

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 12 / Number 12

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 12 • Aralık/December 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

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör Yardımcısı / Assistant Editor-in-Chief

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)
Safinaz 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)
Ayşenur YILDIRIM (Yalova 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)	Safinaz 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)
Beza 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 KAYMAKCAN, 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 – 28.12.2021

İNDEKSLER



TRDIZIN



ProQuest
Start here.

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

CiteFactor
Academic Scientific Journals

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

ATLA
American Theological Library Association

SOBIAD

idealonline

Academic Resource Index
ResearchBib

BASE
Bibliography and Academic Search Engine

OpenAIRE

tei
Türk Eğitim İndeksi Eğitimde Bilginin Adresi

JournalTOCs
The latest Journal Tables of Contents

SOJİ
Journal Index

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 karşılırsa 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 alıntılamaalarda 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

Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri
Theology Students' Views on Distance Learning in The Covid-19 Pandemic Process
ÖMER ÖZDEMİR & İRFAN ERDOĞAN / 11-41

Din Eğitimi İçin Gelecek Perspektifi Denemesi
The Future Perspective for Religious Education
ALİ KEMAL ACAR / 43-64

Bağımsız Türk Cumhuriyetleri'nde Din Eğitimi
Religious Education in Independent Turkish Republics
ALİM EMİN YUSUFOĞLU / 65-87

Covid-19 Salgını Sürecinde İşitme Engellilere Yönelik Uzaktan Yaygın Din Eğitimi
Distance Non-Formal Religious Education for People With Hearing Impaired During Covid-19 Pandemic
MUSTAFA BAŞKONAK / 89-119

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları
Attitudes of Students of Faculty of Theology Towards Measurement and Assessment Course
UMUT KAYA / 121-145

Ortaöğretim Öğrencilerinin Manevi Değer Algılarının İncelenmesi: Yalova İli Örneği
Investigation of Secondary School Students' Perceptions of Spiritual Values: The Case of Yalova Province
ABDULAZİZ YENİYOL / 147-173

Algılanan İslamofobi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Adaptation of The Perceived Islamophobia Scale to Turkish, Validity and Reliability Study
ÜNAL KILIÇ & NİHAL ACAR / 175-198

Akademik Dergilerde Yayımlanan Din Eğitimi Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi (1925-2020)
Bibliometric Analysis of Religious Education Articles Published in Academic Journals (1925-2020)
ADEM GÜNEŞ / 199-222

Arap Dilinde Hurûfu'l-Me'âniler ve Çok Anlamlılığa Etkisi (Necm Suresi İlk Yirmi Üç Ayet Örneği)
The Huruf Al-Maanis in The Arabic Language and His Effect on Multifunction (Examble of First Twenty-Three Verses of Surat Al-Najm)
HÜSEYİN DURSUN / 225-244

Erken Çocuklukta Peygamber Tasavvuru ve Din Eğitimi: Fenomenolojik Bir Araştırma
Prophet Conception and Religious Education in Early Childhood: A Phenomenological Study
ASLIHAN ATİK / 245-282

Din Dersi Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet Üzerine Bir Analiz
Analyzing of The Religious Courses Textbooks' Images Through Gender
YASEMİN DAVARCI & ZEKİ SALİH ZENGİN / 283-300

Arap Dilinde Tahdîd Üslûbu ve Türkçeye Çeviri Problemi
Tahdid Style in Arabic Language and The Problem of Translation into Turkish
HÜSEYİN ERSÖNMEZ / 301-316

Abdurrahman Câmî'nin Cihl Hadis'inin Türkçe Kırk Hadisler Üzerindeki Etkisinin Eğitim Açısından Değerlendirmesi
Educational Evaluation of Abdurrahman Cami's Effect of Cihl Hadith on Turkish Forty Hadiths
CAVİT ERDEM & HAMİT ER / 317-332

Neseffî'nin Medârik'te Mâtürîdî'ye Atıfları
Nasafî's References to Mâturîdî in Madârik
AKİF YILDIRIM, MUHAMMET ÇOL & SERACETTİN ERAYDIN / 333-361

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Çamdereli, M., Onay Doğan, B. & Kocabay Şener, N. (eds). Medya ve Din. İstanbul: Köprü, 412 s.
Esmâ EDE / 365-367

ETİK BEYANI

Türkçe / 369-372
English / 373-376

EKLER

- EK 1: Mustafa Başkonak'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 378
EK 2: Umut Kaya'ya Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 379
EK 3: Abdulaziz Yeniyo'l'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 380
EK 4: Ünal Kılıç & Nihal Acar'a Ait Etik Kurul Onay Belgesi / 381
EK 5: Aslıhan Atik'e Ait Etik Kurul Onay Belgesi / 382

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ*

Ömer ÖZDEMİR**

E-mail: omerodemir@harran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8147-494X>

İrfan ERDOĞAN***

E-mail: irfanerdogan87@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2452-1252>

Citation/©: Özdemir, Ö. & Erdoğan, İ. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde İlahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 11-41.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.999869>

Öz

Covid-19 pandemi sürecinde, İlahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları problemleri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem benimsenmiş olup, yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2020-2021 öğretim yılı Bahar döneminde Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan yaklaşık 1700 öğrenci oluştururken, araştırma örneklemini ise bu gruba temsilen 447 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları yerin, kullandıkları cihazın, internet bağlantı türü ve imkânlarının, uzaktan eğitime bakışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Araştırma sonucunda genel olarak katılımcılar, uzaktan

*

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: ÖÖ (%50), İE (%50); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: ÖÖ (%50), İE (%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, Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı. (Sorumlu Yazar).

Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

eğitimin; zamandan ve mekândan bağımsız olarak derslere katılabilmeye fırsat sunması, zamandan tasarruf sağlaması, ulaşım probleminin ortadan kalkması, ekonomik olması ve ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesine imkân vermesi yönlerini olumlu görmektedir. Katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin olumsuz görünen tarafları ise; internet bağlantısının kopması, elektrik kesintisi vb. sorunlar, derslerden yüz yüze eğitim kadar verim alınamaması, sınavların yüz yüze eğitime oranla daha zorlayıcı olması, öğrenci-hoca etkileşiminin sınırlı olması, uzaktan eğitimin sosyalleşme bakımından sınırlı olması, öğrenciyi pasif kılması, yeterince motive olamama olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, İlahiyat fakültesi, Uzaktan eğitim, Pandemi, Covid-19.

THEOLOGY STUDENTS' VIEWS ON DISTANCE LEARNING IN THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Abstract

This study aims to reveal the views of theology students regarding distance education and the problems they encounter during the Covid-19 pandemic. The mixed method has been adopted and a convergent parallel design has been used. While the research population consists of approximately 1700 students studying at the Faculty of Theology of Harran University in the spring semester of the 2020-2021 academic year, the research sample consists of 447 students representing this group. Questionnaire was used as data collection tool. It has been observed that the kind of settlement where the participants live, the device that they use, the internet connection type and opportunities affect the views of participants on distance learning as positively or negatively. As a result of the research, the participants generally stated that distance education provides the opportunity to attend classes regardless of time and place, saves time, eliminates transportation problems, is economical and allows the course recordings to be watched again. The negative aspects of distance education by the participants are internet disconnection, power outage, etc., being inefficient of distance education as face-to-face education, being exams more challenging than face-to-face education, limited student-teacher interaction, limited socialization, making students passive, not being motivated enough.

Keywords: Religious education, Theology students, Distance education, Pandemic, Covid-19.

Giriş

Modern dünyada her alanda meydana gelen değişim ve yenilenme ihtiyacı, eğitim alanında da alternatifleri zorunlu kılmış ve insanları yeni eğitim sistemleri bulmaya zorlamıştır. Söz konusu arayışlardan biri de uzaktan eğitim olmuştur. Uzaktan eğitim

günümüz şartlarında ekonomik, fiziki, sosyal vb. etkenler göz önüne alındığında en cazip sistemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökçe, 2008, s. 1). Eğitici ve eğitilenin aynı ortamlarda bulunmak zorunda olmadığı, posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla yürütülen bir eğitim sistemi olan uzaktan eğitim günümüzde artık eğitimin vazgeçilemez unsuru haline gelmiştir (İşman, 2011, s. 1).

Önceleri mektup ile başlayan uzaktan eğitim uygulamaları zamanla radyo, televizyon, telefon ve bilgisayardan da yararlanarak sürdürülmüştür. Günümüzde ise, yukarıda sayılan araçların yanı sıra e-posta, bilgisayarlı konferans, internet vb. pek çok araçlardan uzaktan eğitimde faydalanılmaktadır. Bu araçlar vasıtasıyla eğitimciler ile öğrenciler arasında öğrenme ve öğretme ortamı sağlanabilmektedir (Kaya, 2002, s. 11).

Uzaktan eğitim uygulamalarının uzunca bir geçmişi olduğu kabul edilmektedir. Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulamalarına göz atıldığında ilk defa mektupla eğitim uygulamasının İsveç'te 1728 yılında gerçekleştiği bilinmektedir. 20 Mart 1978 tarihi ise uzaktan eğitim için dönüm noktası kabul edilmektedir. Zira söz konusu tarihte Boston Gazetesi'nde mektupla "Steno Dersleri"nin uzaktan eğitim yoluyla verileceği ilan edilmiştir. Bu tarihten sonra dünyanın farklı yerlerinde farklı uygulamalarla birlikte uzaktan eğitim günümüze kadar devam edegelmiştir (Çoban, 2013, s. 2).

Ülkemizde ise uzaktan eğitim 1930'lu yıllarda İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Yeni Adam dergisinin "Yeni Adam Mektepleri" adıyla özellikle çalışan, vakit darlığı çeken ya da bu derslerde hiç tecrübesi olmayanlar için daha rahat, ucuz ve kişiye özel şekilde okuyucularına mektuplaşma yoluyla Yabancı Dil, Resim, Felsefe, Pedagoji ve alt derslerini verdiği görülmektedir (Türkkan, 2008, ss. 33-34). 1930'lardan sonra uzaktan eğitime dair birtakım faaliyetler gerçekleşmesinin yanı sıra uzaktan eğitim çalışmaları ancak 1970'li yıllardan sonra orta eğitim düzeyinde başlamış, elde edilen birtakım tecrübelerle birlikte sınırlı düzeyde de olsa belli bir seviyede yol kat edilmiştir. 1980 sonrası Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla birlikte uzaktan eğitim uygulamalarına yükseköğretimde de yer verilmeye başlanmıştır. Bu tarihten sonra zamanla uzaktan eğitim ülkemizde ilk, orta yükseköğretim düzeyinde belli bir olgunluğa ulaşmış ve bünyesinde geniş sayıda öğrenci bulunduran bir eğitim sistemi haline gelmiştir. 1990'lı yılların sonu ve 2000'li yılların başından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim imkânları da hızla artmış ve bugün gelinen noktada ülkemizde uzaktan eğitim milyonları bulan öğrenci sayısı ile eğitimde önemli bir yer edinmiş durumdadır (Bozkurt, 2017, s. 85).

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak uzaktan eğitim gibi bazı değişimlerin hayatımıza girmesi belki de uzun bir zaman alabilecekken salgın, afet gibi beklenmedik şartların etkisi ile hayatımızın bir parçası haline gelmesi hız kazanabilmektedir (Altun, 2021, s. 2129). Günümüzde artık uzaktan eğitimi kaçınılmaz olarak eğitim sisteminin bir parçası haline getiren önemli bir olay da tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi olmuştur.

COVID-19, SARS-CoV-2 adı verilen yeni bir koronavirüsün neden olduğu hastalık olan Koronavirüs; solunum yolu enfeksiyonuna neden olabilen, solunum damlacıkları ile bulaşabilen bu hastalığın en yaygın belirtileri ateş, kuru öksürük ve halsizlik olarak açıklanmıştır (*Coronavirus disease (COVID-19)*, 2020). Dünyada ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde 2019 yılı Aralık ayının sonlarında ortaya çıkan ve çok kısa bir sürede dünyanın pek çok ülkesinde hızla yayılmaya başlayan Covid -19 salgını ülkemize de sıçramış ve ülkemizde ilk koronavirüs vakası 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür.

Covid-19, başta sağlık olmak üzere ekonomi, ulaşım, sosyal hayat, iş hayatı gibi hemen hemen hayatın her alanını derinden etkilemiş ve söz konusu alanlarda ciddi anlamda değişimlere yol açmıştır. Bu bağlamda eğitimde de dünya çapında ciddi bir değişim meydana gelmiştir. Covid-19 salgının hızla yayılması nedeniyle pek çok ülkede, salgının yayılımını kontrol altına alabilmek adına eğitim ve öğretim kurumları faaliyetlerine ara vermiştir. Dünya genelinde yaklaşık 1.58 milyar öğrenci (kayıtlı öğrencilerin %91.4'ü) için öğrenim faaliyetlerine belli bir süre ara verildikten sonra, ancak uzaktan eğitim imkânlarıyla faaliyetlerine devam edebilmişlerdir. (ILO, 2020). Ülkemizde de ilk koronavirüs vakasının tespiti ile birlikte YÖK tarafından 16 Mart 2020 tarihinden itibaren yükseköğretime eğitime üç hafta süreyle ara verildiği ilan edilmiştir (*Koronavirüs (Covid-19) Bilgilendirme Notu: 1*, 2020). Daha sonra alınan kararla tüm yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime geçildiği kamuoyuna duyurulmuştur (*Basın Açıklaması - Yükseköğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. M. Yekta Saraç*, 2020).

Covid-19 pandemisi öncesinde de yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarına daha fazla yer verilmesi planlanmasına rağmen, bu süreçte zorunlu olarak ve hızlı bir şekilde uygulamaya geçilmesi, genel olarak üniversiteler de dâhil olmak üzere eğitim kurumlarının teknik alt yapı vb. konularda belli ölçüde hazırlıksız yakalanmalarına neden olmuştur. Buna rağmen hızla alınan kararlarla birlikte çeşitli uzaktan eğitim platformları kullanılarak eğitim öğretim süreçleri kaldığı yerden aksamadan devam ettirilmeye çalışılmıştır.

1. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Önemi

Uzaktan eğitim olgusu çok yeni olmamakla birlikte, Covid-19 süreciyle birlikte örgün eğitimin tamamının uzaktan eğitim yoluyla verilmesi uygulaması kaçınılmaz olmuştur. Bu süreçte elde edilen tecrübeler ve karşılaşılan problemlerin ortaya konulması, sonraki dönemlerde yapılacak iyileştirmelere ışık tutacaktır. 27.05.2020 tarihli YÖK Yürütme Kurulu kararının 6. maddesi c bendinde de ifade edildiği üzere birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin %40'ına kadar sadece uzaktan eğitim yoluyla verilmesi mümkün hale gelmiştir.

Covid-19 nedeniyle zorunlu olarak, hızlı ve yoğun bir şekilde hayatımıza giren uzaktan eğitim uygulamasının gelecek yıllarda örgün eğitimin kaçınılmaz bir parçası haline geleceği öngörülmektedir. Bu nedenle, online dersler ve online sınavlara ilişkin öğrencilerin görüşleri, uzaktan eğitimin kalitesi, sınırlılıkları, avantajlı ve dezavantajlı yönlerini tespit

etmek oldukça önemlidir. Öğrencilerden gelecek olan dönütlerle birlikte, karşılaşılan olumsuz durumların ortaya konulması, ileriki süreçlerde daha sağlıklı bir eğitim yapılabilmesinin önünü açması bakımından önemlidir. Dolayısıyla çalışmamızın bundan sonraki süreçlerde uzaktan eğitimin planlanması, düzenlenmesi ve uygulanmasına yönelik, ilgili kurum ve kuruluşların plan ve uygulamalarına rehberlik edecek bir takım somut veriler sunması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, Covid-19 pandemi sürecinde yüksek din öğretimi gören Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışlarını ve karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlahiyat öğrencilerinin pandemi sürecinde, uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği bağlamında görüşleri ve bu görüşleri ile ilişkili olan değişkenler nelerdir?
2. İlahiyat öğrencilerinin pandemi sürecinde, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve bu görüşleri ile ilişkili olan değişkenler nelerdir?
3. İlahiyat öğrencilerinin pandemi sürecinde, uzaktan eğitimde teknik alt yapı ve destek hizmetleri konusundaki görüşleri ve bu görüşleri ile ilişkili olan değişkenler nelerdir?
4. İlahiyat öğrencilerinin uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin düşünceleri ve karşılaştıkları problemler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sürecinde İlahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışlarını inceleyen bu çalışmada karma yöntem benimsenmiş olup, yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desenin amacı hem nicel hem de nitel verileri eş zamanlı olarak toplamak, birleştirmek ve araştırma problemini anlamak için elde edilen sonuçları kullanmaktır. Bu desende araştırmacı, hem nicel hem de nitel veri toplar, her iki veri setini ayrı ayrı analiz eder, her iki veri setinden gelen sonuçları mukayese eder ve birbirini destekleyip desteklemediğini ya da çelişip çelişmediğini yorumlar (Creswell, 2012, s. 540).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde lisans öğrenimi gören yaklaşık 1700 öğrenci oluşturmakta olup, bu grubu temsilen 477 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Çalışmaya Hazırlık, 1. sınıf, 2. sınıf,

3. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışma grubunun seçilmesinde kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yönteminde, araştırmacı her tabakanın evrendeki oranına göre örnekleme yer almasını sağlamak üzere her tabaka için bir kota koyar (Balcı, 2010, s. 97). Çalışmamızda sınıf ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak kota konulmuştur. Bu sayede araştırma evrenindeki cinsiyete göre dağılım ile sınıf düzeylerine göre dağılım çalışma grubuna yansımış ve örneklemin temsil ediciliği sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklemin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	357	79,9
	Erkek	90	20,1
Sınıf	Hazırlık	88	19,7
	1. Sınıf	89	19,9
	2. Sınıf	87	19,5
	3. Sınıf	93	20,8
	4. Sınıf	90	20,1
Yaşadığı Yer	Köy	91	20,4
	İlçe	115	25,7
	İl	66	14,8
	Büyükşehir	175	39,1
Kullanılan Cihaz	Telefon	403	90,2
	Tablet veya Bilgisayar	44	9,8
Bağlantı Türü	Sabit	174	38,9
	Mobil veya Taşınabilir (VINN vb.)	273	61,1
	Toplam	447	100,0

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formu, nicel boyutta likert tipi sorulardan, nitel boyutta açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Uzaktan eğitim konusunda öğrencilerin görüşlerini almak üzere 21 tane ifade hazırlanmış, ölçme aracının geçerliliğini temin etmek üzere uzman görüşü alındıktan sonra ifade sayısı 14’e düşürülmüştür. Her bir öğrencinin bu ifadelere katılma durumlarını gösteren “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermesi istenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili olarak ise “Uzaktan eğitimin olumlu ve yararlı bulduğunuz yönleri nelerdir?”

Yazınız.”, “Uzaktan eğitimin olumsuz ve problemlili bulduğunuz yönleri nelerdir? Yazınız.” şeklinde iki adet açık uçlu soru sorularak uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Anketin güvenilirliğine ilişkin olarak, likert tipindeki 14 maddenin Cronbachs' Alpha değeri .846 olarak bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha üzeri olması güvenilirlik için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle, etik kurul izni için başvuruda bulunulmuş ve Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 20.05.2021 tarih ve 31970 sayı numaralı izni ile veri toplanmasına başlanmıştır. Yüz yüze eğitimin devam etmemesi nedeniyle verilerin toplanmasında online form kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Frekans ve yüzde gibi betimsel analizlerin yanı sıra cevapların dağılımını incelemek üzere Tek Örneklem Ki Kare Testi uygulanmıştır. Tek Örneklem Ki Kare Testinde anlamlı fark bulunması durumunda ayrıca etki büyüklüğüne bakılmıştır. Cohen'e göre etki büyüklüğü 0.1 ise *küçük etki büyüklüğü*, 0.3 ise *orta etki büyüklüğü*, 0.5 ise *büyük etki büyüklüğü* olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988, ss. 79-81). Öte yandan bağımsız değişkenlerin öğrenci görüşleri ile ilişkisini incelemek üzere İki Değişken İçin Ki Kare Testi uygulanmıştır. İki Değişken İçin Ki Kare Testinde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü incelemek üzere, serbestlik derecesinin 1 olduğu durumlarda Φ (Phi) sayısı, bunun dışındaki durumlarda Cramer's V katsayısı dikkate alınmaktadır (Pallant, 2007, s. 217). Ancak çalışmamızda serbestlik derecesi 1 olan bir durum söz konusu olmadığı için testlerin tümünde Cramer's V katsayısı dikkate alınmıştır. Kategori sayısının 2x2'den büyük olması durumunda, etki büyüklüğü yorumlanırken kısmen farklı bir kriter uygulanmaktadır. Buna göre hangi kriterin kullanılacağı konusunda kategori sayıları dikkate alınır. İki kategori için *küçük etki*: 0.1, *orta etki*: 0.3, *büyük etki*: 0.5; üç kategori için *küçük etki*: 0.07, *orta etki*: 0.21, *büyük etki*: 0.35; dört ve üzeri kategori için *küçük etki*: 0.06, *orta etki*: 0.17, *büyük etki*: 0.29 şeklindeki aralıklar dikkate alınır (Gravetter & Wallnau, 2017, ss. 585-586; Pallant, 2007, s. 217). Ki Kare testine göre anlamlı farklılığın söz konusu olduğu durumlarda, bu farklılığın kaynağını tespit etmek için post hoc testi yapılmıştır (Beasley & Schumacker, 1995, ss. 79-93). Post hoc testinde, anlamlılık düzeyinin tespitinde *Tip I hata oranını* kontrol etmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Bk. Field, 2009, s. 782; Pallant, 2007, s. 228). İki Değişken İçin Ki Kare Testinde, beklenen değer 5'in altında olan kategori sayısı, toplam kategori sayısının %20'sini aşmamalıdır (Büyüköztürk, 2012, s. 145). Bu varsayımın karşılanmadığı durumlarda yorumlar çarpaz tablo üzerinden frekans ve yüzdeler kullanılarak yapılmıştır (Bk. Pallant, 2007, s. 217).

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken, bulguları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek üzere birbirine benzeyen

veriler, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Verilerin kodlamasının yapılması, tanımlayıcı temaların ortaya çıkarılması, verinin görselleştirilmesi ve raporlamasında nitel veri analiz yazılımı NVIVO 10 kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ‘öğretimin etkililiği ve verimliliği’, ‘ölçme ve değerlendirme’, ‘teknik altyapı ve destek hizmetleri’ başlıkları altında ele alınarak yorumlanmıştır.

3.1. Öğretimin Etkililiği ve Verimliliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Uzaktan eğitimin yüz yüze kadar etkili olduğunu düşünüyorum.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Uzaktan eğitimin örgün eğitim (yüz yüze) kadar etkili olduğunu düşünüyorum

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	244	54.6
Katılmıyorum	83	18.6
Kararsızım	35	7.8
Katılıyorum	51	11.4
Kesinlikle Katılıyorum	34	7.6
Toplam	447	100.0

Tablo 2’ye göre katılımcıların %54,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %18,6’sı “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %7,8’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %11,4’ü “katılıyorum” cevabını verirken %7,6’sı da “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşlerinin dağılımda anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=351.740$, $p<.05$]. “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı oldukça yüksektir. Fakat etki büyüklüğüne bakıldığında, küçük boyutlu bir etkinin söz konusu olduğu söylenebilir (Etki Büyüklüğü=0.20).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin katılımcı görüşleri ile sınıf [$\chi^2(16, n= 447)=38.705$, $p<.05$, $V=.147$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n=447)=13.064$, $p<.05$, $V=.171$] arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün her iki değişken için de küçük olduğu görülmektedir. Post hoc test sonucuna göre “kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren 4. sınıf öğrenci sayısının ($n=31$) beklenen değerden ($n=49.1$) daha düşük olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.002$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin görece olarak diğer sınıflardan daha olumlu olduğu söylenebilir. Bağlantı türü sabit internet olup “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin

sayısı (n=77) beklenen değerden (n=95) küçük olup, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<.002$). Diğer taraftan bağlantı türü mobil/taşınabilir internet olan katılımcılardan “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısının (n=167) beklenen değerden (n=149) yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.005$). Buna göre sabit internet kullananlar, uzaktan eğitimin etkililiği konusunda daha olumlu görüşe sahiptirler. Cinsiyet, yaşadıkları yer ve cihaz türü şeklindeki diğer bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

“Uzaktan eğitimi yer ve zaman esnekliği bakımından olumlu buluyorum” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Uzaktan eğitimi yer ve zaman esnekliği bakımından olumlu buluyorum

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	130	29.1
Katılmıyorum	72	16.1
Kararsızım	39	8.7
Katılıyorum	128	28.6
Kesinlikle Katılıyorum	78	17.4
Toplam	447	100.0

Tablo 3’e göre katılımcıların %29,1’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %16,1’i “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %8,7’sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %28,6’sı “katılıyorum” cevabını verirken %17,4’ü de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(4)=68.360$, $p<.05$]. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.04).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, uzaktan eğitimin yer ve zaman esnekliği sağlama hususundaki görüşleri ile cinsiyet [$\chi^2(4, n=447)=12.117$, $p<.05$, $V=.165$], sınıf [$\chi^2(16, n=447)=57.019$, $p<.05$, $V=.179$], cihaz [$\chi^2(4, n=447)=10.670$, $p<.05$, $V=.154$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n=447)=25.056$, $p<.05$, $V=.237$] değişkenleri bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkların cinsiyetin, cihaz türünün ve bağlantı türünün küçük, sınıfın ise orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Post hoc testi sonucuna göre “kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren kız öğrencilerin sayısının (n=117) beklenen değerden (n=103.8) yüksek, aynı cevabı veren erkek öğrencilerin sayısının (n=13) ise beklenen değerden (n=26.2) düşük olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<.005$). Buna göre kız öğrenciler beklenenden daha olumsuz görüşe sahipken, erkek öğrencilerin beklenenden daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinden “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=5) beklenen değerden (n=15.4) düşük, 4. sınıftan

aynı cevabı verenlerin sayısı (n=28) beklenenden (n=15.7) yüksek ve bu fark anlamlı bulunmuştur (p<.002). 4. sınıf öğrencilerinden “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=13) da beklenen değerden (n=26.2) düşük olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (p<.002). Buna göre 4. sınıf öğrencileri uzaktan eğitimi yer ve zaman esnekliği bakımından beklenenden daha yararlı bulurken, Hazırlık sınıfı öğrencileri bu konuda beklenenden daha olumsuz görüşe sahiptir. Bonferroni düzeltmesi sonrası esas alınan p değerine (.005) göre, cihaz türü değişkeni bakımından beklenen değerler ile gözlenen değerler arasında anlamlı fark bulunmamıştır (p<.002). Bağlantı türü değişkeni dikkate alındığında, “kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren sabit internet kullanıcılarının sayısı (n=30) beklenen değerden (n=50.6) düşük, mobil/taşınabilir internet kullanıcılarının sayısı (n=100) ise beklenenden (n=79.4) yüksek olup, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (p<.005). Buna göre sabit internet kullanıcıları beklenenden daha olumlu, mobil/taşınabilir internet kullanıcıları beklenenden daha olumsuz görüşe sahiptir. Katılımcıların yaşadıkları yerin ise uzaktan eğitimin yer ve zaman esnekliği sağlama konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitim yüze yüze eğitime oranla öğrenciyi daha pasif kılmaktadır.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Uzaktan eğitim yüze yüze eğitime oranla öğrenciyi daha pasif kılmaktadır

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	43	9,6
Katılmıyorum	54	12,1
Kararsızım	30	6,7
Katılıyorum	124	27,7
Kesinlikle Katılıyorum	196	43,8
Toplam	447	100,0

Tablo 4’e göre katılımcıların %9,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %12,1’i “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %6,7’sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %27,7’si “katılıyorum” cevabını verirken %43,8’si de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=218.067$, p<.05]. “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verenler ile “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı oldukça fazladır. Fakat etki büyüklüğüne bakıldığında, küçük bir boyutlu bir etkinin söz konusu olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.12).

Katılımcıların, uzaktan eğitimin yüze yüze eğitime oranla öğrenciyi daha pasif kılmadığına dair görüşleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadıkları yer, uzaktan eğitime katıldıkları cihaz ve internet bağlantı türü arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için

yapılan İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, söz konusu bağımsız değişkenler bakımından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Uzaktan eğitim anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Uzaktan eğitim anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	208	46,5
Katılmıyorum	123	27,5
Kararsızım	51	11,4
Katılıyorum	46	10,3
Kesinlikle Katılıyorum	19	4,3
Toplam	447	100,0

Tablo 5’e göre katılımcıların %46,5’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %27,5’i katılmıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %11,4’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %10,3’ü “katılıyorum” cevabını verirken %4,3’ü de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}= 262,966$, $p<.05$]. “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenler ile “katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı oldukça fazladır. Fakat etki büyüklüğüne bakıldığında, küçük boyutlu bir etkinin söz konusu olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.15).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, uzaktan eğitimin anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması hususundaki görüşleri ile sınıf [$\chi^2(16, n=447)=40.972$, $p<.05$, $V=.151$], cihaz [$\chi^2(4, n=447)=12.424$, $p<.05$, $V=.167$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n=447)=14.523$, $p<.05$, $V=.180$] değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkların oluşmasında sınıfın, cihaz türünün ve bağlantı türünün küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren 4. sınıf öğrencilerinin sayısı ($n=27$) beklenen değerden ($n=41.9$) düşük ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.002$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimin kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlaması konusunda beklenenden daha olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir. Cihaz türü ve bağlantı türü değişkenlerinde, Bonferroni düzeltmesi sonrası ortaya çıkan p değeri (.005) dikkate alındığında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir. Katılımcıların cinsiyetlerinin ve yaşadıkları yerin uzaktan eğitimin anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitim bireysel (kendi hızında ve kendine uygun biçimde) öğrenmeye uygundur.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Uzaktan eğitim bireysel (kendi hızında ve kendine uygun biçimde) öğrenmeye uygundur

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	116	26,0
Katılmıyorum	96	21,5
Kararsızım	68	15,2
Katılıyorum	120	26,8
Kesinlikle Katılıyorum	47	10,5
Toplam	447	100,0

Tablo 6’ya göre katılımcıların %26’sı “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %21,5’i “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %15,2’sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %26,8’i “katılıyorum” cevabını verirken %10,5’i de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}= 44,107, p<.05$]. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.02).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, sınıf [$\chi^2(16, n=447)=37.475, p<.05, V=.145$] ve bağlantı türü [$\chi^2(16, n=447)=28.326, p<.05, V=.252$] değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılığa ilişkin her iki değişkenin etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir. Sınıf değişkeni için post hoc testinde Bonferroni düzeltmesi sonrası ortaya çıkan p değerine (.002) göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sabit internet üzerinden bağlanıp “katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=24) beklenen değerden (n=37.) düşük, mobil/taşınabilir internet ile bağlananlardan “katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısının (n=72) beklenen değerden (n=58.6) yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür (p<.005). “Katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevabını veren sabit internet kullanıcılarının sayıları (n= 62, 28) beklenen değerlerden (n=46.7, 13.8) yüksek iken, bu cevapları veren mobil/taşınabilir internet kullanıcılarının sayıları (n=58, 19) beklenen değerlerden (n=73.3, 28.7) düşük ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur (p<.005). Buna göre sabit internet kullanıcıları, uzaktan eğitimin bireysel öğrenmeye uygun olduğuna dair beklenenden daha olumlu görüşe sahip iken, mobil/taşınabilir internet kullanıcılarının beklenenden daha olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlerinin, yaşadıkları yerin ve kullandıkları cihazın, uzaktan eğitimin bireysel öğrenmeye uygunluğu konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitim öğrenci-hoca ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlamada yeterlidir.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Uzaktan eğitim öğrenci-hoca ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlamada yeterlidir

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	219	49,0
Katılmıyorum	129	28,9
Kararsızım	24	5,4
Katılıyorum	55	12,3
Kesinlikle Katılıyorum	20	4,5
Toplam	447	100,0

Tablo 7’ye göre katılımcıların %19’u “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %28,9’u katılmıyorum şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %5,4’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %12,3’ü “katılıyorum” cevabını verirken %4,5’i de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(4)= 320,371, p<.05$]. “Kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı oldukça fazladır. Fakat etki büyüklüğüne bakıldığında, küçük bir boyutlu bir etkinin söz konusu olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.18).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, cinsiyet [$\chi^2(4, n= 447)=13.074, p<.05, V=.171$], sınıf [$\chi^2(16, n= 447)=33.179, p<.05, V=.136$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n= 447)=9.919, p<.05, V=.149$] değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren kız öğrencilerin sayısı (n=187) beklenen değerden (n=174.9) yüksek, aynı cevabı veren erkek öğrencilerin sayısı (n=32) ise beklenen değerden (n=44.1) düşük olup bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.005). Buna göre kız öğrenciler, uzaktan eğitimin etkileşim sağlamada yeterli olduğu konusunda beklenenden daha olumsuz görüşe sahip iken, erkek öğrencilerin beklenenden daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Fakat ‘beklenen değer’in 5’ten büyük olduğu hücre sayısı %20’nin üzerinde olmaması’ şeklindeki varsayım sınıf değişkeni için karşılanmadığından çarpaz tablodaki frekans ve yüzde değerlerine göre yorum yapılması doğru olacaktır. Buna göre sınıf düzeyi arttıkça uzaktan eğitimin öğrenci-hoca ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlamada yeterli olduğu düşüncesi düzenli bir şekilde artmaktadır. Örneğin Hazırlık sınıfı okuyan katılımcıların %85.2’si uzaktan eğitimi etkileşim sağlamada yetersiz görürken, 4. sınıfların %62.2’si uzaktan eğitimi etkileşim sağlamada yetersiz görmektedir. Genel olarak tüm sınıf düzeylerinde olumsuz görüş bildirenlerin oranı daha fazla olmakla birlikte, fakültede öğrenim görmeye daha önceki yıllarda başlamış olanlar yani üst sınıflar, geçmiş yıllarda daha fazla süre yüz yüze eğitim gördüğü için, hem diğer öğrencilerle hem de hocalarla tanışıklıkları daha fazla olması nedeniyle uzaktan eğitimin etkileşim konusundaki sınırlılığından daha az etkilenmiş olmalarına bağlı olarak daha olumlu görüş bildirmiş

olmaları mümkündür. Bağlantı türü ile ilgili yapılan post hoc testinde, Bonferroni düzeltilmesi sonrası ortaya çıkan p değeri (.005) dikkate alındığında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. İki değişken için ki kare testine göre, katılımcıların yaşadıkları yerin ve kullandıkları cihazın ise uzaktan eğitimin öğrenci-hoca ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sağlaması hususundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitimde, öğretim materyallerine (ders kitabı, ders sunumu, kaynak, makale vb.) ulaşmakta sorun YAŞAMIYORUM.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Uzaktan eğitimde, öğretim materyallerine (ders kitabı, ders sunumu, kaynak, makale vb.) ulaşmakta sorun YAŞAMIYORUM

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	112	25,1
Katılmıyorum	91	20,4
Kararsızım	32	7,2
Katılıyorum	146	32,7
Kesinlikle Katılıyorum	66	14,8
Toplam	447	100,0

Tablo 8’e göre katılımcıların %25,1’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %20,4’ü “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %7,2’sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %32,7’si “katılıyorum” cevabını verirken %14,8’i de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(4)=84,555$, $p<.05$]. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.05).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, uzaktan eğitimde, öğretim materyallerine ulaşmakta sorun yaşama hususundaki görüşleri ile sınıf [$\chi^2(16, n=447)=36.483$, $p<.05$, $V=.143$], yaşadığı yer [$\chi^2(12, n=447)=24.059$, $p<.05$, $V=.134$], cihaz [$\chi^2(4, n=447)=14.319$, $p<.05$, $V=.179$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n=447)=36.546$, $p<.05$, $V=.286$] değişkenleri bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkların sınıfın, yaşadığı yerin, cihaz türünün ve bağlantı türünün küçük etki büyüklüklerine sahip olduğu görülmektedir. Bonferroni düzeltilmesi sonrası ortaya çıkan p değerleri (.005, .002) dikkate alındığında, sınıf, yaşadıkları yer ve cihaz türü değişkenlerine göre gözlenen değerler ve beklenen değerler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sabit internet ile bağlanan katılımcılardan “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=24) beklenen değerden (n=43.6) düşük iken, mobil/taşınabilir internet ile bağlananlardan aynı cevabı verenlerin sayısı (n=88) beklenen değerden (n=68.4) yüksek olup her iki durumdaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($p<.005$). Öte yandan sabit internet ile bağlanan katılımcılardan “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=41)

beklenen değerden (n=25.7) yüksek iken, mobil/taşınabilir internet ile bağlananlardan aynı cevabı verenlerin sayısı (n=25) da beklenen değerden (n=40.3) düşük olup her iki durumdaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($p<.005$). Buna göre sabit internet kullanıcıları katılımcıların öğretim materyallerine erişimi konusunda beklenenden daha az sorun yaşarken; mobil/taşınabilir internet kullanıcıları katılımcıların öğretim materyallerine erişim konusunda beklenenden daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir. İki değişkenli ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların cinsiyetlerinin ise uzaktan eğitimde, öğretim materyallerine ulaşmakta sorun yaşama konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitim, önümüzdeki süreçlerde artık eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Uzaktan eğitim, önümüzdeki süreçlerde artık eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	208	46,5
Katılmıyorum	73	16,3
Kararsızım	64	14,3
Katılıyorum	52	11,6
Kesinlikle Katılıyorum	50	11,2
Toplam	447	100,0

Tablo 9’a göre katılımcıların %46,5’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %16,3’ü “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %14,3’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %11,6’sı “katılıyorum” cevabını verirken %11,2’si de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=200,573$, $p<.05$]. “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısının, dikkat çekici şekilde fazla olduğu görülmektedir. Fakat etki büyüklüğüne bakıldığında, küçük bir boyutlu bir etkinin söz konusu olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.11).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, sınıf değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. [$\chi^2(16, n= 447)=35.829$, $p<.05$, $V=.142$]. Bu anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında, “kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren 4. sınıf öğrencilerinin sayısının (n=25) beklenen değerden (n=41.9) düşük ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.002$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin önümüzdeki süreçlerde uzaktan eğitimin, eğitimin ayrılmaz bir parçası olacağı düşüncesine beklenenden daha fazla katıldıkları söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlerinin, yaşadıkları yerin, kullandıkları cihazın ve bağlantı

türlerinin uzaktan eğitimin, önümüzdeki süreçlerde artık eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olup olmaması konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitimde telefon, tablet, bilgisayar, internet ve teknik altyapı konusunda kısıtlı imkânların olması nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşıyorum.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Uzaktan eğitimde telefon, tablet, bilgisayar, internet ve teknik altyapı konusunda kısıtlı imkânların olması nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşıyorum

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	41	9,2
Katılmıyorum	97	21,7
Kararsızım	24	5,4
Katılıyorum	115	25,7
Kesinlikle Katılıyorum	170	38,0
Toplam	447	100,0

Tablo 10’a göre katılımcıların %9,2’si “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %21,7’si “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %5,4’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %25,7’si “katılıyorum” cevabını verirken %38’i de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=154,689$, $p<.05$]. “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı daha fazladır. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.09).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, uzaktan eğitimde telefon, tablet, bilgisayar, internet ve teknik altyapı konusunda kısıtlı imkânların olması nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşayıp yaşamamaları hususundaki görüşleri ile sınıf [$\chi^2(16, n=447)=45.069$, $p<.05$, $V=.159$], yaşadığı yer [$\chi^2(12, n=447)=38.080$, $p<.05$, $V=.169$], cihaz [$\chi^2(4, n=447)=42.284$, $p<.05$, $V=.308$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n=447)=52.130$, $p<.05$, $V=.342$] değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkların, sınıfın ve yaşadığı yerin küçük; cihaz türü ve bağlantı türünün ise orta derecede etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Sınıf değişkeninin görüş farklılıklarındaki yerini incelediğimizde, “katılmıyorum” cevabını veren 4. sınıf öğrencilerinin sayısının ($n=33$) beklenen değerden ($n=19.5$) yüksek; “kesinlikle katılıyorum” cevabını veren 4. sınıf öğrencilerinin sayısının ($n=17$) beklenen değerden ($n=34.2$) düşük olup her iki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.002$). Buna göre, 4. sınıf öğrencilerin kısıtlı imkânlar nedeniyle dersleri takip etmekte, beklenenden daha az zorlandıkları söylenebilir. Yaşadıkları yer değişkeni bakımından cevapları incelediğimizde, köyde yaşayan öğrencilerden “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı ($n=53$) beklenen

değerden (n=34.6) yüksek, büyükşehirde yaşayanlardan aynı cevabı verenlerin sayısı (n=49) beklenen değerden (n=66.6) düşük olup, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($p<.005$). Bu bulguya göre, köyde yaşayanların kısıtlı imkânlar nedeniyle dersleri takip etmede beklenenden daha fazla güçlük yaşarken, büyükşehirde yaşayanların beklenenden daha az güçlük yaşamakta oldukları söylenebilir. Uzaktan eğitime bağlanmada kullandıkları cihazın görüşlerindeki etkisine baktığımızda, telefon ile uzaktan eğitime bağlanan katılımcılardan “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=28) beklenen değerden (n=37) düşük, aynı grupta “katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=79) beklenen değerden (n=87.5) yine düşük iken; aynı gruptaki katılımcılardan “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=112) beklenen değerden (n=103.7) yüksek, “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=162) beklenen değerden (n=153.3) yüksek ve tüm bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.005$). Diğer taraftan bilgisayar veya tablet ile uzaktan eğitime bağlanan katılımcılardan “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=13) beklenen değerden (n=4) yüksek, aynı grupta “katılmıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=18) beklenen değerden (n=9.5) yine yüksek iken; aynı gruptaki katılımcılardan “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=3) beklenen değerden (n=11.3) düşük, “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=8) beklenen değerden (n=16.7) düşük ve tüm bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.005$). Bu bulgulara göre uzaktan eğitime telefon ile bağlananların kısıtlı imkânlar nedeniyle derslere katılımı yaşadıkları güçlüğü beklenenden fazla iken, bilgisayar veya tablet ile uzaktan eğitime bağlanan öğrencilerin yaşadıkları güçlüğü beklenenden daha az olduğu söylenebilir. Son olarak bağlantı türünün bu konuda ortaya çıkardığı farklılığı incelediğimizde, sabit internet kullanıcılarından “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısının (n=60) beklenen değerden (n=38.7) yüksek, “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısının (n=36) beklenen değerden (n=66.2) düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan mobil/taşınabilir internet kullanıcılarından “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısının (n=36) beklenen değerden (n=59.2) düşük, “kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısının (n=134) beklenen değerden (n=103.8) yüksek olduğu görülmüştür. Bağlantı türüne bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.005$). Buna göre uzaktan eğitime sabit internet üzerinden bağlananların kısıtlı imkânlar nedeniyle derslere katılımı yaşadıkları güçlüğü beklenenden daha az iken, mobil/taşınabilir internet üzerinden uzaktan eğitime bağlanan öğrencilerin yaşadıkları güçlüğü beklenenden daha fazla olduğu söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlerinin ise uzaktan eğitimde telefon, tablet, bilgisayar, internet ve teknik altyapı konusunda kısıtlı imkânlarının olması nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşayıp yaşamamaları konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

3.2. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Uzaktan eğitimde, süreyi yetiştirme, bağlantı kopması, teknik aksaklıklar vb. muhtemel problemler yaşayabilme korkusuyla sınavlarda gergin oluyorum.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Uzaktan eğitimde, süreyi yetiştirme, bağlantı kopması, teknik aksaklıklar vb. muhtemel problemler yaşayabilme korkusuyla sınavlarda gergin oluyorum.

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	21	4,7
Katılmıyorum	23	5,1
Kararsızım	14	3,1
Katılıyorum	93	20,8
Kesinlikle Katılıyorum	296	66,2
Toplam	447	100,0

Tablo 11’e göre katılımcıların %4,7’si “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %5,1’i “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %3,1’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %20,8’i “katılıyorum” cevabını verirken %66,2’si de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(4)=642,832$, $p<.05$]. “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı oldukça fazladır. Söz konusu farkın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.36).

İki Değişken İçin İki Yönlü Ki Kare Testi’nde, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür [$\chi^2(4, n= 447)=23.777$, $p<.05$, $V=.231$]. Ancak ‘beklenen değer’in 5’ten büyük olduğu hücre sayısı %20’nin üzerinde olmaması’ şeklindeki varsayımı karşılanmadığı için frekans ve yüzde değerlerine göre yorumlamak mümkündür. Buna göre erkek öğrencilerin %75.6’sı gergin olduklarını belirtirken, kız öğrencilerin %89.9’u gergin olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin uzaktan eğitimde, süreyi yetiştirme, bağlantı kopması, teknik aksaklıklar vb. muhtemel problemler yaşayabilme konusunda daha fazla korku yaşadıkları söylenebilir. Katılımcıların sınıflarının, yaşadıkları yerin, kullandıkların cihazın ve bağlantı türlerinin uzaktan eğitimde, süreyi yetiştirme, bağlantı kopması, teknik aksaklıklar vb. muhtemel problemler yaşayabilme korkusuyla sınavlarda gergin olmaları konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitimde sınav sorularının ölçme ve değerlendirme bakımından uygun ve nitelikli olduğunu düşünüyorum.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Uzaktan eğitimde sınav sorularının ölçme ve değerlendirme bakımından uygun ve nitelikli olduğunu düşünüyorum

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	96	21,5
Katılmıyorum	94	21,0
Kararsızım	87	19,5
Katılıyorum	123	27,5
Kesinlikle Katılıyorum	47	10,5
Toplam	447	100,0

Tablo 12'ye göre katılımcıların %21,5'i "kesinlikle katılmıyorum" cevabını verirken %21'i "katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. "Kararsızım" cevabını verenler, katılımcıların %19,5'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %27,5'i "katılıyorum" cevabını verirken %10,5'i de "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=33,526$, $p<.05$]. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.02).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, cinsiyet [$\chi^2(4, n= 447)=10.179$, $p<.05$, $V=.151$] ve sınıf [$\chi^2(16, n= 447)=27.876$, $p<.05$, $V=.125$] değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılığa ilişkin söz konusu iki değişkenin etki büyüklüklerinin küçük olduğu görülmektedir. Bonferroni düzeltmesi sonrası esas alınan p değerine (.005) göre, cinsiyet değişkeni bakımından beklenen değerler ile gözlenen değerler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre ortaya çıkan farklılığa baktığımızda, "katılmıyorum" cevabını veren 2. sınıf öğrencilerinin sayısı ($n=31$) beklenen değerden ($n=18.3$) yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p<.002$). Buna göre 2. sınıf öğrencilerinin, sınav sorularının ölçme ve değerlendirme bakımından uygun ve nitelikli olduğu şeklindeki görüşlerinin beklenenden daha olumlu olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaşadıkları yerin, kullandıkları cihazın ve bağlantı türlerinin uzaktan eğitimde sınav sorularının ölçme ve değerlendirme bakımından uygun ve nitelikli olup olmadığı konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Teknik Alt Yapı ve Destek Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Uzaktan eğitim altyapısının (sistemin sorunsuz çalışması, bağlantı problemi yaşamama vb.) yeterli olduğunu düşünüyorum." ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13. Uzaktan eğitim altyapısının (sistemin sorunsuz çalışması, bağlantı problemi yaşamama vb.) yeterli olduğunu düşünüyorum

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	118	26,4
Katılmıyorum	128	28,6
Kararsızım	79	17,7
Katılıyorum	96	21,5
Kesinlikle Katılıyorum	26	5,8
Toplam	447	100,0

Tablo 13'e göre katılımcıların %26,4'ü "kesinlikle katılmıyorum" cevabını verirken %28,6'sı "katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. "Kararsızım" cevabını verenler, katılımcıların %17,7'sini oluşturmaktadır. Katılımcıların %21,5'i "katılıyorum" cevabını verirken %5,8'si da "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=72,474$, $p<.05$]. "Kesinlikle katılmıyorum" ve "katılmıyorum" cevabını verenlerin sayısı kısmen fazladır. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.04).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, cihaz [$\chi^2(4, n= 447)=22.018$, $p<<.05$, $V=.222$] ve bağlantı türü [$\chi^2(4, n= 447)=11.221$, $p<.05$, $V=.158$] değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüklerinin küçük olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime telefon üzerinden bağlanan öğrencilerden "katılıyorum" cevabını verenlerin sayısı (n=77) beklenen değerden (n=86.6) düşük olup, aynı gruptan "kesinlikle katılıyorum" cevabını verenlerin sayısı (n=20) da beklenen değerden (n=23.4) yine düşük ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.005$). Bilgisayar veya tablet üzerinden bağlanan öğrencilerden "katılıyorum" cevabını verenlerin sayısı (n=19) beklenen değerden (n=9.4) yüksek olup, aynı gruptan "Kesinlikle katılıyorum" cevabını verenlerin sayısı (n=6) da beklenen değerden (n=2.6) yine yüksek iken, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($p<.005$). Buna göre, uzaktan eğitime telefon üzerinden katılım sağlayan öğrencilerin, uzaktan eğitim altyapısının yeterliliği ile ilgili olarak beklenenden daha olumsuz görüşe sahip iken, bilgisayar veya tablet üzerinden katılım sağlayan öğrencilerin beklenenden daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bağlantı türü değişkenine göre gözlenen değerler ve beklenen değerlerin ise Bonferroni düzeltmesi sonrası ortaya çıkan p değerine (.005) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerinin, sınıflarının ve yaşadıkları yerin, uzaktan eğitim altyapısının yeterli olup olmadığı konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorun yaşadığımızda yeterli teknik destek sağlanmaktadır.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorun yaşadığımızda yeterli teknik destek sağlanmaktadır.

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	81	18,1
Katılmıyorum	104	23,3
Kararsızım	107	23,9
Katılıyorum	126	28,2
Kesinlikle Katılıyorum	29	6,5
Toplam	447	100,0

Tablo 14’e göre katılımcıların %18,1’i “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verirken %23,3’ü “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. “Kararsızım” cevabını verenler, katılımcıların %23,9’unu oluşturmaktadır. Katılımcıların %28,2’i “katılıyorum” cevabını verirken %6,5’i de “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}= 62,430, p<.05$]. “Katılıyorum” cevabını verenlerin sayısının kısmen fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.03).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, cihaz değişkeninin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür [$\chi^2(4, n= 447)=13.115, p<<.05, V=.171$]. Bu anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime telefon üzerinden bağlanan öğrencilerden bu soruya “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=105) beklenen değerden (n=113.6) düşük iken, bilgisayar veya tablet üzerinden bağlanarlardan “katılıyorum” cevabını verenlerin sayısı (n=21) ise beklenen değerden (n=12.6) yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.005). Buna göre uzaktan eğitime telefon ile bağlanan öğrenciler uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorun yaşadıklarında yeterli teknik destek alma konusunda beklenenden daha olumsuz görüşe sahip iken, bilgisayar veya tablet üzerinden bağlanarlardan beklenenden daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlerinin, sınıflarının yaşadıkları yerin, ve bağlantı türlerinin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorun yaşadıklarında yeterli teknik desteği sağlaması konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Uzaktan eğitim sisteminin kullanım kolaylığını ve işlevselliğini yeterli buluyorum.” ifadesine katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15. Uzaktan eğitim sisteminin kullanım kolaylığını ve işlevselliğini yeterli buluyorum.

	Frekans	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	65	14,5
Katılmıyorum	95	21,3
Kararsızım	92	20,6
Katılıyorum	149	33,3
Kesinlikle Katılıyorum	46	10,3
Toplam	447	100,0

Tablo 15'e göre katılımcıların %14,5'i "kesinlikle katılmıyorum" cevabını verirken %21,3'ü "katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. "Kararsızım" cevabını verenler, katılımcıların %20,6'sını oluşturmaktadır. Katılımcıların %33,3'ü "katılıyorum" cevabını verirken %10,3'ü de "kesinlikle katılıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir.

Tek Örneklem Ki Kare Testi sonucuna göre, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2_{(4)}=67,888$, $p<.05$]. "Katılıyorum" cevabını verenler kısmen daha fazladır. Ancak bu farkın, anlamlılık sınırları dâhilinde olmakla birlikte göz ardı edilebilecek boyutta olduğu görülmektedir (Etki Büyüklüğü=0.04).

İki Değişken İçin Ki Kare Testi sonucuna göre, bağlantı türü değişkenin anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. [$\chi^2(4, n= 447)=19.849$, $p<.05$, $V=.211$]. Bu anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir. Sabit internet kullanıcıları öğrencilerden "kesinlikle katılmıyorum" cevabını verenlerin sayısı ($n=15$) beklenen değerden ($n=25.3$) düşük iken, aynı gruptan "kesinlikle katılıyorum cevabını verenlerin sayısı ($n=27$) beklenen değerden ($n=17.9$) yüksek ve bu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.005$). Diğer taraftan mobil/taşınabilir internet kullanıcıları öğrencilerden "kesinlikle katılmıyorum" cevabını verenlerin sayısı ($n=50$) beklenen değerden ($n=39.7$) yüksek iken, aynı gruptan "kesinlikle katılıyorum cevabını verenlerin sayısı ($n=19$) beklenen değerden ($n=28.1$) düşük ve bu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.005$). Buna göre sabit internet kullanıcıları katılımcıların, kullanılan uzaktan eğitim sisteminin kullanım kolaylığını ve işlevselliğini yeterli bulma konusunda beklenenden daha olumlu görüşe sahipken, mobil/taşınabilir internet kullanıcıları katılımcıların bu konuda beklenenden daha olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetlerinin, sınıflarının, yaşadıkları yerin ve kullandıkları cihazın Uzaktan eğitim sisteminin kullanım kolaylığını ve işlevselliğini yeterli bulma konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

3.4. Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, uzaktan eğitimin olumlu yönleri ve olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır.

Katılımcılara göre uzaktan eğitimin olumlu görünen tarafları; zamandan ve mekândan bağımsız olarak derslere katılabilme ($f=99$), zamandan tasarruf sağlaması ($f=88$), ulaşım probleminin ortadan kalkması ($f=42$), ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi ($f=38$), kalacak yer vb. masrafların ortadan kalkması anlamında ekonomik olması ($f=27$) başlıkları altında toplanmıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin ifadelerinden elde edilen kelime bulutu Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1. Uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin katılımcı ifadelerinden oluşan kelime bulutu



Katılımcıların önemli bir kısmı (%20,75) uzaktan eğitimin *zamandan ve mekândan bağımsız olarak derslere katılabilmeye* fırsat sunmasını uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında görmektedir. Konuya dair K45 “*Olumlu yönü zaman ve mekân açısından daha rahat bir öğrenme oluyor, bedenlen okula gidip gelmekle uğraşmıyoruz.*” ifadesini kullanırken K48 “*İstediğimiz her alanda derse girme olasılığımız var*” şeklindeki ifade ile mekândan bağımsız olarak derslere katılabilmeye fırsat sunmasını, uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden biri olarak ifade etmiştir. K162 ise ev ortamının daha rahat olmasına vurgu yaparak “*Evde ailemde kalma şansım oluyor, ev ortamı okul ortamından daha rahat, bunun için ders dinlemede ve anlamada daha çok verim alıyorum*” diyerek bu durumun eğitim açısından daha verimli olduğuna dikkat çekmiştir.

Katılımcıların %18,44’ü uzaktan eğitimin *zamandan tasarruf sağlamasını* uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında saymaktadır. Bu hususa işaret eden katılımcılardan K36, yolda geçen zaman kaybını önlemesi ve dersler arasındaki boş zamanın değerlendirilmesine fırsat sunmasını şu şekilde ifade etmiştir: “*Zannımca birçok olumlu yönü var. Bunlardan en önemli yönü kesinlikle zaman tasarrufu sağlamasıdır. Çünkü uzaktan eğitim yol, öğle arası veya ders arası gibi zaman israfı olan şeyleri önüyor.*”. K333 de ulaşım için harcanan zamanın daha faydalı kullanılabilmesine “*Gidiş geliş olmadığından yorgun olmadığımız*

büyük bir zaman kalıyor ve bu zaman daha verimli değerlendirilebilir” şeklindeki ifadesi ile işaret etmiştir.

Katılımcıların %8,80’i uzaktan eğitimin *ulaşım problemini ortadan kaldırması* yönünü uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden kabul etmektedir. Katılımcılardan K99 uzaktan eğitimde kalabalık otobüslerden uzak kalmalarını uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden biri olarak görmektedir: *“Otobüsteki kalabalıklardan uzak durmamız çok iyi oldu.”* K193 ise ulaşım esnasında ortaya çıkan yorgunluktan, uzaktan eğitim sayesinde kurtulduklarına *“1 saat yol gelip yorgun bir şekilde ders dinlemektense dinç olarak derse katılabiliyoruz”* ifadesi ile vurgu yapmıştır.

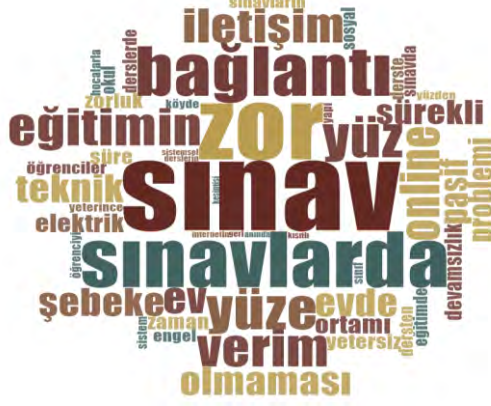
Bazı katılımcılar (%7,96) ise uzaktan eğitimin *ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi* hususuna vurgu yapmışlardır. K91 katılmadığı dersleri sonradan izleme imkanına *“Dersleri kaçırdığımızda tekrardan dinleme şansını buluyorum.”* şeklindeki ifadesi ile işaret ederken, K149 ise uzaktan eğitimin, katılmadığı dersleri daha sonra izleyebilmesine fırsat sunmasının yanı sıra anlayamadığı dersleri tekrar dinleme imkanını *“Bir derse zamanında giremediğimde ya da derste anlamadığım bir yeri daha sonra ders kayıtlarını izleyerek tamamlıyorum veya tekrar yapmak için dersi çalışıp ders kayıtlarını dinleyince daha kalıcı oluyor.”* ifadesi ile dile getirmiştir.

Katılımcılardan bazıları (%5,66) da uzaktan eğitimi, *kalacak yer vb. masrafların ortadan kalkması anlamında ekonomik olması* yönüyle olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. K79 *“Ayrıca maddi açıdan yurtlara, taşıtlara verdiğim paranın çeyreği ile internet satın alabiliyorum, bu da beni ve ailemi maddi olarak hiç rahatsız etmiyor.”* ifadesi ile bu duruma işaret ederken, K199 ise *“Yol ve yemek masrafları olmaması bakımından olumlu buluyorum.”* şeklindeki ifadesi ile uzaktan eğitimin, yol masrafının yanında yemek masrafını da ortadan kaldırdığına vurgu yapmıştır.

Katılımcılara göre uzaktan eğitimin olumsuz görünen tarafları ise; internet bağlantısının kopması, elektrik kesintisi vb. sorunlar ($f=157$), derslerden yüz yüze eğitim kadar verim alınamaması ($f=73$), sınavların yüz yüze eğitime oranla daha zorlayıcı olması ($f=64$), öğrenci-hoca etkileşiminin sınırlı olması ($f=38$), uzaktan eğitimin sosyalleşme bakımından sınırlı olması ($f=29$), öğrenciyi pasif kılması ($f=20$), yeterince motive olamama ($f=18$) başlıkları altında toplanmıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin ifadelerinden elde edilen kelime bulutu Şekil 2’de verilmiştir:

Şekil 2. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin katılımcı ifadelerinden oluşan kelime bulutu



Araştırmamıza katılanların yaklaşık üçte biri (%32,91) uzaktan eğitimde *internet bağlantısının kopması, elektrik kesintisi vb. sorunları* uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak görmektedir. Söz konusu katılımcılardan K415 uzaktan eğitimin fırsat eşitliğine aykırı olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir: “Uzaktan eğitimin olumsuz yönü herkesi bir tutup aynı sorumluluğu vermek. Örnek verecek olursak köyde eğitim gören ile merkezde eğitim gören öğrenciyi bir tutmak. Şahsen ben Şanlıurfa Akçakale Büyüktaş köyünde Suriye sınırının sıfır noktasında kalıyorum. Bizim burda elektrik altyapısı sorunlu, internet altyapısı deseniz hiç yok. 3-4 gün süren elektrik kesintisi oluyor. Bu durum benim zararına oluyor, derslere katılamıyorum, katıldığım zamanlarda da şebekenin kötü olmasından dolayı ses gelmiyor veya gitmiyor. Bu benim derse katılımımı olumsuz yönde etkiliyor. Bazı derslerimizde de devamsızlık günü gününe oluyor benim imkânlarım kısıtlı. Girmedğim dersler oluyor devamsızlıktan kalma durumum da var. Bu yönden ben uzaktan eğitimin bu yönünü olumsuz buluyorum. Herkesin şartları ve koşulları bir değil herkes aynı şekilde sorumlu tutulmamalı.”. K86 da bu durumun yaygın bir sorun olduğuna “İnterneti vs. altyapısı olmayan milyonlarca insan, öğrenci var. Durumu olan öğrenciler her şekilde kendini kurtarabiliyorlar; ama durumu olmayıp köyde yaşayanlar vesaire hepsi orada kalıyor.” ifadesi ile işaret etmiştir.

Bazı katılımcılar (%15,30) ise *derslerden yüz yüze eğitim kadar verim alınamamasını* uzaktan eğitimin olumsuz yanlarından biri olarak kabul etmektedirler. Bu bağlamda K309 köyde yaşaması ve köy işlerinin yanısıra, geniş ailede yaşıyor olmasının beraberinde getirmiş olduğu bazı sorunları şöyle ifade etmiştir: “Uzaktan eğitimde ev ortamı nedeniyle öğrencilerin sistematik bir eğitim almadığını düşünüyorum. Kendimden örnek verecek olursam, ben köyde yaşıyorum, haliyle evde olunca tarladaki işlere ve hayvanların bakımında bulunmak zorundayım. Mesela ders başlıyor, ben işteyim, katılım sağlıyorum; ama iki iş arasında hangisine yetişeceğimi bilmiyorum. Buna ek olarak geniş bir ailede

yaşamamı eklersek yeri geliyor sınavlara gürültü içinde giriyorum. Tamamıyla odaklanamıyorum. Eğer eğitim yüz yüze olsaydı ben bunlara rağmen gösterdiğim başarının daha üstünde başarılı olacağımı düşünüyorum.”. K55 ise pek çok öğrencinin kendisine ait bir odası olmadığına şu ifadelerle dikkat çekerek, bu durumu derslerin verimli geçmemesinin gerekçesi olarak sunmuştur: “Yüz yüze eğitimde sınıfa girdiğim andan itibaren kapıyı kapatıp dış dünyadan uzak bir şekilde derse odaklanabiliyorum; ama ne yazık ki uzaktan eğitimde böyle bir imkân söz konusu değil. Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin çoğunun kendine ait bir oda ve çalışma masası bile mevcut değil.”

Araştırmamıza katılan bazı öğrenciler (%7,96) uzaktan eğitimde öğrenci-hoca etkileşiminin sınırlı olmasını uzaktan eğitimin olumsuz taraflarından saymaktadırlar. Söz konusu sınırlılığı K36 şu şekilde dile getirmiştir: *“Bence uzaktan eğitimin en kötü yönü kesinlikle öğretmen-öğrenci ilişkisini engellemesi. Çünkü bir öğretmenin öğrencisinin gözlerinin içine bakarak ders anlatması, öğrencinin bütünüyle dersi kafasına kazımasını sağlar. Ayrıca online eğitimin sosyalleşmeye çok büyük zararı var; çünkü okul arkadaşlarıyla yan yana, öğretmenler ile göz göze aynı havayı soluyarak kendini güvende hissettiğin bir yer iken online eğitimde siyah bir ekran karşısında radyodan ya da youtubeden bir kayıt dinler gibi öğretmeni dinlemek arkadaşlarıyla ders hakkında konuşamamak çok zor.”. K50 ise “Hocalarımla göz teması kuramadığımdan, derslerden verim alma oranım azalıyor.” diyerek uzaktan eğitimde hoca ve öğrenci arasında göz teması kurulamamasının dersin verimini azalttığını ifade etmiştir.*

Bazı katılımcılar (%6,07) da uzaktan eğitimin sosyalleşme bakımından sınırlı oluşunu uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinden biri olarak görmektedir. Buna yönelik K69 uzaktan eğitimin öğrencinin sosyal yönünü zayıflattığını *“İnsan sosyal bir varlık uzaktan eğitim öğrencinin bu yönünü köreltti ve iletişim yoksunu bireyler yetiştirdi.”* ifadesi dile getirirken, K270 aynı duruma *“Hoca ve arkadaşlarımla sağlam bir iletişim kuramıyorum, asosyal bir kişilik oluştu.”* cümlesi ile dikkat çekmiştir.

Katılımcıların bir kısmı (%4,19) uzaktan eğitimin öğrenciyi pasif kıldığını düşünmektedir. Konuya ilişkin K73 uzaktan eğitimde öğrencinin pasif kalmasının hocadan yeterince istifade edilememesine yol açtığını şöyle dile getirmiştir: *“Öğrenci pasif kalıyor ve derste hocadan daha fazla bilgi elde edebilecekken edemiyor.”*

Bir kısım katılımcılar (%3,77) ise derslere yeterince motive olamamayı uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak değerlendirmektedirler. K316 bulunduğu ortamın elverişsiz olması nedeniyle derse odaklanamadığını şöyle belirtmiştir: *“Bulduğumuz ortamın derse katılıma elverişsiz olması nedeniyle derse yeteri kadar odaklanamıyoruz.”. Sınıf ortamının derse motive olmada önemli olduğunu K334 ise şu cümle ile dile getirmiştir: “Sınıf ortamı olmadığı için derse motive olmakta güçlük yaşıyoruz.”*

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, uzaktan eğitimin etkililiği ve verimliliği konusunda erkek öğrenciler, 4. sınıf öğrencileri ve sabit internet kullanıcısı öğrenciler beklenenden daha olumlu görüşe sahip iken, kız öğrencilerin ve Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bazı hususlarda beklenenden daha olumsuz görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin bazı konularda daha olumsuz görüşe sahip olmalarının nedeniyle ilgili olarak nitel bulgulara baktığımızda kız öğrencilerin ev işlerine yardım etmek durumunda kalmalarının onları olumsuz etkilediği görülmektedir. K445 bu durumu *“evde olduğum için daha çok ev işleri ve evdeki sorumluluklarımla da ilgilenmeliyim ve ikisini birden idare edemiyorum bu yüzden benim için üniversitelerin yüz yüze eğitime geçmesi şart”* şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir. Hazırlık sınıfında okuyan bir kız öğrenci olan K281 ise bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: *“Ve okulda olmadığımız için önceliğimiz öğrenci olmak olamıyor maalesef, öğrencilik sıfatından önce başka sıfatlarımız oluyor. Evde öğrenci olmak her açıdan çok zor.”*. Ayrıca Hazırlık sınıfı öğrencilerinden bazıları dersleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu durum dil öğrenmenin uzaktan eğitim yoluyla daha güç olduğuyla ilişkilendirilebilir. Bu durumu K38 *“Dersleri tam anlayamıyoruz yüz yüze olduğu gibi”* ifadesiyle dile getirirken, K92 *“Dersi anlamakta zorluk çekiyorum online olduğu için”* şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca Hazırlık sınıfı öğrencilerinin lisans eğitimlerinin ilk yılına, uzaktan eğitimle başlamış olmaları ve hocalarla iletişim kurmakta zorlanmaları, olumsuz görüşlerinin kaynağı olarak görülebilir. Buna işaret eden Hazırlık sınıfı öğrencilerinden K243 *“Öğrenci ve hoca ilişkisi tam kurulamıyor”* ifadesini kullanırken, K249 ise *“Ben Mesela 1 yıl boyunca eğitim gördüm hiç bi hocayı doğru dürüst tanımıyorum”* ifadeleriyle dile getirmektedir.

Öte yandan köyde yaşayanlar internet ve teknik altyapı konusundaki kısıtlı imkânlar nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşamakta, büyükşehirde yaşayanlar ise daha az güçlük yaşamaktadırlar. Nitel bulgularda da bu durum göze çarpmaktadır. Yerleşim yeri değişkeni ile uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin kodlama matrisine baktığımızda, köyde yaşayanların (n=95) %47.3’ü (40 kişi) internet bağlantısı vb. altyapı sorunlarına değinirken, büyükşehirde yaşayanların (n=175) ise yalnızca %26.3’ü (46 kişi) bu hususa değinmiştir. Aynı zamanda bilgisayar veya tablet üzerinden derse katılanlar daha az güçlük yaşarken telefon üzerinden katılanlar daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca bilgisayar veya tablet üzerinden derse katılanlar uzaktan eğitim altyapısını daha yeterli bulurken, telefon üzerinden derse katılanlar daha yetersiz bulmakta, öte yandan uzaktan eğitim altyapısının kullanım kolaylığı ve işlevselliği konusunda sabit internet kullanıcıları daha olumlu, mobil/ taşınabilir internet kullanıcıları daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Covid-19 pandemisi sürecinde yüksek din öğretimi gören ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışlarını ve karşılaştıkları problemleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma sonucunda katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde uzaktan eğitimin, zamandan ve mekândan bağımsız olarak derslere katılıma imkân sunması

oldukça fazla katılımcı tarafından uzaktan eğitimin olumlu görünen bir özelliği olarak dile getirilmiştir. Özgöl ve arkadaşlarının (2017, s. 303) yapmış oldukları araştırma ve Koç (2020, s. 870) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Benzer bir bulgu, Genç ve arkadaşları (2021, s. 90) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimin derslere erişimi kolaylaştırdığı şeklinde ortaya konmuştur.

Araştırmamızda, uzaktan eğitimin zaman tasarrufu sağlaması ve ulaşım problemini ortadan kaldırması katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin olumlu bulunan yönleri arasında ifade edilmiştir. Koç'un (2020, s. 870) çalışmasının yanısıra, Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020, s. 419) çalışması ile Özgöl ve arkadaşlarının (2017, s. 303) çalışmasında uzaktan eğitimin, zaman tasarruf sağlaması bakımından aynı bulgulara ulaşılmış olup; Afşar ve Büyükdoğan'ın (2020, s. 166) gerçekleştirdikleri çalışmada ise uzaktan eğitimin hem zamandan tasarruf sağlama hem de ulaşım problemini ortadan kaldırması şeklindeki bulgusu araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitimin, ders kayıtlarının tekrardan izlenmesine fırsat vermesi ve kalacak yer vb. masrafları ortadan kaldırması bakımından ekonomik olması katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin olumlu görülen taraflarındandır. Genç ve arkadaşlarının (2021, s. 90) çalışması ile Özgöl ve arkadaşlarının (2017, s. 303) araştırmasında da araştırmamızda yukarıda elde etmiş olduğumuz bulgulara benzer bulgular elde edilmiştir.

Araştırmamız sonucunda, uzaktan eğitimin olumsuz bulunan yönlerine gelince, derslere yeterince motive olamama, ev ortamlarının müsait olmaması vb. sebeplerden dolayı derslerden yüz yüze eğitime oranla yeterince verim alınmadığı katılımcılar tarafından ifade edilen hususlardandır. Kaymakcan ve arkadaşlarının (2013, s. 100) yapmış olduğu araştırma ile Keskin ve Kaya'nın (2020, s. 66) 652 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020, s. 419) çalışmasındaki, öğrencilerin etraflarında dikkat dağıtıcı unsurların fazla olması nedeniyle derse adapte olmakta zorlandıkları şeklindeki bulgu da araştırmamız bulgularıyla paralellik arz etmektedir.

Bununla birlikte, uzaktan eğitim esnasında internet bağlantı problemi, elektrik kesintisi vb. teknik aksaklıkların yaşanması katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin olumsuz yanlarından sayılmaktadır. Altaş'ın (2016, s. 31) yapmış olduğu araştırmanın yanı sıra Afşar ve Büyükdoğan'ın (2020, s. 166) çalışması ile Keskin ve Kaya'nın (2020, s. 61) çalışmasında da teknik alt yapı sorunlarının uzaktan eğitimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Serçemeli ve Kurnaz'ın (2020, s. 51) yapmış olduğu çalışmada ise çalışmamız bulgularından farklı olarak katılımcıların uzaktan eğitimde sistemin kullanımında çok fazla (bağlantı, altyapı yetersizliği vb.) teknik problemin yaşanmadığı sonucu elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada demografik özelliklere bakıldığında katılımcıların yaklaşık %42'sinin uzaktan eğitime kendi bilgisayarını ile bağlandığı görülmektedir. Araştırmamız

katılımcılarının ise sadece %9.8'i uzaktan eğitime bilgisayar veya tablet üzerinden katılma imkânı mevcuttur. Bu durumun söz konusu farklılığın nedenlerinden olduğu söylenebilir.

Ayrıca uzaktan eğitimin öğrenci-hoca, öğrenci-öğrenci iletişimi bakımından sınırlı olması ve öğrenciyi pasif kılmasının yanı sıra uzaktan eğitimin sosyalleşmeye yeterince imkân vermemesi katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin olumsuz görünen yönleri arasında sayılmaktadır. Afşar ve Büyükoğan (2020, s. 166) da yapmış oldukları araştırmada benzer sonuca ulaşmışlardır.

Elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar dikkate alındığında, aşağıdaki önerilerin sıralanması mümkündür:

1. Özellikle kırsal kesimde yaşayıp internet bağlantı problemi ve elektrik kesintisi gibi nedenlerden dolayı canlı derslere katılımda sorun ve bu sebeple devamsızlık problemi yaşayan öğrencilerin mağduriyetini ortadan kaldırmak üzere ders kayıtlarının izlenmesi koşuluyla öğrencinin devam şartını yerine getirmiş olduğu kabul edilebilir.
2. Ders esnasında öğrenci-hoca ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlamak üzere bir yandan öğrencilere sorular yöneltilirken diğer yandan da öğrencilerin soru sorumlularına ve kendilerini ifade etmelerine imkân sunulabilir.
3. YÖK ve üniversiteler ilgili paydaşlarla görüşüp uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internet erişim sorunlarını çözmek üzere altyapı güçlendirme çalışması yapılabilir.
4. Gelecekte uzaktan eğitimin, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olacağı öngörüsüyle birlikte, zaman tasarrufu sağlama, ulaşım problemini ortadan kaldırma vb. avantajları göz önüne alındığında pandemi şartları ortadan kalktıktan sonra da teorik derslerin bir kısmı yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim yoluyla verilebilir.

Kaynakça

- Afşar, B., & Büyükoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 161-182.
- Altaş, N. (2016). Türkiye'de dinî yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve ilitam uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 7-41.
- Altun, V. K. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 16(5), 2127-2145.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Basım). Pegem Akademi Yayınları.

- Basın Açıklaması-Yükseköğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. M. Yekta Saraç.* (2020, Mart 18). Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Beasley, T. M., & Schumacker, R. E. (1995). Multiple regression approach to analyzing contingency tables: Post hoc and planned comparison procedures. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943797>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Basım). Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coronavirus disease (COVID-19)*. (2020, Ekim 12). World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. İçinde XVI. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed). SAGE Publications.
- Genç, M. F., Ay, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilahiyat alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin eğitime bakışları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, XXI(1), 71-97.
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10th edition). Cengage Learning.
- ILO, International Labour Organization (2020). *COVID-19 and the education sector*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/briefingnote/wcms_742726.pdf
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. bs). Pegem Akademi.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. bs). Pegem A Yayınları.
- Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., & Cevherli, K. (2013). Paydaşlarına göre ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 71-110.
- Keskin, M., & Kaya, D. Ö. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Koç, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde İlahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması örnek bir uygulama modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 851-875. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.770561>
- Koronavirüs (Covid-19) Bilgilendirme Notu: 1.* (2020, Mart 13). Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün Eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 294-304.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3th edition). Open University Press.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Türkkan, Y. (2008). *Türk modernleşmesinde Yeni Adam Dergisi (1934-1938)* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Seçkin Yayıncılık.

DİN EĞİTİMİ İÇİN GELECEK PERSPEKTİFİ DENEMESİ

Ali Kemal ACAR*

E-mail: muhammed.altuntas@cbu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7011-5864>

Citation/©: Acar, A. K. (2021). Din eğitimi için gelecek perspektifi denemesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 43-65.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.981148>

Öz

Araştırmanın konusu; bugünün hâkim olgu ve kavramlarından hareketle din eğitimi için bugün ve yakın geleceğe yönelik bir perspektif denemesidir. Günümüzde sosyal bilimlerin alanında öne çıkan kavram ve olgular ile bunların din ve din eğitimine etkileri, öne çıkacağı varsayılan ana konular çalışmanın kapsamı olarak belirlenmiştir. Literatürde din ve eğitimin geleceğine dair çalışmalar sıklıkla arz etmektedir. Din eğitiminin geleceği ise görece sınırlı çalışılmıştır. Ayrıca bu gelecek öngörülleri bugünün eksik görülen hususları üzerine inşa edilmiştir. Burada ise sosyal bilimlerin özelinde din sosyolojisi, eğitim ve gelecek öngörülleriyle din eğitiminin karşılaşabileceği hususlar ele alınmıştır. Çalışmada bugününün hâkim olgu ve kavramlarının, bunların din eğitimine yansımalarının, yakın gelecekte din eğitiminde öne çıkması muhtemel konuların ve gelişmelere karşı belirlenecek duruşun tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi ile elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Karşılaştırma, yorum, varsayım ve değerlendirmelere gidilerek düşünce ve fikirler, eldeki veriler çerçevesinde araştırılmaya ve anlaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din, Din eğitimi, Gelecek, Gelecekte din, Geleceğin din eğitimi, Postmodernizm ve din eğitimi.

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

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.

THE FUTURE PERSPECTIVE FOR RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

The subject of the research; It is a perspective experiment for today and the near future for religious education based on today's dominant facts and concepts. Today, the prominent concepts and phenomena in the field of social sciences and their effects on religion and religious education, the main topics that are supposed to come to the fore, have been determined as the scope of the study. Studies on the future of religion and education are frequent in the literature. The future of religious education has been studied relatively limitedly. In addition, these future predictions are built on the missing issues of today. Here, on the other hand, sociology of religion, education and future predictions and issues that religious education may encounter in particular social sciences are discussed. In this study, it is aimed to determine the dominant phenomena and concepts of today, their reflections on religious education, the issues that are likely to come to the fore in religious education in the near future, and the stance to be determined against developments. For this purpose, qualitative research method was used in the study. The data obtained by document review were examined through content analysis. By making comparisons, comments, assumptions and evaluations, thoughts and ideas were tried to be researched and understood within the framework of the available data.

Keywords: Religion, Religious education, Future, Religion in the future, Future religious education, Postmodernism and religious education

Giriş

Geleceğe yönelik perspektif doğası gereği belirsizlik üzerine konuşmayı gerektirir. Bu bakımdan gelecekte söz edildiği için tahminlere yer verilecek yine de birçok hususun belirsizliği söz konusu olabilecektir. Bu müphemliğin azaltılması için bugün, varlığı ve etkililiği gündem oluşturan hususların yakın gelecekte de etkilerini sürdüreceğini öngören bir yaklaşım benimsenmiştir. Diğer yandan gelecek bugünün doğrusal bir uzantısı da olmayabilir. Bu yönüyle gelecekteki gelişmeleri kestirememek toplumsal gelişmelerin her zaman doğrusal ilerlememesinden de kaynaklanmaktadır. Bugün hâkim olan anlayışın gelecekte de öyle devam edeceğini iddia etmek sadece tahminden ibaret olacaktır (Loo, 2006, ss. 247-248). Buna rağmen yarını görebilmek ve daha iyi bir planlama için, bu değişim sürecinde ortaya çıkan olgu ve kavramları iyi anlayıp, gelecek için alınacak önlemleri bunlar çerçevesinde gözden geçirmek makul görünmektedir. Ayrıca gelecek hakkında konuşabilmek için geçmişteki bazı genellemelere dayanmak da gerekmektedir. Nihayetinde kestirilemeyen, yanlış okunan hususlar da var olabilecektir (Smart, 2000, ss.

1-5). Bu belirsizliklere rağmen geleceğe dair alınacak kararlara destek olmaya yönelik çalışmalar fazlaca yapılmaktadır (Çınar, 2009, s. 22). Nihayetinde eğitimin doğası da geleceğe yönelik planlamayı gerektirmektedir (Tunalı- Kiraz, 2017, s. 53). Yalın ifadesiyle yapılan; bugünün hâkim değerlerini bulmaya çalışarak yine bugüne ve geleceğe dair öngörülerde bulunmaktır. Çalışmada her ne kadar kesin bir dil kullanılıyor görünse de konu “gelecek” olduğu için ihtimallerden bir ihtimal olarak ele almak gerekmektedir.

Bugüne hâkim anlayışın belirlenebilmesi için sosyal bilimlerdeki kavramlardan öne çıkanlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatür tarandığında modernizm, postmodernizm, küreselleşme, sekülerleşme, bireyselleşme, tüketim kültürü ve kitle iletişim araçları kavramlarının öne çıktığı görülür. Kavramların birbirleriyle bağlantıları göz ardı edilmemek kaydıyla hepsinin modernizm-postmodernizmle ilişkili olduğu kestirilebilir. Diğer yandan bu kavramların bugünün toplumsal yapısını eşit derecede etkilediği de söylenemez. Mevcutta odak terimin postmodernizm olduğu da belirtilmelidir. Postmodernizm ile birlikte çoğulculuk, farklılıklar, bireyselleşme, belirsizlik, kural tanımama gibi hususlar öne çıkmaktadır (Jameson, 1994, ss. 53-93; Harvey, 2014, s. 59; Timur, 2017, s. 1). Postmodernizmin eş anlamlısı olarak “sanayi sonrası”, “enformasyon çağı”, “geç kapitalist çağ”, “geç dönem modernleşme” gibi farklı adlandırmalar kullanılmaktadır (Arslan, 2010, s. 196). Çalışmada din eğitimi bağlamında sonuçlara gidileceği için bu terimlerin, din ile ilişkileri ve etkileri öne çıkarılmıştır. Terimlerle ilgili tanımlama, tarihine bakış, etkileri, sonuçları gibi çoklu değerlendirmelere gidilmemiştir. Bunların din üzerindeki etkilerinden din eğitimi için bir bakış açısı oluşturulmaya gayret edilmiştir. Aşağıdaki alt başlıklar, “din ve bugün” öne çıkan olgu ve kavramların açılımları olarak ele alınmıştır.

1. Din ve Din Eğitiminin İçinde Bulunduğu Vasat

Bu dönemde her ne kadar dinin görünürlüğü artsa da ele alınan olgu ve kavramların hayatın bütününde olduğu gibi din üzerinde de etkileri olmaktadır. Dinin anlaşılma biçiminin çeşitlenmesi, ekonominin, tüketim kültürünün dini de kendi amaçlarında kullanması, seküler bir din algısı, toplumsallığını kaybeden bireyselleşmiş din anlayışı, kitle iletişim araçlarının dini kendi formatında yeniden üretmesi bu yeni döneme işaret etmektedir.

1.1. Dinin Görünürlüğü ve Farklı Anlaşılma Biçimleri Artmıştır

Bugün için dine ve dini olana -inanç, felsefe, mistik akımlar vb.- yönelik bir ilginin varlığı dikkat çekmektedir (Arslan, 2016, s. 16; 2010, s. 195). İlginin arka planında bireyin bugünün hâkim anlayışıyla karşılanamayan ihtiyaçlarının, itirazlarının, düş kırıklıklarının, yabancılaşma duygusunun vb. hususların maneviyatla telafi/tedavi edilmesi yatmaktadır (Berger, 1993, s. 184; Rorty- Vattimo, 2009, s. 85; Arslan, 2010, s. 200; Mirza, 2014, s. 250; Köse, 2019, s. 8). Dine ve dini olana ilginin artmasıyla farklı anlaşılma ve yorumlanma şekilleri de çoğalmıştır (Dereli, 2015, s. 45; Günay, 1998, s. 42; Naisbitt- Abordene, 1990, ss. 245-246; Şengül, 2020, s. 330). Diğer yandan din, bu dönemin bakış açısıyla ele

alındığında çoktan seçilen, tüketime konu olan, kitle iletişim araçlarıyla işlenen, bütünlüğü parçalanan, eklektik gibi özellikleriyle etki altında kalmaktadır. Bu bağlamda genelde dinin, özeldir din eğitiminin bu sorun alanına yönelik tedbirler geliştirmesi gerekecektir. Deizm örneğinde olduğu gibi tarihsel kökü olsun ya da olmasın dinin içinden ya da dışından bir çok farklı dini, felsefi, manevi vb. akımın ortaya çıkacağı –marjinal kalacakları varsayılsa bile- görece etkili olabilecekleri de öngörülebilir. Öncelikli olarak dine olan/olacak ilgi, çoklu kaynak, yöntem ve imkanlarla karşılanmalıdır. En önemlisi de dünyanın, insanlığa yaşattığı hayal kırıklıkları, bugün din üzerinden yaşatılmamalıdır. Bu bağlamda modernizmin etkisiyle aklın öne çıkarılmasının yerine, insanın bütünlüğü parçalanmadan duygu, düşünce ve davranış birlikte ele alınmalı, din eğitimi de bu bütünselliği özenle korumalıdır. Bir diğer bütünsellik farklılıklara karşı tutumda gösterilmelidir. Şöyle ki din içinden ya da dışından farklı yorumlar artabilecektir. Salt dışlayıcılık yerine dinin kendi bütünlüğüne zarar vermeyecek şekliyle ötekileştirmeyen bir tutum ve dil geliştirilebilmelidir.

1. 2. Ekonomi ve Teknoloji Dini Çevrelemiştir

Bir başka durum; bugün de etkileri bariz görünen ekonominin en önemli alanına, dünyanın küresel bir pazara dönüştürülmesidir (Mahiroğulları, 2010, s. 1277). Pazarın ürünleri, işlenmesi, rağbet görmesi pazarın sahipleriyle müşteriler arasında ortak bakış açısını gerektirmektedir (Kalın, 2013, s. 269). Bu da beraberinde hâkim durumdaki değerlerin, hayat anlayışının, tüketim kültürünün vb. örnek olarak sunulmasıyla sonuçlanmaktadır. Batının sunduklarının geçerli tek norm, tek değer ya da tek kurum gibi algılanması da var olan sürecin bir fotoğrafı niteliğindedir (Çapçioğlu, 2017, s. 247; Mahiroğulları, 2010, s. 1280; Özyurt, 2002, ss. 112-113). Teknoloji kanalıyla bu durumun etkiliği, kuşatıcılığı daha da artmaktadır. Nihayetinde hayata dair her şey pazara çıkarılmaktadır. Din de bu süreçten kaçınılmaz olarak etkilenenecektir. Bu bağlamda handikapları olmakla birlikte teknolojiye üst düzeyde yararlanmak temel ilkelerden biri olmalıdır. Diğer alanlarla birlikte dinin/din eğitiminin; gelenek, kültür, örf, anane vb. değerlere yönelik tedbirler geliştirmesi gerekecektir. Din eğitiminin böyle bir minvalde bu değerleri, kutsallaştırmadan diğer yandan değersizleştirmeden işleyebilmesi beklenenecektir. Pazar hırslarının toplumsal ya da bireysel alanda getiri ve götürüleri olacağı gibi bugün üzerinde ısrarla durulan çevre ve alt bileşenleri, insanlığın ortak geleceği, beslenme, sağlık gibi alanlarda da sonuçlarının varlığı muhtemeldir. Bunların korunmasına yönelik en azından bakış açısı kazandırması yine din eğitiminden beklenen bir husustur.

1.3. Din Seküler Bir Bakış Açısıyla Resmedilmektedir

Bugün ve yakın gelecek için dinin varlığını koruyacağına hatta görünürliğini artıracığına değinilmmişti. Bu durum sekülerleşmenin görece etkisini kaybetmesiyle irtibatlandırılmaktadır. Dinin mutlak referans alanı olmaktan çıkacağı ve inancın mutlaklıktan kanaate dönüşeceği tahminleri gerçekleşmemiştir (Öztaş, 2006, s. 61). Diğer

yandan dinin de galebe çalamayacağı, birbirinin zıddı mesabesindeki din ve sekülerizmin varlıklarını beraber koruyacakları varsayılmaktadır (Bayer, 2010, s. 186; Kirman, 2008, s. 292). Artık din, dünyevi bakış açısıyla rasyonel bir mekanizma gibi algılanacaktır (Kırboğa, 2016, s. 116; Kara, 2016, s. 88). Bir bakıma modern/dünyevi dindarlık öne çıkacaktır (Bayer, 2010, s. 185; Kara, 2016, s. 88; Yapıcı, 2017, s. 165). Dinin kutsallarına dokunulabileceği için tahmin edilemeyeceği kadar çeşitlilik ortaya çıkabilecektir (Arslan, 2010, ss. 204-205). Bu modern dindarlığa tepkiyle dünyadan elini eteğini çekme tutumu da beraberinde gelebilecektir. Sekülerizmi sonuna kadar yaşayıp diğer yandan dindarlığından şüphe etmeyenler de olabilecektir. Bu bakımdan dinin kendini koruması için bu anlayışlara karşı argümanlar geliştirmesi gerekecektir. Vahiy merkezlilik, inanç konuları, değerler, madde mana dengesi başta olmak üzere çoklu alanda kendini diğerlerine de anlatabilmenin kanallarını araması gerekecektir. Gündemde olan deizm konusunun bu bakış açısıyla din ve sekülerizmden birlikte etkilenmeyle görünür olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan din eğitimi bugün ve yakın gelecekte bütüncül bir yaklaşımı esas almalıdır. Din ve dünya ayırımına girilmeden hayat bir bütün olarak okunabilmelidir.

1.4. Dinde Bireyselleşme Öne Çıkmıştır

Dinde bireyselleşme bugün ve yakın gelecekte varlık gösterecek bir husus görünümündedir (Ağçoban, 2020, s. 284). Şehirleşme, geleneksel değerlerin ve sosyal ilişkilerin zayıflaması, hayat koşullarının zorluğu gibi durumlar insanları yalnızlaştırmaktadır. Aile, akraba, arkadaş, şehir, millet gibi aidiyet duyguları giderek zedelenmektedir. Bu bakımdan “narsizm, ben nesli, ben, benim, kendim, özsaygı, ben tarikatı, kendisini tavaf eden hacı” gibi kavramlar bireyselleşmenin güne yansımaları olarak okunmalıdır (Sayar, 2018, ss. 185-187; Twenge, 2013, s. 75). Özgürlüklerin de öne çıkarılmasıyla bireyselleşme bir bakıma kutsallaştırılacaktır. Bu kutsalın önünde de değerleri, kimliği oluşturan bütün bileşenler özgürlüğü kısıtlayan engeller olarak görülecektir (Fukuyama, 2009, s. 20; Erkal, 2002, s. 61). İnsanlar hem yalnız hem bireysel dindarlıklarıyla yaşayacaklardır. Kendi içinde yaşadığı dini kendiyi sınırlı gördüğü için bu durum toplumsal boyuta dönüşmeyen inanç ve davranış olarak kalacaktır. Bütün değişimlerle birlikte farklı geleneklerden gelen inançlar birleştirilerek yeni bir bireysel dindarlık çeşitlemesi ortaya çıkacaktır (Dereli, 2015, s. 32). Bu beraberinde dini çoğulculuğu getirecektir (Arslan, 2010, s. 204). Din eğitimi; özgürlük, birey ve bireycilik, toplumsallık, birlik beraberlik, yardımlaşma, aile, akraba, insan ilişkileri gibi hususların doğru anlaşılmasında bir bakış açısı oluşturması yönüyle bu kavramları gündemine almalıdır.

1.5. Din Tüketilebilir Bir Meta Haline Getirilmiştir

Tüketim toplumu olgusundan hareketle dinin metalaştırılması, dini değerlerin tüketim nesnesine dönüştürülmesi söz konusudur (Bilici, 2018, s. 329; Yapıcı, 2017, s. 131). Bunun farklı yansımaları olabilecektir. Varlığa tüketme gözüyle bakıldığı için din de görünürde

öyle olmasa da nesneye indirgenecektir (Bilici, 2018, s. 415). Açık büfe din olarak da belirtilen şekliyle kendi değer bütünlüğünden sıyrılarak, tüketime konu edilebilecektir (Demirezen, 2010, s. 107). Bir başka yönüyle dini sembol ve göstergeler yoğunluklu olarak ticarete konu olarak içleri boşaltılacaktır. Böylece tüketim daha körüklenecek bir yandan da dindar kesimin tüketime karşı görece direnci kırılmış olacaktır (Demirezen, 2010, s. 107; Sungur, 2016, s. 379). Devamında tüketim toplumunun kodlarını benimseyen yeni bir dindar profili oluşturulacaktır (Demirezen, 2015, s. 80). Sadelik, alçakgönüllülük yerine pahalılık, marka, gösterişçilik hâkim değerler durumuna gelecektir (Bilici, 2018, s. 329; Sungur, 2016, s. 379). Tüketim yaşamak için bir araçlıktan amaç olmaya evrilecek, fonksiyonel değil sembolik faydalar öne çıkarılacak, ihtiyaçlar değil arzular tüketim başta olmak üzere kararlarda etkili olacaktır (Dal, 2017, s. 15). Arzularda hazlara dayalı bir yaşam da bir bakıma daha fazla tatmin için; yoksulları, kimsesizleri, mültecileri vb. ihtiyaç sahiplerini unutturacaktır. Bu yönüyle dinin; itidali, doğallığı, sadeliği, kanaati, israfı belki de en önemlisi dünyanın geçiciliğini fark ettirecek biçimiyle sunulabilmesi gerekecektir (Köroğlu, 2012, s. 236). Sadece tüketerek mutlu olunamayacağı, bireyselleştirilmiş bir mutluluğun da çerçevesinin dar kalacağı işlenebilmelidir. Tüketimin ilk aşamada yardımlaşma ve paylaşmaya kaydırılması da bu kapsamda ele alınabilir. Bir bakıma sahip olma yarışından paylaşma yarışına süreç evrilmeye çalışılmalıdır.

1.6. Dijital Medya Kendi Formatında Bir Din Oluşturmaktadır

Kitle iletişim araçları ve özellikle sosyal medya; bugün ve yakın geleceği fazlasıyla etkileyecek alanlardan bir diğeridir. Sosyal medya, bireysel ya da toplumsal hayat için olmazsa olmaz olarak görülmekte, hayatın her alanını kuşatmaktadır (Yamaç, 2020, s. 120). Kişinin varlığı neredeyse sosyal medyada var olup olmamasıyla bir tutulmaktadır (Haberli, 2019, s. 309; Yorulmaz, 2019, s. 675). Diğer yandan kitle iletişim araçlarının okumaktan izleme ve eğlenmeye geçişi sağlayan kanallar olduğu belirtilmektedir (Korkmaz- Osmanoğlu, 2019, ss. 959-960. Sayar, 2018, s. 180). Bu kanallar tüketimi körüklemekte diğer yandan ondan da beslenmektedir (Kırılmaz- Ayparçası, 2016, s. 52). Etki gücü açısından da diğer alanlara göre öne çıkmaktadır. Dijital medyanın anne ve babadan daha etkili bir ebeveyn konumuna bile yükseldiğine dair iddialar vardır (Yorulmaz, 2019, s. 666). Kişiyi toplumdan, yakın çevresinden, ailesinden kopararak farklı bir dünyaya adapte etmektedir (Kırık, 2013, s. 334). Teşhirin, gösteriş ve tüketimin kaynağı, mahremiyet kavramının temel anlamının kaybolmasının nedenlerinden biri olarak da görülmektedir (Sungur, 2016, s. 381; Dereli, 2018, s. 326). Sosyal bilgi kaynağı olarak da problemleri bir yapı görünümü arz etmektedir. Neyin gerçek neyin yalan olduğu bilinmeden beğenilmesi, yorum yapılması ve paylaşılması gösterişi öne çıkardığı gibi sorgulamayı gereksizleştirmekte böylece kabulü de hızlandırmaktadır (Turalalp, 2016, s. 129; Vardı, 2012, s. 356; Demir, 2019, s. 148; Yorulmaz, 2019, s. 665). Sahte kimlikler, bağımlılık, dijital oyunlar üzerinden cinsellik, şiddet vb. hususların varlığı da etki alanlarındandır (Kırık, 2013, s. 334; Yorulmaz, 2019, s. 665).

Bütün bunlarla birlikte dinin dijital medyada var olmasının da dezavantajları yok değildir. Bu platformun içinde ekonominin kuralları işlemekte ve din de bu minvalde değerlendirilmektedir (Maraz, 2020, s. 63; Nazıroğlu, 2015, s. 206). Dini konuların salt reyting amacıyla ele alınabilmesi; inançta şüphe, dine saygıda azalma, dini otoritelerin itibarının zedelenmesi gibi sonuçları beraberinde getirmektedir (Al, 2019, s. 243). Gelecekte daha farklı platformların geliştirileceği varsayıldığında; etki gücü, karlılığı, erişim ağı, kolaylaştırıcılığı, ilgi çekiciliği vb. hususlarıyla gündemdeki yerini koruyacaktır. Bu bağlamda din eğitimi için yeni bir iletişim dili geliştirmek gerekecektir (Bilecik, 2019, s. 319; 2015, ss. 170-171; Nazıroğlu, 2015, ss. 217-218; Furat, 2019, ss. 30-31). Özellikle ticari kaygılar güdülmeden; abartma, aldatmaca vb. olumsuz nitelikler taşımayan; samimi, doğal, güvenilir bir dil ve kanallarını üretmek/kullanmak öncelenmelidir. Diğer yandan dijital medyanın tüm alanlarında temel değerler çerçevesinde var olunmalıdır.

2. Bu Vasatta Öne Çıkan Konular

Okulun etki gücünü paylaşması yönüyle hayat boyu öğrenme, toplumsallığa özel önem verilmesi, aile kurumunun vazgeçilmezliği, artacağı öngörülen sorunlara yönelik rehberlik ve dini danışmanlık, görünürlüklerini artıracak olan dini gruplar, erişim ve iletişimin artmasıyla öne çıkan çokkültürlülük, kadim tartışma konusu özgürlük ve ülkemiz özelinde son dönemde öne çıkan deizm konuları bu vasatta öncelikli konular olarak belirlenmiştir.

2.1. Hayat Boyu Öğrenme

Artan dijitalleşme ile birlikte, bir taraftan bilgi sağanağı diğer yandan sürekli değişim örgün ya da yaygın eğitimde öğrenilenlerin de çok hızlı değişeceği anlamına gelecektir. Bu bakımdan “okul” kurumunun en azından bugünkü kadar önemini koruyamayacağı düşünülebilir (Schleicher, 2021, ss. 1-10; Yücel, 2018, ss. 1-4). Özellikle dijitalleşme ile birlikte okul, bilginin görece tek kaynağı olma konumunu kaybetmeye başlamıştır (İpek, Eğitimin Geleceği, ss. 1-15). Bu dönüşümün ipuçlarını öğretmene yüklenen anlam çerçevesinde geçmişle bugünün kıyaslamasından çıkarmak mümkün görünmektedir (İpek, Eğitimin Geleceği, ss. 1-15). Bugün özellikle öğretmen başka etkenlerle birlikte bilgi kaynağı yerine öğrenciye “rehber” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca zorunlu eğitim, okullaşma gibi hususların sanayi toplumunun girdi ve çıktı mantığıyla işleyen bir ürünü olduğu değerlendirilmektedir (Fırat, 2010, s. 508). Bugün hâkim olan özgürlük anlayışının görece bunda etkili olduğu varsayılabilir. Yeni dönemle birlikte “okul” a da yeni anlamlar yüklenecektir (Çınar, 2009, s. 16). Bu süreç okulun değersizleşeceği, önemini yitireceği gibi anlaşılmalı; bilginin kaynağı oluşu, akredite bilgi, yetkinlik belgesi vermesi gibi bazı işlevlerinde ortaklar edinebileceği anlamına gelmektedir. Bu ortaklar; dijital medya başta olmak üzere uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi gibi hususlar kabul edilebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar da öne çıkarılmaktadır. Buradan hayatın tüm dilimlerinde –beşikten mezara- din eğitimi ihtiyacına cevap verebilecek imkanlara sahip olunması gerektiği belirtilebilir. Ne de olsa dinamik bir

hayat sürekli yenilenecek, yeniliklere karşı din eğitiminin yapması gerekenler ortaya çıkacaktır. Dijital medyanın her alanında; yaş aralıkları, sorun alanları, öne çıkan, suiistimal edilen, güncel olan konular vb. ihtiyaçlara uygun olarak varlık gösterilmelidir. Toplum ve bireyin nabızı tutulabilmeli sorun/fırsat alanlarının hepsine yönelik özgün içerik ve yöntemler geliştirilmelidir. Özellikle uzaktan eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim gibi başlıklara da hazırlıklı olunmalıdır.

2.2. Toplumsallık

Özgürlük anlayışı, kitle iletişim araçları, sekülerleşme vb. hususlar insanları yalnızlaştırmaktadır. Toplumun geneline ilişkin kendini sorumlu gören, bireysel ve toplumsal beklentilerini kaynaştırabilen bir insandan vazgeçilmektedir. Bunun yerine kendi kabuğuna çekilen; aile, akraba, arkadaş vb. tüm ilişkilerden kendini soyutlayan bir birey öne çıkarılmaktadır (Adler, 2019, s. 23; Twenge, 2013, ss. 152-153). Hâlbuki bugün, insanın iyi olma hali olarak da ifade edilen beden ve özellikle ruh sağlığının belirleyicilerinden biri de sosyal ilişkiler kabul edilmektedir (Canan, 2019, s. 53; Kırık, 2017, s. 25; Sayar, 2018, s. 88). Bu anlamda sosyal ilişkilerin –“sosyal sermaye”, “sosyalleşme güdüsü” - barındırdığı potansiyel güç önemlidir. Aileye, yardımlaşmaya, dini yapılanmalara verilen değer ve bir arada yaşamaya yapılan vurgu büyük ölçüde bir sosyal sermaye kaynağı olmaktadır. Kısacası sosyal sermaye ‘*ilişkiler önemlidir*’ yargısına yaslanmaktadır (Aydemir, 2012, ss. 45-46).

Dinin bireysel boyutları olsa da toplumsallığa daha yakın durduğu ibadetler üzerinden rahatlıkla görülebilmektedir. İslam dini özelinde de bireysellikten daha çok topluma ağırlık ve öncelik verilmesinin nedeni bununla irtibatlı açıklanabilir (Günay, 2001, s. 4). Toplumsallık ve ona verilen önem, sınırsız bireyselliklerin de önünü kesmesi yönüyle önem arz etmektedir (Köse, 2002, s. 221).

Din eğitiminin bireysellik ve toplumsallığı beraber götürebileceği bir anlayışla hareket etmesi gerekecektir. Bu yönüyle aile, akraba, arkadaş, millet gibi toplumsallıkla irtibatlı kurumlar gündeme alınmalıdır. Yardımlaşma, paylaşma, toplu ibadetler, bayramlar gibi hususlar öne çıkarılmalıdır.

2.3. Aile

Geleneğin bir diğer kurumu olan aileye dair de farklı gelecek öngörülerini bulunmaktadır. Kötümser tahminlerde ailenin ortadan kalkabileceği ileri sürülmektedir. İyimser bakışta ise boşanmalar, aile yapısında marjinal çeşitlenmeler, geleneksel ailenin zayıflaması gibi durumlar gelişse bile aile varlığını sürdürecektir (Yorulmaz, 2019, s. 675). Bu bakımdan ailenin de değişimden etkilenmeyeceği, birçok riskle karşılaşacağı varsayılmaktadır (Bauman, 2017, s. 53; Söylev, 2014, s. 446; Turğut, 2017, s. 115). Bugün için dijital medyanın üçüncü bir ebeveyn gibi anılması en azından varsayılan risklere bir işaretidir. Sağlıklı bir ailenin topluma katkılarının yanı sıra bireyin gelişimine olan etkisi inkar edilemez (Adler, 2019, s. 319; Aydemir- Tecim, 2012, s. 48). Sosyalleşmenin en önemli aktörlerinden biri olarak da

aile görevler üstlenmektedir (Çoşkun, 2020, s. 266; Yapıcı, 2017, s. 149). Bugün de görülmekle birlikte gelecekte; akrabalık, komşuluk vb. sosyal bağların zayıflayacağından hareketle ailenin önemi daha da artacaktır.

Din eğitiminin, ailenin korunmasına dair katkıları olmalıdır. Rehberlik ve dini danışmanlık bağlamı bu yönüyle de ele alınabilir. Diğer yandan ailede din eğitimi diğer dönem ya da süreçlere göre daha etkili olabilecek görünmektedir (Özdemir, 2019, s. 141). Özellikle duygusal boyutu ağırlıktadır. Nitekim ilk çocukluk dönemi dini gelişim ile ebeveyn dindarlığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Çın, 2019, s. 219).

Aile konusuyla doğrudan irtibatlı olarak kadın konusu da bugün ve geleceği etkileyecek alanlardan biri durumundadır. Yapılan araştırmalarda “çalışma-statü”, “modern yaşamın biçimlendirdiği kadın imajı”, “birey olma”, “nesnellikten özneliğe geçiş”, “kazanılmış haklarından vazgeçemeyiş -eve geri dönülmeyeceği” gibi kavram ya da olguların öne çıktığı görülmektedir (Yiğit, 2020, ss. 258-260; Bilici, 2018, s. 420; Karakaya, 2015, s. 226). Bu durum yalın ifadesiyle geleneğin taşıyıcısı olan aile ve başrolündeki annenin değişimden etkilendiğinin göstergesi olarak okunabilir. Anneliğin merkezde olduğu çalışma hayatının da buna uygun tasarlandığı modellerin geliştirilmesi (Sayar, 2018, s. 148), böyle bir bakış açısının kurulmasında da din eğitiminin katkısının olması beklenecektir.

2.4. Rehberlik ve Dini Danışmanlık

Dinin bireysel yönünün öne çıkacağı, yalnızlaşmanın artacağından rehberlik ve dini danışmanlığın kritik rol üstlenebileceği de varsayılabilir. Geleneksel olarak psikiyatri, ruh sağlığı uzmanları dine karşı negatif bir tutuma sahip olmuş ya da onu görmezden gelmişlerdir (Dein, 2014, s. 740). Diğer yandan bir modern çağ olgusu olarak giderek daha fazla insan ‘seküler rahipler’ olarak da tanımlanabilecek olan terapistlere başvurmaktadır (Sayar, 2011, s. 69). Bu yönüyle hayatı etkileyen değişim, hayatın artan hızı, yalnızlaşma, sosyal bağların zayıflaması vb. hususlar tüketim toplumunda insanların kendilerini de tükettikleri bir sarmala dönmektedir. Bu bağlamda psikolojik desteğe ihtiyacın daha da artacağı kestirilebilir (Söylev, 2014, s. 442). Tüketimin merkezde olduğu bir minvalde geçmişte çok aزیyla yetinen ve mutlu olabilen insanlar bugün ellerindeki sayısız nimetlerle aynı huzuru yaşayamamaktadırlar (Korkmaz- Osmanoğlu, 2019, s. 958). Muhtemeldir ki gelecekte bu yönüyle huzur yoksunluğu, anlamsızlık, değersizlik vb. duygular insanları çevreleyecektir (Twenge, 2013, ss. 146-152). Günümüzde bu sıkıntılar ‘hastalık’ şeklinde olduğu gibi, ‘manevî bir boşluk’ şeklinde de kendini hissettirmektedir. Bu tür sorunların aşılabilmesi için son zamanlarda psikoterapi ile dinin buluşturulması olarak da isimlendirilebilecek olan bir yaklaşım benimsenmiş görünmektedir (Yalom, 2006, s. 39). Psikoterapi ile din insanın ruhî yönüyle ilgilenmek bakımından ortak bir zemine sahip olarak görülmeye başlanmıştır (Çelikel, 2013, s. 66). Artık psikologların çoğu kendilerini kontrol etmede ve doğruyu yanlıştan ayırt etmede dinin “moral ağ” sağladığını kabul etmektedirler. Benzer şekilde dinî görüşleri dikkate alan ve anlayan terapistlerin daha çok rağbet gördüğü de belirtilmektedir (Haque, 2000, s. 83).

Diğer yandan günümüzde bilim çevrelerinde dinin ruh ve beden sağlığı üzerindeki olumlu etkisi kabul edilmekte hatta öne çıkarılmaktadır. Depresyon, intihar eğilimi, uyuşturucu kullanımı vb. birçok alanda insana destek olduğu, dindar olanların daha iyimser ve olumlu oldukları gibi değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu bakımdan doktorların hastalarının dini inanç ve uygulamalarını göz önüne alarak tedavi yöntemleri uygulamaları gerektiği belirtilmektedir (Uğurlu, 2017, s. 351; Köylü, 2007, s. 87; Dein, 2014, s. 740). Din eğitimi bağlamında ele alındığında rehberlik ve dini danışmanlığın bugünün ve yakın geleceğin insanına katkılar sunabileceği açıktır. Çoklu araştırmalarla çevrenmesi, dünya örneklerinin incelenmesi, suistimallere yer vermeyecek biçimde planlanması, beklentilere karşılık verebilmesi önem arz etmektedir.

2.5. Dini Gruplar

Her din kendine inanan ve inandıklarını yaşayan sosyal grubu gerekli kılar. Bu bakımdan dini gruplar, dini amaç ve kaygılarla bir araya gelmiş insanlardan oluşmaktadır (Özel, 2018, s. 345). Günümüzde çok farklı yönleriyle eleştirilere konu olsa da dini gruplar varlıklarını artırarak koruyacaklardır. Her ne kadar değişimle birlikte dindarlığın bireyselleşeceğine dair öngörüler yer alsada her bireyselleşme aynı zamanda iletişim araçlarıyla bir taraftan grup oluşumunu beraberinde getirecektir (Arslan, 2010, s. 203).

Dini grupların varlığı işbirliğine yönelik fırsatlar sunarken süreç iyi yönetilemediğinde yıkıcı sonuçlara evrilebilmektedir (Aydemir- Tecim, 2012, s. 50). Bu bakımdan dini grup kendini tanımlamasıyla birlikte içindekilere birleştirici, dışındakilere ise dışlayıcı bir yaklaşım benimsenmektedir (Özel, 2018, s. 345). Eleştiri ve sorgulamaya yer vermemeleri, itaati esas almaları (Cebeci vd., 2019, s. 85), toplumda güven oluşturamadıkları (Cebeci vd., 2019, 85), güç hırsıyla hareket ettikleri (Özel, 2018, s. 346), hukuki yapıları belirlenmediği için mağdur etmeye ve edilmeye müsait oldukları da belirtilmektedir (Özel, 2014, s. 26). Günümüzde hukuki ve ekonomik nedenlerle dini gruplar önce vakıf ve dernek statüsü kazanmakta daha sonra da şirketleşme yoluna girmektedirler (Kirman, 2005, s. 159; Yakışır, 2019, s. 136). Bu boyutu da değişimin en önemli göstergelerinden biri olarak görülebilir.

Dini gruplarla ilgili olumlu özelliklere de değinmek yerinde olacaktır. Büyük bir yapının içinde yer almanın verdiği güven, güçlü bir tatmin duygusu, sosyalleşmeye katkı sunması, yalnızlığı gidermesi ve bazı erdemleri kazandırması dini grupların kazanımları olarak görülebilir. Grup mensubuna yeni bir kimlik, statü ve saygınlık duygusu kazandırması da bu çerçevede ele alınabilir (Özel, 2018, s. 346; Cebeci vd., 2019, s. 83).

Kitle iletişim araçlarının kullanımının dini gruplar için de büyük imkanlar oluşturduğu görülmektedir (Yamaç, 2020, s. 118). Bu mecrada siyasal ve toplumsal propaganda teknikleri kullanılmakta, etkili bir görünüm de kazanılabilmektedir (Yakışır, 2019, s. 138). Aşırı rasyonelleşme, bireyselleşme, toplumsal yapıdaki inanç boşluğu, anlamsızlık vb. süreçlerin insanları dine yönlendirdiği, dinin görünürlüğünün arttığı belirtilmişti. Dini

gruplar için de bu yeni durum, yeni imkanlar sunacaktır. Din eğitimi bağlamında dini gruplar konusunun ele alınması gerekli görünmektedir. Etki güçleri, imkanları, sayıları gibi hususlar insanlığın yararına sunulabilmelidir. Bu bakımdan farklı gerekçelerle dini gruplara salt karşı koymak yerine insanlığa sunabilecekleri üzerinden hareket etmek daha makul bir anlayış olacaktır. Her ne kadar dini gruplarda duygusal bağlılık- hatta bazılarında bağımlılık- ön planda olsa da, aklın da devrede olduğu bir yaklaşım gerekmektedir. Bu anlayışın yerleştirilmesinde de din eğitimi sorumluluklar üstlenmelidir.

2.6. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük bu dönemin üzerinde durulan bir başka başlıktır. Artan iletişim ve erişim imkanlarıyla birlikte etnik, kültürel, dini ya da mezhep olarak farklı olanlarla karşılaşmak, bir arada olmak ve yaşamak bir yönüyle gerekli, bir yönüyle zorunluluk gibi görünmektedir. Çokkültürlülüğe olumlu ya da olumsuz getireceklerine dikkat çekme biçimiyle farklı yaklaşımlar söz konusudur (Robertson, 2003, s. 357; Kalın, 2013, ss. 231-233). Olumsuz yaklaşımlarda; inançların aşağı yukarı eşitlenmiş olduğu, hangisinin en üstte olduğuna dair bir üst ilke de mevcut olmadığı değerlendirilir. Bu da beraberinde inanç ve norm bunalımı, inanç konusunda bağların zayıflaması sonucuna götürmektedir (Arslan, 2016, s. 17; Berger, 2006, ss. 87-107). Çokkültürlülükle birlikte farklılıklar öne çıkarılmakta ve bir bakıma kutsallaştırılmaktadır. Çekinince olarak da çokkültürlülük kanalıyla siyasi ya da ideolojik örtük hedefler yürütülebileceği, toplumsal yapımızın batı ülkelerine benzememesi gibi gerekçeler öne çıkarılmaktadır (Acar, 2020, s. 182). Daha olumlu yaklaşımlar da vardır. Çokkültürlülüğün etnik, dinsel ya da kültürel farklılıkların homojenleştirilmesi yerine; ortak üretime, farklılığın zenginliğine ve insanlığın birlikte yükselmesi gibi faydalarıyla yeni bir alternatif yol olarak görüldüğü aktarılır (Altaş, 2003, s. 38). Böyle bir üst hedefin gerçekleşebilmesi için olası istenmedik gelişmeler göz önünde bulundurulmalı, bireyler daha fazla sabır ve hoşgörüyü sahip olacak biçimde eğitilmelidir. Bu eğitimle birlikte Allah'ın insanları farklılıklar içinde yaratmasındaki hikmeti ne ise onu gerçekleştirmek için birlikte yaşamının öğrenilmesi gerekmektedir (Bilgin, 1993, s. 178).

Din eğitimi bağlamında ele alındığında bütün değişimin insanlara yüklediği yeni sorumlulukların yanında farklılıkların sürekli ötekileştirme için kullanılması hayatı daha da zorlaştıracak bir husus görünümündedir. Üstelik bu alan tarihteki sayısız örneğinden de bilindiği üzere tahrik edilebilecek, suistimallere açık bir konudur. Bu bakımdan sabır, hoşgörü, taassup gibi ilgili kavramlar öne alınmalıdır. Bir taraftan iç bütünlük korunurken, dışarıya karşı da hoşgörü temel ilke olmalıdır. Gerektiğinde de ortak değerlerden hareketle; suçta, kötülüğe, suistimallere karşı tavır belirlenebilmelidir.

2.7. Özgürlük

Özgürlük kadim tartışma konularından biridir. Günümüzde çok farklı özgürlük içeriği belirleme eğilimi vardır. Silahlanmadan, yöneticileri seçmeye, ölümcül riskler almaktan dini yaşamaya vb. çok geniş bir aralıkta konuya yaklaşılmaktadır (Kurt, 2006, s. 210). Diğer

yandan özgürleşme adına geleneği, tarihi, hafızayı, aileyi, dini, toplumu reddederek; anlam ve değerden yoksun ve giderek gayri insani bir var olma biçimine kapı aralanmaktadır (Kalin, 2013, s. 88; Uludağ, 2005, ss. 110-111). Benzer şekilde bireyin kendi iç dünyasında etken olan hususları –vicdan, sorumluluk, sevgi vb.- özgürlüğün kısıtlayıcıları olarak tanımlamak farklı bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (Saltık, 2006, s. 107). Günümüzde özgürlüğün öne çıkarılmasında ekonomik kaygıların da ağırlık bastığı belirtilmektedir. Bir bakıma birey özgür olmalı ki seçimlerde bulunmalı ve alışveriş yapmalıdır (Bauman, 2015, s. 46). Bütün bunlara rağmen özgürlüğün anlamlı ve devamlı olabilmesi için özgürlüğü kullanacaklarda fikri ve iradi bir alt yapı olması gerekmektedir. Aksi durumda özgürlük kullanılırken; kişinin her an bir yanlışın, haksızlığın içinde ya da bunlara alet olma durumuyla karşı karşıya kalabilmesi muhtemeldir (Akyol, 2017, s. 101).

Diğer yandan günümüzde insanlara sınırsız özgürlük -doğrudan ya da dolaylı- mesajları iletilmektedir. Kısmen değerlerden de bağımsız olarak her şeyin özgürlük olduğu gibi bir algı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Dini bağlamda ele alındığında sorunlu alanın kişinin kendi özgürlüğü içinde dini yaşamısından ziyade kendi dindarlığına göre başkalarını da şekillendirmeye çalışmasından kaynaklandığı üzerinde durulmaktadır (Akyol, 2017, s. 105). Din eğitimi bağlamında ele alındığında özgürlüğün tüm zamanların ve zeminlerin değerli kavramı olduğu fark edilmelidir. Özgürlük; kulluk, kader, irade, helal, haram gibi kavramlarla birlikte ele alınarak değerlendirilmelidir. Karşıt bir duruş yerine insana verilen değer, sınırlar koymanın makul gerekçeleri gibi hususlara temas edilmelidir. Dinin insanları gerçek anlamda hür kılacağı işlenebilmelidir.

2.8. Deizm

Deizm yalın ifadesiyle âleme müdahale etmeyen Tanrı ve insanların da dini bakımdan sorumlu olmadıkları kabulüne dayanmaktadır (Ergin, 2020, s. 76). Esas taraftarını aydınlanma ve kilise karşıtlığı dönemlerinde bulan bu akımın doğrudan modernizm ve sekülerizm ile bağlantıları kurulmaktadır (Öztaş, 2006, ss. 60-61; Düzgün, 2017, ss. 37-42). Günümüzde her ne kadar deizm gençlerle daha çok irtibatlı olsa da görece toplumun diğer kesimlerinde de görülebilmektedir. Sosyal medya, aile ve çevrenin dini yaşantısı, dini cemaatlerin ve din adamlarının tutumları, siyasi gruplar, sınır tanımayan özgürlük anlayışı, ergenlik dönemi özellikleri, dikkat çekme, popüler kültür gibi çoklu faktörün gençler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Öztaş, 2006, ss. 60-61; Düzgün, 2017, ss. 37-42). Böyle bir toplumsallık gençleri, “din buysa ben yokum” konumuna getirmektedir (Ergin, 2020, s. 76). Yapılan alan araştırmalarında deizme ilgi duyan öğrencilerin varlığı belirtilmektedir. Bununla birlikte gündemde tutulduğu kadar öğrenciler arasında çok da etkili olmadığı değerlendirilmektedir (Savrun, 2020, s. 90). Burada dikkat çeken husus; Allah’ın varlığı ve sıfatları, peygamberler, ilahi kitaplar, görülmeyen varlıklar, ahiret hayatı ve kader konularının öğrencilerin çok ilgisini çektiğidir (Menküç, 2019, s. 187). Bugün ya da yakın gelecekte deizm vb. tarihi kökü olsun ya da olmasın benzer akımların ortaya çıkma olasılığı yüksek görünmektedir. Tüketim, yalnızlaşma vb. tüm değişimin ana göstergeleri

bir yana sınır tanımayan özgürlük anlayışlarının varlığı bu durumu etkileyeceği benzemektedir. İnsanların vicdan, merhamet, sevgi vb. hususları; sınırlayıcı, özgürlük karşıtı olarak görebildikleri bir minvalde konunun toplumsal ve dini boyutları daha farklı ele alınabilecektir. Bu tür akımlara karşı temel ilkelerden hareket edilse de özelleştirilmiş, çok yalın ve anlaşılır argümanlar geliştirilmesi gerekecektir.

3. Dinamik Bir Hayatta Değerlerle Duruş Belirlemek

Bütün bu değişim ve onun sonuçlarına karşı belirlenecek tavır konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu dönemin “tarihin sonu, ideolojinin sonu, öznenin ölümü” gibi kavramlarla ifade edilmesi; arka plandaki umutsuzluğa da işaret etmektedir (Arslan, 2010, s. 196). Hem kavramsallaştırma hem açıklamalarda kötümser, olumsuz, eleştiri ağırlıklı bir yaklaşım hâkimdir. Oysaki sürekli eleştiriler üretmek yerine getirdiği sorunları gidermeye çalışmak, hayata dair şeyler söyleyebilmenin ihtimallerini araştırmak gerekmektedir (Arslan, 2016, s. 23). Zararlar kadar, sürecin yaratacağı imkanlar da dikkate alınmalıdır (Çapçioğlu, 2017, s. 263; Küçükcan, 2005, s. 127). Diğer yandan mevcut durumun yanında ya da karşısında yer almak sonucu değiştirmeyecek ve anlamlı da olmayacak bir tavır alış olacaktır (Çapçioğlu, 2017, s. 263). Nihayetinde modernite - (postmodernite) de tarihi bir fenomendir, doğruların ve yanlışların, fırsatların ve tehditlerin bir karışımıdır (Berger, 1979, ss. 10-11). Özellikle batı kaynaklı gelmesi bu olguların İslam dünyasında fiili işgallerin zihni işgallerle devam ettirilmek istendiği gibi algılanabilmektedir. Dolayısıyla da direnç gösterilebilmektedir (Başdemir, 2013, s. 32). Yapılması gereken fırsat ve tehditlerin bir bütün olarak görülmesi, değerlendirilmesi, bir yandan tehditlere yönelik çoklu tedbirler geliştirilirken diğer yandan fırsatlardan da üst düzeyde yararlanılmasıdır. Diğer yandan din eğitiminin etki düzeyi de göz önünde bulundurularak ona kurtarıcı rolü vermek gibi amacı aşan nitelermelere de girmemek gerekmektedir. Tehdit ve fırsatların çetrefilleşeceği varsayıldığında din eğitiminin geniş bir alanda işbirliklerine hazırlıklı olması gerektiği de belirtilmelidir. Bu bakımdan bir yandan temel değerlere bağlı kalınmalı diğer yandan da değişime ayak uydurulmalıdır. Geleceğe karşı da olumlu bir bakış açısı tesis edilmelidir.

Günümüz “hız ve haz çağı” olarak nitelenmektedir (Sayar, 2018, s. 43). Dünya görüşü, teknolojik ilerlemeler, ekonomi başta olmak üzere birçok husus hayatı bütün boyutlarıyla etkilemektedir. Ayrıca etkilenen de sarmal etkisiyle başka alanları etkilemekte, hızlı olan döngü daha da hızlanmaktadır. Bir bakıma zaman hızlanmakta, her şey eskimektedir. Nötr bir duruşla değişim; birey ya da toplum, aile ya da din, ekonomi ya da siyaset vb. bütün alanlara hem fırsat hem tehditleri beraberinde getirmektedir. Din ve aile gibi geleneğin iki temel kurumu da bu değişimden kaçınılmaz olarak etkilenenecektir. Dolayısıyla bugün ve gelecekte insanlardan çok dinamik bir hayat ve bununla başa çıkacak maddi/manevi bir hareketlilik beklenmektedir. Bu durumu insanı aşan değil ama insanı çoklu olarak uğraştıracak hususlar olarak da okumak mümkün görünmektedir.

