

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 13 / Number 13

İzmir - 2022

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 13 • Haziran/June 2022 • 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 Yardımcıları / Assistants Editor-in-Chief

Recep Emin GÜL

Editörler / Editors

Siebren MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Marmara Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (Yalova Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Murat ŞİMŞEK (Karabük Üniversitesi)
Recep Emin GÜL (Balıkesir Üniversitesi)	Ali İNAN (Van Yüzüncü Yıl 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)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Süleyman GÜMÜŞ, Namık Kemal Üniversitesi (TURKEY)	Recep 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)
Siebren 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. Edmund 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 – 21.06.2022



İNDEKSLER

TRIZIN



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**
Worldwide Academic Search Engine

 **OpenAIRE**

 **tei**
Türk eğitim indeksi Eğitimde Bilginin Adresi

JournalTOCs 
The latest Journal Tables of Contents

 **Saji
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 kullanılmaktan 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

Üniversitede İlahiyat: Bilim Teorisi ve Sosyal-Politik Temellendirme Açılımlarından Bir Değerlendirme
Theology in The University: An Evaluation From The Points of View of Scientific Theory And Social-Political
Basing

CEMAL TOSUN / 11-24

İmkan ve Zorluklarıyla Gençlik Dönemi Din Eğitimi
Youth Period Religious Education With Its Opportunities And Challenges
ALİ KEMAL ACAR / 25-46

Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin İş Bulma Kaygısı: Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği
Finding Employment Anxiety of Students Enrolled in Higher Religion Education: A Case Study of Hakkari
University Faculty Of Theology

İSLAM MUSAYEV & HATİCE KÜBRA AKCAN / 47-66

Kamus-ı İstîlâhât-ı İlmiye'de Bulunan Sanat Terimleri
Art Terms in Qamus Istilahat Ilmiyyah
MUSTAFA SÜRÜN / 67-94

AİHL Kelam Ders Kitabında "Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar" Ünitesinin Eleştirel Düşünme Açısından
İncelenmesi

Analyzing The Unit of "Different Interpretations in The Understanding of Religion" in The Anatolian Imam
Hatip High School Kalam Textbook in Terms Of Critical Thinking

ÖZGE ALGÜL & HASAN MEYDAN / 95-120

Duhâ ve Nâs Arasındaki Süreler Özelinde Zâdü'l-Mesîr Tefsirindeki Kıraat Farklılıkları Açısından Bir
İnceleme

An Exemination in Terms of The Qiraat Differences in The Explanation of Zad Al-Masir Specially Between
Duha And Nas

ALİ HAYDAR ÖKSÜZ / 121-140

Göçlerin Kayıp Çocukları ve Hak Mağduriyetleri
Missing Children of Migrations And Their Rights Deprivation

HASAN ÇETİNEL / 141-162

Kur'ân'da Müzekker-Müennes Uyumsuzluğunun Haml Yöntemi Bağlamında İncelenmesi
Examination of Muzakkar-Muannas Incompatibility in The Qur'an Within The Context of Haml
Method

İZZET MARANGOZOĞLU / 163-196

Der Umfang Von Religiöser Erziehung Und Bildung in Der Jugendperiode
The Scope Of Religious Education And Teaching In The Youth Period

ABDÜLAZİZ YENİYOL / 197-219

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Mücahit, Mustafa (2021). Ailede Mahremiyet Eğitimi. Ankara: Sonçağ Akademi, 181 s.

SAADET İDER / 223-226

İbn Kayyım el-Cevziyye (1997). İslam'da Çocuk: Çocuk Hakları, Terbiyesi ve İlahi Hükümler (Çev. M. Kısa). İstanbul: Esra Yayınları, 349 s.

İREM DOĞAN / 227-232

ETİK BEYANI

Türkçe / 233-236

English / 237-240

EKLER

EK 1: İslam Musayev ve Hatice Kübra Akcan'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 242

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



ÜNİVERSİTEDE İLAHİYAT: BİLİM TEORİSİ VE SOSYAL-POLİTİK TEMELLENDİRME AÇILARINDAN BİR DEĞERLENDİRME*

Cemal TOSUN**

E-mail: tosun@divinity.ankara.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9941-4769>

Citation/©: Tosun, C. (2022). Üniversitede ilahiyat: Bilim teorisi ve sosyal-politik temellendirme açılarından bir değerlendirme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 11-24.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1091555>

Öz

Üniversite hakikatin araştırıldığı ve öğrenildiği bilimsel bir ortamdır. Hakikati, hiçbir sınırlama olmaksızın, hakikat uğruna araştırmak üniversitenin amacı ve görevi kabul edilir. Bu görev de akademisyen ve öğrencilere yüklenilir. Hakikati aramada ve öğrenmede özerklik ve özgürlük üniversitenin ana niteliklerindedir. Devlet ve toplum onu bu niteliği ile tanır, kabul eder ve destekler. Üniversitenin ve birimlerinin varlığı bu kabul ve desteğe bağlıdır. Üniversitenin bir diğer özelliği ise evrensellik ve bütüncülüktür. Hakikati aramada geniş ve bütüncül bakabilen entelektüeller yetiştirmek bu özelliğe dahildir. Bilim alanlarındaki özelleşmelerin getirdiği daralmaların üniversite kavramının genişlik, bütüncülük ve entelektüellik niteliklerine halel getirdiği eleştirisi getirilir. Üniversitede ilahiyat denildiğinde ilk akla gelenler de üniversitenin genel karakteristikleri olmakta ve ilahiyatın bir bilim alanı olup olmadığı, dolayısıyla üniversiteye aidiyeti sorgulanmaktadır. Bu bağlamda şu tür bir soru ortaya

* Bu yazı, Ankara Üniversitesinin 70. Yılı için düzenlenen Sempozyumda sunulan ve basılmamış olan tebliğin makaleye dönüştürülmüş halidir.

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.

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

çıkılmaktadır: İlahiyat, hakikatin hakikat için arandığı, akademisyen ve öğrencilerin özerk ve özgürce hakikati araştırıp öğrendikleri, toplum, devlet ve bilim camiası tarafından kabul ve destek gören akademik bir bilim alanı mıdır? Bu yazıda İlahiyatın üniversitede bir bilim alanı olarak yer almasının sosyal-politik ve bilimsel teorik temellendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla ilgili literatür taranmış ve metin analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler Türk üniversitelerinde ilahiyat fakültesi bağlamında değerlendirilmektedir. Sonuç olarak İlahiyatın bir bilim alanı olarak üniversitede yer almasının bilim-teorisi ve sosyal-politik açılardan temellendirilebilir olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, İslam ilahiyatı, Üniversite, Bilim, Bilim teorisi ve ilahiyat, İlahiyatın toplumsal-politik temeli.

THEOLOGY IN THE UNIVERSITY: AN EVALUATION FROM THE POINTS OF VIEW OF SCIENTIFIC THEORY AND SOCIAL-POLITICAL BASING

Abstract

The university is a scientific space where truth is investigated and learned. The purpose and task of the university is considered to investigate, truth for the sake of truth without any limitation. This mission is assigned to academics and students. Autonomy and freedom in seeking and learning the truth are the main qualities of the university. The state and society recognize, accept and support the university with this quality. The existence of university and its units is affiliated with this acceptance and support. Another feature of the university is universality and holisticity. The relevant feature involves training intellectuals who can sight broadly and wholeheartedly at the search for the truth. That statue voice criticism about constrictions brought about by the specializations in the field of science vitiates the concept of the university in terms of breadth, integrity and intellectuality. When the theology is mentioned in the university, the first ones that come to mind are the general characteristics of the university and whether theology is a field of science, and therefore its belonging to the university is questioned. In this context, such a question arises: Is theology an academic field of science where truth is sought for truth, where academics and students research and learn truth autonomously and freely, and which are accepted and supported by society, the state and the scientific community? This paper will focus on the social-political and theoretical scientific basis of the place of theology as a scientific field in the university. For this purpose, the relevant literature are reviewed and applied the subject to text analysis. The data obtained are evaluated in the context of the Faculty of Theology at the Turkish university. As a result, it is evaluated that the inclusion of theology in the University as a field of science can be based on science-theory and social-political aspects.

Keywords: Religious education, Islamic theology, University, Science, Theory of science and theology, Social-political basis of theology.

Giriş

Kuruluşunda, 11. yüzyıldan itibaren, tıp ve hukuk ile birlikte üniversitenin ana unsurlarından biri olan ve hatta bilimlerin kraliçesi kabul edilen ilahiyat zamanla bu konumunu yitirmek durumunda kalmıştır. Bunda bilimlerin ayrışmasının ve üniversite anlayışındaki bütünlük ve amaçta ortaklık özelliklerinin kaybolmasının etkisi olduğu üzerinde durulur (Antes, 2015). Bu gelişmeler ilahiyatın akademik bilim alanı oluşunu ve üniversitedeki yerini tartışılır hale getirmiştir. Türkiye’de de İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri üniversitedeki konumu, amaçları, öğretim programı ve çıktıları gibi birçok açıdan oldukça tartışılan bir yükseköğretim kurumudur. Üniversitede ilahiyat tartışmalarının bir ana boyutunda onun bir bilim alanı olup olmadığı yer alır. Bu boyuttaki tartışma onun bir bilim/bilgi üretme ve öğretme kurumu olarak kabul edilen Üniversitedeki mevcudiyetini sorgulamaktadır (Albayrak, 2015, s. 39; Heinzmann, 2015, s. 45). Bilim teorisel bağlamda sürdürülen bu tartışmada daha çok pozitivist bilim yaklaşımıyla ileri sürülen görüşler öne çıkmakta ve ret eğilimi ağır basmaktadır. Pozitivist bilim paradigmasına göre ilahiyat bilim değildir, üniversitede zaittir. Bununla birlikte manevî bilimsel yaklaşımlarla ilahiyatın bir bilim alanı olarak üniversitede yer alabileceği de savunulabilmektedir. Üniversitede İlahiyat ile ilgili tartışmaların diğer ana boyutunda ise onun üniversitedeki varlığının toplumsal-politik temellendirilmesi dikkatleri çeker (Heinzmann, 2015). Bu boyuttaki tartışmalarda ilahiyatın bir bilim alanı olarak üniversitede yer almasının gereği siyaset-devlet-toplum ve kültür açılarından temellendirilmeye çalışılır.

Bu makalede öncelikle üniversite kavramı üzerinden hareketle, bir bilim alanı¹ olarak ilahiyatın, dolayısıyla İlahiyat/İslami İlimler Fakültesinin üniversitedeki yeri konusu irdelenmektedir. Bu amaçla önce üniversite kavramı üzerinde durulmaktadır. Üniversite kavramı, tarihsel gelişimi içinde genişçe bir muhtevaya sahip olduğundan, bu muhtevaya özetle değinilmekte, arkasından bir alanının üniversitede bilim alanı olarak yer almasının kabulü için öne çıkarılan ölçütler üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede “bilim teorisel” ve “sosyal-politik” ölçütler öne çıkarılmaktadır. Dolayısıyla, bilim teorisel tespit ve değerlendirmeleri sosyal-politik tespit ve değerlendirmeler takip etmektedir.

¹ Bilim alanı kavramı Pierre Bourdieu’nun tanımına göre; sınırları belirlenebilen ve belli bir dereceye kadar bağımsız olan toplumsal bir alandır; belli kurumları vardır, belli toplumsal kural ve uygulamalarla düzenlenir. Bk. Engelhardt, (2017, ss. 32-33); Bourdieu, (1998, ss. 17-18).

Üniversitede ilahiyatın yeri evrensel bir tartışma ve araştırma konusudur. Dolayısıyla yabancı dilde kaynaklarda konu üzerinde ciddi değerlendirmeler yer almaktadır. Bu çalışmada literatüre dayalı bir nitel yaklaşım benimsenmiştir. Yabancı ve yerli kaynaklar analiz edilerek tespitlerde ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Sonuçta İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin Üniversitedeki yerinin manevi bilimler yaklaşımıyla bilim teorisel olarak da temellendirilebileceği ve bu imkânın değerlendirilmesi gerektiği, toplumsal-politik değerlendirmelerin de bilim teorisel yaklaşımla bütüncül olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

1. Üniversite Kavramı ve Üniversitede Bilim Olarak Yer Almanın Ölçüt Çerçevesi

Tarihsel gelişimine (Ricken, 2014) bakıldığında üniversite kavramının, önce topluluk/cemiyet, lonca anlamında ortaya çıktığı, bugünkü anlamında ise 11. yüzyıl Orta Çağ Avrupa'sında kullanılmaya başlandığı görülür. Üniversite için bugünkü anlama yakın olarak ilk kullanılan kavram, "Studium Generale"dir. İlk üniversitelerin ana karakteri ve görevi "eğitim"dir; dolayısıyla doktrin merkezli kurumlardır. Bu karakter ve görev, bilgi mirasını bir araya getirip eğitimi yapmak şeklinde özetlenebilir. Bu, bilginin ve eğitimin dolayısıyla üniversitenin dinin, kilisenin elinde olduğu dönemin özelliğidir. Bu dönem ilk kuşak üniversite olarak görülür ve ikinci kuşak olarak nitelendirilen Humboldt düşüncesine dayalı üniversitelerin 19. yüzyılda (1810) kurulmasına kadar devam etmiştir.

Humboldt anlayışına dayalı üniversitenin temel karakterini ise araştırma ve öğretim birlikteliği oluşturmuştur. Bu yeni anlayışa göre üniversite, ilk kuşak üniversitenin aksine, din ve gelenek ağırlıklı bilgiyi aktarmamalı aksine bilgiyi üretmelidir; tekrar etmekle ve aktarmakla, diğer bir deyişle sadece eğitimle yetinmemelidir (Gadamer, 1988, s. 2). Diğer bir anlatımla, Üniversitenin eğitim karakterinin yanına asli bir karakter olarak bilgiyi üretme eklenmiştir. Üçüncü kuşak kabul edilen Amerikan üniversitesinde ise üniversite kavramına bilginin dönüştürülmesi, kullanılması ve girişimcilik özellikleri eklenmiştir.

1999 yılında başlayan Bologna sürecine (Tosun, 2018) ulaşıldığında, üniversiteye meslek edindirme eğitimi niteliği de ilave edilmiştir. Bologna sürecine kadar bazı mesleklerin bilgisini üretmek ve öğretmek meslek eğitimi olarak görülmemiştir. Üniversitede bilim üretmek ise bizzatıhi "meslek" olarak kabul edilmiştir. Günümüz itibarıyla üniversite; araştırma yoluyla bilgi üreten, öğreten ve bu bilgiyle topluma hizmet götüren insanları yetiştiren ve bilgiyi yayan yüksek eğitim kurumudur.

Son tahlilde üniversitenin birincil özelliği, 19. yüzyıldan beri, bilimsel araştırma yoluyla bilgi üretmek olarak görülmektedir. Jaspers'e göre üniversitenin görevi; hakikati bilim ile aramaktır. Hakikat öğretilmek zorunda olduğundan onun ikinci görevi ise öğretmektir." (Eigen, 1988, s. 75; Jaspers, 1961, s. 61). Hakikati bilimsel araştırmalar yoluyla aramak, diğer bir deyişle bilimsel bilgi üretmek en başta özerk ve özgür olmayı gerektirir. Bunun için de üniversite denilince ilk akla gelen kavramların başında özerklik gelir. Bununla birlikte üniversitenin özerkliğinden ne anlaşılması gerektiği tartışmalı olabilmektedir.

Üniversite özerkliği kavramı öğretim üyelerinin seçimi, ders programlarının geliştirilmesi, öğrenci kabulü, mezuniyet koşullarının ve araştırma konularının belirlenmesinde üniversitenin karar alma yetkisini elinde bulundurması anlamlarını içermektedir (Doğramacı, 2007, ss. 9-12). Doğramacı bu konuda üniversite özerkliğinin idari özerkliği içermediği, dolayısıyla üniversite yönetiminin seçimiyle özerklik konusunun ilişkili olmadığı görüşündedir. Bununla birlikte o, Türkiye’de 1946’da talep edilen özerklikten rektör ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesinin anlaşıldığını belirtmektedir. (Doğramacı, 2007, s. 11, 13, 16). Özellikle araştırma ve öğretim amaç ve içeriklerinin yapılandırılması ve araştırma muhtariyetleri, dolayısıyla bilgi üretiminde ve öğretiminde özerklik bu özelliğin ayrılmaz mütemmimleridir. Günümüz üniversitesinin en önemli sorunlarından birisi, Gadamer’in de vurguladığı gibi, bürokrasinin üniversiteyi sarmalına alması ve özerklik ve özgürlüklerini kısıtlamasıdır. (Gadamer, 1988, s. 22). Siyasetin ve bürokrasinin üniversiteyi sarmaladığı alanlardan biri de Teoloji/İlahiyattır. Türkiye Cumhuriyeti 1924’ten bu yana bu tecrübeyi yaşamaktadır. Benzer tecrübeler son yıllarda, özellikle Avrupa ülkelerindeki İslam İlahiyatı ile ilgili gelişmelerde açıkça izlenebilmektedir (Tosun, 2020).

Konuyu güncele taşımadan, asıl meselemiz olan üniversitede bilim alanı olma ölçütlerine dönecek olursak, İlahiyat alanının bir bilim alanı olarak Üniversitede yer alıp almamasına ilişkin şunları dile getirebiliriz: Latince üniversitas kökünden gelen üniversite kavramı ilk zamanlarda kelime anlamına uygun olarak bir bütün, topluluk, öğretmen ve öğrenciler topluluğu olarak görülürdü. Müteakiben çeşitli bilimlerin ortak amaç doğrultusunda öğretilip-öğrenildiği (Studium Generale) kurum anlamında kullanıldı. Birçok ilmin bir arada öğretime konu edilmesi ve ilerleyen zamanlarda bilim alanlarının ayrışarak paralel öğretim alanları olarak yapılanması gelişmeleri multiversitas nitelemesine de götürmüştür (Antes, 2015, s. 61). İlk üniversite kavramı, çok yönlü eğitilmiş, münevver insan yetiştirmekle eş anlamlıydı. Süreç içinde hakikatin keşfi için farklı bilim alanlarının oluşması gerekti. Böylece fakülteler ortaya çıktı ya da yenileri eklendi. Her fakülte bir araştırma ve öğretim alanını temsil etmektedir. Fakültelerin, yani bilim alanlarının içinde ise bilimsel disiplinler gelişti. Böylece üniversite eğitimi bir bütün olarak, üniversitas anlamında sunulamaz bir hale ulaştı. Fakültelerin, dolayısıyla müstakil alanların eğitimiyle yetinilmek durumunda kalındı. Batı üniversitelerinde anadal ve birden fazla yan dal okuma köklü geleneğinin gelişmesinde bu daralmaya karşı düşünülen önlem yer alıyor olabilir.

Bu süreçte, bir alanın üniversitede bilim alanı yani fakülte olarak yer alabilmesi için gerekli bazı şartlar da tebellür etmeye başladı. Ki, bunların başında araştırma yoluyla bilgi üretilebilen, diğer bilimlerden ayrı bir alana sahip olmak gelmektedir. Araştırma yoluyla bilgi üretilebilen bir bilim alanı olmak şu niteliklerin varlığını sorgulamayı akla getirmektedir: (1) Söz konusu alanda sürekli bilgi üretmek, kabul edilen bir yaklaşım mıdır? Yoksa daha çok aktarıma dayalı öğretim mi esas kabul edilmektedir? (2) Bu alan, gerçekten araştırma yoluyla bilgi üretilmeye müsait bir alan mıdır? Eğer ilk iki şart tutuyorsa, (3) bu

alanda araştırma yapmak için uygun bir metodoloji mevcut mudur? Bu (ve benzeri nitelikteki) sorular bir alanın üniversitede bilim alanı olarak yer almasının bilim teorisel çerçevesini, şartlarını oluşturur.

Toplumla ilgisi yüksek olan alanlarda sadece bilim teorisel çerçeve yeterli görülmebilmektedir. Bunun için, ilaveten bilim sosyolojisi yaklaşımıyla temellendirme çerçevesi de uygun bulunmaktadır (Engelhardt, 2017). Bilim teorisi çerçevesi epistemik ve metodolojik boyutları havidir; sosyolojik yaklaşım ise bilginin üretildiği ve öğretildiği alanın resmi ve sivil sosyal örgütlenmelerle ilişkilerinin hesaba katılmasını ön gören bir çerçeve sunmaktadır. Buna o alanın araştırmacılarının bir sosyal grup oluşturmaları da dahildir.

Son tahlilde bir alanın bilim alanı olarak üniversitede yer alması konusunda bilim teorisel ve sosyal-politik çerçeve şartlarının birlikte göz önünde bulundurulması makul gözükmektedir. Bu durum, bir alanın alt disiplinleri için de geçerlidir.

Bu noktada; “İlahiyat alanı üniversitede bir alan/fakülte olma açısından gerekli görülen çerçeve şartları taşımakta mıdır?” sorusunu ortaya atıp bilim teorisel ve sosyal politik açılardan temellendirilmesini irdelemeye geçebiliriz.

2. İlahiyat Üniversitede Bir Bilim Alanı mıdır?

Son söyleyeceğimizi baştan ifade etmek uygun olursa; İlahiyat, üniversitede bir bilim alanıdır/fakültedir. Batı üniversitelerinde, çoğunlukla öyledir, öyle olmuştur. Bizde ise 1900’den itibaren kesintili olarak böyledir. Tarihî ve güncel bir vakia olarak böyledir. Ama tarihî yerinden dolayı mı öyledir, yoksa gerekli şartları taşıdığı için mi öyledir, tartışılmaktadır. Kimine göre tarihî geleneği itibarıyla öyledir. Kimine göre şartları taşıdığı için üniversitedeki yerini almıştır. Kimine göre bilim teorisel şartları da taşıdığı için, kimine göre ise sosyal-politik şartlardan dolayı üniversitede yeri vardır. Üniversitede yer almak için gereken hiçbir şartı taşımamaktadır diyenler de her zaman varlığını korumaktadır (Honerkamp, 2017). Biz bilim teorisel temellendirmeden başlayabiliriz.

2.1. Üniversitede İlahiyatın Bilim Teorisel Temellendirilmesi

Bilim teorisel temellendirmede, diğer mümkün şartların yanında, yukarıda da belirtildiği üzere, esas olarak şu sorular önemlidir: (1) Söz konusu alanda sürekli bilgi üretmek, kabul edilen bir yaklaşım mıdır? Yoksa daha çok aktarıma dayalı öğretim mi esas kabul edilmektedir? (2) Bu alan, gerçekten araştırma yoluyla bilgi üretilmeye müsait bir alan mıdır? (3) Bu alanda araştırma yapmak için uygun bir metodoloji mevcut mudur?

İlahiyatın üniversitede bir bilim alanı olduğunu kabul edenler, onun sürekli bilgi üretilen bir alan olduğundan hareket etmektedir. Örneğin Ebeling (1912-2001) ve Schillebex (1914-2009) teolojiji bilim olarak görme taraftarıdır. Onlara göre ilahiyat tarihsel hermenötik bir bilim alanıdır. Dilthey, hermenötik manevi bilimleri, metinleri anlama metodolojisi üzerinden değerlendirir. Bu görüşünde F. Schleiermacher’e dayanır. Gadamer ise bu

yaklaşımına, yorumlayanın ön yargıları faktörünü eklemiştir (Honerkamp, 2017, ss. 285-288).

Dilthey'in "açıklamak" ile "anlamak" arasında yaptığı ayırım, ilahiyatın bilim alanları arasındaki niteliğini, dolayısıyla üniversitedeki yerini ortaya koyması açısından kullanılmıştır. Buna göre açıklama, tabiat bilimlerinin özelliğidir. Anlama ise manevi bilimlerin yaklaşımıdır. İnanç da açıklanan değilse bile anlaşılabilir bir alandır. Dolayısıyla inanç alanı anlama metodolojisi yaklaşımıyla bilim olmaya müsaittir. Bu itibarla teolojiye Tanrı bilimi yerine inanç bilimi alanı demek daha uygun bulunur.

İlahiyatın bilim alanı olup olmaması konusunda bilim teorisi olarak tartışılan bir husus da bu konudaki kararın araştırma alanına bakılarak mı yoksa metodolojiye bakılarak mı verileceği meselesidir. Hans Heinrich Wendt (1906) 20. Yüzyılın başında alana göre değil metoda göre karar verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür ve ilahiyatın, bir metodolojiye sahip olduğundan dolayı bilim olduğunu savunmuştur. Karl Barth ise onu eleştirerek bilimin karakterini belirleyen metod değil konu alanı olduğunu belirtmiştir. Honerkamp ilahiyatın bilim olma noktasında bazı ölçütler açısından eksikliklerinin olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre bunlar:

- 1. Öncüllerin akıl tarafından görülebilmesi, inancın aklın üzerinde kabul edilmesidir.*
- 2. Sınanabilir ifadeler için dış bir kontrol mekanizması tanınmaması, bunun yerine "başka bir hakikat" gibi inanç esasları veya "zamanın sonuna" işaret edilmesidir.*
- 3. Teolojinin düşünce yapısının bir temel özelliği özünün değişmezliğidir. Doğmalar değişmez kabul edilir. Teolojide ilerleme, derinleşmedir, değişmede değil. Akıl ile böyle ilişkisi olan bir bilim düşünülemez.*
- 4. Bilimler arenasında teoloji bir yabancı organdır. Çünkü sadece imanın ışığında kazanılabilir bir bilgi bir diyalogun temeli yapılamaz. Bu durumda teoloji hiçbir bilimle ilişkilendirilebilir yeteneğine de sahip değildir (Honerkamp, 2017, ss. 291-292).*

Bu gerekçelendirmelere bakılarak, ilahiyatın bilim olarak kabul edilmesi ile ilahiyata alan oluşturan din ve din anlayışı arasında yakın ilişki olduğu sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla İslam ilahiyatı konusunda akıl-vahiy ilişkisi, akıl-iman ilişkisi, vahyin bilgi kaynaklığı ve sürekli anlamaya ve bilgi üretmeye müsait oluşu gibi konular gündeme gelir. Bu açılardan İslam dininin bilime alan olup olamayacağı konusu diğer dinlere göre farklılaşabilir. Benzer şekilde İslam içi din anlayışlarına göre de farklılaşması mümkündür.

Türk Üniversitesi ve Türk Üniversitesinde ilahiyat konusundaki tarihi gelişime bakılacak olursa, Türk Üniversitesinin, Humboldt tipi üniversite zamanında ortaya çıkmış olmasına rağmen, ilk kuşak, eğitim ve doktrin merkezli üniversite anlayışına yakın olduğunu gösteren emareler göze çarpmaktadır. Mesela Darülfünun kuruluş çalışmalarını yapmak üzere 1845 yılında kurulan Muvakkat Maarif Meclisinin kendisine verilen görev üzere

hazırladığı raporda yer verdiği “önceki asırların değerli eserlerinin tedkik edilip, onlar hakkında geniş bilgi vermek üzere bir Darülfünun tesis edilmesi” (Arslan, 1995, s. 24) ana fikri, sahip olunan darülfünun fikrini ortaya koyması açısından önemlidir. 12 Temmuz 1846 resmi bildirisine göre darülfünunda her nevi fen ve ilim öğretilip-öğrenilecektir. İkmal-i kemalat-ı insaniye için bütün ilim ve fenler okutulacaktır (Arslan, 1995, ss. 24-25). Bu ifadelerden de çok yönlü eğitilmiş, münevver yetiştirme fikrinin hakim olduğu tespit edilebilir. Yine 1851’de kurulan Encümen-i Daniş’e üniversitede tahsil edilecek bilgileri içeren materyal üretme görevinin verilmesi de bilgi üretmeye değil, mevcut bilgilerle mücehhez insan yetiştirmeye odaklanıldığını göstermesi açısından önemlidir.

1845’de başlayan Dârülfünun arayışlarında 1900’e gelinceye kadar İlahiyata yer verilmemiş olması da dikkat çekicidir. Bunun sebepleri arasında, medresenin Dârülfünununu modern mektep kategorisinde görüp desteklememesi olabileceği gibi, modern mektep taraftarlarının ilahiyatı üniversite içinde görmemeleri de olabilir. Her ikisinin birlikte mevcudiyeti ve etkisi kuvvetle muhtemeldir. Dikkat çeken husus, benimsenen üniversite yaklaşımı, mevcut bilgiyi aktararak eğitime yaklaşımı olmasına rağmen, darülfünunda ilahiyata yer verilmemesidir. Gerçi 1880’lerden itibaren ilahiyatın, yüksek din eğitiminin Dârülfünunda yer alması konusunda görüş ve öneriler de mevcuttur. Örneğin Darülfünun-u Sultani idaresi ile görevlendirilen Sava Paşa, tıp ve ilahiyatın da açılması gerektiğini savunmuştur. Küçük Said Paşa’nın 1882 ve 1894 Darülfünun tekliflerinde de İlahiyat açılması önerisi yer almıştır (Arslan, 1995). Sonunda 1 Eylül 1900’de açılan Darülfünun’u Şahane’de ilk kez Ulum-ı Aliye-i Diniye şubesi açıldı. Ancak 1914-15 öğretim yılında bu şube lağvedilerek, tekrar ıslah edilen medreseye aktarıldı.

Bu gelişmeler Türk üniversitesinde, başlangıçtan itibaren araştırma ve bilgi üretme öne çıkarılmamasına rağmen, dini yükseköğretim/ilahiyatın üniversitede değil medresede görülmek istendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Diğer bir ifadeyle İslam İlahiyatının yeri bilgi üreten üniversite değil, mevcut bilgi ile eğitim yapan medrese olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın günümüzde rastlanan medrese-ilahiyat tartışmalarında ve İslamî ilimler-ilahiyat tartışmalarında devam ettirildiği düşünülebilir. Bir başka anlatımla, İslamî ilimler Fakültesi için ısrar edenlerin tasavvurlarının, yüksek din eğitimi alanını, bilgi üretilen değil, tevarüs edilen bilgiyle eğitim yapılan bir alan olarak görme eğiliminden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ki, onlar bu konuda medreseyi diriltmek arayışında olanlarla benzer bir yaklaşıma sahip olabilirler. Bu durumda ilahiyat ismini savunmak da bu alanda bilimsel yaklaşımla sürekli bilgi üretilebilir olduğunu ve üretilmesi gerektiğini savunmak anlamına gelebilir. Medreseyi diriltmek, onu yüksek din öğretimi olarak görmek veya onu ilahiyat /İslamî ilimler yükseköğretimi ile mecz etmek gibi arayışların üniversitede yüksek din öğretimi açısından anlamı üzerinde ciddiyetle durmak gerekir. Çünkü bu sadece bir muhteva ve metod meselesi değildir. Yani mesele medresede okutulan muhteva ve okutulma metodunun daha iyi olması ve dolayısıyla daha iyi öğrenilmesi meselesi olarak görülemez. Asıl mesele, medresede bilginin aktarılması ve iyice öğrenilip benimsenmesi

iken, üniversitede bilginin sürekli yeniden üretilmeye çalışılmasıdır. Bu, üniversitedeki ilahiyat eğitiminde iyice öğrenme ve benimseme olmadığı anlamına gelmez, aksine öğrenilecek ve benimsenecek hakikati aramada sürekliliği ifade eder. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin açılış sürecinde TBMM’de yapılan tartışmalarda söylenen; amacın medreseyi diriltmek değil aksine batılı anlamda bir ilahiyat fakültesi açılması olduğu yönündeki beyanlarda kastedilen, medresede okutulan muhtevanın ilahiyat fakültesinde okutulmaması gerektiği değil aksine bu muhtevanın, öğretilmek üzere, sürekli araştırma ve yeniden üretme içinde gerçekleştirileceği olmalıdır. Dolayısıyla konu ve muhtevada değil yaklaşım ve yöntemde farklılık söz konusudur. Medrese daha çok mezhebi ve doktrin merkezli çalıştığından yöntem ve muhteva konusunda bağlayıcı çerçeveye sahiptir. Üniversitede ilahiyat fakültesi ise bilim yaklaşımı gereği bilgi üretici bir yaklaşımı ve yöntemlerini benimsediği için daha farklı bir yaklaşıma sahiptir. Kuruluşundan itibaren üniversite dışında yer alan Yüksek İslam Enstitülerinin esas amacı da istihdama yönelik insan yetiştirmektir. Din eğitimcisi yetiştirmek bunun başında geliyordu. Dolayısıyla Yüksek İslam Enstitülerinin karakteri de doktriner eğitimdi. Bilgi üretmeyi değil, üretilmiş bilgiyi öğretmeyi, benimsetmeyi hedeflemekteydiler. Nitekim Yüksek İslam Enstitülerinin asistanlık tezleri bilimsel unvan almak için yeterli görülmemiştir. İlahiyat Fakültesine tebdillerinden sonra bu konu tartışılmıştır. Asistanlık tezlerinin doktora tezi sayılabilmesi için yeniden değerlendirmeler ve çalışmalar gerekmiştir. Günümüzde İslamî ilimler Fakültesi arayışlarında ve uygulamalarında izlenebilen fikri ve yapısal gelişmeler ve İlahiyat fakülteleri programlarında gerçekleştirilmeye çalışılan değişimler medrese ve Yüksek İslam Enstitüleri yaklaşımının üniversiteye transferi çabaları gibi gözükmektedir. Bu da İslam ilahiyatında bilgi üretmenin değil tarihte üretilip benimsenmiş mezhep ve/veya tarikat bilgilerinin öğretilip benimsenmesi gerektiği anlayışının oturtulmak istendiği anlamına gelmektedir.

Ara sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: İlahiyatın bilim alanı olarak üniversiteye aidiyeti konusunda manevi bilimler yaklaşımı açısından bilim teorisel temellendirme mümkündür ve yapılmaktadır. Ancak modernist bilim anlayışı bu temellendirmeye her zaman karşı durmuştur. Bu noktada bütüncül yaklaşım açısından sosyal-politik temellendirmeyi de ele alıp sonuca varmak daha uygun gözükmektedir.

2.2. Üniversitede İlahiyatın Sosyal-Politik Temellendirilmesi

Sosyal-politik temellendirme bilim sosyolojisi açısından yapılan bir temellendirme değildir. Bir tarafında sosyal bilim anlayışı yer alır. Diğer tarafında ise üniversitede yer alan ya da alıp almaması tartışılan bir bilim alanının sosyal ve politik ilişki boyutları bulunur. Burada sosyal-politik ilişki boyutları üzerinde durulmaktadır.

Sosyal-politik ilişki boyutu, üniversitenin araştırma, bilgi üretme ve öğretme özerkliği ile toplumun/toplumsal grupların ve onun örgütlü üst temsilcisi olan devletin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması gerilim alanında yer almaktadır. Gerilim alanı diyoruz, çünkü

teoride üniversite, dolayısıyla o çatı altındaki bilim alanları/fakülteler araştırma ve bilgi üretme özerkliğine ve özgürlüğüne sahiptirler, sahip olmalıdırlar. Toplumun ve devletin de bu araştırmalara, üretilecek bilgilere, bu bilgilerle mücehhez insanlara ve hizmetlerine ihtiyacı vardır. Dolayısıyla sosyal ve politik beklentiler özerklik karşısında bir ikilem oluşturacak şekilde durabilmektedir. Üniversitenin topluma karşı sorumlu oluşu ve faaliyetleri itibarıyla topluma hesap verme zorunluluğu da bir önemli ilkedir (Doğramacı, 2007, s. 13). Devlet, üniversiteden ve fakültelerinden devletin ve toplumun her yönüyle desteklenmesini ve geliştirilmesini bekler, devlet sisteminin meşruiyetinin desteklenmesi de bunların başında gelir. İktisadın, ekonominin, hukukun, eğitimin, sağlığın beslenmesi için bilgi üretme ve öğretme görevi üniversitenindir. Devlet üniversiteyi bu maksatla finanse etmekte ve desteklemektedir. Üniversitenin devleti besleyip desteklemediği durumlarda sorun oluşur. 1933 yılında yükseköğretimde yapılan reformla Darülfünunun ıslah yerine ilga edilmesinin ve yerine İstanbul Üniversitesinin açılmasının ana gerekçelerinden biri Darülfünunun yeni Türk Devletini yeterince desteklememesi ve besleyememesidir (Namal&Karakök, 2011). Hatta, İlahiyat Fakültesinin önce araştırma enstitüsüne dönüştürülüp sonra kapatılması da, her ne kadar öğrenci azlığı ve ilgisi görmeme sebep gösterilse de (Malche, 1939, s. 52), bu fakültenin Türkiye Cumhuriyeti Devletinin din konusundaki politikalarını yeterince destekleyememesi ve o bilgiyi üretememesi etkisi üzerinde de düşünülebilir. Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in Albert Malche tarafından hazırlanan Üniversite Raporuna yazdığı takdim yazısında söylediği şu sözler bunu düşündürmektedir: "Kültür müesseselerimizin Kemalist rejimin kurucu prensiplerine dayanarak cezri bir şekilde hayatleştirilmesi, terbiye ve tedris çalışmalarının her şeyden evvel memleketin bugünkü ve yarınki kültürel, endüstriyel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir mahiyet alması ve okullarımızdan çıkan gençlerin yeni teknik ve hayat şartlarını kavriyerek muhitlerinde verimli ve faydalı birer vatandaş haline gelmeleri, kültür gelişmesinin devamlı şekilde takip edilecek bir ana programa bağlanmasile mümkündür." (Malche, 1939, s. 6) Malche de raporunun sonunda şu tespitte bulunmuştur: "Son bir defa tekrar ediyorum ki, meselenin merkezi, ilimleri artık sabit olup nakli ile muvazzaf bulunulan vahdetler şeklinde değil, lâkin melekâtı dımağiyeyi vücade getirici usuller tarzında telâkki eylemektir. Darülfünun, ilmî zihniyeti halk etmekle mükelleftir ve bunun haricinde selâmet yoktur. Bu zihniyet ise, kendilerini şahsî araştırmalar karşısında bulundurmamak suretile talebeler tarafından kuvvetli ve azimli bir gayret sarf edilmesini temin sayesinde ve münhasıran bu sayede inkişaf eder. Raporumda herşey bu şarta tâbi ve muallâktır ve bu olmadan hakikî bir darülfünun, hakikî bir faaliyeti fikriye yoktur" (Malche, 1939, s. 58).

Buraya kadar ortaya konulan çerçeveden bakıldığında ilahiyatın üniversitede bir bilim alanı olarak yer almasının, toplum ve devlet açısından zorunlu olduğu düşünülebilir. Çünkü din, toplumu ve devleti çeşitli açılardan etkileyebilen güçlü bir etkidir. Toplumun ve devletin din konusunda araştırma yoluyla bilgi üretilmesine, bu bilgilerin öğretilmesine ve toplumun hizmetine sunulmasına ihtiyacı vardır. Aksi halde gelişigüzeleliğe bırakılmış bir

din alanından her an toplumu ve devleti çeşitli açılardan sıkıntıya sokacak gelişmeler beklenebilir. Özellikle de devletin benimsediği ve desteklediği bir din anlayışının olduğu durumlarda, bu anlayışa uygun bilgiyi üretecek ve öğretecek kurum üniversitedeki ilahiyat fakültesidir. İşte tam bu noktada özerklik tehlikeye düşmektedir. Dolayısıyla üniversitede ilahiyat, bilimsel özerklik ve toplumsal-politik denge açısından çok hassas bir noktada bulunur. Bu dengeyi bilimsel özerklik lehine kurmak üniversitenin dolayısıyla ilahiyat fakültesinin, onu korumak ise devletin görevidir. Bilimsel içeriği, yöntemi, programı siyaset veya toplumsal sebeplerle devletin belirlemeye kalkması, bu doğrultuda yönetsel ve akademik istihdam hareketlerinde bulunması, üniversitenin özerkliği açısından kabul edilebilir değildir.

Toplumdaki geleneksel din anlayışları ve din eğitimi yaklaşım ve alışkanlıkları üniversitede araştırma yoluyla sürekli bilgi üretilen ve öğretilen bir yüksek din öğretimine olumlu yaklaşmayabilmektedirler. Üniversitedeki ilahiyatın bu gelenekleri ve anlayışları yok sayması bu olumsuz yaklaşımı tetikleyebilmekte ve körükleyebilmektedir. Özellikle de eğer devletin bir din ve din eğitimi ve hizmetleri politikası bulunuyorsa ve yüksek din eğitimi araştırma ve öğretimini buna göre yapıyorsa, geleneksel din anlayış gruplarının bu gelişme karşısındaki durumları, özellikle de özgürlükleri, tavır geliştirmede etkisini göstermektedir. Sonuç itibarıyla ürettiğiniz ve öğrettiğiniz bilginin toplum kesimlerince kabul edilebilir veya onların özgürlüklerini makul ölçülerde dikkate alır şekilde olması önem arz eder. Bu da İlahiyatın özerklik ve özgürlük adına devleti, devlet siyasetini ve toplumsal talepleri yok saymaması gerektiğini ortaya koyar.

Diğer taraftan geleneksel din anlayış gruplarının bir şekilde ve özellikle de politika yoluyla devlet üzerinden yüksek din eğitimi politikalarını belirleyici etki göstermesi de söz konusu olabilmektedir. Bu durumda bilimsel araştırma ve öğretme özerkliği tamamen ortadan kalmak tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Din konusunda araştırma yoluyla bilgi üretme ve öğretme konusunda ya tamamen karşı duruş hakim kılınmak istenmekte ya da belli bazı yaklaşımlarla araştırma yapma, bilgi üretme ve öğretme dayatılabilmektedir. Sadece ehlişünnet çerçevesinde ya da irfani bilgi yaklaşımıyla bilgi üretmek gibi. Oysa üniversitede ilahiyat, mümkün ve uygun tüm bakış açılarıyla ve metotlarla araştırma yapıp hakikati arayan bir alan olmak durumundadır. Geleneksel din bilgisini ve bunlar arasından tercih edilmiş bir dini bilgi sistemini en iyi şekilde tespit edip öğreten bir yaklaşıma dayandırılan bir ilahiyat/yüksek din eğitimi kurumu, üniversitede alan ve fakülte, diğer bir deyişle bilim alanı olarak görülmemeye daha müsaittir.

Sosyal-politik değerlendirmeden ortaya çıkan diğer bir husus da, üniversitede üretilmiş bilgi ile donanmış insanların topluma ve devlete hizmet götürmeleri ve o bilgiyi yaymaları beklentisinin meslek eğitimini, istihdama yönelik gündeme getirmesidir. İlk ve ikinci hatta üçüncü kuşak üniversite anlayışlarında doğrudan yer almayan meslek edindirme boyutu, Bologna sürecinin bachelor düzeyi için ön gördüğü ana hedef haline gelmiştir. Bunda lise düzeyi eğitimle meslek kazandırma uygulamalarının yükseköğrenim düzeyine doğru

yükselmiş olması ve çoğu mesleğin gerektirdiği yeterlik ve yetkinliklerin yükseköğrenimi gerektirmesi gibi sebepler de rol oynamaktadır. Aynı husus ilahiyat alanı için de söz konusudur ve tartışılmaktadır. Görülen odur ki, ilahiyat eğitimi ya da yüksek din eğitimi bir şekilde mesleğe/istihdama yönelik eğitimi de sunmak durumundadır. Tarihsel süreçte İmam-Hatip ortaokulu sonra İmam-Hatip Lisesi mezunların atanabildiği mesleklere artık yükseköğrenim mezunu, İlahiyat mezunu insanlar atanmaktadır. Bu da o zamanlarda müteahhıs yetiştirme amacını güden fakültelerin de amaçlarını ve programlarını yeniden düşünmeleri gereğini ortaya çıkarmaktadır. Uygun yolu aramaktan geri durmamak gerekir.

Sonuç

Üniversitede İlahiyat bir bilim alanıdır, öyle algılanmalıdır. Sosyal Bilim, Beşeri Bilim ya da Manevi Bilimler kategorisinde yer alan bu bilim alanı hem bilim teorisel hem de sosyal-politik açılardan temellendirilebilmektedir. İlahiyatı dini-geleneksel ya da modernist-pozitivist gibi çeşitli ayrımcı sebeplerle bilim alanı olarak görmemenin ortaya çıkardığı/çıkarcacağı sakıncalar, onu bilim alanı olarak görmenin ortaya çıkarabileceği varsayılan sakıncalardan çok daha fazla ve tehdit edicidir. Anlamaya dayalı bir bilim alanı olarak ilahiyat, üniversitede, araştırma yoluyla bilgi üretilen ve öğretilen bir bilim alanı olarak görülmelidir. Bu noktada ilahiyatın bilim olarak kabul edilmesinde kendi bilimsel araştırma yöntemlerinin bulunması ve bu yöntemlerle bilgi üretmesi önemli bir destektir. Anlamaya dayalı manevi bilimsel araştırma yaklaşım ve yöntemleri ilahiyat alanı için uygundur ve onun bilim alanı olarak kabulünü destekler. Buna ilaveten, bu metotların daha çok Kutsal ve geleneksel metinler üzerinden yapıyor olması da araştırma konusu açısından da bilim alanı olarak görülmesi açısından destekleyicidir. Elbette bu hiçbir zaman açıklamalı-pozitivist bilim anlayışı gibi olmayacaktır. Ama manevi bilimler cereyanı ile bu sınırlayıcı yaklaşımın çoktan aşıldığını dikkate almakta yarar vardır. Bu ön kabulden sonra neliği ve nasıllığı üzerinde düşünmeye devam etmek zaten İlahiyatın ilk görevi olacaktır.

İlahiyat alanını üniversitede bir fakülte olarak kabulden sonra, onun özerkliği ve siyasi-toplumsal bağımlılığı konusunda bütüncül bir yaklaşım geliştirmek gerekmektedir. Siyaset ve bürokrasi üniversitedeki ilahiyatı tam manasıyla özerk bırakmalıdır. İlahiyat ise devletin ve toplumun siyasal ve kültürel boyutlardaki ihtiyaçlarını, beklentilerini araştırmada ve öğretimde nazarı dikkate almalıdır. Bu diyalektik ilişki zaman zaman gerilim yaratsa da sonuçta üretken olacaktır.

Kaynaklar

- Albayrak, H. (2015). "Devlet üniversitelerinde neden Teoloji/İlahiyat okutulmalı, Türkiye". *Alman-Türk İşbirliğinin Konusu Olarak İslam ve Avrupa*. Ankara: Dönmez Ofset, 38-44.
- Antes, P. (2015). "Historische Entwicklung der Theologie an der Universität in Deutschland". *Alman-Türk İşbirliğinin Konusu Olarak İslam ve Avrupa*. Ankara: Dönmez Ofset, 59-66.
- Arslan, A. (1995). *Darülfünundan Üniversiteye*. İstanbul: Kitabevi.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Eigen, M. (1988). „Die Deutsche Universität- Vielfalt der Normen, Einfachheit der Reformen“. Manfred Eigen at al., (ed) *Die Idee der Universität* içinde. Berlin- Heidelberg: Springer Verlag, 73-112.
- Engelhardt, J. F. (2017). *Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem*. Wiesbaden: Springer Verlag, 2017, ISBN 978-3-658-18431-5 (eBook)).
- Gadamer, H-G. (1988). "Die Idee der Universität: Gestern, Heute und Morgen". Manfred Eigen at all (ed), *Die Idee der Universität* içinde. Berlin: Springer-Verlag, Heidelberg, 1-22.
- Heinzmann, R. (2015). "Warum soll Theologie an staatlichen Universitäten gelehrt werden?/Devlet Üniversitelerinde Neden İlahiyat Okutulmalıdır?". "Devlet üniversitelerinde neden Teoloji/İlahiyat okutulmalı, Türkiye". *Alman-Türk İşbirliğinin Konusu Olarak İslam ve Avrupa*. Ankara: Dönmez Ofset, 45-59.
- Honerkamp, J. (2017). *Die Idee der Wissenschaft, Ihr Schicksal in Physik, Rechtswissenschaft und Theologie*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (1961). "Die Idee der Universität". In Karl Jaspers&Kurt Rossmann (ed), *Die Idee der Universität*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag, 41-165.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Namal Y.& Karakök, T. (2011). "Atatürk ve Üniversite Reformu (1933)". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1, 27-35.
- Ricken, N. (2014). „Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität“. N. Ricken at al (ed). *Die Idee der Universität – revisited* içinde. Wiesbaden: Springer Verlag, 11-32, ISBN 978-3-531-19157-7 (eBook)).
- Stock, A. (1975). „Theologie und Wissenschaftstheorie“. *Verkündigung und Forschung*, 20, 2, 2–34, ISSN (Online) 2198-0454, ISSN (Print) 0342-2410, DOI: <https://doi.org/10.14315/vf-1975-0202>.

Tosun, C. (2018). "Bologna Süreci ve Gelenek Çerçevesinde Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi". Şeyma Arslan (Ed). *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi* içinde. İstanbul: Ensar Neşriyat, 261-270.

Tosun, C. (2020). "Avrupa'da İslam İlahiyatı: Almanya Odaklı Bir İnceleme". *Dini Araştırmalar* 23 / 59, 285-308 . <https://doi.org/10.15745/da.789577>

İMKÂN VE ZORLUKLARIYLA GENÇLİK DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ

Ali Kemal ACAR*

E-mail: racalamekila@hotmail.com

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

Citation/©: Acar, A. K. (2022). İmkan ve zorluklarıyla gençlik dönemi din eğitimi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 25-46.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1054146>

Öz

Bu çalışmada gençliği anlamada göz önünde bulundurulması gereken etkenler ve bu dönemin din eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ele alınmıştır. Gençleri etkileyen hususlar dış ve iç etkenler ayrımıyla tasvir edilmeye çalışılmıştır. Dış etkenler; sosyal bilimlerde bugünü tanımlarken kullanılan kavram ve olguların yanı sıra aile, okul, toplum gibi kurumlardan oluşmaktadır. İç etkenler ise psikolojik yönleri ile gençlik dönemi gelişim özellikleridir. Sonrasında gençlerin din eğitimine yönelik algı, tutum ve davranışları değerlendirilmiştir. Gençlik dönemi din eğitimini etkileyen aile, okul, arkadaş gibi kurumlarla birlikte din ve hayatın anlamı, dindarlık ile maddi manevi sağlık arasındaki ilişki, gençlerin dinden uzaklaşmalarında etkili olan hususlar ele alınmıştır. Nihayetinde din eğitimi merkezde olarak gençlik dönemi için önerilere yer verilmiştir. Gençlik dönemi ve bu dönem din eğitiminde öne çıkan hususların tespitinde; zorluk ve olumsuzluklarla birlikte imkân ve fırsatların da dikkate alındığı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Gençlik döneminin, hayatın bütününün bir parçası olduğuna vurgu yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, doküman incelemesi ile veriler elde edilmiş ve verilerin içerik analizleri yapılmıştır. Karşılaştırma, yorum, varsayım ve değerlendirmelere gidilerek düşünce ve fikirler, eldeki veriler çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

* 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.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din, Gençlik, Gençlik dönemi din eğitimi, Din eğitiminde gençlik.

YOUTH PERIOD RELIGIOUS EDUCATION WITH ITS OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Abstract

In this study, the factors that should be considered in understanding the youth and the issues that should be considered in the religious education of this period are discussed. The issues affecting young people were tried to be described with the distinction of external and internal factors. External factors; It consists of institutions such as family, school, society, as well as the concepts and phenomena used in defining today in social sciences. Internal factors are the psychological aspects and the developmental characteristics of the youth period. Afterwards, the perceptions, attitudes and behaviors of young people towards religious education were evaluated. Along with institutions such as family, school, friends, which affect the religious education of youth, religion and the meaning of life, the relationship between religiosity and material and spiritual health, the issues that are effective in the departure of young people from religion are discussed. Finally, suggestions for the youth period are given, with religious education at the center. In determining the prominent issues in the youth period and religious education in this period; It has been tried to present a perspective in which opportunities and opportunities are taken into account along with difficulties and negativities. It was emphasized that the youth period is a part of the whole of life. Qualitative research method was used in the study, data were obtained by document analysis and content analysis of the data was made. By making comparisons, comments, assumptions and evaluations, thoughts and ideas were tried to be interpreted within the framework of the available data.

Keywords: Religious education, Religion, Education, Youth, Youth period religious education, Youth in religious education.

Giriş

Gençlik kavramı bugünkü anlam ve kapsamına sanayi devrimiyle birlikte ulaşmıştır. Eğitimli işgücüne olan ihtiyaçla birlikte eğitim süresi uzamış ve genç kuşak görünür hale gelmiştir. Değişimle birlikte görünürlüğü, etkililiği ve odak nokta oluşu daha da öne çıkmıştır (Güllü, 2010, s. 244; Neyzi, 2011, s. 40). Bugün için gençlerin yüzleştikleri

hususlar; iç ve dış etkenler olarak ikili yapıda incelenebilir. Dış etkenler; hakim üst paradigmalardan tüketim, bireysellik, özgürlük vb.- başta olmak üzere aile ve sosyal çevre; iç etkenler ise ergenlikle birlikte ortaya çıkan ruhsal ve bedensel değişim olarak alınabilir (Kaya, 2019, s. 951). Bu yönüyle gençler, hem içeriden hem dışarıdan hayatın diğer dönemlerine kıyasla daha fazla tazyike maruz kalıyor görünmektedirler. Değişimden en fazla etkilenen ve bununla birlikte en hızlı uyum sağlayan kesim olarak da nitelendirilmektedirler (Yamanoğlu, 2008, s. 283). Dolayısıyla gençlik dönemini hem fırsatlar hem zorluklar dönemi olarak değerlendirmek gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Diğer yandan orta ve daha yaşlı kuşakların bencil, duyarsız vb. nitelendirmeleri gençlik için tarih boyunca yapılmış olsa da bugünkü eleştirilerin daha somut olduğu belirtilmektedir (Bayhan, 2011, s. 203). Bir bakıma gençlik, her dönem gündemde olmuştur. Ancak mevcut teknolojik imkânlar gençlerin görünürlüklerini artırmıştır. Dış etkenlerin etki gücü ise geçmişle kıyaslanamayacak kadar yüksektir. Bu da maruz olunan tazyiki sonrasında karşılaşılan sorunları artırmakta ve karmaşıklarıdır. Diğer yandan belirtilen faktörler birçok imkânı da beraberinde getirmektedir.

1. Gençliği Anlamada Dikkate Alınması Gereken Etkenler

Gençleri dışarıdan ve içeriden çevreleyen faktörleri anlamak günümüz gençliğinin özelliklerini anlamak bakımından önemli görünmektedir. Bunları; dış ve iç etkenler olarak isimlendirmek mümkündür. Etkileşimleri de göz önünde bulundurularak bu hususlar aşağıda değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.1. Dış Etkenler

Dış etkenlerle kastedilen bugüne hâkim olan kavram ve olgularla bunların hayatın bütününe yönelik etkileri olarak ele alınabilir. Burada; tüketim alışkanlıkları, kitle iletişim araçlarının kullanımının yanı sıra aile, değerler ve sosyal ilişkilerde meydana gelen değişim ön plana çıkmaktadır.

1.1.1. Bugüne Hakim Olan Kavram ve Olgular

Hâkim kavram ve olgular, gençlerin içinde yaşadıkları atmosferin genel özellikleri olarak değerlendirilebilir. Bu özellikleri sadece olumsuzluklarıyla değil getirdiği imkânlarla bütün olarak görmek gerekmektedir. Bu kavram ve olgular aynı zamanda içinde buldukları sistemi etkileyen ve ondan etkilenen bileşenler konumundadır. Bugün ve yakın geleceğin şemsiye kavramı postmodernite olarak belirtilmektedir. Postmodernite ile bireyselleşme, çoğulculuk, farklılıklar, belirsizlik, kuralsızlaşma gibi terimler öne çıkmaktadır (Jameson, 1994, ss. 53-93; Harvey, 2014, s. 59; Timur, 2017, s. 1). Bu durum, değerlerde farklılaşmanın varlığına işaret etmektedir. Böylece ortak bir üst değer -din ya da gelenek gibi- zorluğu söz konusu olabilmektedir. Dine bakış, iletişim -internet-, tüketim, özgürlük ve bireyselleşme özellikle bu dönemde değişimin göstergeleri olarak okunabilir.

Postmodern dönemde din-dünya ekseninde modern döneme kıyasla dinin öne çıktığı kabul edilmektedir. Fakat bu, dinin hakimiyetinden ziyade sekülerlikle birlikte devam edeceği anlamına gelmektedir. Bir bakıma din, kutsallığından arındırılarak seküler bir bakış açısıyla artık toplumdadır (Kırboğa, 2016, s. 116; Kara, 2016, s. 88). Din, bu dönem değerlerinin -tüketim, bireysellik, özgürlük gibi- gölgesinde yorumlanmaktadır. Diğer yandan değişim özellikle iletişim kanalları üzerinden gelmektedir.

Gençleri, küreselleşme ve artan iletişim ve ulaşım kanalları ile görece dünyanın tamamı çevreliyor görünmektedir. Bu etkileşimin gençlerde daha çok etkilenmeyle sonuçlandığı belirtilebilir. Geçmişle kıyaslandığında da “iletişim bolluğunun” gençleri etkileyen en önemli faktör olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. İletişim araçlarının kendine bağımlılık yaratan tahakkümü de burada zikredilmelidir (Yamaç, 2020, s. 120). Özellikle sosyal medya dış dünyanın kapısı mesabesinde gerçekliğin üstünü örten özelliğiyle öne çıkmaktadır. Öte yandan tüketim, hayatın merkezinde konumlandırılmıştır. Araç amaca, ihtiyaç arzuya, işlevsellik sembolik faydaya indirgenmiş bir vaziyet almıştır (Dal, 2017, s. 15). Böylece imaj, gösteriş ve algı öne çıkarılmaktadır. Bu bakımdan tüketim, gençleri hedefinin merkezine yerleştirmektedir.

Gençleri etkilemesi bakımından tüketimin daha da öne çıkardığı özgürlük de bugünün hâkim kavramlarından (Kurt, 2006, s. 210). İnsanlar için taşıdığı değer göz önüne alındığında gençler için vazgeçilmezliği anlaşılabilir. Küresel düzeyde etkileriyle özgürlük hududu belli olmayan bir görünüm arz etmektedir. Önünde engel olarak kadim değerleri görmektedir. Böylece değerleri aşındırmakta, onları baskılamakta ya da yerlerine yenilerini ikame etmeye çalışmaktadır (Kalin, 2013, s. 88; Uludağ, 2005, ss. 110-111).

Toplum-birey dengesinde de birey lehine gelişmeler öne çıkmaktadır (Jameson, 1994, ss. 53-93; Harvey, 2014, s. 59; Timur, 2017, s. 1). Sekülerleşme, şehirleşme, yoğun hayat temposuyla birlikte aile, akraba, arkadaş gibi kavramların ve sosyal değerlerin geçmişteki ağırlıkları bugün zayıflamış görünmektedir. Değişimin tüm kavramlarının yanı sıra özellikle özgürlük ve bireyselleşmeyle birlikte yalnızlaşma da dönemin önemli bir vakasıdır. Buna göre kalabalıklar içinde kendi başına yaşanan bir hayat profili tasvir edilmektedir (Adler, 2019, s. 23; Twenge, 2013, ss. 152-153). Bu değişimlerin geneli dış etkenler olarak ele alınsa da bunların doğrudan bireyin iç dünyasını da etkileyeceği belirtilebilir.

1.1.2. Değerler

Dış etkenler bağlamında düşünüldüğünde sekülerleşme ile birlikte insan hayatına anlam katan değerler bayağılaştırılmakta ve basitleştirilmektedir (Ersoy, 2013, s. 25). Burada toplumun tamamıyla sekülerleştiği iddia edilmemekte (Çayır, 2008, s. 258) modern ve geleneksel değerlerin bir arada var olduğu üzerinde durulmaktadır (Bağcı, 2020, s. 1531). Modern değerlerin anlamsızlık, yalnızlık, aşırılıklar vb. sonuçları göz ardı edilemez görünmektedir (Gürses & Kuruçay, 2018, s. 104). Yapılan bir araştırmada gençlerin değer tercihlerinde dünyevileşme ve bireyselleşmenin etkili olduğu; özgür olmak, zengin olmak

ve şöhret sahibi olmak gibi tercihlerinin ilk sıralarda yer aldığı görülmüştür (Çınar, 2019, s. 164). Bu bakımdan gençler arasında önem verilen beş değer; özgürlük, zenginlik, şöhret, sağlık ve iyi bir iş olarak tespit edilmiştir (Çınar, 2019, s. 183). Her ne kadar değişimin gençleri de etkilediği görülse de tümüyle değerlerden kopuk nesillerin yetiştiğini iddia etmek doğru olmayacaktır (Özensel, 2004, s. 136). Bu yönüyle değişimin toplumun tüm kesimlerini etkilediği gibi gençleri de etkilediği üzerinde durulabilir. Değişimin gençleri daha yoğun etki altında bıraktığı da vurgulanabilir.

1.1.3. Tüketim

Günümüz gençliği, iyi ekonomik koşullarda, yokluk ve savaş görmeden, internet ve sosyal medya gibi küresel iletişim imkânlarının içinde büyümüşlerdir. Bu durumun getirileri ve götürüleri olacağı kestirilebilir. İdeal gençlik tanımlamaları ve özelliklerinin (Dere, 2014, s. 75; Akdemir, 2010, ss. 104-109) aksine bugün, tüketimin öne çıkarılmasıyla gençliğin enerjisi de piyasayı canlandırmada kullanılmaktadır (Benlisoy, 2003, s. 291). Önceki yılların toplumcu, dayanışmacı, paylaşımcı dünya görüşüne sahip gençleri; bireyci, hazcı ve egoist bir dünya görüşüne sahip tüketiciler haline getirilmektedirler (Şahin, 2007, s. 175). Diğer yandan serbest piyasa mekanizması, tüketim aracılığıyla bireylerin zihinlerinde bir özgürleşme ya da özerkleşme yanılsaması da yaratmaktadır (Saygılı, 2011, s. 499). Tüketim, özgürlüğün ifade biçimi olarak sunulduğu için “ne kadar çok tüketirsen o kadar özgürsün” örtülü mesajı hakim görünmektedir. “Tüketim toplumu” kavramının literatürdeki kullanımından da hareketle hayatın merkezine tüketimin yerleştirildiği ve gençlerin de bundan en fazla etkilenen -ve etkilenmesi de istenen- kesim olduğu düşünülebilir. Bütün bunlarla birlikte tüketimin, ihtiyaç sahiplerine yardım yönüyle kullanılması üzerinde durulabilir.

1.1.4. Kitle İletişim Araçları

Gençlik çalışmalarıyla ilgili son dönemin en önemli konusu internet kullanımınıdır. Gençlerin interneti; eğlence, kişisel gelişim, psikolojik ihtiyaç, çevre genişletme, organizasyon yetkinliği, bilgi ve takip amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Sayısız getirileriyle birlikte internet; bağımlılık, mahremiyet, zaman, anlamsızlık, ihmal, muhakeme yeteneğini köreltme vb. birçok yönüyle hayatı da etkilemektedir (Yavuzer, 2005, ss. 10-12; Kırık, 2013, s. 335; Dinç, 2015, s. 53; Merter, 2020, s. 29; Düzgüner, 2015, s. 117; Çelik, 2016, ss. 88-89). Gençlerin henüz dünyayı yeni yeni tanımaya başladıklarında sanal dünyayla tanışması, gerçek ve sanal arasındaki ayrımı ortadan kaldırmakta ve tek bir dünya yaratmaktadır (Kırık, 2013, s. 335). Bu bakış açısından hareketle gerçek hayatın önemini yitirdiği bunun yerini sanalın aldığı bir yaşam biçiminin hakimiyetinden söz edilebilir. Oysaki internet, gençleri bir çekim merkezi ve hayatın gerçeklerinden kaçış imkânı oluşuyla (Işıklı, 2020, s. 108) özgürleştiriyor görünse de tek tipleştirmekte, tüketim kültürüne eklemlemektedir (Güzel, 2006, s. 14; Binark & Sütcü, 2007, s. 201). Özellikle sosyal medyada görme ve görülme isteği merkeze oturmaktadır (Şentürk, 2013, s. 46). Algı ve imajı öne çıkarmasının

yanı sıra gençlerdeki kabul ve takdir edilme, aidiyet duygularına da hitap etmesi etki gücünü daha da artırmaktadır. Gençlerin boş zamanlarını doldurma konusunda da internet ilk sıradadır (Çınar, 2019, s. 184). Bu bakımdan sosyal medyada geçirilen zamanı gençlerin israf olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Bu, beraberinde başka alanların ihmalini getirmektedir (Öztürk, 2020, s. 163). Ayrıca olumsuz temaların içselleştirilmesi ile aile ve kültürü küçümseme, gerçek hayata ilgisiz kalma eğilimleri öne çıkmaktadır (Çapçioğlu, 2014, s. 74). Sosyalleşme aracı olarak aile ve okulun önüne geçtiği de göz ardı edilmemelidir (Şahin, 2005, s. 157). Burada fazlaca vakit geçirenlerin hayatı anlamsız olarak değerlendirme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Meydan, vd., 2019, s. 140). İnternet bağımlılığının depresyon ve anksiyete gibi ruhsal bozukluklarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Korkmazer, vd., 2019, s. 551). Bu bağlamda sosyal medyanın meftunu, bağımlısı olan gençler, amaçsızlık, hedefsizlik, yabancılaşma ve kendisi olmama durumunun içine düşmektedir (Okumuş, tarihsiz, s. 9). Özellikle bu alanın -internet, sosyal medya- genişlediği, etki gücünü artırdığı, dikkat edilmediğinde bir bakıma kullanıcıları bağımlısı kıldığı da dikkate alınmalıdır. Bu yönüyle faydalılığın öncelendiği çalışmalara fazlasıyla ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Olumsuz yanlarına rağmen kolaylığı, yararlılığı, imkânları ve bir bakıma zorunluluğu bir bütün olarak değerlendirilirse daha gerçekçi bir sonuca ulaşılabilir.

1.1.5. Aile

Aile, geleneksel dönemle kıyaslandığında çocuk ve gençlere etki gücü bakımından eski gücünü kaybetmiş görünmektedir (Çiçekli, 2019, s. 230). Görece eğitim kurumları için de bunun söylenmesi mümkün görünmektedir. Oysaki gençlerin duygu ve gereksinimleri dışarı yerine okul ve ailede karşılanabilmelidir (Can, 2008, s. 75). Ailenin yanı sıra diğer sosyal bağlar -akrabalık, arkadaşlık gibi- güçlüklerin aşılmasında en önemli aktörler olarak tanımlanmaktadır (Ersoy, 2013, s. 26). Diğer yandan ihtiyaçlara karşılık vermeyen, destek olmayan ailelerin varlığı da söz konusudur. Bu yönüyle gençlik döneminde problemlerin yaşanmasının nedenlerinden biri de fonksiyonlarını yerine getirmeyen aile olarak gösterilmektedir. Ailenin herhangi bir nedenle yokluğu ya da aynı derecede olumsuz etki yapan sağlıksız bir ailenin varlığı, problemlerli bir gençlik dönemi yaşanmasına sebep olmaktadır (Gülver, 2015, s. 118). Gençlerde intihar ya da intihar teşebbüslerinin büyük çoğunlukla ailevi problemlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Yalaki, 2011, s. 128). Gençlerin aileleriyle sorun yaşadıkları alanlar ise harcama ve tüketim alışkanlıkları, eve gidiş-geliş saatleri, kılık-kıyafet ve arkadaş seçimi olarak öne çıkmaktadır (Güner, 2016, s. 241; Özmete & Yavuz, 2012, s. 24). Kısacası gençlik dönemi için sadece ailenin varlığı yeterli olmamakta; fonksiyonlarıyla varlığını hissettiren bir yapıya gereksinim duyulmaktadır.

1.1.6. Sosyal İlişkiler

Günümüzde köklü değer değişimleri ile sosyal ilişkilerin zemini kayganlaşmıştır. İlişkilerin ruhuna geçicilik ve değişme hâkimdir. Kalıcı ve köklü ilişkiler artık yerini gününbirlik ve geçici ilişki biçimlerine bırakmıştır. Bu durum bireyin arkadaşlık ilişkilerinden, akrabalığa, işten evliliğe ve aşka... sosyal hayatın, her alanında yaşadığı küçük ve büyük tüm ilişkilere kadar etkisini göstermektedir (Ersoy, 2013, s. 25). Faydalılığın öne çıkarıldığı, “kullan at” ilkesinin bir değer olarak yer ettiği bir dünyada görece özgürleşme, bireyselleşme, yalnızlaşma, tüketme... öne çıkmaktadır. Böylece tüketim toplumunun bir sonucu olarak sosyal ilişkiler de tüketime konu olan, nesneleştirilen hususlara dâhil edilmektedir. Bu boşluk da özellikle tüketim ve internet kullanımı ile doldurulmak istenmektedir. İlişkilerin kalıcılığı, sürekliliği, yoğunluğu ve kalitesinin korunmaması da yalnızlığa kapı aralamaktadır. Değişim bir yönüyle kendi sistemini de beraberinde hayatın tüm alanları için getirmekte ve aşılması güç bir döngü oluşturmaktadır.

Gençlerin siyasal katılımlarında, toplumsal olaylara ilgilerinde azalmalar söz konusudur (Özer, 2011, s. 61; Binark & Sütçü, 2007, ss. 169-170). Bunu içe kapanmanın, toplumdan soyutlanmanın işaretleri olarak okumak mümkün görünmektedir. Gençlerin dinamizmden de yeterince yararlanılamamaktadır. Bu yönüyle sorun alanlarından biri de genç işsizliği olarak belirtilmektedir. Genç işsizliğinde ekonomi, istihdam ve iş koşulları gibi çoklu faktörler etkili olabilmektedir. Bununla birlikte gençler için istihdam oluşturmak, imkânlar sunmak, topluma katılımlarında kolaylıklar sağlamak hayata hazırlık yönüyle etkili sonuçlar sunabilecek bir alan görünümündedir. Burada tüm toplumlar için geçerli olan kuşak çatışmasından da söz edilebilir. Duygu yoğunluğu, değişime çabuk ayak uydurma, istikrarsızlık vb. gençlik dönemi genel özellikleri yetişkinlerle aralarındaki çatışmaya temel oluşturmaktadır (Gülver, 2015, s. 117).

Buraya kadar ele alınanlar, gençlik dönemini anlamaya yönelik “dış etkenler” olarak tanımlanan faktörlerdi. Bunlar; gençlerin içinde buldukları vasata karşılık gelmekteydi. Gençlerin iç dünyası olarak da isimlendirilebilecek iç etkenlere ise aşağıda yer verilmiştir.

1.2. İç Etkenler

Gençlik döneminde etkili olan iç etkenler daha çok psikolojik kökenli hususlardır. Bu dönemde duyguların yoğunluğu öne çıkmaktadır. Gençler özellikle aidiyet-kabul edilme, hayata anlam verme konularında hassastırlar. Farklı nedenlerle kötü alışkanlıkları da edinebilmektedirler.

1.2.1. Duyguların Yoğunluğu

Gençlik döneminde duygular uç noktalarda yaşanmaktadır. Sevgi, nefret, mutluluk ve hüzn gibi duygular çok yoğundur (Kırık, 2013, s. 258). Bu dönem şüphecilik, kesin inançlılık, aşırılık, isyan etme, sinirlilik, birden tepki gösterme, öfke patlamaları, yoğun cinsel temayül, depresyon ve ruhsal buhranların yaşandığı kritik bir evredir (Kaya, 2019, s.

969). Duyguların yoğunluğu beraberinde aşırılıkları, istikrarsızlığı (Kırık, 2013, s. 258), kendilerini tanıma, tanımlama, toplumsal roller, hedefler vb. birçok hususta belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Ayrıca dış etkenlerden bireysellik, özgürlük, tüketim, sosyal medya vb. hususların sunduğu çoklu beklentilerinin yanı sıra çoklu tercih imkânları sunmaları kimlik bunalımlarına da kaynaklık etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1973, s. 17; Bilgin, 1994, s. 68). Bu bağlamdan hareket edildiğinde gençlerden –yetişkinlerde görece hakim olan- makuliyeti aşmamalarını beklemek isabetli bir yaklaşım olmayacaktır. Diğer yandan duyguların yoğunluğu gencin kendisi ve çevresi için de yararlı kılınabilir. Örneğin gönüllülük çalışmaları çerçevesinde sevgi, merhamet; kötülüklere tepki konulmasında ise hüznün, öfke, isyan gibi duyguların kullanılabilmesi düşünülebilir.

1.2.2. Kabul Edilme

Gençlik döneminde toplumsal statü, ait olma, ilgi görme, başarma, yeterlilik ihtiyaçlarının ön planda olduğu görülmektedir. Gençler bir bakıma varlıklarının fark edilmesini (Yörükoğlu, 2004, ss. 112-113; Büyükbayraktar, vd., 2018, s. 21); sevmek, sevilme ve kabul edilmeyi istemektedirler (Çınar, 2019, s. 184). Konuşma ve yazışmaları ile farklı olmaya gayret etmekte (Memiş, 2012, ss. 253-254), kendilerini anlatmaya ve çevreleri tarafından da anlaşılmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Çaçıoğlu, 2014, ss. 72-73). Daha genelde kendilerini bir gruba ait hissetme çabasıındadırlar (Memiş, 2012, s. 254). Şehirleşme, sosyal ilişkilerin zayıflaması, özgürlük vb. kavramlarla birlikte günümüzde bireysellik öne çıkmış görünmektedir. Toplumun genelinde var olan bu husus gençler arasında da varlık göstermektedir. Aidiyet duygusuyla birlikte değerlendirildiğinde bu durumun açmazlara neden olabileceği tahmin edilebilir. Bu bakımdan gençlerin kendilerini ifade edebilecekleri, toplumsal kabul alabilecekleri, yaptıklarıyla kendilerini değerli görebilecekleri bir bakıma kendilerini çoklu alanlarda gerçekleştirebilecekleri uygulamalar üzerinde çalışılması sözü edilen açmazların çözülmesine katkı sağlayabilir.

1.2.3. Hayata Anlam Verme

Hayatın bir amacının olması, hayata anlam veren hususların varlığı, anlam arayışı gibi maddeden görece soyutlanmış bir diğer olgu olarak bugüne hâkim görünmektedir. Teknoloji, tüketim, bireysellik gibi kavram ya da olgularla bu anlamın inşa edilmesi de zor görünmektedir. Anlamın, tüketimin etrafında oluşturulması gençlerin zihin ve ruh dünyalarında bir türlü dolduramadıkları bir anlam boşluğu ve yabancılaşma ile sonuçlanmaktadır. Bununla başa çıkmak için internetin aşırı kullanımı devreye girmekte, bu durum inkarın bir türevi olarak kullanılmaktadır (Işıklı, 2020, s. 107). Sosyal medyayı daha yoğun kullananların hayatı amaçsız olarak değerlendirme eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir (Meydan, vd., 2019, s. 140). Nihayetinde anlamın olmaması saldırganlık, depresyon, madde bağımlılığı, intihar gibi sonuçlara evrilmektedir (Şahin, 2007, s. 175). Gelecek beklentileri üzerine yapılan bir araştırmada gençlerin karamsar oldukları belirlenmiştir (Paker, 2017, s. 316). Birçok maddi imkânın varlığına rağmen

karamsarlığın, anlamsızlığın varlığını artırması üzerinde durulması gereken bir husustur. Savrulmalara engel olunabilmesi için milli, manevi ve ahlaki üst hedeflerin yanı sıra gençler için zamana ve mekana uygun sosyal, kültürel, sportif vb. daha alt hedeflerin de belirlenmesi düşünülebilir.

1.2.4. Kötü Alışkanlıklar

Madde kullanımı dünyada olduğu gibi ülkemizde de çocuk ve gençler arasında artmaktadır (Başkurt, 2003, s. 110). Bunun ardında varoluşsal boşluk ya da anlamsızlık görülmektedir (Şanlı & Ersanlı, 2015, ss. 70-71). Bu tür suça yönelmelerde ise en büyük faktör fonksiyonlarını yerine getirmeyen aile kabul edilmektedir (Başkurt, 2003, s. 110). Bir başka araştırmada ise gençlerin uyuşturucu kullanmasında kişilik özellikleri, aile yapısı ve ortamı, arkadaş ortamı, internet, medya, gençlik ve toplum sorunları, dinî değerler ile alınan eğitimin etkin olduğu belirtilmektedir (Vatandaş, vd., 2015, s. 215). Kötü alışkanlıklar hususunda da gençleri etkileyen çoklu faktörler dikkat çekmektedir. Kendini ispat, öfkeyle-hüzünle gelen merak duygusu, kendini iyi hissetme gibi duyguların da işe katıldığı öngörülebilir. Bütün bunlara rağmen özellikle ailenin varlığı ve çocuğa-gence rehberlik edebilmesi öncelikli tedbir alanlarından biri görünümündedir.

2. Gençlik Dönemi Din Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Gençlik döneminde dine yaklaşımlar, geleneksel anlayıştan görece farklılık arz etmektedir. Aile, okul ve arkadaş çevresi en etkili kurumlar olarak yer almaktadır. Bu dönemde ibadetlerden ziyade manevi ve ahlâkî yön öne çıkmaktadır. Dinin hayata anlam vermesinin yanı sıra dindarlık ile maddi-manevi sağlık ilişkisi, Kur'ân ve sünnette gençlerin ele alınış biçimi gibi hususlar değerlendirilmektedir. Ayrıca dine kayıtsız kalışın sebepleri üzerinde de durulmaktadır.

2.1. Dine Farklı Yaklaşımlar

Gençlerin dinle ilişkileri tek düze ve tek boyutlu değil oldukça karmaşık ve çeşitlidir. Dönemin özelliklerinden biri olarak çoğulluk din anlayışında da kendini göstermektedir (Yapıcı, 2020, s. 37). Gençlik; yeni dinî arayış ve tercihlere yönelme, geçici veya uzun süreli dine ilgisizlik ya da dinî bir grup veya cemaat içerisinde kendini bütünüyle dine verme gibi davranış eğilimlerinin görüldüğü karmaşık bir dönemdir. Bu bağlamda gençlik dindarlığının kurumsal dindarlıktan daha bağımsız, bireysel, kendine özgü ve "özelleştirilmiş", geleneksel ile modernin iç içe geçtiği bir forma karşılık geldiği belirtilebilir (Güllü, 2010, s. 246). Dönemdeki şüphecilik, sorgulama, tepkisellik (Şimşek, 2018, s. 92; Ünverdi, 2020, s. 176); taklit düzeyindeki dinî inançları daha güçlendirip pekiştirirken, dinî ilgisizlik ve inançsızlıkla da sonuçlanabilmektedir (Çayır, 2014, s. 59; Koç, 2006, s. 31). Burada gençler arasındaki ortak hususlar kadar farklılıkların da varlığı dikkat çekicidir. Bu bakımdan konuyla ilgili genellemelere gidilirken kişisel, toplumsal, çevresel farklılıkların da gözden kaçırılmamasında fayda vardır. Deizm, ateizm vb. akımların yayıldığı, gençler arasında

revaç bulduğu iddiaları da bu bakış açısıyla değerlendirilebilir. Bütün bunların üstüne bu dönemin en önemli faktörü olarak internet girdiğinde süreç daha da çetrefilleşebilmektedir. Bu bakımdan gençlerin inanç dünyalarının şekillenmesinde internette dinî veya din karşıtı söylemin etkilerinin de yüksek olacağı kestirilebilir.

2.2. Yakın Çevre

Gençlerin din algılarında en önemli farkı anne-babanın dinî yaşantısı ve okul-arkadaş çevresi oluşturmaktadır. Burada etki oluşturan birinci unsur aile, ikinci unsur ise okul-arkadaş çevresidir (Ceylan, 2010, s. 111). Özellikle anne dindarlığı ile çocuğun/gencin dine bakışı arasında doğrudan bir ilişki var görünmektedir (Ceylan, 2010, s. 108). Okul ele alındığında ise ilk akla din dersi öğretmeni gelmektedir. Din dersi öğretmeni; ahlâkî davranışları, öğretmenlik becerisi, öğrencilerle iletişimi ve dindarlığı ile örnek olabilmelidir (Taşkın, 2018, s. 2561). Bu bağlamda okul ve ailede gencin konumuz itibarıyla dine dair ilgi, soru, sorgulamaları vb. hususları yeterince karşılandığında diğer alanların olumsuz etki gücü azalacaktır (Can, 2008, s. 75). Diğer kurumların etki gücü de görmezden gelinmeden; aile, arkadaş çevresi ve okul üçlüsünün genç üzerindeki etkisinden üst düzeyde yararlanılması, etkin yönetilebilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle üçlünün işbirliğinde yürütülebilecek gençlik çalışmalarının daha çok sonuç odaklı olabileceği düşünülebilir. Bu alana yönelik uygulamaların geliştirilmesi de bir ihtiyaç görünümü arz etmektedir.

2.3. Manevi ve Ahlâkî Yönün Önde Oluşu

Gençlerin hayata bakışlarındaki çerçeve, din alanına da yansıyor görünmektedir. Gençlerin yaşamlarında din, ibadetlerden çok inançsal yönü güçlü entelektüel bir ilgi konusu, ideolojik, şekilsel, ahlâkî ve sembolik yönüne önem verilen bir alan durumundadır (Güllü, 2010, s. 247). Özellikle ibadetlerin aksatılmasında; vakitsizlik, bilgisizlik ve tembelliğin etkileri görülebilmektedir (İmamoğlu & Ferşadoğlu, 2013, s. 38). Hiyerarşi bakımından gençlerin ibadetlerden daha çok, dürüstlük, yararlı olmak, başarılı olmak, zengin olmak gibi değerlere önem verdikleri görülmektedir (Güllü, 2010, s. 254). Bu bağlamda geleneksel dindarlıktan ziyade dinin manevi ve ahlâkî yönünü önemseyen bir genç kesimin varlığından bahsetmek mümkündür (Avcı, 2010, s. 337). Dinî gruplar bağlamında yaklaşıldığında ise dindar gençlik kent yaşamında daha çok bir cemaat ve tarikat çevresinde toplanmakta ve dinî konularda bu gruplardan beslenmektedir (Avcı, 2010, s. 330). Bu bakımdan yetişkinlik döneminde din, ibadet ve şekil ağırlıklı, gençlik döneminde ise daha çok ideolojik ve sembolik olarak görülebilmektedir. Bu yönüyle tamamlayıcı olarak öne çıkarılması gereken hususlar yetişkin ve gençlerde buna uygun yöntemlerle ele alınabilir. En azından var olan, bir kazanım olarak görülüp, eksik yanlar tamamlanmaya çalışılabilir.

2.4. Kur'ân ve Sünnette Gençlik Dönemi

Kur'ân'daki genç anlatımlarında önemli olaylarda rol üstlenen ve yılmadan mücadele eden kimlik öne çıkarılmaktadır. Gençliğin enerjisi bir bakıma toplumsal konular başta olmak üzere hayra yöneltilmektedir (Günay, 2003, ss. 239-240). Bu bağlamda olumsuzlukların giderilmesinde; şikâyet ve sızlanmanın yetmeyeceği, bilakis yakın uzak sosyal çevrenin desteğiyle şartları düzeltmek için gayret etmek gerektiği öğretilmektedir (Günay, 2013, s. 508). Peygamber metodolojisinde ise gençlere değer verip sevgiyi hissettirmek, akla ve duyguya hitap ederek muhatabı tatmin etmek öncelenmektedir. Faydasız arayışlar yerine üst hedefler belirlemek, müsamaha ile aşırılıkları törpülemek, günahın yerine alternatifler sunmak, şahıstan ziyade soruna odaklanmak öne çıkmaktadır (Kaya, 2019, s. 970). Bununla birlikte Kur'ân ve/veya sünnette gençlik temalı çalışmalarda konu metinlerde geçtiği gibi aktarılıp bugün ne yapılabileceğine dair uyarlamalara daha az yer verildiği görülebilmektedir.

2.5. Dinin Hayata Anlam Vermesi

Dindarlık arttıkça hayata dair anlamlılık da artmaktadır (Karslı, 2020, s. 196; Yüksel, 2020, s. 392). Din hem hayat ve ölüm, kötülük, hakikat gibi varoluşsal konulara/sorulara hem de hayatta tecrübe edilen olumsuz olaylara/sorunlara tatmin edici cevaplar verebilmektedir. Görev ve sorumluluklar yükleyerek, umut, güven, sevgi, bağlılık duygusunu geliştirerek, sosyal destek sağlayarak bireyin anlam ihtiyacını karşılamakta ve krizler karşısında anlamsızlığa düşmekten korumaktadır (Karslı, 2020, s. 197; Gürses & Kuruçay, 2018, s. 104). Bu bağlamda gençlerin yaşadıkları içsel çatışma ve gerilimler de dikkate alındığında onların vicdanını rahatlatacak, dinî ümit ve gayretlerini artıracak, hayatlarını anlamlı kılabilecek dinî yorum ve değerlendirmelere ağırlık verilmesinin faydalı olabileceği sonucuna ulaşılabilir (Hökelekli & Çayır, 2006, s. 44). Bu dönemin önemli kavramlarından biri olarak ele alındığında hayatın anlamı, anlam arayışı gibi hususlar bütün olarak hayata katkı sunmakta, yokluğu çok farklı sonuçları beraberinde getirebilmektedir. Dinin bu arayışa cevaplarının olması gençlik için özellikle önem arz eden bir durum konumundadır.

2.6. Dindarlık ve Maddi-Manevi Sağlık İlişkisi

Yapılan araştırmalarda dinî yönelim ile olumlu kişilik özelliklerinin arasında pozitif yönde ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kendilerini dindar hissedenden gençlerin depresyon vb. psikolojik rahatsızlıklara daha az yakalandığı, hayatı anlamlı buldukları ve psikolojik sağlık değerlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yüksel, 2020, s. 391-392; Aydın, 2017, s. 89-108; Gürsu, 2015, s. 49). Dua ve ibadetin bir takım psikolojik rahatsızlıklara karşı iyi sonuçlar verdiği göz önünde bulundurulursa, şiddetli sıkıntı, öfke, stres ve kaygı durumları ile olumsuz düşünce değişimlerini daha az yaşayıp, ruh sağlığı açısından bu yılları daha az sıkıntılarla aşabileceklerini söylemek mümkündür (Koç, 2003, ss. 395-396). Diğer yandan suça sürüklenenler dikkate alındığında dinin bu gençlere katkı sunabildiği görülmektedir (Çapak & Ferah, 2013, s. 57). Yapılan bir diğer araştırmada katılımcıları

hayata bağlayan hususlar arasından arkadaş ve din kavramları öne çıkmaktadır (Yüksel, 2020, s. 392). Buradan hareketle dinin bireye maddi ve manevi katkılarının dikkate alındığı yaklaşımlar öne çıkarılabilir. Tarihte farklı uygulamalarla insanlara katkı sunulduğu, bugün ise dinî rehberlik ve danışmanlık gibi çalışmalarla bunun devam ettirilebileceği düşünülebilir.

