

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 15 / Number 15

İzmir - 2023

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 15 • Haziran/June 2023 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

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

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör Yardımcısı / Assistant Editor-in-Chief

Recep Emin GÜL

Editörler / Editors

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)
Murat ŞİMŞEK (Marmara Üniversitesi)	Recep Emin GÜL (Balıkesir Üniversitesi)
Ali İNAN (Yalova Üniversitesi)	

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Ahmet GEDİK (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mehmet Akif ŞENTÜRK (Brunel University London)
Hülya YILDIZ (Yalova 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 ARICAN, 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)	Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Mehmet Furkan ÖREN, Millî Eğitim Bakanlığı (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)	Edmund WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Hülya YILDIZ, Yalova Üniversitesi (TURKEY)	

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 28.06.2023



Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (TUDEAR) - İndeksler



Yazım Kuralları

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

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

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

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

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

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

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

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

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

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

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

Yayın aşamasının ilk adımı için makalelerinizi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tudear> linki üzerinden veya 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 via the link <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tudear> or 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

Tanıkların Dilinden Sovyetler Birliği Döneminde Müslümanlara Uygulanan Din Politikaları: Kırgızistan Örneği

From the Language of Witnesses Religious Policies Applied to Muslims in The Soviet Union Period: The Case of Kyrgyzstan

MUSTAFA KÖYLÜ & MİRGÜL BEKMURZAEVA & DİLNOZA RAHMATİLLAEVA / 13-39

Hasan-ı Basrî Kırâatinin Temel Özellikleri

Main Features of Hasan al-Basri's Qirâ'ât

MEHMET KILIÇ / 41-54

İlahiyat Eğitim Sürecinin Ahlaki Yargı Gelişimine Etkisi

The Effect of Theology Education Process on the Moral Judgment

MUHYETTİN ÖZEN / 55-81

Tasavvufta İnsan ve Toplum İnşasına Sosyolojik Bir Bakış: Şeyh Şerafeddin Dağistanî Hazretleri

A Sociological Perspective on Human and Society Construction in Sufism: Sharafeddin Dagistani

SEMA SAĞLIK / 83-104

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programının Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi

Evaluating the Religious Culture and Moral Knowledge Course (Grades 4-8) Curriculum Based on the Interpretive Religious Education Approach

HATİCE FAKİOĞLU BAĞCI / 105-126

Ebu'l-Abbâs Sa'leb'in Kitâbu'l-Faşiğ Adlı Eseri Üzerine Yapılmış Çalışmalar Bağlamında Bir Bibliyografya Denemesi

A Bibliography Experiment in the Context of the Studies Made on Abu Al-Abbas Sa'leb's Kitabu al-Faşiğ

ALİ SEVDİ / 127-150

Velilere Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Van Örneği)

4-6 Years Old Quran Courses According to Parents (Van Example)

MÜNİR ECER / 151-172

Evlilik Uyumu ve Manevi İyi Oluş Hali Üzerine Bir Araştırma

Research on Marital Adjustment and Spiritual Well-Being

ZEYNEP KORKMAZ & HAKKI KARAŞAHİN / 173-203

Bir Peygamber Olarak Hz. İbrahim'in Dualarındaki Tasavvufî ve Psikolojik Temalar

Sufi and Psychological Themes in Abraham's Prayers as a Prophet

ESMA SAYIN / 205-219

Türkiye'de Dini Otorite Meselesi ve Dini Bilginin Bireyselleşmesi

The Issue of Religious Authority and Individualization of Religious Knowledge in Turkey

İBRAHİM GÜMÜŞAY / 221-242

Ebrucu Mustafa Düzgünman'ın Besteleri
The Compositions of Ebru Master Mustafa Duzgunman
AGAH TERZİ / 243-261

Arap Dilbilimi Yazmaları: Cadbury Araştırma Kütüphanesi Mingana Özel Koleksiyonu
Manuscripts of Arabic Linguistics: Cadbury Research Library, The Mingana Special Collection
İSMAİL ERKEN / 263-298

Ders İmecesı Çalışmalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerine Etkisi
The Effect of Lesson Study Activities on Religious Culture and Moral Knowledge and Imam Hatip High School Vocational Course Teacher Candidates' Teaching Skills
ALİ GÜNGÖR / 299-323

Allah Tasavvurlarındaki Farklılığın Âyet Yorumlarına Yansıması: Fahreddin er-Râzî ve Zemaşşerî Özelinde Bir İnceleme
The Reflection of The Difference In The Conceptions of God on the Interpretations of the Verse: A Study Specific to Fahreddin al-Razi and Zemakhshari
YUSUF KARATAY & MUHAMMED ABAY / 325-338

Osmanlı Son Dönemi ile Cumhuriyet Dönemini İdrak Etmiş Bursalı Mutasavvıf Mûsikîşinaslar
Sufi Musicals from Bursa Who Seen the Last Ottoman and Republic Period
ŞEMSETTİN ÇOBAN / 339-358

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Ahlakın Cinsiyeti: Klasik İslam'da Kendilik, Aile ve Toplum Etiği, Zahra Ayubi, çev. Galipcan Altınkaya, Livera Yayınevi, İzmir, Aralık 2022.
ŞEYMA KÖMÜRCÜOğLU / 361-366

ETİK BEYANI

Türkçe / 367-370
English / 371-374

EKLER

EK 1: Mustafa Köylü, Mirgöl Bekmurzaeva ve Dilnoza Rahmatillaeva'ya Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 376
EK2: Muhyettin Özen'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 377
EK3: Münir Ecer'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 378
EK4: Zeynep Korkmaz ve Hakkı Karaşahin'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 379
EK5: Ali Güngör'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 380

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



TANIKLARIN DİLİNDEN SOVYETLER BİRLİĞİ DÖNEMİNDE MÜSLÜMANLARA UYGULANAN DİN POLİTİKALARI: KIRGIZİSTAN ÖRNEĞİ

Mustafa KÖYLÜ*
E-mail: mkoylu@omu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3754-0751>

Mirgöl BEKMURZAEVA**
E-mail: mirgul.bekmurzayeva@manas.edu.kg
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-8058>

Dilnoza RAHMATİLLAEVA***
E-mail: 1850d12004@manas.edu.kg
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2765-8294>

Citation/©: Köylü M., Bekmurzaeva M. & Rahmatillaeva D. (2023). Tanıkların dilinden Sovyetler Birliği döneminde Müslümanlara uygulanan din politikaları: Kırgızistan örneği, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 13-39.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1184519>

Öz

Bir zamanlar İslam medeniyetinin beşiği durumunda olan Orta Asya, Bolşevik İhtilaliyle birlikte dinden tamamen soyutlanmak istenmiştir. Yeni rejimin her alanda olduğu gibi dini alanda da önemli etkileri olmuştur. Bununla beraber bu dönemin en belirgin özelliği dine ve dindarlara karşı yapılan baskılardır. Dini kendisine bir tehdit olarak gören

* Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

** Öğretim Görevlisi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi.

*** Doktora Öğrencisi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

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: Mustafa Köylü (%40); Mirgöl Bekmurzaeva (%30); Dilnoza Rahmatillaeva (%30).

yeni rejim, kendi hegemonyasını sürdürmek için her türlü yöntem ve metodu kullanmıştır. Bu bağlamda kilise ve cami ayrımı yapmadan öncelikli olarak ibadethaneleri ve din eğitimi veren kurumları kapatmış, sonra da okullarda ateistlik bir eğitim vererek, bireysel ve toplumsal anlamda pek çok dini kısıtlayıcı uygulamalar yapmıştır. Sovyetler Birliği döneminde uygulanan ateistlik uygulamalara yönelik olarak günümüze kadar pek çok kitap, makale ve tez çalışmaları yapılmıştır. Ancak bizzat o dönemde yaşayan kişilerin dilinden o dönemin uygulamalarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu makalede, Kırgızistan özelinde, o dönemde yaşamış kişilerin kendi tecrübelerinden yola çıkarak, ne tür dini baskılar yapıldığı ve Kırgız toplumuna nasıl bir etki ettiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla farklı yaş ve özellikleri dikkate alınarak o dönemde yaşamış, 20 kişiyle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış ve o dönemde uygulanan dinsizleştirme politikalarına ilişkin tecrübelerinin aktarılması sağlanmıştır. Araştırmacının bir diğer önemli amacı da bağımsızlık sonrası kazanılan din ve vicdan özgürlüğünü doğru bir şekilde anlayıp yaşayarak, toplumda dini ayrışmaların önüne geçmektir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Sovyetler Birliği, Din, Politika, Ateizm, Kırgızistan.