Her ne kadar değişim çok hızlı olsa da bu, sabitelerin olamayacağı anlamına gelmemektedir. Bu sabiteleri genelleyerek ve konumuzla da irtibatlandırarak değerler diyebiliriz. Gelenekle süzülüp gelen, birey ve toplumun huzuru, refahı ve mutluluğuna hizmet eden bunlarla birlikte insanın varlığına anlam katan hususlardır. Bugün ve yakın gelecekte bilgi sağanağı muhataplarının bilgiye yönelik temel esaslarının olması gerekecektir. Edinilen bilgilerin iyi yönde kullanımının teşviki özellikle değerlerin varlığıyla sağlanabilecektir. Diğer yandan bu değerlerin, yenilik adına gelen her şeyi sırf yeni oldukları için olumsuzlama, karşı mücadele vermek için de kullanılmaması gerekmektedir.

Bugüne ve yakın geleceğe dair din eğitimiyle ilgili çoklu alanda bilgi üretimine ihtiyaç olacaktır. En azından özgürlük, yalnızlık, bireyselleşme, tüketim, dine ilgi, artan dini gruplar gibi yukarıda ele alınan kavram ya da olguların iyi anlaşılması, getiri ve götürülerinin iyi okunması gerekecektir. Dönemin insanının bu durumdan kaçınılmaz olarak etkileneceği gözden uzak tutulmamalıdır. Bilgi üretiminde din eğitiminin alanları ve kademeleri boş bırakılmamalıdır. Özellikle gençlik dönemi en hayati dönem görünümündedir. Bu alan ve kademelere yönelik çalışmalar yürütülürken bir bakıma kitle iletişim araçlarının bütün alanlarına da yönelik çalışmalara ihtiyaç olacaktır. Bir bakıma boşluk bırakmadan hayatın her alanında olmak gerekecektir. Dini iletişim alanında da yeni ve çoklu yöntemlere ihtiyaç vardır. Özellikle kitle iletişim araçlarında insanların korkuları, ümitleri, yardımlaşma duyguları vb. manipüle edilmemelidir. Bu bakımdan reyting, beğenme, yorum yazma, paylaşma gibi hususlar dikkate alınsa bile temel kriter yapılmamalıdır. Dini medya okuryazarlığı gibi başlıklarda dinin de manipüle edilebildiği özellikle vurgulanmalıdır. İşbirlikleriyle profesyonel iletişim çalışmaları yürütülmelidir. Çoklu alanlarda da işbirliklerine hazırlıklı olunmalıdır.

Sonuç

Bugünün hâkim olgu ve kavramları tespit edilerek din eğitimi için bugün ve yakın geleceğe yönelik bir perspektif denemesi yapılmıştır. Bunlar; modernizm, postmodernizm, küreselleşme, sekülerleşme, bireyselleşme, tüketim kültürü ve kitle iletişim araçlarıdır. Merkezi konumda postmodernizm yer almaktadır. Postmodernizm; çoğulculuk, farklılıklar, bireyselleşme, özgürlük, belirsizlik, kural tanımama vb. kavramlarla anılmaktadır. Gelecekte dinin görünürlüğü daha da artacaktır. Fakat bu artışın içinde çok farklı dini yorumlar da yer alacaktır. Ekonomi ve teknoloji, tüm kurumları etkileyen başat rolünü din üzerinden de devam ettirecektir. Tüketim toplumunun gereği olarak din metalaştırılarak tüketimin konusu yapılacaktır. Diğer yandan seküler bir bakış açısıyla din anlamlandırılmaya çalışılacak, otantikliğine müsaade edilmeyecektir. Bireyselleşme dini alanda da kendini gösterecek bireysel dindarlıklar ve dolayısıyla çeşitlilik artacaktır. Kitle iletişim araçları da kendi formatında dini yeniden üretirecek sunacaktır. Bunlar bugün hâkim olan ama yakın gelecekte de etkilerini sürdürecektir tespitler olarak ele alınmıştır.

Bu tespitlerden sonra bugün ve yakın gelecek için öne çıkan din eğitimi konuları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda okulun etki düzeyini kaybedeceği artan teknolojiler ile birlikte hayat boyu öğrenme ve türevlerinin öne çıkacağı öngörülebilir. Din eğitimi; uzaktan eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim, yetişkin eğitimi gibi öne çıkan hususlarda daha etkili çalışmalar yürütmelidir. Bireyselleşme, yalnızlaşma, sosyal bağların zayıflaması gibi hususlarla bağlantılı olarak din eğitiminde toplumsallık üzerine çalışmalar yürütülmesi gerektiği belirlenmiştir. Geleneğin en önemli kurumu olarak da tanımlanabilecek aile konusu da geleceğin etki alanlarından biri görünümündedir. Buradaki din eğitimine gelecekte daha fazla ihtiyaç duyulacağı öngörülmektedir. Yine yalnızlaşma, özgürlük, sosyal bağların zayıflaması, tüketim vb. etkenlerle birlikte insanın psikolojik desteğe ihtiyacının artacağından hareket edilmiştir. Bu bağlamda anlam arayışında rehberlik ve dini danışmanlığın önemli bir yer tutacağı varsayılmıştır. Bu alanın çoklu araştırmalarla çevrenmesi, dünya örneklerinin incelenmesi, suistimallere yer vermeyecek biçimde planlanması, beklentilere karşılık verebilmesi beklenecektir. Dinin artan görünürlüğünün yanı sıra din içi ya da dışı çeşitliliğin, dine olan rağbetin artması ve teknolojik imkanlar dini gruplar için oldukça elverişli bir vasat oluşturacaktır. Bu alan iyi kanalize edilebilmesi, olumsuzluklarına rağmen büyük fırsatlar barındırdığı da unutulmamalıdır. Din eğitiminin en azından birey ve dini gruplar arasındaki bağa dair söyleyecekleri olmalıdır. Başta erişim ve iletişim kanallarının artmasıyla din içi ya da din dışı gruplarla karşılaşmak, bir arada yaşamak gerekliliği daha da artacaktır. Kaygıların da bertaraf edilmesi için din içten korunurken dış dünyaya karşı da hoşgörü esasıyla hareket edilmelidir. Çatışmalara fırsat veren yaklaşımlardan uzaklaşılmalıdır. Kadim konulardan özgürlüğün, etki alanını daha da genişleteceği varsayılmaktadır. Bu bakımdan neredeyse özgürlük de kutsala yakın bir değer taşıyacaktır. Farklı nedenlerle bugüne kadar din özgürlüğü çok fazla işlenmiştir. Bundan sonrası için dinin insanı özgür kılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulacaktır.

Din eğitimi bağlamında insana bakış; duygu, düşünce ve davranış bütünlüğüyle ele alınmalıdır. Din ve dünya ayırımına girmeden hayatı bir bütün olarak okuyabilecek bir anlayış geliştirilebilmelidir. Gelenek kutsallaştırılmadan diğer yandan değersizleştirilmeden hayata kaynak kılınmalıdır. İtidal, doğallık, sadelik, kanaat, israf belki de en önemlisi dünyanın geçiciliği farklı kanallardan işlenebilmelidir. Cömertliğin teşvikiyle tüketim ilk aşamada yardımlaşma ve paylaşmaya kaydırılabilmelidir. Din eğitimi için ticari kaygılardan; abartma, aldatmaca vb. olumsuz niteliklerden uzak; samimi, doğal, güvenilir bir dil ve kanallarını üretmek/kullanmak gerekmektedir. Bir bakıma insanlığın evi niteliğiyle çevre ve alt bileşenlerine, insanlığın ortak geleceğine dair de söylenmesi gerekenler olacaktır.

Bütün bu hususlar din eğitimi için zorluklar ve imkanlar olarak görülmelidir. Değerlendirmelerle zorluk olarak görülebilecek hususlara dair çoklu tedbirler geliştirilmeli, imkan olarak belirlenen hususlardan da azami derecede yararlanılmalıdır. Nihayetinde değişimin artıları ve eksileri olacaktır. Karamsar bir tablo çizmeden geleceğe ümitle

bakmak, zamanı okumak ve bu okumaya uygun tedbirler geliştirmek diğer alternatiflere göre daha makul görünmektedir. Kaldı ki modernizmin- pozitivizmin en hâkim olduğu dönemlerde bile varsayıldığı gibi din yok olup gitmemişse gelecekte de varlığını koruyacağına dair şüphe taşımamak gerekmektedir.

Kaynakça

- Adler, A. (2019). *İnsanı tanıma sanatı*. K. Şipal (çev.). Ankara: Say.
- Ağçoban, S. (2020). *Üniversite gençliğinde dini bireyselleşme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, A. (2017). İslâm ahlak felsefesi: Birey ve özgürlük merkezli bir inceleme. *Kutadgubilig* (36).
- Al, A. (2019). *Medyadaki dini içerikli yayınlarla ilgili izleyici algısı araştırması*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altaş, N. (2003). Çokkültürlü din eğitimi modeli geliştirmede işlem basamakları için bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi* (1).
- Arslan, M. (2010). Seküler toplumlarda kutsal arayışları: Geç modern dönemde büyü-din ilişkisinin sosyolojik analizi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (1).
- Arslan, M. (2016). Kitle iletişim araçları, medya ve din ilişkisi üzerine. *Birey ve Toplum* (11).
- Aslan, S. vd. (2019). Geleceğin okulları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi* (2).
- Aydemir, M. A. & Tecim, E. (2012). Türk toplumunda aile ve dinin sosyal sermaye potansiyeli. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (28).
- Başdemir, H. Y. (2013). İslam ve özgürlük negatifiçi ve pozitifçi yaklaşımlar. *Liberal Düşünce* (69-70).
- Bauman, Z. (2015). *Azınlığın zenginliği hepimizin çıkarına mıdır?*. H. Keser (çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2017). *Cemaatler*. N. Soysal, (çev.). Ankara: Say.
- Bayer, A. (2010). Sekülerleşme din ilişkisi: Kuramsal bir yaklaşım. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* (16).
- Baytemur, K. (2020). *Lise gençliğinde Allah inancının gelişimi ve eğitiminde etkili olan faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berger, P. L. (1979). *The heretical imperative: Contemporary possibilities of religious affirmation*. New York: Doubleday.

- Berger, P. L. (1993). *Dinin sosyal gerçekliği*. A. Coşkun, (çev.) İstanbul: İnsan.
- Berger, P. L. (2003). *Küreselleşmenin kültürel dinamikleri. Bir Küre Bin Bir Küreselleşme* içinde. 9-26. İstanbul: Kitap.
- Berger, P. L. (2006). *Günümüz din sosyolojisinin problemleri*. A. Köse, (çev.), *Laik Ama Kutsal* içinde. 87-107. İstanbul: Etkileşim.
- Bilecik, S. (2015). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin din okuryazarlık becerisine etkisi (Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilecik, S. (2019). Ziyaüddin Sardar'ın postnormal zamanlar teorisi çerçevesinde toplumsal değişim sürecinde din eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Amasya İlahiyat Dergisi* (13).
- Bilgin, B. (1995). İrşadda evrensel sorumluluk. *I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri* içinde. 171-178. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Bilici, M. V. (2018). Tüketim toplumu, sekülerleşme ve ahlakın üç kipi. *İş Ahlakı Dergisi* (11).
- Bilici, M. V. (2018). *Tüketim toplumunda dini yaşamak: Sekülerleşme paradigmasını yeniden okumak*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canan, S. (2019). *İnsanın fabrika ayarları 1. kitap*. İstanbul: Tutukitap.
- Cebeci, S. vd. (2019). Dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkileri: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (8).
- Çapçioğlu, İ. (2017). Küreselleşme sürecinde kültürün ve dinin değişen görünümleri. *İslami Araştırmalar* (3).
- Çelikel, B. (2013). Dini danışmanlık: Psikoterapi ile din eğitiminin buluşma noktası. *Marife* (3).
- Çın, A. (2019). *İlk çocukluk döneminde çocuğun din eğitimi ve ailenin din eğitimine etkisi (Diyarbakır örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim* (1).
- Çoşkun, K. (2020). *İmam hatip lisesi öğrencilerinde din anlayışı ve sosyal değerler algısı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dal, N. E. (2017). Tüketim toplumu ve tüketim toplumuna yöneltilen eleştiriler üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19).

- David H. (2014). *Postmodernliğin durumu: Kültürel değişimin kökenleri*. S. Savran, (çev.) İstanbul: Metis.
- Dein, S. (2014). Din, maneviyat ve depresyon: Tetkik ve tedavi için öneriler. N. Kimter, (çev.) *Ekev Akademi Dergisi* (58).
- Demir, İ. (2019). *Dini bilgi edinme kaynağı olarak sosyal medya (ilahiyat fakültesi öğrencileri örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirezen, İ. (2010). Tüketim toplumunun oluşumu ve din ile etkileşimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* (3).
- Demirezen, İ. (2015). *Tüketim toplumu ve din*. İstanbul: Ensar.
- Dereli, M. D. (2015). Dinin krizinden sekülerizmin krizine: Peter L. Berger'in din fenomenine yaklaşımı. IV. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde. 31-45. Kütahya: İLEM.
- Dereli, M. D. (2018). *Dini kimliklerin sosyal medyada akışkanlaşması: Siber-etnografik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Düzgün, Ş. A. (2017). *Dini anlama kılavuzu*. Ankara: Otto.
- Ergin, Y. (2020). *İslam inanç esasları açısından deizm eleştirisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkal, M. E. (2003). Küreselleşme değişme ve dini hayat. *Dini Araştırmalar* (17).
- Ermış, A. (2019). *Ergenlerin deizm algısına dair sosyolojik bir araştırma (Çankaya örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Faruk T. F. (2017). Tarihsel süreçte aile kurumunun dönüşümü ve geleceğine yönelik çıkarımlar. *Medeniyet ve Toplum*, (1).
- Firat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. *International Conference on New Trends in Education And Their Implications*. Antalya.
- Fidan, F. Z. (2013). *Kadının modernlikle karşılaşması: dindarlığın kentsel gündelik yaşamdaki dönüşümleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fukuyama, F. (2009). Büyük çözülme: İnsan doğası ve toplumun yeniden oluşturulması. H. Kaya, (çev.) İstanbul: Profil.

- Furat, A. Z. (2019). Din eğitimi ekseninde türkiye’de medya ve din araştırmaları. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* (1).
- Günay, Ü. (1998). *Din sosyolojisi*. İstanbul: İnsan.
- Günay, Ü. (2001). Birey-toplum dikotomisinin dini tecrübe alanındaki yansımaları: Dinin bireysel ve toplumsal boyutları. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (11).
- Haberli, M. (2019). Dijital çağda din ve dindarlığın dönüşümü. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* (2).
- Haque, A. (2000). Psychology and religion: Two approaches to positive mental health. *Intellectual Discourse* (1).
- Hatıpler, M. (2017). Postmodernizm, tüketim, popüler kültür ve medya. *Bilgi* (34).
<https://www.haberturk.com/gelecekte-ya-hic-okul-olmazsa-3016892>.
- İpek, D. Ş. (2020). Eğitimin Geleceği – OECD Gelecek Senaryoları. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-gelecegi-oecd-gelecek-senaryolari>.
- Jameson, F. (1994). *Postmodernizm: Ya da geç kapitalizmin mantığı*. N. Plümer, (çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Kalın, İ. (2013). *Akıl ve erdem*. İstanbul: Küre.
- Kara, F. (2016). *Aynı kan farklı dünyalar: Muhafazakar aile ve gençleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaya, H. (2015). *Türkiye’de dindar burjuva ve kadın*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırboğa, Z. (2016). *Toplumsal tezahürleri bağlamında zihniyet değişimi ve din*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırık, A. M. & Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İNİF E-Dergi* (1).
- Kırık, A. M. (2013). *Yeni medya çağı çerçevesinde Türkiye’de televizyondan internete dönüşüm ve sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırılmaz, H. & Ayparçası F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. *İnsan & İnsan* (8).
- Kirman, M. A. (2005). Dinin ekonomik modeli küreselleşme sürecinde dine yeni bir yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (18-19).

- Kirman, M. A. (2007). Küreselleşme sürecinde sekülerleşme ve dinin geleceği. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiriler*. Ankara.
- Korkmaz, M. & Osmanoğlu, C. (2019). Küreselleşmenin birey ve toplum hayatına etkileri ve din eğitimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* (1).
- Köroğlu, C. Z. (2012). *Tüketim toplumu ve din*. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi.
- Köse, A. (2002). Sekülerden kutsala yolculuk. *Sekülerizm Sorgulanıyor* içinde. 11-32. İstanbul: Ufuk.
- Köse, A. (2019). *Milenyum tarikatları*. İstanbul: Timaş.
- Köylü, M. (2007). Ruh sağlığı ve din: Batı toplumu açısından bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (23).
- Kurt, S. (2006). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi* (3).
- Küçükcan, T. (2005). Modernleşme ve sekülerleşme kuramları bağlamında din, toplumsal değişme ve islam dünyası. *İslâm Araştırmaları Dergisi* (13).
- Loo, H. V. D. ve Reijen, W. V. (2006). Modernleşmenin paradoksları. K. Canatan, (çev.) İstanbul: İnsan.
- Mahiroğulları, A. (2010). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (50).
- Maraz, H. (2020). Dinî kimlik oluşumunda sanal kitlesel iletişimin etkisi. *Edebali İslamiyat Dergisi* (1).
- Menküç, D. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşleri ışığında liselerde deizm düşüncesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mirza, G. A. (2014). *Yeni dinselleşme eğilimleri ve maneviyat arayışları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Naisbitt, J. & Abordene, P. (1990). *Megatrends 2000 büyük yönelimler*. E. Güven, (çev.) İstanbul: Form
- Nazıroğlu, B. (2014). Din eğitiminde aile vizyonu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (32).
- Nazıroğlu, B. (2015). Din eğitiminin gerekliliği açısından dini medya okuryazarlığı. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* (2).
- Oğuz, O. & Oktay, A. & Ayhan, H. (2010). *21. Yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, Ö. (2019). *Ailenin çocuklarının din eğitimi katkısı (İstanbul örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel, C. (2014). Seküler zihin, devlet ve dini gruplar: Seküler kesimin dini grup algısı üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi* (16).
- Özel, C. (2018). Dini grupların birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyen bazı faktörler: psikososyal bir yaklaşım. *The Journal of Academic Social Science Studies* (72).
- Öztaş, M. (2006). *Deizm ve dini hayat*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyurt, C. (2002). *Küreselleşme sürecinde kimlik ve farklılaşma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Robertson, R. (2003). Küreselleşme ve geleneksel dinin geleceği. İ. Çapçioğlu, (çev.) *Dini Araştırmalar* (17).
- Rorty, R. & Vattimo, G. (2009). *Dinin geleceği*. R. G. Öğdül, (çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Saltık, İ. F. (2006). *Bir marjinal grubun özgürlük anlayışı: Feministler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savrun, M. (2020). *14-18 yaş arası lise öğrencilerinde tanrı tasavvuru (Ağrı örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayar, K. (2011). *Terapi: Kültürel bir eleştiri*. İstanbul: Timaş.
- Sayar, K. (2018). *Yavaşla*. İstanbul: Kapı.
- Sayar, K. (2021). Küreselleşmenin psikolojik boyutları. <https://kemalsayar.com/insana-dair/kuresellesmenin-psikolojik-boyutlari>.
- Schleicher, A. (2021). Scenarios For The Future Of Schooling. <https://www.weforum.org/agenda/2021/01/future-of-education-4-scenarios>
- Smart, N. (2000). *Dinlerin geleceği*. M. Sinanoğlu, (çev.) *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (9).
- Sungur, E. (2016). *Postmodern tüketim anlayışında dindar yaşam biçimleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Söylev, Ö. F. (2014). *Türkiye’de dini danışma ve rehberlik –alanları, imkanları ve yöntemleri- (Diyanet İşleri Başkanlığı Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şengül, F. N. (2020). Kuramsal boyutta sekülerleşme ve din ilişkisi, *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi* (2).
- Şimşek, S. (2018). *Ortaöğretim öğrencileri arasında yaygınlaşan ateizm ve deizm düşüncesini önlemede din eğitiminin önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, N. (2020). *Yeni insan*. İstanbul: İnsan.
- Timur, K. (2017). Kural tanımayan bir ideoloji: Postmodernizm. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi* (7).
- Tunalı, S. & Kiraz, E. (2017). Gelecek üzerine araştırma yapma yöntemlerinin eğitim araştırmalarında kullanılması. *Yaşadıkça Eğitim* (2).
- Tunalı, M. F. (2016). İnternetin ergenlere olumsuz etkileri üzerine din eğitimi temelli bir yaklaşım. *Marife* (1).
- Twenge, J. M. (2013). *Ben nesli*. İstanbul: Kaknüs.
- Uğurlu, H. S. (2017). *Dinî danışmanlık eğitimi: Amerika örneği ve Türkiye gereksinim çözümlemesi üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uludağ, Z. (2005). Savater'e göre eğitim ve özgürlük. *Değerler Eğitimi Dergisi*. (10).
- Vardı, R. (2012). *İnternet ve İslam: Din sosyolojisi açısından dini siteler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yakışır, G. (2019). *İletişim ve propaganda teknikleri açısından dini gruplar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalom, I. D. (2006). *Din ve psikiyatri*. E. Ağanoğlu, (çev.) İstanbul: Merkez.
- Yamaç, M. (2020). Sosyal medyada dini topluluklar. *Kocaeli İlahiyat Dergisi* (1).
- Yapıcı, A. (2017). Postmodern dönemde din, kimlik ve anlam problemi. *Dinin Kaderi* içinde. 117-174. Ankara: Elis.
- Yiğit, E. (2020). *1980 Sonrası İslamcı dergilerde kadının dini politik dönüşümü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yorulmaz, B. (2019). 21. Yüzyılda ailede din eğitimine meydan okumalar ve çözüm yolları. *Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi* içinde. 665-677. İstanbul: YEKDER.

Yücel, H. (2018). Gelecekte okullar evrimleşecek.
<https://www.aa.com.tr/tr/sirkethaberleri/egitim/gelecekte-okullar-evrimlesecek/647535>.

BAĞIMSIZ TÜRK CUMHURİYETLERİ'NDE DİN EĞİTİMİ

Alim Emin Yusifoğlu *
E-mail: yusubov-elvin@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9603-8606>

Citation/©: Yusifoğlu, A. E. (2021). Bağımsız Türk Cumhuriyetleri'nde din eğitimi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 65-87.
DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.970600>

Öz

Bilgi edinme ve öğrenmenin dinen zarurî oluşu, dünyanın çeşitli bölgelerinde oluşan Müslüman topluluklarda eğitim-öğretim için özel bir yer belirlemiştir. Din eğitimi Türk Devletleri'nde de tarihî süreç içerisinde siyasî-ideolojik birçok değişikliklere ve etkilere maruz kalarak farklılık arzemiş ve bugünkü hâlini almıştır. Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla, 1990'lardan sonra başlayan hızlı bir yükselişin ardından din eğitimi alanında bir durgunluk dönemi başlamış ve bu durum, devletlerin bu süreçler üzerindeki artan etkisi göz önüne alındığında, din eğitimi eğilimlerinin daha fazla incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bağımsız Türk Cumhuriyetleri gibi çok geniş bir coğrafyada yürütülen din eğitiminin bütünü hakkında ayrıntılı bilgi vermenin veya bu bilgileri bir çalışmaya sığdırmanın imkânsız olduğu aşikârdır. Bu nedenle çalışmada, Türk Cumhuriyetleri'ndeki din eğitimi faaliyetleri ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmakta, din eğitiminin tarihî geçmişi, Sovyetler Birliği'nin çöküşünden sonra gelişim dönemleri ve mevcut durumu konusunda genel bilgiler verilmektedir. Ayrıca, din eğitimi kurumlarının biçimleri, çeşitleri ve ülkelere göre dağılımı konusuna temas edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmada literatür incelemesi yöntemine bağlı olarak konuyla ilgili Türk Devletleri lehçelerindeki kaynaklar incelendiği gibi Rusça ve Türkçe literatürden istifade edilmiş, konuya dair resmî yayınlar, makaleler,

* Dr., Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

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.

yönetmelikler ve ders programlarından faydalanılmıştır. Yine çalışmada betimleme yöntemi takip edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Türk devletleri, Müslümanlar, İslâm, Orta Asya.

RELIGIOUS EDUCATION IN INDEPENDENT TURKISH REPUBLICS

Abstract

With the collapse of the Soviets, a period of stagnation started in the field of religious education after a rapid rise that started after the 1990s, and this situation, given the increasing influence of states on these processes, necessitated further examination of religious education trends. It is obvious that it is impossible to give detailed information about the whole of religious education carried out in a wide geography such as the Independent Turkish Republics or to fit this information into a study. In the study, a general evaluation is, therefore, made about religious education in the Turkish Republics, and general information is given about the historical background of religious education, its development periods after the collapse of the Soviet Union and its current situation. In addition, the form, types and distribution of religious education institutions by country are discussed. In this context, in the research, based on the literature review method, the sources in the dialects of the Turkish States were examined, as well as the Russian and Turkish literature, official publications, articles, regulations and curriculums on the subject were used. Again, the method of description was followed in the study.

Keywords: Religious education, Turkish States, Muslims, Islam, Central Asia.

Giriş

İslâm'da öğrenme ve öğretme fikri, İslâm dinini şekillendiren unsurlarından biridir. Başta Kur'an ve hadisler olmak üzere tüm İslâm kaynaklarında Müslümanlar için bilgi edinmenin önemi ve zorunluluğu defalarca belirtilmiştir. Bilgi edinme ve öğrenmenin dinen zarurî oluşu, dünyanın çeşitli bölgelerinde oluşan Müslüman topluluklarda eğitim-öğretim için özel bir yer belirlemiştir. Müslümanların Türk coğrafyası diye ifade edilen Kafkasya, Orta Asya ve Volga (İdil)-Ural bölgesi gibi geniş topraklara yayılması, beraberinde buralarda İslâm eğitiminin oluşumunu ve gelişimini de tetiklemiştir. Söz konusu coğrafyada kurulan Türk devletleri tarihin farklı dönemlerinde Rus İmparatorluğu ve Sovyetler Birliği bünyesinde kalmış olsa da günümüzde büyük çoğunluğu bağımsızlığını kazanmıştır.

7. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ve 8. yüzyıl boyunca Arap birliklerinin ve Müslüman nüfusun Dağistan'ın Derbent Őehri ve çevresindeki topraklara gelmesiyle birlikte, İslm'ın ilk yerleŐtiđi bölge Kuzey Kafkasya olmuştur (Kisriyev, 2004, s. 20). Yaklaşık 642 yılında Emevi Halifesinin ilk elçileri Derbent Őehrine gelmiştir. 733 yılına gelindiğinde, Derbent ve çevresinde İslm yerleŐmiŐ ve camiler inşa edilmiştir. Camiler hem bir ibadet yeri hem de Kur'an ve temel dinî bilgilerin öğrenildiği, toplumun sosyo-kültürel yaşam merkezi olmuştur. O zamandan beri, Kuzey Kafkasya'da Müslümanların tüm yerleşim yerlerinde camilerin inşa edilmesinin yanı sıra, 19. yüzyılın sonuna kadar bilim ve ilahiyat dili olan Arapçayı ve Kur'an'ı öğrenmek için birçok medrese inşa edilmiştir. Kuzey Kafkasya'daki ilk medrese, 11. yüzyılın sonlarında Dağistan'ın TŐhur köyünde inşa edilmiştir. 13-14. yüzyıllara gelindiğinde Dağistan topraklarında, başarılı bir Şekilde işleyen mektep ve medrese eğitiminden oluşan aşamalı bir İslm eğitim sistemi gelişmiştir (Sadikov, 2009, ss. 33-34). İslm'ın bu bölgede yaşayan diğer halklar arasında da yayılmış olmasına rağmen, Dağistan İslm bilim ve eğitiminin ana merkezi olarak kalmıştır. Yine bölgeye yayılan Kadiriilik tarikatının da bölge halklarının İslmlaŐmasında önemli yeri olmuştur.

Güney Kafkasya'da 9. yüzyılın ikinci yarısında ZerdüŐt-Hurramî hareketinin bölge üzerindeki olumsuz etkilerinin ardından, bu coğrafyada İslm'ın daha fazla hkim olduğu bölge Azerbaycan olmuştur. Dağistan'ın aksine, bu topraklarda İslm'ın yayılması Araplar değil, Türk ve İnan halkları öncülük etmiştir. Azerbaycan'da da camiler ve medreseler din eğitiminin ana merkezleri hline gelmiştir. Burada, Güney Kafkasya'nın erken dönem din eğitimi oluşumunda Sünni anlayışının hkim olduğunu ve sonradan 16. yüzyılda Safevi iktidarının kurulmasıyla Azerbaycan'da Őii medreselerinin ortaya çıkmaya başladığını belirtmek gerekir. Ancak yine de Azerbaycan'ın birçok Şehrinde, özellikle de 19. yüzyılda Rusya hkimiyetine geçen topraklarda Sünni gelenek korunmuŐtur. Bu nedenle bugün Azerbaycan'ın üçte birini Sünni Müslümanlar oluŐurmaktadır (Yunusov, 2004, s. 55).

Kafkasya'nın yanısıra İslm aynı zamanda Türkistan (Orta Asya) bölgesinde de yayılmıştır. Orta Asya'ya İslm'ın geliŐi 8. yüzyılın ortalarına dayanır. Ancak İslm'ın büyük ölçüde günümüz Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan topraklarında yayılması ve güçlenmesi 9. yüzyılda Samani Devleti'nin kurucusu Saman Hudat'ın Horasan valisi Esed b. Abdullah'ın teşvikiyle İslm'ı kabul etmesinden sonra, onun torunlarının Semerkand, Fergana ve diğer büyük Őehirlerin yöneticiliğini yapmalarıyla olmuştur (Usta, 2009, s. 64). Ayrıca, Karahanlılar döneminde, Türkistan'da ilk Müslüman Türk devletininin kurulduğu bir zaman olmuştur. Karahanlı Satuk Buğra Han'ın 944-945'te Samani sufilerinin etkisiyle İslm'ı kabul etmesiyle birlikte Türkler arasında İslmlaŐma hızlanmış, oğulları Musa Han ve Süleyman Han döneminde de İslm, devletin resmî dinî hline gelmiştir (Mokrinin & Ploskih, 1995, s. 240; Yarkov, 2002, s. 32). İslm'ın Kazakistan ve Kırgızistan topraklarında yayılması ise 12. yüzyılda Kazakistan'ın Yesi kentinde doğup yaşayan, faaliyetlerinden dolayı "Pir-i Türkistan" lakabına layık görülen, Yesevilik tarikatının kurucusu büyük

mutasavvuf Hoca Ahmed Yesevî'nin (v. 1166) adıyla ilişkilendirilir (Tosun, 2015, ss. 19-20). İslâm'ın bu bölgede yayılmasında tasavvuf önderlerinin büyük etkisi olmuştur. Başta, Hoca Ahmed Yesevi olmak üzere, onun öğrencisi olan Süleyman Bakırgani (v. 1186) ile bölgenin en büyük mutasavvıflarından olan, Buhara'da doğup yetişen Nakşibendilik tarikatının kurucusu Bahauddin Nakşibendî'nin yanısıra (v.1389) daha birçok önemli mutasavvafın, bölgenin Müslümanlaşmasında büyük hizmetleri olmuştur (Erşahin, 1999, ss. 55-56; Ahmedova, 2011, s. 247). Ancak Orta Asya'nın göçebe halklarının İslâmlaştırılması süreci tam anlamıyla sadece 15-16. yüzyılda gerçekleşmiştir. Buhara, Semerkant, Fergana ve diğer tarihî şehirler doğal olarak Türkistan'da İslâm eğitim merkezleri hâline gelmiştir. 15. yüzyılda ve sonrasında Türkistan'ın kadim kentlerinde, örneğin Semerkant'ta Ulugbek (1417-1420), Şir-Dor (1619-1636) ve Tilla-Kari (1646-1647) medreseleri, Buhara'da Mir-Arab (1530-1536) ve Kukeldaş (1568-1569) medreseleri gibi muhteşem eğitim kompleksleri inşa edilmiştir (Murtazin, 2019, s. 89; Beylur, 2020, ss. 114-118).

Volga (İdil)-Ural bölgesi halklarının İslâm'ı kabul etmesi, 16 Mayıs 922 tarihiyle ilişkilendirilir. İslâm bu bölgede mezkûr tarihten çok daha erken tarihlerde yayılmış olsa da o tarihte Abbâsî heyetinin gelmesi vesilesiyle Volga Bulgar Hanı Almuş, İslâm'ı devletin resmî dini olarak ilan etmiştir. Abbâsî heyetinin kâtibi İbn Fadlân (ö. 338/960), İslâm'ın bu bölgede büyük ölçüde yayıldığını, camilerin olduğunu, hatta çocukların ve yetişkinlerin dinî bilgileri öğrendikleri eğitim kurumlarının bulunduğunu belirtmiştir. Daha sonra 14. yüzyılın başında Özbek Han'ın Müslümanlığı kabul etmesinin ardından, İslâm Altınordu'nun Türkçe konuşan tüm halklarının resmî dini olmuştur. Dolayısıyla İslâm'ın yayılması, Volga (İdil)-Ural bölgesi halklarının kültürünün gelişmesine ve camilerin yapımına paralel olarak din eğitimi merkezlerinin oluşumunu sağlamıştır. (Devlet, 1987, ss. 109-110; Murtazin, 2015). Din eğitimi sürecinin ana unsuru Kur'an-ı Kerim'in yanısıra temel dinî bilgileri ve ibadet esaslarını öğretmek olmuştur.

Böylece İslâm sayesinde, 7. yüzyıldan başlayarak ve Rus İmparatorluğu sınırları içinde yaşayan Müslüman halkların yaşam tarzını kökten değiştiren 1917 Bolşevik Ekim Devrimi'ne kadar, İslâm sayesinde Müslüman topluluklar arasında sadece dinî bilgi, öğreti ve ibadetler yaygınlaşmamış, aynı zamanda yüksek okuryazarlık ve zengin bir kültür düzeyini sağlayan bir eğitim sistemi kurulmuştur. 1917'de Sovyet iktidarının kurulmasıyla başlayan militan ateizm yılları Müslümanların dinî hayatı ve din eğitimi üzerinde yıkıcı bir etki oluşturmuştur. Ekim Devriminden sonra binlerce cami yıkılmış, camilere bağlı Müslüman eğitim kurumlarının tamamı kapatılmış ve din görevlileri ve âlimler sürgün edilmiştir. Cami ve medreselerin kapatılması, din görevlilerinin dağıtılması İslâm eğitim sisteminin çökmesine neden olmuştur. SSCB'de yürütülmeye başlanan Perestroyka (reform, yeniden inşa) politikası sebebiyle Sovyetlerin çöküşü, Müslümanlar için yeni fırsatlar doğurmuştur. Ancak Sovyetlerin yıkılmasıyla, 1990'lardan itibaren başlayan hızlı bir dinî canlanmanın ve yükselişin ardından din eğitimi alanında bir durgunluk dönemi başlamış ve bu gelişmeler, din eğitimi eğilimlerinin ve durumunun daha fazla incelenmesi

ihtiyacını doğurmuştur. Fakat, Bağımsız Türk Cumhuriyetleri gibi çok geniş bir coğrafyada yürütülen din eğitiminin bütünü hakkında ayrıntılı bilgi vermenin veya bu bilgileri bir çalışmaya sığdırmanın imknsız olduğu aŐıkrdır. Bu bağlamda, çalışmada Türk Cumhuriyetleri'ndeki din eğitimi faaliyetleri ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmakta, din eğitiminin tarih geçmişi, Sovyetler Birliği'nin çöküşünden sonra gelişim dönemleri ve mevcut durumu konusunda genel bilgiler verilmektedir. Ayrıca, din eğitimi kurumlarının biçimleri, eŐitleri ve ülkelere göre dağılımı konusuna temas edilmektedir. Çalışmada, literatür incelemesine bağlı olarak konuyla ilgili Türk Devletleri lehçelerindeki kaynaklar incelendiği gibi Rusça ve Türkçe literatürden istifade edilmiş, konuya dair resm yayınlar, makaleler, yönetmelikler ve ders programlarından faydalanılmıştır. Araştırmada betimleme yöntemi takip edilmiştir.

1. Türk Dünyasında Din Eğitimi Geleneği

Din, doğası gereği muhafazakrdır, bu nedenle, farklı halklar arasında gelişen İslm eğitimi, sistem ve içerik açısından büyük lde birbirine benzerdir. İslm medeniyetinin geniş sınırları içinde ilk din eğitimi uygulamaları, postsovyet coğrafyası olan bölgeler de dhil olmak üzere, Őehrin ve köyün merkezi olan camiler etrafında ŐekillenmiŐtir. Din eğitiminin geçmişten günümüze en yaygın Şekli, imamın din bilgileri paylaŐtıđı, Kur'an ve hadislerin ierideğini anlattığı hutbe ve vaazlar olmuştur. Ancak bu kendi başına yeterli derecede bir eğitim süreci olmadığından, İslm'ın ilk yüzyıllarından itibaren, Kur'an ve temel din bilgilerin öğretimine yönelik çeşitli eğitim biçimleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Kur'an ve Arapça'nın öğretilmesi, İslm temelli her eğitim sürecinin merkezinde olmuş ve bunlar olmadan İslm'ın öğrenilmesi imknsız görülmüştür. İŞte bu husus İslm eğitiminin her dönemde birincil ve öncelikli hedefini oluşturmuştur. İslm'ın bu topraklarda yayılmasının erken dönemlerinde eğitim süreci, camide hocanın etrafında toplanan ve ders dinleyen ğrenci halkalarından ibaret olmuştur. Hoca dersi ya ezbere ya da kitaptan okuyarak, öğrencilerden anlatılanları tekrar etmelerini istemekte ve anlaşılmayan yerleri açıklamaktadır (Parladır, 1983, ss. 259-263). Zamanla sözlü öğretimin yanı sıra, bilgilerin yazıya alınmasıyla eğitim süreci zenginleŐmiŐ, camilerde veya etrafında kttab (ilerleyen zamanlarda mektep) olarak adlandırılan ilköğretim meknları oluŐmaya başlamıştır. Genellikle, imamın giriŐimiyle ya camide ya da kendi evinde düzenlenen mektep eğitimi, ezbere dayalı geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Bu mekteplerde herkes eğitim görebilmekte, başta Kur'an, Tecvid, Hadis ve başlangıç seviyede Arapça dilbilgisi derslerine ek olarak, ibadet esasları öğretilmekte, Mantık ve Coğrafya gibi dersler de okutulmaktaydı. Tek bir eğitim programı olmadığından, her mektebin hocası, öğrencilerine hangi dersleri, konuları ve ne lde öğreteceğini kendisi belirlemektedir. Eğitim sresi, 3-4 ay olabildiği gibi bir kaç seneye de uzayabilmektedir (Muhametşin, 2009, ss. 80-82; Yarılkapov, 2002, ss. 13-14).

Mekteplerden sonra daha yüksek seviyede eğitim yapan kurumlar medreseler olmuştur. Medreseler bir eğitim biçimi ve kurumu olarak tüm İslm dünyasında olduğu gibi Kafkasya,

Orta Asya, Volga (İdil)-Ural bölgesine de yayılmıştır. Mekteplerden mezun olan öğrencilerin çok az bir kısmı ve genellikle varlıklı ailelerin çocukları medreselerde eğitim alabilmekteydi. Medreseler genellikle özel inşa edilmiş bir binada ya da caminin arka odalarından birinde bulunmaktaydı. Medresede belirli bir eğitim süresi olmadığından, her talebe başta Kur'an, Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi temel dinî bilgileri öğrenene kadar eğitimine devam etmekteydi. Bu süre genellikle üç ile beş yıl arasında değişmekteydi. Adı geçen derslerin yanı sıra, medresede yaygın olarak Sarf ve Nahiv, İslâm Tarihi, Akaid, Hitabet, Hat ve Şiir, Astronomi, Fizik, Felsefe, Türkçe ve Farsça gibi çeşitli ilimler okutulmaktaydı. Ayrıca dil, millet ve ırk farkı olmadan tüm Müslümanlara yönelik olarak İslâmî ilimler ve ilim dili hâline gelen Arapça derinlemesine ve yoğun bir şekilde okutulmaktaydı. İslâm dünyasının eğitim geleneğinde Arap dilinin rolünü özellikle vurgulamak gerekir, çünkü eğitim her yerde ağırlıklı olarak bu dilde yürütülmekteydi. Eğitim sürecini sonunda hoca tarafından talebeye eğitimini tamamladığına, belli bir alanda uzmanlaştığına ve bundan sonra hocalık yapabileceğine dair bir icazet verilmekteydi (Sadikov, 2009, ss. 34-35; Muhametşin, 2009, ss. 79-81).

Tarihte Türk dünyasının farklı bölgelerinde uygulanan klasik İslâm eğitiminin müfredat yönüne değinecek olursak, ders kaynakları, okutulan dersler ve disiplinler açısından benzer ve tek tipli olduğu söylenebilir. Özellikle medreselerde din eğitiminin ağırlıklı olarak üç ana boyutta veya alanda yürütüldüğünü söylemek mümkündür. İslâm eğitimin ilk boyutu, Kur'an, Hadis ve Tefsir ilmi gibi İslâm'ın temel kaynaklarının öğrenilmesini kapsamaktaydı. Medrese eğitimi Kur'an'ın tamamının veya bir kısmının ezberlenmesini gerektirmekteydi. Kur'an'ın tamamını hıfz eden öğrenciler, hafız unvanını ve hocalık yapabileceklerine dair icazet belgesini alabilmekteydi. Hadisler, din eğitimi sürecinde okutulması ve öğrenilmesi gereken ikinci kaynaktı. Hadislerin okutulması ve ezberlenmesine sadece Kur'an eğitimi tamamlandıktan sonra geçilmekteydi. Sünnet ve hadisler konusunda en iyi yetişmiş ve başarılı olanlara muhaddis unvanı verilmekteydi. Tefsir ilmi de din eğitimi sürecinde öğrenilmesi gereken diğer önemli kaynağı oluşturmaktaydı. Tefsir ilmini anlayabilmek ve öğrenebilmek, Kur'an ve hadis bilgilerinin yanı sıra iyi bir Arapça dil bilgisini de gerektirmekteydi (Murtazin, 2019, s. 91; Hızlı, 1987, ss. 274-278).

Medrese eğitiminin ikinci önemli boyutu, genel olarak fıkıh kelimesiyle ifade edilen dinin pratik ve hukuk alanının okutulmasından oluşmaktaydı. Fıkıh ilmi kapsamı içinde, ibadet konuları, medenî ilişkiler, aile, evlilik vd. konular, ticari ve ekonomik konularla ahlaki konuları ele alan başlıklar okutulmaktaydı. Klasik medrese eğitiminin üçüncü boyutu, inanç konularını kapsayan Akaid ve Kelam ilimlerini içermekteydi. Başlangıçta bu ilimler, Kur'an ve Sünnet'te belirtilen dinin temel ilkelerini anlamayı ve açıklamayı amaçlamaktaydı. Fakat İslâm'ın ilk yüzyıllarından itibaren, Akaid ve Kelam ilmi çerçevesinde inanç meselelerinde ve dinî metinlerin yorumu konusunda daha özgür ve akılcı bir yaklaşıma dayanan çeşitli ekoller ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde, ehli'l-nakl

(ehl-i hadis) diye bilinen Kur'an ve hadis kaynaklarının geleneksel Őekilde okutulması gerektiğini savunan ve ehl'l-akl (ehl-i rey) diye bilinen Kur'an ve hadis metinlerinin ićeriđine iliŐkin kendi düŐüncelerine ve yorumlarına yer veren, iki ekol arasındaki münakaŐalar ve yaklaŐım farklılıkları doğal olarak bu topraklardaki din eğitimi de etkilemiŐ ve ŐekillendirmiŐtir (Hızlı, 2008, ss. 28-30; Murtazin, 2019, s. 93).

Mezkur oğretim boyutlarının yanı sıra, Müslümanlar arasında yaygınlaŐan Tasavvuf ilmi de ayrıca belirtilmelidir. Bu coğrafyada Tasavvuf ilmi, müridleri tarafından oğretileri tartiŐılmaz gerćekler olarak algılanan Őeyhler ve tarikatların faaliyetleri sayesinde yaygınlaŐmıŐ, ancak medrese eğitim sisteminde Tasavvuf ayrı bir disiplin olarak yaygın bir Őekilde okutulmamıŐtır. Yukarıda zikredildiği gibi, Türk bölgelerinde İŐlm'ın yayılmasında, zor dönemlerde dinin korunmasında ve din eğitimi faaliyetlerinde, NakŐibendiyye ve Kadiriyye gibi tarikatların ve Őeyhlerin büyük rolü olmuŐtur (Azimli, 2017, ss. 1693-1695; Lemercier-Quelquejay, 1993, ss. 227-228). Tarikatlar sayesinde bölgede İŐlmi bilgi ve geleneklerin korunması mümkün olmuŐtur. Klasik Őii eğitimine gelince, bilgi ve kaynak eksikliği nedeniyle bu coğrafyada herhangi özel bir Őii İŐlm eğitimi sistemi veya özel bir oğretim bićimi hakkında bilgi vermek zordur. Böylece 18.-19. yüzyıllara gelindiğinde, Rus İmparatorluğu sınırları ićinde Müslümanların yaŐadığı tüm bölgelerde genel olarak evlerde Kur'an dersleriyle baŐlayan, daha sonraki aŐamalarda mektep ve medrese eğitimiyle devam eden ć aŐamalı İŐlm eğitim sistemi oluŐmuŐ ve yerleŐmiŐtir.

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Rus İmparatorluğu sınırları ićinde yaŐayan Müslümanlar arasında Cedidcilik (Yenicilik) hareketinin hızla yayılmaya baŐladığı belirtilmek gerekir. O dönemin Müslüman aydınlarının bir kısmı, din eğitimi iyileŐtirme konusunda, geleneksel oğretim yöntemlerini ve medreselerde okutulan derslerin ćeŐitliliđini yeniden düzenlemek ićin giriŐimde bulunmuŐlardır. Müslümanların eğitim sisteminin yenilenmesi gerektiğini düŐünen aydınlar yeni bir eğitim modeli geliŐtirmeye ćalıŐmıŐlardır. Bunların baŐında eğitimde yeni yöntemleri, pozitif disiplinlerin oğrenme sürecine girmesi gerektiğini ve sosyal yaŐamdaki reformları savunan Őećkin Kırım Tatar düŐünürü İsmail Gaspıralı (. 1914) gelmektedir. Gaspıralı'nın, "*Dilde, Fikirde, İŐte Birlik*" sloganı, Türk Müslüman bölgelerinin din, kültürel ve eğitim aćısından bir nevi yeniden canlanmasını sađlamıŐ, ćađdaŐ eğitim sistemi düŐüncesi kısa sürede yayılmıŐ ve benimsenmeye baŐlamıŐtır (Erkan, 2019, ss. 760-761; Kalsın, 2014, ss. 97-103). Cedidći eğitim anlayıŐı, modern bilimleri Müslüman eğitim sistemine entegre etmeyi ve ćađdaŐ bilgi ile İŐlm kültürü arasında köprü kurmayı amaćlamaktaydı. 20. yüzyılın baŐına gelindiğinde geleneksel eğitim kurumlarında belli bir ders programı ve eğitim standardı söz konusu değilken yeni usul eğitim kurumlarında ilk, orta ve yüksek oğretimden oluŐan, aŐamalı bir eğitim sistemi uygulanmaktaydı (MuhametŐın, 2015, s. 36; Killođlu, 2019, ss. 66-71). Bu durum Sovyet iktidarında camilerin ve din okulların kapatılması ve böylece din eğitimi sisteminin ćkmesiyle sona ermiŐ oldu.

BolŐeviklerin iktidara gelmesi, din ve din eğitimi alanında büyük değişiklikler meydana

getirmiştir. Sovyetler Birliği döneminde İslâm eğitimi, özellikle dinle mücadele siyaseti kapsamında bir dizi kararın kabul edilmesinden sonra, neredeyse tamamen yıkıma uğramıştır. 20 Ocak 1918 tarihli, Kilise'yi devletten ayıran hükümet kararnamesi, tüm devlet, kamu ve özel eğitim kurumlarında dinî inançların düzenli olarak öğretilmesini kısıtlamıştır. Bilhassa, dinî teşkilatların faaliyetlerini kısıtlama ve yasaklama siyaseti kapsamında 18 Haziran 1929'da İslâm inancını öğretme yasağıyla ilgili yürürlüğe giren kararname, ülke genelinde mektep ve medreselerin kapatılmasına yol açmıştır (Sulayev, 2013, s. 54; Dualı, 2012, ss. 87-91). Aynı dönemde, Müslüman bölgelerde faaliyet gösteren tüm mektep ve medreselerle birlikte, camilerde çocuklara verilen temel dinî bilgiler, Kur'an ve Arapça dersleri de yasaklanmıştır. Bu kararlar sonucunda on iki binden fazla cami yıkılmış, vakıf mülküne el konulmuş ve yaklaşık otuz bin din görevlisi sürgün edilmiştir. Dinle mücadele siyaseti doğrultusunda, 1 Mayıs 1937'ye kadar SSCB'de tek bir ibadethane ve din eğitimi kurumu kalmamıştır (Albogaçiyeva, 2019, s. 191).

İkinci Dünya Savaşı sırasında Sovyet devletinin dinî politikası, bir miktar olumlu yönde değişmiş ve İslâm eğitimi konusunda bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişim büyük ölçüde evlerde veya yüksek dağ köylerinde gizli olarak yapılmaya devam eden İslâm eğitimi uygulamalarını devletin kontrolüne almak ve Alman ordusuna karşı Türk Müslüman camianın desteğini kazanmak için yapılmıştır. Komünist Partisi Merkez Komitesi 1944'te, Ufa'da Rusya ve Sibiry Müslümanları İdaresi, Buynaksk'da Kuzey Kafkasya Müslümanları İdaresi, Bakü'de Transkafkasya Müslümanları İdaresi ve Taşkent'te Orta Asya ve Kazakistan Müslümanları Dinî İdaresi'nin kurulmasını, Taşkent'te 60 ve Buhara'da da 40 kişilik birer medresenin açılmasını uygun görmüştür (Nosova, 2009, s. 113). Bu kararlar sonucunda Buhara'da 1530'larda kurulup devrimden sonra kapatılan Mir Arap Medresesi 1946 yılında ve Taşkent'te de 1956'da Barakhon Medresesi açılmıştır. 1961 yılında kapatılan Barakhon Medresesi, 1971 yılında dört yıllık İmam el-Buhari İslâm Enstitüsü olarak yeniden faaliyetine devam etmiştir (Yarkov, 2002, s. 71).

SSCB'nin tüm Müslümanlarının din eğitimi alabilecekleri tek resmî medresesi Mir Arap Medresesinde eğitim 9 yıl sürmekte ve hem pozitif hem de din dersleri okutulmaktaydı. Ders programı Arapça, Kur'an, Tefsir, Hadis, Fıkıh, İslâm Tarihi, Akaid derslerini içerdiği gibi, Özbek Dili, Rus Dili, Sovyetler Birliği Anayasası, Sovyetler Birliği Tarihi, Sosyoloji, Coğrafya ve Matematik gibi zorunlu dersleri de kapsamaktaydı. Medresedeki eğitim süreci devlet organlarıncı düzenlenmekte ve izlenmekteydi. Mir Arap Medresesi'nden mezun olan öğrencilerden eğitimlerine devam etmek isteyenler İmam el-Buhari İslâm Enstitüsü'ne baş vurmaktaydılar (Dmitrieva, 2016, ss. 14-15; Dursun, 1993, s. 182). İmam el-Buhari İslâm Enstitüsü'nde Mir Arap Medresesi müfredatının biraz daha genişletilmiş hâli ve yabancı dillerin de olduğu bir ders programı okutulmaktaydı. Söz konusu kurumlardan mezun olanların çok az bir kısmı özel sınav ve mülakat sonucunda Sovyet sempatzanı Mısır, Suriye, Libya, Ürdün gibi Arap ülkelerinin İslâm üniversitelerinde staj yapma hakkı kazanmaktaydı. Mezûr eğitim kurumlarının Müslüman din görevlilerinin

yetiştirilmesine büyük katkısı olmuş ve SSCB'nin çöküşünden sonra da eğitim faaliyetleri devam etmiştir (Halilova & Babacanov, 2017, ss. 36-39; Ahmadullin, 2015, ss. 154-160). Özetle, din eğitimi yasaklama ve sıkı kontrol etme politikasının Sovyetler Birliği döneminin neredeyse tamamında devam ettiğini ve İslm eğitiminin ya ev şartlarında gizli olarak yapıldığını ya da çok az sayıdaki İslm eğitim kurumunda yürütüldüğünü belirtmek mümkündür.

2. Postsovyet Dönemde Türk Devletlerinde Din Eğitimi Uygulamaları

Sovyetler Birliği'nde 1980'li yılların ortalarından itibaren başlatılan Perestroyka siyaseti din hakların ve özgürlüklerin büyük oranda artmasına ve din eğitimi alanının gelişmesine neden olmuştur. 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte, İslmi uyanış dindarlığın nispeten yüksek seviyede olduğu Özbekistan, Kuzey Kafkasya ve Volga (İdil)-Ural bölgesinde daha aktif bir şekilde başlamış ve daha sonra Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Azerbaycan'da yeni bir ivme kazanmıştır. lkelerde yapılan demokratik düzenlemeler, cami sayısında hızlı bir artışa ve din eğitimin canlanmasına neden olmuştur. Sovyet sonrası dönemde din eğitimi en hızlı gelişen alanlardan biri hline gelmiştir. Bunun nedenlerini genel olarak şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Din canlanma, çeşitli yaş kategorisi ve sosyal statüde olan Müslüman vatandaşların din ibadetlere, Arapça, Kur'an ve İslm tarihine karşı büyük ilgisini uyandırmış, bu da birçok ilk ve orta seviyede din eğitimi kurumunun açılmasına yol açmıştır.

- Her lkede Müslümanların Din İdaresi ve Müftülük gibi resm din kuruluşların oluşturulması çeşitli din eğitimi müesseselerinin kurulmasını sağlamıştır.

- İslmi canlanma kapalı ve tahrib edilmiş camilerin restorasyonunu ve yeni camilerin inşasını tetiklediği için, burada görev alacak din görevlilerine ihtiyaç duyulmuş ve kurulan din eğitimi messeleriyle bu ihtiyaın karşılanması amaçlanmıştır.

- Postsovyet coğrafyada din ve İslm eğitimi konularına, medreselerin ve diğer çeşitli din eğitimi kurumlarının oluşturulması ve geliştirilmesine özel şahıslar ve çoğunlukla yabancı İslmi kuruluşlar tarafından maddi ve manevi yardımlar yapılmıştır (Murtazin, 2019, s. 95).

Bu bağlamda SSCB sonrası Türk devletlerinde din eğitiminin yeniden canlanması ve oluşumu kronolojik olarak iki döneme ayrılabilir; hızlı ve aktif büyüme dönemi ve yapısal organizasyon, istikrar ve belli ölçüde durgunluk dönemi. Din eğitiminin şekillenmesinde ilk dönem 1990-2000 yılları arasını kapsamaktadır. Bu dönem, Müslüman din görevlilerinin ve ateist baskısına maruz kalan sıradan vatandaşların çabaları ve başlattıkları çalışmaları sayesinde din eğitimi alanında hızlı bir yükseliş dönemi olarak ifade edilebilir. Bu dönemde, çeşitli düzeyde yeniden oluşturulan din eğitimi kurumlarının sayısında önemli bir artış olmasına rağmen, bu kurumlar müfredat, yöntem ve pedagojik bütünlük bakımından oldukça düşük düzeyde kalmıştır. O yıllarda, henüz bir din eğitimi sistemi oluşturulmadığı için, ders programı, ğretim materyalleri, eğitimin yapısı ve

organizasyonu yabancı eğitim kurumlarının uygulamalarına göre şekillenmekteydi. Eğitim kurumlarından bazıları aşırı görüşte olan birtakım dinî gruplar tarafından işletilmektedir. Temel sorun, uzman öğretim kadrosunun, ders kitaplarının ve eğitim programlarının eksikliğiydi. Bu dönemin tüm zorluklarına rağmen, 1990'ların sonuna doğru yeni din eğitimi sistemi ve kurumları oluşturma süreci kendi neticesini vermeye başlamıştır. Çocuklar ve yetişkinler için Kur'an, temel dinî bilgiler ve Arapça kursları şeklinde başlangıç ve temel düzeyde din eğitimi oluşturulmuştur. Buna paralel olarak, 12-14 yaşlarına gelen çocukların din eğitimi alabilecekleri orta ve yüksek düzeyde medreseler açılmıştır. Bu eğitim kurumları, camiler, Dinî İdareler veya farklı İslâm merkezleri çatısı altında faaliyet yürütmekteydi (Dmitrieva, 2016, s. 16; Aynutdinova, 2009, ss. 7-10; Malahov, 2009, ss. 19-21). Bu medreselerde eğitim gören öğrenciler, derin dinî bilgiler edinmekten daha ziyade, genel olarak temel dinî bilgiler ve ibadetler, İslâm ahlâkı ve dinî değerler konusunda bir takım bilgiler ve alışkanlıklar kazanmaktaydılar. Bu durum İslâm eğitiminin bir an önce yapılandırılıp sistemleştirilmesini gerekli kılmaktaydı.

Din eğitiminin oluşumunda ikinci dönem 2000'li yıllardan günümüze kadarki zamanı kapsamaktadır. 21. yüzyıldan itibaren Postsovyet Türk dünyasında, yükseköğretim kurumlarının statüsüne uymaya çalışan İslâm eğitimi kurumları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde, eğitim programlarının uygulanması konusunda mezkûr kurumların önünde iki seçenek ortaya çıkmıştır. Birincisi, devlet eğitim standartlarından bağımsız olarak ve içeriği dinî kuruluşlar tarafından düzenlenen bir tür eğitim programı olmuştur. Bununla birlikte, yeni kurulan birçok İslâm eğitimi kurumu kendi isteğiyle, Ana Dil, Anavatan Tarihi, Dünya Tarihi, Pedagoji ve Psikoloji gibi çeşitli dinî olmayan dersleri müfredatlarına dâhil etmiştir. Din eğitimi kurumlarının uyguladığı bir diğer seçenek ise devlet eğitim standartları çerçevesinde "Teoloji" veya "İlahiyat" adı altında hazırlanan eğitim programları olmuştur. Devlet eğitim standardına uygun yapılan din eğitimi kurumlarının programlarında genel olarak % 60 oranında dinî dersler yer alırken, % 40 oranında pozitif derslere yer verilmiştir (Yusufoğlu, 2019, ss. 137, 151, 157). Türk devletlerinde faaliyet gösteren din eğitimi kurumlarının büyük çoğunluğu yukarıda zikredildiği gibi ya Müftülükler ya da özel dinî kurumlar tarafından idare edildiğinden, bu tür eğitim programı fazla tercih edilmemektedir. Ancak, özellikle yüksek seviyede din öğretimi yapan eğitim kurumlarının bir kısmı, resmî olarak devlet üniversiteleri bünyesinde bir bölüm, fakülte veya müstakil devlet kurumu olarak faaliyet göstermektedir. Bu sebeple bu kurumların devlet eğitim standartlarını uyguladıklarını ve resmî bir statüye sahip olduklarını zikretmek önem arz etmektedir (Kaşaf, 2018, s. 911; Muhametşin, 2015, ss. 37-38). Devlet eğitim kurumu stasüsüne sahip olan Taşkent İslâm Üniversitesi, Bakü İlahiyat Enstitüsü, Kırgızistan'daki Oş Devlet Üniversitesi Araşan İlahiyat Fakültesi gibi kurumlar örnek olarak gösterilebilir.

Günümüzde Postsovyet Türk coğrafyasında faaliyet gösteren din eğitimi kurumlarını eğitim düzeyine göre aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür:

1. İlköğretim kurumları: Kur'an kursları ve ilköğretim düzeyinde faaliyet gösteren medreselerdir; her yaştan ve toplumun her kesiminden gelenlere açıktır. Bu kurumlarda, genellikle dinî ibadetler, Arapça, Kur'an, İşlm Tarihi ve diğer bazı temel dinî bilgiler öğretilmektedir. Genellikle bu tür eğitim kurumlarının yasal statüleri ve resmî kayıtları olmadığı ve bir dinî kurum, dinî cemaat veya cami bünyesinde faaliyet sürdürdükleri için sayılarını net olarak söylemek oldukça zordur.

2. Ortaöğretim kurumları: Din eğitiminin en yaygın şekli olan ve ortaöğretim düzeyinde eğitim yürüten medreselerdir. Bu medreselerde üç ile yedi yıl arasında devam eden bir eğitim uygulanır ve eğitim programı ağırlıklı olarak Kur'an, Arapça, Tefsir, Hadis, İşlm Tarihi, Akaid, Ahlak gibi dinî dersleri içerir. Medreseler, çoğunlukla müftülükler tarafından açılır ve kontrol edilir. Ancak bazen, bu tür din eğitimi kurumlarının oluşturulmasında, yabancı vakıflar veya özel sponsorlar aktif olarak yer aldığından, bu durum eğitim sürecinin mahiyetini, ideolojisini ve okutulan dersleri doğrudan etkilemekte ve şekillendirmektedir. Bu faktör, devlet organlarının din eğitimi kurumlarının faaliyetlerini değerlendirmede ve faaliyetlerine devam etmelerine ilişkin kararlarının alınmasında her zaman ana etken olmuştur (Murtazin, 2019, s. 97).

3. Yüksek din ğretimi kurumları: Genellikle 21. yüzyılın başından itibaren kurulmaya başlayan ilahiyat fakülteleri, İşlm enstitüleri ve İşlm niversiteleridir. Bu kurumları kendi içinde ikiye ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki bulunduğu ülkenin Dinî İdaresi veya Müftülüğü tarafından açılan ve hedefi ülkenin Müslüman cemaati için din görevlileri yetiştirmek olan kurumlardır. Uygulanan eğitim programının içeriği bakımından, bir kaç farklı dersin olmasıyla birlikte, ortaöğretim düzeyinde olan medreselerin mfredatlarıyla büyük ölçüde aynıdır. İkinisi de lisans ve bazıları da yüksek lisans düzeyinde dinî disiplinlerle birlikte, buldukları devletin eğitim standartlarının n gördüğü dersleri de içeren müfredatları uygulayan kurumlardır. Bu kurumlarda, öğrencilerine devlet standardında bir diploma verebilmek için dinî derslerin yanı sıra, Dünya Tarihi, Anadil, Sosyal Bilgiler, Bilgisayar, İngilizce gibi çeşitli dersler de okutulmaktadır. Mezkr kurumların mezunları, sadece mftlklerin farklı kademelerinde din görevlisi ve farklı düzeydeki din eğitimi kurumlarında hoca olarak değil, aynı zamanda devletin çeşitli kurum ve kuruluşlarında uzman olarak çalışabilmektedirler. İşlm niversiteleri, İşlm enstitüleri ve ilahiyat fakülteleri buldukları ülkenin hem Dinî İdaresi hem de din işlerinden sorumlu yetkili devlet organları tarafından resmî kayıtlara alınmakta ve belli dönemlerle yapılan kontroller sonrasında eğitim faaliyeti yürütebilme lisansları yenilenmektedir (Albogaiyeva, 2019, ss. 197-198; Yusufoğlu, 2020, ss. 146-148).

3. lkelere Göre Din Eğitiminin Durumu

Türk Cumhuriyetlerinde yetmiş yıllık ateizmden sonra dine ilişkin özgürlük, bölgede din eğitiminin canlanmasına ve şekillenmesine yeni bir ivme kazandırdığı gibi, din devlet ilişkilerinin nasıl olacağı konusunda da büyük tartışma yaratmıştır. Devletin esasında laiklik

ilkesinin olması gerektiğini savunan iktidarla, dinin siyasi ve toplumsal hayatta daha önemli yer alması gerektiğini düşünen kişi ve gruplar arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkmıştır. Günümüzde de dinin yeri ve rolü, din eğitiminin sorunları devlet ve din görevlileri tarafından tartışma konusu olarak önemini korumaktadır. Bu bağlamda, ülkelere göre din eğitiminin genel durumunu aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

3.1. Azerbaycan Cumhuriyeti

1991 yılında bağımsızlığını kazanmasından günümüze, din-devlet ilişkileri konusunda laiklik ilkesine dayanan bir siyaset yürütmüştür. 1995 yılında kabul edilen Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası, devletin laik olduğunu kanunlaştırmış, Anayasa'sının 18. maddesinde dinin devletten ayrı olduğu ve kanun önünde tüm dinî inançların eşit olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda, devlet eğitim sistemi de dinden ayrı olma niteliğine kavuşturulmuştur. Din-devlet ilişkileri kapsamında Azerbaycan'da 2001 yılında hükümete bağlı Din İşleri Devlet Komisyonu kurulmuştur. Din Komitesi'nin amacı, devletin din konusundaki resmî tutumunu temsil etmek, dinî faaliyet gösteren kurum ve şahısların faaliyetlerini takip etmek, devletin dinle ilgili politikasının oluşmasına yardımcı olmak şeklinde belirlenmiştir (Samadov, 2006, ss. 61, 70, 76; Ganbarov, 2017, ss. 104, 113-115). Azerbaycan'da din eğitimi alanı ise fiilen devlete bağlı olan ve 1944'ten beri faaliyet gösteren Kafkasya Müslümanları İdaresi'nin çatısı ve sıkı denetimi altındadır. Ülkenin önde gelen din eğitimi kurumları, yüksek din öğretimi düzeyinde Bakü İlahiyat Enstitüsü ve ortaöğretim düzeyinde Bakü Kız Şebnem Medresesi, Şeki Medresesi ve Zagatala Aliabad Medresesidir. Ülkede Türk ve İran vakıflarının yardımlarıyla açılan başka medrese ve din eğitimi kurumları da vardı, ancak yeniden tescil sürecini geçemeyenlerin hepsi son on yıl içinde kapatılmıştır. Yapılan değişikliklerden biri de, 1992'den 2017'ye kadar Bakü Devlet Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Türkiye Diyanet Vakfı tarafından kurulan İlahiyat Fakültesinin yerine Başkanlık kararıyla Şubat 2018'de müstakil bir din eğitimi kurumu olan Bakü İlahiyat Enstitüsü'nün kurulmasıdır. (KMİ 2021; Samedov & Zarganayeva, 2009, s. 55).

3.2. Kazakistan Cumhuriyeti

Kazakistan'da diğer Orta Asya ülkelerine nazaran, İslâmi canlanma süreçleri nispeten daha zayıf olmuştur. Ülke yönetimi, İslâm'ın radikalleştirilmesine engel olmayı ve toplumda istikrarın korunmasını sağlamayı birincil görev olarak görmektedir. Eski Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev devletin bu konudaki yaklaşımını şöyle ifade etmiştir: "Devleti dinden ayırarak, vicdan ve din özgürlüğünü kısıtlamayacağız. Birçok dinin özünü oluşturan manevi değerler, karşılıklı saygıya dayanan ilişkiler devlet desteğini de hak ediyor." (Nazarbayev 1996). Günümüzde Kazakistan Müslümanları Din İşleri Başkanlığı'na bağlı bulunan yaklaşık 2400'ün üzerindeki caminin hemen hemen hepsinde hem çocuklara hem de büyüklere yönelik temel dinî bilgiler ve Kur'an kursları düzenlenmektedir. Orada Kazak imamlarla birlikte, Türk ve Arap öğretmenler de hizmet etmektedir (Buluktayev, 2000, s.

48). Bunun yanı sıra, Kazakistan Cumhuriyeti Bilim ve Eğitim Bakanlığı ve Kazakistan Müslümanları Din İşleri Başkanlığı'na kayıtlı ve resm olarak çeşitli eyaletlerde dokuz medrese faaliyet göstermektedir. Medreselere genellikle 9. sınıfı bitirmiş olan öğrenciler kabul edilmekte ve eğitim  yıl devam etmektedir. Astana Medresesi, Çimkent Medresesi, şamalğan Medresesi, Oral Medresesi, Ebu Bekir Sıddık Medresesi, Ebu Hanife Medresesi gibi kurumlardan mezun olan öğrenciler, hem medrese diploması hem de lise diplomasına denk bir belge alabilmekte ve ülkedeki devlet üniversitelerine başvurabilmektedir (Sembı, 2014, ss. 63-65). Ayrıca Kazakistan'da görev yapan imamların İşlmi bilgilerini geliştirmek ve meslek içi eğitim vermek amacıyla Kazakistan Müslümanları Din İşleri Başkanlığı'nın bünyesinde 10 Nisan 2002 yılında Almatı Őhrinde İşlm Enstitüsü kurulmuştur. Bununla birlikte, Kazakistan Bilim ve Eğitim Bakanlığı'nın 18 Ocak 1996 tarihli kararnamesiyle yükseköğretimde din eğitiminin yalnızca üniversitelerin ilahiyat fakültelerinde ve bazı fakültelerin din bilgisi bölümlerinde yapılabileceği ngrlm ve ğretim sresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Kazakistan'da devlet niversitesi statusne sahip olan tek İşlm niversitesi 2003 yılında kurulan Nur Mübarek Mısır İşlm niversitesi olmuştur. Üniversite bünyesinde yer alan c faklleden biri, ilahiyat fakltesidir (Sembı, 2014, ss. 72-76). Hoca Ahmet Yesev Uluslararası Türk-Kazak niversitesi gibi diğer üniversitelerde değişik fakülteler bünyesinde sadece din bilgisi bölümleri bulunmaktadır.

3.3. Kırgızistan Cumhuriyeti

31 Ağustos 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmesinden sonra, ilk kabul edilen kanunlar arasında yer alan "İnanç Özgürlüğü ve Din Kurumlar" kanunu, eğitim alanında İşlm dini ile ilgili bilgilerin bazı kültür dersleri içerisinde yer almasını mümkün kılmıştır. Devletin bu yeni eğitim politikası çerçevesinde, İşlm din bilgileri, ahlak eğitimini hedefleyen "Adeb Sabagı" adı altında okutulan derse, okul müfredatında yer verilmiştir. Bu pozitif gelişmeler sayesinde, yükseköğretimde din bilimleri bölümlerinin ve Oş Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Araşan İlahiyat Fakültesi, Kırgız-Türk Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi gibi ilahiyat fakültelerinin kurulması, özel din eğitimi kurumlarının aılması, ülke genelinde İşlm enstitülerinin ve medreselerin artması sağlanmıştır (Yusufoğlu, 2019, ss. 112, 151, 157; Kurbanova, 2009, ss. 83, 97). Müslümanların din ihtiyaçlarını karşılamak için, 1993 yılında kurulan Kırgızistan Müslümanları Din İdaresi (Mftiyat), lkede İşlmi kurumların teşkilatlanmasını ve din eğitimi alanındaki faaliyetleri üstlenmiştir. Kırgızistan Müslümanları Din İdaresi'nin verilerine göre, ülkede din idareye bağlı olarak 68 medrese, 8 İşlm enstitüsü ve 1 İşlm niversitesi din eğitimi faaliyeti yürütmektedir. 1996 yılında Din İşleri Devlet Komisyonunun kurulmasıyla din-devlet ilişkilerinde yeni yasal düzenlemelere gidilmiş ve devletin din politikası yeni bir boyut kazanmıştır (Murzaraimov & Köylü, 2019, ss. 199-204; Yusufoğlu, 2019, ss. 53, 76). Bu bağlamda Kırgızistan'da inananları, din kurumları ve din eğitimini etkileyen düzenlemeler ve uygulamalar, bu alandaki yapılanma ve kurumsallaşma süreci bağımsızlıktan günümüze kadar devam etmektedir.

3.4. Özbekistan Cumhuriyeti

Tarihin her döneminde İslâm eğitiminin en önemli merkezlerinden biri olmuştur. Bağımsızlığın ilk yıllarında Özbekistan yönetimi büyük ölçüde İslâm'ın canlanmasına katkı sağlamıştır. Bu dönemde Özbekistan'ın ilk Cumhurbaşkanı İslâm Kerimov'un desteği veya izni ile çok sayıda cami inşa edilmiş, halka ücretsiz Kur'an'ı Kerim dağıtılmış ve yüzden fazla medrese açılmıştır. Aynı dönemde, ülkede farklı siyasi İslâmî hareketler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu hareketlerin, teokratik bir devlet kurmak istediklerini açıklamaları üzerine 1990'lı yılların ortalarından itibaren ülkedeki dinî partilere ve hareketlere, din görevlilerine ve dinî örgütlere karşı baskı uygulanmaya başlanmıştır. Eski Cumhurbaşkanı İslâm Kerimov'un dine yönelik yürüttüğü sıkı kontrol ve kısıtlama siyaseti neticesinde ülkede birçok cami ve din eğitimi kurumu kapatılmıştır. (Pulat, 2019, ss. 58-63; Kurbanova, 2008, ss. 72-74). Günümüzde Özbekistan'da, İmam Buharî Uluslararası Araştırma Merkezi, İmam Tirmizî Uluslararası Araştırma Merkezi ve İslam Medeniyeti Merkezi olmak üzere üç araştırma merkezi, ortaegitim düzeyinde 9 medrese, İmam Buhari Taşkent İslâm Enstitüsü ve Uluslararası İslam Akademisi olarak da iki yüksek din öğretimi kurumu bulunmaktadır. Ayrıca, 1993 yılında kurulan ve devlet üniversitesi statüsüne sahip olan Taşkent İslâm Üniversitesi yüksek din öğretimi imkanı sunmaktadır (Gafurov, 2018, ss. 48-53; Agzamhocayev, 2010, ss. 128-132; Beylur, 2020, ss. 115-123).

3.5. Türkmenistan Cumhuriyeti

Bağımsızlığın otuz yılı boyunca ülkede din ve din eğitimi alanında olumlu gelişmelerin olduğunu söylemek oldukça zordur. Bunun asıl sebebi ülkenin birinci Cumhurbaşkanı Saparmurat Niyazov'un din alanında yürüttüğü ve şimdi Cumhurbaşkanı olan Gurbanguli Berdimuhamedov'un da devam ettirdiği siyasettir. Saparmurat Niyazov 1985-2006 yılları arasında yirmi bir yıl boyunca, Türkmenistan'da kendi kişisel kültürünü ayakta tutmak için otoriter bir rejim uygulamıştır. Ülkede tüm dinî kurumlar ve dinî faaliyetler onun sıkı kontrolü altında kalmıştır (Kurbanova, 2008, ss. 85-90). Din alanını kontrol ve denetim amaçlı 1994 yılında Din İşleri Konseyi kurulmuştur. Söz konusu konseyin faaliyeti neticesinde 1997 yılına gelindiğinde ülkedeki camilerin yarısından fazlası kapatılmış, konseyin 2010 verilerine göre Türkmenistan'da 400'e yakın cami kalmıştır. Din alanındaki boşluğu doldurmak için devlet, Niyazov'un kaleminden çıkmış olan "*Ruhnama*" adlı eser, ülkenin tüm halkına yönelik bir bilgi, etik/ahlak kaynağı olarak görülmüş, hatta camilerde okutulması zorunlu tutulmuştur (Mirzehanov & Tülpakov, 2019, ss. 74-75; Uysal, 2003, ss. 115-131). Din eğitimine gelince, günümüzde ülkede neredeyse din eğitimi faaliyetinin yürütülmediğini zikretmek gerekmektedir. Devletin kısıtlama ve sıkılaştırma siyaseti neticesinde, olası dinî aşırılık tehdidini önleme gerekçesiyle 2000 yılında ülkedeki tüm medreseler ve din eğitimi kurumları kapatılmıştır. Bu süreçte Türkiye tarafından kurulup işletilmekte olan Aşkabat Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de kapatılmış (2005), Türk öğretim görevlilerinin çalışma izinleri iptal edilmiştir. Günümüzde, söz konusu fakülte yeni yapılandırmadan sonra Aşkabat Devlet Üniversitesi Tarih Fakültesi bünyesinde ülkedeki

tek din eğitimi bölümü olarak faaliyet göstermektedir (Mirzehanov & Tülpakov, 2019, s. 76; Nuriyev, 2011).

4. Türk Cumhuriyetleri'nde Din Eğitiminin Temel Sorunları

Ülkelerdeki din eğitiminin temel sorunları ve zorluklarına da genel olarak değinmek gerekmektedir. SSCB'nin çöküşü ve ateizm propogandasının kalkmasıyla birlikte, Türk devletlerinde halkın İslâm'a karşı olan ilgisi hızlı bir artış göstermiştir. Halkın dine karşı olan büyük ilgisine ve talebine rağmen, özellikle bağımsızlığın ilk dönemlerinde din eğitimi mahiyeti ve yapısı itibarıyla büyük ölçüde geçmiş yüzyılların din eğitimi uygulamalarının temel özelliklerini koruyarak, vatandaşların ihtiyaçlarını karşılama ve günümüz şartlarına uygun din görevlisi yetiştirme konusunda yetersiz kalmıştır. Genellikle din eğitimi veren kurumlardaki öğrenciler nitelikli hoca kadrosunun, kaliteli ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin eksikliği nedeniyle düşük düzeyde eğitim almışlardır. Öte yandan, ortaöğretim ve hatta yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olanlar hem ülkelerdeki kötü sosyo-ekonomik durumdan hem de diplomalarının devlet tarafından tanınmamasından dolayı, kendilerine uygun bir iş bulma konusunda zorluklarla karşılaşmışlardır. Camilerde imam veya medreselerde hoca olarak çalışanlar ise düzenli maaşlarının olmaması nedeniyle temel geçim ihtiyaçlarını karşılama ve ailelerini geçindirme konusunda çok zorlanmışlardır (Malahov, 2009, ss. 19-21).

Özellikle gençler arasında aşırı dinî fikirlerin yayılması, İslâm adı altında radikal dinî grupların faaliyetlerinin çoğalması ve aşırılık yanlısı hareketlerin İslâm eğitim sistemine girmeye çalışmaları devlet yetkililerinin özellikle de yurtdışı kaynaklı din kuruluşlarına, vakıflarına ve din eğitimi faaliyetlerine karşı olumsuz bir tutum oluşturmalarına yol açmıştır. Bu tutum, tüm ülkelerde dinî kuruluşlar ve din eğitimi kurumları üzerindeki devlet kontrolünün sıkılaştırılmasına, Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan gibi devletlerde ise birçok din eğitimi kurumunun kapatılmasına neden olmuştur (Murtazin, 2019, s. 100; Sadikov, 2009, s. 38).

Ülkelerdeki dinî meselelerin ve süreçlerin öncüsü olarak Müslüman Dinî İdareleri, din eğitimi sistemini yeniden yapılandırma ve modernleştirme konusundaki sorunları çözememiştir. Söz konusu problemler, ülkeden ülkeye farklılık göstermesine rağmen, genel itibarıyla ortaktır. Yukarıda zikredildiği gibi, sorunların başında din eğitimi kurumlarında uygulanan ders programlarının içeriğinin yetersiz olması gelmektedir. Çoğu din eğitimi kurumu, eski öğretim yöntemleri ve ders materyalleri kullanmaktadır. Bu da beraberinde ders programının devlet eğitim standartlarına uygunluğu sorununu doğurmakta ve diplomaların devlet tarafından tanınmamasına neden olmaktadır (Nuhov, 2007, s. 32; Zagidullin, 2007, ss. 8-9). Diplomaların tanınmıyor olması ise iş imkanı kısıtlamakta ve istihdam sorununa yol açmaktadır. Mezunlar için tek iş fırsatı, genellikle ya camilerde imam ya da medreselerde müderris olarak çalışmaktır. (Yarlıkapov, 2002, s. 24). Sorunlarından biri de kalifiye personel yetersizliği ve mevcut akademik kadronun yetersiz

eğitim seviyesidir. Bu nedenle, gençler arasında ülkelerindeki din eğitimi prestijli görülmemekte ve yurt dışındaki din eğitimi kurumları tercih edilmektedir. Maddi problemler ve kaynak meselesi bir diğer sorunu oluşturmaktadır. Devlet desteği ve düzenli gelir kaynağı olmadığı için, her kurum kendi başına maddi sorunlarını çözmek için uğraşmaktadır (Navruzov, 2006, s. 85; Aynutdinova, 2009, ss. 10-12).

Mezkûr sorunlar, dinî idarelerin teşkilat yapısındaki eksiklikler, din-devlet işbirliğinin yetersizliği, devletin kapsamlı din ve din eğitimi sisteminin ve konseptinin olmaması, din eğitimi kurumlarının statülerinin belirsizliği, ortak din eğitimi standartlarının olmaması veya olanların fiilen uygulanmaması, bu zamana kadar din eğitimi veren kurumların büyük çoğunluğunun diplomasının resmîyet kazanmaması ve bu yüzden de mezunlarının iş bulamamaları veya çok düşük maaşla çalışmak zorunda kalmaları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, genel olarak din ve din eğitimi alanındaki sorunların sadece dinî kurumların sorunları olmadığını, tespit edilen sorunların devletin yardımı ve desteği olmadan çözümleninin zor olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Sonuç

Din her zaman toplumun sosyal, kültürel ve eğitim alanlarını aktif olarak etkilemiştir. Türk dünyasında din eğitiminin kendine özgü çok eski bir tarihi vardır. Tarihsel olarak, eğitim süreci ve meseleleri, İslâm dini ve ulusal gelenekleri ile uyumlu bir şekilde yürütülmüştür. Postsovyet Türk coğrafyasında İslâm eğitimi sisteminin durumunun değerlendirilmesi, İslâm kültürünün ve medeniyetinin tarihî gelişiminin bozulduğu Müslüman topluluklarda dinî aydınlanmanın ve eğitimin yeniden canlandırılmasının ne kadar zor ve karmaşık olduğunu göstermektedir. Her ne kadar Sovyet sonrası dönemde Türk devletlerinde dine olan ilgi geleneksel olarak yüksek kalsa da din eğitimi alanı son on yılda belirli bir düzeye ulaşarak gelişim hızını yavaşlatmıştır. Mevcut din eğitimi kurumları, din eğitimi sistemini yeniden yapılandırma konusunda istenilen başarıyı henüz elde edememiştir. Bununla birlikte, din eğitimi alanında var olan meseleler ve devam eden süreçler güncelliğini korumaya devam etmektedir. Din kurumları ve devlet organları, din eğitimi alanı da dâhil olmak üzere devlet-din politikalarının ortak uygulamalarını geliştirmeye çalışmaktadır. Ancak, bu sürecin önemli bir çaba ve daha fazla zaman gerektirdiği açıktır. Bu bağlamda, bölge ülkelerinde mevcut din eğitimi sorunlarını çözmede, genel başlıklar şeklinde aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Din eğitimi kurumları, eğitim faaliyetlerini kesinlikle resmîyete dayalı, din idarelerinin ve eğitim bakanlığının onaylamış olduğu eğitim standardı çerçevesinde yürütmelidir. Bu bağlamda, eğitim bakanlıklarının bünyesinde din öğretiminden sorumlu bir şube oluşturulmalıdır.
- İmam-Hatip Liselerine benzer devlet okulları açılmalı ve din içerikli bir ders, bütün okullarda okutulmalıdır.

- lkelerde din eğitimi alanındaki birliği ve bütünlüğü sağlamak, medreseler ve İslm Enstitüleri arasındaki farkları ortadan kaldırmak için, ortak eğitim standartları geliştirilmelidir. Mezunlara devlet diplomalarını kazandırmak için, din eğitimi kurumlarının ders programları devlet programlarıyla entegre edilmeli ve kurumlar devlet standartlarına uygun olarak eğitim faaliyeti yürütmelidir.

- Din eğitimi kurumu hocalarının yükseköğretim kurumlarından mezun olmaları ve uygun pedagojik formasyon almaları şartı getirilmelidir. Mevcut alışan hocaların mesleki yeterliklerini ve niteliklerini yükseltmek için hizmet içi eğitim ve seminerler verilmelidir. Ayrıca, hocaların ve imamların devlet memuru olarak kadrolu atanmaları sağlanmalı ve maaşları devlet tarafından ödenmelidir.

- Yüksek din ğretimi ilahiyat fakülteleriyle sınırlı kalmamalı, üniversitelerin diğer fakültelerinin müfredatlarında da zorunlu veya seçmeli olarak din içerikli dersler yer almalıdır.

- Günümüzde Türk devletleri, geçmişe ve geleneğe saygılı, İslmi değer ve geleneklere dayanan, artan globalleşme süreçlerine karşı kültürel kimliğini koruma yollarını geliştirmelidirler. lke halkının doğru din bilgileri edinmeleri, ülkelerin iç istikrarını, sosyo-politik ve kültürel gelişimini sağlamanın en önemli esaslarındandır. Günümüz şartlarında devlet, din ve toplum arasındaki uyum koşulsuz önceliktir. Devletin istikrarı, ulusal din eğitimi sisteminin gelişimi gibi günün temel sorunlarını çözmede önceki nesillerin tecrübeleri ve mirası, ülkelerin iktidarları tarafından dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

Agzamhocayev, S. (2010). Sovremennoye Sostoyaniye İslmskogo Obrazovaniya v Uzbekistane. *Rossiya i Musulmanskiy Mir*, 11, 124-133.

Ahmadullin, V. (2015). Osobennosti Sovetskoy Sistemi Dvuhurovnevoy Podgotovki İslmskih Kadrov: Opıt i Uroki. *İslm v Sovremennom Mire*, 11 (2), 153-164.

Ahmedova, Z. (2011). Türk Elderinde İslm Dininin Cayılıusu Cana Sufizmdin Ordu. *Oş İlahiyat Fakültesi İlmı Dergisi*, 14-15, 64-81.

Albogaiyeva, M. S-G. (2019). İslmskoye Obrazovaniye v İnguşskom Obşestve: İstoriya i Sovremennost. *Minbar*, 12 (1), 186-207.

Aynutdinova, K. (2009). Problematika Razvitiya Musulmanskogo Obrazovaniya v Rossii i v Srendey Azii. *Minbar*, 2 (4), 5-14.

Azimli, D. (2017). XIX. Asrın başlarında ar Rusyası'na karşı mücadelede "Nakşibendiye" Tarikatı'nın rolü. *VIII. Uluslararası Atatürk Kongresi*. 13-15 Ekim 2015. Ankara.

Beylur, S. (2020). Özbekistan Cumhuriyeti'nin din siyaseti ve din eğitimi. *Türk Devletlerinde Din-Devlet İlişkileri ve Din Eğitimi*. Ed. İlyas Erpay ve Suat Beylur. Ankara: 107-129.

- Buluktayev, Y. (2000). *Faktor İslâmskogo Vozrojdeniya v Kazahstane: Vliyaniye na Politiku Grajdanskoy İntegratsiyi i Ukrepleniye Stabilnosti*. Almatı.
- Devlet, N. (1987). İdil-Ural'da İslâmiyetin durumu. *Tarih Enstitüsü Dergisi*, 13, 109-122.
- Dmitrieva, E. (2016). İslâmskoye Obrazovaniye v Rossiyi: İstoriya i Sovremennost. *Rossiya i Musulmanskiy Mir*, 12-17.
- Dualı, Ş. M. (2012). Rusya Müslümanları örneğinde din ve vicdan özgürlüğü sorunu. *Milel ve Nihal*, 9 (1), 81-104.
- Dursun, D. (1993). Sovyetlerdeki Müslüman Türklerin sosyal yapısı üzerine bir çalışma. *Sosyoloji Konferanslar*, 24, 173-192.
- Erkan, Ü. (2019). Rusya'da modernleşme hareketleri, Rusya Müslümanları ve İsmail Gaspıralı. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12 (27), 758-776.
- Erşahin, S. (1999). *Türkistan'da İslâm ve Müslümanlar*. Ankara: İlahiyat Vakfı.
- Gafurov, U. (2018). İstoriya Formirovaniya i Perspektivi Razvitiya Sistemi İslâmskogo Obrazovaniya Upravleniya Musulman Uzbekistana. *Rossiya i Musulmanskiy Mir*, 39-53.
- Ganbarov, A. (2017). Bağımsızlıktan sonra Azerbaycan'da din-devlet ilişkileri. *KTÜİFD*, 4 (1), 101-126.
- Halilova, Z. & Babacanov, B. (2017). Sovetskaya İdeologiya v Medrese: Politiceskiye Konteksti i Uçebnaya Praktika. *Islamology*, 7 (2), 30-52.
- Hızlı, M. (1987). Kuruluşundan Osmanlılara kadar medreseler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 273-281.
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 25-46.
- Kalsın, B. (2014). İsmail Gaspıralı ve Tercüman Gazetesi. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 95-115.
- Kaşaf, Ş. R. (2018). Konstruktivniy dialog v Mahaçkale o Problemah i Perspektivah Razvitiya Teologiceskogo Obrazovaniya v Rossiyi. *Minbar*, 11 (4), 907-931.
- Kılıoğlu, M. E. (2019). Çarlık Rusyasında Ceditcilik/Yeni Usul Hareketi. *Journal of Awareness*, 4 (1), 65-90.
- Kisriyev, E. F. (2004). *İslâm i vlast v Dagestane*. Moskva: OGİ.
- KMİ. Kafkas Müslümanları İdaresi. Erişim: 15 Nisan 2021. Adres: <http://www.qafqazislâm.com/index.php?lang=az§ionid=109> adresinden elde edilmiştir.

- Kurbanova, N. (2008). *Proyavleniye Politiçeskogo İslâma v Postsovetskih Tsentralnoaziatskih Gosudarstvah na Rubeje XX-XXI vv.* Bişkek: Altın Tamga.
- Kurbanova, N. (2009). *İslâm v Obşestvenno-Politiçeskoj jizni Kirgizstana.* Bişkek.
- Lemercier-Quelquejay, C. (1993). Kuzey Kafkasya'da tarikatlar. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 226-242.
- Malahov, İ. (2009). Sostoyaniye i Problemi İslâmskogo Obrazovaniya v Başkortostane. *Minbar*, 2 (4), 19-21.
- Mirzehanov, V. & Tlpakov, M. (2019). Turkmenistan i İslâmskiy Mir. *Tsentralnaya Aziya i Zakavkazye*, 72-91.
- Mokrinin, V. & Ploskih, V. (1995). *İstoriya Kirgizstana.* Bişkek: Kirgizstan.
- Muhametşin, R. (2009). Musulmanskoye Obrazovaniye u Tatar v Dorevolyutsionnoy Rossii: Sostoyaniye, Problemi i Perspektivi. *Minbar*, 2 (4), 79-93.
- Muhametşin, R. (2015). Stratejiçeskiye Napravleniya Razvitiya Musulmanskogo Obrazovaniya v Rossii. *İslâm v Sovremennom Mire*, 11 (4), 35-46.
- Murtazin, M. (2015). İstoriya İslâmskogo Obrazovaniya v Rossii, Etnokulturnoye Raznoobraziye Rossii kak Faktor Formirovaniya Obşegrajdanskoj İdentiçnosti. Erişim: 19 Mart 2021. Adres: <http://islâm.ru/content/history/44741> adresinden elde edilmiştir.
- Murtazin, M. (2019). O Sisteme İslâmskogo Obrazovaniya na Postsovetskom Musulmanskom Prostranstve. *Rossiya i Novıye Gosudarstva Evraziyi*, II (XLIII), 88-103.
- Murzaraimov, B. & Köylü, M. (2019). Bağımsızlık sonrası Kirgizistan'da yaygın din eğitimi faaliyetleri ve camiler. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23 (1), 193-211.
- Navruzov, A. (2006). Perspektivi İslâmskogo Obrazovaniya v Dagestane. *Obrazovaniye*, 78-89.
- Nazarbayev, N. A. (1996). *Poslaniye Prezidenta Respubliki Kazahstan Narodu Kazahstana.* Astana: Mısl.
- Nosova, E. (2009). Deyatelnost Soveta Po Delam Religioznih Kultov. *Vestnik KRSU*, 9 (5), 57-73.
- Nuhov, O. (2007). Problemi Sovremennogo Religioznogo Obrazovaniya v Respublike Dagestan. *İnnovatsiyi v Sisteme Religioznogo Obrazovaniya v Rossii*. Ed. İldus Zagidullin. Kazan: 25-34.

- Nuriyev, A. (2011). İslâmskiye İnstitutı sovremennogo Turkmenistana. Erişim: 08 Nisan 2021. Adres: <http://www.İslâmsng.com/tkm/pastfuture/2990> adresinden elde edilmiştir.
- Parladır, S. (1983). Hz. Peygamber devrindeki eğitim anlayışı ve işleyişi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 259-283.
- Pulat, E. (2019). *Soğuk savaş sonrası dönemde Orta Asya'da İslâm'ın siyasallaşması: Özbekistan örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sadikov, M. (2009). İslâmskoye Obrazovaniye v Dagestane: İstoriya i Sovremennost. *Minbar*, 2 (4), 33-39.
- Samadov, E. (2006). *Azerbaycan'da din eğitimi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Samedov, E. & Zarganayeva, İ. (2009). *İslâmskoye obrazovaniye v Azerbaycane*. N. Novgorod: Medina.
- Sembi, N. (2014). *Kazakistan'da din eğitimi (Bağımsızlık Sonrası)*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Sulayev, İ. (2013). Gosudarstvennaya Politika v Dagestane v Oblasti Musulmanskogo Obrazovaniya (pervaya tret XX v.) İstoriko-Pravovoy Aspekt. *İslâmovedeniye*, 2, 50-54.
- Tosun, N. (2015), *Ahmet Yesevi*. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi.
- Usta, A. (2009). Samaniler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 36. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı . 64-68.
- Uysal, E. (2003). Ruhname ve ahlaki boyutu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,12 (2), 115-131.
- Yarkov, A. (2002). *Oçerk İstorii Religiy v Kırgızstane*. Bişkek.
- Yarlıkapov, A. (2002). İslâmskoye Obrazovaniye na Severnom Kavkaze v Proşlom i v Nastoyaşem. *Obrazovaniye*, 5-31.
- Yunusov, A. (2004). *İslâm v Azerbaycane*. Baku: Zaman.
- Yusufoğlu, A. E. (2019). *Kırgızistan'da din eğitimi*. Ankara: Son Çağ Akademi.
- Yusufoğlu, A. E. (2020). Günümüz Rusya'sında yüksek İslâm öğretimine bakış. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 59, 131-157.
- Zagidullin, İ. (2007). Sistema İslâmskogo Professionalnogo Obrazovaniya v Rossii: problemi i perspektivi. *Vserossiyskaya Nauçno-Praktičeskaya Konferentsiya*. 14 Kasım 2006. Kazan.

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

Mustafa BAŞKONAK**

E-mail: mbaskonak@kmu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2007-1506>

Citation/©: Başkonak, M., (2021). Covid-19 salgın sürecinde engellilere yönelik uzaktan yaygın din eğitimi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 89-119.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.995019>

Öz

Bu araştırma, Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev yapan din görevlilerinin Covid-19 (Koronavirüs) salgın sürecinde işitme engelli bireylere sunmuş oldukları din eğitimi ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri ile teknolojik araç-gereçleri kullanma yeterliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yönteminin tercih edildiği betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları içeren anket kullanılmıştır. Anket, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında işitme engellilere uzaktan din eğitimi veren din görevlileri evreninde kasti örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 38 din görevlisine uygulanmıştır. Anket formlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizi Google Forms ve Microsoft Excel programı ile yapılmıştır. Öğreticilerin farklı illerde yaşıyor olmaları ve Covid-19 salgını, uygulamanın uzaktan yapılmasını zorunlu kılmıştır. Araştırma bulgularından işitme engellilere sunulan din eğitiminin 8 yıldır sistemli bir şekilde devam ettiği; uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin tecrübelerinin yeterli olmadığı; salgın öncesinde genç işitme engellilerin Kur'an kurslarına yeterli kadar katılım sağlamadığı; salgın sürecinde yetişkin işitme engellilerin iletişim eksikliği, aile desteği, teknolojik imkânsızlıklar,

* **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 Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 16.09.2020 tarihinde (2020/E-95728670-044) izin alınmıştır (Bkz. Ek 1).

** Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, İslam Felsefesi Anabilim Dalı.

uzaktan eğitimde başarısız olunacağı ile ilgili önyargı ve ders saatlerindeki yetersizlikten dolayı uzaktan din eğitimine çok fazla ilgi göstermediği; ücretsiz olması ve kullanım kolaylığından dolayı Whatsapp uygulamasının eğitimlerde en sık kullanılan uygulama olduğu; salgın döneminde uzaktan eğitim yoluyla verilen din eğitiminde yaşanan problemlerin sebepleri ile ilgili olarak uzaktan eğitim imkânları, materyal yetersizliği, ailelerin ve işitme engellilerin ilgisi olduğu vb. sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Yaygın din eğitimi, Uzaktan eğitim, İşitme engelli, Covid-19.

DISTANCE NON-FORMAL RELIGIOUS EDUCATION FOR PEOPLE WITH HEARING IMPAIRED DURING COVID-19 PANDEMIC

Abstract

This research aims to present the perception of the Qur'an course instructors and religious officials, who work for Presidency of Religious Affairs, on religious education and distance learning and their competence in using technological tools and equipment during covid-19 (Coronavirus) pandemic. The research is a descriptive study in which quantitative method used. In the research, findings obtained through a survey contains both open ended and multiple-choice questions. The survey was applied to 38 religious officials that chosen by deliberate sampling method among the Presidency of Religious Affairs' instructors universe who were educating people with hearing impaired in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Statistical analysis of the data obtained from survey were done via Google Forms and Microsoft Excel. Due to the facts that the instructors lived in different cities and Covid-19 pandemic made it obligatory to implement the research distance. The results according to the research findings are as follows: the religious education offered to the hearing impaired has continued for 8 years in a systematic way, the experience of the instructors are insufficient about distance education, before the pandemic the youth with hearing impaired didn't attend Qur'an courses sufficiently, during the pandemic the adults with hearing impaired didn't show much interest in distance learning due to the reasons; lack of communication, family support, technological impossibilities, prejudice about failure in distance education and inadequate course hours. In addition, Whatsapp was the most frequently used application as it's free and easy to use. Besides distance education impossibilities, lack of materials and interest of both families and learners with hearing impaired are the other results that was found in the research as the reasons of the problems experienced in distance religious education during the pandemic.

Keywords: Religious education, Distance education, Non-formal religious education, Hearing impaired, Covid-19.

Giriş

31 Aralık 2019'da Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Çin Ülke Ofisi, Vuhan şehrinde zatürre vakalarındaki artışı bildirmiştir. 7 Ocak 2020'de ise daha önce insanlarda tespit edilmemiş yeni bir koronavirüs (2019-nCoV) olarak tanımlanan hastalığın adı COVID-19 olarak kabul edilmiş, virüs SARS CoV'e yakın benzerliğinden dolayı SARS-CoV-2 olarak isimlendirilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020a). Çin'de görülen ilk vakanın tespitinin ardından Türkiye'de 10 Ocak 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından Koronavirüs Bilim Kurulu kurularak "nCoV Hastalığı Rehberi" hazırlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020b). Vuhan-İstanbul uçuşları ve hastalığın görüldüğü ülkelerden gelen uçuşlar yasaklanmış, havalimanlarında termal kameralar ile virüsün bulaştığı kişiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye'de 11 Mart 2020'de görülen ilk vakanın arkasından yaygın ve örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğretime ara verilmiş (MEB, 2020a) kamuya açık toplu etkinlikler, seyahatler, uçuşlar kısıtlanmıştır. İlerleyen günlerde alışveriş merkezleri ve pazar yerlerine giriş yasaklanmış, şehirlerarası ulaşım ve bazı illerde hafta sonu sokağa çıkma yasağı getirilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2020). Dünya genelinde virüsün birden fazla mutasyonunun görülmesi, ülkeler tarafından daha kapsamlı önlemlerin alınmasına neden olmuştur (BBC News, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile birlikte yaygın din eğitimi ve hizmetleri sunan Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) da salgınla alakalı çeşitli tedbirler almıştır. Camilerde topluca geçirilecek sürenin azaltılması için sunnet namazlarının evde kılınması tavsiye edilmiş ve 15 Mart 2020 tarihine kadar yaklaşık 21 bin umrecinin yurda dönmesi kararlaştırılmıştır (DİB, 2020a). Ayrıca 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla Cuma namazı ve vakit namazlarının cemaat ile kılınmasına ara verilmiş, Kur'an kursları, Dini Yüksek İhtisas ve Hizmet İçi Eğitim Merkezlerindeki eğitim 2 hafta süreyle tatil edilmiştir (DİB, 2020b). 30 Mart 2020 itibarıyla Hafızlık kursları ile Dini Yüksek İhtisas Merkezlerinde eğitim, uzaktan eğitim yoluyla dijital uygulamalar üzerinden tekrar başlamış, diğer Kur'an kurslarındaki eğitimler için verilen ara uzatılmıştır (DİB, 2020c).

18 Nisan 2020 tarihinde il müftülüklerinden irşat kurullarının vaaz-irşat, manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin müftülük sosyal medya hesapları vasıtasıyla yürütülmesi ve hedef kitlenin gereksinimlerine uygun içeriklerle yaygın din eğitimi faaliyetlerinin tekrar başlatılması istenmiştir (DİB, 2020d). 29 Mayıs 2020 tarihinde öğle, ikindi ve Cuma namazları (DİB, 2020e), 23 Haziran 2020 tarihinde ise sabah, akşam ve yatsı namazları cemaatle kılınmaya başlanmıştır (DİB, 2020f). 29 Haziran 2020'de başlayan yaz Kur'an kursları, Diyanet TV aracılığı ile 6 hafta boyunca devam etmiştir. 25 Kasım 2020'de ihtiyaç odaklı Kur'an kursları ile gündüzlü hafızlık eğitimlerinin uzaktan eğitim imkânlarıyla sürdürülmesi kararlaştırılmıştır (DİB, 2020g). 28 Aralık 2020 - 21 Şubat 2021 ve 11 Ocak - 7 Mart 2021 tarihleri arasında "Haydi Türkiye Evden Kur'an Öğrenmeye" temasıyla

uzaktan eğitimle Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı hayata geçirilmiş ve böylelikle yaygın din eğitiminde yeni bir aşamaya geçilmiştir (DİB, 2020h).

Yaygın din eğitimi ve hizmetleri görevini icra konusunda vazifeli kurum olan DİB, ilgili görevi 633 sayılı DİB kuruluş ve görevleri hakkındaki kanununun 1. maddesi gereğince "İslam dininin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek" hükümlerine göre yerine getirmektedir (DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 1965). Toplumun dini ve manevi konulardaki ihtiyaçlarının, beklentilerinin ve yaşanan problemlerin gün geçtikçe artması nedeniyle yaygın din eğitimi kurumu olarak DİB'in 84 milyonluk nüfusa sahip olan Türkiye'nin farklı yaş ve cinsiyet gruplarında yer alan bireylere yönelik yaygın din eğitimi ve öğretimi hizmetlerinde çeşitliliği ve niteliği artırmak için kapsamlı çalışmalar yaptığı görülmektedir (DİB, 2012; Göküş, 2019, ss. 286-287). 4-6 yaş Kur'an kurslarından yaz Kur'an kurslarına, hafızlık kurslarından ihtiyaç odaklı kurslara, camilerden Diyanet TV'ye, gençlik merkezlerinden öğrenci yurtlarına, aile ve dini rehberlik bürolarından bağımlılıkla mücadele merkezlerine, göçmenlerden engelli bireylere varıncaya kadar teorikte ve pratikte tüm vatandaşlara yaygın din eğitimi hizmetleri götürmenin yanında merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatında görev yapan personelinin mesleki gelişimi açısından çok önemli düzenlemeleri de hayata geçirmektedir. Ayrıca il ve ilçe müftülükleri aracılığı ile çeşitli gruplara sunulan din hizmetleri ve eğitim hizmetleri; Bağımlılıkla Mücadele, Gençlik ve Engellilik Koordinatörlükleri aracılığıyla daha sistematik hale getirilmiştir.

DİB bünyesinde 31.12.2020 itibarıyla genel idare hizmetleri ve din hizmetleri sınıfında görev yapan toplam personel sayısı 99,194 kişidir. 28,698 personel ise diğer hizmet alanlarında görev yapmaktadır. Toplam personelin 31.199'u (%24,4) lisans seviyesinde dini yükseköğrenim kurumlarından ve 52,428'i (%41) önlisans seviyesinde dini yükseköğrenim kurumlarından mezun olmuştur. Din hizmetleri sınıfında görev yapan toplam 87,379 personelin 52,835'i (%60,4) İmam-Hatip, 19,097'si (21,8) Kur'an kursu öğreticisi, 11,963'ü (%13,6) Müezzin-Kayyım, 2,951'i (%3,3) Vaiz ve cezaevi vaizi, 532'si (%0,6) Murakıptır. Ülke genelinde ibadete açık olan cami sayısı 89,445, öğretime açık olan Kur'an kursu sayısı ise 16,122'dir. Bu kurslarda öğretime devam eden toplam 774,536 kursiyer bulunmaktadır. Bu kursiyerlerin 615,665'i (%79,5) kadın ve 158,871'i (%20,5) erkektir (DİB, 2021).

Engelli bireyler, emsalleri olan diğer engelsiz bireylere göre genel eğitim haklarından tam anlamıyla yararlanamamaktadırlar. Bu, genel eğitimin bir bölümünü oluşturan din eğitimini de kapsamaktadır. Hâl böyle olunca engelli bireylerin dinî bilgileri öğrenme boyutunun yeterli olup-olmadığının tespiti, problemin çözümü açısından önemli görünmektedir (Özdemir, 2016, s. 11). Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin (Sarı ve Pürsün, 2017) haricinde işitme engelli 4. ve 12. sınıf arasındaki öğrencilere örgün din eğitimi; muhtelif yerlerde bulunan 32 işitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulu ile 20 Özel Eğitim Meslek Lisesi (MEB, 2020b, s. 40) müfredatında yer alan zorunlu ve seçmeli olarak

okutulan din öğretimi dersleri ile verilmektedir. Örgün eğitim çağında olmayan diğer işitme engelli bireyler için ise yaygın din eğitimi, camiler ve Kur'an kurslarında yıl boyu sürdürülmektedir. Bu alanda hizmet veren din görevlileri ile yapılan görüşmelerden alınan bilgilerden hareketle 2020 yılı Bahar dönemine yaklaşık 450 işitme engelli kadın ve 30 erkeğin Kur'an kurslarına veya camilerde devam eden akşam derslerine kayıt yaptırdığı düşünülmektedir.¹

DİB tarafından 2013 yılında Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü hazırlanmış, 2014 yılında 135 Kur'an kursu öğreticisi, 2015 yılında 113 din görevlisi için "İşitme Engellilere Din Eğitimi" kursu düzenlenmiştir. Müftülükler bünyesinde engelli koordinatörlüklerinin çalışmalarına başlamasıyla (Başkonak, 2018, s. 230) hizmet çeşitliliği artmıştır. İşitme engellilere yönelik farkındalık oluşturmak, din eğitimi ve hizmetleri hakkında bilgi vermek amacıyla kamu spotlarıyla, radyo-tv-internet reklâmlarıyla ve sosyal medya aracılığıyla yapılan çalışmaların (Başkonak, 2018, s. 228) sayısı gün geçtikçe artmaktadır. DİB, dinin engelliliğe bakış açısı, yabancı ülkelerdeki uygulamalar, din eğitimi ve hizmetlerinde yaşanan problemler ve çözümleri, yeni yaklaşım, yöntem ve materyaller gibi konuların tartışıldığı akademik çalışmalara destek vermektedir. Bu kapsamda 2015 yılında "Uluslararası Engelliler Din Eğitimi, Metot ve Hizmetleri Çalıştayı"; 2016 yılında "1. Uluslararası Engellilik ve Din Sempozyumu"; 2017 yılında "Engelli İlmihali Çalıştayı" düzenlenmiştir (Başkonak, 2020, s. 145).

Koronavirüs salgını başladıktan 28 Aralık 2020 tarihine kadar geçen süre içerisinde engelli bireylere yönelik ihtiyaç odaklı Kur'an kurslarına ara verilmiş, "Haydi Türkiye Evden Kur'an Öğrenmeye" sloganıyla Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı hazırlanarak senkron/asenkron uzaktan eğitimler başlatılmıştır (DİB, 2020h). Böylece kurs materyalleri DİB tarafından işitme engelli ve görme engelli bireylere dijital veya basılı formatta ulaştırılmıştır (DİB, 2018).

Bu konuda işitme engelli bireylerin örgün ve yaygın din eğitimleri ile ilgili "Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" (Başkonak, 2016) başlıklı doktora tezi ile "İşitme Engelliler Ortaokullarında Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler (Özkan, 2017) ve "İşitme ve Görme Engellilere Yönelik Yaygın Din Eğitimi Veren Din Görevlilerinin Mesleki Problemleri ve Beklentileri (İstanbul Müftülüğü Örneği)" (Kaya, 2019) başlıklı yüksek lisans tezi olmak üzere üç adet lisansüstü çalışma bulunmaktadır. Hazırlanan bilimsel çalışmaların sayısı, bu alanda yeni çalışmalara duyulan ihtiyaca işaret etmektedir. Dolayısıyla uzaktan din eğitimi (Altaş, 2015; Genç & Gümrükçüoğlu, 2020) ve işitme engellilerin din eğitimi gibi konuları bünyesinde barındıran bu çalışmanın literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

¹ Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Engelli Kur'an kursu öğrencileri ile ilgili paylaşılan resmi bir istatistik bulunmamaktadır.

“Covid-19 Salgın Sürecinde İşitme Engellilere Uzaktan Yaygın Din Eğitimi” konulu bu araştırma, din görevlilerinin salgın döneminde uzaktan eğitime bakışını tespite yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın amacı, DİB bünyesinde işaret dili bilen Kur’an kursu öğreticisi ve din görevlilerinin Covid-19 salgın sürecinde işitme engelli bireylere sunmuş oldukları yaygın din eğitimi hizmetlerini, uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini, salgın sürecinde eğitim alanında karşılaştıkları problemlere çözüm üretme ve teknolojik araç-gereçleri kullanma yeterliklerini ortaya koymaktır.

Araştırma, yüz yüze eğitimin sürdürülemediği veya yetişmiş personelin bulunamadığı zamanlarda işitme engellilere yönelik yaygın din eğitimi faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesini ve bu süreçte uygulamalarda görülen aksaklıkların giderilmesine yardımcı olmayı amaçladığı için bu yönüyle toplumsal açıdan önemli çıktılarının olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın, DİB’in işitme engellilere yönelik eğitimlerdeki güncel düzenlemelerinin öğretmenlerin yaygın din eğitimindeki yeterlikleri hakkında bilgi vermesi bakımından da Türkiye’deki özel eğitimde yaygın din eğitimi ve engelli-din görevlisi ilişkisi profilinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma, Covid-19 salgınının ilk başladığı andan itibaren DİB bünyesinde kadrolu, sözleşmeli ve fahri (geçici) olarak işitme engelli bireylere eğitim veren din görevlileri, konu açısından işitme engelli bireylere verilen uzaktan din eğitimi ve zaman açısından da 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılı ile sınırlıdır.

1. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, uygulama ve analizi ile araştırmanın çalışma grubuna ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Modeli, Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada, var olan bir durumu ortaya koymaya çalışmak ve o durumun çevresiyle olan ilişkilerini belirleyerek bir yargıya varmayı amaçlayan betimsel araştırma yöntemlerinden örnek olay tarama modeli (Kaptan, 1993; Erkuş, 2011; Creswell, 2016) kullanılmıştır. Örnek olay tarama modelleriyle yapılan araştırmalar, genel tarama modelleri ile yapılanlara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verir. Evrendeki belirli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2020, s. 119). Araştırmanın teorik çerçevesini ve odağını belirlemek, aynı zamanda bilimsel bir alt yapı oluşturmak ve konuyla ilgili kaynakları incelemek üzere literatür taraması (Balci, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2004) yapılmıştır.

Araştırmanın ampirik bulguları için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket, çeşitli konularda kişilerden, okuyup cevaplayabilecekleri soru formu hazırlanması yoluyla yazılı bilgi toplama tekniğidir (Bayyığıt, 2013, s. 13). Anket tekniği, sosyal bilimlere ait araştırmalarda laboratuvar niteliğinde olup, kolay ve maddi imkânları fazla zorlamadan

bilgileri doğrudan doğruya toplamaya da elverişli bir tekniktir (Arslantürk, 2001, s. 111). DİB ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan araştırma/anket uygulamasının yapılabilmesi için araştırma izni² ve Etik Kurul Onay Belgesi³ alınmıştır. Bu bağlamda, öncelikle bir pilot uygulama yapılarak, katılımcılar tarafından iyi anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılmalara neden olabilecek anket soruları, alan uzmanlarının yardımıyla yeniden değerlendirilerek düzenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme ve Covid-19 salgın süreci göz önünde bulundurularak anket formu çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce öğretilere, araştırmanın amacı ve anket formunun⁴ nasıl doldurulacağı hakkında açıklamalar yapılmış, uygulama sırasında katılımcıların soruları cevaplanmıştır. 38 adet anket formu değerlendirmeye alınmış ve anket formlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizi Google Forms ve Microsoft Excel programı ile yapılmıştır. Tüm değişkenler için frekans (n) ve yüzde (%) tabloları düzenlenmiş ve elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye genelinde işitme engelli bireylere 66 din görevlisinin (Kur'an kursu öğreticisi, İmam-Hatip, Müezzin-Kayyım) cami, Kur'an kursu ya da derneklerde din eğitimi verdiği bilinmektedir. Covid-19 salgınının başından itibaren işitme engellilere çeşitli teknolojik araçlar kullanarak uzaktan din eğitimi veren din görevlilerinden araştırmaya katılmayı kabul eden 38 din görevlisi (evrenin %57,5'i) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın örneklem seçiminde "Kasti (Kararsal) Örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yöntemi, örneği oluşturan elemanlar arasında araştırmacının problemine cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşmaktadır (Altunışık, 2005, s. 132). Araştırma örnekleminin evreni temsil gücünün yeterli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Demografik Bilgi	Grup	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	28	73,7
	Erkek	10	26,3
Yaş	21-40	19	50
	41-60	19	50
Görev	Müftülük Personeli	1	2,6
	İmam-Hatip	7	18,4
	Kur'an Kursu Öğreticisi	30	79
Görev Durumu	Kadrolu/Sözleşmeli	29	76,3
	Fahri (Geçici)	9	23,7
Mesleki Kıdem	1-10	21	55,3

² Evrak Tarih ve Sayısı: 10.09.2020-E.629364.

³ Evrak Tarih ve Sayısı: 16.09.2020-E.20034.

⁴ Anket formuna ulaşmak için bkz. <https://forms.gle/d14i4rcBuAdYDyyU8>.

	11-20	14	36,8
	21+	3	7,9
İşitme Engellilerde Görev Süresi	1-5	16	42,1
	6-10	21	55,3
	11+	1	2,6
Mezuniyet	İlahiyat Önlisans	22	57,9
	İlahiyat/İslami İlimler	7	18,4
	Yüksek Lisans	3	7,9
	Diğer	6	15,8

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %26,3 (n=10)’unu erkekler, %73,7 (n=28)’ini ise kadınlar oluşturmaktadır. İşitme engellilerin din eğitimi alanında kadın öğretmenlerin sayı olarak daha fazla yer almasının engellilik konusunda daha hassas olmaları ve kadın işitme engellilerin din eğitimi alma konusunda daha istekli olmaları sebebiyle olduğu söylenebilir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin %50 (n=19)’unun 21-40 yaş, %50 (n=19)’unun 41-60 yaş grubunda olduğu ve öğretmenlerin görev süreleri de esas alınır ise daha çok genç yetişkinlik dönemlerinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin %2,6 (n=1)’i Müftülük personeli, %18,4 (n=7) ‘lik kısmı İmam-Hatip, %79 (n=30)’luk kısmı ise Kur’an kursu öğreticisi olarak görev yapmaktadır. Buna göre araştırmada Kur’an kursu öğretmenlerinin yoğunlukta olduğu ve işitme engelliler alanında yaygın din eğitimi faaliyetlerinin çoğunlukla Kur’an kursları merkezli yapıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin görev durumlarına bakıldığında önemli bir kısmının %76,3 (n=29) sözleşmeli/kadrolu olarak, %23,7 (n=9)’unun fahri (geçici) olarak çalıştığı görülmektedir. Dolayısıyla istihdam kaygısı olmadan çalışan sözleşmeli/kadrolu personelin fazla olmasının araştırma sonuçlarının etkinliği açısından önem arz ettiği söylenebilir. Fahri olarak uzun yıllar görev yapan öğretmenlere artık çok fazla bu alanda görev verilmiyor olması işitme engelliler alanında yapılan dini ve manevi içerikli hizmetlerin bazı illerde aksayabileceği ihtimalini de akıllara getirmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde %55,3 (n=21)’inin 1-10 yıl arasında, %36,8 (n=4)’ünün 11-20 yıl arasında görev yaptığı anlaşılmaktadır. 21 ve üzeri yıl görevi bulunanların oranının %7,9 (n=3) olduğu görülmektedir. Bu bakımdan görevde yeni sayılabilecek öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu söylenebilir. İşitme engellilere yönelik sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin süresi göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin %42,1 (n=16)’inin 1-5 yıl zarfında işitme engellilere eğitim verdiği, %55,3 (n=21)’inin 6-10 yıl arasında görev yaptığı ve sadece %2,6 (n=1)’inin 11 yıl ve üzeri sürede işitme engellilere yönelik eğitim faaliyetlerinde yer aldığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin görev sürelerine bakılırsa işitme engelliler için din eğitimi ve öğretiminin çok eski olmadığı, DİB’in 2013 ve 2015 yıllarındaki hizmetiçi eğitimlerinin çalışmalara yön verdiği görülmektedir. Bunlarla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerden 22 (%57,9)’unun ilahiyat önlisans, 7 (%18,4)’ünün İlahiyat/İslami İlimler, 3 (%7,9)’unun diğer lisans, 3 (%7,9)’unun yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2 (%3) öğretmenin İmam-Hatip lisesi ve 1 (%2,6) öğretmenin de diğer önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ulaşılan mezuniyet durum dağılımından, örneklem grubundaki

öğreticilerin yarısından fazlasının önlisans eğitim seviyesine, üçte birinin de lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip oldukları görülmektedir.

2. Bulgular

Bu bölümde, Covid-19 salgını öncesinde ve salgın sürecinde işitme engellilere verilen din eğitimi, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı ve uzaktan din eğitiminde karşılaşılan problemler konusundaki verilere yer verilmiştir.

2.1. Covid-19 Salgını Öncesinde İşitme Engellilere Verilen Din Eğitimi

Tablo 2. Öğreticilerin Salgın Öncesi İşitme Engellilere Uzaktan Eğitim Verme Durumlarına Göre Dağılımı

Uzaktan eğitim verdiniz mi?	n	%
Evet	18	47,4
Hayır	20	52,6
Toplam	38	100,0

Tablo 2’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,6 (n=20)’si salgından önce uzaktan eğitim vermediği, %47,4 (n=18)’inin ise eğitim verdiği görülmektedir. Öğreticilerin yarısından daha azının uzaktan eğitim tecrübesinin olmaması, yaygın din eğitiminde teknoloji kullanımının yaygınlığı hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir.

Tablo 3. Öğreticilerin Salgın Öncesi İşitme Engelli Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Salgın öncesi işitme engelli öğrenci sayınız nedir?	n	%
1-5	7	18,4
6-10	12	31,6
11-15	8	21
16+	11	39
Toplam	38	100,0

Tablo 3’te görüldüğü üzere salgından önce öğretmenlerin %18,4 (n=7)’sinin 1-5 arası, %31,6 (n=12)’sinin 6-10 arası, %21 (n=8)’inin 11-15 arası, %39 (n=11)’inin 16 ve daha fazla işitme engelli öğrencisi olduğu görülmektedir. Kur’an kurslarında özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik açılan sınıflarda asgari 3 öğrenci şartı bulunmasına karşın öğretmenlerin çok daha fazla öğrenciye eğitim verdiği görülmektedir. Her ne kadar öğretmenler, bazı idareciler tarafından daha az öğrenci okutma niyeti içerisinde oldukları konusunda itham edilmiş olsalar da öğretmenlerin daha fazla işitme engelliye ulaşma gayreti içerisinde oldukları bilinmektedir.

Tablo 4. İşitme Engelli Öğrencilerinin Yaş Grubuna Göre Öğreticilerin Dağılımı

Öğrencilerinizin yaş grubu nedir?	n	%
Çocuk-Genç	9	23,7
Yetişkin-Yaşlı	29	76,3
Toplam	38	100,0

Tablo 4'deki bulgulara göre, örneklemin dörtte üçü (n=29, %76,3) yetişkin ya da yaşlı sayılabilecek işitme engelli bireylere din eğitimi verdiğini söylerken geri kalan dörtte biri (n=9, %23,7) ise çocuklara ve gençlere din eğitimi verdiğini söylemektedir. Buradan hareketle herhangi bir engeli bulunmayan bireylerin din eğitimi ve hizmetlerinden istifade etmesine benzer şekilde özellikle yetişkin ve yaşlı işitme engellilerin din eğitimi konusunda talepkar oldukları görülmektedir. Özellikle çocuk ve genç işitme engellilere yönelik sosyal imkânların sağlandığı eğitim olanaklarının sunulması ve bu konuda bilgilendirilmelerin okullar ve dernekler aracılığı ile yapılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabileceği söylenebilir.

2.2. Covid-19 Salgın Sürecinde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı

Tablo 5. Öğreticilerin Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Durumuna Göre Dağılımı

Bilgi iletişim teknolojilerini kullanıyor musunuz?	Kullanıyorum	%
	n	
Masaüstü / Dizüstü Bilgisayar	31	81,6
Akıllı Telefon / Tablet	38	100
Yazıcı / Tarayıcı	13	34,2
Projeksiyon Cihazı ve Perdesi	12	31,6

Tablo 5'de, elde edilen bulgulara göre işitme engellilere uzaktan eğitim veren öğretmenlerin tamamı akıllı telefon kullandığını; %81,6 (n=31)'i bilgisayar kullandığını, %34,2 (n=13)'ü derslerde yazıcı/tarayıcı gibi araçlardan istifade ettiğini, %31,6 (n=12)'si projeksiyon cihazından yararlandığını söylemiştir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin büyük çoğunluğu bilgisayarla birlikte diğer donanımları kullanmamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin teknolojik imkânlardan daha fazla yararlanması gerçeğinin ortaya konması açısından dikkat çekicidir.