2.7. Dinden Uzaklaşılmasında Etkili Hususlar

Gençlerin dinle ilişkileri nasıl çeşitli ise onların dine mesafeli bir duruş sergilemelerinde de birçok husus etkili görünmektedir. Bunların dünyevileşme, ilim ve dinin karşıtlığı algısı, baskı ve korkuya dayalı din eğitimi, temel dinî bilgilerin yüzeysel verilmesi, çocukluk çağı travmaları, kötülük problemi, kadının konumuna dair değerlendirmeler gibi hususlar olduğu belirtilmektedir (Malkoç, 2019, ss. 252-268). Batıl inanışlar, dinin cezalandırıcı yönünün ön plana çıkarılması, gencin günahkârlıkla suçlanması, dinî gruplar arasındaki farklı görüş ve uygulamalar, aynı konudaki farklı çözüm önerileri, dinî problemlerin çözümünde akılcı olmayan birtakım yaklaşımlar gencin din konusuna bakışını olumsuz etkilemektedir (Yıldız & Çapar, 2010, s. 117). Diğer yandan farklı kanallardan İslamî değerleri ve dindarları hedef alan küçültücü, suçlayıcı, dışlayıcı söylem ve uygulamalar yeni yetişen neslin dine soğuk bakmasına yol açabilmektedir (Çayır, 2008, s. 256).

Dini konularda kavram kargaşası yaşanması da gençlerin dine bakışını etkileyen hususlardandır (Şimşek, 2018, s. 97). Dini şüpheye düşenlerin bazılarının dinî bilgileri ehil olmayan grup ve cemaatlerden öğrendiği de ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 2018, ss. 92-93). Herhangi bir formasyonu olmayan kişilerce gelişim seviyesi gözeticilerden, cemaatin düşüncelerini yayma hedefinde ve örgün din eğitimine paralel bir eğitim oluşturulduğu belirtilmektedir (Şimşek, 2018, s. 101).

Gençlerin dinle ilişkilerini etkileyen hususlardan bir diğeri de misyoner akımları olarak ifade edilebilir. Misyoner faaliyetlerinin hedef kitlesi arasında özellikle gençler yer almaktadır. Psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanması, insani dert ve sıkıntıları paylaşma ve iyileştirme vaadi ile yeni bir inanç aşısı yapılmaktadır (Hökelekli & Çayır, 2006, s. 42). Din değiştirmede ekonomik nedenler (Hökelekli & Çayır, 2006, s. 42), propaganda ve ikna yöntemleri etkili görünmektedir. Bireyin yetiştiği aile ortamı, ailesiyle diyalogu da etkilidir. Çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan travmatik tecrübeler de din değiştirmede etkili görünmektedir (Zavalsız, 2012, s. 181). Din değiştirenlerden çoğunluğu 20-29 yaş aralığında yer almaktadır (Çayır, 2008, s. 250).

Geçmişten günümüze gençlerin geleneksel kültürden ve inançtan kopuşları, yetişkinler için hep bir sorun olarak algılanmıştır. Genç sorgulayan, araştıran, tartışan demektir. Bu nedenle “yeni nesilde ateizm yayılıyor, deizm ilerliyor” gibi haberler karşısında şaşırılmamalıdır (Ünverdi, 2020, s. 175). Gençler arasında yaygınlaştığı iddia edilen ateizm, deizm konusunda da ihtiyatlı olmak gerekir. Gençler kendilerine sunulduğu şekliyle geleneksel İslam’ı kabulde zorlanmaktadırlar. Hazları ve arzularıyla inançları arasında

sıkışmışlık yaşadıkları gözlenmektedir. Bu da onları kadim gelenekten koparak bireysel bir dindarlığa sevk etmektedir (Yapıcı, 2020, s. 37). Bu tavır, Tanrı'nın veya dinin inkârından çok, dinî hayatın ve dinî görünümlü kişi, otorite ve kurumların reddi anlamındadır (Ünverdi, 2020, ss. 175-176). "Ateist", "deist" gibi kurumsal dinin dışında bir kimliğin oluşması belirli okumalar neticesindedir. Ancak popüler kültürde "ateist", "deist", "İslamcı" gibi kavramların içinin boşaltıldığı ve gençlerin bunları belki de çoğu zaman "farklı" olma adına –bilinçsizce- kullandığı da ayrı bir gerçektir (Ünverdi, 2020, s. 175). Bununla birlikte gençler arasında "aidiyetsiz inanmak", "kurumsal temeli zayıf maneviyat" ve "evde din" gibi kavramlarla tanımlanan bireysel maneviyatçılığın belirginleştiği rahatlıkla söylenebilir (Yapıcı, 2020, s. 37). Bireyselliğin din alanına yansımada ise din, toplumsallığın uzağında bireysel hayata tatbik edilen ve bu şekilde varlığını göstermesi gereken bir olgu olarak algılanmaktadır (Ekşioğlu, 2011, s. 65). Çalışma sonuçları gençler arasında hem kurumsal hem de öznel dindarlığa ilişkin eğilimlerin bulunduğunu ancak bu eğilimlerden herhangi birinin başat konumda olmadığını göstermektedir (Meydan & Aydın, 2020, s. 318). Nihayetinde geçmişe göre gençlerin dinle ilişkilerinde de farklılıklar var görünmektedir. Bunun bütünüyle olumsuz bir değişim olarak görülmesi de makul bir yaklaşım olmayacaktır.

Sonuç

Gençlik konusu üzerinde fazlaca çalışmanın yürütüldüğü bir alandır. Literatürde görece sorun merkezli bir anlayışın hâkim olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Oysaki fırsat ve zorlukların varlığı bir arada değerlendirilmelidir. Fırsatların gözden kaçırılmaması belki de fırsat odaklı bir bakış açısının hâkim kılınması daha yararlı olacaktır. Bu dönemin çocukluk ya da yetişkinlikle karşılaştırıldığında birçok imkânı barındırdığı görülebilecektir. Örneğin bu dönemde gençler, kazanç, çalışma, sağlık, hareketlilik vb. birçok hususta ya sorumluluk taşınmamakta ya da diğer dönemlere kıyasla daha iyi imkânlara sahip olmaktadır. Aynı zamanda bu dönem, sorun merkezli yaklaşıldığı için genel kabul görmüş ve kalıplaşmış yargılarla çevrelenmiş bir alan görünümündedir. İnsanın; çocukluk, gençlik, yetişkinlik, ihtiyarlık gibi evrelerinin bir arada değerlendirilmesi gerekir. Çünkü böylesi bütünden kopmayan bir bakış açısının yararlı olacağı öngörülebilir. Bir diğer husus her yaş döneminin kendine özgü şartları olduğudur. Sadece çocukluk ya da yetişkinlik temel alınarak gençlik döneminin tanımlanması eksik olacaktır. Diğer yandan çok dar alanda çalışılan alan araştırmalarına dayanarak gençliğin tamamına ya da ülkenin geneline yönelik sonuçlara varmamak gerekmektedir.

Geçmişe kıyasla bugünün farklı hakim değerleri olduğunu göz önünde bulundurmak önemlidir. Bunları görmezden gelmek veya sadece olumsuzluklarını öne çıkarmak alınacak tedbirlerde eksiklikleri beraberinde getirecektir. Bu değişimin getirdiği tüm imkânlardan gençler ve bu dönem din eğitimi için yararlanılmalıdır. Dünün kendine has getiri ve götürüleri olduysa bugünün ve yarının da kendine özgü olumlu ve olumsuz tarafları olabilecektir. Olumlu yanlardan asgari düzeyde yararlanılabilir, olumsuzluklara yönelik

tedbirler geliştirilebilir. Bu bağlamda geçmişi kutsamadan, geleceğe karamsar bakmadan özellikle bugünü ve içinde yaşanan şartları kötülemeden; yetişen nesillere umutsuzluk aşılardan ama olumsuzluklarla da mücadelenin yer aldığı bir duruş belirlenebilir.

Gençlerin değişimden aynı derecede etkilenmedikleri, homojen bir yapı oluşturmadıkları; farklı kişilik özellikleri, tutum ve davranışlarının olabileceğinin gözden kaçırılmaması önem arz eder. Çünkü gençlik dönemi bütün gençler için de sorunlu bir dönem olmayabilmektedir. Nihayetinde bu etkenlerin farklı sonuçları mümkündür. Hayatın bütününe hakim olan değişimin, gençlik konusunda da sürekli yenilikleri karşımıza çıkardığı ve çıkaracağı dikkate alınarak, temel kabuller yumuşatılabilir.

Bir diğer husus, tespit ağırlıklı çalışmaların çokluğu üzerinedir. Getirilen önerilerin ise çok soyut, genel, uygulanması zor hususlar içermesidir. Özellikle Kur'ân ve sünnetten yararlanarak oluşturulan gençlik çerçevesi farklı değerlendirmelerle ele alınabilir. Örneğin iki ana kaynaktaki olayların salt aktarımının tercih edilmesinin yerine bugüne uyarlamalara ve değerlendirmelere görece daha çok yer verilebilir.

Postmodernitenin öne çıkardığı kavramlardan çoğulculuk, farklılaşma gibi hususların gençlerin dinle olan bağlarında da etkili olduğu görülebilmektedir. Dine bağlanma ya da uzaklaşmada birçok nedenin yer alabilmesi bunu göstermektedir. Bu bağlamda gençlerde geçmişe nazaran daha çok kendine özgü bir dindarlık anlayışının öne çıktığı üzerinde durulabilir. Bunun doğrudan deizm vb. akımlarla irtibatının kurulması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Özellikle dış etkenler hayatın her alanını etkilediği gibi -en çok etkilenen ve uyum sağlayan kesim olarak- gençleri ve bu dönem din eğitimini de etkilemektedir. Dolayısıyla sadece aile, okul ya da arkadaş çevresinin ötesinde -resmî kurum ve kuruluşların, sivil toplumun devreye girdiği- topyekun tedbirlerin, uygulamaların yararlı olabileceği öngörülebilir.

Gençlerin kişiliklerini oluşturma çabalarında boş zaman uğraşları, spor, müzik ve yeteneklerini geliştirecek olanaklar sağlamak gerekmektedir (Korkmazer vd., 2019, s. 551). Çocuk ve gençlere yaşlarına ve gelişimlerine uygun sağlık ve cinsel sağlık eğitimi verilerek, onların kontrolsüz yayınların cazibesine kapılmalarının önüne geçilebilir (Can, 2008, s. 75). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de gençler arasında kısır döngüler yerine doğa, özgürlük, refah, boş zaman bolluğu gibi değerlere yönelim söz konusudur (Öztürk, 2019, s. 93; Özensel, 2004, ss. 137-139; Öztürk, 2019, s. 93; Çınar & Asutay, 2020, s. 104). Bu alanlar farklı çalışmalar ve araştırmalarla değerlendirilebilir.

Gençlere iyi örnek olunmalı, iyi örnekler de mümkün olduğu kadarıyla gençlerle buluşturulmalıdır. Gençler; beğendiği, kendine örnek gördüğü kimselere -bazen aşırılığa da düşerek- hayranlık besleme eğilimindedir. Örnek yetişkinlere sevgi ve saygıyla bağlanması, tavsiyelerini, hareket ve tutumlarını benimsemeye etkili olabilir (Armaner, 1980, s. 102). Gençlerin yaklaşık üçte ikisinin televizyon dizilerindeki belli karakterleri model aldıkları tespit edilmiştir (Erjem & Çağlayandereli, 2006, ss. 15-30). Bir diğer araştırmada gençlerin

anne babalarını, öğretmenlerini, aile yakınlarını, mesleğinde başarılı kişileri ve siyasi liderleri rol model aldıkları belirlenmiştir. Bu yönüyle kişilik özellikleri, mesleki başarı, manevi değerlere bağlılık, gayret, azim, hedeflere ulaşmış olma ve zorluklarla mücadele rol model almada etkili hususlar olarak gösterilmektedir (Çimen, 2019, s. 88).

Gençlere toplumsal görevler verilmesi ve sorumluluklar yüklenmesi bir diğer önemli husustur. Böylece onların toplumsal hayata aktif bir şekilde katılarak, hayatı doğrudan öğrenmelerine imkân tanınabilir (Gündüz, 2002, s. 216; Özer, 2011, s. 60). Gönüllülük çalışmaları, sosyal hizmetler, genç istihdamı, gençlik konseyleri vb. gibi gençliğe dair çalışmalar nicelik ve nitelik olarak güçlendirilebilir. Böylece gençlik dönemi enerjisi bir bakıma kendilerinin ve toplumun hayrına kullanılabilir.

Gençlere; kötülükler meydan bırakmadan ama özgürlüklerini de yaşamalarına fırsat verebilmek bugün için önem arz etmektedir. Bu bakımdan dinin, insanı özgür kıldığı konusu detaylandırılabilir. Din ve özgürlüğün birbirine zıt kavramlar gibi sunulmasının yanlışlığı öne çıkarılabilir. Özgürlüğün bugün ve yakın geleceğin önemli bir kavramı olduğu kaçırılmadan ahlaki değerleri baskılamayan bir özgürlük çerçevesinin sunulabilmesi önem arz etmektedir. Gençler için özgürlük olarak tanımlanan ya da sunulan bazı yapıp etmelerin nihayetinde çok farklı sonuçlar doğurabileceğini fark etmeleri sağlanabilir.

Sinemadan bilgisayar oyununa, reklamdan moda, müzikten çizgi romana kadar pek çok popüler kültür biçiminde dinin farklı şekillerde işlenmesi mümkündür (Pakdemirli, 2016, s. 48). Dinin bilişsel alanının yanı sıra duyuşsal alanına yönelik de gençlerle temas önem arz etmektedir (Turan, 2013, s. 290). Dönemin genel özellikleri dikkate alındığında din dili mucizevi söylemden ziyade ahlâka vurgu yapan akli bir hüviyete bürünmesi gençlere hitap edebilmesi bakımından faydalı olabilir. Bu bağlamda gençlik yayınlarında da “propaganda” hissini verilmemesi önemlidir (Ünverdi, 2020, s. 177). Gençlik döneminde duyguların baskınlığı nedeniyle rasyonaliteden kopmayan ama duygulara hitap eden, aşkı, şevki, coşkunluğu koruyan bir din dili geliştirilebilir. Dinin anlatımı mübalağaya girmeden, çarpıtmadan, propagandaya dönüştürmeden mümkün olduğu kadar doğallığıyla ve samimiyetle sunulabilir. Bununla birlikte gençlerin arasında çeşitliliğin varlığı gözden uzak tutulmadan farklı yöntemler de kullanılabilir.

Çağın aksine gençlere “benim için değerlisin” mesajı vermek önemlidir. Aile, okul vb. sosyal çevrede önemli olduğunu hisseden genç bu durumla hayatta daha güçlü olduğunu hissedecektir (Düzgüner, 2015, s. 118). Gençlerle iletişimde güven alışverişi de önem arz etmektedir. Güven duygusunu yaşayan genç, kendine güvenmeyi ve sınırlarını zorlamayı öğrenmektedir. Bu da özgüvenli, umutlu ve mücadelecisi, aktif olmasına katkı sağlamaktadır (Çelik, 2013, s. 43). Genç, kendini ve dünyayı yeniden keşfetme sürecinde başarılı olabilmesi için, dışarıdan destek verilmesi de bu dönemi hızlı ve sağlıklı bir biçimde geçirmesine hizmet edecektir (Bahçekapılı, 2011, s. 37).

Dini konuları ele alanların ya da dindarların yaptıklarının da dine mal edilmemesi gerektiğine dair de farkındalık kazandırılabilir. İnsanın hata yapabilen bir varlık olduğu vurgulanabilir. Burada da sınırlar korunmalıdır ki gençleri umutsuzluğa düşürecek bir yaklaşım hakim olmasın. Din eğitiminde gençlerin kabul edilme, aidiyet gibi duygularına cevap verecek biçimiyle Allah'a sığınma, tevekkül, dua gibi araçlar öne çıkarılabilir. Bunaltıcı bir tavır takınılmaması koşuluyla ibadetler konusunda teşvik edici olunabilir. Hayatı yeni yeni tanımaya başlayan, arayış içinde olan, kendini kabul ettirmek isteyen, duyguları baskın ve benzeri özelliklere sahip bir gence içinde bulunduğu çevre ve kişilik özellikleri bağlamında farklı yöntemler geliştirilebilir. Bu dönem içinde sorgulamaların doğal olduğu kendini ispat için, dikkat çekmek için gördüğü duyduğu sembolik ya da gündemdeki kavramları kendisiyle özdeşleştirebileceği gözden uzak tutulmamalıdır.

Kaynakça

- Adler, A. (2019). *İnsanı tanıma sanatı*. (K. Şipal, Çev.) Ankara: Say.
- Akdemir, C. (2010). *Nurettin Topçu - Necip Fazıl Kısakürek - Sezai Karakoç'ta ideal gençlik tasavvuru*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Armaner, N. (1980). *Din psikolojisine giriş-I*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Avcı, Ö. (2010). *Bir özneleşme örneği olarak İstanbul'da dindar üniversite gençliği*. (Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Aydın C. (2017). Üniversite öğrencilerinin dini tutum ile hayattaki anlam düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6 (4).
- Bağcı, İ. (2020). Modernleşme sürecindeki Türkiye'de gençliğin siyasal ve sosyal analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 15 (22).
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9 (22).
- Başkurt, İ. (2003). Gençlik, madde bağımlılığı ve korunma yolları. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* (8).
- Bayhan, V. (2011). Hedonist ve püritan etik sarmalında postmodern gençlik. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi.
- Benlisoy, F. (2003). Öğrenci hareketinin güncelliği. *Toplum ve Bilim* (97).
- Bilgin, N. (1994). *Sosyal bilimler kavşağında kimlik sorunu*. İzmir: Ege.
- Binark, M. & Sütcü, G. B. (2007). Küreselleşme, tüketim kültürü ve internetdeki gençlik siteleri. Yeni Medya Çalışmaları içinde. Ankara: Dipnot.

- Bınark, M. & Sütcü, G. B. (2007). Teknogünlüklerdeki çok(lu) sessiz yaşamlar: yeni medyanın sessiz enstrümanları - yeni orta sınıf gençlik. Yeni Medya Çalışmaları içinde. Ankara: Dipnot.
- Büyükbayraktar, Ç. G. & Bozgeyikli, H. & Kesici Ş. (2018). Gençlerin psikolojik ihtiyaçları nelerdir? *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı)*.
- Can, N. (2008). Gençlik sorunlarında medyanın etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* (2).
- Ceylan, Y. (2010). *Lise öğrencilerinin din algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapak, İ. & Ferah, N. (2013). Şiddet suçlarına sürüklenen ergenlerde dini potansiyeller. *İslami İlimler Dergisi* 8 (2).
- Çapçioğlu, İ. (2014). Gençlik dönemi 'kimlik arayışı'nın demokratik değerlerin ve iletişim becerilerinin gelişimine etkisi. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (2).
- Çayır, C. (2008). *Türkiye'de din değiştirip Hıristiyanlığa geçişin psiko-sosyal etkenleri*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çayır, C. (2014). Ergenlerin dini inanç, şüphe ve dini tutumları üzerine bir araştırma. *Bilimname* (27).
- Çelik, K. (2013). Genç olmak zor iş: Türkiye'de genç olmayı etkileyen bazı unsurlar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 1 (1).
- Çelik, T. Y. (2016). *Sosyal medya ve gençlik*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, F. (2019). Gençlik değerler ve bağımlılık profilleri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (43).
- Çınar, S. & Asutay, H. (2020). Sorun odaklı gençlik yazınında çevre ve genç. *Humanitas* (16).
- Çiçekli, A. (2019). *Boşanmalar üzerine sosyolojik bir araştırma: Van örneği (2001-2016)*. (Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, L. K. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8 (1).
- Dal, N. E. (2017). Tüketim toplumu ve tüketim toplumuna yöneltilen eleştiriler üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19).
- Harvey, D. (2014). *Postmodernliğin durumu: kültürel değişimin kökenleri*, (S. Savran, Çev.) İstanbul: Metis.

- Dere, M. (2014). İdeal gençlik arayışı. *Somuncubaba* (170).
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* (3).
- Düzgüner, S. (2015). Değişen dünyada gençlik ve değerler. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* (3).
- Ekşioğlu, H. (2011). *İnanç veya dünya görüşüne sahip olma tarzıyla psikolojik iyi olma arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erjem, Y. & Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 30 (1).
- Ersoy, E. (2013). Değişen dünyada değerlere değmek. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi* (23).
- Güllü, İ. (2010). *Gecekondulaşma, gençlik ve dindarlık -Kayseri Argıncık örneği-*. (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülver, Ö. (2015). *Gençlik ve değerleri*. (Doktora Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, İ. (2003). *Kur'ân-ı Kerim'de gençlik tipolojileri*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, İ. (2013). Kur'ân-ı Kerim'de gençlerin sosyal gelişimi ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (7).
- Gündüz, T. (2002). *İslâm eğitim sisteminde gençlik dönemi din ve ahlâk eğitimi*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güner, B. (2016). *Günümüzde gençlik sorunları tutum ve davranışları: Tunceli örneği*. (Doktora Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürses, İ. & Kuruçay, Y. (2018). Ergenlerde anlamsızlık ile ilgili problemlere dinin etkisi üzerine değerlendirmeler. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (1).
- Gürsu, O. (2015). Ergenlik dönemi dindarlığı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (34).
- Güzel, M. (2006). Küreselleşme, internet ve gençlik kültürü. *Küresel İletişim Dergisi* (1).
- Hökekleli, H. & Çayır, C. (2006). Gençlerin din değiştirip Hıristiyan olmasında etkili olan psiko-sosyal etkenler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (1).
- Işıklı, S. (2020). Bağımlılık odağında gençlerde teknoloji kullanımı. Gençlik ve Dijital Çağ içinde. Ankara: Hacettepe.

- İmamoğlu, A. & Ferşadoğlu, S. (2013). Psikolojik açıdan ergenlerde dini tutum ve davranışların tahlili. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (1).
- Jameson, F. (1994). *Postmodernizm: ya da geç kapitalizmin mantığı*. (N. Plümer, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). *Gençlerin tutumları, kültürlerarası bir karşılaştırma*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Kalın, İ. (2013). *Akıl ve erdem*. İstanbul: Küre.
- Kara, F. (2016). *Aynı kan farklı dünyalar: muhafazakar aile ve gençleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karslı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde hayatın anlamı ve dindarlık ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (48).
- Kaya, M. (2019). Gençliğin ruhsal problemleri çerçevesinde Hz. Peygamber'in eğitim anlayışı ve uygulama örnekleri. *Diyanet İlmî Dergi* (55).
- Kırboğa, Z. (2016). *Toplumsal tezahürleri bağlamında zihniyet değişimi ve din*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırık, A. M. (2013). *Yeni medya çağı çerçevesinde Türkiye'de televizyondan internete dönüşüm ve sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, M. (2003). Ergenlik döneminde dua ve ibadet psikolojisi üzerine teorik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (1).
- Koç, M. (2006). Din psikolojisi açısından ergenlik döneminde dini yaşam. *Diyanet İlmî Dergi* (3).
- Korkmazer, B. Vd. (2019). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının depresyon ve anksiyete ile ilişkisi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care* 13 (4).
- Kurt, S. (2006). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (3).
- Malkoç, M. (2019). Gençliği dini değerlerden uzaklaştıran sebepler. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8 (16).
- Memiş, M. (2012). *Türkiye'de gençlik sürecinde marjinal gruplar: emo örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merter, M. (2020). Cep telefonu bağımlılığı ve nefis psikolojisi. M. Atak içinde, Maneviyat Psikolojisi IV. Gençliğin Durumu ve Gelecek. Kayseri: Kimlik Yayınları.

- Meydan, H. & Aydın, S. (2020). Üniversite gençliğinin kurumsal ve öznel dindarlığa bakışı ve etkileyen faktörler üzerine nitel bir araştırma. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2).
- Meydan, H. vd. (2019). Sosyal medya ve gençlik değerleri: Zonguldak'ta liselerde öğrenim gören gençler üzerine bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (7).
- Neyzi, L. (2011). Türkiye'de kamusal söylemde gençlik kurgusunun değişimi. Katılımın "e-hali": Gençlerin Sanal Alemi içinde. İstanbul: Alternatif Bilişim Derneği.
- Okumuş, E. (tarihsiz). Ahlâk boyutuyla sosyal medya ve gençlik. <https://docplayer.biz.tr/124851207-Ahlak-boyutuyla-sosyal-medya-ve-genclik.html>. Erişim tarihi: 15.11.2021
- Özensel, E. (2004). *Türk gençliğinin değerleri (liseli gençlik üzerine bir araştırma)*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, Y. E. (2011). Gençlerin toplumsal yaşama katılımı ve yerel yönetimlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 26 (1).
- Özmete, E. & Yavuz, S. (2012). Türkiye'de genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunların "aile yapısı araştırması" sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları* (29).
- Öztürk, B. H. (2019). *Türkiye'de gençliğin değer dönüşümü*. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. S. (2020). Gençlerde internet bağımlılığı araştırması. Gençlik ve Dijital Çağ içinde. Ankara: Hacettepe.
- Pakdemirli, M. N. (2016). Genç bireylerin din eğitimine ilişkin tutum ve eylemleri açısından din öğretimi planlamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* (Özel Sayı).
- Paker, İ. B. T. (2017). *Yeni muhafazakar gençlik kültürü: (İzmir'deki üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma)*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygılı, A. (2011). *Gençlerin tüketim davranışlarını etkileyen sosyo-kültürel faktörler: Sakarya üniversitesi ve Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi örneği*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. C. (2005). Türkiye'de gençliğin toplumsal kimliği ve popüler tüketim kültürü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2).
- Şahin, M. C. (2007). Sanayi toplumundan sanayi sonrası topluma farklılaşan gençlik hallerinin sosyolojik görünümü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları* (2).

- Şanlı, E. & Ersanlı, K. (2015). Sürüklendiğimiz varoluşsal boşluk ve değerler. Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak Ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Şentürk, Ü. (2013). Milenyum gençliğinin dijital yaşamı: küresel gençlik kültürünü sosyal medyada okumak. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi* (23).
- Şimşek, S. (2018). *Ortaöğretim öğrencileri arasında yaygınlaşan ateizm ve deizm düşüncesini önlemede din eğitiminin önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, O. (2018). Gençlere göre ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7 (4).
- Timur, K. (2017). Kural tanımayan bir ideoloji: postmodernizm. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi* (7).
- Turan, İ. (2013). Gençlik döneminde görülen ahlaki sorunlar karşısında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (40).
- Twenge, J. M. (2013). *Ben nesli*. İstanbul: Kaknüs.
- Uludağ, Z. (2005). Savater’e göre eğitim ve özgürlük. *Değerler Eğitimi Dergisi* (10).
- Ünverdi, M. (2020). Din karşıtı yayınlar ve gençlerde ateistik eğiliminin nedenleri. *İlahiyat Akademi Dergisi* (12).
- Vatandaş, C. Vd. (2015). *Türkiye’de gençlik ve uyuşturucu madde sorunu*. İstanbul: Sekam.
- Yalaki, Z. (2011). Çocukluk ve gençlik dönemindeki özkıyım girişimlerinin değerlendirilmesi. *Ege Tıp Dergisi* (2).
- Yamaç, M. (2020). Sosyal medyada dini topluluklar. *Kocaeli İlahiyat Dergisi* (1).
- Yamanoğlu, M. A. (2008). *Kent yoksulu gençlerin tüketim toplumunda yaşama deneyimleri: Ankara örneği*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, A. (2020). Şüphe ve inanç kıskacında gençlerin din ve dindarlık algıları. *İlahiyat Akademi Dergisi* (12).
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak (ana-babaların en çok sorduğu sorular ve cevaplarıyla)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. & Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10(3).
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel, Z. (2020). Gençliğin anlam arayışında din eğitiminin katkısının incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (1).

Zavalsız, Y. S. (2012). Türkiye 'de Hristiyan olan Müslümanlar: psikososyolojik bir araştırma (1990-2010). Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi.

YÜKSEK DİN ÖĞRENİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN İŞ BULMA KAYGISI: HAKKÂRİ ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

İslam MUSAYEV*
E-mail: islamismayil@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3111-2227>

Hatice Kübra AKCAN**
E-mail: haticekubraakcan16@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-9629>

Citation/©: Musayev, İ. & Akcan H. K. (2022). Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin iş bulma kaygısı: Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 47-66.
DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.993542>

Öz

Son yıllarda ekonomik sorunların başında yer alan işsizlik sorunu yükseköğretimden mezun olan öğrenciler arasında da ciddi artış göstermektedir. Mezuniyet sonrası istihdam ve işsizlik konuları bireylerin kaygılarını artırmakla birlikte geleceğe yönelik umutlarını olumsuz yönde etkilemektedir. İstihdam yelpazesi geniş olmasına rağmen son yıllarda açılan ilahiyat fakültelerinin sayısının çoğalması, bu fakülteler için öğrenci kontenjanlarının artırılması, ilahiyat

* Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

** Y. Lisans Öğrencisi, Batman Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Hukuku 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.

Yazar Katkısı: İslam Musayev (%50); Hatice Kübra Akcan (%50).

Etik Kurulu Kararı: Bu araştırma için Hakkâri Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 12.04.2021 tarihinde (2021/32) izin alınmıştır (Bkz. Ek 1).

fakültesi mezun öğrenci sayısındaki artış, fakülte bünyesinde var olan İLİTAM programlarına sınavsız öğrenci alımı, Açık öğretim ilahiyat önlisans programlarından mezun olan öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin mezuniyet sonra iş bulma kaygısının normal olduğu söylenebilir. Bu çalışmada temel problem olarak, öğrencilerin iş bulma konusunda kaygılarının olup olmadığı ve bu kaygılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Temel problem çerçevesinde, iş bulma kaygısı ve mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, Bu ilişki demografik özelliklere göre değişkenlik göstermekte midir, sorularına cevap aranmıştır. Bu çerçevede çalışmamızda, Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin iş bulma kaygılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini, iş bulma kaygısıyla mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmamızın kavramsal çerçevesini iş bulma, istihdam ve kaygı kavramlarıyla birlikte konuyla ilgili yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmamız ampirik bir araştırma olduğu için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu nedenle araştırmamızda tarama modeline uygun olarak anket tekniği kullanılmış olup, elde edilen bulgular betimlenerek mevcut durum açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim bahar yarıyılı Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ilahiyat lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini temsili örnekleme yoluyla seçilen 128 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil edebilecek niteliğe sahip olduğu düşünüldüğü için değerlendirme eksiksiz doldurulan 128 anket ile sınırlandırılmıştır. Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mezuniyet sonrası iş bulma ile ilgili kaygılarını tespit etmek için 13 soruluk ölçek kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada bireylerin demografik özelliklerini tanıttıcı istatistiklere yer verilmiştir. Analiz sonucu cinsiyet, sınıf, aylık gelir ve anne-baba eğitim durumu değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak iş bulma kaygısı ile mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında pozitif yönde %41.2'lik; Ölçek Toplam ile %96.2'lik istatistik olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu ile Ölçek Toplam arasında pozitif yönde %64.5'lik istatistik olarak anlamlı bir ilişki var olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Hakkâri, Yüksek din öğretimi, İş bulma, Kaygı, İstihdam, İlahiyat.

FINDING EMPLOYMENT ANXIETY OF STUDENTS ENROLLED IN HIGHER RELIGION EDUCATION: A CASE STUDY OF HAKKARI UNIVERSITY FACULTY OF THEOLOGY

Abstract

Unemployment problem which has been one of the leading economic problem has increased significantly among the graduates of Higher education. Employment and Unemployment issues after graduation have increased individual's anxiety as well as negatively affect their hope for the future. Despite the wide range of employment, the increase number of theology faculties opened in recent years, increasement of student quotas for these faculties, increase in number of graduate students from the faculty of theology, the intake of student with out entrance examination through İLİTAM p in the faculty's program, and also considering the number of students graduating from the open theology education associate degree programs, it can be said that individual's anxiety to find employment after graduation is normal. The fundamental problem of our research study named Finding Empolyment Anxiety of Students enrolled in Higher Religion Education "A case study of Hakkari University, Faculty of Theology" is to look into and identify whether students have anxieties about finding employment or not, and also to identify the factors that affect these anxieties. Since our research is an emprical research the use of scanning model was considered appropriate. For this reason, survey technique which suit the scanning model in our research case study was used, the obtained findings was depicted been used to explain the existing state and situation. The reseach case study is made up of undergraduate students attending the 2020-2021 academic spring semester graduate program at theology at Hakkâri University. The study sample of the consists of 128 students who were selected through representative sampling. Since the sample was thought to be capable of representing the population the evaluation was limited to 128 questionnaires that were filled out completely. The statistic describing the demographic characterist of individuals were included in the study. As a result of the analysis, there was no a statistically significant difference between the variables of gender, class, monthly income and educational startus of the parents with the scale total score and sub factors. However, it has been observed that there is a statistically significant relationship between anxiety about finding a job and the attitude of finding a job after graduation by 41.2% and, with the total scale of 96.2%. It has been determined that there is a statistically significant 64.5% relationship between the attitude of finding job after graduation and the scale that.

Keywords: Religious education, Hakkari, Higher religion education, Finding employment, Anxiety, Employment, Theology.

Giriş

Kaygı, beklenmedik bir tehlike anında veya geleceği tehdit eden herhangi bir unsurla karşı karşıya kalındığında ortaya çıkan duygu durumudur. Kişinin karşılaştığı olumsuz durumları farklı algılaması ve bu durumlara çeşitli anlamlar yüklemesi sonucu ortaya çıkar. Kaygılı kişi sürekli bir korku halinde olur, kendini aşırı rahatsız hisseder ve iç sıkıntısı ile beraber takıntılı bir ruh hali içinde bulunur. Kişi gerçekte var olmayan birtakım durumların gerçekleşebileceği endişesi içindedir. Bütün bunlara karşın kaygı, tehlikenin habercisidir ve insanı bu tehlikeye karşı daima hazır tutar. Ayrıca insanı diğer canlılardan ayıran temel duygulardan biridir. İnsana farkındalık kazandırır (Şahin, 2019).

Gelişen ve değişen toplum yapılarıyla birlikte kaygı, son dönemde oldukça yaygın bir psikolojik hastalık (anksiyete) haline gelmiştir. Bunun en önemli sebeplerinden biri de şüphesiz çevresel faktörlerdir. Önceki toplum yapılarında sosyal hayatta karşılaşılan zorluklar insan yaşamını olumsuz etkilerken, günümüzde daha çok ruhsal sıkıntılar hayatı zorlaştırmakta, hayat kalitesini ciddi manada düşürmektedir.

Hayat mücadelesi içinde varlığını sürdürmeye çalışan insanoğlu, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir gelir elde etme arayışına girer. Artan ekonomik problemler iş bulma sorununu kaygıya dönüştürür. Toplumda, bu iş bulma kaygısı ve ekonomik kaygıdan en fazla etkilenen sosyal grup gençlerdir. İş seçimi, iş bulamama korkusu, mezun sayısındaki artışla birlikte kendileriyle aynı işi yapacak binlerce kişinin olmasından dolayı mesleklerini yapıp yapamayacakları, bu meslek icrasından gelir elde edemeyecekleri, aileye karşı sorumluluklar gençlerde kaygıyı oluşturan temel etkenler arasındadır. Aynı zamanda işsizlik kaygısı bireylerde ümitsizlik, mutsuzluk, korku, endişe, kendini değersiz hissetme, depresyon gibi sıkıntılar doğururken fiziksel ve ruhsal problemlere de yol açmaktadır (Tayfun-Korkmaz, 2016).

Türkiye'de üniversite mezunu öğrencilerin sayısındaki artış sebebiyle, gençlerdeki meslekî ve ekonomik kaygı henüz üniversite eğitimi yıllarında oluşmaktadır. Mezuniyet sonrası ise gençlerin ümitleri azalmakta, buna mukabil iş bulma kaygıları artmaktadır. Son birkaç yılda hızla artan mezun sayısı ile birlikte gençler, umudu kamu sektöründe aramaya karar vermektedir. Bu noktada, aşılması gereken ilk engel olarak karşılıklarına KPSS çıkmaktadır. Bu sınav gençlerde ciddi psikolojik sorunlara sebep olmaktadır. Sınavdan iyi bir netice elde edilse bile, kamuda personel alımlarının düşük olduğu gerçeği ile artan kaygı, korku ve güvensizlik duygusu öğrenme potansiyelini olumsuz etkilemekte, motivasyon eksikliğine ve üretkenlik körelmesine sebebiyet vermektedir. TÜİK (2020) verilerine bakıldığında zaman işsizlik oranı (%13,2) seviyesinde gerçekleşmiştir. Genç işsizliğinin genel işsizliğin üzerinde olduğu, eğitim durumuna göre ise üniversite mezunu gençler arasında işsizlik oranının daha yüksek (%15.2) olduğu görülmektedir (TÜİK, İşgücü İstatistikleri, Ağustos 2020). Bölüm bazında baktığımızda yine İslami Bilimlerden mezun olanların kamuda işe yerleşme oranlarının (%22) çok ta umut verici olmadığı bir gerçektir (Türkiye Cumhuriyeti

Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2019). Bütün bu izah edilen sebeplerle gençler, ya sınav esnasında yaşadıkları stres sonucunda sınavdan iyi bir netice elde edememekle yahut alınan iyi neticeye rağmen üstte bahsedildiği üzere kamu personeli alımlarının düşük olması sebebiyle kadroya alınamamakla emeklerinin heba olduğu düşüncesi yaşamaktadırlar. Kadroya girememekle lisans aşamasında eğitimini aldıkları mesleği icra edemeyen gençler, ya iş bulamamakta yahut kendi meslekleri haricinde işlerde çalışmaya mecbur kalmaktadır. Örneğin; 2020 KPSS Lisans ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği oturumuna giren aday sayısı 43.267, buna mukabil atanacak personel sayısı 205 iken; 2020 KPSS Lisans ÖABT-DKAB Öğretmenliği oturumuna giren aday sayısı 48.369; buna mukabil atanacak personel sayısı 1.805'tir.¹ Görüldüğü üzere, sınava giren aday sayısı ile atanacağı ilan edilen personel sayısı arasındaki dengesizlik, izaha ihtiyaç duyulmayacak derecede açıktır. Bu sebeple üniversite mezunlarının çoğu ya çalışmamakta yahut da kendi mesleği haricinde işlerle meşgul olmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler, eğitim hayatları boyunca başta mesleki ve ekonomik kaygılar olmak üzere birçok kaygı ile mücadele etmekte bu da gençlerin erken yaşta hayat kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.

İlahiyat fakültelerinin temel istihdam alanlarından birisi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında DKAB ile İHL meslek dersleri öğretmenliğidir. Bu istihdam alanına bağlı olarak ilahiyat fakültesi mezunlarını eğitim ve öğretime hazırlamak maksadıyla pedagojik formasyon ve temel alan bilgisi dersleri verilmektedir. MEB nezdinde icra edilecek hizmetler haricinde ilahiyat fakültesi mezunlarının görev aldığı kurumlardan bir diğeri de Diyanet İşleri Başkanlığıdır. Bunlar dışında çeşitli kamu kuruluşlarında, istenilen yeterliliklere sahip oldukları takdirde görev alabilmekte, Osmanlı Türkçesi ve Arapça dillerinde uzmanlaştıkları takdirde Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğüne bağlı arşivlerde veya özel arşivlerde görev yapabilmektedirler. Görüldüğü üzere istihdam alanı fazla olmasına rağmen ilahiyat fakültesi mezun sayısı ile istihdam oranındaki dengesizlik gençlerde kaygıya neden olabilmektedir.

1. Literatür

Yapılan araştırmalarda kişinin kaygı düzeyini etkileyecek birçok faktörlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerin başında hastalık, yakınlarını kaybetme ve iş bulamama veya işe girememeye ilgi problemler gelmektedir (Kaya-Varol, 2004). Literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmaların mevcut olduğu görülmekte olup çalışmamızda ise Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin iş bulma kaygıları analiz edilmiştir.

¹ 2020 KPSS Lisans (Genel Yetenek - Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi, ÖABT ve ÖABT-İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği) Oturumlara Göre Aday Sayıları, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisabilgiler22102020.pdf> (Erişim Tarihi 18.10.2021) .

Kaya ve Varol (2004) tarafından yapılmış olan “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği)” isimli çalışmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumluk-süreklilik kaygı düzeyleri ve kaygı düzeylerine etki eden bazı etmenleri incelenmiştir. Ölçek, 2002 Mayıs ayında 234 kız ve 284 erkek öğrenci olmak üzere toplam 518 öğrenciye uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre öğrencilerin kaygı düzeyini en fazla etkileyen faktörlerin hastalık, yakınlarını kaybetme ve iş bulamama veya işe girememeye ilgi problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barlas vd (2019)’nin yapmış olduğu “İş Bulma Kaygısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Örneği” isimli çalışmanın amacı, öğrencilerin iş bulma kaygılarının sosyoekonomik ve demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde son sınıfta eğitim gören 316 öğrencidir. Veri toplamada Demir (2016) tarafından geliştirilen iş bulma kaygısını açıklayan ölçekten yararlanılmıştır. Çalışmada t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin iş bulmaya ilişkin kaygılarının cinsiyete, ailenin ortalama aylık gelirine ve ailenin yaşadığı yere göre farklılaştığı gözlenmiştir.

Küçük vd (2019) tarafından yapılan “Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencilerinin İş Bulma Endişeleri ve Umutsuzluk Düzeyleri” isimli araştırma Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişelerini, etkileyen faktörleri ve umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Artvin Çoruh Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen 230 öğrenciye tanıtıcı özelliklerini belirleyen anket formu ve Beck Umutsuzluk Ölçeği uygulanmıştır. Son sınıf öğrencilerinin iş bulmaya yönelik umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır. Umutsuzluk puanlarının programlar arasında farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Cinsiyet faktörünün ve öğrencilerin barındığı yerlerin toplam umutsuzluk puanına anlamlı şekilde etki etmediği görülmüştür. Öğrencilerin tahmini iş bulacaklarını düşündükleri süre uzadıkça toplam umutsuzluk puanlarında da artış olduğu görülmüştür (Küçük ve diğerleri, 2019).

Demir’in (2016) icra ettiği “Yapısal Eşitlik Modeli ile Öğrencilerin İş Bulma Kaygılarına Yönelik Ölçek Geliştirme: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF’de Bir Uygulama” adlı çalışmasında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerine yönelik olarak mezuniyet sonrası iş bulma kaygı düzeyleri incelenmiştir. Beş faktör bazında toplanan çalışmada faktörler *istihdam yetersizliği*, *çaresizlik*, *ayrımcılık*, *deneyimsizlik* ve *kişisel yetersizlik* olarak gruplandırılmış ve Likert ölçeği ile hazırlanan verilerle farklılık düzeyleri incelenmiştir. Faktörler bazında değişimle birlikte öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulma kaygılarının olduğu gözlemlenmiştir.

Kutlu vd (2019)'nin yapmış olduğu "Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı: Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama" isimli çalışma 17-19 Eylül 2018 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Bandırma ve Çevresi Sempozyumu'nda (UBS'18) özet bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışmanın amacı, Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencilerinin işsizlik kaygısına bakış açısını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 205 son sınıf öğrencisine kolayda örnekleme yöntemiyle anket uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı taşıdıkları, örnekleme oluşturan erkek ve kadın öğrenciler arasında işsizlik kaygısı ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca fakülte bünyesinde bulunan bölümlere göre işsizlik kaygısı puan ortalamaları istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. İşsizlik kaygısı ortalamasının not ortalamalarına göre farklılık gösterdiği ve okul ortalaması arttıkça kaygı düzeyinin arttığı sonucuna varılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Son yıllarda ekonomik sorunların başında yer alan işsizlik sorunu yükseköğretimden mezun olan öğrenciler arasında da ciddi artış göstermektedir. Mezuniyet sonrası istihdam ve işsizlik konuları bireylerin kaygılarını artırmakla birlikte geleceğe yönelik umutlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle istihdam yelpazesi geniş olmasına rağmen son yıllarda açılan ilahiyat fakültelerinin sayısının çoğalması, bu fakülteler için öğrenci kontenjanlarının artırılması, ilahiyat fakültesi mezun öğrenci sayısındaki artış, fakülte bünyesinde var olan İLİTAM programlarına sınavsız öğrenci alımı, Açık öğretim ilahiyat önlisans programlarından mezun olan öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin mezuniyet sonrası işbulma durumuna ilişkin gelişmeler bunun nedenleri sayılabilir.

Bu çalışmada da temel problem olarak, Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin iş bulma konusunda kaygılarının olup olmadığı ve bu kaygılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Temel problem çerçevesinde, iş bulma kaygısı ve mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, bu ilişki demografik özelliklere göre değişkenlik göstermekte midir? sorularına cevap aranmıştır. Bu çerçevede çalışmamızda, Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin iş bulma kaygılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini, iş bulma kaygısıyla mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamız ampirik bir araştırma olduğu için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu model araştırmalarda var olan olay, olgu, durum ve kavramların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışmak amaçlanmaktadır. Tarama tipi araştırmalarda, elde edilmek istenen bilgiler çalışma modeline uygun olarak evreni temsil edecek örneklem grubundaki kişilere uygulanan anket tekniğinden yararlanılmaktadır (Arslantürk, 2008). Bu nedenle araştırmamızda tarama modeline uygun olarak anket tekniği kullanılmış olup, elde edilen bulgular betimlenerek mevcut durum açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim bahar yarıyılı Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ilahiyat lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi kayıtlarına göre Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenime devam eden öğrenci sayısı 491 olup, bunlardan 263'ü kız, 228'i erkektir. Araştırmanın örneklemini temsili örnekleme yoluyla seçilen 128 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil edebilecek niteliğe sahip olduğu düşünüldüğü için değerlendirme eksiksiz doldurulan 128 anket ile sınırlandırılmıştır. Bu duruma göre, örneklemin evrene oranı %26,06'dır. Bu nedenle örneklemin evreni temsil edebilecek niteliğe sahip olduğu düşünülmüştür.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bekir Demir tarafından geliştirilen öğrencilerin iş bulma kaygılarına yönelik ölçek kullanılmıştır (Demir, 2016). Demir tarafından hazırlanan ölçekte 30 soru bulunmaktadır. Bu çalışmada araştırma konusuyla ilgili olarak 13 soru kullanılmıştır. 13 soruyla birlikte katılımcılara demografik sorular yöneltilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için 10-15 civarında öğrenciden oluşan gruba uygulanmış anketlerden gelen dönütler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Anket uygulaması Google Forms web sitesi üzerinden yapılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verildikten sonra sözlü olarak onayları alınmıştır. Oluşturulan anket Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna sunulmuş, 2021/32 sayılı oturum ve 1 No lu kurul kararıyla etik açıdan uygun bulunduğu karar verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmada kategorik ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) verilmiştir. Ölçek geçerliliğinin değerlendirilmesinde maddeler arasındaki iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı, toplana bilirlilik Tukey toplana bilirlilik testi, örneklemdaki birim sayısının yeterliliği

Kaiser – Meyer – Olkin testi, faktörlenebilirlik Barlett testi, faktör yapısının belirlenmesi Ana bileşenler analizleri ile değerlendirilmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması halinde toplam ölçek ve alt ölçek puanları sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Parametrik testlerin ön şartlarından varyansların homojenliği “Levene” testi ile kontrol edilmiştir. Normallik varsayımına ise “Shapiro-Wilk” testi ile bakılmıştır. İki grup arasındaki farklılıklar değerlendirilmek istendiğinde parametrik test ön şartlarını sağladığı durumda “Student’s t Test”; sağlamadığında ise “Mann Whitney–U testi” kullanılmış; üç ve daha fazla grup karşılaştırması için Tek Yönlü Varyans Analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi ile sağlanmadığında ise Kruskal Wallis ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni-Dunn testi kullanılmıştır. Sürekli iki değişken arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile parametrik test ön şartlarını sağlamadığı durumda ise Spearman Korelasyon Katsayısı ile değerlendirilmiştir. $p < 0.05$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir. Parametrik testler çeşitli olasılık dağılımları temellidir ve oldukça rijittir. Bu sebeple varsayımları vardır. Bu varsayımlar sağlanmadığında sıra sayıları temelli (Rank) temelli parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Wasserman, 2007).

4. Araştırmanın Bulguları

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Araştırmadaki bireylerin demografik özellikleri tanıtıcı istatistikleri

		N	%
Cinsiyetiniz	Kadın	61	47.7
	Erkek	67	52.3
Sınıf	Hazırlık	25	19.5
	1.Sınıf	23	18.0
	2.Sınıf	22	17.2
	3.Sınıf	30	23.4
	4.Sınıf	28	21.9
Ailenizin aylık geliri	1000-2000 TL arası	70	54.7
	2000-3000 TL arası	29	22.7

	3000-4000 TL arası	19	14.8
	4000-5000 TL arası	4	3.1
	5000 TL ve üzeri	6	4.7
Anne Eğitim durumu	Okuryazar Değil	90	70.3
	İlköğretim	30	23.4
	Ortaöğretim	7	5.5
	Yükseköğretim	1	0.8
Baba Eğitim durumu	Okuryazar Değil	36	28.1
	İlköğretim	55	43.0
	Ortaöğretim	29	22.7
	Yükseköğretim	8	6.3
Toplam		128	100.0

4.2. İş bulma Kaygısına İlişkin Bulguların Analizi

Tablo 2: Ölçek soruları frekans tablosu

	n	%
Bölümümün mezunlarının istedikleri işte çalışmadıklarını görmek kaygımı arttırmaktadır.	Kesinlikle Katılmıyorum	18 14.1
	Katılmıyorum	15 11.7
	Kararsızım	9 7.0
	Katılıyorum	32 25.0
	Kesinlikle Katılıyorum	54 42.2
Kamu kurumlarına yapılan atamaların mezun öğrenci sayısının çok altında olmasından endişe duymaktayım.	Kesinlikle Katılmıyorum	13 10.2
	Katılmıyorum	16 12.5

Musayev & Akcan, Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin iş bulma kaygısı: Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği

	Kararsızım	5	3.9
	Katılıyorum	32	25.0
	Kesinlikle Katılıyorum	62	48.4
	Kesinlikle Katılmıyorum	18	14.1
	Katılmıyorum	9	7.0
Ülkemizdeki işsizlik oranının yüksek olması iş bulma kaygımı arttırmaktadır.	Kararsızım	4	3.1
	Katılıyorum	33	25.8
	Kesinlikle Katılıyorum	64	50.0
	Kesinlikle Katılmıyorum	14	10.9
	Katılmıyorum	16	12.5
Bölümümün çok fazla mezun vermesi iş bulma imkânlarımı azaltmaktadır.	Kararsızım	6	4.7
	Katılıyorum	28	21.9
	Kesinlikle Katılıyorum	64	50.0
	Kesinlikle Katılmıyorum	18	14.1
	Katılmıyorum	22	17.2
“Bu kadar mezun arasında iş bulamam” psikolojisiyle yaşıyorum.	Kararsızım	9	7.0
	Katılıyorum	28	21.9
	Kesinlikle Katılıyorum	51	39.8
	Kesinlikle Katılmıyorum	15	11.7
	Katılmıyorum	27	21.1
Sürekli iş bulma kaygısı ile yaşamak psikolojimi bozmaktadır.	Kararsızım	14	10.9
	Katılıyorum	32	25.0

	Kesinlikle Katılıyorum	40	31.3
	Kesinlikle Katılmıyorum	9	7.0
	Katılmıyorum	28	21.9
Özel sektörde çalışma şartlarının iyi olmaması iş alanımı daraltmaktadır.	Kararsızım	14	10.9
	Katılıyorum	36	28.1
	Kesinlikle Katılıyorum	41	32.0
	Kesinlikle Katılmıyorum	12	9.4
	Katılmıyorum	17	13.3
İlgili kurumların işsizlikle mücadelede yetersiz kaldığını düşünmekteyim.	Kararsızım	14	10.9
	Katılıyorum	27	21.1
	Kesinlikle Katılıyorum	58	45.3
	Kesinlikle Katılmıyorum	45	35.2
	Katılmıyorum	29	22.7
Yakın çevremdeki insanların bölümüme karşı olumsuz düşünceleri kişisel gayretimi azaltmaktadır.	Kararsızım	12	9.4
	Katılıyorum	22	17.2
	Kesinlikle Katılıyorum	20	15.6
	Kesinlikle Katılmıyorum	15	11.7
	Katılmıyorum	35	27.3
Derslerin pratikten uzak daha çok teorik bilgiye dayanarak aktarılması iş bulma kaygımı artırmaktadır.	Kararsızım	22	17.2
	Katılıyorum	24	18.8
	Kesinlikle Katılıyorum	32	25.0
	Kesinlikle Katılmıyorum	52	40.6

Musayev & Akcan, Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin iş bulma kaygısı: Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği

	Katılmıyorum	30	23.4
Mezun olduktan sonra rahatlıkla istediğim işi bulacağımı düşündüğümden dolayı iş bulma kaygısı yaşamıyorum.	Kararsızım	20	15.6
	Katılıyorum	14	10.9
	Kesinlikle Katılıyorum	12	9.4
	Kesinlikle Katılmıyorum	21	16.4
Bölümümde elde ettiğim bilgi düzeyim arttıkça iş bulma kaygım günden güne azalıyor.	Katılmıyorum	41	32.0
	Kararsızım	24	18.8
	Katılıyorum	27	21.1
	Kesinlikle Katılıyorum	15	11.7
Kişisel gayretimi ortaya koysam da iyi bir iş bulamayacağımı düşünüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	27	21.1
	Katılmıyorum	35	27.3
	Kararsızım	18	14.1
	Katılıyorum	23	18.0
	Kesinlikle Katılıyorum	25	19.5
Toplam		128	100.0

“Bölümümün mezunlarının istedikleri işte çalışamadıklarını görmek kaygımı arttırmaktadır.” sorusuna Kesinlikle Katılmıyorum diyenlerin sayısı %14.1 (18),Katılmıyorum diyenlerin sayısı %11.7 (15), Kararsızım diyenlerin sayısı %7.0 (9), Katılıyorum diyenlerin sayısı %25.0 (32), Kesinlikle Katılıyorum diyenlerin sayısı %42.2 (54)'dir.

Tablo 3: Yüksek Din Öğretimi Alan Öğrencilerin İş Bulma Kaygısı Ölçeği İçin Ortak Faktör Varyansları ve Faktör Yükleri

Alt Boyut İsimleri	Sorular	Faktör Yükleri	
		1. Boyut	2. Boyut

	Ülkemizdeki işsizlik oranının yüksek olması iş bulma kaygımı arttırmaktadır.	0.912	
	“Bu kadar mezun arasında iş bulamam” psikolojisiyle yaşıyorum.	0.898	
	Bölümümün mezunlarının istedikleri işte çalışamadıklarını görmek kaygımı arttırmaktadır.	0.873	
	Kamu kurumlarına yapılan atamaların mezun öğrenci sayısının çok altında olmasından endişe duymaktayım.	0.865	
İş bulma kaygısı	Bölümümün çok fazla mezun vermesi iş bulma imkânlarımı azaltmaktadır.	0.852	
	İlgili kurumların işsizlikle mücadelede yetersiz kaldığını düşünmekteyim.	0.828	
	Sürekli iş bulma kaygısı ile yaşamak psikolojimi bozmaktadır.	0.787	
	Özel sektörde çalışma şartlarının iyi olmaması iş alanımı daraltmaktadır.	0.748	
	Derslerin pratikten uzak daha çok teorik bilgiye dayanarak aktarılması iş bulma kaygımı arttırmaktadır.	0.594	
	Mezun olduktan sonra rahatlıkla istediğim işi bulacağımı düşündüğümden dolayı iş bulma kaygısı yaşamıyorum.	0.835	
Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	Bölümümde elde ettiğim bilgi düzeyim arttıkça iş bulma kaygım günden güne azalıyor.	0.749	
	Yakın çevremdeki insanların bölümüme karşı olumsuz düşünceleri kişisel gayretimi azaltmaktadır.	0.586	
	Kişisel gayretimi ortaya koysam da iyi bir iş bulamayacağımı düşünüyorum.	0.462	
Öz Değerler		6.313	2.163
Varyans Açıklama Oranları %		48.563	16.637
Cronbachs'Alpha (α)		0.947	0.625

Toplam Açıklanan Varyans Oranı=62.200

Kaiser Meyer Olkin (KMO) =0.904

Bartlett sınaması değeri=1200.414 p=0.001**

Cronbachs'Alpha (α)=0.911

p* < 0.05 p** < 0.01

KMO testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve 0.80–0.90 aralığı çok iyi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu 1200.414 ($p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Bu ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve öz değeri 1.50'den büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Faktör analizinde öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Tekindal vd.2019).

Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği düşünüldüğünde bu çalışmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi birinci boyutta İş bulma kaygısı (Faktör 1) yer alan soruların faktör yükleri 0.594 ile 0.912 aralığında, ikinci boyutta Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu (Faktör 2) yer alan soruların faktör yükleri ise 0.462 ile 0.835 aralığında değişim göstermektedir.

İş bulma kaygısı faktöründe minimum 9, maksimum 45 puan alınabilir. Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu boyutunda ise minimum 4, maksimum 20 puan alınabilir. Ölçek toplamından ise minimum 13 maksimum 65 puan alınabilir.

Cronbachs'Alpha (α) 0.70' in üzerinde olduğu için yeterli görülmüştür. Dolayısıyla Yüksek Din Öğretimi Alan Öğrencilerin İş Bulma Kaygısı Ölçeğine ait 2 boyut ayrı özellikleri ölçtükleri söylenilebilir. Bu sonuçlara göre oluşturulan anket güvenilir bir ölçüm aracıdır (Tekindal vd.2021).

Tablo 4: Cinsiyet değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörlerinin karşılaştırılması

Kadın	Erkek	Test İstatistiği	P
n=61	n=67		

İş bulma kaygısı	33.19±10.90	32.62±10.57	-0.409	0.683 [€]
Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	10.68±3.93	10.28±3.73	-0.674	0.500 [€]
Ölçek Toplam	43.88±13.04	42.91±12.55	-0.513	0.608 [€]

[€] Mann Whitney-U test

Cinsiyet değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5: Sınıf değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörlerinin karşılaştırılması

	Hazırlık n=25	1.Sınıf n=23	2.Sınıf n=22	3.Sınıf n=30	4.Sınıf n=28	Test İstatistiği	p
İş bulma kaygısı	29.80±12.2 3	35.56±7.3 2	33.18±10.5 7	32.26±10.9 8	33.92±11.31	2.780	0.595 ψ
Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	10.36±4.30	10.47±3.4 2	10.72±3.95	11.40±3.60	9.39±3.77	6.419	0.170 ψ
Ölçek Toplam	40.16±14.9 7	46.04±8.4 9	43.90±12.5 8	43.66±12.9 5	43.32±13.67	1.646	0.801 ψ

**p<0,01

^ΔTek yönlü varyans analizi (ANOVA); ^ψ Kruskal Wallis Testi;

Sınıf değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6: Ailenizin aylık geliri değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörlerinin karşılaştırılması

	1000-2000 TL arası n=70	2000-3000 TL arası n=29	3000-4000 TL arası n=19	4000-5000 TL arası n=4	5000 TL ve üzeri n=6	Test İstatistiği	p
İş bulma kaygısı	33.65±10.8 7	33.62±9.83	30.89±11.2 2	28.25±7.6 3	30.0±13.68	3.161	0.531 ψ

Musayev & Akcan, Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin iş bulma kaygısı: Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği

Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	10.42±3.98	10.86±3.10	9.42±3.20	11.75±5.0	11.66±6.15	2.647	0.618 ψ
Ölçek Toplam	44.08±13.0	44.48±10.8	40.13±12.6	40.0±12.1	41.66±19.5	2.259	0.688 ψ
	8	3	7	9	0		

**p<0,01

Δ Tek yönlü varyans analizi (ANOVA); ψ Kruskal Wallis Testi;

Ailenizin aylık geliri değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 7: Anne Eğitim durumu değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörlerinin karşılaştırılması

	Okuryazar Değil n=90	İlköğretim n=30	Ortaöğretim n=7	Yükseköğretim n=1	Test İstatistiği	p
İş bulma kaygısı	32.05±11.19	34.03±9.82	39.71±4.23	27.0±0.01	4.068	0.254 ψ
Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	9.90±3.64	11.80±3.61	12.14±5.66	11.0±0.05	7.548	0.056 ψ
Ölçek Toplam	41.95±13.01	45.83±12.10	51.85±8.33	38.0±0.02	6.035	0.110 ψ

**p<0,01

ψ Kruskal Wallis Testi

Anne Eğitim durumu değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8: Baba Eğitim durumu değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörlerinin karşılaştırılması

	Okuryazar Değil n=36	İlköğretim n=55	Ortaöğretim n=29	Yükseköğretim n=8	Test İstatistiği	p
İş bulma kaygısı	32.75±11.25	31.36±11.11	35.06±9.22	36.25±9.86	2.955	0.399 ψ

Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	9.69±3.42	10.74±4.07	10.96±3.83	10.37±3.81	2.770	0.428 ^ψ
Ölçek Toplam	42.44±12.72	42.10±13.90	46.03±10.41	46.62±12.51	2.193	0.533 ^ψ

**p<0,01

^ψ Kruskal Wallis Testi

Baba Eğitim durumu değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 9: Ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasındaki ilişkiler

N=128		İş bulma kaygısı	Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu
Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu	r	,412**	
	p	0.001	
Ölçek Toplam	r	,962**	,645**
	p	0.001	0.001

*p<0,05**p<0,01 r: Pearson Korelasyon katsayısı

İş bulma kaygısı ile Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında pozitif yönde %41.2'lik; Ölçek Toplam ile %96.2'lik istatistik olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu ile Ölçek Toplam arasında pozitif yönde %64.5'lik istatistik olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizdeki genç nüfusun fazla olması ve buna paralel olarak üniversite mezunu öğrencilerin sayısının hızla artması öğrencilerin iş bulma, istihdam kaygılarının artmasına neden olmaktadır. 2019 yılında üniversiteli işsiz sayısının 1 milyonu aştığı açıklanmaktadır. Son dönemdeki gelişmelerle birlikte diğer fakültele oranla mezun öğrenci sayısındaki artış ve buna bağlı olarak yapılan kıyaslamalar, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin iş bulma kaygısı günden güne artmaktadır.

Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mezuniyet sonrası iş bulma ile ilgili kaygılarını tespit etmek için 13 soruluk ölçek kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde

SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada bireylerin demografik özelliklerini tanıttıcı istatistiklere yer verilmiştir. Analiz sonucu cinsiyet, sınıf, aylık gelir ve anne-baba eğitim durumu değişkeni ile ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum sahip oldukları demografik özelliklerin iş yaşamına katılmalarında ve istedikleri meslekleri icra etmelerinde çok fazla etkisinin olmadığını göstermektedir.

Ancak iş bulma kaygısı ile mezuniyet sonrası iş bulma tutumu arasında pozitif yönde %41.2'lik; Ölçek Toplam ile %96.2'lik istatistik olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Mezuniyet sonrası iş bulma tutumu ile Ölçek Toplam arasında pozitif yönde %64.5'lik istatistik olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Bu sonuçlara göre Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mezun olduktan sonra ciddi oranda iş bulma kaygılarının olduğu çıkarılabilir. Konuyla ilgili yapılan benzer çalışma sonuçlarının araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Kaya ve Varol (2004), Barlas vd (2019), Küçük vd (2019), Demir (2016) ve Kutlu vd (2019) tarafından yapılan çalışmalarda iş bulamama veya işe girememeyle ilgili problemlerin öğrencilerin kaygı düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Kutlu vd (2019)'nin yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerinin işsizlik kaygısı taşıdıkları ama bu kaygı düzeyinin cinsiyet, gelir düzeyi, sınıf ve anne baba eğitim durum gibi özelliklerle göre farklılık arz etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Küçük vd (2019) tarafından yapılan araştırmada bireylerin tahmini iş bulacaklarını düşündükleri sürenin uzamasıyla toplam umutsuzluk puanlarında artış olduğu görülmüştür. Çünkü mezun sayısındaki artışla birlikte ortaya çıkan rekabet ve atama taban puanlarının giderek yükselmesi bunun başlıca nedenlerinden sayılabilir. Bunun dışında ilahiyat mezunları için diğer bölümlerden farklı olarak kamu dışında özel sektörde istihdam alanlarının olmaması bu bölümü okuyan öğrencilerde kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliğinin neden olduğu işsizlik kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Bu yüzden yıllık öğrenci kontenjanları belirlenirken istihdam alanlarına yönelik politikaların göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin beklentileri tespit edilmeli, bunun için gerekli olan planlı ve akademik çalışmalar yapılmalıdır. Tercih sürecinde öğrencilere fakültenin istihdam alanları konusunda bilgi verilmelidir. Öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen işsizlik ve iş bulma kaygısının oluşturduğu psikolojik sorunların çözümüne yönelik fakülte veya üniversite bünyesinde rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sağlanmalıdır. Ayrıca verilen eğitimin istihdam alanlarıyla uyumlu olması sağlanmalı öğrencilerin bilgi, beceri ve potansiyelinin bu yönde geliştirilmesine büyük önem verilmelidir. Fakültenin programlarına mezuniyet sonrası çalışabilecekleri alanlar belirlenerek teorik derslerin yanı sıra ilahiyat fakültesi mezunlarının istihdamını sağlayacak mesleklere yönelik derslerin konulması sağlanmalıdır. Diploma sahibi olmadan iş yaşamına katılmanın mümkün olmayacağı anlayışıyla beraber kişinin mesleği dışında başka bir alanda çalışmasına yönelik

çevreden gelen olumsuz tutumların da vermiş olduğu rahatsızlık kaygıya dönüşebilmektedir.

Kaynakça

- Arslantürk, Z. (2008). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Barlas, Emin vd. (2019). İş bulma kaygısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri örneği. *III. Taras Shevchenko International Congress On Social Science*. 381-398. Kiev: Institute of Economic Development and Social Research.
- Demir, B. (2016). *Yapısal eşitlik modeli ile öğrencilerin iş bulma kaygılarına yönelik ölçek geliştirme: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF’de bir uygulama*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Tayfun, A.N.T.-Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(17), 534-558.
- Kaya, M.–Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17(17), 31-63.
- Kutlu, Şeyma Şahin vd. (2019). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ekev Akademi Dergisi* 23/78, 511-522.
- Küçük, Uçar vd. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeyleri. *ACÜ Sağlık Bilimleri Dergisi* 10(3), 367-372.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 6(10), 117-135.
- TÜİK, İşgücü İstatistikleri, Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu, Ağustos 2020.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2019.
- Wasserman, L. (2007), *All of nonparametric statistics*. New York: Springer.
- Tekindal, Mustafa Agah vd. (2021). Awareness scale for reducing ecological footprint: a validity and reliability study. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi* 27, 439-445.
- Tekindal, Mustafa Agah vd. (2019). The validity and reliability study for evaluation of factors affecting workplace satisfaction of academic staff: faculty of veterinary medicine. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi* 91(1), 15-24.

KAMUS-I İSTİLÂHÂT-I İLMİYE'DE BULUNAN SANAT TERİMLERİ

Mustafa SÜRÜN**

E-mail: msururi@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5717-1941>

Citation/©: Sürün, M., (2022). Kamus-ı İstîlâhât-ı İlmiye'de bulunan sanat terimleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 67-94.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1086626>

Öz

Sözlükler bir milletin hem hafızasını muhafaza etmekte hem de entelektüel serüvenine şahitlik etmektedir. Çünkü sözlükler zihinsel dönüşümlerin ve değişen bilimsel kaynakların istikametine göre oluşturulan temel ve öncelikli kaynaklardır. Osmanlı özelinde bu durum Batıdan bilimsel birikimin aktarılma istendiği 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmıştır. Modernleşme sürecinin mektepleşme ve tercüme ayağında Batılı kavramlarla yüzleşmek ve bunlara Türkçe karşılıklar bulmak dönemin gerek bilim adamları gerekse entelektüelleri için kaçınılmaz olmuştur. Bütün bilim dalları için söz konusu olan bu terim problemi hazırlanan sözlükler ile aşmaya ve ortak bir bilim dili oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu dönemde müstakil branş sözlükleri hazırlandığı gibi bütün bilim dallarını içeren daha kapsamlı sözlükler de hazırlanmak istenmiştir. Sanat terimleri söz konusu olduğunda ise her iki çalışma türünde eserler verilmiştir. Böylece Osmanlı'nın modernleşme döneminde hem kişisel hem de kurumsal tecrübeler sonucunda ciddi bir sözlük literatürü meydana geldi. Bu literatüre kurumsal olarak katkı sağlayanların başında İstîlâhât-ı İlmiye Encümeni gelmekteydi. Çalışmamızda encümenin bütün bilim dalları için oluşturmak istediği fakat sadece birinci cildi yayımlanabilen *Kamus-ı İstîlâhât-ı İlmiye*'de yer alan Fransızca sanat terimleri ve dilimizdeki karşılıkları incelenmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk-İslam Sanatları Tarihi 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.

Anahtar Kelimeler: Türk-İslam Sanatları Tarihi, İstılâhât-ı İlmiye encümeni, Kamus-ı İstılâhât-ı İlmiye, Sözlük, Sanat terimleri, Celal Esad Arseven.

ART TERMS IN QAMUS ISTILAHAT ILMIYYAH

Abstract

Dictionaries both preserve the memory of a nation and witness its intellectual history. Because the dictionaries are the basic and primary sources which are created according to the direction of intellectual transformations and changing in scientific sources. This is true in Ottoman since the second half of the 19th century, when the scientific knowledge was wanted to be transferred from the West. It was indispensable for both scientists and intellectuals of the period in the modernization process of schooling and translation, to confront with the Western concepts and to find Turkish equivalents. This terminology issue which is an significant problem for all branches of science, was tried to be overcome with prepared dictionaries and to create a common scientific language. In this period, it was desired to prepare more comprehensive dictionaries including all branches of science, as well as independent branch dictionaries. As far as art terms are concerned, studies were given in both types of work. Thus, a serious lexicon literature emerged as a result of both personal and institutional experiences in the modernization period of the Ottoman Empire. The first institution that contributed to this literature was the İstılâhât-ı İlmiye Encümeni. In this article, the French art terms and their equivalents in our language were studied in Qamus İstılâhat İlmiyyah that its committee wanted to create dictionaries for all branches of science, but only the first volume can be published.

Keywords: History of Turkish-Islamic Arts, Councilor of İstılâhât-ı İlmiyyah, Kamus-ı İstılâhât-ı İlmiyye, Dictionary, Art terms, Celal Esad Arseven.

Giriş

Türkiye’de modern sanat terimlerinin bir problem olarak ortaya çıkışı 19. yüzyılın sonlarında olmuştur. Osmanlı modernleşmesinin bilimsel ayağını teşkil eden mektepler ve tercüme müesseseleri batılı kavramlarla öncelikli olarak karşılaşan kurumlardı. Bu dönemde hemen hemen her branşta varlığını hissettiren terminolojik belirsizlik gerek kişisel gerekse kurumsal girişimlerle çözüme kavuşturulamaya çalışılmıştır. Sanat terimleri söz konusu olduğunda kişisel olarak katkı sağlayanların başında Mehmed Vahit Bey (1873-1931) ve Celal Esat Arseven (1875-1971) gelmektedir. Mehmet Vahit Bey Fransızcadan tercüme ettiği sanat tarihi kitapları sebebiyle batılı sanat kavramlarına Türkçe karşılıklar

bulmak zorunda kalırken Celal Esat Arseven de sanat terimlerinde yaşanan kaosa bir düzen getirme gayretiyle ciddi sözlük ve ansiklopedi çalışmaları yapmıştı. Batı menşeli terimlere Türkçe karşılıklar bulmak için kurumsal olarak hizmet etmesi amacıyla İstilahât-ı İlmiye Encümeni meydana getirilmişti. Celal Esat Arseven’in Mehmet Vahit Bey’den farklı yanı kişisel çalışmaları ile birlikte bu kurumda da görev almasıydı.

Osmanlının modernleşme döneminin bilim hayatında genel bir terminoloji meselesi İstilahât-ı İlmiye Encümeninden önce özellikle tercüme faaliyetleri sebebi ile 19. yüzyılın ortalarından itibaren gündeme gelmişti. 1851 yılında, Fransız Akademisi örnek alınarak kurulduğu düşünülen Encümen-i Dâniş, tercüme faaliyetlerine yeni bir boyut kazandırmıştı. Hem doğu hem de Batı dillerinden tercüme yapmak istediği için tercümelerin yönü artık Batı’ya da kaymaya başlamıştı. Sonrasında kurulan Tercüme Cemiyeti (1865), Dâire-i İlmiye (1869) ve iki kere kurulan Telif Tercüme Dâireleri (1879 / 1914-19) ile birlikte Osmanlı aydını Batılı kaynaklara yöneldikçe terminoloji problemi daha belirgin olarak gün yüzüne çıkıyordu.¹ Bu mesele bazen eğitimin dili noktasında da tartışmalara neden olabiliyordu. Mekteb-i Tıbbiye Türkçe eğitime başlayıp on iki sene sonra Fransızca eğitim diline geçmiştir. Tıp öğretiminin Türkçe olmasını isteyenler bu alanda kitap ve sözlük çalışmaları yapmışlardı (Hatemi & Işıl, 1989, ss. 21-39; Kazancıgil vd. 2013, ss. 67-77). Lügat-ı Tıbbiye bu eserlerden biridir (Avni, 1290).

Bu tercüme müesseseleri genelde Batıdan tercüme yapmayı, okulların ders kitabı ihtiyacını karşılamak için eserler hazırlamayı, halkın bilgi seviyesini yükseltmeyi ve Türkçenin ilerlemesine katkı sağlamayı amaçlamaktaydı. Böylece Osmanlının ihtiyaç duyduğu bilgi, Batının birikiminden istifade edilerek, toplu çeviri hareketleri ile hızlı bir biçimde aktarılacak isteniyordu. Bu süreçte terminoloji meselesi zaman zaman varlığını hissettirmiş olsa da İstilahât-ı İlmiye Encümeni kurulana kadar kurumsal olarak kavramlar üzerine önemli çalışmalar yapılamadı. İstilahât-ı İlmiye Encümeni ikisi özel (Felsefe, Sanat) biri ise genel olmak üzere üç sözlük yayımlayabiliyordu.

Çalışmamızda İstilahât-ı İlmiye Encümeni tarafından bütün bilim dalları için hazırlanan *İstilahât-ı İlmiye Kâmusu* konu edinilmiştir (Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye, 1333). Sadece “A” harfi yayımlanabilen bu genel sözlükte yer alan sanat terimleri -müzik hariç- incelenmiştir. Sözlük baştan sona taranarak mimari ve güzel sanatların diğer alanlarıyla ilgili terimler tespit edilmiştir. Asılları Fransızca olan terimler akfabetik olarak sıralanmış sonrasında bunlara verilen karşılık ve açıklamaların Osmanlıca günümüz alfabesine aktarılmıştır.

Sanat terimleri üzerine Osmanlıca hazırlanmış müstakil sözlükler de yer almaktadır. Ülkemizde bunlar hakkında çalışmalar yapılmış ve günümüz Türkçesine akatarılmıştır. Bu çalışmalara makalemizin ilerleyen kısımlarında atıfta bulunulacaktır. *Kamus-ı İstilahât-ı*

¹ Tercüme müesseseleri ve faaliyetleri için bkz. Kayaoğlu, (1998).

İlmiye Osmanlı dönemindeki modern sanat terimlerine karşılık bulma çabasının tezahürü olarak dönemin tamamlayıcı kaynaklarındandır.

1. Osmanlı Döneminde Sanat Terimleri Üzerine Yapılan Çalışmalar

Osmanlı döneminde özellikle mimari başat olmak üzere sanat terimlerine değinen ilk eser Cafer Efendi tarafından 1614 yılında kaleme alınan *Risâle-i Mimâriyye*'dir (Ca'fer Efendi, 2005). Sultan Ahmed Câmîi'nin mimarı Sedfkar Mehmet Ağa'nın hayatı ve eserlerinin anlatıldığı bu eserde mimarlık ve inşâat terimlerine de yer verilmiştir. *Risâle-i Mimâriyye* Batılılaşma öncesi dönemde kaleme alınması sebebi ile eski kavramlara değinmesi açısından önemlidir.

Batılılaşma sonrası sanat terimleri meselesine dikkat çeken ilk yazılardan biri Mehmet Vahit Bey'in 1 Ekim 1909 tarihli *Sabah* gazetesinin *Mebâhis-i Lisanîye* kısmında kaleme aldığı "Şimdi Yazabiliriz!" başlıklı makalesidir (Vahid, 1325/1327, ss. 3-4). Vahit Bey bu makalesinde Fransızca "art" kelimesine lisanımızda hangi kelime ile karşılık vermemiz gerektiği hususunda ki fikirlerini ortaya koymuştur.

Sonrasında Salomon Reinach'tan 1330/1914-15'te tercüme ettiği *Apollo: Tarih-i Umumî-i Sînâât* adlı kitabının girişinde "Bazı İstîlâhât-ı Mühimme-i Sînâiye Hakkında Mütâlaât" başlığı altında 11 sayfalık kısımda 20 kadar Fransızca kelimenin dilimize nasıl tercüme edilmesi gerektiği ile ilgili açıklamalarda bulunarak kendi kavramlarını teklif etmiştir (Reinach, 1330, ss. 12-22). Burada bazı kavramlara 2-3 sayfa açıklama yaparken bazılarının da ise sadece uygun bulduğu terimi yazmıştır. Kitabın sonunda "Metn-i Kitapta Munderic Tabirât ve İstîlâhât-ı Sînâiyenin Fransızcalarıyla Türkçe ve Almanca Mukabilleri" başlığı altındaki 10 sayfalık bölümde, 280 kadar kelimenin, üç sütun halinde, sırasıyla Fransızca, Türkçe ve Almanca karşılıklarını vermiştir (Reinach, 1330, ss. 381-390).

Mehmed Vahid Bey, bu kitabında yer verdiği kelimeleri bir sene sonra 1331/1915 yılında bazı ilaveler ile 33 sayfalık müstakil küçük bir risale şeklinde tekrar yayımlar. *Bazı İstîlâhât-ı Mühimme-i Sînâiye Hakkında Mütâlaât* adını taşıyan bu risalede açıklama yapıp karşılık verdiği kelime sayısı 40'a çıkmış olup Fransızca, Türkçe ve Almanca karşılıklarını vermiş olduğu kelime sayısı ise 310 civarındadır (Vahid, 1331).² Fransızcadan tercüme ettiği sanat tarihi kitaplarında kavram sorununu bizzat hisseden Mehmed Vahid Bey, risalenin "Beyân-ı Maksad" kısmında konu ile ilgili olarak yabancı sanat terimlerinin dilimizdeki karşılıklarının tam olarak belirlenmemesi sebebiyle yaşanan sıkıntıya dikkat çekmiş, ayrıca önerdiği kelimelerin kati olmadığını, zaman içerisinde daha uygun karşılıkların bulunabileceğini de söylemiştir (Vahid, 1331, s. 5).

Mehmed Vahid Bey 1928 yılında "Bazı İstîlahlar Hakkında Mütâlaat" ismiyle kaleme aldığı son yazısını Baye'den tercüme etmiş olduğu *Muhtasar Sînâât Tarihi* isimli kitabının giriş

² Bu kitabın çeviriyazısı için bkz. Bostancı, (2003).

kısımında yer vermiştir (Baye, 1928, ss. X-XIII). Aynı yazıyı daha sonra *Hayat* mecmuasında da yayımlamıştır (Vahid, 1928, ss. 6-7).

Bu dönemde Mehmed Vahid Bey ile birlikte ülkemizde sanat terimleri üzerine çalışmalar yapan diğer bir isim Celal Esad Arseven’dir. Terminoloji üzerine ilk olarak 1324/1908 yılında *İstîlâhât-ı Mimâriye* isimli çalışmasını yayımlamıştır (Esad, 1324).³ Bu eserinde herhangi bir mukaddime bulunmamaktadır fakat Celal Esad 1943 yılında yayınlamaya başladığı *Sanat Ansiklopedisi*’nin önsözünde konu hakkında bazı bilgiler vermektedir. Burada, sanata dair yazdığı ve tercüme ettiği yazılarında karşılaştığı güçlükleri anlatmış ve sanat alanında kalkınmamız için öncelikli olarak sanat terimlerinin tespitinin gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca 35 sene önce *Resim Kütüphanesi* ismi altında neşrettiği kitaplarını yazarken sanata dair terimleri toplama ihtiyacı duyduğunu ve bu terimlerden mimariye ait olanları *İstîlâhât-ı Mimâriye*’de bir araya getirdiğini belirtmektedir. Sözlüğü yazmak için takip ettiği yöntem hakkında ise mevcut olan lügat ve kitapların tamamını taradığını ve o zamanlar yaşamakta olan eski mimar, taşçı, duvarcı, dülger, ressam, hattat, nakkaşlara sorarak terimlerin anlamlarını tespit ettiğini söylemektedir. Fakat kullandığı kaynakların isimleri hakkında bilgi vermemektedir (Esad, 1983, s. 1).

İstîlâhât-ı Mimâriye Türkçe ve alfabetik olarak düzenlenmiş olup alt başlıklar ile birlikte 1300’e yakın kelimeyi içermektedir. Sözlükte yer alan terimler yapı elemanı, malzeme, alet-edevat, yapı bölümü, yapı türü, yapı tekniği, bezeme, meslek adı, ölçü ve tartı birimi, renk ve üslup gibi konulardan meydana gelmektedir. Ayrıca sözlükte 175 kadar madde için resim ve çizimler kullanılmıştır. Bu resimler bazen sadece terime karşılık gelen konuyu görselleştirirken bazen de bir yapı türü veya unsurunun ayrıntılı olarak kısımlarını göstermektedir.

Celal Esad Arseven sanat terimleri üzerine ikinci eserini *İstîlâhât-ı İlmiye Encümeni* bünyesinde yayımlanmıştır. *İstîlâhât-ı İlmiye Encümeni Tarafından Sanayi-i Nefisede Mevcud Kelimât ve Tabirat İçin Vaz’u Tedvini Tensib Olunan İstîlâhât Mecmuasıdır* adını taşıyan bu sözlükte alt başlıklar ile birlikte 1100 civarı Fransızca sanat terimine karşılık verilmiştir (Esad, 1330).⁴ Encümenin diğer çalışmalarında mecmuaların bireysel olarak kim tarafından hazırlandığı zikredilmemekle birlikte bu sözlükte terimleri toplayan kişinin Celal Esad olduğu belirtilmiştir. Celal Esad’ın önceden sanat terimleri üzerine yapmış olduğu çalışmalar sebebiyle gerek bu Encümende görevlendirildiği gerekse sanat sözlüğünün hazırlanmasında ağırlıklı olarak görev aldığı düşünülmektedir.

Sanat sözlüğünü, Encümenin önceden yayınladığı felsefe sözlüğünden ayıran bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlardan biri felsefe sözlüğünde Fransızca terimlerin sadece Türkçe karşılığı verilirken burada hem terimin karşılığı verilmekte hem de anlamıyla ilgili kısa

³ Bu kitabın çeviriyazısı için bkz. Arseven, (2017).

⁴ Bu kitabın çeviriyazısı için bkz. Yazıcı, (2012).

açıklamalar yapılmaktadır. Diğer bir fark ise bazı kelimelerin açıklamalarında, kullanılan kaynağın adının zikredilmesidir. Bu kaynaklar arasında *Burhân-ı Kâti`* ve *Lehçetü'l-Lügat* gibi sözlükler yer almaktadır.

Celal Esad'ın diğer bir sözlüğü iki kısım halinde yayımlanan *Sanat Kamusu*'dur (Esad, 1340-1341).⁵ Fransızcadan Türkçeye 269 sayfalık birinci kısım, 1340/1924 yılında, Türkçeden Fransızcaya 60 sayfalık ikinci kısım ise 1341/1925 yılında yayımlanmıştır. Sözlüğün içeriği yazarı tarafından kapağında "*Sanayi-i nefiseden resim, nakış, naht [oymacılık], mimari, hak [kazıma, oyma] ve âsâr-ı atıkaya âid istilahları hâvidir*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu sözlük Celal Esad'ın önceden yayımladığı sözlüklerden hem daha kapsamlı olması hem de Fransızca-Türkçe ve Türkçe-Fransızca olması sebebiyle farklılık göstermektedir.

Birinci kısım, Fransızcadan Türkçeye 1350 civarında terim içermektedir. Aynı zamanda 340 kadar maddeye resim ve çizimler eşlik etmektedir. Burada terimlerin karşılıkları ile birlikte birçoğunda açıklamalarda yer almaktadır. İkinci kısım ise, Türkçeden Fransızcaya 1270 civar terim içermektedir. Bu bölümde çizim yoktur. Ayrıca açıklamalardan ziyade, sadece terimin karşılığı verilmektedir. İkinci kısmın sonunda bir de "İnşaata Âid Bazı İstilahlar" başlığı altında bir ilave bulunmaktadır (Esad, 1341, ss. 47-60). Burada da Türkçe olarak hazırlanmış 190 civarında inşaat terimi açıklanmaktadır. Celal Esad *Sanat Kamusu*'nun birinci kısmını genişleterek, 1944 yılında Latin alfabesiyle *Fransızcadan Türkçeye Sanat Lügatı* ismiyle tekrar yayımlamıştır (Arseven, 1944). Kitabın kapağında "Muharririn Sanat Ansiklopedisine Fransızca İndeks Vazifesini de Görür" notu yer almaktadır. Böylece bütün bu çalışmalar Celal Esad'ın 5 ciltlik sanat ansiklopedisine giden sürecin hazırlayıcısı olmuştur.