FROM THE LANGUAGE OF WITNESSES RELIGIOUS POLICIES APPLIED TO MUSLIMS IN THE SOVIET UNION PERIOD: THE CASE OF KYRGZSTAN

Abstract

Central Asia, which was once the cradle of Islamic civilization, was sought to be completely isolated from religion with the Bolshevik Revolution. The new regime had important effect in the religious field as well as in every field. However, the most distinctive feature of this period was the oppression against religion and religious people. The new regime, which saw religion as a threat to itself, used all kinds of methods and techniques to maintain its hegemony. In this context, without distinguishing between churches and mosques, he first closed the places of worship and religious education institutions, and then gave an atheistic education in schools and made many religious restrictive practices in the individual and social sense. Many books, articles and thesis have been carried out until today regarding the atheistic practices applied during the Soviet Union period. However, no study has been found on the practices of that period from the languages of the people who lived in that period, in particular, in Kyrgyzstan. For this purpose, semi-constructivist interviews were conducted with 20 people who lived in that period, taking into account their different ages and characteristics, and it was ensured that their experiences regarding the anti-religious policies implemented at that time were conveyed. Another important aim of the research is to prevent religious divisions in society by correctly

understanding and living freedom of religion and conscience gained after independence.

Keywords: Religious Education, Soviet Union, Religion, Policy, Atheism, Kyrgyzstan.

Giriş

Sovyetler Birliği döneminde kuşkusuz en köklü siyasi ve sosyal düzenleme din alanında gerçekleştirilmiştir. Kendisine dini ve dindarları bir tehlike olarak gören totaliter rejim, insanları dini inançlarından uzaklaştırıp pozitivist-materyalist bir dünya görüşü doğrultusunda yaşamaları için elinden geleni yapmıştır. Bu bağlamda ilk olarak “Tasfiye Komitesi”, daha sonra da “Din Karşıtı Propaganda Komitesi” adı altında birimler oluşturulmuştur (Luukkanen, 1994). Kurulan bu komitelerin temel amacı, Kiliseyi devlet işlerinden tamamen ayırmak, Kilisenin elinde bulunan mal varlığına el koymak, Kilisenin ve ruhban sınıfının imajını zedeleyerek, Sovyet toplumu nezdinde din olgusunu gözden düşürecek propaganda faaliyetleri yürütmektir. Bu hedeflere ulaşmak için parti yetkilileri, kullandığı fiziksel güce ek olarak, tüm toplumun belleğini yok etmek ve kapsamlı bir zihin dönüşümü sağlamak üzere, farklı Cumhuriyetlerde farklı yöntemler uygulayarak, dini tamamen etkisiz hale getirmek istemişlerdir.

Sovyetler Birliğinin din karşıtı politikaları sadece Kilise ve Hıristiyanları değil, ülkenin en eski ve köklü bir dini olan İslam ve Müslümanları da hedef almıştır. Her ne kadar Komünist rejim, İslam’a devrim sonrası hemen fazla müdahale etmese de devrimden birkaç sene sonra, Müslümanlara karşı amansız bir baskı kurmaya başlamıştır. Sovyet topraklarında Devrim öncesinde kilise sayıları olduğu gibi, cami sayıları da bir hayli fazlaydı. 1917’den önce tahminen 26 bin cami ile buralarda görev yapan 45.339 hatip, imam, molla ve müezzin bulunuyordu. Bu din adamlarından çoğunun 1932-1938 yılları arasındaki kargaşalarda kaybolduğu tahmin edilmektedir. Ancak bu konuda hiçbir resmi rakam yayınlanmış değildir (Musahan, 2015). 1924 yılında şeriat mahkemelerinin kapatılmasıyla başlayan hareket sonucu, 1928’de bütün dini okullar ve medreselerin yanında cami ve mescitler kapatılmış, yıkılmış ya da başka amaçlar için kullanılmak üzere tahsis edilmiştir (Preston, 2001; Kozyrev ve Schilalejev, 2008; Musahan, 2015). İhtilal sonrası sadece cami ve medreseler kapatılmamış aynı zamanda birtakım basit ve temelsiz suçlamalarla din adamları da tutuklanmaya başlamıştır. Stalin döneminde ise, binlerce Müslüman din adamı Gulaglara gönderilmiş (Riegel, 2005, s. 106) ve bir milyondan fazla Müslüman Sibirya ve Kazakistan’a sürgün edilmiştir.¹

¹ *Gulak*, Stalin Rusyasında, uygulanan ve milyonlarca insanın ölümüne neden olan kamp sistemidir. Genel olarak da Kuzey Sibirya’ya gönderilmişlerdir.

Sovyetler Birliği döneminde sadece dini mekanlar ve din eğitimi kurumları kapatılıp yok edilmemiş, aynı zamanda, yazılı ve sözlü literatür yoluyla din adamları ve Müslümanlar itibarsızlaştırılmaya çalışılmış, resmi eğitim yoluyla okullarda bilimsel ateizm dersleri verilmiş, okullardaki din eğitimi yasaklanarak, kendi amaçları doğrultusunda yozlaştırılmış, yatılı okullar aracılığıyla aile kurumu bozulmaya çalışılmış, böylece dini ve milli kimlikleri yok edilmeye çalışılmıştır (Babataev, 2018).

Sonuçta Bolşevik İhtilaliyle başlayan dinsizleştirme politikaları hayatın her alanında Sovyetlerin dağılmasına kadar devam etmiştir. Sovyet rejimi bu dinsizleştirme faaliyetlerini başta eğitim sistemi olmak üzere, hegemonyası altında tuttuğu her Cumhuriyetin dini, kültürel, etnik ve coğrafi şartlarına uygun olarak farklı yöntem ve metotlar uygulayarak yapmıştır. Ancak nihai amaç, ateistlik düşünceye sahip, yeni bir Rus insanı yetiştirmektir. Bu mücadele zaman zaman konjonktürel olarak yavaşlarsa bile, hiç ara vermeden dağılma sürecine kadar sürmüştür.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sovyetler Birliği dönemi tam anlamıyla bir dinsizleştirme dönemi olmuştur. Bolşevik İhtilalinden hemen sonra yeni rejim, tüm unsurlarıyla toplumu dinsizleştirmeye yönelik planlarını ortaya koymuştur. Ülkede en yaygın olan Hıristiyanlığı, ama özellikle de İslam'ı kendine bir tehdit unsuru olarak görmüştür. Zira iki din de Sovyetler Birliği'nin en köklü dinleri olup, tarih boyunca devletle karşılıklı ilişkiler içerisinde yaşayarak birbirlerine destek olmuşlardır (Turunen, 2007; Codevilla, 2008; Kravchouk, 2004). Ancak ihtilalle birlikte durum tamamen tersine dönmüştür. Yeni rejim zaman zaman konjonktürel olarak dini kullanmaya çalışsa da dinin tüm unsurlarını toplumdaki silmeye karar vermiştir. Bunun için de tarihte eşine az rastlanır kısımlar yapmışlar ve her türlü yöntemi kullanmaktan geri çekinmemişlerdir.