Tablo 6. Öğreticilerin Uzaktan Eğitimde Tercih Ettikleri Uygulamalara Göre Dağılımı

Hangi uygulamaları tercih ediyorsunuz?	n	%
Microsoft Uygulamaları	2	5,3
Fotoğraf ve Video Düzenleyiciler	8	21
Mobil Uygulamalar	28	73,7
Toplam	38	100,0

Araştırmaya katılan öğretici örneklem grubunun %73,7 (n=28)'i uzaktan eğitimde ders içeriğinin hazırlanmasında akıllı cep telefonlarından yapılabilen mobil uygulamalardan

yararlandığını, %21 (n=8)'i fotoğraf ve video düzenleyicileri kullandığını, %5,3 (n=2)'si de Microsoft uygulamalarını kullandığını söylemiştir. Akıllı cep telefonları ve tabletlerde kullanılan uygulamaların kullanım açısından kolaylığı, öğretmenlerin daha fazla tercih etmesine neden olsa da daha profesyonel çalışmalar sunabilmesi için kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yetiştirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Covid-19 Salgını Sürecinde İşitme Engellilere Uzaktan Din Eğitimi

Tablo 7. Öğreticilerin Uzaktan Eğitimlerine Katılan İşitme Engellilerin Sayısına Göre Dağılımı

Uzaktan eğitime katılan öğrenci sayınız nedir?	n	%
1-5	19	50
6-10	9	23,7
11-15	6	15,8
16+	4	10,5
Toplam	38	100,0

Teknolojik gelişmelerin yaşandığı günümüzde hayatın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önemli gelişmeler olmuştur. Covid-19 salgınında her kademedeki öğrencinin örgün eğitimleri ile farklı yaş, cinsiyet ve dezavantaj grubunda yer alan bireylerin de yaygın din eğitimi faaliyetleri konusunda DİB yılların verdiği kurumsal tecrübe ile ülke çapında çalışmalar başlatmıştır. Fakat bu çalışma, DİB'in ulusal çapta başlattığı uzaktan eğitim etkinliklerinden önce bireysel gayretlerle yapılan eğitimleri kapsadığı için yapılan yorumlamalar durumun şartları ile sınırlıdır. DİB'in 2020-2021 Güz ve Bahar dönemi için yaptığı planlamalar ve hazırlıklar, bundan sonraki süreçte de etkin bir şekilde yapılacak çalışmalara zemin oluşturacaktır.

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin salgın dönemindeki öğrenci sayıları, salgın öncesine göre daha düşüktür. Öğreticilerin %50 (n=19)'ü 1-5 öğrenci, %23,7 (n=9)'ü 6-10, %15,8 (n=6)'sı 11-15, %10,5 (n=4)'ü 16 ve daha fazla öğrenciye sahiptir. Fakat resmi bir görev olmamasına rağmen daha önceden başlanmış olan eğitimleri devam ettirmek, hem öğretmenlerin motivasyonu hem de öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir durumdur. Daha sonra da ifade edileceği üzere eğitimi yapabilmek için en sık kullanılan uygulamanın Whatsapp olması eğitimlerin daha çok bireysel ya da küçük gruplar halinde yapıldığına işaret etmektedir.

Tablo 8. Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Vermesinde Etkili Olan Bireye Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimi kim talep etti?	n	%
Kendim (Öğreticiler)	29	76,3
İşitme Engelliler / Aileleri	9	23,7
Toplam	38	100,0

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçü (n=29, % 76,3) salgının yeni başladığı ve eğitime ara verilen 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde 2020 yılı mart ayından itibaren işitme engellilere uzaktan eğitim verme konusunda kurumsal görevlendirmeyi beklemeden kendilerinin eğitime başladığını söylemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %23,7 (n=9)'u talebin işitme engelliler ve ailelerinden geldiğini söylemiştir. Öğreticilerin resmi bir talep olmadan böylesine hassas bir dönemde işitme engelli bireylere eğitim aktivitelerinin yanında manevi destek sağlamış olması, insani ve dini sorumluluklarına olan bağlılıklarını da göstermektedir.

Tablo 9. Öğreticilerin Uzaktan Eğitimi Bildirme Durumlarına Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimi nasıl duyurdunuz?	n	%
İşitme engellilere mesaj göndererek	34	89,5
Sosyal medyadan paylaşım yaparak	4	10,5
Toplam	38	100,0

Araştırmaya katılan örneklemin %89,5 (n=34)'ü uzaktan eğitim duyurusunu işitme engellilere bizzat mesaj göndererek yaptığını, geri kalan %10,5 (n=4)'ü de sosyal medyadan yaptığını söylemiştir. Böylece öğretmenlerin daha önceden verdikleri eğitime kaldıkları yerden çoğunlukla eski öğrencileri ile devam ettiğini, sosyal medya üzerinden yapılan duyurulara yeni öğrencilerin de katıldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Uzaktan Eğitimlere Farklı Şehirlerden Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

Farklı şehirlerden katılım oldu mu?	n	%
Evet	12	31,6
Hayır	26	68,4
Toplam	38	100,0

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %31,6 (n=12)'si farklı şehirlerden yeni öğrencileri olduğunu veya öğrencilerin farklı şehirlerden de eğitimlerine kaldıkları yerlerden devam ettiğini, %68,4 (n=26)'sı ise farklı şehirlerden yeni öğrencilerin eğitimlerine katılım sağlamadığını söylemiştir. Bugünün şartlarında Türkiye'nin çoğu şehirden işitme engelli öğrenciyi uzaktan eğitim aracılığıyla bir araya toplamaya çalışan DİB'in önemli yol katettiğini söylemek mümkündür. Öğretici eksikliği yaşanan illerde uzaktan eğitim yoluyla eğitim ve öğretici desteği sağlanması kaçınılmaz bir hal almıştır.

Tablo 11. Öğreticilerin Kendilerini İşitme Engelliler Alanında Yetiştirmek İçin Kullandıkları Kaynaklara Göre Dağılımı

İstifade ettiğiniz kaynaklar nelerdir?	n	%
Bilimsel Araştırma / Kitap	6	15,8
Diyanet TV / Radyo	5	13,2
Web Siteleri	8	21
Sosyal Medya	14	36,8
Diğer	5	13,2
Toplam	38	100,0

“İşitme engelliler alanında kendinizi yetiştirmek için en sık faydalandığınız kaynaklar nelerdir?” sorusuna, öğretmenlerin %36,8 (n=14)’i sosyal medya, %21 (n=8)’i web siteleri, %15,8 (n=6)’sı bilimsel araştırma ve kitaplar, %13,2 (n=5)’i Diyanet TV/Radyo veya “Diğer” cevaplarını vermiştir. Özellikle yıllardır işitme engellilerin din eğitimi alanında yapılan çalışmalar konusunda paylaşım yapan “İşitme Engelliler İçin Din Eğitimi” isimli Facebook sayfası alandaki öğretmenler için önemli bir kaynak olmuştur. Aynı zamanda bu sosyal medya hesabının uzantısı olan www.islamdeaf.com isimli web sitesi de Diyanet TV’de işaret dili ile çevirisi yapılan her türlü yayını bir araya getirmektedir. Bunların yanında bireysel olarak paylaşım yapanlar da bulunmaktadır. Diyanet TV, son zamanlarda çoğu yayınında işaret dili ile çevirisini kullanmasına rağmen bunun öğretmenler tarafından çok fazla takip edilmemesi düşündürücüdür. Akıllı telefon veya tabletler aracılığı ile sosyal medyadan ve web sitelerinden işitme engellilere yönelik bilgi paylaşımlarını takip etmek öğretmenler için daha kolay olmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Uzaktan Din Eğitimi Verirken En Sık Kullandıkları İnternet Uygulama Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitimde en sık kullandığınız internet uygulaması nedir?	N	%
Whatsapp	36	94,7
Zoom	2	5,3
Toplam	38	100,0

Tablo 12’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin %94,7 (n=36)’sının öğrencileriyle Whatsapp uygulaması ile görüştiklerini, çok az bir kısmı olan %5,3 (n=2)’si ise Zoom ile iletişim kurduklarını söylemektedir. İşitme engelli bireylere yönelik uzaktan din eğitimi faaliyetleri konusunda belki de en çok üzerinde durulması gereken konu, işitme engelli bireylerin internet bağlantısı olan iletişim araçlarına ulaşım problemidir. İmkânları itibariyle birçok öğrencinin eğitimlere dâhil olamadığı, bazılarının ise teknolojik araçları kullanma konusunda güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Uzaktan yaygın din eğitiminin günümüzde altyapısı zenginleştirilmiş yazılım ve donanımlarla sağlanabiliyor olması yakın zamanda ülke genelinde uzaklık mefhumu olmadan çalışmaların eksiksiz bir şekilde devam edebileceğini göstermektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimle Verdikleri Eğitimin İçeriğine Göre Dağılımı

Eğitim içeriğinizde hangi konular var?	N	%
Kur’an-ı Kerim Okuma	27	71,1
Sure-Dua Ezberi	13	34,2
Temel Dini Bilgiler	27	71,1
Diğer	5	13

Tablo 13’e göre, araştırmada ankete katılan öğretici örneklemeden, uzaktan eğitimle %71,1 (n=27)’sinin Kur’an-ı Kerim okuma, %34,2 (n=13)’ünün sure-dua ezberi, %71,1 (n=27)’sinin temel dini bilgiler konusunda dersler yapıldığı görülmektedir. İşitme engelliler okuma-yazma, anlama-anlamdırma ve ezberleme-ezbere okuma konusunda güçlükler yaşamaktadır. Bu sebeple sure-dua ezberleme yerine Kur’an okuma ve temel dini bilgiler

derslerine karşı ilgileri daha fazladır. Salgın döneminde resmi bir prosedür izlenmediği için çoğu öğretici tarafından kursiyerlerin taleplerine ve ihtiyaçlarına göre bir yol izlenmiştir. Türk İşaret Dili parmak alfabesi ile işitme engelliler çok kolay bir şekilde Kur'an okuyabildikleri gibi tecvid kurallarını da uygulayabilmektedirler. Bazı işitme engellilerin de ezberleme kabiliyetlerinin çok ileri seviyede olduğu ve sure-dua ezberi konusunda epey yol katettiği bilinmektedir. "Diğer" cevabını veren %13 (n=5)'lik bir oran ise *Esmâ-ül Hüsnâ, Soru Cevap, Tekrar, Hatim, Haftalık konu* şeklinde farklı içeriklerle ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 14. Öğreticilerin Eğitim Verme Durumlarına Göre Dağılımı

Dersleri en sık hangi şekilde işlediniz?	N	%
Bireysel Eğitim	32	84,2
Grup Eğitimi	6	15,8
Toplam	38	100,0

Özel eğitim gereksinimi olan kursiyerlerin neleri yapıp neleri yapamadığı belirlendikten sonra gelişim düzeylerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturulur. Öğrencilerin sınıftaki seviyesine göre bireysel ya da grup eğitimine tabi tutulur. Salgının ilk döneminde düzenli bir programın oluşmamış olduğu fikrinden hareketle öğreticilerin öğrencilerin uygun olduğu zaman dilimlerinde daha çok ikili görüşmeler şeklinde derslerin işlendiği düşünülmektedir. Öğreticilerin %84,2 (n=32)'si bireysel eğitim uygularken, %15,8 (n=6)'sı grup eğitimi şeklinde dersleri işlediğini söylemiştir. Grup eğitimi şeklinde dersleri işleyen öğreticilerin öğrenci sayılarının diğer öğreticilerin öğrenci sayılarına göre daha fazla olması muhtemeldir.

Tablo 15. Öğreticilerin Eğitim Verme Sıklığına Göre Dağılımı

Dersleri hangi sıklıkta yaptınız?	N	%
Haftada 7 gün	1	2,6
Hafta içi her gün	2	5,3
Haftada 3 gün	2	5,3
Haftada 1 gün	3	7,9
Öğrencilerin ihtiyacına göre	30	78,9
Toplam	38	100,0

Tablo 15'de, öğreticilerin uzaktan eğitim yoluyla yaptıkları din öğretimi derslerinin sıklık düzeyi yer almaktadır. Müfredatı, ders programı belli olmayan bir süreçte, öğreticinin fedakârlığı ve öğrencinin gayreti ile sürdürülen bu derslerin işlenme sıklığı öncelikle öğrencinin uygun zamanına göre düzenlenmektedir. İletişimin işaret dili ile yapılacak olması görüşmenin mecburen görüntülü bir şekilde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bunu da en kolay ve ekonomik şekilde sağlayacak uygulamanın Whatsapp uygulaması olması çok sayıda öğrencinin de bir araya toplanmasına engel olmaktadır. Özellikle Kur'an kursu öğrencisi yetişkin kadınların müsaitlik durumlarına göre görüşme talebinde buldukları verilerden de anlaşılmaktadır. Öğreticilerin %78,9 (n=30)'u dersleri öğrencilerin

ihtiyaçlarına göre, geri kalan %21,1 (n=8)'i haftada 1-3-5-7 gün aralığında yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16. Öğreticilerin Dersleri İşleme Sürelerine Göre Dağılımı

Derslerin süresi nedir?	N	%
10-15 dk.	1	2,6
30-45 dk.	3	7,9
45-60 dk.	3	7,9
Öğrencilerin İhtiyacına Göre	31	81,6
Toplam	38	100,0

Tablo 16'da öğretmenlerin %81,6 (n=31)'i ders işleme sürelerini de ders verme sıklığına benzer şekilde öğrencinin ihtiyacına göre belirlemektedir. Kurslardakine benzer şekilde süreli olarak 45-60 dk. ders işleyen %7,9 (n=3), 30-45 dk. ders işleyen %7,9 (n=3), 10-15 dk. ders işleyen %2,6 (n=1) öğretici bulunmaktadır. Derslerin uzaktan yapılması, internet imkânının bazı öğrenciler için kısıtlı olması, cep telefonlarının asıl görevinin iletişim amaçlı olması gibi sebepler de dersleri öğrencinin ihtiyacına ve ödevine karşılık gelecek şekilde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Salgın döneminde öğretmenler, diğer insanlara göre bilgi alma açısından daha dezavantajlı olan işitme engelliler için dış dünyaya açılan kapı olmuştur.

Tablo 17. Öğreticilerin Dersi İşleme Şekillerine Göre Dağılımı

Dersi işleme şekliniz nedir?	n	%
Canlı (Senkron)	23	60,5
Video Kaydı (Asenkron)	11	28,9
Mesaj	4	10,6
Toplam	38	100,0

"Dersi hangi şekilde işliyorsunuz (senkron mu yoksa asenkron mu)?" sorusuna, ankete katılan öğretmenlerin %60,5 (n=23)'ü canlı (senkron) işlediklerini, %28,9 (n=11)'i video kayıttan (asenكرون) işlediklerini, %10,6 (n=4)'ü de mesaj ile (görüntülü-fotoğraflı Whatsapp mesajı) işlediğini ifade etmiştir. Derslerin işaret dili ile işleniyor olmasından dolayı canlı dersler hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından en verimli dersler olmaktadır. Canlı derslerde daha çok Kur'an öğretimi yapıldığı düşünülmektedir. Fakat tekrar izleme imkânı vermesinden dolayı temel dini bilgiler gibi din öğretimi dersleri video kaydı alınarak öğrencilerle paylaşılmakta, gelen sorular ayrıca cevaplanabilmektedir. Tecvid uygulamaları ya da benzeri sorular da cüz veya Kur'an'ın üzerinde işaretlenerek fotoğrafının gönderilmesi ile cevaplanmaktadır.

Tablo 18. Öğreticilerin Kullandığı Materyallere Göre Dağılımı

Derste kullandığınız materyaller nelerdir?	n	%
Yazılı Metin	7	18,4
Film / Video	13	34,3
Resim / Fotoğraf / Görsel	18	47,3
Toplam	38	100,0

İşitme engellilerin yüz yüze yapılan hem örgün hem de yaygın din eğitiminde en çok yaşadıkları güçlüklerin başında materyal eksikliği gelmektedir. İşitme engelliler için görseller ve işaret dili ile hazırlanmış videolar büyük öneme sahiptir. Uzaktan eğitim esnasında öğreticilerin %47,3 (n=18)'i resim/fotoğraf ve görselleri, %34,3 (n=13)'ü film ve videoları, %18,4 (n=7)'si de yazılı metinleri en çok tercih ettiğini beyan etmiştir. Öğrencilerin okuma-yazma becerileri, doğuştan veya sonradan işitme engelli olmaları, birden fazla engele sahip olma durumlarına göre dersler işlenirken kullanılan materyal, araç ve gereçler, bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve daha kolay öğrenilmesi açısından dikkat edilmesi gereken hususlar arasında yer almaktadır.

Tablo 19. Öğreticilerin Gelen Soruları Cevaplandırma Durumlarına Göre Dağılımı

Soruları nasıl cevaplandırıyorsunuz?	N	%
Soru-cevap etkinliğini grup eğitiminde yapıyorum	5	13,2
Sorular gelir gelmez cevaplıyorum	26	68,4
Soru ve cevapları kendim video çekip paylaşıyorum	5	13,2
Önceden hazırlanmış videoları paylaşıyorum	2	5,3
Toplam	38	100,0

Araştırmaya katılan öğretici örneklem grubunun %5,3 (n=2)'si öğrenciler tarafından merak edilen sorulara cevaben daha önceden başkaları tarafından işaret dili ile hazırlanmış videoları kullandığını, %13,2 (n=5)'i kendi hazırladığı videolarla asenkron olarak soruları cevaplandırıldığını, yine %13,2 (n=5)'i tekrarin önüne geçmek adına soru-cevap içerikli dersleri grup ile birlikte yaparken yaptıklarını, %68,4 (n=26)'sı soruların soruların başka problemleri de beraberinde getirme, başka yerlerden araştırma yoluna gitme veya unutma gibi nedenlerden dolayı hemen cevaplandığını söylemişlerdir. İşitme engelliler yapları gereği iletişime çok açık insanlardır ve merak ettikleri konularda soru sormaktan çekinmezler. Onların bu yapısını bilen çoğu öğretici de bu sebeple dini ve manevi içerikli sorulara anında karşılık vererek işitme engellilerin rahatlamasına yardımcı olurlar.

Tablo 20. Öğreticilerin Öğrencilerin Derse Devamını Sağlaması Durumuna Göre Dağılımı

Derse devamı nasıl sağlıyorsunuz?	N	%
İletişimde süreklilik	11	28,9
Günlük ders	4	10,5
İhtiyaca göre ders	15	39,5
Gün ve saat belirleyerek	8	21,1
Toplam	38	100,0

Tablo 20'de yer alan "öğrencilerin derse devamının sağlanması durumu" incelendiğinde, öğreticilerin %28,9 (n=11)'i sürekli iletişim halinde olduklarını, %10,5 (n=4)'ü günlük ders yaptıkları için derse devam konusunda problem olmadığını, %39,5 (n=15)'i ihtiyaca göre ders işledikleri için devam sorununun yaşanmadığını ve %21,1 (n=8)'i de gün ve saat belirleyerek derslerde sürekliliğin sürdüğünü ifade etmişlerdir. Salgın döneminde çalışan işitme engelli bireylerin izinli sayılması, çocuklarının çevrimiçi derse girmesi gibi nedenlerle devamlı evde bulunan işitme engelliler için sürekli derste bulunamama durumlarını da

ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple ihtiyaca göre veya randevu ile bireysel ders işleme imkânlarının öğrenciye sunulması, işitme engellilerde daha önce öğrenilenlerin unutulmamasına yardımcı olması açısından önemlidir.

Tablo 21. Öğreticilerin Salgın Döneminde Kur'an Öğretme Durumlarına Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde hiç Kur'an öğrettiniz mi?	N	%
Evet	11	28,9
Hayır	27	71,1
Toplam	38	100,0

Tablo 21'de işitme engellilere daha önceden çok kez Kur'an öğreten öğretmenlerin uzaktan Kur'an öğretme durumları yer almaktadır. %28,9 (n=11)'i uzaktan Kur'an öğretebildiğini söylerken %71,1 (n=27)'si öğretilmediğini belirtmiştir. İşitme engellilere uzaktan Kur'an öğretimi ile ilgili öğretmenlerin kendi geliştirdiği yöntemlerle deneme-yanılma yoluyla, kısıtlı imkânlar içerisinde başarılı olabilmesi çok önemli bir gelişmedir. Çünkü Türkiye'nin çoğu yerinde işitme engellilere din eğitimi verip Kur'an öğretiminde bulunacak DİB personeli bulunmamaktadır. Uzaktan eğitim için DİB tarafından geliştirilecek eğitim portalları üzerinden açılacak sanal sınıflar ve çevrimiçi etkinlikler ülke genelinde yaşanan yetişmiş insan problemini de ortadan kaldıracaktır.

Tablo 22. Öğreticilere Yöneltilen Soruların Sıklığına Göre Dağılımı

En sık hangi sorular yöneltilmektedir?	n	%
Covid-19	12	31,5
Oruç	2	5,3
Zekat	1	2,6
Namaz	4	10,5
Ahiret	2	5,3
Kur'an Öğretimi	6	15,8
Tecvid	2	5,3
Manevi Danışmanlık	9	23,7
Toplam	38	100,0

Tablo 22'de salgın sürecinde öğretmenlerin %31,5 (n=12)'si Covid-19, %23,7 (n=9)'u manevi danışmanlık gereksinimleri, %15,8 (n=6)'sı Kur'an öğretimi, %10,5 (n=4)'ü namaz, %5,3 (n=2)'si tecvid, %5,3 (n=2)'si oruç, %5,3 (n=2)'si ahiret, %2,6 (n=1)'i zekât ile ilgili soruların en çok merak edilen sorular olduğunu ifade etmişlerdir. İletişim açısından diğer engel gruplarında yer alan engelli bireylere göre en dezavantajlı durumda olan işitme engelliler için salgın döneminin başında en sağlıklı bilgi kaynağı öğretmenler olmuştur. Aynı zamanda yeteri kadar Covid-19 hakkında bilgi edinemedikleri için endişe duymaları ve bunun da ruhsal problemlere neden olması, manevi danışmanlık ve rehberlik gereksinimlerini daha fazla ortaya çıkarmıştır. Kur'an, namaz, ahiret, oruç, zekât gibi konuların öğretmenlere danışılan fakat önceliğin güvenlik ve sağlık gibi konulara ait olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 23. Öğreticilerin İşitme Engellilerin Cuma Hutbesi ve Vaazını Takip Ettikleri Yer
Konusunda Verdikleri Cevaba Göre Dağılımı

İşitme engelliler Cuma hutbesini en sık nereden takip etmektedir?	n	%
Takip etmiyor	4	10,5
Camiler	2	5,3
Diyanet TV	7	18,4
İşaret Dili Cuma Hutbesi uygulaması	9	23,7
Diyanet TV sosyal medya hesapları	16	42,1
Toplam	38	100,0

İşitme engelli erkeklerin din hizmetleri alanında yaşadıkları en önemli problemlerden bir tanesi de işaret dili ile Cuma hutbesi ve vaazı çevirisi idi. Yetişmiş insan eksikliği, il ve ilçe müftülüklerinin bu konudaki tavrı, cemaatin tepkileri gibi konular problemin çözümünün teknolojik mecralarda aranmasını zorunlu kılmıştır. Öğreticilerin %10,5 (n=4)'ü işitme engellilerin Cuma hutbesi çevirilerini takip etmediğini, %5,3 (n=2)'si camiye gittiklerini, %18,4 (n=7)'si Diyanet TV'den, %23,7 (n=16)'sı İşaret Dili Cuma Hutbesi uygulamasından, %42,1 (n=16)'sı de Diyanet TV'nin sosyal hesaplarından takip ettiklerini söylemişlerdir. Burada sadece erkeklerin değil aynı zamanda kadınların da Cuma hutbesi çevirilerini takip ettikleri ifade edilmiştir. Erkek öğretmenlerden 4 tanesi buldukları yerde Cuma hutbesinin çevirisi yapıldığını söylediği halde bu soruda 2 erkek öğretici Cuma hutbelerinin en sık camilere gidilerek takip edildiğini söylemiştir.

Tablo 24. Öğreticilerin Uzaktan Eğitimle İlgili İfadelere Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir?	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
Yüz yüze öğretime göre daha etkilidir	24	6	8
Yüz yüze öğretime göre daha ekonomiktir	13	7	18
Yüz yüze öğretimin alternatifi olabilir	8	9	21
İşaret dili bilen eğitimci ihtiyacını azaltır	17	10	11
İşitme engellilerin motivasyonunu artırır	17	9	12
Eğitimcilerin motivasyonunu artırır	19	6	13
İşitme engellilerin sorumluluğunu artırır	16	10	12
Eğitimcilerin sorumluluğunu artırır	15	6	17

Günümüzde dünyanın tamamını etkisi altına alan Covid-19 salgının bu kadar uzun süreceği ilk zamanlarda kimsenin aklına gelmemişti. Kısıtlamaların geçici bir süre devam edeceğini ve kısa sürede eğitimin tekrar yüz yüze olacağını düşünenler için uzaktan eğitim ilk başlarda ne kadar yeterli gelmese de bugün, çoğu alanda iş ve işleyişin uzaktan sürdürülebilir olduğu anlaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair görüşleri, bugün tekrar ölçülmek istense çok daha farklı cevapların verilebileceği düşünülmektedir. Öğreticilerden 24'ü uzaktan eğitimin daha etkili olduğunu, 13'ü daha ekonomik olduğunu, 8'i alternatif bir eğitim sistemi olabileceğini, 17'si işaret dili bilen eğitimci ihtiyacını azaltacağını, 17'si işitme engellilere motivasyon sağlayacağını, 19'u eğitimcilere moral açısından önemli katkılar sağlayacağını, 16'sı işitme engellilerin sorumluluğunu

arttıracağını, 15'i eğitimcileri daha sorumlu kılacağını söylemiştir. Verilen cevaplardan da anlaşılacağı üzere kararsız olanların sayısı da azımsanamayacak kadar çoktur.

2.4. Covid-19 Salgını Sürecinde İşitme Engellilere Uzaktan Din Eğitimi ve Karşılaşılan Problemler

Tablo 25. Salgın Öncesinde İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Yaşanan Problemlerin Sebeplerinin Önem Derecesine Göre Dağılımı

Salgın öncesinde yaşanan problemlerin sebepleri nelerdir?	n	%
Kurumsal	22	57,9
Aile	20	52,6
Mevzuat	19	50
Materyal / Araç-Gereç	18	47,4
Fiziki yetersizlikler	17	44,7
Eğitimciler	13	34,2
İşitme Engellilerin Kendisi	12	31,6

Tablo 25'de işitme engelli bireylerin yaygın din eğitimi faaliyetlerinden etkin bir şekilde yararlanabilmesinin önünde duran problemlerin sebepleri öğreticiler açısından önem derecesine göre sıralanmıştır. Öğreticilerin %57,9 (n=22)'si kurumsal, %52,6 (n=20)'si aile, %50 (n=19)'u mevzuat, %47,4 (n= 18)'i materyal ve araç-gereç, %44,7 (n=17)'si fiziki yetersizlikler, %34,2 (n=13)'ü eğitimciler ve %31,6 (n=12)'si işitme engellilerin kendisinin din eğitimi hizmetleri alanında yaşanan problemlere bizzat kaynaklık teşkil ettiğini söylemişlerdir. Ülke genelinde özel eğitim ve din eğitiminin tek bir paydada bir araya getirilebilmesinde sistematığın oluşturulmamasından dolayı problemleri, kaynağı il ve ilçelere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Tablo 26. Salgın Döneminde İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Yaşanan Problemlerin Sebeplerinin Önem Derecesine Göre Dağılımı

Salgın döneminde yaşanan problemlerin sebepleri nelerdir?	n	%
Uzaktan Eğitim İmkânları	18	47,4
Materyal / Araç-gereç	16	42,1
Aileler	14	36,9
Eğitimciler	13	34,2
İşitme Engelliler	11	29

Tablo 26'da ise bir önceki tabloda yer alan bilgilere ilave olarak salgın döneminde işitme engellilerin din eğitiminde karşılaşılan problemlerin sebepleri verilmiştir. Öğreticilerin %47,4 (n=18)'i uzaktan eğitim imkânları, %42,1 (n=16)'sı materyal ve araç-gereç, %36,9 (n=14)'ü aileler, %34,2 (n=13)'ü eğitimciler ve %29 (n=11)'i de işitme engellilerin salgın döneminde yaygın din eğitimi etkinliklerine sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Salgın öncesi dönem ile kıyaslandığında problemlerin sebeplerinde değişiklik olduğunu ve uzaktan eğitim için gereksinim duyulan içeriğin ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 27. Öğreticilerin Uzaktan Eğitimden Verim Elde Etme Durumuna Göre Dağılımı

Uzaktan eğitimde beklenen verimi elde edebildiniz mi?	n	%
Evet	8	21
Hayır	30	79
Toplam	38	100,0

Öğreticilerin uzaktan eğitimin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ile ilgili görüşlerine göre %79 (n=30)'u verimin beklentinin altında olduğu, %21 (n=8)'i beklentileri karşıladığı şeklindedir. Eğitim-öğretim devam ederken salgın nedeniyle eğitimlere ara verilmesi ve bu süreçte öğrenci ile bağıni koparmak istemeyen öğretmenlerin fedakârlık göstererek eğitimlerini sürdürmesi önemlidir. Fakat böylesi bir durumda planlı bir şekilde işleyişin sürdürülememesi ya da imkânların kısıtlı olması istenilen şekilde performans gösterilememesine neden olmuştur. Yüz yüze eğitimlerin devam ettiği süreçte de öğretmenlerin beledikleri verim, işitme engelli bireylerin motivasyonları ile doğrudan ilgilidir.

Tablo 28. Salgın Döneminde İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler

Salgın döneminde karşılaşılan problemler nelerdir?	n	%
İletişim eksikliği	6	15,8
Aile desteği	8	21
Teknolojik imkânlar ve teknoloji kullanımdaki yetersizlikler	28	73,7
Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemeyecekleri konusunda önyargının oluşması	18	47,4
Yetersiz ders saatinin ilgiyi düşürmesi, unutmayı kolaylaştırması	17	44,7

Tablo 28'de uzaktan eğitim sürecinde işitme engelli bireylerin din eğitimi ve Kur'an öğretiminde yaşanan problemler yer almaktadır. Öğreticilerin %15,8 (n=6)'sı iletişim eksikliği, %21 (n=8)'i aile desteği, %73,7 (n=28)'i teknolojik imkânlar ve teknoloji kullanımdaki yetersizlikler, %47,4 (n=18)'i Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemeyecekleri konusunda önyargının oluşması, %44,7 (n=17)'si yeteri kadar dersin işlenememesi öğrenmeye karşı ilgiyi düşürdüğü gibi unutmayı kolaylaştırıyor şeklinde problemlerin yaşandığını ve bu problemlerin eğitimin niteliğine olumsuz anlamda etki ettiğini belirtmiştir. İşitme engelli bireylerin eğitimlerinin sürdürülebilir olmasının yanında görsel kullanımı da çok önemlidir. Çok çabuk unutabildikleri için ders içeriklerinin tekrar edilmesi öğrenilenleri kalıcı kılacaktır. Uzaktan eğitimin neden olduğu iletişim eksikliğiyle birlikte teknolojik imkânsızlıkların da devreye girmesi derslere karşı olan ilginin de azalmasına neden olmaktadır.

Tablo 29. Salgın Döneminde İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?	N	%
Grup dersleri	14	36,8
Yüz yüze eğitim	34	89,4
Tv programları	11	28,4
Esnek ders saati	30	78,4

Tablo 29’da salgın döneminde yaşanan problemlere yönelik öğretmenler tarafından bildirilen çözüm önerileri yer almaktadır. Öğreticilerin %36,8 (n=14)’ü derslerin grup katılımı ile yapılmasının öğrencilerin hem katılımını hem de motivasyonunu artıracığını, %89,4 (n=34)’ü yüz yüze eğitimin işitme engelli bireylerin din eğitimi için en uygun sistem olduğunu, %28,4 (n=11)’i Tv programları aracılığı ile yapılacak uzaktan eğitim derslerinin etkili olacağını, %78,4 (n=30)’u esnek ders saati uygulamasının kolaylık sağlayacağını ve yaşanan problemlere çözüm olarak sunulabileceğini belirtmişlerdir. Öğreticilerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimin işitme engelli bireylerin din eğitimine olumsuz etkisi olmuştur. İşaret dili ile iletişimin mecbur olması, hem iletişime odaklanmayı hem de ders içeriğine dikkati vermeyi zorlaştırmıştır. Öğrencilerin topluca çevrimiçi sınıfta bulunmalarına karşın esnek şekilde bireysel olarak derslere katılım sağlamalarının, problemlerin çözümüne daha fazla katkı sağlayacağını düşünen öğretmenlerin sayısı çok daha fazladır.

Tablo 30. Salgın Döneminde İşitme Engellilere Kur'an Öğretiminde Karşılaşılan Problemler

Kur'an öğretiminde karşılaşılan problemler nelerdir?	N	%
Hızlı unutmak	5	13,1
Yanlış yapınca müdahil olamamak	21	55,3
Adaptasyon sağlayamamak	17	44,7
Derslere düzenli katılım	11	28,9
Elif-Ba cüzü	9	23,7
Okuyuş birlikteliği	10	26,3
Uzak eğitime önyargı	19	50
İnternet kotası	38	100
Whatsapp ile ders işleme	27	71

Tablo 30’da işitme engellilerin yaygın eğitimi sürecinde en çok keyif alarak girdikleri Kur'an öğretimi dersleri hakkında salgın döneminde yaşanan problemler öğretmenlerin gözünden aktarılmıştır. Öğreticilerin %13,1 (n=5)’i işitme engellilerin hızlı unutmalarını, %55,3 (n=21)’i Kur'an okurken öğrencinin yanlış yaptıklarında müdahil olamadıklarını çünkü kendilerini duyuramadıklarını, %44,7 (n=17)’si öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağlayamadığını, %28,9 (n=11)’i bazı öğrencilerin derse düzenli katılım sağlamadığı için başarılı olamadıklarını, %23,7 (n=9)’u işitme engelliler için hazırlanan Elif-Ba cüzünün kendi öğrettiklerinden bazı farklılıklara sahip olduğunu, %26,3 (n=10)’u işitme engelliler arasındaki iletişimle öğretim metodlarından kaynaklı farklılıkların olmasının öğrenciler açısından yanlış anlaşıldığını, %50 (n=19)’u uzaktan eğitimle öğrenemeyecekleri kaygısı taşıdıklarını, tamamı (n=38)’i internet kotalarının yeterli olmadığını ve bu endişe ile derslerin tamamına katılamayanların olduğunu ve son olarak %71 (n=27)’si Whatsapp ile ders işlenmesinin öğrenciler için uygun bir yol olmadığını ama ellerinde başka imkân olmadığı için mecbur olduklarını söylemişlerdir. İşitme engellilere Kur'an öğretimi son 8 yılda ivme kazanmış olsa da müfredat, materyal ve eğitimcilerin yeterliği konularında yaşanan eksiklikler ülke genelinde birlikteliğin oluşmasının önüne geçmiştir. Yüz yüze

eğitimde yaşanan problemlere uzaktan eğitimin problemlerinin de eklenmesi öğreticilerin yoğunluğunu daha da artırmıştır.

Tablo 31. Salgın Döneminde İşitme Engellilere Kur'an Öğretiminde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Kur'an öğretiminde karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?	N	%
İnteraktif programlar	23	60,5
DİB eğitim portalı	32	84,2
Canlı dersler	27	71
Bireysel dersler	12	31,6
Grup dersleri	14	36,8

Tablo 31'de uzaktan eğitim sürecinde Kur'an öğretiminde yaşanan problemlere yönelik öğreticilerin çözüm önerileri yer almaktadır. Öğreticilerin %60,5 (n=23)'ü DİB tarafından işaret dili ile hazırlanacak olan uygulamalı interaktif programlar, %84,2 (n=32)'si Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) benzeri bir sistemi hayata geçirmesi, %71 (n=27)'si iletişimin kesintiye uğramayacağı ve etkileşimli canlı dersler, %31,6 (n=12)'si derslerin birebir olacak şekilde bireysel işlemeye uygun şekilde verilmesini, %36,8 (n=14)'ü motivasyon, verimlilik ve sosyalleşme açısından grup derslerinin yapılmasının yaşanan problemlere çözüm olabileceğini belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen ve salgın boyunca örgün eğitim çağındaki tüm öğrencilere hitab eden, anlık ve tekrar izleme imkânı sunan sistemlerin yaygın din eğitiminin diğer alanlarıyla birlikte işitme engelli bireyler için de aktif hale getirilmesi en çok ifade edilen çözüm önerisi olmuştur. Bununla birlikte derslerin senkron olması halinde Kur'an öğretimindeki problemlerin ortadan kalkacağını söyleyenler ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 32. Salgın Döneminde İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı Konusunda Yaşanan Problemler

Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımda yaşanan problemler nelerdir?	N	%
İnternet bağlantısı	15	39,5
Sosyal medya paylaşımları	8	21
Okuma-Yazma	4	10,5
Akıllı telefonda ders işleme	29	76,3
İnternet kotası	25	65,8

Tablo 32'de salgın sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak mecburiyetinde olan işitme engellilerin uzaktan din eğitiminde yaşadıkları problemler, öğreticiler tarafından dile getirilmiştir. %39,5 (n=15)'i internet bağlantısından kaynaklı problemlerin ders işlenişine olumsuz etki ettiğini, %21 (n=8)'i sosyal medya paylaşımlarından kaynaklı yanlış bilgi paylaşımlarının din eğitiminde problemler oluşturduğunu, %10,5 (n=4)'ü okuma yazma eğitimi olmayan işitme engellilerin bu süreçte adaptasyon ve uyum sağlayamadıklarını, %76,3 (n=29)'ü akıllı telefonda derse katılımın derslerin işaret dili yapılmasından dolayı görünübilirliği engellediğini, %65,8 (n=25)'i ise çoğu işitme

engellinin evinde internetin olmadığını ve cep telefonlarının internet kotalarının da yetersiz olduğunu söyleyerek bu problemlerin, derslerin işlenişini ve süreci olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Öğrencilerin derse hazır bulunmuşluğu, fiziki ortamın ve araç-gereçlerin ders için uygunluğu, ortamda dikkati dağıtıcı unsurların bulunması, derslerin mesai saatlerine denk gelmesi gibi sebepler de öğrencilerin derslerine odaklanabilmelerine engel olabilecek faktörler arasında yer almaktadır.

Tablo 33. Salgından Sonra Uzaktan Eğitim İle İşitme Engelliler İçin Sürdürülebilir Eğitimler

Uzaktan eğitimde sürdürülebilir dersler hangileridir?	N	%
Temel Dini Bilgiler	18	47,4
Kur'an öğretimi	13	34,2
Sure-Dua Ezberi	7	18,4
Toplam	38	100,0

Son olarak Tablo 33'de öğrencilerin uzaktan eğitim ile salgın sonrasında da işitme engellilere yönelik din eğitimi ve öğretiminde derslerin sürdürülebilirliği hakkında görüşleri yer almaktadır. Öğreticilerin %47,4 (n=8)'ü Temel Dini Bilgiler dersini, %34,2 (n=13)'ü Kur'an öğretimini, %18,4 (n=7)'si ise sure ve dua ezberlerinin gerekli durumlarda uzaktan eğitimle verilebileceğini söylemişlerdir. İşitme engellilerin din eğitimi, Kur'an öğretimi ve manevi danışmanlık gereksinimlerinin karşılanmasında işaret dili olmazsa olmazdır. Bazı illerde bu alanda yetiştirmiş hem kadın hem de erkek öğrencilerin bulunmaması işitme engellilere eğitim ve din hizmetlerinin ulaştırılmamasına neden olmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim ile bu gibi yerlerde problem geçici olarak çözülebilecektir. Ama unutulmamalıdır ki diğer bireylerde olduğu gibi işitme engelli bireylerde de yüz yüze eğitimin etkililiği tartışılmayacak derecede önemlidir.

Sonuç

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sebebiyle örgün ve yaygın din eğitimi ülkemizde de belirli bir süre kesintiye uğramıştır. Kurumların ve çalışanlarının gayretleriyle hızlı bir şekilde normale dönmek için çalışmalar yapılmıştır. İşitme engelli bireylere din eğitimi veren DİB personelinin uzaktan eğitim sürecine yönelik değerlendirmelerinin yer aldığı bu çalışmada önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Öğreticilerin görev süreleri esas alınırca daha çok genç yetişkinlik dönemlerinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Ayrıca cinsiyet durumuna bakıldığında, öğretici örnekleminin dörtte üçünün kadın, üçte birinin erkek olduğu görülmektedir. İlk göreve başlama durumları açısından bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının 1-10 yıl arasında görev yaptığını, işitme engelliler alanında çalışma sürelerine bakıldığında öğrencilerin neredeyse tamamının 1-10 yıl arasında görev yaptığı görülmektedir. Bu açıdan Türkiye'de işitme engellilere yönelik din eğitimi ve hizmetlerinin çok eskiye dayanmadığı, sistemli bir şekilde 8 yıl önce yapılmaya başlandığı anlaşılmaktadır.

Öğreticilerin yarından fazlasının ilahiyat önlisans mezunu, dörtte birinin de lisans ya da lisansüstü seviyede yüksek din öğretimi mezunu olduğu görülmektedir. DİB tarafından son yıllarda personel alımlarında yüksek din öğretimi mezunları için kota yükseltilmiş, aynı zamanda görevleri devam ederken de eğitim görebilmeleri amacıyla kolaylıklar tanımıştır.

Ulusal ve uluslararası boyutta toplantılardan sempozyumlara, ticari fuarlardan kültürel faaliyetlere kadar her türlü etkinlik online/çevrimiçi olarak gerçekleştirilmektedir. Kazanılan bu alışkanlıkların salgın sonrasında da uzun yıllar devam edeceği düşünülmektedir. Katılımcılar açısından bakıldığında ekonomiklik ve kolaylık açısından büyük avantajları olan uzaktan eğitim (Uşun, 2006; Altaş, 2016; Aydemir, 2018; Çanakçı, 2021) engellilerin din eğitimi açısından sosyalleşme imkânının olmaması nedeniyle çok fazla kabul görmemektedir. Salgın öncesi yüz yüze eğitim ile salgın sonrası uzaktan eğitim arasında %25 oranında öğrenci değişimi gözlemlenmiştir. Teknolojik imkânların ve becerilerin yetersizliği, işaret dili ile iletişimden kaynaklanan etkileşim eksikliği ve günlük hayatta yaşanan yoğunluk vb. öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmemesine neden olmaktadır.

Erkek işitme engelliler DİB'in yaygın din eğitimi hizmetlerinden gerektiği kadar faydalanamamaktadır. Erkek işitme engellilerin iş hayatında olmalarından dolayı Kur'an kurslarına devamları pek mümkün olmamaktadır. Fakat hemen hemen her ilde sistemli bir şekilde haftada 1 gün bir araya gelerek kendi aralarında sohbet yapmaktadırlar.

Salgın öncesinde yapılan yüz yüze eğitimlerde işitme engellilerin %81,6'sının Kur'an kurslarında eğitim görüyor olması ve %76,3'ünün yetişkin-yaşlı grubu içerisinde yer alması genç işitme engellilere ulaşma noktasında büyük bir eksikliğin yaşandığını gözler önüne sermektedir. Özellikle okullar açıkken öğrencilerle iletişimin kurulması, öğretmenlerin işitme engelliler okullarında din öğretimi derslerine girmesi, derneklerle birlikte projelerin hayata geçirilmesi ve tatil dönemlerinde Diyanet Gençlik Merkezleri aracılığıyla etkinliklerin yapılması öğrenci sayısını artırdığı gibi yaş ortalamasını da düşürecektir.

Öğreticilerin bilgisayar ve akıllı telefon haricinde diğer eğitim araç-gereçlerini yeteri kadar kullanmadığı, daha çok mobil uygulamalardan istifade ettikleri görülmektedir. Hem eğitim içerikli paylaşımların yapılmasında hem de iletişim aracı olarak mobil bir uygulama olan Whatsapp uygulamasını öğretmenlerin tamamının sıklıkla kullandığı verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu uygulamanın ücretsiz olması ve kullanım kolaylığı, öğretici-öğrenci iletişiminin hızlı bir şekilde sürmesinde önemli rol oynamaktadır. Genç ve ark. (2021) tarafından yapılan araştırmada Koronavirüs salgınında uzaktan eğitimde iletişim aracı olarak en sık kullanılan uygulamalardan birisinin Whatsapp uygulaması olduğunun belirtilmesi (Ayrıca bkz. Çanakçı, 2021), araştırmanın bulgularını destekler mahiyettedir.

Salgın dönemi başladıktan sonra tüm örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında eğitime ara verilmesinin ardından bu araştırmaya konu olan öğretmenler, 2019-2020 eğitim yılı bahar yarıyılı bitinceye kadar kendi imkânları ve yöntemleri ile eğitimlerini uzaktan sürdürmüşlerdir. Bu açıdan fedakârlıkları önem taşımaktadır. Kriz dönemlerinde insanların dini ve manevi desteğe ihtiyaçlarının olabileceği düşüncesi ile hareket eden öğretmenler, dinin iyileştirici ve rehabilite edici özelliğinden hareketle işitme engelli öğrencilere bu süreçte hem eğitim hem de manevi destek sorumluluğu üstlenmişlerdir.

Öğreticiler, resmi anlamda müftülüklerden bir talep olmamasına rağmen çoğunlukla kendileri uzaktan eğitim etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Eski öğrencilerle iletişime geçerek ya da sosyal medya üzerinden duyurular yaparak işitme engellilere ulaşmışlardır. Hatta bu şekilde farklı şehirlerden öğrenciler de derslerine iştirak etmişlerdir. Böylesine hassas bir dönemde kendilerini yetiştirebilmek için sıklıkla internet kaynaklarından faydalanmışlar, eğitimlerini ise Whatsapp uygulaması üzerinden devam ettirmişlerdir. Kur'an eğitimi ve temel dini bilgileri kapsayan dersleri daha çok, sure ve dua ezberini ise öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda daha az işlemişlerdir. Dersleri genellikle bireysel olarak ve öğrencinin ihtiyacına göre belirlenen gün ve zaman aralıklarında yapmışlardır. Canlı dersler daha çok tercih edilmiş, asenkron dersler ise daha sonra tekrar tekrar izlemeleri için öğrencilere gönderilmiştir.

Derslerde öğrencilerin daha kolay anlayabilmelerini sağlamak amacıyla görsellerden ve videolardan bazen de yazılı metinlerden faydalanmışlardır. Anlaşılmayan konular olursa sorulan sorulara hemen cevap verilmiş, ders içerikleri ile alakalı işaret diliyle hazırlanmış videolar genellikle sosyal medyada paylaşılmamıştır. Dersler çoğunlukla ihtiyaca göre ve bireysel işlendiği için öğrencilerin derslere devam gibi bir zorunluluğu da olmamıştır.

Öğreticilerden bazıları uzaktan eğitim yoluyla işitme engellilere Kur'an öğretebildiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimin Ramazan ayına da denk gelmesine rağmen en çok Covid-19 ve manevi danışmanlık gerektiren soruların yöneltildiğini; Kur'an eğitimi, namaz, tecvid, oruç, zekât gibi soruların nispeten daha az sorulduğunu beyan etmişlerdir. Çıtırık ve Zengin'in (2020) yaptığı araştırmada din görevlilerine yöneltilen "Din görevlilerine alo fetva hattı veya diğer yollarla sorulan soruların içeriği" başlıklı soruya verilen cevaplar da bu araştırmanın bulgularını destekler mahiyettedir. Covid-19'un ortaya çıkardığı durumlar, namaz, oruç, zekât ile ilgili sorular en çok yöneltilen sorular olmuştur.

Salgın döneminin beklenilenin aksine çok daha uzun süreceğinin tahmin edilememesinden olsa gerek uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin kıyaslanmasında öğretmenlerin çoğu kararsız kalmışlardır. Buna rağmen uzaktan eğitimin daha etkili ve ekonomik olduğuna, yüz yüze eğitime alternatif olabileceğine, eğitimci ve işitme engellilerin motivasyonu ve sorumluluklarının artırılmasında etkili olabileceğine dair katılanların sayısı katılmayanların sayısından daha fazladır.

Salgın döneminden önce işitme engellilerin din eğitiminde yaşanan problemlerin öncelikli sebeplerine bakıldığında kurumsal işleyiş, aile, mevzuat, materyal, fiziki yetersizlikler ve daha sonra ise eğitimciler ve işitme engelliler yer almaktadır. Salgın döneminde verilen din eğitiminde karşılaşılan problemlerin sebepleri olarak uzaktan eğitim imkânları, materyaller, aileler, eğitimciler ve işitme engelliler göstermiştir. Salgın öncesi ve sonrasında problemlerin kaynakları neredeyse aynıdır. Mevzu bahis durumların yaygın eğitimine olan olumsuz etkilerinin kaldırılabilmesi için taraf olan herkesin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Ayrıca salgın sürecinde Kur'an kurslarının açılışı ve kursların eğitime yüz yüze mi yoksa uzaktan eğitim ile mi devam edeceği konusunda işleyiş açısından yaşanan belirsizliklerin ve eğitim planlamasını öğretmenlerin kendi imkânlarıyla yapmış olmaları, üzerlerindeki yükü artırmış olup istedikleri verimi alamadıklarını söylemişlerdir. Fakat DİB'in kurumsal bir anlayış ile bu süreçte Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı sorumluluğunda yapacağı düzenlemeler ve planlamalar neticesinde hem işitme engellilerin hem de öğretmenlerin beklentilerine karşılık verilebileceği düşünülmektedir.

İletişim eksikliği, aile desteği, teknolojik imkânsızlıklar, uzaktan eğitimde başarısız olunacağı ile ilgili önyargı, ders saatlerindeki yetersizlik, uzaktan eğitim yoluyla verilen din eğitiminde karşılaşılan ve öğretmenleri tarafından dile getirilen en önemli problemlerdir. Bu problemlerin çözümü için etkili iletişim kanallarının sağlanması, Diyanet TV desteğinin sağlanması, ders işleniş ile ilgili düzenlemeler ve kontrollü bir şekilde yüz yüze eğitime dönülmesi öğretmenler tarafından sunulmuştur. Yine Kur'an öğretiminde de problemlerin yaşandığı ve bu problemlerin derslerin sürekli olmaması sebebiyle unutmaya sorununa yol açması, öğretmenlerin derslerde uygulama anında müdahil olamamaları, Elif-Ba cüzünün içeriği ve ülke genelinde okuyuş birlikteliğinin bulunmaması, uzaktan eğitime önyargı, internet kotası ve Whatsapp ile ders işlemenin zorluğu konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Başkonak ve Akşener, 2020, ss. 714-740). Buna karşın interaktif programların, DİB tarafından geliştirilecek eğitim portalının, derslerin asenkron değil canlı olmasının, kimilerine göre bireysel kimilerine göre de derslerin grup ile işlenmesinin çözüm olabileceği ifade edilmiştir.

Covid-19 salgın sürecinden sonra ihtiyaç duyulması durumunda bu süreçte elde edilen tecrübeler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kolaylıkla uygulanabilecektir. Farklı engel gruplarında yer alan engelli bireylere yönelik din öğretileri açısından yapılabilecek etkinliklerde öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda düzenlemelerin yapılması, materyallerin geliştirilmesi, uygulamaların hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Elde edilen sonuçlardan hareketle işitme engellilerin uzaktan din eğitimi ve hizmetlerine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Din görevlilerinin mesleki, bilgi işlem teknolojileri ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik yeterlikleri göz önünde bulundurularak, alan uzmanları tarafından hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi sağlanabilir.
- Din görevlilerine Türk işaret dili eğitimi verecek formatör öğreticiler yetiştirilebilir. Bu konuda daha üst seviyede eğitim alabilmeleri için imkânlar oluşturulabilir.
- Personel yetersizliği olduğu için işitme engellilere din eğitimi verilemeyen mahallerde din eğitimi eğitim-öğretim boyunca uzaktan verilebilir.
- DİB tarafından din görevlilerinin uzaktan senkron (canlı) eğitim verebilmelerine imkân sağlayan altyapı geliştirilebilir. Ayrıca geliştirilecek bu eğitim-bilişim ağı ile ders içeriklerine ve hazırlanan kaynaklara asenkron (kayıttan) ulaşım kolaylığı tanınabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığının uygulamada olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'na benzer bir eğitim portalı engelli bireyler için hayata geçirilebilir. Engellilik alanında yapılan tüm çalışmalar bu mecrada ilgililerine ulaştırılabilir.
- Diyanet TV'de yer alan programlar, işitme engellilerin daha kolay anlayabileceği formlarda işaret diline çevrilerek yayınlanabilir.
- İllerde işaret dili ile hutbe ve vaaz çevirisi yapılan cami sayısı beklentiyi karşılamamaktadır. İşaret dili bilen personelin hutbe çevirisi yapması konusunda müftülüklere imkân sağlanabilir. Çeviri yapacak personelin Cuma günleri görev yerine bir başka personel görevlendirilebilir.
- Uzaktan eğitim yoluyla din eğitimi almak amacıyla kurslara kayıt yaptıracak işitme engellilere Telekomünikasyon firmalarından internet kotasının tahsis edilmesi hususunda destek alınabilir.
- İşitme engellilerin tüm ülke genelinden ulaşabilecekleri çevrimiçi fetva hattı oluşturulabilir.
- Sadece engelli bireylere değil aynı zamanda engelli ailelerine de yüzyüze ya da uzaktan manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.

Kaynakça

- Altaş, N. (2015). Uzaktan eğitim ve ilitam uygulamalarının geleceği nasıl olmalıdır? Akyürek, S.(Ed.) *Bugünün İlahiyatı nasıl olmalıdır? –Sorunlar ve çözümleri-* İlmî İhtisas Toplantısının Sonuç Raporu, Ensar Yay., 387-423.
- Altaş, N. (2016). Türkiye'de dinî yükseköğretim alanında uzaktan eğitimle ilgili algı sorunları ve İLİTAM uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14 (31) , 7-41.
- Altunışık, R., vd. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arslantürk, Z. (2001). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başkonak, M. (2016). Türkiye'deki lise mezunu işitme engellilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin öğrenci ve eğitimci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Başkonak, M. (2016). İşitme engelli bireylerde din eğitimi. S. Özdemir ve M. Başkonak (Ed.), *Özel eğitimde din eğitimi* (205-234) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Başkonak, M. (2020). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın engelli bireylere yönelik politika, hizmet ve mevzuatı. S. Turan (Ed.), *Engellilik ve dinler (kutsayıcı ve lanetleyici geleneklerden yeni yaklaşımlara)* (139-167) içinde. İstanbul: Okur Akademi.
- Başkonak, M. ve Akşener, A. (2020). Kuran öğretiminde yeni yaklaşımlar: On saatte online Kuran eğitimi örneği. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11 (25), 714-740. Doi: 10.35415/sirnakifd.786941.
- Bayyigit, M. (2013). Din sosyolojisinin doğuşu ve gelişimi. M. Bayyigit (Ed.), *Din sosyolojisi* (3-40) içinde. Konya: Palet Yayınları.
- BBC News Türkçe. (2020, 13 Mart). *Koronavirüs (Covid-19): Salgına karşı hangi ülke, ne tür önlemler aldı?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51864424> adresinden 6 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çanakçı, A. A. (2021). *Pandemi Sürecinde İlahiyat Öğrencilerine Göre Arapça Eğitimi*. Konya: Palet Yayınları.
- Çtırık, A. N. ve Zengin Z. S. (2020). Küresel salgın zamanında din görevlileri gözüyle Diyanet İşleri Başkanlığının yaygın din hizmeti ve eğitimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 599-624.

- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun (1965, 2 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 12038). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=633&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden 10 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2012, 27 Aralık). *Teşkilat yapısı*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/2> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2018). *İşitme engellilere özel Elif-Bâ*. <https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/isitme-engellilere-ozel-elif-ba-1.pdf> adresinden 25 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020a, 13 Mart). *Diyanet İşleri Başkanı Erbaş, koronavirüsle ilgili tedbirleri açıkladı*. <https://diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/29392/diyanet-isleri-baskani-erbas-koronavirusle-ilgili-tedbirleri-acikladi> adresinden 10 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020b, 16 Mart). *Cami ve mescitlerde Cuma ve vakit namazların cemaatle kılınmasına ara verildi*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/29402/cami-ve-mescitlerde-cuma-ve-vakit-namazlarin-cemaatle-kilinmasına-ara-verildi> adresinden 11 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020c, 27 Mart). *Kur'an kurslarında eğitim ve öğretime verilen ara uzatıldı*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/29438/kuran-kurslarında-egitim-ve-ogretime-verilen-ara-uzatildi> adresinden 11 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020d, 18 Nisan). *Vaaz ve irşad hizmetlerinde dijital mecralar daha etkin kullanılacak*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/29487/vaaz-ve-irsad-hizmetlerinde-dijital-mecralar-daha-etkin-kullanilacak> adresinden 12 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020e, 18 Mayıs). *29 Mayıs Cuma günü, camilerde ara verilen cemaatle namaza başlanacak*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/29553/29-mayis-cuma-gunu-camilerde-ara-verilen-cemaatle-namaza-baslanacak> adresinden 12 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020f, 23 Haziran). *Camilerde yeniden 5 vakit namaz cemaatle kılınacak*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/29634/camilerde-yeniden-5-vakit-namaz-cemaatle-kilinacak> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020g, 25 Kasım). *İhtiyaç Odaklı Kurslar ile Gündüzlü Hafızlık eğitimleri, uzaktan eğitim imkanlarıyla devam edecek*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/30014/ihtiyac-odakli-kurslar-ile-gunduzlu-hafizlik-egitimleri-uzaktan-egitim-imkanlariyla-devam-edecek> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.

- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020h, 16 Aralık). *Haydi Türkiye evden Kur'an öğrenmeye*. <https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/30054/haydi-turkiye-evden-kuran-ogrenmeye> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2021, 1 Haziran). *İstatistikler*. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler> adresinden 10 Haziran 2021 tarihinde alınmıştır.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, M. F., Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. Doi: 10.7827/TurkishStudies.43798
- Genç, M. F., Ay, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2021). Koronavirüs (covid-19) sürecinde ilahiyat alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitime bakışları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 21/1 (Mart 2021) 71-97. Doi: 10.33415/daad.840675
- Göküş, Ş. (2019). Din görevlilerinin örgütsel güven düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Mediterranean Journal of Humanities*, IX/2, 286-287.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (35. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E. (2019). İştme ve görme engellilere yönelik yaygın din eğitimi veren din görevlilerinin mesleki problemleri ve beklentileri (İstanbul Müftülüğü örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a, 12 Mart). Eğitim alanında alınan tedbirler. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 5 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Strateji Geliştirme Başkanlığı. *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020 (4 Eylül 2020)*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden 20 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Eğitim Bilişim Ağı*. <https://www.eba.gov.tr/> adresinden 25 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S. (2016). *Engellilik ve Din*. İstanbul: C Planı.
- Özkan, A. (2017). İştme engelliler ortaokullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin karşılaştığı problemler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- İçişleri Bakanlığı. (2020, 10 Nisan). *2 gün sokağa çıkma yasağı*. <https://www.icisleri.gov.tr/2-gun-sokaga-cikma-yasagi> adresinden 5 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.

Sağlık Bakanlığı. (2020a, 16 Mart). *Covid19 Sars-CoV-2 Enfeksiyonu Rehberi, Bilim Kurulu Çalışması*. <https://acilafet.saglik.gov.tr/TR-64674/covid-19-sars-cov2-enfeksiyonu-rehberi.html> adresinden 5 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.

Sağlık Bakanlığı. (2020b, 21 Şubat). *Covid-19 2019-nCoV Hastalığı Rehberi, Bilim Kurulu Çalışması*. [https://www.millipediatri.org.tr/Custom/Upload/files/COVID-19-\(2019-n-CoV-HASTALIGI\)-REHBERI.pdf](https://www.millipediatri.org.tr/Custom/Upload/files/COVID-19-(2019-n-CoV-HASTALIGI)-REHBERI.pdf) adresinden 5 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.

Sarı, H. ve Pürsün, T. (2017). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma ve Bütünleştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İLAHİYAT ÖĞRENCİLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİ TUTUMLARI*

Umut KAYA**

E-mail: umut.kaya@marmara.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3237-8150>

Citation/©: Kaya, U. (2021). İlahiyat öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersi tutumları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 121-145.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1051385>

Öz

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan din dersi öğretmeni adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılında ölçme ve değerlendirme dersini alan 646 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın verileri, 2014 yılında Yaşar tarafından geliştirilen "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek "olumsuz yaklaşım", "önem" ve "bilişsel yeterlik" olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerinin test edilmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Welch, Anova, LSD ve Tamhane's T2 testleri kullanılmıştır. Testin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri birinci faktör için 0.901; ikinci faktör için 0.915 ve üçüncü faktör için ise 0.714 bulunmuştur. Değişkenlerin tutumlara etki edip etmediğini ortaya koyabilmek için yapılan analizler neticesinde ise cinsiyet, program, formasyon derslerini alış şekli, not ortalaması, meslek tercihi, eğitim bilimleri sınavına hazırlanma düşüncesi değişkenlerinin ilgili boyutların en az birinde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılığa sebep olduğu saptanmıştır.

* **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, 31.08.2021 tarih ve 62 sayılı Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından verilen izin doğrultusunda yapılmıştır (Bkz. Ek 2).

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

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Dersi Öğretmen Adayı, Tutum, İlahiyat Fakültesi.

ATTITUDES OF STUDENTS OF FACULTY OF THEOLOGY TOWARDS MEASUREMENT AND ASSESSMENT COURSE

Abstract

The aim of this study is to identify the attitudes and the factors effecting this attitudes of religion teacher candidates of Marmara University Faculty of Theology. On this basis, 646 students who took the measurement and evaluation course in Marmara Theology Faculty in 2019-2020 academic year in the study. The data of this study has been collected by administering “The Attitude Scale for Measurement and Evaluation in Education Course” developed by Yaşar in 2014. The scale consists of three parts, which are “negative approach” dimension, “importance” dimension and “cognitive competence” dimension. In the analysis of the data statistic programme was used. Independent Samples T-test, Anova, Welch, Tamhane’s T2 and LSD were used to test research problems. The analysis that is done for reliability shows the value Cronbach Alfa are 0.901, 0.915 and 0.714 for three factors. The results of the analyses, which are conducted to examine differences between the various groups, reveal that gender, program, way of taking formation courses, grade point average, profession, thought of preparing for the educational sciences exam cause statistically significant differences at $p < 0.05$ significant level in one of the sub-dimensions at least.

Keywords: Measurement and Evaluation in Education Course, Marmara University The Faculty of Theology, Candidate Religion Teachers, Attitude, Faculty of Theology.

Giriş

İlahiyat fakültesi programlarında pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek) dersleri 1999 yılına kadar yer almaktaydı. Bu bakımdan ilahiyat fakülteleri öğretmen yetiştiren bir kurum hüviyetinde, öğrencileri ise doğal olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ve İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmeni adayıydı. Daha sonra ise YÖK’ün 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı ve buna ek olarak 10.09.1997 tarih ve 97.30.2248 sayılı kararları doğrultusunda yapılan değişiklikle; ilahiyat fakültelerinde “İlahiyat Lisans Programı” ile “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İDKAB)” programının oluşturulmasına ve bu programın, ilahiyat fakültesi ile gelişmiş eğitim fakültelerinin bulunduğu Ankara, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes, İstanbul, Marmara, Ondokuz Mayıs, Selçuk ve Uludağ üniversiteleri bünyesinde açılmasına karar verilmiştir (Koç, 2003, ss. 26-27). Böylece bu fakültelerde birisi “Yeni İlahiyat” diğeri “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” olmak üzere ikili bir program uygulanmaya

başlamıştır. Yeni İlahiyat Programı'nda pedagojik formasyon dersleri yer almazken, İDKAB Programı'nda ise pedagojik formasyon dersleri yer almaktaydı. Bu programdan mezun olanlar ilköğretim düzeyinde DKAB öğretmenliği kadrolarına başvurabiliyorlardı.

İlahiyat programından mezun olanlar ise lisede din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenini veya imam hatipte meslek dersleri öğretmeni olarak atanabilmek için 3 dönemlik Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nı başarı ile bitirmek zorundaydılar. Bu sürecin biri olumlu diğeri olumsuz iki önemli sonucu vardır. Öğretmen olmak isteyen ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, meslek sahibi olabilmek için mezuniyetlerinden sonra iki yıl daha beklemek zorunda olması, bu sürecin olumsuz yönüydü. Bu değişikliğin olumlu yönü ise ilahiyat alanında mesleki anlamda bir ihtisaslaşmanın başlangıcı olmasıdır. Ancak bu sürecin, daha sonra iyi bir şekilde yönetilemediği de belirtilmelidir. Bu süreç, DKAB bölümünün geliştirilmesi için adımların atıldığı bir dönem olmaktan ziyade, (DKAB bölümünün) ilgili üniversitelerin eğitim ve ilahiyat fakülteleri arasındaki transferlerinin konuşulduğu ve tartışıldığı bir dönem olmuştur. İlahiyat fakültesi çatısı altında başlayan süreç, eğitim fakültesi çatısı altında devam etmiş, daha sonra tekrar ilahiyat fakültesi çatısı altına alınmış ve en sonunda da YÖK'ün 17/04/2014 tarihli kararıyla öğrenci alımı durdurulmuştur.

Bu doğrultuda ilk değişiklik 2006 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarihte, DKAB programları ilahiyat fakültelerinden ayrılarak eğitim fakülteleri bünyesine bağlanmıştır. Eğitim fakültelerinde yaşanan çeşitli problemler sebebiyle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü 2012-2013 yılından itibaren ise tekrar ilahiyat fakültelerine bağlanmıştır (Bkz. Nazıroğlu, 2020, ss. 68-74). Bunun hemen ertesinde 2014 yılında bu defa YÖK tarafından DKAB Öğretmenliği Programları'na öğrenci alımı durdurulmuştur. Bu tarihten sonra ilahiyat fakültesi mezunlarına ve son sınıf öğrencilerine eğitim fakülteleri bünyesinde formasyon sertifika programı ile pedagojik formasyon dersleri verilmeye başlanarak din dersi öğretmeni¹ ihtiyacı bu şekilde giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreç, sertifika programının hem ücretli olması hem de son sınıf öğrencilerine aşırı ders yükü getirmesi gibi bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. En son olarak, YÖK 2017 yılında almış olduğu karar ile pedagojik formasyon derslerinin tekrardan ilahiyat programının müfredatı içine yerleştirilmesine karar vermiştir. Böylece 1999 öncesi döneme geri dönmüştür (Arıcı, 2018, s. 883). Ancak 1999'da ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyona dair var olan tecrübenin 20 yıl sonrasında artık mevcut olmadığını ve söz konusu tecrübenin oluşması için de doğal olarak zaman gerekeceği aşikârdır.

Pedagojik formasyon dersleri tüm öğretmen adaylarının öğrenim süreci boyunca almış oldukları derslerdir. Bu derslerin neler olduğu tablo 1'de gösterilmektedir.

¹ Bu çalışmada din dersi öğretmeninden kastedilen, tüm DKAB öğretmenleri ile İHL meslek dersleri öğretmenleridir.

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Zorunlu Dersler

Zorunlu Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimlerine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Seçmeli Ders-I	2	0	2
Seçmeli Ders-II	2	0	2
Toplam	20	14	25

Öğretmenlik, 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973). Ülkemizde öğretmenlik mesleği ile ilgili temel yeterliklerin tespit edilmesine dair ilk çalışma 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası'nın ortak çalışması ile başlatılmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış ve 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" *Tebliğler Dergisi*'nde yayınlanmıştır (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ile ilgili son çalışma ise yine Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarının sadeleştirildiği ve genel yeterlik ile özel alan bilgisi yeterliklerinin birleştirilerek tek bir metin haline getirildiği bu çalışmada, öğretmenlik meslek genel yeterlikleri "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere 3 ana yeterlik alanı altında ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca bu 3 yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik başlığı ve bunlara ilişkin 65 göstergeye de yer verilmiştir (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017). Söz konusu 3 ana yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

Tablo 2: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Alt Yeterlikleri

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim ve Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

Pedagojik formasyon programının zorunlu dersleri arasında bulunan ölçme ve değerlendirme dersi, öğretmen adayının bu alandaki temel yeterliği kazanabilmesi adına öne çıkan tek derstir. Bir öğretmenden ölçme ve değerlendirme yeterliği alanında

beklenen ise, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanabilmesidir.

Bu çalışmada, birer din dersi öğretmeni adayı olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Söz konusu değişkenler; cinsiyet, program türü, ileride yapmak istenilen meslek, formasyon derslerini müfredat içinde alıp almama durumu, genel not ortalaması ve KPSS’de eğitim bilimleri sınavına girip girmeme düşüncesidir.

Bu bakımdan çalışmanın amacı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde formasyon derslerini alan din dersi öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların yukarıda sayılan değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Din dersi öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının düzeyi nedir?
- Din dersi öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine, devam ettikleri programa, genel akademik ortalamalarına, formasyon derslerini müfredat içinde alıp almamalarına, ileride yapmak istedikleri mesleğe ve KPSS’de eğitim bilimleri sınavına hazırlanma düşüncelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar için; DergiPark, YÖK Tez Merkezi ve İSAM veri tabanları kullanılarak “ölçme ve değerlendirme” ile birlikte “ilahiyat”, “din” ve “DKAB” anahtar kelimeleri ayrı ayrı taratılmıştır. Çalışmanın spesifik olarak “ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik olması ve makale sınırlarını aşmamak adına, ilahiyat fakültesi öğrencileri ya da din dersi öğretmen adaylarının diğer fakülte derslerine yönelik tutum ve algıları ile ilgili çalışmalar ise kapsam dışı bırakılmıştır.

Buna göre konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında ilk çalışmanın Ali Güngör tarafından yapılan “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları” isimli bir yüksek tezi olduğu görülmektedir. Güngör, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik durumlarını ortaya koymayı amaçladığı bu araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin önemini yeterince kavrayamadıklarını ifade etmektedir (Güngör, 2001). Yine ilk çalışmalardan sayılabilecek “Din Öğretiminde Planlama ve Değerlendirme” isimli çalışmada ise planlama ve değerlendirme kavramları teorik açıdan ele alınmıştır. Kızılabdullah bu çalışmada, din öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin genel planlamanın bir parçası olduğunu ve öğretmenin kendisini değerlendirmesine fırsat verdiğini ifade etmiştir (Kızılabdullah, 2004). Konu ile ilgili bir başka çalışma da Reçber’in “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları (Şanlıurfa İli Örneği)” isimli çalışmasıdır. Alan araştırması olarak yapılan bu çalışmada

Reçber, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamakta sıkıntı çektiklerini, bunun için de lisans döneminde ölçme ve değerlendirme ilgili etkin ve uygulamalı eğitime yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Reçber 2010). Çakmak ise *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri”* isimli çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılması öngörülen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından bilinme ve kullanılma sıklık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre ilişkisini ortaya koymuştur (Çakmak, 2011). Aynı yıl Kahramanmaraş örnekleminde yapılan *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği)”* isimli çalışmada ise Ulu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerine rehberlik niteliği taşıyacak, içerisinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin anlatıldığı ve örnek uygulamaların yer aldığı bir kılavuz kitaba ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (Ulu, 2011). Aynı yıl yapılan bir başka çalışma olan *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)”* isimli araştırmada ise Gündoğdu, ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır (Gündoğdu, 2011). 2015 yılında bir başka tez çalışmasında Yıldız, Sivas'ta görev yapmakta olan DKAB dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin bu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır (Yıldız 2015). 2018 yılında da benzer bir çalışma Karbeyaz tarafından yapılmıştır. Karbeyaz'ın çalışmasında ise örneklem grubu olarak Osmaniye ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleri yer almıştır. Karbeyaz bu çalışmasında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından fazla kullanılmadığını ifade etmektedir (Karbeyaz, 2018b).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalardan 5 tanesi de makale türündedir. Bu çalışmalardan üçü ise daha önce konu ile ilgili tez yapan yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Gündoğdu'nun, *“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları”* isimli çalışmasında öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını, alternatif ölçme araçlarına göre daha çok tercih ettikleri, DKAB öğretmenlerinin en çok tercih ettiği ölçme aracının ise performans görevi olduğu ifade edilmektedir (Gündoğdu 2012). Işıkdöğün ise Diyarbakır ve Şanlıurfa örnekleminde yapmış olduğu çalışmasında İHL meslek ve DKAB öğretmenlerinin çeşitli yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır (Işıkdöğün 2014). *“Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)”* adlı makalede ise Yıldız ve Genç, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından karşılaşılan bazı sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır (Yıldız & Genç, 2016). Karbeyaz ise *“İDKAB Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme*

Tekniklerini Kullanma Düzeyi” isimli makalesinde İDKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunları ele almış ve bu sorunlara yönelik çözümler sunmuştur (Karbeyaz, 2018a). Buraya kadar zikredilen çalışmalarda ölçme ve değerlendirme konusunun daha çok din dersi öğretmenleri örnekleminde ele alındığı görülmektedir. Bir başka deyişle ilahiyat fakültesi öğrencileri ya da din dersi öğretmeni adayları pek araştırma konusu olmamıştır. Ölçme ve değerlendirmeyi konu edinen çalışmaların içinde ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adayları örnekleminde yapılan tek bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışma, Eyüp Şimşek’in “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algıları: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği” isimli makalesidir. İlahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu algının cinsiyet, mezun olunan lise, sınıf düzeyi, dershaneden ölçme ve değerlendirme desteği alıp almama durumu gibi bazı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, 2017-2018 ders yılında Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örnekleminde yapılmıştır (Şimşek, 2018).

Bu araştırma ise, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ilk çalışma olacaktır. Bu haliyle araştırmanın daha sonra yapılacak çalışmalara da katkı sağlaması umulmaktadır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evreni, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde 2019-2020 öğretim yılında ölçme ve değerlendirme dersini alan 801 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırma verisinin toplanacağı süreçte öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bunun yanında ayrıca dersi almış tüm öğrencilere bilgilendirici e-mail gönderilmek suretiyle Google Anket formu linki paylaşılmıştır. Böylece hem pandemi sürecinde öğretmen adaylarına ulaşması hem de elde edilen verilerin istatistik programına aktarılması kolaylaşmıştır. Örneklem seçilmeksizin dersi alan tüm öğretmen adaylarına ulaşmak hedeflenmişse de bu sürecin sonunda ölçme ve değerlendirme dersini alan 801 öğretmen adayında 650’si ilgili mesaja cevap verip Google Anket Formu’nu doldurarak çalışmaya katılmıştır. Böylece çalışma evreninin %81,14’üne ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışma, 2019-2020 öğretim yılında ilgili fakültede ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Aynı şekilde alan araştırma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu’ndan 2021-13/07 tarih ve onay sayısı ile onay alınarak yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler ise tutum ölçeği öncesinde yöneltilen 6 soru ile elde edilmiştir. Öğrencilerin bu 6 soruya verdikleri cevaplara göre dağılımları aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3: Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	422	65,3
Erkek	224	34,7
Program Türü		
Birinci Öğretim	459	71,1
İkinci Öğretim	125	19,3
İngilizce	20	3,1
Arapça	30	4,6
Uluslararası	12	1,9
Formasyon Derslerinin Müfredattaki Yeri		
Müfredat İçi	266	41,2
Müfredat Dışı	380	58,8
Not Ortalaması		
2,49'in Altı	102	15,8
2,50-2,99	199	30,8
3,00-3,49	240	37,2
3,50-4,00	105	16,3
Meslek		
Öğretmenlik	328	50,8
Din Görevliliği	69	10,7
Akademisyenlik	201	31,1
Diğer	48	7,4
Sınavlara Hazırlık Düşüncesi		
Eğitim Bilimleri Sınavına hazırlanmayı düşünüyorum	225	34,8
Sadece KPSS sınavına hazırlanmayı düşünüyorum.	289	44,7
Hiçbir sınava hazırlanmayı düşünmüyorum	132	20,4
Toplam	646	100

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %65,3'ü kadın, %34,7'si ise erkektir. Bu aynı zamanda son yıllarda ilahiyat fakültelerindeki cinsiyet dağılımını da yansıtmaktadır. İlahiyat fakültelerinin 2000'li yılların başından itibaren o tarihlerde uygulanan katsayı ve başörtüsü yasağının da etkisi ile birlikte kız öğrenciler tarafından daha yoğun olarak tercih edildiği bilinmektedir. Geçen zaman zarfında söz konusu yasaklar kalkmasına rağmen bu dağılım çok değişmemiştir. Bu durum aynı zamanda hem din dersi öğretmenleri arasında kadın din dersi öğretmenlerinin sayısının artmasına hem de Diyanet İşleri Başkanlığı uhdesinde çalışan kadın din görevlilerinin sayısının artmasına neden olmuştur. Örneğin 2010 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı

bünyesinde çalışan kadınların oranı %3,7 iken (Furat, 2012, ss. 183-185), 2018 yılında bu oranın %16,6'ya kadar yükseldiği görülmektedir (*Diyanet İşleri Başkanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu*, 2019, ss. 13-16).

Araştırmaya katılan öğrencilerin program dağılımlarına bakıldığında %71,1 oranında birinci öğretim öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Birinci öğretimi %19,3 oranında ikinci öğretim izlemekte, daha sonra ise İngilizce, Arapça ve Uluslararası İlahiyat bölümleri gelmektedir. Bu aynı zamanda fakültenin kontenjan dağılımını da yansıtmaktadır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne her yıl yaklaşık 300 öğrenci birinci öğretime, 80 öğrenci ikinci öğretime, 20-40 arasındaki öğrenci de İngilizce ve Arapça İlahiyat bölümlerine kayıt yaptırmaktadır.² Uluslararası İlahiyat Programı ise yabancı ülkelerde yaşayan Türk öğrencilere yöneliktir. Buraya gelen öğrenciler ülkemizde yapılan üniversiteye giriş sınavı ile değil, Diyanet İşleri Başkanlığı ile Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi işbirliği ile gerçekleştirilen bir seçme işlemi ile lise diplomasına sahip adaylar arasından seçilmektedir.

Bilindiği üzere 2017 yılında alınan bir kararla, pedagojik formasyon dersleri ilahiyat fakültelerinde müfredat içine alınmıştır. Ancak bu tarihte 2. sınıfta olanların formasyon dersleri müfredat içine alınmamıştır. Bu öğrencilerin üç yıl boyunca formasyon derslerini 4. sınıfa geldiklerinde müfredat dışı olarak sertifika programı şeklinde alması planlanmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerden %58,8'i bu dersi müfredat dışı olarak alırken, %41,2'si ise müfredat içinde bu dersi almışlardır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılı aynı zamanda pedagojik formasyon derslerinin müfredat dışı olarak verildiği son öğretim dönemidir. Bu öğretim yılından itibaren bütün öğrenciler formasyon derslerini yıllara dağıtılmış olarak ilahiyat programı dahilinde alacaklardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında, öğrencilerin %15,8'sinin 2,5 altı; %30,8'sinin 2,50-2,99 arası; %37,2'sinin 3,00-3,49 arası, %16,3'ünün ise 3,5 üstü not ortalamasına sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu ortalamalar öğrencilerin genel olarak başarılı bir üniversite yaşamı sürdürdüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyetten sonra tercih etmeyi planladıkları mesleklere bakıldığında, öğrencilerin yarısının öğretmen olmayı düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini %31,1 oranında akademisyenlik, %10,7 oranında ise din görevliliği mesleği izlemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ölçek maddelerinden önce, son olarak eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin %34,8'i eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşündüğünü, %44,7'si sadece KPSS sınavına hazırlanmayı

² YÖK Atlas Verileri, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041> , (erişim: 08.08.2020).

düşündüğünü, %20,4'ü ise hiçbir sınava hazırlanmayı düşünmediğini ifade etmiştir. Bu oranlar, öğrencilerin sınavlara girip girmemeyi düşündüğünü değil, sınavlara hazırlanmayı düşünüp düşünmediklerini göstermektedir. Zira ülkemizde öğretmen olmak isteyenlerin hemen hepsi KPSS sınavına girmektedir.

1.2. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Araştırma için veriler, en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisi olan anket tekniği ile toplanmıştır. Bilindiği üzere anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Balci, 2018, s. 150-60)

Veriler analiz edilmeden önce z puanı esas alınarak toplanan veriler için tek yönlü uç değer kontrolü yapılmıştır. Bu kontrolde z puanı -4'den küçük ve +4'den büyük üzerinde çıkan 4 adet uç değer belirlenmiştir. Çok yönlü uç değerler için ise Mahalonobis uzaklık değerleri referans alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk 2010, s.21-39). Bu kontrolde uç değer çıkmamıştır. Tek yönlü uç değer kontrolünde tespit edilen uç değerlere sahip öğrencilerin veri girişleri tekrar kontrol edilmiştir. Bu verilerde hatalı giriş olmadığı anlaşılınca, 4 öğrenciden alınan veriler analiz dışında bırakılmıştır. Böylece çalışma, 646 veri girişi üzerinden analiz edilmiştir.

Çalışmada kullanılan Google Formlarda bir soru cevaplanmadan diğer soruya geçilmesin seçeneği aktif hale getirildiğinden öğrencilerin cevaplamış olduğu kişisel form ve ölçekle ilgili sorularda eksik çıkmamıştır.

Araştırma verisi için uygulanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet, okudukları program, ileride yapmayı düşündükleri meslek, not ortalamaları, formasyon derslerini müfredat içinde alıp almama ve KPSS ve Eğitim Bilimleri sınavlarına hazırlanmayı düşünme durumlarının sorulduğu 6 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu; ikinci bölümde ise Yaşar (2014a) tarafından geliştirilen ve kullanımı için izin alınan "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" yer almıştır.

20 maddeden oluşan bu ölçek, "Olumsuz Yaklaşım", "Önem", ve "Bilişsel Yeterlik" olmak üzere üç faktöre ayrılmıştır. Birinci faktörde 11, ikinci faktörde 5, üçüncü faktörde ise 4 madde bulunmaktadır. Yaşar, üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise %63.84 olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise birinci faktör için 0,928; ikinci faktör için 0,877; üçüncü faktör için 0,779; ölçeğin geneli için ise 0,942 olarak rapor edilmiştir (Yaşar, 2014a, ss. 266, 272). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise birinci faktör için 0,901; ikinci faktör için 0,915; üçüncü faktör için 0,714; ölçeğin geneli için ise 0,806 çıkmıştır.

Çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzdelik) ile değişkenler arasında istatistiki açıdan bir farklılık olup olmadığını ortaya koyabilmek için Bağımsız

Örnekleme T Testi, Anova Testi, Welch Testi, Lsd ve Tamhane's T2 testleri uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

2. Bulgular ve Yorumlar

Birey hangi mesleği yapmaya karar verirse versin, o mesleğin gerektirdiği temel yeterliklerini bilmeli ve bu doğrultuda kendisini yetiştirmeli ve geliştirmelidir. Öğretmenlik mesleği için de bu durum geçerlidir. Kendisinin ileride öğretmenlik yapacağını düşünmek ve bilmek; öğretmen adayının, derslerde psikolojik olarak motivasyon seviyesini de olumlu yönde etkiler. Aynı şekilde bu durum, öğretmen adayının gördüğü/göreceği derslere karşı kendisini daha hazır hissettirir. Bu durum, öğrencinin kendisini öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere hazırlanma konusunda da daha güçlü kılar.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bu temel yeterliklerden birisi de ölçme ve değerlendirme ile ilgilidir. Bir öğretmenden, öğretmenlik mesleği yeterlikleri doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını amacına uygun kullanması beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirme yeterliğine sahip bir öğretmen, kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını, programın ne derece başarılı olduğunu, öğrencilerin neyi neye göre öğrendiğini, derslerde kullanmış olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilir. Ölçme ve değerlendirme bilgisi ve yeterliği olmayan bir öğretmen ise sınavları öğrenci için tek başarı ölçütü olarak görebilir, sınavları uygun olmayan şartlarda uygulayabilir, sınav sonuçlarına yapılan itirazları görmezden gelebilir.

Bu doğrultuda, ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili tutumları tablo halinde gösterilecek, daha sonra ise değişkenlerin tutumlar üzerinde istatistiksel olarak bir farklılığa neden olup olmadığı, yapılan analizlerle ortaya konulmaya çalışılacaktır.

2.1. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Genel Tutumları

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersi tutum düzeyleri 5'li likert derecelendirme ölçeğiyle uygun olacak şekilde aşağıdaki tabloda gösterilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır. Tablo 6, 7 ve 8'de ise bu doğrultuda ölçekten çıkan tutum düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 4: Değerlendirmede Kullanılan 5'li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırı

Derece/ Seçenek	Değer	Puan Sınırı
Hiç	1	1.00–1.79
Az	2	1.80–2.59
Orta	3	2.60–3.39
Oldukça	4	3.40–4.19
Tam	5	4.20–5.00

Tablo 5: Tutum Puanları Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Olumsuz Yaklaşım	11	43,54	7,82
Önem	5	19,20	4,33
Bilişsel Yeterlik	4	11,63	2,22
Tutum Ölçeği Geneli	20	53,29	7,08

Tablo 5'e göre, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi tutum ölçeğinin "olumsuz yaklaşım" boyutuna ait ortalama puanları 43,54'tür. "Önem" boyutuna ilişkin ortalama puan ise 19,20'dir. Üçüncü ve son boyut olan "Bilişsel yeterlik" boyutuna ilişkin ortalama puan da 11,63'tür. Ölçeğin genel ortalaması ise 53,29'dur. Öğrencilerin boyutlara göre tutum düzeyleri ise aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Tablo 6: "Olumsuz Yaklaşım" Boyutu Tutum Düzeyi

Olumsuz Yaklaşım Boyutu ile İlgili Maddeler	\bar{X}	Tutum Düzeyi
1 Ölçme-değerlendirme dersinin çok zor bir ders olduğunu düşünüyorum.	3,94	Oldukça
2 Ölçme-değerlendirme dersinde matematiksel formüllerle uğraşmak zorunda kalmak beni rahatsız etmektedir.	3,45	Oldukça
3 Ölçme-değerlendirme dersinin oldukça teknik ve soyut olması beni gereğinden fazla sıkıktır.	3,45	Oldukça
4 Ölçme-değerlendirme dersinin oldukça zor olması beni çok rahatsız etmektedir.	4,09	Oldukça
5 Ölçme-değerlendirme dersinin adını bile duymak, benim huzursuz olmam için yeterli bir sebeptir.	4,43	Tam
6 Ölçme-değerlendirme dersine yönelik olumsuzluk içeren duygularımın olumlu anlamdaki duygularıma göre daha ağır bastığını hissediyorum.	3,96	Oldukça
7 Ölçme-değerlendirme dersinin istatistik bilgiler gerektirme düşüncesi, bu dersi alan öğrencileri gereğinden fazla huzursuz ettiğini düşünüyorum.	3,44	Oldukça
8 Ölçme-değerlendirme dersinin adını duymak bile içime bir korkunun düşmesi için yeterli bir nedendir.	4,38	Tam
9 Ölçme-değerlendirme dersinde kendimi hep huzursuz hissedirim.	4,28	Tam
10 Eğer bana bir tercih hakkı tanınsaydı kesinlikle ölçme-değerlendirme dersini almak istemezdim.	3,92	Oldukça
11 Ölçme-değerlendirme dersi benim açımdan, birçok anlamsız bilginin yer aldığı dersin dışında bir anlam ifade etmiyor.	4,19	Oldukça
Boyut Ortalaması	3,95	Oldukça

Tablo 7: “Önem” Boyutu Tutum Düzeyi

Önem Boyutu ile İlgili Maddeler	\bar{X}	Tutum Düzeyi
12 Ölçme-değerlendirme dersinde kazanacağım/kazandığım bilgiler, yapacağım ölçme işlemi kolaylaştıracağı için ölçme-değerlendirme dersinin önemsiyorum.	4,01	Oldukça
13 Ölçme-değerlendirme dersinde kazanacağım/kazandığım bilgiler, bir ölçme aracı geliştirmeme katkı sağlayacağından dolayı, ölçme-değerlendirme dersini önemsiyorum.	3,95	Oldukça
14 Ölçme-değerlendirme dersinin bana bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin gerekli olan bilgileri sağlayacağını düşündüğüm için çok önemli olduğunu düşünüyorum	3,63	Oldukça
15 Ölçme-değerlendirme dersinin bana çok fayda sağlayacağını düşünüyorum.	3,78	Oldukça
16 Ölçme-değerlendirme dersinin gerçekten önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	3,83	Oldukça
Boyut Ortalaması	3,84	Oldukça

Tablo 8: “Bilişsel Yeterlik” Boyutu Tutum Düzeyi

Bilişsel Yeterlik Boyutu ile İlgili Maddeler	\bar{X}	Tutum Düzeyi
17 Ölçme-değerlendirme dersinde başarılı olduğum söylenemez.	3,37	Orta
18 Matematik bilgi düzeyim iyi olduğu için ölçme değerlendirme dersinde başarılı olacağımı/olduğumu düşünüyorum.	2,22	Az
19 Ölçme-değerlendirme dersi istatistiksel bilgiler gerektirdiği için, yeterli istatistik bilgisine sahip olmayan öğrencilerin başarısız olacağı bir derstir.	2,22	Az
20 Ölçme-değerlendirme dersinde istatistik bilgi gerektiren konularda kendimi çok yeterli görüyorum.	2,17	Az
Boyut Ortalaması	2,90	Orta

Yukarıda yer alan tablolara bakıldığında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili tutumlarının ilk boyut ortalamasının “oldukça” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bu boyut için olumsuzluk içermediği söylenebilir. Zira bu boyut kapsamındaki maddeler olumsuz yargılardan oluştuğu için ters kodlama yapılmıştır. Bir başka deyişle tamamen katılmıyorum cevabı 5, tamamen katılıyorum cevabı ise 1 olarak kodlanmıştır. Aynı şekilde tablo 7’ye göre de öğrencilerin bu dersin önemli olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Son boyut olan “bilişsel yeterlik” boyutu ile ilgili ise öğrenciler orta düzeyde bir tutum göstermektedirler. Tablolardaki veriler göstermektedir ki, öğrenciler dersi önemli görmekte ve dersle ilgili olumsuz düşünmemektedirler.

2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 9: “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Olumsuz Yaklaşım	Kadın	422	44,94	7,053	6,06	387,71	0,00
	Erkek	224	40,91	8,517			
Önem	Kadın	422	19,86	3,945	5,12	388,84	0,00
	Erkek	224	17,96	4,746			
Bilişsel Yeterlik	Kadın	422	11,53	2,203	-1,54	644	0,12
	Erkek	224	11,82	2,255			

Tablodan görüleceği üzere öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre ölçüğün “Bilişsel Yeterlik” boyutunda anlamlı bir fark göstermediği, “olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarında ise anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. “Olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarının ikisinde de kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kız öğrenciler, erkeklere göre ölçme ve değerlendirme dersine daha olumlu bakmakta ve önem vermektedirler. Bu farklılıkta, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mezuniyetten sonra öğretmenlik mesleğini yapma konusunda daha istekli olmaları rol oynamış olabilir. Zira yapılan bir araştırmalarda, ilahiyat fakültesinde okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla mezuniyetten sonra öğretmenlik mesleğini daha çok yapmayı istedikleri ortaya konulmuştur (Kaya, 2020, s. 183).

Aynı ölçüğün kullanıldığı iki farklı çalışmadan Yaşar’ın Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnekleminde yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında, ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar kullanılarak uygulanan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülürken (Yaşar, 2014b, s.70), Çardak tarafından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri örnekleminde yapılan bir çalışmada ise cinsiyete göre farklılık sadece “önem” boyutunda kızlar lehine çıkmıştır (Çardak, 2018, s. 421). Aktaş ve Alıcı tarafından başka bir ölçüğün kullanıldığı çalışmada ise cinsiyetin ölçme ve değerlendirme dersi tutumu üzerinde bir etkisi olmadığı sonucu çıkmıştır (Aktaş & Alıcı, 2012, ss. 71-72).

2.3. Formasyon Dersleri Veriliş Yılı Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 10: “Formasyon Derslerinin Veriliş Yılı” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Olumsuz Yaklaşım	Müfredat Dışı	266	41,55	9,05	-5,24	449,73	0,00
	Müfredat İçi	380	44,94	6,49			
Önem	Müfredat Dışı	266	18,09	4,84	-5,31	474,71	0,00
	Müfredat İçi	380	19,97	3,74			
Bilişsel Yeterlik	Müfredat Dışı	266	11,41	2,46	-2,02	497,18	0,04
	Müfredat İçi	380	11,78	2,02			

Araştırmaya katılan öğrencilerin 266'sı formasyon derslerinin hepsini birden 4. sınıfta almışlardır. Bu öğrencilere formasyon dersleri müfredat dışında sertifika programı dahilinde verilmektedir. İlahiyat fakültesi müfredatındaki diğer derslerle birlikte bu öğrenciler son sınıfta her dönem 12-13'er adet ders görerek mezun olabilmektedirler. Bu araştırmaya katılan diğer 380 öğrenci ise formasyon derslerini yıllara dağıtılmış olarak müfredatın içinde almışlardır.

Tabloya bakıldığında, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi tutumlarının her üç boyutta da öğrencilerin formasyon derslerini müfredatın içinde alıp almadıklarına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık, istatistiksel açıdan da anlamlılık göstermektedir. Farklılığın yönüne bakıldığında ise farklılığın formasyon derslerini yıllara dağıtılmış olarak müfredat içinde alan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki, pedagojik formasyon derslerinin bir yıla sıkıştırılmış şekilde yoğun bir program dahilinde verilmesi öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine hatta denilebilir ki formasyon derslerine karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

2.4 Devam Edilen Program Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 11: "Program" Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Program	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Olumsuz Yaklaşım	Birinci Öğretim	459	43,86	7,750	0,58	A	2,310	0,10	YOK
	İkinci Öğretim	125	42,19	7,586					
	Diğer	62	43,85	8,661					
Önem	Birinci Öğretim	459	19,29	4,228	0,09	A	1,005	0,36	YOK
	İkinci Öğretim	125	18,72	4,676					
	Diğer	62	19,50	4,379					
Bilişsel Yeterlik	Birinci Öğretim	459	11,71	2,266	0,28	A	5,892	0,00	2-1
	İkinci Öğretim	125	11,08	2,026					
	Diğer*	62	12,15	2,103					2-3

*Arapça, İngilizce ve Uluslararası İlahiyat

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarında, okumuş oldukları programa göre anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik yapılan anova analizleri tablo 11'deki gibidir. Çalışmada bu şekilde yapılan çoklu karşılaştırmalar için öncelikle dağılımların varyanslarının homojenliği Levene testi ile belirlenmiştir. Yapılan analizde Levene testi sonuçlarında grupların varyansı eşit olarak çıktığında Anova ve LSD

testleri yapılmıştır. Aksi durumda yani grupların varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Welch ve Tamhane's T2 testleri gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda öncelikle okunan programlar üç kategori altında toplanmıştır. Diğer olarak adlandırılan programda İngilizce, Arapça ve Uluslararası İlahiyat programları yer almaktadır. Bu şekilde yapılan analiz sonuçlarına göre, okunan program türü açısından "olumsuz yaklaşım" ve "önem" boyutlarında, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmazken, "bilişsel yeterlik" boyutunda ise programlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu boyutta farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkın ikinci öğretim ile diğer iki grup arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ikinci öğretimde okuyan öğrenciler ($\bar{x}=11,08$) birinci öğretim ($\bar{x}=11,71$) ve diğer programlarda okuyan ($\bar{x}=12,15$) öğrencilere göre bu boyuttan daha düşük puan almışlardır. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa da ikinci öğretim öğrencilerinin diğer boyut puanları da genel olarak diğer iki bölüme göre daha düşük çıkmıştır.

Aynı ölçeğin kullanılmış olduğu Yaşar'ın çalışmasında ise öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri program türü dikkate alındığında, birinci boyut hariç, ikinci, üçüncü boyut ve genel anlamda ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık ise Yaşar'ın çalışmasında ikinci öğretim programındaki öğretmen adaylarının lehinedir. Yaşar bu farklılığı, ikinci öğretimlerin akademik başarı olarak kendi programlarında %10'luk dilime girdiklerinde öğrenim harcından muaf tutulmalarına bağlamaktadır (Yaşar, 2014b, s. 70).

2.5. Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 12: "Not Ortalaması" Değişkenine Göre Anova ve Welch Testi Sonuçları

Boyutlar	Not Ortalaması	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Olumsuz Yaklaşım	2,49'dan az	102	44,10	7,673	0,36	A	1,093	0,35	YOK
	2,50-2,99	199	42,72	8,432					
	3,00-3,49	240	43,78	7,507					
	3,50-4,00	105	44,01	7,470					
Önem	2,49'dan az	102	19,96	3,902	0,01	W	-	0,00	2-1
	2,50-2,99	199	18,57	4,576					2-4
	3,00-3,49	240	18,96	4,557					3-4
	3,50-4,00	105	20,17	3,407					
Bilişsel Yeterlik	2,49'dan az	102	11,62	2,401	0,23	A	0,045	0,98	YOK
	2,50-2,99	199	11,59	2,265					
	3,00-3,49	240	11,65	2,204					
	3,50-4,00	105	11,69	2,030					

Yapılan analizlere göre, “olumsuz yaklaşım” ve “bilişsel yeterlik” boyutlarında varyanslar homojen olduğundan Anova, “önem” boyutunda ise varyanslar homojen olmadığından Welch testi uygulanmıştır. Buna göre not ortalaması açısından sadece “önem” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testinin sonuçlarına göre farklılığın bir bölümü not ortalaması 3,50-4,00 arasında olan grup ($\bar{x}=20,17$) ile 2,50-2,99 ($\bar{x}=18,57$) ve 3,00-3,49 olan grup ($\bar{x}=18,96$) arasındadır. Not ortalaması yüksek olan grubun, diğer iki gruba kıyasla derse daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Diğer bir farklılık da not ortalaması 2,49’dan az olan grup ($\bar{x}=19,96$) ile not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan grup ($\bar{x}=18,57$) arasındadır. Burada farklılık ilginç bir biçimde not ortalaması düşük olan grup lehinedir. Sonuçlar göstermektedir ki, not ortalaması en yüksek ile en düşük grupların önem boyutundaki tutum puanları, diğer iki gruba göre daha yüksektir. Aynı ölçeğin kullanıldığı Çardak’ın çalışmasında ise akademik ortalama açısından üç boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (Çardak, 2018, s. 426).

3.6. İleride Yapılmak İstenen Meslek Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 13: “İleride Yapılmak İstenen Meslek” Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Meslek	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Olumsuz Yaklaşım	Öğretmenlik	328	44,00	7,598	0,40	A	1,469	0,22	YOK
	Din Görevlisi	69	44,17	7,384					
	Akademisyen	201	42,89	8,402					
	Diğer	48	42,21	7,325					
Önem	Öğretmenlik	328	19,78	4,287	0,29	A	4,252	0,00	1-3
	Din Görevlisi	69	18,80	3,716					
	Akademisyen	201	18,63	4,574					1-4
	Diğer	48	18,19	3,950					
Bilişsel Yeterlik	Öğretmenlik	328	11,63	2,289	0,28	A	0,355	0,78	YOK
	Din Görevlisi	69	11,83	1,886					
	Akademisyen	201	11,63	2,222					
	Diğer	48	11,40	2,267					

İlahiyat fakültesi öğrencileri mezuniyetlerinden sonra tercih edecekleri meslekler açısından birden fazla alternatifte sahiptirler. Bu durum, ilahiyat fakültesi öğrencileri için hem avantaj hem de dezavantaj olarak görünmektedir. Öğrencinin mezuniyetten sonra yapabileceği birden fazla mesleğin olması elbette bir avantajdır. Ancak öğrencinin mezuniyetten sonra kariyerini hangi meslek ile sürdüreceğini tam olarak bilmemesi ise bir dezavantajdır. Zira öğrenci mezuniyetten sonra tam olarak hangi mesleği yapacağını bil(e)mediğinden bu konuda kendisini de tam olarak yetiştirememektedir.

Bu açıdan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ileride yapmayı düşündükleri meslekler açısından ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarına bakıldığında, “olumsuz yaklaşım” ve “bilişsel yeterlik” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmezken, “önem” boyutunda çıkan fark ise istatistiksel açıdan anlamlıdır. Farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre öğretmenlik mesleği yapmayı düşünenler ($\bar{x}=19,78$) ile akademisyen ($\bar{x}=18,63$) ve diğer ($\bar{x}=18,19$) olarak ifade edilen meslekleri yapmayı düşünenler arasında, öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünenler lehinedir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi düşünenlerin ölçme ve değerlendirme dersine daha çok önem verdiklerini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmenin, öğretmenlik mesleğinin 11 yeterli alanından birisi olduğu düşünüldüğünde, ileride bu mesleği tercih edecek öğretmen adaylarının bu yeterli alanının farkında oldukları görülmektedir.

2.7. Eğitim Bilimleri Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 14: “Eğitim Bilimleri Sınavına Hazırlanma Düşüncesi” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu

Boyutlar	Sınava Hazırlanma Düşüncesi	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Olumsuz Yaklaşım	Evet	225	43,56	7,972	0,057	644	0,95
	Hayır	421	43,53	7,755			
Önem	Evet	225	19,85	4,525	2,832	644	0,00
	Hayır	421	18,85	4,189			
Bilişsel Yeterlik	Evet	225	11,62	2,251	-0,115	644	0,90
	Hayır	421	11,64	2,211			

Araştırmaya katılan öğrencilere mezuniyetten sonra girecekleri KPSS’de eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara göre ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının değişip değişmediği analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, “olumsuz yaklaşım” ve “bilişsel yeterlik” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, “önem” boyutunda ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre “önem” boyutunda eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünen öğrencilerin, hazırlanmayı düşünmeyen öğrencilere göre tutum puanları daha yüksektir. Gerçekten de ilahiyat fakültelerinde mezuniyetten sonra öğretmenlik yapmayı düşünen ve bu doğrultuda eğitim bilimleri sınavına hazırlanan ya da hazırlanmayı düşünen öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu, derslere aktif olarak daha çok katılım gösterdiklerinin görülmesi bu durumu teyit eder mahiyettedir.

2.8 Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Dersi ile İlgili Diğer Düşünceleri

Araştırmaya katılan öğrencilere, dersle ilgili belirtmek istedikleri başka düşünceleri olup olmadığı sorulmuş, varsa görüşlerini yazmalarının istendiği açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğrenciler genel olarak bu soruda derste geçen ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramların çok fazla olduğunu ve dersin genel olarak teorik kaldığını ifade etmişlerdir. Teoriden ziyade derslerde sınav kağıdı hazırlama, sınav kağıdı okuma gibi pratik gerektiren

faaliyetler olması başka bir deyişle daha fazla uygulamaya yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin bu dersle ilgili dile getirdikleri hususların başında ise, bu dersi aldıktan sonra sınavlara bakışlarının değişmesi, kendilerini ilk kez bu dersle birlikte öğretmen olarak hissetmeleri gelmektedir. Bununla ilgili hem öğrenci görüşlerinden örnek olması, hem de ölçek sonuçlarında görülen olumlu tutumu gösterebilmek hasebiyle birkaç tanesinin burada zikredilmesi uygun olacaktır:

“Ölçme ve değerlendirme dersini aldıktan sonra şunu da öğrendim ki sadece imtihan sonucu, bir öğrencinin kendisi hakkındaki tüm verileri vermez. Önceden sınav sonucunun, bir öğrenci hakkındaki her şey olduğunu düşünüyordum fakat ölçme-değerlendirme dersinden sonra bir öğrenciyi tüm yönleriyle inceledikten sonra, onun hakkında karar verirken sınav sonucunun bakılması gereken en son şey olduğunu anladım. Ölçme ve değerlendirme dersini aldıktan sonra imtihanlara bakışım; imtihanların öğrenciye sadece ve sadece not vermede kullanılan bir araç olduğudur.”

“Bu dersi almadan önce bir sınavın öğrenciyi elemek için zor olarak hazırlanması gerektiğini düşünüyordum... Eğer bu dersi almadan öğretmen olsaydım öğrencilerime zor sınavlar yapardım ve doğal olarak öğrencilerim tarafından pek sevilmezdim... Bizler bu ders sayesinde sınavların karıncayı ezen silindir misali, öğrencileri darmadağın etmesi gerektiği fikri yerine asıl olanın öğrenmek ve öğretmek olduğunu; altta kalanın canı çıksın yerine üstlere daha çok öğrencinin çıkarılmasını sağlamamız gerektiğini öğrendik. Unutmamamız gerekir ki öğrenciler sınavlardan daha değerlidir çünkü onlar ilim talebinde bulunan ve sınavların da var olmasını sağlayanlardır.”

Araştırmaya katılan öğrenciler bu dersle birlikte, artık kendilerini öğretmen adayı olarak gördüklerini, öğretmen gibi hissettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Dersten sonra sınavlara karşı ilk defa bir öğretmen gözüyle baktım diyebilirim. Sınav öğrencileri denize dökmek için yapılmaz, öğrencinin öğrenip öğrenemediğini, eksiklerini tespit için yapılır, ilkesini aklıma kazıdım.”

“Bu dersi aldıktan sonra fark ettim ki ben bu zamana kadar hep öğrenci kafasıyla, öğrenci bakış açısıyla bakmışım sınavlara. Hiç öğretmen bakış açısıyla bakmamışım. Kendimce gözlemlerimle sınavların usulünü, adabını bilmeden kaftan biçmişim. Meğer serzenişte bulunduğumuz her sınavın birer usulü ve adabı varmış. Bunu bu ders sayesinde yaşayarak görmüş oldum. Ölçme ve değerlendirme dersi benim yeni bir bakış açısı kazanmamı, kendimi gerçek bir öğretmen adayı olarak görmemi sağladı.”

“Ölçme ve değerlendirme dersi kendimi gerçek anlamda öğretmen adayı gibi hissettiğim bir dersti. Birçok olaya öğretmenlerin gözünden bakmamı sağladı diyebilirim. Örneğin önceden sınav hazırlamaktan kolay iş mi var

diye düşünürken, aslında dikkat edilmesi gereken birçok detay olduğunu ve zor bir iş olduğunu anladım.”

Benzer şekilde öğrenciler bu dersin kendilerine öğretmen olma yolunda, öğretmenlik için gerekli yeterlik alanlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme konusunda katkı sağladığını şu şekilde ifade etmektedirler:

“Nasıl soru hazırlamam gerektiğini bilmiyordum, öğrenciyi neye göre değerlendireceğimi bilmiyordum, benim iyi bir öğretmen olduğumun ölçütünün ne olduğunu bilmiyordum ve daha kötüsü bunları bilmediğimi de bilmiyordum. Şurada bir sene sonra mezun olacağız nasipse ama ben bunların eksikliğini hiç hissetmemişim bile. Derse girdikçe fark ettim, samimiyetle söylüyorum her yeni konuda bunu bilmeseydin nasıl yapacaktın acaba dedim kendi kendime. Zor soru sormayı, öğrenciler sınavda elekten döker gibi dökmeyi marifet zannediyordum, bu zihniyetle öğretmen olsaydım vay halime...”

“Bu dersi alarak, öğrencilere sadece sınav yaparak değerlendirmem gerektiğini öğrendim. Eğer bir öğrenci düşük bir not almış ise kesinlikle bunu tekrar okumam gerektiğini, bu hatanın belki de öğrenciden değil benim yüzümden kaynaklı olabileceğini veya benim sınava nesnel değil de öznel bakıyor oluşum olabileceğini, bu tür hatalara yer vermemek için başka bir öğretmen arkadaşına da bunu kontrol ettirmem gerektiğini, öğrencinin bulunduğu ortamın oda sıcaklığının bile öğrenciyi sınavda kötü etkileyeceğini, sınav için öğrencinin ne gibi koşullarda sınav olması gerektiğini ve bunların çok önemi detaylar olduğunu öğrendim bu dersi alarak.”

Bu dersin öğretmenlik yapmayı düşünenler üzerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı temel düşüncelerini değiştirdiğini öğrencilerinden bir tanesi şu şekilde ifade etmiştir.

“Dersi almaya başladığımdan itibaren ölçme ve değerlendirme yapmanın hassasiyeti üzerinde düşünmeye başladım. Çok iddialı olabilir fakat ben bu dersin öğretmenlikle ilgili algıyı değiştirdiğini düşünüyorum. Hiç unutmuyorum ilkokulda ilk imtihanımdan -matematik- 85 almıştım. O zaman içten içe çok üzül müştüm çünkü benden daha yüksek alan arkadaşlarım vardı. Ancak şimdi anlıyorum ki beni asıl üzen hocamın tavırlarıymış. Hocamız bizlere “bu bir sınav, bu sınavda bazı soruları yapamamış olmanız bu konuları bilmiyor olduğunuz anlamına gelmez” dememiş, tam aksine yüksek puan alanların daha başarılı olduğunu savunmuştu. Bu benim için ilk deneyimdi ve ilk deneyimimde yanlış da olsa şunu öğrenmiştim, sınavlar ne kadar başarılı olduğumu hassas bir tartının bir cismi ölçtüğü gibi ölçer. Ve bence hayattaki ilk deneyimler ileriki yaşamı etkiler. Bunun 11 yaşındaki bir çocuk için ne kadar

travmatik bir durum olduğu aşikâr. Çünkü böyle durumlar o denli küçük yaştaki çocuklar için özgüven kaybına neden olmaktadır.”

Sonuç

Ölçme ve değerlendirmenin öğretmen mesleğinin temel yeterliklerinden birisi olduğu göz önüne alınırsa, öğretmen adaylarının bu ders konusunda olumlu tutumlarının desteklenmesi ve olumsuz tutumlarının da nedenlerinin tespit edilerek giderilmesi gerektiği kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumları “olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarında “oldukça”, düzeyinde çıkmıştır. “Olumsuz yaklaşım” boyutunda puanlamanın ters kodlandığı hatırlanırsa, öğrencilerin genel olarak ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının olumsuz olmadığı ve derse önem verdikleri görülmektedir. Bilişsel boyutta ise öğrencilerin tutumları “orta” düzeyde çıkmıştır.

Söz konusu tutumların çeşitli değişkenler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek için yapılan analizlerde ise, cinsiyetin “olumsuz yaklaşım” ve “önem” boyutlarında kız öğrenciler lehine farklılık oluşturduğu, formasyon derslerini müfredat içinde yıllara dağılmış olarak alanların, son yıl alanlara göre her üç boyutta da daha yüksek tutum gösterdikleri, devam edilen program açısından ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin birinci öğretim ve diğer programlara göre “bilişsel boyut”ta daha düşük tutum puanı aldıkları görülmektedir.

Not ortalaması, ileride yapılmak istenen meslek ve eğitim bilimleri sınavına hazırlanmayı düşünüp düşünmeme değişkenleri açısından ise farklılık hep “önem” boyutunda ortaya çıkmıştır. Buna göre akademik ortalama açısından not ortalaması 3,50-4,00 arasında olanlar ile not ortalaması 2,50-2,99 ve 3,00-3,49 olan gruplar arasında tutum puanları not ortalaması 3,50-4,00 arası olan grup lehine çıkarken, not ortalaması 2,49’dan az olan grup ile not ortalaması 2,50-2,99 arasında olan gruplar arasında ise not ortalaması düşük olan grup lehine çıkmıştır. İleride yapılmak istenen meslek açısından ise öğretmen olmayı düşünenlerin tutum puanları “önem” boyutunda akademisyen ve diğer meslekleri tercih etmeyi düşünen gruplar arasında öğretmen olmayı düşünenler lehinedir. Sınava hazırlanma düşüncesi değişkenine bakıldığında ise “önem” boyutunda farklılığın, sınava hazırlanma düşüncesinde olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar, aynı ölçekle yapılan daha önceki çalışma sonuçlarından ayrılmaktadır. Yaşar, çalışmasında öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının, çok düşük düzeyde olduğunu ifade ederken, Çardak ise çalışmasında öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin “olumsuz yaklaşım” boyutunda orta düzeyde tutuma sahip oldukları, derse verilen “önem” ve derse ilişkin “bilişsel yeterlik” boyutlarında ise ortanın biraz üzerinde bir düzeye sahip olduklarını belirtmiştir.

Bununla beraber öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada, dersle ilgili içeriğin de öğrencilerin tutumlarına etkisinin olacağını ele almak faydalı bir tartışma olacaktır. Ölçme ve değerlendirme dersinde, sınavlar nasıl hazırlanır, sınav kağıtları okunurken nelere dikkat edilir, çoktan seçmeli soru hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar, benzer şekilde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından nasıl faydalanılır, sınav esnasında nelere dikkat edilir gibi konuların geçtiği yerlerde öğrencilerin derse daha çok ilgi gösterdikleri görülmektedir. Ancak özellikle akademik konuların olduğu ve belki de bir öğretmenden daha çok, daha fazla ölçme ve değerlendirme uzmanlarını ilgilendiren kuder richardson 20-21, cronbach alfa gibi güvenilirliği belirleme yöntemleri, standart puanların hesaplanması (z ve t puanları) gibi konuların geçtiği yerler ise öğrencilerin pek ilgilerini çekmemektedir. Bir başka deyişle öğrenciler bu tür teorik bilgilerden çok ileride öğretmen olduklarında pratik olarak uygulayabilecekleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilgi duymaktadırlar.

Özellikle KPSS Eğitim Bilimleri sınavında çıkan ölçme ve değerlendirme sorularında da test ve madde analizleri ile ilgili soruların yer aldığı bilinmektedir. Öğrenci bu tür konulara sadece eğitim bilimleri sınavında çıkacak diye ilgi göstermekte, kendisi öğretmen olduğunda bu tür hesaplamalara ihtiyaç duymayacağını düşünmektedir. Bu ise ölçme ve değerlendirme dersinin bu kısmında öğrenci motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Ancak diğer formasyon derslerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme dersinde de örnek sınav kağıdı hazırlanması, sınav sorusu hazırlanması, hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme prensipleri açısından değerlendirilmesi ya da sınıf içinde örnek sınav kağıtlarının okunması gibi uygulamalara öğrencilerin daha çok ilgi gösterdikleri müşahade edilmiştir.

Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tek amacının öğrencilere not vermek olmadığı hatırlandığında, ölçme faaliyetlerinin sınav içindeki diğer kullanımlarına yönelik uygulama örneklerine de yer verilmesi gerektiği belirtilmelidir. Özellikle din eğitimi ve öğretiminde ölçmenin tek amacının öğrenciye not vermek ve öğrenciyi başarı sırasına dizmek olmamalıdır. Ölçme değerlendirmenin temel amacı öğrencinin din eğitimi öğretimi açısından gelişimini takip etmek olmalıdır. Bir başka deyişle, sonuç değil süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları ön plana çıkartılmalıdır. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde alarak öğrencilerin bu alandaki eksiklik ve ihtiyaçlarının farkına varmasını sağlayacak etkinliklere yer vermesi gerekir. Zira ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler, hem öğrencinin bu alandaki eksiklerini görülmesini hem de öğretmenin öğretme verimliliğinin ortaya konulmasını sağlayabilir.

Bu bakımdan ileride din dersi öğretmeni olacak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerileri kazanabilecekleri tek ders olan bu derse karşı; tutumlarını yüksek tutmak ve eğer bu dersle ilgili olumsuz tutumlara neden olabilecek faktörler varsa bunları tespit etmek gerekir. Olumsuz tutumların olumluya çevrilmesi ve olumlu tutumların da pekiştirilmesi yönündeki en önemli faktör, öğrencilerin derslerde

ileride öğretmen olduklarında da kullanabilecekleri bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayacak örnek sınav sorularının hazırlanması, sınav kâğıtlarının düzenlenmesi, okunması ve değerlendirilmesi gibi aktif uygulamalara yer verilmesi olacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, M. & Alıcı D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EöD-Tö) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University*, (33), 66-73.
- Aricı, İ. (2018). Din dersi öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 877-84.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilke*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, A. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çardak, Ç. S. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları: anadolu üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 401-53.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu G. & Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- DİB. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2018 Yılı Faaliyet Raporu*.
- Furat, A. Z. (2012). Yüksek din öğretimi ve istihdam ilişkisinde cinsiyet oranlarının değişimi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (26), 173-96.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, Y. B. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Darulfunun İlahiyat]*, (27), 85-112.
- Güngör, A. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Işıkdoğan, D. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri (Diyarbakır-Şanlıurfa örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi VI(11)*, 165-81.

- Karbeyaz, P. (2018a). İDKAB öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 201-25.
- Karbeyaz, P. (2018b). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları (Osmaniye ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kaya, U. (2020). *Öğrenci görüşlerine göre İlahiyat fakülteleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Kızılabdullah, Y. (2004). *Din öğretiminde planlama ve değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, A. (2003). İlahiyat fakültesi (İlahiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 25-64.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2006. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006)".
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2017. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017)".
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 1973. C. 43.
- Nazıroğlu, B. (2020). *Derdimiz İlahiyat akademisyenlerin gözünden içe kritik bakış*. İstanbul: Meta Morfoz Yayıncılık.
- Reçber, H. İ. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Şimşek, E. (2018). Öğretmen Adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: Atatürk üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (11), 59-80.
- Ulu, A. (2011). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile programın önerdiği tekniklerin karşılaştırılması (Kahramanmaraş örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, M. (2014a). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 259-79.
- Yaşar, M. (2014b). Öğretmen adaylarının 'eğitimde ölçme ve değerlendirme' dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunları (Sivas ili*

örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Yıldız, M. & Genç, M. F. (2016). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği). *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 1(45), 45-80.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MANEVİ DEĞER ALGILARININ İNCELENMESİ: YALOVA İLİ ÖRNEĞİ*

Abdulaziz YENİYOL**

E-mail: ayeniyol34@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2778-8574>

Citation/©: Yeni Yol, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin manevi değer algılarının incelenmesi: Yalova ili örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 147-173.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1051387>

Öz

Bu çalışmada amaç, ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin davranışların ne düzeyde sahip olduklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel desende tasarlanan çalışmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Manevi Değerler Listesinden oluşan bir anket ile elde edilmiştir. Araştırma Yalova ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında farklı türden liselerde öğrenim görmekte olan 15-18 yaş arası toplam 1549 öğrenciyi uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anket ve ölçek yoluyla toplanan araştırma verileri cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf, gelir durumu, aile tutumları, aile yapısı, akademik başarı algısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre en yüksek düzeyde rastlanan üç bireysel değer "saygı", "adalet", "yardımlaşma" ve en düşük düzeyde rastlanan üç bireysel değer "cesaret", "sabır" ve "affetmek/bağışlamak" olarak bulunmuştur. Manevi değer algıları ölçeğinin bütün boyutları arasında pozitif yönde bir korelasyon çıkmıştır. Normal dağılım göstermeyen anketin analizinde non-parametrik testlerde Mann Witney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Söz konusu test sonuçlarına göre ölçeğin alt

* **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 Yalova Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 10.02.2021 tarihinde (2021/08 Protokol No) izin alınmıştır (Bkz. Ek 3).

** Dr. Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı. Yalova İl Milli Eğitim Müdürü.

boyutları olan manevi değerler, sevgi, saygı ve duyarlılık puan ortalaması ile cinsiyet, yaş, başarı algısı, aile tutum algısı, sosyal medya kullanımı süresi ve sosyal medya kullanım amacı değişkenleri arasında $p>0.05$ olduğu için anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Ancak örneklem grubuna ait manevi değerler algısı puan ortalaması ile okul türü, anne eğitimi ve baba eğitimi arasında; sevgi değeri puan ortalaması ile okul türü değişkeni arasında; saygı değeri puan ortalaması ile sınıf, okul türü, algılanan ekonomik durum ve anne eğitimi arasında; duyarlılık değeri puan ortalaması ile de aile yapısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din, Din eğitimi, Manevi değerler, Değer eğitimi, Ortaöğretim.

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF SPIRITUAL VALUES: THE CASE OF YALOVA PROVINCE ABSTRACT

Abstract

The aim of this study is to determine the level of behaviors related to the values that should be acquired by secondary school students. The data of the study, which was designed in a qualitative pattern in line with this purpose, was obtained by a questionnaire consisting of a Personal Information Form and a List of Spiritual Values. The research was applied to a total of 1549 students between the ages of 15-18 who study at different types of high schools in the province of Yalova in the 2020-2021 academic year. The research data collected through questionnaires and scales from quantitative research methods were analyzed according to the variables of gender, age, school type, class, income level, family attitudes, family structure, academic achievement perception. According to the results of the research, the students were ranked as three random values, respect, justice, solidarity, and the lowest level of three individual values: courage, patience and forgiveness/forgiveness. A positive correlation was found between all dimensions of the spiritual value perceptions scale. Mann Whitney U-Test and Kruskal Wallis H-Test were used in non-parametric tests in the analysis of the scale that did not show normal distribution. According to the test results, there is a significant relationship between the sub-dimensions of the scale such as moral values, love, respect and sensitivity score average and gender, age, perception of success, family attitude perception, duration of social media use and social media use purpose variables as $p> 0.05$. did not come out. However, between the point average of moral tendency of the sample group and school type, mother education and father education; between the average score of love value and the school type variable; between respect value point average and class, school type, perceived economic situation and mother education; A significant relationship was found between the mean score of sensitivity value and the variable of family structure.

Keywords: Religion, Religious education, Sprititual Value, Value education, Scndary education.

Giriş

İnsanda var olan yetenek ve eğilimlere göre insanları yetiştirmek, toplumda var olmayan değerleri öğretmek ve bunları gelecek nesillere aktarmak eğitimin görevlerindedir. Değerler eğitimi de eğitim ve etiğin çok yönlü bir bileşimidir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun değerleri, onların ilgileri ve medya, kişisel gelişimini etkileyen temel etmenlerdir. Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında okullar, öğrencilerinin iyi tercihler yapabilmesi için seçenekler gösterebilmeli ve bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını onlara sunabilmelidir (Ekşi, 2004, s. 81). İçinde yaşadığımız hayatın kıymetli hazineleri olan değerlerin eğitiminde ahlaki davranmaya ve erdemli davranışların alışkanlık ve karakter haline gelinceye kadar uygulanması gerekmektedir. Çünkü değerler, kişiye saygın bir özgürlük kazandırmasının yanında, insanın kişiliğini geliştirir ve mükemmelliğe ulaşmasını sağlar.

Bu sebeple eğitimde öğrencilere bilgi, beceri ve kavramların öğretilmesinin yanında manevi değerlerin kazandırılması da büyük önem taşımaktadır. Yirmi birinci yüzyılda insanlara, hayvanlara, doğaya karşı şiddet vakalarının gittikçe artması günümüzde “sevginin, saygının, empatinin, duyarlılığın ve hoşgörünün” ne kadar eksildiğini ve insani değerlerimizin gittikçe yok olduğunu göstermektedir. Sekülerleşme sürecinde, tüketimin, bencilliğin giderek küresel soruna dönüşmesi ve maddi-manevi sorunlar insanlığı bir çıkmaza sokmuştur. Bu sebeptendir ki, dünya üzerinde tartışılacak konulardan bazıları “dünyanın yok olmaktan nasıl korunabileceği” ve “farklılıklara rağmen bir arada nasıl yaşanabileceği” sorunlarıdır (Omurtag ve Karaçay, 2004). Kültürel ve çevresel gözükken bu sorunlar değer yoksunluğundan kaynaklanmaktadır. Bu sorunlara kalıcı çözümler geliştirebilmek; insana, hayvana ve doğaya sevgi ve saygı duygularıyla hareket edecek, istendik davranışlar oluşturacak mekanizmanın harekete geçirilmesi ile mümkündür. O halde “değer” dediğimiz temel ölçütleri (Aydın, 2018, s. 166) insanların tutum ve davranışlarına yansıtılmak ve güçlendirmek en önemli eğitim ve öğretim hedeflerimizin başında yer almalıdır.

Değer kavramına ilişkin, eğitim bilimleri, felsefe ve sosyoloji alanında birçok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumu’na göre değer, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, paha” olarak tanımlanmaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, “Değer”, Erişim Tarihi: 22 Nisan 2021). Bu tanımdan hareketle önem atfedilen her şey “değer” olarak ifade edilmektedir. Bayraklı’ya (2015, s. 33) göre eğitimin kendisi bir faaliyet ise, değerler bu faaliyetin meydana gelmesinde rol oynayan organlardır. Erol Güngör’e göre ise değer, bireylerin yaşamına yön veren, kurallar belirleyen, ideal amaç ve durum ötesi hedeflerdir (Güngör, 1993, s. 84). Değerler, fertlerin aidiyetiyle ilgilenir. İnsan

ve toplum ilişkilerini güçlendirir. Mesela hakkaniyet, toplumdaki adalet ve güven duygusunu pekiştiren bir değerdir. Sevgi, bir değerdir; hatta insanların birbirleriyle ilişkilerini şekillendiren, saygı hissi verdiren çok önemli de bir erdemdir. Bu bağlamda değerler, bireylerin tutum ve davranışlarını, toplumun da kültür kalıplarını yansıtmaktadır (Dılmaç, 2002, s. 1).