2. İstilahât-ı İlmiye Encümeni ve Yaptığı Çalışmalar

İstilahât-ı İlmiye Encümeni 1913 yılında İstanbul'da kurulmuştu. Encümen Batı menşeli kavramlara Türkçe karşılıklar bularak ortak bir bilim dili kurmak istiyordu (Uçman, 1999, ss. 207-209). Maarif Nezareti bünyesinde yer alan encümen toplantı ve çalışmalarını Dârülfünun Kütüphanesi'nde yürütmekteydi. Felsefe başta olmak üzere sanat, fen ve teknik bilimlerin her alanıyla ilgili yabancı terimlere Türkçe karşılıklar bulmak istedikleri için farklı branşlarda uzmanlaşmış bir kadro oluşturuldu (Kara, 2012, s. 40). Encümen ayrıca teşkilatı, vazifelerini ve çalışma tarzını ortaya koyan on sekiz maddelik bir talimatnâme hazırladı (Maarif-i Umumiye Nezareti İstilahât-ı İlmiye Encümeni Talimatnâmesi, 1338).⁶

Celal Esad'ın sanat terimleri için derlediği mecmuada yer alan listeden bir başkan ve yirmi beş üyeden oluşan toplam yirmi altı kişilik Encümen azalarının kimler olduğunu öğrenebilmekteyiz. Burada Encümen'de görev alanların o gün itibarıyla hangi makam ve

⁵ Bu kitabın çeviriyazısı için bkz. Arseven, (2020).

⁶ Bu talimatnamenin maddelerinin çeviriyazısı için bkz. Uçman, (2003, ss. 15-16); Kara, (2012, ss. 52-55).

görevde buldukları da belirtilmiştir. *Maarif-i Umumiye Nezareti Istilahât-ı İlmiye Encümeni Azaları* başlıklı listede yer alan isimler şunlardır: 1. Reis-Mahmud Esad Efendi (Şûra-yı Devlet Tanzimat Dairesi reisi), 2. Aza-İbrahim Aşkî Bey (Bahriye mütekeidîninden), 3. Aza-Ahmet Naim Bey (Maarif Nezareti Telif ve Tercüme Dairesi Azasından), 4. Aza-Esad Şerafeddin Bey (Darulfünun muallimlerinden), 5. Aza-Ağaoğlu Ahmed Bey (Darulfünun muallimlerinden), 6. Aza-Besim Ömer Paşa (Hilal-i Ahmer Cemiyeti reis-i sânisî), 7. Aza-Celal Esad Bey (Kadıköy Daire-i Belediyesi müdürü), 8. Aza-Celal Sahir Bey (Türk Bilgi Derneği reisi), 9. Aza-Hasip Bey (Ticaret ve Ziraat Nezareti ziraat müfettiş-i umumisi), 10. Aza-Hulusi Bey (Darulfünun muallimlerinden), 11. Aza-Halid Ziya Bey (Darulfünun muallimlerinden), 12. Aza-Rıza Tevfik Bey (Karantina Meclis azasından, filozof), 13. Aza-Rauf Yekta Bey (Babıali Divan-ı Hümayun Kalemî Tesvid ve Tebyiz Şubesi müdür muavini), 14. Aza-Salih Zeki Bey (Darulfünun müdir-i umumisi), 15. Aza-Sabri Bey (Mülkiye Baytar Mekteb-i Âlîsi muallimlerinden), 16. Aza-Âlî Bey (Ticaret ve Ziraat Nezareti ticaret müdir-i umumisi), 17. Aza-Ziya Bey (Darulfünun muallimlerinden), 18. Aza-Kemal Cenap Bey (Darulfünun muallimlerinden), 19. Aza-Mehmet Cemil Bey (Erkân-ı Harbiye-i Umumiye merkez şubesi müdür vekili -Binbaşı-), 20. Aza- Muhammed Hamdi Efendi (Medresetü’l-Kudat ve Medresetü’l-Vâizin müderrislerinden), 21. Aza-Mehmed Ali Aynî Bey (Darulfünun muallimlerinden), 22. Aza-Mehmed Fatin Efendi (Rasadhâne-i Âmire müdürü), 23. Aza-Mehmet Fuad Bey (Darulfünun muallimlerinden), 24. Aza-Mazhar Hüsnü Bey (Darulfünun Ulûm-i Tabiiye ve Riyaziye şubeleri müdürü), 25. Aza-Mahmud Bey (Maarif Nezareti Tedrisat-ı Âliye ikinci şube müdürü), 26. Aza-Nutki Bey (Bahriye mütekeidîninden Osmanlı Kapudan ve Makinistler Cemiyeti reisi) (Esad, 1330, s. 2). Dönemin farklı kurumlarında görevleri olan kişiler Encümen’de yer alsa da özellikle Darulfünun verdiği on üye ile ilk sırada yer almaktaydı.

Görev yapan bu asli üyeler dışında uzmanlık alanlarından faydalanmak ve kendilerinden yazılı olarak bilgi almak üzere dışarıdan üyelere de başvurulmaktaydı (madde 2). Encümen kendi içerisinde şu şubelere ayrılmıştı; felsefe, riyaziyyat ve fizik, tarih ve coğrafya, ulûm-ı tabiiye, ulûm-ı tıbbiye, hukuk ve siyasiyyât, lisanîyyât, ulûm-ı harbiye, edebiyat, sanâyi-i nefise, musikî, ziraat, mühendislik, teknoloji, makine mühendisliği, maden mühendisliği, sanâyi vs. üyelerde kendi uzmanlık alanlarına göre bu şubelerde yer almaktaydı (madde 3). Üyeler on beş günde bir Perşembe günü öğleden sonra bir buçuk ile dört arası toplanmaktaydı (madde 12). Fransızca terimlere Türkçe karşılıkların nasıl bulunacağı ve sonrasında önerilen terimlerin ortak bir kararla nasıl belirleneceğine de talimatnamenin on altı ve on sekizinci maddelerinde açıklık getirilmişti. Buna göre terimlerin belirlenip kara bağlanma süreci şu şekilde işlemekteydi: “Asılları Fransızcadan alınmakta olan istilahâtın mukabillerini tayinde evvela o istilah için lisanımızda bir karşılık bulunmuş ve kullanılmış olup olmadığı araştırılacak ve mevcut ise o istilahın ihtiyacât-ı hazırıyı tatmin edebilip edemediği tedkik olunarak muvafakati takdirinde aynen kabul edilecektir. Bir istilahın Türkçede muhtelif mukabilleri var ise bunlardan en münasibi alınacaktır. O istilah için Türkçede mevzû bir mukabil yok ise veya mevcut olup da gayrı muvafık olduğu tahakkuk

eder ise aile-i ıstilahât, mâna-yı maksûda ve âheng-i lisana tevfikân ve resen mukabil bir ıstilah vaz edilecektir. Maamafih îcabı halinde ıstilahât-ı kadîmede tadilat da yapılabilir (madde 16).⁷ Şubelerce vaz ve tayin edilen ıstilahâtın kesb-i katiyyet edebilmesi heyet-i umumiyenin kabulüne mazhar olmasına mütevakıftır. Binaenaleyh şubelerce neticelendirilen veyahut mübayenet-i efkâr sebebiyle katî bir şekil alamayan bilcümle ıstilahât heyet-i umumiyede okunarak ya aynen veyahut bade'l umumiye arasında hasıl olacak ihtilaf ıstilahın cihet-i ilmiyesinden münbais ise şubesinin mütalaası ve ihtilaf cihet-i lisaniyesine taalluk ediyor ise heyet-i umumiye ekseriyetinin reyî râcihtir. Ve bu suretle kesb-i katiyyet eden fişlerin zîr-i mühür-i resmî ile tasdik ve Encümen kâtibine tevdi edilir.” (Kara, 2012, ss. 52-55).

19. yüzyılda Avrupa'nın birikimi Fransa üzerinden aktarılmaya çalışıldığı için de sözlükler Fransızca-Türkçe şeklinde iki dilli olarak hazırlanmıştı. İstilahât-ı İlmiye Encümeni görev yaptığı süre boyunca ikisi özel (felsefe ve sanat), biri genel sözlük olmak üzere toplam üç çalışma yayımlayabildi. Birincisi *Istilahât-ı İlmiye Encümeni Tarafından Kamûs-ı Felsefede Münderic Kelimât ve Tabirât İçün Vaz u Tedvini Tensib Olunan Istilahât Mecmuasıdır* (İstilahât-ı İlmiye Encümeni Tarafından Kamûs-ı Felsefede Münderic Kelimât ve Tabirât İçün Vaz u Tedvini Tensib Olunan Istilahât Mecmuasıdır, 1330)⁸, ikincisi *Istilahât-ı İlmiye Encümeni Tarafından Sanayi-i Nefisede Mevcud Kelimât ve Tabirât İçün Vaz u Tedvini Tensib Olunan Istilahât Mecmuasıdır* (Esad, 1330), üçüncüsü ise *Kamûs-ı Istilahât-ı İlmiye'dir* (Kamus-ı Istilahât-ı İlmiye, 1333). Encümenin kısa bir süre içerisinde bu eserleri yayımlamasına rağmen I. Dünya savaşının çıkması, devlette siyasi ve ekonomik dengelerin bozulması, üyeler arasında yaşanan görüş ayrılıkları sebebi ile kendiliğinden dağıldığı düşünülmektedir (Uçman, 1996, s. 204).

3. Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye

Günümüzde “Bilimsel Terimler Sözlüğü” anlamına gelmekte olan *Kamus-ı Istilahât-ı İlmiye* adlı eser Encümenin hazırlamayı düşündüğü en kapsamlı sözlüktü. Fakat bu çalışmanın sadece “A” harfini içeren 210 sayfalık birinci cildi 1333/1914-15 yılında yayımlanabilmişti. Bu yönüyle yarım kalmış bir kamustur. Sözlüğün içeriğine baktığımızda bunun gerçekten bütün bilim dallarını kapsamayı hedefleyen bir girişim olduğunu görmekteyiz. Sözlükte iki yüz otuz civarı ihtisas alanına ait 5963 terim bulunmaktadır. Pozitif bilimler ağırlıklı olmakla birlikte sosyal bilim terimleri de yer almaktadır. Pozitif bilimlerde tıp, anatomi,

⁷ Dil ve terim meselesi tarihimiz boyunca farklı nedenlerle gündeme gelmiş bir konudur. Bazen yabancı kökenli terimlere sadece Türkçe karşılık bulmak bazen de kullanılan ve karşılığı bulunan kelimelerin sadeleştirilmeleri gündeme gelmiştir. Sanat terimleri için Türkçe karşılıklarının sadeleştirilmesi gündemde olmasa da sonraki dönemlerde bu tür girişimler ve tartışmalar ortaya çıkaaktır. Genç Kalemler ve Yeni Lisan Hareketi bu girişimin öncülerinden sayılırlar. bkz. Öksüz, (1995).

⁸ Bu mecmuânın çeviriyazısı için bkz. Alpyağlı, (2015, ss. 33-68).

entomoloji (böcek bilimi), fizik, kimya, botanik, bahçıvanlık, zooloji, denizcilik, jeoloji, madencilik ve teknik üzerine terimler sayıca daha fazladır.

Sözlüğün içerdiği alanlardan biri de sanattır. Başta mimari olmak üzere musiki, duvarcılık, inşaat, resim, güzel sanatlar, fotoğraf, heykel, dans, tiyatro, gravür ve mitoloji ile ilgili sanat terimlerine yer verilmiştir. Encümenin daha önceden müstakil olarak yayımladığı *Sanâyi-i Nefise İstalahâtı Mecmuası*’nda yer alan terimlerin bir kısmı burada tekrarlanmış olsa da sanatın farklı branşlarına ait yeni terimler de eklenmiştir. Genel bir bilim terimler sözlüğü olması sebebiyle birçok sanat dalına ait terime yer verilmiştir. *Sanâyi-i Nefise İstalahâtı Mecmuası*’nın “A” harfinde 80 terime açıklık getirilmişken *Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye*’de bu sayı 183’ü çıkmıştır. Sözlükte kelimeler Fransızca asıllarına göre alfabetik olarak verilmiş olup kelimenin yanında, parantez içerisinde hangi branşa ait olduğu Fransızca kısaltılmış şekilde belirtilmiştir. Terimlerin Türkçe karşılıkları verilirken nadiren kelimenin köken bilgilerine de değinilmiştir. Örneğin Fransızca *About (Archit.)* terimi Türkçe de *zıvana* terimi ile karşılanmış ve Farsça *Zebânededen* geldiği belirtilmiştir (*Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye*, 1333, s. 5). Bazen bir terimin farklı sanat türlerindeki birden çok anlamı verilmiştir. Örneğin Fransızca *Accolade* teriminin Türkçede, hem mimari hem de musikideki anlamları ayrı karşılanmış (*Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye*, 1333, ss. 11-12).

4. Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye’deki Sanat Terimleri

Sözlükte inceleme alanımıza giren toplam 183 sanat terimi tespit edilmiştir. Fransızca kavramların Türkçe karşılık ve açıklamaları verilirken sadeleştirilme yapılmamış olup bazı kelimeler için [] içerisinde günümüz Türkçesindeki karşılığı verilmiştir. Okunusunda yanlışlık olabileceği ihtimaline karşı bazı kelimelerin Osmanlıca imlâları da o kelimenin yanında () içerisinde verilmiştir. Ayrıca terimlerin *Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye*’nin kaçınıcı sayfasında bulunduğu da () içerisinde belirtilmiştir. *Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye*’de ki kelimelerin bir kısmı Celal Esat Arsevenin derlediği ve Encümen’den çıkan sanat terimleri mecmuasında da yer almaktadır. Bu kelimelerin karşılıkları iki sözlükte de bazen aynen verilmişken bazen de değişiklikler yapılmıştır. Sözlükteki sanat terimleri alfabetik olarak şunlardır:

Abaque (*Archit.*) : Başlık tablası. (s. 2)

Direklerin başlıkları üzerinde geniş ve taşkın olarak bırakılıp ekseriya [çoğunlukla] tezyînâtılı olan ve saçak tabanını yüklenen kısım.

Abatage (*Maçonn.*): Sivrisni almak. (s. 2)

Taşların sivri ve taşkın cihetlerini yontup düzeltmek.

Abatis (*Constr.*): Yıkıntı. (s. 2)

Bir hedm [yıkma] hasebiyle yere toplanan ve yığılan mevâdd-ı inşâiyye [inşaat maddeleri].

Abat-jour (*Archit.*): Işık basan. (s. 2)

Bodrum katları gibi ışığı yukarıdan almaya mecbur olan katlarda tabanı içeriye ve aşağıya doğru mâil [meyletmiş] olarak yapılan pencerelerdir ki ışığı aşağıya çevirir.

Abat-son (*Archit.*): Ses çeviren. (s. 3)

Hatip kürsülerinin üstünde havayı aşağıya doğru çevirmek için yapılan kubbeli kısım.

Çan kulelerinde sesi şehre doğru vermek için mâil sathlardan mürekkeb [birleşik] olmak üzere pancur şeklinde yapılan tertibat.

Abatoir (*Constr.*): Mezbaha. (s. 3)

Yenmek üzere satılan etlerin kesildiği ve temizlendiği mahal; selhâne dahi denir. Mezbaha tabiri umumiyetle son şerâit-i fenniye ve sıhhiye [fen ve sağlığa ait şartlar] dâiresinde yapılmış olanlarına mahsus gibidir.

Abat-vent (*Archit.*): Yel basan. (s. 3)

Bacaların tepesinde rüzgârın dumanı çevirmesi menetmek [engellemek] üzere vaz olunan [konulan] toprak veya sac tepelikler.

About (*Archit.*): Zivana. (s. 5)

(*Farisî*) *Zebâned*: Birbirine geçmek için kerestelerin ucunda gönyeli ve dil gibi bırakılan kısım.

Aboutiur (*Constr.*): Kurşun kaplamak. (s.5)

Bir naht [oyma] eseri veya tezyînât-ı mimariye üzerine ince kurşun levha kaplama.

Abreuver (*Maçonn.*): Tavlamak. (s.6)

Sıvası dökülmüş bir duvar üzerine yeni sıva vurulacağı vakit altındaki eski duvarı ıslatmak.

Abreuver (*Peint.*): Tavlamak. (s. 6)

Bir safihâ [levha] üstüne sürülen boyanın safihânın elyafı tarafından içilmemesi için evvelce [daha önce] bir tabaka tutkal sürülmesi.

Abreuvoir (*Agr.*): Yalak. (s. 6)

Abreuvoir (*Chass.*): Yalak, sulak.

Hayvanatın su içmesine mahsus kap veya mahal. Kap olduğu takdirde yalak namını alır. Çay ve göl kenarı gibi hayvan sulanmasına müsait ve tabîî mahallere sulak tabir olunur.

Abreuvoyer (*Maçon.*): Derz. (s. 6)

Duvarlar inşa olunurken taş veya tuğlalar arasında çimento veya alçı veya harç girmek üzere bırakılan aralıklar, harç payları.

Abri (*Art Mil.*): Siper. (s. 6)

Abrivent (*Art Mil.*): Nöbetçi kulübesi. (s. 6)

Abrivent (*Techn.*): Rüzgar siperi. (s. 6)

Abside (*Archit.*): Absid (mihrap). (s. 7)

Mâbet ve kiliselerde mihrap makamına kâim olan [yerini tutan] ve ibadet için teveccüh edilen [yönelilen] mahal.

Académique (*Beaux-arts*): Akademikârî. (s. 8)

Akademilerde talim için yapılan resimler gibi doğru fakat bir fikr-i ibdâ'ın [yaratıcı fikir] mahsulü olmayan ve vaz-ı tabîide bulunmayan insan suretleridir.

Acanthe (*Archit.*): Kenger. (s. 8)

Accessoire (*Peint. Théâtr.*): Fûrûat [dallar, kolar], temtimmât [tamamlayıcılar].(s. 11)

Accolade (*Archit.*): Ribat. (s. 11)

Kaş kemer (*Arc en accolade*)

Accoler (*Archit.*): Sarmak. (s. 12)

Direğin etrafına hurma, defne veya asma yaprakları sararak tezyîn etmek.

Accord (*Archit.*): Vifak [uygunluk]. (s. 12)

Üslûp ve terkipdeki birlik ve tevâfuk.

Accord (*Peint.*): Vifak, temezzüc [.....] (s. 12)

Accopler (*Archit.*): Çiftlemek. (s. 13)

Accourse (*Archit.*): Dış şirvan. (s. 13)

Accuser (*B.-Arts.*): Belirtmek. (s. 14)

Acétate (*Photog.*): Halliyet. (s. 15)

Acétone (*Photog.*): Aseton. (s. 16)

Acropole (*Forti.*): Yunan-ı kadîm iç kalesi. (s. 20)

Eski Yunanlıların ekseriyetle şehirlerin en mürtefi [yüksek] kısımlarında vücuda getirdikleri ve aynı zamanda en büyük ve mukaddes mabetlerini de taht-ı

muhafazaya [koruma altına] aldıkları iç kalelere (hisarlara) itlâk olunur [adlandırılır].

Acropole (*Hist.*): Akropol. (s. 20)

Eski Atina şehrinde yüksek ve müstahkem [sağlam] bir mevki. Partenon (*Parthénon*) ve Erehtiyon (*Erechthéion*) gibi bütün mabetleri ve muazzam binaları orası ihtivâ ederdi.

Acrotére (*Archit.*): Akroter. (s. 20)

Binaların yukarı kısımlarında çatının iki tarafında ve ekseriya cephede üzerinde bazı tezyînat vaz olunmak üzere bırakılan kısımlar (kulak).

Adoucir (*Peint. et Sculpt.*): Tatlılaştırmak. (s. 28)

Nakişta (___) bir çizginin sertliklerini hafifletirerek daha narin ve nazik bir hale koymak.

Bir tablonun renklerini tatlılaştırmak demek o tablonun gölgelerinden ışıklarına geçilen kısımları nereden geçildiği belli olmaksızın bir yerini eritmek ve kaynatmak demektir.

Bir rengi tatlılaştırmak onun parlaklığını tahfif etmek [hafifletmek] demektir.

Adoucissement (*Archit.*): Mülâyim [yumuşak] geçiş. (s.29)

Adoucissement (*Peint.*): Tatlılaştırmak. (s.29)

Renklerin birbirine ince bir suretle karışmasına ve şekillerin çizgilerinin sertliği alınarak hafifletirilmelerine ve eritilmelerine denir.

Affaiblir (*B.-Arts.*): Zayıflatmak. (s. 33)

Renkleri ve çizgileri fazla miktarda tatlılaştırmak, inceleştirip zayıflatmak.

Affaiblissement (*Phot.*): Tahfif etmek [hafifletmek]. (s. 34)

Agence (- *théâtrale*): Tiyarolar acentesi. (s. 39)

Agencement (*B.-Arts.*): Tertîb. (s. 39)

Bir sanat eserinde muhtelif kısımlar ve tetimmâtın [tamamlayıcılar] şekil ve tanzîmi. Tertibi bozuk bir tablo demek o tablodaki elbise, kumaş vesâirenin fenâ tanzîm ve tertîp edilmiş olması, gayri tabiî bulunması demektir.

Agencer (*B.-Arts.*): Tertîp etmek. (s. 39)

Bir eser-i sanattaki aksâm-ı muhtelifeyi [çeşitli kısımları] tanzîm etmek.

Agger (*Fortif.*): Metris, istihkam bedeni. (s. 40)

Agrefe (*Archit.*): Kenet. (s. 42)

İki parçayı birbirine rabt [bağlama] ve tahkîm eden demir veya madeni parça.

Agrément (*B.-Art*): (*Artsd'-*) Sanâyi-i tervihiye [rahat ettiren]. (s. 43)

Munhasıran zevk ve keyif ve tervîh [rahatlık] ve teşfît [neşelendirme] için icrâ olunan sanatlar; musiki, raks, eskrim gibi.

Agréments (*Art. Dram.*): Tervihât. (s. 43)

Piyesleri daha zevk-âver [zevk veren] bir hale koymak için ilâve edilen rakslar ve musiki parçaları.

Agroupement (*Archit.*): Tecemmu [toplanma], müctemia [toplu]. (s. 45)

İkişer ikişer veya üçer üçer bir araya getirilmiş olan direklerin heyet-i mecmuası.

Aiguille (*Archit.*): İbre. (s. 47)

Mebânînin [yapıların] üstündeki sivri taşlar ve külahlar.

Aile (*Const.*): Cenâh [kanat]. (s. 48)

Binanın kısm-ı aslisine muttasıl [bitişik] olarak yan taraflarda yapılmış kısımlar.

Aileron (*Archit.*): Koltuk. (s. 48)

Ekseriya çatı pencerelerinin dıl-ı kâimlerinin [dik kenarlarının] nazarda hâsıl ettikleri sertliği gidermek üzere iki taraflarına mâkûsen [ters olarak] konulan fûruşlar [küçük konsol].

Ailettes (*Archit.*): Kuddâm [ön, ileri]. (s. 48)

Bir binanın cenâhları gibi ön tarafında hizadan dışarıya çıkan kısım.

Aire (*Constr.*): Aralık, yatak. (s. 49)

Bina aralığı, duvarların arasında kalan sahalalar.

Aire d'un bassin: Havuz yatağı.

Havuzların dibinde çakıl ve çimentodan yapılan temel kısmı.

Ajour (*Archit.*): Müşebbek, kafes oyma. (s. 50)

Bir tarafından öbür tarafı görülecek surette oyulmuş tezyînat.

Albarelle (*Antiq.*): Albarel. (s. 51)

Çiniden mamul eski İtalya vazosu.

Alcyon (*Mythol.*): Alsiyon. (s. 55)

Esâtîrî [mitolojik] bir kuştur. Yuvasını dalgalar üstüne yaptığı ve senenin en kısa gününden yedi gün evvel ve yedi gün sonra kuluçka olarak yavruladığı ve o günlerde denizin limanlık [sakin] olduğu îtikad olunur idi [inanılırdı].

Alette (*Archit.*): Cenâhpâye. (s. 56)

Amûd-ı kâimlerde [dik sütunlarda] direk veya pâyeden ferceye [yarık, girecek yer] kadar olan girgin ve düz kısım.

Allignement (*Archit.*): İstikamet-i nizâmiye [kanunî doğrultu]. (s. 58)

Yolların istikametine göre binaların çıkabileceği hiza olup belediyeler tarafından inşaâtın mezkûr hizadan hârice çıkması men edilir.

Alléchement (*B.-Arts.*): Tılâ'. (s. 61)

Bir eser-i sanatın hitamından [bitiminden] sonra son revnakını [parlaklığını, güzelliğini] verecek olan ameliye.

Allée (*Archéol.*): Turuka (?) [geçitler]. (s. 61)

İki tarafında sıra ile dikili taşlar veyahut naht olunmuş [oyulmuş] sûretler bulunan Hint veya Mısır mabetlerinin önündeki yollar.

Allége (*Archit.*): İzâre. (s. 61)

Döşeme ile pencerelerin küpeştesi arasındaki sağır kısım.

Allrunes (*Hist.*): Alronlar. (s. 64)

Sert bükükten (بوكوكدن) mamul kaba ve küçük heykellerdir ki kadîm Cermenler tarafından bu s-uretle tesmiye edilmiş [isimlendirilmiş] ve falcı karılar tarafından onlara harikalar isnat olunmuştur.

Aloéus (*Mythol.*): Aleus. (s. 66)

Arz ve sema mâbutlarının [ilahlarının] mahdumu [oğlu].

Aloïdes (*Myth.*): Aloidler. (s. 66)

Neptün ile İfimedî'nin ikiz oğulları.

Alphée (*Myth.*): Alfa. (s. 67)

Su perisine meftûn bir mâbut.

Alternance (*Ornem.*): Tenâvüb. (s. 69)

Tezyînatta muhtelif iki şekillerin birbirini nöbetleşe takip eder surette ilânihâye devamı.

Altyne (*Numism.*): Alteyn. (s. 70)

Büyük Petro tarafından darp ettirilen üç kupik kıymetinde bir Rus parası.

Amande (*Archit.*): Şemse-i beyziye. (s. 72)

Hazreti İsa ve Meryem'in pencerelerdeki tasvirleri etrafına yapılan beyzî şekilde çerçeve.

Ambon (*Archit.*): Ambon (Kilise kürsüsü). (s. 75)

Kiliselerde İncil-i şerif okumaya mahsus yüksekçe mahal.

Ambroisie (*Myth.*): Ambroazi. (s. 75)

Yunan esâtirinde Olemp mabudâtına mahsus bir gıda. Rivayete nazaran bu gıda baldan dokuz defa daha tatlı olup yiyenlere ebedi bir hayat temin ederdi. Şâirler bu kelimeyi muhtelif makamlarda istimal ederler: Bazıları bir içki bazıları da mugaddî [besleyici] bir yemek olduğu kanaatindedirler. *Ambrosie* şeklinde dahi müstâmeldir.

Âme (*Myth.*): (- des bêtes) Rûh-i hayvanî. (s. 76)

Aristatalis [Aristotales] kavlince [dediğine göre] kudemânın [eskinin ileri gelenleri] hayvanata hassas olmak üzere isnat ettikleri ruh.

Amicte (*Antiq.*): Amikt. (s. 79)

Romalıların sarıldıkları bütün üst elbiseye verdikleri isim.

Ammonéen (*Hist.*): Amoniiin (*Amoni*). (s. 81)

Mısır mabed-i kâdiminde Sanşo Nieton (?) nâm âlim tarafından bulunmuş olan esrarengiz hutut [hatlar, yazılar]. Mumâileyh [adı geçen kişi] Mısır hakkında yazdığı tarihte bu hatlardan istifade etmiştir.

Amortissement (*Archit.*): İmâme. (s. 83)

Bir kısım mimarinin nihayet bulunduğu uca konulan sivrilikler.

Amphipositive (*Photogr.*): Müsbet inkişaf. (s. 87)

Fotoğraf plakları üzerindeki hayalin müsbet olarak inkişafı.

Amphitrite (*Mythol.*): Amfitrit (Deniz mabudesi). (s. 88)

Nere ile Doris'in kızıdır. Neptün ile izdivaç ederek Tritonu tevlid ettiği [doğurduğu] gibi diğer birçok perileri de doğurmuştur.

Anaglyphe (*Antiq.*): Anaglif. (s. 96)

Anaraïdes (*Myth.*): Anaraid. (s. 99)

Ancon (*Archit.*): Dirsecik. (s. 102)

Füruş nevinden olup pervazları tutmak için konulan küçük dirsek.

Ancrage (*Const.*): Bağlama. (s. 102)

Kirişlerin ucuna birer kılıç geçirerek bağlamak.

Androgyne (*Myth.*): Androjin. (s. 105.)

Yunanîlerce muhayyel [hayal ürünü olan] bir sülale. Pelin'in fikrince Afrika'da sâkin bir kavim.

Adronitide (*Antiq. gr.*): Selamlık. (s. 105)

Hanenin yalnız erkeklerle mahsus olan dâiresi; *Gynécée* kadınlara mahsus olduğu gibi.

Androdphinx (*Archéol.*): Ümmü'l-hevl. (s. 106)

Mısır'da âsâr-ı atikadan meşhur Ebu'l-Hevl heykel-i cesîmidir. Bu heykelin eski şekli erkektir. Sonra yapılanlar memelidir. Binâenaleyh eskisine de *Andro-sphinx* derler. Buna *Ebu'l-Hevl*, kadınına *Ümmü'l-Hevl* denilir.

Anecdorique (*B. Art*): Menkıbevî. (s. 106)

Tarihî resimlerle genre resimleri arasında olup o zamana âit olan eşya ve elbise vesâir tafsilâtı sıhhatle gösterir resimler.

Anglet (*Archit.*): Zâviye oluk. (s. 112)

Taş kesmelerde tezyînat için taşların fasl-ı müştereklerini [ara kesitlerini] ayırmak üzere zâviye-i kâime [dik açı] şeklinde ve yana yatmış şu (>) şekilde açılmış aralıklar.

Angon (*Archéol.*): Mızrak. (s. 112)

Anguipéde (*Myth.*): Ankiped. (s. 113)

Ayak yerine yılan kuyruğu ile tasvir olunan her hangi bir esâtirî [efsanevi] resim.

Angulaire (*Archit.*): Köşe (Taş) (s. 113)

Animalier (*Peint.*): Hayvanat musavviri [ressamı]. (s. 115)

Hayvanat resimleri ve şekilleri yapan nakşkâr ve nahhatlar [ağaç oymacıları].

Animé (*B.-arts.*): (*Scène animé*) Canlı sahne. (s. 115)

Hareket, hayat, heyecan bulunan sahnelere itlâk olunur [denilir].

Aniran (*Myth.*): Aniran. (s. 116)

Ayların otuzuncu gününe ve izdivaca riyâset [başkanlık] eden melek.

Ayların otuzuncu gününe verilen isim.

Annulaire (*Archit.*): (*Voûte annulaire*) Halkavî kemer. (s. 120)

İki cidârı yekdiğerine muvâzî [eş] olup sathı halka şeklinde olan yani kâideleri yekdiğerine muvâzî iki dâire olmak üzere işbu kâidelere inşa edilen iki duvarın üzerleri bitiştirildiği halde husule getirdiği kemer.

Anse (*Archit.*): Sepet kulpu (kemer). (s. 124)

İrtifâi kutrunun nisfından [yüksekliği çapının yarısından] az olan basık kemer.

Ante (*Archit.*): Pâyedan. (s. 124)

Eski mimaride kapı sövelerinin iki tarafında taşkın olarak inşa edilen murabba [kare] pâyelere denilir. Şimdiki mimaride bir duvar cephesinden hârice doğru taşkın ve duvara mülâsık [bitişik] olan murabba pilpâyelere denir.

Antéfixe (*Archit.*): Kiremit ağızlığı. (s. 125)

Kiremitlerin oluğa gelen ağızlarını tezyîn etmek üzere insan maskeli veya bir hurma yaprağı şeklinde müzeyyen kiremit kapak.

Antéride (*Archit.*): Mesnet ayak. (s. 126)

Çok yüksek duvarları toprak, su veya rüzgarın tazyikine mukavemet etmek [karşı koymak] üzere tahkîm etmek için inşa edilen bir nevi istinat ayağı.

Antiques (*Art*): Antik. (s. 137)

Kadîm Yunan ve Romalılara âit heykeller, nîm [yarım] kabartmalar ve ahcâr-ı mahkûkeye [kazınmış taşlara] verilen isim.

Antiquité (*Archéol.*): Âsâr-ı atîka. (s. 137)

Aptére (*Arché*): Apter. (s. 149)

Yan taraflarında direkleri olamayan kâdim mabetler.

Arc (*Archit.*): Kemer. (s. 151)

Architrave (*Archit.*): Baş taban. (s. 151)

Saçak bedeninin alt kısmı.

Archivolte (*Archit.*): Kemer pervazı. (s. 151)

Bir kemrâ tâkın kemeri şeklini takip ile kemrâyı tezyîn eden silmelerin heyet-i mecmuâsıdır [bütünüdr].

Aréner (*Archit.*): Oturmak. (s. 153)

Çürük arazi üzerine yapılmış bir binanın çökmesi.

Aréostyle (*Archit.*): Areositil. (s. 153)

Araları üç buçuk veya dötr kutr kadar açık olan sıra direkler.

Aréosystyle (*Archit.*): Areosistil. (s. 153)

Araları üç buçuk kutrluk mesafede bulunan ve fakat her direk diğer bir direk ile yarım kutrluk mesafede olmak üzere yan yana ve çift çift bulunmak üzere tertîp edilen sıra direkler.

Arés (*Archéol.*): Ares. (s. 153)

Kadîm Yunanîlerin on iki Olimp mabutlarından [ilâhlardan] biridir ki bunun Romalılar tarafından Mars nâmı verilen mabutun aynı olduğu zannedilmektedir.

Aréte (*Archit.*): Köşe, dil'-ı mücessem. (s. 153)

İki sathın birleşmesinden husule gelen çıkıntılı fasl-ı müşterekler.

Arétier (*Archit.*): Mahya. (s. 153)

Sakfın [çatının] en sivri sırtına veya sakf[ın] sath-ı mâillerinin birleştiği mahallerin teşkil ettiği sırtlara döşenilen kiremit, çinko veya sâire.

Argamese (*Archit.*): Düz dam. (s. 154)

Binaların üstündeki düz dam.

Armoriste (*Blason*): Sikkekeş. (s. 157)

Devletlere, şehirlere, asilzâde ailelerine mahsus alametleri ve sikkeleri imal ve tezyîn eden sanatkar.

Aronde (*Charpent.*): Parile [kurtağzı]. (s. 157)

Marangoz ve dülgerlerin tahtaları birbirine rabt etmek üzere köşelerine erkekli dişili açtıkları geçmelerin bir nevi.

Arrachement (*Archit.*): Diş. (s. 158)

Bir duvara bilâhere diğer bir kısım ilave edildiği zaman her iki kısmın irtibatını temin etmek üzere gayri muntazam ve girintili çıkıntılı olarak bırakılan taşlar.

Arrétoir (*Archit.*): Yuva. (s. 158)

Aksâm-ı inşâiyeden bir parçanın diğer parça üzerine hareketini men için bırakılan çıkıntı.

Arrière-voussure (*Archit.*): Kavsara zahrı. (s. 159)

Mukavves [kavisli] veya sivri bir kemerle nihayet bulan bir fercenin arka tarafına onu tahkîm veya tezyîn maksatıyla yapılan volta.

Artialiser (*Néol.*): Kavâid-i sanata tevfiik etmek. (s. 161)

Asclépios ou Esculape (*Myth.*): Eskulap. (s. 166)

Romalılar ve Yunanîler indinde [-e göre] tababet (tıp) mabudu.

Ascus (*Myth.*): Askus. (s. 167)

Bir divdir [devdir] ki Likorgos ile beraber Bakos'u bağladı ve onu bir nehre attı. Bazıların kavlince Merkür, bazıların fikrince Jüpiter bu divi mağlup edip yüzdü ve derisinden bir tulum yaptı.

Assembler (*Danse*): Toplamak. (s. 173)

Ayakları zâviye-i kâime şeklinde yan yana getirmek.

Assimilation (*Teint.*): Temsil-i elvân. (s. 174)

Muhtelif renklerin vasıtasıyla tonlarda ahenk husule gelmesi.

Assomption (*B-Art.*): Asompsiyon. (s. 175)

Hız. Meryem'in melekler arasında ve semada resimlerini gösteren levha.

Assourdir (*Peint. et Grav.*): (assourdir les tons, les lumières, les reflets) tonların, ışıkların, akislerin parlaklıklarını tenkîs etmek [azaltmak], ziyâdarlıklarını [parlaklıklarını] azaltmak. (s. 175)

Astaroth (*Myth.*): Astarot. (s. 175)

Astarte'nin nâm-ı diğeri. (Bu maddeye müracaât oluna.)

Astarté (*Myth.*): Astarte. (s. 176)

Kadîmen bütün akvâm-ı Samiyenin perestîş eylediği [taptığı] bir mâbûde [tanrıça] ismi olup Fenikeler tarafından İstar, Araplar tarafından Estar ve İbraniler tarafından Astort tesmiye olunurdu [isimlendirilirdi].

Astragale (Archit.): İsbâbe. (s. 178)

Kadîm nizamât-ı mimariyede sütun başlıklarının altına vaz edilen [konulan] ve mecnî (مجنى) nisf-ı dâire [yarım dâire] şeklinde silme.

Asvins (Myth.): Asvenler. (s. 180)

Hinduların esâtirince mabud Açvins, Abhidja Sorya'nın ikiz oğulları olup sabah ve akşam vakitlerini temsil ve hastaları teşfiye ederler [iyileştirirler].

Atalier (B-Arts): Sanatgâh. (s. 181)

Ressam, nahhat [ağaç oymacısı] veya nakşkârların çalıştıkları mahall-i mahsus, iş odası.

Athéna ou Athénê (Myth.): Atene maddesine mürâcaat. (s. 181)

Athénê (Myth.): Atene. (s. 181)

Yunanın büyük mabudelerinden olup bilâhere Romalılar tarafından Minerva'ya temsil edilmiştir. En meşhur hikâyeye göre Atene müsella [silahlanmış] olduğu halde Zeus nâm mabudun başından zuhûr etmiştir. Başka rivayetlere göre Libya'da yahut Mısır'da doğmuştur. Poseydon'un kızıdır.

Athor (Myth.): Ator. (s. 182)

Ayter maddesine mürâcaat.

Atlantides (Myth.): Atlantitler. (s. 182)

Atlas'ın kızları. Peleiyadlar dahi tesmiye olunurlar. Bazen Hesperiyadların (Hespérides) aynı addolunur.

Atlas (Myth.): Atlas. (s. 182-183)

Moritanya kralı, Jüpiter ile Kilmen'in oğlu. Bazıların kavlince İyadlarla Peleiyadların pederi olan Japen'in oğludur ki kendisinin ismi olan Atlas lafzından me'huzdur [alınmıştır].

Atrium (Antiq. Roma): Atriyum. (s. 185)

Eski Roma evlerinde binanın ortasında ve etrafı direkli iç havlı [avlu].

Attachement (Archit.): İnşaat yevmiye defteri. (s. 185)

Bilmüzâyede [arttırarak] veya bilmünâkasa [eksilterek] ihale edilen inşaatın masârif-i yevmiyesini gösteren defter.

Attente (Archit.): Ekleme dış. (s. 186)

Duvarı icabında temdit [uzatma] için kenarında aralıkla bırakılmış taş çıkıntılıları.

Attente (*B.-Arts.*): (Table d'attente) Levh-i müheyyâ [hazır yüzey]. (s. 186)

İşlenmeye ihzar edilmiş [hazırlanmış] bir levhadır ki sathına henüz kalem veya fırça dokunmamıştır.

Atticurge (*Archit.*): Atikurkes. (s. 187)

Atina tarzında icrâ edilen aksâm-ı mimarîye eskilerin verdikleri isim. Bilhassa kâidesi dört köşe yapılmış bir nevi sütun. Buna *atticurque* dahi denir.

Attique (*Archit.*): Dam korkuluğu. (s. 187)

Saçak bedenlerindeki silmenin üst kısmına inşa edilen ve kiremitlerin görünmemesine hâdim olan kısım.

Attitude (*B.-Arts*): Vaz. (s. 187)

Resimde bir şahsın veya bir insan şeklinin duruşu.

Attribut (*B.-Arts*): Timsal. (s. 188)

Remzi olan levhalarda mümessillere muhtas [hususî] alâim-i mümtâze veya sıfat-ı kâşife. Mesela *sevdanın* timsali yay ile oktur.

Attribut (*Myth.*): Sıfat-ı gâlibe [gâlip sıfatlar]. (s. 188)

Putperestlik mabudlarının her birinde gâlib olan sıfat-ı hasene [güzel sıfat] veya kabîha [çirkin sıfat].

Attributs (*Peint.*): Muzâfat [Bir şeyin ekleri]. (s. 188)

Resim ve nakışta bir sahne veya bir şahıs ile münasebâtı [ilişkileri] olup etrafında bulundurulmuş eşya vesâire.

Audhrimmer (*Myth.*): Udhirime mabutların aççısı. (s. 190)

Yunanlılar bu şahs-ı mühimmi Olimplerinde unutmışlardır.

Auditoire (*Antiq Rom.*): Kürsi-i hüküm. (s. 190)

Eski Roma'da hâkimlerin îtâ-yı hüküm [hüküm vermek] için üzerine çıktıkları kürsü.

Auget (*Archit.*): Oluk sandığı, giriş yatağı, derz hunusi. (s. 190)

Büyük ebniyelerde kurşun olukların aktıkları mahal. Zemin döşemenin ferşine ait giriş, mertek ve T ve V biçimi demirlerin yatağı. İki taşı birbirine tutturmak için alçıdan yapılmış bir hunidir ki derzin kenarına mevzu olup çimento bundan akıtılarak taşları birbirine tutturulur.

Augmentation (*Archit.*): Haric-i ez-keşf [keşiften hariç]. (s. 191)

Keşif defteri veya pazarlık haricinde yapılan inşaat veya ameliyat.

Aulis (Myth.): Olis. (s. 191)

Üç Kasma âlihesinden biri.

Ojiji ve Tebe'nin kızı. Beotya'daki Olis şehrine ismini verdiği mervîdir [rivayet olunur].

Aulonides ou Auloniades (Myth.): Olonid (Olonyad). (s. 191)

Vadileri muhafaza eden periler.

Aura (Myth.): Ora. (s. 192)

Kudemânın [eskilerin] havada uçan bir nevi perilere verdikleri isim.

Auréole (Phot.): Oreol. (s. 192)

Beyaz zeminde siyah renklere ve siyah zeminde beyaz renklere muhitlerine âriz olan kararsızlık.

Aurine (Phot.): Orin. (s. 193)

Fotoğrafyada müstâmel [kullanılan] turuncu renkte bir madde.

Auster (Myth.): Oster. (s. 194)

Nişancılıkla iştihar etmiştir [meşhur olmuştur]. Makedonya kralı Filip zamanında berhayat idi. [hayattaydı].

Austére (B. Art): Sade güzel. (s. 194)

Latîf süsten ve hafifmeşrebâne tezyinattan ictinâp eden [sakınan] sadelik. Mesela bir hapisanenin tarz-ı mimarisi sade vakarlı olmalıdır.

Austérité (B.-Art): Sade vakarlılık. (s. 195)

Ciddi bir sadelik ile yapıp letâfetten ve ziynetten mahrum bulunmak.

Automate (Myth.): Otomat. (s. 196)

Danaos'un elli kızı ki yalnız bir tanesi müstesna olarak cümlesi zıfaf gecesi kocalarını katletmiş bunun cezası olarak dipsiz bir fıçıyı su ile doldurmaya mahkûm olmuşlardır.

Automatia (Myth.): Otamatiye. (s. 196)

Tesâdüf mâbûdesi. Sicilyayı geçtikten sonra Temyoleon onun namına bir mabet inşa etti.

Automédon (Myth.): Otomedon. (s. 197)

Aşil'in arabacısı. Arabacılıkta mâhir olanlara verilen bir isim.

Automnal (*B.-Arts*): Güzcü. (s. 197)

Güz (sonbahar) resimleri yapmaktan hazzeden ressam; güz seven, hazan-perver.

Autonoé (*Myth.*): Otonoe. (s. 197)

Kadmos ile Armoniya'nın kızı, Ariste'nin zevcesi ve Akteon'un vâlidesidir. Hemşiresi Agrave ile beraber Pante'nin idamına iştirak etmiştir. (Megar kurbindeki [yakınındaki] mezarına hürmet ederlerdi.)

Danaidlerin biri. – Nereidlerin biri. – Penelop'un tâbiası. – Peireos'un kızı. – Palemon'un vâlidesi. – Sefe'nin kızı.

Auvent (*Archit.*): Sâyeaban [gölgelik]. (s. 198)

Pencerelerin üstüne yapılan küçük ve mâil sakifeler [meyilli çatılar].

Ferceleri açıp kapamaya mahsûs kanatlar, kepenk.

Auxihale (*Myth.*): Ogsital. (s. 199)

Yunan esatirince bazen Eraha ve Demeter'e verilen isimdir. Eskolabe dahi, beni âdemin tenmisini teshil eden [kolaylaştıran] peri nazarıyla bakıldığından bu isim verilirdi.

Auxitrophe (*Myth.*): Oksitrof. (s. 199)

Bazı çayır perilerine verilen isim.

Auxo (*Myth.*): Okso. (s. 199)

Atina'nın⁹ kadîm mabudu. Nebâtata [bitkilere] riyâset [başkanlık] ederdi.

Avadâna (*Myth.*): Avadana. (s. 199)

Sanskrit lisanında, şimâl Budîlerince hikaye tarzında ahlak ve dine dair tertîp edilmiş makale. Avadane ekseriyâ geçmiş şeylere dair bir hikaye olup Buda'nın ağzına konulur ki bundan hâl-i hazır için ders alır ve bazen bu vasıta ile âtîden [gelecekten] haber verir.

Avencer (*Peint.*): İlerlemek. (s. 200)

Eşhâs ve eşkâlin levhanın zemininde mütebâriz [belirgin] bir surette durması. Zemin fazla kuvvetli olduğu takdirde eşkâl lüzumu kadar ilerleyerek durmaz.

Avant-Bec (*Archit.*): Köprü ayağı selyaranı. (s. 200)

Akıntının kuvvetini kırmak üzere köprü ayaklarına yapılan köşeli çıkıntı.

⁹ Metinde: Atika'nın.

Avant-cœur (*Archit.*): Sadr önü. (s. 201)

Kilise'de sadrı kapayan parmaklık ile sefinenin [geminin] cemâatliğini set eden parmaklığın arası.

Avant-corps (*Archit.*): Ön çıkması. (s. 201)

Avant-cour (*Archit.*): Dış avlu. (s. 201)

Saray, konak, köşk gibi bir binanın birinci avlusu.

Avant-deux (*Danse*): Avan du. (s. 201)

Kadril denilen raksda ikinci şeklin (kısmın) adıdır ki buna *ete* nâmı da verilir.

Avant-duv (*Const.*): Çit set. (s. 201)

Nehirlerin ağzlarına veya yanlarına kazıklarla yapılan çıkıntıdır ki suların kenarları yalayıp aşındırmasına mümânaat eder [engel olur].

Avant-nef (*Archit.*): Sefîne [gemi] önü. (s. 201)

Cemâatliği sefine tarzında yapılmış kiliselerin ön tarafı yani dış kapıdan girilince bunun ile cemâatlik arasındaki mahal.

Avant-plancher (*Archit.*): Alt döşeme. (s. 201)

Muvakkat [geçici] konulmuş olan döşemedir asıl döşeme veya parke bunun üzerine ferş edilir [döşenir].

Avant-port (*Archit.*): Dış liman. (s. 201-202)

Bazı limanların medhalinde [girişinde] bulunan muhat [çevresi kuşatılmış] bir mahaldir ki isteyen gemiler burada hazırlığını ikmâl ederler veyâhut kısa müddet için sığınmak isteyen gemiler burada melce [sığınak] bulurlar.

Avant-portail (*Archit.*): Revâk. (s. 202)

Ekseriyâ gotik mimarisinde kapı önlerinde revâk şeklinde yapılan kafes oymalar.

Avant-porte (*Constr.*): Ön kapı. (s. 202)

Mevcut bir kapının önüne veyâ ardına konulan diğer bir kapı ile soğuşun eve girmesine mani olmak için teşkil edilen *çift kapılardan* birinci kapı.

Avant-solier (*Archit.*): Çıkıntı tabanı. (s. 202)

Birkaç katlı evlerde bazen bir katın sokağa doğru çıkmasıyla hâsil olan mahfuz zaviyenin üst dılı [kenarı].

Avatar (*Myth.*): Hulûl-i ilâhe, hulûl. (s. 202)

Brahmanlarca ilahenin ve hassaten Vişnu'nun balık, kaplumbağa, hıncır, insan ilh. [ilâ-âhirihi] ecsâdına hulûl etmesi [bedenlerine nüfuz etmesi].

Avâtara-lama (*Myth.*): Avatara-lama. (s. 202)

Lama mezhebindeki Budîlerce ashabına daimâ bazı ilahe hulûl eder itikat olunan bir takım vezâif-i diniyeyi [dini görevleri] ihrâz eden [elde eden] eşhâs-ı mukaddeseye [kutsal kişilere] verilen isimdir ki bu Lamalardan biri vefât edince ona hulûl etmiş olan ilahın ruhu yeni doğan bir çocuğun cesedine yeniden hulûl ile müteveffânın [ölenin] nâib-i menabı [vekili] olacak çocuktan havârik [mucizeler] zuhûr eder.

Aveugle (*Archit.*): Sağır. (s. 203-204)

Sağır pencere, sağır kemer, sağır kapı. Ekseriya uzun cephelerin yeknesak manzarasına değişiklik vermek veya mevcut bir pencere kapı ve ilh. [ilâ-âhirihi] ile tenazur [simetri] hâsil eylemek için duvara yapılan sahte -yani içi boş olmayan- pencere, kapı ve ilh.

Aviver (*Grav.*): Perdaht etmek. (s. 205)

Ayenar (*Myth.*): Ayenar. (s. 207)

Vişnu'nun cemal-i veleh-feza sahibesi olan Mohini namındaki kadına hulûlu esnasında ondan doğan oğlunun ismi.

Azalin (*Photogr.*): Azalin (s. 207)

Fotoğrafçılıkta kullanılan bir mahlûl [eriyik] adıdır.

Azimut (*Archit.*): Zaviye-i semt. (s. 207)

Bir duvarın o mahallin dâire-i nisfû'n-nehari ile teşkil ettiği zâviye.

Azone (*Myth.*): Azon. (s. 209)

Bütün Yunan-Roma âleminde perestiş olunan [tapınılan] mabutlara verilen isim.

Bir belde yahut muayyen mıntıkada perestiş olunan mabutlara bu isim verilmiştir.

Azoros (*Myth.*): Azoros. (s. 209)

Argo nâm sefinenin kılavuzu.

Sonuç

Osmanlı modernleşmesinin bir parçası olarak otaya çıkan Batı menşeli bilimsel aktarım, dönemin aydınlarını ister istemez yabancı terimler ile karşı karşıya getirmiştir. Batının

birikiminin özellikle Fransa üzerinden devşirilmesi ise Fransızca kaynakları ve terimleri gündeme getirmiştir. Gerek tercümelemlerde yaşanan problemleri aşmak gerekse ortak bir bilim dili inşa etmek ihtiyacının belirmesiyle birlikte branş veya genel Fransızca-Türkçe çift dilli terim sözlükleri meydana getirilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmı tamamlanamamıştır. İstilahât-ı İlmiye Encüme'nin hazırlamak istediği *Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye*'de bu yarım kalmış girişimlerden biridir. Sadece "A" harfini içeren birinci cildinin yayımlanabilmesine rağmen içerisinde birçok sanat terimi barındıran bu sözlük yaşanan terim karmaşasına bir düzen getirme çabasının bir tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. Genel bir bilim terimleri sözlüğü olması hasebiyle pozitif bilimlere ait terimler çoğunluktadır. Bununla birlikte 25 farklı alanda 183 sanat terimini barındıran bu sözlük sanat terminolojisi açısından da değerlendirilmesi gereken önemli bir kaynaktır. Müstakil olarak yayımlanmış sanat terim sözlükleri ile birlikte bu tür genel kapsamlı sözlükler ve ansiklopedi çalışmaları da yabancı kökenli terimlere Türkçe karşılıklar bularak dönemin sanat terminolojisinin oluşumuna katkı sağlamıştır. Bu noktada İstilahât-ı İlmiye Encümeni tarafından yayımlanan *Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye* mimari (Archit./Architecture), duvarcılık (Maçonn./Maçonnerie), inşaat (Constr./Construction), ressamlık (Peint./Peinture), askeri sanat (Art Mil./Art Militaire), teknik (Techn./Technique), güzel sanatlar (B.-Arts./Beaux-arts), tiyatro (Théâtre./Théâtre), fotoğrafçılık (Photog./Photographie), güçlendirici (Forti./Fortifiant), tarih (Hist./Histoire), heykel (Sculp./Sculpture), dramatik sanatlar (art dram./art dramatique), mitoloji (Mythol./Mythologie), arkeoloji (Archéol./Archéologie), süs (Ornem./Ornement), nümismatik (Numism./Numismatique), antik (Antiq./Antique), arma/armabilimi (Blason), marangozluk (Charpent./Charpenterie), neolitik (Néol./Néolithique), dans (Danse), antik Roma (Antiq Rom./Antique Roma), boyama (Teint./Teinture) ve gravür (Grav./Gravure) gibi 25 ayrı sanat ve branşa ait Fransızca terime Türkçe karşılıklar vermiştir. Bu tür çalışmalar dönemin bilimsel faaliyetleri olarak görülse de sonuçları itibarıyla günümüzü de etkileyen bir yapıya sahip olmuştur. Çünkü şimdiki Türk ve İslam sanatları tarihi araştırmalarında Fransızca'dan alınan sanat terimleri kullanılmaya devam etmektedir. Pendantif, portal, kartuş, plastik (sanatlar), friz, lento, kaligrafi gibi kavramlar etimolojik olarak Yunanca ve Latince dillerine ait olsa da Fransızcadan iktibas edilerek Türkçede kullanılmaya devam eden terimlerden bazılarıdır. *Kamus-ı İstilahât-ı İlmiye* de ülkemizde yaklaşık bir asır önce başlayan ve günümüzde hâlâ güncelliğini koruyan terminoloji meselesi serüveninde önemli bir aşamayı temsil eden ve geçmişte ortak bir bilim dili kurulmasına katkı sağlamaya çalışan bir sözlük olarak düşünce tarihimizdeki yerini almıştır.

Kaynakça

- Alpyağıl, R. (2015). *Felsefe dili olarak türkçenin gelişme aşamaları ve felsefe sözlüklerimiz (1851-1952)*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Arseven, C. E. (1944). *Fransızcadan Türkçeye Sanat Lûgati-Dictionnaire D'art Français-Turc*. Ankara: Alâeddin Kiral Basımevi.

- Arseven, C.E. (2020). *Fransızca'dan Türkçe'ye ve Türkçe'den Fransızca'ya sanat kamusu*. (Haydar Çoruh, Haz.) İstanbul: Hiper Yayın.
- Arseven, C. E. (2017). *Osmanlı dönemi mimarlık sözlüğü İstîlâhât-ı Mi'mâriyye*. (Ş. Alpay, Çev.) İstanbul : Kaknüs Yayınları.
- Avni, H. *Lügat-ı Tıbbiye*. (1290). İstanbul: Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane Matbaası.
- Baye. (1928). *Muhtasar sınaât tarihi*. (Vahid, Çev.) İstanbul: Devlet Matbaası.
- Bostancı, K. (2003). *Mehmet Vahit Bey ve güzel sanatlar üzerine bir terminoloji risâlesi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Ca'fer Efendi. (2005). *Risâle-i Mi'mâriye Ca'fer Efendi 1023/1614*. (Yüksel, İ.A. Haz.) İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Esad, C. (1324). *İstîlâhât-ı Mimâriye*. İstanbul: Matbaa-i Ahmed İhsan.
- Esad, C. (1330). *İstîlâhât-ı İlmiye encümeni tarafından Sanâyi-i Nefisede mevcut kelimât ve tabirât için vaz' ve tedvîni tensib olunan istîlâhât mecmuasıdır*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Esad, C. (1926 (Kapakta) 1340 (Fransızcadan Türkçeye) 1341 (Türkçeden Fransızcaya)). *Fransızca'dan Türkçeye ve Türkçeden Fransızcaya sanat kamusu-Dictionnaire Des Termes D'art, Francis-Turc, Turc-Français* . İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Esad, C. (1983). *Sanat ansiklopedisi* (Cilt. 1, s. 1). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Hatemi, H.H. Işıl, Y. (1989). *Bir bilim dili mücadelesi ve tanzimat*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- İstîlâhât-ı İlmiye encümeni tarafından Kamûs-ı Felsefede münderic kelimât ve tabirât için vaz u tedvini tensib olunan istîlâhât mecmuasıdır*. (1330). İstanbul : Matbaa-i Âmire.
- Kamus-ı İstîlâhât-ı İlmiye*. (1333). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Kara, İ. (2012). *Bir felsefe dili kurmak*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kayaoğlu, T. (1998). *Türkiye'de tercüme müesseseleri*. İstanbul: Kitapevi.
- Kazancıgil, A. vd. (2013) *Bilim tarihi ve kültür yazıları*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Maarif-i Umumiye Nezareti İstîlâhât-ı İlmiye Encümeni Talimatnâmesi*. (1338). İstanbul: Matbaa-yı Âmire.
- Öksüz, Y.Z. (1995). *Türkçenin sadeleşme tarihi genç kalemler ve yeni lisan hareketi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Reinach, S. (1330). *Apollo: Tarih-i umumî sînâat*. (Vahid, Çev.) İstanbul: Matbaa-i Âmire.

- Uçman, A. (1996). II. Meşrutiyettten sonra ilmi terimlerin tespitinde önemli bir teşebbüs: İstilahat-ı İlmiye Encümeni. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi* , 2/536, 204.
- Uçman, A. (1999). İstilahât-ı ilmiye encümeni. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 19, s. 207-209). içinde Ankara: TDV Yayınları.
- Uçman, A. (Kasım 2003). İstilahât-ı ilmiye encümeni. *Tarih ve Toplum*, 40/239, 15-16.
- Vahid. (1 Teşrinisânî 1928). Bazı sanat ıstılahları hakkında mutâlaât. *Hayat*, 4/101, 6-7.
- Vahid. (1331). *Bazı ıstılâhât-ı mühimme-i sînâiye hakkında mütâlaât*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Vahid. (18 Eylül 1325-16 Ramazan 1327). Mebâhis-i lisanîye-şimdi yazabiliriz. *Sabah*, 7191, 3-4.
- Yazıcı, N. (2012). *Güzel sanatlar terimleri alanında öncü bir çalışma sanâyi'-i nefise ıstılâhâtı mecmûası*. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yayınları.

AİHL KELAM DERS KİTABINDA “DİNİN ANLAŞILMASINDA FARKLI YORUMLAR” ÜNİTESİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Özge Algül*

E-mail: ozge.algul@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6104-5139>

Hasan Meydan**

E-mail: hasanmeydan@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-7555>

Citation/©: Algül Ö. & Meydan H. (2022). Aihl Kelam ders kitabında “Dinin anlaşılmasında farklı yorumlar” ünitesinin eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 95-120.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1100038>

Öz

Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünme süreci üzerinde kontrol sağlamasına, makul düşünceler ortaya koyabilmesine, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey faaliyetleri gerçekleştirebilmesine imkân tanıyan ve kişiyi duyuşsal ve bilişsel boyutta geliştirmeyi hedefleyen disiplinli bir süreçtir. Öğretim programlarında kişinin sahip olması gereken bir beceri olarak bahsedilen eleştirel düşünme din eğitiminde de yadsınamaz bir konuma sahiptir. Bu çalışmanın amacı Anadolu imam hatip liselerinde meslek dersi olarak okutulan Kelam ders kitabının eleştirel düşünmeye yönelik neler içerdiğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelam ders kitabının “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesi incelemeye alınmış ve veriler ünitedeki hazırlık ve değerlendirme soruları ile etkinliklerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde

* **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: Özge Algül (%50); Hasan Meydan (%50).

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Paul, Jensen, Binken ve Kreklau tarafından oluşturulan 35 eleştirel düşünme stratejisi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ünite kazanımlarının, ünitedeki metinlerin ve ölçme ve değerlendirme sorularının eleştirel düşünme stratejileri açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Ünite eleştirel düşünme stratejilerinin 13'ünü gerçekleştirebilecek nitelikte etkinlik ve sorulara rastlanmıştır. Eğitim süreci, üst düzey düşünmeye yönlendirecek sorularla desteklenerek ve cevapların paylaşılıp tartışılacağı bir sınıf ortamı oluşturularak eleştirel düşünmeye yardımcı hale getirilebilir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için ders kitaplarına tartışma, Sokratik sorgulama, beyin fırtınası gibi yöntemleri teşvik edici etkinlikler koyulabilir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Eleştirel düşünme, İHL/ÂİHL, Kalam, Ders kitabı.

ANALYZING THE UNIT OF “DIFFERENT INTERPRETATIONS IN THE UNDERSTANDING OF RELIGION” IN THE ANATOLIAN IMAM HATIP HIGH SCHOOL KALAM TEXTBOOK IN TERMS OF CRITICAL THINKING

Abstract

Critical thinking is a disciplined process that allows the person to control his own thinking process, to put forward reasonable thoughts, to perform high-level activities such as analysis, synthesis and evaluation, and to develop the person in the affective and cognitive dimension. Critical thinking, which is mentioned as a skill that a person should have in the national education curriculum, has also an undeniable position in religious education. The aim of this study is to determine what the Kalam textbook, which is taught as a vocational course in Anatolian imam hatip high schools, contains for critical thinking. For this purpose, the unit “Different Interpretations in the Understanding of Religion” was examined by using the document analysis method, one of the qualitative research methods, and the data were obtained from the activities and questions in the unit. 35 critical thinking strategies created by Paul, Jensen, Binken, and Kreklau were used in the analysis of the data. The data were analyzed by descriptive analysis technique. As a result of the research, it was seen that the unit outcomes, the texts in the unit and the assessment and evaluation questions were insufficient in terms of critical thinking strategies. In the unit, it was seen that the activities and questions were capable of realizing 13 of the critical thinking strategies. The educational process can be made helpful for critical thinking by creating a classroom environment where the answers will be shared and discussed, and questions that will lead to higher-order thinking. In order to develop critical thinking, activities

that encourage methods such as discussion, Socratic questioning, and brainstorming can be included in the textbooks.

Keywords: Religious education, Critical thinking, Imam Hatip high school, Kalam, Textbook.

Giriş

İnsan zihninin düşünme, hissetme ve isteme olmak üzere üç ana ayırt edici işlevi bulunmaktadır (Ellis, 1998). Düşünme işlevi zihnin olayları anlayan, anlam yaratan kısmını oluşturur. Bu süreçte yargılama, algılama, analiz etme, açıklama, belirleme, kıyaslama, sentezleme gibi faaliyetlerde bulunulur ve aklın neler olup bittiğini çözmesi sağlanır. Hisler kişiye olayların olumlu ya da olumsuz yönlerini anlatırken isteme kişiyi harekete geçirir ya da eyleme geçmekten alıkoyar. Bu üç işlev her birinin sürekli olarak diğer ikisini etkilediği karşılıklı dinamik bir ilişki içerisinde. Bu ilişkiler ağı içerisinde düşünme, kendi kendilerini düzeltemeyen hisler ve istekleri düzeltebilir. Bu doğrultuda duyguları ve kararları aracılığıyla kişiyi kontrol edebilir (Paul & Elder, 2020).

Düşünmenin kişinin hislerini ve arzularını kontrol eden ve böylece yapıp ettiklerini etkileyen yapısı, hayattaki önemli konumunu ortaya koymaktadır. Burada asıl sorulması gerek soru, kişinin kendi düşüncelerini kontrol edip edemediğidir. Kontrol altına alınmayan düşünceler, peşinde kontrol dışı hisler ve istekler getirebilir. Kendi düşüncelerini kontrol edebilen kişi, hisleri, arzuları ve yapıp ettikleri üzerinde kontrol sahibi olur. Burada artık düşünmenin niteliği önemli hale gelmektedir. Kendi düşüncelerinin yöneticisi konumuna gelen bir kişi, elde ettiği bilgi üzerinde sorgulama, karşılaştırma, yargılama, analiz etme, yordama ve değerlendirme gibi üst düzey faaliyetlerde bulunarak hayata dair anlamlı kazanımlar elde edebilir (Söylemez, 2018).

Eğitim perspektifinden sorgulama, karşılaştırma, analiz etme, yargılama, yordama ve değerlendirme gibi faaliyetlerle donatılmış işlevsel düşünme günümüz eğitim anlayışının temel aldığı bilgiyi üreten ve insanlık için etkili bir şekilde kullanan üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir (Söylemez, 2018). Eğitimsel açıdan düşünme geliştirilebilir bir beceri niteliği taşımaktadır. Genel olarak düşünme, düşük düzey ve üst düzey beceriler şeklinde bir sınıflamaya tabi tutulmaktadır. Düşük düzey beceriler kavrama, hatırlama, ezberleme gibi bilginin rutin ve mekanik uygulamasını ifade ederken üst düzey beceriler yorumlama, analiz, çözümlenme gibi faaliyetleri ifade etmektedir (Kurnaz, 2011). Literatürde üst düzey düşünme becerileri yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, esnek düşünme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsayacak şekilde ele alınmıştır (Bozer Öz Saraç, 2019; Çakır, 2013; Çetin, 2013; King vd., t.y.; Söylemez, 2018; Zengin, 2018).

Çalışma konusu yaptığımız eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerileri arasında en çok dile getirilenlerden biridir (Bozer Öz Saraç, 2019). Eleştirel düşünme literatürde birçok farklı düşünme türü ile karıştırılmakta ve bazen onların yerine kullanılmaktadır (Kurnaz, 2011). Nitekim her çeşit düşünmede eleştirel düşünme sürecinde kullanılan zihinsel faaliyetlere rastlanmakta ve bazı durumlarda eleştirel düşünme, birçok düşünmeyi barındıran şemsiye kavram olarak ifade edilmektedir (Demir, 2006). Genel anlamda ise eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme ile yakından ilişkili üst düzey düşünme becerileri ailesinin bir üyesidir (Facione, 1990).

Günümüzde eleştirel düşünme bireysel ve toplumsal hayatta ihtiyaç duyulan temel bir beceri olarak kabul görmektedir (Giselsson, 2020). Kişinin çevresinde hızla gelişen değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmesi için eleştirel düşünme, sahip olunması gereken 21. yüzyıl becerileri içerisinde yerini almıştır (E. Yılmaz, 2016). Bireysel boyutta eleştirel düşünme, kişinin kendi zihnine hâkim olması, mantıklı, tutarlı, özgün ve bağımsız düşünebilen özgür bir birey olması açısından kişiye faydalıdır (K. Yılmaz, 2020). Eleştirel düşünme bir zihni anlama sürecidir ve onu hatalara, gaflara ve düşünce çarpıtmalarına düşmekten kurtarıp zekayı eğitir (Paul vd., 1997). Böylece kişinin hayatı boyunca alacağı kararların niteliğini artırır ve çeşitli manipülasyonlara karşı kişiyi korur. Ayrıca kişinin bireyselleşmesine ve ihtiyaçlar hiyerarşinin kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmasına yardımcı rol oynar (Çetin, 2013).

Toplumsal açıdan özgür bir toplum için eleştirel düşünmenin eğitimin temelinde yer alması gerekmektedir. Bu beceri, eğitim ile toplumda olağan hale geldiğinde eleştirel düşünmenin karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılması toplumun tümüne yayılır (Paul, 1984). Böylece demokratik bir yaşam içerisinde mantıklı kararlar almak, sosyal olaylara sağlıklı bir şekilde bakabilmek ve bütünü görebilmek mümkün olur (K. Yılmaz, 2020). Eleştirel düşünme alışkanlığını kazandırabilmek için ise eleştirel düşünmeye yönlendiren öğretim stratejileri geliştirmek ve bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek bir zorunluluktur (Giselsson, 2020).

Modern çağın bir gereği olarak kişiye toplumsal ve bireysel açıdan faydalı olan eleştirel düşünme becerisi, diğer üst düzey düşünme becerileriyle birlikte eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması hedeflenen anahtar yetkinliklerin her biri eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır (TYÇ, 2015). Öğretim programlarında öğrencilerde geliştirilmesi beklenen beceri ve yeterlilikler ise TYÇ'deki anahtar yeterliliklere uygun hazırlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen öğrenci beceri ve yeterlilikleri üst düzey düşünme becerileri ile uyusmaktadır. Programlarda eleştirel düşünme becerisinden temel hayat yeterlilikleri başlığı altında özellikle bahsedilmiştir (MEB, t.y.). Millî Eğitim sistemi içerisinde temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün öğrencilerin mezuniyette sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları içeren genel kazanımların detaylı bir şekilde ele alındığı Millî Eğitim Kalite Çerçevesi'nde ise

eleştirel düşünme özelinde veri toplama ve analiz edebilme, tanımları sorgulayabilme, bireysel ve ortak sorun çözebilme, eleştirel düşünebilme, geri bildirim verebilme ve öneri geliştirebilme kazanımları yer almış bunun yanında diğer alanlarda da eleştirel düşünmeye dair kazanımlar zikredilmiştir (MEB, 2014).

Çalışmamızın kapsamına giren Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretim programı da Milli Eğitim’in öğretim programlarına ilişkin perspektifi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu program özelinde eleştirel düşünme bireyin sahip olması gereken bir nitelik olarak tanımlanmıştır. Programın öğretim vizyonunda yer alan araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirme hedefi eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilir. Programda kelam dersi öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçlarında kelam, “naslardan hareketle inanç esaslarını ve insanın düşünce yapısına ilişkin temel ilkeleri belirleyen, bunları akli yöntemlerle açıklayan, destekleyen ve karşı fikirleri eleştirip cevaplayan bir disiplin” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu tanım tek başına eleştirel düşünmeye dair birçok unsur barındırmakta ve öğretim programının amaçlarıyla birlikte kelam dersi özelinde eleştirel düşünme üzerinde yapılacak çalışmaların gereğini göstermektedir. Özellikle “karşı fikirleri eleştirip cevaplama” ibaresi tanımın çalışmamıza temel olan kısmını oluşturmaktadır.

Din eğitimi alanında eleştirel düşünmeye dair literatüre bakıldığında eleştirel düşünmeyi öğretmen ve öğretmen adaylarının etkileri, katkıları, eğilimleri, becerileri ve görüşleri üzerinden inceleme konusu yapan birçok çalışmaya rastlanmıştır (Aşık Ev, 2014; Cingöz, 2019; Cingöz & Akyürek, 2020; Coşkun, 2013; Çekin, 2013; Erdoğan, 2012; Kestel, 2018; Öncel, 2020; Şahbat, 2002). Bazı çalışmalarda ise eleştirel düşünme program ve kitaplar üzerinden inceleme konusu yapılmıştır (Çetin, 2013; Karagöz & Doğan, 2016; Öncel, 2019). Ayrıca din eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem arayışına giren çalışmalara da rastlanmaktadır (Karagöz, 2011; Tezcan, 2020). Bu çalışmalar daha çok ilk ve orta öğretimde verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi etrafında şekillenmektedir.

İmam hatip liseleri özelinde eleştirel düşünmeye dair tek yayın Koç tarafından hazırlanan “Hadis Öğretiminde Eleştirel Düşünme” isimli yeni bir çalışmadır. 2022’de yayınlanan çalışma İHL’deki Hadis öğretiminin eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelenmesini ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada 2018 AİHL Hadis dersi öğretim programının “temel felsefesi, genel amaçları, öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, öğretim programının üniteleri ve kazanımları” başlıklı bölümlerine eleştirel düşünme becerilerinin ne kadar yansıdığı incelenmiştir. Ayrıca AİHL Hadis ders kitabının “ünitelerindeki hazırlık çalışmaları, konuların işlenişi, öğrenme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme” bölümlerinin eleştirel düşünme becerilerini ne kadar ihtiva ettiği araştırılmıştır (Koç, 2022).

İHL müfredatı özelinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik çalışmaların sınırlılığı ile birlikte diğer üst düzey düşünme becerilerine dair çalışmalar da oldukça azdır. Literatür taramasında yalnızca meslek derslerinin problem çözme becerisi fonksiyonelliğini (Yiğit, 2019) ve öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçen (Aydın, 2019) iki çalışmaya rastlanmıştır. Aynı şekilde kelim dersi özelinde yapılan çalışmalar da niceliksel olarak oldukça yetersizdir. Kelim dersine dair meslek dersleri öğretmenlerinin derse ilişkin görüşlerini inceleyen (Bulut, 2017) ve İDKAB bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve ahlaki olgunluk düzeyleri üzerine kelim dersinin etkisini ölçen (Bulut, 2014) iki adet çalışmaya rastlanırken eleştirel düşünmeye ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada Anadolu imam hatip lisesi müfredatındaki zorunlu derslerden olan kelim dersi eleştirel düşünme açısından incelenecektir. İnceleme Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelim ders kitabının “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öncelikle eleştirel düşünme ve eğitiminden bahsedildikten sonra ünitedeki metin, soru ve etkinlikler Paul ve arkadaşları tarafından oluşturulan 35 eleştirel düşünme stratejisi üzerinden incelemeye tabi tutulacaktır. Çalışmada elde edilecek bulguların gelecekte hazırlanacak program ve kitaplar bağlamında öğretmen ve eğitim programcılara rehberlik etmesi ve literatürdeki boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, Sokrates’e kadar uzanan tarihi süreçte farklı şekillerde tanımlanmış ve tanım üzerinde bir uzlaşmaya varılamamıştır. Bu durum kavramın çerçevesi ve niceliğini oldukça genişletmektedir (Söylemez, 2016). Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeyi “ne yapılacağına ve neye inanılacağına makul bir şekilde karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır (Ennis, 2011; Lipman, 1988; Norris, 1985). Kimi tanımlar eleştirel düşünmenin analiz etme, sentezleme, akıl yürütme, sorgulama, değerlendirme, problem çözme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda ve varsayımlarda bulunma gibi birçok zihinsel faaliyeti içeren yönüne vurgu yapmaktadır (Miekley, 2014; Şahinel, 2007). Eleştirel düşünmeyi karşılaşılan sorunları mantıksal sorgulama ve akıl yürütüme ölçütlerine göre yargılama ve bu çerçevede değerlendirme şeklinde problem odaklı açıklamaya çalışan tanımlar da mevcuttur. Bazı tanımlarda ise kişinin kendi düşünceleri üzerindeki sorumluluğuna değinilmektedir. Bu çeşit bir tanımda herhangi bir konu, içerik veya problem hakkında düşünürün, düşünmenin doğasında bulunan yapıları entelektüel standartlara dayatarak kendi düşüncesinin kalitesini iyileştirmesi söz konusudur (The Foundation for Critical Thinking, t.y.; K. Yılmaz, 2020).

Paul ve Elder (2006) eleştirel düşünmeyi “düşünceyi geliştirmek amacıyla analiz etme ve değerlendirme sanatı” olarak tanımlar. Eleştirel düşünme, öz-yönelimli, öz disiplinli, öz denetimli ve öz-düzeltilici düşünmedir. Etkili iletişim ve problem çözme yetenekleri ile

doğal benmerkezciliğimizin ve toplummerkezciliğimizin üstesinden gelme taahhüdünü gerektirir. Bu tanım düşünmeyi entelektüel standartlara bağlama, düşüncenin sistematik değerlendirilmesi, kişinin kendi düşünmesi üzerinde düşündüğü, kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir süreç şeklinde açıklanabilir (Paul & Elder, 2020).

Eleştirel düşünmenin karmaşık yapısını açıklamak amacıyla eleştirel düşünme alanında uzman 46 kişinin katılımıyla oluşturulan Delphi raporda eleştirel düşünme, “yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsama ile sonuçlanan, amaçlı, kendi kendini düzenleyici yargı olduğu kadar, bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel veya bağlamsal değerlendirmelerin açıklanmasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Facione, 1990). Yine bu raporda eleştirel düşünme iki boyutta kavramsallaştırılmıştır: bilişsel beceriler ve duyuşsal beceriler. Bunlar bireyin anlamlı bir eleştirel düşünme süreci yürütebilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir. Burada duyuşsal becerilerle kastedilen kişinin eleştirel düşünme eğilimleridir. Bu boyut çoğu eleştirel düşünme tanımında ihmal edilen bir boyuttur (Kurnaz, 2011). Ancak bir eleştirel düşünme süreci ancak beceri ve eğilimlerin birbirini tamamlamasıyla sağlıklı bir şekilde yürütülebilir. Eleştirel düşünmeye dair becerilere sahip olan bir birey gerekli eğilimleri göstermiyorsa bu becerilerini kullanamayabilir. Yine eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bir birey gerekli becerilere sahip değilse tam bir eleştirel düşünme sürecinden bahsedilemez (Önal, 2020).

Duyuşsal boyutu oluşturan eğilimler belirli bir beceride yetkin olan bir kişinin bu beceriyi uygulama yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir (Facione, 1990). Eleştirel düşünme sürecinde bireye yardımcı olacak zihinsel tutum ve alışkanlıklar; akıl yürüterek iyi bilgilenmeye çalışmak, kendi düşünce ve inançlarının farkında olmak, açık fikirli olmak, başkalarının duygularını ve anlayış düzeylerini göz önünde bulundurmak ve farklı düşünceleri ciddiye alıp saygı duymak, kanıtları ve nedenleri arayıp sorgulamaya istekli olmak, karşılaşılan durumu bütüncül şekilde ele almak, bir fikri yalnızca mevcut bilgilerle gerekçelendirildiği ölçüde onaylamak, tarafsız ve bağımsız olmak şeklinde sıralanabilir (Ennis, 2011; Önal, 2020). Duyuşsal boyuta giren eğilimler Fisher (2005) tarafından akıl yürütmeye hazır olmak, meydan okumaya ve gerçeği aramaya isteklilik olarak sıralanmıştır. Buna göre kişi akıl yürütmenin başarıya götürüleceğine inanmalı, karşıt düşüncelere hatta kendi düşüncelerine meydan okuyabilmeli ve haklı olma isteğini bir kenara bırakıp gerçeği arayabilmelidir.

Eleştirel düşünmenin bilişsel boyutu araştırmacılar tarafından farklı kategorilere ayrılmış ve birçok farklı zihinsel eylemden bahsedilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öncü sayılabilecek Watson ve Glaser bu becerileri, çıkarım yapma, varsayımların tanınması, tümdengelim, yorumlama ve argümanların değerlendirilmesi şeklinde sıralamaktadır (Zulmaulida vd., 2018). Delphi raporunda ise bu beceriler alt boyutları ile birlikte yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme şeklinde yerini almıştır. Eleştirel düşünmede bu becerilerden her biri merkez

konumundadır. Ancak analiz, değerlendirme ve çıkarım birçok uzman tarafından ön plana çıkarılmıştır (Facione, 1990). Bir başka sınıflandırma ise Ennis ve Facione'nin eleştirel düşünme becerileri dikkate alınarak Eğmir ve Ocak, (2018) tarafından oluşturulmuştur. Bu beceriler verilen bir durumdaki problemi anlama, öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırma, çıkarımları analiz etme, amaca uygun sorular sorma, çıkarımları değerlendirme ve bir kaynağın güvenilirliğini belirleme şeklinde sıralanmaktadır.

Bunlara ek olarak Paul, Binken, Jensen ve Kreklau (1990), eleştirel düşünmeye dair duyuşsal ve bilişsel boyutlarının birlikte değerlendirildiği 35 strateji geliştirmiştir. Çalışmamızın değerlendirme kriterini de oluşturan bu stratejilerin amacı özerk, kesin, bilinçli düşünür kavramının sınıf etkinliklerine ve tartışmalara nasıl dönüştürülebileceğini göstermektir. Stratejiler duyuşsal, makro düzeyde bilişsel ve mikro düzeyde bilişsel olmak üzere üç gruba ayrılarak sunulmaktadır. Bu çeşit bir sınıflama duyuşsal boyutun önemini ve duyuşsal ve bilişsel boyut arasındaki tamamlayıcı ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu stratejiler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Tablo 1: Eleştirel Düşünmenin 35 Stratejisi

Eleştirel Düşünme Stratejileri	Boyutlar
Duyuşsal Stratejiler	1. Bağımsız düşünmek
	2. Benmerkezcilik ya da toplummerkezcilik hakkında iç görüş geliştirmek
	3. Tarafsız olmak
	4. Düşüncelerin altında yatan duyguyu ve duyguların altında yatan düşünceyi keşfetmek
	5. Entelektüel alçakgönüllülük geliştirmek ve yargıya varmada acele etmemek
	6. Entelektüel cesareti geliştirmek
	7. Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek
	8. Entelektüel azim geliştirmek
	9. Akla güven geliştirmek
Bilişsel Stratejiler –	10. Genellemeleri azaltmak ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak

Makro Beceriler

11. Benzer durumları karşılaştırmak: iç görüleri yeni bağlamlara aktarmak

12. Bakış açısını geliştirmek: inançlar, argümanlar veya teoriler yaratmak veya keşfetmek

13. Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak

14. Kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümlmek

15. Değerlendirme kriterleri geliştirmek: değerlerin ve standartların berraklaştırılması

16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek

17. Derinlemesine sorgulamak: köklü veya önemli soruları gündeme getirme ve takip etmek

18. Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirmek

19. Çözümler üretmek veya (üretilmiş çözümleri) değerlendirmek

20. Eylemleri veya politikaları analiz etmek veya değerlendirme

21. Eleştirel okuma: metinleri açıklama veya eleştirme

22. Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı

23. Disiplinlerarası bağlantıları kurmak

24. Sokratik tartışmayı uygulamak: inançları, teorileri veya perspektifleri açıklığa kavuşturmak ve sorgulamak

25. Diyaloga dayalı akıl yürütmek: perspektifleri, yorumları veya teorileri karşılaştırmak

26. Diyalektik olarak akıl yürütme: perspektifleri, yorumları veya teorileri değerlendirmek

Bilişsel Stratejiler –

27. İdealler ve gerçek pratiklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak

Mikro Beceriler

28. Düşünme hakkında tam olarak düşünme: eleştirel sözcükler kullanma

29. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları fark etmek

30. Varsayımları incelemek veya değerlendirmek

31. İlgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etmek

32. Akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmak

33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek

34. Çelişkileri fark etmek

35. Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek

Bilişsel stratejilerin makro ve mikro şeklinde ayrılması, gerçek eleştirel düşünme seviyesini (makro) ve bu seviye için kişinin bilmesi gerekli olan temelleri (mikro) ifade etmektedir. Kişi öncelikle varsayımın, imanın, çıkarım ve sonuçların neler olduğu gibi temel bilgileri öğrenmeli ve eleştirel düşünme sürecinde çeşitli temelleri bütünlüştürmeli ya da bunlardan yararlanmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus eleştirel düşünme eğitiminde mikro becerilerle sınırlı kalmamak, bütünün parçadan daha önemli olduğu düşüncesiyle hareket ederek mikro becerileri makro seviyeye ulaşmak için birer araç olarak görmektir.

Bilişsel boyutların duyuşsal boyut ile ilişkisinde duyuşsal boyut, eleştirel düşünme açısından her adımda önemli bir yere oturmaktadır. Buradaki temel düşünce, eleştirel düşünmeyi öğrenmek için motive olmayan hiç kimsenin onu öğrenemeyeceğidir. Eleştirel düşünmenin bilişsel bir şekilde uygulanması ile eleştirel ruh gelişebilir. Yani eleştirel düşünme eğitiminde, duyuşsal boyut bilişsel boyut kadar önemlidir. Bu boyutlar birbirine bağımlı ve iç içe geçmiş durumdadır. Aynı şekilde duyuşsal stratejiler de kendi içinde birbirlerine bağımlıdır. Kişinin entelektüel özellikleri uyum içinde olduğunda en iyi şekilde gelişmektedir (Paul vd., 1990).

2. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme eğitimi öncelikle eleştirel düşünmenin öğretilip öğretilemeyeceği sorusu üzerine şekillenmektedir. Bu konu araştırmacılar tarafından tartışmaya açılmış ve birçok araştırmacı onun öğretilbilir bir beceri olduğunu savunmuştur. Buna göre kişi kendi akıl yürütme süreçlerini eleştirel olarak inceleyip değerlendirebilir ve daha objektif ve mantıklı düşünmeyi öğrenebilir. Bu yüzden eleştirel düşünme eğitime nüfuz etmelidir

(Ennis, 2011; Facione, 1990). Burada ise onun eğitim sistemi içerisinde nasıl konumlanacağı, nasıl bir yöntemle geliştirileceği tartışma konusu olmuştur.

Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmenin eğitimin tüm alanlarına uygulanabilir genel bir beceri olduğunu bazıları ise bir alanla bağımlı olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle eleştirel düşünme eğitiminin ayrı bir ders olarak verildiği, konu alanı öğretimine ve içerik öğrenimine dahil edildiği ve bu yaklaşımların karma bir şekilde sunulduğu yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Ennis, 1989). Eleştirel düşünme eğitiminde öğretim programları şekillendirilirken Ivie'nin ve Emerson'un eleştirel düşünme öğretim modelleri gibi doğrudan eleştirel düşünmeye yönelik modeller ve King ve Kitchener'in yansıtıcı muhakeme modeli ve dört katlı düşünme modeli gibi diğer üst düzey düşünme becerileri ile birlikte eleştirel düşünmeyi de geliştirmeyi hedefleyen birçok modele rastlanmaktadır (Önal, 2020).