Sovyetler Birliği dinin yerine, militan ateizm sistemini yerleştirmeye çalışmışsa da bunda da istediği başarıyı elde edememiştir. Ancak şu da bir gerçektir ki, her ne kadar dini tamamen ortadan kaldırmasa da en azından üç neslin dinden ya tamamen uzak bir şekilde yetişmesine ya da dinin aslından uzak bir şekilde daha çok örf, adet ve gelenekler içinde yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum da özellikle İslam'ın asli unsurlarının unutulmasına ya da ihmal edilmesine neden olmuştur. Bugün bile Sovyet dönemi Türk Cumhuriyetlerinde ciddi bir İslamlaşma hareketinin görülmesine rağmen, hala eski Sovyet rejiminin izlerini görmek mümkündür.

Sovyetler Birliği döneminde din devlet ilişkilerine ve dine yönelik baskılarla ilgili hem batı dünyasında hem de Sovyet coğrafyasında pek çok çalışma yapılmıştır (Luukkanen, 1994; Tecer, 2013; Mambetaliev, 1974). Ancak bu çalışmaların neredeyse tamamı literatüre dayalı çalışmalardır. Bizim bu çalışmamız ise, literatürle birlikte, o dönemi bizzat yaşamış insanların tecrübelerine dayalı bilgilere dayanmaktadır. Gün geçtikçe de o dönemde yaşayan insanlar ya yaşlanmakta ya da vefat etmektedirler. Oysa onların yaşadıkları olaylar

ve tecrübeler, dönemin dinsizleştirme politikalarını ortaya koyması açısından son derece önemlidir. Zira bu insanlar, önemli bir döneme tanıklık etmiş kişilerdir. Çalışmamız bu açıdan önemli olduğu gibi, yeni yetişen nesillere o dönemin hatıralarını doğru bir şekilde aktararak, mevcut durumlarını daha iyi yaşamalarına katkı sağlaması açısından da önemlidir.

İşte makalemizin temel amacı da Sovyetler Birliği döneminde yaşamış olan kişilerin, o dönemde yaşadıkları dini hayatla ilgili tecrübelerini birincil elden ortaya koyarak, tarihin karanlık noktalarına bir parça da olsa tanıklık etmektir.

2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın temel problemi, “Bağımsızlık öncesi Sovyetler Birliği Döneminde belli bir süre yaşamış olan kişilerin, dine ve dindarlara karşı uyguladıkları yöntemleri kendi tecrübeleri ışığında ortaya koymaktır.” Bu temel problem çerçevesinde şu sorulara/problemlere cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

1. Tanıklara göre Sovyetler Birliği döneminin iyi ve kötü yönleri nelerdir?
2. Tanıklara göre SSCB döneminde inançlı ve dindar insanlara baskı yapılıyor muydu?
3. Tanıklara göre okullarda, iş yerlerinde ve diğer yerleşim yerlerinde ateistik propaganda ve uygulamalar nasıl yapılıyordu?
4. Tanıklara göre dinini yaşayanlara herhangi bir ceza veriliyor muydu, veriliyorsa ne tür cezalar uygulanıyordu?
5. Tanıklara göre, baskı altında insanlar dinlerini nasıl yaşıyorlardı?
6. Tanıklara göre bu dönemdeki dini baskılar, Kırgız toplumunu nasıl etkilemiştir?
7. Tanıkların günümüz Kırgız toplumu için ne tür endişe ve tavsiyeleri vardır?

Araştırmanın mülakat formu bu temel sorular çerçevesinde oluşturulmuştur.

3. Araştırmanın Yöntemi: Örneklem, Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi

Çalışmada, Sovyet Birliği döneminde yaşayan Müslümanlara uygulanan dinsizleştirme yöntemlerinin incelenmesi amaçlandığından, araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda yaşantıların, deneyimlerin, ilişkilerin ortaya çıkarılmasında daha derinlemesine bilgilere ulaşılabilmektedir. William L. Neuman’a göre “konuyu farklı yönleriyle, ayrıntılı olarak betimlemeye imkân vermesi, farklı bakış açılarını tüm çeşitliliği ile yansıtılması ve konuyla

ilgili derinlemesine analizler ile kavramsal bir çerçevenin geliştirilmesine imkân tanınması” nitel araştırmanın en önemli özellikleridir (Neuman, 2012).

Araştırmada zaman zaman literatür bilgilerine yer verilse de, araştırmanın temel verilerini örneklem olarak mülakat uyguladığımız 20 kişiden elde ettiğimiz bilgiler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu, araştırmada bağımsızlık öncesi (1991) Sovyetler Birliği döneminde en azından 25-30 yıl yaşamış olan kişiler oluşturmaktadır. Bu bağlamda gönüllülük esasına göre 30 kişi tespit edilmiş, ancak çeşitli nedenlerden dolayı sadece 20 kişiyle mülakat yapılabilmektedir. Çalışmaya Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’dan izin alınır alınmaz başlanmıştır. Araştırmanın teorik yapısı daha önce oluşturulmuş, mülakat yapılacak kişiler tespit edilmiş ve izinden hemen sonra görüşmeler yapılarak 2023 Nisan ve Mayıs aylarında tamamlanmıştır.

Çalışma/örneklem grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, o dönemde ve o dönemi yaşamış olan kişilerin tercih edilmesine çalışılmıştır. Örneklem grubu seçilirken, mümkün olduğunca farklı yaş grubu, cinsiyet ve meslekten insanlar tercih edilmeye çalışılmıştır. Mülakat uygulamadan önce, görüşülecek kişiler tespit edilmiş, daha sonra uygun bir zamanda bir araya gelerek kendileriyle konuşulmuş, çalışmanın amacından bahsedilmiş, elde edilecek verilerin hiçbir şekilde kimlik bilgileri açıklanmadan yazılacağı konusunda ikna edildikten sonra mülakat gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kişilerin bazı demografik özelliklerine ve analiz sürecinde kendilerini temsilen (K1, K2 gibi) kodlar kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Bazı Demografik Özellikleri

Katılımcı sayısı	Yaş	Cinsiyet	Sovyetler Birliği Dönemindeki mesleği	Öğrenim durumu
K1	76	Kadın	Ev hanımı	Ortaokul
K2	63	Erkek	Memur	Devlet Çiftliği Teknik okul
K3	65	Erkek	İşçi	Ortaokul
K4	60	Erkek	Şoför	Teknik okul
K5	61	Erkek	Öğretmen	Eğitim Fakültesi
K6	55	Kadın	Mühendis	Üniversite mezunu
K7	82	Kadın	Çiftçi	Ortaokul
K8	63	Kadın	Hemşire	Meslek okulu mezunu
K9	61	Kadın	Anaokulu terbiyecisi	Lise mezunu
K10	58	Erkek	Muhasebeci ve mübaşı	Üniversite mezunu
K11	65	Erkek	Din adamı	Ortaokul
K12	83	Kadın	İşçi	Ortaokul
K13	53	Erkek	Çiftçilik	Ortaokul
K14	86	Kadın	Ev hanımı	Ortaokul
K15	84	Kadın	Devlet çiftliğinde işçi	Ortaokul
K16	55	Erkek	Öğretmen	Üniversite
K17	88	Kadın	Ev hanımı	Lise

K18	60	Erkek	İşçi	Lise mezunu
K19	77	Kadın	İşçi	Ortaokul
K20	66	Erkek	Öğretmen	Üniversite

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemine uygun olarak görüşme tekniği ve ilgili literatür incelemesiyle toplanmıştır. Bilindiği gibi görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ise, görüşmelerin yarı yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda örneklem olarak seçilen 20 kişiye, kişisel bilgilerin ötesinde yedi soru sorulmuştur.