İnsanların ortaya koyduğu sayısız ve çeşitli değerler vardır. Spranger, değerleri “Teorik, Ekonomik, Estetik, Sosyal, Politik ve Dini” olarak altı farklı tasnife ayırmıştır (akt. Ünal, 1981, s. 20). Bu altı değer, bütün insanların uyabileceği bir tasnif sağladığı düşünülmemelidir. Bu değerler bütün muhtemel değer yargılarını içine almamaktadır. Ancak genellikle eş anlamlı olarak birbirinin yerine kullanılmakta ya da iç içe verildiği de görülmektedir. Her ne kadar bazı değerler kişilerde daha kuvvetli ve daha hâkim ise birçok insan bu değer yargılarından iki veya daha fazlasının bir karışımı olarak ortaya çıkmaktadır (Freeman, 1962, s. 601). Dini değerlerin manevi değerler ile toplumsal değerlerin ise insani değerler ile kullanılması buna en güzel örnek teşkil etmektedir.

Bir başka tasnif de değerlerin maddi ve manevi olarak iki grupta toplanmasıdır. Maddi değerler kullanılan araç gereçler, eşyalar ve giysilerdir. Manevi değerler ise çok daha geniş kapsamlıdır. İnanç ve kutsala ilişkin dini değerler, milli değerler ve insanlık sevgisi gibi değerler de manevi değerler kapsamında yer alır (Korlaelçi, 2005, ss. 91-110). Fizikötesi âleme ilişkin değerler olan manevi değerler insanların duyguları aracılığıyla karşılık bulur. Sevgi, saygı, merhamet, cömertlik, sorumluluk gibi değerler manevi değerler olarak ifade edilebilir.

Nesilden nesile aktarılan manevi değerler; sevme, sevilme, ait olma, kendini gerçekleştirme gibi bireyin ruhî gereksinimlerini karşılayan en başat ihtiyaçlardandır. Bu ihtiyaçlar aile yapısındaki değişim ve çevresel faktörler nedeniyle günümüzde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının sistemli ve zorunlu olması konunun önemini artırıcı nitelik taşımaktadır. Bu özelliğinden dolayı dünyada ahlaki eğitim ve değerler eğitimi, okulun sorumluluğu altında bulunmaktadır (Covell ve Howe, 2001, s. 29). Ülkemizde değerler eğitimi 2005 yılındaki öğretim programına kadar örtük bir şekilde verilmiştir (Yaşaroğlu, 2020). 2010 yılında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010/53 sayılı İlk Ders Genelgesi ve 18. Millî Eğitim Şurası bir genelge hazırlayarak tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında açık ve örtük şekilde değerler eğitimine ağırlık verilmesini istemiştir (Gül ve Özay-Köse, 2020). 2018 yılında ise okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm derslerin ortak teması değerler üzerine kurulmuştur (Beldağ, 2019). Bu tavrın değer odaklı eğitim anlayışlarına yönelik ile paralel bir tavır olduğu söylenebilir. Oluşturulan programların değerler eğitimi ile ilgili boyutunun yüzeysel kalmaması ve bir ahlaki olgunluk oluşturacak etkinliğe sahip olmasını sağlayacak yöntemler üzerinde düşünülmelidir. Bu sebeple öğrencilerin okul ortamlarında değerleri kazanabilmesi ve içselleştirilebilmesi için değerlerin örtük ve açık bir şekilde okulun tüm programlarında hissettirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarında manevi değerlerin,

planlı ve programlı etkinlikler yoluyla öğrencilere toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda iyi birer insan ve vatandaş olmaları konusunda kazanım sağlamalarına gayret edilmektedir.

1. Araştırmanın Problemi

Küreselleşen dünyada şiddet, ihmal ve istismar, bağımlılık, göç, savaş, yoksulluk vb. olgular insanlığı toplumsal ölçekte tehdit eden sorunların başında gelmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, kişiliğin oluşum aşamasında olan öğrencilerin teknoloji ile sürekli hemhal olması söz konusu sorunları her geçen gün kronik hale getirmektedir. İnsanların aile başta olmak üzere sosyalleştiği her yerde değerler kazandığı aşikârdır. Ailede kazanılan “güven, sevgi, cesaret ve şefkat” değerleriyle toplumda barış ve huzur içinde yaşanabilmesi için hayata anlam katan evrensel ve manevi değerlere çok büyük ihtiyaç vardır. Son yıllarda yaşanan değişim ve gelişimler, manevi değerler ve insanî hasletleri kazandırmanın ailenin dışına çıktığı, okulların ise bu noktada etkinliğini artırdığını göstermektedir. Bu süreçte aile yapısındaki değişimler ve okulun insan hayatında belirleyici hale gelmesinin payından söz edilebilir.

Parçalanmış ailelerin sayısının artması sebebiyle geleneksel aileden beklenenler, okullarda değerler eğitime yönelik örtük ve açık programlarla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Buna mukabil teknolojinin baş döndüren gelişimi aileyi ve eğitimcilerin işini zorlaştırmaktadır. Öğrenmeyi kapsayan bu gelişim ve değişim okullarda değerler eğitime daha fazla önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Yakın gelecekte birer yetişkin olacak gençlerin değerler karşısındaki tutum ve davranışları önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu “Ortaöğretim öğrencilerine, değerler eğitimiyle kazandırılması beklenen manevi değerlere sahip olma eğilimleri, ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Gençlerin manevi değer eğilimlerinde yaş, cinsiyet, ekonomik durum, okul türüne göre farklılık var mıdır?
2. Gençlerin manevi değer eğilimlerinde, aile yapısı, aile tutumu, annenin ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın çalışma durumu ve kendilerini tanımladıkları akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılık var mıdır?
3. Gençlerin manevi değer algılarında, kişilik, aile yapısı gibi değişkenlere göre farklılık var mıdır?

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerine değerler eğitimi kazandırma noktasında; beklenen manevi değerlere sahip olma düzeylerini tespit ederek, elde edilen sonuçları yaş, cinsiyet, ekonomik durum, okul türü, aile yapısı, aile tutumu, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre incelemektir. Aynı zamanda araştırmamızda

elde ettiğimiz bulgular çerçevesinde değerler eğitimi çalışmalarının geliştirilmesine yönelik önerilere ulaşmak hedefimiz olacaktır.

3. Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim öğrencilerine, okul ortamında ister örtük ister açık program içerisinde, davranışa dönüşecek değerler eğitimi, plan ve program dâhilinde, kurumda görev yapan eğitimciler tarafından verilmektedir. Eğitimde insan için önemli olan şey değerler öğretiminin davranışa yönelik olarak verilmesidir. Bu önem günümüz toplumlarında geçmişe oranla imkân ve olanaklar sebebiyle daha fazla artmıştır. Bu sebepten dolayı değerlerin öğretilmesinin davranışa yönelik olarak ele alınması daha önemli hale gelmiştir.

Yetişkinler okul öncesi dönemde çocuğun dini gelişimine yardımcı olmalıdır (Selçuk, 1991, s. 43). Kişilik ortaöğretim dönemine denk gelen ergenlik ve ilk gençlik yıllarında da devam etmektedir. Ergenlik dönemindeki gençler, aileden önce çevrenin etkisiyle popüler ve moda değerlere yönelmekte (SEKAM, 2016), kimlik arayışında oldukları için genellikle rol model aldığı kişilerin değer yargılarını kendi değeri olarak görebilmektedirler. Özellikle pandemi sürecinde teknoloji bağımlılığının artması, değerlerin değişimini de beraberinde getirmiştir. Bu sürecin bir sonucu olarak gençler öz-sanal beğeni, bencillik, tüketim, bedensel haz, aşağılama, savurganlık gibi değerleri benimserken (Alp & Levent, 2020, s. 9) manevi değerlerden tamamıyla uzak kalmıştır. Manevi değerlere karşı duyarsızlaşan, ruhsal açıdan problem yaşayan ve kötü alışkanlıklara sahip olan gençlerin olduğu toplumlarda güvenin ve huzurun olması oldukça güçtür. Bu sebeple gençlerin kendisi ve toplum için önemli davranış standartlarının, tutumların ve manevi değerlerin gelişmesine ihtiyaç görülmektedir.

Bilim ve teknolojinin büyük bir ivmeyle geliştiği 21. Yüzyıl, sosyal ve görsel medya, sosyo-kültürel etkenler ve sanayileşme toplum kurallarını da değiştirmiştir. Örneğin tüketim, kibir, gösteriş, aşağılama, bencillik gibi manevi değerler ile örtüşmeyen davranışların benimsenmesi endişe verici bir durum teşkil etmektedir.

Teknoloji ve enformasyon çağında doğan kuşağın, teknoloji karşısında savunmasız kaldığı sadece zihinsel olarak değil aynı zamanda ruhsal açıdan da bozduğu görülmektedir. Bu sebeple gelecek nesillerin eğitimi ailenin, eğitim kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının ve toplumun tümünün üzerinde bir vazifedir. Ergenlik çağındaki gençleri bu menfi gidişten koruyabilmek, 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen mutlu ve sağlıklı bireyler yetiştirebilmek için atılması gereken en önemli adımlardan biri manevi değerlerine bağlı değer sahibi bireyler olarak yetiştirmektir (MEB, 2019). Öğrenciler hayatı yaşarken elde ettiği bilgileri aile ve toplum içinde uygulamaya sokmaktadır. Birey yetişkin olduğunda bu uygulamalar sayesinde değerlere karşı inanç ve tutum sahibi olabilmektedir.

Tüm bu olumsuz değişimler manevi değerlerin farkındalığına ve kazanımlarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü toplumsal değerleri benimseyen ve

sosyal sorunlar yaşamayan öğrenciler yetiştirmek manevi değerlerin eğitimi ile mümkündür. Öğrencilerin okullarda, bilgi ve beceri öğretiminin yanında, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değerler eğitiminin verilerek davranışa dönüşen kazanımlar olan manevi değerlerin de onlara aktarılması önemli görülmektedir.

1739 Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk Millî Eğitiminin en önemli amaçları arasında yer alan iki maddede ve 18. Milli Eğitim Şura'sında da değerler eğitimine, yaklaşık on maddeyle vurgu yapılarak çeşitli öneriler getirilmiştir. Bundan dolayıdır ki, eğitim programlarında yer alan genel amaçlar, okulların tümünde gerçekleştirilmesi istenen devletin eğitim politikasına katkıda bulunmak zorundadır. Bu nedenle ergenlik çağındaki lise öğrencilerinin manevi değer yönelimlerinin toplumsal yapının geleceği ile ilgili önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin değerler ile ilgili farklı illerde pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Kayır (2011) Eskişehir'de 550 lise öğrencisi ile "Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği" isimli yüksek lisans tezi hazırlamıştır. İbrahim Kısaç ve Zülfü Turan (2015) tarafından "Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Yönelimleri" başlıklı makale, gençlerin değerlerini belirlemeye yönelik alan araştırması sonuçlarını içermektedir. Küçükşen ve Budak (2017) tarafından "Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi" başlıklı makale Konya'da farklı liselerde okuyan 410 üzerinde yapılmıştır. Kılıç (2020) tarafından "Lise Öğrencilerinin Manevi- İnsani Değerler Eğilimi" başlıklı makale Sinop ilinde 450 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan araştırmaların ortak sonucu olarak, öğrencilerin en yüksek puanı manevi değerlerden, en düşük puan ise saygı değerinden aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla beraber araştırmalarda öğrencilerin adalet, şükür, barış, sorumluluk, sabır, cesaret, saygı, hoşgörü, alçakgönüllülük, erdemli olmak, affetmek/ bağışlamak, sevgi, merhamet, yardımlaşma, tutumluluk değer algılarının düzeylerini tespit etmeyi hedeflenmiştir. Böylece insanlığın olamazsa olmaz manevi değerlerinin ortaöğretime denk gelen ergenlik çağındaki gençlerde daha detaylı şekilde incelenebilmesi hedeflenmiştir.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın örneklem gurubu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Yalova ilinde bulunan tüm ortaöğretim okullarında okuyan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği araştırmanın yapıldığı resmî ortaöğretim (lise) kurumlarındaki öğrenciler ile sınırlıdır.

5. Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nicel araştırma, sınırlı sayıdaki sorularla, çok sayıdaki insanın araştırma konusundaki tutum ve tepkisini sayısal verilere dönüştürerek ölçen, sonuçları istatistiksel olarak karşılaştırarak genelleştirilebilir bulgular ortaya koymaya yarayan bir yöntemdir (Patton, 2017, s. 14).

5.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, şimdi ya da geçmişte var olan bir durumu, olduğu gibi tasvir ederek, mevcut durum ve şartları ortaya koyan, betimsel tarama modeli kapsamında ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1986, ss. 80-81). Araştırmalarda verilere müdahale etmeden var olduğu şekli ile tespit etmek önemlidir. Bu çalışmada da veriler yönlendirme yapılmaksızın toplanmıştır.

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Yalova ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Yalova ilindeki liselerde öğrenim gören 15-18 yaş arası rastgele seçilmiş olan 1125 kız, 424 erkek olmak üzere 1549 öğrenci oluşturmaktadır.

5.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için Yalova Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2021/08 nolu etik kurul raporu alınmıştır. Ayrıca veri toplama aracı olarak deneklerin demografik ve kişisel özelliklerine yönelik gerekli bilgileri elde etmek amacıyla, ölçme aracının ilk sayfasına Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir. Deneklerin değerler eğitimi düzeylerine ilişkin veriler Manevi Değerler Listesi ile elde edilmiştir.

- **Kişisel Bilgi Formu**

Bu formda katılımcıların; yaş, cinsiyet, sınıf, anne-baba tutumları, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve ailenin gelir düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

- **Manevi Değerler Listesi**

Bireysel manevi değerleri araştırmak için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Listede verilen manevi değerlerin 1 ile 5 arasında derecelenmesi istenmektedir. Bireysel manevi değerlerin önemli ve önemsiz olma düzeyine göre değerlendirildiği 18 maddelik bir listedir. Manevi Değerler Listesinde şu değerler bulunmaktadır:

1-Adalet 2-Şükür 3-Barış 4-Sorumluluk 5-Sabır 6-Cesaret 7-Saygı 8-Hoşgörü 9-Alçakgönüllülük 10-Erdemli Olmak 11-Affetmek 12-Sevgi 13-Merhamet 14-Yardımlaşma 15-Tutumluluk.

Tablo 1. Ortaöğretimde Manevine Değerler Anketi Örneklem Yeterliliği

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü.		,952
Bartlett'in Küresellik Testi	11883,910	10528.352
	105	1378
	,000	.000

KMO örneklem yeterliliği ölçütü, gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmamızda örneklem yeterliliğimiz 0.952 olduğundan, mükemmel olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Ortaöğretimde Manevi Değerler Anketi Güvenirlilik Değeri

Cronbach's Alpha	Soru Sayısı
0,93	15

Tablo 2’de ki bulgulara göre katılımcıların ankete verdiği cevapların güvenirliliği %93,3 olarak bulunmuştur. Anketin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Ortaöğretimde Manevi Değerler Anketi Normallik Analizi

Niteleyiciler					
	Ortalama	Çarpıklık		Baskılık	
		İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
1. Adalet	4,604	-2,653	,062	6,694	,124
2. Şükür	4,313	-1,603	,062	1,881	,124
3. Barış	4,373	-1,721	,062	2,428	,124
4. Sorumluluk	4,325	-1,560	,062	2,214	,124
5. Sabır	3,999	-1,002	,062	0,102	,124
6. Cesaret	4,112	-1,041	,062	0,472	,124
7. Saygı	4,675	-3,023	,062	9,684	,124
8. Hoşgörü	4,502	-2,049	,062	4,197	,124
9. Alçakgönüllülük	4,253	-1,403	,062	1,526	,124
10. Erdemli olmak	4,300	-1,672	,062	2,522	,124
11. Affetmek/ Bağışlamak	3,928	-0,894	,062	-0,056	,124
12. Sevgi	4,480	-1,984	,062	3,534	,124
13. Merhamet	4,469	-2,021	,062	3,625	,124
14. Yardımlaşma	4,548	-2,299	,062	5,471	,124
15. Tutumluluk	4,172	-1,176	,062	0,750	,124
Ortalama	4,343	-2,046	,062	5,919	,124

Tablo 3’e göre; anket soruları açısından baskılık ve çarpıklık değerlerimiz +1,5 ile -1,5 arasında değişmemektedir. Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre anketimizin normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Burada analizlerimizi yaparken nonparametrik testler kullanılmıştır.

5.4. Veri Analizi

Araştırmada kullanılan Sosyo-demografik Form ve Manevi Değerler Listesinden elde edilen veriler SPSS 24 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Manevi Değerler Listesinde 5’li Likert tipi ölçek kullanılarak her niteliğe katılma ve değerlendirme derecelerine ilişkin seçenekler bulunmaktadır. Katılma düzeylerine bakıldığında “Önemli” ve “Önemsiz” düzeyleri arasında “1” ve “5” değerleri ile derecelendirme yapılmıştır. “Hayatımda bir anlamı yoktur ve beni etkilemez” ve “Benim için en üst düzeyde önemlidir ve hayatımı etkiler” biçiminde değerlendirilen ifadelerin 1’den 5’e kadar olan herhangi bir derece ile işaretlenmesi istenmiştir. Çalışmada lise öğrencilerinin kişisel özellikleri bağımsız değişken, anketin puan ortalamaları ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

Araştırmada tanımlayıcı ve betimleyici istatistikler için ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Araştırma normal dağılıma sahip olmadığından nonparametrik testlerden iki grup karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi, üç veya daha fazla grup karşılaştırılması için Kruskal-Wallis U testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis U testinin anlamlılığını bulmak için homojenliğe bakılarak Tukey Post Hoch testlerinden faydalanılmıştır.

6. Bulgular ve Tartışma

6.1. Örneklem Grubunun Frekans Bilgileri

Aşağıdaki tabloda örneklem grubuna ait frekans bilgileri yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyetiniz	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Erkek	424	27,4	27,4
Kadın	1125	72,6	100,0
Toplam	1549	100,0	
Yaşınız	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
15 yaş ve altı	630	40,7	40,7
16 yaş	434	28,0	68,7
17 yaş	381	24,6	93,3
18 yaş ve üstü	104	6,7	100,0
Toplam	1549	100,0	
Okul Türünüz	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Anadolu Lisesi	820	52,9	52,9
Anadolu Meslek Lisesi	275	17,8	70,7
Anadolu İmam Hatip Lisesi	218	14,1	84,8
Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi	184	11,9	96,6
Diğer (Spor Lisesi, Açık Lise vb.)	52	3,4	100,0
Toplam	1549	100,0	
Sınıf Seviyeniz	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
9. sınıf	558	36,0	36,0

10. sınıf	375	24,2	60,2
11. sınıf	333	21,5	81,7
12. sınıf	245	15,8	97,5
Diğer(Hazırlık vb.)	38	2,5	100,0
Toplam	1549	100,0	
Ailenizin Gelir Durumu	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çok yetersiz	12	,8	,8
Yetersiz	98	6,3	7,1
Orta düzeyde	800	51,6	58,7
Çok yeterli	639	41,3	100,0
Toplam	1549	100,0	
Ebeveynlerin Aile İçi Tutumları	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlgisiz	51	3,3	3,3
Demokratik	328	21,2	24,5
Otoriter	249	16,1	40,5
Koruyucu	819	52,9	93,4
Diğer	102	6,6	100,0
Toplam	1549	100,0	
Anne Eğitim Durumu	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okuryazar değil	30	1,9	1,9
İlkokul	435	28,1	30,0
Ortaokul/İlköğretim	371	24,0	54,0
Lise	455	29,4	83,3
Ön lisans	80	5,2	88,5
Lisans	130	8,4	96,9
Yüksek Lisans ve Üstü	48	3,1	100,0
Toplam	1549	100,0	
Baba Eğitim Durumu	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okuryazar değil	11	,7	,7
İlkokul	284	18,3	19,0
Ortaokul/İlköğretim	315	20,3	39,4
Lise	529	34,2	73,5
Ön lisans/Lisans	309	19,9	93,5
Yüksek Lisans ve Üstü	101	6,5	100,0
Toplam	1549	100,0	
Baba Çalışıyor mu?	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çalışıyor	1331	85,9	85,9
Çalışmıyor	218	14,1	100,0
Toplam	1549	100,0	
Anne Çalışıyor mu?	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çalışıyor	481	31,1	31,1
Çalışmıyor	1068	68,9	100,0
Toplam	1549	100,0	
Kendinizi Akademik Başarı Tanımlamanız?	Frekans(f)	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Düşük düzeyde	97	6,3	6,3

Orta düzeyde	1225	79,1	85,3
Yüksek düzeyde	227	14,7	100,0
Toplam	1549	100,0	

Tablo 4'teki bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin %27,4 (f=424)'ünün erkek, %72,6 (f=1125)'sının kadın olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin katılımın çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin %40,7 (f=630)'sinin 15 yaş ve altı, %28,0 (f=434)'ünün 16 yaş, %24,6 (f=381)'inin 17 yaş, %6,7 (f=104)'sinin 18 yaş ve üstü olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin %52,9 (f=820)'unun Anadolu Lisesinde, %17,8 (f=275)'inin Anadolu Meslek Lisesinde, %14,1 (f=218)'unun Anadolu İmam Hatip Lisesinde, %11,9 (f=184)'unun Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesinde ve %3,4 (f=52)'ünün Diğer (Spor Lisesi, Açık Lise vb.) liselerde eğitim gördüğü bulgulanmıştır. Katılımcı öğrencilerin %36,0 (f=558)'sının 9. sınıf seviyesinde, %24,2 (f=375)'sinin 10. sınıf seviyesinde, %21,5 (f=333)'inin 11. sınıf seviyesinde, %15,8 (f=245)'inin 12. sınıf seviyesinde ve %2,5 (f=38)'inin Diğer (Hazırlık vb.) sınıf seviyesinde olduğu görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin %0,8 (f=12)'inin ailelerinin gelir durumunu çok yetersiz gördüğü, %6,3 (f=98)'inin ailelerinin gelir durumunu yetersiz gördüğü, %51,6 (f=800)'sının ailelerinin gelir durumunu orta düzeyde yeterli gördüğünü, %41,3 (f=639)'ünün ailelerinin gelir durumunu çok yeterli gördüğü bulgulanmıştır. Katılımcı öğrencilerin %3,3 (f=51)'ünün ebeveynlerinin aile içi tutumlarını ilgisiz olarak niteledikleri, 21,2 (f=328)'sinin ebeveynlerinin aile içi tutumlarını demokratik olarak niteledikleri, %16,1 (f=249)'inin ebeveynlerinin aile içi tutumlarını otoriter olarak niteledikleri, %52,9 (f=819)'unun ebeveynlerinin aile içi tutumlarını koruyucu olarak niteledikleri ve %6,6 (f=102)'sının ebeveynlerinin aile içi tutumlarını diğer olarak niteledikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin annelerinin %1,9 (f=30)'unun okuryazar olmadıkları, %28,1 (f=435)'inin ilköğretim mezunu oldukları, %24,0 (f=371)'ünün ortaokul veya ilköğretim mezunu oldukları, %29,4 (f=455)'ünün lise mezunu oldukları, %5,2 (f=80)'sinin ön lisans mezunu oldukları, %8,4'ünün (f=130)'ünün lisans mezunu oldukları ve %3,1'inin (f=48)'ünün yüksek lisans ve üstü mezunu oldukları görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin babalarının %0,7 (f=11)'sinin okuryazar olmadıkları, %18,3 (f=284)'ünün ilköğretim mezunu oldukları, %20,3 (f=315)'ünün ortaokul veya ilköğretim mezunu oldukları, %34,2 (f=529)'ünün lise mezunu oldukları, %19,9 (f=309)'unun ön lisans veya lisans mezunu oldukları ve %5,5'inin (f=101)'ünün yüksek lisans ve üstü mezunu oldukları görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin babalarının %85,9 (f=1331)'unun çalıştığı, %14,1 (f=218)'inin çalışmadığı görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin annelerinin %31,1 (f=481)'inin çalıştığı, %68,9 (f=1068)'unun çalışmadığı görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin %6,3 (f=97)'ü kendilerini akademik olarak düşük düzeyde başarılı görmekte, %79,1 (f=1225)'i kendilerini akademik olarak orta düzeyde başarılı görmekte ve %14,7 (f=227)'i kendilerini akademik olarak yüksek düzeyde başarılı görmektedir.

6.2. Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Tanımlayıcı İstatistiklerine Ait Bulgular ve Yorum

Tablo 5'e göre katılımcı öğrencilerin manevi değerler genel ortalaması [$\bar{X} = 4.343$] standart sapması $Ss=0.677$ olduğu görülmüştür. Buna göre; katılımcı öğrencilerin manevi değerler algısının "benim için en üst düzeyde önemlidir ve hayatımı etkiler" anlamına geldiği, diğer açıdan "çok iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo.5. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistiklere Ait Bulgular ve Yorum

Tanımlayıcı İstatistikler					
Bireysel Değerler	N	Minimum	Maksimum	Ort (\bar{X})	Ss.
1. Adalet	1549	1,00	5,00	4,604	0,909
2. Şükür	1549	1,00	5,00	4,313	1,061
3. Barış	1549	1,00	5,00	4,373	1,005
4. Sorumluluk	1549	1,00	5,00	4,325	0,954
5. Sabır	1549	1,00	5,00	3,999	1,165
6. Cesaret	1549	1,00	5,00	4,112	1,031
7. Saygı	1549	1,00	5,00	4,675	0,787
8. Hoşgörü	1549	1,00	5,00	4,502	0,882
9. Alçakgönüllülük	1549	1,00	5,00	4,253	1,005
10. Erdemli olmak	1549	1,00	5,00	4,300	0,927
11. Affetmek/ Bağışlamak	1549	1,00	5,00	3,928	1,162
12. Sevgi	1549	1,00	5,00	4,480	0,934
13. Merhamet	1549	1,00	5,00	4,469	0,963
14. Yardımlaşma	1549	1,00	5,00	4,548	0,862
15. Tutumluluk	1549	1,00	5,00	4,172	1,032
Ortalama	1549	1,00	5,00	4,343	0,677

Bunun yanında öğrencilerin liselerde manevi değerler ve eğitimi değerlendirmesine ait madde analizi aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tüm boyutlar için incelendiğinde;

1. 1 ile 1.80 arasında "çok kötü" düzeyde bir görüş aralığına rastlanmamıştır. Buradan katılımcı öğrencilerin manevi değerler ve eğitimi açısından; benim hayatımı yönlendiren ilkeler olması yönüyle taşıdıkları öneme ve anlama göre öğrencilerin hayatında bir anlamı olmadığı söylenebilir.

2. 1.81 ile 2.60 arasında "kötü" düzeyde bir görüş aralığına rastlanmamıştır. Buradan katılımcı öğrencilerin manevi değerler ve eğitimi açısından; benim hayatımı yönlendiren ilkeler olması yönüyle taşıdıkları öneme ve anlama göre öğrencilerin hayatında anlamı olmadığı görülmüştür.

3.2.61 ile 3.40 arasında “orta” düzeyde bir görüş aralığına rastlanmamıştır. Buradan katılımcı öğrencilerin manevi değerler ve eğitimi açısından; benim hayatımı yönlendiren ilkeler olması yönüyle taşıdıkları öneme ve anlama göre öğrencilerin hayatında kendileri için orta düzeyde anlamı olmadığı görülmüştür.

4.3.41 ile 4.20 arasında “iyi” düzeyde bir görüş aralığına rastlanmıştır. Buradan katılımcı öğrencilerin manevi değerler ve eğitimi açısından; benim hayatımı yönlendiren ilkeler olması bakımından taşıdıkları öneme ve anlama göre kendileri için iyi düzeyde önemli ve hayatında etkili olduğu söylenebilir. Bu görüşlerin; “Sabır”, “Cesaret”, “Affetmek/Bağışlamak”, “Tutumluluk” değerlerinde olduğu görülmüştür.

5.4.21 ile 5.00 arasında “çok iyi” düzeyde bir görüş aralığına rastlanmıştır. Buradan katılımcı öğrencilerin manevi değerler ve eğitimi açısından; benim hayatımı yönlendiren ilkeler olması bakımından taşıdıkları öneme ve anlama göre kendileri için çok iyi düzeyde önemli olduğu ve hayatında önemli derecede etkili olduğu söylenebilir. Bu görüşlerin; “Adalet”, “Şükür”, “Barış”, “Sorumluluk”, “Saygı”, “Hoşgörü”, “Alçakgönüllülük”, “Erdemli olmak”, “Sevgi”, “Merhamet” ve “Yardımlaşma” değerlerin olduğu görülmüştür.

Bununla beraber katılımcı öğrencilerin manevi değerler ve eğilimi açısından en homojen değerlendirme “Saygı” (Ss=0.787); en heterojen değerlendirme ise “Sabır” (Ss=1,165) değerlerinde görüşler gerçekleşmiştir. Kılıç’ın (2020, s. 818) araştırmasında da “saygı” değeri boyutu aldığı değerlerin en yüksek ortalaması, “duyarlılık” ise en düşük ortalamasıdır.

Tablo.6. Betimsel İstatistiklere ait Bulgular ve Yorum

Bireysel Değerler	Algılar		Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok iyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Adalet	51	3,3	22	1,4	83	5,4	176	11,4	1217	78,6		
2. Şükür	61	3,9	50	3,2	189	12,2	293	18,9	956	61,7		
3. Barış	49	3,2	46	3,0	169	10,9	300	19,4	985	63,6		
4. Sorumluluk	39	2,5	36	2,5	183	11,8	407	26,3	881	56,9		
5. Sabır	76	4,9	105	6,8	280	18,1	372	24,0	716	46,2		
6. Cesaret	40	2,6	70	4,5	295	19,0	415	26,8	729	47,1		
7. Saygı	34	2,2	15	1,0	60	3,9	203	13,1	1237	79,9		
8. Hoşgörü	33	2,1	25	1,6	135	8,7	295	19,0	1061	68,5		
9. Alçakgönüllülük	45	2,9	50	3,2	215	13,9	397	25,6	842	54,4		
10. Erdemli Olmak	32	2,1	36	2,3	179	11,6	336	21,7	966	62,4		
11. Affetmek/ Bağışlamak	78	5,0	107	6,9	317	20,5	394	25,4	653	42,2		
12. Sevgi	36	2,3	44	2,8	134	8,7	262	16,9	1073	69,3		
13. Merhamet	45	2,9	43	2,8	126	8,1	262	16,9	1073	69,3		
14. Yardımlaşma	36	2,3	19	1,2	110	7,1	279	18,0	1105	71,3		
15. Tutumluluk	41	2,6	71	4,6	256	16,5	394	25,4	787	50,8		

Tablo 6'ya göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarını betimlemeye yönelik istatistikler verilmiştir. Katılımcı lise öğrencilerinin manevi değer algılarına ait görüşlerini ortaya koymaya çalışan bu analizde ; “çok iyi” veya “hayatlarını yönlendiren ilkeler olması açısından taşıdığı öneme ve anlama” yönelik görüş bildirdikleri anket ifadelerinin frekans ve yüzde değerlerine bakılarak öğrencilerde en yüksek rastlanan üç bireysel değeri şu şekilde sıralanabilir:

1. Saygı (% 78.9 çok iyi),
2. Adalet (% 78.6 çok iyi),
3. Yardımlaşma (% 71.1 çok iyi),

Öğrencilerde en düşük düzeyde rastlanan üç bireysel değer ise;

1. Cesaret (% 47.1 çok iyi),
2. Sabır (% 46.2 çok iyi),
3. Affetmek/Bağışlamak (% 42.2 çok iyi),

“Saygı”, “Adalet” ve “Yardımlaşma” ifadelerine araştırmaya katılan lise öğrencilerinin “çok iyi” şeklinde en üst düzeyde görüş bildirerek; lise öğrencilerinin manevi değer algılarına yönelik hayatlarını yönlendiren ilkeler olması açısından taşıdığı öneme ve anlama dikkat çekmektedir.

“Cesaret”, “Sabır” ve “Affetmek/Bağışlamak” ifadelerine araştırmaya katılan lise öğrencilerinin “çok iyi” şeklinde en düşük düzeyde görüş bildirerek; lise öğrencilerinin manevi değer algılarına yönelik hayatlarını yönlendiren ilkeler olması açısından taşıdığı öneme ve anlama dikkat çekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların sonuçları üzerine tartışma ve yorum yapılmıştır. Bu sonuçlara göre ortaöğretimdeki öğrencilerin manevi değerler eğilimleri çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek puan (%79,8) saygı manevi değerinden, en düşük puan ise (%42.2) affetmek/bağışlamak değerinden alınmıştır.

6.3. Araştırma Kapsamına Alınan Katılımcıların Kişisel Değişkenlerine ait Bulgular ve Yorum

Katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algısı değerlendirilmesi ile cinsiyet değişkeni arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p=0.000<0.05$; Tablo 7). Buna göre lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının cinsiyetleri arasında kadın öğrenci puanlarının (Rank=799,43) erkek öğrenci puanlarına göre (Rank=710,18) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre; kadın lise öğrencilerinin manevi değer algılarının erkek lise öğrencilerinin manevi değer algılarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort. Rank	Toplam Rank	U	W	Z	P		
Ortalama	Erkek	424	710,18	301116,50	211016,50	301116,50	-	3,509	0,000*
	Kadın	1125	799,43	899358,50					

* $p < 0.05$

Kısaç ve Turan (2015) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri ile ilgili yapılan araştırma sonuçları bu çalışmayı destekler mahiyettedir. Bu araştırmaya göre erkek öğrencilerin dini değer puanları kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde düşüktür. Sağnak (2007) “Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları” adlı yaptığı araştırmada tüm değer tiplerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir sonuca ulaşmıştır. Özensel (2007) ise yaptığı araştırmada kullandığı ölçeğin sorumluluk sahibi olmak, gerçek dostluklar edinmek maddelerinin yer aldığı bireysellik ve toplumsal uyum alt ölçeğindeki bu maddelerin bulgularının cinsiyete göre değiştiğini bulmuştur. Öğrencilerin barışçıl olma ve saygılı olma maddelerinde de kız öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Gibson ve Schwartz (1998) da yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin lehine farklılık bulmuştur. Araştırmamız bu sonuçları destekler niteliktedir.

Bunun yanında araştırma sonuçları ile örtüşmeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Küçükşen ve Budak (2017) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet, öğrencilerin değer yönelimleri üzerinde anlamlı farklılaşma çıkmamıştır. Yine Kaya vd. (2017) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da öğrencilerin cinsiyetlerinin değerlerle ilişkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kayır (2011) tarafından yapılan başka bir araştırmada sorumluluk ve değer algıları, cinsiyet ile barışçıl olma değer algıları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Cafoğlu ve Akar (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin saygı, dürüstlük, sorumluluk ve hoşgörü değerlerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Karakitapoğlu ve İmamoğlu (2002) da değer algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamız bu sonuçlarla çalışmaktadır. Tüm bu araştırma sonuçları manevi değerlerin oluşumunda cinsiyetin tek başına belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda psikolojik ve toplumsal özelliklerin insan davranışları üzerinde cinsiyet faktöründen daha etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Baba Çalışma Durumu	N	Ort. Rank	Toplam Rank	U	W	Z	P	
Ortalama	Çalışıyor	1331	769,53	1024247,50	137801,50	1024247,50	-1,191	0,233*

	Çalışmıyor	218	808,38	176227,50
--	------------	-----	--------	-----------

***p<0.05**

Tablo 8’de katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algısı değerlendirilmesi ile baba çalışma durumu değişkeni arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir (p=0.233>0.05). Buna göre lise öğrencilerinin babalarının çalışıp çalışmamasının manevi değer algıları için herhangi bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	Ort. Rank	Toplam Rank	U	W	Z	P
Ortalama	Çalışıyor	481	721,18	346888,00	230967,00	346888,00	-3,18
	Çalışmıyor	1068	799,24	853587,00			

***p<0.05**

Tablo 9’da katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algısı değerlendirilmesi ile anne çalışma durumu değişkeni arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (p=0.001<0.05).

Buna göre lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının anne çalışma durumu açısından çalışmayan annelerin öğrenci puanlarının (Rank=799,24) çalışan anne öğrenci puanlarına göre (Rank=721,18) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgulara göre; annesi çalışmayan lise öğrencilerinin manevi değer algılarının annesi çalışan lise öğrencilerinin manevi değer algılarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Kendilerini Akademik Düzeyde Değerlendirmesi Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

Kendinizin akademik başarı düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?	Rank		İstatistikler				
	N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık	
Ortalama	Düşük düzeyde	97	690,47	4.504	2	0,105*	-
	Orta düzeyde	1225	785,13				
	Yüksek düzeyde	227	756,43				
	Toplam	1549					

***p<0.05**

Tablo 10’da katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının kendilerini akademik düzeyde değerlendirmesi durumu değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p=0.105>0.05$). Buna göre lise öğrencilerinin kendilerini akademik düzeyde değerlendirmesinde manevi değer algıları için herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum olumlu olarak okunabilir. Çünkü öğrenciler kendilerini akademik olarak yetersiz hissetseler de değer sahibi olarak görmeleri anlamlıdır.

Aynı şekilde İnan-Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırma sonucu başarı algısı ile manevi-insani değerleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bununla birlikte Yeniyo’l’un (2016) yaptığı başka bir araştırma sonucu, akademik başarı durumu ile manevi değerler arasında anlamlı ilişkinin varlığından söz etmektedir. Söz konusu araştırmanın bulguları, akademik başarısı yüksek olan gençlerin manevi değer puanları da anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Tablo 11. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

	Rank			İstatistikler			
	Yaşınız?	N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık
Ortalama	15 yaş ve altı	630	756,31	4.704	3	0,195*	-
	16 yaş	434	762,87				
	17 yaş	381	804,60				
	18 yaş ve üstü	104	830,39				
	Toplam	1549					

* $p<0.05$

Tablo 11’deki Kruskal-Wallis U testi sonuçlarına göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının yaş durumu değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p=0.105>0.05$). Buna göre lise öğrencilerinin yaşları ortalaması değerlendirmesinde manevi değer algıları için herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

İnan-Kılıç (2020) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Manevi-Dini Değerler Eğilimi” isimli çalışmada da yaş, başarı algısı, aile tutum algısı, sosyal medya kullanımı süresi ve sosyal medya kullanım amacı değişkenleri ile manevi-insani değerler üzerine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12’deki Kruskal-Wallis U testi sonucuna göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının okul türü değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p=0.000<0.05$).

Tablo 12. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

Rank		İstatistikler					
Okul Türünüz?	N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık	
Ortalama	Anadolu Lisesi	820	773,80	35,572	4	0,000*	AML>AİL AML>FL/SBL AML/Diğer
	Anadolu Meslek Lisesi	275	885,81				
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	218	775,18				
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi	184	645,90				
	Diğer (Spor Lisesi, Açık Lise vb.)	52	663,99				
	Toplam	1549					

*p<0.05

Bu anlamlı farkı bulmak için yapılan homojenlik testine göre varyansların homojen olmadığı görülmüştür (Sig.=0.000<0.05). Burada öğrencilerin okul türü bağımlı değişkeni için Tamhane's T2 analizinden faydalanılmıştır.

Bu analiz sonucunda Anadolu Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin (Rank_{885,81}), Anadolu İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrenci (Rank_{775,18}) ortalamalarına göre öğrencilerin manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Anadolu Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin (Rank_{885,81}), Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan öğrenci (Rank_{645,90}) ortalamalarına göre öğrencilerin manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Yine Anadolu Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerin (Rank_{885,81}), diğer liselerde okuyan öğrenci (Rank_{663,99}) ortalamalarına göre öğrencilerin manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Anadolu Meslek Lisesinde okuyan öğrenciler manevi değer ve eğitim algılarının, diğer lise türlerinden yüksek olması öğrencilerin almış olduğu meslek dersleri ve okul iklimi (kültürü) etkisi olduğu söylenebilir. Güneş (2018) tarafından yapılan araştırmada ise manevi-insani değerler eğilim puanı en yüksek çıkan okul türü Endüstri Meslek Lisesi, en düşük okul ise Fen Lisesi olmuştur. Tritter (1992), Mc Cartin ve Freehill (1986) ve Astill, Norman ve Keeves (2002) yaptıkları çalışmalarda okul türünün öğrencilerin değer algılarını etkilemediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Towfigh (2007) tarafından Almanya'daki farklı okul türleri üzerinde yapılan araştırmalarda farklı okul türlerinin öğrencilerin değer algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamız bu çalışmaların sonuçlarıyla ters düşmektedir.

Tablo 13'teki Kruskal-Wallis U testi sonucuna göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının sınıf seviyesi değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (p=0.000<0.05).

Tablo 13. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

		Rank		İstatistikler			
Sınıf Seviyeniz?		N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık
Ortalama	9. sınıf	558	761,05	24,048	4	0,000*	11. Sınıf>9. Sınıf 11. Sınıf>10. Sınıf
	10. sınıf	375	714,57				
	11. sınıf	333	849,82				
	12. sınıf	245	821,64				
	Diğer(Hazırlık vb.)	38	619,87				
	Toplam	1549					

*p<0.05

Bu anlamlı farkı bulmak için yapılan homojenlik testine göre varyansların homojen olduğu görülmüştür (Sig.=0.141<0.05). Burada öğrencilerin sınıf seviyesi bağımlı değişkeni için Tukey's-b analizinden faydalanılmıştır.

Bu analiz sonucunda 11. sınıfta okuyan öğrencilerin (Rank_{849,82}), 9. sınıfta okuyan öğrenci (Rank_{761,05}) ortalamalarına göre öğrencilerin manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde 11. sınıfta okuyan öğrencilerin (Rank_{849,82}), 10. sınıfta okuyan öğrenci (Rank_{714,57}) ortalamalarına göre öğrencilerin manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgulara bakıldığında lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının sınıf seviyesi değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. 11. sınıfta okuyan öğrencilerin, 9. sınıfta okuyan öğrenci ortalamalarına göre öğrencilerin manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde 11. sınıfta okuyan öğrencilerin, 10. sınıfta okuyan öğrenci ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Kayır (2011), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Algılarının İncelenmesi: Eskişehir İli Örneği" adlı yaptığı araştırmasında saygı değeri harici değerlerin hepsinde 9. sınıf öğrencilerin aldıkları puanların 12. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 14. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

		Rank		İstatistikler			
Aile Gelir Durumu		N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık
Ortalama	Çok yetersiz	12	785,79	2,041	3	0,564*	-
	Yetersiz	98	832,49				
	Orta düzeyde	800	776,68				
	Çok yeterli	639	763,88				
	Toplam	1549					

*p<0.05

Tablo 14'deki Kruskal-Wallis U testi sonuçlarına göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının ailelerinin gelir durumu değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p=0.564>0.05$). Buna göre lise öğrencilerinin aile gelir durumu ortalaması değerlendirmesinde manevi değer algıları için herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yapılan analizde lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının ailelerinin gelir durumu değişkeni ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre lise öğrencilerinin aile gelir durumu ortalaması değerlendirmesinde manevi değer algıları için herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 15. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Ebeveynlerinin Aile İçi Tutumları Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

Rank			İstatistikler				
Ebeveynlerinizin aile içi tutumları	N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık	
Ortalama	İlgisiz	51	483,73	35.325	4	0,000*	
	Demokratik	328	778,21				Demokratik>İlgisiz
	Otoriter	249	763,49				Otoriter>İlgisiz
	Koruyucu	819	811,00				Koruyucu>İlgisiz
	Diğer	102	649,31				Koruyucu>Diğer
	Toplam	1549					

*** $p<0.05$**

Tablo 15'teki Kruskal-Wallis U testi sonucuna göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının ebeveynlerinin aile içi tutumları değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p=0.000<0.05$).

Bu anlamlı farkı bulmak için yapılan homojenlik testine göre varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($\text{Sig.}=0.000<0.05$). Burada öğrencilerin ebeveynlerinin aile içi tutumları bağımlı değişkeni için Tamhane's T2 analizinden faydalanılmıştır.

Bu analiz sonucunda ebeveynlerin aile içi tutumları demokratik olan öğrencilerin ($\text{Rank}_{778,21}$), ebeveynlerinin aile içi tutumları ilgisiz olan öğrenci ($\text{Rank}_{483,73}$) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ebeveynlerin aile içi tutumları otoriter olan öğrencilerin ($\text{Rank}_{769,49}$), ebeveynlerinin aile içi tutumları ilgisiz olan öğrenci ($\text{Rank}_{483,73}$) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ebeveynlerin aile içi tutumları koruyucu olan öğrencilerin ($\text{Rank}_{811,00}$), ebeveynlerinin aile içi tutumları ilgisiz olan öğrenci ($\text{Rank}_{483,73}$) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak ebeveynlerin aile içi tutumları koruyucu olan öğrencilerin

(Rank_{811.00}), ebeveynlerinin aile içi tutumları diğer olan öğrenci (Rank_{649.31}) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin aile içi tutumları demokratik, otoriter, koruyucu olan öğrencilerin, ebeveynlerinin aile içi tutumları ilgisiz olan öğrenci ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. İnan-Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmada aile tutumunun manevi değerler algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oysa Yenyol (2016) tarafından yapılan araştırma sonucu aile tutumu ile manevi değerler arasında demokratik aile tutumu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Uysal'ın (2016) gençler üzerinde yaptığı başka bir araştırmada da ailesini otoriter ve ilgisiz algılayan gençlerin dindarlık eğiliminin, ailesini demokratik olarak algılayan gençlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir

Tablo 16. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Ebeveynlerinin Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

		Rank		İstatistikler			
Annenezin Eğitim Durumu	N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık	
Ortalama	Okuryazar değil	30	1069,92	38,163	6	0,000*	Okuryazar değil>Yüksek lisans İlkokul>Lise İlkokul>Yüksek lisans
	İlkokul	435	834,97				
	Ortaokul/İlköğretim	371	788,03				
	Lise	455	746,70				
	Ön lisans	80	695,17				
	Lisans	130	676,10				
	Yüksek Lisans	48	615,60				
	Toplam	1549					

*p<0.05

Tablo 16'da yapılan Kruskal-Wallis U testi sonucuna göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının anne eğitim durumu değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (p=0.000<0.05). Bu anlamlı farkı bulmak için yapılan homojenlik testine göre varyansların homojen olmadığı görülmüştür (Sig.=0.000<0.05). Burada öğrencilerin anne eğitim durumu bağımlı değişkeni için Tamhane's T2 analizinden faydalanılmıştır.

Bu analiz sonucunda anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin (Rank_{1069.92}), anneleri yüksek lisans mezunu olan öğrenci (Rank_{615.60}) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin (Rank_{834.97}), anneleri lise mezunu olan öğrenci (Rank_{746.70}) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin (Rank_{834.97}), anneleri yüksek lisans mezunu olan öğrenci (Rank_{615.60}) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17. Katılımcı Lise Öğrencilerinin Manevi Değerler Algılarının Ebeveynlerinin Aile İçi Tutumları Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis U Testi Sonuçları

Rank		İstatistikler				
Babanızın eğitim durumu	N	Ort. Rank	Ki-Kare	df	Sig.	Anlamlılık
Ortalama Eğitim Durumu						
Okuryazar değil	11	844,82	41.261	5	0,000*	İlkokul>Lise
İlkokul	284	887,92				İlkokul>Ön lisans/Lisans
Ortaokul/ilköğretim	315	809,98				İlkokul>Yüksek Lisans
Lise	529	766,93				Ortaokul/ilköğretim> ön lisans/Lisans
Ön lisans/Lisans	309	693,97				Ortaokul/ilköğretim>
Yüksek Lisans	101	630,98				Yüksek Lisans
Toplam	1549					Lise>Yüksek Lisans

*p<0.05

Tablo 17’de yapılan Kruskal-Wallis U testi sonucuna göre katılımcı lise öğrencilerinin manevi değerler algılarının baba eğitim durumu değişkeni ortalamaları arasında % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (p=0.000<0.05).

Bu anlamlı farkı bulmak için yapılan homojenlik testine göre varyansların homojen olmadığı görülmüştür (Sig.=0.000<0.05). Burada öğrencilerin baba eğitim durumu bağımlı değişkeni için Tamhane’s T2 analizinden faydalanılmıştır.

Bu analiz sonucunda babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin (Rank_{1069.92}), babaları lise mezunu olan öğrenci (Rank_{615.60}) ortalamalarına göre manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin (Rank_{887.92}), babaları ön lisans/lisans mezunu olan öğrenci (Rank_{693.97}) ortalamalarına göre manevi değer ve eğitim algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin (Rank_{887.92}), babaları yüksek lisans mezunu olan öğrenci (Rank_{630.98}) ortalamalarına göre manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte babaları ortaokul/ilköğretim mezunu olan öğrencilerin (Rank_{809.98}), babaları ön lisans/lisans mezunu olan öğrenci (Rank_{693.97}) ortalamalarına göre manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca babaları ortaokul/ilköğretim mezunu olan öğrencilerin (Rank_{809.98}), babaları yüksek lisan mezunu olan öğrenci (Rank_{630.98}) ortalamalarına göre manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak lise mezunu olan öğrencilerin (Rank_{766.93}), babaları yüksek lisan mezunu olan öğrenci (Rank_{630.98}) ortalamalarına göre manevi değer algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç

Lise öğrencilerinin manevi değer algılarına ait görüşlerini ortaya koymaya çalışan bu analizde öğrencilerde en yüksek rastlanan üç bireysel değer “saygı, adalet ve yardımlaşma” değerleri en yüksek çıkmıştır. Lise öğrencilerinin en düşük düzeyde

rastlandığı üç bireysel değer de “*cesaret, sabır ve affetmek*” olarak belirlenmiştir. Bu noktada yukarıda ifade edilen değerler, Yalova’da okuyan lise öğrencilerinin manevi değer algılarına yönelik hayatlarını yönlendiren ilkeler olması yönüyle taşıdığı öneme ve anlama dikkat çekmektedir.

Değerler eğitimi lise öğrencilerinin hem kültürel kodlarına hitap etmekte hem de tabiatlarında bulunan iyilik yetisini olgunlaştırmaktadır. Bu çalışmada görüldüğü gibi karakteristik özellikleri vermeye çalışılan bu değerlerin gençlere aşılması okul, öğretmen veli ve öğrencinin iş birliği içerisinde hareket etmesine bağlıdır. Bu işbirliğinin artırılması ve değerlerin kalıcı olması için okul içi etkinliklere daha fazla önem verilmelidir.

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda, konuya bir duyarlılık oluşturmak adına değer konusunda örnek şahsiyetler okula davet edilmeli ve gönüllü velilerin ve kuruluşların desteği alınmalıdır. Belediyeler, müftülükler, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlükleri, uygun görülen kişi, kurum ve STK lar ile işbirliği yapılmalıdır.
- Değerler eğitiminin sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile sınırlandırılmamalı, değerlerin ortaöğretim müfredatında yer alan bütün ders içeriklerine de serpiştirilmelidir. Ayrıca öğretmen yetiştiren bölümlerin de müfredatlarına “değer eğitimi ve öğretimine yönelik derslerin ilave edilmesi önem arz etmektedir. Sınıf içi rekabet yerine resim, şiir, kompozisyon, öykü; film, seyahat, tiyatro, drama etkinlik günleri vb. yarışmalar, spor ve sanat etkinlikleri, toplum hizmeti çalışmaları yapma ve bu çalışmalarda bulunma, insani yardım ve sosyal sorumluluk projeleri düzenlenebilir.
- Türkiye’de yapılacak değer eğitiminin daha başarılı olması için her sınıf ve yaş düzeyinde öğrencilerin sahip oldukları ve sahip olmaları gereken değerler tespit edilebilir; planlı bir değer eğitimi programı hazırlanabilir. Değer yönelimleri tespit edilirken aile ve toplumun öncelikli değerleri de tespit edilebilir. Bunun için MEB bünyesinde çalışmaları koordine edecek bir birim kurulabilir.
- Araştırmanın yöntemi açısından ise, gelecekte yapılacak değerler eğitimi veya öğrencilerin temel değerlerinin tespiti çalışmalarında, bu çalışmadaki gibi nitel araştırmalar önerilebilir. Yiğittir (2010, s. 219) tarafından ilköğretim öğrenci velileri üzerine yapılan çalışmada 317 veliden yalnızca 2’sinin liste dışından değer yazması bu görüşü destekler niteliktedir.
- Postmodern dünyada geniş ailenin yerini çekirdek ailenin almasıyla birlikte çocuklara yaşadığı toplumun öz değerlerini kazandıran 1960’lı yıllardaki okullarda okutulan adab-ı muaşeret dersinin, okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar ders müfredatlarına konulabilir.

Yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında devletin, toplumun, okulun ve ailenin değerlerinin tespit edilmesi ve bu değerlere göre değer eğitiminin şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda toplumun ihtiyaç duyduğu bilişsel yenilenme ancak bize ait olan değerlerin yeniden canlandırılmasıyla mümkündür. Dolayısıyla bu değerler, geleceğin kendilerine ait olduğu gençler için yeniden anlamlandırılmalı ve hayatlarında vazgeçilmez öğeler haline getirilmelidir.

Kaynakça

- Alp, İ. & Levent, F. (2019). "Dijital Dönüşümün Öğrencilerin Değerleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Turkish Studies*. Erişim 9 Aralık 2020. <https://www.turkishstudies.net/sayi/6ae3ed69-6947-42fc-a21f-7d70132fb38b.pdf>
- Astill, B., Norman F. ve Keeves, J. (2002). A multi level analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology Education*, 5(4), 345-363.
- Aydın, M. Ş. (2018). *açık toplumda din eğitimi yeni paradigma ihtiyacı*. Geliştirilmiş 2. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayraklı, B. (2015) *İslam ve eğitim*. İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- Beldağ, A. (2019). "Ahlak ve Değerler Eğitimi". *Din Eğitimi*. Ed. İbrahim Turan, Bayramali Nazıroğlu. 203-218. Ankara: Bilay Yayınları.
- Cafoğlu, Z. ve Akar, Ö. (2007). Üniversitelerde ahlaki değerlerin davranışa yansımalarının oluşturduğu örgüt ikliminin algılanması. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, Ed.: Recep Kaymakcan & v.d. İstanbul: Dem Yayınları.
- Covell, Katherine - Howe R. B. (2001). Moral education through the3 Rs: Rights, respect and responsibi-Lity, *Journal of Moral Education*, 30/1.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Freeman, F. S. (1962). *Psychological testing*. Holt, Rinehart, New York.
- Gül, Ş. ve Özay-Köse, E. (2020). Lise öğrencilerinin hijyen davranışlarını belirlemeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 15-31.
- Güncel Türkçe Sözlük* (2021) "Değer", Erişim Tarihi: 22 Nisan 2021. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Güneş, A. (2018). *Şiddet, din eğitimi ve değerler*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği, Hofmann-Towfigh.

- Hofmann-Towfigh, N. (2007). Do students' values change in different types of schools? *Journal of Moral Education*, 36, 453-473.
- İnan-Kılıç, A. (2020). Lise öğrencilerinin manevi- insani değerler eğilimi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*. 24(2), 807-831. <https://doi.org/10.18505/cuid.765415>.
- Karakitapoğlu, A. ve İmamoğlu, O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
- Kaya, Z., İkiz, F. E. ve Asıcı, E. (2017). Lise öğrencilerinin değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 662- 674. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.783>
- Kayır, G (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının incelenmesi: Eskişehir ili örneği*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erişim Tarihi: 2 Ekim 2020. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kısaç, İ. ve Turan Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 13(29), 495- 509.
- Korlaelçi, M. (2005). Küreselleşme karşısında manevi değerlerimiz, *Felsefe Dünyası* 1(41), 91-110.
- Küçükşen, K. ve Budak, H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları* 3, 1813-1826.
- Mc. Cartin, R., ve Freehill, M. (1986). Values of early adolescents compared by type of school. *Journal of Early Adolescence*, 6, 369–380.
- MEB. (2019). *2023 Eğitim vizyonu*. Erişim Tarihi: 27 Ekim 2021, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- Meydan, H., Aybey, S., Dikmen, F. ve Dikmen, S. (2018). Sosyal medya ve gençlik değerleri: Zonguldak'ta liselerde öğrenim gören gençler üzerine bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 125-143.
- Omurtag, Y. ve Karaçay, T. (2004). 21.yy'da yeni dünya düzeni ve eğitim (bir utopia)[Elektronik Sürüm]. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Çağrılı Konuşma, Ankara Üniversitesi. Erişim Tarihi: 22 Nisan 2021, <http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/egitim/21yy.html/>.
- Özensel (2007). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları. *Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan vd.(Ed.). Değerler ve Eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları, 743-772.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel ARAşTIRMA VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ*. 3. Baskı. Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Prince-Gibson, E. ve Schwartz, S.H. (1998). Önceliklere ve cinsiyete değer verin. *Social Psychology Quarterly*, 61 (1), 49-67. <https://doi.org/10.2307/2787057>.
- Sağnak, M. (2007). Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okulun örgütsel değerlerine ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (ss. 715-726), İstanbul: Dem Yayınları.
- Selçuk, M. (1991), Çocuk eğitiminde dini motifler (okul öncesi çağ), *Din Öğretimi Dergisi* (26-28), 32-52.
- Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi (SEKAM) (2016). *Türkiye’de gençlik, gençliğin özellikleri, sorunları, kimlikleri ve beklentileri*. İstanbul: Sekam Yayınları.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tritter, J. (1992). An educated change in moral values: some effects of religious and state schools on their students, *Oxford Review of Education*, 18(1), 1-27.
- Uysal, V. (2016). Gençlerde empati eğilimi, anne-baba tutumları ve dindarlık. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7-40.
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No:30: 20.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 849–849. Erişim: 20 Nisan 2020. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.48382013>
- Yeniyl, A. (2016). *Ortaöğretimde manevi değerler ve eğitimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.

ALGILANAN İSLAMOFOBİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI, GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI*

Ünal KILIÇ**

E-mail: ukilic@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-6350>

Nihal ACAR***

E-mail: nihalachar@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-1552-5654>

Citation/©: Kılıç, Ü. & Acar, N. (2021). Algılanan İslamofobi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 175-198.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.992886>

Öz

İslamofobi, son yıllarda farklı disiplinlerde sıklıkla çalışılan, “eski” fakat varlığını özellikle medya araçları ile “yeni” ve yoğun olarak hissettiren, Batı tarafından üretilen bir kavram olarak literatürde yer edinmeye başlamıştır. Literatür incelendiğinde bu kavramın sıklıkla ilahiyat ve iletişim bilimlerinde araştırıldığı görülmektedir. İlahiyat araştırmalarında kavramın çerçevesi ve tarihçesi, iletişim bilimlerinde ise geleneksel-yeni medya özelinde bir yordayıcı olarak konumu açıklanmaktadır. Her iki disiplinde de araştırmalar genel olarak derleme, eleştirel söylem ya da içerik analizi yöntemi ile Müslüman olmayan kişilerin bakış açıları üzerinden nitel desende incelenmiştir.

* **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: ÜK (%50), NA (%50); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: ÜA (%50), NA (%50).

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

Etik Kurulu Kararı: Bu araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan 06.07.2021 tarihinde (E-60263016-050.06.04-55394) izin alınmıştır (Bkz. Ek 4).

** Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi Ana Bilim Dalı (Sorumlu Yazar).

*** Arş. Gör. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı.

İslamofobi, özellikle 11 Eylül saldırılarından sonra daha yoğun olarak vurgulanmış ve yapılan araştırmaların sayısı da artış göstermiştir. Bu artış doğrudan hem Müslümanlar hem de Müslüman olmayanlar özelinde İslamofobinin kişilerde nasıl algılandığının araştırılmasını gerekli kılmıştır. Özellikle batılı araştırmacılar kavramın İslamiyet'i benimsemiş kişilerde nasıl algılandığının incelenmesi yönündeki çalışmaların azlığına dikkat çekmiştir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda İslamofobi alanında yapılan genel araştırmalarından sadece 1 tanesinin Müslüman kişiler ile gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Sunulan bu çalışmanın temelini, Kunst ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen "Perceived Islamophobia Scale" isimli ölçeğin Türkçeye çevrilmesi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ile ölçeğin Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Türkçe Algılanan İslamofobi Ölçeği'nde 11 madde ve 3 alt boyut yer almış, yapı ve kavram geçerliliği ile psikometrik özelliklerinde geçerlilik/güvenirlik sağlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularından elde edilen $\chi^2/sd=2,662<3$; ,90>GFI= ,938; 90<TLI= ,927 ile 90>IFI=948; 0,08<RMSEA= 0,07 uyum indeks değerleri ile de ölçeğin Türkçe formunun İngilizce formu ile uyumlu olduğu saptanmıştır. Perceived Islamophobia Scale isimli ölçeğin Türkçeye kazandırılması ile gelecek araştırmalarda Müslümanların İslamofobiye yönelik algıları betimlenebilecektir. Ayrıca çalışma sonunda, İslamofobi ile ilgili yapılabilecek farklı araştırma konularına yönelik önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müslümanlar, İslamofobi, Algılanan İslamofobi Ölçeği, Ölçek Uyarlama.

ADAPTATION OF THE PERCEIVED ISLAMOPHOBIA SCALE TO TURKISH, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

Islamophobia has started to take its place in the literature as a concept that has been frequently studied in different disciplines in recent years, "old" but produced by the West, which makes its presence felt especially with the media tools, "new" and intensely. When the literature is examined, it is seen that this concept is frequently researched in theology and communication sciences. The framework and history of the concept in theological studies, and its position as a predictor in traditional-new media in communication sciences are explained. Studies in both disciplines were generally examined in a qualitative pattern through the perspectives of non-Muslims, using the method of compilation, critical discourse or content analysis. Islamophobia has been emphasized more intensely, especially after the September 11 attacks, and the number of studies has increased. This increase made it necessary to directly investigate how Islamophobia is perceived

in people, both for Muslims and non-Muslims. Especially western researchers drew attention to the scarcity of studies on how the concept is perceived by people who have embraced Islam. As a result of the literature review, it was understood that only 1 of the general researches in the field of Islamophobia were carried out with Muslim people. This research, handled by us, is structured on the translation of the scale named "Perceived Islamophobia Scale" developed by Kunst et al. (2013) into Turkish. With the findings obtained at the end of the research, the scale was adapted to Turkish. The Turkish Perceived Islamophobia Scale included 11 items and 3 subdimensions, and validity/reliability was ensured in terms of construct and concept validity and psychometric properties. $\alpha^2/sd=2.662<3$ obtained from confirmatory factor analysis findings; $.90>GFI= .938$; $90<TLI= .927$ to $90>IFI=948$; It was determined that the Turkish version of the scale was compatible with the English version with the compliance index values of $0.08<RMSEA= 0.07$. As a result of the translation of the Perceived Islamophobia Scale into Turkish, future research will be able to describe the perceptions of Muslims towards Islamophobia. In addition, at the end of the research, suggestions were made regarding the different aspects of Islamophobia that should be examined in future research.

Keywords: Muslims, Islamophobia, Perceived Islamophobia Scale, Scale Adaptation.

Giriş

Yunan mitolojisinde "*phobos*" olarak vurgulanan fobi kavramı, korku tanrısı olarak bilinen kahramana gönderme yapmaktadır (Aslan, Kayacı ve Ünal, 2016, s. 452). "*Dehşete düşüren korku*" olarak da betimlenen fobi, temelde kendinden korkulan nesne veya duruma göre farklı isimler ile açıklanabilmektedir (Alıcı, 2019, s. 407). İslamofobi, Müslüman olmayanların İslamiyet'e karşı duydukları korku, kınama, nefret, küçümseme duygularını kapsamakta ve kültürel önyargıların bütünü oluşturmaktadır (Kırılmaz, 2020, s. 180).

Kavram, ilk kez 1997 yılında İngiliz düşünce kuruluşu olan Runnymede Trust tarafından, "*İslamophobia: A Challenge for Us All (İslamofobi: Hepimiz İçin Bir Meydan Okuma)*" isimli raporda İslam dini ve Müslümanlara karşı olumsuz bir algı oluşturmaya çalışan gayrimüslimlerin düşüncelerini betimlemek üzere kullanılmıştır. 2005 yılında da Uluslararası Helsinki İnsan Hakları Federasyonu'nun "*AB'de Müslümanlara Karşı Hoşgörüsüzlük ve Ayrımcılık*" raporu ile İslamofobi daha sık dillendirilmeye başlanmıştır.

İslamofobi kavramının kökeninin daha eski dönemlere kadar uzandığı bilinmektedir. Güz ve diğerlerine (2020, s. 12) göre kavram ilk olarak 630 yılında İslamiyet'in doğuşuna, Aydın ve Yardım'a (2008, s. 8) göre ise Endülüs'te İslam'ın yayılmasına kadar uzanmaktadır. Batılı ülkeler İslamofobinin tanımlanmasında; teoloji, tarih, sosyo-ekonomik dengeler, siyasi/askeri farklılıklar ve medya gibi güç dengelerinden beslenmiştir (Alıcı, 2019, ss. 411-423). Geçmiş dönemlerde kilise tarafından, Haçlı Seferleri sırasında Müslümanların, Hristiyanları tehdit ettiği söylemleri vurgulanmış fakat aradaki siyasal ve ekonomik ilişkiler geliştikçe bunların gerçeği yansıtmadığı anlaşılmış, kavram bu dönemlerde yoğunluğunu kaybetmeye başlamıştır. Haçlı Seferleri'nden hemen önce ise İslamiyet; kılıç dini, Hz. Muhammed; eli kılıçlı bir zalim, Müslümanlığı kabul eden topluluklar ise kan dökmeye meyilli barbar kitleler olarak nitelendirilmiştir. Oysa Mekke'nin fethinde dahi Hz. Muhammed askerlere mecbur kalınmadıkça savaşmamalarını, kaçanları kovalamamalarını ve yaralıları/esirleri öldürmeleri yönünde telkinlerde bulunmuştur (Arslan ve Kestioğlu, 2015, s. 36). Hz. Muhammed Batı'nın kaleme aldığı biyografilerde; dünyayı aldatmak için gelen bir kafir ve şarlatan olarak tanımlanmıştır (Armstrong, 2005, s. 43). Batı'nın bu tutumuna karşı İslam ve Hz. Muhammed'i objektif bir şekilde değerlendirip savunan çağdaş oryantalist Armstrong (2005) batılı toplumların kötü niyetlerinin olduğunu belirtmiş ve Batılı ülkelerin bu açıdan büyük bir hata içinde olduklarını vurgulamıştır. Nitekim Akpınar'ın 2019 yılında yayınladığı eserinde çağdaş oryantalistlerin Hz. Muhammed'e olan algısı araştırılmış ve Maxime Rodinson, Annemarie Schimmel, Anne-Marie Delcambre, Karen Armstrong, Lesley Hazleton gibi birçok yazar Batı'nın Hz. Muhammed'in özellikle ahlak ve kişilik açısından mükemmel bir insan olduğunu vurgulamıştır. Akpınar'ın bu araştırması (2019) ile İslamiyet ve Müslümanlara yönlendirilen eleştirilere çağdaş oryantistlerin bakış açısı ile cevap verilmiştir.

İslamiyet'in 7. ve 8. yüzyılda Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da hızla yayılması, 732'de Hristiyanların yenildiği Poitiers Harbi de İslamofobinin ortaya çıkmasında tetikleyici oluşturmuştur (Buehler ve Atalay, 2014, s. 124). Hıdır (2017, s. 26) ise İslam'ın bütün insanlara gönderilen *son din*, Kur'an-ı Kerim'in *son ilahi ve geçerli kutsal kitap*, Hz. Muhammed'in de herkese gönderilen *son peygamber* olmasının, dönemin Yahudi-Hristiyan din adamlarının İslamofobiye zemin hazırlayacak iddiaları oluşturmasında etkileyici olduğunu öne sürmektedir. Bunun yanında İstanbul'un da Osmanlı Devleti tarafından fethedilmesi, Batı'nın İslamiyet ve Müslümanlığı güçlü ve direniş gösterilemeyecek bir değer olarak algılanmasını sağlamış ayrıca bu değerlere ilişkin olumsuz söylemlerin üretilmesine neden olmuştur (Hıdır, 2017, s. 17). Aslında bu gelişmelerin hepsi Batı'nın İslam dini ile Müslümanların güçlenmesinden duydukları kendi korkularının bir göstergesi olmuş ve böylece Batının, İslam medeniyetini kendi egemenliklerine karşı bir tehlike olarak algılaması sonucu İslamofobi bir söylem olarak üretilmiştir (Aslan vd., 2016, s. 452).

İslamofobi, 1990’larda Avrupa’da sağ tabanlı partilerin güçlenmesi ile toplumsal alanda daha fazla belirginleşmeye başlamış; Fransa, Norveç, Belçika, Almanya’da seçim kampanyalarında İslam-Müslüman karşıtlığı söylemlerini vurgulayanlar daha fazla oy toplamıştır (Aslan vd., 2016, s. 452). İngiltere Başbakanı Boris Johnson’un, 2021 yerel seçimlerinden önce Müslüman peçeli kadınlara hakaret etmesi siyasi amaçlar için yapılan İslamofobiye verilebilecek en güncel örnek olarak değerlendirilmektedir. Kavramsal çerçevesi Batılı ülkeler tarafından oluşturulan İslamofobinin, bu ülkelerin kendi söylemlerinde sıklıkla vurguladığı “*önyargısızlık, toplumsal eşitlik ve ayırım karşıtlığı*” ilkesi ile çeliştiği görülmektedir.

Erdoğan Özüdoğru’ya (2019, s. 632) göre Müslüman nüfusun Batılı ülkelerde hızla çoğalması da İslamiyet ve Müslümanlara karşı sergilenen olumsuz olayların artmasında bir neden olmuştur. 11 Eylül Saldırıları’ndan sonra İslamofobi daha sık kullanılabilir hale gelmiş (Tuzcu, 2017, s. 118), kendini farklılaştırarak yoğun bir şekilde gösterilmiştir. (Aydın ve Yardım, 2008, ss. 8-11). İslamofobik eylem olarak adlandırılan bu olayların tümünün öznesi, İslamiyet’i kabul etmiş Müslümanlardan oluşmaktadır. 2000’lerden sonra Batılı ülkelerde yaşayan Müslümanlar; Fransa’da Burka Yasağı, İsviçre’de Minare Referandumu, Karikatür Krizi ve Anders Behring Breivik Saldırısı ile İslamofobik olaylara maruz kalmıştır (Aslan vd., 2016, s. 454). Son olarak ise 2021 yılının mayıs ayında İsrail’in, Filistin’e saldırması ile İngiltere’de Müslümanlara yönelik İslamofobik olaylarda ani bir artış yaşanmıştır. İngiltere’de İslamofobiye yönelik olayları inceleyen ve Müslümanların haklarını destekleyen “Tell Mama” isimli devlet kurumu ülkede, mayıs ayının ilk haftasında 13, İsrail’in Filistinli Müslümanlara saldırdığı 8-17 Mayıs haftasında ise 56 İslamofobik olayın gerçekleştirildiğini açıklamıştır. İngiltere’de, 8-17 Mayıs aralığında bir önceki haftaya göre İslamofobik saldırıların %330 arttığı belirtilmiştir. İslamofobi ile daha çok Müslümanların insan hakları, dini özgürlükleri, sivil yaşamları ihlal edilmekte ve toplum içerisinde ayrımcılık ile önyargılar oluşturulduğu anlaşılmaktadır (Erdoğan Özüdoğru, 2019, s. 637). Ayrıca Avrupa ülkelerinde Müslümanlara yapılan İslamofobik eylemlerin İngiltere ve İsrail ile sınırlı olmadığı; Danimarka, Rusya, Belçika, Bosna Hersek, Estonya, Fillandiya, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, Malta, Norveç, Polonya, İsviçre ve İspanya’da da sık sık gerçekleştirildiği görülmektedir.

İslamofobinin bu kadar yayılmasında kitle iletişim araçlarının Batılı ülkeler tarafından bilinçli kullanımı da etkili olmuştur. İngiltere örneğinde olduğu gibi tüm Batı’da ortak bir Müslüman ve İslam düşmanlığının varlığı medyaya yansıyan haberlerden sosyal medya platformlarına kadar varlığını bariz bir şekilde hissettirmektedir. Yine özellikle 2007 yılından sonra Facebook gibi sosyal medya platformlarının kullanıcı sayısının artması, Müslümanlara ve İslamiyet’e karşı oluşturulan olumsuz düşüncelerin “özgürlük” hakkı altında yayılmasını sağlamış, bu da yalan haber özelinde gerçek olmayan bilgilerin kitlelere sunulması ile sonuçlanmıştır. Ayrıca günümüzde medyanın dijital oyunlarında dahi İslam ve Hz. Muhammed kötü olarak gösterilmektedir (Tuzcu, 2017, s. 118).

İslamofobi, Allen'e (2011, s. 8) göre Batı'nın İslam ve Müslümanlar hakkında doğru ya da yanlış ne düşündüğü ve ne konuştuğunu anlama açısından önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. "*Perceived islamophobia Scale / Algılanan İslamofobi Ölçeği (AİÖ)*" 2013 yılında Kunst ve diğerleri tarafından literatürde yer alan İslamofobi kavramını, Müslümanların bakış açısından betimlemek üzere geliştirilmiştir. İslamofobiye yönelik literatür incelendiğinde sadece 3 ölçeğin olduğu dikkat çekmektedir. Lee ve diğerleri (2003) ile Lee ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen İslamofobi ölçeğinde gayrimüslim kişilerin İslamiyet ve Müslümanlığa yönelik algıları, Kunst ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ölçek ise Müslümanların, İslamofobiye yönelik algılarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Yapılan Türkçe literatür taraması sonucunda ise İslamofobi kavramına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasının ya da uyarlama işleminin gerçekleştirilmediği saptanmıştır. Literatürde bu anlama ve algılamının tanımlanması ilk kez Lee ve diğerleri tarafından 2003 yılında "*Fear of Muslims: Psychometric Evaluation of The Islamophobia Scale*" isimli araştırmada gayrimüslimlere yönelik geliştirilen ölçek ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sonunda 284 lisans öğrencisinin İslamofobi kavramını İslamiyet ve Müslümanlık korkusu olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. 2009 yılında yine Lee ve diğerleri tarafından yapılan '*The Islamophobia scale: instrument development and initial validation*' isimli araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, Hristiyan öğrencilerin İslamofobi kavramına yönelik algılarının İslamiyet ve Müslümanlığa karşı duyulan korku ve olumsuz düşünceler bütünü olarak tanımlandığı belirlenmiştir. Buna karşın Kunst ve diğerleri 2013 yılında Müslümanların İslamofobi'ye yönelik algılarını belirlemek üzere literatürde yer alan ilk ve tek ölçeği geliştirmiş, kavramın tek taraflı olarak açıklanamayacağını iddia etmiştir. "*Perceived islamophobia: Scale development and validation*" isimli araştırmada ilk olarak Müslüman kişilerin İslamofobi algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmiş, bağımsız değişkenler ile İslamofobi kavramının özellikle diğer araştırmalardan (Lee, Short, Yeh, Reid, Gibbons & Campbell, 2003; Lee, Gibbons, Thompson & Timani, 2009) farklı olarak Müslüman kişilerde psikolojik ve toplumsal ne gibi sonuçlar doğurabileceği incelenmiştir. Tarafımızca yapılan literatür incelemesi sonunda ise Kunst ve diğerlerinin (2013) geliştirdiği bu ölçeğin farklı bir araştırmada kullanılmadığı saptanmıştır.

Kunst ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ölçek, Batı'nın İslamofobik söylemlerinin, Müslüman olan ve olmayan kişiler açısından karşılaştırılarak objektif bir değerlendirme ile açıklanabilmesine imkân sağlamaktadır. Buradan hareketle bu araştırma, Algılanan İslamofobi Ölçeği'nin Türkçeye çevrilerek daha sonra yapılacak araştırmalarda kullanılması ile hem Müslüman hem de Müslüman olmayanların gözünden İslamofobinin objektif olarak betimlenmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır.

1. "Perceived Islamophobia Scale (PIS)" Ölçeği'nin Orijinal Halinin İncelenmesi

PIS'in, ilk aşamasında Kunst ve diğerleri tarafından (2013) madde havuzu oluşturmak için Lee ve diğerleri (2003) ile Lee ve diğerlerinin (2009) araştırmaları başta olmak üzere ilgili

literatür detaylı bir şekilde taranmış ve Almanya, İngiltere, Norveç, Fransa ve Danimarka'da yaşayan 53 Müslüman ile derinlemesine görüşme (nitel araştırma) yapılmıştır. Yapılan görüşmede Müslüman katılımcıların İslamofobi, İslamofobik kişi ve İslamofobik olayları nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin 2 temel kategoride toplandığı anlaşılmıştır. İlk kategoride katılımcılar, gayrimüslimlerin İslam'dan korktukları için İslamofobiyi sıklıkla tehlike, terör ve şiddet ile ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. İkinci kategoride ise tipik İslamofobik olayları gerçekleştiren insanların yani gayrimüslimlerin, İslamiyet ve Müslümanlığa karşı sahip oldukları olumsuz düşüncelerden dolayı gerçekte kendi batılı değerlerine zarar verdiklerini açıklamıştır. Bu nitel görüşmeden 2 önemli sonuç ortaya çıkmıştır. İlki gayrimüslimlerin gerçekte İslam ve Müslümanların gücünden korkması ve ciddi bir tehdit olarak algılamaları, ikincisi ise İslamofobik olayları uygulayan gayrimüslim toplulukların İslamiyet ve Müslümanlıktan daha çok kendi değerlerini yıpratmasıdır. Kunst ve diğerleri (2013, s. 228) ortaya çıkan 2 temel kategorinin temel de Entegre tehdit teorisi ile ilişkili olabileceğini de ifade etmiştir. Yapılan derinleme görüşme sonucunda katılımcılar, İslamofobinin gayrimüslimlerin kendi İslam ve Müslümanlara duydukları korkudan beslendiğini, gerçekte İslamiyet ve Müslümanlığın onların anlattığı gibi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca derinlemesine görüşmelerde İslamofobinin medya araçları ile de ilişkili olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan Müslümanlar, medya araçlarının İslamiyet hakkında yüksek oranda olumsuz tasvirler yaptığını belirtmiştir (Kunst, Sam & Ulleberg, 2013, s. 228).

Görüşme sonunda 18 yargı içeren bir ön madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazımında İslam ve Müslümanlar hakkında katılımcılarda olumsuz düşüncelere yol açabilecek herhangi bir yargı cümlesine yer verilmemiş, araştırmacılar bu konuda hassasiyete sahip olduklarını belirtmiştir (Kunst vd., 2013, s. 228). Nitel araştırma sonunda araştırmacılar ölçüm formunu hazırlayarak saha uygulamasına geçmiştir. Araştırma, toplamda 551 Müslüman katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar; Almanya'da Araplar ve Türkler ile İngiltere'de yaşayan Pakistanlı Müslümanlardan oluşmuştur. Verilerin analizinde ilk olarak maddelerin faktör yükleri hesaplanmıştır. ,30'un altında olan 6 yargı maddeler arasından çıkartılmış; böylece ölçek toplamda 12 maddeden olmuştur. Ölçeğin madde yükleri hesaplandıktan sonra 3 alt boyutunun olduğu anlaşılmıştır. Bunlar; İslam ve Müslümanlara yönelik genel korku, İslam'ın egemen olacağı korkusu (İslamlaşma) ve medyanın İslamofobiye olan olumsuz etkisi olarak sıralanmıştır. Ölçekte genel korku, 1-6.; İslamlaşma korkusu, 7-9.; medyada İslamofobi ise 10-12. maddelerde yer almıştır. Ayrıca bütün alt boyutların arasında korelasyon olduğu da saptanmıştır. Böylece ölçeğin yapı geçerliliği de sağlanmıştır. Ölçeğin genel geçerlilik değeri Cronbach's $\alpha = ,93$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal hali Ek 2'de sunulmuştur.

2. Yöntem

Ölçek çevirme araştırmaları bir dizi işlem sırasını takip etmektedir. Şencan'a (2005, s. 608) göre bu işlem sırasının ilk aşaması, ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin almak ile

başlamaktadır. Araştırmada ilk olarak AİÖ'yi geliştiren Kunst ve diğerlerinden ölçeği Türkçeye uyarlamak için izin alınmıştır. Ayrıca ilahiyat alanındaki uzmanlar tarafından orijinal maddelerde yer alan Müslüman olmayan “Almanlar” yerine “gayrimüslim” kelimesinin kullanılmasının bu araştırmanın yapısına daha uygun olacağı belirtilmiştir. Türk Dili Kurumu Sözlüğü'ne göre gayrimüslim kelimesi ‘Müslüman olmayan kimse’ anlamına gelmektedir. İlahiyat alanındaki uzmanlar da toplumumuzda Müslüman olmayan kimselerin eski dönemlerden itibaren “gayrimüslüm” olarak nitelendirildiğini vurgulamıştır. Dolayısı ile bu iki kelimenin yer değiştirilmesinde bir etnik köken değil, gayrimüslim kelimesinin Müslüman Türk toplumlarındaki ortaya çıkarttığı anlam uzlaşısı üzerinden hareket edilmiştir. Ayrıca orijinal araştırmayı gerçekleştiren Kunst, ölçek üzerinde istenilen değişikliğin serbestçe yapılabileceğini vurgulamıştır. Araştırmanın son kısmında Ek 1’de izin yazışmalarına ait görseller sunulmuştur. Şencan’a (2005, s. 608) göre ölçeğin çevrilmesine dair izin alındıktan sonra 2 aşamalı bir süreç başlamaktadır. Bunlar;

- 1- Yapı ve kavram geçerliliği yani dil eşitliliği,
- 2- Ölçüm formunun geçerlilik ve güvenirlik gibi psikometrik özelliklerini saptamaktır.

I. Aşama

Araştırmanın, I. aşamasında AİÖ'nin, İngilizce'den Türkçeye çevirisi yapılmış, oluşturulan Türkçe form, Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapan uzmanların görüşleri doğrultusunda dil eşdeğerliliği yönünden incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Orijinal İngilizce (PIS) ve çevrilmiş Türkçe ölçek (AİÖ) arasındaki dil eşdeğerliliğini saptamak amacı ile 8 kadın, 22 erkek katılımcıdan meydana gelen çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın bu kısmı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nin eğitim fakültesi İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim gören 20 öğrenci ve tıp, ilahiyat, iletişim fakültelerinde görev yapan 10 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 27 olup, en küçük katılımcı 20; en büyük katılımcının yaşı ise 55 olarak saptanmıştır. Çalışma grubuna öncelikle ölçeğin İngilizce formu, 10 gün sonra ise Türkçe formu uygulanmıştır.

İşlem

Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çeviri işlemi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde görevli İngiliz dili ve edebiyatı alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Türkçeye çevrilen ölçek tekrar İngilizceye çevrilmiş, çeviride gözden kaçabilecek hataların oluşması engellenmiştir.

Ölçek, Türkçeye çevrildikten sonra yine aynı üniversitede görev yapan Türk dili ve edebiyatı alanında uzman 3 öğretim görevlisi tarafından anlam ve anlama açısından incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin yazım ve imla kontrolleri de gerçekleştirilmiştir. Türkçeye

çevrilen ölçek bu aşamada yine aynı üniversitede ilahiyat fakültesinde çalışan alanında uzman 3 öğretim görevlisi tarafından İslamofobi açısından değerlendirilmiştir. Son olarak ise ölçeğin medya ile olan maddeleri (M10, M11 ve M12) iletişim fakültesinde uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Ölçeğin çevirme aşamasında toplamda 12 öğretim üyesi ile hareket edilmiştir.

Her 2 ölçeğin arasındaki tutarlılığı saptamak amacı ile çalışma grubu ile 10 gün ara ile İngilizce ve Türkçe formlar doldurulmuştur. İlk uygulamada ölçeğin orijinal İngilizce formu, ikinci uygulama da ise 12 uzmanın ortak görüşü sonrası oluşturulan, Türkçeye çevrilmiş formu sunulmuştur. Böylece her 2 ölçek arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon farkının olup olmadığı ölçülmek istenmiştir. Yine her 2 ölçeğin madde yükleri de hesaplanmıştır.

Bulgular

30 kişilik veri setinden elde edilen İngilizce ve Türkçe ölçeğe dair elde edilen korelasyon analizine göre ölçeğin orijinal İngilizce hali ile Türkçe hali arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=0,829$; $p<0,001$). Aynı aşamada ölçeklerin alt boyutları arasındaki Pearson momentler çarpımı da incelenmiştir. Her iki formdaki alt boyutların korelasyon katsayısı ise şu şekilde sıralanmaktadır; genel korku $r=0,791$ ($p<0,001$); İslamlaşma korkusu $r=0,837$ ($p<0,001$); medya etkisi ise $r=0,733$ ($p<0,001$) olarak yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı olarak bulunmuştur. Elde edilen bu korelasyon katsayılarına göre Türkçe AİÖ ile İngilizce orijinal ölçek arasında dil eşdeğerliğinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

II. Aşama

Araştırmanın II. aşamasında, AİÖ'nin Türkçeye uygulanmış formundan elde edilen veri setine açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA, hipotezleri test etmek ya da kuramları doğrulamak için değil ölçeklerin doğasını anlamak ve maddeler arasındaki korelasyonları belirlemek için ölçek uyarlama araştırmalarında gerekli görülen istatistiksel bir analiz olarak bilinmektedir (Uyumaz, Dirlik ve Çokluk, 2016, s. 660). DFA ise araştırmanın kuramsal kısmının desteklenip desteklenmediğini ortaya çıkartmak için kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

AFA ve DFA için I. aşamadaki çalışma grubundan farklı yeni bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın bu aşamasındaki çalışma grubu 272 Müslüman Türkten oluşturulmuştur. 2 katılımcının anket formunda eksik veri çıkması nedeni çalışma grubu 270 kişiye inmiştir. Çalışma grubunun 174'ü kadın; 96'sı ise erkeklerden oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan kişilerden \bar{X} en küçüğü 19; en büyüğü ise 61 yaşındadır. Çalışma grubunun genel yaş ortalaması ise $\bar{X} = 23,16$ olarak hesaplanmıştır.

İşlem

II. aşamanın işlem kısmında sırası ile örneklem sayısının yeterliği, veri setinin AFA uyumlu olup olmadığı ile ölçeğin DFA ile doğrulanmasına yönelik işlemler yapılmıştır. Ayrıca araştırmancının bu kısımda AİÖ'nin Türkçe formuna ait DFA modeli de çözülmeye çalışılmıştır.

Bulgular

II. aşamada çalışma grubuna ait demografik özellikler belirlendikten sonra örneklem sayısının yeterliği ile katılımcılardan elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uyumunu tespit etmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve maddelerin arasındaki tutarlılığı ölçmek için de Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

Hutcheson ve Sofroniou'ya (1999, s. 224-226) göre KMO değeri 0 ile 1 arasında yer almak ile beraber değer aralıkları şu şekildedir; 0.5 ile 0.7 arasında orta; 0.7 ile 0.8 arasında iyi; 0.8 ile 0.9 arası çok iyi; 0.9'dan büyük değer ise mükemmel düzeydeki ilişkilerin aralığına işaret etmektedir. Yapılan analiz sonucunda AİÖ'nin Türkçe formunun KMO katsayısı 0,849; Bartlett testi ise $\chi^2=1471,694$ $p<0,001$ olarak anlamlı bulunmuştur. Bu aralıklardan hareketle araştırmancının KMO değerinin (KMO= 0,849) iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir ifade ile elde edilen KMO ve Bartlett testi sonuç değerleri hem örneklem büyüklüğünün hem de verilerin açıklayıcı faktör analizine (AFA) uygun olduğunu göstermiştir.

AİÖ'nin KMO ve Bartlett testinde elde edilen geçerli katsayılarından sonra öncelikli olarak AİÖ'nin Türkçe formunun madde yükleri hesaplanmıştır. Büyüktürk ve diğerlerine (2008) göre sosyal bilimler alanında yapılan uyarılma ve ölçüm araştırmalarında madde-toplam puan korelasyonu .30 ve üstünde maddelerin ayırt ediciliği iyi iken .40 ve üzeri değer alanlarda ise çok yüksek düzey aralığında kabul edilmektedir. Aşağıda yer alan tablo 1 incelendiğinde sadece M1'in negatif değerinde .30 altında çıktığı görülmektedir. Bundan dolayı M1 Türkçe formunda ölçekten çıkarılmıştır. Diğer madde yüklerinin ise .34 ile .87 arasında yük aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1: AİÖ'nin Türkçe Formuna İlişkin Madde Yükleri

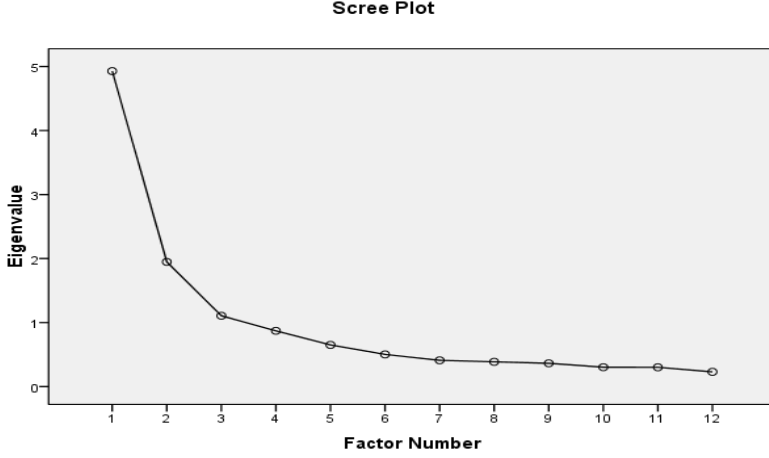
Madde Yükleri		\bar{X}	SD	YÜK
M1	Pek çok gayrimüslim, Müslümanlar ile ilişki kurmaktan kaçınır.	2,98	1,07	-,613
M2	Gayrimüslimler, Müslümanlara karşı şüphecidir.	3,35	1,02	,342
M3	Genel olarak gayrimüslimler, Müslümanlara güvenirlir.	2,76	,86	,740
M4	Genelde çok az sayıda gayrimüslim, İslam'dan korkar.	2,81	,93	,586
M5	Çoğu gayrimüslim, Müslümanlar arasında kendini güvende hissedebilir.	2,84	1,00	,668
M6	Pek çok gayrimüslim, Müslümanları görünce onlara karşı kin ve nefret besler.	3,01	1,03	,508

M7	Pek çok gayrimüslim, Müslümanların kendi ülkelerinin yönetiminde etkili olacağından korkar.	3,10	1,19	,717
M8	Pek çok gayrimüslim, kendi ülkelerinin İslamlaşmasından korkar.	3,48	1,08	,827
M9	Pek çok gayrimüslim, İslam'ı kendi öz değerlerine bir tehdit olarak görür.	3,42	1,07	,738
M10	Gayrimüslimlere ait medya araçları her zaman Müslümanları tehlikeli insanlar olarak sunar.	3,44	1,07	,830
M11	İslam, medyada her zaman gayrimüslimlerin kültürüne bir tehdit olarak sunulur.	3,32	1,13	,872
M12	Gayrimüslimlere ait medya araçları Müslümanlar ve İslam hakkına büyük bir korku yayar.	3,30	1,13	,774
M13	Pek çok gayrimüslim, Müslümanlar ile ilişki kurmaktan kaçınır.	2,98	1,07	-,613

Ölçeğe ait maddelerin yükleri hesaplandıktan sonra orijinal ölçekte saptanan alt boyutların Türkçe formda da olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bunun için ilk olarak veri setine öz değer faktör saçılma analizi yapılmıştır. AİÖ'nin Türkçe formuna ait alt boyut sayısı şekil 1'de verilmiştir. Şekil 1'de yer alan öz değer eğrisi incelendiğinde 3 faktörün 1 değerinin üstünde olduğu görülmektedir. Öz değer eğrisi 3. faktörden sonra dirsek kırılmasına uğramış yani 1'in altına düşmüştür. Bu eğriye göre AİÖ'nin Türkçe formundaki alt boyut sayısı tıpkı orijinal ölçekte olduğu gibi 3 olarak saptanmıştır.

Öz değer eğrisinde alt boyut sayısı hesaplandıktan sonra boyutların hangi maddelerde, ne kadar yükte toplandığı hesaplanmıştır. Tablo 2'ye göre orijinal ölçekte yer alan 3 alt boyut sayısının, Türkçe formda da elde edildiği görülmüştür. Bunlar sırası ile İslamlaşma korkusu M2, M3, M4, M5; genel korku M6, M7, M8, M9 ve medya etkisi M10, M11, M12 olarak 3 farklı alt boyutta toplanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bu alt boyutlar da orijinal ölçek de olduğu gibi genel korku, İslamlaşma korkusu ve medya etkisi olarak adlandırılmıştır.

Şekil 1: AİÖ'nin Türkçe Formuna ait Öz Değer Faktör Saçılma Analizi



AİÖ'nin Türkçe formunun alt boyutlarındaki maddelere ait faktör yükleri hesaplandığında İslamlaşma korkusuna ait alt boyutta en düşük maddenin ,342 en yüksek maddenin ,668; genel korkuya ait alt boyutta en düşük maddenin ,508 en yüksek maddenin ,827 ve medya etkisine ait alt boyutta ise en düşük maddenin ,744 en yüksek maddenin de ,872 aralığında yük topladığı anlaşılmaktadır. Yine 3 alt boyut arasında en fazla varyans yani açıklama oranının %66,525 ile medya etkisi, %57,305 ile genel korku ve %41,072 ile de İslamlaşma korkusunda dağılım gösterdiği saptanmıştır. Yapılan AFA'ya göre AİÖ'nin Türkçe formunun toplamda %66,525 oranında kümülatif varyansta açıklayıcı olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. AİÖ'nin Türkçe Formunda Yer Alan Alt Boyutlara İlişkin Faktör Yükleri ile Varyans Oranları

Alt Boyut Dağılımları ve Yükleri (M= Madde; F= Faktör)	F1	F2	F3	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
M3 Genel olarak gayrimüslimler, Müslümanlara güvenirlir.	,740			,41072	
M5 Çoğu gayrimüslim, Müslümanlar arasında kendini güvende hisseder.	,668				
M4 Genelde çok az sayıda gayrimüslim, İslam'dan korkar.	,586				
M2 Gayrimüslimler, Müslümanlara karşı şüphelidir.	,342				
M8 Pek çok gayrimüslim, kendi ülkelerinin İslamlaşmasından korkar.		,827			
M9 Pek çok gayrimüslim, İslam'ı kendi öz		,738			

	değerlerine bir tehdit olarak görür.			,57305	
M7	Pek çok gayrimüslim, Müslümanların kendi ülkelerinin yönetiminde etkili olacağından korkar.		,717		,66525
M6	Pek çok gayrimüslim, Müslümanları görünce onlara karşı kin ve nefret besler.		,508		
M11	İslam, medyada her zaman gayrimüslimlerin kültürüne bir tehdit olarak sunulur.		,872	,66526	
M10	Gayrimüslimlere ait medya araçları her zaman Müslümanları tehlikeli insanlar olarak sunar.		,830		
M12	Gayrimüslimlere ait medya araçları Müslümanlar ve İslam hakkına büyük bir korku yayar.		,744		

AİÖ'nin Türkçe formunda elde edilen verilerin doğrulanması amacı ile DFA yapılmıştır. DFA, çok sayıda gözlenen, ölçülen değişkenler tarafından temsil edilen örtük yani gizli yapıları ölçmek için yapılmaktadır (Aytaç ve Öngen, 2010, s. 16). DFA'nın yapılmasında AMOS 26 isimli analiz programı kullanılmıştır. DFA, AFA ile açıklanan yapının, yapı geçerliliğini onaylamak için yapılmaktadır (Kayhan vd., 2020, s. 2911).

Veri setine yapılan DFA sonucunda modelin verilerle uyum derecesi, uyum indeks değerleri kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Ölçek uyarlama araştırmaları incelendiğinde genel olarak χ^2/df , GFI, CFI, TLI, IFI, RMSE gibi uyum indekslerinin kullanıldığı görülmektedir (Albayrak, Güngören ve Horzum 2014; Satıcı, Can ve Akın, 2015; Kayhan vd., 2020; Divarçioğlu, 2020; Torun, 2019). Uyum indekslerinin değer aralıkları ise görsel 1'de verilmiştir.

Görsel 1: DFA'da Kullanılan Uyum İndeksleri İçin Kritik Değer Aralıkları

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	≤ 3	≤ 5
GFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$
TLI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$

Kaynak: Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. 2. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

Görsel 1’de yer alan değer aralıklarına göre bu araştırmada yapılan DFA sonucuna ilişkin uyum indekleri aşağıda yer alan tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. AİÖ’nin Türkçe Formuna Ait DFA Uyum İndeks Değer Aralıkları

	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
AİÖ	103,808	39	2,662	0,938	0,948	0,927	0,949	0,007

Tablo 4: AİÖ’nin Türkçe Formuna İlişkin Regresyon Ağırlıkları

Maddeler	Medya Etkisi	İslamlaşma Korkusu	Genel Korku
M10 Gayrimüslimlere ait medya araçları her zaman Müslümanları tehlikeli insanlar olarak sunar.	,871		
M11 İslam, medyada her zaman gayrimüslimlerin kültürüne bir tehdit olarak sunulur.	,815		
M12 Gayrimüslimlere ait medya araçları Müslümanlar ve İslam hakkına büyük bir korku yayar.	,780		
M5 Çoğu gayrimüslim, Müslümanlar arasında kendini güvende hisseder.		,826	
M2 Gayrimüslimler, Müslümanlara karşı şüphecidir.		,737	
M3 Genel olarak gayrimüslimler, Müslümanlara		,638	
M4 Genelde çok az sayıda gayrimüslim, İslam’dan		,502	
M9 Pek çok gayrimüslim, İslam’ı kendi öz değerlerine bir tehdit olarak görür.			,854
M8 Pek çok gayrimüslim, kendi ülkelerinin			,723
M8 Pek çok gayrimüslim, Müslümanları görünce onlara karşı kin ve nefret besler.			,710
M7 Pek çok gayrimüslim, Müslümanların kendi ülkelerinin yönetiminde etkili olacağından korkar.			,660

Hair ve diğerlerine göre (1999) maddelerin regresyonlarının geçerli olması için 0.40’tan büyük bir değer ile yüklenmiş olması gerekmektedir. Tablo 4’te görüldüğü üzere maddelerin faktörleri tahmin etme gücü diğer bir ifade ile faktör yükleri bütün alt boyutlarda ,40’tan büyük ve anlamlı olarak bulunmuştur.

III. AŞAMA

Araştırmanın bu kısmında AİÖ’nin güvenilirliği iç tutarlılık bağlamında Cronbach α iç tutarlılık katsayıları kullanılarak ve maddelere ait madde-toplam korelasyonları incelenerek belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın bu aşaması, II. aşamadaki çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir.

İşlem

270 kişiden elde edilen veri setinde yer alan madde ve alt boyut maddelerine ait Cronbach α katsayıları incelenmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyon değerleri de araştırılmıştır.

Bulgular

AİÖ'nin güvenilirliğini saptamak için ölçeğin tamamına ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach α katsayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca son olarak ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyon değerleri saptanmıştır.

Tablo 5: AİÖ'nin Türkçe Formuna İlişkin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu
M2	,600
M3	,413
M4	,302
M5	,343
M6	,643
M7	,558
M8	,605
M9	,707
M10	,638
M11	,542
M12	,583

Tablo 5'te yer alan madde-toplam korelasyon kat sayılarının hepsinin .30'dan yüksek olduğu görülmektedir.

Madde-korelasyon kat sayıları hesaplandıktan sonra alt boyutların Cronbach α değerleri de saptanmıştır. Tablo 6'da 3 alt boyuta ait Cronbach α katsayıları ile madde sayıları verilmiştir.

Tablo 6. AİÖ'nin Türkçe Formuna İlişkin Alt Boyutların Cronbach α Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach α Katsayısı
İslamlaşma Korkusu	4	,724
Genel Korku	4	,746
Medya Etkisi	3	,862

Araştırmamanın en son kısmında ise AİÖ'nin Türkçe formunun 11 maddesine ait Cronbach α değerleri hesaplanmıştır. Cronbach α katsayısı aralıkları; $0 < R_2 < 0.40$ ise güvenilir değil;

0.40 < R₂ < 0.60 ise düşük güvenilirlikte; 0.60 < R₂ < 0.80 oldukça güvenilir ve 0.80 < R₂ < 1.00 ise yüksek güvenilirlikte olarak değer görmektedir. Bu araştırmada ise Cronbach α katsayısı ,854 olarak saptanmıştır. Bu katsayı ile AİÖ'nin Türkçe formunun yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

IV. AŞAMA

Araştırmanın son kısmında Türkçe 'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik sağlamış AİÖ'nin bağımsız değişkenler ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın bu aşaması, II. ve III. aşamada yer alan 270 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

İşlem

Türkçe AİÖ'nin katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre durumunu belirlemek amacı ile parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ile ANAVO analizi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile veri setine bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların İslamofobiye Yönelik Algıları ve Bağımsız Örneklem t testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	t Testi	Sig.
İslamlaşma Korkusu	Kadın	174	3,2471	1.722	.806
	Erkek	96	3,0638		
Genel Korku	Kadın	174	3,3793	.360	.719
	Erkek	96	3,3298		
Medya Etkisi	Kadın	174	3,4023	.291	.771
	Erkek	96	3,3617		

Tablo 7'nin sonuçlarına göre katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkartmadığı (sig., .806, p >.005; sig., .719, p >.005; sig., .771, p >.005) anlaşılmıştır.

Ayrıca katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı korelasyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının (r= ,154* p>.01) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için de ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 8: Katılımcıların İslamofobiye Yönelik Algıları ve ANOVA Analizi

Alt Boyutlar	Bölüm	N	F Testi	Sig.
İslamlaşma Korkusu	İletişim	143	,219	.640
	Eğitim	127		
Genel Korku	İletişim	143	,030	.863
	Eğitim	127		
Medya Etkisi	İletişim	143	,976	.324
	Eğitim	127		

Tablo 8'e göre katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($F = ,219$ $p < .001$; $,300$ $p < 0.01$; $,976$ $p < 0.01$).

Sonuç

Araştırmada, her iki dile ait ölçek arasındaki korelasyon katsayısı ($r=0,829$; $p<0,001$) pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olarak saptanmıştır. Yine ölçeğe ait alt boyutları arasındaki Pearson momentler çarpımı için de hesaplama yapılmıştır. Her iki formdaki alt boyutların korelasyon katsayısı; genel korku $r=0,791$ ($p<0,001$); İslamlaşma korkusu $r=0,837$ ($p<0,001$); medya etkisi ise $r=0,733$ ($p<0,001$) olarak yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle AİÖ'nin uyarlama aşamasının ilk kısmı geçerlilik sağlamış ve dilsel yönden kullanılabilirliği anlaşılmıştır.

Türkçe ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için AFA uygulanmıştır. AFA sonucunda M1 negatif yük (-,613) tuttuğu için Türkçe formdan çıkarılmıştır. Böylece ölçeğe ait madde sayısı 12'den 11'e düşmüştür. Araştırmanın geriye kalan bütün analizlerinde de 11 madde üzerinden işlem yapılmıştır. Yapılan öz değer faktör saçılma analizi sonucunda Türkçe formda da 3 alt boyut olduğu anlaşılmıştır. Alt boyutların isimlendirilmesi orijinal ölçeğe bağlı kalınarak yapılmıştır. AİÖ'de İslamlaşma korkusu, genel korku ve medya etkisi olmak üzere 3 farklı alt boyut tespit edilmiştir. Alt boyutlarına ilişkin faktör yükleri ile varyans oranları hesaplandığında; İslamlaşma korkusu: M2, M3, M4, M5; genel korku, M6, M7, M8, M9; medya etkisi; M10, M11, M12 olarak alt boyutta toplanmış ve AİÖ'nin Türkçe formunun toplamda %66,525 oranında açıklayıcı olduğu anlaşılmıştır. Orijinal ölçek ile de bu aşamada uyum sağlanmıştır.

AİÖ'nin Türkçe formunda elde edilen verilerin doğrulanması amacı ile veri setine DFA yapılmıştır. DFA'da bütün uyum indeksleri kritik değer aralığında çıkmıştır. $\chi^2/sd=2,662<3$; $,90>GFI=,938$; $90<TLI=,927$; $90>IFI=948$; $0,08<RMSEA=0,07$; $0,95>CFI: ,948$ ise 0.002 ile AİÖ'nin Türkçe formunun 11 madde ve 3 alt boyut ile bütün uyum indekslerine uyduğu anlaşılmıştır.

AİÖ'nin Türkçe formunun standart faktör yükleri yani regresyon ağırlıkları hesaplanmış ve maddelerin ,501 ile 0872 arasında yük aldığı görülmüştür. Son olarak ise AİÖ'nin Türkçe formuna ait Cronbach α iç tutarlılık katsayıları ile maddelere ait madde-toplam

korelasyonları incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının ,30 ile ,70 arasında yük aldıkları anlaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach α katsayıları da hesaplanmıştır. Buna göre İslamlaşma korkusu ,724; genel korku ,746; medya etkisi ise ,862 bulunmuştur. Araştırmancın bu kısmının son aşamasında ise ölçeğin 11 maddesine ait Cronbach α katsayısı ise ,854 ile yüksek düzeyde güvenilir olarak bulunmuştur. Türkçe ölçek bu aşamada da geçerlilik sağlamıştır.

Araştırmada en son Türkçeye uyarlanmış, kavram ve yapı geçerliliği sağlanmış AİÖ'nin bağımsız değişkenler ile olan ilişkisi betimlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının sadece yaş ile çok düzeyde ilişkili ($r = ,154^* p > .01$) olduğu, cinsiyet (sig., .806, $p > .005$; sig., .719, $p > .005$; sig., .771, $p > .005$) ve öğrenim görülen fakülteye ($F = ,219 p < .001$; ,300 $p < 0.01$; ,976 $p < 0.01$) göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Buradan hareket ile katılımcıların İslamofobiye yönelik algılarının onların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşma ortaya çıkartmadığı anlaşılmıştır.

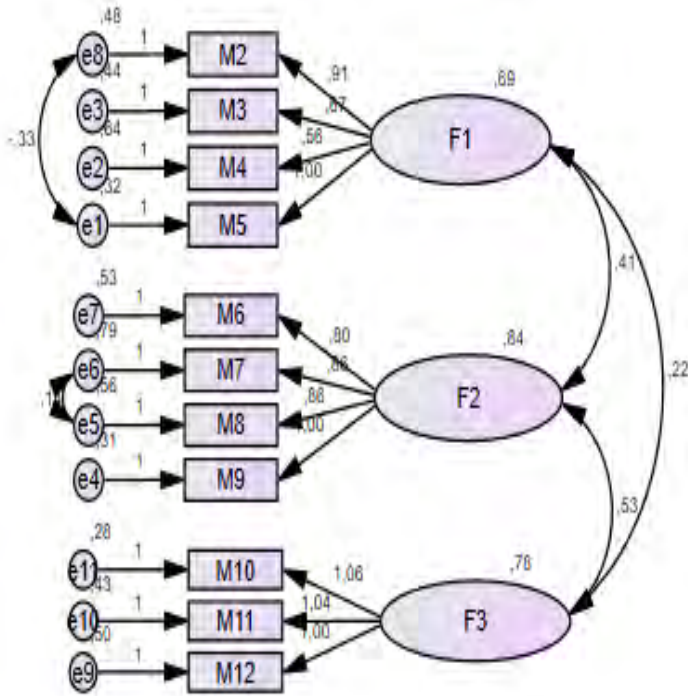
Araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına göre orijinalinde İngilizce olarak geliştirilen ölçek, Türkçeye uyarlanmıştır. Mevcut Türkçe ölçek bundan sonra sosyal bilimler alanında özellikle de ilahiyat, iletişim ve sosyoloji gibi öznesi insan olan bilim dallarında yapılacak araştırmalarda kullanılabilir.

Araştırmada, Türkçe ve yabancı literatürde İslamofobi ile ilgili görülen bazı eksik noktalarda öneri verilmek istenmektedir. Bunlar sırası ile şu şekilde sıralanmaktadır;

- Gelecekte yapılacak İslamofobi araştırmalarında Müslüman kimliğine sahip kişilerin de görüşleri belirlenmelidir,
- Gayrimüslimlerin İslamofobiye yönelik algıları Müslüman araştırmacılar tarafından da incelenmelidir. Bu bağlamda ilgili araştırmacıların İslamofobinin yoğun olarak yaşandığı İsveç, Danimarka, İngiltere, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde saha araştırmasının gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.
- Mevcut İslamofobi araştırmalarının artık kuramsal çerçevesini incelemek yerine psikolojik ve sosyal açıdan insanların ne gibi sonuçlara maruz kaldığı araştırılmalıdır.
- İslamofobinin çıktıkları ekonomi, politika, sağlık gibi birçok insanın temel özgürlük alanlarında kendisini İslamofobik olay olarak göstermektedir. Bu açıdan İslamofobinin bu değişkenler ile de ilişkisinin belirlenmesi gerekmektedir.
- Medya araçları kanalı ile İslamiyet ve Müslüman kişilerin hakkında doğru bilgiler çarpıtılmadan verilmelidir. Böylece gelecekte yaşanma olasılığı olan İslamofobik eylemlerin de önüne geçilebilecektir.
- Toplumsal barış ve huzurun sağlanması için devlet yetkilileri, İslamofobik olayları gerçekleştirilen kişiler ile derinlemesine görüşme yapmalı ve Müslüman kimliğe sahip kişilerin can ve mal güvenliğinin sağlanması için önlemler alınmalıdır.

- İslamofobi araştırmalarında sıklıkla eleştirel söylem analizi, içerik analizi ve derleme türünde yayınlar yapıldığı görülmektedir. Artık İslamofobi, farklı açılardan yine farklı araştırma yöntemleri ile araştırılmalıdır.
- Gayrimüslimler tarafından geliştirilen İslamofobi kavramının varlığı, Müslüman kişiler tarafından betimlenmeye çalışılmalıdır. Literatürde yer alan ve örnekleme gayrimüslim olan araştırmalar dışında özellikle Müslüman kişilerin de bu kavramı kabul edip etmediği, kavram hakkındaki bilgileri sorgulanmalıdır. İşte bu noktada Türkçe literatürde bir ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.
- Bu araştırmada Türkçeye uyarlanmış olan AiÖ geniş örneklemlerde Müslüman kişiler ile özellikle sosyal medya gibi farklı bağımsız değişkenler özelinde belirlenmeye çalışılmalıdır.
- Yapılan bütün DFA sonucunda ölçeğin dönüştürülmüş bileşen analizlerine göre aşağıda yer alan yapısal eşitlik modellemesi oluşturulmuştur.

Model 1. AiÖ'nin Türkçe Formuna İlişkin AMOS Yapısal Eşitlik Modellemesi



Kaynakça

- Albayrak, E., Güngören, Ö. C. ve Horzum, M., B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-14.
- Allen, C. (2011). Written submission to the re-launched all party parliamentary group on islamophobia.
<https://wallscometumblingdown.files.wordpress.com/2012/10/chrisallen-written-evidence-appg-launch-nov-2011.pdf>
- Alıcı, M. (2019). Batı'nın bitmeyen sanal korkusu: İslamofobiye. *Diyanet İlmî Dergisi*, (55), 405-434.
- Akpınar, S. (2019). *Çağdaş oryantalistlerin Hz. Muhammed algısı -Maxime Rodinson, Annemarie Schimmel, Anne-Marie Delcambre, Karen Armstrong, Lesley Hazleton*. Kahramanmaraş: SAMER Yayınları.
- Armstrong, K. (2005). *H. Muhammed: İslâm Peygamberinin Biyografisi*. S. Yeniçeri (Çev.). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Arslan, İ. ve Kestioğlu, M. A. (2015). Batı'da Hz. Muhammed algısı -Karen Armstrong örneği-. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 21-42.
- Aslan, S., Kayacı, M., ve Ünal, R., R. (2016). İslamofobiye ve batı dünyasındaki yansımaları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 451-463.
- Aydın, M. ve Yardım, M. (2008). Belçika'da İslamofobi ve Müslümanlara yönelik ayrımcılık. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 7-32.
- Aytaç, M. ve Öngen, B., (2012), Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi, *İstatistikçiler Dergisi*, (5), 14-22.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis With SPSS Release For Windows*, London: Rautledge.
- Buehler, A. F. ve Atalay, M. (2014). İslamofobi: Batı'nın "karanlık tarafı"nın bir yansıması. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55 (1), 123-140.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı, İstatistiksel Yöntemler, Analiz Ve Yorum*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan Özudoğru, H. N. (2019). İslamofobi bağlamında Müslüman kadın imgesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 637-651.

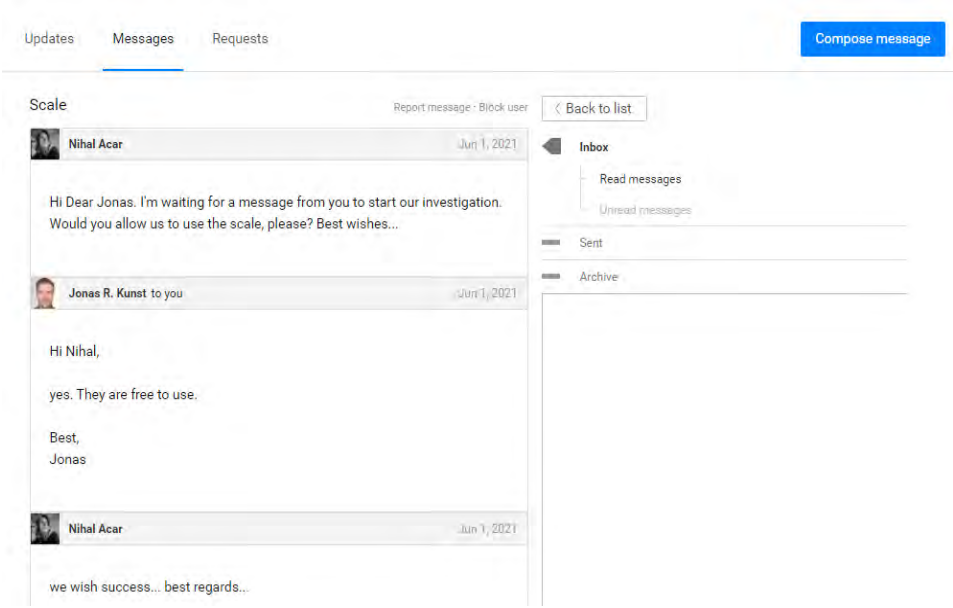
- Güz, N., Bingöl, M. ve Yanık, H. (2020). İslamofobi ve medya: “The Stone Merchant” film afişinin gösterge bilimsel analizi. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*. 6(1), 11-30.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tatham R.L. & Black W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hamilton, L. C. (1995). *Data analysis for social scientists*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Hutcheson G., & Sofroniou N. (1999). *The Multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Hıdır, Ö. (2017). *İslamofobi-ırkçılık-“kültürel ırkçılık” ilişkisi*. Ombudsman Akademik, (7), 23-49.
- Kayhan, R., Bardakçı, S. ve Caz, Ç. (2020). Spora Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 2905-2922.
- Kırılmaz, A. (2020). Batı'da artan İslamofobiye algısının Müslüman kadınlar üzerindeki etkileri. *Bölgesel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 178-206.
- Kunst, J. R., Sam, D. L., & Ulleberg, P. (2013). Perceived Islamophobia: scale development and validation. *International Journal Of Intercultural Relations*. 37(2), 225–237.
- Lee, Sherman A., Gibbons, Jeffrey A., Thompson, John M. & Timani, Hussam S. (2009). The Islamophobia scale: instrument development and initial validation. *International Journal For The Psychology Of Religion*, (19)2, 92-105.
- Lee, S. A., Reid, C. A., Short, S. D., Gibbons, J. A., Yeh, R., & Campbell, M. L. (2013). *Fear of Muslims: psychometric evaluation of the Islamophobia scale*. *Psychology Of Religion And Spirituality*, 5(3), 157–171.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. 2. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üyümez, G., Mor-Dirlik, E., Çokluk, Ö. (2016). Açıklayıcı faktör analizinde tekrar edilebilirlik: kavram ve uygulama. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 659- 675.
- Satıcı, S. A., Can, G. ve Akın, Ahmet. (2015). İntikam ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16 (Özel sayı.1), 37-43.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kitabevi Yayınları.

Tuzcu, Recep. (2017). İslamofobi oluşturmada Hz. Peygamber'e yapılan atıflar. *İlahiyat Akademi Dergisi*, (6), 113-156.

Türk Dil Kurumu (TDK). "Güncel Türkçe Sözlük". <https://sozluk.gov.tr/>

EKLER

Ek 1: Orijinal Ölçeğin Türkçeye Uyarlanmasına Dair Ekran Görüntüsü



Ek 2: “Perceived islamophobia: Scale development and validation” Orijinal Hali

1. Many Germans avoid Muslims.
2. Germans are suspicious of Muslims.
3. In general, Germans trust Muslims. *
4. Overall, only few Germans are afraid of Islam. *
5. Most Germans feel safe among Muslims. *
6. Many Germans get nervous in the presence of Muslims.
7. A lot of Germans are afraid that Muslims are going to take over Germany.
8. Many Germans fear an “islamization” of Germany.
9. A lot of Germans consider Islam a threat to German values.
10. German media always presents Muslims as dangerous people.
11. Islam is always presented as a threat to German culture in the media.
12. German media spreads a lot of fear of Muslims and Islam.

Ek 3: Algılanan İslamofobi Ölçeğinin Türkçe Formu

Aşağıda İslamofobiye yönelik çeşitli ifadelere yer verilmiştir. Lütfen ifadelerle ilgili düşüncenizi uygun numarayı işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tarafsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Pek çok gayrimüslim, Müslümanlar ile ilişki kurmaktan kaçınır.	1	2	3	4	5
2.	Gayrimüslimler, Müslümanlara karşı şüphecidir.	1	2	3	4	5
3.	Genel olarak gayrimüslimler, Müslümanlara güvenirler.	1	2	3	4	5
4.	Genelde çok az sayıda gayrimüslim, İslam'dan korkar.	1	2	3	4	5
5.	Çoğu gayrimüslim, Müslümanlar arasında kendini güvende	1	2	3	4	5
6.	Pek çok gayrimüslim, Müslümanları görünce onlara karşı kin ve nefret besler.	1	2	3	4	5
7.	Pek çok gayrimüslim, Müslümanların kendi ülkelerinin yönetiminde etkili olacağından korkar.	1	2	3	4	5
8.	Pek çok gayrimüslim, kendi ülkelerinin İslamlaşmasından	1	2	3	4	5
9.	Pek çok gayrimüslim, İslam'ı kendi öz değerlerine bir tehdit	1	2	3	4	5
10.	Gayrimüslimlere ait medya araçları (televizyon, radyo, internet, sosyal medya, dergi, gazete vs.) her zaman Müslümanları tehlikeli insanlar olarak sunar.	1	2	3	4	5
11.	İslam, medyada her zaman gayrimüslimlerin kültürüne bir tehdit olarak sunulur.	1	2	3	4	5
12.	Gayrimüslimlere ait medya araçları (televizyon, radyo, internet, sosyal medya, dergi, gazete vs.) Müslümanlar ve İslam hakkına büyük bir korku yayar.	1	2	3	4	5

AKADEMİK DERGİLERDE YAYINLANAN DİN EĞİTİMİ KONULU MAKALELERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (1925-2020)*

Adem GÜNEŞ**

E-mail: admgunes58@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2369-6541>

Citation/©: Güneş, A. (2021). Akademik dergilerde yayınlanan din eğitimi konulu makalelerin bibliyometrik analizi (1925-2020). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 199-223.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.980143>

Öz

Akademik dergilerde yayınlanan din eğitimi konulu makalelerin analizinin yapıldığı bu çalışma, 1925-2020 yılları arasında kapsamaktadır. Söz konusu tarih aralığında yayınlanan 2081 makale tespit edilmiştir. Bu makaleler, 60 ilahiyat fakültesi/İslami ilimler fakültesi dergisiyle birlikte sosyal bilimler alanında yayın yapan diğer 144 dergide yer almaktadır. Araştırma içerik analizi/doküman incelemesine dayalı bibliyometrik bir analiz çalışmasıdır. Verilerin sayısal analiz yoluyla yorumlandığı nitel türde bir çalışmadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: Makale yayınları 2000'li yıllardan sonra önemli artışlar göstermiş özellikle de son iki yılda zirveye ulaşmıştır. Son beş yılın yıllık yayın ortalaması 125'tir. En çok din eğitimi makalesi yayının görüldüğü dergi 172 makaleyle *Diyanet İlmi Dergi*'dir. Makalelerde kullanılan yöntemlerin %40'ı amprik %60'ı literatür incelemesine dayalıdır. Son yıllarda başta nitel çalışmalarda olmak üzere diğer amprik yöntemlerde de önemli artışlar olmuştur. Makalelerin konu ağı oldukça geniş olup en çok örgün din eğitimi alanında yoğunlaşmaktadır. Makalelerin %10'dan fazlasını ortak yazarlı çalışmalar oluşturmaktadır. Son yıllarda gelişme gösteren ortak yazarlı makaleler daha çok amprik yöntemeye dayalı çalışmalarda tercih edilmektedir. İki yazarlı makaleler bu türde çalışmaların çoğunluğunu teşkil etmektedir. Makalelerin önemli çoğunluğu din eğitimi akademisyenleri tarafından, bir kısmı ise ilahiyat ve diğer

* **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. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı

sosyal bilimlerin farklı alanında çalışan araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Yabancı dilde yazım oranı artmış olsa da yeterli düzeyde değildir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din eğitimi bilimi, Makale, Din eğitimi makaleleri, Analiz

THE RELATIONSHIP BETWEEN QUALITY OF LIFE-RELIGIOSITY IN THE ELDERS

Abstract

This study, in which the articles on religious education published in academic journals are analyzed, covers the years between 1925 and 2020. 2081 articles published in the said date range were identified. 60 of these articles are in the journals of the faculty of divinity, and 144 of them are published in other journals in the field of social sciences. The research is a bibliometric analysis study based on content analysis/document review. It is a qualitative study in which data is interpreted through numerical analysis. Some of the results reached in the study are: Article publications have increased significantly after the 2000s, especially in the last two years. The annual average of publications for the last five years is 125. The journal with the highest number of religious education articles is the Diyanet İlmi Dergi with 172 articles. 40% of the methods used in these articles are empirical and 60% are based on literature review. In recent years, there has been a significant increase in empirical methods, especially in qualitative studies. The subject network of the articles is quite wide and mostly concentrates on the field of formal religious education. More than 10% of the articles are co-authored works. Co-authored studies, which have developed in recent years, are mostly preferred in studies based on empirical methods. Two-authored articles constitute the majority of such studies. The majority of the articles were written by Religious Education Academicians, and some of them were written by researchers working in different fields of theology and other social sciences. Although the rate of writing in a foreign language has increased, it is not at a sufficient level.

Keywords: Religious education, Religious education science, Article, Religious education articles, Analysis.

Giriş

Türkiye’de ilahiyat fakültelerinin kurulmasıyla din eğitimi konuları belli bir metodolojiye göre olmasa da birçok alanın ortak konusu gibi kabul edilip bir takım bilimsel yayınlar gerçekleştirilmiştir. Ancak din eğitiminin müstakil akademik bir disiplin olarak bilimsel ürünler ortaya koyma süreci 20. yüzyılın son çeyreğini bulmuştur. 1980 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde kurulan “Din Eğitimi Kürsüsü” (Aşıkoğlu, 1994, s. 88; Tosun, 2009, s. 299) Türkiye’de din eğitimi bilimi alanında belli standartların oluşmasına

ve daha nitelikli düzeyde akademik ürünlerin ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır. 2021 yılı itibarıyla 40 yılı aşmış bir bilimsel disiplin olarak “Din Eğitimi” bu kısa süre içerisinde kendi yöntem ve metodolojisini oluşturmuş olmanın yanısıra, alanın ilgilendiği birçok problem konusunda kitap, makale ve sempozyum bildirisi gibi pek çok akademik ürün ortaya koymuştur.