Eleştirel düşünme eğitiminde öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya farklı bakış açılarıyla bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen gurup çalışmalarına katılabilmelerini sağlayacak yöntemlerin kullanılması hedeflenmiştir. Bu amaca yönelik etkinliği kanıtlanmış yöntemler arasında altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, soru sorma, entelektüel normlar etkinliği ve eleştirel medya okur-yazarlığı eğitimi yer almaktadır (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Ayrıca eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik sınıf içinde aktif öğrenmenin harekete geçirilmesi amacıyla Sokratik sorgulama, rol oynama, deneyimleri analiz etme, gerçek görüş ve mantıklı yargıların ayırt edilmesi ve örnek olay yöntemleri de kullanılmaktadır (Önal, 2020).

Konuya din eğitimi özelinden bakıldığında eleştirel düşünme, dinin yaratıcı, vahiy, nübüvvet ve ahiret gibi konulardan oluşan epistemolojisine, doğru bilgiye ulaşmak amacıyla önyargılardan uzak ve sorgulayıcı şekilde yaklaşmayı ifade etmektedir. Böyle bir yaklaşım kişinin inanmasının ya da inanmamasının gerekçelerine vakıf olmasına, inancını rasyonel düzeyde delillendirebilmesine, düşünceleri ve duyguları üzerine düşünebilmesine ve düşündüklerini dil aracılığıyla aktarabilmesine imkân tanır. Kişinin akıl ile vahiy arasındaki ilişkiyi doğru kurabilmesini sağlayarak onu aşırılıklarından korumaya yardımcı olur (İnan Kılıç, 2019). Ayrıca öğrencilerin inanç, ibadet ve ahlak konularında mantıklı ve tutarlı bir felsefeye sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Küreselleşen dünyada farklı dine mensup kişileri ve bir din içerisindeki farklı yorumları anlama noktasında öğrenciye bilişsel yetkinlik kazandırır. Öğrencileri sorgulamaksızın kabulden, mezhep, tarikat, cemaat taassubundan ve taklidi eylemlerden uzaklaştırır (Karasu, 2021). İslam dininin düşünmeyi ibadetleştirme derecesinde temele alan, sorgulama, yorumlama, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi üst düzey faaliyetlere izin veren yapısı, nitelikli düşünme anlamında eleştirel düşünmeye açıktır. Nitekim mezheplerin ortaya çıkışı da böylesi özgür ve üst düzey düşünme ortamının bir sonucudur. Dini hayat bu açıdan eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyulan alanlardan biridir. Zira bu özgür düşünce ortamında ortaya atılan söylem ve davranışların kişinin düşünce süzgecinden geçmeden kabul

edilmesi, dinin bozulmasına yol açacaktır. Dinin gerçek doğasına uygun inançların yaygınlaşmasında eleştirel düşünme yardımcı görev görür (Duran, 2021).

Eleştirel düşünme, dini inançların sağlamlaştırılmasının yanında yaşantılara aktarılması konusunda da aktif rol oynamaktadır. Kişinin bu inançları kendine mal edebilmesi yeni öğrendiği bilgilerle mevcut bilgileri arasında anlamlı bağlantılar kurması ile mümkündür. Bu şekil bir anlamlı öğrenme için öğrenciler, mevcut bilişsel yapıları ile yeni bilgi arasında en anlamlı bağlantıyı kurabilecekleri bilişsel bir analiz yapabilmeli, ardından mevcut bilişsel yapıları ile yeni bilgileri uzlaştırabilmeli ve öğrendiklerini kendine özgü entelektüel arka plana ve kelime dağarcıklarına göre yeniden düzenleyebilmelidir (Ausubel, 2000). Böylesi bir anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için din eğitiminde işe koşulacak etkin yöntemlerden birisi soru sormaktır (Meydan, 2016). Sorgulamanın insanın temel özelliklerinden bir olduğu düşünüldüğünde eleştirel düşünme anlamlı öğrenmeden önceki bir basamak olarak ifade edilebilir. Yani anlamlı öğrenme yaklaşımı eleştirel düşünme becerileri üzerine kurulmalıdır (Diler & Maviş Sevim, 2019). Bu noktada eleştirel düşünme, her öğrencinin kendine özgü bilişsel yapısının farkına varmasına, kendi düşünme süreçleri üzerinde kontrol sağlayarak yeni bilgileri bilişsel yapılarına anlamlı bir şekilde yerleştirebilmesine, gerçekten anlamaya yönelik nitelikli bir sorgulama süreci ile bilgileri öğrenci için anlamlı hale getirmesine ve öğrendiklerini bilinçli bir şekilde yaşantılarına aktarabilmesine yardımcı olarak anlamlı öğrenme sürecine hizmet edebilir.

Ülkemizde eleştirel düşünme eğitimi yönetsel olarak bakıldığında 2004 yılındaki program yenileme çalışmalarıyla birlikte eğitim sisteminde yer aldığı müstakil bir ders olarak ise ilk defa ortaokulda 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders şeklinde okutulan düşünme eğitimi dersi ile ayrı bir dersin konusu görülmektedir (Koç, 2022; MEB, 2016). Ayrıca öğretim programlarında tüm derslerin vizyon, konu ve hedeflerinde kendine yer bulmuş özel olarak da programlarda işe koşululan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı üzerinden din dersleri dahil tüm derslerin müfredatına dahil edilmiş durumdadır. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programların hedefleri arasında ise öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek bulunur (Şaşan, 2002). Din eğitimine yönelik hazırlanan programlarda eleştirel düşünme, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bir “temel beceri” olarak yerini almıştır (Karagöz & Doğan, 2016). Ancak bu yaklaşımın din eğitiminde uygulanabilmesi için öğrencilerin eleştirel bir şekilde kendi bilgi, inanç ve değer varsayımları üzerinde değerlendirme yapabilmeleri ve bunları alternatif bakış açıları ile karşılaştırabilmeleri gerekmektedir (M. Zengin, 2017). Yapılandırmacı yaklaşımın temel becerileri arasında kabul edilen bu becerinin gelişmesi için ders programları, öğrenme ortamları, ölçme değerlendirme sistemi, öğretmen ve öğrenci faktörleri gibi eğitim öğretim sürecine dahil olan birçok unsurun bu anlayışa uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Karagöz & Doğan, 2016). Çalışmamızın kapsamına giren ve bu unsurlardan birini teşkil eden ders kitapları da eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması beklenir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada “Kelam ders kitabının dinin anlaşılmasında farklı yorumlar ünitesi eleştirel düşünmeye yönelik neler içermektedir?” sorusu üzerinden Anadolu İmam Hatip Liselerinde 12. sınıfta zorunlu ders olarak okutulan Kelam ders kitabının “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelemesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda üniteye hazırlık ve değerlendirme çalışmaları ile etkinliklerin eleştirel düşünmeye dair neler içerdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Yöntem olarak yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmeye yarayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç ele alınan konudan anlam çıkarmak, konu hakkında anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi elde etmektir. Bu amaçla ilgili dokümandan elde edilen veriler incelenip yorumlanmıştır (Kıral, 2020).

3.3. Veri Kaynakları: Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmada Talim ve Terbiye Kurulunun 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul ettiği “Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelam” ders kitabı veri kaynağı olarak kullanılmıştır (Kılavuz vd., 2021). İlgili ders kitabının tamamının incelemesinin bir makalenin sınırlarını aşacağı değerlendirilerek üniteler arasında eleştirel düşünme ile en ilgili görülen “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesindeki etkinlik ve sorularla sınırlandırılmıştır. Öğretim programı-ders kitabı ilişkisi nedeniyle dersin öğretim programında ilgili üniteye ait kazanımlar da incelemeye alınmıştır. Çalışmanın sınırları üniteye dair kazanımlar ile Ünitimize Hazırlanalım, Not Edelim, Yazalım, Tartışalım, Ünitimizi Değerlendirelim (ölçme ve değerlendirme) etkinlikleri, Bilgi ve Okuma Kutuları çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Özdemir, 2010). Çalışmada, ders kitabındaki soru ve etkinlikler Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) tarafından oluşturulan eleştirel düşünmenin 35 stratejisi ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Veriler, 35 strateji ve bu stratejilerin boyutlarını oluşturan Duyuşsal Stratejiler, Bilişsel Stratejiler-Makro Beceriler ve Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler boyutları altında, bu boyutların birbirleri ile ilişkileri de göz önüne alınarak incelenmiştir.

Öncelikle, kapsama giren tüm soru, etkinlik ve metinlerin oluşturulan çerçeveye uygun olup olmadığı, tek tek ve ünitenin geneline bakılarak bütüncül bir şekilde

değerlendirilmiştir. Örneğin metinlerde geçen “Selef; bir görevde, bir makamda önce bulunmuş olan kimse, öncel, önceki anlamlarına gelir. İlmî anlamda Selef derken Ehl-i sünnetin öncüleri kastedilir.” (Kılavuz vd., 2021, s. 56) şeklindeki selef tanımı, stratejilerdeki “kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve çözümlenme” becerisini kazandırmaya yönelik bir adım olarak görülmektedir. Ancak bu tanım, stratejilerde kastedildiği gibi kişinin kavramları anlaması, yalnızca tanımlamaktan ziyade kavrama dair açık ve bariz örnekler sunabilmesi ve kavramı uygun şekilde kullanabilmesi (Paul vd., 1990) becerilerini kazandıracak bir yeterliliğe sahip görülmemiştir. Bu tanım ünitenin bütünü ile bağlantılı olarak incelendiğinde ise selef kavramını stratejilerdeki haliyle analitik bir değerlendirme ile birlikte işlemeye yönelik bir ifadeye, etkinliğe ya da değerlendirme sorusuna rastlanmamıştır. Yine başka bir örnek olarak “Dinin iki temel kaynağı vardır: Allah’ın (c.c.) kelamı Kur’ân ve onun uygulaması olan sünnet.” (Kılavuz vd., 2021, s. 50) ifadesine stratejilerdeki “değerlendirme kriterleri geliştirmek: değerlerin ve standartların berraklaştırılması” becerisi açısından bakıldığında bir dini yorumu değerlendirme kriteri olarak Kur’ân ve sünnetin kullanılması gerektiği doğrudan ifade edilmekte, stratejilerde bahsedilen manada öğrencilerin bu kriterleri ve değerlendirme standartlarını kendilerinin açıklığa kavuşturmasına imkân tanınmamaktadır. Ünite bütünlüğü açısından da etkinlikler ve ünite değerlendirme sorularında bu beceriye yönelik herhangi bir ifade, etkinlik ya da soruya rastlanmamıştır. Bu şekildeki bir ön okumadan sonra, başta incelemeye dahil edilmesi düşünülen metinler, soru ve etkinliklerle desteklenmeyen hazır bilgiler içerdikleri ve bu yönleriyle öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir eyleme ulaştırmadıkları gerekçesiyle kapsam dışına çıkarılmıştır. Aynı şekilde ünite değerlendirme soruları da test, boşluk doldurma, ezbere dayalı açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları şeklinde hazırlanmış olup bilme, tanıma, hatırlama ve ezbere söyleme etkinliklerini içeren bilgi düzeyinde kalmış ve eleştirel düşünme stratejilerinden hiçbiri ile ilişkilendirilememiştir. Bu sebeple yalnızca ünite içindeki etkinlik ve sorulardan elde edilen veriler incelemeye dahil edilebilmiştir.

Analiz için öncelikle her bir stratejiye S-1, S-2... şeklinde numaralar verilmiştir. Ardından ünite içindeki etkinlik ve sorular incelenerek ilgili olduğu stratejiye göre kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken stratejilerin duyuşsal ve bilişsel boyutları arasındaki tamamlayıcı ilişki göz önüne alınarak bazı ifadeler birden fazla strateji ile ilişkilendirilmiştir. Bu yöntemle elde edilen veriler, stratejilerin boyutlarına ve her bir stratejiye göre sınıflandırılmıştır. Veriler tek tek analiz edildikten sonra bütüncül olarak yorumlanmıştır.

4. Bulgular

4.1. Kazanımlara Dair Bulgular

“Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesinin kazanımları incelendiğinde 6 kazanımdan yalnızca 2 kazanım bilişsel boyutun makro ve mikro becerilerinden birer

strateji ile ilişkilendirilmiştir. Diğer 4 kazanımın bilgi ve kavrama seviyelerinde olup eleştirel düşünme açısından yetersiz oldukları görülmektedir.

Eleştirel düşünme açısından ele alınan “Din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt eder.” (MEB, 2018) kazanımı, mikro becerilerden ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme stratejisi (S-31) ile ilişkilendirilmiştir. Bu strateji düşünürün dikkatini ele aldığı konu ile ilgili gerçeklere odaklanmasını ifade etmektedir. Bu şekilde kişi, düşünme sürecine dahil olan alakasız düşünceleri ayıklayarak onların varacağı sonucu etkilemesine izin vermez. Aynı şekilde bir olgunun hangi konularla ilgili olduğunu farketmeye yarayan bu beceri bir konuyla ilgili bilginin başka bir konuyla ilgili olmayabileceğini kabul etmesini sağlar (Paul vd., 1990). Kazanıma bu strateji açısından bakıldığında öğrencinin din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt edebilmesi, dinî yorumun birden fazla olabilmesi, bölgesel olması, değişebilmesi, yalnızca kabul edenleri bağlaması gibi bilgilere odaklanarak onu din yerine koymasına engel olur. Aynı zamanda dinî yorumların özgün yönlerinin farkına vararak bir olgu üzerinden genelleme yapmalarının da önüne geçer.

“İtikadi ve siyasi yorumları, kelimelerin bilgi kaynakları ışığında değerlendirir.” (MEB, 2018) kazanımı makro becerilerden tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme stratejisi (S-18) ile ilişkilendirilmiştir. Bu strateji, kişinin neyin doğru olduğu ile ilgili ön yargılardan uzakta, olayın ardındaki mantığı anlayarak, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek bir sonuca varmasını ifade etmektedir. Burada kişi argümanları analiz ederken, nedenleri araştırmanın ve farklı bakış açılarını dikkate almanın önemini farkındadır. Kanıt ve yorum arasındaki farkı bilir, yorumun dayandığı varsayımları keşfeder ve alternatif yorumlar önerebilir (Paul vd., 1990).

Kazanımın içerdiği eleştirel düşünme becerisini kazandıracak bir eğitim sürecinde öğrenci, karşılaştığı itikadi ya da siyasi yorumu benmerkezcilik ve toplummerkezcilikten uzak bir şekilde mantıksal bir temele dayandırarak değerlendirebilir. Öğrencinin bu süreci tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için tercihleri belirtmek ve sınırlı bir tartışma ile gerçek iddiaları bulmak yeterli değildir. Bu değerlendirmenin tam anlamıyla eleştirel olabilmesi için öğrencinin mikro düzeyde çelişkileri fark etme, ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme, kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme becerilerine sahip olması gerekir. Yine sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak ve değerlendirme kriterleri geliştirmek de bu becerinin geliştirilmesi ile bağlantılıdır. Öğrenci bir yorumla karşılaştığında onu yargılamadan önce anlayabileli, yargılamak için ise kriterleri kendisi geliştirmeli ya da açık hale getirebilmelidir (Paul vd., 1990). Örneğin öğrencilerin kazanımların açıklama kısmında yer alan ehl-i sünnetin öncüleri anlamında selefîni dinî anlama tarzı ile günümüzde Selefîlik adını kullanarak ortaya çıkan dinî ve siyasi ideolojilerin farklarını eleştirel perspektiften değerlendirebilmeleri için bu iki yorum arasındaki farkları açıklığa kavuşturabilmeleri, bu yorumların kanıtlarını değerlendirebilmeleri ve değerlendirme kriteri olarak kabul edilmesi istenen nasrlara öğrenciler tarafından ulaşılması gerekmektedir.

4.2. Ünitenin İşlenişine Dair Bulgular

Ünite içerisindeki etkinlikler incelendiğinde yalnızca Ünitemize Hazırlanım ve Tartışım etkinliklerinde eleştirel düşünme stratejilerine dair bulgulara rastlanmıştır. Bunlar içerisindeki etkinlik ve sorularda bilişsel boyutun makro becerilerinden 5'ine (S-11, S-12, S-14, S-16, S-17), mikro becerilerinden 4'üne (S-28, S-32, S-34, S-35) ve duyuşsal boyuttan 4'üne (S-1, S-5, S-6, S-9) dair ifadeler yer almaktadır.

Üniteye hazırlık soruları incelendiğinde eleştirel düşünmeye dair sorularla karşılaşılmıştır. “Fetih suresi, 10. ayetin anlamını 3 farklı mealden bularak defterinize yazınız. Meal farklılıklarının sebeplerini arkadaşlarınızla tartışınız.” (Kılavuz vd., 2021, s. 49) şeklindeki giriş sorusu bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek (S-16), bakış açısını (S-12) ve entelektüel alçakgönüllülüğü (S-5) geliştirmek adına önemli bir sorudur. Meal kullanmayı bilen, farklı mealleri tanıyan ve bu meallerdeki benzerlik ve farklılıkları gören öğrenciler, güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın öneminin farkına varırlar. Bir konu hakkında birden fazla makul düşünce olabileceğini ve bunların düşünceye zenginlik kattığını kabul ederler. Bir sorunla karşılaştıklarında başvuracakları alternatif bilgi kaynaklarını tanırlar, bunların ortak noktalarını görür, farklılaştıkları noktalarda ise başka bir güvenilir bilgi kaynağına yönlenebilirler. Böylece dürüstlük geçmişine sahip, bilecek konumda olan, çıkarlardan uzak kaynakları tanıyıp bunlara yönelerek doğru ve uygun bilgi toplamanın önündeki engelleri aşmış olurlar (Paul vd., 1990, s. 82).

Bilgi kaynakları üzerinden konuyu temellendiren öğrenciler bilgilerinin sınırlarının farkına varırlar. Hangi kanıtlara sahip oldukları, nasıl inandıkları ve başka hangi kanıtları arayabileceklerini bilmek onlara entelektüel alçakgönüllülük kazandırır. Böylece öğrenciler bildiklerinden fazlasını iddia etmez ve iddialarını sağlam kaynaklarla temellendirebilir (Paul vd., 1990, s. 70).

Meal farklılıklarının sebepleri üzerine tartışmak ise öğrencilerin bakış açılarını geliştirmek adına önemli bir etkinliktir. Bir eleştirel düşünür, farklı bakış açılarının neler olduğunu ve farklılık sebeplerini bilip onlar hakkında anlayışlı bir şekilde konuşabilmelidir. Farklı bakış açılarından haberdar olmak öğrenciyi, onları eleştirmeden kabul etmekten ve taklidi eylemlerden uzaklaştırır. Böyle bir perspektif geliştirme yollarından birisi ise tartışma yöntemidir (Paul vd., 1990, ss. 77-78).

Ünitemize hazırlanım bölümünde ve konunun işleniş sırasında öğrencilere “Aynı konuda insanların farklı düşünmelerinin sebepleri sizce neler olabilir? Arkadaşlarınızla düşüncelerinizi paylaşınız.”, (Kılavuz vd., 2021, s. 49) “Dinimiz bir, Peygamberimiz bir, kitabımız bir. Öyleyse neden ayrı ayrı düşünceler, fikirler, inanışlar ortaya çıkmıştır? sorusunu arkadaşlarınızla tartışınız.” (Kılavuz vd., 2021, s. 53) şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu sorular sayesinde öğrenci insanların düşünme süreçleri üzerine düşünecek, düşüncelerin ortaya çıkış sebepleri hakkında fikir yürütecektir (S-28). Bu ise öğrencilerin daha iyi, daha net, daha doğru ve daha adil düşünebilmesine fırsat sunacaktır.

Nedenlerini sorgulamadan yalnızca düşünceler hakkında düşünmek eleştirel düşünme açısından yeterli bir eylem değildir. Eleştirel bir düşünür, düşünceyi analiz edebilmelidir. Burada öğrenciler arasında bir tartışma ve paylaşım ortamı oluşturulması da eleştirel düşünme açısından oldukça önemlidir. Çünkü düşünme hakkında tam olarak düşünebilmenin bir yolu da tartışma esnasında kendi görüşlerinin rolünün farkında olmak ve farklı görüşlerden haberdar olup hangisinin destekleneceği konusunda bir fikre sahip olmaktır (Paul vd., 1990, s. 96).

Bu tartışma ve paylaşım ortamı aynı zamanda bizleri eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutuna da yönlendirmektedir. Kendi düşüncelerini böyle bir ortamda formüle eden öğrenciler, başkalarının inançlarını pasif bir şekilde kabul etmez ve meseleleri kendi kendilerine analiz edebilecek, haksız otoriteleri reddedebilecek ve haklı olanların katkılarını tanıyabilecek şekilde bağımsız düşünebilir. Böylece farklı düşüncelerden haberdar olarak başkasının dilinden ve manipülatif söylemlerden kolayca etkilenmezler (S-1). Yine böyle açık fikirli bir atmosferde, saçma kabul edilen bazı fikirlerdeki doğruları ve sosyal grubumuzda güçlü bir yer tutan bazı fikirlerdeki çarpıtma veya yanlışları, doğru şeyi yapmanın zorluklarına rağmen kendi düşüncelerine sadık kalarak belirtebilirler. Böylece eleştirel düşünme adına öğrencinin entelektüel cesaretini geliştirme yönünde bir adım atılmış olur (S-6) (Paul vd., 1990).

Üniteye hazırlık kısmında “İnançla ilgili bildiğiniz farklı yorumlardan bazılarını defterinize yazınız ve bunların farklı olmasının sebeplerini araştırarak bulmaya çalışınız.” (Kılavuz vd., 2021, s. 48) şeklinde bir soru ile tekrardan yorum farklılıklarının sebepleri üzerinde durulması, öğrenciden konuyu derinlemesine sorgulamasının istendiğini göstermektedir (S-17). Böyle bir araştırma, ünitenin işleniş sürecinde ifade edilecek olan iddiaların altında yatan sebepleri anlama noktasında öğrenciye yardımcı olacaktır. Öğrenci, kendi bildiklerinden de hareketle konuya dair bir anlayış geliştirecek, konuyu daha geniş bir çerçeveye ve genel bakış açısına yerleştirebilecektir. Sebepleri araştırmak, kaynak kullanımını geliştirmekle birlikte düşüncelerin altında yatan önemli konuları ve soruları derinlemesine düşünmeyi sağlayacaktır. Yorum farklılıklarının sebepleri üzerinde çokça durmak, öğrencinin konuya odaklanması ve düşüncelerini bu çerçevede organize etmesi açısından oldukça önemlidir (Paul vd., 1990, s. 83).

Burada öncelikle insanların farklı düşüncelerinin sebeplerini daha sonra inançla ilgili yorum farklılıklarının sebeplerini sorgulamak öğrenciye benzer durumları karşılaştırma ve düşünceleri yeni bir bağlama aktarma fırsatı sunar (S-11). Kişinin düşüncesini farklı alanlara uygulayabilme kapasitesi düşünceye güç kazandırmaktadır. Eleştirel bir düşünür düşüncelerini dikkatli bir şekilde kullanıp farklı alanlara aktarabilir. Böylece her yeni durumda kişinin anlayışı zenginleşir (Paul vd., 1990, s. 76).

Ünite hazırlık kısmında yer verilen “Mezhep kelimesi sizde hangi anlamları çağrıştırmaktadır? Yazınız.” sorusu kelime veya deyimlerin anlamlarını açıklama ve

çözümleme açısından önemli bir ifadedir (S-14). Eleştirel düşünme açısından bir tanımın ne olduğunu söylemek onu anlamanın kanıtı sayılmaz. Bağımsız düşünme, düşüncenin netliğini, net bir düşünce ise kavramları analiz edebilme yeteneğini gerektirir. Kavramların açık ve somut bir zemine bağlanmadan zihinde süzülmesi, farklı kavramların birbirine karıştırılmasına sebep olur. Burada kişi, kavrama dair açık örnekler sunabilmeli ve kavramı uygun şekilde kullanabilmelidir. Kavramın çağrıştırdığı anlamın sorulması öğrencinin bu kavrama dair netlik kazanmasında önemli bir uygulamadır. Bu etkinliğin sınıf ortamında beyin fırtınası şeklinde gerçekleştirilmesi ve öğretmenin kavramla mantıksal olarak ilişkili olan ve olmayan çağrışımları ayırt etmeye yönelik soruları ile kavrama dair daha net bir anlayış kazanılabilir (Paul vd., 1990, ss. 79-81).

“Tartışalım” etkinliğinde Allah’ın kudreti ve insanın iradesine ilişkin birtakım ayetler verilmiş ve öğrencilerden bu ayetleri insanın iradesi ve özgürlüğü açısından inceleyerek çıkardıkları sonuçları arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir (Kılavuz vd., 2021, s. 64). Bu etkinlik eleştirel düşünme ile birçok açıdan ilişkilendirilebilir. Öğrenciye ayetler verip buna inanan birisinin nasıl davranacağı ve bunun sonuçlarının neler olacağı üzerinde durmak, onun inançlar konusundaki çıkarım ve sonuçları keşfetmelerini sağlar (S-35). Öğrenci bir ayetten yola çıkarak buna inanan bir insanın hangi sonuçlara ulaşabileceğine ve bu inançlar doğrultusunda nasıl hareket edebileceğine dair çıkarımlar yapabilir. Böylece nasların anlamlarına ilişkin daha eksiksiz bir anlayış geliştirebilir (Paul vd., 1990, s. 102).

Çıkarımları ve sonuçları keşfetmek “x doğruysa o halde y de doğru olmalıdır” şeklinde işleyen bir süreçtir. Böyle bir süreç kişinin çelişkileri fark edebilmesini gerektirir. Etkinlikte önce Allah’ın mutlak iradesine daha sonra ise insanın iradesine yönelik birbiriyile çelişiyormuş gibi görünen ayetler verilerek öğrencilerin zahirdeki çelişkileri fark etmesi sağlanmaya çalışılmıştır (S-34). Eleştirel düşünmeyi geliştirici bir öğrenme ortamında zahirdeki çelişkileri fark etmek kişiyi bir taraf seçme eylemine götürmez. Aksine her iki görüşün de neler söylediğini derinlemesine anlamaya çalışır ve her ikisinin de doğru olabilme ihtimalini değerlendirir (Paul vd., 1990, s. 101). Bu etkinlik nasları bütüncül bir şekilde yorumlamak adına önemli bir adımdır. Burada öğretmen, ayetlerden çıkan sonuçlarla buna inananların uygulamaları arasındaki çelişkiyi keşfetmek için de sorular yöneltebilir. Çünkü genellikle çelişki, söylemler ve eylemler arasında görülmektedir. Böylece öğrenci, dinin günlük hayatta yaşanışına dair yanlış ve eksikliklerin fark edilmesi adına değerli çıkarımlarda bulunabilir.

Bu etkinliğin eleştirel düşünmeye dair bir diğer getirisi akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmayı sağlamasıdır (S-32). Her yorumun bir çıkarım üzerine kurulduğu ve insanın içinde bulunduğu her durumu yorumladığı düşünülürse akla yatkın çıkarımlar yapmak makul bir yaşamın gereğidir. Eleştirel düşünme akla dayalı sağlam sonuçlara ulaşmayı içermektedir. Kişi yalnızca tahminde bulunabileceği durumlar ile net bir sonuç çıkarabileceği durumları ayırt edebilir (Paul vd., 1990, s. 99). Bu etkinlik sayesinde de

öğrenciler, dinin yorumuna açık ve kapalı yönlerini keşfedebilir, yorum yapabilecekleri alanların farkına varır ve makul çıkarımlarla yorumlarını oluşturabilirler.

Benmerkezcilik ve toplummerkezciliğe rağmen makul çıkarımlar yapabilmek, kişiyi makul bakış açıları oluşturmaya (S-12), makul sonuçlar çıkarmaya, tutarlı ve mantıklı düşünmeye götürür ve böylece kişinin akla olan güveni gelişir (S-9). Akıl sahibi bir kişi, aklın gücünü ve düşünceyi makul standartlara göre formüle etmenin değerini bilir. Akla güven geliştirmek kişinin dünyayı anlamlandırma arzusunu sağlam bir zemine oturtturarak ona anlamlandırma yönünde cesaret verir. Bu gibi etkinlikler öğrencileri akla dayalı çıkarımlar yapmaya götürür. Burada öğrencinin çıkarımlarının değerli olduğunun vurgulanması onun akla olan güvenini geliştirecektir. Metinlerin, öğrencilerin anlatılanlardan anlam çıkarmasına fırsat vermeyen yapısı ise bu isteği baltalamaktadır (Paul vd., 1990, ss. 73-74).

Sonuç ve Öneriler

Kelime dersi öğretim programı, Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine inanç esaslarını ve temel ilkelerini naslardan hareketle temellendirmeyi, bunları akli yöntemlerle açıklamayı ve karşı fikirleri eleştirip cevaplama becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaç, araştırma kapsamında incelenen ünite açısından değerlendirildiğinde insanların dinî yorum yaparken takip ettikleri düşünme sürecinin farkına varma, yorumları değerlendirirken nasları kriter alma, her türlü yorum, çıkarım ve değerlendirmeyi akla uygun bir temele oturtma ve karşı fikirleri bu eleştirel hat üzerinde cevaplama gereği ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme bu gereğe yönelik akla yatkın çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapma, değerlendirme kriterleri geliştirme, çıkarımları ve sonuçları keşfetme ve derinlemesine sorgulama gibi birçok fayda sağlamaktadır. Bu faydalara ve öğretim programlarının amaçlarından birinin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olmasına rağmen Anadolu imam hatip lisesi öğretim programında eleştirel düşünme yalnızca bireyden beklenen bir nitelik olarak yer almış, eleştirel düşünmenin önemine ya da kavramsal içeriğine dair bir bilgi verilmemiştir.

“Dinin anlaşılmasında farklı yorumlar” ünitesinin kazanımlarının eleştirel düşünme açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Kazanımlar genellikle bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeylerinde kalmaktadır. Ancak eleştirel düşünme için bilişsel alanın analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik kazanımlar gereklidir. Ayrıca yalnızca bilişsel alanla yetinilmemeli, duyuşsal alana yönelik kazanımlar da eklenmelidir.

Ünitenin işlenişine bakıldığında 35 eleştirel düşünme stratejilerinin 13’ünü gerçekleştirebilecek nitelikte etkinliklere rastlanmıştır. Bu 13 strateji yalnızca ünite hazırlık sorularından ve ünite içindeki iki adet tartışım etkinliğinden çıkarılmıştır. Bu açıdan ders kitabında eleştirel düşünmeye dair daha fazla içeriğe yer verilebileceği görülmektedir. Özellikle eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan farklı boyutlardan oluşması ve bazen bir etkinliğin bile kişiyi bu becerilerden birkaçına ulaştırabilmesi göz önüne alınırsa kitap eleştirel düşünme açısından daha zengin hale getirilebilir.

Ele alınan ünite, eğer nitelikli soru ve etkinliklerle desteklenirse dinî yorum farklılıklarını ve sebeplerini konu edinmesi bakımından eleştirel düşünmeye yönelik öğrencilerin düşünme süreçleri üzerinde düşünebilecekleri, çıkarımları ve sonuçları keşfedebilecekleri, yorumları analiz edip değerlendirebilecekleri, sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturabilecekleri, değerlendirme kriterleri geliştirebilecekleri, eylemleri veya politikaları analiz edebilecekleri, entelektüel alçakgönüllülüğü, cesareti, iyi niyeti, akla güveni ve bağımsız düşünmeyi geliştirebilecekleri içerik oluşturmak mümkün hale gelmektedir.

Ünite hazırlık soruları eleştirel düşünme açısından olumlu değerlendirilebilecek bir şekilde yapılandırılmış olmasına karşın ünite değerlendirme soruları test, boşluk doldurma, ezbere dayalı açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları şeklinde bilme, tanıma, hatırlama ve ezbere söyleme etkinliklerini içeren bilgi düzeyinde kalmış, eleştirel düşünme stratejilerinden hiçbiri ile ilişkilendirilememiştir. Ünite sonunda öğrencilere “x mezhebin görüşleri nelerdir?” şeklindeki sorulardan ziyade dini yorum farklılıklarının neden birer zenginlik olduğu, farklı yorumların İslam düşüncesine ne tür katkılarda bulunduğu, bu yorumların zenginlik olarak değerlendirilmesi için ne tür standartlar taşıması gerektiği, yorumlar arasındaki farklılık ve benzerliklerin neler olduğu gibi açık uçlu sorular yöneltmek eleştirel düşünme adına daha anlamlı olacaktır. Aynı zamanda kazanımlarda bahsedilen itikadi ve siyasi yorumların İslam düşüncesine canlılık kattığını fark etme eylemi üst düzey bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır.

Ünite kazanımlarında yorum farklılıklarına dair birçok kavramdan bahsedilmekte ve bu kavramların açıklanması istenmektedir. Bu doğrultuda ünitenin işleniş ve değerlendirme sorularında da kavramları kısaca tanımlamaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin kullanılan dil ile derin bir bağlantısı olduğu, makro bilişsel becerileri harekete geçirecek mikro bilişsel becerilerin olgu ve kavram bilgisini de içerdiği düşünüldüğünde kavramlar birçok çağrışım ve bağlantı içermesi açısından önemli bir konumdadır. Ancak yalnızca kavramın ne demek olduğunun açıklamasını istemek yerine eleştirel düşünme adına daha anlamlı sorular sorulabilir. Örneğin “Bidat denince aklınıza neler geliyor?”, “Buna bidat dememizi sağlayan şey nedir?”, “Böyle dediğimizde onun hakkında ne söylemiş oluyoruz?”, Bu kavramın zitti nedir? Buna dair örnekler veriniz.”, “Biri bu ifadeyi neden kullanır?”, “Bu kavramın bize sağladığı pratik sonuçlar nelerdir?” gibi sorular (Paul vd., 1990, s. 80) öğrencilerin kavramların anlamlarını netleştirmesine ve uygulamada kavramları tam olarak nerede ve nasıl kullanacağını bilmesine yardımcı olacaktır.

Ünite kazanımlarında bahsedilen din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt etme adına metinlerde ikisi arasındaki farklılıklar zikredilmiş ve tablolaştırılarak özet bir şekilde öğrenciye sunulmuştur (Kılavuz vd., 2021, ss. 50-51). Ancak söz konusu olgu çeşitli uygulamalarla eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde işlenebilir. Dinî yorumun din ile karıştırılması, ideal dinin gerçekleştirilmesi yolunda bir engeldir. Burada öğrenciye manası açık hususlarla birden fazla manaya gelmesi mümkün olan veya manasında kapalılık

bulunan konulara dair örnekler sunularak “Bu bir gerçek mi yoksa bir ideal mi?”, Bu her zaman böyle midir, yoksa bu ifade insanların yorumlamaya çalıştıklarının bir göstergesi midir?”, “Bunu olduğu gibi kabul etmek için ne gibi sebeplerimiz var?”, “Bunu yapma şeklimiz gerçekten haklı mı?” şeklinde sorular yöneltilmesi onun idealler ve gerçekler arasındaki farkı anlayabilmesine, uygulama ile idealler arasındaki boşlukları tanıyabilmesine imkân sunacaktır (Paul vd., 1990, s. 95). Böylece öğrenci, dinî yorumun İslam’ı en güzel şekilde yaşayabilmek adına birtakım çabaların sonucu olduğunu ve insana dair farklı etkenler sebebiyle birçok farklı yorumun oluştuğunu anlayacaktır.

Ünitenin işlenişindeki bilgi kutuları ve okuma parçaları da çeşitli soru ve etkinliklerle desteklenerek eleştirel düşünmeye uygun hale getirilebilir. Örneğin bir bilgi kutusunda Haşhâşiler hakkında bilgi verilmiş ve onların İslam dünyasına karşı siyasi, içtimaî ve dinî bakımdan ciddi bir tehdit oluşturan eylemlerinden bahsedilmiştir (Kılavuz vd., 2021, s. 62). Ancak öğrencinin bu metinden neler çıkarabileceğine, konu ile ilgili ne tür bağlantılar kurabileceğine dair herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Bilgilendirme metni sunulduktan sonra öğrenciden “Bu eylemleri neden yaptılar?”, “Hangi gerekçeleri göstermiş olabilirler?”, “Bu eylemlerin olası sonuçları nelerdir?”, “Eylemi gerçekleştirenler ne tür sonuçlar istemektedir?”, “Günümüzde buna benzer eylemler var mıdır?” şeklindeki soruları cevaplamaları istenebilir. Bu sayede öğrenciler eylemleri veya politikaları değerlendirme becerisi kazanabilir. Eleştirel düşünme, bir eylemin ardındaki akıl yürütme sürecini tanımayı ve eylemlerin sonuçlarına ve günümüz ile ilişkilendirilebilecek yönlerine dair çıkarımlar yapabilmeyi gerektirir (Paul vd., 1990, s. 87).

Yine bir okuma parçasında Hz. Peygamberin Müslümanların büyük bir cemaat olduğunu vurgulayan hadisleri ve her türlü ayrımcılığa karşı duruşu üzerinden Müslümanlar arasından birlik ve beraberliğin ve diğer din mensuplarına karşı duyarlı olmanın gereği anlatılmıştır (Kılavuz vd., 2021, s. 66). Burada çıkarımların metnin içinde öğrenciye hazır sunulması yerine Hz. Peygamberin söz ve eylemleri verilerek çıkarımları öğrencinin yapmasını beklemek eleştirel düşünmeye daha uygun bir yöntemdir.

Eğitim süreci bu ve bunun gibi birçok bilgi sunulurken çeşitli sorularla desteklenerek eleştirel düşünmeye yardımcı hale getirilebilir. Eleştirel düşünme açısından sorular sormak ve cevapların paylaşılıp tartışılacağı bir sınıf ortamı oluşturmak oldukça önemlidir. Eleştirel düşünmeye dair daha anlamlı kazanımlar elde edebilmek için devreye tartışma, Sokratik sorgulama, beyin fırtınası gibi yöntemler koyulabilir. Bu sayede öğrenciler problemler ve çözümler hakkında kendi aralarında tartışabilme, eylemleri, yorumları, inançları analiz edip değerlendirebilme, bakış açısını geliştirebilme, kavramları zihinlerinde sağlam bir zemine oturtabilme, değerlendirme kriteri oluşturabilme, derinlemesine sorgulayabilme, bağımsız düşünebilme, entelektüel alçakgönüllülüğe, azme, cesarete, iyi niyete sahip olma, akla güven geliştirme gibi bilişsel ve duyuşsal boyutta birçok açıdan kendini geliştirebilir.

Bu çalışmaya ek olarak din eğitimi özelinde farklı meslek derslerine yönelik üst düzey düşünme becerilerini farklı açılardan inceleyecek, bu becerilere engel teşkil edecek ifade ve uygulamaları tespit edecek çalışmalar yapılabilir. Literatürdeki boşluk da göz önüne alındığında bu tür çalışmalar dine dair meselelerin taklit ve taassuptan uzak bir zeminde ele alınmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aşık Ev, H. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ve eleştirel düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi birinci sınıf öğrencileri örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456.
- Asubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer-Science+Business Media, B.V.
- Aydın, N. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin problem çözme becerileri (Samsun Anadolu İmam Hatip Lisesi örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bozer Öz Saraç, E. N. (2019). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Lisans Tezi.
- Bulut, İ. (2014). İDKAB öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve ahlaki olgunluk düzeyleri üzerine kelimelerin etkisi. *Kelam Araştırmaları*, 12(2), 55-100.
- Bulut, İ. (2017). İHL meslek dersleri öğretmenlerinin kelimelerin etkisine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 7-35.
- Cingöz, O. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Cingöz, O., & Akyürek, S. (2020). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi ile ilişkili görüşleri* [Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 48, 76-118.
- Coşkun, M. K. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(17), 143-162.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1.

- Çetin, M. (2013). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Diler, R., & Maviş Sevim, Ö. (2019). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin anlamlı öğrenme etkinlikleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 927-959.
- Duran, M. E. (2021). Eleştirel düşünme ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(43), 53-79.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 431-456.
- Ellis, A. (1998). Three methods of rational emotive behavior therapy that make my psychotherapy effective. *Annual Convention of the American Psychological Association*, San Francisco.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. *Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (deplhi raport). *The Complete American Philosophical Association*.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2. bs). Nelson Thornes.
- Giselsson, K. (2020). Critical thinking and critical literacy: mutually exclusive? *IJ-SoTL*, 14(1), 1-9.
- İnan Kılıç, A. (2019). Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde din eğitiminin rolü. M. Aytepe (Ed.), *İslâm düşüncesinde eleştiri kültürü ve ahlâkı* içinde (1. bs, C. 1, ss. 429-446). İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Karagöz, N. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine katkı sağlayacak yöntemler ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 11(1), 155-189.
- Karagöz, N., & Doğan, A. (2016). Eleştirel düşünme bağlamında dkab dersi programlarının temel eğitim yaklaşımı yapılandırıcılığın uygulanmasının değerlendirilmesi. *Dini Araştırmalar*, 19(48), 77-102.
- Karasu, T. (2021). Din eğitiminde eleştirel düşünme ve öz eleştiri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (İDEKTA), 169-178. <https://doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Kestel, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- Kılavuz, U. M., Yaşaroğlu, E. M., Morgül, N., & Karataş, V. (2021). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Kelam*. MEB Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (t.y.). Higher orderthinking skills: definition, teaching strategies, assessment. Assessment Evaluation: Educational Services Program.
- Koç, A. (2022). Hadis öğretiminde eleştirel düşünme. R. E. Gül & A. A. Çanakçı (Ed.), *Türkiye’de hadis eğitimi* içinde (ss. 83-133). Konya: Palet Yayınları.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: planlama, uygulama ve değerlendirme* (1. bs). Eğitim Kitabevi.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be? association for supervision and curriculum development. 38-43.
- MEB. (t.y.). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB. (2014). Milli Eğitim Kalite Çerçevesi.
- MEB. (2016). Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB. (2018). Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları.
- Meydan, H. (2016). Doktriner düşünce ve din eğitimi: anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübe bağlamında bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 85-114.
- Miekley, J. P. (2014). What makes critical thinking critical for adult esl students. *The Catesol Journal*, 25(1), 143-150.

- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 40-45.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Öncel, E. S. (2019). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2797-2829.
- Öncel, E. S. (2020). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında eleştirel düşünmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Osmaniye ili örneği)* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 4-14.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th Grades* (2. bs). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (E. Aslan & Sart Gamze, Ed.; 3. bs). Nobel.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri*. Fenomen Yayıncılık.
- Şahbat, A. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme* (1. bs). Pegem Akademi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tezcan, H. (2020). *Din öğretiminde eleştirel düşünme: dkab dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- The Foundation for Critical Thinking. (t.y.). Defining Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

- TYÇ. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde (1. bs, ss. 5-16). Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, K. (2020). *Eleştirel ve analitik düşünme* (3. bs). Pegem Akademi.
- Yiğit, Y. (2019). *Anadolu İmam Hatip Lisesi meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği (Sivas ili örneği)* [Doktora Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Zengin, M. (2017). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım* (2. bs). Dem Yayınları.
- Zengin, M. N. (2018). *Bilim merkezlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Zulmaulida, R., Wahyudin, & Dahlan, J. A. (2018). Watson-Glaser's critical thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*.

DUHÂ VE NÂS ARASINDAKİ SÛRELER ÖZELİNDE ZÂDÜ'L-MESÎR TEFSİRİNDEKİ KIRAAT FARKLILIKLARI AÇISINDAN BİR İNCELEME

Ali Haydar ÖKSÜZ **
E-mail: ahaydaroksuz@yyu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3821-5085>

Citation/©: Öksüz, A. H. (2022). Duhâ ve Nâs arasındaki sûreler özelinde *Zâdü'l-mesîr* tefsirindeki kıraat farklılıkları açısından bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 121-140.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1109541>

Öz

Duhâ ve Nâs sûreleri arasında bulunan yirmi iki sûre, Kur'ân-ı Kerîm'in sûrelerinin son kısmını oluşturmaktadır. Bu sûreler, özellikle namazlarda okunmakla birlikte Kur'ân eğitimi ilk önce okunan ve ezberlenen sûreler olarak önemli bir konuma sahiptir. Kur'ân-ı Kerîm'in tefsiri yapılırken birçok İslâmî ilimden istifade edilmekle birlikte, tefsirlerde en başta kullanılan ilimlerden birisi kıraat ilmidir. Kıraat ilmi İslâmî ilimler alanında önemli bir yere sahip olmakla birlikte özellikle tefsir müellifleri için gerekli olarak görülen ilimlerin başında gelmektedir. Bu bağlamda, araştırma konusu yaptığımız *Zâdü'l-mesîr fi 'ilmi't-tefsîr* isimli eserde müellif Ebû'l-Ferec İbnü'l-Cevzî, kıraat farklılıklarını tefsirin genelinde kullanmaktadır. Bu çalışmada, *Zâdü'l-mesîr* tefsirinde Duhâ ve Nâs arasında yer alan sûrelerdeki kıraat farklılıkları incelenecektir. Bu çerçevede, kıraat farklılıklarına temel oluşturması düşüncesiyle bir sınıflandırma yapılarak, kıraatler sahih ve sahih olmayan şeklinde izah edilecektir. Daha sonra ise

** Arş. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kıraat İlimi 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.

Duhâ ve Hümeze ile Fîl ve Nâs şeklinde iki başlık altında *Zâdü'l-mesîr* tefsirinde yer verilen farklı kıraatler aktarılacak ve sonuç kısmında bu sûreler bağlamında İbnü'l-Cevzî'nin kıraatlere yaklaşımı tespit edilmeye çalışılacaktır. Neticede İbnü'l-Cevzî'nin hem sahih olan hem de sahih olmayan birçok kıraat farklılığına Duhâ ve Nâs arasındaki sûrelerde yer verdiği anlaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kıraat, Tefsir, Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzî, Zâdü'l-mesîr fi 'ilmi't-tefsîr, Duhâ ve Nâs.

AN EXEMINATION IN TERMS OF THE QIRAAT DIFFERENCES IN THE EXPLANATION OF ZAD AI-MASIR SPECIALLY BETWEEN DUHA AND NAS

Abstract

Twenty-two surahs between the Surahs of Duha and Nas constitute the last part of the surahs of the Qur'an. These surahs have an important position as the suras that are read and memorized first in the education of the Qur'an, especially in prayers. Although many Islamic sciences are used while interpreting the Qur'an, one of the sciences used in tafsir is the science of recitation. Although the science of recitation has an important place in the field of Islamic sciences, it is at the forefront of the sciences that are considered necessary especially for commentators. In this context, in the work named *Zad al-masir fi 'ilm al-tafsir*, which we have done as the subject of our research, the author Abū al-Faraj Ibn al-Jawzī uses the recitation differences throughout the commentary. In this study, the differences in recitation in the surahs between Duha and Nas in the tafsir of *Zad al-masir* will be examined. In this framework, a classification will be made with the thought of forming a basis for the differences in recitation, and the recitations will be explained as authentic and non-authentic. Then, the different recitations included in the tafsir of *Zad al-masir* under two titles as Duha and Hümeze and Fil and Nas will be cited, and in the conclusion part, Ibn al-Jawzī's approach to recitations in the context of these surahs will be tried to be detected. As a result, it will be understood that Ibn al-Jawzī gave place to many recitation differences, both authentic and unsound, in the surahs between Duha and Nas.

Keywords: Recitation, Exegesis, Abū Al-Faraj Ibn Al-Jawzī, Zad al-masir fi 'ilm al-tafsir, Duha and Nas.

Giriş

Kur'ân-ı Kerîm'de yüz on dört adet bulunmaktadır. Bu sûrelerin son kısmı yirmi iki sûreden oluşan Duhâ ve Nâs arasındaki sûrelerdir. Bu sûreler, öncelikle namazlarda olmak üzere

bazı özel zamanlarda okunmakta, ayrıca Kur'ân eğitimiyle ilgili olarak okunan ve ezberlenen ilk sûreler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sûrelerdeki farklı kıraatlerin bilinmesi veya tefsir eseri bağlamında farklı kıraatler açısından bu sûrelere nasıl yaklaşıldığının görülmesi Kur'ân eğitimi ve öğretimi açısından önem arz etmektedir.

Kur'ân ilimleri arasında yer alan kıraat ilmi, Kur'ân kelimelerinin eda keyfiyetlerini yani ne şekilde okunacağını ve kelimelerdeki okuyuş farklılıklarını nakleden kişilere nisbet ederek bildiren bir ilim olarak tanımlanmaktadır (el-Kastallânî, 2012, s. 355; İbnü'l-Cezerî, t.y., s. 49). Kıraat ilminin konusu ve ilgilendiği alan, Kur'ân'ın kelimeleri ve bu kelimelerdeki okuyuş farklılıklarıdır. Bu bağlamda birçok İslâmî ilimle ilişkisi olan kıraat ilmi, özellikle tefsir ilmi ve eserleri açısından önemli bir yere sahiptir. Tarih boyunca yazılan tefsir eserlerinde müellifler farklı boyutlarda da olsa kıraat farklılıklarına yer vermişler ve eserlerinde bu farklılıklardan faydalanmışlardır.

Eserinde kıraat farklılıklarını kullanan müelliflerden birisi Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed el-Bağdâdî İbnü'l-Cevzî'dir (ö. 597/1201). İbnü'l-Cevzî, yazmış olduğu *Zâdü'l-mesîr fi 'ilmi't-tefsîr* isimli tefsirinde kıraat farklılıklarına birçok yerde atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda tefsirde Duhâ ve Nâs arasındaki sûrelere bakıldığında bu sûrelerin birkaçı hariç çoğunda kıraat farklılıklarına değindiği, oluşan kıraat farklılıklarıyla ilgili açıklamalarda bulunduğu ve bu kıraatlerle ilgili farklı görüşleri aktardığı görülmektedir. Bu nedenle hem bu sûrelerdeki İbnü'l-Cevzî'nin belirttiği kıraat farklılıklarını ortaya koymak hem de buradan hareketle müellifin kıraatleri ele alışıyla ilgili bazı tespitler yapmanın faydalı olacağını düşünmekteyiz. Böylece *Zâdü'l-mesîr* tefsirinde Duhâ ve Nâs arasındaki sûreler özelinde bir tefsir eserinde kıraatlere nasıl yaklaşıldığı da tespit edilmeye çalışılacaktır.

Çalışmamızda giriş kısmından sonra öncelikle kıraat farklılıklarına temel oluşturması düşüncesiyle kıraatlerin değeriyle ilgili olarak bilgiler aktarılacaktır. Bu doğrultuda sahih ve sahih olmayan kıraatler şeklinde ikili tasnif yapılarak kıraatler sınıflandırılacaktır. Sonrasında ise Duhâ ve Nâs arasındaki sûreler, Duhâ-Hümeze ve Fîl-Nâs şeklinde iki başlık altında ele alınmaya çalışılacaktır. Bu başlıklar içerisinde İbnü'l-Cevzî'nin tefsirinde yer verdiği bu sûrelerdeki bazı kelimelerle ilgili kıraat farklılıkları yine onun aktardığı şekliyle ifade edilecektir. Sonuç bölümünde ise yapılan incelemeler neticesinde elde edilen bilgiler değerlendirilecek ve İbnü'l-Cevzî'nin Duhâ ve Nâs sûreleri özelinde kıraat farklılıklarına yaklaşımı tespit edilmeye çalışılacaktır.

1. Kıraatlerin Değeri

Hz. Peygamber sonrasındaki Müslüman toplum içerisinde ortaya çıkan yeni gelişmelerle birlikte, İslâmî ilimler açısından da yeni gelişmeler, ilerlemeler ve ilim alanıyla ilgili usul ve esaslar oluşmaya başlamış ve devam etmiştir. Kıraat ilmi için de söz konusu olan bu durum neticesinde bazı gelişmelerin olduğu, detayların ortaya çıkmaya başladığı, sınıflandırmaların yapıldığı ve bu bağlamda bir literatür oluşmaya başladığı görülmektedir.

Bu açıdan yapılan önemli çalışmalardan birisi de kıraatler arasındaki sahih ile sahih olmayanları birbirinden ayırt etmek, bu konuyla ilgili belli başlı kriterler ortaya koymak olmuştur.

Kaynaklara bakıldığında kıraatlerin tasnifiyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir (es-Süyûtî, 2008, ss. 166-167; Ünal, 2005, ss. 53-63). Bu bağlamda yapacağımız çalışmaya katkı sağlaması ve inceleyeceğimiz sûrelerdeki farklı kıraatleri nitelendirmesi açısından kıraatleri sahih ve sahih olmayan şeklinde izah etmeye çalışacağız. Böylece sahih olan kıraatleri ve şartlarını ve sahih olmayan kıraatleri tespit etmeye gayret göstereceğiz.

1.1. Sahih Kıraatler

Kıraat ilmiyle alakalı olarak gelişmelerin yaşanmasıyla birlikte bu ilimde söz sahibi olan kimseler kıraatleri bir disiplin içerisinde düzenleme yoluna gitmişlerdir. Bu bağlamda kıraat âlimleri, kıraatler içerisinde sahih-sahi olmayan, kabul edilen-edilmeyen şeklinde sınıflandırmalar yaparak bunu bazı şartlara bağlamayı uygun görmüşlerdir. Bu açıdan konuyla ilgili olarak kıraat alanında söz sahibi olan kimseler farklı görüşler ileri sürmüşlerdir.

Ebü'l-Hayr Şemsüddin Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Alî b. Yûsuf el-Cezerî (ö. 833/1429), Arap dili kurallarına bir yönüyle bile uygun olan, Mushâf-ı Osmâniye ihtimalen dahi muvafık bulunan ve sahih bir senede sahip olan her bir kıraatin sahih kıraat olduğunu belirtmektedir. Bu tür kıraatleri reddetmenin câiz olmadığını ve inkârının da helal olmayacağını söylemektedir. İnsanlar için bu tür kıraatleri kabul etmenin vacip olduğunu ve bu üç şartı taşıyan kıraatin ister yedi, ister on veya makbul olan diğer imamlara nisbet edilsin kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşün ayrıca Ebû Amr ed-Dânî, Mekkî b. Ebû Tâlib, Ebu'l-Abbâs el-Mehdevî ve Ebû Şâme el-Makdisî gibi halef ve seleften olan bazı âlimlerin de görüşü olduğunu aktarmaktadır (İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 9). Ebû Muhammed Mekkî b. Ebû Tâlib Hammûş b. Muhammed el-Kaysî (ö. 437/1045), güvenilir bir şekilde Hz. Peygamber'e kadar ulaşan bir senedi olan, Kur'ân'ın indirildiği Arap diline bir vecihle dahi uygun olan ve mushaf hattına muvafık olan kıraatlerin sahih kıraat olduğunu belirtmektedir (Mekkî b. Ebû Tâlib, t.y., s. 51).

Burada zikredilen bilgilerden görüleceği üzere sahih olan kıraatler bazı şartlara bağlanmıştır. Bu şartlar da güvenilir bir senetle kıraatin Hz. Peygamber'e ulaşması, Arap dili gramer kurallarına uygun olması ve Hz. Osman dönemi çoğaltılan mushaf hattına muvafık olmasıdır. Bu üç şartı kendisinde taşıyan kıraat sahih olarak kabul edilmekte ve bu şartlar kıraatin sıhhat şartları olarak bilinmektedir. Bu sıhhat şartlarını taşıyan kıraat-ı seb'a ve kıraat-ı aşere imamlarının kıraatleri bu bağlamda değerlendirilerek sahih kıraat olarak kabul edilmektedir. Bu yedili tasnif içerisindeki kıraat imamları Ebû Ruveyym Nâfi' b. Abdirrahmân b. Ebî Nuaym el-Medenî (ö. 169/785), Ebû Ma'bed Abdullâh b. Kesîr b. Amr ed-Dârî (ö. 120/738), Ebû Amr Zebbân b. el-Alâ' b. Ammâr el-Mâzinî el-Basrî (ö. 154/771),

Ebû İmrân Abdullah b. Âmir b. Yezîd el-Yahsubî (ö. 118/736), Ebû Bekr Âsım b. Ebi'n-Necûd Behdele el-Esedî el-Kûfî (ö. 127/745), Ebû Umâre Hamza b. Habîb b. Umâre ez-Zeyyât et-Teymî el-Kûfî (ö. 156/773) ve Ebû'l-Hasen Alî b. Hamza b. Abdillâh el-Kisâî el-Kûfî (ö. 189/805)'dir. Bunlara ilaveten onlu tasnif içerisinde de Ebû Ca'fer Yezîd b. el-Ka'ka' el-Mahzûmî el-Medenî (ö. 130/747-48), Ebû Muhammed Ya'kûb b. İshâk b. Zeyd b. Abdillâh el-Hadramî (ö. 205/821) ve Ebû Muhammed Halef b. Hişâm b. Sa'leb (Tâlib) el-Esedî el-Bağdâdî el-Bezzâr (ö. 229/844) yer almaktadır (İbn Mücâhid, 1980, ss. 53-87; İbnü'l-Cezerî, 1985, ss. 99-190).

1.2. Sahih Olmayan Kıraatler

Sahih kıraatlerle ilgili olarak ortaya konulan ve bizim de belirttiğimiz şartlarla birlikte, bu şartların birine veya bir kaçına uymayan kıraatler sahih olmayan kıraatler olarak kabul edilmektedir. İbnü'l-Cezerî, sahih olan kıraatin şartlarını ortaya koymakla birlikte bu üç şarttan birisinin bile kıraatte bulunmamasının o kıraati zayıf, şâz veya batıl kılacağını söylemektedir. Bununla birlikte bu durumun yedi kıraat imamına veya büyük kıraat imamlarından birisine ait olmasıyla bu sahih olmama durumunun değişmeyeceğini belirtmektedir (İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 9). Mekkî b. Ebû Tâlib de konuyla ilgili olarak sahih bir senede sahip olan ve Arap diline uyan bir kıraatin, mushafa muhalif olması sebebiyle sahih olarak kabul edilemeyeceğini belirterek, sahihlik şartlarından birisinin eksik olmasının kıraati sahih olmayan kategorisine dâhil ettiğine işaret etmektedir (Mekkî b. Ebû Tâlib, t.y., s. 51).

Sahih olmayan kıraatler içerisinde ilk olarak, on dörtlü tasnif içinde yer alan ve kıraatleri şâz olarak kabul edilen dört kıraat imamı bulunmaktadır. Bu kıraat imamları Ebû Hafs Ömer b. Abdirrahmân b. Muhaysin es-Sehmî (ö. 123/741), Ebû Muhammed Yahyâ b. el-Mübârek b. el-Mugîre el-Yezîdî el-Adevî (ö. 202/817), Ebû Saîd el-Hasen b. Yesâr el-Basrî (ö. 110/728)ve Ebû Muhammed Süleymân b. Mihrân el-Kûfî (ö. 148/765)'dir (Birişik, 2002, ss. 429-430). Ayrıca sahih kıraat imamlarının ve burada belirttiğimiz şâz kabul edilen kıraat imamlarının dışında kalan kıraatler de sahih olmayan kıraatler içerisinde değerlendirilmekte ve bu şekilde kabul edilmektedir.

Buraya kadar olan kısımda kıraatlerin değeriyle alakalı olarak bir ayırım yaparak sahih ve sahih olmayan kıraatlerin ne anlama geldiğini ve hangi kıraatlerin sahih hangilerinin gayr-ı sahih olarak kabul edildiğini aktarmaya çalıştık. Bundan sonraki bölümde incelediğimiz tefsirdeki Duhâ ve Nâs arasındaki sûreleri iki kısma ayırarak, İbnü'l-Cevzî'nin bu sûrelerde kıraat farklılığına değindiği yerleri ve bu bağlamda yaptığı açıklamaları ifade etmeye çalışacağız. Bu açıdan ilk olarak tefsirde yer alan Duhâ ve Hümeze sûreleri arasındaki, sonra ise Fîl ve Nâs sûreleri arasındaki kıraat farklılıklarını İbnü'l-Cevzî'nin belirttiği şekliyle aktaracağız.

2. Duhâ ve Hümeze Arasındaki Sûrelerde Kıraat Farklılıkları

Duhâ ve Hümeze sûreleri arasında on iki sûre bulunmaktadır. İbnü'l-Cevzî Duhâ ve Hümeze arasındaki bu sûrelerde toplamda on dokuz yerde kıraat farklılığına değinmekte ve bu farklılıklarla ilgili açıklamalarda bulunmaktadır. Burada sadece Asr Sûresi'nde herhangi bir farklılığa değinmeyen İbnü'l-Cevzî, diğer on bir sûrenin hepsinde çeşitli kelimelerde farklı kıraatlere temas etmektedir. Biz de burada İbnü'l-Cevzî'nin belirtmiş olduğu kıraat farklılıklarıyla ilgili yapılan açıklamaları aktarmaya çalışacağız.

İlk olarak İbnü'l-Cevzî Duhâ Sûresi'nin “مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى” (ed-Duhâ 93/3) âyetinde yer alan “وَدَّعَكَ/vedde'ake” lafzıyla ilgili olarak kıraat farklılığına değinmektedir. Burada Ömer b. Hattâb, Enes, 'Urve, Ebû'l-Âliye, İbn Ya'mer, İbn Ebî Able ve Ya'kûb'tan rivayetle Ebû Hâtim'in kelimeyi “د/ dâl” harfinin tahfifiyle “وَدَّعَكَ /vedde'ake” şeklinde okuduklarını belirtmektedir (Ebû'l-Kâsım, 2007, s. 662; el-Hatîb, 2002, s. 479).¹

İbnü'l-Cevzî, kelimeyle ilgili zikretmiş olduğu şeddesiz okuyuşun kaseme cevap şeklinde olduğunu söylemektedir. Ebû Ubeyde'nin ise şeddeli olarak “وَدَّعَكَ /vedde'ake” şeklinde okunduğunda kelimenin “تَوَدَّع/tevdi” lafzından geldiğini ve manasının “yolcunun veda etmesi” gibi olduğunu; tahfifle “وَدَّعَكَ /vedde'ake” şeklinde okunduğunda ise “ودع/vede'a – yede'u” fiilinden gelerek “terk etmek” manasında olduğunu söylediğini aktarmaktadır (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1562).

İnşirâh Sûresi'nde bir yerde kıraatlerle ilgili açıklamalarda bulunan İbnü'l-Cevzî, “فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا” (el-İnşirâh 94/5) âyetinin “العسر/el-'usr” ve “اليسر/el-yusr” kelimelerinde farklı kıraatleri belirtmektedir. Müellif her iki kelimeyi de Ebû Ca'fer'in “س/sîn” harflerinin damme harekesiyle “العسر/el-'usur” ve “اليسر/el-yusur” şeklinde okuduğunu söylemektedir (el-Bennâ, 1987, s. 617; el-Hatîb, 2002, s. 490; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1564; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 401).

Kıraat farklılığını aktardıktan sonra müellif “العسر/el-'usr” lafzının her iki âyette de ma'rife, “اليسر/el-yusr” lafzının ise her iki yerde de nekre olarak geçtiğini ve bunun zorluğun bir, kolaylığın ise iki olduğuna delalet ettiğini belirtmektedir (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1564).

Tîn Sûresi'nde İbnü'l-Cevzî'nin kıraat farklılığına değindiği kelime “وَأُطُورِ سَيْنِينَ” (et-Tîn 95/2) âyetindeki “سَيْنِينَ/sînîn” lafzıdır. Müellif burada ilk önce “سَيْنِينَ/sînîn” lafzının “سَيْنَاء/seynâ” lafzı gibi lehçeler arasında kullanılan bir lügat olduğunu belirtmekte, sonrasında ise Ali,

¹ Burada Cumhur'un kıraati dâl harfinin şeddesiyle “وَدَّعَكَ/vedde'ake” şeklindedir. Kelimenin kıraatiyle ilgili bk. İbn Cinnî (t.y., s. 364; İbn Hâleveyh, t.y., s. 175; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1562).

Sa'd b. Ebî Vakkâs, Ebü'l-Âliye ve Ebû Miclez'in kelimeyi "وَطُورِ سَيْنَاءَ/ve tûri seynâ" şeklinde medli, hemzeli ve "س/sîn" harfinin fethasıyla okuduklarını söylemektedir. İbn Mes'ûd, Ebu'd-Derdâ ve Ebû Hayve'nin ise yine bu şekilde ancak "س/sîn" harfinin kesrasıyla "وَطُورِ سَيْنَاءَ/ve tûri siynâ" olarak okuduklarını zikretmektedir. Ebû Recâ ve Cahderî'nin de mushafta geçtiği şekliyle "سِينِينِ/sînîn" olarak ancak "س/sîn" harfini fethayla okuduklarını belirtmektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 503; el-Hatîb, 2002, s. 497; İbn Hâleveyh, t.y., s. 176; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1566).

Müellif lafızla ilgili olarak üç farklı okuyuşu zikrettikten sonra İbnü'l-Enbârî'den nakille "سِينِينِ/sînîn" ile "سَيْنَاءَ/seynâ" lafızlarının aynı olduğunu aktarmaktadır. Burada kelimenin manasıyla ilgili de ihtilaf edildiğini söyleyen İbnü'l-Cevzî, kelimeye "güzel" ve "mübarek" şeklinde iki farklı mananın verildiğini belirtmektedir. Ayrıca kelimenin mahiyetiyle ilgili olarak bu kelimenin dağın çevresinde bulunan ağaçların ismi olduğunu söyleyenlerin varlığından da bahsetmektedir. Devamında ise Mu'minûn Sûresi yirminci âyette bunu açıkladığını zikrederek, başka bir âyete atıfta bulunmaktadır. Mu'minûn Sûresi'nde kelime "وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ طُورِ سَيْنَاءَ تَنْبُتُ بِالذُّهْنِ وَصَيْغٌ لِلْأَكْلِينَ" (el-Mu'minûn 23/20), "سَيْنَاءَ/seynâ" şeklinde geçmektedir. Burada İbnü'l-Cevzî kelimeyi İbn Kesîr, Nâfi' ve Ebû Amr'ın "س/sîn" harfinin kesrasıyla "وَطُورِ سَيْنَاءَ/ve tûri siynâ" şeklinde; Âsım, İbn Âmir, Hamza ve Kisâî'nin ise "س/sîn" harfinin fethasıyla okuduklarını söylemektedir. Aynı zamanda hepsinin med ile okuduklarını belirtmektedir (el-Fârisî, 1984, s. 289; İbn Mücâhid, 1980, ss. 444-445; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 972). Devamında ise Ferrâ'dan nakille bütün Arapların lügatlarında "س/sîn" harfinin fethasıyla okuduklarını, sadece Kinâne oğullarının "س/sîn" harfini kesrayla telaffuz ettiklerini ifade etmektedir. Kelimeyle ilgili olarak farklı kıraatleri zikreden İbnü'l-Cevzî daha sonra burada kelamin manasıyla ilgili farklı görüşler olduğunu söylemekte ve bu kelama güzel, mübarek, belirli bir taş ismi, ağaç, yer ismi gibi manaların yüklendiğini aktarmaktadır (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 972).

İbnü'l-Cevzî Tîn Sûresi'nde Zeccâc'dan nakille burada kelimenin "وَطُورِ سَيْنَاءَ/ve tûri seynâ" şeklinde okunduğunu ve bunun "وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ طُورِ سَيْنَاءَ" (el-Mu'minûn 23/20) âyetine benzediğini aktarmaktadır.² Mukâtil'in ise kendisinde meyveli ağaçların olduğu her dağın "سِينِينِ/sînîn" olduğunu, "سَيْنَاءَ/seynâ" lafzının ise Nebat lehçesiyle olduğunu söylediğini belirtmektedir (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1566).

² Zeccâc bu kelimenin bir dağ ismi olduğunu söylemektedir. Ayrıca bazılarının kelimeyi "سَيْنَاءَ/seynâ" şeklinde okuduklarını belirtmekte ve bu okuyuşun Mu'minûn Sûresi yirminci âyetine benzediğini aktarmaktadır. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 343).

Müellif Alak Sûresi'nde kıraat farklılığına “إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ” (el-Alak 96/1) ve “إِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ” (el-Alak 96/3) âyetlerinde yer alan “إِقْرَأْ/ikra” kelimesinde değişmektedir. Burada her iki âyette de Ebû Ca'fer'in bu kelimeyi hemzenin tahfifiyle okuduğunu söylemektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 506; el-Hatîb, 2002, s. 501; İbn Hâleveyh, t.y., s. 176; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1568).

Farklı bir okuyuşu belirten İbnü'l-Cevzî sonrasında ise Ebû Ubeyde'den nakille mananın “*rabbinin ismiyle oku*” şeklinde olduğunu ve “ب/bâ” harfinin de fazla olduğunu belirtmektedir. Müfessirlerin ise “*okuyuşa O'nun ismiyle başlayarak O'nun ismini zikret*” şeklinde mana verdiklerini aktarmaktadır (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1568).

İbnü'l-Cevzî Kadr Sûresi'nde iki yerde kıraat farklılığına değinmektedir. İlk olarak farklı kıraatleri “تَنْزِيلُ الْمَلِكَةِ وَالرُّوحِ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِمْ مِنْ كُلِّ أَمْرٍ” (el-Kadr 97/4) âyetinde yer alan “مِنْ كُلِّ أَمْرٍ/min külli emrin” lafzında zikretmektedir. Öncelikle İbn Kuteybe'nin “بكل أمر/her şey ile” dediğini ve müfessirlerin de “*o seneden gelecek seneye kadar Allah'ın takdir ettiği her şey ile inerler*” şeklinde söylediklerini belirtmektedir. Farklı kıraatle ilgili olarak da İbn Ömer, İbn Abbâs, Ebü'l-Âliye ve Ebû İmrân el-Cûnî'nin “ر/râ” harfinin kesrası ve sonrasında tenvinli meksûr bir hemzeyle “مِنْ كُلِّ أَمْرٍ/min küllimriin” şeklinde okuduklarını söylemektedir (el-Hatîb, 2002, s. 518; ez-Zemahşerî, 2009, s. 1214; İbn Hâleveyh, t.y., s. 177; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1574).

Müellif baştaki hemze harfi olmadan “ل/lâm” harfinin vasledilmesiyle bu kıraatte iki vecih olduğunu aktarmaktadır. Birincisi, “*her melekten selam vardır*” şeklinde; ikincisi ise “وَنَصَرْنَاهُ” (el-Enbiyâ 21/77) âyetinde olduğu gibi “مِنْ/amin” lafzı “ع/âli” anlamında ve manası da “*müslümanların her bir işine meleklerden selam vardır*” şeklindedir. Son olarak da kelimenin okunuşuyla ilgili mushaf hattına uyan kıraatin en doğru kıraat olduğunu belirtmektedir³ (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1574).

Kadr Sûresi'nde müellifin kıraat farklılığına değindiği ikinci yer “سَلَامٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ الْفَجْرِ” (el-Kadr 97/5) âyetindeki “مَطْلَعٌ/metla” kelimesiyle ilgilidir. İbn Kesîr, Nafi', Âsim, Ebû Amr, İbn Âmir ve Hamza'nın “ل/lâm” harfinin fethasıyla “مَطْلَعٌ/matla” şeklinde okuduklarını belirten İbnü'l-Cevzî, Kisâî'nin ise “ل/lâm” harfinin kesrasıyla okuduğunu söylemektedir (ed-Dânî, 2015, s. 555; el-Bennâ, 1987, s. 621; el-Fârisî, 1984, s. 427; el-Hatîb, 2002, s. 519; İbn Hâleveyh, 1979, s. 374; İbn Mihrân, 1980, s. 475; İbn Mücâhid, 1980, s. 693; İbn Zencele,

³ Ferrâ, İbn Abbas, İkrime ve Kelbî'nin burayı “مِنْ كُلِّ أَمْرٍ/min küllimriin” şeklinde okuduklarını söylemektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, (1983, s. 396). Zeccâc, “مِنْ كُلِّ أَمْرٍ/min küllimriin” şeklinde okunduğunu söyleyerek, bunun mushafa aykırı bir okuyuş olduğunu ve bu şekilde İbn Abbas'tan rivayet edildiğini belirtmektedir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 347).

1997, s. 768; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1574; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403; Mekki b. Ebû Tâlib, 1984, s. 385).

İbnü'l-Cevzî, Ferrâ'dan nakille fetha ile okuyuşun Arap dilinde daha uygun olduğunu söyleyerek,⁴ fetha ile kelimenin “doğmak”, kesra ile ise “doğuş yeri” anlamına geldiğini zikretmektedir. Arapların ise “طلعت الشمس مطلعاً” şeklinde kesra ile kullanarak bundan mastar anlamını kastettiklerini söylemektedir. Kelamin manasını ise Kehf Sûresi dokuzuncu âyette açıkladığını belirtmektedir (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1574).

Zâdü'l-Mesîr tefsirinde müellif Beyyine Sûresi'ndeki “أُولَئِكَ هُمْ شَرُّ الْبَرِيَّةِ” (el-Beyyine 98/6) ve “أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ” (el-Beyyine 98/7) âyetlerinde geçen “الْبَرِيَّةِ/el-beriyye” lafzlarında kıraat farklılığına değinmektedir. Bu âyetlerin her ikisinde de kelimeyi Nâfi'nin ve İbn Âmir'den rivayetle İbn Zekvân'ın hemzeyle birlikte, geri kalanların ise hemzesiz olarak okuduklarını söylemektedir (ed-Dânî, 2015, s. 555; el-Fârisî, 1984, s. 427; el-Hatîb, 2002, s. 527; İbn Hâleveyh, 1979, s. 374; İbn Mihrân, 1980, s. 475; İbn Mücâhid, 1980, s. 693; İbn Zencele, 1997, s. 769; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1576; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403).

İbn Kuteybe'den nakille “الْبَرِيَّةِ/el-beriyye” lafzının yaratılmış manasında olduğunu belirten İbnü'l-Cevzî, farklı kıraati zikrettikten sonra Arapların çoğunun ve kurrânın dilde çok kullanılmasından dolayı hemzeyi terkedip bu şekilde hemzesiz olarak okuduklarını aktarmaktadır. Ayrıca insanların bazılarının bu kelimenin “بَرِيَّةُ الْعُودِ/bereyütü'-'ûd” sözünden geldiğini, bazılarının ise “toprak” manasına gelen “الْبَرِيَّةِ/el-berâ” lafzından geldiğini söyleyerek bu yüzden hemzesiz olduğunu söylediklerini belirtmektedir. Zeccac'dan nakille ise kelimenin “بَرَأَ اللَّهُ الْخَلْقَ /Allah mahlûkatı yarattı.” sözünden türediğini, toprak manasındaki “الْبَرِيَّةِ/el-berâ” lafzından gelseydi hemzeli olmayacağını söylemektedir.⁵ Hattâbî'nin ise “الْبَرِيَّةِ/el-beriyye” lafzının aslının hemzeli olduğunu ancak okuyuşta hemzenin terkedilmesinde mutabık kalındığını söylediğini aktarmaktadır (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1576).

4 Ferrâ, kelimeyi Yahya b. Vessâb'ın tek başına lâm harfinin kesrasıyla okuduğunu ve genelin kıraatinin lâm harfinin fethasıyla olduğunu, Arap dilinde en güçlü olanın ise fethayla okuyuş olduğunu söylemektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, (1983, s. 280-281). Zeccâc, kelimenin lâm harfinin hem kesrası hem de fethasıyla okunduğunu söyleyerek, fetha ile mastar kesra ile isim olacağını belirtmektedir Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 348).

5 Zeccâc, “الْبَرِيَّةِ/el-beriyye” lafzının okunuşunun hemzenin terkiyle olduğunu, Nâfinin ise hemzeyle birlikte “الْبَرِيَّةِ/el-berîe” olarak okuduğunu ve bunun dışındaki kurrânın hemzenin terkinde birleştiklerini belirtmektedir. Burada aslolanın “الْبَرِيَّةِ/el-berîe” şeklinde olduğunu ancak çok kullanımdan dolayı hemzenin hafifletildiğini söylemektedir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 350).

Zilzâl Sûresi'nde İbnü'l-Cevzî üç yerde kıraat farklılığına işaret etmektedir. İlk olarak “إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا” (el-Zilzâl 99/1) âyetindeki “زِلْزَالَهَا/zilzâlehâ” kelimesindeki kıraat farklılığından bahsetmektedir. Burada öncelikle kelimenin kesra harekeyle mastar, fetha harekeyle ise isim olduğunu belirterek manayla ilgili herhangi bir açıklama yapmayan İbnü'l-Cevzî, daha sonra ise Ebü'l-Âliye, Ebû İmrân, Ebû Hayve ve Cahderî'nin kelimeyi “ز/ze” harfinin fethasıyla “زَلْزَالَهَا/zelzâlehâ” şeklinde okuduklarını söylemektedir⁶ (el-Hatîb, 2002, s. 533; ez-Zemahşerî, 2009, s. 1215; İbn Hâleveyh, t.y., s. 177; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1577).

Farklı okuyuşa değindiği diğer bir kelime ise “يَوْمَئِذٍ يَصُدُّرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِيُرَوَّا أَعْمَاهُمْ” (el-Zilzâl 99/6) âyetindeki “لِيُرَوَّا/liyurav” kelimesidir. Burada sadece kelimeyi Ebû Bekr es-Siddîk, Âişe ve Cahderî'nin “ي/ya” harfinin fethasıyla “لِيُرَوَّا/liyerav” şeklinde okuduklarını belirtmektedir⁷ (Ebû Hayyân, 2010, s. 524; el-Hatîb, 2002, s. 535; ez-Zemahşerî, 2009, s. 1216; İbn Hâleveyh, t.y., s. 177; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1578).

Son olarak ise “وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ” (el-Zilzâl 99/7) ve “وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ” (el-Zilzâl 99/8) âyetlerinin her ikisinde de geçen “يَرَهُ/yerah” kelimesindeki farklı okuyuşa temas etmektedir. Bu kelime için de sadece Âsım'dan rivayetle Ebân'ın her iki yerde de “ي/ya” harfinin dammesiyle “يُرَهُ/yurah” şeklinde okuduğunu belirtmekle yetinmektedir (ed-Dânî, 2015, s. 555; el-Fârisî, 1984, s. 429; el-Hatîb, 2002, s. 535-538; İbn Hâleveyh, t.y., s. 177, 1979, s. 375; İbn Mihrân, 1980, s. 476; İbn Mücâhid, 1980, s. 694; İbn Zencele, 1997, s. 769; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1578).

Âdiyât Sûresi'nde İbnü'l-Cevzî'nin değindiği kıraat farklılığı “إِنَّ رَبَّهُمْ بِهِمْ يَوْمَئِذٍ خَبِيرٌ” (el-Âdiyât 100/11) âyetindeki “إِنَّ/inne” lafzıyla ilgilidir. Müellif burada başkalarından atıfta bulunarak bu lafzın “إِنَّ/inne” şeklinde kesra harekeyle okunmasının “لِهَابِئِرٌ/lehabîr” kelimesindeki “ل/âm” harfinden dolayı olduğunu belirtmektedir. Devamında ise şayet o “ل/âm” harfi olmasaydı “إِنَّ/inne” lafzının fetha harekeyle okunacağını söylemektedir (Ebû Hayyân,

⁶ Ferrâ, kelimenin kesra harekeyle masdar, fetha harekeyle ise isim olduğunu söylemektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, (1983, s. 283). Zeccâc, kelimenin kıraati zâ harfinin kesra harekesiyledir. “زَلْزَالَهَا/zelzâlehâ” şeklinde fetha ile söylemek de câizdir ve bu şekilde fetha harekeyle de okunmuştur. Burada tercih edilen zâ harfinin kesra harekesiyle okumaktır ancak fetha harekeyle de okumak câizdir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 351).

⁷ Ferrâ, kurrânın “لِيُرَوَّا/liyurav” şeklinde okumada ittifak ettiklerini, şayet “لِيُرَوَّا” şeklinde okunursa da doğru olacağını söylemektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, 1983, s. 3/284; Zeccâc, kelimeyi “لِيُرَوَّا/liyerav” şeklinde okuyan kimseyi bilmediğini, Arap dilinde bu şekilde uygun olsa bile bu şekilde kıraat alınan birisi olmadığı için bu şekilde kıraatin câiz olmadığını söylemektedir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 352).

2010, s. 531; el-Hatîb, 2002, s. 546-547; İbn Hâleveyh, t.y., s. 178; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1580). Burada kıraat farklılığını isnad ettiği herhangi bir isim belirtmemektedir.

Müellif Kâria Sûresi'nde öncelikle "فَأَمَّهُ هَآوِيَةً" (el-Kâria 101/9) âyetindeki "فَأَمَّهُ/feümmühü" lafzında kıraat farklılığına değinmektedir. Burada sadece İbn Mes'ûd, Talha b. Musarrif ve Cahderî'nin kelimeyi hemzenin kesrasıyla "فَأَمَّهُ/feimmühü" şeklinde okuduklarını söylemekle yetinmektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 534; Kelimenin kıraatıyla ilgili bk. el-Hatîb, 2002, s. 10/554; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1581).

Sûrenin devamında gelen "وَمَا أَزِيدُكَ مَا هِيَةٌ" (el-Kâria 101/10) âyetinde ise "مَا هِيَةٌ/mâ hiyeh" lafzında farklı okuyuşa değinmekte ve açıklamalarda bulunmaktadır. Hamza ve Ya'kûb'un vasl halinde kelimenin sonundaki "ه/he" harfinin hazfederek "ما/ma hiye" şeklinde, vakıf halinde ise "ه/he" harfiyle birlikte okuduklarını belirtmektedir. Geri kalanların ise her iki halde de "ه/he" harfinin isbâtıyla okuduklarını söylemektedir (ed-Dânî, 2015, s. 556; el-Bennâ, 1987, s. 625; el-Fârîsî, 1984, s. 432; el-Hatîb, 2002, s. 555; Fahreddin er-Râzî, 1981, s. 74; İbn Hâleveyh, 1979, s. 375; İbn Mihrân, 1980, s. 476; İbn Zencele, 1997, s. 770; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1582; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403).

Kelimeyle alakalı farklı okuyuşu belirten İbnü'l-Cevzî, Zeccâc'dan nakille "هِيَةٌ/hiyeh" lafzındaki "ه/he" harfinin vakıf için ve "ي/ya" harfinin fetha harekesini açığa çıkarmak için geldiğini aktarmaktadır. Ayrıca vakıf halinin "هِيَةٌ/hiyeh", vasl halinin ise "هي/hiye" şeklinde olduğunu zikretmektedir. Devamında ise mushaf hattına uymak gerektiğini söyleyerek mushafta "ه/he" harfinin sabit olduğunu ve "ه/he" harfiyle vakfedilip vasıl yapılmayacağını ifade etmektedir (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1582; Zeccâc, 1988, s. 356).

İbnü'l-Cevzî Tekâsür Sûresi'nde ilk olarak "أَطَيْبُكُمْ التَّكَاثُرُ" (et-Tekâsür 102/1) âyetinde yer alan "أَطَيْبُكُمْ/el-hâküm" kelimesinde farklı kıraate değinmektedir. Ebû Bekr es-Siddîk, İbn Abbâs, Şa'bî, Ebü'l-Âliye, Ebû İmrân ve İbn Ebî Able'nin soru şeklindeki iki meksûr hemzeyle "أَطَايُكُمْ/e el-hâküm" şeklinde okuduklarını söyleyen İbnü'l-Cevzî; Muaviye ve Âişe'nin ise yine soru şeklinde ancak medli bir hemzeyle "أَطَاهُكُمْ/âlhâküm" olarak okuduklarını belirtmektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 536; el-Bennâ, 1987, s. 626; el-Hatîb, 2002, s. 561; İbn Hâleveyh, t.y., s. 179; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1583). Kelimenin manasının da "sizi Allah'a ibadetten ve itaatten alıkoymdu, meşgul etti" şeklinde olduğunu söylemektedir (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1583).

Müellifimizin değindiği kıraat farklılığından diğeri ise "لَتَرَوُنَّ الْجَحِيمَ" (et-Tekâsür 102/6) ve "لَتَرَوُنَّ الْجَحِيمَ" (et-Tekâsür 102/7) âyetlerinde geçen "لَتَرَوُنَّ/leteravunne" ve "لَتَرَوُنَّ/leteravunnehâ" kelimelerinin okunuşuyla ilgilidir. İbn Kesîr, Nafi', Âsım, Ebû Amr ve

Hamza'nın "ت/te" harfinin fetha harekesiyle "لَتْرُونُ/leteravunne" ve "لَتْرُونَهَا/leteravunnehâ" şeklinde okuduklarını söylerken; Mücâhid, İkrime, Humejd ve İbn Ebî Able'nin ise her ikisini de hemze olmadan "ت/te" harfinin dammesiyle "لَتْرُونُ/letüravunne" ve "لَتْرُونَهَا/letüravunnehâ" şeklinde okuduklarını belirtmektedir⁸ (ed-Dânî, 2015, s. 556; el-Fârisî, 1984, s. 434; el-Hatîb, 2002, s. 563-564; ez-Zemahşerî, 2009, s. 1219; İbn Hâleveyh, t.y., s. 179; 1979, s. 375; İbn Mihrân, 1980, s. 476; İbn Mücâhid, 1980, s. 695; İbn Zencele, 1997, s. 771; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1584; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403).

Hümeze Sûresi'nde İbnü'l-Cevzî ilkinde "الَّذِي جَمَعَ مَالًا وَعَدَّدَهُ" (el-Hümeze 104/2) âyetindeki "جَمَعَ/ceme'a" kelimesinde kıraat farklılığına temas etmektedir. Burada sadece farklı okuyuşu belirterek Ebû Ca'fer, İbn Âmir, Hamza, Kisâî, Halef ve Ravh'ın kelimeyi şeddeli olarak "جَمَعَ/cemme'a" şeklinde; geri kalanların ise tahfifle okuduklarını söylemekle yetinmektedir (ed-Dânî, 2015, s. 556; el-Fârisî, 1984, s. 441; el-Hatîb, 2002, s. 575; Ferrâ, 1983, s. 289; İbn Hâleveyh, 1979, s. 375; İbn Mihrân, 1980, s. 478, 1985, s. 438; İbn Mücâhid, 1980, s. 697; İbn Zencele, 1997, s. 772; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1587; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403).