Araştırmaya katılmayı kabul eden görüşmecilerle öncesinde iletişime geçilmiş, kendilerine araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilerek, görüşmelerin gönüllülük esasına dayandığı beyan edilmiştir. Yüz yüze görüşmeyi kabul eden katılımcılarla rahat hissedebilecekleri uygun ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılardan ses kaydı konusunda izin talep edilmiş, elde edilen bilgilerin gizliliğine dair kendilerine teminat verilmiştir.

Mülakatlar tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmış ve Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz tekniği” kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin özgün biçimine olabildiğince bağlı kalınarak, daha önceden belirlenen sorular ve temalar doğrultusunda sınıflandırılıp, özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Her bir soruya verilen cevaplar, mümkün olduğunca orijinalliği korunarak yazılmış, daha sonra da kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Benzer ya da aynı olan ifadeler yer verilmemiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde yöntem kısmında belirtildiği gibi, örneklem yoluyla seçtiğimiz 20 kişiye Sovyetler Birliği döneminde uygulanan dini baskılar, dindarlara verilen cezalar ve halkı dinden uzaklaştırmak için uyguladıkları yöntemler ele alınmıştır. Tanıklar, her bir soruya uzun uzun cevaplar vermişlerdir. Ancak gerek tekrarları önlemek gerekse makalenin sınırlarını aşmamak için, sadece konumuz çerçevesinde tanıklardan elde edilen veriler yazılmaya çalışılmıştır. Tanıkların verdikleri cevaplar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

4.1. Tanıkların Sovyetler Birliği Dönemine İlişkin Görüşleri

Kendileriyle görüştüğümüz kişilerle daha samimi ve karşılıklı bir güven ortamı yaratmak için, doğrudan dinle ilgili sorular sormak yerine, kısaca bağımsızlık öncesi Sovyetler Birliği döneminin olumlu ve olumsuz yanları sorulmuştur. Bu soruya tanıkların büyük çoğunluğu o dönemden memnun oldukları yönünde cevap vermiştir. Biz yine soruya bağlı olarak, o dönemin önce olumlu sonra da olumsuz yanlarını tanıkların dilinden ifade etmek istiyoruz.

4.1.1. Tanıklar Açısından Sovyetler Birliği Döneminin Olumlu Yanları

“Ülkenin her vatandaşı, dokuzuncu sınıfa kadar mutlaka eğitim almak zorundaydı. Eğitim için her türlü imkân sağlanmıştı. Eğitimle beraber bir iş ve meslek de öğretirlerdi. Herkesin çalışacağı bir işi vardı. İşsiz, boş gezen insan olmazdı. İnsanların çoluk çocuğuma nasıl bakacağım, ne iş yapacağım diye bir kaygısı yoktu.” K2

“Okullarda ve Üniversitelerde öğrencilere etik dersi okutulurdu. Bu derste öğrencilere başkalarıyla nasıl konuşulur, masaya nasıl oturulur, nasıl yemek yenilir, giyim kuşam nasıl olmalı gibi her türlü davranış kuralları öğretilirdi. İnsanları çok kitap okumaya alıştırmışlardı. Yine Sovyet döneminde öğretmenlere karşı saygı vardı. Herkes özellikle anne-babalar öğretmenlere saygı duyardı. Bunu gören çocuklar da öğretmenlerinin dediklerini yapardı.” K4

“Bu dönemde insanlar arasında büyüklere karşı saygıya, küçüklere karşı merhamete çok önem verilirdi. Hepimiz büyüklere saygı duyardık. Büyüklerin yolunu keserek geçmezdik. Koşarak gidip onlarla selamlaşırdık. O dönemde insanlar mutluydu. İş bulma sorunu yoktu. Herkesin çalışacağı, gideceği yeri belliydi. Nasıl para kazanacağım, nerde çalışacağım, ne kadar para kazanacağım, ailemi nasıl geçindireceğim diye düşünmezdi. Her şey hazır ve yeterliydi. Kimse parayı düşünmezdi. Herkes çalışırdı. Kimse kimseyi aldatmazdı. İnsanlar samimiydi.” K5

“Sovyet döneminde ‘eşitlik’ vardı. Toplumda herkes aynı ekmeği yedi, servet bakımından eşitlerdi. Özelleştirme yoktu. Her şey devletindi.” K7

“Sovyetler döneminde insanlar birlik ve beraberlik içerisinde yaşarlardı. Her şeyi paylaşırlardı. Ben değil, biz duygusu vardı. Bir insan, her insan içindi.” K8

“İnsanlara eğitim alma imkânını sundular, bedava hastane hizmetleri, iş imkânları vardı, yaşlı yolcu ve öğrencilerin ulaşım araçlarında asgari ödemesi yeterli görülürdü, rüşvet yoktu, işe girmek için gerekli merkeze başvurduğunda iş bulunuyordu. Gerçekten akıllı ve yetenekli olanlar üniversitelere başvurabiliyordu.” K10

“Hastane tedavisi bedava idi. Evinde bakamayacak kadar hastası olan insanlar hastalarını hastanelere bırakırlar ve yıllar sürse de orada tedavi görürlerdi. İlaçların hepsi bedava idi. Çocukların hepsi kreşte olurlardı. Anne ve baba çalışırlardı. Herkes gelir olarak aynı durum ve seviyede idiler. Kreşlerde, okullarda, üniversitelerde, iş yerlerinde ‘ben biz için çalışırım’ anlayışı hâkimdi.” K11

“Sovyet döneminde her şey yolundaydı. Eşitlik ve refah dolu bir hayatımız vardı. İnsanlar çok uyumluydu. Her şey ucuzdu. Para ve geçim sıkıntımız yoktu. İnsanlar eşitti. Çok zengin ve çok fakir yoktu. İnsanların hepsi aynı seviyedeydi.” K12

“İnsanlar birlik-beraberlik içerisinde yaşıyordu. Buldukları her şeyi paylaşırlardı. Komşularımızdan tuz, şeker, un, kürek, tabak gibi her şeyi isteyebilirdik. Onlar bize verirdi,

biz de onlara verirdik. Ruslarla da uyum içinde yaşıyorduk. O dönem Rusları çok disiplinliydi.” K14

“O dönemde halk arasında ciddi bir tertip, düzen vardı. O dönem insanların edepi, terbiyesi, hayâli olduğunu söyleyebilirim. Kimsenin dünyevi bir problemi yoktu. Mal biriktirmeyi akıllarından bile geçirmezlerdi. Günlük karınları doyarsa, onunla mutlu hayat geçirirlerdi. Sovyet döneminde iş, araba, para kazanma gibi meseleler yoktu. Herkesin çalışacağı bir işi, bir mesleği ve gelir kaynağı vardı. Nereye gideceğim? Nasıl iş bulacağım? Ailemi nasıl geçindireceğim gibi bir problemi yoktu.” K18

Tanıkların Sovyetler Birliği dönemine ilişkin olumlu olarak değerlendirdikleri hususları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Sovyetler Birliği döneminde eğitime büyük önem verilmiş olup, eğitim kreşten üniversiteye kadar parasız ve bir mesleğe dayalı olarak yapılmıştır.
2. Sovyetler Birliği döneminde iş sorunu diye bir sorun olmamıştır. Zira okulunu bitiren herkese kabiliyeti ölçüsünde bir iş imkânı sunulmuştur. Buna bağlı olarak da insanların ne kendilerinin ne de çocuklarının bir gelecek kaygısı olmuştur.
3. Toplumda başta öğretmenler olmak üzere, her kesimden insanlar birbirlerine karşı yeterince saygılı bir durumdaydı. Toplumda insanlar birlik ve beraberlik içinde yaşarlardı. Toplumda bir güven ortamı ve uyum hâkimdi. Kimse kimseyi aldatmazdı. Toplumda “ben” duygusundan ziyade “biz” duygusu hâkimdi.
4. Toplumda bir eşitlik söz konusu idi. Rejim gereği, herkes ekonomik olarak aşağı yukarı aynı derecede idi. Para ve geçim sıkıntısı yoktu. Herkes halinden memnundu.
5. Sağlık hizmetleri devletin koruması altındaydı. Tüm sağlık hizmetleri bedava olduğu gibi, ne tür hastalık olursa olsun, süresi ne kadar olursa olsun, sağlık harcamalarını devlet karşılıyordu.