Din Eğitiminin bilimsel gelişim süreci özetle böyleyken, bu gelişime dolaylı olarak katkı sunan birçok akademik makalenin varlığı mevcuttur. Bu katkıları Cumhuriyet döneminin başına kadar götürmek mümkündür. Türkiye’de yüksek din öğretimi alanındaki ilk fakülte, Tevhidi Tedrisat kanunuyla kurulan “Darülfünun İlahiyat Fakültesi” olduğu gibi, ilahiyat sahasında akademik yayın yapan ilk fakülte dergisi de “Dârü’l-fünûn İlahiyat Fakültesi Mecmuâsı”dır (İslamcı Dergiler Projesi, 2021). Bu mecmua 1925’ten, fakültenin kapatıldığı 1933 yılına kadar toplam 25 sayı yayımlamıştır. 4. Sayıda Necmeddin Sadak tarafından yazılan “Laik Ahlak Laik Terbiye” adlı makale din eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek ilk makale sayılır.

Cumhuriyetin ilk dönemleri dini alanın daraltılması, aşağıya çekilmesi ve baskılanması gibi sebeplerle sıkıntılı süreçlerle geçmiştir. Aynı dönemde içinde 1933-1949 arası Türkiye’de yüksek din öğretiminin olmadığı yıllardır (Kara, 2017, s. 26). Bir fakülte yüksek okul veya benzeri bir kurum olmayışından dolayı bu dönemde din eğitimi konusunda akademik çalışmalar yapılamamıştır. Bu noktada Türkiye’de ilahiyat eğitimi ve akademik yazın için kritik başlangıç noktası Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin 1949 yılında kuruluşudur (AÜİF, 2021). Fakülte bünyesinde henüz bir Din Eğitimi kürsüsü olmasa da 1952 yılında çıkarılmaya başlanan fakülte dergisinde din eğitimi alanına ait makalelerin kaleme alındığı görülür. 1958 yılında 7. sayıda yayımlanan “Okullarımızda Din Öğretimi Üzerine” başlıklı çalışma din eğitimi alanına ait ilk makaledir. Daha sonraki süreçte yüksek din öğretimi alanındaki kurumların çoğalmasıyla birlikte din eğitimi alanındaki akademik makalelerin de arttığı görülür. Bu artış akademik dergilere yansımış hatta sadece din eğitimi/öğretimi alanına ait akademik makaleleri yayın kapsamına almış dergiler var olmuştur. “Din Öğretimi (1984-1993)” ve “Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (1994-2011)” bunlardan olup din eğitimi alanına makale düzeyinde önemli katkılar sunmuş ancak ömrünü tamamlamış dergilerdir.

1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Makaleler ilgili olduğu akademik alana ait problemleri betimsel veya ampirik yolla ele alan, alanın literatürüne ve problemlerin çözümüne katkı sunmayı hedefleyen bilimsel yazın ürünleridir. Tezler ve makaleler akademik çalışmalarda merkezi öneme sahip olmanın yanısıra alanda tarihsel süreçte ve güncel olarak hangi konu ve problemlerin ele alındığı hakkında da bilgi verir. Ayrıca nicelik itibarıyla alana ait verileri bu ürünlerden hareketle elde etmek mümkündür. Bundan dolayı her bilim dalında olduğu gibi din eğitimi alanında da tez ve makale çalışmalarının tarihsel seyrini ve güncel durumunu ortaya koyarak alana

panoramik bir bakış sağlamak önemlidir. Din eğitimi alanında yazılmış tezleri incelemeye tabi tutan birçok çalışma olmasına rağmen, 2020 yılına kadar bütün tarihsel süreçleri dikkate alarak makaleleri inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın amacı 1925'ten 2020 yılına kadar olan din eğitimi alanına giren akademik makaleleri inceleyerek, çalışmaların durumu hakkında tespitlerde bulunmaktır.

2. Yöntem

Geniş bir zaman diliminde ve geniş bir dergi portföyünde yayınlanan birçok din eğitimi makalesini inceleyen bu araştırma, öncelikle doküman incelemesi ve içerik analizine dayalı betimsel türde bir çalışmadır. Ayrıca makaleler bibliyometrik bir yaklaşımla analize tabi tutulmuştur. Bibliyometri; Belirli bir alanda belirli bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizidir (ULAKBİM, 2021). Tarama modeline göre yürütülen çalışma ayrıca 1925-2020 yıllarını incelemeye tabi tutmasından dolayı kesitsel bir tarama araştırmasıdır. İçerik analizine dayalı olarak araştırmaya konu edilen makaleler; konu, yöntem, yazarın akademik alanı, yazar sayısı, yabancı dilde yazım vd. hususlarda incelenmiştir. Bu özellikleriyle çalışma sayısal analizlere dayalı nitel türde bir araştırmadır.

3. Veri Toplama

Araştırmada veriler toplanırken öncelikle iki türlü yol takip edilmiştir. Birincisi din eğitimi makalelerinin bulunduğu dergilerin tespit edilmesi, ikincisi din eğitimi alanında unvana sahip akademisyenlerin tespiti edilmesidir. Makaleler hem ilahiyat fakültesi dergilerinde hem de bunun dışında sosyal bilimler alanında yayınlan dergilerde yer aldığı için, dergiler kendi aralarında iki kategori halinde taramaya tabi tutulmuştur. Daha sonrasında Din Eğitimi Anabilim dalı akademisyenlerinin YÖK Akademik sayfalarında ve bağlı bulunduğu fakültelerdeki WEB sayfaları üzerinden makale yayınları taranmıştır.

2013 yılından itibaren dergipark sistemi belli standartlar doğrultusunda binlerce dergiyi barındıran bir ortama dönüşürken aynı yıllarda TR Dizin, bünyesinde taranacak makalelere nitelik ve nicelik açısından yeni standartlar getirmiştir. Bu gelişmeler Türkiye'de akademik makale yazımına önemli katkılar sağladığı gibi, ilahiyat ve Din Eğitimi alanında kaleme alınan makalelere de bilimsel açıdan önemli katkılar sağlamıştır. Araştırmamızda, bu tarihlerden itibaren yayınlanan makalelerin çoğunluğu bu platformlardaki on binlerce makale arasından taranmıştır. Böylece iki yönlü bir tarama ile eksik makale bırakılmamaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler Din Eğitimi Bilimi alanında genel kabul görmüş konu başlıklarına göre tasnif edilmiştir. Birden çok konu başlığını ilgilendiren makaleler hangi konu merkezinde yoğunlaşıyorsa o konu başlığı altında incelemeye tabi tutulmuştur.

4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmamızın kapsamı, Darülfünun İlahiyat Fakültesi Mecmuasının ilk olarak basıldığı yıl olan 1925 ile 2020 yılları arasındaki 95 yıllık süreci kapsamaktadır. Yaklaşık bir asırlık bir

süreci incelemeye tabi tutan araştırmamızda Din Eğitiminin anabilim dalı olarak kuruluşundan önce ve sonra yayınlanan ve öncelikle başlığında “din eğitimi”, “din öğretimi” gibi alana ait temel kavramların geçtiği makaleler kapsama alınmıştır. Bu tür makaleler, yazar din eğitimi akademisyeni olmasa bile araştırmaya dahil edilmiştir. 1980 öncesinde yayınlanan ve başlığında “terbiye” “dini terbiye” kavramları geçen makaleler de kapsama alınmıştır. Ayrıca başlığında bu kavramlar olmasa da Din Eğitimi Anabilim Dalında görev yaptığı tespit edilen akademisyenlerin ulaşılabilen tüm makaleleri kapsama dahil edilmiştir. Araştırma makalelerle sınırlı olup, kitap-sempozyum tanıtımı gibi yazılar kapsam dışı tutulmuştur.

5. Bulgular

5.1. Makalelerin Yayımlandığı Dergilerin Profili

1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile yeniden başlangıç yapan Türkiye’deki İlahiyat Fakültelerinin sayılarında, belli dönemlerde önemli artışlar olmuştur. 1992-1996 yıllarında yaşanan artıştan sonraki en hızlı artışın 2011’den sonra olduğu görülmektedir. 2021 yılına geldiğinde ise bazı vakıf üniversiteleri de dahil olmak üzere fakülte sayısı 31’i İslami ilimler (YÖK, 2021a), 65’i ilahiyat olmak üzere (YÖK, 2021b) toplam 96’ya ulaşmıştır. İlahiyat fakültelerinin sayısındaki artış üniversite sayılarının artışıyla da doğrudan ilgilidir. Fakülte sayılarındaki bu artış akademisyen, bilimsel dergi ve diğer akademik unsurlar konusunda da gelişmelere yol açmıştır.

Türkiye’de akademik alandaki bu gelişmelere uygun olarak ortaya çıkan bilimsel dergi sayısındaki artış, din eğitimi makalelerinin yayın durumuna da yansımıştır. Makalelerin genel olarak ilahiyat fakültesi dergileri ile sosyal bilimler alanında yer alan ve geniş bir ağa sahip diğer dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Bu çalışmada, 60’ı ilahiyat/İslami ilimler fakültesi dergisi ve 144’ü diğer dergiler olmak üzere toplam 204 dergide din eğitimi makalesi tespit etmiştir. Ayrıca yeni kurulan bazı fakültelerin dergileri de taranmış, fakat din eğitimi konulu makale tespit edilemediği için bu dergiler listeye dahil edilmemiştir.¹ Bu sonuçlara göre hemen hemen bütün ilahiyat/İslami ilimler fakültesi dergilerinde din eğitimi makalesi yer almaktadır. Daha önemlisi bu makalelerin sadece bu fakülte dergileriyle sınırlı kalmaması, sosyal bilimler alanında ve bir kısmı da yurtdışında olmak üzere birçok dergi içinde yer almış olmasıdır. Bu da göstermektedir ki Din Eğitimi Bilimi hem ilahiyat bilimleri içinde hem de sosyal bilimler içinde var olduğunu başlıca akademik/bilimsel ürün olan makaleler yoluyla ortaya koymaktadır. Durumu daha yakından görebilmeyi kolaylaştırmak amacıyla araştırmada makale tespit edilen dergiler ve bu dergilerde yer alan din eğitimi makale sayıları aşağıda sıralanmıştır.

¹ 2021 yılı başında Yalova, Kafkas, MAE, Afyon, Bitlis, Selçuk, İZU fakültelerinin dergilerinde din eğitimi alanına ait makale yer almamıştır.

Tablo 1. Din Eğitimi Makalelerinin Yer aldığı Dergi Listesi

Sıra	Dergi Adı	Makale Sayısı
	İlahiyat Fakültesi Dergileri	
1	Ağrı İslami İlimler	2
2	Akademik-Us	3
3	Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	24
4	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	88
5	Antakiyât Dergisi	4
6	Artuklu Akademi	3
7	Atabe: Dini Araştırmalar	2
8	Balıkesir İlahiyat Dergisi	2
9	Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi	5
10	Batman Üniversitesi İslami İlimler Dergisi	5
11	Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	6
12	Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	6
13	Bilimname (Erciyes Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi)	45
14	Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	3
15	Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	10
16	Cumhuriyet İlahiyat Dergisi	71
17	Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	43
18	Darülfünun İlahiyat Fakültesi Mecmuası (1925-1933)	2
19	Dergi Abant	16
20	Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	3
21	Din ve Bilim Dergisi (Muş)	2
22	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	41
23	Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	3
24	Edebalı İslamiyât Dergisi	3
25	Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	19
26	Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	2
27	Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	13
28	Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	23
29	İlahiyat Akademi Dergisi	1
30	İlahiyat Tetkikleri Dergisi	28
31	İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Mesned)	17
32	İslam Medeniyeti Araştırma Dergisi	3
33	İslami İlimler Araştırmaları Dergisi (Adıyaman)	2
34	İstanbul Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi (Daru'l-fünun)	43
35	İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	3
36	Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	1
37	Kilis Yedi Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	7
38	Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi (Kalemname)	4
39	Kocaeli İlahiyat Dergisi	3
40	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	22
41	Mîzânü'l-Hak Dergisi	3
42	Mütefekkir Dergisi	3
43	Necmettin Erbakan Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi	20
44	Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	57
45	Onsekiz Mart İlahiyat Fakültesi Dergisi (Kilitbahir)	3
46	Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	4
47	Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	5
48	Recep Tayyip Erdoğan Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi	9
49	Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	20

50	Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi	1
51	Siirt Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi (Marifetname)	5
52	Süleyman Demirel Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi	18
53	Sütçü İmam Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi	12
54	Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	6
55	Tasavvur/Tekirdağ İlahiyat Dergisi	4
56	Tokat İlmîyât Dergisi	10
57	Trabzon İlahiyat Dergisi	4
58	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	60
59	Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	3
60	Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	6
İlahiyat Fakültesi Dergileri Dışındaki Dergiler		
61	Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE Dergisi	3
62	Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi	2
63	Akademik Araştırmalar Dergisi (2010-2015)	3
64	Akademik Bakış Dergisi	2
65	Akademik İncelemeler Dergisi SBE-Sakarya	1
66	Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi	2
67	American Int. Journal of Contemporary Research	1
68	Anemon Muş Alparslan Üni. Sosyal Bilimler Dergisi	4
69	Arşiv Dünyası Dergisi	1
70	Asya Studies	1
71	Asos (The Journal of Academic Social Science)	9
72	Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi	4
73	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	6
74	Bakü İslam Üniversitesi İlmi Mecmuası	3
75	British Journal Of Religious Education	5
76	Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
77	Belleten	2
78	Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi	1
79	Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
80	Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2
81	CÜ Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	2
82	Değerler Eğitimi Dergisi	95
83	Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2
84	Die Hikma	1
85	Din Bilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi	49
86	Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi	112
87	Din Öğretimi Dergisi	99
88	Din ve Felsefe Araştırmaları	1
89	Dini Araştırmalar Dergisi	84
90	Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi	1
91	Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Dergisi	1
92	Diyanet İlmi Dergi	172
93	Ege ve Balkan Araştırmaları Dergisi	1
94	Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama	3
95	Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi JRET	3
96	Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies	1
97	Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
98	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	2
99	EKEV Akademi Dergisi	36

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

100	Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	18
101	Eski Yeni: Üç Aylık Düşünce Dergisi	7
102	e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi	8
103	Global Journal of Teacher Education	1
104	GOP Üni. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	1
105	Hadis Tetkikleri Dergisi	1
106	Hayef: Journal of Education	1
107	Hikmet Yurdu	11
108	Hitit Sosyal Bilimler Dergisi	4
109	Islamic Uni. Of Europa Journal Of Islamic Research	1
110	Int. Journal of Humanities and Social Science	1
111	Int. Journal of Psychology And Educational Studies	1
112	Int. Journal of Social Humanities Sciences Research	1
113	International Journal of Religious Sciences	2
114	International Journal of Education And Research	1
115	İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi	3
116	İlahiyat Araştırmaları Dergisi	1
117	İlahiyat Studies	2
118	İLAM Araştırma Dergisi Bitmiş	1
119	İnsan ve Toplum	3
120	İslâm Araştırmaları Dergisi İSAM	3
121	İslâm İlimleri Enstitüsü Dergisi (Erzurum 5 sayı çıkmış)	5
122	İslâm Medeniyeti (1967)	19
123	İslam Tetkikleri Dergisi	1
124	İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi	1
125	İslami Araştırmalar Dergisi	28
126	İslâmî İlimler Dergisi	7
127	İslamiyat	1
128	İstem Dergisi	2
129	İTOBIAD	25
130	İZU Sosyal Bilimler Dergisi	1
131	JIRS: Journal of Intercultural and Religious Studies	4
132	Journal of Analytic Divinity	1
133	Journal of Beliefs & Values	1
134	Journal of Current Researches on Social Sciences	1
135	Journal of History School	2
136	Journal of History Culture And Art Research	1
137	Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
138	Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi	2
139	Kelam Araştırmaları Dergisi	1
140	Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
141	Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1
142	Kur'an Mesajı: İlmî Araştırmalar Dergisi (1997-2000)	4
143	Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi	1
144	Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social	1
145	Loji Sosyal Bilimler Dergisi	1
146	Manas Sosyal Araştırmalar	3
147	Marife: Dini Araştırmalar Dergisi [Bilimsel Birikim	41
148	Mavi Atlas	1
149	Medya ve Din Araştırmaları Dergisi	6
150	Millî Eğitim Dergisi	13
151	Muhafazakâr Düşünce	1

152	Mukaddime Artuklu Ü. Sosyal Bilimler Dergisi	1
153	Muslim Education Quarterly	2
154	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi	1
155	Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	3
156	Ordu Ü. SBE Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	4
157	Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmî Dergisi	4
158	Öneri: Marmara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2
159	Procedia-Social And Behavioral Sciences	2
160	Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	2
161	R&S studies Dergisi	3
162	Route Educational and Social Science Journal	2
163	Sakarya University Journal of Education	2
164	SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi	4
165	Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)	1
166	Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi (SBArD)	3
167	SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	2
168	SDÜ Sosyal Bilimler Dergisi	6
169	Religions	1
170	Religious Education	7
171	Religious Education Journal of Australia	1
172	Religion Human Rights	1
173	Tabula Rasa: Felsefe-Teoloji	14
174	Talim	7
175	Tasavvuf	1
176	Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi	3
177	Teolojiya Fakültesinin İlmîy Jurnalı	2
178	The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)	25
179	TİDSAD Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar	1
180	Toplum Bilimleri Dergisi	7
181	Turkish Academic Research Review	1
182	Turkish Studies	33
183	Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry	1
184	Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi	4
185	Türk- İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar	2
186	Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]	3
187	Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi (TALİD)	6
188	Türkiye Biyoetik Dergisi	1
189	Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (TUDEAR)	21
190	Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
191	TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi	4
192	Ulum Dini Tetkikler Dergisi	3
193	Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi	1
194	Uluslararası Sosyal Araştırmalar	53
195	Universal Journal of Theology	4
196	Us-China Education Review	1
197	Usul İslam Araştırmaları Dergisi	1
198	Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	4
199	Vakıflar Dergisi	3
200	Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
201	Yalova Sosyal Bilimler Dergisi	2
202	Yakın Doğu Üni. İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi	4
203	Yüzüncü Yıl Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	5

5.2. Din Eğitimi Makalelerinin Yıllara Göre Yayın Durumu

Tablo 2. Din Eğitimi Makalelerinin Yıllara Göre Yayın Durumu

Yıl	Yayın Sayısı	Yıl	Yayın Sayısı	Yıl	Yayın Sayısı
1925	2	1981	6	2001	50
1958	1	1982	5	2002	46
1960	1	1983	4	2003	67
1961	2	1984	4	2004	58
1962	6	1985	11	2005	35
1963	3	1986	20	2006	41
1964	4	1987	19	2007	51
1965	1	1988	24	2008	59
1966	3	1989	24	2009	47
1967	3	1990	14	2010	47
1968	7	1991	27	2011	68
1969	7	1992	26	2012	73
1970	2	1993	22	2013	133
1971	5	1994	22	2014	101
1972	4	1995	13	2015	82
1973	8	1996	28	2016	106
1975	1	1997	33	2017	111
1976	2	1998	39	2018	127
1977	1	1999	44	2019	142
1978	2	2000	38	2020	143
1979	4				
1980	2				
1925-1980	71	1981-2000	423	2001-2020	1587
				Toplam	2081

Yukarıdaki tabloda araştırmamızın zaman dilimi üç ana periyoda ayrılarak verilmiştir. Çünkü 1925'ten bugüne yayınlanan din eğitimi makalelerinin tarihsel süreçlerini üç ana periyoda ele almak bize daha sağlıklı bir perspektif sunacaktır. İlk periyod 1925'ten Din Eğitimi Anabilim Dalının kurulduğu 1980 yılına, ikinci periyod 1981 yılından dergilerin hakemli bir formata döndürülmeye başladığı 2000 yılına, son periyod ise 2001 yılından günümüze kadarki süreç olarak belirlenmiştir. Sonuncu periyodun son 5 veya son 10 yılını da kendi içerisinde ayrıca değerlendirmek mümkündür.

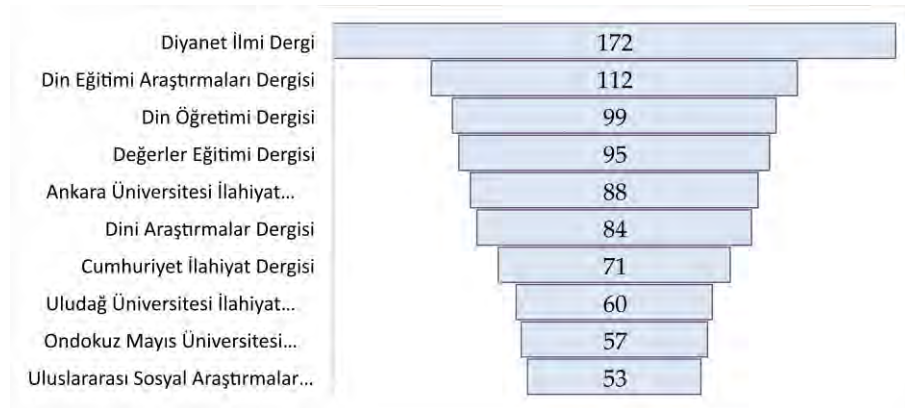
İlk periyotta yayınlanan din eğitimi makaleleri toplam yayınlanan makalelerin yaklaşık %3,5'lük kısmını oluşturmaktadır. Yani yaklaşık 55 yıllık süreç içerisinde toplam 71 makale tespit edilmiştir. Bu oran yılda ortalama 1,3 makale yayınına tekabül etmektedir. 1958 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisinde yayınlanan ve ilk din eğitimi makalesi kabul edilen "Okullarımızda Din Öğretimi Üzerine" adlı makaleye kadar başka bir yayının olmadığı görülmektedir. Ayrıca 1959 ve 1974 yıllarında din eğitimi alanında yazılmış bir akademik makaleye rastlanmamıştır.

İkinci periyoda baktığımızda, özellikle 1980 yılında Din Eğitimi Anabilim Dalının kurulmasının etkisiyle, makale yayın sayılarında belirgin bir şekilde artış olduğunu görmekteyiz. Anabilim dalının kurulmasıyla özellikle alana ait temellendirme ve alanın kendini tanımlama çabaları, yöntem/usul tartışmaları, ilgilendiği problem alanlarının netleştirilmesi gibi hususlar genel olarak bu dönemde makale yazımına hız kazandırmıştır. Bu dönemde yıl başına düşen ortalama makale sayısının 21 civarına ulaştığı görülmektedir.

Üçüncü ve son periyotta ise makale sayıları katlanarak artmış ve neticede 2020 yılında sürecin zirvesine ulaşmıştır. Üniversite ve ilahiyat fakültesi dergilerindeki hızlı artışın, din eğitimi makalelerine aynen yansıdığını söylemek mümkün olabilmektedir. Makale sayılarındaki ciddi artışların sebeplerinden diğer bazılarının ise; doçentlik kriterlerinde yapılan düzenlemeyle puan usulünün yürürlüğe girmesi, bazı üniversitelerin lisansüstü programlarından mezun olabilmek için hakemli dergilerde makale yayınının şart koşulması, akademik teşvik uygulamaları ve en önemlisi de alandaki akademisyen sayılarında eskiye göre gerçekleşen hızlı artışlar olduğunu söylemek mümkündür. Makale yayını için hem ilahiyat fakültesi dergilerine hem de diğer sosyal bilimler alanındaki dergilere yönelen din eğitimi akademisyenleri bu niceliksel artışa son yıllarda hızlı bir ivme kazandırmışlardır. Son periyotta görülen yıllık makale yayın ortalaması 79 civarıdır. Son periyodun ilk on yılının (2001-2010) yıllık makale yayın ortalaması 50, son on yılının (2011-2020) yıllık makale yayın ortalaması 108 civarındayken, son 5 yılın yıllık yayın ortalaması ise 125'i bulmuştur. Görülüyor ki din eğitimi bilimi alanındaki makale yayını hem son periyotta hem de son periyodun son çeyreğinde en yüksek rakamlara ulaşmıştır. Artışa sebep olan faktörlerin hala yürürlükte olması sebebiyle bundan sonraki süreçlerde de makale sayılarındaki artışın devam ederek bu nicel genişlemenin süreceğini söylemek mümkündür.

5.3. En Fazla Din Eğitimi Konulu Makale Yayınlayan Dergiler

Şekil 1. En Fazla Din Eğitimi Konulu Makale Yayınlayan Dergiler



Din eğitimi konulu makalelere en fazla yer veren 10 derginin yer aldığı grafik incelendiğinde; bu dergilerde 53-172 arasında makalenin yayınlandığı görülür. Sadece bu dergilerdeki yayınların toplam makalelerin yarıya yakın bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Dergilerin durumu incelendiğinde, en çok din eğitimi makalesinin bu dergilerde yer almasının birkaç faktörden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Bu faktörler dergilerin yayın hayatının uzunluğu, yayın içeriği bakımından daha çok din eğitimi alanında yoğunlaşması ve yayın süreçlerinin diğer dergilere göre daha hızlı olması olarak sıralanabilir. Tüm dergiler içerisinde yayın sürecini kesintisiz olarak bugüne kadar sürdüren en eski iki dergi olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (1952) ve Diyanet İlmî Dergisi (1956). Diyanet İlmî Dergi görüldüğü gibi 172 makaleyle bu listenin başında yer alırken, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 88 makaleyle bu grafikte yer almaktadır. Grafikte yer alan ve ekseriyetle din eğitimi ve öğretimine ait makaleleri yayınlamayı tercih eden ve bunu ismine de yansıtan iki dergi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi ile Din Öğretimi Dergisidir. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinin 1994-2011 yılları arasında 112 makale, Din Öğretimi Dergisinin ise 1984-1993 yılları arasında 99 makale yayını yaptığı tespit edilmiştir. Bu dergiler, araştırmaya konu olan dergiler içerisinde yayın hayatına devam etmeyen 7 dergiden ikisidir.² Din Öğretimi Dergisini diğer dergilerden ayıran özelliği ise MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından çıkarılmış ve sadece din eğitimi ve öğretimi alanına ayrılmış kurumsal bir akademik dergi olmasıdır. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi ise 53 makaleyle en çok makale yayınlayan 10. dergi olarak listede yer almaktadır. 2007 yılından itibaren yayınlanan derginin din eğitimi akademisyenleri tarafından daha çok tercih edilmesindeki amaç, yayın süreçlerinin diğer eşdeğer dergilere göre daha hızlı bir şekilde yürüyor olmasıdır. Bunun bir göstergesi olarak derginin bir yılda 7 sayıya kadar yayın yapmış olması gösterilebilir.³ Bunun dışında listede adı geçen dergilerin ise 18-35 yıl arası yayın hayatında olduğu ve ulusal /uluslararası birçok indekste taranan dergiler oldukları için makale yayını konusunda tercih edildikleri görülür.

5.4. Makalelerde Kullanılan Bilimsel Araştırma Yöntemleri

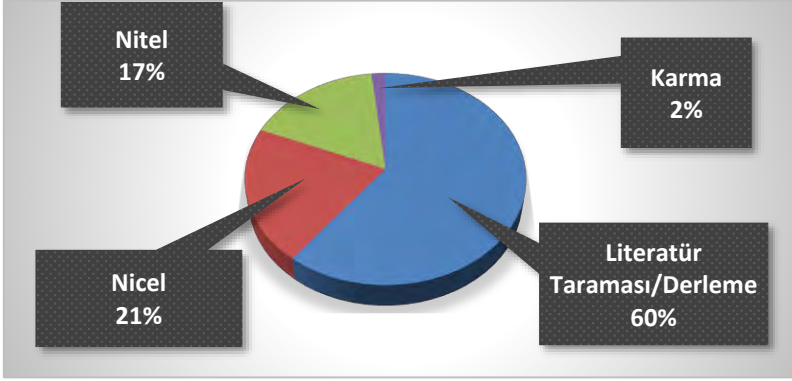
Araştırmamızda akademik dergilerde yayınlanan din eğitimi konulu makalelerde başvurulan yöntemler de tespit edilerek analize tabi tutulmuştur. Makalelerin yöntem tespitinde öncelikle yazarların belirttiği yöntem isimleri esas alınmıştır. Makalelerin önemli bir kısmının yöntem tespiti bu şekilde yapılmıştır. Bununla birlikte çoğunluğu 2000 yılından önce olmak üzere makalelerin bir kısmında kullanılan araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Bu tür makalelerin yöntemi bilimsel araştırma yöntemleri kaynakları

² Diğer dergiler; Darülfünun İlahiyat Fakültesi Dergisi (1925-1933), İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi (1953-1995), İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi (1959-1982), İslâm Medeniyeti (1967-1982), İslamiyât (1998-2007).

³ Bkz. <https://www.sosyalarastirmalar.com/archive.html>

dikkate alınarak tarafımızdan tespit edilmeye çalışılmıştır. Yukarıda verilen oranlar, toplam 2081 makaleden 68 çeviri ve 7 sadeleştirme çalışması dışında tutularak oluşturulmuştur.

Şekil 2. Makalelerde Kullanılan Bilimsel Araştırma Yöntemleri



Ortaya çıkan genel sonuca baktığımızda; makalelerin %60'nın literatür taraması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Aslında literatür taraması mevcut bütün bilimsel çalışmalarda vazgeçilmez bir yöntemdir. Burada belirtilen oran ile sadece literatürdeki ilgili çalışmaların verileri dikkate alınarak ve diğer araştırma yaklaşımlarına yer verilmeden derleme şeklinde oluşturulan makaleler kastedilmektedir. Makalelerin %40'ı ise ampirik çalışmalardan oluşmaktadır. Bu şekilde ele alınan araştırmaların da %21'i nicel desenler, %17'si nitel desenler, %2'si ise karma desenler tercih edilerek gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Desen içeriklerinin anlaşılması için aşağıda ayrıntılı tablo verilmiştir. Tablo incelendiğinde nicel araştırmaların büyük çoğunluğunun tarama modeliyle az bir kısmının ise deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Makalelerde Kullanılan Yöntemler

Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Makale Sayısı
KAVRAMSAL-TEORİK	
Literatür Tarama	1214
AMPIRİK/UYGULAMA	
Nicel	417
Tarama/Betimsel	392
Deneysel	25
Nitel	340
Belgesel Tarama	2
Bibliyometri	5
Doküman İnc./İçerik Analizi	160
Durum Çalışması	16
Etnografi	2
Etnometodoloji	1
Eylem Araştırması	1
Film İncelemesi	1

Göstergebilim	2
Görüşme	112
Gözlem	6
Kuram Oluşturma	3
Metafor/Mecaz	3
Olgubilim (Fenomenolojik)	15
Paydaş Analizi	1
Röportaj	5
Sanat Temelli Araştırma	2
Söylem Analizi	2
Tarihsel Yöntem	1
Karma	35

Güneş'in ilahiyat fakültesi dergilerinde yayınlanan din eğitimi konulu makaleleri üzerine analizinde 1925-2017 yılları arasında 568 makalenin %65 literatür taraması, %23 nicel, %10 nitel, %2 ise karma desenle gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur (Güneş, 2018a, s. 1553). Yine Güneş'in 1953-2018 yılları arasını kapsayan ilahiyat fakültesi dergileri dışında yayınlanan yaklaşık 990 din eğitimi makalesinin yöntem tespiti analizinde ise %70 literatür taraması, %17 nicel, %12 nitel ve %1'in karma desenlerle gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Güneş, 2018b, s. 191). O halde din eğitimi makaleleri açısından 95 yıllık süreç bir bütün olarak dikkate alındığında araştırmacıların sadece literatür taramasına dayalı araştırmaları azaltarak ampirik araştırmalara yöneldikleri rahatlıkla söylenebilmektedir. Hatta bu sonucu daha net görmek için makale yayını ortalamasının en yüksek olduğu son üç yılın ortalamalarına bakıldığında ampirik çalışmaların, sadece literatür düzeyindeki çalışmalara göre oransal olarak oldukça arttığı görülür. Buna göre son üç yılın araştırma yöntemlerinde %34 literatür taraması, %27 nicel, %37 nitel ve %2 karma desenlerin kullanıldığı görülürken; nitel kısmında en fazla yine doküman incelemesi/içerik analizi yaklaşımlarına müracaat edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre din eğitimi bilimi alanında son üç yılı (2018-2020) kapsayan makale düzeyindeki araştırmaların ancak 1/3'nün literatüre dayalı çalışmalar olduğu; ampirik çalışmaların 2/3 oranına ulaştığı, nitel desenli çalışmaların hızlı bir artış göstererek son dönemde en çok başvurulan araştırma biçimi olduğu görülmektedir.

5.5. Makalelerin Konu Alanı Dağılımları

Tablo 4. Makalelerin Konu Dağılımları

DİN EĞİTİMİNİN TEMELLERİ	4		DİN EĞİTİMİ TARİHİ
Din Eğitiminin Niteliği	36	10	İslam Eğitim Tarihi
Eğitim-Din Eğitimi İlişkisi	8	18	Hz. Peygamber Dönemi
Din Dili	2	7	Medrese Öncesi
Din Eğitiminde İletişim	15	7	Medreseler Dönemi
<i>Bilimsel Temelleri</i>		2	Türk Eğitim Tarihi
Din Eğitimi Bilimi	2	5	Selçuklu Medreseleri
Bilimselleşme Süreci	3	12	Osmanlı Medreseleri

Din Eğitiminde Metot	3	38	Osmanlı Dönemi (Genel)
Din Eğitiminin Problemleri	2	7	Gerileme Dönemi
Din Eğitimi Modelleri	10	12	Meşrutiyet
Bilimsel Araştırma	22	3	Darülfünun
Kavramsal/Kuramsal Analizler	13	43	Cumhuriyet Dönemi
Ölçek Geliştirme	25	4	Günümüz Medreseleri
<i>Toplumsal Temelleri</i>			ÜLKELERDE DİN EĞİT.
Din Eğitimi İhtiyacı	15	17	Avrupa
Din Eğitiminin Hedefleri	13	36	Almanya
Sosyal Sorunlar	28	6	Avusturya
<i>Hukuki Politik Temeller</i>		6	Belçika
Yasal Dayanaklar	5	1	Bosna
Zorunlu Din Eğitimi/Din Dersleri	7	2	Finlandiya
Din Eğitimi Politikaları	24	7	Fransa
<i>Kültürel Temeller</i>		7	Hollanda
Kültür-Din Eğitimi İlişkisi	12	10	İngiltere
Çokkültürlülük-Çoğulculuk	24	2	İspanya
Küreselleşme	3	1	İsveç
<i>Felsefi Temeller</i>		1	İtalya
Eğitim Felsefeleri	4	3	Norveç
Diğer Disiplinler ve Din Eğitimi	17	1	Sırbistan
DİNİ EĞİTİM		2	Balkan Ülkeleri
İslam Din Eğitimi	50	4	KKTC/Kıbrıs
Hz. Peygamber Çalışmaları	17		Diğer Ülkeler
Kuran ve Hadislerde Eğitim	20	1	Afganistan
Kur'an ve Eğitim	45	3	Amerika/
Hadisler ve Eğitim	22	2	Kanada
İbadetler	3	2	Azerbaycan
Namaz	1	1	Endonezya
Hac	3	1	Irak
Dua	3	2	Hint Alt Kıtası
Hristiyan Din Eğitimi	4	2	Japonya
Yahudi Din Eğitimi	1	2	Kazakistan
Mormonizm	4	7	Kırgızistan
Budizm	1	1	Malezya
GELİŞİM VE DİN EĞİTİMİ		9	Pakistan
<i>Gelişim Alanları</i>		3	Rusya
Ahlaki Gelişim	11	3	Suudi Arabistan
Dini Gelişim	10	1	Türkistan
Duygusal Gelişim	2	2	Tunus
Kişilik Gelişimi	10	2	Ürdün
Sosyal Gelişim	2		ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ
<i>Gelişim Basamakları</i>	1	8	Yüksek Din Öğretimi
Çocukluk	46	74	İlahiyat Fakülteleri

Erken Çocukluk	4	6	İlitam
Ergenlik	8	8	DKAB Eğitimi Bölümleri
Gençlik	10	4	İlahiyat Yüksekokulları
Yaşlılık	2	3	YİE/İslami İlimler
AHLAK VE DEĞERLER EĞİT.		4	Pedagojik Formasyon
Ahlak Eğitimi	16	18	İlahiyat Öğretmen Adayları
Okulda Ahlak Eğitimi	7	3	Öğretmenlik Uygulaması
Değerler Eğitimi	14	2	Uzaktan Eğitim
Okul Öncesinde Değ. Eğitimi.	1	3	İlahiyat Programları
Okulda Ahlak ve Değerler Eğit.	8	17	Üniversite Öğrencileri
Değerler. Eğt. Materyal Kullanımı	3	65	İmam Hatip Okulları
Ailede Değerler Eğitimi	3	2	İHO-Köy Enstitüleri
Dini/Manevi Değerler	4	35	İlk ve Ortaöğretimde Din E.
Kul Hakkı	2	6	Genel Lise Öğrencileri
Vicdan	1	2	Okul Öncesi Kurumlar
Saygı	4	5	Program Geliştirme
Merhamet	3	25	Öğretim Programları
Adalet	2	5	İDKAB Eğitimi
Sabır	2	40	DKAB Dersleri
Cömertlik	1	13	Seçmeli Dersler
Empati	1	18	Ders Kitapları
Vatanseverlik	3	18	Öğretmenlik ve Öğretmenler
Hoşgörü	5	44	DKAB Öğretmenleri
Sevgi	2	6	İHL-DKAB Öğretmenleri
Barış	2	31	Öğretmen Yetiştirme
YAYGIN DİN EĞİTİMİ	18	3	Hizmetiçi Eğitim
Diyanet İşleri Başkanlığı	8	15	ÖTMT
Camiler	22	3	Örgün Eğitimde Hafızlık
Vaaz/Vaizlik	9	4	Suriyeli Öğrenciler
Hutbeler	4	2	Mülteci Öğrenciler
Kur'an Kursları	25	2	Disiplin
4-6 Yaş Kursları	8	1	Ödev
Yaz Kur'an Kursları	7	3	İnanç Eğitimi
Aile İrşad ve Rehberlik Büroları	8	21	Arapça Eğitimi
Din Görevlileri	47	2	Dini Bilgiler Eğitimi
Kur'an Kursu Öğreticileri	5	5	Dini Hitabet Eğitimi
Eğitim/Öğretim Programları	3	15	Kur'an Eğitimi
Din Hizmetleri	12	3	Hadis Eğitimi
DİB Hizmetiçi Eğitim	2	2	Kur'an ve Hadis Eğitimi
Dini Yayınlar	6	1	Dua Eğitimi
Cezaevleri	12	3	Siyer Eğitimi
Dini/Manevi Danışmanlık	15	1	Mezhepler Tarihi Eğitimi
Sevgi Evleri/Yetiştirme Yurtları	2	1	Akaid/Kelam Eğitimi
Yetişkin Eğitimi	5	3	Kaza ve Kader Eğitimi

Yaşamboyu Eğitim	1	2	İslam Tarihi Öğretimi
Kadınların Eğitimi	11	1	Tasavvuf Öğretimi
Mahremiyet Algısı/Eğitimi	5	1	Dini Musiki Öğretimi
Hafızlık Eğitimi	12	1	İbadet Öğretimi
Tasavvufi Eğitim	5	1	Müzik
Cinsiyet Eğitimi	1	4	Kavram Öğretimi
Ölüm Eğitimi	1	7	Öğretim İlke ve Yöntemleri
İNFORMAL DİN EĞİTİMİ		8	Yapılandırmacılık
Aile	27	1	Sunuş
Medya	7	2	Tam Öğrenme
Televizyon	6	1	Anlamli Öğrenme
İnternet	2	1	Çoklu Zekâ
Çizgi Filmler	5	1	Beyin Temelli Öğrenme
Dini Yayınlar	2	3	Montessori
Sinema	6	2	Aktif Öğrenme
ÖZEL EĞİTİM VE DİN EĞİT.	8	2	Assure Modeli
Üstün Zekalı Öğrenciler	2	4	Eğitsel Oyunlar
Görme Yetersizlikleri	1	2	Gezi-Gözlem
Otizm	2	8	Hikâye/Kıssa/Örnek Olay
Kaynaştırma	5	4	Drama
KİŞİ/ESER ARAŞTIRMALARI	123	1	Buldurma
Kurum Araştırmaları	11	1	Fotoğraf Yorumlama
Grup/Cemaat Araştırmaları	1	1	Metafor Tekniği
Alevilik	7	2	Kavram Haritaları

Din Eğitimi Bilimi alanında yazılan 2000’i aşkın makalenin konu alanı dağılımlarına bakıldığında makalelerin 11 ana konu başlığı etrafında dağılım gösterdiği görülür. Bu ana konu başlıkları oluşturulurken ilgili alan yazınından istifade edildiği gibi alanın geçirdiği tarihsel süreçlerde dikkate alınmıştır. Makale yazımı en çok tercih edilen problem alanının “örgün din eğitimi” olduğu görülmektedir. Bu alanda tespitlerimize göre 617 makale kaleme alınmıştır. Bu sayı toplam makale sayısının yaklaşık %30’u kadardır. Çanakçı’nın Din Eğitimi alanındaki yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine yaptığı analiz çalışmasında da en çok çalışma yapılan konu alanının örgün din eğitimi olduğu tespit edilmiştir (Çanakçı, 2020, s. 293). En çok makale kaleme alınan bu alanda alt konu başlıklarının da oldukça fazla olduğu ve örgün din eğitiminin her kademesiyle ilgili birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Özellikle göze çarpan konular; ilgili diğer başlıklarla birlikte “İlahiyat Fakülteleri”, “İmam Hatip Okulları”, “DKAB Dersleri ve Öğretmenleri”dir.” Bu üç konu başlığı Türkiye’de Cumhuriyet döneminin başından itibaren politik olarak da din eğitimi alanının en çok tartışılan, birçok değişikliğe maruz kalan ve geliştirilmeye tabi tutulan alanları olmuştur. Bunun akademik bir karşılığı olarak bu tartışmaların makale konularına yansıdığı ve burada birçok makale yayınının üretildiği görülmektedir. Aslında diğer ana konu başlıklarından bazılarının da örgün din eğitimiyle irtibatlı olduğunu düşünürsek, bu

konu alanı ve problemlerinin din eğitimi biliminin ana problem alanı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

En çok makale kaleme alınan ana konu başlıklarından ikincisi; bilimsel, toplumsal, hukuki-politik, kültürel ve felsefi olarak alt başlıklar şeklinde taksim edilmiş olan “Din Eğitiminin Temelleri”dir. Bu kısımda toplam makalelerin yaklaşık %14’ünü oluşturacak şekilde 297 makale tespit edilmiştir. Din eğitiminin niteliği, sosyal sorunlar, çokkültürlülük-çoğulculuk, din eğitimi politikaları, din eğitiminin bilimsel yönüyle ilgili araştırmalar ve ölçek geliştirme çalışmaları bu bölümde sayıca çokluğu göze çarpan konulardır.

Makale sayılarının yüksek olduğu bir diğer konu alanı yaygın din eğitimidir. Bu konu başlığında üretilen 254 makale toplam sayının yaklaşık %12’sini oluşturmaktadır. Bilindiği gibi Türkiye’de yaygın din eğitimi denildiğinde akla Diyanet İşleri Başkanlığı gelmektedir. Bu konu başlığında da makalelerin kahir ekseriyeti DİB’e bağlı kurumları ve personeli ele almıştır. Din görevlileri üzerine gerçekleştirilen makale çalışmaları bu başlıkta ilk sırada gelirken onu Kur’an kursları ve camiler takip etmektedir. Son yıllarda gelişme kaydeden bir disiplin olan dini/manevi danışmanlık konusunda da makale yayınlarının artmaya başladığı görülmektedir.

Makalelerin yoğunlaştığı konu alanlarından biri de “Dînî Eğitim” alanıdır. Bu alanda 174 makale üretilmiş olup toplam makalelerin %8’ine tekabül etmektedir. Dînî eğitim konu alanında genel olarak İslam din eğitimi konularını işleyen makalelerin yanında özellikle Kur’an, hadisler ve Hz. Peygamber’in eğitimciliğini farklı yönlerden ele alan makaleler daha fazla tercih edilen konular olmuştur. İbadetlerle ve diğer dinlerle ilgili makalelerin azlığı ise dikkat çekmektedir.

Makalelerin yazıldığı bir diğer konu alanı da “Din Eğitimi Tarihi”dir. Bu kısımda tespitlerimize göre 168 makale kaleme alınmış olup bu makaleler toplamın %8’ini oluşturmaktadır. Özellikle Osmanlı döneminde eğitim ve medreseler ardından da Cumhuriyet dönemini konu alan makaleler sayıca diğerlerinden fazla gözükmektedir. Din eğitimi tarihi içerisinde genel anlamda medreselerle ilgili konuların özel ilgi gördüğü söylenebilir. Bununla birlikte Hz. Peygamber dönemi ve İslam eğitim tarihiyle ilgili genel konular da bu kısımdaki makalelerde en çok işlenen konular olduğunu söylemek mümkündür.

Makalelerin kaleme alındığı konu alanlarından birisi de “Ülkelerde Din Eğitimi”dir. 150 kadar makale tespit edilen bu başlıktaki oran bütünün %7’sini oluşturmaktadır. Bu başlığa göz attığımızda Din Eğitimi Bilimi akademisyenlerinin çok sayıda ülkedeki din eğitimi uygulama ve problemleriyle ilgilendikleri ortaya çıkmaktadır. Avrupa, Hint Alt Kıtası ve Balkan ülkeleri başlıklarını saymazsak 30 ülkedeki din eğitimi meseleleri araştırmaya konu edilmiştir. Bu ülkelerden en çok Almanya, İngiltere, Pakistan, Fransa, Hollanda, Belçika ve Avusturya ülkeleri incelenmiştir. Bu ülkelerden İngiltere ve Pakistan dışındaki ülkeler bilindiği gibi Avrupa’da Türklerin en çok yaşadığı ülkelerdir. Buna uygun olarak en çok Türk vatandaşının yaşadığı Almanya hakkında en çok din eğitimi makalesi kaleme alınan ülkedir.

Gerek yurt dışında yaşayan Türklerin din eğitimi ihtiyacı ve sorunlarının ele alınması bakımından gerekse farklı model ve uygulamaları sürdüren birçok ülkenin tecrübelerinin Türkiye tecrübesiyle kıyaslanması ve değerlendirilmesi açısından bu çalışmalar din eğitimi bilimi alanına önemli katkılar sunmaktadır.

Makaleler içerisinde kişi, eser veya kurumları konu edinen önemli miktarda makale olduğu görülmektedir. 142 makalenin yer aldığı bu kısım makale toplamının %7'sini oluşturmaktadır. Bu makalelerde İslam'dan önce ve sonra olmak üzere günümüze kadar din eğitimiyle ilgili birçok kişi ve eser çalışmaya konu edilmiştir. Bu kısımda ayrıca Alevilik üzerine de makalelerin kaleme alındığı görülmektedir.

Makale yazımının gerçekleştiği alanlardan bir diğeri ise "Gelişim"dir. Gelişim alanları ve gelişim basamaklarına ait 106 makale üretilmiş olup bunlar toplam makalelerin %5'ini oluşturmaktadır. Birçok gelişim alanına ve basamağına dair makalelerin yazılmış olması, din eğitiminin bireyin gelişim özellikleri dikkate alınarak yürütülmesi gereken bir konu olduğu noktasında önemli bir mesaj vermektedir. Gelişim basamaklarında özellikle çocukluk dönemiyle ilgili makale sayısının fazla olması, bu konunun din eğitimi açısından ayrıca önemsendiğinin bir göstergesidir.

Makale üretilen alanlardan bir diğeri ise son yıllarda eğitimde sıkça gündeme gelen "Ahlak/Değerler Eğitimi"dir. Tespitlerimize göre bu kısımda üretilen 84 makale, toplamın %4'ünü oluşturmaktadır. Genel olarak "Ahlak Eğitimi" ve genel olarak "Değerler Eğitimi" başlıklı makaleler bu kısımda sayıca diğerlerinin önüne geçmiştir. Ayrıca bu konunun okul boyutunun da önem arz eden bir konu olduğu tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca birçok değer veya değer içerikli davranışla ilgili makalenin de kaleme alındığı görülmektedir.

Eğitim alanlarını genel olarak formal ve informal olarak ikiye ayırdığımızda şimdiye kadar zikrettiğimiz konu alanlarının büyük çoğunluğunun formal alanı ilgilendirdiği görülür. Bu kapsamda Din Eğitimi Akademisyenleri aile, medya, sinema, televizyon gibi birçok informal alanı ilgilendiren konularda da makaleler üreterek alanın problem çerçevesinin genişliğini ortaya koymuşlardır. Bu alanda 55 makale üretilmiş olup bu sayı toplamın %3'ünü teşkil etmektedir. Mevcut makalelerin yarısını ise "aile" konusu oluşturmaktadır. Dijital alanlarla ilgili makaleler, teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha çok son yıllarda kaleme alındığı fark edilen bir husustur.

Az sayıda da olsa makale üretilen alanlardan biri de "Özel Eğitim" alanıdır. Bu kısımda 18 makale tespit edilmiş olup, toplam makale oranında %1'e tekabül etmektedir. Özel eğitim bilimsel olarak da son yıllarda hızlı gelişme kaydeden bir alan özelliği taşımaktadır. Üstün zekalılardan, zihinsel, görme, işitme ve otizme varıncaya kadar birçok problem alanı din eğitimi bilimini de ilgilendirmektedir. Henüz makale düzeyindeki çalışmalar çok çeşitlilik göstermese de ileriki süreçte bu konularda daha fazla çalışma üretileceği ortadadır. Bütün

bu alanların dışında tabloya dahil edilmeyen tasnif dışı değerlendirilebilecek 16 makale bulunmaktadır.

5.6. Yazar Akademik Alanına Göre Din Eğitimi Makaleleri

Bu araştırma çerçevesinde makale yazarlarının akademik alanları da tespit edilme yoluna gidilmiştir. Elbette din eğitimi alanı çerçevesinde kaleme alınan makalelerin yazarlarının da kahir ekseriyetinin beklendiği gibi Din Eğitimi Bilimcisi olduğunu ifade etmek gerekir. Toplam ulaşılabilen 2081 din eğitimi makalesinin 1787'si Din Eğitimi Bilimi alanında çalışan akademisyenler tarafından kaleme alınmışlardır. Bu sayı ise toplam makalelerin yaklaşık %86'sının Din Eğitimi Akademisyenleri tarafından, yaklaşık %14'ünün ise diğer akademisyenler tarafından kaleme alındığını göstermektedir. Diğer branşlara ait yazarlar içerisinde çok az sayıda da olsa (15) Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan idari görevlilerin bulunduğunu, bu makalelerin de Diyanet İlmî Dergi ve Din Öğretimi Dergisi'nde yayınlandığını belirtmek gerekir.

Din eğitimi akademisyenlerinin yazdığı makalelerin haricindeki diğer makale yazarlarının akademik branşlarına göz attığımızda sonuç şöyle çıkmaktadır: Din Psikolojisi (46), İslam Tarihi (29), Hadis (25), Din Sosyolojisi (23), Tefsir (23), Arap Dili (21), Eğitim Bilimleri (20), Kelam (15), Kur'an-ı Kerim (12), İslam Hukuku (10), Dinler Tarihi (9), Sosyoloji (8), Tasavvuf (6), İslam Felsefesi (4), Mezhepler Tarihi (4), Din Felsefesi (4), Sosyal Hizmetler (4), Felsefe (3), Tarih (3), Türk-İslam Edebiyat (2), Dinî Musiki (2), İslam Sanatları (2), Hukuk (1), Edebiyat (1), Pedagoji (1), Tespit Edilemeyen (16).

Yukarıdaki verilere baktığımızda Din Eğitimi akademisyenlerinin dışında din eğitimi konulu makale yazarlarının ilahiyat, eğitim bilimleri ve diğer sosyal bilimler alanlarına dahil oldukları görülür. Bunlardan özellikle İlahiyat bilimlerinin hemen hepsinde din eğitimi konulu makale üreten akademisyenler olduğu görülmektedir. Bu durum aynı zamanda Din Eğitimi Biliminin konu alanı itibarıyla diğer İlahiyat bilimleriyle oldukça sıkı bir ilişki içerisinde. Yukarıda verilen sayılara baktığımızda özellikle Din Psikolojisi branşında birçok makaleyle Din Eğitimi konularının ele alındığı görülmektedir. Bu durum din bilimleri olarak iki branşın konu ve yöntem bakımından birbirine yakınlığına da işaret etmektedir. Bunun dışında İslam Tarihi ve Temel İslam Bilimlerinden Tefsir, Hadis gibi branşlarda da akademisyenler din eğitimi konularını makale konusu yapmayı tercih etmişlerdir.

Verilere baktığımızda dikkat çeken hususlardan biri de Eğitim Bilimleri Akademisyenlerinin yaklaşık 20 makalede Din Eğitimi konularını ele almış olmalarıdır. Bu sayı beklenenden az olmakla beraber eğitim bilimleri-din eğitimi ilişkisine işaret eden bir veri olarak kabul edilebilir.

Bunlar dışında felsefe, sosyoloji, sosyal hizmetler, hukuk, edebiyat gibi birçok sosyal bilim akademisyeni az sayıda da olsa din eğitimi konularını makale düzeyinde işlemeyi tercih etmişlerdir. Makalelerin dağılımı akademik branş gözetilerek düşünüldüğünde Din Eğitimi Biliminin İlahiyat bilimleri arasında merkezi bir konuma sahip olması yanında onun konu

ve problemleriyle birçok akademik disiplinin ilgi alanında olması sonucu da ortaya çıkmaktadır. Böylece alanın problemlerine farklı branşlar da projeksiyon tutarak çözüm konusunda daha geniş bir perspektifin oluşmasına katkı sağlamaktadırlar.

5.7. Makalelerin Yazar Sayıları

Bu çalışmada din eğitimi konulu akademik makaleler yazar sayıları bakımından da analize tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamındaki makalelerden 226'sının birden fazla yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu da toplam makale sayısının yaklaşık %11'ini oluşturmaktadır. Burada dikkat çeken husus ise çok yazarlı çalışmaların son yıllarda artmış olmasıdır. 2004 yılında Kaymakcan ve Ünsal'ın yaptığı çalışmaya göre çok yazarlı makale sayısı sadece ikidir (Kaymakcan & Ünsal, 2004, s. 55). Güneş'in iki çalışmasına baktığımızda ise 2018 yılına kadar çok yazarlı makale sayısı 107 olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş 2018a, s. 1557; Güneş 2018b, s. 196). Bu çalışmanın işaret ettiği sonuca göre ise son üç yılda birden çok yazar tarafından kaleme alınan makale sayıları önceki dönemlerin tamamından fazladır. Dolayısıyla bu verilere göre Din Eğitimi Bilimi alanında makale düzeyindeki ortak çalışma kültürünün giderek hızlı bir gelişme gösterdiği söylenebilmektedir. Bu gelişmede alanın bilimsel anlayışındaki gelişmelerin etkili olduğunu ifade etmenin yanı sıra, bazı lisansüstü eğitimin yürütüldüğü enstitülerin, tez savunmaları öncesi doktora/yüksek lisans öğrencilerinden danışmanıya birlikte bir makale yayını zorunlu olarak talep etmesinin de etkili olduğunu söylemek gerekir.

Ortak yazarlı makalelerdeki yazar sayılarına baktığımızda ise 190 makalenin iki yazar, 24 makalenin üç yazar, 10 makalenin 4 yazar ve birer makalenin de 5 ve 6 yazar tarafından yazıldığı görülmektedir. Bu konuda dikkat çeken bulgulardan biri de çok yazarlı 226 makaleden 175'inin ampirik yöntemlere dayalı, kalanlarının kuramsal düzeyde araştırmalar olmasıdır. Buna göre ampirik yöntemlere dayalı makale çalışmalarında ortak çalışma usulünün daha çok tercih edildiğini söylemek mümkündür.

Din Eğitimi Biliminin gerek ilahiyat bilimleri gerek eğitim bilimleri gerekse diğer sosyal bilimlerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, ele aldığı problemler itibarıyla alan içi ve alan dışı ortak çalışma yapabilmeye oldukça müsait bir alan olduğu görülür. Bireysel araştırmalar sadece araştırmacı perspektifini yansıtırken, çoklu araştırmalar problemin tespiti ve çözümlerin sunulmasında farklı perspektiflerin o araştırmaya dahil olmasına imkân sağlayabilmektedir. Din Eğitimi Bilimi alanında makale düzeyindeki araştırmalarda son yıllarda bu durumun fark edilmiş olması ve bu tür çalışmaların sayısının artış göstermesi alandaki akademik yazın niteliğine katkı sağlayabilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir.

5.8. Yabancı Dilde Yazılan Makalelerin Durumu

Akademik nitelikteki Din Eğitimi konulu makalelerin yabancı dilde yayın durumlarına bakıldığında ise toplam 2081 makalenin 81'inin bu şekilde kaleme alındığı tespit edilmiştir.

Bu sayı tüm makalelerin yaklaşık %4'ünün yabancı dilde yazıldığını göstermektedir. Güneş'in 2018 yılına kadar yaptığı çalışmalarda (Güneş, 2018a, s. 1557; Güneş, 2018b, s. 197) bu oran %2 çıkarken, bu çalışmada %4 çıkması, son üç yılda yabancı dilde yazılan makalelerin o zamana kadarki yazılanlar kadar olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki bu çalışmada tespit edebildiğimize göre son üç yılda 53 makale yabancı dilde kaleme alınmıştır. Buna göre yabancı dilde makale yazımı son dönemlerde artış göstermiştir. Ancak burada belirtmek gerekir ki yabancı dildeki makalelerin 22'sinin aynı kurum ve aynı anabilim dalı bünyesinde görev yapan 4 akademisyen tarafından yazıldığı da tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dildeki 81 makalenin 69'unun İngilizce, 9'unun Almanca, 2'sinin Kırgızca, 1'inin de Arapça ile yazıldığı görülmektedir.

Verilerin işaret ettiği şekilde son yıllarda artış göstermesine rağmen Din Eğitimi Bilimi alanında daha fazla yabancı dilde makale yayınına ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Birçok din eğitimi probleminin daha geniş ve uluslararası perspektifte tartışılması ve sorunlara getirilecek çözümlerde ortak noktaların bulunmasının yollarından biri de yabancı dilde daha çok yayının yapılmasıdır. Din eğitimi makalesi yayınlayan birçok derginin uluslararası indekslerde yer alması, bu makalelerin birçok yabancı bilim adamı tarafından görülebiliyor olması anlamına gelmektedir. Böyle olduğunda gerek ülkemizdeki gerekse dünyadaki din eğitimi sorunlarının, uluslararası platformlarda daha fazla tartışılması, müzakere edilmesi ve tecrübe paylaşımı hususunda fırsat oluşturabilecektir. Özellikle başta İngilizce olmak üzere ortak yabancı dilde makale üretimi buna daha fazla imkân sağlayabilecektir.

Yabancı dilde makale üretmek elbette iyi derecede yabancı dil gerektiren bir husustur. Yabancı dilde yazabilmek sorunu sadece Din Eğitimi Bilimi ve İlahiyat alanı için söz konusu olan bir problem değil, Türkiye'de birçok bilim dalı için aşılması gereken önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konudaki bazı araştırmalar da buna işaret etmektedir. Dolayısıyla bu problemi aşmada akademisyenlerin kendi bireysel yeterliliklerini geliştirmek yanında, kurumsal tedbir ve imkanlarında etkili bir şekilde artırılması gerekli olan hususlar arasındadır.

Sonuç

1925-2020 yılları arasını kapsayan bu araştırmada Türkiye'de yazılan din eğitimi konulu makalelerin bibliyometrik bir analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre İlahiyat fakültesi dergilerinde ve onun dışındaki diğer dergilerde yayınlanan din eğitimi konulu 2081 makale tespit edilmiştir. Makaleler 60 ilahiyat/İslami ilimler fakültesi dergisi ve 144 diğer dergiler olmak üzere 204 farklı dergide yer almıştır. Bu geniş dergi ağı içerisinde yurt dışında yayın yapan dergilerde yer almaktadır.

Makalelerin yıllara göre yayınlanma durumu sonuçlarına bakıldığında yayın periyodunun üç ana sürece ayrıldığı söylenebilir: 1925-1980 yılları arasında 71, 1981-2001 yılları arasında 423, 2001-2020 yılları arasında ise 1587 makale yayınlandığı tespit edilmiştir.

Buna göre son periyotta öncekilerin üç katından fazla makale üretilmiştir. Son iki yıl ise şimdiye kadar en çok makale üretilen yıllar olma özelliğini taşımaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de en çok din eğitimi konulu makale yayınının 172 ile Diyanet İlimi Dergi'ye ait olmasıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasında derginin 1956 yılından bu yana yayın hayatını sürdürüyor olması gelmektedir. En çok makale yayınlayan dergilerden ikisi olan Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (112) ve Din Öğretimi Dergisi (99) ise bugün yayın hayatını sürdürmemektedirler. En çok makale yayınlayan diğer 7 dergide ise 95-53 arası makalenin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makalelerde kullanılan araştırma yöntemiyle ilgili duruma bakıldığında ise; Makalelerin %60'ı -diğer araştırma türlerini kullanmadan- literatür taramasına dayalı, %21'i nicel, %17'si nitel, %2'si ise karma desenlere dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Nicel araştırmaların büyük çoğunluğunu betimsel/tarama türünde araştırmalar, az bir kısmını ise deneysel araştırmalar oluşturmuştur. Deneysel türde araştırmalar sayı olarak az olsa bile son yıllarda artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Nitel türde araştırmaların çoğu doküman incelemesi/içerik analizi ve görüşmeye dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Karma türde araştırma rakamları son yıllarda artmış olsa da genele kıyasla oranın az olduğu söylenebilmektedir.

Makalelerin konu dağılımlarıyla ilgili sonuçlara gelince en çok makalenin örgün din eğitimi alanında kaleme alındığı, bunun da yaklaşık bütün makalelerin %30'una tekabül ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu genel konu alanında birçok başlık mevcut olmakla birlikte imam hatip okulları, ilahiyat fakülteleri, DKAB dersleri/öğretmenleri en çok makale yazılan konu başlıklarıdır. Bunun dışında din eğitiminin temelleri, yaygın din eğitimi, dinî eğitim, din eğitimi tarihi, ülkelerde din eğitimi, kişi/eser/kurum çalışmaları, gelişime göre din eğitimi, ahlak ve değerler eğitimi ve informal din eğitimi gibi ana konu başlıkları sırayla en çok makale yazılan alanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca son yıllarda yeni gelişen bir konu alanı olarak özel eğitimde din eğitimiyle ilgili yazılan makale sayılarında da artış gözlenmiştir.

Araştırmada din eğitimi konulu makalelerin 1/6 sının diğer akademik branşlarda görev yapan akademisyenler, kalan büyük kısmının Din Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan akademisyenler tarafından kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Din Eğitimi Bilimi alanına makale katkısı yapan ilahiyat ve diğer sosyal bilimlerden olmak üzere 25 ayrı bilim alanı olduğu görülmektedir. En çok katkı yapan bilim alanı ise Din Psikolojisidir. Hem bir ilahiyat bilimi olması hem de Din Eğitimi Bilimiyle bazı ortak problemleri ele alması münasebetiyle Din Psikolojisi alanından daha fazla makale katkısı bulunmaktadır. Bu sonuçlar da ortaya koymaktadır ki Din Eğitimi Bilimi interdisipliner özelliğiyle ilgilendiği problemleri geniş bir perspektiften ele alabilmekte ve farklı disiplinlerin bakış açılarından istifade edebilmektedir.

Ortak yazarlı makale yayını durumuna bakıldığında ise makalelerin 1/10'dan fazlasının ortak yazarlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda ortak yazarlı makale sayısının hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Altı yazara kadar ortak çalışma yapılmış olup iki yazarlı makaleler çoğunluğu oluşturmaktadır. Burada dikkat çeken bir sonuç ise ortak çalışmaların büyük oranda ampirik yöntemlere dayalı makalelerde tercih edilmiş olmasıdır. Makalelerin yabancı dilde yazılma durumu ile ilgili sonuca baktığımızda ise, son yıllarda artış olduğu görülmekle birlikte yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Çoğunluğunun İngilizce olarak yazıldığı bu makaleler arasında Almanca, Kırgızca ve Arapça bulunmaktadır. Din Eğitimi aynı zamanda bir ilahiyat bilimi olmasına rağmen Arapça makalelerin sadece bir olması dikkat çekicidir. Bu noktada yabancı dilde makalelerin hem sayı olarak hem de yazıldığı yabancı dilin çeşitliliği bakımından artırılması Din Eğitimi alanının bilimsel yönüne ve uluslararası olma özelliğine güç katacaktır.

Kaynakça

- Aşıkoğlu, N. Y. (1994). Din eğitimi bilimi'nin Türkiye'de bağımsız bir bilimsel disiplin olarak doğuşu ve gelişimi". *Diyanet İlmî Dergi* 30(3), 85-92.
- AÜİF. (2021). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarihçesi, (25.06.2021) <http://www.divinity.ankara.edu.tr/tarihce/>
- Çanakçı, A. A. (2020). Türkiye'de yapılan din eğitimi başlıklı yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir analiz (1986-2019). *The Journal of Academic Social Science Studies* 79, 277-306.
- Güneş, A. (2018a). Türkiye'de ilahiyat fakülteleri tarafından yayınlanan dergilerde yer alan din eğitimi konulu makaleler üzerine bir analiz". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22(3), 1537-61.
- Güneş, A. (2018b). Türkiye'de ilahiyat fakültesi dergileri dışında yayınlanan dergilerde yer alan din eğitimi konulu makaleler üzerine bir analiz. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 18:175-200.
- İslamcı Dergiler Projesi. 2021. Darülfünun İlahiyat Fakültesi Mecmuası. (22.05.2021) <https://katalog.idp.org.tr/dergiler/10/darulfunun-ilahiyat-fakultesi-mecmuasi>
- Kara, İ. (2017). *Cumhuriyet Türkiye'sinde bir mesele olarak İslam* 2. C. 2. 2. bs. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaymakcan, R. & Ünsal B. 2004. İlahiyat fakülteleri dergilerinde yayımlanan din eğitimi konulu makaleler üzerine bir değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi* 2(6), 51-76.
- Tosun, C. (2009). Bir anabilim dalı olarak Türkiye'de din eğitiminin doğuşu, gelişmesi ve alanına katkıları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 2(1), 293-303.

ULAKBİM. (2021). Bibliyometri nedir? (18.5.2021)

<https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/>

YÖK. (2021a). İlahiyat programı bulunan tüm üniversiteler. (25.07.2021)

<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>

YÖK. (2021b). İslami ilimler programı bulunan tüm üniversiteler. (25.07.2021)

<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300>

ARAP DİLİNDE HURÛFU'L-ME'ÂNİLER VE ÇOK ANLAMLILIĞA ETKİSİ (NECM SURESİ İLK YIRMİ ÜÇ AYET ÖRNEĞİ)

Hüseyin DURSUN*
E-mail: hdursun769@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3125-791X>

Citation/©: Dursun, H. (2021). Arap dilinde hurûfu'l-me'âniler ve çok anlamlılığa etkisi (Necm suresi ilk yirmi üç ayet örneği). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 225-244.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1016854>

Öz

Arapçada hurûfu'l-me'âniler çeşitli işlevlere sahip ve cümlelerin anlamını belirleyen dilsel yapılardır. Bu yapılara fiillerle isimler ya da isimlerle isimler arasında bir anlam ilişkisi kurmaları nedeniyle hurûfu'l-me'ânî (anlam harfleri) denir. Arapça sözdiziminde sıklıkla karşılaşılan bu yapıların kullanım özellikleri dikkate alınmadığı takdirde söz diziminin anlamında bir muğlaklık oluşabilir. Ayrıca bu harflerin farklı anlamları arasından bir anlamın seçimi cümlelerin anlamını da etkilemektedir. Hurûfu'l-me'âniler Arapça olan İslam dini metinlerinin açıklanması, yorumlanması ve o metinlerden hüküm çıkarılması hususunda kritik bir önemi haizdir. İslam düşüncesinde hurûfu'l-me'ânî'ye duyulan ilgi oldukça erken dönemlerde ortaya çıkmıştır. Nahivciler, fıkıh usûlü, tefsir ve kelam âlimleri cümlelerin anlamını belirleyen bu konuyu çeşitli boyutlarıyla ele almışlardır. Hicri 2. yüzyıldan itibaren bu alanda çok önemli eserler kaleme alınmıştır. Arap dilinde sayıları yüz elli civarında olan Hurûfu'l-me'ânîlerin cer, atıf, soru, nida, talep, emir, olumsuzluk, yasaklama, temenni, koşul, sınırlama gibi birçok çeşidi vardır. Hurûfu'l-me'âniler içinde harfler, isimler ve çok az da olsa fiiller de yer almaktadır. Ancak bu yapılarda harflerin sayısı çok olduğu için bu yapılara Hurûfu'l-me'ânî adı verilmiştir. Bu çalışmada Arap dilinde anlamı belirlemede kritik bir öneme sahip Hurûfu'l-me'âniler Necm Suresi'nin ilk yirmi üç ayeti bağlamında ele alınmıştır. Her ne kadar bazı Hurûfu'l-me'âniler lafzen aynı olsa da mana olarak birbirinden farklıdır. Örneğin vav harfi lafız olarak tek bir harf gibi görünse de surede atıf, yemin, hal vav'ı gibi farklı anlamlarda kullanılır. Surenin ilk yirmi üç ayetinde hurûfu'l-me'ânilerden biri olan harfi cerlerin

* İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi.

birbirinin yerine kullanıldığı görülür. Harfi cerlerin birbirinin yerine kullanılması klasik Arapça sözdiziminde özellikle Kur'ân-ı Kerîm'de görülen bir dil olgusudur.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagati, Hurûfu'l-me'âni, Anlam, Bağlam, Necm suresi.

THE HURUF AL-MAANIS IN THE ARABIC LANGUAGE AND HIS EFFECT ON MULTIFUNCTION (EXAMBLE OF FIRST TWENTY-THREE VERSES OF SURAT AN-NAJIM)

Abstract

In the Arabic language, huruf al-maanis are linguistic structures that have various functions and determine the meaning of the sentence. These structures are called huruf al-maanis (meaning letters) because they establish a meaning relationship between verbs and nouns or between nouns and nouns. If the usage characteristics of these structures, which are frequently encountered in Arabic syntax, are not taken into account, an ambiguity in the meaning of the syntax may occur. In addition, the choice of a meaning among the different meanings of these letters also affects the meaning of the sentence. The huruf al-maanis have a critical importance in explaining and interpreting the Islamic religious texts in Arabic and in making judgments from those texts. The interest in huruf al-maanis in Islamic thought emerged in the very early periods. Nahivists, fiqh scholars, commentators and theologians have dealt with this issue, which determines the meaning of the sentence, with various dimensions. Since Hijri second century very important works have been written in this field. There are many types of huruf al-maanis, whose number is around one hundred and fifty in the Arabic language: cer, citation, question, call, demand, order, negativity, prohibition, wish, condition, limitation, etc. The huruf al-maanis used for these functions in the sentence include letters, nouns and verbs, albeit very little. However, since the number of letters in these structures is high, these structures were called huruf al-maanis. In this study, the huruf al-maanis, which have a critical importance in determining the meaning in the Arabic language, are discussed in the context of the first fifteen verses of Surah al-Najm. We can say that huruf al-maanis, which are used in different functions, have a critical importance in determining the meaning in Surah al-Najm. Although some huruf al-maanis are the same in word, they are different from each other in meaning. For example, although the letter vav may seem like a single letter in wording, it is used in different meanings due to different functions such as reference, oath, hal vav. In the first twenty-three verses of the surah, it is seen that the letter cers, one of the huruf al-maanis, are used interchangeably. The use of letters interchangeably is a language phenomenon seen in classical Arabic syntax, especially in the Qur'an.

Keywords: Arabic Language and Retic, Huruf al-maanis (Meaning of the letters), Meaning, Context, Surah Al-Najm.

Giriş

Arapça İslam'ın bilimsel düzeyde öğrenilmesi ve anlaşılması için zarurî olduğundan Müslümanlar, öteden beri Arapçanın öğrenilmesine, özellik ve güzelliklerinin bilinmesine, sahip olduğu karakteristik hususların aydınlanmasına gayret etmişlerdir. Çünkü Arapçanın en iyi şekilde öğrenilmesi Kur'ân ve sünnetin mesajının anlaşılması ile her ikisinin edebî, ilmî, hukukî ve diğer alanlarının bilinmesi için son derece önemlidir. Özellikle asırlar boyunca dünya Müslümanları hukukî, siyasî, ahlakî, idarî, iktisadî ve irfanî hayatlarının tüm ilke ve yasalarını ve kanunî normlarını her iki kaynaktan aldıkları için Arapçanın çok yönlü ve detaylı bir şekilde bilinmesi onlar açısından hem sosyal, hem hukukî, hem de siyasî bir zaruret olmuştur. Bu nedenle Müslümanlar Arapçayı sadece sözlük ve dil bilgisi düzeyinde ele almayı; aksine onu çok farklı zaviyelerden irdelemeye gayret etmişlerdir.

Tarihî süreç içerisinde Arapçanın kelimelerini açıklayan lügat, etimolojik yönlerini ele alan İştikak, İ'rab ve bina yönünü inceleyen Nahiv, İ'lal ve İştikak yönünü ele alan Sarf, dilin retorik yapısını inceleyen Me'anî, dildeki teşbih, mecaz ve kinayeyi ele alan Beyan, edebî sanatlarını inceleyen Bedi', dildeki özdeşlik ve sesdeşlik gibi konuları inceleyen Fıkhu'l-Luğa ve Arapça dil yazım kurallarını konu alan Resmu'l-Hat gibi birçok Arap dil bilimi kurulmuştur.

Çalışmamızda cümle ile sözü birbirine bağlayan ve cümleye anlam katan Hurûfu'l-me'âniler incelenmiştir. Hurûfu'l-me'ânî'ye olan önem ve ihtiyaç oldukça erken dönemlerde ortaya çıkmıştır. Nahivciler, fıkıh usûlü âlimleri, tefsirciler ve kelamcılar bunları anlamının Kur'ân'a bir hizmet olduğunu görmüşlerdir. Özellikle bu harflerin çok çeşitli anlamlarda kullanılmasından dolayı naslardan hüküm çıkarmada içtihad ve tev'il yolunda nahivcilerin, fıkıh usûlü âlimlerinin, müfessirlerin ve kelamcılarının bu konuda ihtilafa düştükleri görülür. Bu nedenle de bu harfler hakiki, lafzî ve mecâzî manalarda kullanıldıklarından dolayı cümle içerisinde taşıdıkları anlamları açıklamaya çalışmak bir hayli zordur.

Hurûfu'l-me'ânî'ye tek başına bir anlam taşımayıp diğer kelimelerle (isim ve fiiller) birlikte kullanıldıklarında anlam bildirmeleri sebebiyle "mâna harfleri" denildiği gibi terkip içerisinde isimleri fiillere bağladıkları veya fiillerle isimler arasında anlam ilişkisi kurulmasında vasita görevi yaptıkları için "rabt harfleri" (bağlaç) ve "edevât" anlamları verilir. Bu harflerin cümle içinde gördükleri fonksiyona göre birçok çeşidi vardır: Cer, atıf, nasb, cezm, istifham, cevap, istisna, nida, şart, teşbih, tevkid, tenbih, masdar, kasr, istikbal, sıla, talep, nefy, nehy, emir, tahziz-tendim-arz, ta'il, temennî, tereccî, ta'rif vb. harflerle

fiile benzeyen harfler gibi. Sayıları 150'yi aşan hurûfu'l-me'ânî içinde isim soylu olanlar yanında birkaç fiil de vardır. Ancak çoğu harf olduğu için "tağlîb" yoluyla olanlar da bu ad altında toplanmıştır. Hurûfu'l-me'ânî arasında yapı itibariyle bir, iki, üç, dört ve beş harften oluşanlar bulunduğu gibi birleşik bir yapıya sahip olanlar da vardır.

Harfler fonksiyon itibariyle amel edenler (el-hurufü'l-âmile) ve etmeyenler (el-hurufü'l-mühmele), amel etmesi de etmemesi de câiz olanlar olmak üzere üç gruba ayrılır. Amel edenler cer, cezm, sadece nasb, nasb ve ref' edenler olmak üzere dört grupta toplanır. Kullanım itibariyle sadece isme, sadece fiile ve her ikisine dâhil olma özelliği gösterenler de vardır. Meselâ cer harfleri sadece isim ve isim soylu kelimelere, nasb harfleri sadece muzâriye, atıf harfleri ise hem isme hem de fiile dâhil olur.

İnce mânalar, belâgat ve beyânî nükteleri, üslûp hususiyetleri büyük ölçüde hurûfu'l-me'ânî'ye dayandığı için bunların üzerinde özellikle durulmuş, tefsir ve belâgat âlimleri bu harflerin aslî ve fer'î mânalarını, nahiv âlimleri amel durumlarını incelerken felsefe ve mantık âlimleri de önerme ve hükümlerdeki fonksiyonlarını ele almışlardır.

Sözlüklerin özellikle hurûfu'l-me'ânî'ye dair tutumunun Arapça sözlük yazıcılığının gelişimi çerçevesinde gittikçe detaycı veya bütüncül bir seyir gösterdiğine şahit olunmaktadır. Bu durum gramer konularının sözlüklere yansımada da aynı niteliği göstermiştir.

Örneğin bir atıf harfi olan (ثم), el-Cevherî'nin Sihâh'ında ardıllık (tertib) ve zaman aralığı (terâhî) ifade etmek amacıyla kullanılan bir atıf harfi olarak tanımlanmış, kendisine "tâ" bitişme durumuna dikkat çekilerek bir örnek tespit edilmiş, sonra bu kelimenin (هناك) anlamında da kullanıldığına işaret edilerek madde kapatılmıştır (el-Cevherî, 1987, s. 1882).

İbn Manzûr; Lisânu'l-arab'da bu kelimenin atıf harfi olma hususunu atıf bahsinin gramatik boyutu içinde çok daha detaylı bir şekilde ve çok sayıda örnek üzerinde, filologların görüşlerini karşılaştırarak işlemiştir (İbn Manzûr, 1414h., s. 81). el-Fîrûzâbâdî ise el-Kâmûs'unda (ثم) maddesinde hükümde müşareket, tertîb ve mühlet şeklinde üç özellik üzerinden örneklerle özetleyerek harfin anlamını tespit etmiştir (el-Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1085).

ez-Zebîdin Tâcu'l-arûs'unda el-Fîrûzâbâdî'nin kısaca işaret ettiği hususlar, kaynakları, örnekleri ve gerektiği yerde farklı görüşler eşliğinde detaylı olarak tespit edilerek ortaya konulmuştur (ez-Zebîdî, 1965, ss. 360-362). Arap dili ve kültürünün temel kaynakları olan klasik sözlükler hurûfu'l-me'ânî konusunda da her hâlükârda birinci derecede referans kaynaklarıdır. Konuya dair malumat içeren diğer bir kategori ise gramer kaynaklarıdır.

Sîbeveyhî'nin el-Kitâb adlı eserinde Hurûfu'l-me'ânî'den meselâ (حتى) ile ilgili hususi bir bölüm açılmıştır. Bu bölümde (حتى)'nin bütün detaylarıyla ele alındığı görülmektedir (Sîbeveyhî, 1988, ss. 16-20).

Hurûfu'l-me'ânînin ilgili oldukları gramer konusu kapsamında gramer kitaplarında yer almış olmasının yanı sıra bazı gramer yazıcıları gramer bahislerinin tamamlanmasından sonra hurûfu'l-me'ânî'yi ayrıca eserlerinin sonuna bir bölüm halinde alfabetik olarak almayı daha kullanışlı görmüşlerdir. Muhammed el-Antakî, el-Minhâc'ında birinci bölümde temel gramer konularını işledikten sonra açtığı ikinci bölümde Hurûfu'l-me'ânî'yi alfabetik düzen ile her birinin bütün gramatik özelliklerini örnekleriyle ve gramatik çözümlenmeleriyle tespit etmiştir. Bu ise el-Minhâc'ın Arapça tedrisatında yer edinmesini sağlayan en önemli özelliği olarak durmaktadır. Son Osmanlı Arapça mütehasıs ve muallimlerinden Mehmed Zihni Efendi de el-Muktadab adlı nahiv kitabının sonuna hurûfu'l-me'ânîyi "Hurûf ve Zurûf (yâhûd) Edevât" başlığı altında alfabetik dizi ile tespit, anlam ve kullanımlarını izah etmiştir (Zihni, 1304h., ss. 297-378).

Hurûfu'l-me'ânî, Arapça grameri çerçevesinde ayrı bir telif alanı da oluşturmuştur. Halîl b. Ahmed el-Ferâhidî'nin *el-Hurûf* u, er-Rummânî'nin *Menâzilu'l-hurûf* u, Ebu'l-Kâsım ez Zeccâcî'nin *Kitâbu hurûfi'l-ma'ânî*'si, İbnu's-Sikkî'tin *el-Hurûf elletî yukellemu bihâ fi gayri mevdi'ihâ*'sı, Ebu'l-Kâsım el-Hasen b. Bişr el-Âmidî'nin *el-Hurûf fi'l-luga*'sı, Ebû Abdullâh Muhammed b. Ca'fer el-Kazzâz'ın *el-Hurûf fi'n-nahv*'i, Ahmed er-Râzî'nin *el-Hurûf* u, Ebu'l-Kâsım Huseyn b. el-Velîd b. el-Arif'in *Ma'ânî'l-hurûf* u, Abdulcelîl b. Feyrûz el-Gaznevî'nin *Ma'ânî'l-hurûf* u, el-Mucâşî'nin *Şerhu Ma'ânî'l-hurûf* u, İbnu'l-Kayyim'ın *Ma'ânî'l-edevât ve'l-hurûf* u, İbn Hişâm'ın *Mugni'l-lebîb*'i, el-Mâlekî'nin Rasfu'l-mebânî'si el-Antâkî'nin *el-Minhâc*'ı, Ebu'l-Hasan el-Muzenî'nin *el-Hurûf* u, Herevî'nin *el-Udhiyye fi ilmi'l-hurûf* u, Muhammed b. Ali b. el-Hatîb el-Muvezzi'nin *Mesâbîhu'l-ma'ânî fi hurûfi'l-ma'ânî*'si, Suyûtî'nin *Mu'cemu'l-edevâtî'n-nahviyye ve i'râbuhâ fi'l-Kur'ânî'l-kerîm*'i gibi eserler hurûfu'l-me'ânî alanında telif edilmiş müstakil klasik eserlerin başlıcalarını oluşturur.

Modern dönemde de hurûfu'l-me'ânî alanının yazarlar için işlek bir araştırma alanı olmaya devam ettiği görülmektedir. Modern çalışmalar kapsamında Abdulfettâh Şelebî'nin *Me'ânî'l-hurûf* u, Abdulkâdir Ahmed Abdulkâdir'in *el-İrâbu'l-kâmil li'l-edevâtî'n-nahviyye*'si, Abdulkâdir Muhammed Mâyû'nun *el-Mu'temed fi'l-hurûf ve'l-edevât*'ı, Ahmed Cemîl Şâmî'nin *Mu'cemu hurûfi'lme'ânî*'si Anton Kikânû'nun *el-Muncid fi'l-hurûf ve i'râbihâ*'sı, Emîl Bedî' Yakûb'un *Mevsûatu'l-hurûf fi'l-lugati'l-arabiyye*'si, Hâdî Atıyye Matar Hilâlî'nin *el-Hurûfu'l-âmîle fi'l-Kur'ânî'l-Kerîm beyne'n-nahviyyîn ve'l-belâgiyyîn*'i, İbn Abdullâh Ahmed Şu'ayb'ın *Mu'cemu'l-edevâtî'n-nahviyye ve i'râbuhâ*'sı, Muhammed Altuncî'nin *Mu'cemu'l-edevâtî'n-nahviyye*'si gibi eserler örnek verilebilir.

Hurûfu'l-me'ânî literatürüne Türk kültüründe de ilgi gösterilmiştir. Özellikle Tanzimat sonrası dönemlerde Arap dili ve edebiyatı sahasına dair çok sayıda eserin neşredildiği bilinmektedir. Son dönemde ise özellikle hurûfu'l-me'ânî kapsamındaki yapıların modern metinlerdeki kullanımını örnek cümle ve metinler aracılığıyla ortaya koyma eğiliminin ağır bastığı görülmektedir.

Hüseyin Yazıcı'nın Arapça'da Örnekleriyle Bağlaçlar ve Yapılar adlı çalışması bunun en güzel örneğidir. Ayrıca Hasan Akdağ'ın *Arap Dilinde Edatlar*, Hüseyin Günday-Şener Şahin'in *Arapça'da Edatlar*, Kâzım Ürün'ün *Örneklerle Arap Dilinde Bağlaçlar ve Terkipler*, Mehmet Çelen'in *Arapça'da Edatlar*, Mehmet Yalar'ın *Arap Dilinde Harf*, Mustafa Kurt'un *Arap Dilinde Cer Harfleri*, Nasrullah Hacımüftüoğlu'nun *Mezheplerin Oluşumunda Arap Dili ve Edatlarının Yeri ve Rolü*, Selami Bakırcı-Mehmet Sadi Çögenli'nin *Arapça Edatlar Sözlüğü* gibi eserler hurûfu'l-me'ânî literatürü kapsamına dâhildir.

Geleneksel tabirle “Hurûfu'l-me'ânî” veya “hurûf ve zurûf” başlığı ile ifade edilen bu kategori cerr, atif, istisna, istifham, cevap, nefiy, nida, tenbih, teşvik, şart, tefsir, istikbal, müfacee, tevakku', red, masdar, sıla, ta'lîl, ta'rîf harfleri, fiile benzeyen harfler, meftûh lâm'lar, tenvin ve tekid nûn'ları, müenneslik hâ'ları şeklindeki alt kategorileri içerir. Arapçada bunların dışında gramatik etki icra eden bir kelime grubu da zarf kategorisini oluşturur. Zarflar da dâhil olmak üzere bu yapısal etkiyi icra eden yani amil olan kelime kadrosu bundan dolayı “hurûf ve zurûf” şeklinde daha üst bir kategoride toplanmıştır. Bazı filologlar delaletindeki belirsizlik nedeniyle tasvip etmese dahi Arapça açısından edat kavramı bu üst kategorideki unsurları karşılamak üzere kullanılmıştır (Tanrıverdi, 2016, ss. 226-227).

İbn Ya'îş, Hurûfu'l-me'ânî'yi farklı şekilde tasnif eder. O birinci tasnifte hurûfu'l-me'ânî'yi üçe ayırır:

a) “Belirtme edatı” (ال) gibi sadece isimlerin öncesine gelenler,

b) (قد) gibi sadece fiilin öncesine gelenler,

c) (إ) gibi sadece anlamlı cümlenin öncesine gelenler.

İbn Ya'îş'in diğer bir hurûfu'l-me'ânî tasnifi ise şöyledir:

a) (جاء زيدٌ وعمرو) örneğinde olduğu gibi bir ismi diğer bir isme bağlayanlar,

b) (قام زيدٌ وقعد) cümlesinde olduğu gibi bir fiili diğer bir fiile bağlayanlar,

c) (نظرتُ إلى زيدٍ) örneğinde olduğu gibi bir fiili isme bağlayanlar,

d) (إن تُغِطِي أَشْكَرَكَ) örneğinde olduğu gibi bir cümleyi diğer bir cümleye bağlayanlar (İbn Ya'îş, 2001, ss. 450-451).

1. Harf ve Hurûfu'l-me'ânî

Sözlükte “bir tarafa meyletmek, sapmak” anlamına gelen harf, mastarının isim şekli olup “taraf, uç, yan; zirve, tepe; kelime, kelâm” vb. anlamları ifade eder; çoğulu hurûf ve ahruftur. (el-Murâdî, 1992, s. 23). Kur'ân'da “bir şeyin çeşitli yönlerinden biri” (Hac, 22/11), “yedi harf” hadisinde “lehçe” veya “kıraat” (Buhârî, 1995, s. 27) manalarında kullanılmıştır.

Harfler, kelimelerin teşekkülünde yapı taşı vazifesi görmeleri bakımından “hurûfü'l-mebânî”, kelimeleri hecelere böldükleri ve onların hecelerini oluşturdukları için “hurûfü'l-hicâ” (hurûfü't-teheccî, hurûfü't-tehkiye) diye de anılır. Ayrıca bazılarında nokta konulması suretiyle benzer şekle sahip olanlar arasındaki karışıklığın önlenmesi veya kelimeleri oluşturmakla onlardan meydana gelen kelâmın vuzuha kavuşturulması sebebiyle “hurûfü'l-mu'cem” de denilmiştir (Durmuş, 1997, s. 158).

Halîl b. Ahmed (ö. 175/791) harfi, hece harflerinden birisi olarak görmektedir. O, cümle içerisindeki manaların birbirlerinden ayırt edilebilmeleri için herhangi bir edata birleştirilmiş her bir kelimeyi harf olarak görmektedir. Cümlelerdeki bu birleşme ve oluşumlar iki veya daha fazla harften meydana gelmesiyle durumda bir değişiklik olmaz (el-Halîl, t.y., s. 244).

Arapçada (إلى، عن، على، في، الباء) vb. cer harfleri, (لام التعليل- كي -إذن -لن -أن) vb. nasb edatları ve (و ثم ف) vb. atıf harfleri kelime çeşidi olarak harf kabul edilmektedir. Harf olan kelimeler mebnidir, yani sonları asla değişmez. Arap dilinde harflerin isim ve fiillerden ayrıldıkları temel nokta onların tek başlarına bir anlam ifade etmeyip kullanıldıkları diğer sözcüklerle birlikte anlam kazanmalarındır.

Arapçada harflerden bir kısmı âmildir, yani başlarına geldikleri kelimelerin sonuna etki ederek değiştirir. Diğer bir kısmının ise önlerine geldikleri kelimelerin sonuna bir tesirleri yoktur. Örneğin, cerr harfleri öncesine geldikleri isimlerin sonunu cerr etmektedir. (إِنَّ) ve benzerleri mübtada ve haberin başına gelmekte ve mübtedanın sonunu nasb ve haberin sonunu da ref etmektedir. (زَيْدٌ فِي الدَّارِ) “Zeyd evdedir” cümlesinde (فِي) cer harfi (الدَّارِ) kelimesine etki ederek onu mecrûr kılmıştır.

Hurûfu'l-me'ânî, anlamları cümle içerisinde açığa çıkan harflerdir. Cerr, cezm, nasb ve atıf harfleri buna örnek verilebilir. Bu harfler Türkçede edat kavramı ile karşılanmaktadır.

Hurûfu'l-mebânî ve hurûfu'l-me'ânî arasındaki farklar şöyle ifade edilebilir:

1. Hurûfu'l-mebânîler, hece harflerinden meydana gelerek kelimeler bu harflerden oluşur. Hurûfu'l-me'ânîler ise; kelime çeşitleridir.
2. Hurûfu'l-mebânîler; tek bir harften oluşur. Meânîler ise sayı bakımından bir harften başlayarak beş harfe kadar ulaşır (إلى، عن، على،) vb.
3. Hurûfu'l-mebânîler, herhangi bir anlam ifade etmez. Hurûfu'l-me'ânîler ise her birisi ayrı ayrı anlamlar ifade etmektedir.
4. Mebânî harflerin toplam adedi yirmi sekiz iken meânîlerin toplam sayısı elliden fazladır (Murâdî, 1992, s. 25).

Arap dilbilimcilerden bazılarında göre harf, bir mana için gelen, isim ve fiil olmayan kelimedir (Sibeveyhî, 1998, s. 12). Bir diğer tanıma göre ise harf bilinen hece

harflerindedir. Aynı zamanda, ismi isme, fiili de fiile bağlayan edatlardandır. (İbn Sîde, 2000, s. 22).

Bazı dil bilimcileri ise harfi ismi ve fiili kapsayan bir cins olarak kabul ederler. “Elif, hemze, yâ” harfleri hece harflerinden olup hurûfu’l-meâniden sayılmamaktadır. Dolayısıyla bunlara harf demek yanlış olur. Birden fazla olan harflere ise meâni harfleri denir (el-Murâdî, 1992, s. 25). Şayet bir harf tek ise bunun kelime olması uygun olmadığı gibi aynı zamanda hurûfu’l-me’ânî de olamaz. Hurûfu’l-me’ânî’nin sayısına gelince bu konuda nahivciler arasında tam bir fikir birliği yoktur. Örneğin İbn Fâris onların sayısını 87 olarak belirtmiştir (İbn Fâris, 2013, ss. 129-182).

2. Hurûfu’l-Me’ânî’nin Tasnifi

Bazı nahivcilere göre sayısı 73’ü bulan hurûfu’l-me’ânî farklı kıstaslara göre farklı şekillerde tasnif edilir. Bu tasniflerden birisi harf sayılarına göredir (er-Rummânî, 1981, s. 1; el-Murâdî, 1992, s. 29). Hurûfu’l-me’ânî harf sayısı bakımından beş ana başlık altında incelenebilir:

1. Tekli olanlar, yani bir harften meydana gelenler. Bu kısımdaki harflerin sayısı 14’tür (ء -ب- ت- س- ش- ف- ك- ل- م- ن- ه- و- ا- ي).
2. İki harften meydana gelenler. Bunların sayısı 33’tür: أن، إن، أم، إذ، vb.
3. Dil bilimcilerine göre üç harften meydana gelen harfler de vardır. Bunların sayısı 36’dır. (ليس، خلا، ثم) vb.
4. Dört harften meydana gelenler de vardır. Bunlar 19 tanedir. (حتى، سواء، لعل) vb.
5. Beş harften meydana gelenlerin sayısı ise üçtür. Sadece (لكن) lakinne’de ittifak vardır. Diğer ikisinde ise (أنتما، وأنتن) ihtilaf vardır (el-Murâdî, 1992, s. 515).

Hurûfu’l-me’ânî’nin farklı bir tasnifi ise Ahmed Abdurrahim’e aittir. O, Kur’ân’ı-Kerîm’deki hurûfu’l-me’ânînin ve harflerin toplamının 112 olduğunu belirtir ve bunları 4 kısma ayırır.

1. Hurûfu’l-me’ânî. Örnek; (نعم - على) ve hemzetü’l-istifham, bunların adedi yaklaşık 60’tır.
2. İsimler. Örnek; (كيف-غير- اذن) mâi’l-mevsûle ve mâi’l-istifhâmiyye. Bunların sayısı ise yaklaşık 17’dır.
3. Nahve delalet eden harfler. Örnek; (ا و ي) esmâü’l-hamse, müsennâ, cem’i müzekker sâlim.
4. Tesniye elifi. Örnek; (فعلان) bu son üç maddenin toplamı yaklaşık 30’dur (Abdurrahim, t.y., s. 12).

Hurûfu’l-me’ânî’yi nahivciler ayrıca öncesine geldiği sözcük türüne göre de tasnif ederler. Örneğin el-Murâdî bu kritere göre Hurûfu’l-me’ânî’yi üçlü bir tasnife tabi tutar: Sadece

fiile has olanlar, sadece isme has olanlar, hem isim hem fiile has olanlar (el-Murâdî, 1992, s. 25). Arap dilinin özelliklerini dikkate alarak ve bu harflerin işlevlerini de gözetererek oluşturulan diğer bir hurûfu'l-me'ânî tasnif ise şudur: Amel edenler, amel etmeyenler. Amel edenler cer, cezm, sadece nasb, nasb ve ref edenler olmak üzere dört grup altında toplanır (el-Murâdî, 1992, s. 227). Bütün bunlara ilaveten hurûfu'l-me'âniler sözdiziminde yerine getirdikleri işlevler ve anlam açısından ana başlıklar açısından şöyle kategorize edilebilir:

Hurûfu'l-müşebbehe bi'l-ef'al (fiillere benzeyen harfler)

1. Hurûfu'l-Atıf
2. Hurûfu'l-Cer
3. Hurûfu'l-İstisnâ
4. Hurûfu'l-Cezm
5. Hurûfu'ş-Şart
6. Hurûfu'n-Nasb
7. Hurûfu'n-Nidâ
8. Hurûfu'l-İstifhâm
9. Hurûfu'l-Cevâb
10. Hurûfu'n-Nehy ve'n-Nefy
11. Hurûfu't-Ta'rif.

3. Hurûfu'l-Me'ânî'nin Çok Anlamlılığa Etkisi

Necm sûresindeki hurûfu'l-me'ânilere geçmeden önce bunların çok anlamlılığa olan etkisi hakkında bilgi vermenin ve bu konuda birkaç örnek göstermenin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Hurûfu'l-me'ânî'nin çok anlam taşıması, manalara ayrı ayrı anlamlar yüklemektir. İşte bu durum nedeniyle o, harfin kendi ekseninde kullanıldığı mana 'mana harfi' olarak telakki edilir. es-Serahsî (ö. 483/1090) cümlelerdeki anlamların ortaya çıkarılmasında hem ictihâd ve hem de te'vil yoluyla Kur'ân'dan ve naslardan hüküm çıkarılmasında bu harflerin çok etkisi ve katkısının olduğunu belirtmektedir (es-Serahsî, t.y. s. 250). Bu noktadan hareketle pek çok anlamsal ve fikhî problemlerin çözüme kavuşturulup anlaşılmasında harflerin cümlede ifade ettiği manaların idrak edilmesi doğrudan bağlantılıdır.

Mahmud Sa'd, hurûfu'l-me'ânîye olan ihtiyacı açıklarken onların oldukça önemli olduğunu ve şer'i nusuların doğru bir şekilde anlaşılmasının ancak bu harflerin manalarının doğru anlaşılabilmesiyle mümkün olduğunu söylemektedir. Kur'ân-ı Kerîm ve Sünnet-i Nebiyyenin usulu fikhin olamazsa olmaz iki temel şartı olduğunu, bunun ise fasih Arapça bilmekle doğru orantılı olduğunu ve böyle bir durumda naslardan hüküm çıkarılabileceğini belirtmektedir (Sa'd, t.y., s. 13).

Hurûfu'l-me'ânî cümle içindeki fiilleri isimlere bağladığı gibi cümleye de önemli bir anlam katması nedeniyle dil bilimcileri tarafından “Mana harfleri” olarak adlandırılmışlardır. İşte bu sebeple nahiv, usul ve kelâmcılar arasında bu harflerin gramer ve filolojik alanları ile ilgili önemli fikir ayrılığı vardır. Bu harfler cümlede aynen diğer sözler gibi bir incelemeye tabi tutulurlar. Bu harflerin bir kısmı aslı manada bir kısmı da mecâzi manada kullanılabilir.

es-Suyûtî bu harfler hakkında “Müfessirlerin ihtiyaç duyduğu edatlar” başlığında: “Farklı yerlerde gelip sözü ve ondan çıkarılacak hükmü değiştirmeleri nedeniyle bu konunun bilinmesi zarurî şeylerden olduğunu kastediyorum.” demektedir (es-Suyûtî, s. 145). es-Suyûtî bu ifadeleriyle bu alanın müfessirler, kelâmcılar, nahivciler için son derece büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Burada Kur’ân-ı Kerâm’den birkaç ayeti örnek bazında ele alıp incelemenin faydalı olacağı kanaatindeyiz.

3.1. Al-i İmrân 104. Ayet

(وَ لَتَكُنَّ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) (Al-i İmrân, 3/104) “Sizden; hayra çağıran, iyiliği (marufu) emreden ve kötülükten (münkerden) sakındıran bir topluluk bulunsun. Kurtuluşa erenler işte bunlardır.”

Ayette geçen (مِنْكُمْ) deki (من) burada harfi cerdir. Birbirinden iki ayrı delile işaret eder. Ya açıklama için ya da kısmilik içindir. Bu ikisinden birini tercih etmek için ise delile ihtiyaç vardır. Buradaki (من) kısmilik içindir. Çünkü emr-i bi'l-ma'ruf nehy-i an'il münker farz-ı kifayedir. Bu farz ise onu bilen ve nasıl uygulayacağından, nereden başlayıp nasıl ifade edeceğinden haberdar olan ulemanın görevidir. Zira İslamî ilimlerdeki bilgisi yeterli olmayan bir kişi belkide tam tersi bir davranışta bulunacak ve iyiliğe mani olacak, kötülüğü emredecektir (ez-Zemahşerî, 1407h., s. 452).

Buradaki (من) harfi cerinin açıklama için olduğuna nass-ı karine olması bakımından şu ayet de delil getirilmiştir: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) “Siz, insanlar için çıkarılmış hayırlı bir ümmetsiniz; maruf (iyi ve İslam’a uygun) olanı emreder, münker olandan sakındırır ve Allah’a iman edersiniz.” (Al-i İmrân 3:110) Burada her mükellefin kendinden zararı uzaklaştırmak için mutlaka iyiliği emredip kötülüğü engellemesi gerektiği anlatılmaktadır. Râzî şu delillere dayanarak bunun kısmilik (teb’iziyye) manasında olduğunu ifade etmiştir: “Ümmet içerisinde kadınlar, hastalar ve yaşlılar gibi tebliğ görevini yerine getiremeyecek kimseler bulunmaktadır.” İşte bu sorumluluk bu nassın da delaletiyle âlimlere mahsus önemli bir görevdir (er-Râzî, t.y., s. 19).

İbn-i Hişâm bu harf için kısmilik (teb’iziyye) anlamını verirken şu ayeti delil getirir: (تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ وَأَتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيْتَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ) (Bakara, 2/253) “İşte bu elçiler; bir kısmını bir kısmına üstün kıldık. Onlardan, Allah’ın kendileriyle konuştuğu ve derecelerle yükselttiği vardır. Meryem oğlu İsa’ya apaçık belgeler verdik ve O’nu Ruhü'l-Kudüs’le destekledik...” Aynı zamanda o Abdullah İbn

Mesud'un şu kıraatını da örnek getirmiştir: (فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) "Sevdiğiniz şeylerden infak edinceye kadar asla iyiliğe eremezsiniz. Her ne infak ederseniz, şüphesiz Allah onu bilir." (Al-i İmran, 3:92). Bu da ortaya koymaktadır ki (مِنْ) harfi çok değişik manalara gelir. Dolayısıyla bu harflerin anlamları konusunda âlimlerin görüş ayrılığına düşmelerinin sebebi de budur.

3.2. Bakara Sûresi 187. Ayet

Bakara sûresinin 187. âyetinde ise harflerin manalarındaki ihtilafı daha net bir şekilde görmek mümkündür. (أَلَجَلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصَّيَامِ الرَّفْتُ إِلَى نِسَائِكُمْ هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ عَلِمَ اللَّهُ أَنْكُمْ) كُنْتُمْ تَخْتَانُونَ أَنْفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنْكُمْ فَالآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ آتَمُوا الصَّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرُبُوهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لِنَاسٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ) "Oruç gecesinde kadınlarınızla birleşmek size helâl kılındı. Onlar sizin için elbisedir, siz de onlar için elbisesiniz. Sizin kendinizi sıkıntıya sokmakta olduğunuzu Allah bilmiş, tövbenizi kabul etmiş ve sizi bağışlamıştır. Şimdi artık onlarla birleşin ve Allah'ın sizin için yazdığını isteyin. Fecrin beyaz ipi siyah ipinden sizin için ayırt edilir hale gelinceye kadar yiyin için, sonra orucu geceye kadar tamamlayın. Mescidlerde ibadete çekilmişken kadınlarla cinsel ilişkide bulunmayın. Bunlar Allah'ın koyduğu sınırlardır; sakın bu sınırlara yaklaşmayın. Allah âyetlerini insanlar için işte böyle açıklar. Umulur ki sakınırlar." (Bakara, 2:187). Burada akla gelen ilk soru gayenin hükmün içerisinde yer alıp almadığıdır. (إِلَى) harfi cerrinin, başına geldiği kelimeyi hükme dâhil edip etmediğini, o cümlenin içerisindeki karine belirlemektedir. Çünkü bu ayette geçen (صوم) kelimesi gecenin hepsini kapsamamaktadır. Bu ayette hükmün orucun geceye kadar devam etmesi olduğu açıktır. Eğer gece hükmün içeriğine dâhil edilseydi iş bu durumda başka naslarla yasak edilen "visal orucu" anlamına gelebilirdi. İşte bütün bunlar hükmün sınır olarak belirlenmiş olan sözü içerisine almadığına dair karine durumundadır.

3.3. Maide Sûresi 6. Ayet

Sınırın hükme dâhil olmasının açık bir şekilde belirtildiği abdest ayetinde de görülür: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ) "Ey iman edenler, namaza kalktığınız zaman yüzlerinizi ve dirseklere kadar ellerinizi yıkayın, başlarınızı meshedin ve her iki topuğa kadar ayaklarınızı da (yıkayın.)" (Maide, 5:6) Burada hüküm gayeye dâhildir. (إِلَى الْمَرَافِقِ) kelimesi eli (يد) sınırlamak için anılmıştır. (يد) lafzı parmak uçlarından dirseğe kadar olan kısmı karşılamaktadır. Çünkü bazı hal ve durumlarda (يد) lafzı parmak uçlarından koltuk altına kadar olan kısmı da karşılayabilir. Bu da Arapların bu kelimeye verdikleri anlamlardan birisidir. Burada ise sınırın zikredilmesi dirsekten sonraki geriye kalan bölümün yıkanması gereken yerlerden çıkarılma amacını taşımaktadır.

(إِلَى الْمَرَافِقِ) sözü yıkama değil, terk etme yani dirseği yıkamamayı bildirir. Şayet harf bir kısım delillere dayandırılarak iki muhtemel anlamdan birisine delalet ediyorsa geriye kalan

diğer anlam için de delile ihtiyaç vardır. Bu ayetin fıkhi hükmünde İbn Kudâme ise şu görüşleri dile getirir: “Temizlik bahsinde elleri yıkamanın vucubiyeti konusunda ümmetin âlimleri arasında herhangi bir ihtilaf söz konusu değildir. Allah (c.c.) zikrettiğimiz (وَأَيَّدِيكُمْ) ayet-i kerimesini delil getirmişlerdir. Şafiî, Mâlikî gibi âlimlerin birçoğu dirseklerinde bu yıkamanın içerisine girmesinin vacip olduğunu kabul ederler (İbn Kudâme, 1942, s. 122). Abdulaziz Buhârî ise, bu hükümde şöyle der: (وَأَيَّدِيكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ) “Elden dirseklere kadarki kısım ve dirseklerde bu yıkamanın içine dâhil olup dirsekten sonrasının yıkanması ise bu yıkamanın dışında kalır.” (el-Buhârî, 1974, s. 178). Bazen harfi cerrlerde iptal durumu söz konusu olabilir. (وَأَمْسَحُوا بِرُؤُسِكُمْ) örneğinde olduğu gibi (ب) ’nin kısmilik ifade ettiği açık bir şekilde görülmektedir.

el-Karaff’ın de dediği gibi bu durum hurûfu’l-me’ânî’nin çok anlamlılığa olan etkisidir. Yoksa başımız veya diğer organlarımızdaki herhangi birşeyi silmemizin istenmesi değildir. Bu durum ve kaideye göre baş, eldeki ıslaklığı giderme aleti olmaktadır. Aksi bir durum söz konusu değildir. Bu durumda harf geçişlilik bildiriyordur. Çünkü kısmilik bildirebilmesi için fiilin doğrudan harfsiz olması, müteaddi olması gerekir. Bazı âlimler (ب) ’nin kısmilik arzettiği fikrindedirler. Bu fikirde olanlardan Kadı İbn Arabî bu hususta şöyle demektedir: “(حلق رءسى) “Başımı traş ettim.” dediğin vakit genel örf ve adet gereği başın tamamını kapsar. (مسحت الجدار او رءس اليتيم) “Duvarı sildim veya yetimin başını okşadım.” denildiğinde ise; başın veya duvarın bir kısmı anlaşılır. Çünkü duvarın tamamını mesh etmemiz imkânsızdır. Tamamını da kast etmemiz mümkün değildir. Yetimin başını okşamadaki maksat ise şefkat ve merhamettir” (el-Karaff, 1973, ss. 104-105). Kurtubi ise (ب) harfinin kısmilik bildirdiğini söyleyerek bu görüşünü ayetteki (وَأَمْسَحُوا) kelimesiyle delillendirmektedir. Bu söz anlaşılmanın kendisiyle mesh olmayı gerektirdiğidir. İlk anlamda kastedilen yer, baştır. İkincide ise el gibi mesh eylemi ile mesh edilen arasındaki bir alettir. Bu noktadan hareketle (ب) harfi kendisiyle mesh olunanı yani suyu açıklamak için kullanılmıştır (el-Kurtubî, 2006, s. 77).

Arapçada kalıp değiştirmenin varlığı bir vakiadır. Bu durumda anlamın “başınızı su ile mesh edin” olması muhtemeldir. (أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ) “Allah’ın gökyüzünden su indirdiğini görmedin mi? Böylece biz onunla, renkleri değişik olan meyveler çıkardık. Dağlardan da beyaz, kırmızı, renkleri değişik ve siyah yollar (kıldık).” (Fatır, 35:27). Benzer şekilde Arapçada (كبت با القلم) “Kalemle yazdım, bıçakla kestim.” denir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla (ب) harfi mecaz bildirmektedir. Nahiv âlimleri bu harfi isti’âne olarak belirtmeler de Allah’a nisbet edilen fiillerde “sebebiyye” terimini kullanmayı tercih etmişlerdir. Allah hakkında sebebiyye terimi kullanılması doğru olduğu halde, isti’âneteriminin kullanılması doğru değildir.

Yukarıda ele alınan görüşler ışığında (مِنْ) harfinin (أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ) “Onları açlıktan doyurdu.” (Kureyş, 106/4) ayetinde olduğu gibi (عَنْ) anlamına geldiğini belirtmek gerekir. Arapçanın kurallarına göre açlığın giderilmesinde (مِنْ) edatını kullanmak doğru bir durum

değildir. Ancak ez-Zemahşerî burada (مِنْ) ile (عَنْ) arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır: (قَسَا قَلْبَهُ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ) denilmesi durumunda anlam olarak bahsedilen katılığı açıklamak sebebiyle (مِنْ) kullanılmıştır. Eğer (عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ) olarak söylenilirse zikri kabulden uzaklık ve kasvet kastedilir. Bu durumun benzeri (وَسَقَاهُ مِنَ الْعَيْمَةِ) cümlesinde de görülür. Anlam ona susuzluğu nedeniyle su verilmesidir. Ancak (وَسَقَاهُ مِنَ الْعَيْمَةِ) kullanımı ise susuzluğu ondan uzaklaştırma anlamına gelmektedir (ez-Zemahşerî, 1407h. s. 394).

er-Râzî ise konuyla ilgili olarak şöyle demiştir: “Eğer nefsin cevheri habis kendisi manevi şeylerle münasebetten uzak ve hayvani içgüdülere ve ahlaksızlığa meyilli ise Allah’ın zikrini duydukça katılığı büsbütün artar. Bunun delili şudur: Bir tek failin, kabiliyetlerin farklılığına bağlı olarak, birbirinden farklı fiilleri olabilir. Nitekim güneş ışınları mumu eritirken tuzu sertleştirir. Yine aynı meclisteki bir söz birinin hoşuna giderken bir diğersinin hoşuna gitmeyebilir. Bunlar ise nefislerin farklılığındandır. Allah’ı zikretmek imanlı yüreklere huzur verirken şeytanî kalplere ise kasvet verir” (er-Râzî, t.y. s. 242). Râzî (عَنْ - بٌ - مِنْ) harflerini birbiri yerine kullanmaksızın açıklamaya çalışmıştır. İşte bu durumda tahriften kaçınarak metnin zahirine bağlı kalmış ve ona müdahil olmamıştır. Aynı anda metin üzerinde tasarrufta bulunup (مِنْ) harfinin (عَنْ) anlamına geldiğini söyleyerek zahiri anlamı terk edenler de Arapların bu genel kullanışlarından kopmuş değillerdir.

4. Necm Suresinin İlk Yirmi Üç Ayetindeki Hurûfu'l-Me'âniler ve Manaya Katkısı

Yukarıda farklı ayetler üzerinden âlimlerin harflere yükledikleri anlamlar çerçevesinde ne gibi görüş ayrılıklarının olduğu tespit edilmişti. Bu başlık altında ise temsil kabiliyeti yüksek olduğu düşünüldüğünden Necm Sûresi'nin ilk yirmi üç ayetindeki hurûfu'l-me'âniler ve manaya katkıları ele alınacaktır.

1. Ayet:

(وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَىٰ) “Battığı zaman yıldıza and olsun ki”

Bu ayette meâni harflerinden (و) ve (إِذَا) yer almaktadır. (و) harfi, kasem için kullanılmıştır (el-Kurtubî, 1996, s. 84; Derviş, 1415h., s. 343). (إِذَا) ise zaman zarfıdır (el-Kurtubî, 1996, s. 343). en-Nahhas’a göre ise (وَالنَّجْمِ)’de bulunan (و) kasem vav’ıdır ve takdiri yıldızın Rabbi’dir: (وَرَبُّ النُّجْمِ) (en-Nahhâs, 1421h., s. 179). Görüldüğü üzere burada özellikle (و) harfinin kullanımı manayı kaseme tebdil etmiştir.

2. Ayet

(مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَىٰ) “Arkadaşınız ne sapmış ne de eğri yola gitmiştir.”

Bu ayette geçen (مَا) nefiy edatıdır. Fiil ise mazidir. (وَمَا غَوَىٰ) cümlesi ise (مَا ضَلَّ) ‘ye matuftur (مَا ضَلَّ) ise üzerine yemin edilen unsurdur (es-Seâlibî, 1997, s. 275). Bu ayette ise (مَا) harfi farklı anlamları mündemiç olmasıyla birlikte burada cümleye olumsuzluk anlamı katmıştır.

3. Ayet

(وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ) “Kişisel arzularına göre de konuşmamaktadır.”

Bu ayette hurûfu'l-me'ânî'den (مَا) nefiy edatı olarak kullanılmıştır (es-Seâlibî, 1997, s. 322; Sâfi, 2011, s. 37; Akşit, 2017, ss. 44-52). (عَنْ) harfi cerri ise (بِ) harfi cerri ile eş manada geçmiştir (es-Seâlibî, 1997, C. 5, s. 322). Cümle, yeminin cevabı üzerine matuftur (el-Harrât, 1426h., s. 1248). Bu ayette dikkat çeken ise (عَنْ) harfi cerrinin (بِ) anlamında kullanılmış olmasıdır.

4. Ayet

(إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ) “O, kendisine indirilmiş vahiyden başka bir şey değildir.”

Burada (إِنْ) olumsuzluk bildirmektedir. Görüldüğü üzere genellikle şart edatı olarak kullanılan (إِنْ) edatı burada olumsuzluk bildirmektedir.

6. Ayet

(ذُو مِرَّةٍ فَاسْتَوَىٰ) “O, büyük güce sahiptir. Hemen (asıl şekline) doğruluverdi.”

Ayette geçen (ذُو) önceki ayette geçen (شَدِيدٌ) in sıfatıdır. (مِرَّةٍ) kelimesi ise muzafun ileyhtir. (فَاسْتَوَىٰ)'daki (ف) atıf harfidir. (استوى) ise fiili mazidir (es-Seâlibî, 1997, s. 275).

Zemahşerî'ye göre (ذُو مِرَّةٍ) “Üstün akıl sahibi” anlamında olup Allah'ın Rab olarak gücü yeten, her şeyin inceden inceye hesabını yapan olduğunu belirtir. (استوى) istiva eden Allah'tır. Çünkü istiva Allah'ın sıfatlarından. Meleğin veya kulların sıfatı değildir. (ذُو) sahiplik bildiren bir edat olarak kullanılmıştır. Burada da “O büyük güce sahiptir” manasında kullanılmıştır (ez-Zemahşerî, 1407h., s. 416).

Bir başka görüşe göre ise (ذُو مِرَّةٍ) kuvvet sahibi olan melektir. (فَاسْتَوَىٰ)'daki (ف) harfi (عَلَّمَهُ) üzerine atıftır (es-Seâlibî, t.y. s. 275). (فَاسْتَوَىٰ)'da kastedilen Cibril'dir (a.s.). “Allah onu en güzel şekilde yarattı” manasını taşır (İbn Abbas, t.y., s. 561). (فَاسْتَوَىٰ) Bir başka görüşe ise “insanın yaratılış suretinde” manasını da taşıyabilir (el-Harrât, 1426 h., s. 1248).

7. Ayet

(وَهُوَ بِالْأُفُقِ الْأَعْلَىٰ) “Ve o en yüksek ufukta idi”

Bu ayette geçen (وَ) hal vav'ı, (بِ) ise harfi cerdir. İlk ayette kase olarak kullanılan (وَ) harfinin bu ayette ise hal anlamında kullanıldığı görülmektedir.

8. Ayet

(ثُمَّ دَنَا فَتَدَلَّىٰ) “Sonra yaklaştı ve yere sarktı.”

Ayette geçen (ثُمَّ) “sonra” manasında kullanılmış atıf harfidir. (ف) ise atıf harfidir (et-Taberî, 2001, s. 25). Fiilin faili müstetirdir. Cümle ise kendinden öncekine matuftur (es-Seâlibî, 1997, s. 275). (ثُمَّ دَنَا فَتَدَلَّىٰ) Cebrail'in (a.s.) Hira mağarasında bulunan Hz.

Muhammed'e (s.a.s.) yaklaşmasıdır (es-Seâlibî, 1997, s. 323). en-Nahhâs bu ayetin tefsirinde Ferrâ'nın bu ayeti, Kamer suresindeki (اَنْشَقَّ الْقَمَرَ) ayetine benzetmesine karşı çıkar. Ferrâ'ya göre bu ayet aslında (انشق القمر واقتربت الساعة) demektir. en-Nahhâs Arap dilinde atıf harfi vav ile fe arasındaki farklılığa dikkat çeker ve bu yorumu eleştirir. Ona göre (ثُمَّ دَنَا فَتَدَلَّى) ayeti (ثم دنا فزاد في القرب) "Sonra yaklaştı hemen akabinde daha da yaklaştı) demektir (en-Nahhâs, 1421h., s. 180).

9. Ayet

(فَكَانَ قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَى) "Derken araları iki yay aralığı hatta daha yakın oldu."

(او) atıf harfidir. (أدنى) ise (قاب) üzerine matuftur. en-Nahhâs, ayette geçen (او) atıf harfinin, vav ya da (بل) bel atıf harfi anlamında kullanılmadığını vurgular. Bu durumda ayetin takdiri şöyledir: (en-Nahhâs, 1421 h., s. 180).

10. Ayet

(فَأَوْحَىٰ إِلَىٰ عَبْدِهِ مَا أَوْحَىٰ) "Allah kulu Muhammed'e vahyedeceğini vahyetti."

Ayette geçen (ف) atıf harfidir. (اوحى) fiili mazidir. (الى) harfi cerr, (عَبْدِهِ) ise mecrurdur. (ما) ismi mevsul olarak mef'ulu bihdir. (اوحى)'nın başındaki (ف) harfi (ما) manasında yani (الذي) manasındadır. Görüldüğü üzere (ما) ismi mevsul konumunda mef'ulu bihdir. Taberî ise şöyle demektedir: "Allah kulu Muhammed'e (s.a.s.) vahyedeceği şeyi vahyetti, yani namazın farz olduğunu bildirdi" (et-Taberî, 2001, s. 27).

11. Ayet

(مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى) "Onun gözünün gördüğünü gönlü yalanlamadı."

Ayette geçen (مَا كَذَبَ)'deki (مَا) harfi nafiye, fiili de mazidir. İkinci (مَا) ismi mevsul olarak mefulun bihdir. (رَأَى) fiili mazi, faili de müstetirdir. Cümle sıladır ve irabda mahalli yoktur (es-Seâlibî, t.y. s. 275). (مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ) ayetindeki (الْفُؤَادُ) kelimesiyle kastedilenin Hz. Muhammed (s.a.s.) olduğu belirtilmektedir. Burada kasemin cevabıdır. Sonraki (مَا) ismi mevsuldür (İbn Abbas, t.y., s. 561). en-Nahhâs, ayette geçen (مَا رَأَى) cümlesinden önce fi harfi cerrinin hafzedildiğini belirtir ve ayeti şöyle takdir eder: (ما كذب فؤاد محمد محمدا فيما راه (en-Nahhâs, 1421h., s. 180).

12. Ayet

(أَفْتُمَارُونَهُ عَلَىٰ مَا يَرَى) "Şimdi siz onun gördüğü şey hakkında münakaşa mı ediyorsunuz?"

Ayette geçen (ف) harfinin isti'naf (yeni cümleye başlama harfi) (es-Seâlibî, t.y. s. 276); atıf harfi (Sâfi, 2011, s. 42); soru hemzesi tevbihi olup azarlama maksadıyla geldiği ifade edilmiştir (Sâfi, 2011, s. 42). (تَمَارُونَ) kelimesi fiili muzari, faili ise cem-i vav-ıdır. (عَلَىٰ مَا) ise fiile mutaallıktır (es-Seâlibî, 1997, s. 276). Cümle soru cümlesi olarak isti'nafiyedir (es-Seâlibî, 1997, s. 276). en-Nahhâs, ayette geçen (عَلَى) harfi cerrinin (عن) anlamında

kullanıldığını belirtir ve bu tür bir kullanımın Arap dilinin bazı lehçelerinde bulunduğunu söyler. Örneğin Ka'b b. Rebia oğullarının lehçesinde رضي الله عليك yerine رضي الله عنك (en-Nahhâs, 1421h., s. 182).

13. Ayet

(وَلَقَدْ رَأَوْا نَزْلَةَ أَخْرَىٰ) “Andolsun ki, o, onu (Cebraill'i) bir başka inişte daha (aslî suretiyle) görmüştü.”

Ayette geçen (وَلَقَدْ)daki (و) kasem harfidir. (ل) harfi cerridir, (قد) tahkik ise harfidir. (راي) fiili mazidir, (ه) onun mef'ulu, faili ise müstetirdir. Cümle kasemin cevabıdır (es-Seâlibî, 1997, s. 276). (و) harfinin müste'nife olduğu da belirtilmektedir. (نزلة) ise mef'ulu mutlaktır (el-Harrât, 1426h., s. 1249). Ayrıca (و) harfinin atıf olma ihtimali olduğu gibi hal olma ihtimali de bulunmaktadır (İbn Âdil, 1998, ss. 169-170).

16. Ayet

(إِذْ يُغشى السدرة ما يَغشى) “O zaman Sidre'yi kaplayan kaplamıştı.”

Ayette yer alan (إذ) zaman edatıdır. (ما) harfi ismi mevsuldur. Taberî'ye ise, Sidre'yi kaplayan şeylerin, altından kelekler olduğunu söylemiştir. Şey anlamını veren ise ismi mevsulun (ما) sıdır (et-Taberî, 2001, s. 27).

17. Ayet

(مَا زَاغَ الْبَصَرُ وَمَا طَغَى) “Göz (gördüğünden) şaşmadı ve (onu) aşmadı.”

(وما)daki (و) harfi atıf harfidir. (ما) ise nafiye (es-Seâlibî, 1997, s. 276). Önceki ayetlerde kasem ve hal olarak kullanılan (و) harfinin bu ayette atıf olarak kullanıldığı dikkat çekmektedir.

18. Ayet

(لَقَدْ رَأَىٰ مِنْ آيَاتِ رَبِّهِ الْكُبْرَىٰ) “Andolsun, O, Rabbinin en büyük alametlerinden bir kısmını gördü.”

(ل) harfi kasemin cevabıdır. (قد) tahkik harfidir (Derviş, 1415h., s. 343). (لَقَدْ رَأَىٰ) ise takdir olunmuş kasemin cevabıdır. (مِنْ آيَاتِ) ise haldir (es-Seâlibî, 1997, s. 276).