İkincisinde yine bu âyette geçen "وَعَدَّدَهُ/ve'adeddeh" kelimesiyle ilgili olarak farklı kıraatlere değinmektedir. Kelimeyi cumhur kurrânın "د/dâl" harfinin şeddesiyle okuduklarını belirten İbnü'l-Cevzî, Ebû Abdurrahman es-Sülemî, Hasan ve İbn Ya'mer'in ise tahfifle okuduklarını söylemektedir (el-Bennâ, 1987, s. 629; el-Hatîb, 2002, s. 576; Ferrâ, 1983, s. 290; İbn Hâleveyh, t.y., s. 180; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1587).

Daha sonra mana ile açıklama yapan müellif müfessirlerin birincisi "*adedini saydı*", ikincisi ise "*yıllar boyunca yetecek kadar ayırdı*" şeklinde kelamın iki manasından bahsettiklerini zikretmektedir. Ayrıca Zeccâc'dan nakille mananın şeddeyle okunduğunda "*gelecek için onu hazırladı*", tahfifle okunduğunda ise "*mal ve kişi hazırladı, yani kendine yardımcı olarak onları aldı*" şeklinde olduğunu aktarmaktadır (İbnü'l-Cevzî, 2015, ss. 1587-1588; Zeccâc, 1988, s. 361).

Hümeze Sûresi'nde üçüncü değinilen farklılık "كَأَلَىٰ لَيْبَدَانَ فِي الْأُحْطَمَةِ" (el-Hümeze 104/4) âyetindeki "لَيْبَدَانَ/leyünbezenne" kelimesinin okunuşuyla ilgilidir. İbnü'l-Cevzî kelimeyi Ebû Bekr es-Sıddîk, Ömer b. Hattâb, Ebû Abdurrahman, Hasan, İbn Ebî Able ve İbn Muhaysın'ın medli "ل/elif", "ن/nûn" harfinin de kesrası ve şeddesiyle "لَيْبَدَانِ/leyünbezânni" şeklinde

⁸ Ferrâ, tâ harfinin fethasıyla kıraatin Medine halkının genelini, Kûfe ve Basra halkının kıraati olduğunu söylemektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, 1983, s. 3/288; Zeccâc, buradaki kıraat vâv harfinin dammesiyle ve hemzesizdir. Bazıları "لَتْرُونُ/leteravunne" şeklinde hemzelemişlerdir. Nahivciler bu şekilde vâv harfini hemzelemeyi uygun görmemişler ve bu ikisinden birini seçmeyi uygun görmüşlerdir. Kelime bu şekilde hemzeyle de okunmuştur. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 358).

okuduklarını söylemekte (Ebû Hayyân, 2010, s. 541; el-Bennâ, 1987, s. 629; el-Hatîb, 2002, s. 578; İbn Hâleveyh, t.y., s. 180; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1588) ve bu kıraatin manasının da “*hem o hem de malı cehenneme atılacaktır*” şeklinde olduğunu belirtmektedir⁹ (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1588).

Bu sûre içerisinde değinilen son kıraat farklılığı “*في عَمَدٍ مُّمَدَّدَةٍ*” (el-Hümeze 104/9) âyetindeki “*عَمَدٍ/amedin*” kelimesiyle ilgilidir. Müellif kelimeyi Hamza, Halef, Kisâî ve Hafs rivayeti hariç Âsım'ın “*ع/ayn*” harfinin dammesi ve “*م/mîm*” harfinin sükûnu ile okuduklarını söylemektedir (ed-Dânî, 2015, s. 556; el-Bennâ, 1987, s. 629; el-Fârisî, 1984, s. 442-443; el-Hatîb, 2002, s. 581; İbn Hâleveyh, t.y., s. 180; 1979, s. 376; İbn Mihrân, 1980, s. 478, 1985, s. 439; İbn Mücâhid, 1980, s. 697; İbn Zencele, 1997, s. 773; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1588; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403). Müfessirlerin “*عَمَدٍ/amedin*” lafzının “*cehennem halkının üzerine kapatılan katların kazıkları*” manasında olduğunu söylediklerini belirtmektedir. Ayrıca buradaki “*في/fi*” lafzının “*ب/bâ*” manasında olduğunu söyleyerek, mananın “*direklerle kapatılmıştır*” şeklinde olduğunu zikretmektedir. Katâde'nin de Abdullah b. Mes'ûd'un kıraatında bu şekilde olduğunu söylediğini aktarmaktadır¹⁰ (el-Hatîb, 2002, s. 583; İbn Hâleveyh, t.y., s. 180; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1588).

İbnü'l-Cevzî Duhâ ve Hümeze sûreleri arasındaki kıraat farklılıklarını bu şekilde tefsirinde aktarmaktadır. Şimdi ise Fîl ve Nâs arasındaki kıraat farklılıklarını tefsirde geçtiği şekliyle ele almaya çalışacağız.

3. Fîl ve Nâs Arasındaki Sûrelerde Kıraat Farklılıkları

Fîl ve Nâs sûreleri arasında toplamda on adet sûre bulunmaktadır. Bunlar; Fîl, Kureyş, Mâûn, Kevser, Kâfirûn, Nasr, Tebbet, İhlâs, Felak ve Nâs sûreleridir. İbnü'l-Cevzî bu sûreler içerisinde toplamda on yerde kıraat farklılığına değinerek açıklamada bulunmaktadır. Bu sûreler içerisinde Mâûn, Kevser, Nasr ve Nâs sûrelerinde herhangi bir farklı okuyuşa temas

⁹ Ferrâ, genelin kıraatinin “*لَيُنْبَدَنَّ/leyünbezenne*” şeklinde tekil olduğunu, Hasan-ı Basrî'nin ise ikil haliyle “*لَيُنْبَدَانَّ/leyünbezânni*” olarak okuduğunu ve bundan hem kişiyi hem de malını kastettiğini belirtmektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, (1983, s. 290). Zeccâc, kelimenin hem “*لَيُنْبَدَنَّ/leyünbezenne*” hem de “*لَيُنْبَدَانَّ/leyünbezânni*” olarak okuduğunu belirterek, daha çok bilinen kıraatin ise tekil olan “*لَيُنْبَدَنَّ/leyünbezenne*” şeklindeki okuyuş olduğunu söylemektedir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 362).

¹⁰ Ferrâ, kelimenin “*عَمَدٍ/amedin*” ve “*عُمُدٍ/umudin*” olarak iki şekilde okunduğunu belirterek, her ikisinin de tıpkı “*الْقَدَم - الْقُدَم - الْقَدِيم - الْأَهْب - الْأَهْب - الْإِهَاب - الْأَدَم - الْأُدَم - الْأَدِيم - الْأُدِيم*” kelimelerinde olduğu gibi “*العُمود/el-'umûd*” kelimesinin çoğulu olduğunu söylemektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, (1983, ss. 290-291). Zeccâc, kelimenin “*عُمُدٍ*” şeklinde de okunduğunu ve bunun tıpkı “*الْأَهْب - الْأَهْب - الْإِهَاب*” kelimelerinde olduğu gibi “*عُمُد - عُمُد - عَمَدٍ*” şeklinde çoğul olduğunu belirtmektedir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 362).

etmemektedir. Diğer sûrelerde ise kıraat farklılıklarına atıfta bulunmaktadır. Biz de burada İbnü'l-Cevzî'nin belirtmiş olduğu kıraat farklılıklarını aktarmaya çalışacağız.

İbnü'l-Cevzî Fîl Sûresi'nde tek bir yerde kıraat farklılığına değinmektedir. Sûre'nin “تَرْمِيهِمْ” (el-Fîl 105/4) âyetinde yer alan “تَرْمِيهِمْ/termîhim” kelimesiyle ilgili olarak sadece Ebû Abdurrahman es-Sülemî'nin kıraatini nakleden İbnü'l-Cevzî, onun burada “ى/yâ” harfiyle “تَرْمِيهِمْ/termîhim” şeklinde okuduğunu söylemekle yetinmektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 544; el-Hatîb, 2002, s. 589; el-Kurtubî, 2006, s. 493; İbn Hâleveyh, t.y., s. 180; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1591).

İbnü'l-Cevzî Kureyş Sûresi'nde ilk olarak “لِيلَافٍ لِّلْأَفِ” (el-Kureyş 106/1) âyetindeki “لِيلَافٍ/liilâfi” kelimesinde kıraat farklılığına değinilmektedir. İbnü'l-Cevzî kurrânın bu lafızda ihtilaf ettiğini söylemektedir. Bununla birlikte İbn Âmir'in hemzeden sonra “ى/yâ” harfi olmadan “لِيلَافٍ/liilâfi” lafzına benzer şekilde “لِيلَافٍ/liilâfi” olarak; Ebû Ca'fer'in de hemze olmadan sakın bir “ى/yâ” harfiyle okuduğunu belirtmektedir. Hammâd b. Ahmed'in Şemûnî'den iki hemzeyle rivayet ettiğini söyleyen müellifimiz; birinci hemzenin meksûr, ikinci hemzenin ise sakın olduğunu ve “لِيلَافٍ/liilâfi” kalıbında okuduğunu aktarmaktadır. Geri kalanların ise hemzeden sonra sakın bir “ى/yâ” harfiyle “لِيلَافٍ/liilâfi” kelimesi gibi okuduklarını ifade etmektedir (ed-Dânî, 2015, s. 557; el-Bennâ, 1987, s. 631; el-Fârisî, 1984, s. 444; el-Hatîb, 2002, s. 595; İbn Hâleveyh, t.y., s. 180; 1979, s. 376; İbn Mihrân, 1980, ss. 478-479; İbn Mücâhid, 1980, s. 698; İbn Zencele, 1997, ss. 773-776; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1592; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 403).

Burada İbnü'l-Cevzî'nin zikrettiği diğer bir farklı okuyuş ise “رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ” (el-Kureyş 106/2) âyetindeki “رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ/ilâfihim” kelimesiyle ilgilidir. Onun aktardığına göre Ebû Ca'fer ve İbn Fülejh İbn Kesîr'den rivayetle, Velîd b. Utbe İbn Âmir'den rivayetle ve Tağlebî İbn Zekvân'dan rivayetle meksûr bir hemzeyle ve sonrasında “ى/yâ” harfi olmadan “رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ/ilâfihim” gibi “رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ/ilâfihim” şeklinde okumuşlardır. Huzâî İbn Fülejh'ten ve Ebân b. Tağleb Âsım'dan “ل/îlâm” harfinin sükûnu ile “رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ/ilfihim” olarak rivayet etmişlerdir. Hammâd rivayeti hariç Şemûnî iki meksûr hemze ve arkasından “ى/yâ” harfiyle; Hammâd ise bu şekilde ancak “ى/yâ” harfini hafifleterek rivayet etmiştir. Geri kalanlar ise “رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ/ilâfihim” gibi meksûr hemze ve sonrasında sakın “ى/yâ” harfiyle okumuşlardır (el-Bennâ, 1987, s. 631; el-Fârisî, 1984, s. 444; el-Hatîb, 2002, s. 598-601; Ferrâ, 1983, s. 293; İbn Hâleveyh, t.y., ss. 180-181; İbn Mihrân, 1980, ss. 478-479; İbn Mücâhid, 1980, s. 698; İbn Zencele, 1997, ss. 773-776; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1593; İbnü'l-Cezerî, 1985, ss. 403-404).

Kafirûn Sûresi'ndeki “لَكُمْ دِينُكُمْ وَيَوْمَ دَرَيْتُمْ” (el-Kâfirûn 109/6) âyetindeki “وَيَوْمَ دَرَيْتُمْ” veliyedîn” lafzında kıraat farklılığına temas edilmektedir. İbnü'l-Cevzî burada Nafi' ve Hafs ile Ebân'ın Âsım'dan rivayetle “ی/yâ” harfinin fethasıyla “وَيَوْمَ/veliyê” şeklinde okuduklarını söylemektedir. Ayrıca Ya'kûb'un her iki halde de “ی/yâ” harfinin isbâtıyla “وَيَوْمَ/dîni” olarak okuduğunu belirtmektedir (ed-Dânî, 2015, s. 557; el-Bennâ, 1987, s. 634; el-Fârisî, 1984, ss. 449-450; el-Hatîb, 2002, ss. 618-619; el-Kurtubî, 2006, ss. 537-538; İbn Hâleveyh, 1979, s. 377; İbn Mihrân, 1980, ss. 480-481; İbn Mücâhid, 1980, ss. 699-700; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1598; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 404).

İbnü'l-Cevzî Tebbet Sûresi'nde ilk olarak “تَبَّتْ يَدَا أَبِي هَبٍ وَتَبَّ” (et-Tebbet 111/1) âyetindeki “هَبٍ/leheb” kelimesinde farklı okuyuşa değinmektedir. Burada sadece İbn Kesîr'in kelimeyi “ه/le” harfinin sükûnuyla “هَبٍ/lehb” şeklinde okuduğunu belirtmektedir (ed-Dânî, 2015, s. 557; el-Bennâ, 1987, s. 636; el-Fârisî, 1984, s. 451; el-Hatîb, 2002, s. 628; İbn Hâleveyh, 1979, s. 377; İbn Mihrân, 1980, s. 479; 1985, s. 439; İbn Mücâhid, 1980, s. 700; İbn Zencele, 1997, s. 776; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1600; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 404).

Müellif bununla birlikte Ebû Ali'den nakille zikrettiği bu farklı okuyuşun “السَّمْعِ - السَّمْعِ، النَّهْرِ - النَّهْرِ” – eş-şeme' – eş-şem', en-neher – en-nehr” kelimelerinde olduğu gibi iki farklı lügate benzediğini aktarmaktadır (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1600).

Burada aktarılan bir diğer farklılık ise “وَأَمْرًا هَمَّالَةً حَمَّالَةَ الْحَطَبِ” (et-Tebbet 111/4) âyetindeki “هَمَّالَةَ حَمَّالَةَ”/hammâlete'l-hatab” lafzıyla ilgilidir. Müellif lafzı Âsım'ın tek başına nasb olarak “هَمَّالَةَ حَمَّالَةَ”/hammâlete'l-hatab” şeklinde okuduğunu söylemektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 567; ed-Dânî, 2015, s. 558; el-Bennâ, 1987, s. 636; el-Fârisî, 1984, s. 451; el-Hatîb, 2002, ss. 631-632; İbn Hâleveyh, 1979, s. 377; İbn Mihrân, 1980, s. 480; 1985, s. 439; İbn Mücâhid, 1980, s. 700; İbn Zencele, 1997, ss. 776-777; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1601; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 404).

Burada tek bir kıraati belirten müellif ayrıca Zeccâc'dan nakille nasb ile bu şekilde okunduğunda kınamak için olduğunu ve “*şu odun hamalı varya!*” şeklinde kınayıcı bir mananın oluştuğunu belirtmektedir (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1601; Zeccâc, 1988, s. 375).

İbnü'l-Cevzî İhlâs Sûresi'nin ilk âyetinden ikinci âyetine geçişte kıraat farklılığından bahsetmektedir. Bu bağlamda “قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ” (el-İhlâs 112/1) ve “اللَّهُ الصَّمَدُ” (el-İhlâs 112/2) âyetlerindeki “أَحَدٌ/ehadun Allâh'u” lafzında açıklamada bulunmaktadır. Burada İbn Kesîr, Nafi', Âsım, İbn Âmir, Hamza ve Kisâî'nin “أَحَدٌ/ehadun Allâhu” şeklinde, Ebû Amr'ın ise “د/dâl” harfinin dammesiyle “أَحَدٌ/ehadullahu” şeklinde okuduğunu ve “اللَّهُ/Allâh” lafzına vaslettiğini belirtmektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 571; el-Fârisî, 1984, s. 454; el-

Hatîb, 2002, ss. 636-639; İbn Hâleveyh, t.y., s. 183; İbn Mücâhid, 1980, s. 701; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1602).

İbnü'l-Cevzî sonrasında buradaki “أَحَدٌ/ehad” kelimesinin hem tenvinle “أَحَدٌ/ehadun” olarak hem de tenvinsiz olarak “أَحَدٌ/ehadu” şeklinde okunduğunu söylemektedir. Aynı zamanda “د/dâl” harfinin sükûnu ile “أَحَدٌ/ehad” olarak da okunduğunu zikrederek bunlardan en iyisinin tenvinin isbâtıyla merfu olarak okunması olduğunu ifade etmektedir. Vasl halinde “ل/lâm” harfi ve kendisi sakin olduğu için tenvinin de meksûr kılındığını aktaran İbnü'l-Cevzî, tenvinin hazfedilmesinin iki sakin olanın birleşmesinden dolayı olduğunu zikretmektedir. Son olarak ise sakin olarak okunmasının vakıftan ve sonrasında “اللَّهُ الْمَمْدُ” şeklinde başlamasından dolayı olduğunu belirterek, bu şekilde kıraatin en kötü okuyuş olduğunu da ilave etmektedir¹¹ (İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1602).

İhlâs Sûresi'nde bahsedilen ikinci farklılık ise “وَمَا يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ” (el-İhlâs 112/4) âyetinde yer alan “كُفُوًا/küfüven” kelimesiyle ilgilidir. İbnü'l-Cevzî kelimeyi çoğunluğun hemzeyle ve harekeli olarak okuduğunu belirterek, Hafs'ın ise harekeli olarak ancak hemzeyi “و/vâv” harfine çevirerek rivayet ettiğini söylemektedir. Ayrıca Hamza'nın da “ف/fâ” harfinin sükûnuyla okuduğunu ifade etmektedir¹² (ed-Dânî, 2015, s. 558; el-Bennâ, 1987, s. 637; el-Hatîb, 2002, s. 639-642; ez-Zemahşerî, 2009, s. 1228; İbn Hâleveyh, 1979, s. 378; İbn Mihrân, 1980, s. 477; İbn Mücâhid, 1980, ss. 701-702; İbn Zencele, 1997, s. 777; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1603; İbnü'l-Cezerî, 1985, s. 404).

Felak Sûresi'yle ilgili olarak müellif “مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ” (el-Felak 113/2) ve “وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ” (el-Felak 113/4) âyetlerindeki “خَلَقَ/haleka” ve “النَّفَّاثَاتِ/en-neffâsâti” kelimelerinde farklı kıraatlere işaret etmektedir. Bu bağlamda İbnü's-Sümeiyfa ve İbn Ya'mer'in “ح/hâ” harfinin dammesiyle ve “ل/lâm” harfinin kesrasıyla “خَلَقَ/haleka” lafzını “خُلِقَ/hulika” şeklinde okuduklarını belirtmektedir (Ebû Hayyân, 2010, s. 575; el-Hatîb, 2002, s. 646; İbn Hâleveyh, t.y., s. 183; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1605). “النَّفَّاثَاتِ/en-neffâsâti” lafzını ise İbn Ebî Süreyc'in “ف/fâ” harfinden önce “ل/elif” harfiyle ve şeddetsiz bir kesra harekeli “ف/fâ” harfiyle “النَّفِثَاتِ/en-nâfisâti” olarak rivayet ettiğini söylemektedir (Ebû Hayyân, 2010, s.

11 Ferrâ, burada “أَحَدٌ اللهُ/ehadullahu” şeklinde nûn harfinin hazfedilmesiyle de okunduğunu söylemekte, ancak tenvinli okuyuşun daha iyi olduğunu belirtmektedir. Bilgi için bk. Ferrâ, (1983, s. 300).

12 Zeccâc bu kelimenin kıraatinde dört şekil olduğunu belirtmektedir. Bunlar kâf ve fâ harfinin dammesiyle “كُفُوًا/küfüven”, kâf harfinin dammesi ve fâ harfinin sükûnuyla “كُفُوًا/küfven”, kâf harfinin kesrası ve fâ harfinin sükûnuyla “كُفُوًا/kifven” ve kâf harfinin kesrasıyla “كِفَاءً/kifâen” şeklindedir. Bilgi için bk. Zeccâc, (1988, s. 378).

576; el-Bennâ, 1987, s. 638; el-Hatîb, 2002, s. 647; İbn Hâleveyh, t.y., s. 183; İbnü'l-Cevzî, 2015, s. 1605; İbnü'l-Cezerî, 1985, ss. 404-405).

Sonuç

Duhâ ve Nâs arasında yer alan yirmi iki sûre, Kur'ân-ı Kerîm'in son kısmını oluşturmaktadır. Bu sûreler hem namazlarda okunması hem de Kur'ân eğitimi ve öğretimi açısından öncelikli olarak okunan ve ezberlenen sûreler olduğu için Kur'ân ilimleri bakımından önemli bir yere sahiptir. Özellikle sûrelerde yer alan kıraat farklılıkları günümüze kadar yazılmış olan tefsirlerde incelenmiş ve bu sûreler tefsir edilirken kıraat farklılıklarıyla ilgili bilgiler öncelikli olarak tefsirlerde yer almıştır. Bu tefsirlerden birisi de Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzî tarafından yazılan ve *Zâdü'l-mesîr* ismiyle bilinen tefsir eseridir. Bu eserde, Duhâ ve Nâs arasındaki sûrelerde birçok kelime için kıraat farklılığına değinilmekte ve çeşitli açıklamalar yapılmaktadır.

Bilindiği gibi İslâmî ilimler zaman içerisinde olgunlaşmaya ve bir ilmî disiplin olmaya devam etmiştir. Kıraat ilmi de aynı şekilde zamanla gelişmiş ve çeşitli aşamalar kaydetmiştir. Bu bağlamda kıraat ilmiyle ilgili olarak en önemli çalışmalardan birisi kıraatleri bir sınıflandırmaya tabi tutmak ve değer açısından kıraatleri birbirinden ayırmak olmuştur. Bu nedenle de en temelde kıraatler sahih olan ve sahih olmayan şeklinde tasnif edilmiştir. Sahih olarak kabul edilen kıraatler senedin sahihliği, Arap diline uygunluk ve Hz. Osman dönemi mushafına mutabık olma şartıyla kabul edilmiş ve nihayetinde kıraat-i seb 'a ve kıraat-i aşere olarak bilinen yedi ve sonrasında on kıraat sahih kıraatler olarak kabul görmüştür. Bu şartlardan biri veya bir kaçının eksik olduğu kıraatler ise sahih kıraat olarak kabul edilmemiştir. Kıraat-i erbaate aşer olarak bilinen sınıflandırmadaki sahih on kıraatin dışında kalan dört kıraat ve diğer kıraatler bu şekilde sahih olmayan kıraatler olarak değerlendirilmiştir.

İbnü'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr* isimli tefsirinde Duhâ ve Nâs arasındaki sûrelerin tefsirini yaparken öncelikle sûrede yer alan bazı kelimelerde kıraat farklılıklarına yer vermektedir. Bu sûrelere baktığımızda ve Duhâ-Hümeze ile Fil-Nâs olarak iki başlık altında incelediğimizde, yirmi dokuz ayrı yerde farklı kıraatlere değinmektedir. Bu sûreler içerisinde Asr, Mâûn, Kevser, Nasr ve Nâs sûrelerinde herhangi bir farklı okuyuşa değinmemekte, geriye kalan on yedi sûrede ise çeşitli şekillerde kıraat farklılıklarına temas etmektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde, bunların hem sahih olan hem de sahih olmayan okuyuşları içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda İbnü'l-Cevzî kıraatler arasında herhangi bir ayrıma gitmemekte, sahih olan veya olmayan okuyuş farklılıklarına sûrelerde yer vermektedir. Kıraat farklılıklarını zikrettiği yerlerde özellikle Ferrâ ve Zeccâc gibi âlimlerden de alıntılar yaparak, çeşitli görüşleri böylece ifade etmektedir.

İbnü'l-Cevzî kıraat farklılığına değindiği yerlerde genellikle isimleri zikrederek okuyuşları kişilere atfetmekte, birkaç yerde sadece hiçbir atıfta bulunmadan farklı okuyuşu belirtmekle yetinmektedir. Aynı zamanda hiçbir açıklama yapmadan sadece farklı okuyuşu

belirttiği yerler de mevcuttur. Kıraat farklılığına temas ettiği yerlerde bazen cumhurun kıraatine de atıfta bulunduğu gibi sadece tek bir kişi tarafından okunan kıraate atıfta bulunduğu da görülmektedir.

Müellif kelimeler için kıraat farklılıklarını açıklamakla birlikte, kelimenin kökeniyle ve oluşan manalarla ilgili de ifadeler kullanmaktadır. Bazı yerlerde mana ile ilgili ihtilafların olduğunu söyleyerek kıraatler neticesinde oluşan manaları açıklamaktadır. Ayrıca bazen başka âyetlere atıfta bulunarak o âyette kelimeyle ilgili hem kıraat hem de mana açısından açıklama ve izahlar yapıldığını belirtmektedir.

İbnü'l-Cevzî'nin farklı kıraatlerle ilgili uyguladığı açıklama yöntemlerinden birisi de belirtmiş olduğu kıraatlerin farklı lügâtlar olduğunu söylemesidir. Zikrettiği farklılıklarla ilgili kelimenin Araplarda nasıl kullanıldığını ifade ederek, bununla birlikte bazı yerlerde lehçe/kabile ismi de vermekte ve kelimenin o lehçe/kabilede nasıl kullanıldığını aktarmaktadır. Ayrıca başka kelimelerden örnekler vererek okuyuş farklılıklarının farklı lügâtlar olduğunu söylediği gibi, sadece belirttiği kıraat farklılıklarının iki ayrı lügat olduğunu söylemekle yetindiği de görülmektedir.

İbnü'l-Cevzî tefsirinde bazı yerlerde sahih kıraat şartlarının da içerisinde yer alan mushaf hattına uyum ve Arap diline uygunluk şartlarına atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda müellif farklı kıraatleri aktardıktan sonra en doğru kıraatin mushaf hattına uyan kıraat olduğunu veya belirtmekte olduğu bir kıraatin Arap dilinde daha uygun olduğunu ifade ettiği yerlerde de mevcuttur. Bu açıdan kıraatler arasında bir ayrım yaparak mushaf hattına uyan veya Arap diline uygun sahih olan kıraati öncelediği görülmektedir. Ayrıca mushaf hattına uymanın gerekli olduğunu söylediği yerler de mevcuttur. Bu şekilde sahih kıraat şartlarına da atıfta bulunan İbnü'l-Cevzî, bazı yerlerde kendi görüşünü de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda belirttiği kıraat farklılıklarıyla ilgili en iyi ve en kötü kıraati ifade etmektedir.

Sonuç olarak İbnü'l-Cevzî'nin *Zâdü'l-mesîr* tefsirinde Duhâ ve Nâs arasındaki sûrelerde birçok yerde kıraat farklılığına temas etmektedir. Bu sûrelerde hem sahih olan hem de sahih olmayan kıraat farklılıklarını aktarmakla birlikte ayrıca çeşitli açıklamalarda da bulunmaktadır. Burada Duhâ ve Nâs sûreleri özelinde ortaya koyduğumuz farklı okuyuşlar İbnü'l-Cevzî'nin tefsirinde bu sûreler özelinde kıraatlere yaklaşımını ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Kur'ân-ı Kerîm.

Birişik, A. (2002). Kıraat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 25, ss. 426-433). TDV Yayınları.

Ebû Hayyân, Muhammed b. Yûsuf b. Alî b. Yûsuf b. Hayyân el-Endelûsî. (2010). *el-Bahrü'l-muhît fi't-tefsîr* (C. 10). Dâru'l-Fikr.

- Ebû'l-Kâsım, Yûsuf b. Ali el-Hüzelî el-Biskrî el-Mağribî. (2007). *el-Kâmil fi'l-kırâ'âtî'l-aşr ve'l-erbaîn ez-zâide aleyhâ*. Müessesetü Semâ.
- ed-Dânî, Ebû Amr Osmân b. Saîd b. Osmân. (2015). *et-Teysîr fi'l-kırâ'âtî's-seb'a*. Dâru'l Endülüs.
- el-Bennâ, Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed b. Ahmed b. Muhammed b. Abdilganî ed-Dimyâtî. (1987). *İthâfû fuzalâ'î'l-beşer fi (bi)'l-kırâ'âtî'l-erba'ate aşer* (C. 2). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- el-Fârisî, Ebû Alî Hasen b. Ahmed b. Abdilgaffâr. (1984). *el-Hücce li'l-kurrâ'î's-seb'a* (C. 6). Dâru'l Me'mûn Li't-türâs.
- el-Hatîb, Abdullatîf Muhammed. (2002). *Mu'cemu'l-kırâ'ât* (C. 10). Dâru Sa'dî'd-dîn.
- el-Kastallânî, Ebû'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed b. Ebî Bekr. (2012). *Leţâ'ifü'l-işârât li-fünûni'l-kırâ'ât* (C. 1-10). Merkezi'd-Dirâsâti'l-Kurâniyye.
- el-Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr b. Ferh. (2006). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* (C. 22). Müessesetü'r-Risâle.
- es-Süyûtî, Ebû'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed. (2008). *el-İtkân fi ulûmi'l Kur'ân* (C. 2). Müessesetü'r-Risâle.
- ez-Zemahşerî, Ebû'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî. (2009). *Tefsîru'l-Keşşâf* (3. bs). Dâru'l-Mârife.
- Fahreddin er-Râzî, Ebû Abdillâh (Ebû'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin. (1981). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 32). Dâru'l-Fikr.
- Ferrâ, Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Ziyâd b. Abdillâh el-Absî. (1983). *Me'âni'l-Kur'ân* (3. bs, C. 3). Âlemü'l-Kütüb.
- İbn Cinnî, Ebû'l-Feth Osmân b. Cinî el-Mevsilî el-Bağdâdî. (t.y.). *el-Muhteseb fi tebyîni vücûhi şevâzî'l-kırâ'ât ve'l-izâh 'anhâ* (2. bs, C. 2). Dâru Sezkin.
- İbn Hâleveyh, Ebû Abdillâh el-Hüseyin b. Ahmed b. Hâleveyh b. Hamdân el-Hemedânî en-Nahvî el-Lugavî. (t.y.). *Muhtasar fi şevâzî'l-Kur'ân (kırâ'ât) min Kitâbi'l-Bedî'*. Mektebetü'l-Mütenebbî.
- İbn Hâleveyh, Ebû Abdillâh el-Hüseyin b. Ahmed b. Hâleveyh b. Hamdân el-Hemedânî en-Nahvî el-Lugavî. (1979). *el-Hücce fi'l-kırâ'âtî's-seb'a* (3. bs). Dâru'ş-Şurûk.
- İbn Mihrân, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. Mihrân en-Nîsâbü'rî. (1980). *el-Mebsût fi'l-kırâ'âtî'l-aşr*. Matbûâtî Mucmei'l-Lügatî'l-Arabiyyeti.
- İbn Mihrân, Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyin b. Mihrân en-Nîsâbü'rî. (1985). *el-Gâye fi'l-kırâ'âtî'l-aşr*. Dâru'ş-Şevâf.

- İbn Mücâhid, Ebû Bekr Ahmed b. Mûsâ b. el-Abbâs b. Mücâhid et-Temîmî. (1980). *Kitâbü's-seb'a fi'l-kırâ'ât*. Dâru'l-Me'ârif.
- İbn Zencele, Halîl Ebû Zür'a Abdurrahman b. Muhammed b. Zencele. (1997). *Huccetü'l-kırâ'ât* (5. bs). Müessesetü'r-Risâle.
- İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed el-Bağdâdî. (2015). *Zâdü'l-mesîr fi 'ilmi't-tefsîr*. Dâru İbn Hazm.
- İbnü'l-Cezerî, Ebü'l-Hayr Şemsüddin Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Alî b. Yûsuf el-Cezerî. (t.y.). *Müncidü'l-mukri'in ve mürşidü't-tâlibîn*.
- İbnü'l-Cezerî, Ebü'l-Hayr Şemsüddin Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Alî b. Yûsuf el-Cezerî. (1985). *En-Neşr fi'l-kırâ'âti'l-'aşr* (C. 2). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Mekkî b. Ebû Tâlib, Ebû Muhammed Mekkî b. Ebû Tâlib Hammûş b. Muhammed el-Kaysî. (t.y.). *el-İbâne 'an me'âni'l-kırâ'ât*. Matbaatu'n-Nahda.
- Mekkî b. Ebû Tâlib, Ebû Muhammed Mekkî b. Ebû Tâlib Hammûş b. Muhammed el-Kaysî. (1984). *el-Keşf 'an vücûhi'l-kırâ'âti's-seb'a ve 'ilelihâ ve hucecihâ* (3. bs, C. 2). Müessesetü'r-Risâle.
- Ünal, M. (2005). *Kur'ân'ın anlaşılmasında kıraat farklılıklarının rolü*. Fecr Yayınları.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî b. Sehl ez-Zeccâc el-Bağdâdî. (1988). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbüh* (C. 5). Âlemü'l-Kütüb.

GÖÇLERİN KAYIP ÇOCUKLARI VE HAK MAĞDURİYETLERİ

Hasan ÇETİNEL*

E-mail: hasancetinel@nevsehir.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-2711>

Citation/©: Çetinel, H. (2022). Göçlerin kayıp çocukları ve hak mağduriyetleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 141-162.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1100800>

Öz

Korku ve kaygı gibi negatif duygularla anılan bir çağda yaşıyoruz. Zorunlu göçler bu negatif duyguların, göçe zorlanan insanlar için artık gündelik hayatın egemen duyguları haline geldiği kriz zamanlarıdır. Göç hareketliliğini yaratan temel nedenler arasında, toplumsal kargaşalar, terörizm ve savaşlar gibi siyasi sorunlarla birlikte kitleleri etkileyen fakirlik, açlık ve işsizlik gibi ekonomik temelli sorunlar ön plandadır. İnsanlığın köklü problemlerinden göçlerin temel mağdurlarının kadınlar, çocuklar ve yaşlılar gibi dezavantajlı gruplar olduğu da bir gerçektir. Göç, hayatın olağan akışının kesintiye uğradığı, aile gibi en temel sosyal yapıyı tehdit eden bir olgu olarak, özellikle çocuklar için güvensiz, tehlikeli bir sürece işaret etmektedir. Ebeveyninden birisini veya her ikisini kaybeden; aile bütünlüğü korunsa da güvenlik gibi gerekçelerle binlerce kilometre yolu kaçak yollarla ve zorlu engelleri aşarak kat etmek zorunda kalan çocuklar, her zaman hedefledikleri güvene kavuşamamaktadırlar. Göçlere zemin hazırlayan sorunların hız kesmediği dünyada, göç güzergâhında bulunan kilit ülke Türkiye'nin, Suriye ve Afganistan krizleri sonrası yaşanan göç dalgalarına karşı insani ve dini değerleri ön planda tutan yaklaşımı genel anlamda takdir toplamıştır. Göçmen

* Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Falültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü. Din Bilimleri 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.

politikaları bağlamında göçmen çocukların duygusal travmalardan korunmaları, güvenliklerinin sağlanması, eğitimleri önem arz etmektedir. Bu araştırmada, göçlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, “çocuk terki”, “çocuk düşmanlığı” gibi literatürde yer eden kavramlar üzerinden içerik analizine tabi tutulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Göç, Çocuk Terki, Çocuk düşmanlığı, Eğitim hakkı.

MISSING CHILDREN OF MIGRATIONS AND THEIR RIGHTS DEPRIVATION

Abstract

We live in a time that is associated with negative emotions such as fear, anxiety and worry. Forced migrations are a time of crisis when the above-mentioned negative emotions become the dominant emotions of daily life for the people who were forced to migrate. Among the main reasons that create the migration mobility, to which Eastern societies geographically and mostly Muslim masses are exposed, the economic-based problems such as poverty, hunger and unemployment, which affect large masses, are at the forefront, along with political problems such as social internal turmoil, terrorism and wars. It is also a fact that the main victims of migration, one of the deep-rooted problems of human history, are disadvantaged groups of people such as women, children and the elderly. Migration, as a phenomenon that threatens the basic social structure that has value for the individual and society, such as family, where the ordinary flow of life is interrupted, points to an insecure and dangerous process especially for children. Losing one or both of their parents, even though family integrity is preserved, children who have to travel thousands of kilometers illegally and overcoming difficult geographical obstacles for reasons such as life safety cannot always achieve the security and peace they aim for. In a world where the problems that create the basis for migration do not slow down, Turkey, as a key country on the migration route, has received general appreciation for its approach that prioritizes humanitarian and religious values against the migration waves caused by the Syrian and Afghani crises. In the context of immigration policies, it is important to protect children from the emotional traumas caused by migration, to ensure their safety, education and employment. In this research, the negative effects of migration on children are subjected to content analysis through concepts in the literature such as “child abandonment”, “misopedia”.

Keywords: Religious education, Migration, Child abandonment, Misopedia, Right to education.

Giriş

Korku ve kaygı gibi negatif duygularla anılan bir çağda yaşıyoruz. Göçler bu negatif duyguların, göçe zorlanan insanlar için gündelik hayatın egemen duyguları haline geldiği kriz zamanlarıdır. Göç hareketliliğini yaratan temel nedenler arasında, toplumsal kargaşalar, terörizm ve savaşlar gibi siyasi sorunlarla birlikte kitleleri etkisi altına alan fakirlik, açlık ve işsizlik gibi ekonomik temelli sorunlar ön plandadır.

Göç nedeniyle evinden, doğup büyüdüğü coğrafyadan kopan birey, bilinmezlerle dolu bir serüvene adım atar. Bu süreç onun için yalnızca yaşamının devamlılığına, fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik tehditler barındırmaz. Aynı zamanda varoluşunun filizlendiği fiziksel ve sosyal çevreden kopuşu sonrası, kültürel anlamda ve kimlik bağlamında farklılaşacağı, kaçınılmaz değişimlerle yüzleşeceği, yeni sorgulamalarda bulunacağı bir aşamaya da işaret eder. Bireyin içine doğduğu kültür, onun kök saldığı, filiz verip serildiği toprak gibidir. Göçmenlik yoluyla kültürel ortamından kopan birey, karşılaştığı sosyokültürel çevrede büyük ölçüde yabancı olma deneyimini çok boyutlu olarak yaşar. Yabancılaşma duygusu bireyi öncelikle psikolojik olarak kendi sosyokültürel öğrenmelerini kesintiye uğratmak suretiyle varoluşsal bir kırılmalığa sürükler. Sosyolojik bir oldu olan göçün, sosyolojik boyutlarını derinlemesine tecrübe eder.

"Göç olgusunun bireyin bütünsel bakış açısı üzerine etkisi nedir?" gibi bir soruya, ilahi dinlerin insanoğlunun yaratılışına dair anlatılarına dayalı bir cevap aranırsa, olasıdır ki cennete doğmuş Adem ve eşi Havva'nın, kaygı ve korkulardan uzak, sonsuz nimetlerle donatılmış cennetten dünyaya indirilişlerini ilk göç olarak nitelemek mümkündür. Cennetin nimetlerle dolu ortamından sonra Adem ve nesli için dünyaya alışmak, zorlu koşullar altında varlığını sürdürmek, hayata tutunmak temel kaygılar olarak başlangıçtan bugüne var olagelmışlerdir.

Sosyolojik açıdan göçleri ortaya çıkaran sebeplerin başında öncelikle hayatta kalmak ve daha iyi yaşam koşullarına erişmek motivasyonunun olduğunu söylemek mümkündür (Ekici & Tuncel, 2015, s. 10). Yaşamın kendisine ve yaşam kalitesine yönelik bir tehdit olmadığı sürece insanın zorunlu göç olgusu tehdidi altında, yaşadığı toprakları terk etmesi söz konusu değildir. Kur'ân-ı Kerim'in bildirdiğine göre şeytan, Adem ve eşini kandırırken onlara şu şekilde hitap etmişti: "Şeytan, ayıp yerlerini kendilerine göstermek için onlara fısıldadı: "Rabbimizin sizi bu ağaçtan menetmesi melek olmanız veya burada (cennette) temelli kalmanızı önlemek içindir." (A'raf, 7/20). Yani şeytan onları, sonsuz nimetler içerisinde mutlu-mesut yaşadıkları cennetten uzak kalmakla korkutmuştur. Bu korkutmayla karşı karşıya kalan Adem ve eşi Havva, hatalı karar vererek kendilerine yasaklanan ağaçtan yemişler, akabinde de korkularıyla yüzleşmek durumunda kalmışlardır. Bütün göç hareketlerinde benzer varoluşsal ihtiyacın izlerini görmek mümkündür. Adem ve nesli için dünya, gerçekte ait oldukları ve her türlü kaygıdan, korkudan azade yaşayageldikleri, yaratılış sonrası gözlerini sonsuz nimetlerine açtıkları

cennetten kopuş ve bir anlamda dünyaya, dünyanın darlıklarına, sınırlıklarına ve ölümle sonlanacak bir varoluş macerasına göç anlamı taşımaktaydı.

Hz. Muhammed'in, "Dünyada bir yabancı ya da yol çocuğu (göçmen) gibi ol!" (Hanbel, 2001, s. 243) mesajı da insanın dünyadaki varlığının tekinsiz doğasına işaret etmektedir. "Onlar korkarak ve ümit ederek Rablerine dua ederler." (es-Secde, 32/16) ayetinin de işaret ettiği üzere dünyadaki varlığı bir yolcuya benzetilebilecek olan mümin, yola değil hedefine odaklanmalıdır. Ebedi yurt olan ahirete doğru alınan yol, dünyaya duyulan aşırı sevgi ve bağlanma yoluyla değil, ancak ahirette insanı bekleyen hesap ve ceza düşüncesinin ağırlığı altında, korku ve ümit arasında yürünmelidir. İçine doğduğu, çocuğu olduğu coğrafyayı ve kültürü terk eden, tümüyle yabancı bir kültürel çevrede varlığını sürdürmek durumunda olan bir göçmene hâkim olan duygu da yolda olmanın, barınaksız, evsiz, yurtsuz olmanın doğası gereği kaygıdır, endişedir ve korkudur. O, neyi ne kadar sahiplenebilir. Evinden, yurdundan kopan ve yalnızca yanına alabildiği kadar mülkü olan bir göçmen tehditlerle dolu bir dünyada yol alırken temel kaygısı aslında canını korumaktır. Dedeoğlu ve Gökmen, göçe zorlanan dezavantajlı grupların durumuyla ilgili Peter Stalker'ın şu sözüne yer verirler: "*Kazananların ve kaybedenlerin dünyasında, kaybedenler ortadan kaybolmaz fakat gidecek başka bir yer ararlar.*" (Dedeoğlu & Gökmen, 2011, s. 7). Bir göçmenin işaret ettiğimiz psikolojisini, Lübnan kökenli göçmen bir ailenin Fransa'da büyüyen çocuğu, yazar Amin Maalouf, "Ölümcül Kimlikler" eserinde şu şekilde ifadeye çalışır: "*İnsan sığınmacı olmadan göçmen olur; bir ülkeye gelmeden önce başka bir ülkeyi terk etmek zorunda kalmışsınızdır ve bir insanın terk ettiği yurduna karşı olan duyguları asla basite alınamaz. Gidilmişse, reddettiğiniz şeyler - baskı, can güvenliği yokluğu, yoksulluk, gelecek endişesi - olduğu içindir. Ama bu reddediş sıklıkla bir suçluluk duygusuyla atbaşı gider. Terk ettiğiniz için kendinizi suçladığınız yakınlarınız, içinde büyüdüğünüz bir ev, nice nice hoş anı vardır. Dil ya da din, müzik, sürgün dostları, kutlamalar, mutfak gibi hiç kopmayan bağlar da vardır.*" (Maalouf, 2019, ss. 35-36). Eserlerinin satır aralarında bir göçmenin psikolojisine dair edebi olduğu kadar göç olayının realitesi hakkında psikolojik tahlil ve çözümlenelerde bulunan Maalouf, göç edebiyatı kapsamında değerlendirilebilecek eseri *Yolların Başlangıcı*'nda, göç ettikleri yıllarda bir Osmanlı toprağı olan Lübnan'dan Küba, Amerika, Fransa gibi dünyanın değişik coğrafyalarına göç eden atalarının izini sürer. Geride kalan bir valizdeki fotoğraflardan, küçük notlardan ve mektuplardan yola çıkarak başta dedesi Butros ve onun kardeşi Cebrail üzerinden zorlu göç hikâyelerini, bu insanların tutumlarını ve duygularını tasvire, anlamaya ve hislerini okuyucusuna aktarmaya çalışır. Havana'ya kardeşi Cebrail'i görmeye giden, ilk zamanlar sefil ortamlarda konaklamak zorunda olan dedesi hakkında şu söyledikleri bir göçmenin kaygı odaklı psikolojisini yansıtmaya açısından anlamlıdır: "*Bu koşullarda Havana'da pek fazla kalmış olamazdı; kardeşinin dükkânının üstündeki tavan arasında sayısız geceler uyumuş olamazdı. Ne de olsa, göçmen olmak için yaratılmamıştı o. Göçmen, gündelik aşığılama tayinini yutmaya hazır olmalıdır her zaman; yaşamın ona*

“sen” diye seslenmesini, aşırı bir teklifsizlikle sırtına ya da karnına vurmasını kabul etmelidir.” (Maalouf, 2004, s. 86).

Buraya kadar göçün varoluşsal yönü üzerine, göçe eşlik eden korku, kaygı, endişe vb. duygulara yetişkin çocuk ayırımı yapmadan göndermelerde bulunuldu. Bir yetişkin için dahi güvensiz bir doğaya sahip göç olgusunun çocuklar için ne ifade ettiğine gelince, çocuk kimliği üzerinden “göç olgusu karşısında çocuk” başlığı altında, konu psikolojik, sosyolojik ve eğitsel boyutlarıyla, çocuk edebiyatından örneklere de başvurularak, analize devam edilecektir.

1. Göç Olgusu Karşısında Çocuk

Az ya da çok sayıda bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasi sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru yaptıkları kalıcı hareket olarak tanımlanabilecek olan göçler (Marshall, 2020, s. 685), özellikle de zorunlu göçler, ailenin hem ebeveyn hem de çocuk için bir çeşit türbülansa girdiği kriz zamanlarıdır. Bu araştırmada daha çok küreselleşme ve değişimin hız kazandığı, etnik farklılıklara dayalı krizlerin arttığı, bazı çok etnik kökenli devletlerin dağıldığı dünyada hız kesmeyen ve her gün yeni küresel göç dalgaları şeklinde gerçekleşen (Giddens, 2012, s. 544) zorunlu göçler karşısında çocuk olgusuna odaklanılmaya çalışılmıştır.

Çocuğa dair herkes tarafından kabul gören bir tanım vermek mümkün olmasa da yaygın kabul, bireyin gelişim dönemleri açısından ergenlikten önceki dönemin çocukluk olarak kabul görmesidir. Birleşmiş Milletler, çocuk haklarına ilişkin sözleşmesinin birinci maddesinde, on sekiz yaşı bir sınır olarak belirler (Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri, 2001, s. 139) ve daha erken yaşta reşit olma hali hariç, bu sınır altındaki herkesi çocuk olarak kabul eder. TDK Sözlüğü ise çocuğa dair tanımlar arasında, “*Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak.*” tanımına yer verir (TDK Sözlüğü, 2021).

Çocuğun ebeveyn için taşıdığı değer, genel anlamda anne-baba olmak isteyen bir ebeveynin çocuk yetiştirmenin değerine ilişkin bir inanç geliştirmesi üzerine kuruludur. Ancak evlenen herkesin zorunlu olarak çocuk sahibi olması yönündeki toplumsal kanaati de göz ardı etmemek gerekir. Bu toplumsal kabulün, çocuk sahibi olan herkesin bu işin zorluklarını göğüsleyebileceği, sorunsuz şekilde bir çocuğu büyütecek özveriye sahip olduğu şeklinde ön kabulleri de mevcuttur. Oysa durum hiç de zannedildiği gibi değildir. Anne ya da baba olmak, taraflara daha önce sadece kendi dışındaki büyüklerde, çocuk sahiplerine özgü gördükleri yepyeni roller yüklemektedir. Bu yeni rolün sorumluluğunu taşıyıp taşınamaması, işinde, ilişkilerinde, kendisinde ve sosyal yaşantısında yaratacağı değişikliklerle baş edip edemeyeceği hususları hesaba katılmadan çocuk sahibi olma kararı alan ebeveynin, bu roller üzerine kafa yormaları, kendileri kadar çocuk açısından da önem ifade etmektedir (Alpöge, 2012, ss. 19-20). Ebeveyn olmanın ifadeye çalıştığımız sorumluluklarıyla yüzleşmek ya da bu durumun anne ve baba adayları üzerinde yarattığı

gerilimlerle baş edebilmeleri, hayatlarını sürdürdükleri sosyal çevrenin olumlu katkısı ve eşlerin birbiriyle uyumları ve birbirlerine sağladıkları psikolojik destek gibi koşullara bağlıdır. Bunun için evlerini yuva yapan bir sıcaklığın, yaşamsal bütünlüğün ve kendilerini güvende hissetmenin önemi de ortadadır. Aile bütünlüğü ve eşlerin amaçsal birlikteliği bu anlamda kıymetlidir.

Güllü, göç olgusunun ortaya çıkardığı sosyoloji karşısında çocuk konusunu, üzerinde daha az durulan bir alan olarak görmektedir. Çocukluk hakkında kronolojik olarak yaşa vurgu yapan, gelişim dönemlerine odaklanan, biyolojik ve pedagojik yönü ön planda tutan araştırmaların daha çok olduğu vurgusunu yapar. Ambert'e dayanarak, özellikle Amerika'daki sosyolojik çalışmaların politik sistem, sınıf ve bürokrasi gibi konulara odaklandığını, çocuk olgusunun neredeyse hiç yer bulmadığını belirtir. Ayrıca Philipe Ariés'e atıfla geleneksel çocukluk anlayışının ortaçağ sonrasında bir kırılma yaşayarak modern dönemle birlikte çocuğun nev-i şahsına münhasır bir varlık olarak kabulüne evrildiğini belirtir. Çocukluk kendine özgü bir toplumsal kategori ve yanı sıra kültürel yapıdır (Güllü, 2015, s. 85).

Bu aşamada, zorunlu göçler karşısında çocuk olgusunu konuşmak için zorlu göç yollarını kat ederek hedef ülkelere ulaşabilmiş iki karakterin kayda geçen göç hikâyesine odaklanılacaktır. Akabindeyse bir parça da olsa başarılı sayılabilecek bu iki karakterin dışında kalan, göç yollarında kaybolan çocukların trajik öyküleri analize çalışılacaktır.

2. Muhammed'in Momo'ya Dönüşümü

Kahramanımız Muhammed, Unicef'in kurumsal sitesinde "A new kind of 21st century family (Yeni Bir 21. yy. Aile Türü)" başlığı altında, gerçek ailesinden kopuşuna ve İtalya'da tutunma çabasına yer verilen Mısırlı bir çocuktur. On dört yaşında Mısır'dan ayrılan, dört yıl boyunca Sicilya Adasındaki Palermo kentinde kalan Muhammed, 2019 yılı verilerine göre İtalya'da anne babasından kopmuş, ebeveyn refakati dışında yaşamaya çalışan 8300'ü aşkın çocuktan biridir. Muhammed gibi göçmen çocuklar için İtalya'daki uygulama, on sekiz yaşına değin devlet yardımı almaları ve koruma altına alınmaları, on sekiz yaşından sonrası bu yardım ve korumanın sonlandırılması şeklindedir. Şayet çocuk on sekiz yaşına gelmeden okula giderek, İtalyanca öğrenir ve İtalyan kültürüne entegre olduğunu ispat edebilirse mahkeme kararıyla bu süre uzatılabilmektedir. Muhammed de bu şekilde İtalyan kültürüne adapte olduğunu ispat ederek mahkeme kararıyla yirmi bir yaşına kadar İtalya'da kalmasına izin verilen şanslı gençlerden biridir. Muhammed dışında yaklaşık yedi bin beş yüz refakatsiz çocuk, her türlü sosyal yardımın kesilmesi riski altındadır.

Muhammed, Unicef'in İtalya hükümetiyle yürüttüğü bir program çerçevesinde, belirli testlerden geçirilerek seçimi yapılan bir koruyucu ailenin yanına yerleştirilir. Çok kültürlülüğe aşına, değişik coğrafyaları gezmekten, farklı kültürleri tanımaktan hoşlanan Stefano-Giovanna çifti, insanın göçmen doğduğuna inanan ve İtalyanların göçmenliğe

aşına bir millet oldukları düşüncesinde bir çift olarak Muhammed'e kucak açarlar. Artık Muhammed'e "Momo" diye hitap edilir olmuştur. Göçmenlerin varlığından rahatsız sağcı bir hükümet tarafından yönetilen Vittione'de kolayca bir okula kaydı yapılan, bölgedeki Katolik cemaatin futbol takımında futbola başlayan Momo'ya bir restoranda iş bulunur. Yemek yapmayı çok seven Muhammed (Momo) bu yönüyle çevresinin takdirini de kazanmıştır. Peki, Muhammed'i bu zorlu maceraya iten neydi? Bu konuda ondan önce Mısır'ı terk ederek İtalya'ya giden ve "Buralar cennet(!), sen de gel." diyen arkadaşının davetine uyar. Son üç gününü aç geçirdikleri on günlük bir deniz yolculuğu sonrasında sahil güvenlik tarafından kurtarılırlar. Yemek yapmak, motosiklete binmek ve futbol oynamak gibi zevklerinden bahsedilen ve gelecek hedefleri konuşulan Muhammed'le ilgili değinilmeyen tek husus, gerçekte Muhammed'in biyolojik ebeveyninin kimler olduğu ve başlarına ne geldiğidir. Göçmenlik olgusuyla birlikte ortaya çıkan yeni bir aile türü, Unicef tarafından bu şekilde bir başarı hikâyesi olarak anlatılmaktadır. Peki, Muhammed dışında kalan, onun kadar şanslı olmayan çocukların hikâyesi? (Unicef, 2021a).

Afgan Adil'in hikâyesi de en az Muhammed'ininki kadar çetin. O da Taliban tarafından yakın zamanda askere alınacağını bilerek bir kaçış yolu arayışıyla, yaşlandığı için artık kalabalık ailelerini geçindiremeyen babasını da hesaba katarak, henüz onlu yaşlarında bir başına zorlu bir yolculuğa çıkar. Yaşça kendisinden büyük yabancı insanlarla yanında hiçbir yakını olmaksızın başlayan bu yolculuk, tüm caydırma yaklaşımlarına rağmen altı bin kilometrelik bir yaşama tutunma macerasına dönüşür. İlk olarak geldiği Türkiye'de üç yıl kadar dikimhanelerde küçük işlerde çalışan Adil, daha sonra Balkanlar üzerinden Avrupa'ya geçmeye çalışacaktır. Bulgaristan'da yakalanarak sınır dışı edilen Adil, Sırbistan'a yönelecek ancak burada da polis tarafından sadece bekâr yetişkin erkeklerin kaldığı bir kampa yerleştirilecektir. Bu tür kamplarda Adil gibi çocukların uğradığı istismarların sıklığı nedeniyle bir an önce ayrılmalari, uygun bir mekâna yerleştirilmeleri önemlidir. Sonuç olarak Adil, nispeten bu kamptan kısa sürede ayrılır ve göreceli olarak insanların merhametli yüzüyle tanışacağı Bosna Hersek'e geçer. Adil, "İnsanlara zarar vermeyen birisi, başkalarından zarar görmez." diyecek kadar da iyimserdir (Unicef, 2021b).

Bu uzun ve tehlikeli yolculuklarda bekleyen tehlikelere rağmen Adil gibi ebeveynlerinin refakati altında olmayan çocukların sayıları gitgide artmaktadır. Gün geçmiyor ki ajanslara ve haber bültenlerine mültecilerle ilgili yeni trajik haberler düşmesin. Verilerin ortaya koyduğuna göre dünya genelinde göçmen nüfusu son elli yılda üç kattan daha fazla artmış durumdadır. Kayıt altına alınan göçmen sayısı 1970'li yıllarda seksen dört milyon iken, bu rakam 2019 yılı itibarıyla iki yüz yetmiş iki milyon sınırına dayanmıştır (Anadolu Ajansı, 2021).

Savaş, kıtlık, insan hakları ihlalleri gibi nedenlerle daha müreffeh bir hayat umuduyla çıkılan bu zorlu yolculuklar daha çok modern Batı ülkelerine doğru gerçekleşmektedir. Göçmen grupları içerisinde özellikle bir risk grubu var ki en ciddi tehlikeler onları hedefine oturtmaktadır. Bunlar az önce iki tanesinin hikâyesine yer verdiğimiz, refakatsiz

çocuklardır. Resmi verilerin ortaya koyduğu korkunç bir gerçek var ki mültecilik ve göç olgusunu, sivil toplum örgütlerinin, Unicef gibi uluslararası yapıların ve uluslararası toplumun sorumluluk almasını gerektiren küresel bir sorun boyutuna taşımaktadır. Anadolu Ajansının Nisan 2021 itibarıyla bazı Belçika gazeteleri tarafından “Lost in Europe” isimli teşekkülle birlikte yaptıkları bir çalışmanın sonuçlarına dayandığı verilere göre son üç yıl içerisinde Avrupa’da on sekiz binden fazla refakatsiz çocuk kaybolmuştur. Aynı haberin içeriğinde, Fransa ve Romanya gibi bazı Avrupa ülkelerinde bu tür olayların kaydının tutulmadığı gerçeğinden hareketle tablonun çok daha korkunç olduğu ve sadece 2016 yılında Avrupa sınırları dâhilinde on binden fazla çocuğun kaybolduğu bilgisi de yer almaktadır (TRT Haber, 2021).

Hafızalar tazelenecek olursa kısa süre önce Amerika Birleşik Devletleri’nin askeri anlamda çekildiği Afganistan’ı terk ederken oluşan kaotik ortamın önde gelen mağdurlarının yine çocuklar, kadınlar ve yaşlı insanlar olduğu hatırlanacaktır. Bu kaotik ortamın simge görüntülerinden bir tanesi, Amerikalıların ülkeyi terki gerçekleşirken çocuklarını dikenli teller üzerinden Amerikalı askerlere vermeye çalışan Afgan annelere ait olanıdır (Hürriyet, 2022). Amerika’nın ülkeyi terkiyle düşülen toplumsal ve mali krizler sonrası böbrekleri gibi iç organlarını ya da çocuklarını satarak bir şekilde hayatta kalmaya çalışan bu insanların, maruz kaldıkları psikolojik şiddetin boyutunu anlamak oldukça zor görünmektedir. Anadolu Ajansı’nın bir haberinde hikâyesine konuk olduğumuz Bibizana, kıtlık ve yoklukla gitgide derinleşen fakirlik sonrası ilk olarak bir böbreğini ve sonrasında peş peşe iki kız çocuğunu satmak zorunda kalmıştır (Anadolu Ajansı, 2022a). Kadınlar, çocuklar ve yaşlılar gibi dezavantajlı insan gruplarının içine düştükleri bu insanî ve sosyal krizin, sahada faaliyet gösteren uluslararası organizasyonlar ve sivil toplum örgütlerinin iyi niyetli çalışmalarına rağmen gitgide derinleştiği de dikkat çeken bir diğer husustur. Amerika Birleşik Devletleri veya gelişmiş Avrupa ülkelerine doğru gerçekleşen küresel ölçekli düzensiz göç hareketlerinin yetişkinler için dahi büyük riskler barındırdığı bir dünyada, anne-babaları bu arayışa iten nedenlerin sosyolojik, psikolojik boyutları üzerine araştırma ve analizler yapılmalıdır. Bu noktada anne-babaları suçlamak, sorunun köklerini zayıflayan aile bağlarında aramak indirgemeci ve pragmatist bir yaklaşımdır.

Furedi, toplumda yaygın ahlaki karışıklık hissini, hızlı çözümlere talebi artırdığını ve bu nedenle konuyu kendine dert edinen tüm tarafların doğrudan aileye odaklanmayı tercih edebildiğini belirtir. “Ebeveynler hazır bir hedef arayan bu çözümlere ideal bir odak sunarlar.” diyor Furedi, esas sorunun küçük bir marjinalleşmiş yoksul aileler grubunun yarattığı problemle ilgili olduğunu belirtir. Evlilik kurumunun zayıflaması ve ailenin görünüşte bozulması sonucunda bazı politikacıların anneleri ahlaki çürümenin müsebbibi olarak görmeye başladıklarını aktarır. Ancak ailenin bozulması nedeniyle ebeveyni suçlamanın semptomla sebebi birbirine karıştırmak olduğunu altını çizer ve ekler: “Ebeveynlerin nasıl davranacaklarını, bütün ağırlığıyla onların üzerine çöken kültür, ahlaki ve sosyal etkenler belirler.” (Furedi, 2013, s. 277). Furedi, bu sosyal ortamı yaratan büyük

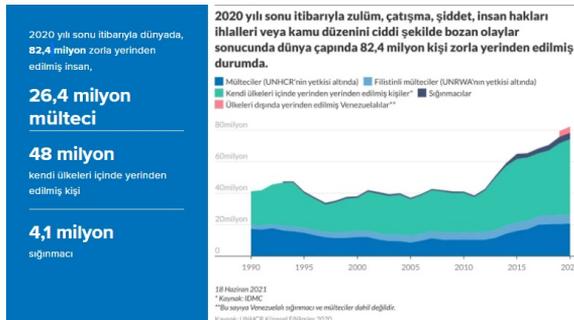
sorunlarla uğraşmak yerine, ebeveynlere anne-babalık becerileri noktasında dersler vermenin politik sınıfın ahlaki cahilliğinin ispatı olduğunu ve anne-babalığın politizasyonunun arka planında güçlü bir oportünizm çizgisinin olduğunu belirtir. O, konuya dair görüşlerini şu şekilde tamamlar:

“Eğitimin, sağlığın kalitesini ve sosyal hizmetleri geliştirmek, ebeveynleri çocuklarına kitap okumaya, onları kucaklamaya ya da emzirmeye daha fazla zaman harcamaya teşvik etmekten çok daha pahalıdır. Şüphesiz, doğru anne-babalık pratiklerinin çocukların hayatlarına pozitif etkileri olabilir. Ancak bu etkiler çocuk bakımına ve eğitimine ilişkin yetkin bir sistem vasıtasıyla elde edilebilecek şeyle karşılaştırıldığında sönük kalır.” (Furedi, 2013, ss. 277-278).

Düzensiz göç hareketlerinin yaygın olduğu bir konumda yer alan ülkemiz, tarihi süreçte birçok göç dalgasına tanık olmuştur. Yakın tarihte ülkemiz, Arap baharıyla başlayan ve Kuzey Afrika’yla, Ortadoğu’da bazı ülke yönetimlerinin devrilmesiyle sonuçlanan, devletin uğradığı zararlar birlikte sosyokültürel yapılarının da sarsıntıya uğradığı bir dizi olayın yarattığı göç dalgalarının etkilerine de maruz kalmıştır. Suriye krizinin başladığı 2011 yılı sonrasında ülkemizdeki geçici koruma altındaki göçmen sayısında ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Mülteciler Derneği’nin paylaştığı verilere göre Şubat 2022 itibarıyla ülkemizdeki Suriyeli göçmen sayıları şu şekildedir: *“Türkiye’de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 24 Şubat 2022 tarihi itibarıyla bir önceki aya göre 10 bin 583 kişi artarak toplam 3 milyon 746 bin 674 kişi oldu. Bu kişilerin 1 milyon 776 bin 599’unu (%47,4) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturuyor. 0-18 yaş arası çocuklarla kadınların toplamı ise 2 milyon 652 bin 608.”* (Mülteciler Derneği, 2022).

Türkiye’nin insan merkezli göç politikalarıyla ülkesinde misafir ettiği bu göçmen nüfusundan çok daha fazlası, yurdundan edilmiş durumdadır ve tehlikelerle dolu çok farklı göç rotalarını takip etmektedirler. Fikir vermesi açısından BM Mülteci Örgütü’nün (UNHCR) bu konudaki verilere yer verdiği bir tabloya başvurulabilir:

Görsel 1: 2020 yılı sonu itibarıyla dünyada göçmen sayıları (UNHCR Türkiye, 2022)



Göçlerin mağduru çocuklar konusuna dönülecek olursa, Türkiye'nin kavşak noktasında bulunduğu düzensiz göç rotalarının barındırdığı tehditlerle yetişkinlerin dahi yüzleşmesi zorken ve sayısız yetişkinin göç yollarında donarak ya da boğularak öldüğü ortadayken çocuklar için durumun çok daha trajik olması kaçınılmazdır.

2015 yılında minik cesedi Bodrum kıyılarına vuran, sembol isim, "Alan" bebekle vicdanları sızlatan göçmen ölümleri, o günden bugüne hız kesmemiş, ne üzücüdür ki artarak devam etmiştir. BM verilerine göre 2014-2019 yılları arasında göç rotalarında 32.000'in üzerinde göçmen ölümü gerçekleşmiştir. Elbette bu rakamlar tespit edilen göçmen ölümlerini içermektedir. Verilerden bu ölümlerin, yalnızca Ortadoğu ve Uzakdoğu'dan modern Batı toplumlarına yapılan göç rotalarında gerçekleşmediği gözlemlenmektedir. Sadece ABD-Meksika sınırında kayıtlı 266 göçmen ölümü gerçekleşmiştir. Aynı tabloya göre bu süre zarfında Akdeniz'in kendisine mezar olduğu çocuk sayısı, 688'dir (*Anadolu Ajansı*, 2022).

Ölüm sayılarının ne kadarının çocuklar olduğuna dair bir veri olmamakla birlikte, yakın dönemde ebeveynleri tarafından Meksika-Amerika sınırına yapılan duvarlardan sınırın Amerika tarafına bırakılan çocuklara ilişkin medyaya yansıyan haberler hatırlanacaktır. Meksika, Honduras, El Salvador ve Guatemala gibi geri kalmış Güney Amerika ülkelerinden çocuklarını Amerika'ya geçirmeleri için insan kaçakçılarında binlerce dolar ödemeyi göze alan anne ve babalar orada çocuklarını bekleyen tehlikeli durumların yeterince farkında mıdır? (TRT Haber, 2022). Bu durumda temel soru, "ABD, çocuklar için neler vadetmektedir?" olmalıdır. Gerçek şu ki biri üç diğeri beş yaşında iki kız çocuğunu duvarın üzerinden sınırın öteki yakasına bırakmayı göze alan ebeveyn, bu eylemi muhtemeldir ki çocukları için daha müreffeh bir gelecek arzusuyla yapmış olmalıdır. Oysaki ABD, dünyadaki tüm toplumlardan daha fazla sayıda çocuğu hapseden bir ülkedir. Üstelik bu hapisanelerde çocuklara yönelik istismar ve ihmaller eksik değildir. Bu çocuklardan birçoğu hapisaneye düşmeden önce de istismara uğramışlardır. Amerika'da çocuk suçlarına bakan mahkemelerin, suç işleyen çocukları şartlı tahliye hakkı tanımaksızın ömür boyu yetişkinlerle aynı cezaevlerinde mahkûm etme hakları vardır. Yakın zamana kadar çocukların idamla yargılanması hükmü bir yüksek mahkeme tarafından bozulmadan önce bu çocuklarla ilgili idam cezası verme yetkileri de mevcuttu. 1970 yılından bugüne ülkedeki çocuk suçlu sayısında yedi kat artış olmuş, cezaevindeki çocuk suçlu sayısı iki milyonu aşmıştır (Young-Bruehl, 2021, s. 10). Elisabeth Young-Bruehl, modern zamanda çocukların maruz kaldıkları istismar ve ihmallere dayalı olarak "çocuk düşmanlığı" kavramını irdelediği eserinde birçok örnek üzerinden özellikle Amerika Birleşik Devletleri merkezli çocuk hak ihalleri üzerinde durur. 1989 tarihli BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalamayan iki ülkeden birisinin Somali, diğeri ABD olması da altı çizilmesi gereken bir diğer paradoksal duruma işaret etmektedir (Young-Bruehl, 2021, ss. 10-11).

Çocuklarını Amerikan askerlerine teslim etmeye çalışan Afganlı anne-babalar ve sınırlar arasındaki yüksek duvarlardan bir bilinmez kucağına bırakan ailelerin bu eylemleri, literatürde yer eden "çocuk terki" olgusuna karşılık gelmektedir. Çocuk terkine dair

standart bir tanım mevcut değildir. Bunda hukuk sistemleri açısından çocuk terkine farklı yaklaşımlar etkili olmuştur. Çocuk terki denince ilk akla gelen ise, ebeveynleri tarafından ekonomik veya başka nedenlerle bilinçli olarak terk edilen çocuklardır. Uygulamada ise çeşitli nedenlerle ebeveyn bakım ve gözetiminden yoksun (anne ve/veya babası vefat eden, bir kuruluşun bakımı altında olan, mülteci, savaş mağduru, evlat edindirme amaçlı terk edilen) çocuklar da çocuk terki kapsamında değerlendirilmektedir (Panter-Birick ve Smith, akt. (Yaman, 2020, s. 11).

Meksika sınırında duvarın öte yakasına bırakılan, Afganistan’da ülkeyi terk eden Amerikan askerlerine verilmeye çalışılan çocuklar ile henüz çocuk yaşta binlerce kilometrelik zorlu göç yollarını ebeveynlerinin gözetimi olmaksızın yabancı insanlarla kat etmeye çalışan çocukların durumu, tam olarak “çocuk terki” kavramsallaştırmasına karşılık gelmektedir. Çocuğun ebeveyni tarafından terkine yol açan nedenleri kısaca sıralamak gerekirse; bireysel özelliklerin yanı sıra örf ve adetler, sosyo-ekonomik koşullar ve kamu politikalarına ek olarak yoksulluk, gayri meşru ilişkiler, çocuğun sağlık durumu, ebeveynin psikolojik ve sağlık durumları gibi faktörler çocuk terkine neden olabilmektedir (Yaman, 2020, ss. 12-13). Zorunlu göç koşullarının çocuk terkine yol açan faktörlerden birden fazlasını tetiklediği, özellikle artan yoksulluk, sarsılan siyasal-ekonomik düzen, ebeveynin bozulan psikoloji ve sağlık durumlarının göçe zorlayan koşullar altında iyiden iyiye varlığını hissettirmesi gibi olumsuz gelişmeler, çocuk terki sayılarını artırmaktadır.

Göçler nedeniyle gerçekleşen çocuk terki olaylarının daha çok kaynak ülkede var olan ölüm tehlikesi, işkence görme ve ceza korkusu, bir kısım hürriyetlerin sınırlandırılması ve resmi otoritenin baskısı sonucu gerçekleşen zorunlu göç (forced migration) kapsamında gerçekleştiği görülmektedir. Küresel ölçekli göç çalışmalarında göçlerin başlayıp bittiği yerler ve göç süreçleri izlendiğinde elde edilen verilere göre, göçlerin yönünün güneyden kuzeye, doğudan batıya, çevreden merkeze, sömürülen ülkelerden sömüren ülkelere, küçükten büyüğe, fakirden zengine ve kırdan kente doğru olduğu gözlemlenmektedir (Adıgüzel, 2018, s. 21). Dolayısıyla bu verilerden hareketle Afgan halkından ya da az gelişmiş Güney Amerika ülkelerinden bir kısım ebeveynin çocuklarını neden onlardan kopma pahasına ABD’ye ya da gelişmiş Avrupa ülkelerine göndermeye çalıştıkları daha net anlaşılacaktır. Üstelik bu hedef ülkeler, çocukları için nice risk barındırmaktadır. ABD’de çocuk olgusuna bakış hakkında bir parça bilgi verilmeye çalışılmıştı. Daha önce bazı Belçika gazetelerinin “Lost in Europe” isimli teşekkülle birlikte yaptıkları bir çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayandığı verilere göre son üç yıl içerisinde Avrupa’da on sekiz binden fazla refakatsiz çocuğun kaybolduğu verisi paylaşılmıştı. Bekar annelerin varlığı ve ergen annelik (13-19 yaş/teenage) gibi nedenlerle ya da evlilik dışı ilişkilerin yaygınlığı, çocuk terki olgusunun fazlaca gerçekleştiği Avrupa ülkelerinin göçmen kabul politikaları da göz önüne alındığında onların, tamamen farklı bir kültürden gelen, etnik ve dini kimliği farklı doğu toplumlarının çocuklarına kucak açmasını beklemek fazlasıyla iyimser bir yaklaşım olarak görünmektedir. Sadece Danimarka’da yıllık kurtaj sayısı ortalama 15000

olup bu rakam ülkede bir yılda dünyaya gelen toplam çocuk sayısının dörtte birine tekabül etmektedir. 13. yüzyılda Katolik Kilisesinin terk edilen bebeklerin hayatlarını ve ruhlarını kurtarmak maksadıyla başlattığı, kiliselerin dış duvarına, çocuğu terk eden anne görünmesin diye döner yapıda yerleştirilen “Bulut Kutusu” (foundling wheels) adı verilen bir uygulama öylesine yaygınlaşmıştır ki 1800’lü yılların ortasında sadece İtalya’da 1200 buluntu kutusu mevcuttu. Bu kutulara terk edilen çocukların doğan çocuklara oranı 19. yüzyıl İtalya’sında %40’a tekabül etmekteydi (Yaman, 2020, ss. 40-41). Kökeni ortaçağa kadar uzanan bu uygulamanın bir başka versiyonu olan, çocuklarını istemeyen annelerin onları terk edebilmeleri için genelde hastanelere konan “bebek kutuları” (baby box), farklı isimler altında Almanya, Hindistan, Slovakya gibi ülkelerde bugün de kullanılmaktadır. Pakistan ve Malezya gibi çoğunluğu Müslüman olan ülkelerde de bu kutular uygulamaya konmuştur (Yaman, 2020, ss. 50-51).

Son birkaç yılda yaklaşık yirmi bin göçmen çocuğun kıtada bir yerlerde kaybolması, Avrupa toplumlarının çocuğun değeri konusundaki soru işaretleri barındıran yaklaşımları, esasen zorunlu göç yoluyla bir şekilde Avrupa’ya ulaşan göçmenlerin derin hayal kırıklıklarına uğramalarına da zemin hazırlamaktadır. Bu noktada ebeveynin çocuğuna ilişkin aldığı bu kararın, vicdani-ahlaki boyutu da önemlidir. Bir ebeveynin henüz hiçbir şeyden haberi olmayan, bu konuda fikrini almadığı çocuğunu terk etmeye, onu zorlu göç yolculuklarına çıkarmaya hakkı var mıdır? Modern zamanlarda çocuğun toplumsal rolü üzerine, çocuğu merkeze alan yeni yaklaşım, çocuğa geleneksel toplumsal bakışı iki noktada eleştirmektedir. Birinci eleştiri noktası hem toplumsallaşma hem de gelişim psikolojisi yaklaşımlarının sanki bütün çocuklar aynı toplumsal şartlar içerisindeymişçesine homojenleştirici bir yaklaşım sergilemeleridir. Hâlbuki çocuklar, yaş, cinsiyet, coğrafya, etnik ve dini köken, sosyo-kültürel ve ekonomik şartlar bağlamında farklı bir kültürel konteks içerisinde gelişimlerini sürdürmektedirler. İkinci eleştiri noktasıysa, çocukların yetişkinler tarafından şekillendirilebilen pasif varlıklar olarak algılanmaları ve toplumu etkileme rollerinin göz ardı edilmesidir (Güllü, 2015, s. 85). Young-Bruehl, çocuk düşmanlığı (misopedia) kavramını ele alırken, 19. yüzyılda çocuk haklarını koruma maksadıyla bir dernek kuran sosyal reformcuların dahi sadece kötü çocuklardan nefret edileceğine dair sorunlu yargılarına değinir. Onlara göre iyi çocuklara herkes bayılırdı ve onlar iyi, sevgi dolu yetişkinlere sahiptiler. O, çocukların tıpkı aletler, hayvanlar, köleler ya da hizmetkârlar gibi yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılayan mülkler olarak gördüğü önyargıya dayalı yaklaşımı eleştirirken, bir çocuğa mülk gibi davranmanın çocuğu sevmek anlamına gelmeyeceğini vurgular (Young-Bruehl, 2021, ss. 12-13). Dolayısıyla henüz kundaktaki bebeğini terk eden ya da hayatıyla ilgili kararları almaktan uzak çocuğunu zorlu göç yolculuğuna maruz bırakan ebeveynin çocuk hakkında aldıkları bu karar ne denli sağlıklı bir karardır?

İslami düşüncede çocuk terkine benzerliğiyle dikkat çeken iki örnek olay akla gelmektedir. Çünkü her iki olayda da çocuklar onları korumla yükümlü yetişkinler tarafından terk

edilmişlerdir. Birincisi Musa'nın henüz bir bebekken, öldürülme tehdidi nedeniyle annesi tarafından Nil sularına bırakılması olayıdır. Bu da bir anlamda çocuk terkidir. Ancak Nil'in sularına ve bilinmeze bırakılan Musa, kız kardeşi ve annesi tarafından takip edilir, izi sürülür. Maksud hâsıl olmuş, Musa'nın hayatı kurtulmuştur. Sonrasında, ilahi yardımla bebek Musa'yı bizzat annesi emzirmiştir. Onun güvende olduğunu gören annesi ise bir nebze de olsa huzur bulmuş, çocuk sevgisini oğlu Musa'yı Firavun'un sarayında emzirerek gidermeye çalışmıştır. Bu olay, Kasas suresinde şu ifadelerle aktarılır: "Mûsâ'nın annesine: 'Onu emzir, başına bir şey gelmesinden korktuğun zaman onu denize (Nil'e) bırak, korkma, üzülmeye. Çünkü biz onu sana döndüreceğiz ve onu peygamberlerden kılacağız' diye ilham ettik." (Kasas, 28/7). Olay, ayetin devamında şöyle aktarılır: "Mûsâ'nın anasının kalbi bomboş kaldı. Eğer biz (çocuğu ile ilgili sözümüze) inancını koruması için kalbine güç vermeseydik, neredeyse bunu açıklayacaktı. Annesi, Mûsâ'nın kız kardeşine, "Onu takip et" dedi. O da Mûsâ'yı, onlar farkına varmadan uzaktan gözledi. Biz, daha önce onun, sütanelerinin sütünü emmemesini sağladık. Kız kardeşi, "Size onun bakımını, sizin adınıza üstlenecek ve ona içtenlik ve şefkatle davranacak bir aile göstereyim mi?" dedi. Böylece biz, anasının gözü aydın olsun ve üzülmeyin, Allah'ın va'dinin hak olduğunu bilsin diye onu anasına geri döndürdük. Fakat onların pek çoğu bunu bilmezler." (Kasas, 28/10-13). Musa'nın terki olayını bir nebze olsun farklı kılan husus, kız kardeşi ve annesinin bu olayda yaşadıkları üzüntüye rağmen, Musa'nın izini sürmeleri ve onunla iletişimi koparmamalarıdır. Çocuk terkine örnek olarak verilecek ikinci örnek ise, Yusuf'un büyük kardeşlerinin kıskançlıkları sonucu kuyuya atılması ve kaderine terk edilmesi olayıdır. Kur'ân'da kısılların en güzeli olarak takdim edilen bu olay, Yusuf'a düşkünlüğü bilinen Yakup peygamberin gözlerini kör edecek hasret dolu yıllar sonrasında Mısır'da Yusuf'a kavuşmasıyla son bulacaktır. Kardeşlerinin Yusuf'a yaklaşımında çocuk düşmanlığının izleri de mevcuttur.

4. Çocuğa Fenomenolojik Bakış

"Çocuk kimdir?" "Değeri nedir?" sorularına ve çocuğun varlık karşısındaki zayıflığı üzerine fenomenolojik bir analize başvurulursa, çocuğun var oluşu, büyüüp gelişmesi ve sosyalleşip toplumsal kabul görmesi, determinizm algısını güçlendirecek zorlu şartlara bağlı görünmektedir. İlk olarak biyolojik bir varlık olarak ele alındığında, kız mı erkek mi olacağı, cinsiyeti nedeniyle geleneksel ve kültürel birtakım önyargılara dayalı olarak az mı ya da çok mu seveleceği, çocuğun seçimine bağlı değildir. Anne rahmine düştüğü andan itibaren başlayan gelişim sürecinin tıbbi biyolojik gelişim açısından sağlıklı olup olmayacağı da onun seçimi dışındadır. Kaldı ki en başında anne ve babasını seçme şansı da yoktur. Doğduğu gün baskın çekinik genetik özellikleri açısından ne denli sağlıklı olacağı, annesine mi yoksa babasına mı daha çok benzeyeceği hususları da belirsizdir. Çocuk, genetik kodlarının gizli olduğu kromozomlardan sadece 21 numaralı kromozomun çift olmak yerine bir fazlasıyla üç olması durumunda down sendromlu dünyaya gelebilen, buna benzer birçok kalıtsal hastalıkla tehdit altında olan bir varlıktır (Berk, 2013, ss. 60-61).

Çocuğa yaklaşımda cinsiyetçi bakış, daha çok kültürel bir olaydır. Ataerkil toplumlarda daha çok erkek çocuklar öncelenirken, ebeveyn-çocuk ilişkisi de doğumdan itibaren bu minval üzere şekillenmektedir (Canatan, 2018, s. 143). İfadeye çalışılan biyolojik tıbbi süreçleri sağlıklı atlatabilmiş bir çocuk ise yaşamına doğumdan sonra bir dizi sosyo-kültürel etkiye maruz kalarak ilerler. Ebeveyn yaklaşımları, kardeş durumları, akran yaklaşımları, sosyal kültürel çevre, okul yaşantısı vb. birçok faktörün belirleyiciliği altında şekillenen çocuk, bu süreçte ahlaken de çevreden etkilenir. Normal şartlar altında her ebeveyn çocuğu için iyi bir gelecek tasarımına sahiptir. Anne ve baba her ikisi birden doğumdan önce çocuk dünyaya getirme kararı alırken ve doğumdan sonra başlayan bir süreçte çocuğu benimseme noktasında psikolojik bir değişim yaşarlar (Alpöge, 2012, s. 63). Doğumla birlikte Çocuklarını dürüstlük, güvenilirlik gibi birtakım değerler doğrultusunda yetiştirmeye gayret ederler. Çocuk, tıpkı cinsiyetini ya da ebeveynini seçemediği gibi içine doğacağı toplumu, kültürü de seçemez. Yoksulluk, geri kalmışlık, okulsuzluk vb. küresel problemlerin içine düşmüş; savaşlar, etnik temizlikler vb. küresel şiddet sarmalının çevrelediği toplumlarda dünyaya gelen çocuklar, bu sorunların müsebbibi olmadıkları gibi, tarafı da değildirler.

Kendisi de bir göçmen olan Halil Cibran'ın Ermiş'indeki şu satırlar, çocuğun değeri ve fenomenolojik anlamı noktasında önemli mesajlar barındırmaktadır: *“Bir çocuğu göğsüne bastırılmış olan bir kadın konuştu: Çocuklardan söz et. Ve o dedi ki: Çocuklarınız sizin çocuklarınız değildir. Onlar hayatın kendine duyduğu özlemin oğulları ve kızlarıdır. Onlar sizinle gelirler, ama sizden değil. Ve onlar sizinle birlikte olsalar bile, yine de size ait değildirler. Onlara sevginizi verebilirsiniz, düşüncelerinizi değil. Çünkü kendi düşünceleri vardır onların. Onların bedenlerine bir ev sunabilirsiniz, ruhlarına değil. Çünkü onların ruhları, sizin düşte bile ziyaret edemeyeceğiniz o geleceğin evinde yaşarlar. Onlara benzemeye çaba gösterebilirsiniz, ama onları kendinize benzetmeye kalkmayın. Çünkü hayat geriye gitmez ve dünle de hiç oyalanmaz. Siz yaysınız, çocuklarınız da bu yaylardan fırlatılan canlı oklar...”* (Cibran, t.y., s. 21).

Göç rotalarının kesişme noktasında bulunan ülkemiz, insan merkezli göç politikaları ve özellikle çocuklar, kadınlar gibi dezavantajlı gruplara geleneksel dinî referanslarla pozitif tutumlar geliştiren Anadolu insanının yaklaşımı nedeniyle tüm Avrupa kıtası ülkelerinden daha fazla zorunlu göçmene ev sahipliği yapmaktadır. Özellikle yakın coğrafyamızda yer alan toplumların etnik, mezhepsel, yerel ya da sınır aşırı aidiyetlerinden yola çıkılarak gitgide militarizasyon süreci içerisinde olmaları, zorunlu göçlerin daha uzun zaman gündemimizde olacağını göstermektedir. Bölgemizdeki zorunlu göç dalgalarını küresel ölçekli şiddet olgusundan ayrı düşünmemek gerekmektedir. 2011-2014 yılları arasında gerçekleşen milyonlarca insanı mülteci durumuna düşüren, başlangıçta güçlü umutlarla başlasa da arkasından gelen kitlesel şiddet fenomeniyle kendisini gösteren Arap baharı sonrası Libya ve devamındaki sahil bölgesi, Sina Yarımadası, Yemen, Suriye, Irak ve nihayetinde Afganistan ve Pakistan gibi ülkeler kısmen ya da topyekûn siyasi ve toplumsal

çöküş tehlikesi yaşadılar. 2020 yılı itibarıyla artık ne bir Suriye toplumundan ne de Libya toplumundan bahsetmek mümkün görünmektedir. Yalnızca Libya topraklarında üç yüz, Suriye topraklarında bin iki yüz aktif milis kuvvetin varlığı da göz önüne alındığında ifadeye çalıştığımız militarizasyon daha iyi anlaşılacaktır (Bozarslan, 2017, ss. 11-12).