4.1.2. Tanıklar Açısından Sovyetler Birliğinin Döneminin Olumsuz Yanları

“Sovyetler dönemi okullarında derslerin tamamı Rusça idi. Okula gelirken kırmızı kravat ve Lenin resminin yer aldığı rozetleri takardık. O dönemde meşhur olan *komsomol* derneğine² üye olmamız için baskı yapılırdı. *Piyoner ve Komsomol*³’uz³ derdik. Namazı evimizde bile gizli gizli kılardık. Din eğitimi almamız kesinlikle yasaklanmıştı.” K1

“Devletin tüm kurumlarında Ruslar adına çalışan yerli ajanlar vardı. Onlar Ruslara kimin, nerde ve ne yaptığını haber verirlerdi. Dine karşı her türlü faaliyetler yapılırdı. Dini

² Komsomol derneği; Rusya Komünist Gençlik Birliği’nin hece kısaltması olan Komsomol olarak bilinen Tüm Leninci Komünist Gençlik Birliği, Sovyetler Birliği döneminde bir siyasi gençlik örgütüydü.

³ Piyoner; öncü, çocuk komünist örgüt üyesi.

kötülerlerdi. Dindar insanları gerici ve yenilenmeye kapalı cahil insanlar olarak tanıtırlandı. Bu dönemde dindar insanlar, dinlerinin gerektirdiği ibadetleri açıktan yapamazlardı. İnsanlar haram-helal diye bir şeye bakmazlardı. Erkek-kadın karışık partiler yaparlardı. Herkesi içkiye alıştırdılar. O dönemde içki içmeyen adam yok denecek kadar azdı. Hatta kadınlar bile içiyordu.” K2

“Sovyet döneminde helal-haram ayırımı yapılmadan her şey yenilirdi. Ateistler açısından, dindar insanları dininden uzaklaştırmanın en etkili yöntemlerinden biri de haram yedirip içirmektir.” K4.

“O dönemlerde herkesin bildiği gibi dine karşı ateizm propagandası yapılırdı. Köylerde camiler yoktu. Cuma namazını kılmak için köylüler şehre gelmek zorundaydı. Cuma namazını da sadece yaşlılar kılardı. Gençler namaz kılmazdı. Gençler daha çok komünist olmak için çabalardı. Sovyet döneminde %90 insanlar içki içerdi. Cenaze törenleri, düğünler ve partiler içkisiz olmazdı. Herkes içki içerdi. Kadınlar da içki içerdi. Her gün içki içmek alışkanlık haline gelmişti.” K5

“Başta dini baskı olmak üzere, kendi örf-adetlerimizi bize unutturmaya çalıştılar. Bizim adetlerimize ve dinimize uygun olmayan hatta tam tersi olan alışkanlıklar edindirdiler.” K7

“Kötü tarafları ise, devlet her konuda Ruslara öncelik tanıyordu, hiçbir bayram veya herhangi bir parti içkisiz düzenlenmezdi. Erkek-kadın eşitliği adı altında kadınların giysileri kısaldı, erkek giyimine dönüştü, kadınlar da içki ve sigara kullanmaya başladılar.” K10

“Kadınlar da çoban olarak çalışırdı, hayvan beslerdi. Kadınlar ağır işlerin hepsini erkeklerle beraber yaparlardı. Kadınların sözü çoğunlukla geçmezdi. Helal ve haram ayırımı yoktu. Kur’an okumayı çoğu bilmezdi, içki çok içilirdi, din adamlarına düşmanlık vardı, öğretmenler ‘ilah yok’ diye propaganda yapardı.” K19

“Sovyet rejimi sadece komünist partisini savunmuştu. Sadece o doğrudu, eleştirel düşünme yoktu. Eğer sisteme karşı çıkanlar varsa, onları yakalayıp, hapse ya da tımarhaneye atarak veya öldürerek etkisiz hale getirirlerdi. Ateizm, okullarda açıkça okutulurdu, Darwin’in teorisi öğretilirdi. Çocuklar ilkokuldan başlayıp, ‘Oktyabryat’⁴, ‘Piyoner’, ‘Komsomol’ rejimlerine girerek, tek yönlü bilgiyle ilerlerdi.” K20

Tanıkların dilinden Sovyetler Birliği döneminin olumsuz yanlarını ise şu şekilde özetleyebiliriz:

⁴ *Oktyabryat*; Bu kavram 1917’de doğan çocukları ifade eden bir Sovyet terimi olup, ilk olarak 1923-1924’te kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bu terim, 7 ila 9 yaş arası çocuklar için bir gençlik organizasyonunun adı olarak kullanılmıştır.

1. Eğitim ve öğretim dili Rusça idi. Başka bir dil –bu başka dil anadiliniz olsa bile– öğretilmiyordu. O dönemde Rusça bilmek önemli bir avantajdı. Zira devlet kademesinde çalışabilmek ve bir yerlere varabilmek için Rusça bilmek şarttı.
2. Eğitim sistemi tamamen ateist bir temele oturtulduğundan gerek kamu gerekse toplumsal ortamda dinle ve din öğretimiyle ilgili her şey yasaklanmıştı.
3. Başta kadın erkek ilişkileri olmak üzere, Müslümanlar için son derece önemli olan haram-helal ayrımı hiç yapılmıyor; içki ve domuz eti gibi haram olan şeyler zorla da olsa yedirilip içiriliyordu.
4. İbadetler konusunda ciddi kısıtlamalar vardı, köylerde cami ve mescit olmadığı gibi, şehirlerde de Cuma namazlarına sadece yaşlıların gitmesine izin veriliyordu.
5. Bir toplumu ayakta tutan tüm kültürel değerler unutturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda alkol kullanmak, açık giyinmek, düğünlerde erkek kadın bir arada dans etmek gibi daha önce Kırgız kültüründe olmayan birtakım adetler benimsetilmeye çalışılmıştır.
6. Toplumda inanç ve düşünce özgürlüğü yoktu. Tek hedef dinsizleştirme yoluyla komünist bir toplum yaratmaktı. Bu sisteme karşı çıkanlar ise en ağır bir şekilde cezalandırılmışlardır.