19. Ayet

(أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّىٰ) “Gördünüz mü o Lât ve Uzzâ'yı?”

(أَفَرَأَيْتُمُ) ibaresi onların sözlerinin iptaline işarettir. (ل) ve (إ) gerekli olan zaidlerdir, putun adıdır. (ء) istifham-ı inkarî'dir (et-Taberî, 2001, s. 27). (ف) ile (و) ise atıf harfidir.

20. Ayet

(وَمَنْوَةَ النَّالِئَةِ الْاُخْرَىٰ) “Ve diğer üçüncüleri olan menatı”

(و) atif harfi olarak gelmiştir. 17. ayette olduğu gibi burada da (و) harfi atif anlamında kullanılmıştır.

21. Ayet

(الْكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الذُّنَى) “Erkekler sizin, dişiler onun mu?”

(ء) istifhâmî inkarî harfi, (و) atif harfi, cümle ise istifham ve tahkîrîdir (İbn Adil, 1998, s. 183). Bu ayette dikkat çeken kullanım, (ء) harfinin sadece istifham anlamında değil inkâr anlamında kullanılmış olmasıdır.

22. Ayet

(تِلْكَ إِذَا قِسْمَةٌ ضِيزَى) “O takdirde bu, insafsızca bir paylaştırmadır.”

Burada (تِلْكَ) mübteda, (إِذَا) ceza harfidir, (قِسْمَةٌ) ibaresi haberdir. (ضِيزَى) ise (قِسْمَةٌ) kelimesinin sıfatıdır. Cümle isim cümlesi ve isti'nafiyedir. (تِلْكَ) Bu taksim, (قِسْمَةٌ ضِيزَى) adaletten yoksun ve hakkın dışında bir taksimdir. Kendinden önceki istifhamın açıklaması olup cezanın cevabıdır (Derviş, 1415h. s. 177).

23. Ayet

(إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَأَبَاكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ وَلَقَدْ (جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمْ الْهُدَى) “Taptığınız bu putlar, sizin ve atalarınızın uydurduğu boş isimlerden başka birşey değildir. Allah onların hak olduğu hususunda hiçbir delil indirmemiştir. Onlar ancak zanna, nefislerinin arzularına uyarlar. Oysa onlara Rablerinden şüphesiz bir hidayet rehberi gelmiştir.”

(إِنْ) Nafiye harfidir. (هِيَ) mübtedadır, (إِلَّا) harfi hasr, (أَسْمَاءٌ) isimlerin haberi, cümle isim cümlesidir. Yine (مَا) nâfiyedir, (بِهَا) ise fiil üzerine mütealliktir. (وَلَقَدْ) kelimesindeki (و) kasem harfidir ve cerdir, (ل) vakiadır, (قَدْ) tahkik harfidir. (Derviş, 1415h. s. 277). (وَلَقَدْ) (جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمْ الْهُدَى) bu ibarenin failden hal olması caizdir. (وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ) daki (و) harfi (مَا) masdariyedir. Burada kastedilen durum nefislerinin heva ve hevesi yani şeytanın bu ameli onlara süslü göstermiş olmasıdır (İbn Adil, 1998, ss. 175-177). (وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ) cümlesindeki (مَا) için ismi mevsuldur ve (ظَنُّ) üzere matuftur da denmiştir.

Sonuç

Şüphesiz, cümledeki unsurların birbirleriyle birçok ilişki meydana getirdikleri ve bu alanda sistematik bir yapıya sahip oldukları bilinmektedir. Herhangi bir hitap ve yazı esnasında anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin dinleyici tarafından anlaşılması çok önemlidir. Bu nedenle kelime ve cümleler arasında sebep-sonuç gibi anlamsal ilişkilerden yararlanmak gerekmektedir.

Bu çalışmada cümlenin anlamını etkileyen önemli unsurla arasında yer alan hurûfu'l-me'ânî konusu ele alınmıştır. Hurûfu'l-me'ânî'nin hangi anlamlara geldiği, kelime veya

cümlede ne gibi değişiklikler yaptığı Necm suresi özelinde ele alınmıştır. Örneğin bir “(الي)” harfinin çok çeşitli manalara geldiği diğer harflerin de aynı şekilde farklı anlamlara gelebildiği tespit edilmiştir.

Aynı zamanda bu harflerin İslami ilimlerde, fıkıh, kelim, hadis ve benzeri diğer ilimlerde taşıdıkları mana açısından son derece önemli olduğu ve ilim ehli tarafından taşıdıkları çeşitli manalar itibari ile tartışma konusu olduğu farklı ayet örnekleri ile ele alınmıştır.

Çalışmada ele alınan örneklerden anlaşıldığı gibi hurûfu’l-me’ânîlerin taşıdığı manalar ve temsil ettiği vazifeler cümle içerisindeki konumuna göre belirlenmektedir. Benzer şekilde, herhangi bir edatın birçok manaya geldiği anlaşılmıştır. Örneğin (حي) edatı atıf, sebep-sonuç, istisna ve sınırlama ilişkisi gibi birbirinden farklı ilişkiler ifade etmektedir. Aynı durum diğer hurûfu’l-me’ânîler için de aynıdır. Özellikle fikhî alanda bir kısım ahkâmın anlaşılmasında ve kelâm, tefsir, hadis gibi diğer ilmî alanlar da bu harflerin çok önemli etkileri bilinmektedir. Çalışmada da görüldüğü üzere, bir kısım harflerin taşıdıkları manalar ve üzerindeki görüş ayrılıkları nedeniyle fikhî, kelâmî vs. alanlar da problemlere neden olmuştur. Örneğin (حي) (الي) ve (من) edatlarının gâye manasını hangi sınırlar içerisinde kaldığı ve bu mananın nereye kadar uzandığı noktasında hem usûlcüler ve hem de fikhîçiler farklı görüşler bildirmektedir. Âlimlerden bazıları gâyenin mugayyâya dâhil olduğu görüşündedirler. Bazıları da dâhil olmadığını belirtmektedirler.

Sonuç olarak hurûfu’l-me’ânîlerin Arap dilinde önemli bir yere sahip olduğunu, cümlenin anlamını belirlemede etkin bir unsur olduğunu ve günümüze kadar olduğu gibi başta Kur’ân olmak üzere Arapça ibarelerin anlaşılmasında hurûfu’l-me’ânîlerin mutlaka dikkatlice tespit edilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Abdullah b. Abbas. (t.y.) *Tenviru’l-mikbâs min tefsir-i İbni Abbâs*. Meduddin Ebu Tahir Muhammed b. Yakûb Fîruzabâdî (Derleyen). Beyrut: Daru’l Kütübi’l-İlmiyye.
- Abdullatif, M. H. (2003). *Binâü’l-cümleti’l-Arabiyye*, Kahire.
- Abdurrahim, Ahmed. (t.y.). *Mu’cemu’l-mesâil en-nahviye ve’s-sarfiye el-vâride fi’l Kur’âni’l-Kerîm*. Medine: Mecmeu’l-Melik Fahd li-Tibâati’l-Mushafi’ş-Şerîf.
- Akşit, E. (2017). Arap dilinde mâ edatı ve işlevleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (4), 41-59.
- Atar, F. (2013). *Fıkıh usulü*. İstanbul: İFAV.
- Beydâvî. (1996). *Envâru’t-tenzîl ve esrâru’t-te’vîl*, Beyrût: Dâru’l-Fikr.
- Bolelli, N. (2001). *Belağat*, İstanbul: İFAV.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl. (1995). *el-Câmiu’s-sahîh*. Beyrut.

- Bursevî, İ. H. (t.y.). *Rûhu'l-beyân*, (C. 9). Beyrut: Daru'l-Fikr.
- Cevherî, Ebû Nasr İsmâîl b. Hammâd. (1987). *es-Sihâh*. 4. Baskı, Ahmed Abdulgafûr Attâr (Thk.). Beyrut: Dâru'l-ilm li'l-melâyîn.
- Curcânî, A. (1983). *Kitabü't-ta'rifat*. Beyrut: Daru'l-Kitabul Arabî.
- Derviş, Muhyiddin b. Ahmed. (1415h.). *İ'râbu'l-Kur'ân ve beyanihi*. Humus: Dâru'l-İrşad.
- Durmuş. İ. (1997). Harf. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV.
- Fîrûzâbâdî, Mecduddîn Ebû Tâhir (2005). *el-Kâmûsu'l-muhît*. 8. Baskı. M. Nuaym el-Araksûsî (Thk.). Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Harrât, Ahmed b. Muhammed. (1426h.). *el-Müctebâ min müşkil-i i'rabi'l-Kur'ân*. Medine.
- İbn Âdil, Ebu Hafs Ömer b. Ali (1998.), *el-Lubab fi ulûmi'l-kitab. Adil Ahmed Abdulmevcûd ve Ali Muhammed Muavvid* (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- İbn Fâris, Ebu Hüseyin Ahmed b. Zekeriyya. (2013). *es-Sâhibî fi fikhri'l-luğati'l-Arabiye ve meseiluha ve süneni'l-Arabi fi kelamiha*. Ömer Faruk (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Mektebetü'l-Mearif.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâleddîn. (1414h.). *Lisânu'l-Arab*. 3. Baskı. Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Sîde, Ebu'l-Hasen Alî b. İsmâîl. (2000). *el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zâm*. Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- İbn Ya'îş. (2001). *Şerhu'l-Mufassal li'z-Zemahşerî*, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed. (2006). *el-Cami'li-ahkâmil-Kur'ân*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Murâdî, Hasan b. Kâsım (1992). *el-Cene'd-dânî fi hurûfi'l-meânî*. Muhammed Nedim Fâzil ve Fahrüddîn Kabâve (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Nahhâs, Ebu Cafer (1421h.). *İ'râbu'l-Kur'ân*. Muhammed Ali (Thk.). Beyrut: Daru'l-Kütübî İlmiyye.
- Râzî, Ebu Abdillâh Muhammed b. Amr Fahreddin. (t.y.). *Mefâtihi'l-gayb et-tefsiru'l-kebir*. Beyrut: Daru'l-İhyai't-Turas el-Arabi.
- Seâlibî, Ebû Zeyd Abdurrahman b. Muhammed b. Mahluf (1997). *el-Cevâhiru'l-hisân fi tefsiri'l-Kurân. Abdulfettah Ebu Sunneh* (Thk.). Beyrut: Daru'l-İhyai't-Turasi'l-Arabi.
- Suyutî, Celaeddin Abdurrahman b. Ebi Bekr. (1420h.). *el-İtkan fi ulumi'l-Kurân*. Beyrut: Daru İbn Kesir.
- Taberî, Muhammed b. Cerir. (2001). *Câmiu'l-beyân 'an te'vil'i'l-Kur'ân*. Abdullah b. Abdilmuhsin et-Turkî (Thk.). Daru'l-Hicr.

- Sâfi, Mahmud. (2011). *el-Cedvel fi i'rabi'l-Kur'âni'l-Kerim*. Dimeşk: Daru'r-Reşid.
- Sibeveyhî, Ebû Bısr Amr b. Osman b. Kanber. (1998). *el-Kitab*. 3. Baskı. Abdusselam Harun (Thk.). Kahire: Mektebetü'l-Hanci.
- Tanrıverdi, E. (2016). Hasîrîzâde Mehmed Elîf Efendi'nin Muhtârü'l-Enbâ adlı eseri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 14(27), 221-230.
- Rummânî, Ebu'l-Hasan Alî b. İsa en-Nahvî. (1981). *Me'ânî'l-Hurûf*, Abdulfettah İsmâil Çelebi (Thk.). Cidde: Dâru's-Şurûk.
- Zebîdî, Ebu'l-Feyz Muhammed b. Muhammed. (1965). *Tâcu'l-arûs*. Abdussettâr Ahmed Ferrâc (Thk.). Kuveyt: Vizâretü'l-İrşâd ve'l-Enbâ.
- Zemaşerî, Ebu'l-Kasım Mahmud b. Ömer Ahmed Carullah (1407h.). *el Keşşâf an hakâiki gavâmidi't-tenzil*. Beyrut: Daru'l-Kitabi'l-Arabi.
- Zihni, M. (1888). *el-Muktedab mine'l-müntehab fî talim-i lûgati'l-Arab*, İstanbul: Marifet.

ERKEN ÇOCUKLUKTA PEYGAMBER TASAVVURU VE DİN EĞİTİMİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA*

Aslıhan ATİK**

E-mail: aslihanatik@cu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0773-8927>

Citation/©: Atik, A. (2021). Erken çocuklukta peygamber tasavvuru ve din eğitimi: Fenomenolojik bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 245-282.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1000477>

Öz

Bu araştırmada, 4-6 yaş dönemindeki çocukların peygamber ile ilgili düşünceleri hakkında bilgi edinmek ve bu çerçevede din eğitimi açısından pedagojik bazı ilkelere ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu 4-6 yaş arasındaki 11 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre bu dönemde çocukların Allah, Kur'an ve dua ile ilgili eksik ve tutarsız olsa da bir düşünce geliştirebildikleri ama peygamber/ler ile ilgili herhangi bir düşünce geliştiremedikleri, bazı çocukların peygamberi Allah olarak anladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde peygamber/ler ile ilgili yapılacak din eğitimi çalışmaları, ilkokul yıllarında gerçekleştirilecek anlatımlar için hazırlık niteliği taşımaktadır. Çalışmamızın en önemli bulgusu, din eğitimi bu dönemde bilgi aktarımından ziyade çocuklara rol model olabilecek, duyguları harekete geçirecek, sevgi temelli bir yaklaşım içerisinde ele alınmasının gerekliliğidir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Erken çocukluk, Dini gelişim alanı, Kur'an, Peygamber.

* **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 Çukurova Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 06.09.2021 tarihinde (Karar No: 2) izin alınmıştır (Bkz. Ek 5).

** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

PROPHET CONCEPTION AND RELIGIOUS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

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 Mīrāj. 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: Religious education, Early childhood, Field of religious development, Qoran, Prophet.

Giriş

Din eğitiminde hangi içeriğin, niçin ve nasıl bir kurgu ile anlatılması gerektiğiyle ilgili arayışlara en güçlü temellendirmeler gelişim psikolojisi alanından gelmektedir (Copley, 2008, s.76; Roos, Ledema ve Miedema, 2003, s. 165). Salt teolojik kaygılarla ayetler ezberleterek, ayrıntılı ilmihal açıklamaları yaparak ve entelektüel dini bilgiler yükleyerek sağlıklı bir din eğitiminin gerçekleştirilemeyeceği son dönemlerde en çok tartışılan konular arasındadır. İslam din eğitimi bağlamında teolojik temellendirmeler de bizi insanın varoluşsal değeri ve dinin insan için olduğu bilgisine ulaştırmaktadır (Yazır, 2012, ss. 255-257). Bu bağlamda din eğitiminin en nihai amacı, dini bilgi edinme/edindirme sürecinin çok daha ötesinde gelişimsel ihtiyaçlarına göre dini içeriğin kişiye ne sunabileceğini araştırmasıdır. Odağında insanın olduğu din ve manevi eğitim yaklaşımları bu yönüyle psikolojik, teolojik ve pedagojik bütünlük taşıyan model ve yaklaşımlar üretmek durumundadır. Örneğin son yıllarda Batı toplumlarında ortaya konulan Montessori Yaklaşımı (Bkz. Montessori, 1965) ve Goldman'ın Yaşam Merkezli Din Eğitimi Yaklaşımı (Bkz. Goldman, 1964) çocuğun ilgi, merak ve gelişim yeterliliği doğrultusunda yaşadığı hayatın içinde güncel karşılığı olan din ve maneviyat eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Sistematik ve teorik olarak dine ait içeriğin dışarıdan çocuğa aktarılması veya

çocuğun bunları olduğu gibi almasına dayanan bankacı modelden farklı olarak çocukların gelişim düzeylerine uygun bir çevrede, kendi yaşam deneyimlerinin temel alındığı bu yaklaşımlarda çocuğun gelişim alanları ve hızları dini içeriği dizayn etmede en temel belirleyicidir.

Gelişim psikolojisi, döllemeden itibaren yaşam boyunca bireyi fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, kişilik, ahlaki ve dini gelişim alanlarında incelemeye ve anlamaya çalışır. Her ne kadar gelişimin birçok alanı çizgisel olarak ilerlemese ve karmaşık bir nitelik taşısa da gelişim dini gelişim alanı başta olmak üzere bilişsel, kişilik, ahlaki gelişim ile ilgili önemli veriler sunar.

Erken Çocuklukta Dini Gelişim ve Peygamber Tasavvuru

Erken çocukluk döneminde¹ gelişim yaşamın hiçbir evresinde olmadığı kadar kritik bir nitelik taşımaktadır. Çocuğun vücudunu yönetebilme becerisi kazandığı, etrafında onu kuşatan dünya ile ilgili ilk bilişsel şemalarını oluşturduğu, kendisinin ne olduğuyla ilgili düşüncelerin gelişmeye başladığı, çevresine uyum sağlamaya çalıştığı doğal olarak öğrenmenin oldukça hızlı gerçekleştiği bu gelişim evresi karmaşık ve hassas bir dönemdir (Senemoğlu, 2012; Wilson, 1991, ss. 224-226). Böylesine çok boyutlu, kompleks ve dinamik bir sürecin içerisinde çocuğun dine ait duygularının ve düşüncelerinin de “gelişen” bir olgu olarak ele alınması gerektiği son dönem uygulamalı alan araştırmalarında ortaya konulmaktadır (Bunge, 2006; Coles, 1990; Elkind, 1971; Goldman, 1964; Harms, 1944; Heller, 1986; Schweitzer, 2006). Çocuk bu dönemde fiziksel, bilişsel, dil, kişilik, sosyal ve ahlaki gelişimde olduğu gibi dinî gelişim alanında da ilerleme içerisindedir (Crapps, 1986, ss. 164-171). Kalıtımla ilgili bir yönünün olup olmadığını tartışmanın dışında tutarsak (Bkz. Vergote, 1969) çocuğun içine doğduğu toplumda karşılaştığı sosyal bir fenomen olan dine karşı diğer gelişim alanlarının ilerlemesi oranında geliştirdiği duygu ve düşünceler “çocuğun dini gelişim alanı” olarak tanımlanabilir. Özellikle bilişsel ve dil gelişimi alanlarındaki ilerlemeler sonucunda dış dünyada deneyimlediği şeyleri zihninde sembollerle temsil etmeye başlayan çocuk bu dönemde başta aile ortamı olmak üzere yakın çevresinde Allah ve dolayısıyla onunla ilgili birçok olgu ve olayla karşılaşır. İbadet eden birini görmesi, okunan ezanı dinlemesi, camiye fark etmesi, insanların günlük konuşmalarında dine ait ifadeleri duyması, Kur’an okuyan birine şahit olması, ramazan ayını yaşaması, kurbanbayramına katılması gibi birçok farklı durum çocukta Allah ve dolayısıyla dinle ilgili duygu ve düşüncelerin oluşmasını ve gelişmesini destekler. Dini düşüncenin gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar, çocukların yaşla birlikte düşüncelerindeki niceliksel artışın yanında, düşüncelerinin nitelik olarak da değiştiğini ve çeşitli aşamalardan geçtiğini ortaya koymaktadır. Elbette her çocuk aynı yaşta aynı gelişim düzeyine ulaşmaz. Bu onun zihinsel gelişimine, motivasyonuna ve diğer pek çok faktöre bağlıdır (Cox, 1966, ss. 35-37). Örneğin Vianello’ya göre, çocukların Tanrı anlayışı onların zihinsel kapasiteleri

¹ Bu araştırmada 4-6 yaş arası “Erken Çocukluk Dönemi” olarak ele alınacaktır.

tarafından etkilenmektedir. Çocuğun Tanrı hakkında oluşturduğu zihinsel şema ile diğer herhangi bir kavram hakkında oluşturduğu zihinsel şema aynıdır. Dolayısıyla çocuğun zekâsının yapısal özellikleriyle ilgili sınırlılıkları çocuğun tanrı hakkındaki düşüncelerini de etkilemesi söz konusudur (Vianello, Tamminen ve Ratcliff, 1992, s. 57). Bireysel farklılıklar olmakla beraber genelde tüm çocukların birbirine benzer bu basamaklardan geçtiği de araştırmaların ortaya koyduğu bir husustur (Cox, 1966, ss. 35-37).

Dini, insanın hayat boyu süren arayışı olarak ele alan Elkind erken çocukluk dönemi dini gelişimi “Temsil Arayışı” olarak nitelendirir. Varlığı kabul edilen yaratıcı ile ilgili arayışların başladığı bu evrede soyut düşünme gelişmediği için çocuk gözleriyle gördüğü, elleriyle dokunabildiği kısacası bir şekilde deneyimleyebildiği şeylerin varlığından hareket ederek düşünce geliştirir. Doğal olarak Yaratıcının/Tanrının nasıl bir şekli olduğu, neye benzediği, nerede yaşadığı, neden görünmediği gibi şeylere ilgi gösterirler. Bununla birlikte dil ve zihinsel/entellüktüel yeterliliklerinin ilerlemesi, işaret ve sembollerle düşünebilmeye başlaması Elkind’e göre beraberinde çocukta Yaratıcıyı temsil edecek semboller aradığı ve yaratıcıyı bu sembollerle ifade ettiği süreci başlatır (Elkind, 1970, ss. 36-38). Bu dönemde çocuğun arayışlarına en güçlü cevabı veren içinde yaşadığı toplumda hâkim olan dinin sunduğu içeriklerdir. Din çocuğa sadece bir Tanrı düşüncesi sunmaz aynı zamanda Tanrı ile nasıl iletişim kurabileceğini, diğer insan/lar ve eşya ile ilişkisinde nelere dikkat ederse O’nun hoşnutluğunu kazanabileceği gibi kapsamı geniş bir sistem sunar (Elkind, 1971, s. 36).

Çocuktaki ilk inanç anne ve diğer bakım verenlerle ilişki kurduğu sırada, temel güven duygusu ile başlar (Erikson, 1963). Yaşama gözlerini büyük bir arayış ile açan çocuk hayatta kalmak için bir başkasına ihtiyaç duymaktadır. Doğal olarak kendisine bakım veren kişiye/annesine karşı ilk inanma deneyimini/inancını geliştirir. Çocuğun ilk inancını geliştirme sürecinde yaşadığı olumlu ya da olumsuz tecrübeler onun sonraki hayatında geliştireceği inançlar ve kuracağı ilişkiler açısından elbette ki önemlidir (Boojamra, 1984, s.21). Dini gelişim alanını “inanç” kavramından hareket ederek açıklamaya çalışan Fowler inancın bütün insanlarda ortak bir özellik olduğunu söyler (Fowler ve Dell, 2006). Genel olarak kişinin yaşamına tutarlılık kazandıran, insanlarla güvene dayalı ilişkiler kurmasına temel olan, bütünü kavramasına destek sağlayan ve hayatın zorlukları ile mücadelede güç veren bir olgu olarak inancı tanımlar. Fowler inancın kişide nasıl geliştiğini anlamaya çalışırken Goldman (Bkz. Goldman, 1963) gibi sadece bilişsel gelişimi merkeze almamış, daha kapsamlı bir bakış açısı içerisinde inanç gelişimini açıklamıştır. Ona göre inanç gelişimini anlayabilmek için cinsiyet ve ırk faktörleri de dâhil olmak üzere biyolojik olgunlaşma, duygusal gelişim, psiko-sosyal tecrübe ve dini-kültürel semboller, manalar ve pratikleri dikkate alınması yanında bunların karşılıklı birbirini etkileyen doğalarında hesaba katılmalıdır. Fowler, eğer inancın bu yapısı iyi anlaşılırsa bir aşamadan diğerine doğru inanç gelişiminin otomatik ve ardışık ilerlemesinin aslında birçok etkene bağlı olduğunun da anlaşılabilirliğini ifade etmiştir (Fowler ve Dell, 2006). Fowler erken çocukluk ile ilgili bu

dönemi “Sezgisel-Yansıtıcı İnanç” olarak ele alır ve dönemin en temel özelliklerini fiziksel, bilişsel, dil ve kişilik gelişimi alanlarındaki ilerlemeler ile ilişkilendirerek açıklar. Bu yönüyle Fowler’ın inanç gelişimi ardışık ve hiyerarşik bir yapı sergiler (Fowler, 1974, s. 213). Erken çocukluk ve öncesindeki 0-2 yaş dönemi sonraki inanç aşamaları için her ne kadar belirleyici olmasa da bu aşamaların sağlıklı geçirilmesi önemlidir (Fowler, 2004; Oruç, 2013; 2014; 2019). Çocuğun bireysel oyun döneminden aynı şeyi aralarında çok etkileşim kurmadan yaptıkları paralel oyun dönemine geçmesini, sembolik düşünme ve temsili oyunlar oynayabilmesini önemli gelişimsel ilerlemeler olduğunu ifade eden Fowler, bütün bunların kişilik gelişimi açısından da önemli olduğunu söyler. Bu dönemin, utanç ve şüphe karşısında özerkliği keşfetmesinin sonunda irade gelişimini sağlaması açısından da çocuk için temel teşkil ettiğine dikkat çeker (Fowler ve Dell, 2006). Bu dönemde basit görüş açısına sahip olan çocuk, işlemleri tersine çevirme gibi temel düşünme becerilerini yapamadığı için sebep-sonuç ilişkilerini de iyi anlayamaz. Olayları düzensiz bir içerikte yeniden yapılandırır. Fantezi ve hayal ürününü gerçekten ayırt edemez. Henüz gelişmemiş olan bilişsel benmerkezcilik sebebiyle kendi bakış açısını diğerlerinininkinden tutarlı bir şekilde ayıramazlar. Doğal olarak bu aşamada inanca, mantıksal düşünce yerine hayal gücü hâkimdir (Gottlieb, 2012). Dolayısıyla bu dönemde inanç yapılanmaları sembollere, görünür güç ve cisimlere dayandırılır (Fowler and Dell, 2006).

Çocukluk dönemi dini gelişimi şekillendiren önemli unsurlardan birinin duygular olduğunu söylemek mümkündür. Hayatın bu evresinde duygular çocuk için oldukça önemli rol oynar (Wallinga ve Skeen, 1988, ss. 45-46). Düşünme becerilerindeki devam eden gelişim henüz yetişkinlikteki düzeyde olmadığı için doğal olarak duygular ön plandadır. Özellikle çocukların ne öğrendiklerinden ziyade nasıl öğrendiklerinin daha önemli olduğu bu dönemde (Lee, 1988) düşüncelere ve davranışlara yön veren temel unsur duygulardır ve çocuk-bu gelişim döneminde duygularını tanımak ve onlarla baş etmek durumundadır. Dini gelişim alanını çocuğun duygularını ve hayallerini merkeze alarak açıklamaya çalışan Harms bunu dinin doğasındaki farklılığın bir gerekçesi olarak da temellendirmiştir (Harms, 1944). “Peri Masalı Aşaması” olarak tanımladığı bu dönemde çocukların Allah’a karşı saygı ve korku ile birleşik bir duygu hissettiğini ve bu duyguları da masallardaki sembollerle ifade ettiğini çalışmasında ortaya koymuştur. Riccards da benzer bir şekilde bu dönemi Masalımsı Basamak (Fairy Tale, 3-6) olarak tanımlamıştır. Bu dönemde Tanrı çocuklar tarafından “yaşlı kişi, baba ya da sihirli güçlere sahip çocuk” gibi terimlerle ifade edilir. Yine bu evrede çocuklar arasında belirli bir din ya da mezhep fikrinden ziyade evrensel bir dini anlayış vardır ve bu dönemde dua daha çok sihir ile alakalı işlerin olmasında bir istek olarak görülür (Riccards, 1978, ss. 113-114).

Erken çocukluk dönemi dini gelişim alanını ele alış tarzlarında farklılıklar olmakla beraber her yaklaşım bu dönemin bir yönünü açıklamasından dolayı önemli veriler sunmaktadır. *Düşüncelerin dağınık olması, duyguların önem taşıması, hayallerin baskın olması* erken çocukluk döneminde öne çıkan temel dini gelişim özellikleri olduğu söylenebilir. Elbette ki

bu yaklaşımların bütünlüklü bir şekilde ele alınmasının yanında çocukların Allah ile ilgili geliştireceği düşünce/fikirlerin, kısacası Allah tasavvurlarının anlaşılması da önemlidir. Çünkü Allah ile ilgili düşünceler çocuğun dini gelişim alanını şekillendiren en temel unsurdur (Torrance ve Torrance, 1988, s.233). Merkezi bir öneme sahip olan Allah tasavvuru aynı zamanda çocukluk döneminde inşa edilmeye başlayan en önemli tasavvurlardan birisidir (Yavuz, 2007, s. 10). Tanrı tasavvuru, kişinin bebekliğinden itibaren, zekâ gelişimine, edinmiş olduğu bilgi ve yaşantısına göre, Tanrı'yı zihninde canlandırması, biçimlendirmesi ve anlamlandırması şeklinde tanımlanmaktadır (Peker, 1993, s. 51). Çocuklar daha ilk yıllarından itibaren evrenin Tanrı tarafından yaratıldığını kabul ederler. Tanrı bir Süpermen'dir ve bütün yarattıkları harikuladedir. Vianello yaptığı araştırmasında altı-yedi yaşındaki çocukların, Tanrıyı bir yaratıcı olarak anladıklarını ortaya koymuştur. Bununla beraber yaratma eylemi, yoktan bir şeyi yaratma olarak değil mevcut bir şeyden yeni bir şey ortaya koyma şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak ilk çocukluk yıllarında bu yaratma eylemi son dönemde olduğu kadar açık ve net değildir (Vianello, Tamminen & Ratcliff, 1992, ss. 59-60).

Çocukların gelişimsel basamaklarına göre Tanrı inancını araştıran Baker ve Koppe (1959) ile Wright ve Koppe (1964) 4-5 yaşlarında çocukların hala Tanrıyı bir yere yerleştirme eğiliminde olduklarını ve genellikle Tanrının gökyüzünde ya da kendi içlerinde olduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Tanrı güçlü bir şekilde tabiatla, kuşlarla, çiçeklerle, kar ve yağmurla ilişkilidir. Bazı çocuklar Tanrının kendilerini geceyin koruduğuna ve onları gözetlediğine, kötülük yaptıklarında kendilerini cezalandıracağına inanmaktadırlar. 6-7 yaşlarında ise Tanrı evrenin, ağaçların, hayvanları, yıldızların ve insanların planlayıcısıdır. Tanrı antropomorfik² olarak tasvir edilir. Çoğu çocuklara göre Tanrı "her yerdedir." Hala bazıları Tanrıyı görmek ve onunla konuşmak ister (Havighurst ve Keating, 1971).

Çocukluk döneminde -Tanrı tasavvurunun dışında- oluşan muhtemelen önemli tasavvurlardan bir diğeri Peygamber/ler ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü İslam din eğitimi bağlamında Hz. Peygamber'in ve diğer peygamberlerin öğretimi oldukça önemlidir. Bu konuda literatürde doğrudan erken çocukluk dönemi peygamber algısını inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Konu daha çok uygulamalı çalışmalar yerine felsefi açıklamalar şeklinde ele alınmıştır.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı erken çocukluk dönemindeki 4-6 yaşındaki çocukların peygamber/ler ile ilgili düşünceleri hakkında bilgi edinmek ve elde edilen verilerden peygamberlerin nasıl

² Yaklaşık altı yaşına kadar çocuklar genellikle Tanrıyı bir insan ve eylemlerini de bir insan eylemleri gibi düşünürler. Bu yaştan sonra Tanrıyı daha manevi açıdan düşünmektedirler. Altı yaşından on bir yaşına kadar çocuklar Tanrıyı daha spiritual bir varlık olarak algılar. Ayrıntılı bilgi için bkz., (Vergote, 1969. s. 278; Vianello, Tamminen & Ratcliff, 1992).

anlatılması gerektiği ile ilgili pedagojik ilkelere ulaşmaktır. Bunun için aşağıdaki soruya cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Çocukların peygamber/ler ile ilgili düşünceleri nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Erken çocukluk dönemi 4-6 yaşındaki çocukların peygamber/ler ile ilgili düşüncelerini derinlemesine incelemenin amaçlandığı bu araştırma nitel bir bakış açısı ile yürütülmüştür. Anlam arama çabasının peşinde olan nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini kavramaya çalışır (Ersoy ve Saban, 2019, ss. 4-5). Bu çalışmada *“bireysel deneyimlerin oluşturduğu bakış açısını kendine hareket noktası yaptığı için”* (Ersoy ve Saban, 2019, s. 83) nitel araştırma yöntemlerinden *“Fenomonoloji (olgubilimi)”* deseni kullanılmıştır. Hem bir felsefi bakış hem de bir araştırma yaklaşımı olarak karşımıza çıkan Fenomonoloji (Ersoy ve Saban, 2019, s. 82) gerçekliği bireysel bakış ve deneyimlerde arayan bir akım olarak gelişmiştir. Fenomonolojik araştırma, insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir çalışmadır. İlk elden öznel bir bakış açısıyla olgunun çalışmasını hedefler (Akturan ve Esen, 2008). Erken çocukluk dönemi peygamber düşüncesini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, konuyla ilgili literatürün taranması, görüşme sorularının oluşturulması, görüşmenin gerçekleştirilmesi ve verilerin değerlendirilmesi biçiminde yürütülmüştür. Araştırmada betimleyici fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir. Betimleyici fenomenoloji, epistemolojik bir bakış açısına sahiptir ve bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenir. Temel amaç insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy ve Saban, 2019, s. 88). Eğitimle ilgili olması nedeniyle fenomenolojik eğitim araştırması olarak tanımlanabilecek bu çalışmada asıl amaç eğitim-öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlayarak anlayabilmek ve öğrenme-öğretme sürecini geliştirmektir. Bu açıdan temel amaç çalışmada çocukların peygamber ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkartarak peygamberlerin erken çocukluk döneminde nasıl anlatılması gerektiğiyle ilgili pedagojik ilkelere ulaşmaktır.

2.2. Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıları nasıl seçeceğimiz -araştırma fenomenine göre değişiklik gösterse de- birçok sebep dolayısıyla kimi zaman kolay kimi zaman zor bir süreç olabilme potansiyelindedir. Göz önüne alınması gereken en temel unsur araştırmaya katılan katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerinin olması ve araştırma sürecine katılmaya istekli olmalarıdır (Ersoy ve Saban, 2019, s. 108). Bu çalışmada katılımcılar *“4-9 Yaş Yaz Kuran Kursu’na”* devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling)

yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlar ve ailelerinden de gerekli izin alınmıştır. Çocuklarla ön çalışma olarak nitelendirilen birtakım etkinlikler gerçekleştirilerek araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırmacı üç gün boyunca çocuklarla tanışma başta olmak üzere farklı etkinliklere birlikte katılma, ihtiyaç duymaları halinde yardım etme, etkinlik aralarında birlikte oyun oynama gibi çeşitli faaliyetlerde çocukları gözlemlemiştir. Araştırmacı ve çocuklar arasında güvene dayalı bir ortam oluştuktan sonra araştırma başlatılmıştır.

Fenomenolojik çalışmalarda katılımcı seçimi kadar katılımcı sayısı da önemli bir karardır. Elbette ki çalışılan konuya/fenomene bağlı olarak katılımcı sayısı değişecektir. Vagle fenomenolojik araştırmalarda katılımcı büyüklüğü konusunda sihirli bir sayı olmadığını söylemektedir (Ersoy ve Saban, 2019, s. 110). Genel olarak 5-25 kişi arasında olması gerektiği söylenirken en az 10 kişi olması gerektiğinden söz edilir ve genel kanı katılımcı sayısının az olmasından yanadır (Ersoy ve Saban, 2019, s. 110). Bu çalışma 11 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların doğum tarihleri ve cinsiyetlerine ait bilgiler Tablo.1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların doğum tarihleri

Katılımcı	Cinsiyet	Doğum Tarihleri
k-1	Kız	2017
K-2	Kız	2016
K-3	Erkek	2016
K-4	Erkek	2016
K-5	Erkek	2016
K-6	Erkek	2015
K-7	Erkek	2015
K-8	Erkek	2015
K-9	Erkek	2015
K-10	Kız	2014
K-11	Kız	2014

2.3. Veri Toplama

Fenomenolojik araştırmalarda, veri toplama süreci fenomenin niteliği ve katılımcıların kişisel özellikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Burada en temel ihtiyaç, katılımcıların fenomen ile ilgili algı, düşünce ve deneyimlerine daha iyi nasıl ulaşabileceği düşünülerek veri toplama sürecini ona göre planlayabilmektir. Görüşme, fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama tekniği olarak kabul edilir ve aynı katılımcı ile birden çok görüşme

(çoklu görüşme) yapılması temel alınır (Ersoy ve Saban, 2019, s. 111). Fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerinin zengin bir biçimde ortaya konulabilmesi etkin bir görüşme sürecinin gerçekleştirilmesine bağlıdır. Fenomenolojik araştırmalarda görüşme, etkileşim ve iletişim süreci olarak görüldüğünden araştırmacı ve katılımcının sürece etkin katılımını gerekli kıldığı için diğer nitel araştırmalardan bazı yönleri ile ayrılır. Fenomenolojik görüşmede, sürecin dinamik yapısı ve araştırmacının ön deneyimleri görüşme sürecinin verimli geçmesi açısından oldukça önemlidir. Öncelikle görüşmenin doğası her ne kadar önceden araştırmacı tarafından hazırlanan sorular bağlamında ilerlemesi istense de katılımcılar ilgilerine göre süreci yönlendirebilirler. Bu ilk bakışta istenmeyen bir durum gibi görünse de aslında katılımcıların fenomen ile ilgili bakış açılarını yansıtmaları açısından çok değerli olabilir ve bize hiç hesap etmediğimiz detaylar, bilgiler verebilir (Ersoy ve Saban, 2019, s. 112). Böylesine dinamik olan görüşme sürecinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için araştırmacının ön deneyim sahibi olması da ayrıca büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki 4-6 yaşındaki çocukların peygamber ile ilgili algı, düşünce ve tasavvurları derinlemesine anlaşılmasına çalışıldığı için görüşme süreci özel olarak yapılandırılmıştır. Çalışmanın ilk günü çocuklarla tanışılmış ve çocuklar doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Farklı üç gün boyunca³ araştırmacı çeşitli etkinliklere katılarak çocuklarla vakit geçirmiştir. Çocuklar araştırmacıya alıştıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üç gün boyunca yapılan ön çalışmalarda büyük yaş grubundaki çocukların birçok etkinlikte küçük çocukları etkiledikleri fark edilmiştir. Özellikle sorulan sorulara, küçük gruptaki çocukların düşünmeden, büyük gruptaki çocukların verdikleri cevapları aynen tekrar ettikleri gözlemlenmiştir. Peygamber ile ilgili düşüncelerine ulaşmak için derinlemesine sohbetlerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla 4, 5 ve 6 yaş grubu çocuklarla görüşmeler ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Çocukların gelişim özelliklerinden dolayı görüşmeler bireysel ya da kalabalık gruplar halinde yapılmamıştır. Aynı yaşta olan çocuklarla 3-5 kişilik gruplar halinde 3 farklı oturumda görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma öncesi grup öğretmeni çocukların ailelerine bilgi verdiği ve onay formlarını doldurmalarını sağladığı için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları nasıl bir duygu içinde çocukların ne söylediklerini yeniden dinlemeye imkân verdiği ve doğrudan alıntı yapmaya müsait olduğu için kullanılmıştır.

Görüşme sırasında grup öğretmenleri de bulunmuş ve gerekli yerlerde araştırmacıya destek sağlayacak açıklamalar yapmıştır. Her oturumda sohbet “Buraya niçin geliyorsun?” sorusu ile başlatılmış ve devamında aşağıdaki sorular sorulmuştur.

“Allah’a karşı ne hissediyorsunuz?”

³ Çocukların araştırmacı ile etkili bir iletişime geçmeleri ve güvene dayalı bir ortamın oluşması için üç gün serbest çalışma yapılmıştır.

“Allah’ı niçin seviyorsunuz?”

“Peygamber ne demek? Biliyor musunuz?”

“Hiç peygamber gördünüz mü? Nerede?”

“Hangi Peygamberleri tanıyorsunuz? İsimlerini söyleyebilir misiniz?”

“Bildiğiniz peygamberleri size kim anlattı? Nereden öğrendiniz?”

Çocukların cevapları tek tek dinlenerek ne anlatmak istedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çocukların birbirlerinin cevapları ile ilgili konuşmaları da desteklenmiştir. Uzun bir oyun arası verildikten sonra görüşmenin ikinci aşamasına geçilmiştir. Çocuklara “Peygamber/ler ile ilgili resim yapmak ister misiniz?” sorusu sorulmuştur. Çocukların hepsi resim yapmayı kabul etmişlerdir. Resimlerde anlatmak istedikleriyle ilgili ek açıklamalar çalışmalarının arka tarafına not edilmiştir.

Erken çocukluk döneminde çocuklar, kişiler arası ilişkiler yoluyla öğrenirler ve öğrenme ortamının duygusal iklimi oldukça önemlidir (Lee, 1988, ss. 168-169). Bundan dolayı araştırmacı çocuklarla araştırma sürecini uzun tutmuştur. Çocukların kendisine alışmasını sağladıktan sonra çocuklarla grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sohbet havasında çocukların kendilerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Küçük yaş grubu ile çalışma deneyimi olan araştırmacı görüşme sürecini oldukça etkin bir şekilde yönetmeye ve çocukların peygamber ile ilgili ne düşündüklerini anlamaya odaklanmıştır. Her ne kadar çocukların düşüncelerinin dağınık ve dikkat sürelerinin kısa olması sohbetin aynı konu etrafına ilerlemesini zorlaştırırsa da araştırmacı konuyu aynı yere getirerek sormak istediği soruları çocuklara yöneltebilmiştir. Çocukların özellikle konu ile ilgisiz gibi görünen konuşmaları araştırmacı tarafından detaylandırılarak anlaşılmaya çalışılmıştır.

Fenomenolojik araştırmalarda en temel veri toplama aracı görüşme olsa da yazılı materyaller, gözlem, görsel araçlar gibi birçok farklı veri toplama tekniğinden yararlanılabilir (Ersoy ve Saban, 2019, s. 111). Bu araştırmada çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerin yanında onlara peygamber/ler ile ilgili resimler de yaptırılmıştır. Çünkü çocukların yaptıkları resimler, onların yaşam deneyimlerini dolayısıyla iç dünyalarını ifade eden veri kaynakları olarak alanyazında değerlendirilmektedir (Leitch, 2008). Özellikle çocukların yaptıkları resimler ile ilgili geliştirilecek sohbet onların kendilerini daha fazla ifade etmelerine imkân verecekti. Ayrıca konuşmayı sevmeyen çocuklar açısından düşünce ve duygularını ifade etmeye fırsat tanınması yönüyle tercih edilmiştir. Bu amaçla çocuklara peygamber/lerle ilgili resim yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu fikre 5 ve 6 yaş grubu sıcak bakarken, 4 yaş grubu istememiştir. Ama diğer gruplardaki çocukların yaptıkları resimleri görmeleri üzerine yapmak istemişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Fenomenolojik yaklaşım veri analizini de kendi doğasına göre şekillendirmektedir. Alan yazında farklı veri analiz teknikleri olsa da genel olarak bu tekniklerin esnek ve karmaşık bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Betimleyici fenomenolojide veri analizi genellikle deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi üzerine kurgulanır ve araştırmacı veri analiz sürecinde daha esnek davranabilmektedir (Ersoy ve Saban, 2019). Bu araştırmada görüşme sırasında alınan kayıtlar ve raporlar birlikte değerlendirilerek görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya dökülmesi aşamasında herhangi bir program kullanılmamış, ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılmıştır. İlk aşamada her yaş grubunun verileri önce kendi içerisinde değerlendirilerek önemli ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra her yaş grubunda ortaya çıkan ortak ifadeler tespit edilmiştir. Son aşamada ise ortak ifadeler yaşlara göre değerlendirilerek Allah, Kuran, dua ve peygamber ile ilgili çocukların düşünceleri betimlenmiştir.

Resimlerinden elde edilecek veriler, çocukların çizimlerini yarıda bırakmalarından dolayı değerlendirilememiştir. Çocuklar istedikleri şeyi çizememekten kaynaklanan bir korku yaşamışlar ve bu yüzden resim yapmak istememişlerdir. Çocuklara güzel çizmenin ötesinde önemli olanın duygularını, düşüncelerini ifade etmek olduğu açıklanmış ve çalışmalarına devam etmeleri için teşvik edilmişlerdir. Ama çocukların bir kaçında yaşanan bu kararsızlık ve isteksizlik diğer çocukları da etkilemiştir. Bunun sonucunda resim yapma sürecinde çocukların dikkatleri dağılmış ve kendi aralarında oyun oynamaya başlamışlardır. Resimlerini tamamlamaları için yapılan hatırlatmalarda da resim yapmak istemediklerini, oyun oynamak istediklerini söylemişlerdir.

2.5. Araştırmacının Rolü

Doğaları gereği sayılarla anlam bulan nicel araştırmalarda veriler istatistiksel işleme tabi tutulduğu için araştırmacının rolü bağımsız bir gözlemci iken, kelimelerle anlam bulan nitel araştırmalarda araştırmacı doğal olarak araştırma yaptığı olgu ile iç içedir (Fraenkel and Wallen and Hyun, 2012). Verilerin toplanması ve analiz işlemlerinde nitel paradigmalarda araştırmacı doğrudan sürecin içerisinde. Bu yönüyle araştırmacı da bir veri toplama aracıdır (Patton, 2002). Bu bağlamda küçük yaş grubu çocuklarla uzun yıllar farklı disiplinlerde (astronomi, arkeoloji, yaratıcı yazarlık gibi) çalışma deneyimim bulunmaktadır. Uzmanlık alanımın gereği olarak çocukların gelişimlerini gözleme ve nasıl öğrendiklerini anlama ile ilgili çalışmalar yapmaktayım. Farklı öğrenme disiplinlerini çocuğun gelişim özelliklerine göre nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili müfredat/içerik hazırlama sırasında çocukların gelişimlerinin niteliğini ve hızlarını anlamamın önemini fark ettim. Çocuğun gelişimi kompleks ve çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Özellikle dini gelişim alanındaki ilerlemenin diğer gelişim alanları ile oldukça sıkı bir ilişkisi vardır. Dini içeriklerde çocuğun gelişim alanlarının özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine inanıyorum. Çocuklarla gerçekleştirdiğim birçok etkinlikte dini içeriğin çocuğun gelişim

özelliklerine göre verilmediğinde istenen hedefe ulaşılmadığını gözlemledim. Dini içeriğin çocuğa nasıl anlatılması gerektiği ile ilgili çalışmalarında da çocukların ne düşündükleri ve nasıl öğrendikleri ile ilgili çalışmaların yol gösterici niteliğinin yetersiz olduğunu fark ettim. Bu düşüncelerden hareketle küçük yaş grubuna dini içeriğe ait önemli bir konu olan peygamber/lerin nasıl anlatılabileceği ile ilgili bir çalışma yapmak istedim. Çocukların gelişim yeterlilikleri çalışmanın çıkış noktası olması gerektiğini düşündüğüm için onların peygamber ile ilgili ne düşündüklerini anlamak istedim. Çocuklarla birlikte vakit geçirdikçe seçtiğim konunun ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Özellikle görüşmelerden elde edilen verilerin analiz etme aşamasında çocukların dini düşüncelerindeki benzerlik onların gelişim hızlarını ve niteliğini anlamam konusundaki fikirlerimi netleştirdi. Peygamberlerin nasıl anlatılması gerektiği ile bu süreç benim açımdan oldukça heyecan verici ve keyifliydi.

3. Bulgular ve Yorumlar

Fenomenolojik araştırmalarda verilerin nasıl yazılacağı ile ilgili alanda farklı yaklaşımlar vardır. Verilerin yazıya dökülmesi ve sunumu birey ya da durum temelli yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Az katılımcı ile çalışılan bir araştırmada birey temelli bir yaklaşım benimsenerek her katılımcının tüm görüşleri sunulabilir. Katılımcı sayısının çok olduğu durumlarda sunum temelli bir yaklaşım içerisinde katılımcıların görüşleri temalar bağlamında açıklanabilir. Yazım biçimlerine ilişkin bu kararı araştırmacı kendisine “Verileri okuyucu için nasıl daha iyi sunulabilir?” sorusunu düşünerek vermelidir (Ersoy ve Saban, 2019, s. 123). Bu araştırmada katılımcı sayısının az ve küçük yaş grubu çocuklarının doğaları gereği diyaloglarının kısa olması nedeniyle her yaş grubunda gerçekleştirilen görüşmelerin tamamına yer verilmiştir.

3.1. 4 Yaş Grubu Çocuklarla Gerçekleştirilen Görüşme Bulguları ve Yorumlar

Tablo. 2’de 4 yaş grubu görüşmesine katılan çocukların listesi verilmiştir. Görüşme süresi yaklaşık 22 dakika sürmüştür. Çocukların gerçek isimleri yerine müstear isimler kullanılmıştır.

Tablo.2 Görüşme yapılan 4 yaş grubu çocukların listesi

Katılımcı	Cinsiyet	Doğum Yılı
Sümeyye	Kız	2017
Ayşem	Kız	2016
Mehmet Ali	Erkek	2016
Hacı	Erkek	2016
Ömer Faruk	Erkek	2016
Onur Efe	Erkek	2016

Görüşme, çocukların nasıl oldukları ve o gün neler yaptıkları ile ilgili sorularla araştırmacı tarafından başlatılmıştır.

...

Araştırmacı: Bir şey soracağım! Siz buraya niçin geliyorsunuz? Niye buradasınız? Niye evde değilsiniz?

Ayşem: Öğrenmek için, Allah için buraya geliyorum.

Araştırmacı: Öğrenmek için, Allah için geliyorsun. Anladım! Peki, bunu tek tek sorsam? Onur Efe sen niçin buraya geliyorsun?

Onur Efe: Öğrenmek için, Allah için geliyorum.

Araştırmacı: Sümeyye sen?

Sümeyye: Allah için geliyorum, öğrenmek için.

Araştırmacı: Sümeyye buraya gelince Allah için bir şey mi yaptığını düşünüyorsun?

Sümeyye: ...*(Bilmiyorum anlamında kafasını sağa sola sallamıştır.)*

Ayşem: Biz boyama yapcaz. Ben şimdi dışına çıkarmayacağım.

Araştırmacı: Peki niye buraya geliyorsun Mehmet Ali?

Mehmet Ali: Öğrenmek için geliyorum.

Araştırmacı: Neyi öğrenmek için geliyorsun Mehmet Ali? Matematik? Hayat bilgisi, toplama çıkarma mı?

Mehmet Ali: Kuran öğrenmek için geliyorum.

Araştırmacı: Hacı sen niye geliyorsun?

Hacı: Öğretmeni görmeye geliyorum. Seni görmeye geliyorum

Araştırmacı: Çok teşekkür ederim Hacı! Anladım buraya Kuran için geliyorsunuz! Peki, Kuran ne demek?

Ayşem: Dua demek

Araştırmacı: Çok teşekkürler Ayşem! Sümeyye sence Kuran ne demek?

Sümeyye: Dua.

Araştırmacı: Mehmet Ali sence Kuran ne demek?

M. Ali: Çalışmak.

Araştırmacı: Anladım! Onur Efe? Sen ne diyorsun? Kuran ne demek?

Onur Efe: Allah demek.

Hacı: Kuran demek Allah demek!

Araştırmacı: Peki, dua ne demek?

Sümeyye: Allah demek.

Ayşem: Allah demek

Araştırmacı: Allah deyince ne oluyor Ayşem?

Ayşem: Amin.

Araştırmacı: Sümeyye sence ne oluyor Allah deyince?

Sümeyye: Amin.

Araştırmacı: Amin ne demek?

Onur Efe: Dua demek

Araştırmacı: Hacı sence dua demek ne demek?

Hacı: Allah.

Araştırmacı: Şimdi bir şey daha soracağım? Ama bu çok özel bir soru?

Ayşem: Bir şey diyeceğim!

Araştırmacı: Evet Ayşem!

Ayşem: Ne zaman dondurma yiyeceğiz?

Araştırmacı: Hava çok sıcak olduğu için dondurma getiremedim. Çünkü burada dolap yokmuş. Ama size farklı farklı şeyler getirdim. Onları yiyeceğiz. Parti yapacağız sizleler...

Çocuklar hep birlikte: Yaşasın...

Ayşem: Bir şey diyeceğim. Benim okulda büyüdüğüm zaman doğum günüm olacak!

Araştırmacı: Ay çok güzel!

Ayşem: Sen de gel doğum günüme!

Araştırmacı: Yaa... Çok teşekkür ederim Ayşem! Çok gelmek isterim!

Onur Efe: Benim doğum günüm geçti! Geçtiği zaman 5 yaşına geçiyorum.

Araştırmacı: Geçti mi? Ama her yıl bir tane doğum günün olacak!

Hacı: Ben... Ben... Bu kadar doğum günüm kaldı. Abimin de bu kadar! (Elleriyle beş ve on yaptı.)

Ayşem: Benim dayım da otuz yaşında

Katılımcı: Ooo..

Onur Efe: Benim abim atmış iki yaşında...

Katılımcı: Ooo... Aman Allah'ım!

Mehmet Ali: Ben beş yaşındaydım. Altı yaşına girdim.

Katılımcı: Maşallah size! Şimdi bir soru soracağım. Şöyle yaklaşın bakalım! Yaklaşın! Açın kulaklarınızı! “Allah’ı seviyor musunuz?”

Çocuklar (çoşkuyla): Eeeeet!

Araştırmacı: Emin misiniz?

Çocuklar: Eeeeet!

Araştırmacı: Niye seviyorsunuz peki Allah’ı?

Hacı: Seviyoruz!

Ayşem: Ben çok seviyorum Allah’ı!

Onur Efe: Allah bizi yarattı.

Araştırmacı: Allah bizi yarattı diyor Onur Efe!

Ayşem: Evet! Allah bizi yarattı.

Araştırmacı: Onun için mi çok seviyorsunuz?

Hacı: Hasta oldum!

Araştırmacı: Şimdi mi hasta oldun?

Ayşem: Ben de hasta oldum, iyileştim.

Sümeyye: Ben de hasta oldum, iyileştim.

Burada konuşma dağıldı.

Araştırmacı: Peki bir şey söyleyeceğim! Allah’ı çok seviyorsunuz bunu anladım! Ben de Allah’ı çok seviyorum. Etrafınızda Allah’ı sevmeyen var mı peki?

Ayşem: Görmedim ben!

Onur Efe: Hırsızlar!

Araştırmacı: Hırsızlar mı? Hııı... Anladım! İyi bir şey yapmadıkları için Allah’ı sevmediklerini mi düşünüyorsun?

Onur Efe:... (Evet anlamında kafasını salladı.)

Ayşem: Bir şey diyeceğim! Bizim evde hırsız vardı. Polisler yakaladı onu. Hapishaneye koydular!

Araştırmacı: Aa... Hadi polisleri bir alkışlayalım!

Alkışışış...

Hacı: Bir şey diyeceğim! Annemin de dedesi yanımıza geldi...

Ayşem: Bizim mezar yandı. Sonra köy yandı.

Araştırmacı: Ama ben çok üzuldüm şimdi!

Ayşem: Bir şey diyeceğim. Bizim orası haberlerde çıkıyor.

Hacı: Ateşle, kibritle ve çakmakla oynamak çok tehlikeli.

Onur Efe: Benim annem hastaydı karantinadaydı...

Araştırmacı: Çok geçmiş olsun!

Araştırmacı: Allah deyince aklınıza ne geliyor? Neler geliyor?

Çocukların dikkatlerinin dağılması üzerine soru oyunlaştırılmıştır.

Araştırmacı: Hadi bunu oyun gibi yapalım! Gelip kulağıma söylemek ister misiniz? Hacı koş gel hadi!

Hacı koşarak gelir.

Araştırmacı: Hacı seni dinliyorum! Allah deyince aklına ne geliyor?

Hacı: Benim dedem öldü.

Araştırmacı: Anladım Hacı! ... Sen koş gel Sümeyye! Sümeyye Allah deyince aklına ne geliyor?

Sümeyye: Bilmiyorum...

Araştırmacı: Sen biraz daha düşün o zaman! Hadi sıra sende Onu Efe! Senin aklına ne geliyor?

Onur Efe: Hızlı motor!

Araştırmacı: Aa... Hızlı motor mu? Neden aklına motor geldi?

Onur Efe: Çünkü Allah'tan onu istiyorum.

Araştırmacı: Anladım! Sıra sende Ayşem! Ayşem koş!

Ayşem: Dua geliyor aklıma.

Araştırmacı: Mehmet Ali senin aklına ne geliyor Allah dediğimiz zaman?

Mehmet Ali: Aklıma bir şey gelmiyor.

Araştırmacı: Sümeyye aklına bir şey geldi mi?

Sümeyye: Aklıma bir şey gelmedi.

Kendi aralarında tekrar konuşmaya başladılar. Çocukların ilgilerini tekrar toplamak için müzik eşliğinde dans edildi. Sonrasında görüşmeye devam edildi.

Araştırmacı: Peygamber ne demek? Kimler duydu peygamberi?

Mehmet Ali: Ben duymadım!

Ayşem: Ben de duymadım!

Onur Efe: Ben de duymadım!

Hacı: Ama ben Allah'ın adını biliyorum.

Araştırmacı: Peygamberi kimler duydu bir el kaldırsın?

Sadece iki kişi el kaldırdı.

Araştırmacı: Sizler duymadınız mı? Peki, peygamber ne demek?

Hacı: Allah demek! Allah demek!

Araştırmacı: Peygamber ne demek?

Çocuklar (toplu olarak): Allah demek!

Araştırmacı: Mehmet Ali sence peygamber demek ne demek?

Onur Efe: Allah demek!

Araştırmacı: Hacı sen de mi aynı şeyi düşünüyorsun?

Hacı: Evet!

Araştırmacı: Hiç peygamber gördünüz mü?

Onur Efe: Peygamberin yanına gidicem.

Araştırmacı: Peki niye gideceksin?

Onur Efe: Ben gidicem!

Araştırmacı: Onları görüp geri mi geleceksin? Sence nerede peygamberler?

Mehmet Ali: Örümcek adam...

Onur Efe: Örümcek adam değil! Çok uzakta. Ankara'da, İstanbul'da.

Araştırmacı: Oraya ancak örümcek adam olarak mı gidilebilir diyorsun! Çok uzakta yani...

Ayşem: Tek başına gitme kaybolursun.

Onur Efe: Ben abimle gidicem.

Araştırmacı: Hangi peygamberi tanıyorsunuz? Hiç bildiğin bir peygamber adı var mı?

Sümeyye: Namaz kılarken söylüyoruz.

Araştırmacı: Aaa... Ben anladım. Namaz kılarken söylüyoruz. Ama ben kim olduğunu söylemeyeceğim. Hacı bildiğin peygamber var mı?

Hacı: Allah'ımız var. Allah'ın bir ismi Hazreti Muhammed.

Onur Efe: Ben bir şey söyleyeceğim!

Araştırmacı: Bir dakika Onur Efe! Ayşem senin bildiğin bir peygamber var mı?

Ayşem: Var!

Araştırmacı: Kim?

Ayşem: Bilmiyorum ama babamın bir ismi Muhammed.

Onur Efe: Ben de söyleyeceğim ben de!

Araştırmacı: Evet Onur Efe!

Onur Efe: Allah peygamberimizi döver.

Araştırmacı: Hıı... Öyle mi? Peki, hiç bildiğin bir peygamber var mı?

Onu Efe: Var!

Araştırmacı: Kim?

Onur Efe: Allah!

Araştırmacı: Mehmet Ali senin bildiğin peygamber isimleri var mı?

Mehmet Ali: Yok!

Araştırmacı: Sümeyye senin? Aa... Sen söylemiştin!

Ayşem: Bir şey söyleyeceğim!

Araştırmacı: Evet Ayşem!

Ayşem: Biz gelirken deli kadın geldi ama sola döndü.

Araştırmacı: Anladım! Şimdi ara zamanı! Hepinize çok çok teşekkür ediyorum!

Ayşem: Hadi parti yapalım!

Onur Efe: Parti! Parti!

Görüşme burada sonlandırılmıştır.

.....

4 yaş grubu çocukları “Niye buraya geliyorsun?” sorusuna “Öğrenmek, Allah ve Kur’an” cevabını vermişlerdir. Çocuklara devamında neyi öğrenmek için geldikleri sorusu sorulduğunda “Kur’an” cevabını vermişlerdir. “Kur’an nedir?” sorusuna ise “dua, çalışmak, Allah” cevabını vermişlerdir. “Dua ne demektir?” sorusuna “Allah” cevabını vermişlerdir. Çocukların hepsi Allah’ı çok sevdiklerini ifade etmişleridir. “Allah’ı neden seviyorsunuz?” sorusuna “Bizi O yarattı.” cevabını vermişlerdir. “Allah deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna ise “dedem öldü, hızlı motor ve dua” cevapları verilmiştir. “Peygamber ne demek? Peygamber kimdir?” sorusuna ise yine “Allah” cevabı verilmiştir.

4 yaşındaki çocukların Kur’an, dua ve peygamber kavramları ile ilgili net bir fikirlerinin olmadığı, bu kavramları Allah ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ölen dedesi ya da çok istediği hızlı motor için dua etmesi cevaplarından anlaşılacağı üzere çocuklarda Allah kavramı dua kavramı ile ilişkilendirilmiştir.

3.2. 5 Yaş Grubu Çocuklarla Gerçekleştirilen Görüşme Bulguları ve Yorumları

Tablo. 3’de 5 yaş grubu görüşmesine katılan çocukların listesi verilmiştir. Görüşme süresi yaklaşık 16 dakika sürmüştür. Çocukların gerçek isimleri yerine müstear isimler kullanılmıştır.

Tablo 3. Görüşme yapılan 5 yaş grubu çocuklar listesi

Katılımcı	Cinsiyet	Doğum Yılı
Yiğit	Erkek	2015
Murtaza	Erkek	2015
Bekir	Erkek	2015
Ahmet	Erkek	2015

Görüşme, çocukların nasıl oldukları ve o gün neler yaptıkları ile ilgili sorularla araştırmacı tarafından başlatılmıştır.

...

Araştırmacı: Niye buraya geliyorsunuz?

Murtaza: Kur’an okumak ve öğrenmek için geliyoruz.

Araştırmacı: Ahmet sen niye geliyorsun?

Ahmet: Geçmek için... Kur’an’a geçmek için

Araştırmacı: Yiğit! Yiğit sen niye geliyorsun buraya?

Yiğit: Kur’an öğrenmek için.

Araştırmacı: Bekir sen niye geliyorsun buraya?

Bekir: Aklımızı çalıştırmak için ve önemli bir şey yapmak için. Çünkü Kur’an çok güzel bir şey.

Araştırmacı: Peki Kur’an ne demek Bekir sence?

Bekir: Kur’an... Kur’an öğreniyoruz...

Araştırmacı: Anladım! Peki, Kur’an ne demek?

Bekir: Kur’an ne demek? Kur’an’ı Allah yaratmıştır.

Araştırmacı: Peki herkese soruyorum! Kur’an ne demek arkadaşlar?

Yiğit: Kur’an Allah demek!

Araştırmacı: Bir düşünün arkadaşlar! Kur’an ne demek?

Bekir: Kur’an nedir? Çünkü Allah onu yarattığı için Kur’an’ların hepsini... Kur’anı Allah yarattığı için Kur’anların hepsini o yüzden Allah’ın bu okulu da yaratması lazımdı. Allah bu okulu yarattığı için Kur’an’ları da yarattı.

Araştırmacı: ... Ahmet sence Kur’an ne demek?

Ahmet: Dua demek olabilir mi?

Araştırmacı: Peki Ahmet dua demek ne demek?

Bekir: Dua ne demek...

Araştırmacı: Ahmet cümlesini bitirsin sonra sen devam et. Ahmet sence dua ne demek?

Ahmet: Kur'an'a benzeyen... Kur'an'a benzeyen bir şeydir.

Araştırmacı: Anladım! Dua Kur'an'a benzeyen bir şeydir diyorsun! Peki, iyi bir şey mi kötü bir şey mi?

Ahmet: İyi!

Araştırmacı: İyi bir şey! Hıı... Murtaza sence Kur'an ne demek?

Murtaza: Allah demek!

Araştırmacı: Allah demek! Hım... Anladım! Peki, hiç dua ediyor musunuz?

Çocuklar (toplu şekilde): Evet...

Araştırmacı: Ediyorsunuz! Neyle ilgili dua ediyorsunuz? Ve kime ediyorsunuz? Dua kime edilir?

Ahmet: Ben hacı dedeme ediyorum.

Araştırmacı: Sen hacı dedeme ediyorum diyorsun! Anladım! Bekir?

Bekir: Ben anneme babama dua ediyorum. Neneme ediyorum...

Araştırmacı: Yiğit sen kime ediyorsun?

Yiğit: Kardeşime dua ediyorum.

Araştırmacı: Kardeşine ne için dua ediyorsun?

Yiğit: Ben "Ettehiyyatü" okuyorum.

Araştırmacı: Ettehiyyatü okuyorsun?

Yiğit: Evet! Çünkü öğrensini diye.

Araştırmacı: Ona öğrensini diye "ettehiyyatü" duasını okuyorsun! Himm...

Bekir: Ettehiyyatü duasını okuyayım mı?

Yiğit: Ayın kaçını biliyor musun? Kaçta doğdu o? O... O... on iki ay 2021. Tarihi şey? Tarihi 16.

Araştırmacı: Murtaza? Sen hiç dua ediyor musun?

Murtaza: Ediyorum...

Araştırmacı: Sen ne için dua ediyorsun?

Murtaza: Babam için ediyorum.

Araştırmacı: Niye?

Murtaza: Çünkü onu çok seviyorum.

Araştırmacı: Babalar sevilmez mi hiç? Değil mi? Peki! Niye dua ediyorsunuz? Bunu hiç düşündünüz mü?

Bekir: Neden çünkü... Babamızı Allah yarattı!

Ahmet: Evet! Allah yarattı!

Bekir: Allah yarattı! Annelerimizi Allah yarattı! Nenelerimizi Allah yarattı!

Yiğit: Nenelerimiz de mi?

Murtaza: Benim anneannemi de Allah yarattı!

Bekir: Dedelerimizi Allah yarattı! Hepsini Allah yarattı!

Araştırmacı: Ahmet?

Ahmet: Ben köye gideceğim.

Araştırmacı: O zaman bir şey diyeceğim! Allah ile aranız nasıl? Allah'a karşı ne hissediyorsunuz?

Bekir: Allah'a karşı ben dua ediyorum.

Araştırmacı: Yiğit sen Allah'a karşı ne hissediyorsun?

Yiğit: Ee... Yeni hissediyorum.

Araştırmacı: Yeni? Yeni hissediyorsun? Ha... Anladım! Buraya geldikten sonra mı yeni yeni bir şey hissetmeye başladın?

Yiğit: Evet!

Araştırmacı: Buraya geldikten sonra bir şeyler hissetmeye başladın. Ondan önce bir şey düşünmüyor muydun?

Bekir: ?

Yiğit: Yok.

Araştırmacı: Yok! Anladım! Peki Ahmet! Sen ne hissediyorsun?

Ahmet: Düşünmedim!

Araştırmacı: Hiç düşünmedin! Tamam! Murtaza sen ne düşünüyorsun?

Murtaza: Him... Rabbena'yı...

Ahmet: Başka?

Murtaza: "Rabbi yessir" de diyorum.

Araştırmacı: Çok güzel! Bekir?

Bekir: Neden biz maske takıyoruz. Çünkü koranadan dolayı. Çok bulaştığı için...

Burada sohbet kısa bir süre dağıldı.

Araştırmacı: Çok güzel! O zaman hepinize şunu sorayım! Allah'ı seviyor musunuz?

Yiğit: Evet!

Bekir: Evet!

Araştırmacı: Murtaza Allah'ı seviyor musunu?

Yiğit: Mesela şu Allah! (Atatürk'ü gösterdi.)

Araştırmacı: O Allah diyorsun?

Yiğit: Hı hı...

Araştırmacı: Peki hiç Allah'ı gördünüz mü?

Murtaza: Yooo...

Araştırmacı: Görmediniz! Görmek ister miydiniz?

Murtaza: Evet

Ahmet: Allah bizi görüyor!

Araştırmacı: Evet! O bizi görüyor! Bekir Allah'ı görmek ister miydiniz?

Bekir: Evet!

Sohbet dağıldı...

Araştırmacı: Diğer bir sorum geliyor! Yiğit! Yiğit!

Bekir: İlk benden başlasın!

Araştırmacı: Tamam senden başlasın! Hiç peygamber diye bir şey duydunuz mu? Peygamber ne demek?

Bekir: Ne demek peygamber? Onu? Peygamber neden oldu?

Araştırmacı: Sen biraz daha düşün peygamber ne demek diye! Yiğit? Peygamber ne demek sence?

Yiğit: Ben de bilmiyorum.

Araştırmacı: Ahmet sence ne demek?

Ahmet: Peygamber namaz kılmak demek!

Araştırmacı: Murtaza peygamber ne demek sence?

Murtaza: Allah demek!

Araştırmacı: Peki hiç peygamber gördünüz mü hayatınızda?

Bekir: Ben gördüm. Çünkü ben haberlerde peygamberi görüyorum, duyuyorum

Araştırmacı: Peki nasıl görüyorsun? Duyuyorsun?

Bekir: Peygamber diyorlar! Allah diyorlar!

Araştırmacı: Haberlerde peygamber diyorlar! Allah diyorlar! Anladım Bekir! Peki, Ahmet sen hiç peygamber gördün mü?

Ahmet: Yok!

Araştırmacı: Yiğit sen?

Yiğit: Yok!

Araştırmacı: Anladım görmedin! Murtaza?

Murtaza: Ben görmedim.

Araştırmacı: Hiç peygamber ismi biliyor musun?

Yiğit: Ben bilmiyorum.

Araştırmacı: Ahmet sen?

Ahmet: Bilmiyorum.

Araştırmacı: Murtaza? Sen hiç peygamber ismi biliyor musun?

Murtaza: Allah!

Araştırmacı: Anladım! Allah dışında biliyor musun?

Murtaza: Yok.

Araştırmacı: Peygamberle ilgili sormak istediğiniz bir şey var mı?

Bekir: Ben!

Araştırmacı: Evet Bekir!

Bekir: İıı... Ben peygamberi... Peygamberi hayatımda hiç görmediğim için bir şey söyleme hakkım yok. Ama peygamberi duyduğumda hiçbir şey bilmiyorum.

Araştırmacı: Anladım! Peki, Allah ile ilgi sormak istediğiniz sorular var mı?

Murtaza: Allah'ı görmüyoruz.

Ahmet: Ama ben Allah'ı rüyamda görüyorum.

Araştırmacı: Peki nasıl görüyorsun rüyanda Allah'ı Ahmet?

Ahmet: Bulutların üzerinde görüyorum.

Araştırmacı: Peki Ahmet? Allah ile ilgili bir soru var mı senin?

Ahmet: Rüyamda görüyorum.

Yiğit: Ben geçen gün teyzemgile gittik. Orada bir ev vardı. Hem de bulutların üstüne çıkmıştık rüyamda...

Araştırmacı: Anladım. Bu aklına geldi sanırım senin de aklına...

Yiğit: Evet!

Araştırmacı: Peki Bekir? Sen?

Bekir: Ben Allah'ı rüyamda görüyorum.

Araştırmacı: Peki nasıl görüyorsun?

Bekir: Allah bulutların üstünde ama ben Allah'ı görüyorum. Böyle her taraf ağaçlıktı. Ortasında ev vardı. Bahçeli ev. Biz içinde oturuyoruz. Ben Allah'ı yakından görüyorum...

Araştırmacı: Anladım. Başka soru sormak isteyen var mı?

Yiğit: Öğretmenim bu dağların üzerinden bulutlara kadar gidiyorum.

Ahmet: Allah Atatürk'ü yarattı.

Sohbet dağıldı...

...

5 yaş grubu "Niye buraya geliyorsun?" sorusuna "Kur'an okumak, öğrenmek ve Kur'an'a geçmek için" cevabını vermişlerdir. "Kur'an ne demek?" sorusuna "Kur'an'ı Allah yaratmıştır, dua ve Allah" cevabını vermişlerdir. "Peki, dua ne demektir?" sorusuna "Kur'an'a benzeyen ve iyi bir şeydir" cevabı vermiştir bir çocuk. Çocuklara ne/ler için dua ettikleri sorulduğunda "hacı dedeme, anneme, babama, neneme, kardeşime" cevabını vermişlerdir. Çocukların duayı sevdiği insanlar için iyi dilekte bulunma olarak anladıkları söylenebilir. Sadece bir çocuk kardeşine ettehiyatü öğrettiğini söylemiştir. Allah'a karşı ne hissediyorsunuz sorusuna "ben Allah'a dua ediyorum, buraya gelince bir şeyler hissetmeye başladım, düşünmedim, Rabbi yessir, Rabbena" cevapları verilmiştir. Bu yaş grubu çocuklar da Allah'ı çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Sohbet sırasında çocuklardan biri sınıfta bulunan Atatürk resmini göstererek "Bu Allah'tır!" demiştir. Tüm çocuklar Allah'ı hiç görmediklerini ve görmek istediklerini söylemiştir. Bu sırada bir çocuk "O bizi görüyor!" demiştir. "Hiç peygamber diye bir şey duydunuz mu? Peygamber ne demek?" sorusuna "bilmiyorum, namaz kılmak demek, Allah demek" cevaplarını vermişlerdir. "Peki, hiç peygamber gördünüz mü hayatınızda?" sorusuna bir çocuk haberlerde "peygamber, Allah" dediklerini duyduğunu söylemiştir. "Hiç peygamber ismi biliyor musunuz?" sorusuna "bilmiyorum, Allah" cevabı verilmiştir. Yine iki çocuk Allah'ı rüyalarında bulutların üzerinde gördüklerini anlatmıştır. Başka bir çocuk bu sırada "Atatürk'ü Allah yaratmıştır." demiştir. 5 yaşındaki çocukların Allah'ı, Kur'an ve Peygamber olarak

düşüncelerinden dolayı Allah ile ilgili düşüncelerinin oldukça dağınık ve tutarlı olmadığı söylenebilir. Ayrıca sınıfta resmi bulunan Atatürk ile ilgili de çelişkili düşünceler yaşadıkları görülmüştür. Muhtemelen Allah'ı görememeleri gibi Atatürk'ü de göremediklerinden kaynaklanan bu durum çocuklarda bir takım yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Soyut düşünme aşamasında olmayan bu dönem çocuklarında Allah'ın yaratmaları ve Atatürk'ün kahramanlıkları ile ilgili anlatımlar muhtemel yanlış ilişkilendirmelere sebep olmaktadır.

3.3. 6 Yaş Grubu Çocuklarla Gerçekleştirilen Görüşme Bulguları ve Yorumları

Tablo. 4'de 6 yaş grubu görüşmesine katılan çocukların listesi verilmiştir. Görüşme süresi yaklaşık 6 dakikadır. Çocukların gerçek isimleri yerine müstear isimler kullanılmıştır.

Tablo 4. Görüşme yapılan 6 yaş grubu çocuklar listesi

Katılımcı	Cinsiyet	Doğum Yılı
Miray	Kız	2014
Gamzenur	Kız	2014

Görüşme, çocukların nasıl oldukları ve o gün neler yaptıkları ile ilgili sorularla araştırmacı tarafından başlatılmıştır.

...

Araştırmacı: Buraya niçin geliyorsunuz?

Miray: Kur'an okumak için!

Araştırmacı: Gamze sen niye geliyorsun?

Gamzenur: Kur'an okumak için!

Araştırmacı: Kur'an ne demek peki?

Miray: Allah demek.

Araştırmacı: Kur'an Allah demek! Peki, Kur'an ne demek Gamze?

Gamze: Allah!

Araştırmacı: Allah demek! Allah ile aranız nasıl o zaman?

Miray: İyiii...

Gamze: İyi...

Araştırmacı: Seviyor musunuz Allah'ı?

Miray: Evet!

Araştırmacı: Niye seviyorsunuz Allah'ı? Gamze Allah'ı niye seviyorsunuz?

Miray: Çünkü o bizim Allah'ımız!

Araştırmacı: Ama sıra Gamze'de! Gamze cevaplayacak! Gamze Allah'ı niye seviyor musun?

Gamze: ...

Araştırmacı: Sen söyler misin Miray? Allah'ı niye seviyorsunuz?

Miray: Çünkü o bizim Allah'ımız!

Araştırmacı: Peki ne yapıyor sana?

Miray: Bilmiyorum...

Araştırmacı: Anladım! Peki, Allah deyince aklınıza ne geliyor?

Gamze: ...

Miray: ...

Araştırmacı: Hiç peygamber duydunuz mu?

Miray: Hayır!

Araştırmacı: Peygamber ne demek? Biliyor musunu?

Gamze: Peygamber Allah demek!

Araştırmacı: Peygamber Allah demek. Anladım! Hiç peygamber ismi duydunuz mu?

Miray: Yooo...

Araştırmacı: Sen Gamze?

Gamze: Yoo...

Araştırmacı: Peki hiç peygamber gördünüz mü?

Miray: Yoo...

Araştırmacı: Sen Gamze?

Gamze: Görmedim!

Araştırmacı: Miray! Hiç peygamber adı biliyor musun?

Miray: Bilmiyorum

Araştırmacı: Allah ile ilgili soru sormak ister misiniz? Aklınıza takılan bir soru var mı?

Miray: Yok!

Gamze: Yok!

Araştırmacı: Anladım! Teşekkür ediyorum o zaman size...

....

6 yaş grubu çocukları “Buraya niçin geliyorsunuz?” sorusuna “Kur’an okumak için” cevabını vermişlerdir. “Peki, Kur’an ne demektir?” sorusuna “Allah” cevabını vermişlerdir. Allah’ı sevdiklerini ve sevme nedenlerini de “Çünkü O bizim Allah’ımız “ cevabını vermişleridir. “Peygamber ne demek? Biliyor musunuz?” sorusuna “Hayır” cevabını vermişlerdir. Bu yaş grubu çocukların düşüncelerinin 4 - 5 yaş grubuna göre dağınık olmadığı söylenebilir.

3.4. 4, 5 ve 6 Yaş Grubu Çocuklarının “Kur’an, Dua, Allah ve Peygamber” İle İlgili Karşılaştırmalı Bulguları ve Yorumları

Kuran, dua, Allah ve peygamber ile ilgili çocukların düşünceleri yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde gelişimsel ilerlemenin -bireysel farklılıklar dikkate alınarak- kısmen gözlemlenebildiği söylenebilir.

Tablo 5. Yaş gruplarına göre sorulan sorular ve verilen cevaplar.

Yaş Grupları	Niye buraya geliyorsunuz?	Kur’an ne demek?	Dua Ne demek?	Allah’ı seviyor musunuz? Allah’a karşı ne hissediyorsunuz? Neden?	Allah deyince aklınıza ne/ler geliyor?	Peygamber ne demek?
4 yaş	Öğrenmek için Allah için Kur’an okumak için Öğretmeni görmek için	Dua Çalışmak Allah	Allah	Bizi o yarattı	Benim dedem öldü Hızlı motor Dua	Allah
5 yaş	Kur’an okumak için Kur’an öğrenmek için Kur’an’a geçmek için Aklımızı çalıştırmak için	Kur’an’ı Allah yaratmıştır Allah Dua	Kuran’a benzeyen bir şey	Allah’a dua ediyorum Düşünmedim Rabbena Rabbi Yessir		Namaz kılmak demek Allah
6 yaş	Kur’an okumak için	Allah		O bizim Allah’ımız	...	Allah

“Kur’an ne demek?” sorusuna 4 yaş grubu çocuklar “dua, çalışmak, Allah” cevabını vermişlerdir. 5 yaş grubu çocuklar “Kur’an’ı Allah yaratmıştır, Allah, duaya benzeyen şey” cevaplarını vermişlerdir. 6 yaş grubu çocukların ise “Allah” cevabını verdikleri görülmüştür. Çocukların Kur’an ile Allah arasındaki ilişkiyi anlayamadıkları ve Kur’an ile Allah’ın aynı olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte çocuklar zihinsel anlamda ilerleme kaydetse de hala Kuran ile ilgili dağınık düşüncelere sahiptir. Çocukların –Kur’an’ı gözleriyle görüp elleriyle tutabildikleri düşünülürse- böylesine somut yaşantılarla öğrenmeye çalıştığı Kur’an ile ilgili hala kafa karışıklığı yaşamaya oldukça dikkat çekicidir. Bu durum Kur’an’ın çocuklara soyut olan harfler üzerinden tanıtılması ve

öğretilmeye çalışılmasının yani parçacı yaklaşımın neden olduğu söylenebilir. Anlamli ve bütüncül yöntemlerle çocukların Kur'an ile karşılaşmalarının gelişimsel açıdan daha doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

“Dua ne demek?” sorusuna 4 yaş grubu çocukları “Allah” cevabını vermişlerdir. “Allah deyince aklınıza ne/ler geliyor?” sorusuna da bu yaş grubu dua ile ilişkili olan “hızlı motor, dedem öldü ve dua” cevaplarını vermeleri çocukların Allah ve dua kavramını tutarlı bir şekilde ilişkilendirebildiklerini gösterdiği söylenebilir. 5 yaş grubu çocuklar dua ile ilgili soruya “Kur'an'a benzeyen şey” cevabını vermişlerdir. Yine “hacı dedeme, anneme, babama, nineme, kardeşime” dua ettiğini söyleyen çocuklar duayı iki farklı şekilde anlamaktadırlar. Birincisi ölen yakınına ya da küçük kardeşine öğrettiği-Kur'an'dan –kısa-sureleri okumak şeklinde dua etmektir. İkincisi ise sevdiği yakınlarının varlığının devamı için iyi dilek, temenni anlamında dua etmektir.

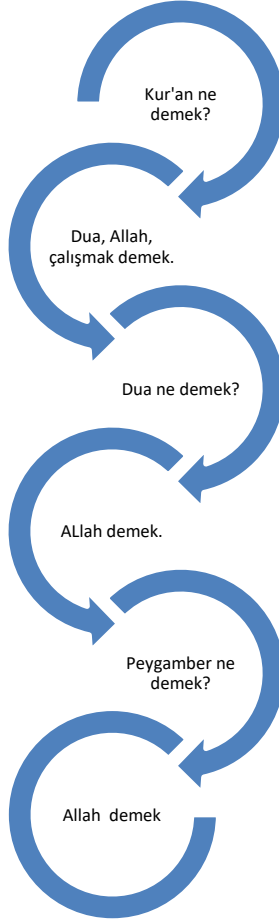
“Allah'a karşı ne hissediyorsunuz?/Allah'ı seviyor musunuz? Neden?” sorusuna 4 yaş grubu “bizi O yarattı” cevabını vermiştir. 5 yaş grubu “Allah'a dua ediyorum, Düşünmedim, Buraya gelince yeni yeni bir şeyler hissetmeye başladım, “Rabbena, Rabbi Yessir” cevabını vermişlerdir. 6 yaş grubu “O bizi yarattı, O bizim Allah'ımız” cevabını vermişlerdir. Çocuklar Allah'ın kendilerini yaratmasından dolayı Allah'a karşı olumlu duygular beslemektedirler. Kursa devam eden bir çocuğun “buraya gelince bir şeyler hissetmeye başladım” cevabı manevi gelişim de çevre faktörünün önemine işaret etmektedir. Çocuklar her ne kadar manevi varlıklar olsalar da (Boyatzis and Newman, 2004, s. 166) çevrenin etkisi çocuklar üzerinde oldukça yönlendiricidir. Bu alanda yapılan pekçok araştırma göstermiştir ki, aile etkisi dini tutumların oluşmasında en karar verici bir faktördür. Yapılan araştırmalara göre, çocuklarda dini tutumların oluşmasındaki ilk faktör aile eğitimi, sonra bireysel düşünce ve son olarak da okuldur. Sosyolog Wach hangi kültür olursa olsun, yetişkinlerin dini tutumlarının büyük ölçüde onların daha önceleri kendi çevrelerinde özellikle de ailelerinde sahip oldukları dini tecrübeye bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Vergote, 1969).

“Peygamber ne demek?” sorusuna 4 yaş grubu “Allah” cevabını vermiştir. 5 yaş grubu “Namaz kılmak demek, Allah, Bilmiyorum” cevabını vermişlerdir. 6 yaş grubu “Allah” cevabını vermişlerdir. Çocukların yaşın ilerlemesine rağmen peygamber ile Allah'ı birbiriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu yanlış ilişkilendirmenin en önemli nedeni çocukların bilişsel anlamdaki düşünme becerilerindeki yetersizliktir. Özellikle peygamber/lerin çocuklar tarafından somut olarak algılanamaması yani görülememesi bu karmaşıklıkla daha da arttırmaktadır.

Genel olarak çocukların düşüncelerindeki dağınıklığın döngüsel bir biçimde Allah, Kur'an ve dua etrafında ilerlediği söylenebilir. Çocukların bu kavramları bilişsel düzeyde gerçek anlamı ile anlamamalarından kaynaklı bu dağınıklık, birbirlerini tekrarlayan cevaplarla neden olmuştur. Çocukların peygamber kavramına yabancı oldukları görülmüştür. Allah,

Kur'an ve dua kavramında yaşadıkları hem kavramsal hem ilişkisel karmaşanın doğal bir sonucu peygamber kavramının anlaşılmasına neden olduğu söylenebilir.

Şekil 1. 4 yaş grubu çocuklarının görüşme sorularına verdikleri cevaplar



Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi yılları çocuğun temel gelişimsel birçok görevi olgunlaştırması açısından oldukça önemlidir (Barnard, 1978, s. 215). Dini gelişim açısından da dinamik bir zaman dilimi olan bu dönemde başarılı bir din eğitim yürütmek isteniyorsa öğrenme olgusunun mantiki değil, psikolojik olduğu göz önüne alınmalıdır. Yani din öğretimi, dinin mantiki parameterlerine kendini uydurma yerine öğrenen kişinin psikolojik özelliklerine kendisini adapte etmeli ve öğrenen kişinin bireysel özelliklerini dikkate alarak içerik ve yöntem geliştirmelidir (Lee, 1988, s. 167).

Dini gelişim üzerine yapılan araştırmalar, çocukların genellikle 11-12 yaşlarına gelinceye kadar yetişkinlerin anladığı anlamda dini kavramları anlayamadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin 5-6 yaşındaki bir çocuk için Müslüman, Hıristiyan ya da Yahudi olmanın anlamı yetişkinlerdeki gibi değildir. Daha doğrusu aralarındaki farklılığı bilemez. David Elkind çocukların dini kimlikleriyle ilgili yaptığı araştırmasında aşağıdaki diyalogu aktarır:

Araştırmacı: “Sen Yahudi misin?”

Lin (5yaş): “Evet.”

Araştırmacı: “Ailen de Yahudi mi?”

Lin: “Evet, köpeğimiz hariç, hepimiz Yahudi’yiz, ama köpeğimiz bir Fransız kaniş (kıvırcık tüylü köpek).”

Bu örnekten de anlaşılacağı gibi bu yaştaki çocuklar daha dini mezhebin ya da grubun ne anlama geldiğini ve kimlere ait olduğunu bilemez (Elkind, 1964). Çocuklar altı yaşına kadar dini kavramların anlamlarıyla ilgili çok sınırlı bir bilgiye sahiptirler, özellikle beş yaşına kadar anlayış son derece yüzeyseldir. Dini kavram ve anlama daha çok dış dünyayla alakalı olup, kişisel varlık ve fiziki ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkilidir (Hyde, 1990, s. 99). Bu araştırmada çocukların “Kur’an, Allah, dua ve peygamber” kavramlarını hem kavramsal olarak hem de ilişkisel olarak henüz tam anlayamadıkları görülmüştür.

Çocukluk dönemindeki dua anlayışı gelişimsel olarak üç basamakta gerçekleşmektedir. İlk basamak olan 5-7 yaşları arasında çocuklar müphem ve parçacı bir anlayışla evrensel bir dua fikrine sahiptir (Köylü ve Oruç, 2017, ss. 84-94). Bu basamaktaki çocuklar için duanın bir dereceye kadar Allah kavramıyla ilişkisi kurulabilse de, çocukların verdikleri örneklerden duanın gerçek anlamıyla ilgili fazla bir düşünceye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu dönemdeki çocuklara göre kedi ve köpekler dahil dünyadaki oğlan ya da kız her çocuk dua eder. Bunun da onlara göre çok değişik nedenleri vardır. Beş yaşındaki çocuk için dua, Allah, tavşanlar, köpekler, kediler, geyikler ve hindilerle, bebeklerle ilgili bir şeydir (Elkind, 1967, ss. 102-106). Araştırmada çocukların “Kur’an, Allah, dua ve peygamber” kavramlarını birbirleriyle yanlış ve eksik ilişkilendirmeler içerisinde anladıkları görülse de Allah ile dua kavramı arasında daha doğru bir ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür. Bunun çocukların benmerkezci düşünce şekliyle kaynaklanan bir durumun sonucu olduğu söylenebilir. Bu dönemde çocuk kendisi dışındaki şeylerin varlığının anlamını kavrayamamaktadır (Goldman, 1971, s. 28). Her şeye kendisinin bakış açısıyla bakmakta ve her şeyin onun varlığına hizmet ettiğini düşünmektedir. Dolayısıyla dua, bu dönemdeki çocuklar tarafından isteklerine ulaşmada bir araç olarak görülmektedir. Bu yönüyle dua çocukların merak, ilgi ve ihtiyaçları bağlamında karşılığı olduğu için çocuğun hayatında daha somut bir olgu olarak algılanması diğer soyut kavramlara nazaran daha anlaşılabilir bir durumdur. Ayrıca Müslüman çocuklar açısından duanın Kuran’da ki –kısa-

sureler ve Allah'tan bir şey istemek anlamında iki farklı şekilde algılandığı da tespit edilmiştir. Sonuç olarak duanın bir dereceye kadar Allah kavramıyla ve öğrenilmiş bazı formüllerle ilişkisi kurabilseler de, yetişkinin anladığı tarzda duanın anlamına dair çok az bir kavrama ve anlayış vardır (Elkind, 1964, ss. 674-675).

Çocukların Tanrı hakkındaki görüşlerine ilişkin çalışmalar 1892'li yıllara kadar ulaşmaktadır. Bununla beraber bu alandaki ciddi araştırmalar Goldman'ın çalışmalarıyla başlamıştır. O dönemden bu zamana birçok çalışma yapılmıştır. İskandinav ülkelerinde yapılan araştırmalarda dört-altı yaş arasındaki çocukların tanrıyı eğlence ve oyunla ilişkilendirdikleri, çocukların iyiliğiyle ilgilenen izin verici bir tanrı anlayışına sahip olduklarını ve kendileri için muayyen birtakım fonksiyonları yerine getiren bir varlık olarak algıladıklarını ortaya koymuştur (Tamminen, 1988, s. 60). Okulöncesi çocuklardan neredeyse hepsi, tanrının gökte olduğunu ve bu yüzden uzaklığı dolayısıyla kendisine ulaşamadığına ilişkin izahlar getirmeye çalıştıkları bulunmuştur. Diğer taraftan Keskitalo okulöncesi çocuklardan % 80'inin Tanrıyı kendilerine yakın olduğuna ve diğer çocuklara hatta yetişkinlere yakın olduğuna inandıklarını bulmuştur. Onlardan bazıları tanrı göktedir ve onun yakınlığı sınırlıdır derken, bazıları da onun mekanının gökyüzüyle sınırlı tutulamayacağını, bazen onun gerçek şekline bürünerek yer yüzüne inebileceğini ifade ederken, diğer bazıları da tanrıyı yardımcı birer varlık olarak melekler şeklinde tasavvur etmişlerdir (Tamminen, 1988, ss. 63-64). Bu araştırmada çocukların Allah kavramını, kuran ve dua kavramı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Allah'ı zihinlerinde nasıl temsil ettiklerini anlamak için sorulan "Allah deyince aklınıza ne/neler geliyor?" sorusuna sadece 4 yaş grubu çocuklar dua ile ilişkilendirilecek cevaplar vermişlerdir. İki çocuk ise rüyasında Allah'ı bulutların üzerinde gördüğünü ifade etmiştir.

Tamminen'in Finli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında, çocukların neredeyse hepsinin tanrının kendilerini sevdiğine ve Tanrının iyi, seven, huzur verici olduğuna inandıklarını çalışmasıyla ortaya koymuştur. Büyük çocukların da Tanrı'yı oldukça olumlu sıfatlarla tasavvur ederlerken, sadece birkaç çocuğun Tanrı'yı bir korku objesi olarak tasavvur ettiklerini belirtmiştir (Tamminen, 1988, s. 63). Birkaç çalışma da bazı küçük çocukların korku verici bir Tanrı imajına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunlardan Ottersen'in İsveçli çocuklar üzerine yaptığı araştırmasında dine karşı ya da dine ilgisiz kalan aile ortamlarından gelen çocukların Tanrı hakkında olumsuz imaja sahip olduklarını bu yüzden Tanrı'yı korku ve hüznün verici bir varlık olarak tasavvur ettiklerini ortaya koymuştur. Ancak Tamminen yaptığı araştırmasında altı ve yedi yaşındaki çocuklara "Siz Tanrı hakkında bir şey duyduğunuzda korku, iyilik veya emniyet/huzur ne hissediyorsunuz?" diye sorduğunda, çocuklardan sadece bir tanesi korku hissediyorum derken, bazıları her iki duyguyu duyduklarını, ama aşağı yukarı tamamına yakını iyi şeyler hissettiklerini belirtmişlerdir (Tamminen, 1988, ss. 62-63). Sonuç olarak bu dönemdeki çocuklar genellikle Tanrı'ya ilişkin olumlu duygusal tutumlara sahiptirler. Özellikle Tanrı kendi anlayışlarına uygun oldukça -bilişsel anlamda da ilerleme kaydettikçe- Tanrı'ya güven

duyguları artmaktadır (Tamminen, 1988, s. 64). Bu araştırmada tüm çocukların Allah karşı sevgi, teşekkür gibi olumlu duygular besledikleri tespit edilmiştir. Bu duyguların sebebinin ise Allah'ın kendilerini yaratması olarak ifade edilmiştir. Sadece bir çocuk kursa geldikten sonra Allah ile ilgili bir şeyler hissetmeye başladığını söylemiştir. Bu durum çocukların maneviyatı yaşaması için ailenin rolünü anlamak açısından oldukça dikkat çekici bir örnektir. Çünkü erken çocukluk döneminde çocuklar ebeveynlerinin model alırlar (Köylü ve Oruç, 2017, s. 121).

Çocukların dini kavramlar hakkındaki düşüncesini bilmek bize din eğitimi programlarına hangi konuların konulup konulmamasında yardımcı olacağı gibi, bu kavramların nasıl öğretileceği konusunda da yardımcı olmakta ve yol göstermektedir (Vianello and Tamminen, and Ratcliff, 1992, ss. 76-77). Bu araştırmada 4-6 yaş grubu çocukların Kuran, Allah ve dua kavramlarıyla ilişkili olarak her ne kadar eksik ve tutarsız da olsa bir düşünce geliştirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte bu yaş grubu çocukların peygamber/ler ile ilgili herhangi bir fikir geliştiremedikleri hatta peygamber-Allah ilişkilendirmesi yaptıkları gözlenmiştir. Bu dönemde dini içeriğin önemli konularından olan peygamber/leri anlatmaya başlamadan önce, ileri yaşlarda anlatılabilmesi için "ön hazırlık çalışması" olarak adlandırılabilir bir çalışmanın yapılmasının daha doğru olduğu söylenebilir. Özellikle çocuklara zihinsel düzeyde peygamber/ler anlatımından daha ziyade çocuklara din eğitimi veren kişilerin sevdiği/örnek aldığı bir rehber olarak peygamber/lere duyulan sevginin ön plana çıkarıldığı ve çocuklar tarafından gözlemlenebileceği kurgular oluşturulmalıdır. Çünkü her şeyden önce çocuklara dinin bilişsel/kognitif boyutu yerine sevgi boyutu, tecrübe ve yaşamsal boyutu öğretilmeye çalışılmalıdır. Zira insan hayatının dört boyutu vardır: bunlar psikomotor, bilişsel, duygusal ve yaşam tarzı şekilleri. Kişi ancak bu dört unsuru birlikte yaşarsa hayatının bir anlamı olur ve eksik kalmaz. Aynı zamanda bu dört unsur etkili bir din eğitiminin merkezini oluşturur (Lee, 1988, s. 154). Bunlardan en önemlisi yaşam tarzı, sonraki duygular (affects) bilişsel ve en az önemli olan da psikomotordur. Çocukluk dönemi din için sevgi bilişsel nitelikten çok daha önemlidir. Gerçekten de birçok araştırmacıyla birlikte özellikle derinlik psikolojisi üzerine araştırma yapan kişiler tutum, değer ve sevgi temelli duyguların (aslında tüm duyguların) altı yaşından önce öğrenileceğini öne sürmektedirler (Lee, 1988, s. 154).

Elkind de din eğitimi açısından şu değerlendirmeyi yapmaktadır. Çoğu çocuklar ergenlik öncesi döneme kadar dini ifadeleri tam olarak anlayamazlar ancak kendi anlayış seviyeleri çerçevesinde yorumlayabilirler. O zaman şu soru ortaya çıkmaktadır: "Hatalı sonuçlara ulaşmamak için bu dönemdeki çocuklar din eğitimine tabii tutulmamalı mıdır?". Elkind soruyla ilgili olarak bu dönem çocuklarına zihinsel ya da akademik boyutta din eğitimi yerine yani çocukların zihnine hitap etme yerine hislerine hitap etmenin daha önemli olduğunu, gerçek dini eğitimin de zihin kadar hisleri ve duyguyu beslediğini öne sürmektedir. Sonuç olarak, çocuk dini düşünceleri kabul etmeden dini hisleri tecrübe etmelidir (Elkind, 1964, ss. 635-646). Elbette bu dönemde çocukları Tanrı, peygamber,

Kuran, dua gibi dini kavramlarla ilgili basit ifadeleri öğrenme kapasiteleri dahilindedir. Bu anlatımların çocuklar tarafından anlaşılır ve kısa olması şartıyla kolayca ezberlenebilir ve tekrar da edebilir. Ancak bu dönem çocuklarına birşeyler öğretirken şu hususları da göz önünde bulundurmanız gerekir: 1) Soyut kavramları anlayamazlar, 2) Çok uzun olan ve sayıca fazla olan gerçekleri hatırlayamazlar, 3) Kutsal metinden uzun ayetler ezberleyemezler, 4) Öğrenecekleri dua ve sureler kısa olmalıdır (Barnard, 1978, s. 218).

Okulöncesi çocuklara öğretilebilecek en temel şey Allah kavramıdır (Torrance ve Torrance, 1988, s. 233). Doğal olarak çocuklara doğru ve gerçekçi bir Allah kavramı öğretmeksizin diğer dini konularda bir şeyler öğretmeye kalkışmak zaman israfıdır. O yüzden de önce çocuklara doğru bir Allah kavramının öğretilmesi gerekmektedir (Torrance ve Torrance, 1988, s. 234). Bu durum aynı zamanda dua, kuran ve peygamber kavramlarının anlatılması için de oldukça gerekli ve önemlidir. Özellikle bu kavramların birbirleriyle ilişkisinin anlamlı, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakından uzağa öğretim ilkeleri çerçevesinde (Senemoğlu, 2012) çocuğun anlayacağı bir içerik ile sunulması din eğitiminin pedagojik yönünü oluşturması açısından oldukça önemlidir.

Küçük çocuklar sadece kendilerine öğretilen dini öğrenmezler aynı zamanda dini kendilerine öğretilen şekil ya da yol açısından da öğrenirler. Eğer çocuğa din sevgi boyutuyla değil de daha çok Allah'ın adaletinin hukuki karakteri öğretilmeye çalışılırsa, o takdirde çocuğun dini bilgilerden elde edeceği içerik sevgi dışı hukuki (legalistic) bir din olacaktır. Aslında, öğretilen bir şeyin öğretim tarzı genellikle öz olarak öğretilen şeyin kendisinden daha çok öğrenen üzerine bilişsel ve tutumsal etki yaratır. Gerçekte dini öğretim şekli ya da öğrenme şekli aslında öğretilen dindir. Öğretim süreçleri dini öğretimin güçlü bir içeriğini teşkil eder (Lee, 1988, ss. 152-153). Dolayısıyla çocukların din eğiticileri nitelikli ve etkili öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine sahip olması gerekir. Diğer bir ifadeyle din sadece bilişsel açıdan öğretilmemeli aynı zamanda duygusal ve daha çok hayat tarzı içeriği göz önüne alınarak öğretilmelidir. Bu alanda yapılan araştırmalar da çocukların en çok duygu boyutunda yetişkinlere benzediğini en az da bilişsel alanda onlara benzediğini ortaya koymuştur (Lee, 1988, s. 162).

Psikolojik olarak küçük çocuklar "bireysel ilişkiler yoluyla" öğrenirler. Öğrenen kişi ile bireysel ilişkilerin kurulması erken çocuklukta çok daha hayati bir nitelik taşımaktadır. Çünkü küçük çocuklar daha yoğun duygusal derinlikte ve bütünlükçü/holistik insan etkileşimleri içinde hayatı anlamlandırır. Oysa yetişkinler bireysel ilişkilerden kaçınmak ve yaklaşmak istemediklerinde bilişsel yeteneklerini ve savunma mekanizmalarını kullanırlar. Dolayısıyla eğiticinin sempatik bir sesi, sevgi dolu kalbi ve dokunuşu çocuğun din eğitimi için son derece önemli olan hususlardandır. Çünkü "duygu/lar çocuğun tüm öğrenmelerinde olağanüstü güçlü bir faktörü teşkil eder". Bu prensip önceki prensibin daha özel bir uzantısıdır, zira kişisel ilişkiler daima ağırlıklı olarak duygusaldır. Kişiliğin duygusal yönü, şöyle ki duygusal alanı, ilk çocukluk döneminde en hâkim olan unsurdur. Gerçekten de duygular öğrenilir ve duygular gelişen bireyde bilişsel ve isteğe bağlı

eylemlerden önce gelir. Bu durum bizi iki önemli psikolojik sonuca götürmektedir. Bunlardan birincisi, duygu daha sonra kendisinde ve kendisi yoluyla şekillendireceği kognitif ve gönüllü eylemi kişinin temel psikolojik yapısını güçlü bir şekilde renklendirir ve örgüsünü oluşturur (Lee, 1988, ss. 168-169). “Öğrenme çevresinin sosyoduygusal iklimi de önemli derecede öğrenme sonuçlarına etki eder.” Her şeyden önce şunu kabul etmek gerekir ki, pedagojik ortamdaki sosyoduygusal iklim sadece duygusal öğrenme sonuçlarını değil aynı zamanda bilişsel öğrenme sonuçlarını da etkileyecektir. Bu prensip daha önce zikrettiğimiz iki prensibin bir uzantısıdır. Sosyoduygusal iklim okulöncesi çocuklarının tüm öğrenme ortamlarında özellikle de dini öğrenme ortamlarında önemli olup, temelini de sevgi oluşturmaktadır. Sevgi de ihtimamı, şartsız kabulü, sıcaklığı, vermeyi, affetmeyi vs. içerir. Sosyoduygusal atmosferin duygu boyutu iki yönlü bir yol gibidir, çocuk hem sevmeye hem de sevilmeye ihtiyaç duymaktadır. İşte böyle bir ortamda okulöncesi çocuklara kazandırılacak en büyük dini değer ve öğreti Allah sevgisi olacaktır. Öğretme ve öğrenme ortamındaki sevgi dinamiği olmaksızın, küçük çocuk dini içten benimseyen ve ona bağımlı olacağı yerde dine karşı antipatisi olacak şekilde yetiştirilebilir. Hatta daha ileri boyutta sevgiden yoksun bir din eğitimi çocukların sadece dinden soğumasına ya da dine karşı ilgisiz kalmasına değil, dini tamamen reddetmesine ve ona karşı gelmesine bile neden olabilir. Yine bu dönemdeki çocuklara Allah sevgisinden uzak doğru ve yanlış şeyleri öğretmek de istenen sonucu vermez. Kısacası tüm dini bilgiler, doğru ve yanlış kavramları ve diğer ahlaki erdemler zihinsel, entelektüel temel esasından ziyade sevgi esasına dayandırılarak öğretilmeye çalışılmalıdır (Lee, 1988, ss. 169-171).

Öneriler

1. Din eğitimi, çocuğun psikolojik özelliklerini dikkate alarak içeriklerini üretmelidir. Dini açıdan önemli olan konular/içeriklerden ziyade çocuğun dini gelişimini destekleyecek konular/içerikler din eğitimine dâhil edilmelidir.
2. Çocuklar bilişsel anlamda dini kavramlarla ilgili erken çocukluk döneminde oldukça yüzeysel düşüncelere sahiptirler. Dini gelişim diğer gelişim alanlarındaki ilerlemeler oranında gerçekleşeceği için Allah, dua, peygamber, kuran gibi soyut dini kavramlarla ilgili de düşünme kapasiteleri oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu dönemde planlanacak din eğitiminde bu durum göz önüne alınmalıdır. Dâhil edilmesi planlanan konuların salt bilişsel yönleri yerine duygu, tutum ve davranış geliştirmeye yönelik yönleri ele alınmalıdır.
3. Erken çocukluk döneminde duygular çocuk için çok önemlidir. Zihinsel yeterliliklerin gelişim aşamasında olmasından dolayı da din eğitimi, çocukta oluşturması beklenen/istenen duyguları kendisine başlangıç noktası yapmalıdır.
4. Çocuklar kişiler arası ilişkilerle öğrenirler. Öğrenme ortamının çocukta oluşturacağı duygu erken çocukluk döneminde daha kritik bir önem taşır. Bu dönemde anlatılması planlanan konuların bilişsel detaylarından daha çok nasıl

bir ortam içerisinde ne şekilde öğretilmesine yani içerikten ziyade yöntem ve tekniğine odaklanılmalıdır.

5. Din eğitiminde ele alınan konular temel sevgi duygusu etrafında çocuğa verilmelidir.

Kaynakça

- Akturan, U. & Esen, A. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Boyatzis, C. J. & Newman, B. T. (2004). How shall we study children's spirituality?. (ed. Donald Ratcliff), *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research, and Application*, (ss. 166-181), Or: Cascade Books.
- Boojamra, J. L. (1984). Theological and pedagogical perspectives on the family as educator. *The Grek Orthodox Theological Review*, 29(1), (Spring 1984).
- Bunge, M. J. (2006). The child, religion, and the academy: developing robust theological and religious understanding of children and childhood, *The Journal of Religion*.
- Coles, R. (1990). *The spiritual life of children-the inner lives of children*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copley, T. (2008). *Teaching religion-sixty years of religious education in england and wales*. Exeter: University of Exeter Press.
- Cox, E. (1966). *Changing aims in religious education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1966.
- Elkind, D. (1964). The child's conception of his religious identity. *Lumen Vitae: International Review of Religious Education*, vol 19.
- Elkind, D. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(1).
- Elkind, D. (1970). *The origins of religion in the child*. *Review of Religious Research*, 12(1), (Autumn).
- Elkind, D. (1971). The development of religious understanding in children and adolescent. *Research on Religious Development: A Comprehensive Handbooks*. Metron P. Strommen (ed.). ss.655-685. New York: Hawthorn Books.
- Elmalılı M. Hamdi Yazır, *Hak dini Kur'an dili*. (C. 7). İstanbul: Azim Dağıtım, trs.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Ersoy, A. & Saban, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.

- Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallen, Helen H. Hyun. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fowler, J.W. (1974). Toward a developmental perspective on faith. *Religious Education*. 69:2, 1974.
- Fowler, J. W. (2004). Faith development at 30: Naming the challenges of faith in a new millennium. *The Official Journal Of The Religious Education Association* 99(4).
- Fowler, J. W. ve Dell, M. L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence reflections on three decades of faith development theory. *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Eugene C. Roehlkepartain, Pamela E. King, Linda Wagener, Peter L. Benson (ed.) SAGE Publications, California.
- Goldman, R. (1963). The development of religious thinking. *Learning for Living* 5(2).
- Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. New York: The Seabury Press.
- Goldman, R. (1971). *Readiness for religion: a basis for developmental religious education*. New York: Seabury Press.
- Gottlieb, E. (2012). Dini düşüncenin gelişimi. C. Osmanoğlu, & M. Ulu. (Çev.) *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(1), 269-289.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *The American Journal of Sociology*, 50(2). The University of Chicago Press, September.
- Havighurst, R. J. ve Keating, B. (1971). The religion of youth. *Research on Religious Development: A Comprehensive Handbooks*. Metron P. Strommen (ed.), 686-723. New York: Hawthorn Books.
- Heller, D. (1986). *The children's god*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in childhood and adolescence*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1990.
- Köylü, M. ve Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Lee, J. M. (1988). How to teach: foundations, processes, procedures. *Handbook of Preschool Religious Education* içinde. ss. 152-223. Donald Raecliff (ed.). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Leitch, R. (2008). Creatively reserching children's narratives through images and drawings. *Doing visual reserch with children and young people* içinde. ss. 37-57. P. Thomson (Ed.), NewYork: Routledge.

- Montessori, M. (1965). *The child in the church*. E.M. Standing (ed.). St. Paul, MN: Catechetical Guild.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological reserch methods*. London: Sage.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oruç C. (2013). Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi. *Turkish Studies*, 8(8), 971-987.
- Oruç, C. (2014). *Okul öncesi dönemde çocuğun din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Oruç C. (2019). Tanımı, metodolojisi ve eğitimi açısından çocuk maneviyatı. *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. Mustafa Köylü (ed.). İstanbul: Dem Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. Samsun: Sönmez Matbaa ve Yay.
- Riccards, M. P. (1978). The structure of religious development: empirical evidence for a stage theory. *Lumen Vitea International Review of Religious Education*, 33(1).
- Robert W. Crapps, R. W. (1986). *An introduction to psychology of religion*. Merger Press.
- Schweitzer, F. (2006). Children as theologians: god-talk with children, developmental psychology, and inter-religious education. *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull* içinde. Dennis Bates vd. (ed.) London: Routledge.
- Roos S. A., Ledema, J. ve Miedema, S. (2003). Effects of mothers' and schools' religious denomination on preschool children's god concepts. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 24(2).
- Tamminen, K., Vianello, R., Jaspord, J. M. ve Ratcliff, D. (1988). The religious concepts of preschoolers. Donald Ratcliff (ed.). *Handbook of Preschool Religious Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Thomas Barnard vd., *Exploring christian education*. Kansas City, Missouri, Beacon Hill Press.
- Torrance, E. P. ve Torrance, J. P. (1988). Creativity and teaching concepts of god. *Handbook of Preschool Religious Education* içinde. ss. 224-246. Donald Raecliff (ed.). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Vergote, A. (1969). *The religious man: A psychological study of religious attitudes*. Translated by Marie-Bernard Said. Dayton, OH: Pflaum Press.

- Vianello, R., Kalevi Tamminen, K. ve Ratcliff, D. (1992). The Religious Concepts of Children. *Handbook of Children's Religious Education* içinde. ss. 56-81. Donald Raecliff (ed.). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Wallinga, C. ve Skeen, P. (1988). Physical, Language, and Social-Emotional Development. *Handbook of Preschool Religious Education* içinde. Donald Raecliff (ed.). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Wilson, V. (1991). Infant and preschoolers. *Christian Education: Foundations for the Future* içinde. Robert E. Clark, Lin Johnson and Allyn K. Sloat (ed.). ss. 221-231. Chicago: Moody Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda tanrı tasavvurunun gelişimi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

DİN DERSİ DERS KİTAPLARI GÖRSELLERİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET ÜZERİNE BİR ANALİZ*

Yasemin DAVARCI**

E-mail: yasemindavarci@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2208-7373>.

Zeki Salih ZENGİN***

E-mail: zekisalih55@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2354-8899>

Citation/©: Davarcı, Y. & Zengin, Z. S. (2021). Din dersi ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet üzerine bir analiz. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 283-300.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.981599>

Öz

Bu çalışma toplumsal cinsiyet olgusunun yapılandırılmasında ve geleceğe aktarılmasında önemli bir etkisi bulunan ders kitapları üzerinden yürütülmüştür. Örgün eğitimin gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olan ders kitapları öğrencilerin çeşitli toplumsal kültürel roller edinmesinin yanında cinsiyet rollerinin de kazanılmasında aktif rol oynamaktadır. Ders materyallerindeki cinsiyet temsillerinin kültürel değerleri, davranışları, tutumları etkilediği ve ders kitaplarında sunulan cinsiyet rolleri ve kalıpları ile aktarılan mesajların öğrencilerin kimlik, öz saygı gelişimini ve cinsiyetlere karşı tutumlarını şekillendirdiği çeşitli araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır. Bu nedenle,

* Bu çalışma Yasemin DAVARCI'nın Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri ABD'nda Prof Dr. Zeki Salih ZENGİN danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur
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: YD (%60), ZSZ (%40); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: ZSZ (%60), DI (%40).

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

** Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı Mezunlu.

*** Prof. Dr. Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

derslerde kullanılan her türlü materyal ile birlikte ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi önyargılardan ve olumsuz mesajlardan arındırılması, özel bir hassasiyet ve titizlik gözetilerek hazırlanması, seçilmesi ve kontrol edilmesi gereklidir. Bu çalışmada, 1929 – 2018 yılları arasında, Türk Millî Eğitim Bakanlığı'nca yayınlanan ve devlet okullarında kullanılan din dersi ders kitaplarının görselleri toplumsal cinsiyet açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda belirlenen tüm kategorilerde toplumsal cinsiyet unsurları açısından erkekler lehine sayısal üstünlük tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din dersi, Ders kitapları, İçerik analizi, Toplumsal cinsiyet.

ANALYZING OF THE RELIGIOUS COURSES TEXTBOOKS' IMAGES THROUGH GENDER

Abstract

This study was carried out on textbooks that significantly impact the structuring of the gender phenomenon and its transfer to the future Textbooks, which are an important tool in the realization of formal education, play an active role in the acquisition of gender roles as well as the acquisition of various social-cultural roles by students. Various studies have proven that gender representations in education materials affect cultural values, behaviors, attitudes, and messages conveyed by gender roles and patterns presented in textbooks shape students' identity, self-esteem development, and attitudes towards gender. For this reason, it is necessary to examine the textbooks, along with all kinds of materials used in education, to be examined in terms of gender, free from prejudices and negative messages, to be prepared with special sensitivity and meticulousness, to be selected and controlled. In this study, the visuals of the Religious Course textbooks published by the Turkish Ministry of National Education and used in public schools between 1929 and 2018 were subjected to content analysis in terms of gender. As a result of the research, numerical superiority was determined in favor of men in all categories in terms of gender factors.

Keywords: Religious education, Religion Course, Textbooks, Content analysis, Gender.

Giriş

Toplumsal cinsiyet; bir kültürün, erkeklik ve kadınlık algısına bağlı olarak doğum öncesi süreçten başlayarak toplumsallaşma sürecinde erkek ve kadınlara öğrettiği, dayattığı ve onlardan beklediği farklı nitelikler, kimlikler, imajlar, davranış modelleri, sosyal psikolojik özellikler, beceriler, roller, sorumluluklar, haklar ve görevlere dair bakış açısı, tutumu,

yorumu, tanımı, inancı ve kalıp yargılarıdır (Davarcı, 2021). UNESCO'ya göre toplumsal cinsiyet (Gender); ailemizde, toplumlarımızda ve kültürlerimizde yaratılan kadın ve erkek rollerini ve sorumluluklarını ifade eden, kadınlık ve erkeklik (femininity and masculinity)' e dair özellikler, tutumlar ve muhtemel davranışlar hakkındaki beklentileri içeren kavramdır (UNESCO, 2019). Birbirine benzer ve farklı amaçlarla hemen hemen tüm disiplinler tarafından kullanılmış ve kullanılmakta olan bu kavram son derece dinamik ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu dinamik ve karmaşık yapıyı toplumun siyasi, dinî, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları değiştirir geliştirir ve belirler.

Bu araştırmanın konusu, din dersi ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesidir. Toplumsal cinsiyet günümüze kadar farklı yönleriyle pek çok araştırmaya konu olan bir sorun alanıdır. Araştırmanın temel problemini, "Türkiyede 1929-2018 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kullanılan DD ders kitaplarının görsellerinde toplumsal cinsiyet olgusu nasıl ve hangi boyutlarda yansıtılmıştır?" sorusu oluşturmaktadır. Tarihçiler avcı-toplayıcı dönemden başlayarak, yazının icadına, örgütlü devlet yapılarının kurulduğu uygar dönemlere kadar toplumsal cinsiyet olgusunun varlığına dikkat çekmişlerdir. Dünya üzerindeki tüm kültürlerde mülkiyet, sabanlı tarım, bürokratik devlet, yazı, aristokrasi, örgütlü dinin gelişimi ve felsefenin uygarlık adına ataerkil bakış açısıyla benzer toplumsal cinsiyet düzenleri oluşturulmuştur. Bu düzende kadınların köle olarak alınıp satıldığı, diri diri yakıldığı, gömüldüğü, öldürüldüğü, aile içinde ve toplumsal yaşamın pek çok alanında şiddete maruz kaldığı, cinsiyetinden dolayı erkeklerden daha düşük ücret aldığı, çalışma ve eğitim olanaklarının kısıtlandığı durumlar tarih boyunca sık sık karşımıza çıkmıştır (Hanks, 2020). Modern dünyada artık kadınlar toplumda yok sayılmamakta, pek çok yönden desteklenmektedir; ancak kadın ve erkek arasındaki fırsat eşitsizliği, kadının ikinci sınıf vatandaş olarak konumlandırılması, pek çok yönden ezilmesi, birtakım roller biçilerek kamusal alan dışına itilmesi, her geçen gün onu biraz daha yoksullaştırmakta ve hayatını olumsuz etkilemektedir. Ekonomi (çalışma yaşamı), siyaset, sosyal yaşam ve eğitim yaşamında uğradığı ayrımcılık yarayı daha da derinleştirmektedir. İçinde yaşanan zaman dilimi ve toplumun gelişmişlik düzeyine bağlı olarak değişse de toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, önyargı ve kalıp yargılar kendilerine farklı formlar bulmakta bir şekilde hayatta kalmayı başarmaktadır. Kültürün oluşturduğu toplumsal cinsiyet örüntüleri hangi sosyal sınıfa ait olursa olsun kadın ve erkeği çepeçevre kuşatmaktadır. Cinsiyetlere yönelik önyargı ve kalıp yargılar hayatın birçok alanında eğitim sistemi ve din gibi toplumsallaşma araçlarını kullanarak kendine meşru zeminler bulabilmektedir. Eğitim materyali olarak kullanılan kitaplar, dinî kaynakların ürettiği içeriklerin kimi zaman taraflı, eksik veya aşırı yorumlanması, toplumsal cinsiyet yarasının kapanmasına izin vermemektedir. Kültürün en önemli belirleyicilerinden biri olan dinî perspektif, dinî nasrlardaki içerik ve bunların tarihi süreçte anlaşılma ve yorumlanma biçimleri toplumsal cinsiyet olgusunun sınırlarını da belirlemektedir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyetin biçimlenmesinde, derinleşmesinde olduğu kadar engellenmesinde de

genel olarak eğitimin özel olarak din eğitiminin büyük rolü bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumu, toplumsal cinsiyet rollerinin ve kalıp yargılarının öğrenilmesi küçük yaşlardan itibaren ailede başlar ve formal eğitimler yoluyla okulda devam eder. Genel eğitim ve bunun bir parçası olan din eğitimi toplumsal cinsiyet unsurlarının şekillendiği meşru zeminlerden biridir.

Eğitimin gerçekleştirilmesi amacıyla geçmişten günümüze dünya genelinde en sık ve yaygın olarak kullanılan kaynaklar kuşkusuz ders kitapları olmuştur. Eğitim materyalleri arasında ders kitapları, gerek mevzuatta yer alan öğretim içeriklerinin, gerek açıkça yer verilmeyen örtük içeriklerin aktarılmasında son derece etkili, işlevsel ve önemli araçlar arasındadır. Ders kitapları hem hazırlanan öğretim programlarında hem de örtük programlarda yer verilen içeriğin öğrenciye ulaşması ve hedeflerin gerçekleşmesinde son derece etkili ve işlevsel öğretim materyalleridir. Ders kitapları çoğu zaman, öğretmenler, öğrenciler ve aileleri tarafından bilgi edinme ve öğrenme konusunda otorite kabul edilir ve güvenilir bulunur. Ders kitapları yazılı kaynaklar olduğu için kalıcıdır. İnsanlar tarafından meşru ve objektif olarak kabul edilirler. Ders kitaplarının bu şekilde kabul edilmesi ders kavramından ileri gelir. Ders; öğrenilmesi, idrak edilmesi ve hatta bazen ezberlenmesi gereken şeydir. Bu durum ders kitaplarının önemini daha da arttırmaktadır. Üstelik ders kitaplarında sunulan içerikler, bilgi verme rolünden dolayı sorgulanma ihtiyacı duyulmadan tartışmasız olarak kabul edilir (Tanrıöver, 2009, ss. 109-110). Ders kitaplarında yer alan örtük müfredat, açık olmayan yollarla bilginin ve davranışın yapılmasını sağlar. Öyle ki “yapılandırılan bu bilgi ve davranışlar, okulların bürokratik ve idari baskının bir parçasıdır ve öğrencilerin, egemen grupların baskın ideolojilerine razı olmasına neden olmaktadır” (Kalaycı & Hayırsever, 2014). Doğruluğu tartışmasız kabul edilen bilgi ve davranışlar gerçekliğin sorgulanmasına ve yorumlanmasına engel olur. Zaman içerisinde kurulmuş olan ilişki ağları sonucunda toplumdaki egemen görüşler doğal ve meşru olarak gösterilerek toplumsal denetim işlevi yerine getirilmiş olur. Ders kitapları, yazıldıkları ve kullanıldıkları dönemin sosyal, kültürel, dinî, politik ve ekonomik özelliklerini yansıtır. Kitaplardaki gizli ve açık mesajlar toplumsal cinsiyet kimlikleri, rolleri ve kalıplarını üretmeye ve bunları sürdürmeye katkıda bulunur. Pek çok araştırma, ders kitaplarında cinsiyetçi rollerin yeniden üretildiğini, kadın ve erkek rollerine toplumdaki kalıp yargılara uygun olarak yer verildiğini ortaya koymuştur.¹ Bu çalışma din dersi ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin nasıl yansıtıldığını bulmak amacıyla nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmacının ana veri kaynağını oluşturan 1929-2018 yılları arasında basılan 110 adet din dersi ders kitabı nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

¹ Bkz. Davarcı, Y. (2021); Fidan, S. (2019); Taştekin, GÖ. (2019); Sarıtaş, E., & Şahin, Ü. (2018, ss. 463-477); Çimen, CA., & Bayhan, S. (2018); Asan, TH. (2010, ss. 65-74); Gümüüşoğlu, F. (2008, ss. 39-50).

Araştırma verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, içerik analizi yöntemiyle de analiz edilmiştir. Kategori ve sıklık analizi yapılmıştır.

1. Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının görsellerindeki erkek ve kadın cinsiyetleri için toplumsal cinsiyet unsurlarını ortaya çıkarmaya yönelik 7 ana kategori belirlenmiştir. Kategoriler; görsellerdeki kişilerin cinsiyete göre dağılımı, cinsiyetlere yüklenen meslekler, cinsiyetlerin buldukları mekânlar, cinsiyetlerin ev içi/ev dışında gösterilme durumu, cinsiyetlere atfedilen kimlik/roller, cinsiyetlerin kullandıkları kıyafet renkleri, cinsiyetlerin portre/beden olarak gösterilme şeklinde belirlenmiştir. Erkek ve kız çocukları da erkek ve kadın cinsiyetlerine dahil edilmiştir, çocuk ve yetişkinler arasında yaş gruplarına göre bir ayırım yapılmamıştır. Kategorilerde cinsiyetin belirlenemediği görseller belirsiz başlığı altında toplanmıştır. İçinde insan bulunmayan doğa manzarası, bitki, hayvan, yazı ve çeşitli nesnelerin bulunduğu görseller değerlendirmeye alınmamıştır. İçinde erkek ve kadın cinsiyetinin ve sayısının tespit edilemediği hac, umre ibadeti, kutsal mekân ziyaretleri, toplu ibadetlerin gerçekleştirildiği, kütüphane, çarşı, şenlik yeri, tören alanı gibi kalabalık ortamların bulunduğu görseller değerlendirme dışı tutulmuştur. Sayısal veriler “kadın, erkek, belirsiz ve toplam” başlıklarında sunulmuştur. Araştırma kapsamına alınan 110 kitapta 4088 görsel incelenmiştir.

1.1. Görsellerdeki Kişilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

İncelenen ders kitaplarında araştırmaya dahil edilen 4088 görselde toplam kişi sayısı 17167’dir, bunların 14240’ı (%83) erkek ve 2927’si (%17) kadındır (Tablo1).

Tablo 1. Görsellerdeki kişilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Kişi Sayısı	Yüzde
Erkek	14240	%83
Kadın	2927	%17
Toplam	17167	%100

	
Görsel 1-Selamlaşmak (EK1, 1, 15)	Görsel 2-Hasta ziyareti (EK1, 1, 26)

	
Görsel 3-Kardeşler-sevgi saygı (EK1, 1, 68)	Görsel 4-Yolcu uğurlama (EK1, 1, 26)

Örnek görseller için herhangi bir ders kitabı ele alınarak rastgele seçimler yapılmıştır. Görsellerde erkekler lehine sayısal üstünlük tespit edilmiştir.

1.2. Görsellerdeki Kişilerin Mesleklere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bu kategoride görsellerde kadın ve erkek cinsiyetlerinin hangi meslek dallarında sunulduğu belirlenmiştir. Görsellerde sunulan meslek dalları cinsiyetler açısından incelendiğinde erkekler için 76 farklı meslek kullanılırken kadınlar için 26 çeşit meslek kullanıldığı tespit edilmiştir. Meslekler açısından cinsiyetler değerlendirildiğinde; aracı, aktivist, asker, astronot, aşçı, avukat, ayakkabıcı, bakkal, balıkçı, berber, cankurtaran, çoban, demirci, dinî lider, eczacı, esnaf, fırıncı, filozof, fotoğrafçı, güvenlik, haham, halıcı, hamal, hayvan terbiyecisi, hırsız, hizmetçi, imam, itfaiyeci, jandarma, kameraman, kasap, komutan, kütüphaneci, manav, marangoz, milletvekili, mimar, müezzin, mühendis, müzisyen, oduncu, peygamber, polis, rahip, sağlık memuru, şair, şoför, tamirci, teknisyen, temizlik görevlisi, terzi, tüccar, usta, vatman, veteriner, zabıta olarak karşımıza yalnızca erkekler çıkmaktadır. Görsellerde bu meslek gruplarında hiç kadın bulunmamaktadır. Çömlekçi, hemşire, köle, muhabir, rahibe, sekreter, zabıt kâtibi ise sadece kadın figürlerin bulunduğu meslekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu meslek gruplarında hiç erkek figür bulunmamaktadır. Aşağıda bu durumu gösteren görsel örneklerine yer verilmiştir.

	
Görsel 5-Doktor (EK 1, 17, 97)	Görsel 6- Marangoz (EK1, 1, 14)

	
Görsel 7- Öğretmen (EK1, 8, 48)	Görsel 8- Mühendis (EK1, 8, 77)

1.3. Görsellerdeki Kişilerin Buldukları Mekânlara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Görsellerdeki kişiler buldukları mekânlara göre her iki cinsiyet için incelendiğinde erkekler sıklıkla cami, açık alan, kutsal mekân, belirsiz, meclis, oda, savaş meydanı, tören alanı, sınıf ve sahne gibi mekânlarda gösterilmiştir. Kadınlar ise sıklıkla oda, açık alan, belirsiz, kutsal mekân, sınıf, cem evi, okul, tören alanı, sokak ve kurs gibi mekânlarda gösterilmiştir. Görsellerdeki mekânlar içinde kadınların mecliste hiç yer almadığı, savaş meydanında çok az gösterildiği ve seyahati çağrıştıran yol kenarı, turistik yer, tren garı, tramvay, tarihi yer, otobüs ve otobüs durağı, gemi ve araba gibi mekânlarda oldukça az buldukları belirlenmiştir. Kadınların erkeklerden daha fazla gösterildiği mekânlar ise, apartman, hastane, huzurevi, kapı önü, kreş, kurs ve mutfak olmuştur. Erkeklerin, kadınların da bulunabileceği iş yerinde ve çalışma yaşamına yönelik mekânlarda kadınlara göre oldukça fazla gösterildiği tespit edilmiştir. Aşağıda cinsiyetlerin buldukları mekânlar için görsel örnekleri yer almaktadır.

	
Görsel 9- Ofis (EK 1, 29, 11)	Görsel 10- Sınıf (EK 1, 4, 129)

	
Görsel 11- Tarla (EK 1, 6, 27)	Görsel 12- Eczane (EK 1, 4, 129)

1.4. Görsellerdeki Kişilerin Ev İçi/Ev Dışı Alanlarda Gösterilme ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Görsellerin tamamı cinsiyetlerin ev içi ve ev dışı alanlarda gösterilmesi şeklinde değerlendirildiğinde hem erkekler hem de kadınlar %87, 8 oranı ile çoğunlukla ev dışında gösterilmiştir. Ev içi/ev dışı alanlarda gösterilme durumu cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkeklerin %90,2'si ev dışında gösterilirken kadınların %76,1'i ev dışında gösterilmiştir. Erkeklerin ev dışında gösterilme durumu ev içinde gösterilme durumunun 18 katıdır. Kadınların ev dışında gösterilme durumu ev içinde gösterilme durumunun ise sadece 4,5 katıdır. Kadınların %18'i ev içinde erkeklerin ise sadece %5'i ev içinde gösterilmiştir. Her ne kadar hem kadınlar hem de erkekler kendi içinde daha çok ev dışında gösterilse de kadınların ev içinde gösterilme oranı erkeklerden çok daha fazladır (Tablo 2). Aşağıda cinsiyetlerin ev içi/ev dışı alanlarda gösterilme durumlarına örnekler verilmiştir.

	
Görsel 13- Ev içi (EK 1, 12, 65)	Görsel 14- Ev içi (EK 1, 8, 60)



Tablo 2. Görsellerdeki kişilerin ev içi/ev dışı alanlarda gösterilme ve cinsiyete göre dağılımı



Ev İçi/ Ev Dışı	Erkek		Kadın		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Belirsiz	680	%4,8	173	%5,9	853	%5,0
Ev Dışı	12847	%90,2	2227	%76,1	15074	%87,8
Ev İçi	713	%5,0	527	%18	1240	%7,2
Toplam	14240	%100	2927	%100	17167	%100

* Sütun yüzdesi alınmıştır.

1.5. Görsellerdeki Kişilerin Kimliğe/Role ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bu kategoride incelenen ders kitaplarındaki görsellerde kişilerin kimlik/roller ve cinsiyete göre dağılımı belirlenmiştir. Cinsiyetler için toplam 79 çeşit kimlik/rol tespit edilmiştir, bunlardan 74 tanesi erkeklere atfedilirken 61 tanesi kadınlara atfedilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki görsellerde erkekler sıklıkla ibadet eden, tarihi kişilik, çalışan, kahraman, öğrenen ve arkadaş olarak gösterilirken, kadınlar sıklıkla ibadet eden, çalışan, arkadaş, öğrenen ve anne olarak gösterilmiştir. Aşağıda erkek ve kadınların sıklıkla gösterildiği kimlik/rollere örnekler verilmiştir.



	
Görsel 19-Ev işlerine yardımcı (EK 1, 11, 116)	Görsel 20- İbadet eden (EK1, 1, 116)

1.6. Görsellerdeki Kişilerin Kıyafet Rengine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

İncelenen ders kitaplarındaki tüm görsellerde kullanılan kıyafet renklerine bakıldığında erkekler için en çok kullanılan renklerin sırasıyla %22,2 oran ile siyah, %18,1 ile beyaz ve %16,5 ile gri oldukları görülmüştür. Kadınlar için ise en çok kullanılan renkler sırasıyla %16,2 ile siyah, %15,7 ile pembe ve %15,2 ile beyaz oldukları görülmüştür. Her iki cinsiyet için en çok kullanılan renk siyahtır. Erkekler için siyahtan sonra en çok kullanılan renkler sırasıyla beyaz (%18,1), gri(%16,5), mavi (%12,1) ve lacivert (%11,5) olmuştur. Kadınlar için siyahtan sonra en çok kullanılan renkler ise sırasıyla pembe (%15,7), beyaz (%15,2), mavi (%10,4) ve kırmızı (%9,1) olmuştur. Erkekler için pembe (%0,2), mor (%0,4), sarı (%1,0) ve turuncu ile bordo (%1,1) en az kullanılan renkler olmuştur. Kadınlar için ise haki renk hiç kullanılmazken, bordo (%3), krem (%1,6), sarı (%2,6) ve kahverengi (%3,4) en az kullanılan renkler olmuştur (Tablo 3).

Aşağıda kadın ve erkeklerin en çok kullandıkları renklere görsellerden örnekler verilmiştir.

	
Görsel 21- Siyah beyaz (EK1, 3, 94)	Görsel 22- Mavi gri (EK1, 12, 92)



Tablo 3. Görsellerdeki kişilerin kıyafet renklerinin cinsiyete göre yüzdelik dağılımı

Kıyafet renkleri	Erkek		Kadın		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Beyaz	6952	%18,1	1093	%15,2	8045	%17,6
Bordo	415	%1,1	22	%0,3	437	%1,0
Gri	6355	%16,5	558	%7,8	6913	%15,1
Haki	697	%1,8	0	%0,0	697	%1,5
Kahverengi	1883	%4,9	243	%3,4	2126	%4,7
Kırmızı	1661	%4,3	652	%9,1	2313	%5,1
Krem	556	%1,4	115	%1,6	671	%1,5
Lacivert	4419	%11,5	262	%3,6	4681	%10,2
Mavi	4657	%12,1	750	%10,4	5407	%11,8
Mor	146	%0,4	247	%3,4	393	%0,9
Pembe	87	%0,2	1128	%15,7	1215	%2,7
Sarı	376	%1,0	184	%2,6	560	%1,2
Siyah	8558	%22,2	1166	%16,2	9724	%21,3
Turuncu	434	%1,1	320	%4,4	754	%1,7
Yeşil	1291	%3,4	454	%6,3	1745	%3,8
Genel Toplam	38487	100,0%	7194	100,0%	45681	100,0%

* Sütun yüzdesi alınmıştır.

1.7. Görsellerdeki Kişilerin Portre/Beden Olarak Gösterilme Durumuna ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Çalışmadaki tüm görsellerin %57,2'si portre olup %42,8'i beden görünümüne sahiptir. Görsellerdeki kişilerin portre/beden olarak gösterilmesine cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin %59,2'si portre olarak gösterilirken kadınların %47,0'ü portre

olarak gösterildiği belirlenmiştir. Erkekler kendi içinde daha çok portre olarak, kadınlar kendi içinde daha çok beden olarak gösterilmiştir (Tablo 4).

Aşağıda kadın ve erkeklerin portre/beden durumuna görsellerden örnekler verilmiştir.

	
Görsel 79-Portre (EK1, 7, 74)	Görsel 80-Portre (EK1, 8, 82)
	
Görsel 81-Beden (EK1, 3, 48)	Görsel 82- Beden (EK1, 10, 100)

Tablo 4. Görsellerdeki kişilerin portre/beden olarak gösterilme durumuna ve cinsiyete göre dağılımı

Portre/Beden	Erkek		Kadın		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Beden	5806	%40,8	1550	%53	7356	%42,8
Portre	8434	%59,2	1377	%47	9811	%57,2
Toplam	14240	%100	2927	%100	17167	%100

2. Tartışma

Toplumsal cinsiyet olgusu karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olduğu için üzerinde ne kadar çalışma yapılırsa yapılsın tam anlamıyla anlaşılması ve problem olan kısımlarının çözüme kavuşturulması son derece zor görünmektedir. Çünkü bu kavram toplumsal

hayatta pek çok faktörden etkilenmektedir. Aile, okul, kültür, dil ve kitle iletişim araçları ile din tespit edebildiklerimiz arasındadır. Bu faktörler arasında din ve kültür çalışmamızın veri kaynağı olan ders kitaplarının içeriğini oluşturmaktadır. Tarihin her döneminde din ve kültür iç içe geçmiş birbirini etkilemiştir. Dünya üzerindeki tüm toplumlarda din ve kültürün öznesi insan, yani kadın ve erkek olmuştur. Din ve kültür kadın ve erkeğe dair hemen hemen her konuda söz söyleme hakkını kendinde bulmuştur. Kadın ve erkek hakkında ortaya atılan fikirler, beklentiler, roller ve kalıp yargıların ne kadarının kültürden, ne kadarının dinden kaynaklandığını tespit etmek ve ayırmak oldukça zordur. Bunların ne kadarının normal/kabul edilebilir, ne kadarının aşırı ve kabul edilemez olduğunu ayırmak da oldukça zordur. Bu kültürden kültüre değişebilecek bir konudur. Ancak din ve kültür kaynaklı yorumların toplumsal cinsiyet olgusunun oluşmasında, gelişmesinde ve pekişmesinde derinden etkili olduğu bilinmektedir. Gerek formal gerekse informal eğitim sayesinde çocuklara sunulan öğretiler toplumsal cinsiyet mesajlarıyla doludur. Bu çalışmada örgün eğitimde kullanılan din ve kültür içerikli ders kitapları toplumsal cinsiyetin birer taşıyıcısı olarak değerlendirilmiş ve incelenmiştir.

Literatürde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konulu bazı çalışmalar bulunsa da araştırma sonuçlarının tamamını karşılaştırabileceğimiz, din dersi ders kitaplarında toplumsal cinsiyeti geniş açıdan ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Konuyla ilgili farklı kategorileri de içeren bu çalışmayla benzer bulgulara sahip geçmiş dönemlerde sınırlı sayıda kitap ile toplumsal cinsiyeti bazı unsurları açısından ele alan iki makale çalışması bulunmaktadır. Yıldız'ın (2013) ilkökul ve ortaokul DKAB ders kitaplarının görsellerini toplumsal cinsiyet açısından incelediği çalışma 1980-2012 yılları arasında DKAB ders kitabı olarak kullanılan 15 kitapta yer alan toplumsal cinsiyetle ilişkili 261 görsel ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bu çalışma ile paralel bulgulara ulaşılmıştır: Öztürk (2009) DKAB ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri başlıklı çalışmasını, 1973-2003 yılları arasında basılmış 78 DKAB ders kitabında erkek ve kadın karakterlerin yahut figürlerin hangi toplumsal rolde gösterildiklerine, hangi mekânda gösterildiklerine ve son olarak da hangi eylemde bulunurken tanımlandıklarına göre değişen üç farklı kategori üzerinden yürütmüştür. Araştırma ile DKAB ders kitaplarında hem kadınların hem de erkeklerin daha ziyade toplumsal cinsiyet rolleri içinde tanımlandığı, bunun ise mevcut toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yeniden üretilip yeniden topluma aktarma anlamına geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada incelenen ders kitaplarının görsellerinde, belirlenen tüm kategorilerde cinsiyetlerin geleneksel ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ve kimlik/rollerine uygun biçimde sunulduğu anlaşılmıştır. Din dersi ders kitaplarının gönderdiği gizli ve açık mesajlarla toplumsal cinsiyet olgusunun bir taşıyıcısı olduğu açıktır. Ders kitaplarının görselleri toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmektedir. Din Dersi ders kitaplarını yazmak üzere toplumsal cinsiyet hassasiyetini gözetken, zihniyet dönüşümünü tamamlamış yeni nesil yazarlara ihtiyaç vardır. Konu uzmanlarının, ilgili kişi ve kurumların, "araştırma

bulguları kız ve erkek çocukların Din Eğitimi hakkında ne söylüyor? Bulguların kız ve erkek çocukların Din Eğitimine yansımaları neler olacaktır?” sorularına cevap bulmaları halihazırda yaşanan problemler ve ileri vadede karşımıza çıkabilecek risk faktörleri üzerinde düşünmeleri gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada örgün eğitimde okutulan 1929-2018 yılları arasında basılmış 110 din ders kitabı toplumsal cinsiyet unsurları açısından incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan 4088 görsel içerik analizine tabi tutulmuştur.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde her iki cinsiyete de yer verilebileceği durumlarda, cinsiyetlerden birinin daha görünür olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki görsellerin çoğunluğunun erkek olması (%83 erkek/ %17 kadın) oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç her iki cinsiyetin de kullanılabilir olduğu durumlarda bile erkeklerin daha görünür kılındığını ortaya koymaktadır. Bu durum cinsiyet eşitsizliğinin din eğitiminde kendini göstermesi şeklinde bir düşünceyi akla getirebilir. Aynı zamanda bu durum ders kitaplarındaki içerikleri sunan öğretmenlerde ve içeriklerin sunulduğu öğrenende erkeklerin ön planda, kadınların ikinci planda ve silik olması gerektiği, erkek egemen bir dünyada yaşamının normal olduğu algısını oluşturabilir. Bu algı çocukların toplumsal cinsiyet kimliği, öz saygı ve öz yeterlilik gelişimini olumsuz etkileyebilir, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kalıplarının devam etmesine neden olacak mesajların bilinçaltına iletilmesine yol açabilir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyetlere yüklenen mesleklere bakılmış; erkeklerin kadınların neredeyse üç katı kadar meslek çeşitliliğiyle sunulduğu tespit edilmiştir (Erkekler 75 çeşit/Kadınlar 26 çeşit). Ayrıca erkeklerle tanımlanan mesleklerden 55 tanesi sadece erkeklerle ilgili iken bu meslek gruplarında hiç kadına yer verilmemiştir. Kadınlara tanımlanan mesleklerden 7 tanesinde kadınlar bulunurken erkekler bulunmamaktadır. Buradan görsellerde erkek işi-kadın işi olarak mesleki ayrımcılık yapıldığı sonucuna da varılabilir. Bu durum öğrenende mesleklerin büyük bir çoğunluğu erkeklerle aittir, kadınlar nadiren ve belirli mesleklerde yer alabilir algısı yaratabilir. Ek olarak ders kitaplarındaki bulguların meslekler açısından gelenekselleşmiş, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla örtüştüğü söylenebilir. Meslekler açısından görsellerdeki erkek ve kadınların toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun şekilde sunulduğu ve bu durumu pekiştirdiği açıkça görülmektedir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyetlerin buldukları mekânlara bakıldığında; erkeklerin sıklıkla cami, açık alan, kutsal mekân, belirsiz, meclis, oda, savaş meydanı, tören alanı, sınıf ve sahne gibi mekânlarda gösterildiği tespit edilmiştir. Kadınların ise sıklıkla oda, açık alan, belirsiz, kutsal mekân, sınıf, cemevi, okul, tören alanı, sokak ve kurs gibi mekânlarda gösterildiği belirlenmiştir. Çoğu mekânda erkekler bulunurken kadınlar bulunmamaktadır. Sadece kadınların bulunup erkeklerin bulunmadığı

mekân yoktur. Kadınların ibadet mekânlarında hiç gösterilmemesi veya erkeklere oranla çok az gösterilmesi ibadethanelerin sadece erkeklere ait mekânlar gibi algılanmasına neden olabilir. Özellikle camilerde büyük çoğunlukla erkeklerin gösterilmesi kadınlar camiye gitmez hatta ibadet etmez algısı yaratabilir. Bu durum kız çocuklarının din eğitiminde büyük sıkıntılara yol açabileceği gibi, dinî açıdan da kadınlara yönelik yanlış kalıp yargıların oluşmasına neden olabilir. Her ne kadar ders kitapları bir yönüyle halihazırda toplumda var olan gerçeği yansıtıyor olsa da ders kitaplarının bu anlayışın yanlış olduğu gerçeğini de desteklemesi ve camide ibadet eden kadın görsellerine yer vermesi gerekir. İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde kadınların yer aldığı mekân sayıları son dönemlere doğru artsa da bu mekânlarda gösterilen kadın sayısı daima erkek sayısından azdır. Pek çok mekânda sadece erkeklerin bulunması da kadınların bu mekânlardan dışlanması anlamına gelir. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin mekânlarda kendini göstermesi olarak yorumlanabilir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyetlerin ev içinde ve dışında gösterilme durumuna bakıldığında; erkekler ve kadınların çoğunlukla ev dışında gösterildiği tespit edilmiştir. Ancak erkeklerin ev dışında gösterilme durumu kadınlardan fazladır. Kadınların ev içinde gösterilmesi erkeklerin ev içinde gösterilmesinden fazladır. Cinsiyetlerin ev içi ve ev dışında gösterilme durumu toplumsal cinsiyet açısından daha somut ve genel değerlendirme yapabilmemizi sağlayacak veriler sunmaktadır. Kadınların erkeklere göre daha büyük oranda ev içinde gösterilmesi onların erkeklere göre daha çok ev içine yakıştığı düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda erkek ve kadınların mekânlardan açısından geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ve rollerine uygun şekilde konumlandırıldıkları söylenebilir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyetler için toplam 79 farklı kimlik/rol tespit edilmiştir, bunlardan 74 tanesi erkeklere atfedilirken 61 tanesi kadınlara atfedilmiştir. Görsellerde erkekler sıklıkla ibadet eden, tarihi kişilik, çalışan, kahraman, öğrenen ve arkadaş olarak gösterilirken, kadınlar sıklıkla ibadet eden, çalışan, arkadaş, öğrenen ve anne olarak gösterilmiştir. Erkeklere atfedilen kimlik/rol sayısı ve bunların gösterildiği erkek sayısı kadınlardan fazla bulunmuştur. Tüm dönemlerde erkek kimliği ön planda tutulmuştur. Pek çok rolde sadece erkeklerin gösterilerek kadınların gösterilmemesi, kadınları ikincilleştirerek yaşamın pek çok alanından dışlanmasına neden olabilecektir. Ders kitapları böyle bir durumun varlığını ortaya koymaktadır ya da ders kitapları böyle bir durumun varlığının göstergesi olmaktadır düşüncesi akla gelmektedir. Ayrıca görsellerdeki kimlik/roller toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde sunulmuştur. Bu manzaranın öğrenenlerin kimlik oluşumunda ileriki yaşamlarında rol paylaşımında oldukça sıkıntılı durumlar yaratabileceği ileri sürülebilir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyetlerin kullandıkları kıyafet renklerine bakıldığında; her iki cinsiyet açısından çoğunlukla kullanılan renkler sırasıyla siyah ve beyaz

olmuştur. Haki, bordo, lacivert, gri, kahverengi, siyah, beyaz ve mavi renklerini en çok erkeklerin kullandığı, pembe, mor ve turuncu renklerini ise en çok kadınların kullandığı belirlenmiştir. Erkeklerin en az kullandığı renk pembe olurken kadınların hiç kullanmadığı renk haki, çok nadiren kullandığı renkler ise sırasıyla bordo ve lacivert olmuştur. Genel olarak kıyafet renkleri değerlendirildiğinde kadınlar ve erkekler için farklı renklerin atandığı ve bunların toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun şekilde seçildiği açıkça görülmektedir. Bu durum öğrenende erkekler haki, mavi, lacivert, gri giyer; kadınlar pembe, mor, turuncu giyer algısını oluşturabilir. Böyle bir algı toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını pekiştirir. Kadınlarda haki, bordo ve lacivertin hiç kullanılmaması ve az kullanılması askerlik mesleği ile ilgili üniforma kullanımına bağlanabilir. Erkeklerin görsellerde üniformalı olarak fazlaca gösterilmesi bu renklerin erkekler tarafından fazla kullanılmasını açıklayabilir. Bu kapsamda incelenen ders kitaplarının toplumda erkek rengi kadın rengi olarak algılanan bir kalıp yargının varlığını ortaya çıkarırken, bunu sunuş biçimiyle bu kalıp yargının sürdürülmesine katkı sağladığı söylenebilir.

İncelenen ders kitaplarındaki görsellerde cinsiyetlerin portre/beden olarak gösterilme durumlarına bakıldığında; ders kitaplarındaki görsellerin çoğunluğu portre olarak tespit edilmiştir. Erkekler kendi içinde çoğunlukla portre, kadınlar kendi içinde çoğunlukla beden olarak gösterilmiştir. Bir görselin portre olarak sunulması gövde ve yukarısının görselde yer alması, jest ve mimiklerin belirgin şekilde gösterilmesi anlamına gelir. Bu durum görseldeki bireyin; başını, beynini kullanan, düşünen, zihinsel faaliyetlerde bulunan, önemli, güçlü, değerli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görselin beden olarak sunulması daha zayıf, belirgin olmayan, değersiz, bedeniyle iş yapan ve nesneleşen olduğuna dair mesajlar iletir. Ders kitaplarındaki görsellerde erkeklerin kadınlardan daha fazla portre olarak sunulması öğrenende erkeklerin, zihinsel faaliyetler, belirginlik, güç ve değer anlamında kadınlardan üstün tutulduğu düşüncesine yol açabilir. Kadınların daha çok beden olarak sunulması da öğrenende erkeklerin tersine zihinsel faaliyetlerden uzak, bedeniyle iş yapan, nesneleşen, belirsiz, güçsüz ve değersiz gösterilen ikincilleştirilen bir unsur olduğuna dair bir algı oluşturabilir. Bu da cinsiyetlerin bu durumu hem kendi cinsi açısından hem de karşı cins açısından ne derece içselleştirdiğiyle ilgili olarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ve ayrımcılığını farkında olmadan gelecek nesillere taşıyacağı anlamına gelir. Kadınların yüz hatlarının belirgin olduğu portre resimlerde kullanılma oranlarının erkeklere göre oldukça az olması dinî yargılardan yanlış kalıp düşüncelerden kaynaklanabilir. Görsellerdeki portre/beden gösterimi cinsiyetler açısından önemsiz bir ayrıntı gibi görüne de kadın ve erkeklere yönelik algıların onlara yönelik beklentileri de şekillendireceğinden bu durum toplumsal hayatta rollerin belirlenmesini ve paylaşımını da etkilediği ileri sürülebilir.

Toplumsal cinsiyet unsurlarının oluşumunda, yeniden üretilerek gelecek kuşaklara aktarımında ders materyallerinin özellikle ders kitaplarının rolü yadsınamaz bir gerçektir. Ders kitaplarındaki görseller gerçek hayattan kesitler sunar, içerikler toplumsal hayatın

nasıl işlediğine dair mesajlar verir. Toplumda var olan gerçeklik ders kitaplarının içeriklerine yansır, aynı zamanda bu içerikleri taşıyan ders kitapları toplumsal gerçekliğin oluşmasına yardımcı olur. Toplumun gerçekliği ile ders kitapları arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bu gerçekten hareketle ders kitaplarının yazılması, kontrol edilmesi, eğitim aracı olarak kullanılması aşamalarının her birinde toplumsal cinsiyet hassasiyetinin gözetilmesi konusunda tedbir alınması önemlidir. Çünkü bu sayede bu konu ile ilgili toplumda yaşanan olumsuzlukların giderilmesi veya en azından azaltılması konusunda katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Asan, T. H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 2 (2), 65-74.
- Çimen, C. A., & Bayhan, S. (2018). *Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması sonuç raporu*. Karşılaştırmalı Eğitim Derneği Yayın: Eylül, 2018.
- Davarcı, Y. (2021). *Din dersi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet üzerine bir analiz (1929-2018)*. (Doktora Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, Eylül-Aralık, 2 (4), 39-50.
- Hanks, M. E. W. (2020). *Gender in History*. Şenerdi M. Ç. (çev.). Tarihte Toplumsal Cinsiyet. 1. Basım, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-26.
- Öztürk, E. (2009). Din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 20, 159-196.
- Sartaş, E. & Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 463-477.
- Tannöver, H. U. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. G. Tüzün (Editör). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları* içinde. İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 97-114.
- Taştekin, GÖ. (2019). *İlkokul ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilleri: nicel bir içerik çözümü*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). Gender Sensitivity, Modul 5, Guez W, Allen J. (Eds). France, UNESCO.

Yıldız, M. (2013). İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları görsellerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Dinî Araştırmalar Dergisi*, Ocak-Haziran, 16 (42), 143-165.

ARAP DİLİNDE TAHDÎD ÜSLÛBU VE TÜRKÇEYE ÇEVİRİ PROBLEMİ*

Hüseyin Ersönmez **

E-mail: hersonmez46@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0002-7875-9960>

Citation/©: Ersönmez, H. (2021). Arap dilinde tahdîd üslûbu ve Türkçeye çeviri problemi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 301-316.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1016280>

Öz

Bu çalışmamızda Arap dilinde “bir işi yapmayı veya yapmamayı güçlü bir şekilde istemek” olarak tanımlanan ve belli edatlar vasıtasıyla cümleye yansıtılan tahdîd üslûbu üzerinde durulmuştur. Tahdîd üslûbunun altında ele alınan أَلَا – لَوْلَا – لَوْمًا – أَلَّا – هَلَّا edatları ve bu edatların hangi durumlarda tahdîd ifade ettiği incelenmiştir. Zikri geçen edatların tahdîd ifade etmeleri için zâhiren veya takdîren muzâri fiilin başına gelmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra mâzi fiilin başına geldiği durumlarda cümle tahdîd anlamında kullanılmışsa mâzî fiil, muzâri fiile hamledilir. Ayrıca cümledeki tahdîd anlamı kullanılan kelimelerden, vurgulamadan ve bağlamdan da anlaşılır. Bunun yanı sıra tahdîd edatlarının her biri mürekkebe edat olup ayrı ayrı harflerin birleşmesinden oluşmuştur. Çalışmamızı tahdîd üslûbunun bu özellikleri çerçevesinde ele almaya çalıştık. Araştırmamızda tahdîd edatlarının mürekkep halinin yeni bir anlam kazanması durumunun Türkçeye aktarılırken göz ardı edildiğini tespit ettik. Özellikle bundan kaynaklı olduğunu düşündüğümüz nedenden dolayı da hedef dile tam anlamıyla yansıtılmadığını gördük. Bu durumu mealler üzerinden inceleyerek bazı çeviri önerilerini sunmaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Arap dili ve belagati, Türkçe, Çeviri, Tahdîd, Üslûp.

* **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. Arş. Gör. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD.

TAHDİD STYLE IN ARABIC LANGUAGE AND THE PROBLEM OF TRANSLATION INTO TURKISH

Abstract

This study deals with taḥdīd style which means burning desire to do or not to do something and it's particles that gives the taḥdīd meaning. The particles (هَلَّا – أَلَّا – لَوْلَا – لَوْمًا – لَوْلَا – أَلَّا) that are in taḥdīd style and in which conditions that they are means taḥdīd are examined. In this sense, the articles need seemingly or underlying imperfect verbs for taḥdīd meaning. In addition to this, If they have been before a perfect verb, the verb alters its meaning to imperfect. taḥdīd meaning is understood from words, stresses, context. taḥdīd particles are composed from different particles. The present research has been run in the scope of the futures of taḥdīd style. It is identified that combined taḥdīd articles are neglected in the process of translation to Turkish and it is explored that they are not properly represented because of miss-translation. It is given some examples from Turkish Qur'an translations.

Keywords: Arabic language and rhetoric, Turkish, Translation, Taḥdīd, Style.

Giriş

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden birisi dildir. Dil, insanların birbiriyle iletişimini sağlayan önemli bir araçtır. Dolayısıyla dilin doğru kullanımı da etkili bir iletişim için önem arz etmektedir. Dili doğru bir şekilde kullanmak o dilin belli kurallar çerçevesinde konuşulmasıyla mümkündür.

Bu kurallar bir dili doğru kullanmada belli bir öneme sahiptir. Aynı zamanda o dili başka bir dile aktarırken bu kurallarla birlikte anlamı da yansıtmak aynı derecede önemlidir. Bununla birlikte bir dildeki anlamı başka bir dile aktarırken aktarılan ifadenin kastettiği anlamı yansıtmak oldukça zordur. Bu bağlamda çeviri, bir ifadedeki anlamı hedef dile en iyi şekilde aktarmayı amaçlar. Çevirisi yapılan kelime ya da cümlelerin her iki dilde de anlamlarının iyi bilinmesi, kullanılan üslûplara ise dikkat edilmesi gerekir.

Bu anlamda çevirisi yapılırken dikkat edilmesi gereken meselelerden birisi de taḥdīd üslûbudur. Arap dilinde “bir işi yapmayı ya da yapmamayı muhataptan güçlü bir şekilde istemek” olarak tanımlayabileceğimiz taḥdīd üslûbu Arapçada belli edatlar vasıtasıyla yapılır. Muhataba verilmek istenen mesaj bu edatlar ile cümleye yansıtılır. Bu edatlar هَلَّا – لَوْلَا – لَوْمًا – أَلَّا – edatlarından oluşmaktadır. Taḥdīd üslûbu Arapçada bu şekilde kullanılmakla birlikte bu üslûbun kullanıldığı metinler Türkçeye aktarıldığında taḥdīd üslûbuna çok dikkat edilmediğini görmekteyiz.

Tahdîd üslûbunun kullanıldığı metinlerin Türkçeye aktarılması esnasında birtakım problemlerin ortaya çıktığını görmekteyiz. Çalışmamızda bu problemlere temas etmeye çalışacağız. Araştırmamızda ilk olarak tahdîd üslûbu, Türkçeye aktarılması ve bu üslûbun Arapçada nasıl kullanıldığı üzerinde durulacaktır. Daha sonra tahdîd ifade eden edatların diğer bazı anlamlarına da değinilecek hangi durumlarda tahdîd ifade ettiği örnekler üzerinden açıklanacaktır. Ayrıca tahdîd üslûbunun, edatları tek tek incelenerek cümleye kattığı anlamlar özellikle ayetler üzerinden örneklendirilerek açıklanacaktır. Bu üslûbun Türkçeye özellikle de meallere yansıtılmasında ortaya çıkan bazı problemlere işaret edilecek ve alternatif çeviri önerileri sunulacaktır.

1. Tahdîd Üslûbu

Tahdîd (تَحْذِيرٌ) “hadda” (حَدٌّ) fiil kökünün tef’îl babında mastarı olup sözlükte “teşvik etmek, cesaretlendirmek, tahrik etmek” anlamlarına gelmektedir (İbn Manzûr, 1414, s. 136; Zebîdî, t.y., s. 293). Tahdîd fiili sülâsi halinde Kurân-ı Kerîm’de de teşvik etmek anlamında iki farklı yerde geçmektedir: “وَلَا يَخْضُ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ”, “Yoksulu doyurmaya teşvik etmiyordu” (el-Hâkka, 69:34; el-Mâûn, 107;3). Ayrıca müfâ’ale babında ise bir yerde geçmektedir: “وَلَا تَخَاطَبُونَ عَلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ”, “Yoksulu doyurmak konusunda birbirinizi teşvik etmiyorsunuz” (el-Fecr, 89:18).

Terim olarak ise tahdid, “bir şeyi teşvikle istemek” şeklinde tanımlanır. Aynı terimle yakın anlamda kullanılan “arz” ise “bir şeyi nazikçe istemek” biçiminde tanımlanır (İbn Hişâm, 1985, s. 97).

“Tahdîd” ve “arz” anlam itibarıyla birbirine yakın olsalar da *arz* bir şeyi talep etme bakımından tahdîdten daha yumuşak bir anlam ifade eder. Bu anlamda tahdîd bir fiilin yapılmasını istemede emir gibi kabul edilir (İbn Fâris, 1997, s. 140). Çalışmamızda her iki kavrama da işaret edilmekle birlikte özellikle tahdîd üslûbu üzerinde durulmuştur.¹

Abbas Hasan tahdîdi şöyle tanımlar: “Bir şeyi yapmayı veya yapmamayı etkili bir şekilde istemektir. Etki ise etkileyici kelimelerin seçiminde ve seslerin vurgusunda ortaya çıkar” (Hasan, t.y., s. 512).

Tahdîd, هَلَّا – أَلَّا – لَوْمًا – لَوْلَا – أَلَّا edatlarından meydana gelmektedir. Bunların her biri mürekkep birer edat olmakla birlikte aslında ayrı ayrı harflerin birleşmesinden oluşmuştur.

¹ Konuyla ilgili olarak Arap dünyasında yapılmış bazı çalışmalar şu şekildedir: Mürevvih Nâyif Hasan er-Rifâî, *Esâlîbu’l-Arz ve’t-Tahdîd ve’t-Tenbîh: Dirâsetun Nahviyyetun Delaliyyetun fi’l-Kurâni’l-Kerîm* (Yüksek Lisans), Amman, 2011; Huriye bt. Müferrec Sa’dî, *-Levlâ- Envâuhâ ve Ahkâmuhâ’n-Nahviyye*, Mecelletu Kulliyeti Dâru’l-Ulûm, Kâhire, 2012, ss. 485-520; Muhammed Hâlid Abdurrâhmân Ahmed, Abdusselâm Muhammed Abdurrâhîm, *Zâhiratu’-Tahdîd fi’l-Lugati’l-Arabiyye Dirâsetun Vasfiyyetun Tahliyyetun fi Dav’il’-Kurâni’l-Kerîm*, ss. 7-22.

Emil Bedî' Yâkub da benzer şekilde tahdîdin هَلَّا – أَلَّا – لَوْلَا – تَوَمَّا – أَلَّا – لَوْلَا – أَلَّا edatlarından oluştuğunu söylemiş ve tahdîdi “*bir fiilin yapılmasını veya yapılmamasını güçlü bir şekilde istemektir*” şeklinde tanımlamıştır. Ona göre bu harflerin tahdîd ifade etmeleri için kendilerinden sonra zâhiren veya takdîren gelecek zamana delalet eden bir fiili muzâri gelmesi şart koşulmuştur. هَلَّا تَوَدِّي وَجِبِكَ “*Haydi ödevlerini yapsana!*” cümlesinde fiil-i muzâri (تَوَدِّي) zâhiren gelmiştir. هَلَّا الْمَطْلُومُ تُنصِفُهُ “*Mazluma insafli olsana!*” cümlesinde ise fiili muzâri takdîren gelmiş olup aslı هَلَّا تُنصِفُ الْمَطْلُومُ تُنصِفُهُ şeklindedir (Ya'kûb & Âsî, 1987a, s. 360).

Şayet tahdîd edatları isim cümlesinin başına gelirse “يَكُونُ” gibi nakıs bir fiil-i muzâri takdîr edilir. es-Sımat b. Abdullah el-Kuşeyrî'nin beytinde olduğu gibi:

وَتُبَيْتُ لَيْلَى أَرْسَلْتُ بِشَفَاعَةٍ ... إِيَّيْ فَهَلَّا نَفْسُ لَيْلَى شَفِيعُهَا

“Leylânın bir şefaathçi gönderdiği haber verildi bana. Keşke Leylâ'nın kendisi şefaathçisi olsaydı ya!”

Beytin takdîri هَلَّا تَكُونُ نَفْسُ لَيْلَى شَفِيعُهَا “*Leylânın kendisi şefaathçisi olsaydı ya!*” şeklinde olup isim cümlesi olan نَفْسُ لَيْلَى شَفِيعُهَا ifadesi, تَكُونُ mukadder nâkıs fiilinin haberi olup ismi ise mahzûf şe'n zamiridir (Ya'kûb & Âsî, 1987a, s. 361).

Bunun yanı sıra tahdîd edatları mâzî fiillerin de başına gelir ve bağlamda tahdîd varsa bu fiillere gelecek zaman manası verir (Ya'kûb & Âsî, 1987a, s. 361). Örneğin; “رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى “*“Ey Rabbim! Keşke beni yakın bir zamana kadar geciktirsen de sadaka verip iyilerden olsam!”* (el-Münâfikûn, 63:10) ayetinde tahdîd edatı أَخَّرْتَنِي fiil-i mâziinin başına gelmiş olmakla birlikte manası gelecek zaman ifade eder.

Meşhur belâgat âlimlerinden es-Sekkâkî (ö. 626/1229) ise tahdîdi temennî bahsinin altında ele alır. Şöyle ki, tahdîd ve temennî harfleri olarak isimlendirilen هَلَّا وَأَلَّا وَلَوْلَا وَتَوَمَّا edatları temennî ifade eden هَلْ ve لَوْ harfleri ile birleşip لا ve ما harfleri ile mürekkep hale gelmişlerdir. Dolayısıyla هَلَّا أَكْرَمْتُ “*İkram etseydin*” dendiğinde veya هَلَّا edatının “ha” harfini hemzeye kalb ederek أَلَّا dendiğinde veyahut تَوَمَّا ve لَوْلَا kullanıldığında cümlelerin manası لَيْتَكَ “*Ona ikram etsen*” denildiğinde ise mana لَيْتَكَ تَكْرِمُهُ “*Keşke ona ikram etsen*” anlamında istek bildirir (es-Sekkâkî, 1987, s. 307).

Tahdîd üslûbuyla ilgili olarak buraya kadar verdiğimiz bilgilerden hareketle genel olarak diyebiliriz ki, zikri geçen edatların tahdîd ifade etmeleri için zâhiren veya takdîren muzâri fiilin başına gelmesi gerekir. Bunun yanı sıra mâzî fiilin başına geldiği durumlarda cümle tahdîd anlamında kullanılmışsa mâzî fiil muzâriye hamledilir. Ayrıca cümledeki üslûbun

tahdîd ifade ettiği ise kullanılan kelimelerden, vurgulamadan ve bağlamdan anlaşılır. Tahdîd üslûbuyla alakalı bu bilgileri verdikten sonra zikri geçen edatları tek tek ele alarak bunların özellikle mealler üzerinden Türkçeye çevirisini aktararak meallerdeki yansımalarını incelemeye çalışacağız. Bu anlamda birçok meal incelenerek bunlar arasında toplumda yaygın olarak kullanılanlardan beş tanesini örnek olarak vermeye çalışacağız. İlgili meallerin çevirilerine ek olarak bu üslûbu daha iyi yansıttığını düşündüğümüz bazı alternatif çeviriler sunmaya gayret edeceğiz.

2. Tahdîd Edatları ve Türkçeye Çevirisi

2.1. أَلَا

Tahdîd ve arz ifade eden أَلَا، hemze (i) ve nâfiye (olumsuzluk) lâ (لا)'sının birleşmesiyle ortaya çıkan mürekkep bir edattır. er-Rummânî (ö. 384/994) edatın arz, tahdîd ve tenbîh gibi üç farklı anlamına değinmiştir (er-Rummânî, 1425, ss. 157-158). Bunun yanı sıra edatın temennî ifade ettiği de aktarılır (el-Murâdî, 1992, ss. 381-383). İbn Hişâm (öl. 761/1360) bu edatın beş farklı manaya geldiğini söylemiştir. Bunlar tenbîh, tevbih-inkâr, temennî, nefyi istifhâm ve arz-tahdîddir. Edatın içerdiği bu manalardan arz ve tahdîd ifade etmesi için fiilin başına gelmesi şart koşulmuştur (İbn Hişâm, 1985, ss. 95-97).

Genel olarak diyebiliriz ki أَلَا isim cümlesinin başına geldiği zaman *أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا* “Bilesiniz ki, Allah’ın dostlarına hiçbir korku yoktur. Onlar üzülmeceklerdir de” (Yûnus, 10:62) ayetinde olduğu gibi tenbîh ifade eder. Fiil cümlesinin başına geldiği zaman ise arz ve tahdîd ifade eder. Edatın taşıdığı diğer anlamların da arz ve tahdîdle bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Bu edat Kurân-ı Kerim’de en çok kullanılan tahdîd edatlarındadır. Durum böyle olmakla birlikte bu edatın ifade ettiği tahdîd anlamının Türkçe meallerin³ birçoğunda yansıtılmadığını görmekteyiz. Bu edat ve diğer tahdîd edatlarıyla ilgili olarak bazı meallerden örnekler zikredeceğiz. Bu örnekleri zikrederken de ilk olarak tahdîd üslûbunu yansıtmaya çalıştığımız çeviriyi verip daha sonra örnek mealleri vereceğiz. Burada bazı mealler seçilmiş olmakla birlikte benzer durumlar diğer Türkçe mealler içinde söz konusudur.

أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ

“Haydi Allah’ın sizi bağışlamasını istesenize!” (en-Nûr, 24:22).

Kuran Yolu Meali: “Allah’ın sizi bağışlamasını arzu etmez misiniz?”

³ Ayetlerin Türkçe mealleri <https://www.kuranmeali.com/index.php> adlı sitede verilen yaklaşık kırk meal üzerinden incelenmiştir. (Erişim tarihi: 30.06.2021). İlgili sitede yer alan ve yer almayan yukarıdaki diğer bazı meallerde örnek olarak verilmiştir. (Karaman vd., 2017; Feyizli, 2017; İslamoğlu, 2012; Öztürk, 2011; Ateş, 1983).

H. Tahsin Feyizli: “Allah’ın sizi bağışlamasını sevmez misiniz?”

M. İslamoğlu: “Hem Allah’ın sizi bağışlaması hoşunuza gitmez mi?”

M. Öztürk: “Siz de hata ve kusurlarınızın Allah tarafından affedilmesini istemez misiniz?”

S. Ateş: “Allah’ın sizi bağışlamasını sevmez misiniz?”

أَلَا تُقَاتِلُونَ قَوْمًا نَكَثُوا أَيْمَانَهُمْ

“Haydi! yeminlerini bozan bir kavimle savaşsanıza!” (et-Tevbe, 9:13).

Kuran Yolu Meali: “Yeminlerini bozan ... topluluğa karşı savaşmaktan geri mi duracaksınız?”

H. Tahsin Feyizli: “(Ey Mü’minler) Yeminlerini bozan ... bir toplumla (hâlâ) savaşmayacak mısınız?”

M. İslamoğlu: “Hâlâ sözlerini bozan ... bir toplulukla savaşmayacak mısınız?”

M. Öztürk: “(Ey Mü’minler) sizinle yaptıkları anlaşmaya uymayan ... bu namert adamlarla savaşmayacaksınız da başka kiminle savaşacaksınız?!”

S. Ateş: “Andlarını bozan ... bir kavimle savaşmayacak mısınız?”

Örnek olarak verdiğimiz birinci ayet, yukarıda zikri geçen meallerde ve diğer birçok mealde⁴ genel olarak “istememez misiniz, arzu etmez misiniz?” şeklinde; ikinci ayet ise “savaşmaz mısınız, savaşmayacak mısınız?”⁵ şeklinde Türkçeye çevirilmiştir. Böyle bir çevirinin tahdîd üslûbunun ifade ettiği anlamı tam olarak yansıtmadığını düşünmekteyiz. Bunun sebebi iki farklı harften meydana gelen tahdîd edatlarının mürekkep halinin yeni bir mana ifade ettiğinin göz ardı edilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla bu üslûbun kullanıldığı ayetlerin, meâlini verdiğimiz gibi teşvik ifade edecek şekilde Türkçeye çevrilmesinin ayetin anlamını daha iyi yansıtacağı kanaatindeyiz.

Burada şu hususu da belirtmek istiyoruz ki, örnek olarak verdiğimiz meallerin çevirilerinin tamamen hatalı olduğunu söylemiyoruz. Ancak yukarıda tahdîd üslubuyla ilgili aktardığımız bilgilerden hareketle şunu görmekteyiz ki, bu üslûbun edatlarının özellikle fiil-i muzâriden önce kullanıldıkları zaman tahdîd ifade edeceği bu konuyu ele alan hemen hemen bütün dil kitaplarında aktarılmaktadır. Dolayısıyla aktardığımız bilgiler çerçevesinde burada tahdîd üslûbunu Türkçeye daha iyi yansıtabilme açısından bazı örnek çevirileri sunmaya çalışıyoruz. Bunun yanı sıra örnek olarak verdiğimiz mealler dışında bir

⁴ Ayetlerin Türkçe mealleri için bkz. <https://www.kuranmeali.com/index.php> (Erişim tarihi: 30.06.2021).

⁵ Ayetin tahdîd manasına sahip olduğu genel olarak çoğu tefsirlerde zikredilmiştir. Örnek için bkz. (er-Râzi, 2000, ss. 187-189; el-Çurţubî, 2003a, s. 86).

kısım meallerin bu üslûba dikkat ederek çeviriler yaptığını da görmekteyiz. Bu durumla ilgili bazı meallere de aşağıda vereceğimiz örnek ayetlerde temas etmeye çalışacağız.

Son olarak tahdîd ifade eden لآ edatıyla ilgili şunu da aktarabiliriz. Bu edat bazen fiili hazfedilmiş olarak da gelebilir. Amr b. Ki'âs el-Murâdî'nin aşağıdaki beyti buna örnek olarak verilmiştir: (el-Murâdî, 1992, s. 382).

أَلَا رَجُلًا جَزَاهُ اللَّهُ خَيْرًا ... يَدُلُّ عَلَى مُحْصَلَةٍ تَبِيْثٌ

“Bana, benimle geceleyecek (evlenecek) altını kusurlarından arındıran (kıymetimi bilecek) bir kadına beni yönlendirecek bir adam -Allah onun hayrını versin- gösterece.”

Beytin takdîri ise لآ نُورِنِي رَجُلًا şeklinde.

2.2. نُؤَلَا

Tahdîd edatlarından olan نُؤَلَا, şart ifade eden نُؤ ve olumsuzluk ifade eden ل harfinin birleşmesiyle ortaya çıkan ve yeni bir anlam kazanan mürekkep bir edattır (İbnu's-Serrâc, t.y., s. 211). er-Rummânî iki farklı edattan mürekkep olan bu edatın tahdîd ve imtinâ ifade ettiğini söyler (er-Rummânî, 1425, ss. 174-176). Bu edatın genel olarak ise üç anlamı üzerinde durulur: İmtinâ, arz/tahdîd ve tevbih/tendim (Zeccâcî, 1984, s. 3; Ya'kûb & Âsî, 1987b, ss. 1088-1089). نُؤَلَا edatı bu anlamlara ek olarak istifham ve nefiy de ifade etmektedir (Sa'd, 1988, ss. 415-419). Edatın ifade ettiği bu manaların ise arz/tahdîdle ilgili olduğu söylenebilir (es-Suyûtî, 1974, ss. 284-285).

Tahdîd ifade eden نُؤَلَا edatı farklı manalara sahip harflerle birleşerek yeni bir terkip oluşturmuştur. Bu yeni terkiplerde her iki mana da ortadan kalkmıştır. Hem isimlerle hem fiillerle kullanılan bu edat, imtinâ anlamında isimlerle kullanılmaya, tahdîd anlamında da fiillerle kullanılmaya has kılınmıştır (İbnu's-Şecerî, 2014b, ss. 297, 543).

Edatın sahip olduğu imtinâ anlamı, bir şeyin bulunmasından (veya bulunmamasından) dolayı başka bir şeyin bulunmaması (veya bulunması) durumunu ifade eder. İsim cümlelerinin başında kullanıldığı zaman bu anlamı kazanır (Ya'kûb & Âsî, 1987b, s. 1089). Örneğin; “لَوْلَا أَنْتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ”, “Siz olmasaydınız, biz mutlaka iman eden kimseler olurduk.” (Sebe', 34:31). Yani “sizin olmanız sebebiyle imanımız olmadı” şeklinde bir şeyin olmamasının sebebi başka bir şeyin varlığına bağlanmıştır.

Bu edat mâzî fiilin veya mâzî fiile tevîl edilebilecek bir kelimenin başında kullanıldığı durumlarda ise tevbîh ve tendîm ifade eder. Örneğin; “فَلَوْلَا نَصْرُهُمُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ قَرِينًا أَبَدًا”, “Allah'tan başka kendilerine yakınlık sağlamak için ilahlar edindikleri şeyler, kendilerine yardım etselerdi ya!” (el-Ahkâf, 46:28). “لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةٍ شُهَدَاءَ”, “Onlar (iftiraclar) bu

iddialarına dair dört şahit getirselerci ya!" (en-Nûr, 24:13). Her iki ayete de baktığımız zaman muhatapları tevbih ettiğini görüyoruz.

لَوْلَا edatının imtinâ ve tevbih dışında sahip olduğu esas anlam ise tahdîddir. Bu edat muzâri fiilin veya muzâri fiile tevil edilebilecek bir kelimenin başında kullanıldığı durumlarda tahdîd ifade eder. (el-Murâdî, 1992, ss. 605-606; Ya'kûb & Âsî, 1987b, s. 1089). Örneğin; "لَوْلَا تَسْتَغْفِرُونَ اللَّهَ", "Haydi Allah'tan bağışlanma dilesenize" (en-Neml, 27:46).

"فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ" "Onların her kesiminden bir grup da din konusunda köklü ve derin bilgi sahibi olmak ve döndükleri zaman kavimlerini uyarmak için geri kalsa ya!" (et-Tevbe: 9:122) ayetinde لَوْلَا edatı fiili mâzînin başına gelmiş olmakla birlikte takdîri فَلَوْلَا şeklindedir (el-Mâlekî, 2006, s. 361). لَوْلَا edatı kimi zaman fiili hazfedilmiş ismin başına da gelir. Bu durumlarda da yine tahdîd ifade eder (el-Murâdî, 1992, s. 606). Örneğin, el-Eşheb b. Rumeyle'nin şu sözlerinde olduğu gibi.

تُعَدُّونَ عَقْرَ النَّبِيِّ أَفْضَلَ مِنْكُمْ... بِنِ سَوْطِرِي لَوْلَا الْكَيْمِيُّ الْمَقْتَعَا

"Yaşlı, cılız develeri boğazlamayı en üstün şeref mi sayıyorsunuz, Ey Benî Davtara (silahlarına) bürünmüş yiğitleri (öldürmeyi şeref) saysanız ya!"

Beyitte geçen لَوْلَا ifadesinin aslı لَوْلَا تُعَدُّونَ الْكَيْمِيُّ şeklinde olup fiili hazfedilmiştir.

Bu edat Kurân-ı Kerîm'de yaklaşık yetmiş beş defa geçer. Bunlardan otuz dört tanesi ismin başında, otuz bir tanesi mâzî fiilin başında, on tanesi ise muzâri fiilin başında kullanılmıştır. لَوْلَا edatının muzâri fiilin veya muzâri fiile tevil edilebilecek kelimelerin başına geldiği durumlarda tahdîd ifade ettiğini daha önce zikretmiştik. Dolayısıyla Kurân'da da benzer şekilde mâzî fiilin veya ismin başında kullanıldığı durumlarda da tahdîd ifade ettiği anlamlar söz konusudur. Ancak durum böyle olmakla birlikte bu üslûbun birçok meale yansıtılmadığını görmekteyiz. Bu duruma bazı ayetler üzerinden örnek vermeye çalışacağız.

وَقَالَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ

"Bilmeyenler, "Allah bizimle konuşsa ya da bize bir mucize gelse ya!" dediler" (el-Bakara, 2:118).

Kuran Yolu Meali: "Bilgiden yoksun olanlar, "Allah bizimle konuşmalı veya bize mucizeli bir işaret gelmeli değil miydi?" dediler."

⁶ Tahdîd ifade eden bu durumlar için bkz. (el-Bakara, 2:118; el-Mâide, 5:63; el-Kehf, 18:15; Tâhâ, 20:133; en-Neml, 27:46; el-Vâkıâ, 56:57, 62, 70; el-Mücâdele, 58:8; el-Kalem, 68:28).

H. Tahsin Feyizli: *“(Ehl-i Kitap ve müşriklerden birtakım) bilgi yoksunları: “Allah (senin peygamberliğin hakkında) bizimle konuşmalı ya da bize bir âyet (mucize) gelmeli değil miydi?” dediler.”*

M. İslamoğlu: *“İlimden yoksun olanlar “Allah bizimle niçin konuşmuyor, ya da niçin bize mucizevi bir belge ulaştırmıyor” derler.”*

M. Öztürk: *Hiçbir ilâhî bilgiye sahip olmayan müşrikler de (geçmişteki Yahudilere öykünürcesine,) “Allah bizimle konuşsa ya da bize bir mucize gelse olmaz mıydı?!” diyorlar.”*

S. Ateş: *“Bilmeyenler dediler ki: “Allah bizimle konuşmalı, ya da bize bir ayet (mu’cize) gelmeli değil miydi?”*

Kurtûbî (ö. 671/1273) ayetteki **لَا** edatının tahdîd için geldiğini söyler. Manasının ise *“Haydi Allah Muhammed’in peygamberliğiyle ilgili bizimle konuşsun veya onun peygamberliğine işaret eden bir mucize göndersin de biz de onun peygamber olduğunu bilelim ve inanalım”* şeklinde tahdîd ifade ettiğini zikreder (el-Ḳurṭubî, 2003b, s. 92). Bununla birlikte birçok mealde *“konuşmalı değil miydi, mucize gelmeli değil miydi”* şeklinde Türkçeye çevirildiğini görmekteyiz. Her ne kadar bu şekilde yapılan bir meal dolaylı yönden tahdîd anlamına yakın olsa da bu üslûbu tam olarak yansıtmadığını söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra tahdîd üslûbunu göz önünde bulundurarak yapılan çeviriler de mevcuttur. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı mealinde ilgili ayet *“Bilmeyenler, “Allah bizimle konuşsa, ya da bize bir mucize gelse ya!” derler”* (Altuntaş & Şahin, 2011) şeklinde Türkçe’ye aktarılmıştır. Bu çeviride tahdîd üslûbunun ifade ettiği anlamı görmekteyiz.

Bu edatla ilgili bir diğer örnek olarak şu ayeti verebiliriz:

نَحْنُ خَلَقْنَاكُمْ فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ

“Sizi biz yarattık, haydi tasdik edip inansanıza!” (el-Vâkıa, 56:57).

Kuran Yolu Meali: *“Sizi biz yarattık, artık inansanıza!”*

H. Tahsin Feyizli: *“Sizi biz yarattık. O halde tasdik etmeniz gerekmez mi?”*

M. İslamoğlu: *“Sizi yaratan Biziz; o halde (ey insanlar), bu gerçeği neden hâlâ kabullenmezsiniz?”*

M. Öztürk: *“(Ey Kâfirler!) Sizi yaratan biziz, biz! Hâla tevhid gerçeğini kabul etmeyecek misiniz?!”*

S. Ateş: *“Biz sizi yarattık; tasdik etmeniz gerekmez mi?”*

ez-Zemahşerî (öl. 538/1144) ayetteki **لَا** edatının, ayetteki tasdik edilmesi istenen şeyi tahdîd için geldiğini söyler. Tasdik edilmesi istenen şey ya yaratmadır -yani onlar her ne

kadar tasdik ediyor gibi olsalar da tasdiğin gerektirdiğinin aksine bir yol tutmuşlar; böylece sanki yaratılışı inkâr edenler gibi olmuşlardır- ya da yeniden dirilmedir. Çünkü ilk kez yaratının ikinci kez yaratması imkansız değildir (ez-Zemaşerî, 1407a, s. 465). Dolayısıyla ayette her iki durumu tasdik edip onaylamaya bir tahdîd/teşvik vardır. Zikri geçen ayetin devamında yine bu üslûba ait bir kullanım olduğunu görmekteyiz:

وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَىٰ فَلَوْلَا تَتَذَكَّرُونَ

“Şüphesiz, birinci yaratılışı(nızı) biliyorsunuz. Öyleyse (bunun üzerine) düşünüp ibret alsanız ya!” (el-Vâkıa, 56:62).

Kuran Yolu Meali: *“Hiç kuşkusuz ilk yaratılışınızı biliyorsunuz; düşünüp ibret alsanız!”*

H. Tahsin Feyizli: *“Andolsun ki ilk yaratılışı(nızı) bildiniz. O halde (öldükten sonra da yeniden diriltileceğinizi) düşünmeniz gerekmez mi?”*

M. İslamoğlu: *“Doğrusu ilk yaratılış (mucizesini) bilmiş olmanız lazım; o halde neden (ikinci yaratılış hakkında) ibret almıyorsunuz?”*

M. Öztürk: *“Siz ilk yaratılışın nasıllığını pekâlâ biliyorsunuz. Öyleyse yeniden diriltmeye muktedir olduğumuzu niçin düşünmüyorsunuz?!”*

S. Ateş: *“Andolsun, ilk yaratmayı bildiniz, (bunu) düşünüp ibret almanız gerekmez mi?”*

Her iki ayete baktığımız zaman bunlardan birincisinin genellikle *“tasdik etmeyecek misiniz, tasdik etmeniz gerekmez mi, kabul etmeyecek misiniz?”* şeklinde; ikincisinin ise *“düşünüp ibret almanız gerekmez mi, niçin düşünmüyorsunuz?”* şeklinde meallere yansıdığını görmekteyiz. Verilen bu anlamlar dolaylı olarak tahdîd üslûbunu yansıtsa da tam anlamıyla yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra örnek olarak verdiğimiz Kuran Yolu Meali’nde görüldüğü üzere tahdîd üslûbu göz önünde bulundurularak çeviri yapılmıştır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı Meali’nde de yukarıda örnek olarak verdiğimiz Vâkıa suresi 62. ayet *“Andolsun, birinci yaratılışı(nızı) biliyorsunuz. O hâlde düşünseniz ya!”* (Altuntaş & Şahin, 2011) şeklinde tahdîd üslûbuna uygun şekilde çevirilmiştir. Sonuç olarak ilgili ayetlerin meallerinin yukarıda mealini verdiğimiz şekilde Türkçeye çevrilmesinin daha isabetli olacağı kanaatindeyiz.

2.3. **أَلَا وَهَآءُ**

Diğer tahdîd edatları gibi **أَلَا** ve **هَآءُ** da fiillerin başına geldiği zaman tahdîd anlamı ifade eder. **أَلَا** edatının aslının **هَآءُ** olduğu, ha (هـ) harfinin hemzeye (İ) dönüştüğü ve bazı Arapların bu edatları birbirinin yerine kullandığı da söylenmektedir (er-Rummânî, 1425, s. 188; el-Murâdî, 1992, ss. 509, 613). es-Suyûtî (ö. 911/1505) **أَلَا**’nın tahdîd harflerinden olduğunu söyler ve Kurân’da bu anlamda hiç kullanılmadığını aktarır (es-Suyûtî, 1974, s. 189).

Bununla birlikte هَلَّا edatının ise en çok kullanılan tahdîd edatlarından birisi olduğunu görmekteyiz. Örneğin; هَلَّا تَفْعَلِ الْخَيْرَ لِلنَّاسِ “Haydi insanlara hayır yapsana!”

Bazı dilciler tahdîd edatlarından sonra isim cümlesinin de gelebileceğini caiz görmüşlerdir (el-Murâdî, 1992, ss. 509, 613). Bu anlamda هَلَّا ile ilgili es-Simat b. Abdullah el-Kuşeyrî’nin beyti örnek olarak çokça zikredilmektedir:

وَتُبَيْتُ لَيْلَى أَرْسَلَتْ بِشَفَاعَةٍ ... إِيَّيْ فَهَلَّا نَفْسُ لَيْلَى شَفِيعُهَا

“Leylânın bir şefaatchi gönderdiği haber verildi bana. Keşke Leylânın kendisi şefaatchisi olsaydı ya!”

Beytin takdîri شَفِيعُهَا لَيْلَى شَفِيعُهَا “Leylânın kendisi şefaatchisi olsaydı ya!” şeklindedir. Bunun yanı sıra bazı dilciler هَلَّا شَفَعَتْ نَفْسُ لَيْلَى şeklinde takdîr edildiğini de söylemişlerdir (el-Murâdî, 1992, s. 613). Aynı durumla ilgili bir başka örnek ise şu beyittir:

الآنَ بَعْدَ حَاجَتِي تَلْحُونِي ... هَلَّا التَّقَدُّمُ وَالْقُلُوبُ صِحَاحُ

“İnadımdan ve öfkemden sonra mı beni kınıyorsun? Kalp bütün kötülüklerden uzakken gelseydin ya!”

Beyitte هَلَّا tahdîd edatından sonra isim gelmiş olup tahdîd edatıyla isim arasına كَانَ fiili takdîr etmiştir.

2.4. لَوْما

Tahdîd edatlarından son olarak ele alacağımız لَوْما edatıdır. el-Mâlikî (ö. 706/1307) *Rasfu'l-Mebânî* adlı eserinde bu edatın Araplarda sadece tahdîd anlamında kullanıldığını ifade etmiştir. Ona göre, tahdîdde talep anlamı olduğundan, talep de ancak fiillerle ifade edildiğinden bu edat sadece fiillerin başına gelir. Örneğin, لَوْما يَقْرَأُ زَيْدٌ “Zeyd kalksa ya!” Eğer bu edat isimlerin başına gelirse bu durumda bir fiil takdîr edilir. Örneğin; لَوْما زَيْدٌ ifadesinin aslı لَوْما يَكْرُمُ زَيْدٌ “Zeyd ikram etse ya!” şeklinde veya bunun benzeri konuşmaya uygun bir fiil takdîr edilecek şekildedir (el-Mâlekî, 2006, ss. 365-366).

er-Rummânî de bu edatın هَلَّا edatıyla aynı anlamda kullanılıp tahdîd ifade ettiğine değinmektedir (er-Rummânî, 1425, s. 177). İbnu’s-Şecerî *el-Emâlî* adlı eserinin altmış sekizinci meclisinde ما edatının durumlarını aktarırken tahdîd edatlarından لَوْما edatına da değinmiştir. Ona göre, ما edatı لَوْ edatıyla birleşerek bu edatın asıl manasını değiştirmiştir. Böylece لَوْ bir şeyin olması için başka bir şeyden sakındırmak anlamında kullanılırken artık tahdîd anlamını almıştır (İbnu’s-Şecerî, 2014b, s. 598).

Bu edatın tahdîd edatlarından لَوْأ ile kullanım bakımından aynı olduğu da aktarılmıştır (es-Suyûtî, 1974, s. 286; Ya'kûb & Âsî, 1987b, s. 1090). el-Murâdî (ö. 749/1348) لَوْأ edatının iki anlamı olduğunu söyler. Bunlardan birincisi diğer edatlarda da olduğu gibi imtinâ anlamıdır. İsimlerin başına geldiği zaman bu anlamı kazanır. Örneğin, لَوْأ زَيْدٌ لَأَكْرَمْتُكَ “Zeyd olmasaydı sana ikram ederdim” cümlesinde bir şeyin olmaması başka bir şeyin olmasına bağlanmıştır. Bu edatın ikinci anlamı ise tahdîddir. Diğer tahdîd edatlarında olduğu gibi fiilin veya fiili gibi amel eden mamûlun başına geldiği durumlarda bu anlamı kazanır (el-Murâdî, 1992, ss. 608-609). Bu edat Kurân-ı Kerîm’de tek bir yerde geçer:

لَوْ مَا تَأْتِينَا بِالْمَلَكَةِ إِن كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ

“Eğer doğru söyleyenlerden isen haydi bize melekleri getirsene!” (el-Hicr, 15:7).

Kuran Yolu Meali: “Doğru söyleyenlerden isen bize melekleri getirseydin ya!”

H. Tahsin Feyizli: “Eğer doğru söyleyenlerden isen ne diye bize melekleri getirmiyorsun?”

M. İslamoğlu: “Eğer doğru söylüyor idiyisen, bize meleklerle gelseydin ya!”

M. Öztürk: “Mademki peygamberlik iddianda samimisin, o halde niçin bize melekleri getirip göstermiyorsun!”

S. Ateş: “Eğer doğrulardansan, bize melekleri getirsene!”

ez-Zemaşerî ayetteki لَوْأ edatının هَلْ gibi tahdîd ifade ettiğini manasının da “haydi bize melekler getirsene, doğruluğuna şahitlik etsinler, uyarılarını da desteklesinler” şeklinde olduğunu zikreder (ez-Zemaşerî, 1407b, s. 571). لَوْأ edatının ayette tahdîd ifade ettiğine dair benzer ifadeleri Kurtûbî de zikretmiştir (el-Kurţubî, 2003c, s. 4).

Zikri geçen ayetin meallerdeki çevirisine baktığımız zaman meallerin bir kısmında “neden bize melekleri getirmiyorsun, getirmeli değil miydin?” şeklinde istihâmî olarak aktarıldığını görüyoruz. Bununla birlikte diğer tahdîd edatlarından farklı olarak لَوْأ edatında birçok mealde tahdîd anlamını gözetilerek “bize melekleri getirsene!” şeklinde anlam verildiğini de görmekteyiz. Bu duruma Kurân’daki tek örnek olmasının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Kanaatimizce bu manaya yakın “Eğer doğru söyleyenlerden isen haydi melekleri bize getirsene!” şeklinde bir anlamın verilmesi daha uygun olacaktır.

Sonuç

Tahdîd üslûbu, muhataptan bir şeyi yapmasını veya yapmamasını güçlü bir şekilde istemektir. Arap dilinde belli edatlar kullanılarak cümleye tahdîd anlamı katılır. Tahdîd üslûbu هَلْ – لَوْأ – لَوْأ – لَوْأ edatlarından oluşur ve bunların her biri mürekkeb birer edattır ve her biri ayrı ayrı harflerin birleşmesinden oluşmuştur. Bu edatların tahdîd ifade etmeleri için zâhiren veya takdîren muzâri fiilin başına gelmesi gerekir. Bunun yanı sıra mâzi fiilin

başına geldiği durumlarda cümle tahdîd anlamında kullanılmışsa mâzî fiil muzâriye hamledilir. Ayrıca cümledeki üslûbun tahdîd ifade etmesi kullanılan kelimelerden, vurgulamadan ve bağlamdan da anlaşılır.

Arap dilinde zikri geçen edatlarla tahdîd üslûbu yapılmakla birlikte bunların Türkçeye çevirilmesinde problemler olduğu görülmektedir. Bu sorunun temelinde tahdîd edatlarının mürekkep halinin yeni bir mana ifade ettiğinin göz ardı edilmesi yatmaktadır. Durum böyle olunca bu üslûbun araştırmamızda da ortaya koyduğumuz gibi Türkçeye daha çok istifhâm/soru cümlesi şeklinde çevirildiğini görmekteyiz. Ayrıca Arapçada böyle bir üslûbun olmasından habersiz olarak meâllerin ortaya konması da bu sorunun diğer bir sebebi olarak gösterilebilir.

Bu bağlamda çalışmamızda bu üslûbu mealler üzerinden Türkçeye nasıl yansıtıldığını incelemeye çalıştık. Bu anlamda toplumda yaygın olarak kullanıldığını gördüğümüz beş meali örnek olarak verdik. Bununla birlikte diğer meallere de temas etmeye çalıştık. Meallerin genelinde tahdîd üslûbuna dikkat edilmediğini görmekteyiz. Durum böyle olmakla birlikte verilen meallerin tamamen yanlış olduğunu da söyleyemeyiz. Zira genel olarak tahdîd edatlarının mürekkep halinin kazandığı yeni anlama dikkat edilmeden soru cümlesi şeklinde çevirilen cümlelerin istifhâm üslûbunun içerdiği ve dolaylı olarak da tahdîd üslûbuyla bağlantılı olduğunu söyleyebileceğimiz şekilde Türkçeye aktarıldığını görmekteyiz. Ancak böyle bir çevirinin de üslûbun içerdiği anlamı tam olarak yansıtmadığı düşünmekteyiz. Bunun yanı sıra bazı meallerde bu üslûp göz önünde bulundurularak çeviri yapılmıştır. Bunlara çalışmamızın ilgili yerlerinde temas etmeye çalıştık.

Son olarak şunu söyleyebiliriz ki, tahdîd üslûbunun özelliklerini taşıyan cümlelerin Türkçeye çevirisinde bu üslûpta var olan teşvik anlamının cümleye yansıtılması gerektiği kanaatindeyiz. Bu anlamda tahdîd üslûbu Türkçeye çevirilirken cümlenin baş kısmına “*Haydi, hadi*” gibi ifadeler, sonuna da “*-sene, -sana, -senize, -sanıza, -senize ya, -sanıza ya vb.*” eklerin eklenerek aktarılmasının, bu üslûbun ifade ettiği anlamı daha iyi yansıtacağını söyleyebiliriz.

Kaynakça

Altuntaş, Halil, & Şahin, Muzaffer. (2011). *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’ân-ı Kerim Meâli* (12. bs).

Ateş, Süleyman. (1983). *Kur’ân-ı Kerîm ve yüce meâli*. Kılıç Kitabevi.

Feyzli, Hasan Tahsin. (2017). *Feyzül-Furkân* (6. bs). Server Yayınları.

Feyyûmî, Ebû’l-Abbâs Hatîbûddehşe Ahmed b. Muhammed b. Alî. (t.y.). *el-Misbâhu’l-münîr*. Yûsuf eş-Şeyh Muhammed (thk.). el-Mektebetu’l-Asriyye.

Hasan, Abbâs. (t.y.). *en-Nahvu’l-vâfi* (C. 4). Dâru’l-Maârif.

- Huriye bt. Müferrec Sa'dî. (2012). *-Levlâ- rrvâuhâ ve ahkâmuhâ'n-nahviyye*, Mecelletu Kulliyyeti Dâru'l-Ulûm.
- İbn Fâris, Ebû'l-Hüseyn Ahmed b. Fâris b. Zekeriyâ b. Muhammed er-Râzî el-Kazvî el-Hemedânî. (1997). *eş-Şâhibî fî fıkhi'l-luğa*, Muhammed Beydûn (thk.).
- İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullâh b. Yûsuf b. Ahmed b. Abdillâh b. Hişâm el-Ensârî el-Misrî. (1985). *Muğni'l-lebîb 'an kutubi'l-e'ârîb*. Mâzin Mübârek (thk.). Dâru'l-Fikr.
- İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mûkerrem b. Alî b. Ahmed el-Ensârî er-Rüveyfî. (1414). *Lisânü'l-'Arab* (C. 7). Dâru Sadr.
- İbnu's-Serrâc, Ebû Bekr Muhammed b. es-Serî b. Sehl el-Bağdâdî. (t.y.). *el-Uşûl fi'n-naḥv* (C. 2). Abdulhuseyn el-Fetlî (thk.). Müessestü'r-Risâle.
- İbnu's-Şecerî, Ebû's-Saadât Ziyâüddîn Hibetullah b. Alî b. Muhammed b. Hazma el-Hâşimî el-Alevî el-Hasenî el-Bağdâdî. (2014a). *el-Emâlî* (C. 1). Mahmûd Muhammed et-Tanâhî (thk.).
- İbnu's-Şecerî, Ebû's-Saadât Ziyâüddîn Hibetullah b. Alî b. Muhammed b. Hazma el-Hâşimî el-Alevî el-Hasenî. (2014b). *el-Emâlî* (C. 2). Mahmûd Muhammed et-Tanâhî (thk.).
- İslamoğlu, Mustafa. (2012). *Hayat Kitabı Kur'an Gereçleri Meal-Tefsir* (13. bs). Düşün Yayıncılık.
- Karaman, Hayreddin, Çağrıçı, Mustafa, Dönmez, İbrahim Kâfi, & Gümüş, Sadrettin. (2017). *Kuran Yolu Meâlî* (7. bs). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kurṭubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr b. Ferh. (2003a). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* (C. 8). Hişâm Semîr el-Buhârî (thk.). Dâru Alemi'l-Kutub.
- Kurṭubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr b. Ferh. (2003b). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* (C. 2). Hişâm Semîr el-Buhârî (thk.). Dâru Alemi'l-Kutub.
- Kurṭubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr b. Ferh. (2003c). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* (C. 10). Hişâm Semîr el-Buhârî (thk.). Dâru Alemi'l-Kutub.
- Mâlekî, Ebû Ca'fer Ahmed b. Abdinnûr b. Ahmed b. Râşid. (2006). *Rasfu'l-mebânî fî şerḥi ḥurûfi'l-meânî*. Aḥmed Muḥammed el-Harrât (thk.). Dâru'l-Kalem.
- Muhammed Hâlid Abdurrâhmân Ahmed, Abdusselâm Muhammed Abdurrâhîm, *Zâhiratu'tahdîd fi'l-luğati'l-Arabiyye dirâsetun vassfiyyetun tahlîliyyetun fî dav'il-Kurâni'l-Kerîm*.

- Murâdî, Ebû Muhammed (Ebû Alî) Bedrüddîn Hasen b. Kâsım b. Abdillâh b. Alî. (1992). *el-Cene'd-dânî fi hürûfi'l-me'ânî*. Fahreddîn Kabâve, Muḥammed Nedîm Fadl (thk.). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Mürevviḥ Nâyif Hasan er-Rifâî. (2011). *Esâlîbu'l-Arz ve't-Tahdîd ve't-tenbîh: Dirâsetun Nahviyyetun Delaliyyetun fi'l-Kurâni'l-Kerîm* (Yüksek Lisans).
- Öztürk, Mustafa. (2011). *Kur'an-ı Kerim mealî anlam ve yorum merkezli çeviri* (1. bs). Düşün Yayıncılık.
- Râzî, Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin. (2000). *Mefâtîhu'l-ğayb* (C. 31). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Rummânî, Ebü'l-Hasen Alî b. İsbâ b. Alî. (1425). *Meânî'l-hurûf*. el-Mektebetu'l-Asriyye.
- Sa'd, Mahmûd Abdunnebî. (1988). *Hurûfu'l-Meânî beyne dekâiki'n-nahv ve letâifi'l-fikh*.
- Sekkâkî, Ebû Ya'kûb Sirâcüddîn Yûsuf b. Ebî Bekr (b.) Muhammed b. Alî el-Hârizmî. (1987). *Miftâhu'l-'ulûm*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Suyûtî, Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî. (1974). *el-İtkân fi 'ulûmi'l-Kurân* (C. 2). el-Heyetu'l-Misriyyetu'l-Amme.
- Ya'kûb, Emil Bedî', & Âsî, Mişâl. (1987a). *el-Mu'cemu'l-mufaşşal fi'l-luğati ve'l-edebi* (C. 1). Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Ya'kûb, Emil Bedî', & Âsî, Mişâl. (1987b). *el-Mu'cemu'l-mufaşşal fi'l-luğati ve'l-edebi* (C. 2). Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Zebîdî, Ebü'l-Feyz Muhammed el-Murtazâ b. Muhammed b. Muhammed b. Abdirrezzâk el-Bilgrâmî el-Hüseyinî. (t.y.). *Tâcü'l-'arûs min cevâhiri'l-kâmûs* (C. 18). Dâru'l-Hidâye.
- Zeccâcî, Ebü'l-Kâsım Abdurrahmân b. İshâk en-Nihâvendî. (1984). *Hurûfü'l-me'ânî*. Ali Tevfik el-Hamed (thk.). Müessestü'r-Risâle.
- Zemaḥşerî, Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî. (1407a). *el-Keşşâf* (C. 1). Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- Zemaḥşerî, Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî. (1407b). *el-Keşşâf* (C. 2). Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.

ABDURRAHMAN CÂMÎ'NİN ÇİHL HADİS'İNİN TÜRKÇE KIRK HADİSLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRMESİ*

Cavit Erdem**

E-mail: caviterdem99@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8837-1700>

Hamit Er***

E-mail: hamit_er@istanbul.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7020-7582>

Citation/©: Erdem C. & Er H. (2021). Abdurrahman Câmî'nin *Çihl Hadis*'inin Türkçe kırk hadisler üzerindeki etkisinin eğitim açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 317-331.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1006078>

Öz

Hicri II. asırdan itibaren yazılmaya başlanan kırk hadisler, zamanla bir geleneğe dönüşmüş ve tarih boyunca çok sayıda kırk hadis kaleme alınmıştır. Kırk hadisler daha çok Hz. Peygamber'in kısa, veciz ve ezberlenmesi kolay hadislerinin seçilmesiyle oluşturulmuştur. İnanç, ibadet ve ahlâk konularıyla birlikte sosyal hayata yönelik dini pratik bilgileri içermesi; dini konularda yeterli bilgi sahibi olmayan geniş halk kitleleri tarafından okunup anlaşılabilir olması gibi nedenlerden dolayı "Kırk Hadisler" din eğitimi açısından önemli görülmüştür. Abdurrahman Câmî tarafından yazılan manzum *Çihl Hadis*'in kırk hadis geleneğinde önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Birçok

* **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: CE (%50), HE (%50); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: CE (%50), HE (%50).

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

** İstanbul Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü Doktora Öğrencisi.

*** Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

dini ve ahlâki ilkeyi barındıran eserde; örnek bir Müslümanın taşıması gereken vasıfları, ideal bir toplumdaki insani ilişkileri konu alan hadislere yer verilmiştir. Eseri kırk hadis geleneğinde önemli kılan özelliklerden bir tanesi şiir dilini kırk hadis geleneğinde başlatmış olması diyebiliriz. Kırk hadis tarihinde ilk manzum kırk hadis kaleme alan Abdurrahman Câmî, kendisinden sonra yazılan kırk hadislere örnek olmuştur. Osmanlıda etkin bir şekilde kullanılan ve İslami ilimler başta olmak üzere tıptan astronomiye her alanda kullanılan şiir dili, Abdurrahman Câmî sonrası kırk hadislerde yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Şiir dilinin kırk hadislerde kullanılmasıyla beraber Osmanlı ve diğer milletlerden çok sayıda şair, kırk hadis yazmıştır. Kırk hadislerde şiir dilinin kullanılmasıyla beraber az kelimeyle çok şey ifade edilmiş, şiirin ahengiyle hadislerin mesajı hafızada kolayca yer etmiş ve duygulara hitap edilerek insanları etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Hadis, Kırk Hadis, Eğitim, Abdurrahman Câmî.

EDUCATIONAL EVALUATION OF ABDURRAHMAN CAMI'S EFFECT OF CIHL HADITH ON TURKISH FORTY HADITHS

Abstract

40 Hadith's works have started to write in Hijri II, and It is turned out to be a tradition. Throughout history, there are a lot of "40 hadith" written. 40 hadith include mostly short, concise, and easy to memorize which is the hadith of the Holy Prophet. 40 Hadith's include religious practice information about social life along with the subjects of belief, worship, and morality; "Forty Hadith's" were considered important in terms of religious education, for reasons, for example, being readable and clear by most people who don't have enough information on religion major. We can say that the poetic *Cihl Hadith* written by Abdurrahman Cami has an essential place in the Forty Hadith tradition. In that work, there is a lot of religious and moral principles; The hadiths about the qualities that an exemplary Muslim should have and the human relations in an ideal society are included. On the other hand, *Cihl Hadith* played an influential role in starting the language of poetry in the Forty Hadith tradition. Abdurrahman Cami, who wrote the first forty hadith with the language of poetry in the history of Forty Hadith, serves as a model for Forty Hadith's written after him. The language of poetry, which was used effectively in the Ottoman Empire and used in every major from medicine to astronomy, especially in Islamic sciences after Abdurrahman Cami. Forty Hadith's with language with poetry written by Ottomans and other nations. With the use of the language of poetry in the forty hadiths, it was thought to express a lot of things with fewer words, and the hadiths were easily remembered with the harmony of the poem. It affected people by appealing to their emotions.

Keywords: Hadith, Forty Hadiths, Education, Abdurrahman Cami.

Giriş

İslam dininin birinci kaynağı Kur'ân-ı Kerîm, insanlığa doğru yolu gösteren bir hidayet rehberi olarak gönderilmiş, Hz. Peygamber de Kur'ân-ı Kerîm'i insanlara ulaştırmak üzere görevlendirilmiştir. Sünnet, Hz. Peygamber'in dinin temel kaynağı Kur'ân-ı Kerîm çerçevesinde yaşamı ve Kur'ân-ı Kerîm'in hayata örnekliliği olarak tarif edilebilir. Bundan dolayı hadis ve sünnetler Müslümanlar için önemli bir hayat rehberi, İslam'ın ikinci sırada yer alan temel kaynağı sayılmıştır (Bektaş, 1990, s. 9).

Kırk Hadisler Hz. Peygamber'in belli sayıdaki hadislerden meydana gelmektedir. Kur'ân-ı Kerîm'in birçok ayetinde; Hz. Peygamber'in hadis ve sünnetinde yer alan emirlerinin tutulmasını ve nehiylerinden kaçınılmasını emretmiştir (Kur'an-ı Kerim, 3:32; 8:20, 45, 46; 4:13, 59, 80).

Tarih boyunca Müslümanlar Hz. Peygamber'in hayatını, en ince ayrıntısına kadar incelemişlerdir. Hz. Peygamber'in hayatının her safhası sanat, edebiyat, tarih vb. farklı ilmi disiplinlere konu olmuştur. Doğumu "Mevlid", hayatı "Siyer", göğe yükselişi "Miraç", güzel ahlâkı "Hilye", Mekke'den Medine'ye göç etmesi; "Hicret Name", vefatı; "Vefat Name" adıyla "dini edebiyatta" bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır (Bektaş, 1990, s. 9).

Kültür ve medeniyetlerin ayakta kalmasında, gelenek ve teamüllerin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Kırk hadis geleneğinin tarih boyunca kesintisiz devam etmesi; İslami kültürün nesilden nesle aktarılmasında, İslam medeniyetinin gelişmesinde, İslam ahlâkının eğitim ve öğretiminde, önemli bir rol üstlenmiştir. Bu geleneğin ana konusu olan sünnetler ve hadisler; Kur'ân-ı Kerîm'in hükümlerini açıklayan ve onun yaşanmış bir hayat pratiğini oluşturan, hüküm bulunmayan konularda hüküm koyan, dinin ikinci temel kaynağıdır. Namazın nasıl kılınacağı, orucun tutulma şekli, zekât ve hac ibadetinin yapılışı gibi soyut konuların uygulaması gösterilerek somutlaştırılmıştır. Hadisler; İslam'ın iman, ibadet, ahlâk anlayışını, dine ve dünyaya bakışını somutlaştırmıştır (Aybey, 2018, ss. 201-202).

Hicri ikinci asırdan itibaren yazılan ve Hz. Peygamber'in itikâdî, amelî, ahlâkî ve hayatın diğer alanlarını konu alan belli sayıda hadislerinden kırk hadis risaleleri oluşturulmuştur. Zayıf olduğu ifade edilen Hz. Peygamber'in "*Kim ümmetinden hadislerim içerisinde kırk tanesini ezberleyip başkalarına öğretirse, yevmi kıyamette, Allah onu, alimler arasında diriltir*" (Aclûnî, 1988, s. 17) anlamındaki hadis, kırk hadis geleneğinin oluşmasında önemli bir rol oynamıştır. Türk edebiyatında *Kırk Hadis*, Arap edebiyatında *Erbaun Hadis*, Farsçada *Çihil Hadis* adı verilen eserlerin yazılması, bir gelenek olarak günümüzde de devam etmektedir. Belli bir konuyu veya farklı konuları kapsayan belli sayıda hadislerin seçilmesiyle kırk hadis eserleri yazılmıştır. Bazı kırk hadis eserleri de daha önce yazılmış kırk hadislerin tercüme ve şerhlerinden oluşmuştur. Bu eserlerin, iman, ibadet ve ahlâk konularını, sosyal hayatla alakalı pratik dini bilgileri içermeleri, insanların kolayca okuyup anlayabileceği eserler olması dolayısıyla din eğitimi açısından önemli görülmüştür.

(Korkmaz, 2001, s. 1) Kırk hadis telif, tercüme ya da şerhi türünde eserler her dönemde karşımıza çıkmaktadır. Kırk hadislerin her dönemde bütün Müslüman milletlerin kültür ve edebiyatında olması, Hz. Peygamber'e duyulan sevgi ve ona verilen önemin tezahürü olduğu söylenebilir.

İlk kırk hadis, Abdullah b. Mübarek el-Mervezî (ö. 181/797) tarafından yazılmış olmakla birlikte en çok bilinen kırk hadis, *el-Erba'un en-Nevevi* adıyla Nevevî (ö. 676/1277) tarafından kaleme alınmıştır. Farsçada bilinen en meşhur kırk hadis ise, Abdurrahman Câmî (Uludağ, 2014, ss. 267-280; Macit, 1991, s. 519) tarafından yazılan *Çihl Hadis* olmuştur. Osmanlıda, çok sayıda alim, şair ve alanında uzman diğer meslek erbabı müellif, Türkçe kırk hadis kaleme almışlardır. Türkçede kırk hadis, Mahmud b. Ali (ö. 761/1360) tarafından *Nehcü'l-Feradis* adıyla yazılmıştır (Karahan, 2002, s. 468). Çok sayıda Türk şairi etkileyen Abdurrahman Câmî'nin yazmış olduğu kırk hadis bir çok Türkçe tercümesi yapılmış ve nazireleri yazılmıştır. Bu şairler arasında Ali Şîr Nevâî, divan edebiyatımızın önemli şairlerinden Fuzûlî, Nâbî, Münîf ve Rihletî gibi şairler de yer almıştır.

Bu çalışmada Abdurrahman Câmî'nin kırk hadis eserinin, kapsadığı dini ve ahlâkî değerlerin tespit edilerek Türkçe kırk hadisler üzerindeki etkisi araştırılacaktır.

1. Çihl Hadis, Tercüme-i Erbain veya Erbain-i Câmî

İran edebiyatının önemli şair ve düşünürlerinden Abdurrahman Câmî'ye ait olan Çihl Hadis, Osmanlı döneminde yazılan manzum kırk hadislerin şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır. Eser, Hz. Peygamber'in "Cevamiü'l-Kelim" cinsi hadislerinden oluşan kırk hadis toplanmasıyla oluşmuştur. Eserde toplum ve birey açısından önemli çok sayıda insanî, dinî ve ahlâkî değere yer verilmiştir. Farklı tarihlerde, farklı dillere tercümesiyle bu değerler hatırlatılmıştır. Câmî tarafından yazılan kırk hadis eseri, *Tercüme-i Erba'in, Çihl Hadis, Erba'in-i Câmî* adlarıyla bilinmektedir. Eserde önce hadislerin Arapça metnine yer verilmiş ve akabinde de Farsça bir dörtlülle tercüme edilmiştir (Câmî, 1284, 2a-5a; Sevgi, 1999, ss. 1-2).

Abdurrahman Câmî, kırk hadis eserine yazmış olduğu mukaddimede, Allah'a hamd etmiş, Hz. Peygamber'in ve sünnetinin öneminden bahsetmiş, akabinde de hadis ve sünneti rivayet ederek Hz. Peygamber'i görmeyenlere, sohbetinde bulunamayanlara ulaştıran râvilere övgülerde bulunmuştur. Hz. Peygamber'e ve ehline, ashabına salat-ü selam getirerek onların ilminin nesillere ulaştırılması ve edeplerinin korunması için dua edilmiştir. Hz. Peygamber'in kırk hadis öğrenen ve öğretenlere dair müjdesini içeren hadise atıfta bulunarak bu müjdeye nail olmayı arzuladığını ifade etmiştir. Bu müjdeye nail olmak için Hz. Peygamber'in kısa özlü ve ezberlenmesi kolay kırk sözünü insanların istifadesi için nazmen Farsçaya tercüme ettiğini, yardımın ancak Allah'tan olacağını, eserini mukaddimesinde ifade etmiştir (Câmî, 1284, 2a; Sevgi, 1999, ss. 1-2). *Çihl Hadis'in* Türkiye'deki kütüphanelerde 45 nüshasının olduğu tespit edilmiştir. (Kaska, 2020, s. 245).

Abdurrahman Câmî'nin kırk hadis eserinde, bir Müslümanda bulunması gereken vasıflar, toplumsal düzenin devamı için bireylerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar yer almıştır (Câmî, 1284, 2a-5a; Küçük, 1997, s. 93). Hadislerde fertlerin kendine ve yaşadığı topluma faydalı olmalarından bahsedilerek kişilerin birbirlerinin haklarına saygılı davranmaları, toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işlemesi için yapmaları gereken vazifeleri anlatılmıştır. Esere genel olarak bakıldığında sorumlu, fedakâr ve akıllı bir müminde bulunması gereken vasıflardan bahsedilmiştir. Eser, insanlara dini-ahlâki değerlerin öğretildiği bir din eğitimi risalesi üslubuyla yazılmıştır. Abdurrahman Câmî'nin *Çihil Hadis*'inde yer alan hadislerin Türkçe anlamı aşağıda sıralanmıştır.

- 1-“Sizden biriniz, kendisi için sevdiği şeyi, kardeşi için de sevip istemedikçe iman etmiş sayılmaz.” (Buhârî, “İman”, 7; Müslim, “İman”, 71).
- 2-“Kim Allah rızası için verir, Allah rızası için kötülüğe mani olursa, sevdiğini Allah için sever, sevmediğini de Allah için sevmeyerek buğz ederse, o kişi imanını, kemâle erdirmiştir.” (Miras, 1991, s. 80).
- 3-“Hakiki Müslüman, Müslüman kardeşlerinin elinden ve dilinden güvende olduğu kimsedir.” (Buhârî, “Edep”, 76).
- 4-“İki kötü haslet olan cimrilik ve kötü ahlâk bir müminde birleşmez.” (Tirmizî, “Birr”, 41).
- 5-“İnsan yaşlandıkça onda bulunan iki haslet; hırs ve tul-i emel gençleşir.” (Tirmizî, “Zühd”, 28).
- 6-“İnsanlara teşekkür etmesini bilmeyen, Allah’a da şükretmesini bilmez.” (Tirmizî, “Zühd”, 11).
- 7-“İnsanlara merhamet etmeyen kimseye Allah da merhamet etmez.” (Müslim, “Fedail”, 65).
- 8-“Allah’ı zikretmek hariç, dünya ve dünyadakiler lanetlenmiştir.” (İbn Mace, “Zühd”, 3).
- 9-“Altına ve gümüşe; maddiyata kul ve köle olanlar mel’undur.” (İbn Mace, “Zühd”, 19).
- 10-“Temizliğe devam et ki rızkın artsın.” (Hindî, 1979, s. 154).
- 11-“Mümin aynı yılın deliğinden ikinci defa ısırılmaz; mü’min aynı hatayı ikinci defa yapmaz.” (Buhârî, “Edep”, 83; Müslim, “Zühd”, 63).
- 12-“Söz verme, borçtur.” (Hindî, 1979, s. 347).
- 13-“Bir mecliste konuşulanlar emanettir. Yani gizli tutulmalıdır.” (Aclûnî, 1988, s. 32).
- 14-“Kendisiyle istişare olunan, emin bir kimse olmalıdır.” (İbn Mâce, “Edeb”, 37).
- 15-“Müsamaha, kazançtır.” (Aclûnî, 1988, s. 456).
- 16-“Borç, dini çirkinleştirir. Yani ayıplı kılar.” (Aclûnî, 1988, s. 414).

- 17-“Kanaat tükenmez bir hazinedir.” (Aclûnî, 1988, s. 102).
- 18-“Sabah uykusu rızka engel olur.” (Aclûnî, 1988, s. 20).
- 19-“İyiliğin afeti başa kakmaktır.” (Heysemî, 1967, s. 283).
- 20-“Mutlu kişi, başkalarının hal ve davranışlarından ders çıkaran ve ibret alan kimsedir.” (el-Kudâî, 1968, s. 79).
- 21-“Duyulan her şeyin, diğer insanlara söylemesi, günah olarak kişiye yeter.” (Aclûnî, 1988, s. 452).
- 22-“Ölümü hatırlamak öğüt olarak yeter.” (Aclûnî, 1988, s. 112).
- 23-“İnsanların en hayırlısı, insanlara en çok faydalı olandır.” (Aclûnî, 1988, s. 393).
- 24-“Allah, nezaketli, hoşgörülü ve güler yüzlü olanları sever.” (Hindî, 1979, s. 516).
- 25-“Hediyeleşin ki sevginiz artsın.” (Aclûnî, 1988, s. 319).
- 26-“İyiliği, manevi güzelliği yüzüne akseden kimselerden isteyiniz.” (Aclûnî, 1988, s. 136).
- 27-“Aralıklı ziyaret et ki daha çok sevilesin.” (Aclûnî, 1988, s. 438).
- 28-“Kendi kusurlarıyla uğraşırken başka insanların ayıplarıyla meşgul olmayan kişiye ne mutlu.” (Aclûnî, 1988, s. 46).
- 29-“Zenginlik, başkalarının elinde olandan ümit kesmektir.” (Hindî, 1979, s. 195).
- 30-“Kişinin kendine faydasız olanları terk etmesi, Müslümanlığının güzelliğindedir.” (Tirmizi, “Zühd”, 11).
- 31-“Hakiki pehlivan, güreşte rakiplerini yenen kimse değildir. Asıl pehlivan öfkeliyken öfkesini yenip, nefesine hakim olandır.” (Buhârî, “Edep”, 76).
- 32-“Hakiki zenginlik, mâl ve servetin çok olması değildir; asıl zenginlik, gönül zenginliğidir.” (Tirmizî, “Zühd”, 28).
- 33-“İhtiyatlı olmak, kötü ihtimâlleri düşünmenin neticesidir.” (Aclûnî, 1988, s. 355).
- 34-“İlmi öğrenmek isteyene engel olmak helâl değildir.” (Aclûnî, 1988, s. 68).
- 35-“Güzel söz, sadakadır.” (Aclûnî, 1988, s. 115).
- 36-“Çok gülmek kalbi öldürür.” (İbn Mâce, “Zühd”, 19).
- 37-“Cennet, annelerin ayakları altındadır.” (Nesâî, “Cihad”, 6).
- 38-“Belâ, söze vekil kılınmıştır. Yani belâ sözle gelir.” (Aclûnî, 1988, ss. 550-553).
- 39-“Bakışların edebe uygun olmaması, İslam’ın hoş görmediği yöne yönelmesi, şeytanın attığı oklarından bir oktur.” (Aclûnî, 1988, s. 328).
- 40-“Mümin, komşusu aç dururken karnını doyurmaz.” (Hindî, 1979, s. 769).

1.1. Abdurrahman Câmî'nin Türkçe Kırk Hadisler Üzerindeki Etkisi

XV. asırda Abdurrahman Câmî'nin Hz. Peygamber'in hadislerinden seçerek Farsçaya manzum olarak tercüme etmesiyle meydana gelen kırk hadis Fars edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da önemli eserler arasında yer almıştır. Eserin çok sayıda Türkçe manzum tercümelerinin yapılmış olması; Câmî'nin kırk hadisinin Türk şairleri etkilediğini göstermektedir. Başta Ali Şîr Nevâî olmak üzere 16.yüzyılda Fuzûlî ve Rihletî; 18.yüzyılda Nâbî, Müfîd, Münîf, Ahmet Nüzhet, Seyyit İbrahim; 20. yüzyılda ise Zühdî, Câmî'nin "Çihil Hadis'ini Türkçeye tercüme etmiştir (Nevâî, 1311, ss. 2-24; Münîf, 1264, ss. 2-40; Karahan, 1952, ss. 345-371; Bektaş, 1990, s. 10).

Abdurrahman Câmî ile birlikte başlayan manzum kırk hadis geleneğinin Türkler üzerinde etkili olmasının sebeplerinden biri Osmanlı döneminde şiir dilinin etkili olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Osmanlıda şiirin devlet yönetiminden medreselere kadar herkesi etkilediği bilinmektedir. Osmanlıda XV. yüzyıldan sonra yazılan kırk hadislerin çoğunun manzum olduğu görülmektedir. Osmanlı döneminde manzum kırk hadisler gibi, Kur'ân-ı Kerîm ve sünneti konu alan divan edebiyatımızda ortaya çıkan naat, hilye, ilmihal gibi eserlerde, manzum olarak yazılma geleneği oluşmuştur. Manzum kırk hadis yazma geleneği, Abdurrahman Câmî ile başlamış ve diğer şairler ondan etkilenecek manzum kırk hadis yazmışlardır (Karahan, 1953, ss. 59-83; Yüceer, 2002, s. 3).

Abdurrahman Câmî'nin kırk hadisinin manzum kırk hadis geleneğinin öncüsü olduğunu söyleyebiliriz. Fars ve Türk şairler manzum kırk hadisleri, edebiyatlarının bir türü haline getirmişlerdir. Fars ve Türk edebiyatında kaleme alınan kırk hadislerin çoğunluğunu manzum kırk hadis türü eserler oluşturmuştur. Bu türün Fars ve Türk edebiyatına has kırk hadis geleneği olduğunu söyleyebiliriz. Arap edebiyatında manzum kırk hadisler pek rastlanılmamaktadır. Türkçe manzum kırk hadislerin çok olması, çok sayıda Türk şairin kırk hadis yazmasından kaynaklanmıştır. En çok Türkçe kırk hadis yazarlar sırasıyla şairler, âlimler ve mutasavvıflar olarak bilinmektedir (Yıldız, 2013, s. 419).

Abdurrahman Câmî İran edebiyatının klasik döneminin son şairidir. Türk edebiyatının büyük üstatlarından biri olan Ali Şîr Nevâî, Abdurrahman Câmî ile tanışmış uzun süre dostlukları devam etmiştir. Nevâî hem Abdurrahman Câmî'den etkilenmiş hem de onu etkilemiştir. Hatta Câmî, yazdığı eserlerin müsveddelerini Ali Şîr Nevâî'ye göstererek onun görüşlerini almıştır. Osmanlı şairlerinin üstat olarak gördükleri Ali Şîr Nevâî, Abdurrahman Câmî'nin "Baharistan" eserinde meşhur şair ve sufiler arasında sayılmıştır. Nevâî de Abdurrahman Câmî'den 'Kible vü Üstâd u Pîr Manga' (elinden tutulan, yüzün dönüleceği şeyh, üstad) olarak bahsetmiştir (Nevâî, 1311, s. 3; Özsoy, 2019, ss. 13-14). Ali Şîr Nevâî, eserlerinde Abdurrahman Câmî'yi hayırla yâd etmiş, hem arkadaşı hem de mesnevilerine nazireler yazdığı hocası ve müridi olduğundan bahsetmiş, kendisi için örnek bir kişi olduğunu ifade etmiştir (Nevâî, 1311, s. 3; Çetindağ, 2011, ss. 129-130). Abdurrahman Câmî'den hem edebi hem de manevi olarak etkilenen Ali Şîr Nevâî, Türk dünyasının önde

gelen şairlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bunun sonucu olarak Nevâî'nin eserlerine diğer şairlerin nazireler yazdığı görülmüştür. Abdurrahman Câmî, Türk şairleri doğrudan etkilediği gibi dolaylı olarak da etkilemiştir (Nevâî, 1311; Münîf, 1264; Necip Asım, 1331, ss. 143-165; Köprülü, 2003, s. 43).

Abdurrahman Câmî'nin Türkçe kırk hadisler üzerinde etkili olmasının nedenleri arasında Abdurrahman Câmî'nin, Fatih Sultan Mehmet zamanında başlayıp II. Bayezid'le devam eden iyi ilişkiler içinde olmasını da sayabiliriz. (Dağ, 2019, ss. 9-10) Câmî'nin II. Bayezid'le birlikte bazı Osmanlı şairleriyle de mektuplaştığını ifade etmiştir. Abdurrahman Câmî'nin Osmanlı döneminde sadece devlet yöneticileriyle değil, çok sayıda şairle de görüşmüştür. 16.yüzyılda çok sayıda şair, Abdurrahman Câmî ve Ali Şîr Nevâî'nin yaşadığı önemli ilim ve kültür merkezi olan Herat'a gitmiş, burada bilgi ve görgülerini artırmıştır. Bu dönemde Herat'a giden şairler arasında bulunan Behiştî ve Bursalı Kandi, gördüğü edebi eser ve ürünleri, üretilen kültürü Anadolu topraklarına taşımışlardır. Aşık Çelebi, Melihî'nin Câmî'nin ders arkadaşı olduğundan bahsetmiştir (Macit, 1991, s. 541).

1.2. Manzum *Çihl Hadis'i* Türkçeye Tercüme Eden Şairler

Abdülkadir Karahan'a göre, Türklerde kırk hadis yazma geleneği XIV. asırdan itibaren başlamıştır. Türklerde ulemanın dışında başta edebiyatçılar, mutasavvıflar olmak üzere farklı meslek gruplarından da kırk hadis yazarlar olmuştur. XV. yüzyıldan itibaren özellikle 16. yüzyılda kırk hadisler hem sayıca çoğalmış hem de edebî açıdan büyük bir önem kazanmıştır. Abdurrahman Câmî, manzum kırk hadislerin yazılmasında ve gelişmesinde büyük bir rol oynamıştır. Birçok şaire kırk hadis yazma konusunda ilham kaynağı olmuştur. Çok sayıda kırk hadis risalesi, Abdurrahman Câmî'nin kaleme aldığı *Çihl Hadis'ten* etkilenmiştir (Karahan, 1952, ss. 345-371; Küçük, 1997, s. 90). Câmî'nin kırk hadisini Türkçeye tercüme eden şairlerimizi aşağıda olduğu gibi sıralayabiliriz:

Büyük Türk şairlerinden biri olan Ali Şîr Nevâî (1441-1501), Câmî'nin *Çihl Hadis'ini* Türkçeye ilk çeviren kişi olarak bilinmektedir. Câmî ile aynı dönemde yaşamış ve onunla dostluk kurmuştur. Ali Şîr Nevâî, Abdurrahman Câmî'nin henüz sağlığında onun icazetiyle kırk hadis eserini Harezmi Türkçesine tercüme etmiştir. Yirmi üç beyitlik bir mukaddime girişinden sonra kıtalar halinde yazılan eser, sonuna yazılan beş beyitlik bir hatime ile bitirilmiştir. (Nevâî, 1311; Sevgi, 1999, ss. 4-6).

Fuzûlî (?-1556), Osmanlı'da en çok sevilen ve eserleri en çok okunan klasik Türk edebiyatının en önemli lirik şairlerinden birisidir. Arapça, Türkçe ve Farsça yazmış olduğu eserleri hala değerlerini korumaktadır (Şahin, 2007, ss. 507-508). 15. yüzyılın sonlarında Bağdat'ta doğduğu tahmin edilen Fuzûlî, 16. yüzyılda Türkçe kırk hadis eserini yazmıştır. Eserine mensur bir mukaddime ile başlayan Fuzûlî, Câmî'nin kırk hadisini Türkçeye çeviren ikinci Türk şair olarak bilinmektedir. Fuzûlî eserin kısa mukaddimesinde Câmî tarafından güvenilir kırk muteber hadisin seçilip Farsçaya tercüme edildiğini ve bu hadislerden umumî

bir fayda elde etmek için, kıtalar halinde Türkçeye şerh ettiğini ifade etmiştir (Fuzuli, 2020; Karahan, 1952, s. 355; Sevgi, 1999, s. 8).

Osmanlı döneminde Abdurrahman Câmî'nin *Çihil Hadis*'ini Türkçeye tercüme eden şairlerden birisi de Rihletî'dir. Câmî'nin kırk hadisini tercüme ederken eserin giriş ve mukaddimesi dahil olmak üzere aslına sadık kalmıştır (Karahan, 1952, s. 359; Sevgi, 1999, s. 9-10).

17. yüzyılda dünyaya gelen Nâbî (1642-1712) Osmanlı'nın büyük şairlerinden birisidir. Nâbî, eserin başında hamdele ve salveleden sonra Farsça yazılan Câmî'nin kırk hadisini, Farsça bilmeyenlerin istifade etmesi için manzum olarak Türkçeye çevirdiğini ifade etmiştir (Karahan, 1952, s. 361, Özdemir, 2012, ss. 139-154; Sevgi, 1999, s. 11).

Câmî'nin *Çihil Hadis*'ini manzum olarak Türkçeye tercüme edenler arasında Müfid (?-1726) de bulunmaktadır. Müfid Efendi, Câmî'nin eserini, rubai vezniyle manzum olarak tercüme etmiştir. Müfid yazmış olduğu kırk hadisini Arapça, Farsça ve Türkçe olarak üç dilde kaleme almıştır (Sevgi, 1999, s. 14).

Doğum tarihi bilinmeyen Münîf Antakya'da dünyaya gelmiştir. Münîf (?-1742) Câmî'nin kırk hadisini kıtalar halinde Türkçeye tercüme etmiştir. Münîf eserine "Hz. Alî'den rivayet edilen kırk sözünün Türkçeye tercümesidir" ibaresiyle başlamıştır. Eserinde mukaddime ve hatime gibi bölümlere yer vermeden hadisleri tercüme etmiştir (Münîf, 1264; Küçük, 1987; Sevgi, 1999, s. 15).

Osmanlı'da Şeyhülislam olan Seyyid İbrahim (1701-1783), Câmî'nin *Çihil Hadis* eserini ezberlenmesi ve anlaşılması kolay olsun diye Türkçeye tercüme etmiştir. Esere uzunca bir mukaddime ile başlamış olup mukaddimesinde Allah'a hamdü sena, Hz. Peygamber'e salavat ve padişaha övgü de yer almıştır. Eserin tek nüshası British Museum'da bulunmaktadır (Sevgi, 1999, s. 16).

Câmî'nin kırk hadisini Türkçeye çevirenlerden birisi olan Mehmet Zühdî (1854-1914) Efendi, Trabzon'da dünyaya gelmiştir. Uzun süre memuriyet hayatı yaşamış, çeşitli okullarda din dersi öğretmenliği, Farsça öğretmenliği, icra memurluğu, noterlik, istinaf mahkeme üyeliği, vilayetler matbaası müdürlüğü gibi görevlerde bulunmuştur. *Zinetü'l-ef'ide* adıyla kaleme aldığı eserinde Câmî'nin tercih ettiği hadislerin metinleri, Câmî'nin hadisler için yazdığı Farsça kıta, Nevâî'nin Harezmi Türkçesiyle yazmış olduğu kıta ve kendisinin Türkçe olarak yazmış olduğu kıtalar yer almıştır (Karahan, 1978, ss. 71-76; Sevgi, 1999, s. 19).

İstanbul Üniversitesi'nin kütüphanesinde mütercimi bilinmeyen *Erba'in-i Câmî'nin* manzum Türkçe tercümesi bulunmaktadır. Müellifi Laedri olarak isimlendirilen eserde kısa bir mukaddime de bulunmaktadır. Mukaddimedede bize nimetler veren ve hadisler vesilesiyle bilmediklerimizi öğreten Allah'a hamd, güzel ahlâkıyla bize gönderilen Hz.

Peygamber'e ve açık ve anlaşılır lafızlarla şeriatı koruyan Hz. Peygamber'e ve ashabına Salât-ü selâm olsun, ifadeleri kullanılmıştır (Sevgi, 1999, s. 23).

2. Çihil Hadis'in Din Eğitimi Açısından İncelenmesi

Daha öncede ifade edildiği gibi kırk hadis eserleri İslâm'ın itikat, ibadet, ahlâk ve hayatın diğer alanlarına dair konuları, insanların anlayacağı sadelikte sunmayı, onlara dini bir bakış açısı kazandırmayı hedeflediği düşünülmektedir. Kırk hadisler din eğitiminde kullanılan, pratik uygulaması olan dini kural ve olguları içermektedir.

Her kırk hadis eserinin, kırk derslik din eğitimi veren bir risale olduğunu söyleyebiliriz. Kırk hadis müellifleri, eserlerinde verilen kırk ders sonrasında insanların belli bir ahlâki düzeye gelmesini hedeflemiştir (Aybey, 2018, s. 213). Hz. Peygamber Müslümanlar için rol model olarak gönderilmiş; sözleri, fiilleri ve takrirleriyle dini insanlara öğretmiştir. Müslümanlar için örnek olarak gönderildiği bildirilmiştir. *“Allah'a ve ahiret gününe kavuşmayı umanlar ve Allah'ı çokça ananlar için şüphesiz ki Allah resulünde güzel örneklikler vardır”* (el-Ahzâb 33:21) *“Şüphesiz sen yüce bir ahlâk üzeresin”* (el-Kalem 68:4) ayeti kerimeleri, bu hususu açıkça belirtmiştir. *“Size ayetlerimizi okuyan, sizi arındırıp temizleyen, kitabı ve hikmeti, daha önce bilmediklerinizi öğreten bir peygamber gönderdik.”* (el-Bakara 1:151) ayetleri Hz. Peygamber'in, güzel ahlâki tamamlama misyonuyla gönderildiğini beyan etmiştir (Ahmed b. Hanbel, 1992, s. 381).

Câmî'nin manzum kırk hadis eserinin, temel İslam ahlâki konularını içeren bir çalışma olduğu kolay bir şekilde anlaşılmaktadır. Eserde yer alan hadisler genel olarak incelendiğinde her bir hadisin iki önermeden oluştuğu görülmektedir. Eserde yer alan kırk hadisten otuz yedisinde birinci önermesinde kul-ahlâk ilişkisi konu edilirken ikinci önermesinde de Allah, inanç ve sosyal hayatla ilgili unsurlar yer almıştır. Üç hadiste Allah'ı zikir, ilim ve annenin öneminden bahsedilmiştir. Kırk hadis geleneğinde ilk defa Abdurrahman Câmî'nin manzum kırk hadis eserinde yer alıp sonraki dönemlerde yazılan kırk hadislerde sıkça kullanılan birçok hadis rivayetinin mevcut olduğu görülmektedir. *“Cennet annelerin ayağı altındadır.”* ve *“Komşusu açken tok yatan bizden değildir.”* (Tirmizi, “Zühd”, 2; İbn Mâce, “Zühd”, 19) hadisleri, konuya örnek olarak gösterilebilir.

Tarih boyunca toplum içerisinde yaşayan fertlerin birlikte ahenkli bir şekilde yaşayabilmeleri için uymaları gereken ortak ilke ve kuralları hep olmuştur. Bu ilkelerin bazıları evrensel bir karakter taşıırken, bazılarının da halkın inanç ve yerel kültüründen beslendiği görülmüştür. İslam dininden kaynaklanan değerler; ayet ve hadislerden istinbat edilmiş olup dini ve ahlâki değerler olarak bilinmektedir. Hz. Peygamber'in hadislerinden çıkarılan çok sayıda ahlâki değerler, asırlar boyu bireysel ve toplumsal hayatı etkilemiştir (Kostü, 2019, s. 177).

Çalışmamızda incelenen Abdurrahman Câmî'nin *Çihil Hadis* eserinde daha çok bireysel ve toplumsal ahlâki değerleri işleyen hadislerin seçildiği görülmektedir. Abdurrahman

Câmî'nin Hz. Peygamber'in ezberlenmesi kolay, kısa ve vezir hadislerinden seçerek kaleme aldığı ve çok sayıda farklı dillerde tercüme olan eserinin, din eğitimi açısından önemli bir kaynak olduğunu ifade edebiliriz. Seçilen hadislerin, geçmişte olduğu gibi günümüzde de geçerliliğini koruyan ahlâki değerlerle ilişkili olması, herkese ve her döneme hitap eden evrensel hadislerin seçilmiş olduğunu göstermektedir. Bu hadisler tarih boyunca halk arasında büyük bir rağbet görmüş, çok sayıda kişi tarafından ezberlenmiş, halkın nezdinde popüler olmuştur. Câmî'nin manzum *Çihl Hadis* eseri, din eğitimi açısından incelendiğinde, eserde yer alan hadislerin tamamının insanları iyiliğe ve güzelliğe davet ettiği, toplumda kötülüğe yol açan davranışları da nehyettiği görülmektedir.

Abdurrahman Câmî'nin şair kimliğiyle *Çihl Hadis* eserini manzum olarak kaleme alması, şiir dilini din eğitimine sokması açısından önemli görülmektedir. Osmanlı'da çok sayıda manzum kırk hadis yazılmış ve halkın manzum kırk hadislere rağbet ettiği görülmüştür. Şiir dilinin din eğitimine girerek edebiyat ve sanatla birleştirmesi, insanları etkilediği, eserde verilen mesajın daha iyi anlaşıldığı ve hafızalarda daha kolay yer ettiği düşünülebilir (Ökaş, 2009, s. 1).

Abdurrahman Câmî'nin kırk hadis eserinde dünyevi ve uhrevi gelişimini konu alan ahlâki öğütler, bireylerin toplumsal hayatta uymaları gereken ahlâki kurallar ve kişilerin Allah ve din anlayışlarını düzenleyen tutum ve davranışlarını konu alan hadisler yer almıştır.

Eserde, cemiyet hayatında fertlerin maddi ve manevî varlıklarını paylaşımlarının toplumsal barışı sağlayan unsurlarından birisi olduğu vurgulanmıştır. İslam inancında yer alan zekât, sadaka, yardım etme, borç verme, hediyeleşme gibi paylaşımlar; zenginlik ve fakirlik gibi toplumsal statülerin kardeşlik ve merhamet potasında erimesine sebep olmuş, "biz" bilincini geliştirmiştir. "*Hediyeleşin ki sevginiz artsın.*" (Aclûnî, 1988, s. 319), "*Mümin, komşusu aç dururken karnını doyurmaz.*" (Hindî, 1979, s. 769), "*İnsanların hayırlısı, insanlara faydalı olanıdır.*" (Aclûnî, 1988, s. 393) hadisleriyle; insanların maddi imkânlarının paylaşılması tavsiye edilmiştir. İnsanlara faydalı olmanın bir üstünlük, statüsü aracı olduğu belirtilmiştir. Câmî'nin kırk hadisinde başkalarını düşünmeden insanların tek başına mutlu olamayacağı bakış açısı telkin edilmiştir.

Eserde geçen bazı hadislerde dünya malının bir amaç olmadığı, hayırda kullanmak için bir araç olduğu vurgulanmıştır. Zenginlik kavramına farklı bakış açısı getirilerek, zenginlikle duygusal boyut arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. "*Kim altına ve gümüşe kul, köle olursa mel'undur (lanetlenmişlerdir).*" (İbn Mâce, "Zühd", 19), "*Zenginlik, başkalarının elinde olandan ümit kesmektir.*" (Hindî, 1979, s. 41), "*Kanaat tükenmez bir hazinedir*" (Aclûnî, 1988, s. 102) "*Allah rızası için veren, Allah rızası için kötülüğe engel olan, Allah rızası için seven ve Allah için nefret edenin imanı kemâle ermiştir.*" (Miras, 1991, s. 80), "*Allah'ı zikretmenin dışında, dünya ve onda var olan her şey lanetlenmiştir.*" hadisleri dinin dünyaya ve zenginliğe bakışını anlatmıştır. Tarih boyunca hayırda kullanılmayan zenginliğin üstünlük vesilesi olması ve bir statü kabul edilmesi eleştirilmiş, gönül

zenginliğine ve kanaatin önemine vurgu yapılmıştır. Toplum içerisinde insanların ilişkilerinde çıkarın değil Allah rızasının belirleyici olması telkin edilmiştir.

Abdurrahman Câmî, kırk hadisinde İslam adabını öğretmeye yönelik hadislere de yer vermiştir. Sabahleyin erken kalkmak, temizliğe önem vermek, ziyaretlerde ölçülü olmak, hayata ibret nazarıyla bakmak, insanlara yük olmamak, dünyanın geçici olduğunu bilmek, paylaşmayı bilmek gibi hususlarla alakalı öğütler vermiştir. Bu öğütlerle, dünya hayatında başarılı ve huzurlu olmanın yolları öğretilmiştir.

Sonuç

Müslümanların inanç sistemi, toplumsal yaşamda huzur, güven ve birlik içerisinde yaşamayı teşvik etmektedir. Abdurrahman Câmî'nin kırk hadis çalışmasında yer alan hadisler, toplumun huzuruna katkı sağlamayı, birlik ve beraberliğini pekiştirmeyi hedeflemiştir. *“Sizden birisi, kendisi için sevip arzu ettiğini, mü'min kardeşi için de sevmedikçe iman etmiş sayılmaz.”* hadisi toplumu oluşturan fertlerin kardeş olduğunu ve herkesin birbirini düşünmek zorunda olduğunu belirterek Allah'a imanın bir gereği olduğunu telkin etmiştir.

İnsanlığın var olduğu günden beri toplumları ayakta tutan, fertleri birbirine kenetleyen sosyal değerler her zaman var olmuştur. Her toplumun yapısına ve inançlarına göre değişen bu değerler, tarih boyunca toplumların birlik ve beraberliğinde büyük bir rol oynamıştır. Değerler, toplumların insani ilişkilerini, aile ve örgüt yapılarını, hayatın akışını ve işleyişini, siyasi ve ekonomik yapılarını da etkilemiştir. İnsanın inancı, sahip olduğu değerleri, toplumu oluşturan bireylerin birbirleriyle ilişkilerinde tavır ve davranış olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Abdurrahman Câmî *Çihil Hadis* eserinde din eğitiminin konuları arasında bulunan birçok dini ve ahlâki değere yer vermiştir. Eserde, örnek bir Müslümanın sahip olması gereken vasıfları içeren hadisler etkili bir şekilde sunulmuş, bireylerin sosyal ilişkilerindeki dini tavır ve davranışlarına yer verilmiştir. Edebi bir üslupla kaleme alınan eserde; din eğitiminin başladığı günden beri bireyde davranış haline getirilmesi hedeflenen birçok din ve ahlâk kuralı yer almıştır.

Abdurrahman Camî'nin Çihil Hadis'inde toplumsal yaşamda, güvenilen, danışılan, diline ve bakışlarına sahip olan, insanların elinden ve dilinden emin olduğu; insani ilişkilerinde Allah rızasını önceleyen, Allah'ı zikreden, annesini razı eden, daima insanların iyiliğini isteyen bireyler övülmüştür. Kanaatkar ve şükür sahibi olmak, iyi huylu, merhametli, güler yüzlü ve tatlı sözlü olmak, nazik hoşgörülü olmak, hatalardan ders çıkarmak, empati kurmak, iyiliğe teşekkür etmek, iyiliği başa kakmamak, tok gözlü olmak, yardımsever olma, komşuyu gözetme, hediyeleşmek, sözünde durmak, ilimle meşgul olmak gibi davranışlar teşvik edilmiş ve fazilet olarak sayılmıştır. Dünyaya aşırı bağlanma, başkasının hatalarını

araştırma, malayani şeylerle meşgul olma, söz taşıma, cimrilik, öfkeli olmak, gereksiz yere borçlanmak gibi kötü huylardan sakındırılmıştır.

Abdurrahman Câmî'nin XV. asırda kaleme aldığı kırk hadisi ve Türkçe tercümeleri İslam ahlâkının halka ulaşmasında önemli bir işlev görmüştür. Bu etki Osmanlı'nın yaşadığı coğrafyada daha fazla hissedilmiştir. Kırk hadis risalesinde yer alan hadislerin kısa öz ve ezberlenmesinin kolay olmasından dolayı birçok hadis, kitleler tarafından ezbere bilinmektedir.

Abdurrahman Câmî eserini manzum olarak yazarak şiir dilini kırk hadis geleneğine sokması din eğitimi açısından önemli görülmüştür. Şiir dili tarih boyunca fıkhıta, hadiste ve diğer İslami ilimlerde, hukukta, siyasette, tıptan astronomiye kadar her alanda kullanılmış, manzum eserler kaleme alınmıştır. "Çihl" hadisle birlikte Osmanlı'da kırk hadislerin çoğunlukla manzum olarak yazılmaya başladığı da bilinmektedir.

Şiir dilini iyi bir şekilde kullanan Abdurrahman Câmî, yazmış olduğu eseriyle Osmanlı münevverlerinin dikkatini çekmiş, özellikle eserinin "mazmun" oluşu, şairlerin alanla ilgilenmesine vesile olmuştur. Çihl Hadis'in hadisin sanat ve edebi yönü, çok sayıda şairi kırk hadis yazmaya, mevcut kırk hadisleri manzum tercüme etmeye yönlendirmiştir. Abdurrahman Câmî'nin manzum kırk hadisi manzum kırk hadis geleneğinin başlamasına vesile olmuş, çok sayıda kırk hadis manzum olarak kaleme alınmıştır.