Bölgede artan savaşlar, etnik mezhepsel çatışma alanları, bölge halklarında yükselen militarizasyon eğilimi karşısında çocuklar ne yapabilirler? Çocuklar bu krizlerin müsebbibi de tarafı da değildirler. İsmet Özel'in; "Çocuklar acıları paylaşmaz demiştim omuz silkerek, acılardır paylaşan çocukları. Gün geldi paylaşıldı acılar, çocuklar paylaşıldı..." dizelerinde vurguladığı üzere çocuklar modern çağın ürünü nice kriz ve acı tarafından pay edildiler (Özel, 2003, s. 30). Üstelik çocuklar söz konusu acıların öznesi olmaktan ziyade nesnesiydiler. Bir çocuk savaş çıkarmaz. Ölüm kusan toplar, balistik ya da akıllı füzeler çocukların icadı değildir. Çocuklar tüm bu krizlerin yaşattığı acılara, tehditlere karşı ne tepki koyabilirler ki? Başlatmadıkları, müsebbibi olmadıkları savaşları, etnik kavgaları, siyasi krizleri ve göçleri tersine çevirecek güç ve iradeleri de yoktur. Göçlerde en çok mağdur olanların çocuklar ve kadınlar gibi dezavantajlı gruplar oldukları (Ekici & Tuncel, 2015, s. 18) göz önüne alındığında "Savaşlar, göçler gibi krizler karşısında bir çocuk ne yapabilir?" sorusuyla yüzleşmekteyiz. Belki yapabileceği tek şey, iki yaşındaki minik bedeni atom bombasının etkilerine maruz kalan, Japon kızı Sadako Sasaki'nin masumane eylemi benzeri bir umuda sarılmak olacaktır. Sadako, atom bombasının etkisi sonucunda yakalandığı lösemiye, Japon mitolojisinde yer alan, kâğıttan bin adet turna kuşu katlayan birisinin dileği kabul olur, inancına sığınarak kâğıttan bin adet turna kuşu yapmaya çalışır. Ancak o dönemde adı "atom bombası hastalığına" dönüşen lösemi nedeniyle 1955 yılında hayatını kaybeder. Ölümü sonrasında dokuz farklı ülkede bulunan 3100 okulun öğrencileri tarafından onun anısını yaşatmak üzere bir anıt dikecek kadar para toplanır. Ölümünden üç yıl sonra yapılan turna kuşu şeklindeki bu anıt bugün Hiroşima'daki Barış Parkı'nda çocukların masumiyetinin simgesi olarak durmaktadır. Halen dünyanın dört bir köşesinden çocuklar kâğıttan turna kuşu katlayarak anıtın kaidesinde yazılı olan mesajı hatırlatırlar. "this is our cry, this is our prayer, peace in the world" (Budur bizim gözyaşımız, budur duamız: yeryüzü barışı) (Kiran, 2015). Çocuğun ağlamak ve dua etmek dışında elinden bir şey gelmemesi, yetişkin bakım ve gözetimine muhtaç olması ne üzücüdür ki onu savaşlar, kontrolsüz göçler, açlık ve kıtlıklar gibi kriz dönemlerinde zayıf düşürmekte, kötülük ve istismara açık hale getirmektedir. Savaşlar ve bölgesel çatışmalar sonrası zorunlu göç olgusuyla ülkelerini terk eden aileler ve çocukları, yeterli desteği alamamakta, yoksullukla, ayrımcılıkla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Barınma, sağlık ve eğitim noktasında da farklı sorunlarla karşılaşan bu aileler ve çocukları, zorunlu olarak suç ve şiddet kültürüne sahip gruplara katılma veya onların hedefi olma tehdidiyle de yüzyüzedirler. Göç sonrası olası bir diğer sorun da, göç eden bireyin geçmişte yaşadığı topluluğa ve kültüre olan aidiyet bağının zayıflaması akabinde de yalnızlık hissi, rol karmaşası ve kültürel değerlerde belirsizlik gibi psikolojik temelli sorunların ortaya çıkması durumudur (Eroğlu, 2020, s. 98).

Bu noktaya kadar, kontrolsüz göçlerin kaotik ortamında kaybolan, mağdur edilen çocuklardan hareketle, “çocuk terki” ve “çocuk düşmanlığı” gibi kavramsallaştırmalar ekseninde ele alınan konuya, yerine göre göçmen yazarların ve şairlerin satırlarından da bakmaya çalıştık. Hiroşima ve Sadako demişken, acılar karşısında çocuk denilince ilk akla gelen edebi metinlerden bir tanesi Nazım Hikmet’in “Kız Çocuğu” adlı şiiridir:

Kapıları çalan benim
kapıları birer birer.
Gözünüze görünemem
göze görünmez ölüler.
Hiroşima' da öleli
oluyor bir on yıl kadar.
Yedi yaşında bir kızım,
büyümez ölü çocuklar.
Saçlarım tutuştu önce,
gözlerim yandı kavruldu.
Bir avuç kül oluverdim,
külüm havaya savruldu.
Benim sizden kendim için
hiç bir şey istediğim yok.
Şeker bile yiyemez ki
kâat gibi yanan çocuk.
Çalıyorum kapınızı,
teyze, amca, bir imza ver.
Çocuklar öldürülmesin
şeker de yiyebilsinler. (Hikmet, 2017, s. 166)

5. Göçmen Çocukların Genel Sorunları ve Eğitim

Göçler, ister gönüllü ve maksatlı olsun, isterse zorunlu; koruma altındaki sığınmacı çocukların hedef ülkeye adaptasyonları ve yeni ülkenin eğitim sisteminden yararlanmaları noktasında sorunlar göze çarpmaktadır. Öncelikle göç öncesinde ve esnasında şiddete ve çatışmaya tanık olan, tehlikeli yaşam koşulları, yoksulluk, dağılan aile ve yerinden edilmenin belirsizliklerine maruz kalan göçmen çocukların, akıl ve ruh sağlığı sorunları yaşadıkları görülmektedir (Annette Korntheuer vd., 2018, s. 288). Konuya dair yapılan araştırmalar, Kanada gibi göçmenlerin eğitim politikaları noktasında oldukça mesafe kat etmiş ülkelerde dahi göçmen gençlerin özellikle ortaöğretim düzeyinde yüksek okul terki oranlarıyla ve sonrasında iş bulma sorunlarıyla yüz yüze olduklarını ortaya koymaktadır (Annette Korntheuer vd., 2018, s. 290). Göçlerin ardından göçmenler için bütünlüğe, asimilasyon ve ayrışma olmak üzere üç aşamalı bir sürecin varlığı (Dere & Demirci, 2021, s. 1058) Avrupa’da yükselen göçmen karşıtlığı ve dünya genelinde yükselişte olan İslamofobi olgusuyla birleşince göçmen çocukların, eğitim durumlarının bu olumsuzluklardan etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. ABD, Kanada ve Avustralya gibi göçler sonrası kurulmuş ülkelerden farklı olarak, kültürel ve tarihi kodları, “farklı olanla birlikte yaşama” bağlamında daha zayıf olan Avrupa toplumları, özellikle iş gücü

kapsamında gerçekleşen göçler sonrasında göçmenlerin misafir değil, kalıcı olduklarını kabul ederek göçmenlere bakış açılarını biraz olsun değiştirmişlerdir. 1960'lardan sonra Kuzey Afrika, Türkiye ve eski Yugoslavya'dan gerçekleşen göçler sonrasında Müslümanlarla birlikte yaşamak zorunda olduklarını kabul etme durumunda kalan Avrupa toplumlarının, göç gerçeğinin ve aktörlerinin kabul görme algısının idealize edilmesine rağmen günümüzde göçmenlerle birlikte yaşama kültüründe ciddi problemler yaşadıkları görülmektedir. Göçmenlerin ötekileştirilmesi, beraberinde yükselen yabancı düşmanlığı ve ötekinin bir güvenlik sorunu olarak algılanması, Avrupa'da yükselen bir göçmen bakış açısı haline gelmektedir. Avrupa ülkelerinde yükselen ırkçı söylemler ve yabancı düşmanlığının en bariz göstergelerinden biri olarak Almanya'da ortaya çıkan "Pegida" hareketi örnek verilebilir. Pegida, "Batı'nın İslamlaşmasına Karşı Vatansever Avrupalılar" (Patriotische Europäer Gegen Die Islamisierung des Abendlandes) tam adının kısaltmasıdır. Bu hareketin Almanya'da en az Müslümanın yaşadığı Dresden kentinde çıkmış olması da yabancı düşmanlığı ve İslamofobinin yayılması noktasında medyanın etkisini göstermesi açısından anlamlıdır (Adıgüzel, 2018, ss. 145-147).

Göçmen çocukların eğitim durumlarının, buldukları toplumun asli bireyleriyle karşılaştırıldığı Pisa verilerine göre, göçmen öğrenciler yerli öğrencilere nazaran başta Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, Almanya, Hollanda ve İsveç olmak üzere, bazı ülkelerde belirgin bir şekilde daha az başarılıydılar. Danimarka'da, ikinci kuşak göçmenlerin sadece yaklaşık %1'i en üst seviyede performans gösterirken, yerli öğrencilerde bu oran %7 idi (Keeley, 2009, s. 68). Bir ebeveyn gözetiminde, Avrupa'daki varlığı birkaç nesil öncesine dayanan göçmen çocukları için eğitimde fırsat eşitliği tam olarak gerçekleşmemişken, zorunlu göçler kanalıyla Batı'ya doğru yalnız başına tehlikeli göç yollarını göze alan korumasız çocukların gelecek tasarımlarında eğitimin yeri ne olabilir? Binlercesinin göç yollarında kaybolduğu, binlercesinin de kıta içerisinde varlıkları hakkında bilgi sahibi olunamayan bu çocukların eğitim haklarıyla ilgili uluslararası nitelikte temel insan hakları belgelerinin varlığı da bu noktada etkili bir çözümün anahtarı olmaktan uzak görünmektedir. Altıncı maddesinde, "Taraflar devletler her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraflar devletler çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler." hükümlerini barındıran, 2 Eylül 1990 tarihinde Birleşmiş Milletlere üye tarafların devletlerin onayıyla yürürlüğe giren ve ülkemizin de 14 Eylül 1990 tarihinde imzaladığı "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme", çocuğun eğitim hakkıyla ilgili, şu hükmü ortaya koymaktadır: "Taraflar devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler..."(Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri, 2001, ss. 137-149). Benzer şekilde, "Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Küçüklerin Korunması İçin Kurallar", "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi" gibi BM Genel Kurulu tarafından kabul gören, çocuk ve aileyi korumaya, çocuk haklarını geliştirmeye dönük ilkeler barındıran nice uluslararası sözleşme mevcuttur. Buna rağmen temel insani haklar olan yaşam ve eğitim

hakkından mahrum bırakılan çocukların varlığı; zorunlu göçlere zemin hazırlayan savaşlar, yoksulluk gibi küresel ölçekli krizlerle sayılarının günbegün artıyor olması, konuya dair kanun ve düzenlemelerin yokluğu ya da azlığıyla açıklanamaz.

AB'nin en çok yabancı göç alan ülkeler arasında yer alan, gelişmiş ekonomileri ve siyasi güçleriyle ön planda olan ülkelerinden; Almanya, İngiltere, Fransa ve İsviçre'nin göçmenlere karşı asimilasyon politikası uygulamakta olmasına dayalı (Tezcan, 2000, s. 15), kıta genelinde göçmenlerin topluma entegrasyonu için uygulanan eğitim politikaları göz önüne alındığında, farklı bir etnik kimliğe sahip, Hıristiyanlık dışında bir dine mensup göçmen çocuklarının kendi olarak kalabilmeleri güç bir durumdur. Ait oldukları dinî ve kültürel kimlikle yeni toplumsal durum arasında sıkışan bu çocuklar, çoğunlukla marjinal kişilik özellikleri sergilemektedirler. İlk kez 1928 yılında Robert Park tarafından tanımlanan "marjinal insan", iki farklı kültürde yaşayan, iki farklı kültürü paylaşan insan demektir. Bir başka ifadeyle marjinal insan, iki ya da daha fazla dünyada yaşayan ancak bunlardan hiçbirisinin tam bir parçası olamadan yaşayan insandır (Tezcan, 2000, s. 7). Göçmen çocuklarının farklı kültürler arasındaki bu sıkışmışlık hali asimilasyonu hızlandırmaktadır. Bu durum, Batı toplumlarına nazaran daha gelenekçi ve kapalı olarak nitelendirilebilecek kendi kültürlerinden sonra, başka bir dinin, cinsel serbestinin, pornografik öğelerin var olduğu; kadın erkek ilişkilerinin farklı, evlilik dışı ilişkilerin ve çocuk edinmenin yaygın olduğu yeni kültürel ortamla açıklanmaktadır (Tezcan, 2000, s. 31). Değişime, asimilasyona direnenlerince marjinal gruplar arasında sayılarak ötekileştirildiği bu sosyal ortamda geleneksel dini ve kültürel kimliğin korunması güçleşmektedir.

Sonuç

Çocuk, dünyadaki varlığını kendisi dışında gerçekleşen bir dizi sebebe borçludur. Yalnızca yaşamasına katkı sunan bir kısım refleksle dünyaya gözünü açan bu varlığın, hayata tutunabilmesinin ve dünyayı güvenli bir yer olarak algılayabilmesinin yegâne yolu, başta anne babasından olmak üzere çevresel destek almasıdır. Acıktığında doyuran, karnı ağrıdığı gazını çıkarmasına yardım eden, altını ıslattığında vakitlice müdahale eden, kendisine sevgiyle ve sınırsız bakan bir çift gözün sahibi olan annesi olan bir çocuğun dünyadaki hiçbir tehlikeden haberi olmayacaktır. Büyüdükçe fiziksel, zihinsel, dilsel anlamda gelişen çocuk, kalıttan getirdiği özelliklerini çevresel belirleyicilerin etkisiyle de geliştirecek ve bu sayede hiçbir şey bilmez halde gözlerini açtığı dünyayı tanımaya, anlamaya ve anlamlandırmaya çalışacaktır. Göç olgusu, özellikle de zorunlu göç olgusu etkisi altında yerinden, yuvasından ve güvenli yaşam alanından edilen çocukların hak kayıplarına odaklanılan bu araştırmada, çocuğun hak kayıplarının kökenine inmeye çalışılmıştır. Bozuk ekonomi, yoksulluk ve bölgesel çatışmalar ile savaşlar sonucu ortaya çıkan zorunlu göçler sonrası bozulan ailevi ve toplumsal yapının çocukların hak kayıplarında oynadığı role dönük analizlerde bulunulmuştur. Deniz ve kıta aşırı gerçekleşen tehlikeli göç yollarında kaybolan, hayatını yitiren ebeveyn refakatinden mahrum çocukların durumu ve hak kayıpları, duruma dair istatistiki verilerin ışığında

literatürde yer bulan “çocuk terki” ve “çocuk düşmanlığı” gibi kavramsallaştırmalar gözetilerek analize tabi tutulmuştur.

Buna göre, zorunlu göç koşullarının çocuk terkine yol açan faktörlerden birden fazlasını tetiklediği görülmektedir. Özellikle artan yoksulluk, sarsılan siyasal-ekonomik düzen, ebeveynin bozulan psikoloji ve sağlık durumlarının göçe zorlayan koşullar altında iyiden iyiye varlığını hissettirmesi gibi olumsuz gelişmeler, çocuk terki sayılarını artırmaktadır. Bu durumdan hareketle, zorunlu göçlerin tehdidi altında güçlendirilmesi gereken ilk sosyal yapı aile olarak görülmektedir. Bu noktada çocukla ilgili her türlü sorunsalın kökenini ailede arama kolaylığına kaçmamak gerekir. Elbette çocuğun gelişimiyle ilgili her alanda ilk ve temel sorumluluk ailenindir. Özellikle çocuğun ahlakına ilişkin meselelerde siyasi toplumsal bakış doğrudan aileye odaklanmaktadır.

Araştırma boyunca elde edilen bulgular, 2011 yılından itibaren Suriye’de ve Arap baharı sonrası tüm kuzey Afrika’da yaşanan yönetim ve devlet krizlerinin doğurduğu kaotik durum ve kalabalık zorunlu göç dalgaları göz önüne alındığında sorunun kökeninin zayıflayan aile bağlarından öte, zayıflayan devlet ve ekonomilerle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Zayıflayan devlet otoritesi sonrası bozulan toplumsal düzen, dağılan aileler ve hak kayıplarıyla karşı karşıya kalan çocuklar, kadınlar ve yaşlılar gibi dezavantajlı grupların sayısındaki artışına zemin hazırlamaktadır. Zorunlu göçlerin tehdidi altında çocukların varlığı, tüm bu tehditleri bertaraf edebilecek güçlü siyasi, toplumsal yapıları zorunlu kılmaktadır.

Elbette çocuk sahibi olmayı arzulamak, var olan krizlerin ötesinde yeni krizlere gebe bir dünyaya çocuk getirme sorumluluğu almak, ebeveyni ağır bir sınavla yüzleştirmekte, hatta bu nedenlerle çocuk sahibi olmak isteyenlerin sayısında ciddi azalmalar gözlemlenmektedir. Bunun önüne geçmek için güçlü sosyal politikalara, ailelerin yaşam kalitesini artıracak bir ekonomik güce ve sosyal yapının güçlenmesini, devamlılığını sağlayacak eğitim politikalarına duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

Araştırma boyunca vurgulanmaya çalışılan bir diğer husus, uluslararası toplumun zorunlu göçler ve tehlikeli göç yolculuklarında kaybolan çocuklar karşısında takındığı ikircikli tutumdur. Uluslararası toplum tarafından konuya dair çıkarılan temel insan hakları eksenli sözleşmelerle kanunlar dikkate alındığında, Amerika’da ve Batı toplumlarında genelde çocuğa özelde göçmen çocuklara dair yaklaşımın kökeninde eksik yasal zeminin yer almadığı dikkatlerden kaçmayacaktır. Sorunun çözümü için medeni dünyanın gelişmiş ülkeleri ve özellikle uluslararası düzeyde karar alıcıları, var olan sözleşmeleri de geliştirerek yoksulluk, açlık, göçler ve küresel şiddet sarmalına düşen toplumlarda dünyaya gelen dezavantajlı çocukları bu krizlerden koruyacak strateji ve politikalar ortaya koymalıdır. Bunları da demokrasilerini dayandırdıkları temel ilkeler olan adalet, eşitlik ve özgürlük ilkeleriyle toplumsal hayatta sıklıkla vurguladıkları çok kültürlülük ve ötekine saygı gibi değerleri etnik, dini, kültürel ayırım gözetmeksizin yapmalıdırlar. Araştırmada görüşlerine

yer verilen kendileri de bir göçmen olan edebiyatçıların eserlerinde göç olgusuna dair psikolojik ve sosyolojik nitelikte tespitleri, esasen güçlü bir göç edebiyatının varlığının göstergesidir. Yine sinema gibi sanatın farklı alanlarında da göçe odaklanan eserler verilmektedir. İnsanlığın her geçen gün yeni göç dalgalarıyla yüzleştiği çağımızda konuya dair insani duyarlıklar geliştirmenin bir yolu da sanatı etkili kullanmak olsa gerektir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2018). *Göç sosyolojisi* (2. bs). Nobel Akademik Yayıncılık
- Alpöge, G. (2012). *Anne-baba olmak*. Bilgi Yayınevi.
- Anadolu Ajansı, (2021, Nisan 27) *Dünya genelinde göçmen nüfusu 50 yılda 3 kattan fazla artış gösterdi*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/dunya-genelinde-gocmen-nufusu-50-yilda-3-kattan-fazla-artist-gosterdi/2079827>
- Anadolu Ajansı. (2022a, Mart 4). Afganlar şiddetlenen yoksullukta organlarını satıyor. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/afganlar-siddetlenen-yoksullukta-organlarini-satiyor-/2484705>
- Anadolu Ajansı. (2022b, Şubat 22). *Akdeniz yüzlerce Alan bebeğe mezar oldu*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/akdeniz-yuzlerce-alan-bebege-mezar-oldu/1571115>
- Annette Korntheuer, Korn, A., Hynie, M., Shimwe, B., & Homa, L. (2018). Education pathways: Policy implications for refugee youth in Germany and Canada. İçinde *Today's youth and mental health, advances in mental health and addiction*. Springer International Publishing.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Bozarslan, H. (2017). Her şeye hükmeden ama bir çözüm sunamayan şiddet. *Doğu-Batı*, 20(81), 11-24.
- Canatan, K. (2018). *Muhafazakar endişe: Aile* (1. bs). Mana Yayınları.
- Cibran, H. (t.y.). *Ermiş* (1. bs). Remzi Kitabevi.
- TDK Sözlüğü: (2021, Ağustos 1). *Çocuk ne demek TDK Sözlük Anlamı*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=çocuk>
- Dedeoğlu, S., & Gökmen, Ç. E. (2011). *Göç ve sosyal dışlanma* (1. Basım). Efil Yayınevi.
- Dere, İ., & Demirci, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 50(Özel sayı:1), 1055-1080.
- Ekcici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.

- Eroğlu, M. (2020). Etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 94-105. <https://doi.org/10.38015/sbyy.721964>
- Furedi, F. (2013). *Paranoyak anne-babalık* (A. Tüfekçi, Çev.). İz Yayıncılık.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (C. Güzel, Ed.; 1. bs). Kırmızı.
- Güllü, İ. (2015). Yeni çocuk sosyolojisi bağlamında Almanyada'ki göçmen Türk çocuklarının dini toplumsallaşması. *Sosyoloji Divanı*, 3(6), 83-102.
- Hanbel, A. b. (2001). *Müşnedi Ahmed b. Hanbel* (Ş. el-'Arnavût & A. Mesud, Ed.; 1. bs, C. 29). Müessesetü'r-Risâle.
- Hikmet, N. (2017). *Ne güzel şey hatırlamak seni: Genco Erkal'ın sesinden Nâzım Hikmet şiirleri* (12. bs). Yapı Kredi Yayınları.
- Hürriyet, (2022, Mart 4). *Dünyayı şoke eden anlar... Afganlar bebeklerini Taliban'dan kurtarmak için dikenli tellerin üzerinden attı!* <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/dunyayi-socketeden-anlar-afganlar-bebeklerini-talibandan-kurtarmak-icin-dikenli-tellerin-uzerinden-atti-41876456>
- Keeley, B. (2009). *International migration the human face of globalisation*. OECD Insights.
- Kiran, L. (2015, Temmuz 6). *This is our cry. This is our prayer. Peace in the world. Sadako Sasaki was two years old when the atomic bomb was dropped on Hiroshima during World War II. She was less than two kilometres away from.* <https://www.scout.org/ar/node/84321>
- Maalouf, A. (2019). *Ölümcül kimlikler* (A. Bora, Çev.; 50. bs). Yapı Kredi Yayınları.
- Maalouf, A. (2004). *Yolların başlangıcı*, (S. Rifat, A. Derman, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Marshall, G. (2020). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akinhay & D. Kömürcü, Çev.; 4. bs). Bilim ve Sanat.
- Mülteciler Derneği. (2022, Mart 4). *Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Şubat 2022 – Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.* <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Özel, İ. (2003). *Çatlacak kadar aşkı* (1. bs). Adam.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Anı Yayıncılık
- TRT HAber, (2021, Nisan 27). *Avrupa'da 18 binden fazla çocuk göçmen kayboldu.* <https://www.trthaber.com/haber/dunya/avrupada-18-binden-fazla-cocuk-gocmen-kayboldu-573781.html>

TRT HAbEr, (2022, Şubat 22). *Meksika sınırında dehşet: Çocuklar duvardan aşağı atılıyor.*
<https://www.trthaber.com/haber/dunya/meksika-sinirinda-dehset-cocuklar-duvardan-asagi-atiliyor-569259.html>

Uluslararası temel insan hakları belgeleri (1. bs). (2001). TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Yayınları.

UNHCR Türkiye. (2022, Mart 4). Anasayfa. <https://www.unhcr.org/tr/>

Unicef. (2021a, Nisan 26). *A new kind of 21st century family.*
<https://www.unicef.org/eca/stories/new-kind-21st-century-family>

Unicef. (2021b, Nisan 27). *Adil: Six thousand kilometres and counting.*
(<https://www.unicef.org/eca/stories/adil-six-thousand-kilometres-and-counting>)

Yaman, F. (2020). *Çocuk terkinin karanlık yüzü* (1. bs). Çizgi Kitabevi.

Young-Bruehl, E. (2021). *Çocuk düşmanlığı çocuklara karşı önyargıyla yüzleşme* (A. Bora, Çev.; 1. bs). İletişim Yayınları.

KUR'ÂN'DA MÜZEKKER-MÜENNES UYUMSUZLUĞUNUN HAML YÖNTEMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

İzzet MARANGOZOĞLU**

E-mail: izzetmarangozoglu@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-3688>

Citation/©: Marangozoğlu, İ. (2022). Kur'ân'da müzekker-müennes uyumsuzluğunun haml yöntemi bağlamında incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 163-196.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1116976>

Öz

Kur'ân merkezli dil çalışmaları tenzil döneminden günümüze kadar aralıksız bir şekilde devam etmiştir. Bunlardan özellikle Kur'ân-Kerîm'in dil ve gramatik üslubunu inceleyen çalışmalar önemli bir yer tutmuştur. Kur'ân'ın kusursuz dil üslubuna ve gramatik açıdan tutarlılığına dikkat çekmeyi amaçlayan bu çalışmada Arap dilinin en bilindik bir o kadar da karmaşık olan müzekkerlik ve müenneslik konusu ana hatlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın girişinde konuyla ilgili genel bir çerçeve çizildikten sonra tezkîr ve te'nîs kavramları tanıtarak Yahya b. Ziyâd el-Ferrâ'dan (ö. 207/822) günümüze kadar müzekker ve müennes dair telif edilen müstakil çalışmalar kronolojik olarak sıralanmıştır. Çalışmanın devamında müzekker ve müennesi bilmenin önemine işaret edilerek müennesliğin ilke, çeşit ve alametleri zikredilmiştir. Kur'ân'ın müzekkerlik ve müenneslik konusuna yaklaşımını ortaya koyan gramer ve haml yöntemleri incelenmiştir. Bu bağlamda Kur'ân'ın müzekkerlik ve müenneslik yönünden herhangi bir uyumsuzluk barındırmadığına; söz konusu intibanın ise Arap dilinde gramatik bir üslup olarak "müzekkerin, müennes veya müennesin, müzekker gibi muamele

** Dr. Öğr. Üyesi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati 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.

görmesi”nden kaynaklandığına dikkat çekilmiştir. Kur’ân’dan ve Arap şiirinden aktarılan örneklerle konu aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kur’ân, Arap Dili, Müzekker, Müennes, Tezkîr, Te’nîs, Haml Üslubu.

EXAMINATION OF MUZAKKAR-MUANNAS INCOMPATIBILITY IN THE QUR'AN WITHIN THE CONTEXT OF HAML METHOD

Abstract

Qur’an-centered language studies have continued uninterruptedly from the period of tenzil (the period when the Qur’an was sent down) to the present day. Among these, studies examining the language and grammatical style of the Qur’an have an important place. This study aims to draw attention to the perfect language style and grammatical consistency of the Qur’an. In this context, in this study, the most familiar and complex issues of the Arabic language, masculinity and femininity, are discussed with the main lines. After drawing a general framework on the subject at the beginning of the study, the concepts of tezkîr (masculinity) and te’nîs (femininity) are introduced and the individual works that have been copyrighted from Yahya b. Ziyad al-Farra (d. 207/822) to the present day are listed in chronological order. In the continuation of the study, the importance of knowing masculinity and femininity is pointed out and the principles, types and signs of femininity are mentioned. Then, grammar and Haml (Attribution) methods, which reveal the approach of the Qur’an to the subject of masculinity and femininity, were examined. In this context, it has been pointed out that the Qur’an does not contain any incompatibility in terms of masculinity and femininity. It has been pointed out that, the negative impression in question is because of the grammatical methods in the Arabic language called “al-haml allel-muzakker (Attribution to masculinity) and al-haml allel-muennas-(Attribution to femininity)”, which is summarized as “the treatment of masculine as feminine or feminine as masculine” in language. The subject has been tried to be clarified with examples from the Qur’an and Arabic poetry.

Keywords: Qur’an, Arabic Language, Muzakkar, Muannas, Tazkîr, Ta’nîs, Haml Method.

Giriş

Klasik ve modern kaynaklara dayanarak Kur’ân’da tezkîr ve te’nîs olgusunu haml üslubu bağlamında incelediğimiz bu çalışmada Arap dilinde müzekkerlik ve müenneslik konusuna

dair kavram, kural ve literatür bilgisine yer verilmiştir. Akabinde Arapların özellikle müzekkerlik ve müenneslikte yaygın olarak başvurdukları bir üslup olan haml yöntemi ele alınmıştır. Burada da genel bir kavramsal çerçeve çizildikten sonra konuyla ilgili Kur'ân'dan örnekler verilerek bu üslubun önemi ve mana üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir.

1. Arap Dilinde Müzekkerlik ve Müenneslik Olgusu

Müzekkerlik ve müenneslik olgusu dil kadar eski bir olgudur. Araplar günlük yaşamlarında insan ve hayvanı cinsiyet açısından ayırmış ve bu bakış açısını canlı-cansız ayırımı yapmadan lügatlerindeki bütün sözcüklere yaymışlardır. Bunun neticesinde mecazi olarak müzekker ve müennes diye isimlendirilen iki olgu ortaya çıkmıştır. Araplar diğer Sami dillerin yaptıkları gibi biyolojik olarak bir müzekkeri veya müennesi olmadığı halde bütün varlıkları bu iki kategoriden birine dahil etmişlerdir. Bu yaklaşımın sonucunda hakiki müzekker ve müennesin yanısıra “القَمَرُ-Ay” ve “الحَجَرُ-Taş” gibi “*mecâzî müzekker*” “الشَّمْسُ-Güneş” ve “العَيْنُ-Göz” gibi “*mecâzî müennes*” adı altında çeşitli isimlendirmeler ortaya çıkmıştır (‘Umâyîra, 1993, s. 18). Bu yaklaşımı cinsiyet olgusunun tamamına uygulayan dilciler müzekker ve müennesin dışında üçüncü kısım olan “الخنثى - Hünsâ”ya da eril ve dişil muamelesi yapmışlardır (İbn Manzûr, 1992a, s. 226). Dolayısıyla dilsel cihetten onun müstakil üçüncü bir cins olması hasebiyle ona ayrıcalık tanımamışlardır (‘Umâyîra, 1993, s. 17).

Evrendeki varlıkların canlı ve cansız olmak üzere iki türe ayrıldığını gören âlimler canlı kategorisine -bitkiler hariç- insanları ve hayvanları alarak müzekker ve müennesi de bu çerçevede tayin etme yoluna gitmişlerdir. Müzekkeri “أَسَدٌ - زَيْدٌ - رَجُلٌ” gibi kendi cinsinden müennesi olan şekilde tanımlayıp buna hakiki müzekker; müennesi de “لَبْوَةٌ - سَعَادٌ - امْرَأَةٌ” gibi kendi cinsinden müzekkeri olan şekilde tanımlayarak buna da hakiki müennes adını vermişlerdir. Ancak hakiki müzekker ve hakiki müennes kategorisine giren lafızların, cansız varlıklara işaret eden lafızlara nazaran çok az yekûn tuttuğunu gören dil âlimleri, bunlardan insan ve hayvandaki hakiki müzekkerlik ve müenneslik vasıflarını barındırmayan “عَدَبٌ - حَجَرٌ - كِتَابٌ - قَلَمٌ” gibi lafızları mecazi müzekker; “بُشْرَى - سَمَاءٌ - نَخْلَةٌ” gibi lafızları ise mecazi müennes kategorisine dâhil etmişlerdir. Bu aşamadan sonra tezkîr ve te'nîs olgusunun kural ve kaidelerini belirlerken asıl ve fer' ilkesinden yola çıkarak kelimelerin sonuna müennes ve müzekkere delalet eden çeşitli alametler tayin etmişlerdir (Hammâdî, 1982, 301). Bu bağlamda fer' olan müennesin birtakım alametlerle işaretlenmesine, asıl olan müzekkerin ise işaretlenmemesine hükmetmişlerdir. Daha sonra asıl olma (*asâlet*) ve gösterge (*alâmet*) fikri arasında bağ kurma yoluna giderek müzekker ve müennes arasındaki farklılıkları bu alametlerin varlık veya yokluğuyla

ölçmeye başlamışlardır.¹ Buradan hareketle müenneslik tâ'sı,² elif ve yâ'dan hâli olana müzekker; bu alametlerden birini taşıyana ise müennes adını vermişlerdir (Sîbeveyhi, 1992b, s. 236; el-Ferrâ, 1989, s. 56; el-Müberred, 1970, s. 83; İbnu'l-Enbârî, 1978, s. 63; İbnu't-Tüsterî, 1983, s. 47; ez-Zemaşerî, 1993, s. 198).

Öte yandan حُرَيْفَةٌ, حُمَزَةٌ ve ظَلْحَةٌ gibi gramer yönünden müennes olan isimlerle دَاهِيَةٌ - *dâhi*, عَلَامَةٌ - *büyük âlim* ve هَجَاجَةٌ - *ahmak* gibi vasıfları müzekkere tahsis ederken حَامِلٌ - *hamile*, حَائِضٌ - *hayızlı* ve مُرْضِعٌ - *emzikli kadın* gibi müzekker kelimelerle yalnızca müennesi kastederek³ "فَعُولٌ" ve "فَعِيلٌ" veznindeki "عَجُوزٌ - *yaşlı*, طُمُوحٌ - *tamahkâr*, قَتِيلٌ - *ölü* ve جَرِيحٌ - *yaralı* gibi kelimeleri tezkîr ve te'nîste müsavi saymışlardır (el-Müberred, 1970, s. 102; İbnu'l-Enbârî, 1978, ss. 56-59; el-Antâkî, 1969, ss. 332-333). Tezkîr ve te'nîs olgusundaki bu karmaşık yapıya dikkat çeken İbn Tüsterî (ö. 360/970) de müzekker ve müennesin kıyası yani sabit bir kuralı olmaması, büyük ölçüde rivayete dayanması ve müennesteki alametlerin ayısının müzekkerde bulunması sebebiyle ikisinin herhangi bir bapla sınırlanamayacağı kanaatine varmıştır (İbnu't-Tüsterî, 1983, ss. 47-48). Daha kolay öğrenilmesi için Arapça kural ve kaideleri dilciler tarafından sabit bir yöntem ve rasyonel mantık dâhilinde ortaya konulmaya çalışılsa da çağdaş dilcilerden İbrahim Enîs bu olgunun çoğu zaman kesin aklî mantıkla bağdaşmayan kendine özgü bir mantığının olduğu görüşündedir (Enîs, 1975, s. 158).

- 1 Dilin bütün kelimelerini kapsaması için bazıları bu alametleri on beşe çıkarmışlardır. Bunların sekizini لَيْلِي'deki elif-i maksûre, خَفْرَاء'deki elif-i memdûde, أُخْتُ kelimesindeki tâ', هَاتِلَةٌ'daki hâ/kapalı tâ', نُونٌ'deki nûn, نَائِبٌ'deki tâ', هَذِي'deki yâ' ve مَسْلَمَاتٌ kelimesindeki elif ve tâ') isimlere; dördünü (فَامَتْ'teki tâ', تَضْرِيحٌ'deki yâ', كَسْرَةٌ'deki kesra ve نَمْنَمٌ'deki nûn) fiillere ve üçünü (زَيْتٌ'teki tâ', لَاتٌ'deki hâ' ve يَنْهَا'ya'deki hâ' ve elif) ise edatlara tahsis etmişlerdir İbnu'l-Enbârî, (1978, s. 166).
- 2 Nahiv âlimleri bu tâ' hususunda ihtilafa düşmüşlerdir. Basralılar bunun vakıf halinde hâ' harfine dönüştüğü görüşündedir. Ekolün önde gelen temsilcilerinden Sîbeveyhi'ye göre hâ' harfi, vakıf halinde "هَدِيَّةٌ" örneğindeki gibi ismi müennes yapan tâ' yerine bedel olarak gelir Sîbeveyhi, (1992b, s. 238). Ekolün diğer temsilcisi Müberred'e göre de tâ' harfi "فَاعِدَةٌ ve قَائِمَةٌ" örneğindeki gibi kelimeye müenneslik alameti olarak eklenir ve vakıf halinde halinde hâ' harfine dönüşür el-Müberred, (1994a, s. 198). Bu hususta –Kufe ekolüne mensup olan- Ferrâ da onlarla aynı görüştedir (el-Esterâbâdî, 1976, s. 288). Kufeliler ise bu tâ'ın arızı olduğunu, aslının ise hâ' olduğunu savundular. Ekolün ileri gelenlerinden Ebu'l-Abbâs Sa'leb'e (ö. 291/904) göre hâ' harfi, ismi müennes yapan aslî harflerdendir el-Esterâbâdî, (1976, s. 289).
- 3 Dilciler bu bağlamda çeşitli tevillere saparak Arapların "oklu ve mızraklı adam" manasındaki رَجُلٌ رَامِيحٌ "ذَاتُ خَيْطٍ" sözünü "ذُو رَمِيحٍ وَذُو نَيْبٍ" sözüne hamletmeleri gibi "حَامِلٌ - حَائِضٌ - ظَالِيٌّ" vb. vasıfların da ذَاتُ خَيْطٍ - ذَاتُ خَيْطِي - ذَاتُ خَيْطِي takdirinde olduklarını ileri sürmüşlerdir es-Suyûtî, (1980b, s. 63). Buna karşın Sîbeveyhi, ileri sürülen bu hazfın başka bir yönüne değinmiş ve bunlarla "إِنْسَانٌ حَامِلٌ" yahut "نَبِيٌّ حَامِلٌ" takdirinde mahzup bir müzekkerin vasfedildiğini ifade etmiştir Sîbeveyhi, (1992a, s. 384; el-Esterâbâdî, 1976, s. 165).

İsim ile bu ismin cinsiyet manası arasındaki bağlantının kaybolması te'nîs olgusunun karışık bir hal almasına yol açmış; bir toplumda müzekker olan bir lafız başka bir toplumda müennes olmuştur. Hicâz halkı "النَّخْل - hurma ağacı, التَّمْر - hurma, البُسْر - ham hurma ve الشعير - arpa" kelimelerini çoğunlukla müennes bazen de müzekker olarak ifade ederken Necid halkı ise bu kelimeleri çoğu kez müzekker bazen de müennes olarak kullanmıştır (el-Ferrâ, 1989, s. 30). "Mübin Arapça bir dille (بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)" nazil olan Kur'ân-ı Kerim'de de tezkîr ve te'nîse dair bu farklı kullanımlar gözetilmiştir. Örneğin bunlardan "نَخْل" kelimesi, Kur'ân'da كَانَتْهُمْ أَعْجَارُ نَخْلِ خَاوِنَةٍ "Sanki onlar, içi boş hurma kütükleri gibidirler" (el-Hâkka, 52:7) ve وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ "Ve salkımlı hurma ağaçları var" (er-Rahmân, 55:11) ayetlerinde Hicazlıların dili üzere müennes olarak gelirken كَانَتْهُمْ أَعْجَارُ نَخْلٍ مُنْقَعِرٍ "Sanki onlar köklerinden sökülmüş hurma kütükleri gibidirler!" (el-Kamer, 54:20) ayetinde ise Temimlilerin dili üzere müzekker olarak gelmiştir (el-Muttalibî, 1978, s. 278).

2. Müzekkerlik ve Müenneslik (Tezkîr - Te'nîs) Kavramları

2.1. Tezkîr Kavramı

Zekar (erkek), lügatte ünsâ (dişi)nin zıttıdır (el-Cevherî, 1984b, ss. 664-665). Çoğulu ise "يَلَهُ مَلِكُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاءً وَمِنْ يَشَاءُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ" "Göklerin ve yerin egemenliği Allah'a aittir. O dilediğini yaratır; dilediğine kız çocukları bahşeder, dilediğine de erkek çocukları bahşeder." (eş-Şûra, 42:49) "أَوْ يَرْزُقْهُمْ ذُكْرَانًا وَإِنَاءً وَيَجْعَلُ مَنْ يَشَاءُ عَقِيمًا إِنَّهُ عَلِيمٌ قَدِيرٌ" "Yahut erkek ve kız çocuklarını birlikte verir. Dilediğini de çocuksuz bırakır. Şüphesiz O her şeyi bilir, her şeye gücü yeter." (eş-Şûra, 42:50) ayetlerinde açıkça görüldüğü gibi te'nîs (dişililiğin) zıttı olarak gelmiştir.

Tezkîr'in lügat manasıyla ıstılah manası arasında neredeyse bir fark yoktur. Müzekkerlik müennesliğin karşıtı, doğurmayan, yumurtlamayan, müenneslik alametlerinden herhangi birini taşımayan, daha yalın bir ifadeyle kendisine "هذا" sözü ile işaret edilebilen her şey şeklinde tanımlanmıştır. Kısaca "تُعَلَّبُ - جَمَلٌ - أَسَدٌ - صَبِيٌّ - رَجُلٌ" gibi insanlardan ve hayvanlardan erkek olana işaret eden *hakîkî müzekker*; "قَلَمٌ - كِتَابٌ - بَدْرٌ - بَابٌ" gibi insanlar veya hayvanlardan müzekker olmadığı halde müzekkerlik muamelesi gören *meçâzî müzekker* şeklinde ikiye ayrılmaktadır (ez-Zemahşerî, 1993, s. 247).

2.2. Te'nîs Kavramı

Te'nîs kelimesi lügatte sertliğin zıttı yumuşaklık manasındadır. "يَأْتِي - أَيْتٌ - أَيْتٌ" vezninde "عَلِمٌ" ile "يَأْتِي - أَيْتٌ - أَيْتٌ" şeklinde gelir. Birinin sert olmayıp yumuşak davranması "enise fi'l-emr" sözüyle ifade edilmiştir. Te'nîs, "أَنْتَ - يُؤْتِي" fiilinin masdarı olan *tezkîr* kelimesinin karşıtıdır. Aynı şekilde bu kökten türeyen *ünsâ* (dişi) kelimesi de *zekar* (erkek) kelimesinin zıttıdır. Çoğulu "أَنْتَ - أَنْتِ - أَنْتِ" şeklindedir. Bir kadın, kız doğurduğunda "أَنْتِ الْمَرْأَةُ" denir (İbn Fâris, 1979a, s. 144; el-Cevherî, 1984a, s. 272). Allah'ın şu sözü buna örnektir: وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ

وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنثَى “Oysa Allah onun ne doğurduğunu daha iyi bilmektedir- erkek de kız gibi değildir.” (Âl-i İmrân, 3:36)

Müennes isim ise müenneslik alametlerinden birini taşıyan daha yalın bir ifade ile kendisine "هذه" sözünü işaret edilen kelimedir. Örnek: هذه ناقة -هذه امرأة gibi.

3. Müzekker ve Müennes Literatürüne Genel Bir Bakış

Dil âlimleri müzekkerlik ve müenneslik konusuna önem vermiş ve bu alanda çoğu “*el-Müzekker ve'l-müennes*” adını taşıyan çeşitli müstakil eserler telif etmişlerdir. Bu bağlamda kronolojik olarak Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Ziyâd el-Ferrâ (ö. 207/822), Ebû Saîd Abdülmelik b. Kureyb el-Asmaî el-Bâhilî (ö. 216/831), Ebû Ubeyd el-Kâsım b. Sellâm b. Miskîn el-Herevî (ö. 224/838), Ebû Yûsuf Ya'kûb b. İshâk es-Sikkît (ö. 244/858), Ebû Hâtim Sehl b. Muhammed b. Osmân b. Kâsım (Yezîd) es-Sicistânî (ö. 255/869), Ebû 'Aside Ahmed b. 'Ubeyd b. Nâsîh (ö. 270/884), Ebû'l-Abbâs Muhammed b. Yezîd b. Abdilekber b. Umeyr el-Müberred (ö. 286/900), Ebû Ca'fer Ahmed b. Muhammed b. Yezdiyâr b. Rüstem et-Taberî (ö. 304/917), Ebû Bekr Ahmed b. el-Hasan b. el-Abbâs b. el-Ferac b. Şukayr (ö. 317/929), Ebu'l-Hasan Muhammed b. Ahmed b. Muhammed b. Keysân (ö. 320/932), Ebû Bekr b. Muhammed b. Osmân el-Ca'd eş-Şeybânî (ö. 320/932), Ebu't-Tayyib Muhammed b. Ahmed b. İshâk el-A'râbî el-Veşşâ' (ö. 325/937), Ebu'l-Huseyn Abdullâh b. Muhammed b. Sufyân el- Hazzâr (ö. 325/937), Ebû Bekr Muhammed b. el-Kâsım b. Beşşâr el-Enbârî (ö. 328/940), Ebû Muhammed Abdullâh b. Ca'fer b. Muhammed b. Dürüsteveyh (ö. 347/958), Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasan b. Ya'kûb el-Attâr (ö. 353/965), Ebu'l-Huseyn Sa'îd b. İbrâhîm b. et-Tüsterî (ö. 360/970), Ebû Abdillâh b. el-Huseyn b. Ahmed b. Hâleveyh (ö. 370/980), Ebu'l-Feth Osmân b. Cinnî el-Mevsilî el-Bağdâdî (ö. 392/1002), Ebu'l-Hasan Alî b. Muhammed el-'Adevî eş-Şimşâtî (ö. 394/1004) ve Ebu'l-Huseyn Ahmed b. Fâris b. Zekeriyâ b. Habîb er-Râzî'nin (ö. 395/1004) *el-Müzekker ve'l-müennes*; Ebû Tâlib el-Mufaddal b. Seleme b. Âsım el-Lugavî en-Nahvî el-Kûffî'nin (ö. 290/903) *Muhtasaru'l-Muzekker ve'l-muennes*; Ebû Mûsâ Süleymân b. Muhammed el-Hâmid'in (ö. 305/918) *mâ yüzekkerü ve yü'ennesü mine'l-insânî ve'l-libâs*; Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî b. Sehl ez-Zeccâc'ın (ö. 311/923) *Kitâbu'l-fark beyne'l-muzekker ve'l-muennes*; Ebu'l-Berekât Abdurrahmân b. Muhammed b. 'Ubeydillâh el-Enbârî'nin (ö. 577/1181) *el-Bulğa fi'l-fark beyne'l-muzekker ve'l-muennes*; Ahmed b. Ahmed b. Muhammed es-Sicâ'î eş-Şâfi'î el-Bedrâvî'nin (ö. 1197/1783) *Fethu'l-Mennân bi-şerhi mâ yuzekkeru ve yuennes*; Muhammed el-Hıdır Huseyn (ö. 1377/1958) *el-İmtâ' fîmâ yahtâcu te'nîsuhû ilâ semâ'*; Zülfikâr Ahmed en-Nekavî'nin (ö. 1899) *el-Mübtaker fîmâ yete'allaku bi'l-muennes ve'l-muzekker*; Muhammed Reşâd Halife'nin (ö. 1990) *er-Risâletü'r-Reşâdiyye fîmâ yecüzü tezkîruhû ve te'nîsuhû me'an fi'l-'Arabîyye*; Hâmid Sâdık Kuneybî'nin *Mu'cemu'l-muennesâtî's-semâ'iyetî'l-'Arabîyyetî ve'd-dağîle*; İbrâhîm İbrâhîm Berekât'ın *et-Te'nîs fî'l-lugatî'l-'Arabîyye*; Muhammed Ahmed Kâsım'ın *Mu'cemu'l-muzekker ve'l-muennes fî'l-lugatî'l-'Arabîyye*; İmîl Bedî' Ya'kûb'un *el-Mu'cemu'l-mufassal fî'l-muzekker ve'l-muennes*;

İsmâil Ahmed 'Umâyira'nın *Zâhîretü't-te'nîs beyne'l-lugati'l-'Arabîyyeti ve'l-lugâti's-Sâmîyye* ve 'İsâm Nûruddîn'in *el-Mustalahü's-sarfi mümeyyizâti't-tezkîr ve't-te'nîs* adlı eserini zikredebiliriz (İbn Cinnî, 1985, ss. 23-25; Ya'kûb, 1994, ss. 15-53).

Bu eserlerin yanında müzekker ve müennesle ilgili özelliklerin öğrenilmesini ve ezberlenmesini kolaylaştırmak maksadıyla birtakım manzumeler de telif edilmiştir. Burhânuddîn İshâk b. İbrâhîm el-Fârâbî'nin (ö. 350/961) *Manzûmetün fi'l-müennesâti's-semâ'iyye*; Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasan b. 'Ubeydillâh ez-Zübeydî el-Endelûsî el-İşbîlî'nin (ö. 379/989) *Manzûmetün fi'l-müzekkeri ve'l-müennes*; Ebû 'Amr Cemâlüddîn Osmân b. Ömer b. Ebî Bekr b. Yûnus'un (ö. 646/1249) *el-Kasîdetü'l-müveşşahatü bi'l-esmâ'i'l-mü'enneseti's-semâ'iyye* ve Cemâlüddîn Muhammed b. Abdillâh b. Mâlik et-Tâî el-Endelûsî'nin (ö. 672/1274) *Manzûmetün fimâ yüzekkeru ve yüennesü mine'l-hayevân* adlı eserleri bunlardandır (İbn Cinnî, 1985, ss. 23-25; Ya'kûb, 1994, ss. 15-53).

Müzekker ve müennes literatürüne mucem müellifleri de önemli katkılar sunmuşlardır. İki ansiklopedik sözlükle mucem müellifleri arasında yerini alan İbn Sîde (ö. 458/1066) her ne kadar müzekker ve müennes alanında müstakil bir eser yazmamış olsa da bu konuya "*el-Muhassas*" adlı muceminde geniş yer ayırmıştır (İbn Sîde, t.y.a, s. 82 - t.y.b, s. 127). İmam Suyûtî de (ö. 911/1505) müzekker ve müennes dair bazı meşhur dil kitaplarından naklettiği birçok meseleyi *el-Müzhir fi 'ulûmi'l-luga ve envâ'ihâ* adlı eserinde zikretmektedir (es-Suyûtî, 1998, ss. 167-199). Bu konu, Sîbeveyhi'nin (ö. 180/796) *el-Kitâb ve Müberred'in* (ö. 286/900) *el-Muktedab* adlı eserleri başta olmak üzere –az veya çok- dil ve nahiv kitaplarının tamamında ele alınıp incelenmiştir (Ya'kûb, 1994, ss. 50-60).

4. Müzekker ve Müennesi Bilmenin Önemi

Müzekkerlik ve müenneslik, nahiv ilminin en karmaşık konularından biridir. Araplar her iki konuyu önemli görmekle birlikte müzekker ve müennesin bilinmesine iraptan daha fazla ehemmiyet vererek isim, fiil ve sıfatlarda müzekkerlik ve müennesliğin bilinmesini fesahat şartlarından saymışlardır (Nûruddîn, 1988, s. 150). Bu bağlamda nahiv ve irabın ancak müzekker ve müennesi bilmekle tam olarak anlaşılabileceğini aksi halde müennesi müzekker yahut müzekkeri müennes yapan kişinin merfu olanı mansub, mansub olanı mecrur veya mecrur olanı mansub okumak gibi kusurlu sayılacağını ifade etmişlerdir (İbnu'l-Enbârî, 1978, s. 87).

İbn Fâris de ilim ehlinin müennes ve müzekkeri mutlaka bilmeleri gerektiği aksi halde ikisini birbirine karıştırmanın çirkin sayılacağını belirtmektedir (İbn Fâris, 1969, s. 46). Çağdaş dilbilimcilerden Vendryes de erille dişili birbirine karıştırmanın dinleyende şok etkisi yaratacağı ve önüne geçilmemesi halinde sözün anlaşılamayacağı görüşündedir (Vendryes, 1975, s. 127). Müzekkerlik ve müenneslik konusunun sabit bir kuralı olmaması, kadim dilcileri (hicrî 305-395 yılları arasında) semâî olan müzekker ve müennes lafızlarla

ilgili birtakım risaleler telif etmeye sevk etmiştir (el-Mufaddal b. Seleme, 1997, ss. 299-306; İbnü'l-Enbârî, 1978, ss. 8-12; İbnü't-Tüsterî, 1983, ss. 32-36).

Halîl b. Ahmed (ö. 175/791), Sîbeveyhi (ö. 180/796), Müberred (ö. 286/900) ve Zeccâc (ö. 311/923) gibi nahivciler müzekker ve müennes konusuna eserlerinin çeşitli yerlerinde değinmekle birlikte bu konuyu müstakil başlık altında ilk ele alan kişi *el-Usûl fi'n-nahv* adlı eserindeki “باب المذكر والمؤنث – Müzekker ve müennes babı”yla İbnü's-Serrâc (ö. 316/929) olup onu da *el-Mufasssal fi san'ati'l-i'râb* adlı eserindeki “الباب السابع: الاسم المذكر والمؤنث - Yedinci bab: Müzekker ve müennes isim” başlığıyla Zemahşerî (ö. 538/1144) takip etmiştir (İbnü's-Serrâc, 1988, ss. 407-419; ez-Zemahşerî, 1993, ss. 247-252).

Müzekker ve müennesin bilinmesi, müenneslik hükümlerini açıklamak, bunları Kur'ân'da uygulamalı olarak göstermek ve böylelikle Kur'ân'ın bazı ayetlerinin Arap kaidelerine ters düştüğünü iddia edenlere cevap verebilme açısından büyük önem arz etmektedir.

5. Müenneslik İlkeleri

Arap dil âlimlerinin dediği gibi kelimedede aslanan müzekkerliktir. Müenneslik ise ondan bir cüzdür/fer'dir. Böylelikle müzekkerlik ayırt edici bir işarete gerek duymadan aslı üzere kalırken müenneslik kendisine te'nîs (dişilik) alametinin bitiştiği kelimedir. Araplar, gerek günlük konuşmalarında gerekse şiir ve nesirlerindeki müenneslik sigalarında birtakım ilkelere dayanmışlardır. Tezkîr ve te'nîsi ayırt etmek için geliştirip takip ettikleri bu ilkeleri kısaca şöyle sıralayabiliriz:

a) İlk kullanım (الوضع): Diğer milletler gibi Araplar da başlangıçtan beri çevresindeki varlıklara çeşitli isimler tayin etmişlerdir. “زينب - Zeyneb” ismini kadına, “ناقعة - Nâka” ismini de dişî deveye vermeleri gibi.

b) Dönüştürme (التحويل): Kelimenin aslından olmayan fazla/zaid harf kullanarak fiili bir formdan/sigadan diğerine aktarmaktır. “عمر يكتب → فاطمة تكتب” ve “الطلاب يكتبون → الفتيات” örneklerindeki “يكتب” fiiller gibi.

c) Alamet (العلامة): Araplar, ayırt edici; müzekkerlik dairesinden müenneslik dairesine nakletmek için tâ-i merbuta, elif-i maksûre ve elif-i memdûde gibi sabit, özel işaretler vaz' ettiler. Örnek: طالب → طالبة; أكبر → أكبرى; أخضر → أخضراء gibi (Sîbeveyhi, 1992a, ss. 235-236; İbn 'Akîl, 1985, ss. 91-92; İbn Hişâm, t.y.c, s. 286; el-Galâyînî, 2010, ss. 100-101).

6. Müenneslik Çeşitleri

Arap dilinde müenneslik hakîkî, mecâzî, manevî ve lafzî olmak üzere dört çeşittir:

6.1. Hakîkî Müenneslik: Eski nahivcilere göre “doğurganlık özelliğine sahip canlılara işaret eden”dir. Modern dilcilerin ifadesiyle yumurtlamak ya da yavrulamak suretiyle doğuran

ve üreyendir. Diğer bir ifadeyle “فَهَيْمَة- فاطمة- عائشة- خديجة” gibi insanlardan ve “نَاقَة- دَجَاجَة-” gibi hayvanlardan müennes olana işaret eden müennesliktir.

İbn Malik (ö. 672/1274) şöyle demektedir:

وَأِنَّمَا تَلَرَّمُ فِعْلٌ مُضْمَرٌ مُتَّصِلٌ أَوْ مُفْهِمٌ ذَاتٌ حِرِّ

Buna göre; sakin olan tâ-i te'nîs iki yerde mazi fiile bitişir:

a- Fiil “هند قامت” ve “الشمس طلعت” örneklerindeki gibi ister hakiki ister manevi olsun gizli müennes bir zamire isnad edilmişse,

b- Fail, “قامت هند” örneğindeki gibi zahir/açık hakiki müennesten oluşuyorsa.

Hakikî Müennesliğin iki özelliği vardır: Müennesliğe delalet etmesi ve müenneslik alametiyle birleşmesidir (İbn 'Akîl, 1985, s. 88; el-Hamelâvî, 2007, s. 73; el-Galâyînî, 2010, s. 100; Hasan, t.y.d, s. 588).

6.2. Manevî Müenneslik: Hakiki (رَزِينٌ-هِنْدٌ) ya da mecazi (عَيْنٌ-رَجُلٌ) olsun müennes bir isme özel ad olarak konulup müenneslik alameti almayandır. Bu isimler müzekker gibi görünse de müennes için kullanılırlar (el-Hamelâvî, 2007, s. 73; el-Galâyînî, 2010, s. 100; Hasan, t.y.d, s. 588).

6.3. Mecazî Müenneslik: Doğurmayan ve üremeyendir. Daha açık bir ifadeyle “شمسٌ – ورقة – نازٌ – سفينة – نازٌ” gibi müennes olmadığı halde takdiri ya da zahiri bir müenneslik alametiyle son bulup müennes gibi muamele görendir.

Sema yoluyla Araplardan gelen rivayetler dışında mecazi müennesi bilmenin bir yolu yoktur. Dolayısıyla bir kelimenin mecazi müennese delalet ettiğine hükmetmek ancak bu semanın durumunu izah eden dilsel yolla ve dil sözlüklerine müracaat etmekle mümkün olabilir. Bu çeşit müennesliğe; müennes isme dönen bir zamir (السَّمْسُ رَأَيْتُهَا), onu gösteren bir işaret (هَذِهِ السَّمْسُ), fiilin müennesliği (السَّمْسُ طَلَعَتْ), tasgir sigasında tâ-i te'nîsin açığa çıkması (وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ (أُذُنٌ – أُذُنَةٌ), sayı isminden tâ-i te'nîsin hazfi (ثَلَاثُ آبَارٍ), yüklem (وَلَسُلَيْمَانَ الرِّيحَ عَاصِفَةً) (el-Gâşiye, 88:12) veya hâl (مَغْلُوبَةٌ) (el-Mâide, 5:64) sıfatı (فِيهَا عَيْنٌ جَارِيَةٌ) (el-Enbiyâ, 21:81) yoluyla ulaşılır (İbn Hişâm, t.y.b, s. 233; es-Suyûtî, 2008, s. 404; el-Hamelâvî, 2007, ss. 160-161; el-Galâyînî, 2010, s. 100; Hasan, t.y.d, s. 587).

6.4. Lafzî Müenneslik: “الكُفْرَى – زَكْرِيَاءُ – عَنَتْرَةٌ – عَبِيدَةٌ – طَلْحَةُ – حُرَيْقَةٌ – حَمْرَةٌ” (hurma poleni kabı) gibi müzekker için konulup kendisinde müenneslik alameti bulunan isimdir.

Ebû Bekr İbnü'l-Enbârî'ye (ö. 328) göre müennes isimler dört kısma ayrılmaktadır:

a) “عَفْرَاءٌ - لَيْلَى - فاطمة” gibi içinde onu müzekkerden ayıran bir alamet olan isim.

b) “رَيْبٌ-هَيْدٌ” gibi barındırdığı müenneslik sebebiyle müenneslik alametine ihtiyaç duymayan isim.

c) “جَدِي (oğlak)’ın zıttı عَنَاقٌ ve “جَمَارٌ (eşek)in zıttı أَتَانٌ” gibi müzekkerinden farklı bir lafızla anılması sebebiyle müenneslik alametine ihtiyaç duymayan isim.

d) “جَرَادَةٌ - نَعَامَةٌ” gibi içinde müenneslik alameti barındırdığı halde hem müzekker hem de müennes için kullanılan isim.

“الأَفْعَى - الصَّبُغُ - العُقْرَبُ” gibi bazı isimler, müenneslik alameti olmadan da hem müzekker hem de müennes için kullanılabilir. Bu yüzden araplar bu üç isme “العُقْرَبَانِ - الصَّبُغَانِ - الأَفْعَوَانِ” şeklinde müzekker formlar geliştirme yoluna gitmişlerdir (İbnu’l-Enbârî, 1978, ss. 52-67).

7. Müenneslik Alametleri

Müzekker isim, yapısı ve Araplardan nakledilen kullanım yaygınlığı sebebiyle kendisinin ya da sahibinin müzekkerliğine işaret eden ek bir lafzi alamete ihtiyacı yoktur. Müzekkerin aksine müennesin ayırt edici bir alamete ihtiyacı vardır. Müenneslik alametleri çok olup İbnu’l-Enbârî onları onbeşe çıkarmıştır (İbnu’l-Enbârî, 1978, s. 176). İbn Mâlik ise Elfiyesinde bunları iki alamete indirgemektedir:

علامةُ التَّائِبِ تَاءٌ أَوْ أَلْفٌ وَفِي أَسْمَاءٍ قَدَّرُوا النَّا كَالْكَتِيفِ

Müenneslik alameti tâ’ ya da eliftir

Tâ’ı ‘ketif’ gibi isimlerde takdir ettiler (İbn Mâlik, t.y., s. 50).

Bu alametler lafzî (zâhir) ve mukadder olmak üzere iki çeşittir.

7.1. Lafzî Müenneslik Alametleri

Lafzî (zâhir) müenneslik alametleri tâ-i te’nîs, elif-i maksûre ve elif-i memdûde olmak üzere üçtür.

a) **Tâ-i te’nîs:** Birinci alamet olup fiillerde ve isimlerde müzekkerle müennesi ayırt etmede bariz bir alamettir. Kelimeyi müzekkerlik durumundan müenneslik durumuna taşıdığı için “*tâu’n-nakl*” olarak da isimlendirilmiştir (Hasan, t.y.c, s. 186).

Fiillerde olan *tâ’* harfi, her zaman açık (ت) olur. Mazi fiillerin sonunda bu harf “ذَهَبَتْ عَائِشَةُ” örneğindeki gibi sakin konumunda gelip “*tâu’t-te’nîs es-sâkine*” olarak isimlendirilir. Muzari fiilin başına ise “تَدَّهَبُ عَائِشَةُ” şeklinde harekeli (*müteharrike*) olarak gelir. Aynı

zamanda muzari fiilin başına gelen muzaraat harfleri arasında yer alır (İbn Hişâm, 1984, s. 345).

İsimlerde ise bu harf, kapalı (ة -ة) ve açık (ت) olarak iki ayrı formda kullanılır. Kapalı tâ (*tâ-i merbûta*), “كاتبَة - صائِمَة” gibi tekil (*müfred*) isimlerin sonunda ve “غَاذِي → غَاذَاة → دَاعِي → دُعَاة” gibi tekilleri tâ' ile sonlanmayan kurlsız çoğul (*cem-i teksîr*) sigalarında bulunur. Açık tâ (*tâ-i meftûha*) ise “أَخْتٌ - بِنْتُ” gibi orta harfi sakın olup üç harften oluşan (*sülâsî*) isimlerde; “عَابِدَاتٌ - مُؤْمِنَاتٌ” gibi kurallı dişil çoğul (*cem-i müennes sâlim*) sigalarında ve “بَيْتٌ → أَبْيَاتٌ; صَوْتُ → أَصْوَاتٌ” gibi tekili tâ' ile biten kurlsız çoğul kelimelerde bulunur (Abdulhamîd, 2007, s. 28).

İsimlerde tâ'in konulmasının esas nedeni müzekker ve müennes arasındaki müşterek özellikleri ayırt etmek içindir. Dolayısıyla bu harf, “مَرْضِعٌ - حَائِضٌ” gibi kadınlara özgü vasıfları ifade eden kelimelerde yer almaz (İbn Mâlik, 1982b, s. 1737).

b) Elif-i te'nîs: Bu da elif-i maksûra (ا -ى) ve elif-i memdûde (اء) olmak üzere iki çeşittir. Elif-i maksûra, “سَلَمَى - لَيْلَى - بُسْرَى” gibi kendinden önceki harf fethalı olan sakın yumuşak eliftir. Bu harfin sonuna *tâ-i te'nîs* ve *tenvîn* gelmez. Elif-i maksûraya ait on iki vezin (فُعَلَى - فُعَالَى - فُعَيْلَى - فُعَالَى - فُعَلَى - فُعَالَى - فُعَلَى - فُعَالَى - فُعَلَى - فُعَالَى - فُعَلَى - فُعَالَى) zikredilmiştir. Bazıları bunlara kullanımı yaygın olmayan bir takım vezinler ekleyerek sayılarını on sekize çıkarmışlardır. Elif-i memdûde, “حَسَنَاءٌ - حَمْرَاءٌ - عَدْرَاءٌ” gibi sonrasında hemze gelen elif (اء) olup elif-i maksûranın bir dalıdır (es-Sabbân, t.y., s. 1540).

Elif-i maksûranın “فُعَلَاءٌ - فُعَالَاءٌ - فُعَلَاءٌ - فُعَالَاءٌ - فُعَلَاءٌ - فُعَالَاءٌ - فُعَلَاءٌ - فُعَالَاءٌ - فُعَلَاءٌ - فُعَالَاءٌ - فُعَلَاءٌ - فُعَالَاءٌ” gibi birçok vezni bulunmaktadır (İbn Mâlik, t.y., ss. 50-51). Elif-i memdûde ile elif-i maksûra arasında ortak vezinler de söz konusudur. Bunlar dört tanedir:

1. فُعَلَى → صَحْرَاءٌ (sahra) - سَكْرَى (sarhoş)
2. فُعَلَى → جَنْفَاءٌ (kambur) - أَرْبَى (dahi)
3. فُعَلَى → جَمْرَى (hızlı koşma) - جَنْفَاءٌ (bir yer adı)
4. فُعَلَى → أَجْفَلَى (genel çağrı) - أَرْبَعَاءٌ (Çarşamba) (el-Afgânî, 2003, s. 141)

Burada başka müşterek ortak vezinler de vardır. Suyûtî, Hem'û'l-hevâmî' adlı eserinde bunları yirmiyeye kadar çıkarmıştır (es-Suyûtî, 1980b, ss. 77-82).

7.2. Lafzî Olmayan Müenneslik Alametleri

Lafzî olmayan (mukadder) müenneslik alametleriyle ilgili hususları şöyle özetlemek mümkündür:

a) Araplardan sema yoluyla nakledilen “أُذُنٌ – عَيْنٌ – قَدَمٌ – كَيْفٌ” gibi murab sülasi isimlerde tasavvur edilen tâ-i te’ nîstir.⁴ Bu kelimelerin müennes olduğunu gösteren şey ise bu kelimelerin “أُذُنِيَّةٌ – عَيْنِيَّةٌ – قَدِيمَةٌ – كَيْفِيَّةٌ” şeklindeki tasvirlerinde tâ-i te’ nîsin açığa çıkmasıdır (Hasan, t.y.d, s. 586). İbn Mâlik Elfiye’inde mukadder müennesliğin bu türüne işaret etmiştir:

وَيُعْرِفُ التَّقْدِيرَ بِالضَّمِيرِ وَنَحْوِهِ كَالرَّدِّ فِي التَّصْغِيرِ

Mukadder müenneslik zamirle bilinir

Ve tasvirdeki gibi kelimeyi aslına döndürmekle (İbn Mâlik, t.y., s. 50)

b) Mukadder müenneslik, sülasi dışındaki isimlerde de bulunabilir. Bu da ancak o isme dönen müennes bir zamir (الْأَرْضُ زَرَعَتْهَا); onu gösteren müennes bir ism-i işaret (هَذِهِ الْأَرْضُ) veya onu niteleyen müennes bir sıfat (الْأَرْضُ الْمُتَحَرِّكَةُ) ile gerçekleşebilir (Hasan, t.y.d, s. 586).

c) İnsan uzuvlarının müzekkerlik ve müennesliği sema ve Arapların kullanımına dayanmaktadır. Fakat “رَجُلٌ - أُنْثَى - عَيْنٌ” gibi çift olan uzuvlar çoğunlukla müennes sayılmıştır. Bununla birlikte “الْحَاجِبُ - الصَّدْعُ - الْخَدُّ - الْمِرْفَقُ - الْكَوْعُ - الْكَوْعُ” gibi bazı çift uzuvlar müzekker sayılırken “الضَّرْسُ - الْإِنْبُطُ - الْعَصْدُ” gibi çift uzuvlar aynı anda müzekker ve müennes sayılmıştır. Buna karşın “رَأْسٌ - أَنْفٌ - ظَهْرٌ” gibi tek olan uzuvların çoğu müzekker sayılmıştır. Bu bağlamda “الْكِرْشُ” gibi tek olup müennes kullanılanların yanı sıra “اللسانُ - أَلْفَا - أَلْفَا - أَلْفَا” gibi tek olup da müzekker ve müennes kullanılanlar da vardır. Arap dilciler bunları genel kabul görmüş kurallar olarak benimsemişlerdir (el-Müberred, 1994b, ss. 6-8; İbnu’l-Enbârî, 1978, ss. 176-188; ez-Zemaşerî, 1993, ss. 249-250; el-Hamelâvî, 2007, ss. 73-74; Hasan, t.y.d, s. 568).

8. İsimlere Tâ-i Te’ nîs Eklenmesi

İsmlere tâ-i te’ nîsin eklenmesi hususu iki kurala dayanmaktadır:

a) **Temelde ziyadeliliğin gerekli olması:** Tâ-i te’ nîsin eklenmesinin sebebi, “كاتبٌ - كاتبةٌ - طالبٌ - طالبةٌ” gibi çoğu sıfatlardan oluşan ortak özelliklerde müzekkerle müennesi birbirinden ayırt etmektir. Araplardan duyulandan dışında “حَامِلٌ - حَامِلَةٌ - حَامِلَةٌ - حَامِلَةٌ” gibi kadınlara özgü sıfatlarda tâ-i te’ nîs kullanılmaz. Bununla birlikte emzirme özelliği kadınlara özgü olduğu halde “emziren kadın” anlamındaki “مُرْضِعٌ” kelimesi “مُرْضِعَةٌ” *يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ* “عَمَّا أَرْضَعَتْ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمْلٍ حَمْلَهَا وَتَرَى النَّاسَ سُكَارَى وَمَا هُمْ بِسُكَارَى وَلَكِنَّ عَذَابَ اللَّهِ شَدِيدٌ” (Kıyamet

⁴ Burada işaret edilmesi gereken temel husus te’ nîs elifinin hiçbir şekilde mukadder olamayacağıdır. Zira mukadder olan almet, asıl olması itibarıyla tâ-i te’ nîstir; elif-i memdüde veya elif-i maksûra değildir el-Ca’berî, (1991, s. 99).

sarsıntısını) göreceğiniz gün, her emzikli kadın emzirdiği çocuğu unutacak, her gebe kadın karnındaki çocuğu düşürecektir. Ve insanları sarhoş olmadıkları halde sarhoş gibi göreceksin; çünkü Allah'ın azabı (kıyametin dehşeti) çok çetindir!" (el-Hac, 22:2) ayetinde tâ-i te'nîs eklenerek "مُزْضِعَةٌ" şeklinde de kullanılmıştır (el-Galâyînî, 2010, s. 101).

Tâ-i te'nîs "إِمْرَأَةٌ - إِمْرُؤٌ; رَجُلَةٌ - رَجُلٌ; غُلَامَةٌ - غُلَامٌ; فَتَاةٌ - فَتَىٌّ" az da olsa müşterek mana ifade eden camid isimlere bitiştiği olmuştur. Ancak bunlar Araplardan semai olarak yani duyularak öğrenilmeleri ve az kullanılmaları sebebiyle herhangi bir kıyasa/kurala tabi olmazlar (Hasan, t.y.d, s. 590).

b) Müzekker ve müennesin eşit olması: Müzekker ve müennesin eşit olduğu beş tane vezin vardır ki bunlara tâ-i te'nîs eklenmez:

- "إِمْرَأَةٌ صَبُورٌ - رَجُلٌ صَبُورٌ" gibi. "فَاعِلٌ" manasında "فَعُولٌ" vezni: "فَاعِلٌ" manasında "فَعُولٌ" gibi.
- "إِمْرَأَةٌ جَرِيحٌ - رَجُلٌ جَرِيحٌ" gibi. "مَفْعُولٌ" manasında "فَعِيلٌ" vezni: "مَفْعُولٌ" manasında "فَعِيلٌ" gibi.
- "إِمْرَأَةٌ مَهْدَاؤٌ - رَجُلٌ مَهْدَاؤٌ" (Çok konuşan, geveze kadın veya erkek) gibi. "مِفْعَالٌ" vezni: "مِفْعَالٌ" gibi.
- "إِمْرَأَةٌ مِسْكِينٌ - رَجُلٌ مِسْكِينٌ" gibi. "مِفْعِيلٌ" vezni: "مِفْعِيلٌ" gibi.
- "إِمْرَأَةٌ مَغْسَمٌ - رَجُلٌ مَغْسَمٌ" (Kararından dönmeyen kadın veya erkek) gibi (İbnu'l-Enbârî, 1978, ss. 119-120; ez-Zemahşerî, 1993, ss. 249-250; İbn 'Akîl, 1985, ss. 92-93; İbn Hişâm, t.y.c, ss. 287-288; el-Hamelâvî, 2007, s. 73; el-Galâyînî, 2010, ss. 101-102).

Örneğin "إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ" - Şüphesiz, Allah'ın rahmeti iyilik edenlere çok yakındır." (el-Arâf, 7:56) ayetinde geçen "فَعِيلٌ" veznindeki "قَرِيبٌ" kelimesi bu bağlamda müennes olarak kullanılmıştır (el-Galâyînî, 2010, s. 102).

8.1. İsimlere Tâ-i Te'nîs Eklenmesinin Gayeleri

İsimlere tâ-i te'nîs eklenmesinin belli başlı gayeleri şunlardır:

- a) Bir şeyin müfrediyle cinsini birbirinden ayırt etmek: "نَخْلٌ - شَجَرَةٌ - شَجْرٌ" gibi.
- b) Sıfatta mübalağa yapmak: "رَاوِيَةٌ - رَاوِيٌ" gibi.
- c) Sıfattaki mübalağayı arttırmak: "رَحَالَةٌ - رَحَالٌ; عَلَامَةٌ - عَلَامٌ" gibi.

d) Kelimenin yapısındaki bir eksikliği doldurmak. Söz konusu eksiklik kelimenin ilk, orta veya son harfinde olduğunda eksik harfin yerini doldurmak için kelimenin sonuna tâ-i te'nîs eklenir:

- İlk harf (*fâu'l-fi'l*)'i hazfedilen kelimeye örnek: “وَعَدُّ → عِدَّةٌ”
- Orta harf (*aynu'l-fi'l*)'i hazfedilen kelimeye örnek: “إِقْوَامٌ → إِقَامَةٌ”
- Son harf (*lâmu'l-fi'l*)'i hazfedilen kelimeye örnek: “لُعَوٌ → لُعَّةٌ”

Bu örneklerde hazfedilen vâv sebebiyle kelimenin yapısında oluşan eksiklik o kelimeye tâ-i te'nîs eklenerek giderilmiştir.

e) Kelimenin müfredindeki nisbet ya'sının yerini doldurmak: “مَغْرِبِيٌّ؛ أَشَاعِرَةٌ → أَشْعَرِيٌّ” → “مَغَارِبَةٌ” gibi (İbnu'l-Enbârî, 1978, ss. 130-133; ez-Zemaşerî, 1993, ss. 348-350; İbn Hişâm, t.y.c, ss. 287-289; el-Hamelâvî, 2007, s. 73; el-Galâyînî, 2010, s. 101).

Müzekkerlik ve müenneslik aynı hakikatin yani kelimenin iki yüzünü yansıtmaktadır. Şair Mütenebbî şöyle diyor:

وَمَا التَّائِيْتُ لِاسْمِ الشَّمْسِ عَيْنٌ وَلَا التَّنْكِيزُ فَخْرٌ لِلْهَالِ

Ne müenneslik güneş için bir utanç

Ne de müzekkerlik ay için bir kıvançtır! (el-Mutenebbî, 1983, s.267)

Yani bir kelimenin müzekker ya da müennes olması onu ne yükseltir ne de alçaltır.

9. Hem Müzekker Hem de Müennes Olarak Kullanılan Sözcükler

Arap dilinde hem müzekker hem de müennes olarak kullanılacak sözcükler şunlardır:

a) *Müenneslik alameti taşımadıkları halde Araplardan müennes olarak öğrenilip nakledilen sözcükler.* Bunlar sınırlı olup en meşhurları şunlardır: “السَّلَاحُ - silah - القليب - kuyu, الصَّاع - kile, السَّكِين - bıçak, النَّعْم - davar, الإِزَارُ - peştamal, العُرْسُ - düğün, العُنُقُ - boyun, السَّبِيلُ - yol, الصَّرَاطُ - yol, الطَّرِيقُ - yol, الدَّلْوُ - kova, السُّوقُ - çarşı, العَسَلُ - bal, العَصْدُ - pazı, العَجْرُ - arka, الغُلُّكُ - gemi, المَوْسَى - ustura, الخَمْرُ - şarap, النَّهْرُ - nehir, أَلْحَالُ - hal, أَلْمَتْنُ - metin, güverte, الدَّرَاعُ - kol, اللِّسَانُ - dil, الرُّقَاقُ - sokak, الرُّوحُ - ruh.” (es-Suyûtî, 1998, ss. 198-199).

Bu bağlamda “فُلٌ هُدِيَهُ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ” *De ki: ‘İşte bu benim yolumdur. Ben, ne yaptığımı bilerek Allah'a çağırıyorum.*” (Yusuf 12/108) ayetindeki “سَبِيلٌ” kelimesi müennes olarak kullanılmıştır.

b) *“رَبْعَةٌ - رُبْعَةٌ - هَمْرَةٌ لَمْرَةٌ - صُرُورَةٌ” gibi yapı itibarıyla tâ-i te'nîsli olup hem müzekker hem de müennesi niteleyen sözcükler.* “إِمْرَأَةٌ هَمْرَةٌ لَمْرَةٌ - رَجُلٌ هَمْرَةٌ لَمْرَةٌ” örneğinde görüldüğü üzere ‘ayıplaması ve küçümsemesi çok olan’ manasındaki “هَمْرَةٌ لَمْرَةٌ” vasfı, hem müzekker hem

de müennes için kullanılırken Kur'ân'da (el-Hümeze, 104:1) müzekker için kullanılmıştır (es-Suyûtî, 1998, s. 184).

c) "شاة - بقرة - حَيَّةٌ" gibi tâ-i te'nîs barındıran bazı isimler hem müennes hem de müzekker için kullanılırlar. Ancak bunların müzekkerleri sadece müzekker olarak muamele görürler (es-Suyûtî, 1998, ss. 196-197).

d) "صَيِّفٌ - نَيِّبٌ - أَيِّمٌ - عَاقِرٌ - رُوْحٌ" gibi müenneslik alameti taşımadığı halde hem müzekker hem de müennes sîfat olarak gelen isimler. "Kısır" manasına gelen "عَاقِرٌ" kelimesi "امرأةٌ" şeklinde hem müzekker hem de müennesin sîfatı olarak kullanılmıştır. وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِنْ وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا "Benden sonra yerime geçecek yakınlarım konusunda ciddî endişelerim var; üstelik eşim de kısırdır." (Meryem 19/5) âyetinde de zevcenin sîfatı olarak zikredilmiştir.

e) Müenneslik alameti taşımadıkları halde hem müzekker hem de müennes için kullanılan isimler. Erkek ve kadın için "الإنسان"; erkek ve dişi deve için "البعير"; erkek ve dişi at için "الفرس" isminin kullanılması gibi (Sîbeveyhi, 1992a, ss. 237-238; İbnü'l-Enbârî, 1978, ss. 172-173; es-Suyûtî, 1998, ss. 196-197).

10. Müzekkerlik ve Müenneslik Yönünden Fiilin Hükümleri

Müzekkerlik ve müenneslik yönünden fiilin üç hali vardır:

10.1. Müzekkerliğin Zorunlu Olması

Fiil, fail ile birlikte iki yerde müzekker yapılmalıdır:

a) Fail, gerek "نَجَّحَ الْمُجْتَهِدُ / الْمُجْتَهِدَانِ / الْمُجْتَهِدُونَ" örneğindeki gibi lafız ve mana yönünden hakikî gerekse "جَاءَ حَمْرَةً" gayr-i lafzî manevî olsun, müzekker müfret, müzekker müsenna veya cem-i müzekker sâlim şeklinde gelmesi halinde müzekkerlik zorunludur. Ancak fail, "رَجَالٌ" gibi cem-i teksir veya "حَمْرَاتٌ" gibi "ا" ve "ت" ile çoğul yapılmış müzekker bir kelime veyahut da "بُنُونَ - بَيْنِينَ" gibi cem-i müzekker salime benzemesi halinde fiil müzekker ya da müennes yapılabilir.

b) "مَا قَامَ إِلَّا فَاطِمَةٌ" örneğindeki gibi fiil ile müennes failin arasına İLÂ girmesi durumunda müzekkerlik zorunludur. Fiil, bazen şu beyitteki gibi şiir zarureti sebebiyle müennes olarak da gelebilir:

مَا بَرَّيْتُ مِنْ رَبِيَّةٍ وَدَّمَ فِي حَرْبِنَا إِلَّا بَنَاتُ الْعَمِّ

Şüphesiz ve kınamalardan kimse kurtulmadı

Savaşımızda amcakızları dışında (el-Galâyîni, 2010, s. 399).

İbn Malik, Elfiye'sinde belirttiği üzere fiil ile müennes olan failin arasına ^{lâ} girmesi halinde fiile bitişen tâ-i te'nîsin hazfedilebileceği gibi zikredilebileceğini (yani fiilin müzekker veya müennes olarak gelebileceğini) söylemekle birlikte hazfi (yani fiilin müzekker olarak gelmesini) daha güzel bulduğunu ifade etmektedir:

وَالْحَدْفُ مَعَ فَضْلِي بِأَلَا فَضْلًا كَمَا زَكِي إِلَّا فَتَاهُ ابْنُ الْعَلَا

(Fiille failin arası) "إِلَّا" ile ayrılması halinde (fiilden tâ-i te'nîsi) hazfetmek daha güzeldir.

"İbnu'l-Âlâ'ın geç kızı dışında kimse temiz kalamadı / kurtulamadı" cümlesindeki gibi (İbn Mâlik, t.y., s. 17).

10.2. Müennesliğin Zorunlu Olması

Fiil, fail ile birlikte üç yerde müennes yapılmalıdır:

a) Fail, "إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ - Bir zamanlar İmrân' ın karısı şöyle demişti." (Âî İmrân 3/35) ayetiyle "جَاءَتْ فَاطِمَةُ - الْقَاطِمَتَانِ - الْقَاطِمَاتُ" Fatima – iki Fatima – Fatimalar geldi." örneğindeki gibi araya bir fasıla girmeden fiiliyle bitişik açık hakikî bir müennes olması durumunda müenneslik zorunludur. Eğer fail, "سَمْسُ" gibi mecâzî müennesten oluşur veya فَوَاطِمٌ gibi cem-i teksir olur ya da "بَنَاتٌ" gibi cem-i müennes salime benzerse veyahut da onunla fiil arasına bir fasıla girerse fiil müzekker ya da müennes yapılabilir.

b) Fail "عَائِشَةُ ذَهَبَتْ - خَدِيجَةُ تَذَهَبُ" gibi hakikî veya "السَّمْسُ تَطْلُعُ - السَّمْسُ ظَلَعَتْ" gibi mecâzî müennese dönen müstetir (gizli) bir zamir olursa fiil müennes yapılmalıdır.

c) Fail, cem-i müennese veya müennes bir cem-i teksire veyahut da gayr-î âkil (akılsız) cem-i müzekkere dönen bir zamir olması halinde fiilin müennes yapılması zorunludur. Bu durumda fiil, الْجِمَالُ يَسِرْنَ - الْجِمَالُ تَسِيرُ ve الْفَوَاطِمُ أَقْبَلْنَ - الْفَوَاطِمُ أَقْبَلَتْ; الظَّالِمَاتُ جِنَّ - الظَّالِمَاتُ جَاءَتْ örneklerindeki gibi sakın tâ-i te'nîsle veya nûn-u nisveyle müennes yapılır (el-Galâiyînî, 2010, s. 400).