4.2. SSCB Döneminde İnançlı ve Dindar İnsanlara Yapılan Baskılar

Tanıklara Sovyetler Birliği döneminin iyi ve kötü yanları sorulduktan sonra, biraz daha özel bir soru olarak o dönemde inançlı ve dindar insanlara yapılan baskıların kısaca ifade edilmesi istenmiştir:

“Babamın ismi Ormanjan idi. Mahallemizde saygın bir insandı. Ramazan günlerinde iftar yemeğine insanları çağırırsak bile, çok korkarak ve gizli olarak çağırırdık. Evimize gelen misafirler teker teker girerlerdi. Eve çağırılan insanlar, yemeğini yer yemez hemen kalkarlardı. Çünkü yakalanmaktan çok korkarlardı. *Babam her Cuma namazına giderken bizimle vedalaşırdı.* Döndüğünde çok sevinirdik. Cuma namazına sadece büyükler ve dedeler giderlerdi. Gençler giderse, başlarına çok korkunç şeyler gelirdi.” K1

“Evet, dindar insanlara çok baskı yapılıyordu. Namazlarını kimseye belli etmeden, evlerinde gizli gizli kılarlardı. Cuma namazına sadece emekli olan yaşlılar gidebilirdi. Cuma namazı kılınan cami sadece ilçelerde olurdu. Evlerde hiç Kur’an-ı Kerim okunmazdı. Sadece cenaze evinde okunurdu. Bundan dolayı Sovyet dönemi gençleri, Kur’an’ın sadece cenaze için okunduğuna inanırlardı.” K2

“İnançlı insanlara baskı yapılıyordu. Bazılarını hapse atarlardı. Hapse atılanlar geri dönmezlerdi. Orada ölürlendi. *Hapse götürülürken herkes artık onun geri dönmeyeceğini bilirdi. Onun için ahirette görüşmek üzere diye vedalaşırdık.*” K4

“Genelde dini bilen insanlar cezalandırılıyor ve hapisaneye gönderiliyordu. Namaz kılan memurların işine son veriyorlardı. Özellikle Ramazan ayında, çalışan işçilere ve okuldaki öğrencilere okula ve işe girmeden önce su ve ekmeğe yedirerek orucunu bozdururlardı.” K6

“Dindar insanlar, yazarlar ve devlet memurları kontrol altındaydı. İnsanların her söylediği söz ve davranış mutlaka dikkate alınıyor ve dini görüşleri olanlar işten atılarak hapse gönderiliyordu.” K7

“Helal haram diye bir anlayış yoktu. Sucukların içerisindeki küçük beyaz et parçaları domuz eti diye çıkartılır gerisi tamamen yenilirdi. İçki çay yerine içilirdi. İki ekmeğe almak yerine içki alınırdı.” K8

“Her gece eve gelen öğrenciler sömük lamba ışığında ahırlarda okurlardı. Biz de saklı saklı dinlerdik. Yazılı hiçbir eser yoktu. Hep kulaktan duyma olarak dini öğrenmiştik. Her yerde ispiyoncular vardı. Dedem bazen ‘duvarın kulakları var’ derdi. Dini eğitim gece hücrelerinde olurdu.” K8

“*Babamın aylık maaşı 60 som, bir Kur’an’ın fiyatı ise, 500 somdu. O dönemlerde bir çuval unun parası ise 15 somdu. Dini kitaplar çok pahalıydı. O dönemde dini kitapların isimleri değiştirilirdi. İçeriğine bakmazlardı. Bazı dini kitaplar öyle saklanmıştı.*” K11

“Köyümüzde biri vefat ettiğinde, dedeler ve amcalar bir araya gelip Kur’an okurlardı. Cenaze arkasından hayır duaları edilirdi. Arkasından ‘acıyı acı giderir’ diye cenaze yakınlarına içki sunulurdu. Bu, toplumda normal kabul edilirdi.” K12

“İlk olarak Sovyetler Birliği döneminde okumuş insanları, yazma okuması olanları, dinden haberi olan ve Kur’an okumayı bilen insanları yok etmeye çalıştılar. Okumuş insanları tekrar dönme imkânı olmayan uzaklara göndermişlerdir.” K13

“Ben küçükken babam sürgüne gönderildi. O dönemlerde halkımızın önde gelenlerini hiçbir gerekçe olmaksızın ‘halk düşmanı’ bahanesiyle sürgüne gönderirdi. Bunu da halkımızın arasından çıkan hainler yapardı. Komşularımız ve akrabalarımız bile para ve mevki için Ruslara bizi satabiliyorlardı. *Babamızı dönecek diye çok bekledik. Ama dönmedi.*” K15

“Dedem dindar bir insandı. Dedem hastalara Kur’an’dan şifa ayetleri okuyup üflerdi. Köyümüzde çocuğu hasta olan herkes dedeme gelirdi. O dönemin sanki çocuk doktoruydu. O dönemlerde dindar insanlara hapis cezası verdikleri için çok korkardı. O yüzden dedem kitaplarını hep saklamıştı. Kitaplarını hep Boz Üyün kenarında saklı tutardı. Köyümüzdeki insanların hepsi Müslümandı, ama dinlerini bilmiyordu, yaşayamazlardı.” K17

“Camilerde Cuma namazlarının kılınmasına izin verilmesine rağmen cami imamı istediği konuda Cuma hutbesi okuyamazdı. Mutlaka valiye giderek cumada okuyacağı konuyu gösterir, valinin iznini alır, ondan sonra okurdu.” K18

“Eğer belli bir makama gelmek istiyorsanız, güçlü bir ateist olmanız gerekirdi. Devlet hizmetine gelebilmek için önce bir partinin üyesi olmak gerekirdi. Onlar cenaze gibi törenlere katılmazlardı, kenarda dururlardı. Eğer katıldıkları öğrenilirse, görevden alınırlardı.” K20

Sovyetler Birliği döneminde inançlı ve dindar insanlara yapılan baskıları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Başta namaz ibadeti olmak üzere, oruç, hac gibi tüm ibadetler yasaklanmıştır. Özellikle oruç konusunda çok katı davranarak, oruç tutan kişilerin oruçları bozdurulmaya çalışılmıştır.
2. Kur’an’ı Kerim’in okunması yasaklanmış, sadece cenazelerde okunmasına izin verilmiştir. Din öğretimi tamamen yasak olduğundan, olabildiğince gizli gizli yapılmaya çalışılmıştır.
3. Kasıtlı olarak başta Kur’an olmak üzere dini kitaplar çok pahalıya satılmak suretiyle, bu tür kitapların alınması ve okunması önlenmeye çalışılmıştır.
4. Dini yasaklara uymayan kişiler en ağır şekilde cezalandırılmışlardır. Dindar insanlara işten atma, hapis cezası, sürgün ve ölüm gibi cezalar verilmiştir.
5. Devlet adına çalışan, çoğu da Kırgız olan ajanlar vardı. Bunlar inançlı ve dindar insanları şikâyet edip onların cezalandırılmasına, toplum tarafından “halk düşmanı” olarak etiketlenmesine neden olmuşlardır.
6. Müslümanlarca hassas bir konu olan haram helal ayrımının yapılmasına imkân tanınmamış; inançlı insanlar başta içki olmak üzere zorla alkol kullanmaya ve domuz eti yemeye mecbur tutulmuşlardır.

4.3. Okul, İşyeri ve Normal Yaşam Alanlarında Yapılan Ateistik Propaganda ve Uygulamalar

Sovyetler Birliği döneminde yaşayan kişilere sorduğumuz bir soru da, onların okul, işyeri ya da normal yaşamlarında ne tür dini kısıtlamalara maruz kaldıkları yönündeydi. Verilen cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Sovyetler döneminde okullarımızda, sınıflarımızda ateistik propaganda olarak yazılı metinler ve parçalar duvarlara asılırdı. Asılan bu yazılar ezberlettirilirdi. Okullarda ateistik dersler okutulurdu. ‘Allah yok, biz varız’ derlerdi. Yüksek makamlarda çalışanlar için özel ateistik dersler verilirdi.” K1

“Okullarda oruç tutan çocukların ağzına su dökerek, ekmek tıkarak orucunu bozarlardı. Bunu yapan okullardaki Kırgız öğretmenlerdi. Üniversitelerde ateizm dersi okutulurdu. Bir öğrenci sınavından geçebilmesi için, ‘Allah yok’ demek zorundaydı. Bunu söylemeyenler sınavdan geçemezdi.” K2