Abdurrahman Câmî'nin *Çihl Hadis'i* kırk hadis geleneğinde ilk manzum kırk hadis olması dolayısıyla bu gelenekte yeni bir çığır açmıştır. Eser için seçilen hadislerin bütün zamanlara hitap eden evrensel nitelikli ahlâk ilkelerini kapsamı dolayısıyla yazıldığı dönemden günümüze kadar farklı zamanlarda tercüme ve şerhleri yapılmıştır. Türkçe yazılmış kırk hadisler üzerinde büyük etkisi olan eser, önemli bir din ve ahlâk eğitimi materyali olarak görülmektedir. Eserin manzum olarak yazılması çok sayıda Türk şair tarafından tercüme edilmesi, kendinden sonra yazılan kırk hadisleri etkilemesi, eserin din eğitimi açısından önemli bir kırk hadis olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Aclûnî, İ. b. M. (1988). *Keşfü'l-hafâ ve müzîlü'l-ilbâs* (Cilt 1). Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ahmed b. Hanbel, E. A. Ş. (1992). *el-Müsned* (Cilt 2). İstanbul: Çağrı.
- Akdoğan, A. (2004). Bireysel ve toplumsal hayatta ahlâka olan ihtiyaç ve islam. *Ekev Akademi Dergisi* (18).
- Asım, N. *Hadis-i Erbain Tercümeleri*.
- Aybey, S. (2018). Din eğitimi ve öğretiminde kırk hadis geleneği -Nevevî örneği-. *Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 201-228.
- Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.

- Bektaş, E. (1990). Nâbî Şerh-i Çihl Hadis-i Nebi -Kırk hadis tercümesi-. *Şanlıurfa İli Kültür Eğitim Sanat ve Araştırma Vakfı Yayınları*. ss. 7-72. Şanlıurfa: Elif Matbaası.
- Buhârî, M. b. İ. (2008). *el-Câmi' u's-Sahîh (Sahih-i Buhari)*. Riyad.
- Câmî. A (1284). *Tercüme-i hadis-i erbain*. Süleymaniye Kütüphanesi Düğümlü Baba Kısmı. No: 297.2.
- Çetindağ, Y. (2011). *Ali Şir Nevâi ailesi, çocukluğu ve eğitimi*. İzmir: Kaynak.
- Dağ, B. (2019). *Âşık Çelebi'nin Hadîs-i Erbaîn tercümesi (İnceleme-tenkitli metin)*. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Heysemî, E. H. N. (1967). *Mecmau'z-zevâid ve menbau'l-fevâid (Cilt X)*. Beyrut.
- Hindî, A. b. M. (1979). *Kenzü'l-'ummâl fî süneni'l-akvâl ve'l-ef'âl*. Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- İbn Mâce, E. A. (1981). *Sünen*. İstanbul: Çağrı.
- Karahan, A. (1952). *Camî'nin Erbaini ve türkçe tercümeleri (Cilt 4)*.
- Karahan, A. (1954). Türk edebiyatında Arapçadan nakledilmiş kırk hadis tercüme ve şerhleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 4.
- Karahan, A. (2002). Kırk Hadis., *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (Cilt 25, s. 468). Ankara: TDV.
- Kaska, Ç. (2020). Abdurrahman Câmî'nin Çihl Hadîs adlı eseri. *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 8(22), 237-254.
- Korkmaz, S. (2001). Nâbî'nin Manzum Kırk Hadis Tercümesi. *Kayseri ve Yöresi Kültür, Sanat Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni*. Kayseri: Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü Yayınları.
- Kostü, A. (2019). İmam Nevevî'nin "Kırk Hadis" adlı eserinde değerler eğitimi. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 177-194.
- Köprülü, M. (2003). *Edebiyat araştırmaları II*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Kudâî, E. A. (1968). *Müsnedü's-şihâb (Cilt I)*. Beyrut.
- Küçük, S. (1997). Münîf'in kırk hadis tercümesi. *Türkoloji Dergisi*, 12(1), 89-105.
- Macit, M. (1991). Molla Câmî'nin Osmanlı edebiyatına tesiri-I. *Erdem VII, VII(XX)*, 519-529.
- Miras, K. (1991). *Tecrid-i sarîh tercümesi*. (Cilt 1). Ankara : Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Müslim, E. H. M. H. (2006). *el-Câmi'u's-sahîh*. Riyad.
- Nâbî, Y. (t.y.) *Hadis-i erbain tercümesi*. Kayseri Raşid Efendi Kütüphanesi, 1273/1, 2+1b-5a.
- Nesâî, E. A. (1992). *Sünen* (Cilt 1). İstanbul: Çağrı.
- Nevâî, A. (1311). *Terceme-i hadis-i erbain*. Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi.
- Özdemir, H. (2012). Nâbî'nin kırk hadis tercümesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmalar Dergisi*, (6), 142-153.
- Özsoy, Y. (2019). *Ali Şir Nevâî ve Terceme-i hadîs-i erbaîn adlı manzum hadis tercümesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Sevgi, A. (1999). Molla Câmî'nin "Erbaîn"i ve Türkçe manzûm tercümeleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 1-50.
- Şahin, E. (2007). Klâsik Türk edebiyatında Fuzûlî biyografileri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5(9), 507-508.
- Tirmizî, E. İ. (1962). *el-Câmiu's-sahîh*. Mustafa Halebi Baskısı.
- Uludağ, S. (2014). Câmî. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*. Eskişehir: Kültür Başkenti Ajansı (TDKB).
- Yıldız, F. (2013). İslami ilimler, divan edebiyatı ve tasavvuf geleneğindeki yeriyile tarihten günümüze popüler hadis kitapları: Kırk hadisler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 11(21), 407-455.
- Yüceer, M. (2002). *Hadis ilmi açısından Osmanlı manzum hadis edebiyatında yer alan rivâyetler*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Temel İslami Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Tezi.

NESEFÎ'NİN MEDÂRİK'TE MÂTÜRÎDÎ'YE ATIFLARI*

Akif YILDIRIM**

E-mail: akifyildirim83@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3609-3440>

Muhammet ÇOL***

E-mail: muhammetcol@uludag.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-2722>

Seracettin ERAYDIN****

E-mail: seracettin.eraydin@cbu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3609-3440>

Citation/©: Atik, A. (2021). Neseffî'nin Medârik'te Mâtürîdî'ye atıfları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 333-361.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.981692>

Öz

Bu çalışmada Ebu'l-Berekât en-Neseffî'nin *Medârükü't-Tenzil* isimli tefsirinde Mâtürîdî'ye olan atıfları üzerinde durulmuştur. Neseffî'nin, tefsirinde “*Te'vilâtü'l-Kur'ân*, *Şerhu't-Te'vilât* ve *Mâtürîdî*” ifadeleriyle Mâtürîdî'ye yaptığı atıfların tespit ve tahlili yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı Zemahşerî'nin *el-Keşşâf*'inden yararlanan Neseffî'nin, Mâtürîdî'nin *Te'vilâtü'l-Kur'ân* isimli tefsirinden hangi ölçüde istifade ettiğini ortaya koymaktır. Buna ek olarak Neseffî'nin Mâtürîdî'ye atıflarında *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan mı yoksa *Şerhu't-Te'vilât*'tan mı yararlandığını tespit etmektir. *Şerhü't-Te'vilât*'ın nüshalarının tam olmadığı iddiası sebebiyle -Neseffî'nin atıflarından

* **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: AY (%40), MC (%30), SE (%30); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: AY (%40), MC (%30), SE (%30).

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

** Dr. Arş. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fakültesi Temel İslam Bilimleri Tefsir Anabilim Dalı.

*** Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniv. İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri Tefsir Anabilim Dalı.

**** Arş. Gör., Manisa Celal Bayar Üniv. İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri İslam Hukuku Anabilim Dalı.

hareketle- *Şerhü't-Te'vilât*'ın yazma nüshaları da incelemeye tabi tutulmuştur. Böylece *Medârikü't-Tenzîl*'in tefsir literatüründeki konumu ve kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Neseî'nin, dil ve üslup itibarıyla *el-Keşşâf*'in tesirinde kaldığı, bununla birlikte kelâmî ve fikhî konular başta olmak üzere birçok hususta *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan istifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Neseî, Medârikü't-Tenzîl, Te'vilâtü'l-Kur'ân, Mâtürîdî,

NASAFİ'S REFERENCES TO MÂTURÎDÎ IN MADÂRIK

Abstract

In this study, the references to Mâtürîdî in Ebu'l-Barakât en-Nasafî's commentary titled Madârik al-Tanzîl are emphasized. Nasafî's references to Mâtürîdî with the expressions "Ta'wilât al-Qu'rân, Sharh at-Ta'wilât and Mâtürîdî" in his commentary were determined and analyzed. The main purpose of the study is to reveal the extent to which Nasafî, who has benefited from Zamakhshari's al-Kashshâf, has benefited from Mâtürîdî's tafsir called Ta'wilât al-Qu'rân. In addition, it is to determine whether Nasafî makes use of Ta'wilât al-Qu'rân or Sharh at-Ta'wilât in his references to Mâtürîdî. Due to the claim that the copies of Sharh at-Ta'wilât are not complete, the manuscripts of Sharh at-Ta'wilât were also examined, based on Nasafî's references. Thus, the position and sources of Madârik al-Tanzîl in the tafsir literature were tried to be determined. In the research, it was concluded that Nasafî was under the influence of al-Kashshâf in terms of language and style, and that he also benefited from Ta'wilât al-Qu'rân in many issues, especially in theological and fiqh issues.

Keywords: Tafsir, Nasafî, Madârik al-Tanzîl, Ta'wilât al-Qu'rân, Mâtürîdî.

GİRİŞ

Ebu'l-Berakât Abdullah en-Neseî (ö. 710/1310), ilimler içerisinde fıkıh, kelim ve tefsir alanında önemli bir konuma sahiptir. Tefsir alanında tedrise uygun ve muhtasar bir biçimde kaleme aldığı *Medârikü't-Tenzîl* ve *Hakâiku't-Te'vil* isimli tefsiri özellikle Hanefî/Mâtürîdî gelenek içerisinde şöhret bulmuştur. Nitekim Sünnî/Mâtürîdî kelim anlayışını diğer itikâdî mezheplere karşı savunur. Müellifin ve tefsirinin çok sayıda hususiyeti olmakla birlikte, burada sadece kaynaklarından biri olan Mâtürîdî'den ne ölçüde yararlandığını belirteceğiz. Tefsir edebiyatındaki yerinin tespiti adına, geriye dönük *Te'vilâtü'l-Kur'ân* ile bağlantılarını inceleyeceğiz (Çetiner, 1983, ss. 51-90; Neseî, 2003, ss. 13-103, Bilmen, 2008a, ss. 539-540; Cerrahoğlu, 2015, ss. 660-671; Demirci, 2011, ss. 175-179; Mavil, 2013, ss. 57-83).

Neseffî'nin kendi geleneği içerisinde daha evvelden tefsirler yazılmasına rağmen, bunlar çeşitli sebeplere mebni olarak *Medârikü't-tenzîl* kadar şöhet elde edememişlerdir. Bu tefsirlere Mâtürîdî'nin (ö. 333/944) *Te'vilât*'ını, Ebu'l-Leys es-Semerkandî'nin (ö. 373/983) *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Kerîm*'ini, Abdüssamed el-Gaznevî'nin (ö. 487/1094) *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*'ini, Alâaddin Semerkandî'nin (ö. 539/1144) *Şerhu't-Te'vilât*'ını, Ebu Hafs Ömer en-Neseffî'nin *et-Teysîr fi't-tefsîr*'ni (ö. 537/1142) örnek gösterebiliriz. Ayrıca Mâtürîdî ve Ömer en-Neseffî gibi bu geleneğin öncüsü sayılabilecek başkaca tefsirler olduğu halde, Neseffî'nin *el-Keşşâf*'tan hareketle tefsirini oluşturması hayretle karşılanmıştır. Bununla alakalı çeşitli açıklamalar yapılmakla birlikte, husûsen Moğol istilâsı sırasında nüshalarının yakılması sebebiyle Mâtürîdî'nin *Te'vilâtü'l-Kur'ân* isimli eserini görmediği iddia edilmiştir. Hatta yaptığı nakillerin Zemahşerî (ö. 538/1144) ağırlıklı olması hasebiyle *el-Keşşâf* haricinde herhangi bir tefsirin müdevven bir nüshasının yanında mevcut olmadığı da belirtilmiştir (Çetiner, 1983, s. 49; Cerrahoğlu, 2015, s. 662, 668). Bu noktada ilgili iddiaların doğru olmadığını Neseffî'nin Mâtürîdî atıflarının tahliliyle ortaya çıkarmaya çalışacağız.

Neseffî'nin Mâtürîdî atıflarından hareketle bizim üzerinde duracağımız başka bir husus ise müellifin nakillerini *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan mı yoksa *Şerhu't-Te'vilât*'tan hareketle mi gerçekleştirdiği noktasıdır. Bu noktada Neseffî'nin Mâtürîdî atıfları, *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'da aynısıyla bulunmaktadır. Diğer taraftan Neseffî'nin *Şerhu't-Te'vilât*'ı da gördüğü atıflarından hareketle bilinmektedir. *Şerhu't-Te'vilât*'ta geçen bazı ibarelerin aynısıyla *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'da bulunması, Neseffî'nin Mâtürîdî adıyla yaptığı atıfların şerhten hareketle yapıldığı gibi bir izlenim ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla Neseffî'nin, Mâtürîdî'nin bu görüşlerini şerhten almış olma ihtimali de vardır. Mâtürîdî atıflarının kaynağının tespit edilmesi bize tefsirini yazarken elinin altında ana metnin mi yoksa şerhinin mi olduğunu gösterecektir. Ayrıca bu hususun netleştirilmesi *'Te'vilâtü'l-Kur'ân'*ı görüp görmediğine yönelik bir bilgi ortaya koyacaktır.

Medârikü't-tenzîl'in yazılmasında etkin olan düşüncenin analiz edilebilmesi için tefsir edebiyatında Mâtürîdî ve Zemahşerî'nin konumlarının belirlenmesi ve bu sayede meydana gelen dönüşümün ortaya çıkarılması gerekmektedir. Mâtürîdî'nin en önemli eseri olan *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'ın yazıldığı dönemde dînî ve siyasî alanda hareketliliğin olması eserin içeriğine etki etmiş ve bu durum telifin ileri seviyeye çıkmasında etkin rol oynamıştır. Mâtürîdî'nin zihin yapısını ve kelama dair düşüncelerini önemli ölçüde yansıtan *Te'vilâtü'l-Kur'ân*, dirayet tefsir ekolünün kurucu metinlerinden biri olarak tefsir tarihindeki yerini almıştır. Nitekim Mâtürîdî, Kur'ân'ı fikhî ve kelâmî açılardan açıklarken başta Mu'tezile olmak üzere Ehl-i Sünnet dışı firkaları eleştirmiştir (Polat, 2012, ss. 230-271).

Ebü'l-Muîn en-Neseffî'nin (ö. 508/1115) bir mezheb imâmı olan Mâtürîdî'nin ve tefsirinin tanıtılmasında ciddi rolü vardır. Nitekim tefsirin tek şerhi olan *Şerhü't-Te'vilât*, Ebü'l-Muîn en-Neseffî'nin *Te'vilâtü'l-Kur'ân* üzerine yaptığı tefsir takrirleri üzerine Alâaddin

Semerkandî'nin (ö. 539/1144) tuttuğu notlarla oluşturulmuş bir metindir.¹ Ayrıca *Şerhü't-Te'vilât* haricinde çok sayıda tefsir, *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan istifade etmiştir. Örneğin Abdüssamed b. Mahmûd el-Gaznevî (ö. 487/1094'ten sonra) *Tefsiru'l-Kur'âni'l-Azîm* adlı eserinde *Te'vilât*'ı kaynaklarından saymış (Özmen, 2012, ss. 87-113), Ebu Hafs Ömer en-Nesefî, *et-Teysîr fi't-Tefsir* isimli tefsirinde ciddi oranda ondan nakilde bulunmuştur.² Mâtürîdî'nin izlerini Fahreddin er-Râzî'nin³ (ö. 606/1210) ve Ebu Hayyân el-Endelüsî'nin⁴ (ö. 745/1344) tefsirlerinde de görmekteyiz. Râzî ve Ebu Hayyan'ın *Te'vilât*'a ilgisi, tefsirin sadece Hanefî/Mâtürîdî düşünce içerisinde sınırlı kalmadığını göstermektedir.⁵ Tüm bunlar Mâtürîdî'nin, Hanefî/Mâtürîdî düşüncenin tefsirleri başta olmak üzere, tefsir metinlerinde göz ardı edilmediğini ortaya çıkarmaktadır.

Tefsir metinlerini, özellikle üslup bakımından Zemahşerî öncesi ve sonrası şeklinde ikiye ayırabiliriz. Bu noktada Zemahşerî'nin önceki dilbilimsel birikimi özümsemesi ve tefsirinde buna bağlı kalarak cümle düzeyinde lügat ve belâgat anlayışına önem göstermesi, yeni bir dönüşümün ilk adımlarını oluşturur. Ayrıca mantık dilinin hâkim olduğu dilbilimsel yönünün ağır basması, metnin tefsirde şerh ve hâşîye geleneğinin en temel eseri olmasına katkı sağlar. Nitekim *el-Keşşâf*, Osmanlı dönemi de dâhil olmak üzere şerh ve hâşîye döneminin başucu eseridir. Bu durum Zemahşerî'nin Hanefî ya da itizâlî düşünceye sahip olmasından ziyâde, dil eksenli muhtasar tefsir yazım türünü telif üslubu olarak belirlemesi dolayısıyladır.

Nesefî, tefsirinde Mâtürîdî'nin düşüncelerine yer vermekle birlikte, nakillerinden ve üslubundan hareketle Zemahşerî'nin ayrı bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu durum Zemahşerî'nin kelâm düşüncelerinden öte, dil ve belâgat sistemiyle alakalıdır. Nitekim Osmanlı medreselerinde Zemahşerî'nin *el-Keşşâf*'ı ve Beyzâvî'nin (ö. 685/1286) *Envâru't-Tenzîl*'i daha çok okutulmuş; şerh, hâşîye ve ta'lika yazıcılığı bu iki eser üzerine inşa edilmiştir.⁶ Beydâvî ve Nesefî'nin tefsirleri başta olmak üzere, tefsirlerin

¹ Semerkandî'den sonra *Te'vilât* üzerine yazılan tek şerh Muhammed Tâhir b. Muhammed Lâlezârî (ö. 1204/1790) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eser hakkında detaylı bilgi için bkz: Sezen, (2018, ss. 116-126).

² *Te'vilâtü'l-Kur'ân*, Ömer Nesefî'nin en önemli kaynaklarından biridir. Bu noktada Ömer Nesefî, 632 ayrı yerde ismen kendisinden bahseder. Örnek için bkz: Nesefî, (2019a, ss. 640-642).

³ Râzî, tefsirini oluştururken geniş bir kaynak kullanımına gider. Bunlardan birisi de Mâtürîdî'nin tefsiridir. Kendisi usûl ve fûrû' eksenli atıflarında (6 tane) *Te'vilât*'tan haberdar olduğunu gösterir. Araştırmamız hicri sekizinci yüzyılın başlarında yaşayan Ebu'l-Berakât en-Nesefî ile sınırlı olduğu için açıklamalarımızı uzatmayacağız. Râzî'nin *Te'vilât*'tan yaptığı atıfların mahiyetine dair bkz: er-Râzî, (1420a, s. 316; 1420b, s. 526; 1420c, s. 353; 1420d, ss. 492, 593, 612); Gengil, (2018, ss. 621-633); Kaya, (2019, ss. 35-67).

⁴ Ebû Hayyân, İmâm Mâtürîdî ve *Te'vilât*'a tefsirinde 63 noktada atıfta bulunmaktadır. Detaylı bilgi için bkz: Çalışkan, (2010, ss. 67-93); Sezen, (2018, s. 42); Ebu Hayyan, (2010, s. 407).

⁵ Mâtürîdî'nin sonrasına tesirine dair detaylı bilgi için bkz: Kaya, (2019, ss. 35-37).

⁶ Müfessirlerin müstakil tefsir yazmak yerine özellikle hâşîye edebiyatına yönelmelerini anlamak gerekir. Bunu anlamak ise tefsirin hâşîye dönemi ve öncesinde geçirdiği dönüşümün analiz edilmesine bağlıdır.

geneli *el-Keşşâf* çizgisinde yazılır hale gelerek şerh ve hâşiye dönemine damgasını vurmuştur. Bu durumun nedenleri arasında Abdülkâhir el-Cürcânî (ö. 472/1078-79), Zemahşerî ve Sekkâkî (ö. 626/1229) çizgisinde gelişen i'câz ve belagat eksenli tefsir anlayışını zikredebiliriz. Özellikle Zemahşerî, Cürcânî ile birlikte yaygınlık kazanmaya başlayan "nazım teorisini" daha üst boyuta taşımamasından ötürü zirve noktadadır. Dolayısıyla Zemahşerî'nin tefsirini öne çıkaran unsur intisap etmekle övüldüğü Mu'tezile düşüncesi olmayıp, Arapça'ya olan vukûfiyetidir (Sülün, 2017, ss. 148-149, 155; Çiçek, 2021, ss. 19-47).

Tefsir disiplini oluşum, hazırlık ve dönüşüm şeklinde bir yapıya sahiptir. Tefsir ilmindeki dönüşümün izlerini Neseffî'nin *Medârikü't-tenzîl* isimli eseri üzerinden takip edebiliriz. Mâtürîdî ve Zemahşerî'den yaptığı nakiller bunu göstermektedir. Kaynak göstererek ya da göstermeden; üslubunu değiştirerek ya da değiştirmeyerek *el-Keşşâf*'tan oldukça fazla nakilde bulunur. Hanefî/Mâtürîdî çizgisinde olan Neseffî'nin kendi geleneği içerisinde yazılmış tefsirler varken i'tizâlî düşünceleri arındırarak Zemahşerî'nin *el-Keşşâf* isimli tefsirinden büyük oranda istifade etmesi dikkat çekicidir. Bu noktada Neseffî, geleneğindeki tefsirlerin şöhret elde edemeyişinden öte, Zemahşerî ile birlikte meydana gelen bir dönüşüm sonucu *el-Keşşâf*'dan istifade eder. Bununla birlikte geleneğinin önemli tefsiri olan *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan da ciddi oranda nakilde bulunur. Doğrudan Mâtürîdî nakillerinin sayısının otuz beşi bulması iddiamızı doğrular niteliktedir. Kemiyet ve keyfiyet itibarıyla kayda değer bir yekûna ulaşan nakilleri, tefsirinde Mâtürîdî'nin izlerinin bulunduğunu ortaya koyar.

Neseffî'nin tefsirini kaleme alırken Zemahşerî'nin izini takip etmesinden hareketle "Moğol istilası sonrası *Te'vilâtü'l-Kur'ân* nüshalarının mevcut olmadığı ve sadece *el-Keşşâf* nüshalarının elinde bulunduğu" iddiası ortaya atılmıştır (Çetiner, 1983, s. 49; Cerrahoğlu, 2015, ss. 662, 668). Ancak tefsirindeki Mâtürîdî atıflarından hareketle bu iddianın tutarlı olmadığını belirtebiliriz. Ayrıca son zamanlarda *Te'vilâtü'l-Kur'ân* neşirlerinin ve buna bağlı yapılan çalışmaların artması, bahsi geçen iddianın geçerliliğini yürürlükten kaldırdığını düşünüyoruz. Bunun yanı sıra araştırmamızın muhtevası da bu iddiayı Neseffî'nin Mâtürîdî atıflarından hareketle tamamen ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

Çağdaş çalışmalardan bazıları, *Şerhu't-Te'vilât*'ın Kehf Sûresi 18. ayete kadar mevcut olduğunu ve tam bir metin olmadığını belirtir (Sezen, 2018, ss. 113-117; Topaloğlu, 2012, s. 32). Neseffî'nin *Medârikü't-tenzîl*'inde *Şerh* ya da *Şerhu't-Te'vilât* adıyla atıfta bulunması

Bu bağlamda özellikle Osmanlı ilmiyesinde tefsir ilmi, asırların bilgi birikimini tevârüs etmiş olmasının gereği olarak bazı farklılıkları ile ön plana çıkar. Bu da bir telif türü olarak uzunca süre kullanılan *şerh*, *hâşiye* ve *ta'lika*, *tetimme*, *zeyl* üzerine yazdıkları eserleri anlaşılır kılmanın yanı sıra tahlil, tahkik, itiraz ve reddiye gibi yollarla literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla tefsir alanında *el-Keşşâf* ve *Envâru't-Tenzîl* ekseninde yoğunlaşan bu türün tekrardan ibaret olup üretici boyutunun olmadığı iddiası yanlıştır. Detaylı bilgi için bkz: Gündüzalp, (2019, ss. 283-316); Coşkun, (2019, ss. 331-355); Aydar, (2016, ss. 261-263).

ve en önemlisi de elimizdeki *Şerhu't-Te'vilât* nüshasının tam olması bu iddiayı ortadan kaldırmaktadır. Muhtemel böyle bir kanaate varılması mevcut *Te'vilâtü'l-Kur'ân* ve *Şerhu't-Te'vilât* nüshalarından hareketlidir (Sezen, 2018, s. 49).

Tüm bunlardan hareketle Neseffî'nin Mâtürîdî'ye yaptığı atıfları üst başlıklar altında tespit, tasnif ve tavzihde bulunacağız. Bu noktada Neseffî'nin Mâtürîdî'ye yaptığı atıflarının kaynağının tespiti esnasında ana metin ve şerhi dikkate alacağız. Zira Neseffî, Hanefî/Mâtürîdî düşünceye mensup bir müfessir olarak Mâtürîdî'ye *Te'vilâtü'l-Kur'ân* ve büyük oranda ana metin ile aralarında yakınlık bulunan *Şerhu't-Te'vilât*'a atıfta bulunur.

1. Atıfların Tasnifi

1.1. Kelâm Konusundaki Atıfları

Ebu'l-Berakât en-Neseffî, kelâmî konuları ihtivâ eden ayetlerin tefsirinde Mâtürîdî'nin görüşlerini destekleyen yorumlarda bulunur. Başta Mu'tezile olmak üzere, bidatçı olarak tanımladığı fırkaları eleştirir. Bunları Mâtürîdî'ye yaptığı atıflarında da görmekteyiz. Neseffî'nin kelâmî konulardaki Mâtürîdî atıflarını burada inceleyeceğiz.

1.1.1. Hidâyet

Sözlükte “doğru yola girmek, doğru yolu göstermek” anlamlarına gelen hidâyetin terim anlamı sözlük anlamıyla hemen hemen aynıdır. Kur'ân ve sünnette farklı formları ve müteradifleriyle geçen “hidâyet” kavramı, kelâm ilminde erken devirlerden itibaren kader meselesiyle bağlantılı olarak çeşitli tartışmalara konu edilmiştir. Bu tartışmalar bir taraftan kelâm ilminde yer tutarken diğer taraftan özellikle tefsir kitaplarında kaderi konu edindiği varsayılan ayetlerin tefsirinde incelenmektedir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, ss. 131-132; Yüksel, 2005, s. 99). Neseffî de muhtevası hidayet tartışmasına müsait olan ayetlerde görüşlerini açıklar. Hatta bu açıklamalarının bazılarında Mâtürîdî'nin görüşlerine yer verir.

Konuyla alakalı Mâtürîdî, cebren ve zorla hidâyetin, hidâyet olmadığını; hidâyetin kulun tercihi ile gerçekleşeceğini vurgular. Neseffî, Hz. Peygamber'e kavminin inanmamaları sebebiyle teselli amaçlı nazil olan En'âm 6:35'deki “وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ جَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَىٰ” ifadesinden hareketle şu açıklamalarda bulunur: “Eğer iman etmeleri mümkün olabilseydi, Yüce Allah onları hidâyeti tercih edebilecek bir duruma getirirdi. Ancak Allah, onların iman etme yerine küfürü ve inkârcılığı seçtiklerini bildiğinden, onların hidâyet üzere toplanmalarını bu anlamda dilememiştir.” Müellif, bu açıklamanın Mâtürîdî'ye ait olduğunu belirtir. Benzer açıklamalar *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'da mevcuttur (Neseffî, 2011a, s. 501; Mâtürîdî, 2005-2010a, s. 55; Semerkandi, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 248a).

Neseffî, cennetliklerin nâil oldukları mükâfatların Allah'tan olduğu düşüncesindedir. A'raf 7:43'deki “وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنَّ هَدَانَا اللَّهُ” ifadesinde Mu'tezile'nin hidâyet konusundaki düşüncelerinin yanlış olduğunu belirtir. Bu konuda *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan delil kullanır. Mâtürîdî'nin hidâyet konusundaki Mu'tezile'ye eleştirilerini aktarır.

Mu'tezile'nin "Allah'ın, Hz. Nuh'un, cennet ve cehennem ehlinin ve İblis'in verdikleri haberlere" muhalefet ettiğini vurgular. Herbiri ile alakalı ayetleri Mâtürîdî'nin yorumuyla tefsirine alır (Neseffî, 2011a, s. 569; Mâtürîdî, 2005-2010a, ss. 350-351; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 293b-a.).

Neseffî, Zümer 39/57'deki "أَوْ تَقُولَ لَوْ أَنَّ اللَّهَ هَدَانِي لَكُنْتُ مِنَ الْمُتَّقِينَ" ifadesinde Mâtürîdî'nin açıklamalarına yer verir. İnkârcıların Allah'ın hidâyetini Mu'tezile'den daha iyi bildiklerini söyler. Kâfirlerin reislerinin takipçilerine söyledikleri "*Allah bizi doğru yola iletmış olsaydı biz de sizi ilettirdik*" şeklindeki ifadelerinin bir pişmanlık olduğunu vurgular. Allah'ın, iradeleri ile dalâleti ve azgınlığı tercih etmeleri sebebiyle doğru yola yaşanamayacaklarını bildiği için saptırdığını ifade eder. Neseffî, burada "*Allah'ın kullarına hidâyeti verdiğini fakat kulların hidâyeti tercih etmediklerini söyleyen*" Mu'tezile'nin düşüncelerinin yanlış olduğunu ortaya koyar. Mâtürîdî'nin *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'daki yorumundan hareketle hidâyet ve dalâletin Allah'ın elinde olduğunu vurgular (Neseffî, 2011b, s. 189; Mâtürîdî, 2005-2010b, s. 357; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 662a).

Neseffî, Fussilet 41:17'de "وَأَنَّا نُمُودُ فَمَهَّدَيْنَاهُمْ فَاسْتَحَبُّوا الْعَمَى عَلَى الْهُدَى فَآخَذْتَهُمْ صَاعِقَةً الْعَذَابِ الْهُونِ بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ" ifadelerinde yer alan hidâyetin "beyan/açıklama ya da hidâyete ermenin onlarda yaratılması" anlamında olduğunu Mâtürîdî'den aktarır. Hidâyetin kendilerinde yaratılmasıyla önceden doğru yolu bulduklarını, sonrasında küfür yolunu seçerek kâfir olduklarını belirten Mâtürîdî'nin açıklamalarına yer verir. Müellif, hidâyetin mahlûkata izafesinde beyan anlamı olabileceğini söyler. *Te'vilât*'taki açıklamalarda tasarrufa giderek aktarımda bulunur (Neseffî, 2011b, s. 232; Mâtürîdî, 2005-2010c, s. 120; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 676b-a).

Neseffî'nin Mâtürîdî'den en çok atıfta bulunduğu kelâmî meselelerin başında hidâyet konusu gelmektedir. Müellif, hidâyette kulun tercihinin ve Allah'ın yaratmasına dikkat çekmektedir. Cebren hidâyetin hidâyet olmadığını, kulun irade ve tercih hakkının bulunduğunu, hakiki yaratıcının ise Allah olduğunu ortaya koymaktadır. Cebriye ve Mu'tezile'nin görüşünün reddeder. Doğru olan yaklaşımın Mâtürîdiyye'ye ait olduğuna dikkat çeker. Ayrıca lügavî olarak "beyan" anlamına gelen hidâyet kavramına Mu'tezile'nin sadece "beyan" anlamı yüklemesini eleştirir. Dolayısıyla Neseffî'nin Sünnî/Mâtürîdî penceresinden meseleye baktığını göstermektedir. Ayrıca konuyla alakalı Mâtürîdî, Semerkandî ve Neseffî'nin metinlerindeki bilgiler birbirine yakın konumdadır. Bu durum bize Neseffî'nin şerhten hareketle Mâtürîdî atıflarını gerçekleştirmiş olabileceğini göstermektedir. Ancak bu konuda kesin sonuca atıfların tamamını incedikten sonra varmak daha isabetli olacaktır.

1.1.2. İmanda İstisna

Kelam ilminde imanda istisnadan kasıt kişinin “inşallah müminim” demesidir. İmanın tanımı, amellerle ilişkisi vb. konulara bağlı olarak tartışmalara konu olmuş itikadî bir meseledir. İmanda istisnayı kabul edenlerle etmeyenler temelde iki görüş etrafında sınıflandırılır. Buna göre Mâtürîdiyye ve Mu'tezile imanda istisnayı kabul etmezken Eş'arîler imanda istisnayı caiz görürler (Topaloğlu & Çelebi, 2010, ss. 167-168).

Nesefî, tefsirinde, doğrudan Mâtürîdî/Eş'arî çatışmasına girmemektedir. Bununla birlikte “imanda istisna” gibi örneklerde görüldüğü üzere mezhebini haklı çıkarmaya çalışır. “İnşallah ben müminim” anlamında kullanılan imanda istisna meselesi, bunlardan biridir. Bunu Mâtürîdî atıflarında da görmekteyiz. Al-i İmran, 3:193'deki “رَبَّنَا إِنَّا أَسْمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ ” ifadesinde O, Mâtürîdî'nin imanda istisna yapmanın batıl olduğuna işaret ettiğini söyler. Bu konuda Mâtürîdî, iman ettiklerini haber vermek için istisna edatını kullanmamalarından yola çıkarak imanın istisnaya muhtemel olmadığını ileri sürer. Nesefî de kendisiyle aynı görüştedir. (Nesefî, 2011a, s. 322; Mâtürîdî, 2005-2010d, s. 516. Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 141a).

Te'vilâtü'l-Kur'ân, imanda istisna meselesi ile alakalı ayrıntılı açıklamalarda bulunmakla birlikte Nesefî, ayrıntıya girmeden Mâtürîdî'den nakilde bulunmakla yetinir. Bununla birlikte tefsirinin başka yerlerinde açıklamalarda bulunması da muhtemeldir. Semerkandî ise *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'daki gibi konuyla alakalı kapsamlı açıklamalarda bulunur. Ehl-i Hadis üzerinden konuyu tartışır. Ayrıca Nesefî, Mâtürîdiyye ile Eş'ariyye arasındaki ihtilafli mevzûlardan olan imanda istisnaya dair kelâmî fırkalardan olan Mu'tezile'ye takındığı tavır gibi çatışmacı, dışlayıcı ve ötekileştiri bir kullanımdan kaçınır.

1.1.3. Kalplerin Mühürlenmesi

Kalplerin mühürlenmesi genellikle “insanın dinî gerçekleri algılamaktan yoksun bırakılması” şeklinde tanımlanır. Kelâmda bu mesele kader, irade hürriyeti ve kişinin sorumluluğu ile bağlantılı olarak ele alınmakta ve kalbin mahiyeti, irade özgürlüğü gibi konulardaki yaklaşımlara bağlı olarak incelenmektedir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 298).

Mâtürîdî, Bakara 2:7'deki “حَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةً وَهُمْ وَعَدَّتْ عَذَابَ عَظِيمٍ” ayetinin tefsirinde kâfirlerin, hak olan sözü dinlemediklerini, sonradan yaratıldıklarına dair kendilerine ve diğer yaratıklara ibret bakışıyla bakmadıklarını ve bunun neticesinde hakikati göremediklerini söyler. Bu durumu da “Şayet ibret nazarı ile bakıp hak sözü dinlemiş olsalardı, mutlaka kâinatın bir ustasının, sanatkârının ya da yaratıcısının olduğunu bilirlerdi” ifadesiyle açıklar. Dolayısıyla hakikatte böyle bir perde olmamasına rağmen, gözlerine ve kulaklarına bir perde inmiş gibi olduğunu ifade eder.

Nesefî, Mâtürîdî'nin bu ifadelerinden yola çıkarak kulakları, tıpkı gözlerde olduğu gibi “perdelene” ile değerlendirdiğini göstermektedir. Burada Allah'a icbar yükleyen

Mu'tezile'nin "aslah" konusundaki düşüncelerini eleştirir. Ayrıca konuyla alakalı şârih Semerkandî, daha ayrıntılı bilgi vermektedir. *Şerhu't-Te'vilât*'in bilgileri arasında *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'ın ifadeleri bulunmakla birlikte daha fazlası mevcuttur (Neseffî, 2011a, s. 46; Mâtürîdî, 2005-2010e, s. 35; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 9a-10b). Neseffî'nin *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'dan daha fazla bilgi vermesi, şerhten hareketle Mâtürîdî atıflarını gerçekleştirdiğini gösterir. Bu da bize atıflarının kaynağına dair bir ipucu sunmaktadır.

1.1.4. Allah'ın Bilgisi

Allah'ın bilgisi meselesi, kelâm ilminde, ilim sıfatı çerçevesinde ele alınmaktadır. Düşünürlerin çoğu Allah'ın alîm olduğunu kabul etse de tafsilatta, hem Ehl-i Sünnet'in kendi içinde hem de Ehl-i Sünnet ile diğer fırkalar arasında birtakım ihtilaflar bulunmaktadır (Pezdevî, 2013, s. 65; Yüksel, 2005, s. 46).

Neseffî, kıblenin tahvili olayının anlatıldığı Bakara 2:143'de Resûl'e uyanlar ile sırt çevirenlerin bilinmesini ele alır. Ayette Mâtürîdî'nin "لِنَعْلَمَ" kelimesinde Allah'ın bilmesinin anlamı üzerinde yaptığı yorumlara dikkat kesilir. Allah'ın ezelde ve mevcutta bir şeyi bilmesinin hikmetini inceler. Ayrıca eşyanın meydana gelmeden önce ve geldikten sonraki Allah'ın bilgisine dair de yorumda bulunur. Bu noktada "لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعِ الرَّسُولَ" ifadesinden hareketle "Allah'ın ezelde Resûl'e kimin uyacağını bilmesini eklemesi ve ezeldeki ilmene olayın son halini katması" meselesini inceler. Ayette Allah'ın bilgisinin mutlak kullanılmasının teorik bilme ile alakalı olup, vuku bulduğu zamanki bilgisinin pratik bilgi olduğunun altını çizer. Dolayısıyla Allah'ın mahlûkatla alakalı ezeli bilgisinin, fiili bilgisinden farklı olmayacağını vurgular. İşte bu ön bilgiden hareketle Neseffî'nin Mâtürîdî'den yaptığı nakle doğrudan yer vermemiz daha uygun olacaktır.

"Bu durum, olacağını ezelde bildiğimiz bir gerçeği bilelim diye böyledir. Zira var olmasını murat ettiği her şeyi ezeli ilmiyle bildiği gibi, O var olmasını istediği şeyin aynı zamanda var edeceği vaktiyle de bilir. Ancak Allah, o şeyler ezelde olduğu ve olacağı için bilir diye nitelenemez. Çünkü o şeyler ezelde var değildi, o halde ezelde olmamış olanı nasıl var olmuş gibi bilebilirsin ki? Zaten bir şey eğer mevcut (var) ise bu, Allah'ın ezeli bilgisi altına girer, onun içinde değerlendirilir. Dolayısıyla, bu da Allah için mevcut ve ileride olabilecekler manasında malum (bilinen) olmuş olur. Bu bakımdan meydana gelen değişiklik zaten bilinenler üzerinde olan değişikliktir. Yoksa Allah'ın ilminde bir değişiklik asla söz konusu değildir" (Neseffî, 2011a, s. 138; Mâtürîdî, 2005-2010e, s. 262. Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 47b).

Neseffî, Hud 11:118-119'daki "وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يُرَالُونَ مُحْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَجِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ" ayetlerinden hareketle kendilerine göre (Mâtürîdî'ye) Allah'ın insanları, üzerinde ihtilafa düşüp veya ittifak edip de yürüyeceklerini bildiği şey üzerinde yarattığını söyler. Onları bildiği başka şeyler üzerinde yürüyecekleri manasında yaratmadığını belirtir. Sonrasında

açıklamalarının *Şerhu't-Te'vilât*'ta da böyle geçtiğini hatırlatır. Mâtürîdî, konuyu Mu'tezile'nin kudret ve irade anlayışına bir reddiye olarak ele alırken Neseffî'nin bu hususa değinmediğini görmekteyiz. Ayrıca Mâtürîdî, burada Allah'ın bilgisine ve yaratmasına dair detaylı açıklamalarda bulunarak, konuyu kelâmî bir boyutta inceler. Nitekim Mâtürîdî, Allah'ın insanların neler yapacağını bildiği şekliyle yarattığını, buna göre onların ihtilaf veya ittifak, birbirlerine dost mu düşman mı olacaklarını ve neler yapacaklarını bilmediği bir hal üzere yaratmadığını ileri sürer (Neseffî, 2011c, s. 90-91; Mâtürîdî, 2005-2010f, s. 260; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 293b-a).

Sonuç olarak Neseffî'nin açıklamalarının *Te'vilât* ve şerhinde benzer şekilde mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum şerhteki bilgilerin *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'da yer aldığı göstermektedir. Bu bağlamda Neseffî'nin Mâtürîdî'den yararlandığı apaçık ortadadır. Ancak her üç eserdeki bilgilerin ele alınmasında müelliflerinin tasarrufları farklı farklıdır. Nitekim buradaki bilgiler her üç metinde birbirine yakın olmakla birlikte, aralarında farkların olduğu görülmektedir. Bunlardan Neseffî'nin açıklamaları ise muhtasar bir şekildedir.

1.1.5. Teklif-i Mâ Lâ Yütak

Teklif-i mâ lâ yütak, "Allah'ın kulu gücü yetmeyeceği bir şeyle yükümlü tutması" anlamına gelmektedir. Bu konuda âlimler, Allah'ın mükellefleri gücü yetmeyecek bir şeyle yükümlü tutmayacağına dair ittifak etmekle birlikte konunun içeriğinde istitâat meselesi gibi hususlarda ihtilafa düşmüşlerdir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, ss. 313-314). Konunun muhtevası zengin olmakla birlikte biz burada Neseffî'nin Mâtürîdî atıfları çerçevesinde değerlendirmede bulunacağız.

Mâtürîdî, Bakara 2:286'da kulun gücü yetiremeyeceği konularda mükellef tutulup tutulmayacağına dair kendilerinin ve Mu'tezile'nin "teklif sadece kulun gücünün yettiği meselelerde olur" görüşünde olduklarını belirtir. Aralarındaki farkın istitâatin (kudret) fiilden önce gerçekleştiği hususunda olduğunu söyler. Kendilerinin istitâatin fiille birlikte bulunduğunu söylediklerini ifade ettikten sonra "haller ve sebepler ile fiiller istiâati" şeklinde iki çeşidinden bahseder. İlkini fiilden önce, ikincisinin ise fiille birlikte bulunduğunu vurgular.

Mâtürîdî, konuyla alakalı kapsamlı açıklama yapmakla birlikte aynı şey Neseffî'de söz konusu değildir. Nitekim Neseffî, "لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا" ifadesinde Ehl-i Sünnet'in görüşünün ayetin zahirindeki gibi olduğunu söyledikten Zemaşerî'nin teklifle alakalı görüşünü aktarır. Neseffî, Mâtürîdî'nin görüşünü *Şerhu't-Te'vilât*'tan hareketle nakleder. Ancak atıflarının genelinde olduğu gibi meselenin teorik boyutu üzerinde Mâtürîdî kadar durmaz. Bu durum ismen yaptığı Mâtürîdî atıflarında dahi tasarrufa gittiğini ortaya koyar. Ayrıca Mâtürîdî'nin görüşlerini *Şerhu't-Te'vilât*'tan elde etmesi, tefsirini yazarken elinin altında Alâeddin es-Semerkandî'nin nüshasının bulunduğu gösterir (Neseffî, 2011a, s. 233;

Mâtürîdî, 2005-2010d, s. 228; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 101b).

Konuyla alakalı inceliklerden birisi de “kesb” meselesidir. Kesb, sözlükte “kazanmak, elde etmek” anlamına gelir. Kelâm ilminde ise “Kulun sonradan yaratılmış kudretinin etkisiyle gerçekleşen şey” anlamında kullanılır. Kelam ilminde kesb meselesi daha çok ihtiyari fiillerin yaratılması tartışmalarında söz konusudur (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 184; Yüksel, 2005, s. 86). Neseffî, ihtiyari fiillerle alakalı kesb teorisine dair açıklamalarında kişinin küfre yönelik bir şeyi isteyerek ve inanarak yapmasının küfür olduğunu, ancak istemeyerek ve tasarlamaksızın bir günahı işlemesi halinde bağışlanacağını belirtir. Günaha bile bile girer ve sonradan yine pişmanlık duyar ve cayarsa, Allah’tan bağışlanma dilediği takdirde affedileceğini de sözlerine ekler. Neseffî, Bakara 2:284’deki “ **وَإِنْ تَبُدُّوا مَا فِي** ” **وَإِنْ تَبُدُّوا مَا فِي** ” ifadesinde ma’siyete niyetten ötürü kişinin hesaba çekileceğini söyler. Bununla birlikte güç yetirememesi sebebiyle insanın içinden geçirdiği vesveselerden ve benzeri içinde tuttuğu şeylerden sorumlu tutulmayacağını da sözlerine ekler. Ancak kişi böyle bir halde inanarak ve karar vererek niyetini uygulamaya geçtiği takdirde, bu kişinin sorumluluktan kaçamayacağını da ortaya koyar.

Neseffî, açıklamalarına devam ederek kişinin kararlı bir şekilde kötülüğe niyetlenip elinde olmayan bir sebepten ötürü kötülüğü gerçekleştiremezse bu kişinin fiili işlemiş gibi cezalandırmayacağını söyler. Teorik açıklamalarına pratik örnek vererek “Zina yapmaya niyetlenen bir kimse, niyetinden vazgeçmediği halde fırsat bulup zina eylemini gerçekleştirememesi durumunda, bu kimseye had cezasının uygulanmayacağını” belirtir. Bu kimseye “zina yapmaya azmetme cezasının verilip verilemeyeceğine” dair ise “*Şüphesiz Allah, ümmetimi, içinden geçenleri işlemedikçe veya onu konuşmadıkça affetmiştir*” (Buhârî, Kitâbü’l-İtk, 6) hadisinden hareketle cezanın verilemeyeceğini söyler. Cumhura göre hadisin hata ve yanılma sonucu, böyle bir tehlikeye düşenlerle ilgili olduğunu ve azmedip kesin kararlı olanları içermediğini ifade eder.

Neseffî, konuyla alakalı Mâtürîdî’nin ve Halvânî’nin⁷ de aynı görüşte olduğunu söyler. Nûr 24:19’daki “ **إِنَّ الَّذِينَ يُجِبُونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَكُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ** ” ifalerinin ve Hz. Âişe’nin “*Kul, herhangi bir masiyete niyet eder de, onu işlemezse bundan dolayı o kimse dünyada başına gelebilecek bir tasa ve üzüntü ile cezalandırılır*” şeklindeki açıklamasının, zâhiren benimsediği görüşün aksini ortaya koyduğunu belirtir. Bununla birlikte görüşünü açıklamayı sürdürür. Pek çok tefsirde yer aldığı üzere, sahabenin “ **وَإِنْ تَبُدُّوا** ” **وَإِنْ تَبُدُّوا** ” ayeti nazil olduğunda kalpleri ürpermiş ve korkuyla Resûlullah’a

⁷ Şemsüleimme el-Halvânî (ö. 452/1060), mütekaddimûn ile müteahirûn arasında geçiş dönemi Hanefî fakihidir. Ebû’l-Usr el-Pezdevî ve Ebû’l-Yûsr el-Pezdevî gibi çeşitli âlimlerden ders almıştır. Kendisi Hanefî mezhebinde “mesâilde müctehid” kimliğine sahiptir. Detaylı bilgi için bkz: Özel, (2013, ss. 53-54).

“İçimizden geçen her türlü şeyden ötürü hesaba mı çekileceğiz?” dediklerini, bu soru üzerine sûrenin son iki ayetinin nâzil olduğunu zikreder. Buradan hareketle Neseff’in işi, “kesbe” (işlemeye) dayandırdığını ve azmetmeyle kişinin günaha girmeyeceğini söylediğini anlamaktayız. Ayrıca Neseffî, kimilerinin buradaki karışıklığını Bakara 2:286’dan hareketle nesh ile çözüme kavuşturmaya çalıştığını görüyoruz. Bununla birlikte Mâtürîdî’nin “nesh, ahkâmda söz konusu olup, ahbarda geçerli değildir” ilkesinden hareketle bu iddiayı kabul etmediğine işaret eder (Neseffî, 2011a, ss. 231-232; Mâtürîdî, 2005-2010d, ss. 223-230; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 101b-a).

Tüm bunlardan anlaşıldığı üzere Neseffî, kişinin küfre yönelik bir şeyi isteyerek ve inanarak yapmasının küfür olduğunu, ancak istemeyerek ve tasarlaksızın bir günahı işlemesinin küfür olmayıp bu kişinin de bağışlanacağını belirtir. Kulun kalbinden geçirdiği hususlardan ötürü günaha girip girmeyeceğine dair ise “Kişinin azminden değil, kesbinden mesul olduğunu” söyler. Cezanın terettüp etmesi için kişinin azmi yerine kesbine bakılması gerektiğini vurgular.

1.1.6. Peygamberlerin Zellesi

Zelle, mükellefin bir kastı olmadan yaptığı yanlış veya işlediği günah anlamına gelmektedir. Kalam ilminde peygamberlerin ismet sıfatı çerçevesinde ele alınmaktadır (Akçay, 2011, ss. 1-33.). Neseffî, Muhammed 47:19’deki “*وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ*” ifadesine binaen ismetü’l-enbiyâ ile alakalı *Şerhu’t-Te’vilât*’tan istidlal ederek açıklamalarda bulunur. Bu bağlamda Hz. Muhammed’in bağışlanma talebiyle dua etmesini yanlış yapabilme gücüyle ele alır. Devamında Hz. Muhammed’in günahının mahiyetini bilemeyeceğimizi söyler. Peygamberlerin günahının çirkin fiillerin işlenmesi olmayıp “efdal olanın terki” manasına geldiğini belirtir. Normal insanların günahının ise küçük ve büyük çirkinliklerin işlenmesi olduğunu vurgular (Neseffî, 2011b, s. 327; Mâtürîdî, 2005-2010h, s. 400; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 711b-a).

Neseffî’nin konuyla alakalı yaklaşımı, meseleye önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca peygamberlerin günahı ile alakalı “efdâlin mefdûle tercihi” anlamını kullanması, Semerkand Hanefîlerinin görüşünü kabul ettiğini göstermektedir. Zira Maverâünnehir bölgesinde Hanefîler, Semerkand ve Buhara şeklinde ikiye ayrılarak görüş bildirdiklerini kaynaklarda görmekteyiz (Gengil, 2020, s. 121; Ak, 2006, s. 25). Semerkand âlimleri, günahın bir parçası olması dolayısıyla peygamberlerin fiilleri hakkında zelle ismini kullanmayarak “efdâli mefdûle tercih ettiler ve uyarıldılar” sözünü söylerler. Buna mukabil Buhara âlimleri *izlâi* lafzının ayette kullanılması dolayısıyla zelle ibaresini kullanarak ‘kasıtsız, bilgisiz ve ısrarsız’ yapmaları sebebiyle sorun olmayacağını belirtirler. Netice itibarıyla konuyla alakalı *Te’vilât*, *Şerhu’t-Te’vilât* ve *Medârik*’teki bilgiler birbirine yakındır. Dolayısıyla Neseffî’nin tasarrufta bulunarak şerhten hareketle Mâtürîdî’ye atıfta bulunmuş olması muhtemeldir.

1.1.7. Allah Kelâmının İşitilebilirliği ve Rü'yetullah

Allah'ın kelâmının işitilebilirliği, “kelâm” sıfatı bağlamında tartışılan meselelerden biridir (Akdoğan, 2013, ss. 177-197). Yine rü'yetullah, görme anlamındaki “rü'yet” ile “Allah” lafzından meydana gelen bir terkip olup Allah'ın görülmesi anlamındadır. Erken dönem kelâmî tartışmalara konu olan rü'yetullah hakkında fırkalar arasında farklılıklar meydana gelmiştir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 268). Nesefî de Allah kelâmının işitilebilirliği hususunda Araf, 7:143'de görüşlerini Mâtürîdî'den de istifade ederek ortaya koyar. “كَوَلَّمَهُ رَبِّي” kısmında Hz. Mûsa'nın “Allah'ın sözü olduğundan asla şüphe olunmayacak şekilde” bir ses işittiğini belirtir. Sesin Yüce Yaratıcıya aidiyeti hususunda ise Allah'ın ona, yaratmasını üstlendiği bir sesi duyurması sayesinde olduğunu söyler. Devamında bu sesin Allah'ın yaratmış olduğu öteki varlıklardan birine ait olmadığını vurgular. Sonrasında Nesefî, Hz. Mûsa'nın Allah'ın kelâmını duymasından kaynaklanan bir özlemle Rabbini görmeyi murat ettiğini söyler. “فَلَمَّا تَخَلَّىٰ رَبُّهُ لِلْجَبَلِ” kısmında Allah'ın dağa tecelli etmesine dair Mâtürîdî'nin “Allah dağda hayat, bilgi ve görme özelliğini yarattı. Nihayet o da bunlar sayesinde Rabbini gördü” şeklindeki İmam Eş'arî'nin açıklamasını aktardıktan sonra bunun Allah'ın görülebileceğini ispatına ilişkin bir nas olduğunu söyler (Nesefî, 2011a, ss. 601-602; Mâtürîdî, 2005-2010g, s. 59; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 310b).

Nesefî'nin Mâtürîdî'den yaptığı bu istidlâl, üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Mâtürîdî'nin tefsirinde Eş'arî'den nakilde bulunduğu dair bir bilginin varlığı bilinmemektedir. Zira Mâtürîdî'nin döneminde Eş'ariyye'nin gündeme alınması tarihi olarak mümkün değildir. Bununla birlikte *Şerhü't-Te'vîlat*'ta İmam Eş'arî'nin adı geçmekte, Eş'ariyye muhatap alınmaktadır. Bu durum Nesefî'nin şerhten hareketle Mâtürîdî atıftarını gerçekleştirdiğini gösteren en önemli delillerdendir. Ayrıca buradaki hitap *Te'vîlat*'ın şerhinin yazdığı dönemde (hicri altıncı asır) Eş'arîliğin bilindiğini ve yakından takip edildiğini göstermektedir.

1.1.8. Elest Bezmi

Bezm-i elest terkihi, Farsçada “sohbet etmek” anlamına gelen *bezm* sözcüğü ile Arapçada “Ben değil miyim?” anlamına gelen *elestü* sözcüğünün birleşiminden oluşan ve Allah'ın kullarına “Ben sizin Rabbiniz değil miyim?” şeklinde sorduğu, kulların da “evet” dediği şeklinde tasvir edilen diyalogu ifade etmektedir. Kelâm ilmine konu edinilen bu diyalogun nerde ve nasıl gerçekleştiği ile ilgili bazı farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunları iki grupta toplayabiliriz. İlki olayın fiilen gerçekleşmiş olup hakikat olduğu üzerine iken diğeri mecazen gerçekleşmiş olup hakikaten olmadığı yönündedir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 51).

Nesefî, Araf 7:174'deki “وَكَذَلِكَ نُنْصِلُ الْآيَاتِ وَلَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ” ifadelerinden hareketle “elest bezmi” hadisesine dair açıklamalarda bulunmaktadır. Mâtürîdî, Zeccâc ve Zemahşerî'nin elest bezmi hadisesinin mecâzî olmayıp, hakiki gerçekleştiği görüşünde olduklarını, bunun Allah-u Teâlâ'nın insanların üzerlerinde yarattığı fitratı olduğunu söylediklerini ifade eder. Ayrıca müellif hadisenin keyfiyetine dair rivayet malzemelerine yer vererek, şu an hatırlamamız gerekçesi ile bu olayın Hz. Âdem'in belinden zürriyetlerinin çıkartılarak gerçekleşmediğini, bilakis insanların bil-fiil yaratılarak gerçekleştiğini söyler (Nesefî, 2011a, s. 617).

Sonuç itibarıyla kelâmî alt yapıya sahip bu konuda Nesefî, olayın hakiki olarak cerayan ettiğini savunanlardır. İsimlerini zikrettiği müfessirlerin görüşlerinin kendisiyle aynı olduğunu ileri sürerek ayrıntılı açıklamada bulunmamıştır.

1.1.9. Allah'ın Kazası

Kazâ ifadesi kaderle birlikte Allah'ın yarattıkları üzerindeki tasarrufu ve tabiatın işleyişini ifade etmek için kullanılır. Kaza genellikle “Allah'ın nesne ve olaylara ilişkin ezeli planını gerçekleştirmesi” şeklinde tanımlanır. Kazâ, bir kelam meselesi olarak birçok tartışmanın konusu olmaktadır (Topaloğlu & Çelebi, 2010, ss. 174-175). Bedir günü savaştan evvel karşılaşma yeri ve zamanı hususunda iki tarafın anlaşma yaptığı takdirde aralarında ihtilaf çıkacağını Allah'ın bilmesi üzerine, O'nun murat ettiği şeyi gerçekleştirme adına, Müslümanları vadinin Medine'ye yakın tarafına, düşmanlarını ise uzak tarafına yerleştirdiğine dair açıklamalar Enfal 8:42'de mevcuttur. Nesefî, buradaki “وَلَكِنْ لِيَقْضِيَ اللَّهُ أَمْرًا” ifadesindeki kaza kelimesinin “hüküm manası taşıma ihtimali olan bir gerçekleştirme” olduğuna dair “Allah var olacağını bildiği şeyi yaratmak veya var olacağını bildiği şeye dair hüküm vermek için böyle yaptı” şeklindeki Mâtürîdî'nin görüşünü aktarır (Nesefî, 2011a, s. 647; Mâtürîdî, 2005-2010g, s. 6; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 331a).

Mâtürîdî, burada gerçekleştirme fiilinin ilk var etme ve yaratma anlamına geldiğini kastederek kelimeyi, dostlarına yardım ve düşmanlarına hezimet manasında yorumlar. Nesefî de bu durumu “Olmasını bildiği şeyin olmasına hüküm vermesi, onu uygulamaya koyması ya da istediği bir şeyin tamamlanması, sonlandırılması” manasında olduğunu söyler. Bunu da Müslümanları desteklemesi ve düşmanlarını perişan etmesi şeklinde açıklar.

1.1.10. Allah'ın Tuzak Kurması

Sözlükte “aldatmak, hile yapmak” gibi anlamlara gelen “mekr” sözcüğü, Allah'a nispet edildiğinde “Kötülerin tuzak ve düzenlerini etkisiz hale getirmek, onları cezalandırmak” anlamına gelmektedir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 213). Nesefî, Al-i İmrân 3:54'deki “وَمَكْرُوا” ifadesinden hareketle Allah'a “tuzak kurmak” gibi bir durumun zafere

edilemeyeceğini, ancak bunun, Allah'ın onları cezalandırması manasında kullanılabileceğini belirtir. Aldatmak ve alay etmek gibi ifadelerin Allah için kullanılamayacağını, bunların halk için kullanılan ifadeler olduğunu, Allah'a nispet edilmesinin sadece “karşılık” manasına geldiğini ifade eder. “Allah tuzak kurdu, Allah aldattı, Allah alay etti” şeklindeki ibarelerin “Allah cezalandırdı” manasında olduğunu, *Şerhu't-Te'vilât*'ta da böyle geçtiğini söyler (Neseffî, 2011a, s. 258; Mâtürîdî, 2005-2010d, s. 314; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 114b). Neseffî'nin şerhten yaptığı nakillerin aynıysa *Te'vilât*'ta yer alması, ana metinden değil de şerhten hareketle Mâtürîdî'den yararlandığını göstermektedir.

Neseffî'nin burada incelediği meselenin kelâmi boyutu olmakla birlikte asıl olarak belâgat ile alakalı olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim “iki şeyin biçim ve tarz yönünden benzeşmesi ve uyuşması” manasındaki “müşakale”, belâgatın bedî' kısmında “Bir söz içinde iki kelime arasındaki biçim benzeşmesi” anlamında bir ıstılahdır (Çögenli, 2012, s. 109; Durmuş, 2006, ss. 154-155). Tefsirler bu edebi sanattan müstağni kalmayıp, ayetlerin tefsirinde müşakale ismiyle veya başka bir isimle kullanıma giderler. Neseffî de tefsirinde konuyla alakalı bahsi geçtiği üzere açıklamalarda bulunur.

1.1.11. Fâsık

Bilindiği gibi Mâide Suresi 44, 45 ve 47. ayetlerinde Allah'ın hükmüyle hükmetmeyenler sırasıyla kâfir, zâlim ve fâsık olarak nitelendirilir. Neseffî, Mâide 5:47'deki “*وَلْيَحْكُمْ أَهْلَ الْأَنْبِيَاءِ بِمَا*” ayetinden hareketle, Mâtürîdî'nin Mâide 5:44, 45, 47'de bulunan “*وَمَنْ لَّمْ يَحْكُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ*” ifadeleriyle alakalı düşüncelerine yer verir. Buna göre Mâtürîdî, inkâr halinde kişi kâfir, fâsık ve zâlim olabileceğinden hareketle her üç ayetteki ifadelerin inkâr manası taşıdığını söyler. Nitekim mutlak manada fâsık ve zâlimin, bizatihi kâfir olduğunu, dolayısıyla “*وَمَنْ لَّمْ يَحْكُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ*” ayetinden hareketle “Kişi Allah'ın nimetlerini inkâr ettiğinden ve nankörlükte bulunduğundan kâfir, hükümlerini uygulamadığından zalim ve eylemiyle de fâsık olacağı” belirtir (Neseffî, 2011a, s. 451; Mâtürîdî, 2005-2010i, ss. 241-242; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 222b). Neseffî'nin buradaki naklinde görüldüğü üzere Mâtürîdî'den yaptığı alıntılarda konuyla alakalı tüm meseleleri nakletmez. İlgili konunun sadece özel bir yönünü aktarır. Başka bir ifadeyle Mâtürîdî, konunun tüm yönlerini ansiklopedist bir bakış açısı ile ele alırken Neseffî, hem kendisinden yaptığı nakillerinde hem de diğer görüşlerinde sadece kabul ettiği görüş üzerinde ayrıntılı durur.

1.1.12. Necat

Necat, kavramsal alanda felâh, halâs ve fevz kelimeleriyle ifade edilir. Dinî ve ahlâkî yükümlülükleri yerine getirme neticesinde dünyada mutluluk ve ahirette de ebedî saadet manasına gelir. Necat, özellikle iman ve davranış uyumu bağlamında ele alınan bir

meseledir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 246). Bu bağlamda Neseffî, Hûd 11:66'daki " فَلَمَّا جَاءَ " ifadesinde "kurtuluşun amelle olmayıp Allah'ın rahmetiyle olduğuna dair" Mâtürîdî'den nakilde bulunur. Ayette kurtulanların kendi amelleriyle değil de Allah'ın rahmeti sayesinde olduğunu, Hz. Peygamber'in "Allah'ın rahmeti olmaksızın hiçbir kimse cennete giremez" (Buhari, Kitabü'l-Merdâ, 19; Müslim, Sıfatü'l-Kiyâme, 71-75) buyurduğunu belirtir. İstadlalde bulunduğu Mâtürîdî ise ayetin tefsirini Hûd 11:58'de açıklar. Hûd, 11:66'da Mâtürîdî, "Kurtulan Allah'ın rahmeti sayesinde değil, ancak kendi ameliyle kurtulmuştur" diyen Mu'tezile'ye karşı bir reddiye getirmektedir. Ancak Neseffî, bu ayrıntıya yer vermez. Burası Neseffî'nin Mâtürîdî'ye olan atıflarında kendisini ayet ayet takip etmediğini, bilakis bütüncül bir şekilde istifade etmeye çalıştığını da gösteren yerlerden biridir (Neseffî, 2011c, s. 71; Mâtürîdî, 2005-2010f, ss. 192-193, 200; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 386b-a).

1.1.13. Büyük Günah

Büyük günah, kelim alanında "kebîre" lafzıyla kavramlaşmış olup "dinen kesin bir şekilde yasaklanan ve hakkında dünyevî ve uhrevî ceza öngörülen amel" şeklinde tanımlanır. Büyük günah meselesi, kelim ilminde geniş bir şekilde ele alınmasının yanı sıra ayetlerin tefsirinde de benzer şekilde incelenir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 183). Bu bağlamda Neseffî, Hicr 15:45'deki " إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ " ifadesinin tefsirinde müttakînin tanımına dair bilgi vermektedir. Müttakî kavramı ile "mutlak olarak yasaklanan şeylerden kaçınan kimsenin" kastedildiğini söyleyerek *Şerhu't-Te'vilât*'tan nakilde bulunur. Mâtürîdî, eğer büyük günah işleyenler Hicr 15:44'deki 'cehennemini yedi kapısına' dâhil iseler, bu takdirde *el-müttekîn* kelimesinin büyük günah işlemekten sakınanlar olacağını söyler. Dolayısıyla büyük günah sahiplerinin 'cehennemini yedi kapısına' kavline dâhil olmadıklarını ve dolayısıyla *el-müttekîn* ifadesinin şirkten sakınanlar manasında olduğunu belirtir (Neseffî, 2011c, s. 191; Mâtürîdî, 2005-2010h, s. 36; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 427b-428a). Neseffî, görüldüğü üzere geniş kapsamlı bu konuda Mâtürîdî'den husûsi bir nakilde bulunmakla yetinir. Konuyla alakalı görüşlerin tamamı için tefsirin geneline bakılması daha faydalı olacaktır.

1.1.14. Peygamberlerin Haberleri

Mâtürîdî, Cin 72:26-27'nin açıklamasında Allah'ın insanlara bildirmediği bilgilerin üç çeşitten oluştuğunu haber verir. Bunlardan birincisinin eşyanın öz ve cevheri gibi insanları yaratılışlarına dayanarak hakkında bilgi sahibi olmaktan aciz bıraktığı bilgiler olduğunu belirtir. Hayat unsuru kılınan suyun cevher özelliğinin bilinemeyeceğini örnek verir. İkincisinin duymaya ve nakle dayanan bilgi olmaksızın üzerinde düşünme ile elde edilen bilgiler olup Allah'ı ve O'nun vahdâniyyetini bilmenin bu kapsamda bir bilgi olduğunu söyler. Üçüncüsünün ise Allah'tan bir haber olmaksızın insanları idrak etmekten âciz

biraktığı bilgiler olduğunu, “عَالَمُ الْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا إِلَّا مَنِ ارْتَضَىٰ مِنْ رَسُولٍ” ayetinde kastettiğinin bu türden olduğunu ifade eder. İnsanların bu kapsamdaki bilgiye sadece haber yardımıyla ulaşabileceğini ve insanların menfaatleriyle ilgili olan ve gıdaların faydalarına ulaştıran bilgilerin bu türden olduğunu öne sürer. Bununla birlikte konuyla alakalı bilgilerin sadece bu konuda bilgi sahibi insanlardan öğrenilebileceğini vurgular. Mâtürîdî, bu tür bilgilerin düşünmekle elde edilemeyeceğini tekrarlayarak bunların resûl vasıtasıyla insanların elde edebileceğini vurgular.

Mâtürîdî, bazılarının bu âyetten yola çıkarak müneccimleri (astronomi âlimlerini) yalanlamaya dair delil bulunduğunu belirttiklerini söyler. Ancak aralarında fecrin doğduğu yerleri, güneşin yükseldiği ve doğup/battığı yerlerle yıldızları bilenlerin olmasından hareketle bu iddia sahiplerinin düşüncelerinin doğru olmadığını ifade eder. Zikrettiği hususların üzerinde düşünerek ve akıl yürüterek elde edilebilecek türden bilgiler olmadığını örnek verir. Açıklamalarına doktorluk mesleği ile uğraşanların durumuyla devam eder. Bu bağlamda insanların faydası için doktorlar arasında bitkilerin özelliğini bilen, “Şu bitki şu hastalığa iyi gelir, şu da şu derde çaredir” şeklinde bu konuda bilgisi olanların var olduğunu söyler. Tüm bunların üzerinde düşünerek ve akıl yürüterek elde edilecek bilgiler olmadığını, insanların bu türden bilgilere, halk arasında var olmadığı halde bilgisinin devam ettiği bir peygamberin verdiği haber yoluyla vâkıf olduklarının altını çizer. Tüm bunlar nübüvvetin ispatı kapsamında değerlendirilen delillerdir. Bu nedenle önemlidir. Medeniyetin hızla gelişmesinde aktif rol aldıkları ortaya konmak istenir.

Neseffî, konuyla alakalı Mâtürîdî'den nakilde bulunarak İmam'ın sunmuş olduğu haber çeşitleri ile ilgili alt yapıyı aktarmadan, sadece müneccimlerin ve doktorların bilgisi ile alakalı kısmı nakletmekle yetinmektedir. Ancak bu da beraberinde ciddi bir anlaşılma problemini getirmiştir. Bu durum Neseffî'nin Mâtürîdî'den yaptığı nakillerin bazılarında ana vurguyu kaçırdığını ya da meseleyi bildiği için sadece ilgili kısmı nakletme yetindiyini gösteren hususlardan bir diğeridir. Dolayısıyla Neseffî'nin vurgusunun anlaşılması için Mâtürîdî'nin konuyu hangi açıdan incelediğinin dikkate alınması daha faydalı olacaktır. Zira Neseffî, zaman zaman nakilde bulunduğu müellifin vurgusunu kaçırarak istidilale bulunabilmektedir (Neseffî, 2011b, s. 554; Mâtürîdî, 2005-2010j, s. 185; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 816b).

1.1.15. Hz. Nuh'un Oğlunu Kurtarmaya Çalışması

Hz. Nuh, Kur'an-ı Kerim'de ve hadislerde kıssası geniş şekilde anlatılan büyük peygamberlerden biridir. Söz konusu kıssada dikkat çeken noktalardan birisi Hz. Nuh'un oğluyla yaşadığı diyalogtur. Oğlunun iman etmemesi sebebiyle azabı hak etmesi ve bunun neticesinde bir babanın helake giden oğlunu kurtarması için verdiği çaba ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Neseffî, Hûd 11:46'daki “قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ” ifadesinin tefsirinde Hz. Nuh'un oğluna “O, benim ailemdendi” sözünden hareketle ortaya çıkan müşkili

giderme adına Mâtürîdî'nin yorumlarına yer verir. Konuyla alakalı Mâtürîdî, oğlunun münafıkça hareketlerinden ötürü, babasının evladını iman sahibi sandığını, aksi bir durumda Hz. Nuh'un bile bile oğlunun ailesinden olduğunu söylemeyeceğini ve onun kurtuluşunu istemeyeceğini belirtir. Neseî, eserinde benzer örneği olan Hûd 11:37'deki "Küfrü seçenlerin başışlanması için benden af dileme. Çünkü onlar kesin olarak tufan cezasıyla boğulacaklardır" ayetinde de söz konusu olduğunu ve Hz. Nuh'un zahirde gördüğünden hareketle sözünü söylediğini Mâtürîdî'den delillendirerek açıklar (Neseî, 2011c, s. 64; Mâtürîdî, 2005-2010f, s. 178; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 384a). Görüldüğü üzere Neseî, yanlış anlaşılmaya müsait yerlerde konuya açıklık getirir. Bu açıklamalarla ilgili de genellikle kendi mezhebinin imamı olan Mâtürîdî'ye yer verir.

1.1.16. Hz. Yusuf'un Züleyhâ'ya Meyli ve Yusuf Kıssasının Hikmeti

Yusuf kıssası Kur'ân-ı Kerim'de detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Bu kıssada Hz. Yusuf'a sahip çıkan efendisinin eşi Züleyhâ'nın ona karşı duyduğu arzu ve bunun neticesinde gelişen olaylardan da bahsedilmektedir. Nitekim Neseî, Yusuf 12:24'deki "وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهٖ وَهَمَّ بِهَا" ifadesinde Hz. Yusuf'un Züleyhâ'ya meyline dair "Kalbine böyle bir duygu ve düşünce girmişti. Ancak kul, içinden geçen kötü düşüncelerden dolayı sorumlu tutulmayacak ve hesaba çekilmeyecektir. Çünkü kulun buna mani olması ve bunun önüne geçmesi mümkün değildir. Bu yüzden hesaba da çekilmeyecektir. Hz. Yusuf'un ona meyletmesi veya bu işi kafasına koyması, Züleyhâ'nın gibi olsaydı, Allah, O'nu ihlâs sahibi olan kulları arasında övgüye layık görmezdi" şeklinde açıklayarak muhtemel bir takım yanlış düşüncelere dair bilgi vermiştir (Neseî, 2011c, s. 103; Mâtürîdî, 2005-2010f, s. 292; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 396b-a). Neseî'nin buradaki atıflarında lafızlar farklı olmakla birlikte mana birliği vardır. Bu durum Neseî'nin atıflarındaki tasarrufunu göstermektedir.

Hz. Yusuf'un kardeşlerinin ona karşı olumsuz tavır ve davranışları, olay örgüsünde önemli bir yer tutmaktadır. Kur'ân kıssalarının bir hedefi de Hz. Peygamber'e manevi destek olduğuna göre (Kaya, 2002, ss. 31-58) söz konusu kıssanın da bu yönde birtakım mesajlar içermesi mümkündür. Nitekim Neseî, Yusuf Sûresi'nin sonunda kıssada verilmek istenen mesaja dair önemli bir tespit ortaya koyar. Hz. Yusuf ve kardeşleri ile alakalı kıssanın Hz. Peygamber'e, Kureş'in ezalarına karşı sabretmesi konusunda bir sabır örneği olduğunu söyler. Mâtürîdî'nin "Hz. Yusuf ve kardeşleri din ve inanç bakımından aynı esaslara inanmalarına rağmen, kardeşlerinin Hz. Yusuf'a karşı giriştikleri kötülöklere karşı O, hep sabretmiştir. Sen ise kavminle aynı inancı paylaşmadığına göre, onların sana karşı yaptıklarına, ezalarına sabretmen daha da bir yakışır" şeklindeki açıklamalarını nakleder. (Neseî, 2011c, s. 140; Mâtürîdî, 2005-2010g, s. 174; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 405b).

Sonuç itibariyle Neseffî, konuyla alakalı açıklamalarında Mâtürîdî'den istidlalde bulunmaktadır. Neseffî'nin buradaki yorumu tamamıyla *Te'vîlât*'ta mevcuttur. Şerhte kissanın akabinde Hz. Yakub'un çocuklarının, babaları ve kardeşlerine bile hile yaptıkları edilerek Kureys'in Hz. Peygamber'e yaptığı eziyete bir göndermede bulunulmuştur. Neseffî de tüm bunlara bir bağlam içerisinde yer vermiştir. Ayrıca bu meseleyi, kelâm ilmindeki ismetü'l-enbiyâ kapsamında değerlendirebiliriz.

1.2. Fıkıh ve Fıkıh Usûlü Konusundaki Atıfları

Neseffî, *Medârik* isimli tefsirindeki fikhî hükümleri ihtiva eden konularda, Hanefî mezhebinin görüşlerinden hareketle açıklamalar yapmaktadır. İmam Mâtürîdî'ye yaptığı atıfları arasında, fıkıh ve fıkıh usûlüne dair nakilleri de söz konusudur. Bu durum Mâtürîdî'yi sadece kelâmî sahada değil, aynı zamanda fikhî sahada da otorite gördüğünü ortaya koymaktadır (Sezen, 2018, s. 65-66). Biz de buradan hareketle tefsirindeki konuyla alakalı Mâtürîdî'ye yaptığı atıfların incelemesini gerçekleştireceğiz.

1.2.1. İcmânın Hüccet Değeri

Sözlükte “toplamak, bir araya getirmek” gibi anlamlara gelen icmâ kelimesi, fıkıh usûlünde “Belli bir asırda Müslüman fakihlerin şer’î bir meselenin hükmü üzerine ittifak etmeleri” anlamında kullanılıyor olup fıkıh usûlünde şer’î delillerin üçüncüsü kabul edilmektedir (Şaban, 2012, ss. 104-105). Nitekim icmâyı temellendirme hususunda deliller arasında Bakara 2:143'teki “وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا” ifadeleri yer almaktadır. Neseffî, Allah'ın Hz. Peygamber'in ümmetini adalet vasfıyla nitelemesinden yola çıkarak burada ümmetin icmâsının delilinin bulunduğunu belirtir. Ümmet bir şey üzerinde ittifak ettiğinde bunun kabul edilerek gereğinin yerine getirilmesi gerektiğini Mâtürîdî'den nakleder. Konuyla alakalı olarak Semerkandî ise ayetin bu şekilde anlaşıldığında onun sahâbe icmânının hücceti olduğunu ve sahabeden sonra gelenlerin buna karşı çıkmasının câiz olmadığını söyler. Sahabenin görüşü hüccet olmasaydı ve şahitliklerini kabul etmek gerekmeseydi, Allah'ın onları şahit kılmasının bir anlamı kalmayacaktı görüşünden hareketle de gerekçesini açıklar (Neseffî, 2011a, s. 138; Mâtürîdî, 2005-2010e, ss. 260-261; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 47b-a).

1.2.2. İctihad

Sözlükte “çaba göstermek, zahmet çekmek, bütün gücü kullanmak” anlamlarına gelen icthad kelimesi, usûlde “nasların çeşitli yorumlara tabi tutularak yeni ve farklı olaylara uygulanması” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlamıyla Hz. Peygamber'in icthad edip etmediği, usûlcülerin fazlasıyla meşgul olduğu bir konudur (Dönmez, 2005, s. 661-673).

Neseffî, Nisâ 4:105'deki “إِنَّمَا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ” ifadelerinden hareketle “Allah'tan sana indirilen ve ilham edilen esaslara bakarak o esaslar ölçüsünde

hükmetmen” manasında Resulullah’ın icthad yetkisinin olduğunu Mâtürîdî’nin görüşlerinden yola çıkarak ifade etmektedir. Konunun detayında Mâtürîdî, peygamberin icthadı ile müctehitlerin icthadını mukayese eder. Peygamberlerin icthatlarının Allah’ın hakkı göstermesi ve öğretmesinden hareketle nas gibi olduğunu, müctehitlerin icthatlarında hata ve isabet etmelerinin olabileceğini belirtir. Neseî, Resulullah’ın icthatlarının her hâlükarda doğru olduğunu, müctehitlerin icthatlarının mahiyetlerine bakılması gerektiğini belirtir. Neseî ise bunlara yer vermeyerek burada Mâtürîdî’den yaptığı nakilde tasarrufa gittiğini göstermektedir (Neseî, 2011a, s. 393; Mâtürîdî, 2005-2010i, ss. 26-27; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 192b).

1.2.3. Sihrin Mahiyeti ve Hükmü

Sözlükte “bir şeyi olduğundan farklı göstermek ve aldatmak” gibi anlamlara gelen sihir kelimesi “özel yetenekler kullanılarak veya ruhânî varlıklardan yardım alınarak yapıldığı iddia edilen olağan üstü işler” şeklinde tanımlanır. İlkel toplumlarda önemli bir yer tuttuğu anlaşılan sihir meselesi başta Hz. Musa ve Hz. Harun kıssası olmak üzere Kur’ân’ı Kerim’de peygamber ve geçmiş kavimlerin kıssaları bağlamında ele alınmaktadır (Topaloğlu & Çelebi, 2010, ss. 286-287). Sihrin hakikati hususunda Ehl-i Sünnet ve Mu’tazile âlimleri arasında bir takım tartışmalar bulunurken, sihir ve sihir yapanın hükmü hususunda da fakihler ihtilaf halindedir. Neseî de Hârut ve Mârut kıssasının anlatıldığı Bakara 2/102’den hareketle sihir konusuna dair açıklamalarda bulunan Mâtürîdî’nin görüşlerine yer verir. Konuyla alakalı Mâtürîdî’nin görüşlerinden şu şekilde iktibasta bulunur:

“Mutlak manada sihirbazlar ya da büyücüler kâfirdir, demek yanlıştır. Ancak bu kimsenin durumunu çok iyi gözden geçirmek lâzımdır. Eğer bu araştırma ve inceleme sonucu imanın şartlarından birini inkâr var ise o kimse kâfirdir, aksi takdirde kâfir olduğu söylenemez. Diğer taraftan eğer bir sihir küfre götürüyorsa; yani küfür olan bir sihri eğer biri yapıyorsa, bundan dolayı büyü yapan kişi erkek ise öldürülür, kadınsa öldürülmez. Ancak küfrü gerektirmeyen bir büyü ya da sihir yaparsa, bunu yapan kimse de bu sihriyle bir canın helâk olmasına neden oluyorsa bunlara yol kesen eşkıyaya uygulanan ceza uygulanır. Böylesi bir büyü yapan kadın olsun erkek olsun aralarında herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, kendilerine yol kesme cezası uygulanır. Onlardan kim tevbe ederse onun tevbesi kabul olunur. Ancak kim, böylelerinin tevbesi kabul olunmaz derse hata etmiş olur. Çünkü Firavun’un sihirbazlarının tevbesi kabul olunmuştur” (Neseî, 2011a, s. 116; Mâtürîdî, 2005-2010e, s. 193; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 37b-a).

Te’vilâtü’l-Kur’ân’daki açıklamaların benzerleri şerhte de mevcuttur. Tüm bunlardan hareketle Neseî, farklı lafızlarla Mâtürîdî’nin açıklamalarında tasarrufa giderek muhtasar bir şekilde konuyu ele alır.

1.2.4. Haram Aylarda Harem'de Savaşın Hükümü

Kamerî; zilkade, zilhicce, muharrem ve recep aylarından oluşan ve onlara dair bazı uygulamaların Hz. İbrahim'e dayandığı anlaşılan, dolayısıyla kökleri İslâm öncesine dayanan haram aylar, Kur'an'da çeşitli vesilelerle zikredilmektedir. Bunlardan birisi de Cahiliye döneminde kısmen de olsa uygulanan haram aylarda savaşı terk etme ritüelidir. Kur'an'ın bu husustaki ayetleri farklı anlaşılmalara müsaittir. Öyle ki fakihler haram aylarda savaşın yasak olduğuna dair hükmün devam edip etmediğinde ihtilaf etmiştir (Çalışkan, 2019, ss. 73-101).

Neseffî, Bakara 2:191'deki “وَلَا تُقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلَوكُمْ فِيهِ” ifadesinden hareketle, Mescid-i Haram içerisinde ilk saldırıyı düşmanın başlatması gerektiğinin hatırlatıldığını söyler. Ehl-i Sünnet'e (Hanefilere) göre “Mescid-i Haram” ifadesiyle tüm Harem sınırlarının kastedildiğini belirtir. “فَإِنْ قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ” ifadesi her ne kadar seyf ayetinin hükmüne göre tüm mekânlarda düşmanların öldürülmesinin mübah olduğunu gösteriyor olsa da, Hanefilere göre ilk saldırıyı başlatmaları halinde Haram aylarda Harem'in içinde olup olmamasına bakılmaksızın, kendileriyle savaşılacağını öne sürer. Neseffî, konuyla alakalı *Şerhu't-Te'vilât*'ta da böyle haberlerin anlatıldığını, ilk saldırının düşmandan olması kabulüyle Harem'de savaşmanın tahsis edilebileceğini belirtir. (Neseffî, 2011a, s. 116; Mâtürîdî, 2005-2010e, ss. 260-261; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 60a).

Neseffî'nin şerhten yaptığı nakillerin benzeri *Te'vilât*'ta da bulunmaktadır. Bu ve bunun gibi örnekler ana metin ile şerh arasındaki yakınlığın üst seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Hatta ana metinde olup da şerhte bulunmayan bir mesele yok gibidir. Ancak haliyle şerhteki bilgilerde farklılık mevcuttur. Bunu Neseffî'nin atıflarında da görmek mümkündür. Burasıyla alakalı söylenmesi gereken başka bir husus ise şerhte “ayetle alakalı açıklamalar önceden yapılmıştır” şeklinde bir ifade varken Neseffî'nin açıklamalarını buraya taşımış olmasıdır. Dolayısıyla bu durum Neseffî'nin atıflarında umûmi bir kullanıma giderek Mâtürîdî'nin açıklamalarını ayet ayet takip etmediğini göstermektedir.

1.2.5. Kısas ve Diğer Cezaların Yürürlüğü

İslâm âlimleri arasında kısas, diyet, tazminat gibi kul haklarına yönelik ihlallerin cezasının tövbe ile düşmeyeceği kanaati yaygındır (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 63). Neseffî, iman ettikten sonra kişinin insan haklarına yönelik daha önceki ihlalleri hususunda ise Nuh 71:4'deki “يَعْفِرُ لَكُمْ مِنْ ذُنُوبِكُمْ” ifadesindeki “min” harfi cerinin beyan ya da teb'iz için olduğunu, İslâm'ın zuhûrundan sonra kişinin, insanlarla arasında meydana gelen kısas vb. hususlarda cezalandırılacağını belirtir. Buradaki açıklamalarının *Şerhu't-Te'vilât*'ta da aynı şekilde yer aldığını sonrasında ifade eder. Mâtürîdî, *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'da harfi ceri hakikat ve sıla olarak ayırmış ve buna göre şerhteki manayı vermiştir. Burada dile getirilen ifadeler,

şerhte de yer almaktadır (Nesefî, 2011b, s. 541; Mâtürîdî, 2005-2010j, s. 126-127; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 809a).

1.2.6. Astronomi İlimi

Astronomi ve astroloji ile ilgili birçok kabul İslâm öncesi Arap toplumunun inançlarını şekillendirmiştir. Nitekim Kur'ân'da bu inanışlara atıfta bulunmaktadır. Bu sebeple bu tür konular erken dönemden itibaren Müslüman âlimlerin dikkatlerini celp etmiştir (Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 52, 151). Nesefî, Mâide 5:3'deki “وَأَنْ تَسْتَفْهِمُوا بِالْأَزْلَامِ” ifadesinden hareketle fal oklarıyla alakalı açıklamalarda bulunur. Fal oklarıyla kismet aramakla alakalı Zeccâc'ın “Bununla yıldızlara bakıp mana çıkaranlar arasında fark yoktur” görüşünün *Şerhu't-Te'vilât*'ta reddolunduğunu haber verir. Daha sonra astronomi ile fal okları arasında çok fark olduğunu belirtir. Bu anlamda astronomi ilminde doğruluk ve haklılık payının olduğunu, ancak fal oklarında böyle bir durumun söz konusu olmadığını söyler.

Tüm bunlardan hareketle Nesefî'nin yıldızlara bakarak hüküm çıkarmanın ve öngörüle bulunmanın fikhî durumuyla alakalı nakilde bulunduğunu ifade edebiliriz. Zira yıldızlara bakarak müneccimlerin (astrologların) bir takım anlamlar çıkarmasının mâkul olduğunu, bu hususta kınanacak olan şeyin Allah'ın hükmüne rağmen yıldızlardan hareketle söz söylemek olduğunu ortaya koymaya çalıştığını görmekteyiz (Nesefî, 2011a, s. 426; Mâtürîdî, 2005-2010i, ss. 147-149; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 208b).

1.3. Diğer Konulardaki Atıfları

Nesefî'nin kelim ve fıkıh haricinde Mâtürîdî'den yaptığı doğrudan nakilleri de bulunmaktadır. Burada bunları kısaca incelemeye alacağız.

1.3.1. Müslümanların Kâfirlerden Korkması

Nesefî, Nisâ 4/77'deki “فَلَمَّا كَتَبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً” ifadesinin tefsirinde, Müslümanların, kâfirlerin kendilerini öldürmelerinden korkmalarının insani bir korku olduğunu belirtir. Mâtürîdî'nin “Bu korku, tabii bir korkudur. Yoksa bu, o kimselerin Allah'ın bu hükmünden hoşlanmadıkları ve emrine karşı geldikleri anlamında inançlarını zedeleyecek türden olmadığını, insan hayatının ortadan kaldırılması tehlikesiyle karşı karşıya kalırsa, doğal olarak bundan hoşlanmayacağı” şeklindeki yorumunu nakleder. *Te'vilât*, ayetin müteallakının Yahudiler, Münafıklar ve Müslümanlar olabileceğini ve buna göre anlamının değişeceğini haber verir. Ancak Nesefî, Mâtürîdî'den yaptığı nakilde Yahudi ve Münafıklarla alakalı açıklamaları nakletmez. Ayrıca *Te'vilât*'ın açıklaması “Müminlerin savaşa gitmekte insanlardan korkmaları, ölüm hakkında Allah'tan korkmaları gibidir veya daha fazla korkarlar. Çünkü savaşmanın korkusu daha fazla ve etkisi daha süratlidir” şeklindedir (Nesefî, 2011a, s. 375; Mâtürîdî, 2005-2010k, ss. 330-331; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 181a-182b).

Neseî, Mâtürîdî'den hareketle benzer başka bir yoruma, Enfal 8:5'deki “وَأَنَّ فَرِيقًا مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ”³ kısmında yer verir. Bu bağlamda Mâtürîdî, hoşnutsuzluklarını gösteren kimselerin, itikat bakımından münafık kimseler olabileceği gibi olacağını belirtir. Samimi olmalarına rağmen hoşnutsuzluk göstermiş olmalarının da muhtemel olduğunu söyler. Bunu da insanların doğal olarak savaştan rahatsızlık duyacakları ve onların savaşa hazırlıksız çıkmaları gerekçesi ile açıklar (Neseî, 2011a, s. 632; Mâtürîdî, 2005-2010g, s. 174; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 324a). Neseî'nin buradaki yorumu olduğu gibi *Te'vilât*'ta mevcuttur. Bir üst ayetten farklı olarak, buradaki açıklamalar benzerlik içerisindedir. Aynı ifadeler şerhte de bulunmaktadır.

1.3.2. Filozoflara Tepki

Filozoflarla kelamcılar ve diğer İslâm âlimleri arasında belli başlı meselelerde birçok tartışmanın geçtiği bilinmektedir. Öyle ki Gazâlî ile birlikte filozof ve kelamcıların birbirine çeşitli suçlamalarda bulunup itiraz ettikleri ve bir tehafüt geleneğini oluşturdukları dahi bir gerçektir (Erdoğan, 2014, ss. 7-24). Neseî, Al-i İmran 3:186'deki “وَأَنْفُسِكُمْ” kelimesinden hareketle açıklamalarını sürdürür. Ayetteki nefsin birtakım kelâmcıların ve filozofların ileri sürdükleri gibi “görülme ve içinde olan can (nefs)” olmayıp, “görülen beden olduğunu” ve bu gerçeğin *Şerhu't-Te'vilât*'ta da böyle geçtiğini belirtir (Neseî, 2011a, s. 318; Mâtürîdî, 2005-2010d, ss. 515-516; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 140b).

Neseî'nin açıklamaları *Te'vilât*'ta bulunmayıp sadece şerhte vardır. Bu durum Neseî'nin şerhten hareketle yaptığı atıfların bazılarının şerhe has olup ana metinde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

1.3.4. Nûr Kelimesinin Açıklaması

Neseî, Zümer 39:69'daki “وَأَشْرَقَتِ الْأَرْضُ بِنُورِ رَبِّهَا” kısmının açıklamasında Mâtürîdî'nin “Allah'ın bir nur yaratması ve onunla Arasat meydanını aydınlatması mümkündür” şeklindeki görüşüne yer verir. Mâtürîdî, buradaki aydınlanmadan kastedilen anlamla alakalı çeşitli vecihler zikreder. Bunlardan biri de ahirete yöneliktir. Kişinin dünyada yaptığı hayır ve şer cinsinden amellerinin karşılığı tam olarak burada ortaya çıkmaması dolayısıyla ahirette kesin olarak ortaya çıkacağını ve insanın, amelinin durumunu anlayacağını söyler. Nitekim bu durumla alakalı Mâtürîdî, başka ayetlerden de istidlalde bulunur (Neseî, 2011b, s. 193; Mâtürîdî, 2005-2010b, s. 373; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 664b).

Neseî'nin tefsirinde konuyla alakalı açıklamaları Mâtürîdî'nin yorumları ile uyumla birlikte, mahiyet farkı söz konusudur. Bu durum nakillerin tasarrufa gittiğini göstermektedir. Neseî'nin bu konudaki Mâtürîdî nakli, kelimenin tefsirine yönelik genel bir açıklamadan ibarettir. Ayrıca şerhteki ayetle ilgili açıklamalar *Te'vilât*'taki bilgilerle

eşleşmektedir. Bu durum şerhin ana metin ile yakın olduğunu ve buradaki Mâtürîdî atıflarının şerhten hareketle gerçekleştirildiğini gösteren hususlardandır.

1.3.5. Dil

Nesefî'nin ayetlerin tefsirine dair takip ettiği dil hususiyetleri, öne çıkan özelliklerindedir. O, eserini telif sürecinde, pek çok farklı kaynaktan yararlanmıştı. *Te'vilât* ile *Şerhu't-Te'vilat* bunlar arasında ayrıca önem taşımaktadır. Nesefî, Neml 16:14'deki "وَجَحَدُوا" kelimesinden hareketle bazılarının inkârın "sadece bilerek" yapıldığını iddia ettiklerini belirtir. Ancak bunun doğru olmadığını, kabul etmemek anlamındaki inkârın bazen "bilgisizlikten" bazen de inat sebebiyle "bilgiden" kaynaklanması gerekçesi ile açıklar. Konuya alakalı açıklarını *Şerhu't-Te'vilât*'tan hareketle yapar. Nesefî'nin bu konudaki dilsel açıklamaları *Te'vilât* ve şerhinde aynıyla mevcuttur (Nesefî, 2011c, s. 594; Mâtürîdî, 2005-2010I, s. 365; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 554b).

Nesefî, İnşirah 94:5-6'daki "فَأَنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا" ifadelerinden hareketle, güçlük kelimesinin iki defa tekrarlanması dolayısıyla bir güçlüğü, iki kolaylığa asla galebe gelemeyeceğini belirtir. Bu açıklamasını da "marife, marife olarak tekrarlanırsa ikincisi birincinin aynısıdır" kâidesiyle izah eder. Devamında kolaylık ifadesinin nekra gelmesinden hareketle, nekranın, nekra olarak tekrarlanması durumunda ikincinin, ilkinden farklı olacağı kuralından bir sonuca varır. Buradan hareketle ayetin anlamının "zorlukla birlikte iki kolaylık vardır" şeklinde yorumlar. Sonrasında "ان مع الامير غلاما و ان مع الامير غلاما" kullanımını ile örneklendirerek emirin tek olduğunu ve iki kölenin bulunduğunu söyler. "ان مع امير غلاما و ان مع امير غلاما" kullanımında ise iki emir ve iki köle olduğunu nekralıktan hareketle açıklar. Nesefî, tüm bunları *Şerhu't-Te'vilât*'tan hareketle ortaya koyar (Nesefî, 2011c, s. 657; Mâtürîdî, 2005-2010j, ss. 257-258; Semerkandî, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176, vr. 864a).

Sonuç

Nesefî'ye göre tefsir geleneğiyle oluşan tüm eserler ya çok uzun ya da çok kısadır. Bu yüzden *Te'vilâtü'l-Kur'ân* gibi geniş bir tefsirin eğitim sisteminde okutulması zor olduğu için *Medârik* isimli tefsiri kaleme alır. Bunu yaparken döneminin zirvesi olan *el-Keşşâf*'ın üslubundan ve içeriğinden büyük oranda yararlanır. Ancak bu durum sadece *el-Keşşâf*'tan hareketle tefsirini kaleme aldığını göstermemektedir. Nitekim *el-Keşşâf* haricinde başta *Te'vilât* olmak üzere, pek çok kaynaktan yararlanmaktadır.

Nesefî'nin Mâtürîdî'ye çeşitli konularda yaptığı atıflar tefsirinin tamamında bulunmaktadır. Bu durum Mâtürîdî'yi ihmal etmediğini göstermekte olup, Moğol işgali sebebiyle *Te'vilât*'ın nüshalarının yok olduğu iddiasını çürütmektedir. Bu bağlamda Nesefî'nin tefsirini yazarken elinin altındaki kaynaklardan birisinin de, *Te'vilâtü'l-Kur'ân*

olduğu anlaşılmaktadır. Zira müellif, Mâtürîdî geleneğe mensup olduğundan *Te'vilât'a* ve ona yazılan şerhe çeşitli konularda ve farklı yerlerde otuz beş civarında doğrudan atıfta bulunur. Dolaylı atıflarının sayısı da oldukça fazladır. Neseffî'nin Mâtürîdî'den baştan sona yararlanması metne hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Doğrudan atıflarında genellikle ayet ayet Mâtürîdî'yi takip etmekle birlikte, nâdiren de olsa “bu konuda Mâtürîdî şöyle der” tarzında atıfta bulunduğu olmuştur. Tüm bunlardan hareketle Neseffî'nin doğrudan Mâtürîdî atıflarının dağılımını şu şekilde sıralayabiliriz.

eş-Şeyh Ebu Mansûr Mâtürîdî: Bakara, 2:7, 102, 143 (2 ayrı konuda atıfta bulunur), 284; Al-i İmrân, 3:193; Nisâ, 4:77, 105; Mâide, 5:47; En'âm, 6:35; A'raf, 7:143, 174; Enfal, 8:5, 42; Hud, 11:46, 66; Yusuf, 12:24, 111; Zümer, 39:57, 69; Fussilet, 41:17.

Te'vilât'ı-Kur'ân: A'raf, 7:143; Cin, 72:26-27.

Şerh/Şerhu't-Te'vilât: Bakara, 2:191, 286; Al-i İmrân, 3:54, 186; Mâide, 5:3; Hud, 11:119; Hicr, 15:45; Neml, 16:14; Muhammed, 47:19; Nuh, 71:2-4; İnşirah, 94:5.

Neseffî, *Te'vilât'tan* yaptığı nakiller de dâhil olmak üzere, ayetin anlamının ortaya çıkarılması adına genellikle kısa açıklamalarda bulunur. Buna mukabil Mâtürîdî, ayetin anlamına yönelik çeşitli vecihleri zikretmekte ve bunlarla alakalı geniş açıklamalar yapmaktadır. Neseffî, birçok yerde ismen Mâtürîdî'den nakilde bulunmakta ve bu atıflarında birebir aktarım yaptığı gibi bazen tasarrufta gider. Bu durumu, *Medârik'in el-Keşşâf* sonrasında ve onun etkisinde yazılması ile açıklayabiliriz. Bu bağlamda Neseffî, *el-Keşşâf'ın* tefsir tarihinde mantık ve dil bilimsel anlamda ortaya çıkardığı dönüşümden etkilenmiştir. Ayrıca *Medârik'in* medreselerde okutulma gayesiyle yazılmış olması Neseffî'nin *el-Keşşâf'tan* yararlanmasına zemin hazırlamıştır. Beyzâvî, *el-Keşşâf'ı* Eş'arileştirmeye; Neseffî ise Mâtürîdîleştirmeye çalışmıştır. Zira *el-Keşşâf'ın* dile dair takdir edilesi bir yönü vardır.

Neseffî; dil, üslup ve metot itibarıyla istifade ettiği Mâtürîdî'den farklılaşmaktadır. Örneğin Mâtürîdî, ele aldığı konularda farklı yaklaşımları derinlikli açıklar. Neseffî ise Mâtürîdî'ye yaptığı atıflarında ve diğer yorumlarında sadece kabul ettiği görüşü açıklar. Diğer görüşlere ihtiyaç varsa yüzeysel olarak yer verir. Mâtürîdî'den yaptığı nakillerde derinlikli izahlara girmekten ziyade, hüküm ifade eden cümleler kurmayı tercih eder. Bu durum düşünce itibarıyla Hanefî/Mâtürîdî çizgisinde olduğunu göstermekle birlikte, üslup itibarıyla *el-Keşşâf'ın* izini sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Tüm bunlardan hareketle Neseffî'yi sadece bir derleyici ve klasik bilgilerin sistematik sunumunu yapan bir müellif olarak görmek eksik bir değerlendirme olacaktır. Zira tefsirine özgünlüğünü derletmiştir. Netice itibarıyla müellifin tefsirindeki başarısının temelinde, olgunluk dönemini yaşayan İslâmî ilimlerin çeşitli dallarına ait bilgileri özellikle medrese öğrencileri için sistematik biçimde özetlemesi yatmaktadır.

Nesefî'nin yaptığı nakiller doğrudan *Te'vîlât*'tan mı yoksa *Te'vîlât* üzerine yazılan şerhten mi olduğu önemlidir. Zira otuz beş atfın on bir tanesini Nesefî, *Şerhu't-Te'vîlât* adıyla gerçekleştirmiştir. Bu minvalde *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* ile *Şerhu't-Te'vîlât*'taki bilgilerin birbirine yakın olduklarını söyleyebiliriz. Özellikle Nesefî'nin tefsirinin Mâtürîdî atıflarındaki bilgilerin genel olarak her iki kaynaktan da mevcut olduğunu belirtebiliriz. Dolayısıyla tefsirini yazarken elinin altında *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* ile *Şerhu't-Te'vîlât* nüshalarının birlikte olması mümkün olduğu gibi sadece *Şerhu't-Te'vîlât*'ın olması da mümkündür. Araştırmamız neticesinde vardığımız kanaat ise Nesefî'nin *Şerhu't-Te'vîlât*'tan hareketle Mâtürîdî atıflarını gerçekleştirdiği şeklindedir. Ayrıca *Şerhu't-Te'vîlât* ile alakalı bilgi veren kaynaklar Kehf Sûresi'nden sonra şerhin mevcut olmadığını belirtir. Ancak Nesefî'nin Kehf'ten sonraki alıntıları (Muhammed, 47:19, Nuh, 71:2-4, İnşirah, 94:5) ve elimizdeki *Şerhu't-Te'vîlât* nüshasının tam olması bu iddianın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Kaynakça

- Ak, A. (2006). *Mâtürîdî kaynaklarda Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, M. (2011). Kelâm literatüründe peygamber zelleleri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 1-33.
- Aydar, H. (2016) *Klasikten moderne seçme tefsir metinleri*. İstanbul: Ensar.
- Bilmen, Ö. N. (2008). *Büyük tefsir tarihi ve tabakatü'l-müfessirin*. İstanbul: Ravza.
- Cerrahoğlu, İ. (2015). *Tefsir tarihi*. Ankara: Fecr.
- Coşkun, M. (2019). Müteahhirûn dönemi islâmî ilimler formasyonunun osmanlı tefsir geleneğindeki iz sürümü: XVIII. yüzyıl Envârü't-Tenzîl haşiyelerinde tahkik tavrı. M. Taha Boyalık, Harun Abacı (Ed). *Osmanlı'da İlm-i Tefsir* içinde (ss. 331-356). İstanbul: İSAR.
- Çalışkan, İ. (2010). Tefsirde Mâtürîdî'yi keşfetmek: İmam Mâtürîdî ve Te'vîlâtü'l-Kur'ân'ın tefsir ilmindeki yeri. *Milel ve Nihal*, 7, 67-93.
- Çalışkan, M. S. (2019). Kur'ân'ın ikrar ettiği ibrahimî bir hac geleneği: Kalâid. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23, 73-101.
- Çetiner, B. (1983). Ebü'l Berakat Abdullah İbn Ahmed en-Nesefî (ö. 710/1310) ve Medarik tefsiri, (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, M. (2021). *Müfessir olarak Ali Kuşçu*, İstanbul: İSAM Yayınları.
- Çögenli, M. S. (2012). *Âyet ve hadis örnekli Arapça belâgat*, Erzurum: Eser Ofset Matbaası.
- Demirci, M. (2011) *Tefsir tarihi*, İstanbul: İFAV.

- Dönmez, İ. K. (2005). Fıkıh usûlünün işlevi ve ichtihad yöntemleri hakkında genel bir değerlendirme. *İslâmî İlimlerde Metodoloji: Usûl Mes'alesi-1* içinde (ss. 661-673). İstanbul: Ensar.
- Durmuş, İ. (2006). Müşâkele. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 32, ss. 154-155). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Erdoğan, Ö. F. (2014). Gazâlî'nin Tehafüt'ü bağlamında filozof ve kelamcı mücadelesi, *Eskiyeni*, 28, 7-24.
- Endülüsi, Ebu Hayyan, (2010). *el-Bahru'l-muhîd fi't-tefsîr*, (C. 10), Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Gengil, V. (2018). Şâfiî-Eşarî müfessir er-Râzî'nin meçhul kaynağı Mâtürîdî. Mustafa Aykaç vd. (Ed). *V. Uluslararası Şeyh Şa'ban-ı Velî Sempozyumu -Eş'arîlik Sempozyumu* içinde (ss. 621-633). Kastamonu Üniversitesi.
- Gengil, V. (2020). Taberî ve Mâtürîdî'den hareketle farklı bir tasnif denemesi: Ehl-i hadîs - Ehl-i re'y tefsirleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 113-152.
- Gündüzalp, S. Ü. (2019). Atûfî'nin Mir'âtü't-te'vîl adlı Envârü't-tenzîl hâşiyesinde Beyzâvî'ye yönelik eleştirileri. M. Taha Boyalık, Harun Abacı (Ed). *Osmanlı'da İlm-i Tefsir* içinde (ss. 283-316). İstanbul: İSAR.
- Kaya, M. (2019). Mâtürîdî Tefsiri'nin Osmanlı Tefsirciliğindeki İzleri. M. Taha Boyalık, Harun Abacı (Ed). *Osmanlı'da İlm-i Tefsir* içinde (ss. 35-67). İstanbul: İSAR.
- Kaya, R. (2002). Kur'an-ı Kerim kıssaları ve düşündürdükleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 31-58.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010a). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân*. (C. 5). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010b). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (C. 12). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010c). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (C. 13). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010d). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân*.(C. 2). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010e). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (C. 1). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010f). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (C. 7). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010g). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (C. 6). İstanbul: Mizan.

- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010h). *Te'vilâtü'l-Kur'ân* (C. 8). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010i). *Te'vilâtü'l-Kur'ân* (C. 4). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010j). *Te'vilâtü'l-Kur'ân* (C. 16). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010k). *Te'vilâtü'l-Kur'ân* (C. 3). İstanbul: Mizan.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed. (2005-2010l). *Te'vilâtü'l-Kur'ân* (C. 10). İstanbul: Mizan.
- Mavil, K. A. (2013). Bir Hanefî-Mâtürîdî âlimi Ebû'l-Berekât en-Nesefî. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 57-83.
- Nesefî, Ebu'l-Berakât Abdullah. (2011a). *Tefsîru'n-Nesefî Medârikü't-tenzîl ve hakâiku't-te'vîl* (C. 1), Yusuf Ali Bedyevî (thk). Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Nesefî, Ebu'l-Berakât Abdullah. (2011b). *Tefsîru'n-Nesefî Medârikü't-tenzîl ve hakâiku't-te'vîl* (C. 3), Yusuf Ali Bedyevî (thk). Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Nesefî, Ebu'l-Berakât Abdullah. (2011c). *Tefsîru'n-Nesefî Medârikü't-tenzîl ve hakâiku't-te'vîl* (C. 2), Yusuf Ali Bedyevî (thk). Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Nesefî, Ö. (2019a). *et-Teysîr fi't-tefsîr* (C. 15). Mahir Edîb Hammûş-Cemal Abdürrahim el-Fâris-Sâriye Fayezi Aclûnî-Fâdî el-Mağribî (thk). Beyrût: Dâru'l-Lübâb.
- Özel, A. (2013). *Hanefî fıkıh âlimleri ve diğer mezheplerin meşhurları*. Ankara: TDV.
- Özmen, F. (2012). Abdüssamed el-Gaznevî Tefsîrü'l-Kur'ânî'l-Azîm'inin kaynakları ve tesirleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(1), 87-113.
- Pezdevî, Ebu'l-Yusr Muhammed. (2013). *Ehl-i sünnet akâidi*, Şerafeddin Gölcük (çev.). İstanbul: Kayıhan.
- Polat, F. A. (2012). Te'vilâtü Ehli's-sünne'de mu'tezili söylemin kritiği. *Büyük Türk Bilgini İmam Mâtürîdî ve Mâtürîdîlik (Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı)* içinde (ss. 230-271). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı.
- Râzî, F. (1420a). *Mefâtihu'l-gayb et-tefsîru'l-kebîr* (C. 5). Beyrut: Daru İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.
- Râzî, F. (1420b). *Mefâtihu'l-gayb et-tefsîru'l-kebîr* (C. 6). Beyrut: Daru İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.
- Râzî, F. (1420c). *Mefâtihu'l-gayb et-tefsîru'l-kebîr* (C. 14). Beyrut: Daru İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.

- Râzî, F. (1420d). *Mefâtihu'l-gayb et-tefsîru'l-kebîr* (C. 24). Beyrut: Daru İhyâi't-Türâsî'l-Arabî.
- Says, M. A. (2007). *Tefsîru âyâtî'l-ahkâm*. Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Semerkandi, Alaüddin Muhammed b. Ahmed el-Hanefi. *Şerhu't-te'vilati'l-Mâtürîdîyye*, Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, No: 176.
- Sezen, M, (2018). *İmam Mâtürîdî'nin tefsir literatürüne tesiri*. İstanbul: Kökler Yayınları.
- Sülün, M. (2017). *Tefsir ve otoriteleri*. İstanbul: İFAV.
- Şaban, Z. (2012). *İslâm hukuk ilminin esasları (Usûlü'l-Fıkh)*. İbrahim Kâfi Dönmez (çev.). Ankara: TDV.
- Topaloğlu, B. (2012). Te'vîlâtü'l-Kur'ân. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 41, ss. 32-33). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Topaloğlu, B. & Çelebi, İ. (2010). *Kelam terimleri sözlüğü*. İstanbul: İSAM.
- Yüksel, E. (2005). *Sistemantik Kelâm*. İstanbul: İz.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Çamdereli, M., Onay Doğan, B. & Kocabay Şener, N. (eds). Medya ve Din. İstanbul: Köprü, 412 s.

Esmâ EDE*

E-mail: esmaede@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8257-4697>

Kavramsal açıdan Rab ile kul arasındaki iletişimin insan hayatına tezahürü olan din kelimesi ile modern dönemin iletişim kanalı olan medya kelimesi büyük oranda benzeşmektedir. Medya kurumu da aynı din kurumu gibi insanların davranışlarını belirleme iddiasındadır. Dinin mensuplarına inandıklarını gerçekleştirebilecekleri bir zihin ortamı hazırlaması gibi medya da kullanıldığı amaçlar için bir ortam hazırlama çabasıdır. Aynı zamanda dinin gayesi tebliğ olduğu gibi medyanın gayesi de gündem tebliğidir.¹

Bu benzerliğin sonucunda pek çok soru ile karşı karşıya kalmaktayız. Din medyanın neresindedir, medyanın dini açıdan değerlendirilebilir mi ya da bu iki kavramın beraberliğinden doğan bir literatür mümkün müdür? Mete Çamdereli de "...bu derleme, bir başlangıç kitabıdır; olası bir platformun ilk adımlarıdır. Çağrımız birlikte koşabilmeyi gerçekleştirmek için." (s. 11) diyerek kitabın amacını kendi kaleminden aktarmıştır.

Mete Çamdereli'nin editörlüğünde hazırlanan kitap: Medya ve Din İçin Birkaç Söz, Medyanın Din Bilgisi, Milli Sinemaçıların İkinci Döneminde Sinema ve Din, Dizilerde Dinin Temsili, Muhafazakar Moda Dergileri ve Din, Karikatürler Dinin Temsil Biçimleri, Tarikat ve Cemaatlerin Alternatif Medya Stratejileri, Çevrimiçi Dinsel Nefret Söylemi, Dini Müzik ve Medya, Medyadaki Alevilik ve Alevilerin Medyası, Reklamlarda Dinsel Sembollerin Kullanımı, Marka Sadakatı Yaratmada Dinin Rolü, Mezhep Farklılıkları ve Medya Tezahürleri ve son olarak Din Görevlilerinin Sosyal Medya Kullanımı isimli 14 bölümden oluşmaktadır.

Editörün Medya ve Din için Birkaç Söz ismiyle yazdığı bölüm amacı itibari alternatif bir önsöz olarak ele alınabilir. Bu bölümde Mete Çamdereli kitabın amacını ve ortaya çıkış hikayesini anlatmaktadır. Son olarak da Medya ve Din alanında oluşacak literatüre bir başlangıç olmasını temenni ettiğini dile getirmektedir.

Yusuf Özkır tarafından yazılan Medyanın Din Bilgisi isimli bölümde ise medyada din alanında yapılan basit hatalara ve verilen eksik bilgilere değinilmektedir. Öncesinde medya ve toplum başlığında medyanın din konusunda dini bilgiden yoksun olduğunun ve toplum ile paralel bir duruş (s. 15) sergilemediği arşivlerden edinilen verilerle gözler önüne serilmektedir.

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

¹ Zeki Arslantürk - M. Tayfun Amman, *Sosyoloji* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2014), 280.

Üçüncü bölüme geldiğimizde medyanın diğer bir alanına yoğunlaşan Yalçın Lülecı, Milli Sinemacıların İkinci Döneminde Sinema ve Din başlığında öncelikle Milli Sinema kavramını açıklar. Ardından Milli Sinemanın geçirdiği dönemleri aktarır. Son olarak ise bahse konu olan filmleri tahkik ederek dönemsel olarak dinin sergileniş biçimlerini ele alır.

Dördüncü bölümde kullanım oranı yüksek medya araçlarından olan televizyon inceleme konusu olmuştur. Ferhat Zengin, Televizyon Dizilerinde Dinin Temsili isimli çalışmada medya içerisinde Televizyonun gücüne vurgu yaptıktan sonra televizyon kuşağında en çok izlenen dizilerden 2012 yapımı Huzur Sokağı'nı tahlil eder. Dini karakterlerin olumlu mesajlar içermesi ve ana akım medyada başrolün tesettürlü bir kadın olarak resmedilmesini cesaret verici bulmuştur.

Muhafazakâr Moda Dergileri ve Din başlıklı bölümde Meryem Okumuş, medyanın gelişim sürecinde ilk basamaklardan olan dergiler ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Aysa ve Ala dergilerine yoğunlaşarak bu dergilerin verdikleri mesajları incelemiştir. Araştırmanın sonuna geldiğinde muhafazakâr moda dergilerinin dinsel söylemleri kullanarak tüketimi pompaladığını aktarmaktadır.

Yazılı basın üzerinden incelemelerin devam ettiği kitapta, Karikatürlerde Dinin temsili isimli altıncı bölümde Tuğçe Ertem bu konuyu Gırgır dergisi özelinde mercek altına almıştır. İsmi geçen dergide dinin, toplumsal ve siyasal konular bağlamında ele alındığı ancak dindar imgesinin de olumlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dinin değil dindarlık biçimlerinin eleştiriyeye açıldığının altını çizmiştir.

Çalışmanın ortasına geldiğimizde Haldun Narmanlıoğlu'nun Tarikat ve Cemaatlerin Alternatif Medya Stratejileri bölümü ile karşılaşırız. Narmanlıoğlu, tarikat ve cemaatlerin geçmişten bu yana devlet merkezli İslami bilginin dışında bir bilgi havuzu oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi havuzu İslami eğitimin, devlete bağlı kurumların dışında televizyon, internet siteleri ve sosyal medya uygulamaları gibi pek çok alternatif kaynağı içermektedir.

Betül Onay Doğan'ın yazdığı Çevrimiçi Dinsel Nefret Söylemi bölümünde dinsel nefret söylemi içeren internet siteleri iki başlık altında toplanmıştır. İlki diğer inançları suçlayan ve karalayan içeriklerle yayın yapanlar, diğeri ise tek doğru yolun kendi inançları olduğunu savunurken ötekileştirenler. Doğan, dinsel nefret söylemi ve müsamaha üzerine eğitimler verilmesinin ve tüm dinleri içine alan genel geçer tanımlamalar yaparak yasal düzenlemelerin getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Medya okumalarının dini müzik üzerinden yapıldığı Dini Müzik ve Medya bölümünü kaleme alan Mehmet Gülnar, önce müziğin insani duyguların dışavurumu olması açısından altını çizer. İnanç ve İslam ile müzik kavramları ile asıl konusuna yaklaştıktan sonra ezgilerin popülerleşmesi ve internet kullanımının artmasının ardından dini müziğin geçirdiği evreleri anlatır.

Nihal Kocabey Şener'in azınlıklar üzerinden bir inceleme yaparak Medyadaki Alevilik ve Alevilerin Medyası isimli bir çalışma ortaya koymuştur. Alevilik ve medya arasındaki ilişkiyi iki yönden ele alır. İlki ana akım medyada ne kadar yer bulabildikleri ile ilgilidir. İkinci olarak Alevilerin kendi kurdukları medya organizasyonlarını ele alır.

Reklamlarda semavi dinlere ait sembol kullanımının nasıl gerçekleştiği ve hangi sembollerin kullanılmakta olduğunun incelendiği, Reklamlarda Dinsel Sembollerin Kullanımı isimli bölüm Gülay Öztürk tarafından kaleme alınmıştır. Dini sembollerin reklamlarda kullanılması ile yaratılan olumlu duyguların marka ile özdeşleştirilmesinin hedeflendiğini aktarmaktadır.

Marka sadakati yaratmak rekabetin sınırsız olduğu bu dönemde oldukça önemlidir. Gözde Öymen Kale'de, Marka Sadakati Yaratmada Dinin Rolü isimli çalışmada bu ikisi arasındaki etkileşimi incelemiştir. Dindarlık seviyesi yüksek kişilerin tüketim odaklı bir yaşam sürmemeleri nedeniyle marka sadakatlerinin yüksek olduğunu bu nedenle de markaların bu durumu sürdürmek adına pazarlama alanında bu tür mesajlara yer verdiğinin altını çizmiştir.

Kitabın son bölümlerine yaklaştığımızda Mezhep farklılıkları üzerinden bir medya okuması ile karşılaşmaktayız. Mustafa Canbey, Mezhep Farklılıkları ve Medya Tezahürleri incelemesinde bütün dinlerin görünür olmaya çalışırken medya tarafından siyasi ya da ekonomik sebepler ile mezhepler üzerinden bir çatışma alanı haline getirilmek istendiğini söylemektedir.

Son makale ise Din Görevlilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ile ilgilidir. Hakan Aydın ve Metin Eken'in birlikte kaleme aldığı bölümde din görevlilerinin en çok kullandığı medya aracının televizyon olduğu ve sosyal medya kullananların ise örneklemin yarısından fazlasına tekabül ettiği tespit edilmiştir. En çok kullanılan uygulamanın Facebook olduğu ve genel olarak arkadaşlar ile iletişim kurma amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Mete Çamdereli tarafından edite edilen Medya ve Din isimli incelediğimiz kitaba 15 düşünürün katkısı olmuştur. Türk akademisinde oldukça kısıtlı bir literatüre sahip olan medya ve din ilişkisi iki kapak arasına alınarak bu duvara bir taş daha eklenmiştir. Bu alanda yol gösterici ve açıcı olması açısından oldukça mühimdir.

Çalışmada pek çok medya aracı ile din arasındaki ilişki incelenmiştir. Yeni medya araçlarının ortaya çıkması ile gelişen ve dönüşen geleneksel medya araçları da çalışmada oldukça geniş bir yer kaplamıştır. Ancak böyle güncel bir konuda yeni medya araçları üzerinden yapılan incelemelerin daha yoğunlukta olması eserin beklenen hedeflere daha uygun olmasını sağlayabilirdi.

İncelediğimiz kitap, ortaya konulduğu literatüre önemli bir basamak koyacaktır. Medya ve Din alanında yapılacak akademik çalışmaların pek çoğunun yolunun da bu basamaktan geçeceğini kestirmek güç değildir.

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. DERGI 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. EDİTÖRLERİN 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 siyasal 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 bildiriniz.

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: Mustafa BAŞKONAK'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarihi ve Sayısı: 16.09.2020-E.20034



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Sayı :E-95728670-044-
Konu :Etik İzin Hk.

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 14.09.2020 tarihli ve 19831 sayılı yazı.

Fakülteniz Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü İslam Felsefesi Ana Bilim Dalı Dr. Öğr Üyesi Mustafa BAŞKONAK'ın, "*İşitme Engellilerin Din Eğitimi ve Öğretiminde Eğitimcilerin Uzaktan Eğitime Bakışı*" başlıklı çalışmasının bilimsel verilerini elde etmek amacıyla 16-30 Eylül 2020 tarihleri arasında işitme engelli bireylerin din eğitimi ve öğretimi alanında çalışan ve katılımcı olmayı kabul eden Diyanet İşleri Başkanlığı personeline Covid-19 nedeniyle on-line olarak uygulamayı düşündüğü anket formu Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nin 10'uncu maddesi uyarınca etik kurallara uygun olduğu belirlenmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Birol ÜNER
Başkan

Mevcut Elektronik İmza:

BIROL ÜNER (Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu - Başkan) 16.09.2020 14:44

Evrakla Doğrulanmak İçin - https://dogrulama.kmu.edu.tr/en/Visyon-Sorgula?validasi_doc_sayisi=E6E3T3M5

Adresi: Yunus Emre Yerleşkesi / Karaman
Tel:0338 2262000 Balgıççar :0338 2262023
Kop Adresi: kmu.rektorluk@ku01.kop.tr

Bilgi için: Ferdane Yaşar
Uygun: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0 338 226 2000-2026



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK2: Umur Kaya'ya Ait Etik Kurul Onayı Belgesi



T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

Sayı:2021-62

Tarih: 31.08.2021

PROJENİN ADI: "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları"

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ: Doç. Dr. Umur Kaya

PROJEDEKİ ARAŞTIRICILAR:

ONAY TARİHİ VE ONAY SAYISI: 2021-62

Sayın: Doç. Dr. Umur Kaya

2021-62 Protokol Nolu

"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutumları" isimli projenin Üniversitemiz Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Taşpınar

Kurul Başkanı

Prof. Dr. Bihterin Dinçkol

ÜYE

Prof. Dr. Kemal Yıldız

ÜYE

Prof. Dr. Serhat Ulağı

ÜYE

Prof. Dr. Halil Ekeşi

ÜYE

(Katılmadı)
Prof. Dr. Oktay Çolak
ÜYE

Prof. Dr. Fatma Ayanoglu

ÜYE

Prof. Dr. Kemalettin Koroğlu

ÜYE

(Katılmadı)
Prof. Dr. Ahmet Kemal Bayram

ÜYE

EK3: Abdulaziz YENİYOL'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi

T.C
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

PROTOKOL NO: 2021/08

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	ORTAÖĞRETİMDE MANEVİ DEĞERLER VE EĞİTİMİ
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1- NİCEL- Tanımlayıcı Araştırma 2- Anket Çalışması
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Dr. Abdülaziz YENİYOL 2- Yardımcı Araştırmacı : Sema SAĞLIK- Öğretmen
KARAR	Etik Onay Verilmesine Karar Verildi.

Prof. Dr. Bülent YILGIT
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANI



TARİH
10.02.2021

Ek 4: Ünal Kılıç & Nihal Acar'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.07.2021-55394



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-55394
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Arş.Gör. Nihal ACAR

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz 01.06.2021 tarih ve 2021-06-15 nolu başvurunuz incelenmiş ve 21 nolu karar ile; "*Algılanan İslamofobi Ölçeğinin Türkçeye Çevrilmesi, Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışmalarının Uygulanması*" isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör olurluna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFK3NUKYE Pin Kodu :58003

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon:0 346 219 1010 Faks:0 346 219 1138
e-Posta:hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ
Unvanı: Sürekli İşçi



Ek 5: Aslıhan Atik'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi

**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

Toplantı Tarihi: 06.09.2021

Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO:2

Rektörlük Personel Dairesinin 11.08.2021 tarih ve E.157770 sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan ATİK tarafından gönderilen "Erken Çocuklukta Peygamber Tasavvuru ve Din Eğitimi: Fenomenolojik Bir Araştırma" başlıklı araştırma kurulumuzca incelenmiş ve çalışmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Kenan LOPÇU
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Meral ATICI
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Bimur ERALDEMİR
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Fatih BALGILI
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Kamuran TARIM
Etik Kurul Üyesi