10.3. Hem Müzekkerliğin Hem de Müennesliğin Mümkün Olması

Fiil, dokuz yerde hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir:

a) "حَضِرْتُ / حَضِرَ الْقَاضِي امْرَأَةً" örneğindeki gibi fail, hakiki müennes olup fiiliyle arası ^{lâ} dışında başka bir kelimeyle ayrılırsa fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. İbn Hişâm, bu durumda fiilin müennes olarak gelmesini daha fasih bulmaktadır (İbn Hişâm, 1990, s. 183).

b) "ظَلَعَتْ / طَلَعَ السَّمْسُ" örneğindeki gibi fail, zamir olmayıp fiile bitişik mecazî müennes açık bir isim şeklinde gelirse fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. İbn Hişâm,

bu durumda fiilin müennes olarak gelmesini tercihe şayan bulsa da (İbn Hişâm, 1984, s. 345; İbn Hişâm, 1990, s. 183) فَأَنْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ مُكْرِهِمْ, (el-Enfâl, 8:35) وَ مَا كَانَ صَلَاتُهُمْ عِنْدَ الْبَيْتِ (en-Neml, 27:51) ve وَجُمِعَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ (el-Kiyâme, 75:9) ayetlerinde fiil müzekker olarak gelmiştir.

c) قَامَتْ هِيَ / إِنَّمَا قَامَ / قَامَتْ هِيَ örneğindeki gibi fail, müennese ait munfasıl bir zamir olarak gelirse fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. Dil âlimleri bu durumda müennesliğin terkedilmesini daha güzel bulmaktadır.

d) يُنْسِنُ / يَنْسِتُ الطَّالِبَةُ هَبِئَاءَ ve نِعْمَتْ / نِعِمَّ الْقَتَاةُ زَيْبُ örneğindeki gibi fail, açık bir müennes olup fiil de övme ve yerme (نِعْمَ - يَنْسِنُ) fiillerinden biri olursa fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. Dilciler burada da te'nisin daha iyi olacağını söylemişlerdir (el-Galâyîni, 2010, ss. 400-401).

e) Fail, جَاءَ / جَاءَتِ الظَّلْحَاتُ örneğindeki الْحَمْرَاتُ gibi "أ" ve "ت" ile çoğul yapılmış müzekker bir isim olarak gelirse fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. Dilciler burada da tezkîrin (fiili müzekker yapmanın) daha güzel olacağını söylemişlerdir (es-Suyûtî, 1980a, s. 334; el-Galâyîni, 2010, s. 401; el-Afgânî, 2003, s. 215).

f) Fail قَالَتِ الأغْرَابُ آمَنَّا (el-Hucurât, 49:14) örneğindeki الرجال ve الْفَوَاطِمُ ve الأغْرَابُ kelimeleri gibi müennes veya müzekker bir ismin cem-i teksîri şeklinde gelirse fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. Dil âlimlerine göre burada uygun olan müzekker faille birlikte müzekker bir fiil, müennes bir faille birlikte ise müennes bir fiil getirmektedir. Ancak fail, gayri akil yani insan dışında bir varlık ise fiil müennes yapılmalıdır (el-Galâyîni, 2010, s. 401).

g) Fail الرجال جاؤوا / الرجال جاءت örneğindeki gibi akıllı müzekker cem-i teksire dönen bir zamir olursa fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. Dilciler bu durumda müzekker akıllı çoğul zamir getirilmesini daha fasih bulmaktadır (el-Galâyîni, 2010, s. 401).

h) Fail قَامَ / قَامَتْ "البنون" gibi cem-i müzekker sâlim ya da جَاءَ / جَاءَتِ البنون örneğindeki البنات gibi cem-i müennes sâlim formunda gelmişse fiil, hem müzekker hem de müennes olarak gelebilir. Dil âlimleri müzekker faille birlikte müzekker bir fiil, müennes bir faille birlikte ise müennes bir fiil getirilmesini tercihe şayan bulmalarına rağmen أَمِنْتُ بِهِ بُنُو إِسْرَائِيلَ (Yûnus, 10:90) ayetinde müzekker faille birlikte müennes bir fiil tercih edildiği görülmektedir (İbn Mâlik, 1982a, s. 598; el-Galâyîni, 2010, s. 401).

i) جَاءَ / جَاءَتِ القوم ve جَاءَ / جَاءَتِ النساء örneğindeki gibi fail, lafzında tekili olmayan çoğul isim veya أَوْرُقٌ / أَوْرُقَتِ الشَّجَرُ ve قَالَ / قَالَتِ العرب şeklinde müfredi, çoğulundan "ة" ya da "ي" ile ayrılan çoğul cins isim olursa. Burada القوم ve النساء kelimeleri lafzında tekili olmayan kelimeler iken الشجر ve العرب kelimeleri "شجرة" ve "عربي" şeklinde

müfredi, çoğulundan “ة” ya da “ي” ile ayrılan çoğul cins isimlerdir. İbn Hişâm’a göre fiilin müennes yapılması tercihe şayan olsa da fail cem-i teksîr ya da topluluk adı olması halinde fiil müzekker ya da müennes yapılabilir. Burada zikredilen örneklerin tümünde te’nîs, topluluk (الجماعة); tezkîr ise çoğul (الجمع) manasına hamledilmiştir (İbn Hişâm, t.y.a, s. 116; İbn Hişâm, 1984, s. 225; el-Galâyînî, 2010, s. 401).

Sonuç olarak müzekkere veya müennese ait cem-i teksîrde, topluluk isminde ve çoğul cins isimde iki vecihte (yani fiilin hem müzekker hem de müennes olması) caizdir. Fiil, cem-i müzekker sâlimde müzekker; cem-i müennes sâlimde ise müennes getirilmelidir (ez-Zemahşerî, 1993, ss. 247-248; İbn ‘Akîl, 1985, ss. 88-96; İbn Hişâm, 1984, s. 225; İbn Hişâm, 1990, ss. 180-184; el-Galâyînî, 2010, s. 401).

11. Kur’ân’da Müzekkerlik ve Müennesliğin Dayandığı İlkeler

Apaçık bir Arapçayla nazil olan Kur’ân-ı Kerim, indirildiği topluma kendi dil üslup ve incelikleriyle hitap etmiş; müzekkerlik ve müenneslik konusunda da iki temel yöntemi izlemiştir. Bunlardan ilki gramer ikincisi de haml yöntemidir.

11.1. Gramer yöntemi

Kur’ân’ın dil üslubu Arap dilinin müzekkerlik ve müenneslik kurallarıyla uygunluk arz edecek şekilde seyretmiştir. Bu bağlamda özne (müsnedün ileyh), müzekker ile birlikte müzekker; müennesle birlikte müennes yapılmıştır. Kur’ân’da yaygın olarak kullanılan bu üslupla ilgili örnekler sayılamayacak kadar çoktur:

وَجَاءَ مِنْ أَفْضَى الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى “Şehrin öbür ucundan bir adam koşarak geldi.” (Yâsîn, 23:36).

قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّعْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ “Bir karınca ey karıncalar! Yuvalarınıza girin dedi.” (en-Neml, 18:27).

وَأُخْرِجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا “Ve yer ağırlıklarını dışarı attığında..” (ez-Zilzâl, 2:99).

هَذَا كِتَابُنَا يُنطِقُ عَلَيْكُمْ بِالْحَقِّ “Bu, size gerçeği söylemekte olan kitabımızdır.” (el-Câsiye, 29:45).

إِنَّ كُلَّ الْأَكْذِبِ الرُّشْدَ فَحَقَّ عِقَابِ “Hepsi de elçileri yalancılıkla suçladılar, bu yüzden de kendilerini cezalandırmam hak oldu.” (Sâd, 14:38).

11.2. Haml (Yüklemleme) Yöntemi

Bu başlık altında *haml*, *taglîb* ve *tazmîn* kavramları incelenecektir.

a) **Haml (الحمل):** “عَلِمَ” babından “يَحْمِلُ - حَمَلَ” vezinde sülasi mücerred olan *haml* kelimesi ile lugavî haml (الحمل اللغوي) kastedilmektedir. H-m-l kökü sözlükte bir şeyin azalması ve

eksilmesi (إِقْلَالِ الشَّيْءِ) manasındadır. Bu azalma ve eksilme (*iklâl*) manasından hareketle ağacın ortasında veya tepesinde kalan meyvelere *haml*; sırt veya baş üstünde taşınan yüke ise *himl* denilmiştir (İbn Fâris, 1979b, ss. 106-107). *Haml* kelimesinin çoğunlukla cem-i killet ifade eden “أَحْمَالٌ” ve cem-i kesret ifade eden “حُمُولٌ” olmak üzere iki cemi formu mevcuttur.

İbn Cinnî, Hasâis’inde bu konuyu “Mana Üzerine Hamletme (الْحَمْلُ عَلَى الْمَعْنَى)” başlığı altında işleyerek haml konusunun Arapçanın en derin ve en geniş bir konusu olduğunu; müzekkeri müennes, müennesi de müzekker saymak gibi gerek Kur’ân’da gerekse Arap şiir ve nesrinde bununla ilgili birçok örnek bulunduğunu belirtmektedir (İbn Cinnî, 2006, s. 413).

Ebu’l-Bekâ’ el-Kefevî (ö. 1095/1684) Külliyyat adlı eserinde lafzın önce manaya daha sonra da lafza hamletmenin yanlış olmadığını; aksine müzekkeri müennes, müennesi de müzekker saymak gibi mana üzerine hamletme konusuyla ilgili Kur’ân’da örnekler bulunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda konuyla ilgili “ذَهَبَتْ بَعْضُ أَصَابِعِهِ” örneğini vererek kervanın (السِّيَارَةِ) bir kısmına mana olarak kervan (سَيَّارَةٌ) denildiği gibi parmakların (الأصابع) bir kısmına da parmaklar (أَصْبُعٌ) denildiğini ifade etmektedir (el-Kefevî, 1998, ss. 379-380).

İstilahta bir şeyi bir şeye hamletme; onu o şeyin hükmüne dâhil etmektir. Diğer bir ifadeyle aralarındaki teradüf sebebiyle tür veya sayı yönünden bir lafza başka bir lafzın hükmünü vermek şeklinde tarif edilmiştir. Haml, (söz)ü mana üzerine hamletme ve lafız üzerine hamletme olmak üzere iki çeşittir. (*Söz*ü) *mana üzerine hamletme* ya müzekkeri müennes, müennesi de müzekker saymak gibi nev’ (tür)de ya da tekili çoğul, çoğulu da tekil saymak gibi aded (sayı)da gerçekleşir.

- *Nev’ (tür)de sözü mana üzerine hamletme:*

- Müzekkerin müennes sayılması (*te’nîsu’l-muzekker*) konusunda sözü mana üzerine hamletmeye örnek olarak A’şâ’nın (ö. 7/629 [?]) şu beytini verebiliriz:

لِقَوْمٍ وَكَانُوا هُمُ الْمُتَّفِقِينَ شَرِبْتَهُمْ قَبْلَ تَنْقَادِهَا

Bizzat kendileri bitirmiş olan kavme

Şaraplarını zamanından önce (el-A’şâ, 1950, s. 71).

Bu beyitteki istişhâd yeri “تَنْقَادِهَا” kelimesidir. Bu kelimedeki zamir (ها), müennes olup şarap (شَرِبْتَهُمْ) kelimesine dönmektedir. Ancak “شَرَابٌ” kelimesi müzekker olduğu için burada bu kelimenin yerine müennes olan müteradifi/eşanlamlısı “حَمْرٌ” kelimesi kastedilmiştir (es-Se’âlibî, 2009, ss. 237-238).

- Müennesin müzekker sayılması (*tezki'ru'l-muennes*) konusunda sözü mana üzerine hamletmeye örnek olarak da şu beyit verilebilir:

فَلَا مُرْنَةَ وَدَقَّتْ وَدَقَّتْ وَلَا أَرْضَ أَبْقَلٍ إِبْقَالَهَا

Ne bir bulut yağdırdı yağmurunu

Ne de bir yer bitirdi bitkilerini!

Bu beyitte istişhâda konu olan “أَبْقَلٌ” fiili müzekker; bu fiilin bağlı olduğu “أَرْضٌ” kelimesi ise müenneştir. Dolayısıyla burada “أَرْضٌ” kelimesi yerine onunla müteradif (eş anlamlı) ve aynı zamanda müzekker olan “مَكَانٌ ve مَوْضِعٌ” kelimeleri kastedilmiştir.

- *Aded (sayı)da sözü mana üzerine hamletme:*

- İkil tekil yapmak suretiyle sözü mana üzerine hamletmeye Cerîr'in (ö. 110/728 [?]) şu beytini örnek verebiliriz:

أَلَسْنَا أَكْرَمَ الثَّقَلَيْنِ رَجُلًا وَأَعْظَمَهُ بِنَطْنٍ حِزَاءَ نَارَا

Kidem olarak insanların ve cinlerin en cömerdi değil miyiz

Ve Hira'nın çevresinde yakılan en büyük ateşin sahibi?5

Bu beyitte istişhâd yeri “أَعْظَمَهُ” ibaresindeki “أُ” zamiridir. İkil olan “الثَّقَلَيْنِ” kelimesine dönen bu zamir müsenna olması gerekirken müfred getirilmiştir. Diğer bir ifadeyle tekil zikredilerek tesniye kastedilmiştir. Bu beyitte şair ayrıca müzekker bir kelime olan “حِزَاءَ” kelimesini içinde yaşadığı şehre (قرية/مدينة) tahsis ederek müennes yapmıştır (Sibeveyhi, 1992a, s. 245; el-Ferrâ', t.y.a, s. 429).

b) **Tağlîb** (التغليب): Aralarındaki alakadan dolayı bir lafzı diğerine tercih etmek, birini diğerinin yerine koymaktır. Tağlîb, daha ziyade galip getirilen yani tercih edilen lafzın tesniye formuna aktarılmak suretiyle ortaya çıkan bir üsluptur. Tağlîb'in en bariz örneği “أَبُوَيْنِ” kelimesidir. “أَبُوَيْنِ” kelimesinin zâhirî manası “iki baba” olmasına rağmen “أَبٌ - Baba” kelimesi “أُمٌّ - Anne” kelimesine tercih edilerek her iki kelimenin anlamını ifade edecek şekilde tesniye formuna (*tağlîb tesniyesi*) dönüştürülmüştür (Hasan, t.y.a, ss. 118-119). Bu üslûba ilk dikkat çeken dil âlimi Sibeveyhi'dir (ö. 180/796). O, müzekkerin müennese 'galip geldiğini' bir kaide olarak zikrettikten sonra çok sayıda müennesin yanında müzekker bir öge yer alırsa ibarenin tağlîb yoluyla müzekkere hamledileceğini misallerle açıklamıştır (Sibeveyhi, 1992a, ss. 561-563).

⁵ Sibeveyhi ve el-Ferrâ'ın, Cerîr'e nispet ettikleri bu beyit, Cerîr'in divanında yer almamaktadır.

c) Tazmîn (التضمين): Tazmîn, sözlükte bir şeyi başka bir şeyin içine koymak, ona dâhil etmektir (el-Kefevî, 1998, s. 404). İstilahta ise bir lafza başka bir lafzın manası kazandırılarak, o lafzı diğerinin anlam çerçevesine dâhil etmektir. Böylece her iki manayı da vurgulayarak iki kelimenin icra edeceği görevi tek bir kelimeyle yerine getirmektedir. Çoğunlukla iki fiil arasındaki alakadan dolayı birincinin hükmü ikinciye verilir. Tazmîn, kullanım açısından isim, fiil ve harfleri içine alan geniş bir lafız çerçevesine sahip olmasına rağmen fillerdeki kullanımı daha çoktur (el-Munâvî, 1990, s. 181; Matlûb, 2006, s. 260).

﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَىٰ أَمْوَالِكُمْ﴾ “Onların mallarını kendi mallarınıza katarak yemeyin!” (en-Nisâ’, 4:2) ayetinde tazmîn “تَأْكُلُوا” fiilinde gerçekleşmiştir. Bunu da ayette “إلى” harf-i cerrinden anlıyoruz. Çünkü bu harf “أَكَلَ” fiiliyle kullanılmamaktadır. Dolayısıyla ayetteki mevcut kullanım bu fiile başka bir fiilin manasının kazandırıldığını göstermektedir. O da “katmak/eklemek” manasına gelen ve “إلى” harfiyle de kullanılan “ضَمَّ” fiilidir. Böylece “تَأْكُلُوا” fiiline, tazmîn yoluyla “تَضَمُّوا” fiilinin manası verilerek “لا تَضْمُوها آكِلين – onları katarak yemeyin” manasına işaret edilmiştir (el-Kefevî, 1998, s. 267; Hasan, t.y.b, ss. 565-566).

Suyûti bu kavramları -birbirleri yerine kullanılmaları sebebiyle- lügavî mecâz kabilinden saymaktadır. İbn Cinnî de haml yönteminin Arap dilinde yaygın olarak kullanıldığını ve Kur'ân'da da birçok örneğinin bulunduğunu belirtmektedir (İbn Cinnî, 2006, ss. 308-435; es-Suyûtî, 2008, ss. 559-561, 659-670; es-Suyûtî, 1998, ss. 167-171). Bu örnekleri Kur'ân'da müzekker ve müennes üzerine hamletme başlığı altında inceleyeceğiz.

11.2.1. Kur'ân'da Müzekker ve Müennes Üzerine Hamletme

11.2.1.1. Müennes Üzerine Hamletme

Müennes üzerine hamletme (*el-haml ale'l-muennes*) ifadesiyle müzekkerin, cümlede müennes gibi muamele görmesidir. Yani müzekkerin müennes yapılması (*te'nîsu'l-muzekker*)dir. Kur'ân-ı Kerîm'den örnekler:

a) ﴿الَّذِينَ يَرْتُوبُونَ أَلْقِدُوا فِيهَا حَالِدُونَ﴾ “Onlar ki Firdevs’e varis olacak; içinde de ebedi olarak kalacaklardır.” (el-Mü’minûn, 23:11) ayetinde Firdevs kelimesi müzekker, ona dönen “فِيهَا” zamiri ise müennestir. Tüm meyve çeşitlerini içinde barındıran bahçe (bostan) anlamına gelen “الفردوس” kelimesi müennes olan cennet (الجنة) manasına diğer bir ifadeyle manaya hamletme (*el-haml ale'l-ma'nâ*) yoluyla müennes yapılmıştır (ez-Zemahşerî, t.y.c, s. 181; ez-Zerkeşî, 1957, s. 366).

b) ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِالسَّاعَةِ وَأَعْتَدْنَا لِمَنْ كَذَّبَ بِالسَّاعَةِ سَعِيرًا إِذَا رَأَتْهُمْ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ سَمِعُوا لَهَا تَغَيُّظًا وَزَفِيرًا﴾ “Fakat onlar kıyameti yalanladılar. Biz de o kıyameti yalanlayanlara çok şiddetli bir ateş hazırladık. (Ateş) onları uzak bir yerden gördüğü vakit onun gazablı öfkesini ve uğultusunu işitirler.” (el-Furkân, 25:11-12) ayetinde yer alan “سَعِيرًا” kelimesi müzekker olup إِذَا رَأَتْهُمْ “onları gördüğü vakit” ibaresindeki görme eyleminin faili “النار” veya “جهنم” manasına

hamledilerek müennes yapılmıştır (el-Beydâvî, 1998; s. 119; ez-Zerkeşî, 1957, s. 367; ed-Dervîş, 1992c, s. 671). Ebû Hayyân'a göre ayetteki görme eyleminin faili "حَزَنَةُ جَهَنَّمَ - cehennem muhafızları"dır. Dolayısıyla söz konusu haml işlemi "رَأَتْهُمْ حَزَنَتُهَا مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ" takdirindeki cümleden hazfedilmiş muzaf (حَزَنَةُ) üzerine yapılarak gerçekleştirilmiştir (el-Endelüsî, 1420e, s. 87).

c) "Yavrucuğum! Yaptığın iş bir hardal tanesi ağırlığında bile olsa." (Lokmân, 31:16) Ayetinde müsnedün ileyh konumundaki "مِثْقَالٌ" kelimesi müzekker iken müsned konumundaki "تَكَ" fiili müennes getirilmiştir. Daha sonra cümledeki özneyüklem uyumsuzluğunu gidermek için "مِثْقَالٌ" kelimesi, müennes olan "حَبَّةٌ" kelimesine izafe edilerek (el-Beydâvî, 1998; s. 214; Ebüssuûd, t.y.d, s. 72) veya "مِثْقَالٌ" in müradifi "زِنَةٌ" manasına hamledilerek (el-Endelüsî, 1420e, s. 414) müennes yapılmıştır.

d) "Gece ile gündüz, Güneş ile Ay, O'nun ayetlerindedir. Öyleyse, Güneş'e veya Ay'a secde etmeyin; onları yaratan Allah'a secde edin." (Fussilet, 37:41) ayetindeki "الْقَمَرُ - النَّهَارُ - اللَّيْلُ" kelimeleri müzekker oldukları halde bunlarla beraber "حَلَقَهَا" değil de âkil/akıllı varlıklar için kullanılan "حَلَقَهُنَّ" sigası getirilmiştir (ez-Zeccâc, 1988d, s. 387; ez-Zemaşerî, t.y.d, s. 206).

Zeccâc'a göre bu kullanımla ilgili iki vecih söz konusudur: Birincisi, gayrı âkil isimlerin zamiri, lafzî müennes hükümünde olması sebebiyle "Bunlar senin koçların. Öyleyse onları gütl!" manasındaki bir cümlenin "هَذِهِ كِبَاشِكُ فَسُقْهُنَّ" ve "هَذِهِ كِبَاشِكُ فَسُقْهُنَّ" olmak üzere iki farklı şekilde söylenebilmesidir. "حَلَقَهُنَّ" ise sadece âkil olanlara işaret eder. İkincisi ise "من حَلَقَهُنَّ" (Bu şeyler, onun ayetlerindedir) denilmesi sebebiyle "حَلَقَهُنَّ" kelimesindeki zamirin "آيَاتٍ" manasına hamledilmiş olmasıdır (ez-Zeccâc, 1988d, s. 387).

Zemaşerî de Zeccâc'la aynı görüştedir. Ona göre "حَلَقَهُنَّ"deki zamir gece, gündüz, Güneş ve Ay'a gider; çünkü akıl sahibi olmayan varlıklar topluluğunun hükmü dışı veya dışılar şeklindedir. Nitekim "kalemleri açtım" anlamında "الْأَقْلَامُ بَرِيئَتُهَا" de, "بَرِيئَتُهَا" de denilir (ez-Zemaşerî, t.y.d, s. 206).

Burada bu ayetle ilişkin başka bir yönlendirme de söz konusudur. O da Arapların, sayıları 10'dan az olan gayr-i âkil cem-i killet formlarında müennes çoğul zamiri "هُنَّ"yi; cem-i kesret formlarında ise "ها"yi kullanmalarındır. Ayette "الْقَمَرُ - النَّهَارُ - اللَّيْلُ" şeklinde dört şey zikredildiği için "هُنَّ" müennes çoğul zamirinin getirilmesi uygun düşmüştür.

Âkil olan cemi müennes kelimelerin zamiri, ister cem-i killet, ister cem-i kesrette olsun çoğu zaman cemi sîgasıyla gelir. "أَلْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ" (el-Bakara, 2:233) ve "الْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ" (el-Bakara, 2:228) ayetlerinde cemi sîgasıyla, "الرُّوُجُ مُطَهَّرَةٌ" (el-Bakara, 2:25) ayetinde ise "مُطَهَّرَاتٌ" şeklinde kullanılmadan müfred sîgasıyla gelmiştir. Gayr-ı âkil cemi müenneslere ait olan zamir genellikle cem-i kesretlerde müfred, cem-i killetlerde de cemi sîgasıyla gelir.

إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرْمٌ لَكُمْ ذَلِكَ الْدِّينَ الْقَيِّمُ فَلَا تَظْلِمُوا فِيهِنَّ أَنْفُسَكُمْ إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرْمٌ لَكُمْ ذَلِكَ الْدِّينَ الْقَيِّمُ فَلَا تَظْلِمُوا فِيهِنَّ أَنْفُسَكُمْ

Bu iki özellik *حُرْمٌ* "Doğrusu Allah'a göre ayların sayısı, Allah'ın gökleri ve yeri yarattığı günkü yazısına uygun olarak ikidir; bunlardan dördü haram aylardır. İşte doğru olan hesap budur. O aylarda kendinize zulmetmeyin." (et-Tevbe, 9:36) ayetinde bir arada bulunmaktadır. "حُرْمٌ"daki müfred zamir, cem-i kesret olan "الشُّهُور - aylar"; cemi sığasıyla gelen "فِيهِنَّ" zamiri ise cem-i killet ifade eden "أَرْبَعَةٌ حُرْمٌ" terkbine dönmektedir (es-Suyûtî, 2008, s. 452).

e) Kur'ân'da "ريح - rüzgâr" kelimesi *رِيحٌ طَيِّبَةٌ وَقَرْحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ غَاصِفٌ* "Bulduğunuz gemi, içindekileri güzel bir rüzgârla götürürken yolcuların da neşesi yerindeyken bir fırtına çıkıp dalgalar onları her taraftan çepeçevre kuşatır.." (Yûnus, 10:22) ayetinde müzekker; *وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحُ غَاصِفَةٌ تَجْرِي بَأْمَرِهِ* - Süleyman'a da şiddetli rüzgârı boyun eğdirdik." (el-Enbiyâ', 21:81) ayetinde ise müennes olarak gelmiştir.

Taberî, ayette geçen "رِيحٌ غَاصِفٌ" ifadesindeki "غَاصِفٌ" kelimesine "شَدِيدَةٌ" şeklinde müennes bir mana yükledikten sonra Arapların "şiddetli esen rüzgar" manasında "رِيحٌ غَاصِفٌ" ve "أَعْصَفَتِ الرِّيحُ" "رِيحٌ غَاصِفَةٌ"; "rüzgar şiddetli esti" manasında ise "أَعْصَفَتِ الرِّيحُ" ve "الرِّيحُ" dediklerini aktarmaktadır (et-Taberî, 2000, s. 51). Bu da "الرِّيحُ" kelimesinin mecazi müennes diğer bir ifadeyle lafzen müzekker manen müennes olması sebebiyle hem müzekker hem de müennes bir vasıfla nitelenmesinden kaynaklanmaktadır. Birinci ayette fırtınaya yakalanan yolcuların yaşadığı endişe, korku ve panik durumu anlatılırken müzekker bir sıfat olması sebebiyle içinde kuvvet, şiddet ve sertlik manasını barındıran "عاصف" kelimesi tercih edilmiştir. Hz. Süleyman'a verilip onun emriyle bereketli topraklara doğru esen rüzgârın anlatıldığı ikinci ayette müennes bir sıfat olması sebebiyle içinde yumuşaklık manasını barındıran "عاصفة" kelimesi kullanılmıştır. Böylece her iki kelime zikredildiği bağlamla örtüşmüştür (el-Kaysî, 1996, ss. 168-171; el-Hâlidî, 2000, ss. 297-299).

Aynı şekilde "أَعْجَازٌ - kütükler" kelimesi de *كَانَتْهُمْ أَعْجَازٌ نَخْلٍ مُنْقَعِرٌ* "Sanki onlar, kökünden sökülmüş hurma kütükleri gibidirler." (el-Kamer, 54:20) ayetinde müzekker; *كَانَتْهُمْ أَعْجَازٌ نَخْلٍ حَاوِيَةٌ* "Sanki onlar, kof hurma kütükleri gibidirler." (el-Hâkka, 69:7) ayetinde ise müennes gelmiştir. Arap dilinde "نخل - hurma" kelimesi "هَذَا نَخْلٌ" ve "هَذِهِ نَخْلٌ" şeklinde hem müzekker hem de müennes olarak kullanılan kelimelerdendir. Bu tür kelimeleri lafza hamlederek müzekker yahut manaya hamlederek müennes olarak kullanmak mümkündür (ez-Zeccâc, 1988e, s. 89). Çünkü cins isimlerin te'nîsi (müennesliği) hakikî değildir. Dolayısıyla bunlar bazen cins manası dikkate alınarak müzekker bazen de topluluk manası dikkate alınarak müennes gelebilirler (es-Sa'lebî, 2002, s. 166). Ayette "نخل" kelimesinin sıfatı (مُنْقَعِرٌ) müzekker yapılırken lafız dikkate alınmıştır. Şayet bu kelime manaya hamledilseydi "أَعْجَازٌ نَخْلٍ حَاوِيَةٌ" ayetindeki gibi müennes olarak gelecekti (ez-Zemahşerî, t.y.d, s. 436). Cins (tür) ismi olması hasebiyle müzekker ve müennes olarak kullanılabilen "نخل" kelimesi beyânî bir incelik gereği fasıla uyumu gözetildiği için ayetin birinde

müzekker, diğlerinde ise müennes getirilmiştir (el-Endelüsî, 1420f, s. 42; ez-Zerkeşî, 1957, ss. 367-368; es-Suyûtî, 2008, s. 454).

f) *“Kim iyilikle gelirse ona getirdiğinin on misli vardır.”* (el-En’âm, 6:160) ayetindeki *“عَشْرُ أَمْثَالِهَا”* – bunun on misli” terkindeki *“عَشْرُ”* ve *“أَمْثَالُ”* kelimelerinin her ikisi de müzekker olarak gelmiştir. Oysa kural gereği, sayılan (ma’dûd) konumundaki *“مِثْلُ”* kelimesi müzekker olduğu için *“عَشْرُ”* sayısının cinsiyet yönünden ona muhalefet edip müennes olarak gelmesidir. Bununla birlikte dil âlimleri burada herhangi bir gramer hatası olmadığını, *“عَشْرُ أَمْثَالِهَا”* – bunun on misli” ifadesinin de *“عَشْرُ حَسَنَاتٍ أَمْثَالِهَا”* – bunun on misli sevap” takdirinde olduğunu söylemişlerdir. Onlara göre *“عَشْرُ أَمْثَالِهَا”* ifadesinde mevsuf (حسنات) hazfedilerek onun sıfatı olan *“أَمْثَالِهَا”* kelimesi mevsuf makamına konmuştur. Mana yönünden müennes olan *“أَمْثَالُ”* kelimesine bitişen *“ها”* zamirinin ayetin başındaki *“الحسنة”* kelimesine dönmesi bu görüşü desteklemektedir. Zira *“bir şeyin benzeri onun gibi”* olduğuna göre Hasanenin benzeri de yine onun gibi bir Hasane olacaktır (ez-Zeccâc, 1988b, s. 309; ez-Zemahşerî, t.y.b, s. 79; el-Endelüsî, 1420b, s. 702; ez-Zerkeşî, 1957, s. 365; es-Suyûtî, 2008, s. 559; ed-Dervîş, 1992a, s. 287).

11.2.1.2. Müzekker Üzerine Hamletme

Müzekker üzerine hamletme (*el-haml ale’l-muzekker*) ile cümlede müennesin müzekker gibi muamelesi görmesi yani müennesin müzekker sayılması (*tezkîru’l-muennes*) kastedilmektedir.

İbn Cinnî, müennesin müzekker kılınması (*tezkîru’l-muennes*) konusunun fer’in asla döndürülmesi (*reddu’l-fer’ ile’l-asl*) sebebiyle çok geniş bir konu olduğunu, ancak bununla birlikte müzekkerin müennes kılınması (*te’nîsu’l-muzekker*) konusundan daha girift ve karmaşık (*enkar ve eğrab*) olmadığını belirtmektedir” (İbn Cinnî, 2006, s. 417).

a) *“Bundan böyle kime Rabbinden bir öğüt gelirse..”* (el-Bakara, 2:275) ayetinde *“جَاءَهُ”* kelimesi müzekker olarak gelirken *“مِنْ رَبِّكُمْ”* *“Rabbinizden size bir öğüt gelmiştir.”* (Yûnus, 10:57) ayetinde *“جَاءَتْكُمْ”* şeklinde müennes gelmiştir. Fiilin bu şekilde iki ayrı formda hem müennes hem de müzekker gelmesi, fail konumundaki *“مَوْعِظَةٌ”* kelimesinin gayr-i hakîkî müennes olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı kökten gelen ancak biri müzekker diğeri müennes olan *“الْمَوْعِظَةُ”* ve *“الوعظ”* kelimelerinin aynı manaya gelmesi böyle bir kullanımı mümkün kılmaktadır. Birinci ayette *“مَوْعِظَةٌ”* kelimesinin mecazî müennes olması ve *“جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ”* cümlesinde fiille failin arasına fasl (هـ) zamirinin girmesi sebebiyle *“جَاءَهُ”* ifadesinden tâ-i te’nîs hazfedilmiştir (ez-Zeccâc, 1988a, s. 358; ez-Zemahşerî, t.y.a, s. 348; el-Endelüsî, 1420a, s. 708; Ebüssuûd, t.y.a, s. 266; ez-Zerkeşî, 1957, s. 365; es-Suyûtî, 2008, s. 559).

b) *“Güneşi doğarken görünce, ‘Bu, benim Rabbindir’ dedi.”* (el-En’âm, 6:78) ayetinde güneş müennes olduğu halde ona müzekker olan *“هَذَا”* ile işaret

edilmiştir. “هَذَا رَبِّي” cümlesindeki mübteda ile haberi arasında “الْبَرِّ – parlayan” veya “الطَّالِع” - doğan” şeklinde müzekker bir müşârun ileyh takdir edilmiştir. Dolayısıyla “هَذَا رَبِّي” cümlesiyle “هَذَا الْبَرِّ رَبِّي – Bu parlayan şey benim rabbim” veya “هَذَا الطَّالِع رَبِّي - Bu doğan şey benim rabbim” şeklinde bir mana kastedilmiş olmaktadır (el-Endelüsî, 1420b, s. 566; ez-Zerkeşi, 1957, s. 359; es-Suyûtî, 2008, s. 559; ed-Dervîş, 1992a, s. 156). “هَذَا رَبِّي - Rabbim budur” sözündeki “هَذَا” işaret ismi, müennes bir kelime olan şemse, yani Güneş’e işaret ettiği halde burada müzekker olarak gelmiştir. Bunun hikmeti ise her ikisinin de aynı şeyden ibaret olması sebebiyle mübtedânın haber gibi kılınmasıdır. “هَذَا”nın kullanılmasında böyle bir yolun tercih edilmesi “رَبِّ” kelimesini müenneslik şüphesinden korumak içindir. Dikkat edilirse Kur'ân'da müenneslik alametinden sakınmak için Allah'ın sıfatı olarak her şeyi en iyi bilen manasında ‘allâm denilmiş ondan daha belîğ olduğu halde ‘allâme denilmemiştir (ez-Zemaşerî, t.y.b, s. 40).

c) إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ “Muhakkak ki iyilik edenlere Allah'ın rahmeti çok yakındır.” (el-A'râf, 7:56) ayetinde “رَحْمَتٌ” kelimesi müennes haberi konumundaki “قَرِيبٌ” ise müzekker gelmiştir. Âlimler “قَرِيبٌ” kelimesinin müzekker geliş sebebine ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Zeccâc'a göre rahmet kelimesi, mecazi müennes olması yahut müzekker olan “الْغُفْرَانُ” veya “المطر” manasına hamledilmesi sebebiyle “قَرِيبٌ” kelimesi müzekker getirilirken, Suyûtî'ye göre “رَحْمَتٌ” kelimesi “الإحسان” manasına hamledilmesi sebebiyle “قَرِيبٌ” kelimesi müzekker getirilmiştir. (ez-Zeccâc, 1988b, s. 344; es-Suyûtî, 2008, s. 501). Ferrâ'ya göre “قَرِيبٌ” kelimesi, ayette nesepte yakınlık manası dışında kullanılması sebebiyle müzekker getirilmiştir. Bu kelime ayette merfu olarak gelse de “هِيَ مِنْ مَكَانٍ قَرِيبٍ – (muhsinlere) yakın bir yerde” takdirindedir. Ferrâ, Arapların nesep ve mekân yakınlığını birbirinden ayırarak “هَذِهِ قَرِيبَتِي مِنَ النَّسَبِ” ve “هَذِهِ قَرِيبِي مِنَ الْمَكَانِ” şeklinde dediklerini nakletmektedir. Buna göre “قَرِيبٌ” kelimesi mesafe manasında kullanılmışsa hem müzekker hem de müennes; şayet nesep manasında kullanılmışsa sadece müennes olarak gelebilir (el-Ferrâ, t.y.a, ss. 380-381; İbn Cinnî, 2006, s. 417). [Rahmet müennes olduğu halde] karîbün [yakın] ifadesinin müzekker kullanılması ya rahmetin [müzekker kelimeler olan] ruhm ve terahhum [şefkat göstermek] mânalarında kullanılmasından kaynaklanmaktadır ya da hafzedilmiş bir başka kelimenin sıfatı olarak kullanılmasından - yani şey'ün karîbün (yakın bir şeydir) anlamının kastedilmesinden- veya hem müzekker hem de müennesliğe hamledilebilen fa'îl formuna benzetilmiş olmasından kaynaklanmaktadır (vehi örneğindeki gibi). Bir başka ihtimal ise rahmet kelimesinin müennesliğinin hakiki olmamasıdır (ez-Zemaşerî, t.y.b, s. 106; el-Endelüsî, 1420c, ss. 71-72; ez-Zerkeşi, 1957, ss. 360-361; Ebüssuûd, t.y.b, s. 233; ed-Dervîş, 1992a, s. 371).

d) السَّمَاءُ مُنْقَطِرَةٌ بِهِ كَأَنَّ وَعْدُهُ مَفْعُولًا “Gök, onun şiddetinden yarılacak; o günün olacağına dair verilen söz yerine getirilecektir.” (el-Müzzemmil, 73:18) ayetinde “السَّمَاءُ” müennes, “مُنْقَطِرَةٌ” kelimesi ise müzekker gelmiştir. Böylece cinsiyet yönünden mübteda-haber uyumu bozulmuştur. Bununla ilgili olarak Kisâî (ö. 189/805), “السَّمَاءُ” kelimesinin “وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَفْقًا” ve “مَحْفُوظًا - Göğü de korunmuş bir tavan yaptık.” (el-Enbiyâ, 21:32) ayetindeki gibi müzekker

olan “السَّقْفُ - tavan” manasına hamledilmesi sebebiyle “مُنْقَطِرٌ” kelimesinin müzekker getirildiğini belirtmektedir. Ferrâ, Zeccâc ve Cevherî (ö. 400/1009) gibi alimler “السَّمَاءُ” kelimesinin hem müzekker hem de müennes olması sebebiyle “مُنْقَطِرٌ” kelimesinin burada müzekker, başka bir yerde ise “إِذَا السَّمَاءُ انْقَطَرَتْ” - Gök yarıldığı zaman” (el-İnfîtâr, 82:1) şeklinde müennes getirildiği görüşündedir. Ebû Ali el-Fârisî’ye (ö. 377/987) göre müfrediyle arası “ة” ile ayrılan cins isim olması sebebiyle “سَمَاءٌ” kelimesinin hem müzekker hem de “سَمَاءَةٌ” şeklinde müennes yapılabileceğini belirtmektedir. Zemaşerî de “السَّمَاءُ” kelimesinin mecazî “tavan” anlamı dikkate alınarak veya “السَّمَاءُ شَيْءٌ مُنْقَطِرٌ” - gök çatırdayan bir şeydir” şeklinde bir takdir ile de bu uyumun sağlanabileceği görüşündedir. Ebussuud Efendi semânın yarılıp parçalara ayrıldıktan hakikatinin değişeceğini ve bunun sonucunda da isminden ve resminden uzaklaşacağı için “شَيْءٌ” kelimesiyle ifade edilmesinin uygun düşeceğini belirtmektedir (el-Ferrâ, t.y.b, s. 99; ez-Zeccâc, 1988e; ez-Zemaşerî, t.y.d, s. 643; el-Endelüsî, 1420f, ss. 318-319; Ebüssuûd, t.y.e, s. 52; ed-Dervîş, 1992d, s. 268).

e) “وَمَا كَانَتْ أُمَّكَ بَغِيًّا” ve “لَمْ أَكُ بَغِيًّا” (Meryem, 19:20) ve “وَمَا كَانَتْ أُمَّكَ بَغِيًّا” (Meryem, 19:28) ayetlerinde özne (müstetir fâil ve أُمَّكَ) müennes olmasına rağmen “بَغِيًّا” kelimesi müzekker gelmiştir. Âimler bu kelimenin müzekker gelişine ilgili çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır:

Birincisi: Kelimenin “فَعُولٌ” vezninde olmasıdır. Müberred’e göre “بَغِيٌّ - بَغِيٌّ” kökünden gelen ve lâmu'l-fi’li “ي” olan “بَغِيًّا” kelimesi “فَعُولٌ” vezninde olup aslı “بُعُويٌّ” şeklindedir. Kelimede “و” ve “ي” bir araya geldiği için sakın olan vâv, “ي”ye dönüştürülmüş ve “عَصِيٌّ” kelimesindeki gibi iki “ي”, birbirine idgam edilerek bunlardan önceki harfin harekesi kesra yapılmıştır. Kelimenin “فَعُولٌ” vezninde olması ona “رَجُلٌ صَبُورٌ” ve “امْرَأَةٌ صَبُورٌ” örneklerindeki gibi tâ-i te’nîs almadan müzekker ve müennese hamledilecek bir özellik kazandırmıştır. Şayet bu kelime “فَعُولٌ” değil de “فَعِيلٌ” vezninde olsaydı mutlaka “بَغِيَّةٌ” şeklinde tâ-i te’nîs alacaktı (el-‘Ukberî, 2001b, s. 75).

İkincisi: Kelimenin “فَاعِلٌ” yani “بَاغِيٌّ” manasına gelen “فَعِيلٌ” vezninde olmasıdır. İbn Cinnî’ye göre bu kelime “فَعُولٌ” vezninde olsaydı inkarcı manasına gelen “نَهْوٌ” örneğindeki gibi ayette “بَغْوٌ” denilmesi gerekirdi. ‘Ukberî’ye göre bu kelime mübalağa ifade etmesi sebebiyle tâ-i te’nîs almamıştır (el-‘Ukberî, 2001a, s. 550).

Üçüncüsü: Kelimenin müennes bir lafızdan dönüştürülmesi sebebiyle te’nîs almetine ihtiyaç duymamasıdır. “وَمَا كَانَتْ أُمَّكَ بَغِيًّا” ayetindeki “بَغِيًّا” kelimesi müennes ism-i fail formundaki “بَاغِيَّةٌ” kelimesinden dönüştürülmüştür. Müennes bir asıldan dönüştürüldüğü için bu kelimenin sonundaki tâ-i te’nîs düşmüştür. Bu dönüşüm (‘udûl) neticesinde “بَغِيٌّ” kelimesi “حَائِضٌ” ve “طَالِقٌ” gibi müennese özgü bir lafız olarak kadına tahsis edilmiş; erkek için ise “بَاغِيٌّ” kelimesi kullanılmıştır.” (el-Begavî, 1997a, s. 29; el-Begavî, 1997b, s. 417; Ebüssuûd, t.y.c, s. 260; el-Endelüsî, 1420d, s. 249; ez-Zerkeşî, 1957, ss. 362-363; ed-Dervîş, 1992c, s. 75).

sıfat olarak kullanmışlardır. Kur'ân'da müzekker-müennes uyumsuzluğunun doğru anlaşılması dildeki bazı teknik kullanımların bilinmesine bağlıdır. Bunların başında lafız veya mana üzerine haml yöntemi gelmektedir. Bu bağlamda özetle şu iki hususa dikkat edilmelidir:

1- Kur'ân'da müennes bir zamir, müzekker bir kelimeye dönmüşse, müzekker olan bu kelimenin yerine müennes eşanlamısının kastedildiği ve ayetteki müzekker-müennes uyumsuzluğunun, mana üzerine haml yöntemiyle giderildiği bilinmelidir. Aynı şekilde müzekker bir fiilin, müennes bir kelimeye bağlandığı yerlerde de mana üzerine haml yöntemine başvurulduğu hususu gözden kaçırılmamalıdır. Müzekker bir zamirin müennes bir kelimeye döndüğü ayetlerde de aynı tutum izlenmelidir.

2- Arap dilinde hem müzekker hem de müennes olarak kullanılan kelimeler mevcuttur. Bu tür kelimeleri lafza hamlederek müzekker yahut manaya hamlederek müennes olarak kullanmak mümkündür. Çünkü cins isimlerin müennesliği hakiki değildir. Dolayısıyla bunlar bazen cins manası dikkate alınarak müzekker bazen de topluluk manası dikkate alınarak müennes gelebilirler. Kur'ân'da cins isimlerin kullanımından kaynaklanan müzekker-müennes uyumsuzluğunda bu detay da hesaba katılmalıdır.

Haml yöntemi bağlamında aktardığımız örnekler, bazı kötü niyetlilerin veya bilgisizlerin iddia ettiği gibi Kur'ân'ın müzekkerlik ve müenneslik yönünden herhangi bir uyumsuzluk ya da bir gramer hatası ihtiva etmediğini, aksine indirildiği toplumun aşına olup günlük hayatlarında kullandıkları dil, üslup ve incelikleri gözettiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Abdulhamîd, Muhammed Muhyiddîn. (2007). *et-Tuhfetu's-seniyye bi-Şerhi'l-Mukaddimeti'l-Âcurrûmiyye*. Katar: Vezâratu'l-Evkâfi ve'ş-Şu'ûni'l-İslâmiyye.
- Afgânî, Sa'îd b. Muhammed b. Ahmed. (2003). *el-Mûcez fî kavâ'idil-lugati'l-'Arabiyye*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Antâkî, Muhammed. (1969). *el-Vecîz fî fîkhi'l-luga*. Halep: Mektebetü'ş-Şehbâ'.
- A'şâ, Meymûn b. Kays. (1950). *Dîvânu'l-a'şâ'l-kebir*. Muhammed Huseyin (nşr.). Kahire: Mektebetu'l-Âdâb.
- Begavî, Ebû Muhammed el-Hüseyn b. Mes'ûd. (1997a). *Me'âlimü't-tenzîl* (C. 7). Muhammed Abdullâh en-Nemr vd (thk.). Riyad: Dâru Taybe.
- Begavî, Ebû Muhammed el-Hüseyn b. Mes'ûd. (1997b). *Me'âlimü't-tenzîl* (C. 8). Muhammed Abdullâh en-Nemr vd (thk.). Riyad: Dâru Taybe.
- Beydâvî, Abdullâh b. Ömer b. Muhammed. (1998). *Envâru't-tenzîl ve esrâru't-te'vîl* (C. 4). Muhammed 'Abdurrahmân el-Mar'aşlî (thk.). Beyrut: Dâru İhyâit-Türâsî'l-'Arabî.

- Ca'berî, İbrâhîm Ömer. (1991). *Tedmîsu't-tezkîr fi't-te'nîs ve't-tezkîr*. Muhammed 'Âmir Ahmed Hasan (thk.). Beyrut: el-Müessesetü'l-Câmi'iyye.
- Cevherî, İsmâîl b. Hammâd. (1984a). *es-Sihâh: Tacu'l-lüğâ ve sıhâhi'l-'Arabiyye* (C. 1). Ahmed Abdulgafûr 'Attâr (thk.). Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- Cevherî, İsmâîl b. Hammâd. (1984b). *es-Sihâh: Tacu'l-lüğâ ve sıhâhi'l-'Arabiyye* (C. 2). Ahmed Abdulgafûr 'Attâr (thk.). Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- Dervîş, Muhyiddîn. (1992a). *İ'râbü'l-Kur'âni'l-Kerîm ve beyânüh* (C. 3). Yûsuf Alî Bedevî (thk.). Dimeşk: Dâru İbn Kesîr - Daru'l-Yemâme.
- Dervîş, Muhyiddîn. (1992b). *İ'râbü'l-Kur'âni'l-Kerîm ve beyânüh* (C. 5). Yûsuf Alî Bedevî (thk.). Dimeşk: Dâru İbn Kesîr - Daru'l-Yemâme.
- Dervîş, Muhyiddîn. (1992c). *İ'râbü'l-Kur'âni'l-Kerîm ve beyânüh* (C. 6). Yûsuf Alî Bedevî (thk.). Dimeşk: Dâru İbn Kesîr - Daru'l-Yemâme.
- Dervîş, Muhyiddîn. (1992d). *İ'râbü'l-Kur'âni'l-Kerîm ve beyânüh* (C. 10). Yûsuf Alî Bedevî (thk.). Dimeşk: Dâru İbn Kesîr - Daru'l-Yemâme.
- Ebüssuûd, Muhammed b. Muhammed el-İmâdî. (t.y.a). *İrşâdü'l-'akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (C. 1). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Ebüssuûd, Muhammed b. Muhammed el-İmâdî. (t.y.b). *İrşâdü'l-'akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (C. 3). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Ebüssuûd, Muhammed b. Muhammed el-İmâdî. (t.y.c). *İrşâdü'l-'akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (C. 5). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Ebüssuûd, Muhammed b. Muhammed el-İmâdî. (t.y.d). *İrşâdü'l-'akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (C. 7). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Ebüssuûd, Muhammed b. Muhammed el-İmâdî. (t.y.e). *İrşâdü'l-'akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (C. 9). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Endelüsî, Ebû Hayyân. (1420a). *el-Bahru'l-muhîr* (C. 2). Sıdkî Muhammed Cemîl (thk.). Beyrut: Dâru'l-Fıkr.
- Endelüsî, Ebû Hayyân. (1420b). *el-Bahru'l-muhîr* (C. 4). Sıdkî Muhammed Cemîl (thk.). Beyrut: Dâru'l-Fıkr.
- Endelüsî, Ebû Hayyân. (1420c). *el-Bahru'l-muhîr* (C. 5). Sıdkî Muhammed Cemîl (thk.). Beyrut: Dâru'l-Fıkr.
- Endelüsî, Ebû Hayyân. (1420d). *el-Bahru'l-muhîr* (C. 7). Sıdkî Muhammed Cemîl (thk.). Beyrut: Dâru'l-Fıkr.

- Endelüsî, Ebû Hayyân. (1420e). *el-Bahru'l-muhît* (C. 8). Sıdkî Muhammed Cemîl (thk.). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Endelüsî, Ebû Hayyân. (1420f). *el-Bahru'l-muhît* (C. 10). Sıdkî Muhammed Cemîl (thk.). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Enîs, İbrâhîm. (1975). *Min esrârî'l-luğa*. Kahire: Mektebetu'l-Anclu el-Mısriyye.
- Esterâbâdî, Radiyyüddîn Muhammed. (1976). *Şerhu'ş-Şâfiye* (C. 2). Muhammed Nûr el-Hasan vd (thk.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Ezherî, Hâlid b. Abdillâh. (t.y.). *Şerhu't-tasrîh 'ale't-tavdîh* (C. 2). Tahran: İntişârât-ı Nâsır Hüsrev.
- Ferrâ, Ebû Zekerıyyâ Yahyâ b. Ziyâd. (t.y.a). *Me'âni'l-Kur'ân* (C. 1). Ahmed Yûsuf Necâtî vd (thk.). Kahire: ed-Dâru'l-Mısriyye.
- Ferrâ, Ebû Zekerıyyâ Yahyâ b. Ziyâd. (t.y.b). *Me'âni'l-Kur'ân* (C. 3). Ahmed Yûsuf Necâtî vd (thk.). Kahire: ed-Dâru'l-Mısriyye.
- Ferrâ, Ebû Zekerıyyâ Yahyâ b. Ziyâd. (1989). *el-Müzekker ve'l-müennes*. Ramadân 'Abduttevvâb (thk.). Kahire: Mektebetü Dâri't-Türâs.
- Galâyînî, Mustafâ. (2010). *Câmi'u'd-durûsi'l-'Arabiyye*. Alî Süleymân Şebâra (thk.). Dimeşk: Müessesetü'r-Risâle.
- Hammâdî, Muhammed Dârî. (1982). "et-Tezkîr ve't-Te'nîs fi'l-'Arabiyye Beyne'l-'Alâmeti ve'l-İsti'mâl" (33/1). *Mecelletu'l-Mecma'î'l-İlmî el-'İrâkî*.
- Hâlidî, Salâh Abdulfettâh. (2000). *İ'câzu'l-Kur'âni'l-beyânî ve delâ'ilü masdarihi'r-rabbânî*. Amman: Dâru Ammâr.
- Hamelâvî, Ahmed b. Muhammed. (2007). *Şeze'l-'arf fi fenni's-sarf*. Alâuddîn 'Atiyye (thk.). Dimeşk: Dâru'd-Dekkâk – Dâru'l-Feyhâ'.
- Hasan, Abbâs. (t.y.a). *en-Nahvu'l-vâfi* (C. 1). Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Hasan, Abbâs. (t.y.b). *en-Nahvu'l-vâfi* (C. 2). Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Hasan, Abbâs. (t.y.c). *en-Nahvu'l-vâfi* (C. 3). Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Hasan, Abbâs. (t.y.d). *en-Nahvu'l-vâfi* (C. 4). Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.
- İbn 'Akîl, Bahâüddîn Abdullah. (1985). *Şerh İbn 'Akîl 'alâ Elfıyyeti İbn Mâlik* (C. 2). Muhyiddîn 'Abdulhamîd (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Cinnî, Ebû'l-Feth Osmân. (2006). *el-Hasâis*. Muhammed Alî en-Neccâr (thk.). Kâhire: el-Mektebetü'l-İlmiyye.

- İbn Cinnî, Ebü'l-Feth Osmân. (1985). *el-Muzekker ve'l-muennes*. Târik Necm Abdullâh (thk.). Cidde: Dâru'l-Beyân el-'Arabî.
- İbnu'l-Enbârî, Ebû Bekr Muhammed. (1978). *el-Müzekker ve'l-müennes*. Târik 'Abd 'Avn el-Cenâbî (thk.). Bağdat: Matbaatu'l-'Ânî.
- İbn Fâris, Ebu'l-Huseyn Ahmed. (1979a). *Mu'cemu Mekâyisi'l-lüga* (C. 1). 'Abdusselâm Muhammed Hârûn (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Fâris, Ebu'l-Huseyn Ahmed. (1979b). *Mu'cemu Mekâyisi'l-lüga* (C. 2). 'Abdusselâm Muhammed Hârûn (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Fâris, Ebu'l-Huseyn Ahmed. (1969). *el-Müzekker ve'l-müennes*. Ramadân Abdüttevâb (thk.). Kahire: Dâru'l-Kütüb.
- İbn Hişâm, Cemâlüddîn Abdullâh el-Ensârî. (t.y.a). *Evdahu'l-mesâlik ilâ Elfiyyeti İbn Mâlik* (C. 2). Muhyiddîn 'Abdulhamîd (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Hişâm, Cemâlüddîn Abdullâh el-Ensârî. (t.y.b). *Evdahu'l-mesâlik ilâ Elfiyyeti İbn Mâlik* (C. 3). Muhyiddîn 'Abdulhamîd (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Hişâm, Cemâlüddîn Abdullâh el-Ensârî. (t.y.c). *Evdahu'l-mesâlik ilâ Elfiyyeti İbn Mâlik* (C. 4). Muhyiddîn 'Abdulhamîd (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- İbn Hişâm, Cemâlüddîn Abdullâh el-Ensârî. (1990). *Şerhu Katri'n-nedâ ve belli's-sadâ*. Muhammed Muhyiddîn 'Abdulhamîd (thk.). Dimeşk: Dâru'l-Hayr.
- İbn Hişâm, Cemâlüddîn Abdullâh el-Ensârî. (1984). *Şerhu Şüzûri'z-zeheb*. 'Abdulganî ed-Dıkr (thk.). Dimeşk: eŞ-Şeriketü'l-Müttehîde.
- İbn Mâlik, Muhammed b. Abdillâh et-Tâî. (t.y.). *Elfiyyetü İbn Mâlik*. Beyrut: el-Mektebetü'ş-Şa'biyye.
- İbn Mâlik, Muhammed b. Abdillâh et-Tâî. (1982a). *Şerhu'l-Kâfiyyeti'ş-Şâfiyye* (C. 2). Abdülmünim Ahmed Hüreydî (thk.). Riyâd: Dâru'l-Me'mûn li't-Türâs.
- İbn Mâlik, Muhammed b. Abdillâh et-Tâî. (1982b). *Şerhu'l-Kâfiyyeti'ş-Şâfiyye* (C. 4). Abdülmünim Ahmed Hüreydî (thk.). Riyâd: Dâru'l-Me'mûn li't-Türâs.
- İbn Mâlik, Muhammed b. Abdillâh et-Tâî. (1967). *Teshîlü'l-fevâ'id ve tekmilü'l-makâsid*. Muhammed Kâmil Berekât (thk.). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- İbn Manzûr, Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrrem. (1992a). *Lisânu'l-'Arab* (C. 4). Alî Şîrî (nşr.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- İbn Manzûr, Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrrem. (1992b). *Lisânu'l-'Arab* (C. 5). Alî Şîrî (nşr.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.

- İbn Seleme, Mufaddal. (1997). "Muhtasarü'l-müzekker ve'l-müennes" (17/1). Ramadân Abdüttevâb (thk.). *Mecelletü Ma'hedi'l-Mahtûtâti'l-'Arabîyye*.
- İbn Sîde, Ebü'l-Hasan Alî b. İsmâîl. (t.y.a). *el-Muhassas* (C. 16). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- İbn Sîde, Ebü'l-Hasan Alî b. İsmâîl. (t.y.b). *el-Muhassas* (C. 17). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- İbnu's-Serrâc, Ebû Bekr Muhammed b. Sehl. (1988). *el-Usûl fi'n-nahv* (C. 2). Abdulhuseyn el-Fetlî (thk.). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- İbnu't-Tüsterî, Ebu'l-Huseyn Saîd b. İbrâhim. (1983). *el-Müzekker ve'l-müennes*. Ahmed Abdulmecîd Hüreydî (thk.). Kahire: Mektebetü'l-Hâncî – Riyad: Dâru'r-Rifâî.
- İsfehânî, Râgîb. (t.y.). *el-Mufredât fî garîbi'l-Kur'ân*. Muhammed Seyyid Keylânî (thk.). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Kaysî, 'Avdetullah Menî'. (1996). *Sirru'l-i'câz fî tenevvu'is-siyaği'l-muştekkati min aslin luğaviyyin vâhidin fi'l-Kur'ân*. Amman: Dâru'l-Beşîr.
- Kaysî, Ebû Muhammed Mekkî b. Ebî Tâlib. (1405). *Müşkilü i'râbi'l-Kur'ân* (C. 5). Hâtim Sâlih ed-Dâmin (thk.). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Kefevî, Ebü'l-Bekâ'. (1998). *el-Külliyât*. Adnân Dervîş, Muhammed el-Mısrî (thk.). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Matlûb, Ahmed. (2006). *Mu'cemü'l-mustalahâtî'l-belâgiyye ve tetavvuruhâ* (C. 2). Beyrut: ed-Dâru'l-'Arabîyye li'l-mevsû'ât.
- Mubberred, Ebu'l-'Abbâs Muhammed b. Yezîd. (1994a). *el-Muktedab* (C. 1). Muhammed Abdulhâlik 'Udayme (thk.). Kahire: Lecnetü İhyâit-Türâsî'l-İslâmî.
- Mubberred, Ebu'l-'Abbâs Muhammed b. Yezîd. (1994b). *el-Muktedab* (C. 4). Muhammed Abdulhâlik 'Udayme (thk.). Kahire: Lecnetü İhyâit-Türâsî'l-İslâmî.
- Mubberred, Ebü'l-Abbâs Muhammed b. Yezîd. (1970). *el-Müzekker ve'l-müennes*. Ramadân 'Abdüttevâb, Salâhuddîn el-Hâdî (thk.). Kahire: Mektebetü Dâri'l-Kütüb.
- Munâvî, Muhammed Abdurraûf. (1990). *et-Tevkîf 'alâ mühimmâtî't-te'ârîf*. Muhammed Rıdvân ed-Dâye (thk.). Beyrut-Dimeşk: Dâru'l-Fikr.
- Mutenebbî, Ebu't-Tayyib. (1983). *Dîvânu'l-Mutenebbî*. Beyrut: Dâru Beyrût.
- Muttallibî, Gâlib Fâdil. (1978). *Lehçetu Temîm ve eseruhâ fi'l-'Arabîyyeti'l-muvahhade*. Bağdat: Dâru'l-Hurriyye.
- Nûruddîn, 'İsâm. (1988). *el-Mustalahu's-sarfî mümeyyizâtu't-tezkîr ve't-te'nîs*. Beyrut: Dâru'l-Kitâbî'l-Âlî.

- Sabbân, Muhammed b. Alî. (t.y.). *Hâşiyetü's-Sabbân 'alâ Şerhi'l-Üşmûnî* (C. 4). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Se'âlibî, Ebû Mansûr Abdülmelik b. Muhammed. (2009). *Fikhu'l-luga ve sîrrü'l-'Arabiyye*. Yahyâ Murâd (thk.). Kahire: Müessesetü'l-Muhtâr.
- Sa'lebî, Ebû İshâk Ahmed b. Muhammed. (2002). *el-Keşf ve'l-beyân 'an tefsîri'l-Kur'ân* (C. 9). Ebû Muhammed b. 'Âşûr (thk.). Beyrut: Dâru lhyâit-Türâsi'l-'Arabî.
- Sîbeveyhi, Ebû Bişr Amr b. Osmân b. Kanber. (1992a). *el-Kitâb* (C. 3). Abdusselâm Muhammed Hârûn (thk.). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- Sîbeveyhi, Ebû Bişr Amr b. Osmân b. Kanber. (1992b). *el-Kitâb* (C. 4). Abdusselâm Muhammed Hârûn (thk.). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (1980a). *Hem'u'l-hevâmi' fî şerhi Cem'i'l-cevâmi'* (C. 3). Abdülâl Sâlim Mükerrrem (thk.). Kuveyt: Dâru'l-Buhûsi'l-'İlmiyye.
- Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (1980b). *Hem'u'l-hevâmi' fî şerhi Cem'i'l-cevâmi'* (C. 6). Abdülâl Sâlim Mükerrrem (thk.). Kuveyt: Dâru'l-Buhûsi'l-'İlmiyye.
- Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (2008). *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*. Şu'ayb el-Arnaût (thk.). Dimeşk: Müessesetü'r-Risâle.
- Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (1998). *el-Müzhir fî 'ulûmi'l-lugati ve envâ'ihâ* (C. 2). Fuâd 'Ali Mansûr (thk.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr. (2000). *Câmi'u'l-beyân 'an te'vili âyi'l-Kur'ân* (C. 15). Ahmed Muhammed Şâkir (thk.). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Tehânevî, Muhammed A'lâ b. Alî b. Muhammed Hâmid. (1998). *Keşşâfû istılâhâti'l-fünûn ve'l-'ulûm* (C. 1). Ahmed Hasan Besec (thk.). Beyrut: Darû'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- 'Ukberî, Ebû'l-Bekâ' Abdullâh b. el-Huseyn. (2001a). *et-Tibyân fî i'râbi'l-Kur'ân* (C. 5). Sa'd Küreyyim el-Fakî (thk.). Kahire: Dâru'l-Yakîn.
- 'Ukberî, Ebû'l-Bekâ' Abdullâh b. el-Huseyn. (2001b). *et-Tibyân fî i'râbi'l-Kur'ân* (C. 6). Sa'd Küreyyim el-Fakî (thk.). Kahire: Dâru'l-Yakîn.
- Umâyıra, İsmâil Ahmed. (1993). *Zâhiratu't-te'nîs beyne'l-luğati'l-'Arabiyye ve'l-luğâti's-Sâmiyye*. Amman: Dâru Huneyn.
- Vendryes, Joseph. (1975). *el-Luga*. Abdulhamîd ed-Devâhilî, Muhammed el-Kassâs (çev.). Kahire: Mektebetu'l-Anclu el-Mısıriyye.
- Ya'kûb, İmîl Bedî'. (1994). *el-Mu'cemu'l-mufassal fî'l-muzekker ve'l-muennes*. Beyrut: Dâru'l-Kutubî'l-'İlmiyye.

- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî (1988a). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbüh* (C. 1). 'Abdulcelîl 'Abduh Şelebî (thk.). Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî (1988b). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbüh* (C. 2). 'Abdulcelîl 'Abduh Şelebî (thk.). Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî (1988c). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbüh* (C. 3). 'Abdulcelîl 'Abduh Şelebî (thk.). Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî (1988d). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbüh* (C. 4). 'Abdulcelîl 'Abduh Şelebî (thk.). Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî (1988e). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbüh* (C. 5). 'Abdulcelîl 'Abduh Şelebî (thk.). Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.
- Zemaşerî, Mahmûd b. Ömer. (t.y.a). *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmidi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fî vucûhî't-te'vîl* (C. 1). Abdurrezzâk el-Mehdî (thk.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Zemaşerî, Mahmûd b. Ömer. (t.y.b). *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmidi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fî vucûhî't-te'vîl* (C. 2). Abdurrezzâk el-Mehdî (thk.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Zemaşerî, Mahmûd b. Ömer. (t.y.c). *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmidi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fî vucûhî't-te'vîl* (C. 3). Abdurrezzâk el-Mehdî (thk.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Zemaşerî, Mahmûd b. Ömer. (t.y.d). *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmidi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fî vucûhî't-te'vîl* (C. 4). Abdurrezzâk el-Mehdî (thk.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Zemaşerî, Mahmûd b. Ömer. (1993). *el-Mufasssal fî san'ati'l-i-râb*. Alî Bû Mulhim (thk.). Beyrut: Dâru ve Mektebetü'l-Hilâl.
- Zerkeşî, Bedrüddîn (1957). *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân* (C. 3). Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhîm (thk.). Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübî'l-'Arabiyye.

DER UMFANG VON RELIGIÖSER ERZIEHUNG UND BILDUNG IN DER JUGENDPERIODE

Abdülaziz YENİYOL*
E-mail: ayeniyol34@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2778-8574>

Citation/©: Yeniyol, A. (2022). Der umfang von religiöser erziehung und bildung in der jugendperiode. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 197-219.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1134022>

Zusammenfassung

In dieser Studie wurden die Unterrichtsfächer für Jugendliche, der Umfang des Unterrichts zu diesen Fächern und die Methoden der religiösen Erziehung und Ausbildung wurden nach islamischen Quellen untersucht. Dazu wurde die Jugendzeit mit einem theoretischen Ansatz im Sinne des islamischen Bildungsverständnisses im Rahmen der grundlegenden Quellen des Islams ausgewertet. Darüber hinaus wurden die Inhalte der Religionspädagogik analytisch-kritisch bearbeitet und die Religionspädagogik in zwei Bereichen sowohl mit psychologischer als auch mit sozialer Dimension untersucht. In dieser qualitativen Studie, in der die Dokumentationsanalyse zum Einsatz kommt, wurden die Daten durch Literaturrecherche in den Bereichen Islamische Erziehung und Bildung, Religionspädagogik und Jugendzeit erhoben und ausgewertet. „Islamische Bildung und Erziehung“ bestimmte die Grenzen der Studie. Da im Islam „Selbsterziehung/Erkenntnis“ im Vordergrund steht, finden psychologische Analysen und Ansätze bei der Auseinandersetzung mit Fragen der religiösen und moralischen Bildung eine intensive Beachtung. Es wurde festgestellt, dass eine Parallelität zwischen dem Bildungsverständnis der Religion des Islams, das die Freiheit

* Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Yalova, Türkiye.

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.

des menschlichen Geistes, der Gefühle und des Willens berücksichtigt, und den Entwicklungsbedürfnissen der Jugend besteht. Aus diesem Grund hat sich gezeigt, dass die Inhalte der islamischen Bildung und Ausbildung eine Struktur haben, die die Entwicklungsmerkmale der Jugendzeit unterstützt. Um die Jugend, die unsere Generation fortführen wird, im Einklang mit der göttlichen Natur zu erziehen und ihr Werte zu vermitteln, ist es notwendig, mit allen Akteuren der Gesellschaft zusammenzuarbeiten, um vorbildliche Persönlichkeiten als Vorbilder zu formen und zu lehren wandeln Sie sie in Gewinne umzuwandeln. Junge Menschen werden ihre Probleme nur mit der Inspiration bewältigen können, die sie aus den Erfahrungen dieser vorbildlichen Persönlichkeiten ziehen. In diesem Fall besteht die Pflicht der Pädagogen darin, die Inhalte der allgemeinen und beruflichen Bildung so zu gestalten, dass junge Menschen sie verstehen und moralische Individuen in die Gesellschaft einbringen und ihnen ein geeignetes Umfeld geboten wird. Dies ist eine Ausbildung, die die Entwicklungsmerkmale junger Menschen mit dem Alter, in dem sie leben, und islamischen Ressourcen integriert. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass die Inhalte der Religionspädagogik und Erziehung im Lichte der aus islamischen Quellen gewonnenen Informationen positive Auswirkungen auf eine ausgewogene Entwicklung der Jugendzeit haben. Darüber hinaus bestärkten die im Rahmen der Forschung gewonnenen Erkenntnisse die Hoffnung, dass die negativen Auswirkungen, die psychische Beschwerden und Lebensunzufriedenheit bei der Sinnsuche der Jugend in der Moderne hervorrufen, den islamisch festgelegten Schutz von Bildung und Ausbildung beseitigen können Quellen.

Schlüsselwörter: Religion, Jugend, Entwicklung, Islamische Bildung, Religion und Bildung.

GENÇLİK DÖNEMİNDE DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNİN KAPSAMI

Öz

Bu çalışmada; gençlere öğretilecek konular, bu konulardaki öğretilerin ölçüsü ile dinî eğitim ve öğretimin hangi yöntemlerle verileceği İslâm kaynaklarına göre incelenmiştir. Bu amaçla, İslâm'daki temel kaynaklar çerçevesinde İslâm eğitim anlayışı açısından gençlik dönemi kuramsal bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Ayrıca din eğitimi ve öğretiminin içeriği analitik ve eleştirel bir yaklaşımla ele alınarak din eğitimi ve öğretimi hem psikolojik hem sosyal boyutuyla iki alanda incelenmiştir. Dokümantasyon analizinin kullanılacağı bu nitel çalışmada, İslâm eğitim ve öğretiminin içeriği, din eğitimi ve gençlik dönemi alanlarında literatür taranarak veriler toplanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın sınırlarını "İslâm eğitimi ve öğretimi" belirlemiştir. İslâm'da "kendini eğitme/bilme" ön planda tutulduğundan, din ve ahlak eğitimi ile ilgili

konular incelenirken psikolojik tahlillere ve yaklaşımlara geniş yer verilmiştir. İslam dininin insan aklını, duygusunu ve iradesinin özgürlüğünü gözetken eğitim anlayışı ile gencin gelişimsel ihtiyaçları arasında paralellik olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple İslâm eğitim ve öğretim içeriğinin, gençlik döneminin gelişimsel özelliklerini destekleyen bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Neslimizi devam ettirecek olan gençliği ilahi fitrata uygun olarak yetiştirmek ve onlara değerler aktarabilmek için örnek şahsiyetleri rol model olarak öğretmek ve kazanım haline getirmek için toplumun tüm paydaşları ile hareket etmesi gerekmektedir. Gençler ancak bu örnek şahısların tecrübelerinden aldıkları ilhamla karşılaştıkları problemleri aşabileceklerdir. O halde eğitimcilerle düşen görev, eğitim ve öğretimin içeriğini gençleri anlayacak ve topluma ahlaklı bireyler kazandıracak şekilde oluşturmak ve onlara uygun bir ortam sağlamaktır. Bu da gençlerin gelişim özelliklerini yaşadıkları çağla ve İslâm kaynaklarıyla bütünleştiren bir eğitimden geçmektedir. Sonuç olarak, din eğitimi ve öğretiminin içeriğinin İslam kaynaklarından edinilen bilgiler ışığında gençlik döneminde dengeli bir şekilde geliştirmesinde olumlu etkiler taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, modern çağdaki gencin anlam arayışında psikolojik rahatsızlığa ve yaşam tatminsizliğine sebep olan olumsuz tesirlerinin İslam kaynaklarına göre belirlenen eğitim ve öğretimin koruyuculuğunu giderebileceği ümidini güçlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din, Gençlik, Gelişim, İslam Eğitimi, Din ve Eğitim.

THE SCOPE OF RELIGIOUS EDUCATION AND TEACHING IN THE YOUTH PERIOD

Abstract

In this study; the subjects to be taught to the students, the measure of these teachings and the religious education and training will be designed according to Islam. This purpose has been evaluated in terms of basic education in Islam. It can also be grown in close to two classrooms with a bedroom next to the beds in the bedroom. In this qualitative study used in the examinations, the literature on Islamic education and training examined by teachers was collected and evaluated. "Islam and its appearance" determined the boundaries of the study. While "education/knowledge" is at the forefront in Islam, while examining the issues related to education and education, considerations and environmental issues are included. The young people stood out in terms of development, with the understanding of education, which was put forward by the people, faith and will of the religion of Islam. For this reason, it has been seen that the content of Islamic education and training has a structure that supports the developmental characteristics of the youth period. In order to educate the youth, who will continue our generation, in accordance with the divine nature and to convey values

to them, it is necessary to act with all the stakeholders of the society in order to teach exemplary personalities as role models and turn them into gains. Young people will only be able to overcome the problems they face with the inspiration they get from the experiences of these exemplary individuals. In that case, the duty of educators is to create the content of education and training in a way that young people can understand and bring moral individuals to the society, and to provide a suitable environment for them. This is an education that integrates the developmental characteristics of young people with the age they live in and Islamic resources. As a result, it has been determined that the content of religious education and teaching has positive effects in the balanced development of the youth period in the light of the information obtained from Islamic sources. In addition, the findings obtained as a result of the research strengthened the hope that the negative effects that cause psychological discomfort and life dissatisfaction in the search for meaning of the young in the modern age can eliminate the protection of education and training determined according to Islamic sources.

Keywords: Religion, Youth, Development, Islamic Education, Religion and Education.

Einleitung

Die Jugend, das dynamischste Element der Gesellschaft, ist auch ein Indikator für die Zukunft der Gesellschaft. Die Jugend hat wichtige Aufgaben bei der Entwicklung von Gesellschaften und der Errichtung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung (Özoğlu, 1985, s. 190), außerdem spielt sie auch eine große Rolle bei der sozialen, politischen und kulturellen Entfaltung und Entwicklung der Gesellschaft (Sayraç, 1985, s. 234). Es ist wichtig, den jungen Leuten religiöse, soziale und kulturelle Werte zu vermitteln und sie in der Jugendzeit in jeder Hinsicht auf das Leben vorzubereiten. In dieser Zeit, die auch als Rollensystem bezeichnet werden kann, braucht der Jugendliche richtige Rollenmodelle, die ihm in unterschiedlichen Bereichen ein Vorbild sein können, da er zeitweise sehr unterschiedliche Rollen einnimmt (Kuzgun, 1985, s. 379), die stellenweise untereinander im Widerspruch stehen können. Religiöse Erziehung und Bildung, die die Notwendigkeit der Einhaltung der Werte innerhalb der Regeln der Vernunft und Logik aufzeigt, ist zur dynamischen Erhaltung der Gesellschaft unmittelbar wirksam. Religiöse Erziehung und Bildung ist einer der wichtigsten Faktoren der Problematik der Religionsstellung im individuellen, gesellschaftlichen und staatlichen Leben bzw. In dem Kontext was sie sein sollte. Anders ausgedrückt ist die religiöse Erziehung und Bildung in den Schulen keine eigenständige Variable, sondern eine Teildimension der Frage, was Religion im modernen Leben darstellen sollte.

Erziehung wird als zielgerichtete Handlung, die darauf abzielt, individuelle Entwicklung und soziale Kompetenzen zu erlangen, und als Aktivitäten, welche es bezwecken, bestimmte geistige, körperliche, emotionale und soziale Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Kenntnisse an Menschen zu vermitteln, die versuchen, ihre innere Natur zu verwirklichen, (Feyyat, 2000, S. 125) definiert.

Des Weiteren besteht die Aufgabe der Erziehung darin, kulturelle Normen auf junge Generationen zu übertragen sowie zur intellektuellen und moralischen Entwicklung der Jugend beizutragen, um für Mobilität in der Gesellschaft zu sorgen. Man kann sagen, dass das erste und wichtigste Ziel der Erziehung in der Zuwendung des Menschen zu sich selbst, in seiner Selbsterkennung und seiner Selbstbildung besteht (Bayraklı, 1999, S. 153).

Aus religiöser Sicht hat die Erziehung nach der Vermittlung der Selbsthinführung, des Selbstgefühls und der Selbsterkenntnis die Aufgabe, dem Menschen es beizubringen, dass er sich selbst befreiend Allah kennenlernt, und ihn auf diesen Weg zu führen (Bayraklı, 1999, S. 115).

Aus Sicht der Religion des Islam ist das Verhältnis von Religion und Erziehung so verflochten und verschmolzen, dass es unmöglich ist, zwischen diesen beiden Begriffen zu unterscheiden. Daher werden während dieser Zeit die Selbsterkenntnis des Menschen, seine Erforschung aller lebendigen und nichtlebendigen Wesen und die Erkenntnis seines Herrn, alle auf ihn ausgeübten Einflüsse, sei es formell oder informell, innerhalb des Begriffs der Erziehung betrachtet, um die Verantwortung gegenüber Ihm und der Menschheit zu erfüllen. Jede dieser Aktivitäten hat eine religiöse Bedeutung sowie einen Inhalt (Peker, 2018, S. 136).

In der Gesellschaft führt die Verantwortungsvermeidung der Bildungsinstitutionen durch Abwälzung der Erziehungs- und Bildungspflichten aufeinander abwälzen, zum Verlust moralischer Werte. Aus diesem Grund können in den Erziehungs- und Bildungsprozessen keine ausreichenden Pläne gemacht werden. Den jungen Leuten kann keine Grundbildung vermittelt werden, sodass die jungen Leute einer widersprüchlichen und komplexen Erziehung ausgesetzt sind. Es ist notwendig, dass man die jungen Leute, die mit ihren Interessen, Enthusiasmen und Veränderungen, die sie selbst überraschen, durch ihre anspruchsvollste Zeit gehen, anzuleiten, indem man sie respektiert und ihnen erlaubt, an den Punkten Fragen zu stellen, an denen sie hängengeblieben sind, und den Informationen über die Bildung und Erziehung der jungen Leute Platz einzuräumen.

Diese Arbeit ist auf die Beantwortung folgender Fragen nach islamischen Quellen gerichtet: „Welche Fächer sollten den jungen Leuten beigebracht werden?“, „Welchen Ausmaß sollten die für die jungen Leute vorbereiteten Fächer haben?“, „Anhand welcher Methoden sollten den jungen Leuten die Schulungen vermittelt werden?“. Diese und ähnliche Fragen sind die Unterprobleme, auf die in dieser Arbeit eine Antwort gesucht und um deren Lösung sich bemüht wird. Bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen

ist es zunächst notwendig, das einzigartige Denksystem zu betrachten, das in der Vergangenheit zum Erfolg der religiösen Erziehung führte. Da das Verständnis der religiösen und moralischen Jugenderziehung in direktem Zusammenhang mit der Grundstruktur und dem theoretischen Ganzen des islamischen Bildungssystems steht, werden die wesentlichen Elemente der Inhalte der religiösen Erziehung und Bildung untersucht, um die Grundlage für die Lösung der oben genannten Probleme zu schaffen.

Ziel der Arbeit

Das allgemeine Ziel dieser Arbeit ist es, die Jugendzeit mit einem theoretischen Ansatz im Hinblick auf ein islamisches Bildungsverständnis im Rahmen grundlegender Quellen des Islam zu untersuchen. Außerdem dient diese Arbeit als Auseinandersetzung mit den Inhalten der religiösen Erziehung und Bildung mit einem analytischen und kritischen Ansatz gemäß dem allgemeinen Zweck und als Untersuchung der theoretischen Grundlagen des islamischen Bildungssystems. Außerdem spielt die Bestimmung der Beiträge der Religion des Islam zur Jugend im Rahmen der menschlichen Verständigung zur problemlosen Erlebbarmachung der Jugendzeit auch eine besondere Rolle.

Bedeutung der Arbeit

Die Jugend, die zweifellos ihre Bedeutung in allen Gesellschaften behält, wird als Garant der Zukunft akzeptiert. Um gesunde Generationen großzuziehen, ist die Erziehung und Bildung der jungen Leute, die eine große Veränderung in geistiger und körperlicher Hinsicht erfahren, ziemlich wichtig. Die junge Generation, die in der sich materialisierenden Welt von heute aufwächst, muss mit psychischen und sozialen Probleme bewältigen. Die Jugendzeit, in der die zuvor gehabte Natur nicht zerfällt und wieder auftaucht, entspricht nicht der Sehnsucht nach Ewigkeit. Die Sinnsuche der jungen Leute im aktuellen Bildungssystem hat diese Situation noch nicht beantwortet. Der Jugendliche braucht mit zunehmenden Problemen eine neue Öffnung, die seinem Leben einen Sinn gibt, und hat begonnen, den Sinn des Islam zu suchen. Aufgrund der Bedeutung der Antwort, zu der die auf das menschliche Glück ausgerichtete Religion des Islam bei dieser Sinnsuche beitragen wird, wird die Arbeit ein Produkt dieser Bemühung sein.

Dass sie zur Untersuchung der oben genannten Probleme im Bereich der religiösen Erziehung und Bildung durchgeführt wurde, erhöht die Bedeutung der Arbeit zusätzlich. In dieser Studie, die eine theoretische Arbeit ist, werden die Probleme, die in der Jugendzeit erlebt werden, anhand der Achse des Heiligen Korans und der Sunnahs diskutiert. In diesem Rahmen wird das Erziehungs- und Bildungssystem in der Religion des Islam aus theoretischem Blickwinkel untersucht.

Methode der Arbeit

In der Arbeit, in der von der Dokumentationsmethode Gebrauch gemacht wurde, wurde der Inhalt der islamischen Erziehung und Bildung durch Literaturrecherche in den

Bereichen religiöse Erziehung und Jugendzeit erhoben und ausgewertet. Die Grenzen der Studie bestimmte „Islamische Erziehung und Bildung“. Da im Islam „Selbsterziehung/-erkenntnis“ im Vordergrund steht, finden psychologische Analysen und Ansätze bei der Auseinandersetzung mit Fragen der religiösen und ethischen Erziehung eine intensive Beachtung.

1. Selbsterkenntnis

Seit es die Welt gibt, liegt eines der größten Probleme, die Menschen erfahren haben (insbesondere diejenigen, die in das Jugendalter eintreten), darin, sich selbst nicht erkennen oder nicht sie selbst sein zu können. Da diese Situation den Lebensstandard in menschlichem Maß nicht erreicht, wird der Jugendliche zu einem eindimensionalen Leben verurteilt (Hökeleki, 2009, s. 36).

Der Mensch kann jedoch weder Frieden finden noch glückliche Gesellschaften aufbauen, ohne seine angeborene Eigenschaft und seinen Charakter zu erkennen bzw. Ohne sich seiner selbst bewusst zu sein. Der Sinn des Lebens beginnt damit, sich selbst zu erkennen, sich von schlechten Wünschen fernzuhalten und erhabene Wünsche zu stärken. Im umgekehrten Fall bleibt das menschliche Leben sinn- und ziellos (Çamdibi, 2006, s. 291). Daher hat die Persönlichkeitserziehung in der Jugend einen wesentlichen Stellenwert in der religiösen Erziehung. Die angeborenen Fähigkeiten, Bildung und das Ergebnis der Interaktion des Individuums mit der Umwelt erschaffen sein Verhalten. Die Kommunikation des Jugendlichen mit der Umwelt außer sich selbst und sein dadurch bedingter Verhaltenserwerb bedeutet sein Gebildetsein.

Schritte, die zur Selbsterkenntnis und in der Entwicklung des Selbst des Jugendlichen unternommen werden sollten, könnten folgende sein: Es zeigt sich, dass Familienkommunikation, das Kennenlernen mit geeigneten Persönlichkeitsbeispielen, wissenschaftliche Treffen, Reisen, Ausflüge, Besuche und Kommunikationstechniken, die die interne Kommunikation von Institutionen gewährleisten (Çamdibi, 2006, s. 300) und ähnliche Schritte bei der Lösung von Problemen behilflich sind, mit denen sich die jungen Leute in verschiedenen Phasen konfrontiert werden.

Im Hadith wird Folgendes befohlen: *“Wer sich selbst kennt, kennt seinen Herrn.”* (Misrî, 2014, s. 31). Diese Aussage ist Ausdruck der Schwierigkeit des Menschen im Hinblick auf seine Selbsterkenntnis und seine eigene Wertschätzung. Es ist also ersichtlich, dass die Selbsterkenntnis eigentlich durch die Erkenntnis von Allah bedingt ist.

Die Verse von Yunus Emre *„Wissenschaft ist: Wissen zu erwerben/ Wissen ist selbst sich zu erkennen...“* (Tatci, 2012, s. 73) zeigen den Weg der Selbsterkenntnis des Menschen. Aus diesem Grund muss der Mensch in der Lage sein, sich selbst vollständig zu definieren; er muss darüber nachdenken, wie seine Schöpfung stattfand, und verstehen, wie er zu seinem Herrn zurückkehrt. Dies bedeutet, dass sich der Mensch sowohl für die

Selbsterkenntnis als auch für die Entwicklung der Wissenschaften auf eine lange Reise begibt. Er kann diesen Weg nur finden, indem er eine korrekte Kommunikation mit seiner inneren Welt herstellt und mit sich selbst in Frieden ist. Sonst wird sein Leben bedeutungslos, vielleicht wird es sogar ein Gefängnis für ihn selbst. Außerdem weiß er, dass der selbstverwirklichte Mensch allen Wesen überlegen ist und versucht nicht, diese Überlegenheit gegen die vorübergehenden Freuden der Sünden auszutauschen. Deshalb sollten unsere jungen Leute noch einmal darüber nachdenken, warum sie geschaffen wurden, und aus diesem ewigen Zweck für sich selbst eine Pflicht, eine Rolle ableiten. Erst dann befreien sich die jungen Leute von der Langeweile des jahrelangen Wartens ausgehend von der Frage: *“Was kann ich tun?”*, und sie beginnen Freude an ihren Bemühungen zu diesem Zweck, das heißt an ihrem Leben, zu finden. Aus diesem Grund sollte den jungen Leuten die Selbsterkenntnis beigebracht werden.

Ein Teil der Erziehung der jungen Leute zur Vermeidung von Sünden und Fehlern sollte im Lichte der Entwicklungsmerkmale des Jugendlichen der Selbsterkenntnis gewidmet sein. So werden zum Beispiel in der religiösen Erziehung die Forschungsinhalte über die menschliche Existenz und seine komplexe Struktur betont.

Dass der Mensch seine Existenz erreicht, indem er sich selbst in seiner kleinen Welt findend sein Selbst erkennt, hilft ihm, die Natur außerhalb seiner selbst kennenzulernen. Das Wissen, das sich aus dem Wissen um den Bereich der Existenz außerhalb seiner selbst ergibt, ist ein Wissen, das durch den Erwerb gewonnen wird.

2. Vermittlung sozialer Regeln

Während der Jugendzeit kommuniziert der Mensch mehr mit anderen Personen in der Gesellschaft. Zusätzlich zu seinen eingeschränkten Beziehungen zu den Familienmitgliedern und Freunden in der Kindheit beginnt er in seiner Jugendzeit mit den Erwachsenen zu kommunizieren und sich in sozialen Bereichen aufzuhalten. Damit der Jugendliche mehr an der Gesellschaft teilnimmt und mehr kommuniziert, sollten mit ihm Schulungen zur Einhaltung der Gesellschaftsregeln durchgeführt werden. Diese Situation stellt nämlich einen Teil der Sozialisation dar.

Die am stärksten verwurzelte und grundlegendste gesellschaftliche Struktur an der Basis der Sozialisation ist die Familie (Mensching, 1994, s. 15). Bei der Anpassung an die Gesellschaft beginnt die erste Erziehung in der Familie. Die Sicht der Familie auf das Leben, ihre Traditionen und ihre gesellschaftsbezogenen Urteile übertragen sich auf den Jugendlichen. Der Jugendliche begreift unbewusst Richtig und Falsch, Gut und Böse durch das Selektieren anhand des Familienfilters. Damit erfüllt die Familie die ersten und wichtigsten Funktionen in der Sozialisationsphase des Jugendlichen und bildet die Grundlage seiner Beziehungen zu den Menschen außerhalb des Hauses (Yılmaz, 2001, s. 35). Studien in der Literatur zur Institution Familie zeigen, dass Kinder, die mit Liebe und Verständnis im familiären Umfeld aufgezogen werden und starke Beziehungen zu

Familienmitgliedern besitzen, keine Schwierigkeiten haben, auf Liebe basierende positive Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen (Peker, 1991, s. 48).