“Evler, caddeler, iş yerleri ve okullar her zaman kontrol altındaydı. Hatta evde bile Kur’an okuyamazlardı. Okurlarsa ateistler bundan hemen haberdar olurlardı. Okullarda ayrıca ateizm propagandası içeren dersler verilerek, ‘din afyondur’ yani uyuşturucu ve zehirli bir ilaçtır anlamındaki düşünceleri kafamıza sokmaya çalışırlardı.” K6

“İş yerlerinde kimin dinden birazcık da olsa bilgisi varsa işten kovuluyor, devlet işlerine alınmıyordu bile. Zaten her yer devletindi, özel şirketler neredeyse yoktu.” K7

“Hafta sonları Frunze şehrinde başında şapkalı reisler gelir ve ateizm dersi verirlerdi. Bu yönde seminerler düzenlenirdi. Bizi oraya zorla götürürler ve yoklama alırlardı. Allah yoktur (hâşâ) eğer varsa benim attığım şapkamı geri getirsin derlerdi.” K8

“Sovyetler döneminde eğitim almak yasak değildi, ama dini eğitim almak yasaktı. Dini eğitim alanlara çeşitli sebeplerle cezalar verilirdi. İşinde bir kusur bularak ya da dindarlığı nedeniyle en şiddetli halk düşmanı ismini vererek onu sürgün ederlerdi. Basmacı⁵ ismini verir ve halkı yanıltıyor diye hayat boyunca hapis cezasına çarptırılırdı.” K11

“Cuma ve bayram namazları için izin vermezlerdi. Sadece başkent şehri Frunze’de (şimdiki Bişkek’te) izin verilirdi. Bayram ve Cuma namazlarına sadece yaşlılar gidebilirdi. Köylerde tarlada çalışıyormuş gibi yaparak mısır ya da pamuk tarlasında sıraya girerek namaz kıldığımızı hatırlıyorum. Köyde Cuma namazı kılınmazdı.” K11

“Dinsiz hayat yaşamamız gerektiğini anlatırlardı. Din, insan gelişmesine büyük bir engeldir denilirdi. Biz de dini eskilerin tutunduğu bir şey olarak düşünürdük.” K12

“Din, kadınların haklarını sınırlandırır diye kötülenirdi. Bunun için de kadın-erkek eşittir diye erkeklerle beraber fabrikalarda çalıştırılırdı.” K15

“Sovyet döneminde tüm etler et fabrikasından alınırdı. Fabrikada domuz da kesilirdi, koyun da. Helal-halam karışık ve ayırt etmek mümkün değildi. Halkın %90’ı fabrikadan besmelesiz kesilen eti yemek zorunda kalmıştır.” K18

Okul, işyeri ve yaşam alanlarında yapılan ateistik propaganda ve uygulamalara ilişkin verilen bilgileri şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Okul duvarlarına ve sınıflara ateizmle ilgili metinler asılarak ezberlettirilmiş, sınıflarda bizzat ateizm propagandası ve dersleri yapılmıştır. Okullarda Allah’ı inkâr etmeyenlere ya düşük not verilmiş ya da sınıfta bırakılmış; iş yerlerinde ise, işten çıkarılarak ya da yükselmelerine imkân tanınmayarak cezalandırılmışlardır.
2. Hiçbir derste dinle ilgili bilgilere yer verilmediği gibi, dinin bir afyon olduğu, dinin bireylerin ve toplumların gelişmesine engel teşkil ettiği tezi işlenerek, Kur’an’ın

⁵ *Basmacı*; Basmacı hareketi, Orta Asya’nın Müslüman halklarının Rus emperyal ve Sovyet gücüne karşı bir ayaklanmasıydı. Hareketin kökleri, Rus İmparatorluğu’nun Birinci Dünya Savaşı sırasında Müslümanları askere almaya başlamasıyla patlak veren 1916’daki savaş karşıtı mücadeleye dayanır.

yaratılış düşüncesi reddedilmiş, insanların maymundan türediği düşüncesi kabul ettirilmeye çalışılmıştır.

3. Din eğitimi aldığı tespit edilenler, işten çıkarılıp toplumdan dışlanmış ve “halk düşmanı” olarak ilan edilmişlerdir.

4. Her türlü dini ibadet yasaklanmış olup, haram ve helal ayrımı da ortadan kaldırılmıştır.

4.4. Dinini Yaşayanlara Verilen Cezalar

Tanıklara yukarıdaki soruya ek olarak, dinini yaşayanlara ne tür cezalar verdikleri sorulmuştur. Bu soruya da şu cevapları vermişlerdir:

“O dönemde yaşayan akıllı, zeki insanları çeşitli bahanelerle yok etmeye çalışırlardı. Dindar olan kim olursa olsun ona iş verilmezdi. Çocukları okullara alınmazdı. Hapis cezaları verir ve uzak yerlere sürgün ederlerdi. Namaz kılan ve Ramazan günlerinde oruç tutan, iftar yemeklerini veren insanları hemen yok etmeye çalışırlardı. *Dede ve babalarımız kendi dinlerini yaşayamadan onun hasretiyle gittiler.*” K1

“Dindar insanlar halk düşmanı olarak suçlanırdı. Onları gazetelerde kötüleyerek haber yaparlardı. Üzerlerine iftiralar atarlardı. İnsanlara kötü göstermeye çalışıp yok ederlerdi. Böyle habersiz kaybolan pek çok insan vardı. Bu kaybolan insanların iki özelliği vardı; ya dindar ya da çok akıllı ve uyanık insanlardı. Bunun dışında Allah’a inanan ve dinini yaşayan insanlar komünist partisine kabul edilmezdi. Sovyet dönemi insanları için komünist olmak büyük bir avantajdı. Komünistlere devlet tarafından birçok ayrıcalık tanınırdı ve onurlar verilirdi.” K2

“Ramazan ayında kimin sahura kalktığını evlerinde yanan ışıktan anlarırsa, hemen sürgüne gönderiyorlardı. Benim Abdilla ve Abulkadir dedelerimi sürgüne gönderdiler. Onları Hokand hapishanesine hapsettiler ve oradan bir daha çıkamadılar.” K3

“Dinini yaşayan insanları sorgusuz bir şekilde öldürür ya da sürgüne gönderirlerdi. Topluma ise halk düşmanı olarak ilan edilirdiler. Onların çocuklarını okullara; akrabalarını devlet işlerine almazlardı.” K6

“Günümüzde terör örgütleri mensupları nasıl anlatılıyorsa, o zamanlarda dindar insanlar öyle tanıtılıyordu.” K10

“Okullarda olsun iş yerlerinde olsun zorunlu olarak herkes komsomol ya da parti üyesi yapılırdı. Eğer üye olmaz isek, dereceli yerlere işe almazlardı. Büyüdüğümüz zaman bile hastanelerde bekçi olarak çalışmamız için komsomolluğa üye misin diye soruyorlardı. Mescit imamları bile komünist partiye üye olmadığı sürece imamlık yapamazlardı.” K11

“Hayatı boyunca sürgüne gidenler vardı. Zehirli madenlerde çalıştırılırdı. Yok olana kadar cezalar verilirdi.” K13

“İşten atılırdı. Büyük bir suç işlemiş gibi insanların önünde azarlanırdı. Gazetelerde dindar insanlar kötülenererek haber konusu yapılırdı. Kariyer yapmak isteyen biri dine asla yaklaşmazdı. Dine ilgileri olan kişiler, dini ibadetlerini yapmaya fırsat bulamadan sabahtan akşama kadar ağır işlerde çalıştırılırdı.” K14

“Bildiğimiz kadarıyla başkalarına din öğretenler hapse atılır ve cezalandırılırdı. Dine davet edenleri yani mollaları yakalayarak götürdüklerini biliyoruz, daha sonra onların nereye kaybolduklarını bilmiyoruz. Tutuklananlar arasında Kırgız elitleri, zenginleri ve din adamları vardı. Zulüm gören, vurulan ve hapse atılanlar vardı.” K15

Dinini yaşayanlara verilen cezaları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Dinini yaşamaya çalışan insanlara çeşitli bahaneler uydurarak ya tehlikeli işlerde çalıştırılmışlar ya hapis cezası vermişler ya da sürgüne göndererek onları yok etmişlerdir.
2. Dindar insanlar, komünist partisine kabul edilmeyerek, iş verilmeyerek ya da mevcut işinden atılarak ekonomik ve toplumsal baskı altında tutulmaya çalışılmıştır.
3. Dinini yaşayan insanlar halk düşmanı olarak suçlanmış, çocukları okula alınmamış, akrabaları da devlet işlerinden kovulmuş ve böylece onlar toplumdaki izole edilmişlerdir.