Die jungen Leute sollten die sozialen Regeln kennen und anwenden, um gute Individuen zu sein. Zum Beispiel ist es wichtig, die Kommunikationsregeln zu lernen und zu wissen, wie das Verhalten in der Gesellschaft aussehen wird, um an Gesellschaftsaktivitäten teilnehmen zu können. Die jungen Leute sind das wertvollste Kapital der Gesellschaft und dieses Kapital auf die richtigen Tätigkeiten zu lenken, ist sowohl für die jungen Leute, als auch für den Rest der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung.

In der Sozialerziehung der jungen Leute wurde festgestellt, dass die Themen der Kommunikation mit den Erwachsenen in den Überlieferungen betont wurden. Es gibt nämlich Punkte, an denen Konflikte zwischen den jungen Leuten und den Älteren entstehen. Dies liegt daran, dass verschiedene Gruppen unterschiedliche Naturen und eine unterschiedliche Erziehung haben. Der erste Teil der Schulungen, die den jungen Leuten gegeben werden sollen, ist die Reflexion der Regeln auf ihr Leben, die die Eltern und die Erwachsenen in ihrem eigenen Verhalten anwenden werden, und der andere Teil ist die Erziehung, die speziell den Jugendlichen vermittelt wird. Diese Trainings werden gegeben, um das Verhalten der jungen Leute auszugleichen. Deshalb ist die richtige und rechtzeitige Erziehung ein Faktor, der es ermöglicht, dass die jungen Leute und die Älteren miteinander harmonieren. Es wird erwähnt, dass die Annäherung von den Erwachsenen auf die Kinder in der Kindheit mit Liebe und Toleranz ein beispielhaftes Rollenmodell ist und sie mit ihrem Leben ein Vorbild für die Kinder darstellen. Es sollte nicht vergessen werden, dass die Art der Kommunikation, in der die Gefühle von den Kindern nicht angesprochen werden, in fortschreitendem Alter auch Schwierigkeiten verursachen wird, die Älteren zu respektieren.

Menschen, die in der Kindheit die richtige Erziehung erhalten und die Wissenschaft des Lebens gelernt haben, würden von ihren Erfahrungen bis an ihr Lebensende, einschließlich der Jugend und des Alters, profitieren. Im gegensätzlichen Fall können sich Menschen, die in der Kindheit die notwendige Erziehung nicht erhalten haben, aufgrund ihrer schlechten Gewohnheiten nicht an die Gesellschaft anpassen (Şimşek, 2004, s. 220).

Der Zeitabschnitt, in dem die Bildung und Erziehung am produktivsten und hochwertigsten sind, sind die ersten Jahre der Jugend. Die Gewährleistung von guten Beziehungen zwischen den jungen Leuten und den Älteren und die Vermeidung von Generationenkonflikten sind neben ihrer Bedeutung für die Beständigkeit des sozialen Lebens bei der Herausbildung sozialer Fähigkeiten aufgrund ihres Schaffens von psychologischem Vertrauen ziemlich bedeutsam. Zur Verwirklichung dieses Themas sollte zunächst die Kommunikation zwischen dem Jugendlichen und den Eltern verbessert werden. Außerdem sollten die Älteren und die Jugendlichen durch eine getrennte Erziehung an die von ihnen zu übernehmenden Pflichten und Rollen herangeführt

werden. An dieser Stelle sollte gesagt werden, dass die Älteren respektiert werden sollten und die Bewirtungen von den Älteren vonseiten des Schöpfers nicht unbezahlt bleiben werden.

Über die Notwendigkeit, den Älteren gegenüber respektvoll zu sein, sagte der Prophet (s.a.v.) Folgendes:

“Für jeden Jugendlichen, der den Älteren aufgrund seines Alters respektiert, vergönnt Allah Menschen, die ihn/ihm in seinem Alter respektieren/dienen.” (Tirmizi, 75).

Eine andere angewandte Methode, die auch in vielen Überlieferungen vorkommt, um die jüngere Generation zu Respekt und Würde zu führen, ist die Definition von Respekt vor den Erwachsenen als Respekt vor Allah. Auf diese Weise wurde den jungen Leuten die Wichtigkeit des Themas erklärt.

Jedes Individuum sucht nach Personen, die es in verschiedenen Bereichen seines Lebens zum Modell nehmen wird. Da diese Situation bekanntermaßen durch das Perfektions- und Überlegenheitsgefühl in der Verhaltenspsychologie verursacht wird, ist die Vorbildnahme eine Dauersituation. Dass die Person in diesem Alter die richtigen Menschen und Vorbilder trifft und, dass man ihr eine gute Erziehung gibt, würde sie zu Güte und Perfektion führen. Negative Beispiele in dieser Phase hingegen würden sich negativ auf die Persönlichkeit auswirken. Der wichtigste Punkt dabei ist, dass die meisten Beispiele bei den Erwachsenen und den Älteren gesucht werden sollten, die in ihrem eigenen sozialen Umfeld leben. Die Älteren sind also die Vorbilder der jungen Leute. Darüber hinaus ist es notwendig, die jungen Leute an korrekte und konkrete Verhaltensbeispiele heranzuführen. Zwar kann eine Person nicht zu jedem Thema ein gutes Vorbild sein, aber nichtsdestotrotz kann diese Person zu einigen Bereichen eine Musterfunktion aufweisen. Während es zum Beispiel von Bedeutung ist, dass man für die jungen Leute in Sachen Seriosität ein Vorbild darstellt, ist der Jugendliche selbst das beste Beispiel dafür, dass man schnell und agil ist.

Es ist somit erkennbar, dass die Fürsorge für die alten Menschen im Koran und in den Hadithen auch auf Heilmittel hinweist, die eine Quelle der Linderung für die Probleme der alten Menschen in der heutigen modernen Gesellschaft sein können.

3. Bewusstseinsentwicklung für gesellschaftliche Ereignisse

Gesellschaften sollten in ihrer Arbeit an der Jugend, der sie ihre Zukunft überlassen, akribisch sein und die notwendigen Grundlagen dafür schaffen, dass sie als Individuen mit Persönlichkeit heranwächst sowie dafür sorgen, dass sie ein vorbildliches Leben führt. An dieser Stelle kommt jedem Mitglied der Gesellschaft eine eigene Aufgabe zu. Jedes Individuum sollte seine Sensibilität für die Ereignisse in der Gesellschaft steigern, indem es sich mit Wissen, Weisheit und Taqwa ausstattet.

Die Jugend ist die wichtigste Phase des Lebenskapitals. Diese Phase ist eine Periode, in der Identitätsaufbau betrieben und Kommunikationsfähigkeiten gestärkt sowie die produktivsten Gewinne erzielt werden. In der heutigen Welt umfassen „Populärkultur, virtuelles Leben und Weltlichkeit“ alle Segmente der Gesellschaft in all ihren Aspekten. Gerade in der Jugendzeit, in der der Konsumsektor zur Show wird, sollte den jungen Leuten das Bedürfnis, ihrer in den Tiefen der Seele befindlichen Beschaffenheit entsprechend zu glauben, mit fundierten Informationen und einer richtigen Herangehensweise nahegebracht werden. Andernfalls werden ein depressives Leben, Angstsituationen, in denen die Paradoxien nicht beseitigt werden können, und Vernachlässigung ihre Aktualität in der Jugendzeit behalten. Um die jungen Leute zu sittlichen, verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen und damit sie auf der Seite der sich gegen die Ungerechtigkeit auflehrenden Gerechten stehen, müssen wir das Beispiel des Propheten auf schönster Weise darstellen und es zeigen, indem wir es selbst leben.

Einer der sozialen Aspekte der religiösen Erziehung und Bildung ist die Vermittlung verschiedener religiöser Überzeugungen und religiöser Bekenntnisse sowie islamischen Rechtskonfessionen. Die Erwartung in der Gesellschaft ist es, den Schülern diese Werte durch religiöse Erziehung und Bildung zu vermitteln (Çekin, 2013, s. 46). Dadurch wachsen junge Menschen mit dem Wissen über die Gründe unterschiedlicher Religionsverständnisse auf und haben eine Lebenskultur, die mit gesellschaftlichem Bewusstsein, gesellschaftlichem Frieden und gesellschaftlichem Leben mithält

Alle Arten von positiven und negativen Veränderungen in der Gesellschaft sind durch die Zusammenarbeit der jungen Leute möglich. Wenn der Fortschritt der Gesellschaften mit den jungen Leuten stattfindet, liegt auch das Verschwinden der Gesellschaften in den Händen der jungen Leute. In diesem Zusammenhang sollten die an den Schulen zu erteilenden religiösen Schulungen darauf abzielen, die jungen Leute auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten. Wir haben die Verantwortung, die jungen Leute mit den Überzeugungen vertraut zu machen, die unsere Gesellschaft prägen. Es ist sogar notwendig, nicht nur die Religion des Islam zu lehren, sondern auch andere Religionen. Diese Unterschiede zwischen den Religionen sind in den Curricula des Unterrichts in Religionskultur und Ethikwissen enthalten (Bilgin, 2001, s. 8). Es ist demzufolge offensichtlich, dass die Bestimmungen, die den Schülern über Gut, Schlecht, Richtig und Falsch im Religionsunterricht vermittelt werden sollten, in den Bereich der religiösen Bildung und Erziehung fallen.

4. Vermittlung von Schulungen für die Körpergesundheit

Der Mensch ist ein einheitliches Wesen, das aus einer Seele und einem Körper besteht. Diese Dimensionen legen neben ihrer gegenseitigen Beeinflussung den Grundstein für die „Vollkommenheit der Seele“. Im gegensätzlichen Fall wirkt sich der friedliche und gesunde

Geist auch positiv auf die körperliche Dimension aus. Daher ist einer der Punkte, auf die die Religion des Islam Wert legt, Sport zu treiben, in der Natur zu sein, sich von Halal-Speisen und -Getränken zu ernähren und den Körper entsprechend diesen Gewohnheiten zu erziehen sowie zu entwickeln.

Geist und Spiritualität sollten nicht das Erste sein, was einem einfällt, wenn man von Religion spricht. Es ist nicht möglich, der Spiritualität Bedeutung beizumessen und auf sich selbst zu verzichten, indem man dem weltlichen Leben entsagt. Im Wesentlichen weist die Religion darauf hin, dass der Körper und die Seele das jenseitige und irdische Leben gleichzeitig gemeinsam führen sollten.

Es ist bekannt, dass sich der menschliche Charakter in der Kindheit und Jugend formt. Es muss sichergestellt werden, dass eine der wichtigsten Lehren für die jungen Leute darin besteht, über ausreichende Kenntnisse zu verfügen und Maßnahmen zur Steigerung ihrer körperlichen Entwicklung zu ergreifen. Diese Lehren sollten von Experten und Religionswissenschaftlern durchgeführt werden.

Eine weitere von der Religion des Islam vorgeschriebene Maßnahme besteht darin, die jungen Leute zum Sport zu führen. Aus islamischen Quellen geht hervor, dass dem Sportunterricht für junge Leute sowohl im Hinblick auf ihre körperliche Gesundheit als auch auf ihr Glück Bedeutung beigemessen wird. In den Überlieferungen wird insbesondere von der Hinführung der jungen Leute zu Sportzweigen wie Bogenschießen, Reiten und Schwimmen gesprochen und mitgeteilt, dass diese Erziehung in der Familie beginnen sollte, damit sie vor den negativen Aspekten der Gesellschaft geschützt werden.

Wir sehen Hadithe, in denen der Prophet die Kinder zum Schwimmen animiert (Canan, 1980, s. 258), die beinhalten, dass den Kindern auch das Reiten beigebracht werden sollte und wo es empfohlen wird, sie zu Wettkämpfen mitzunehmen (Nesâî, 13/14).

In einem von Said el-Hudri überlieferten Hadith wird Folgendes gesagt:

„Bringen Sie Ihren Kindern das Schießen und den Koran bei“ (Buharî, 33/34).

Im Heiligen Koran drückte der Schöpfer die Wichtigkeit des Pferdesports aus, indem er befiehlt, dass ihr gegen sie (die Feinde) so viel 'Kraft' wie möglich und für Dschihad angebundene gefütterte Pferde vorbereiten sollt (el-Enfal, 60).

Es ist zu sehen, dass die Religion des Islam alle Arten von Sport empfiehlt, die die Intelligenz entwickeln und den Geist beruhigen, den Körper durch seine Stärkung heilen und ihn vom Übel fernhalten. Es legitimiert auch Traditionen, die der Menschheit zugutekommen. In diesem Zusammenhang gehört es zu den vorrangigen Aufgaben von den Erziehern, den jungen Leuten zu vermitteln, dass sie in ihrer Bildungslaufbahn sowohl einer körperlichen, als auch einer geistigen Gesundheit Wertschätzung beimessen sollten.

Schlussfolgernd ordnet die Religion des Islam an, die jungen Leute mit einer gesunden dynamischen Körper- und Seelenstruktur zu erziehen.

5. Stärkung der Familienbeziehungen

Im Islam bedeutet der Zusammenbruch der Familie der Zusammenbruch der Gesellschaft. Die Familie, die eine solide Identität mit dem Islam erlangte, wurde durch die säkulare Weltanschauung schwer verletzt. Schäden in der Familie schwächten auch die soziale Bindung. Familiäre Beziehungen, die die kleinsten Bausteine der Gesellschaft sind, reflektieren sich auf die Gesellschaft positiv oder negativ, und es zeigt sich, dass die Liebe zwischen den Familienmitgliedern oder das Böse, das sie voneinander fernhält, sich auf allen Gesellschaftsschichten ausbreitet. Wenn die familiären Beziehungen nicht auf spirituellen und moralischen Werten aufgebaut werden, hat die Jugend eine sich ständig ändernde Struktur (Acar, 2018, s. 20).

Erziehung wirkt auf die Seele; Bildung spricht den Verstand an. Religiöse Werte werden ignoriert, während wir versuchen, unsere spirituelle Entwicklung zu vollenden. An diesem Punkt ist es die Pflicht der Familie, die Grundbedürfnisse ihrer Kinder zu befriedigen, sie mit Liebe zu erziehen und dafür zu sorgen, dass sie als moralische Individuen aufwachsen. *„Ich wurde gesandt, um gute Sitten zu vervollständigen.“* (Müsned, s. 75). sagte der Prophet. Eine Kindererziehung seitens der Familien sollte durch eine Kombination der Beispiele aus seinem Leben und der Möglichkeiten moderner Bildung erfolgen. Diese moralische Erziehung sollte auch gemäß spirituellen Dynamiken gestaltet werden.

Der Prophet sagt Folgendes:

„Eine Mutter und ein Vater haben ihrem Kind noch nie etwas Wertvolleres als die gute Erziehung gegeben.“ (Tirmizî, „Birr“, 33).

Dieser Hadith ist sehr wichtig, um die Bedeutung der Moral in der Kindererziehung zu betonen. Eine Kindererziehung ohne moralische Lehren bedeutet Konflikte und Gegensätzlichkeit mit Familien, was eines der Probleme der Jugendzeit darstellt. Die Gewalt zwischen den jungen Leuten und den Familien nimmt in der heutigen Welt von Tag zu Tag zu. Es sollten Schulungen zur Lösung von Konflikten in den Familien und zum Aufbau korrekter Beziehungen gegeben werden. Elterngespräche, Lehrfilme und Bücher bilden die Grundlage für den Aufbau positiver Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern. In den Überlieferungen wird von den jungen Leuten Dankbarkeit gegenüber ihren Familien verlangt. In dieser Hinsicht wird im Heiligen Koran Folgendes geäußert:

„Dein Herr hat wie folgt verfügt: Dient niemandem außer Ihm. Seid sehr nett zu den Eltern. Wenn einer oder beide bei dir alt werden, sage nicht einmal ‘uff’ zu ihnen; schimpfe nicht mit ihnen; sprich freundliche Worte zu ihnen. Senke deinen Flügel der Barmherzigkeit zum

Boden für sie und sage: Mein Herr, sei ihnen gnädig, so wie sie sich mich beschützt und aufgezogen haben, als ich klein war...“ (el-İsra, 23/24).

Diese Situation ist für die Verbreitung der islamischen Kultur und Werte notwendig.

6. Kennenlernen der Religion und Gewährleistung der spirituellen Entwicklung

Die Inhalte der Erziehung und Bildung, die in Bildungseinrichtungen vermittelt werden, sind keine Spekulationen, die aus angewandten Theorien und Strömungen, Ansätzen und Visionen rund um diese Theorien und Erläuterungen, in denen das Leben des Menschen beiseitegelassen wird, bestehen (Değirmenciöğlü, 1997, s. 2). Sowohl aus theoretischer, als auch aus historischer Perspektive ist leicht zu erkennen, dass es eine unbestreitbare verflochtene Beziehung zwischen der Religion des Islam und der Bildung gibt (Arslan, 1999, ss. 253-257).

Der Einfluss und die Führung des islamischen Bildungssystems auf das Glück und die Persönlichkeit des Menschen ist eine unbestreitbare Tatsache. Es ist notwendig, religiöse Erziehung und Bildung entsprechend den Fähigkeiten und der Kapazität des Individuums zu erteilen. Wenn wir körperlich und geistig gesunde Generationen großziehen und einer von ihren Werten geprägten Jugend die Zukunft übergeben werden, ist die Erziehung in der Jugendzeit von großer Bedeutung.

Die autoritäre, utilitaristische, fragmentierte und stereotypbegrenzte Struktur der heutigen Gesellschaft, die sich zunehmend materialisiert und die Realität auf ein Phänomen reduziert, „passt nicht zu den Sehnsüchten und Träumen der Jugendzeit des Menschen ins *Unendliche*, als er mit seinem *zuvor* besessenen ungestörten Zustand wiederbelebt wurde.“ Es versteht sich, dass die heutige Jugend nach Beständigkeit, Integrität und Sinn des Lebens in sich selbst sucht. Tatsache ist, dass diese Suche nach Sinn in den gegenwärtigen säkularen Bildungssystemen eine neue Öffnung braucht, die es jungen Menschen ermöglicht, das Leben mit einem neuen Verständnis anzunehmen, das ihr Leben sinnvoll macht. Die Antwort, die mit den Lehren des Islam, der für den Frieden und das Glück der Menschheit gesandt wurde, zur Sinnsuche und spirituellen Entwicklung der jungen Leute beitragen wird, misst unserer ganzen Menschlichkeit Bedeutung bei.

Man kann sagen, dass Erziehung selbst Ausdruck religiöser, moralischer, politischer sowie akademischer Werte ist (Arslan, 1999, s. 118). Es ist ersichtlich, dass die Informationen, die den Kindern und den jungen Leuten beigebracht werden, die Struktur, die Werte und den Charakter jener Gesellschaft bestimmen (Gregory, 1987, s. 207). Ein „abstraktes Bildungssystem“ (Mevdûdî, 2000, s. 29) ohne jede Farbe und Form hat zweifelsohne in keinem Bildungssystem der Welt existiert und wird es auch heute nicht geben.

7. Lehre moralischer Regeln

Ein weiteres Thema, das den jungen Leuten beigebracht werden sollte, sind moralische Regeln. Der wichtigste Grund, moralische Regeln zu lehren, ist, dass der Mensch sie in jeder Phase seines Lebens braucht. Wenn der Ursprung eines Menschen in seiner Seele und Spiritualität liegt, haben moralische Regeln einen sehr wichtigen Platz bei der Gestaltung seiner Persönlichkeit. Moralische Regeln bilden die Grundlage für das Lernen und die gesunde Anwendung religiösen Wissens. Aus diesem Grund räumt der Heilige Koran 'Tazkiya' (Abdülbaki, 1991, s. 26) und Reinigung, 'Übung' (el-Bakara, 2/31) und Lehre Priorität ein. Die Religion des Islam stellt die Ausbildung und Erziehung des Individuums sicher, um moralische Werte beim Individuum und in der Gesellschaft durchzusetzen.

Der Prophet sagte: *„Zweifellos wurde ich gesandt, um moralische Werte zu vervollständigen.“* (Mâlik b. Enes, 1992, s. 8) In seinem Gebot wies er auf die Bedeutung moralischer Lehren für die Gesundheit des Individuums in dieser Welt und im Jenseits sowie auf den Stellenwert guter Sitten im Islam hin.

Ali schrieb einen Brief an seinen Sohn, nachdem er von der Schlacht von Siffin zurückgekehrt war. In dem Brief sagte er, dass „das Herz des Jugendlichen wie ein unbestelltes Feld ist und was auch immer auf diesem Feld gepflanzt wird, halten und grün werden wird. Er äußerte, dass sein Sohn anfang, etwas aus Anstand zu lehren, bevor sich sein Herz verhärtete, er keine Ratschläge ablehnte und seine Gedanken sich nicht anderen Dingen zuwandten“ (Nehcu'l-Belaga, 31. Mektup).

Moralische Werte in der modernen Psychologie sind Prinzipien wie Kooperation, Wohlwollen, Respekt und humanistisches Verhalten, die als in der Gesellschaft akzeptierte „prosoziale Verhaltensweisen“ zugeschrieben werden (Moorman, 1995, s. 127).

8. Vermittlung religiösen Glaubens

In Anbetracht dessen, dass jede Religion eine einzigartige Weltanschauung hat, ist bekannt, dass die Religion des Islam ihre eigene Lebensphilosophie und religiöse Sichtweise über das Jenseits hat. Diese Unterschiede spiegeln sich auch im Bildungsverständnis wider. Es sollte nicht vernachlässigt werden, den Jugendlichen mit religiösen Lehren auszustatten und Maßnahmen zu ergreifen, die ihn an religiöse Aktivitäten in der Kindheit gewöhnen und emotionale sowie spirituelle Umgebungen schaffen, damit er in Richtung eines heiligen Ziels vorankommt und Verhaltensänderungen zum Besseren vornimmt. Der Jugendliche sollte die Religion nicht lernen, nur um es zur Gewohnheit zu machen. Es ist nötig, die Religion zu einer Fähigkeit zu machen, die auf soliden Grundlagen basiert. Aus diesem Grund ist es erforderlich, Informationen zu lernen, um die Religiosität zu schützen.

Die Jugend ist eine der Perioden, in denen der Koran erlernt und die religiöse Erziehung vermittelt wird. In dieser Zeit entwickelt sich die Denkfähigkeit des Jugendlichen. Mit der Entwicklung der Denkfähigkeit kommentiert der Jugendliche die unmittelbare Umwelt, indem er vorgefertigte religiöse Werte anwendet, diese Werte aufnimmt, sie hinterfragt oder ablehnt (Ok, 2007, s. 217). Gründe, die in der Jugendperiode religiöse Zweifel wecken, sind Unwissenheit und falsche Informationen. Studien haben gezeigt, dass die Rate des religiösen Misstrauens unter den jungen Leuten, denen der religiöse Glaube vermittelt wird, viel niedriger ist als bei anderen (Günaydın, 2017, ss. 330-331).

9. Lehre des Koranlesens

Am Anfang der Erziehungspläne von der Familie und der Gesellschaft hat die Koranlehre wegen ihrer positiven Wirkung auf die Persönlichkeit der jungen Leute Priorität. Da das Lesen des Korans einen Einfluss und eine Wirkung auf den eigenen Geist, den Körper und die Seele hat, ist eine Lehre des korrekten und fehlerlosen Lesens erforderlich. In den Überlieferungen wird nämlich erwähnt, dass der Koran eine tiefgreifende Wirkung auf den Charakter der Person hat. Diesbezüglich sagt der Prophet:

„Wer den Koran liest, ihn gut auswendig lernt, akzeptiert, was gemäß ihm als halal und als haram bezeichnet wird, und diesen gehorcht, wird von Allah ins Paradies versetzt. Er gibt das Recht, für zehn Personen aus seiner Familie einzutreten, die alle die Hölle verdient haben.“ (Tirmizî, „Fedâilü'l-Kur'ân“, 13; Ahmed, 1981, s. 148).

Aus diesem Grund werden das Erkennen des Heiligen Korans und das Verinnerlichen sowie Verstehen seiner Lehren zu einer tiefgreifenden Veränderung in der Seele der jungen Leute führen. Familien von den jungen Leuten, denen es erlaubt wird, Bücher und Zeitschriften zu lesen, die einige schädliche Themen enthalten, genießen sich nicht, dass ihre Kinder Bücher besitzen, die mehr schaden als nützen. Familien halfen den jungen Leute nicht, indem sie keine Warnungen gaben, dass gebetet und der Koran gelesen werden sollte. Jedoch war der Prophet, der Befehle vom Schöpfer erhielt, in der Erziehung akribisch und ermutigte seine Ummah, zu lesen und zu lernen, indem sie das anwandte, was sie sich aneignete. Es wurde gesagt, dass die besten Muslime diejenigen sind, die den Koran lernen und lehren (Buhârî, 21; Ebû Davud, 14); es wurde gesagt, dass diejenigen, die lesen, eine große Belohnung erhalten werden (Buhârî, 52).

Im Heiligen Koran wird befohlen, dass die Liebe zur Grundlage genommen und es an die Menschheit angenähert wird, Schwierigkeiten erleichtert werden, Wissen gefördert und Geiz vermieden, Vergebung, Mitgefühl sowie Barmherzigkeit Bedeutung beigemessen, auf Böses mit Gutem geantwortet und über gute angeborene Eigenschaften wie körperliche und geistige Erziehung verfügt wird.

Nach dem Propheten verbreiteten sich die Gefährten auf der ganzen Welt und übernahmen die Erziehungsaufgabe. In unserem Jahrhundert fällt die Aufgabe den

Erziehern zu. Die Erzieher müssen die jungen Leute dazu ausbilden, den Koran und die Sunna zu leben, zu hinterfragen, was sie getan haben, fern von Groll, Hass und Rache sowie bereit zum Sterben zu sein und Rechenschaft über das abzulegen, was sie getan haben. Zusätzlich zu den Grundregeln, auf die der Koran hinweist, sollte man offen für Beratung, Kritik und Neuerungen sein.

Für den Erfolg eines Erziehers unserer heutigen Zeit sollte er sich den letzten Propheten zum Vorbild nehmen und die Methoden erfolgreicher Lehrer untersuchen. „Sind Allah und sein Prophet zufrieden mit dem, was ich getan habe?“, sollten sich die Erzieher fragen, indem sie ihr Ziel setzen, ihre Vergangenheit und Zukunft analysieren, sich selbst erneuern. Außerdem sollten sie eine innere Zufriedenheit mit ihren Taten haben, damit unsere jungen Leute den Koran verinnerlichen und ihn in ihrer Persönlichkeit widerspiegeln können.

Es gibt viele Hadithe des Propheten, die auf die Tugend und den Wert des Koranlesens hinweisen. Das beste Beispiel dafür ist folgendes Hadith: *„Die Diener können sich Allah mit nichts nähern, wie sie sich ihm mit jenem Koran näherten, der von ihm offenbart wurde.“* (Tirmizi, 1992, ss. 429-430)

10. Vermittlung sexueller Kenntnisse

Eines der wichtigsten Entwicklungsmerkmale der Jugendzeit ist die sexuelle Entwicklung. Es sollte nicht vergessen werden, dass die Sexualerziehung der jungen Leute darauf abzielt, dass sie es wie eine Reihe von Ereignissen wie z.B. Haarwuchs oder Zahndurchbruch betrachten sollten (Ağca, 1993, s. 95).

Das Verständnis des Islam betrachtet das Sexualbewusstsein als wesentliches Merkmal der Jugend, da die primären Geschlechtsmerkmale (Pollution und Menstruation) in der Jugend entstehen. Mit der sexuellen Reifung verursachen sexuelle Triebe einen sexuellen Überschwang, der dem Jugendlichen die Selbstkontrolle erschwert. Aus diesem Grund wurde vom Propheten gesagt:

„O Gruppe junger Leute! Wer von euch es sich leisten kann zu heiraten, sollte sofort heiraten. Denn das Auge der Ehe verhindert das Streben nach Bösem (Ahmed b. Hanbel, c. IV, s. 151) und schützt die Keuschheit sowie Ehre einer Person mehr. (Buhârî, 1992, s.3; Müslim, 1992, s. 3; İbn Mâce, 1992, s. 1; Nesâî, 1992, s. 3; Dârimî, 1992, s. 2)“

Er machte darauf aufmerksam, dass sie ohne Ehe ihren eigenen Willen beherrschen können, indem sie ihre sexuellen Wünsche durch Fasten, Nahrungseinschränkung und mit spirituellen Kräften unterstützen.

Der Prophet (s.a.v.) äußerte sich wie folgt:

„Die jungen Menschen, die sexuelle Befriedigung nicht auf illegitime Weise suchen, sind Menschen, die Allah am meisten liebt und lobt.“ (Gündüz, 2002, s. 165).

In diesem Gebot gab er die Botschaft weiter, dass ein von Allah geliebter Diener den Willen haben und in Maßen handeln muss.

In Anbetracht der islamischen Quellen sollten sexuelle Aufklärung und Selbstdisziplin den jungen Leuten durch einen korrekten Plan vermittelt werden, da sie heikle und komplexe Themen enthalten. Es sollte eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung des Inhalts der Erziehung und Bildung spielen, die den jungen Leuten mit den Quellen des Korans und der Sunnah gegeben werden sollten.

11. Lehre der guten Moral des Propheten

Der Prophet brachte als Lehrer viel über den Menschen/die Menschheit bei. Wie in den Hadithen „*Ich wurde als Lehrer geschickt.*“ (İbn Mace, 1992, s. 17; Dârîmi, 32) und „*Ich wurde geschickt, um gute Sitten zu vervollständigen.*“ (Ahmed, 1981, s. 513) zu sehen ist, ist die größte Wahrheit, die er der Menschheit zeigte, die Moral sowie der Weg und die Methode, die die Moral zur Perfektion bringen werden. Wenn der Prophet (s.a.v.), der zur Vollständigkeit von Moral gesandt wurde, die Stufen des Verständnisses, Erfassens, Lebens, Erklärens und Sicherstellens der korrekten Wahrnehmung der Moral nicht vollständig verwirklicht hätte, wäre der Ausdruck „moralische Vollendung“ nichts mehr als eine Behauptung gewesen (Yıldırım, 2021, s. 13).

Die Offenbarung wurde dem Propheten in einem Zeitraum von 23 Jahren vom Himmel geschickt und er wurde von Allah selbst als beispielhafte Persönlichkeit sowohl für die mekkanische Gesellschaft, in der er lebte, als auch für die gesamte künftige Menschheit erzogen. Wenn man das Leben des Propheten untersucht, sieht man, dass diese drei Punkte hervorstechen:

- *Glaube*: Tawhid, niemanden außer Allah als Schöpfer zu sehen und ihm nicht zu dienen.
- *Anbetung*: Erfüllung der Anbetung, die der Allmächtige Schöpfer angeordnet hat und viele Weisheiten enthält.
- *Ethik*: Einige Einstellungen und Verhaltensweisen, die angeboren sind oder von einem Menschen später erworben werden.

Abgesehen davon, keine anderen Götter zu haben, wie z.B. keine Partner mit dem Schöpfer zu verbinden, niemand anderem als dem Schöpfer bedingungslos im sozialen Leben untertan zu sein, kein Diener eines Dieners zu sein, ist es zweifellos äußerst wichtig für das Individuum, Fragen zu stellen, um eine Persönlichkeit zu erlangen und dieser Persönlichkeitstyp, der sich in Verhalten verwandelt, hebt die Menschen moralisch auf höhere Ebenen. Wenn diese Werte verstanden und erklärt werden, indem die Zeit und Bedingungen berücksichtigt werden, unter denen der Prophet lebte, wird ersichtlich, dass die Religion des Islam nicht nur die arabische Gesellschaft anspricht, sondern alle Zeiten, denn sie besteht genau aus den Tugenden, die die Menschheit zu erreichen versucht. Auf

diese Weise wird die vorbildliche Persönlichkeit des Propheten besser verstanden, geliebt und als Beispiel genommen. Diese Situation führt uns zu dem Schluss, dass wir uns auf seine menschliche Seite konzentrieren sollten, dass Er auch ein Mensch ist, dass Menschen tugendhaft leben und sich im Einklang mit ihrer Natur verhalten können. Einer der Gründe, warum der Prophet zu Lebzeiten mit seiner Predigt erfolgreich war, war nicht nur der Inhalt seiner Aussagen, sondern auch die Übertragung seiner Reden auf sein eigenes Leben. Ähnlichkeit und Gleichheit in Diskurs- und Verhaltensstilen machte den Propheten zu einer vorbildlichen Person. Der Lebensstil der Gefährten, die die Begleiter des Propheten auf seinem Weg waren und von ihm erzogen wurden, war der wichtigste Faktor in ihrer Mission, die Religion des Islam zu verbreiten, und stellte den Grund dafür dar, dass nicht nur die Geographie des Nahen Ostens, sondern auch Menschen aus anderen Geographien ihnen mit Bewunderung folgten und den Islam akzeptierten. Es zeigt sich, dass Menschen durch das Verhalten von Muslimen beeinflusst wurden und den Islam annahmen, obwohl sie in Zeiten, in denen die Alphabetisierungsrate extrem niedrig war, den Koran nicht lesen konnten.

Kurz gesagt, neben den Diskursen führte das Erleben von Religion in der Person des Propheten zur bewundernden Akzeptanz der Religion durch die Menschheit und von ihrem Leben. Dass er Bedürftigen hilft, eine nette Sprache gegenüber denen verwendet, mit denen er kommuniziert, nicht einmal ein schlechtes Wort sagt, sich selbst opfert, als Vater, Partner, Rektor, Armeekommandant, Staatsoberhaupt unter allen Umständen und Bedingungen kompromisslos und tugendhaft handelt, zeigte denjenigen, die davon beeinflusst wurden, dass es das war, wonach sie suchten, sodass sie sich an den Islam banden. Dass der Prophet ferner alles, was er von seinen Gefährten wollte, auf sein eigenes Leben anwandte, ist ein Teil der Schönheiten seines Lebens. Es ist äußerst wichtig, dass Aisha antwortete: „*Lesen Sie nicht den Koran?*“ (Müslim, 39). *Seine Moral war der Koran.*“, als sie nach der Moral des Propheten gefragt wurde. Heute ist es notwendig, der Jugend das Leben unseres Propheten näher zu bringen, Beispiele zu äußern, dass er ein lebendiger Koran ist, seine menschliche Dimension hervorzuheben und als beispielhafte Persönlichkeit an Generationen weiterzugeben.

Da die Moral des Propheten der Koran ist, empfiehlt Allah all seinen Dienern seine Moral, das heißt seine Lebensweise, indem er Folgendes sagt: „*Ich schwöre, dass der Gesandte Allahs ein gutes Beispiel für euch ist.*“ (el-Azhâb, 21).

Enes sagte, dass der Prophet als „derjenige Mensch mit dem schönsten Anstand“ (Buhârî, 112; Müslim, 267) angesehen wurde, weil er mit göttlicher Erziehung aufgewachsen war, und er wurde aufgrund der Vereinbarkeit seines Zustands und seiner Einstellung mit dem Koran als ein lebender Koran angesehen. Daraus ergibt sich die Bedeutung der Sunna des Propheten für die Muslime.

In diesem Zusammenhang wird versucht, oben die Notwendigkeit kurz zu erklären, dass „die Bildungsprozesse/die Schritte, die beim Individuum beginnen und auf einen weltweiten Aufstieg abzielen, auf gesunde Weise unternommen werden sollten.“

Fazit

In dieser Studie wurden Kenntnisse über die Vorbereitung geeigneter Erziehungs- und Bildungsinhalte für die jungen Leute sowie darüber, welche Fächer den jungen Leuten beigebracht werden, welchen Umfang die für die jungen Leute vorbereiteten Fächer haben und mithilfe welcher Methode die jungen Leuten gelehrt werden, vorgestellt. Der Inhalt der Erziehung und Bildung wurde offengelegt, um diese Informationen nach islamischen Quellen darzustellen.

Obwohl es möglich ist, die Inhalte der religiösen Erziehung und Bildung in den Schulen unterschiedlichen Überschriften zuzuordnen, können sie auch als traditionelle und moderne religiöse Erziehung spezifiziert werden. Wenn wir uns die Modelle der religiösen Erziehung anschauen, stoßen wir auf Klassifikationen wie religiöses Lernen, Lernen über Religion und Lernen von Religion. Wesentliches Merkmal der Inhalte der modernen religiösen Erziehung und Bildung an den Schulen in der Türkei ist, dass sie einen pluralistischen Ansatz verfolgt und nicht auf die Übernahme einer Konfession oder Religion abzielt. Die Inhalte der schulischen Erziehung und Bildung wurden verändert und Entwicklungen hin zu einer modernen religiösen Erziehung begannen. Die jungen Leute, die in diesem Prozess die wichtigsten Bildungsakteure sind, befürworten, dass die religiöse Erziehung in den Schulen ihren Glauben ausbaut, aber sie steuern ihren Beitrag nicht dazu bei, auf demselben Niveau religiöser zu werden. Dieses Ergebnis gibt uns eine Vorstellung davon, dass der Unterricht in religiöser Bildung den jungen Leuten in den Schulen zweckentsprechend gegeben wird bzw. werden sollte. Diese Idee zeigt, dass in der religiösen Erziehung und Bildung ein dritter Weg in Betracht gezogen werden sollte.

Erziehung besteht aus Verfahren und Regeln, die die jungen Leute vor negativen Emotionen und Verhaltensweisen schützen oder eine Rolle bei ihrer Korrektur spielen. Diese Methoden und Regeln werden verwendet, um die jungen Leute von falschen Gedanken und negativen Verhaltensweisen fernzuhalten und sie in gewisser Weise zu beruhigen. Das Korrigieren negativer Verhaltensweisen oder das Verhindern des Auftretens der Situation, die sie verursachen, kann in folgenden drei Dimensionen betrachtet werden: „Erziehungswissenschaften, Psychologie und Forensik“. Die in dieser Arbeit behandelten Themen umfassen die Inhalte der religiösen Erziehung und Bildung aus islamischer Perspektive. In diesem Zusammenhang wird betont, dass diese Inhalte im Rahmen der islamischen Lehre bestimmt werden sollten, die jungen Leute eine aktive Rolle in der Gesellschaft übernehmen sollten, ihre religiösen, sozialen und moralische Werte geprägt werden sollten, sodass sie viele Sünden vermeiden würden.

Wir sollten unseren jungen Leuten, die heute vielen Gefahren ausgesetzt sind, Bedeutung beimessen und der zu erteilende Unterricht sollte mit für die aktuellen Bedingungen geeigneten Methoden und Techniken neu strukturiert werden, damit sie unsere Werte, unsere Kultur sowie unsere Standards kennenlernen und sie vor den Katastrophen der Zeit bewahrt werden. Auf diese Weise kann ein Schutz der religiösen, nationalen und historischen Werte erfolgen. In diesem Zusammenhang besteht kein Zweifel, dass Programme, die auf Informationen aus islamischen Quellen und angemessenen Praktiken basieren, von Vorteil sein werden, da sie das Wissen und die Kultur der jungen Leute bereichern würden.

Die jungen Leute sind von großer Bedeutung, da sie die Zukunft der Gesellschaft sind. Es sollten Maßnahmen zu ihrer Entwicklung aller Art getroffen und ein geeignetes Umfeld dafür bereitgestellt werden. Vorbilder sind sehr wichtig für die kognitive, sensorische und moralische Entwicklung der jungen Leute. Eine Vorbildfunktion zu haben ist für sie wichtig, um sich am Leben festhalten zu können. Es ist notwendig, mit allen Interessengruppen der Gesellschaft zusammenzuarbeiten, um die Jugend, die unsere Generation fortsetzen wird und unsere Zukunft und Hoffnung ist, gemäß der göttlichen Natur zu erziehen und ihnen Werte zu vermitteln, beispielhafte Persönlichkeiten als Vorbilder beizubringen und sie zu Gewinnen zu formen. Die jungen Leute würden ihre Probleme nur mit der Inspiration bewältigen können, die sie aus den Erfahrungen dieser vorbildlichen Persönlichkeiten ziehen. Folglich besteht die Pflicht der Erzieher darin, die Inhalte der Erziehung und Bildung so zu gestalten, dass man die jungen Leute versteht, moralische Individuen in die Gesellschaft einbringt und ihnen ein geeignetes Umfeld bietet. Dies erfordert eine Erziehung, die die Entwicklungsmerkmale der jungen Leute mit dem Zeitalter, in dem sie leben, und islamischen Quellen integriert.

Bibliographie

- Abdülbâkî, M. F. (1991). *Kur'an-ı Kerim Lügatı İlavelerle Mu'cemü'l Müfehres*. Mahmut Çanga (Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Acar, İ. (2018). *İslâm aile hukuku*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ağca, H. (1993). *Ailede eğitim*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ahmed, b. Hanbel (1981). *el-Müsned*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Arslan, A. (1999). *Felsefeye giriş*. 4. Basım. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Bayraklı, B. (1999). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Beyhakî, Ebûbeker Ahmed b. Hüseyin b. Ali. (2008). *es-Sünenü'l-kübrâ*. İslam Mansur Abdulhamid (thk.). Kahire: Dârü'l-Hadis.
- Bilgin, B. (2001). İslam'da ötekine bakış. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42(1), 11-40.

- Buharî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail (1992). *el-Câmi'u's-sahîh*. 2. Baskı. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Canan, İ. (1980). *Hz. Peygamberin sünnetinde terbiye*. Ankara: Diyanet Yayınevi.
- Çamdibi, M. (2006). *Din eğitiminde yetişkinler ve şahsiyet terbiyesi. Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*, 289-306. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çekin, A. (2013). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde tasavvuf öğretimi: Öğretim programı (2010) çerçevesinde bir analiz. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 139-148. DOI: 10.5281/zenodo.3344386.
- Dârimî, Ebû Muhammed. (2013). *Sünen*. Nebil Haşim el-Gamri (thk.). Beyrut: Daru'l-Beşfür.
- Değirmencioğlu, C. (1997). *Eğitim felsefe ilişkisi: Eğitim felsefesi*. Leyla Küçükahmet (ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Ebu Dâvûd (1981). Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî. *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Gökçe, F. (2000). *Değişim sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Gregory, R. L. (1987). *Education: Theory and practise*. Richard L. Gregory (ed.), The Oxford Companion to The Mind. Oxford University Press.
- Günaydın, F. (2017). İmam hatip liselerinde inanç soru(n)ları. *Din Karşısı Çağdaş Akımlar ve Deizm Sempozyumu Bildirileri (Türkiye-Van, 12-14 Mayıs 2017)*. Vecihi Sönmez, Burhanettin Kıyıcı, Metin Yıldız (Ed.). 321-335. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Gündüz, T. (2002). *İslam, gençlik ve din eğitimi (kuramsal bir çalışma)*. İstanbul: Düşünce Yayınları.
- Hökekleli, H. (2009). *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Mâlik b. Enes. (1992). *Muvatta*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İbn-i Mace, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezid el-Kazvîni. (1981). *Sünen-i İbn Mâce*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Kuzgun, Y., Gürkaynak, İ., Köksal, A., Ünver, E. & Sel, L. (1985). Nasıl bir gençlik istiyoruz?. *Gençliğin eğitimi ve sorunları Türk Eğitim Derneği IX. eğitim toplantısı*. 20-21-22 Kasım 1985. Ankara: Şafak Matbaası.
- Mensching, G. (1994). *Dini sosyoloji*. M. Aydın (Çev.). Konya: Tekin Yayınları.
- Mevdûdî, Ebu'l-A'lâ (2018). *İslâm ve Eğitim*. Dr. N. Ahmad Asrar (Çev.). İstanbul: Hilal Yayınları.

- Mısrî, Muhammed Niyâzî-i (2014). *Mevâidu'l-İrfân (İrfan Sofraları)*. Süleyman Ateş (Çev.). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Moorman, R. H., & Blakely, G. L. (1995). Individualism-Collectivism as an Individual Difference Predictor of Organizational Citizenship Behavior *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 127-142.
- Müslim, Ebu'l-Huseyin b. Haccac. (1981). *Sahîhu Muslim*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Nehcul-Belaga. (1994). Seyyid Cafer Şehidi Farsça Tercümesi, 6. Baskı, İntişarat-ı İlmî ve Ferhengî. Tahran: İlim ve Kültür Evi Yayınları.
- Nesâî, Ahmed b. Şuayb. (1981). *Sünenü'n-Neseî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ok, Ü. (2007). *İnanç psikolojisi: Hayatı anlamlandırma biçiminin yaşam boyu gelişimi*. Ankara: Ankara Okulu
- Özoğlu, S. Ç. (1985). Gençlerde kişilik gelişimine nasıl yardımcı olabiliriz? gençliğin eğitimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği IX. Eğitim Toplantısı, (20-21-22 Kasım 1985)*. Şafak Matbaası.
- Peker, H. (1991). *Din ve ahlak eğitiminin metodik esasları*. Samsun: Eser Matbaası.
- Sayraç, B., DüNDAR, H., Solar, A., Bilgin, S., Manisa, Z. & Yüksel, Z. (1985). Kendi bakış açıları yönünden gençlik ve sorunları nelerdir?. *Gençliğin Eğitimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IX. Eğitim Toplantısı. (20-21-22 Kasım 1985)*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk dönemi dini gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4(1), 210-220.
- Tatçı, M. (2012). *Yunus Emre Divanı*. Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ. (1992). *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Yıldırım, M. E. (2021). Hz. Peygamber'in (s.a.v.) ahlak eğitimi anlayışına dair bir değerlendirme. *Siyer Araştırmaları Dergisi*, 9, 199-208.
- Yılmaz, H. (2001). Yaygın din eğitim kurumları ve toplumsal barış. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 329-356.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Mücahit, Mustafa (2021). Ailede Mahremiyet Eğitimi. Ankara: Sonçağ Akademi, 181 s.

Saadet İDER*

E-mail: sciftkat@erbakan.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8826-4849>

Mahremiyet, Yaratıcı tarafından insanoğluna belirli hususları koruması ya da gizli tutması yönünde tanımlanmış dinî bir sorumluluk alanıdır. Bu sebeple mahremiyet, kişisel ve toplumsal korunumu tesis eden ilahi kaynaklı bir olgudur. Dolayısıyla mahremiyet eğitimi de dinî referanslardan beslenmesi gereken bir din eğitimi faaliyetidir.

Mahremiyet eğitimi konusunda yapılmış dinî araştırma sayısı ne yazık ki sınırlıdır. Özellikle din eğitimi disiplini tarafından bu konunun ele alınması gerek ebeveynlere gerek eğitimcilere rehberlik etmesi yönüyle büyük bir ihtiyaç durumundadır. Bu anlamda Mustafa Mücahit tarafından kaleme alınan Ailede Mahremiyet Eğitimi isimli çalışma, ilgili kimselerin bu konudaki eğitim ihtiyacına cevap verecek niteliktedir.

Mustafa Mücahit'in ailede sunulan din eğitimi konusuna ayrı bir önem verdiği görülmektedir. "Ailede Mahremiyet Eğitimi" isimli eseri mahremiyet eğitimi konusunda basılmış ilk bilimsel çalışma olması yönüyle önem taşımaktadır.

"Ailede Mahremiyet Eğitimi" isimli çalışma, modern yaşamın kişilerin mahremiyet anlayışında sebep olduğu çözülmeye dikkat çekerek bu konuda ailelerde bir farkındalık oluşturmak ve mahremiyet eğitimi sunan anne/babalara ve eğitimcilere rehberlik etmek amacıyla kaleme alınmıştır. Eser iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde mahremiyet kavramı tanımlanmakta ve mahremiyet olgusunun kapsamına yer verilmekte; ikinci bölümde ise ailede sunulan mahremiyet eğitiminin önemi, içeriği ve ilkeleri yer bulmaktadır. Eserin içeriği mahremiyet kavramının tanımından başlayarak mahremiyet eğitiminin inceliklerine kadar uzanan tümevarımsal bir yaklaşımla ve teorik bir analizle ortaya konulmaktadır.

Eserin dil ve anlatım yönünden okuyucuyu tatmin edecek düzeyde güçlü olduğu görülmektedir. Çalışmanın özellikle aileler için kaleme alındığı göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın bütününde hedef kitlenin anlayabileceği ölçüde açık ve akıcı bir dil kullanıldığı dikkat çekmektedir. Yazar, içerik sunumunda ayet ve hadislerden

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

yararlanmış, onları eğitsel açıdan yorumlamıştır. Eserde yer yer edebî bir alıntı ya da kısa bir diyalog vb. eğitsel açıdan işlev taşıyan unsurlara yer vererek hem anlatımı süslemiş hem de okuyucunun dikkatini çekmiştir. Ayrıca müellifin yazım sürecinde oldukça titiz davrandığı, çalışmanın imlâ ve yazım hatalarından arınık olduğu fark edilmiştir. Bunun yanı sıra, eserde çok sayıda kaynağa başvurulduğu ve çoğunlukla birincil kaynaklardan yararlandığı görülmüştür.

Ailede Mahremiyet Eğitimi isimli çalışma, mahremiyetin kaynağının Yüce Allah olduğunu ortaya koyarak mahremiyet eğitimi de dinî hükümlerle temellendirmektedir. Mahremiyet eğitiminde ailelerin çoğunlukla toplumsal kabulleri ya da kısıtları referans aldığı göz önüne alındığında, İslam temelli eğitim ihtiyacı kendini açıkça göstermektedir. Müellife göre, mahremiyet eğitimi zihin, kalp ve nefis eğitimi içine alan bir din eğitimidir. Bu yönüyle insanın bedensel, bilişsel ve ruhsal açıdan her yönüyle eğitilmesi, İslam eğitim anlayışına uygun düşmektedir.

Mahremiyet toplumsal zeminde genellikle cinsiyet ve cinsellik ile anlamlandırılmaktadır. Bu sebeple mahremiyet eğitiminin de bir cinsiyet/cinsellik eğitimi olduğu düşünülmektedir. Dinî araştırmalarda dahi bu yönde bir anlayışa rastlamak mümkündür (Diler, 2014). Eserin müellifi de mahremiyet eğitiminin cinsel eğitimi içerdiği yönünde bir görüş bildirmektedir. Ancak cinsel eğitim, amacı ve içeriği yönüyle mahremiyet eğitiminden ayrılmaktadır. Çünkü cinsel eğitimin amacı “bireylerin cinsel davranışlarının pozitif sonuçlarına ulaşip negatif sonuçlarından uzak kalmalarını sağlamaktır” (*Kanada Cinsel Sağlık Eğitim Rehberi*, 2008). Ayrıca “biyoloji, kişiler arası ilişkiler, cinsel gelişim, cinsel yönelim ve cinsel davranış, CYBH, üreme sağlığı, cinsiyet rolleri, çekicilik, mahremiyet, beden imgesi, cinsellikle ilgili tutumlar ve değerler” cinsel eğitimin içeriğinde yer bulan konulardır (Gölbaşı, 2003). Oysa ki mahremiyet eğitimi, cinsel eğitimde olduğu gibi ne cinsel sağlığı önelemede ne de içeriğini üreme sağlığı ve cinsel davranışlar ile sınırlamaktadır. Dolayısıyla mahremiyet eğitimi ve cinsel eğitimin iki ayrı eğitim alanı olduğunu kabul ederek birbirlerine olan etkilerini tartışmak daha anlamlı bulunmaktadır.

Mahremiyet alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Belsey, 1998; Dolgun, 2008). Mezkûr eserde ise “beden, mekân, bilgi, özel alan ve teknoloji mahremiyeti” şeklinde bir sınıflama karşımıza çıkmaktadır. Esasında özel alan mahremiyeti beden, mekân ve bilgi mahremiyetini de içine alan çatı bir kavram olarak kabul edilebilir. Ancak yazar bu başlık altında kişisel alana yönelik müdahale konusuna yer vermiştir. Aynı bir isimlendirme yerine özel alana yapılan müdahalelerin ilgili mahremiyet çeşitleri altında sunulabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, eserde “teknoloji mahremiyeti” adıyla yeni bir isimlendirme dikkat çekmektedir. Literatürde yer etmiş “dijital mahremiyet” kavramı yerine yeni bir kavramın üretilmesi, farklı bir tanımlama ya da anlamlandırma ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Ancak eserde teknoloji mahremiyetinin, dijital mahremiyet ile aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir.

Mahremiyet, Yüce Allah tarafından her iki cinse tanımlanmış dinî bir sorumluluktur. Bu sebeple mahremiyeti, özellikle de beden mahremiyetini sadece kadına atfeden toplumsal kabuller dinî hükümleri göz ardı etmektedir. Eserde, kadının beden mahremiyetine dair dinî hükümlerin erkeğe kıyasla daha kapsamlı olduğu dile getirilmekte; ancak her iki cinsin de aynı şekilde sorumlu olduğuna dikkat çekilmektedir. Benzer şekilde, mahremiyet eğitiminde erkek ve kız çocuğuna aynı özenle yaklaşılması gerektiği ifade edilmektedir. Müellifin her iki cinse yönelik müspet söylem ve yaklaşımı, erkeği yücelten toplumsal yargıları İslam'a dayandırma yanılığını kırmak için oldukça anlamlı ve etkilidir.

Mahremiyet, kişiyi hem başkalarından hem de kendisinden koruyan bir mekanizmadır. Zira, kişisel değerler dışarıdan olduğu kadar içsel dürtü ve isteklerle de zarar görebilmektedir. Ancak eserde mahremiyeti ihlal eden durumlar, kişinin maruz kalacağı dışsal müdahaleler ile sınırlandırılmıştır. Tecessüs, iftira, gıybet, istihza vb. davranışların İslam dininde hoş görülmediği ve mahremiyeti ihlal ettiği, ilgili hükümlerle ortaya konulmuştur. Bunun yanında, mahremiyetin sadece başkaları tarafından değil, kişinin kendisi tarafından da ihlal edilebileceği eserin farklı bölümlerinde ifade edilmektedir. Ancak kişinin kendi mahremiyetini ihlal ettiği durum ve davranışlara, ilgili konu içerisinde özellikle yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zira, günümüzdeki mahremiyet problemlerinin çoğu kişinin kendi ihmali ve teşhiri sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Özellikle anne-babaların bu konudaki duyarsızlığı, onların yetiştireceği çocukların ve gençlerin de mahremiyet hususundaki dikkatsizliğini beraberinde getirmektedir. Bu sebeple mahremiyet eğitiminin muhatabı öncelikle yetişkinler, özellikle de ebeveynler olmalıdır.

Mahremiyet eğitimi hususunda ailelerin bilgi yoksunluğu, onları pedagojik açıdan yanlış tutum ve davranışlara sürükleyebilmektedir. Bu anlamda anne/babalar ciddi bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Mahremiyet eğitimi adıyla ailelerin çocuklara ve gençlere sunduğu yanlış öğretiler ya da sınırlamalar, muhatabı mahremiyeti hiçe sayan durumlara itebilmektedir. Bu sebeple eserde mahremiyet eğitiminin ilkelerine dikkat çekilmektedir. Yalın bir bilgi aktarımından ibaret olmayan mahremiyet eğitimi, muhatabın duygu ve ihtiyaçlarını dikkate almayı; sosyal ilişkilerini ve ilgi alanlarını denetlemeyi gerektiren bir sorumluluktur. Bunu yaparken ailelerin çocuğa karşı duygularını kontrol etmesi ve örnek davranış sergilemesi, onların da aynı tutum ve davranışı modellemesi için gereklidir. Müellifin bu konuda ortaya koyduğu ilke ve incelikler, ailelerin eğitim sürecine ve muhatabına karşı farkındalık düzeyini artıracak niteliktedir.

Mahremiyet eğitiminde muhatabın belirli davranışları kazanması için elverişli olan kritik dönemler vardır. Eserde, eğitim sürecinde kritik dönemlerin dikkate alındığı ve çocuğun gelişim dönemlerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hedef davranışlar belirlendiği görülmektedir. Genellikle hedef davranış için alt bir yaş sınırı ya da bir yaş aralığı tayin edilmekte ve ailelerin o dönemde yapması gerekenler zikredilmektedir. Çocukların gelişim hızı ve özellikleri birbirinden farklı olsa da ilgili kazanımların ortalama bir gelişim aralığında belirtilmesi önem taşımaktadır.

Mahremiyet eğitimi, aileler tarafından çoğunlukla muhatabın karşı cinsten sakındırılması ve bedeninin karşı cinsle karşılaşmaması üzerine anlamlandırılmaktadır. Çoğu ebeveyn bu konudaki öğretilerini İslam hükümlerine dayandırsa dahi, ilgili hükümlerin özünü anlamamakta ve Yüce Allah'ın belirlediği sınır ve yasakların aslında muhatabı bedensel, duygusal ve düşünsel açıdan koruduğunu bilmemektedir. Bu sebeple mahremiyet eğitiminde çocuklara ve gençlere dinî yasak ve sınırların aktarımı değil, ilgili hükümlerin sağlayacağı kişisel ve toplumsal faydaya dikkat çekilerek sunulması gerekmektedir. Müellifin, bu anlayışa uygun olarak içselleştirilmiş bir eğitimin gereğine değindiği görülmektedir. Çünkü mahremiyet eğitiminde muhatap, dinî emir ve yasakları kişisel ve toplumsal açıdan anlamlandırdığı ve eğitim sürecinde bilişsel ve duyuşsal bir tatmin yaşadığı sürece anne-babasının öğretilerine riayet edecektir.

Mahremiyet eğitiminde anne-babalar genellikle tavsiye ve telkinden ziyade, yasaklama ve sınırlama yoluna başvurmaktadır. Özellikle hedef davranışları İslam hükümlerine dayandıran aileler, yanlış söylem, yöntem ve yaklaşımlarla muhatabı mahremiyet duyarlılığından, dahası İslam dininden uzaklaştırabilmektedir. Bu sebeple dinî hassasiyet taşıyan aileler için mahremiyetin yalın bir örtünme ve sakınma davranışından ibaret olmadığı, mahremiyet eğitiminin de yalnızca örtünmeyi ve sakınmayı tavsiye ederek sunulamayacağı anlatılmalıdır. Anne-babaların öncelikle kendilerinin dinî hükümleri doğru anlaması ve doğru uygulaması, bunun sonrasında çocuklarına eğitim sunmaları gerekmektedir. Bu konuda ebeveynlerin eğitim ihtiyacına cevap verebilmek için din eğitimi araştırmacılarına büyük sorumluluk düşmektedir.

Ailede Mahremiyet Eğitimi isimli eser, mahremiyet eğitiminde ailenin taşıdığı sorumluluğa dikkat çekerek İslam'ın mahremiyete ve mahremiyet eğitimine verdiği önemi ilgili hükümlerle ortaya koymaktadır. Mahremiyet eğitiminin bir din eğitimi faaliyeti olduğunu vurgulayan müellif, bu eğitimin İslam eğitim anlayışına uygun şekilde verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dinî araştırmalarda İslam temelli eğitim söylemine duyulan ihtiyaca cevap veren bu çalışmanın, ebeveynler için bir rehber ve araştırmacılar için bir kaynak niteliği taşıdığına inanılmaktadır.

Kaynakça

- Belsey, A. (1998). Mahremiyet, Aleniyet, Siyaset. İçinde A. Belsey & R. Chadwick (Ed.), *Medya ve Gazetecilikte Etik Sorunlar*. Ayrıntı Yayınları.
- Diler, R. (2014). Mahremiyet Eğitimi ve Önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98.
- Dolgun, U. (2008). *Şeffaf Hapishane Yahut Gözetim Toplumu*. Ötügen Yayınları.
- Gölbaşı, Z. (2003). Sağlıklı Gençlik ve Toplum İçin Bir Adım: Cinsel Sağlık Eğitimi. *Aile ve Toplum*, 5(6).
- Kanada Cinsel Sağlık Eğitim Rehberi*. (2008). <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/cgshe-ldnemss/pdf/guidelines-eng.pdf>.

İbn Kayyim el-Cevziyye (1997). İslam'da Çocuk: Çocuk Hakları, Terbiyesi ve İlahi Hükümler (Çev. M. KISA). İstanbul: Esra Yayınları, 349 s.

İrem DOĞAN*

E-mail: ogr.irem.dogan@ahievran.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-5249>

Yaşam zincirinin en önemli halkalarından biri olan çocukluk dönemi, herhangi bir deneyim ve yeterliliğe sahip olunmayan ayrıca yetişkinlerin bakım ve korumasına ihtiyaç duyulan bir dönemdir (Bayraktar, 2020, s. 340). Çocukluk döneminde olan bireyler dünyaya gelişleriyle bazı temel haklara, onlardan sorumlu yetişkinler de bu bireylere karşı bazı temel sorumluluklara sahip olurlar. Bu anlamda, insan haklarının temelinin çocuk hakları olduğu ifade edilebilir (Bilir Seyhan & Arslan Cansever, 2015, s. 346). İnsan hakları yanında çocuk haklarının ayrı bir kategoride ele alınmasının nedeni ise çocukların özel haklara sahip olmaları ve ayrıcalıklı konumda olmaları değil, onların kendilerine has gereksinimlerinin olduğudur (Dirican, 2018, s. 48).

Bu bağlamda İslam dini çocuklar ve yetişkinler için birtakım hükümler ortaya koymuştur. Tanıtımını yaptığımız “İslam'da Çocuk” isimli kitapta İbn Kayyim el-Cevziyye bu hükümleri açıklamayı amaçlamıştır. Arapça olarak kaleme alınan eser, Mahmut Kısa tarafından 1997 yılında Türkçeye çevrilmiştir. Eserin kendi dilindeki adı “Tuhfetü-l Mevdûd Bi ahkâmî'l-Mevlûd” tur. Kitapta, eserin 807 yılında Abdullah b. Ali b. Aydoğdu el-Hanbeli tarafından istinsah edildiği bilgisine yer verilmiştir.

Eser, 17 bölümden oluşmaktadır. Yazar bölümlere geçmeden önce “Kitabın Yazılış Gayesi” başlığını taşıyan bölümde kitabın yazılış amacını takdim etmektedir. el- Cevziyye bu doğrultuda kitabın yazılış amacının çocuk sahibi olmaktan ve var olan çocukları sevmenin önemine, çocukların kulağına ezan okunmasından tahnik yapılmasına, akıka ve ahkâmına kadar yetişkinlerin, çocuklara karşı insani, ahlaki ve dini birçok sorumluluğunu açıklamak olduğunu ifade etmektedir (ss. 15-16).

Eserin birinci bölümünde, çocuk sahibi olmayı arzu etmenin müstehap olması ve aile bireylerinin niceliği ilgili ayet (Bakara 2/187, Nisa 4/3, Tevbe 9/28) ve hadis rivayetleri (Buhârî, “Sahih-i Buhârî”, 73/2, Müslim, “Sahih-i Müslim”, 1105/2; 1255/3; 2030/4; 2028/4, Ebû Dâvud, “es-Sünen”, 2/220, İbn Mâce, “Sünen-i İbn Mâce”, 592/1; 1207/2, Ahmed b. Hanbel, “el-Müsned”, 361/24; 213/5, el-Heysemi, “Mevâridü'z-zam'ân ilâ zevâ'idi İbn Hibbân”, 1730/428) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 17-26). Eserin ikinci

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Lisans Öğrencisi.

bölümünde, Allah'ın lütfetmiş olduğu kız çocuklarından hoşlanmamanın mekruh oluşu ilgili ayet (Şura 26/49-50, Nahl 16/58, Nisa 4/19) ve hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 110/2, Müslim, "Sahih-i Müslim", 2027/4, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 338/4, İbn Mâce, "Sünen-i İbn Mâce", 1210/2, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 622/28; 148/14, Beyhaki, "Sünenü'l-Kübrâ", 145/11, Hümeydi, "el-Müsned", 8/2) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 27-32).

Üçüncü bölümde çocuk sahibi olan kişiyi tebrik etmenin müstehap olması ilgili ayet (Hud 11/69-74, Saffa 37/101, Zariyat 51/28, Hicr 15/51-56, Meryem 19/7, Ali İmran 3/39) ve hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 9/7, Müslim, "Sahih-i Müslim", 2120/4) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 33-36). Dördüncü bölümde, çocuğun sağ kulağına ezan, sol kulağına kâmet okumanın müstehap olması ilgili hadis rivayetleri (Hâkim, "el-Müstedrek alâ Sahihayn", 3/180, Ebû Ya'lâ, "el-Müsned", 12/150) ile ele alınmıştır (ss. 37-38). Beşinci bölümde, dünyaya geldiğinde çocuğa tahnîk yapmanın müstehap olması ilgili hadis rivayetleri (Müslim, "Sahih-i Müslim", 1689-1691/3) ile değerlendirilmiştir (ss. 39-40).

Altıncı bölümde ise akika ve ahkâmıyla ilgili bilgiler ilgili ayet (Kevser 108/2, En'am 6/70 ve 162, Müddesir 74/38, Lokman 31/133, Bakara 2/48 ve 254, İsrâ/64, Sebe 34/20) ve hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 98/3; 41/8; 116/8; 164/3, Müslim, "Sahih-i Müslim", 192/1, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 107/3; 105/3; 289/4, İbn Mâce, "Sünen-i İbn Mâce", 1056-1057/2, Tirmizi, 150/3; 148/3; 170/3; 429/4, Nesai, "Sünenü'l-Kübrâ" 160/6, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 50/39; 371/45, Ahmed b. Hanbel, "el-Câmi-u'l-Ulûm", 97/15, Mâlik, "el-Muvatta" 973/2; 500-501/2, Beyhaki, "Şuabu'l-İman", 504/9; 507/9; 509/9, İbn Ebi Şeybe, "el-Musannef", 113-114/5) çerçevesinde ele alınmıştır. Altıncı bölüm 22 alt başlıktan oluşturulmuştur. el- Cevziyye bu fasıllarda, akika kelimesinin etimolojik kökenleri üzerinde durmuş ayrıca akikanın farz veya müstehap, mekruh veya meşruiyeti ile ilgili tartışmalara yer vermiştir (ss. 41-110). Yedinci bölüm çocuğun başının traş edilip saçı ağırlığına sadaka verilmesi ve kaza' (yarım traş) konularını ele alan alt başlıklar ilgili hadis rivayetleri (Müslim, "Sahih-i Müslim", 1675/3, Mâlik, "el-Muvatta", 501/2) çerçevesinde oluşturulmuştur (ss. 111-116).

Sekizinci bölümde çocuğa isim verme ve bununla ilgili hükümler ilgili ayet (Meryem 19/28, Ahzab 33/5 ve 12-13, Hucurat 49/11, A'raf 7/180) ve hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 41-44/8; 45/8; 92/8, Buhârî, "el-Edebü'l- Müfred", 444, Müslim, "Sahih-i Müslim", 1689-1692/3; 1807/4; 635/2; 628/2; 1682-1686/3; 1400/3; 1728/4; 1953/4; 1011/2; 1007/2; 1828/4; Ebû Dâvud, "es-Sünen", 287-289/4, İbn Mâce, "Sünen-i İbn Mâce", 146/1; 1230/2, Nesai, "Sünenü'l-Kübrâ", 251/4, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned" ,610/30; 377/31; 264/2; 434/38, Mâlik, "el-Muvatta", 973/2, Beyhaki, "Şuabu'l-İman", 517/9; 519/9, İbn Ebi Şeybe, "el-Musannef 261-263/5, İbn Hacer, "Fethul-Bari Şerhu Sahihil-Buhârî", 579/10) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 117-170).

Dokuzuncu bölümde çocuğun sünnet edilmesi ve sünnet ile ilgili hükümlere yer verilmiştir. Konu, ilgili ayet (Bakara 2/124, 130-131, 135-138, Rum 30/30, Nahl 16/123, Yusuf 12/37-38, Âl-i İmran 3/95, Talak 65/2, Tevbe 9/91, Enbiya 21/104, A'raf 7/29) ve hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 140/4; 66/8, Müslim, "Sahih-i Müslim", 1839/4; 221/1; 1020/2; 361/1, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 98/1; 368/4, İbn Mâce, "Sünen-i İbn Mâce", 199/1; 1148/2; 15/1, Tirmizi, "Sünenü't-Tirmizî", 382/2; 309/4, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 268/30; 163/24; 319/34, Beyhaki, "Şuabu'l-İman", 119/11, Beyhaki, "Sünenü'l-Kübrâ", 565/8) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 171-240). Onuncu bölümde kız ve erkek çocuğunun kulağının delinmesi ilgili ayet (Nisa 4/119) ve hadis rivayetleri (Müslim, "Sahih-i Müslim", 602/2) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 241-244).

On birinci bölümde henüz yemek yemeyen erkek ve kız çocukların idrarının hükmü ilgili hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 76/8, Müslim, "Sahih-i Müslim", 1/238, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 102/1, İbn Mâce, "Sünen-i İbn Mâce", 174/1, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 7/2) çerçevesinde ele alınmıştır. (ss. 245-248). On ikinci bölümde çocuğun tükrük ve salyasının hükmü ele alınmıştır (ss. 249-250). On üçüncü bölümde, elbisesinin temizlik durumu bilinmese bile çocukların namaz esnasında taşınması ilgili hadis rivayetleri (Müslim, "Sahih-i Müslim", 1/385, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 241/1) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 251-252). On dördüncü bölümde çocukları öpme ilgili hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", Müslim, "Sahih-i Müslim", 4/1808, 7/8, Ahmed b. Hanbel, "Fedailü-s Sahabe", 583/2) çerçevesinde ele alınmıştır (ss. 253-254).

On beşinci bölümde, çocuklara adil davranmanın dini gerekliliği yanında onlara iyi bir eğitim vermenin ve ilim öğretmenin önemi üzerinde durulmuştur. Konu ele alınırken ayet (Tahrim 66/6, AnkEbût 29/8, Nisa 4/36, İsra 17/31) ve hadis rivayetlerinden (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 5/2; 158/3, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 133/1, Tirmizi, "Sünenü't-Tirmizî", 401/3, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 128/24, Beyhaki, "Şuabu'l-İman" 128/11) yararlanılmıştır (ss. 255-262). On altıncı bölümde çocuğun süt anneye verilmesinden süttan kesilmesine kadar bakımı ve beslenmesi ile ilgili hükümler ele alınmıştır. Bakara suresi 233. ile Tekvir suresi 8. ayetleri ve ilgili hadis rivayetlerinden (Müslim, "Sahih-i Müslim", 1067/2, Tirmizi, "Sünenü't-Tirmizî", 269/3, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 566/45) yararlanılmıştır (ss. 263-278).

On yedinci ve son bölümde ise, insan oğlunun nutfe oluşundan ölümüne kadar gelişim aşamaları ve özellikleri, ilgili ayet (Mu'minun 23/12-16, İnsan 76/28, Zümer 39/6, Mü'min 40/83, Ahkâf 46/15, Bakara 2/233 ve 60, Ra'd 13/8, Hud 11/44, İnfitar 82/5-6, Âl-i İmran 3/5-6, Tarık 86/5-7, Hac 22/5, Zariyat 51/20-21, Abese 80/17-23 ve 38-41, Nahl 16/78 ve 111, En'am 6/19 ve 101, İnşıkak 84/19, Nur 24/58-59, Rum 30/54, Yasin 36/52, Zilzal 99/7-8, Hadid 57/13-15) ve hadis rivayetleri (Buhârî, "Sahih-i Buhârî", 5/2; 26/1; 132/4, Müslim, "Sahih-i Müslim", 2036-2037/4; 250-252/1; 534/1, Ebû Dâvud, "es-Sünen", 248/2; 273/2; 133/1; 139/4, Nesai, "Sünenü'l-Kübrâ", 125/6, Ahmed b. Hanbel, "el-Müsned", 64/26; 437/7; 308/12, Mâlik, "el-Muvatta", 825/2) çerçevesinde açıklanmıştır (ss. 278-349).

el-Cevziyye, bu eseriyle çocuk haklarının İslam'daki yeri ve önemini ortaya koymuştur. Bugün ise çocuk hakları, Çocuk Hakları Sözleşmesi ile hukuksal boyuta taşınarak güvence altına alınmıştır. Fakat buna rağmen çocuk haklarının korunmasında uygulama bakımından istenilen ilerleme sağlanamamıştır. "Çocuklarımızın önemli bir kısmı halen sağlık hizmetlerine erişim, yeterli ve eşit eğitim, insanca yaşam standardı, kültürel etkinliklere ulaşma, istismar ve ihmalden korunma, madde bağımlılığından korunma gibi haklardan yoksun yaşamlarını sürdürmektedirler. Özellikle çocuk istismarı her geçen gün daha da büyüyen bir toplumsal sorun olarak karşımızda durmaktadır." (Kubin, 2018, s. 7).

Yetişkinlerin çocuklarına karşı sorumluluklarının bilincinde olmaları ve onların sahip olduğu hakları tanınmaları insani ve dini anlamda çocuklarına karşı vazifelerini yerine getirebilmelerinde farkındalık oluşturmaktadır. Bu farkındalık çocukların beden ve ruhen sağlıklı yetişkinler olabilmeleri için onlara barış, refah ve huzur içinde yaşayacakları bir ortam sunacaktır. Bu durumda ailede ebeveynlerin, okulda eğitimcilerin, toplumda da diğer insanların gereken hassasiyeti göstermeleri, yeterli donanımlara sahip olmaları ve devamında ilgili girişimlerde bulunmaları sağlanmalıdır.

el-Cevziyye çocukla ilgili hükümleri açıklaması, ebeveynlerin çocuk bakımı ve korunması için ihtiyaç duyduğu bilgileri barındırması ve ebeveynlerin çocuklarına karşı sorumluluklarını dile getirmesi bakımından bu eserin yazılış amacını gerçekleştirmiştir. Yazıldığı dönem göz önüne alındığında toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi açısından yeterli nitelikte kabul edilebilecek olan bu eser günümüz açısından bakıldığında gündelik hayatın değişen ve dönüşen unsurlarına, modern hayatın sorunlarına yeterli cevaplar verebilecek nitelikte değildir. Ancak bu haliyle eser konunun araştırmacılarına tarihsel bağlamda önemli veriler sunmaktadır. Eserde konularla ilgili olarak yazara ait öznel bilgilere pek rastlanılmamakta ve esere sadece Kur'ân-ı Kerim ve hadis rivayetleri kaynaklık etmektedir. Dipnot şeklinde verilen bu ayet ve rivayetlerde yazım hatalarına, eksikliklerine ve uyuşmazlıklarına rastlanılmaktadır. Bununla birlikte kitabın bir kaynakça bölümü bulunmamaktadır. İçindekiler bölümünde yer alan başlıklar ile bölüm içindeki başlıkların uyuşmaması ve tek bir görsele bile yer verilmemesi eserin bir diğer eksikliklerindedir. Bölümler arasındaki kapsam farklılıkları dikkat çekmektedir. Eserde yoğun olarak karşımıza çıkan dini terimler bu tür okumalara âşina olmayan okuyucuları zorlayabilecek ölçüdedir.

Yeni çevirilerinde esere görsel içerikler, farklı dokümanlar ve makaleler eklenebilir. Başlık, içerik ve dipnotlar, aralarında uyum ve imla kuralları göz önünde bulundurularak yeniden hazırlanabilir. Ayrıca kitabın sonuna kaynakça eklenmesi tavsiye edilebilir.

Sonuç olarak eser, çocuğun mükellefiyet çağına erişinceye kadar bakım ve terbiyesini üstlenen ebeveynlere ayet ve hadis merkezli bilgiler sunmaktadır. Bu hedefe ulaştıracak terbiyeyi almak çocuğun hakkıdır. Onun bakımını üstlenen kişiler bu haktan sorumludur. Bu çerçevede eser, çocukların haklarına karşı yetişkinlerin taşıdığı sorumluluklarla ilgili bir

içeriğe sahip olması bakımından çocuk terbiyesinde yol gösterici olma özelliğine sahiptir. Eser sadece din eğitimi alanı için değil, tarihsel bağlamda insanı tanıma ihtiyacı duyan diğer alanlar için de önemli katkılar sunmaktadır.

Kaynakça

- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed eş-Şeybânî (2009). *el-Câmiu'l-ulûm*. Feyyum: Darû'l-Felâh.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed eş-Şeyânî (1983). *Fedailü-s sahabe*. Vasiyullah b. Muhammed Abbas (Thk.). Beyrut: Müessesetü-r Risale.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed eş-Şeybânî (1421). *el-Müsned*. Şuayb Arnaut (Thk.). Beyrut: Müessesetü-r Risale.
- Bayraktar, M. M. (2020). Sosyal hizmet alanlarında din eğitimi. *Din Eğitimi* (Ed. M. Fatih Genç). İstanbul: Lisans Yayıncılık, 335-360.
- Beyhaki, Ebû Bekr Ahmed b. el-Huseyn b. Ali, *es-Sünenü'l-kübrâ*. M. Abdulkadir Atâ (Thk.). Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Beyhaki, Ebû Bekr Ahmed b. el-Huseyn b. Ali (2003). *Şuabu'l-iman*. Riyad: Mektebetü'r-Rüşd.
- Bilir Seyhan, G. & Arslan Cansever, B. (2015). Okulöncesi dönem çocukları için hazırlanmış çocuk hakları temalı pano uygulamaları pilot çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 345-354.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail (1998). *el-Edebü'l-müfred*. Semir b. Emin ez-Züheyri (Thk.). Riyad: Mektebetü'l-meârif.
- Buhârî, Ebû Abdullâh Muhammed b. İsmail (1311). *Sahih-i Buhârî*. Camiatü min'el-Ulema (Thk.). Mısır: Bilmatbaati-l Kübra el-Emiriyye Bibulak.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62. DOI: 10.36731/cg.472028
- Ebû Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as el-Ezdî es-Sicistanî. *Sünen-i Ebî Dâvud*. M. Muhyiddin (Thk.) Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Ebû Ya'lâ el-Mevsilî (1983) *el-Müsned*. Hüseyin Selîm Esed (Thk.). Dimaşk: Dâru'l-Me'mûn Li't-Türâs.
- el-Heysemi, Ebû'l-Hasen Ali b. Ebî Bekr *Mevâridü'z-zam'ân ilâ zevâ'idi İbn Hibbân*. Muhammed Abdurrezzâk Hamza (Thk.). Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- el-Humeydî, Ebû Bekir Abdullah b. ez-Zübeyr (1996). *el-Müsned*. Hasan selim Esed ed-Dârâni (Thk.). Dimaşk: Dârü's-Saka.

- Hâkim en-Neysâbü'rî, Muhammed b. Abdullah (1990). *el-Müstedrek alâ Sahihayn*. M. Abdulkadir Atâ (Thk.). Beyrut: Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye.
- İbn Ebi Şeybe, Ebû Bekir Abdullah b. Muhammed (1409). *el-Musannef*. Kemâl Yûsuf el-Hût (Thk.). Riyad: Mektebetü'r-Rüşd.
- İbn Hacer, Ebu'l-Fazl Şihâbüddin Ahmed b. Ali b. Muhammed el-Askalâni (1379). *Fethu'l-bârî şerhu Sahihil-Buhârî*. Muhammed Fuad Abdalbâki (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Mâriفة.
- İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd Kazvinî. *Sünen-i İbn Mâce*. Muhammed Fuad Abdalbaki (Thk.). Daru İhyai'l- Kütübü'l- Arabi.
- Kubin, D. (2018). Çocuk Hakları ve Lions, *Çocuklar Hak'lı Çalışmayı Sorunlar-Öneriler*. İstanbul: Uluslararası Lions Dernekleri 118-T Yönetim Çevresi Federasyonu. (s.7). Alındığı URL: <https://www.lionsturkiye.org/public/images/anahaber/cocuk-calistay.pdf>
- Mâlik b. Enes, Ebû Abdullah el-Asbahi el-Himyeri (1985) *el-Muvatta*. Muhammed Fuâd Abdalbakî (Thk.). Beyrut: Dâru İhyai't-Türâsî'l-Arabî.
- Müslim, Müslim b. Haccâc, *Sahih-i Müslim*. Muhammed Fuâd Abdalbakî (Thk.). Beyrut: Dâru İhyai't-Türâsî'l-Arabî.
- Nesâi, Ebû Abdirrahman Ahmed b. Şuayb (2001). *Sünenü'l-kübrâ*. Hasen Abdülmün'im (Thk.). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa (1998). *Sünenü't-Tirmizî*. Beşşâr Avvâd Ma'rûf (Thk.). Beyrut: Daru-l Garb el-İslami.

Etik Beyanı

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi kullanıcıları olan (editör, yazar, hakem, bölüm editörü, okuyucu) tüm yapılan işlemlerde dergimizin yayınladığı WEB sayfamızda yayınladığımız Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirtilen etik kurallara ve sorumluluklara uymak zorundadır. Bu etik kurallara ve sorumluluklar aşağıda da özetlenmiştir.

A. DERGİ İMTİYAZ SAHİBİNİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. TUDEAR herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmemektedir.
2. Bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
3. Editörler, TUDEAR'a gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişiler editörlerdir.
4. TUDEAR, yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
5. Bununla birlikte veri tabanını internet üzerinden erişime açık tutar.
6. Editörlere ilişkin her türlü bilimsel suistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.

B. YAYIN KURULUNUN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur.
2. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
3. Makalenin Yayın Kurulu'nca hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir.
4. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde Turnitin intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
5. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

C. EDITÖRLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinde editör ve sayı editörleri, dergimizin web sayfamızda bulunan "Code of Conduct and Best Practice Guidelines For Journal Editors" ve

“Cope Best Practice Guidelines For Journal Editors” rehberleri belirtilen etik görev ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Bu görev ve sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Editörlerin Okuyucu ile ilişkileri

Editörler yayınlanan çalışmalar hakkında okuyucu, araştırmacı ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimleri dikkate almak ve gereken cevapları ve işlemleri yapmakla yükümlüdür.

2. Editörlerin Yazarlar ile ilişkileri

1. Editörler makalenin özgün değerine, derginin amaçlarına ve etik kurallara dayanılarak makale hakkındaki kararını verir.
2. Makale özgün değeri yüksek, dergi amaçlarına ve etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmış makaleyi değerlendirme sürecine almalıdır.
3. Editör ve bölüm editörü önemli bir gerekçe olmadığı sürece olumlu yöndeki hakem görüşlerini dikkate alması gerekir.
4. Yazarlardan gelen talep ve görüşlere geri bildirimler ile dönüş yapması gerekmektedir.

3. Editörlerin Hakemler ile ilişkileri

1. Atanacak hakemler makale konusuna uygun olarak seçilmelidir.
2. Hakem ile yazarlar arasında çıkar çatışması ve çıkar ilişkisi olmamasına özen göstermelidir.
3. Makale değerlendirme sürecinde hakemlere rehberlik etmesi ve talep ettiği bilgiyi sağlamakla görevlidir.
4. Editör körleme hakemlik sayesinde yazar ve hakemin kimlik bilgilerini gizlemekle yükümlüdür.
5. Hakemlerin makaleyi zamanında, tarafsız ve bilimsel olarak değerlendirmesi için gereken uyarıları ve tedbirleri alması gerekmektedir.
6. Dergimize hakemlik yapanların sayısını artırması yönünde gayret göstermelidir.

4. Editörlerin Danışma Kurulu ile ilişkiler

Editörler, makaleler hakkında danışma kurulunun görüş ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir.

5. Editörlerin Dergi sahibi ve yayıncı ile ilişkiler

Editörler makale hakkında alacağı kararlar dergi sahibi ve yayıncı kuruluştan bağımsız olmalıdır.

6. Editörlerin makaleyi yayına vermesi

Editörler; dergide yayına verilecek makalelerde dergi yayın ilkelerini, dergi amaçlarını ve uluslararası standartları gözetmekle sorumludur.

7. Kişisel verilerin muhafazası

Editörler makale yazarlarının rızası haricindeki kişisel bilgilerini üçüncü kişilere aktarmamakla sorumludur.

8. Etik kurul, insan ve hayvan hakları

Editörler makale içeriklerinde insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış çalışmalar olması durumunda insan ve hayvan haklarını korumakla sorumludur. Etik kurul raporu alınması gereken çalışmalarda etik kurul onayı gönderilmemesi durumunda makaleyi reddetmekle sorumludur.

9. Fikri mülkiyet haklarının korunması

Editörler dergiye gönderilen ve yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumakla sorumludur.

10. Editörlere gelen Şikayetler

Editörler hakem, yazar ve okuyuculardan gelen şikayetlere açık ve aydınlatıcı cevap vermekle sorumludur.

11. Çıkar çatışmaları ve ilişkileri

Editörler makalelerin tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirme süreçlerinin tamamlanması için yazarlar, hakemler ve üçüncü kişiler arasında oluşabilecek çıkar ilişkisi ve çatışmalarına karşı önlem almakla sorumludur.

D. HAKEMLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Hakemler yazarların kökeni, cinsiyeti, cinsel eğilimi veya 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: İslam Musayev ve Hatice Kübra Akcan'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi

T.C
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KURUL
KARARI

Oturum Tarihi
12.04.2021

Oturum Saati
13:00

Oturum Sayısı
2021/32

Kurul Karar No
1

12.04.2021 tarihinde saat 13:00'da Prof.Dr. Erdoğan BADA başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konu/konuları görüşmüş ve aşağıdaki karar/kararları almıştır.

Dr. Öğr. Üyesi İslam MUSAYEV'in "Yüksek Din Öğretimi Alan Öğrencilerin İş Bulma Kayıtı: Hakkari Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun bulunmasına ve konunun Rektörlük Makamına arzına;
Oy birliği ile karar verilmiştir.

Kurul Üyeleri:

Prof.Dr. Erdoğan BADA
Başkan

Prof.Dr. Erdoğan BADA
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Şengal BAĞCI TAYLAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BULUT
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan GÜLER
Üye

Doç.Dr. Habip DEMİRHAN
Üye

Av. Mehmet TANLAK
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özcan OĞUR
Üye

Raportör:
Nurcan ÖNEN
Sekreter

Belge Doğrulama Kodu : *BEK4V6BA* Pin Kodu :30151

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/hakkari-universitesi-ebys>

Adres:Merzan Mah. Küçük Sanayi Sitesi Arkası 433. Sok. No:51

Bilgi için: Nurcan ÖNEN

Merkez/HAKKARİ

Unvanı: Sekreter

Telefon:(0438) 2121212 Faks:0 438 212 1211

Elektronik Ağ:www.hu.edu.tr

Tel No: 1141

Kep Adresi: hu@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.