4.5. Müslümanların Baskı Altında Dinini Yaşamaları

Tanıklara Sovyetler Birliği döneminde Müslümanların dinlerini nasıl yaşadıkları sorulmuş ve şu cevaplar alınmıştır:

“İnsanlar namazı değil, adak kurbanlarını bile gündüzleri kesemiyordu. Gece kesip korkarak komşulara dağıtıyorlardı.” K1

“Gizli-gizli yaşarlardı. Yaşlı insanlara o kadar baskı yoktu. Onlar namazlarını kılıp oruçlarını tutabiliyorlardı. Ancak çocuklarına ve torunlarına dini öğretilmelerine kesinlikle izin verilmiyordu. Devlete ait kurumlarda çalışanlara dinini yaşamaları yasaktı. Dine ait bir şey yaptığı anlaşılırsa, hemen işten atılır ve komünist partisinden çıkarılırdı.” K2

“Anne-babam öğle ve ikinci namazlarını kılarırken namaz surelerini sesli okurlardı. Nedenini daha sonra anlatmışlardı. Çocuklarımız ve torunlarımız, biz namaz kılarırken sureleri işitsinler ve kulaklarından girerek kalplerine yerleşsin diye sesli okumuşlar.... Çünkü dinin öğretilmesi yasaktı.” K3

“Baskı altında insanlar dinlerini gizli yaşarlardı. Dini kitapları bulmak zordu. Kur’an da sayılı insanlarda olurdu. Onlar da gizli gizli okurdu. Dedem namaz kılardı. O namaz sürelerini ablamlara yazarak öğretirdi. Ailemizde yemekten önce besmele, yemekten sonra

elhamdülillah öğretilirdi. Ama yemeklerin haram-helal olmasına dikkat edilmezdi. Dükkânda ne satılırsa alıp yerdik.” K5

“Baskı altında insanlar dinlerini gizli ve kimseye belli etmeden yaşıyorlardı. İnsanlara dini anlatma metodu ise, dini hikâye ve masal şeklindeydi. Babam bize çocukken dini öğretememiş, ancak akşamları bize peygamberlerin kıssalarını ve Kur’an ayetlerini masal ve hikâye olarak anlatıyordu.” K6

“Dedelerimiz ve ninelerimiz dini, örf-adet olarak anlatıp yaşatmaya çalışıyordu. Mesela, Peygamber efendimizin sünnetlerini bize ahlak olarak öğretiyordu. Biz onu sonradan hadislerden öğrendik.” K7

“Kuran öğretilen evlerin kapısında bir bekçi olurdu, birisi geldiğinde haber verilir ve kitaplar saklanırdı. Sırayla birer birer derslere gidilirdi.” K9

“İnsanlar saklanarak, korkarak, hep tereddüt içerisinde dinini yaşıyorlardı. Dini dersler geceleri olurdu. Kitap olmadığından sadece dinleme ve ezberleme yöntemi ile insanlar sahip olduğu bilgileri aktarmaya çalışıyorlardı. Çocuklarına masal yoluyla anlatmaya çalışırlardı.” K11

“İnsanlar dinlerini yaşamak için tarlalarda gizli saklı buluşurlardı. Gece dersleri oluşturulurdu. Ele kitap verilmezdi. Sadece ezberden eğitim alma yöntemi vardı. Evimizde kitap bulundurmazdık.” K13

“Ramazan Bayramı’nı dirilerin, Kurban Bayramı’nı ölülerin bayramı diye bilirdik. Ramazan’da oruç tutanlar çok nadirdi. İftar yapmak diye bir şey yoktu.” K14

“O zamanlar gelenek ve din birbirine karışmıştı. Din ile gelenek arasında ayırım yapamıyorduk. Mesela ölen birine yas tutmayı dinden sayardık. Örneğin normal günlerde sakalını tıraş eden biri, ölen yakını için 40 gün sakalını tıraş edemezdi. Eğer tıraş ederse ayıp sayılırdı. Kadınlar da aynı şekilde 40 gün düğünlere gidemez, gülüp eğlenemez ve bir sene siyah ve koyu renk elbise giyer ve bu renkten başörtü takardı. Bir sene sonra aşını verir sonra diğer renklerde elbise giyebilirdi. Bizler, din diye bunları bilirdik.” K14

Tanıkların baskı altında dinlerini nasıl yaşadıklarına ilişkin verdikleri cevapları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Müslümanlar başta namaz olmak üzere oruç, Kur’an okuma, kurban kesme ve oruç tutma gibi tüm ibadetlerini saklı ve gizli olarak yapmışlardır.
2. Din öğretimi tamamen yasak olduğundan, anne-babalar namazlarını kılarken, sessiz okunması gereken durumlarda bile, sesli okuyarak, dinleme ve ezberleme yoluyla dua ve surelerin ezberletilmesini sağlamışlardır. Ayrıca dini bilgiler, peygamberimizin hayatı hikâye ve masal şeklinde anlatılarak verilmeye çalışılmıştır.

3. Bazı dini emir ve yasaklar, örf ve adetler altında verilmeye çalışılmıştır.

4.6. Sovyetler Birliği Döneminde Uygulanan Dini Baskıların Kırgız Toplumuna Etkileri

Merak ettiğimiz hususlardan birisi de, Sovyetler döneminde uygulanan dini baskı yöntemlerinin ve uygulamalarının Kırgız toplumuna olan etkileriydi. Bu soruyla ilgili olarak şu cevapları vermişlerdir:

“Sovyet döneminde insanların dinden uzak kalmalarına, kendi dinini yaşayamamalarına ve değerlerini kaybetmesine neden olmuştu. O dönemde kesinlikle kabirlerin ve evliya mezarlarının ziyaret edilmesine izin verilmiyordu. Hz. Bilal mezarlığını buldozer ile yok etmişlerdi. Dağın eteğinde yer alan Hz. Bilal isminde bir mezarlığımız vardı. Bu hadisenin en acı tarafı ise, o mezarlığı kendi insanlarımız tarafından yok ettirmeleri oldu.” K1

“Bu dönemdeki baskılar Kırgızları İslam’dan uzaklaştırdı. Herkes Müslümanım derdi ama içki içerdi. Cenazeye gittiklerinde cenazeye katılırlardı, sonra cenaze yakınlarına acıyı acı giderir diye içki sunarlardı. Önceden Kırgızlarda böyle bir adet yoktu. Kadın-erkek karışık dans ederdi. Önceden bu çok tuhaf karşılanırdı. Sonra alışkanlık haline dönüştü.” K2

“Sovyet döneminin en büyük etkisi, insanlara haram ve helâli unutturmalarıydı. İnsanları içkiye alıştırmalarıydı. O dönemde kadınlar traktör sürdüler. Çalışmaya zorlandılar. Hâlbuki daha önceden kadınlar evlerinde oturur, erkekler çalışırdı.” K3

“Onlar kendi dilini öğretmekle beraber medeniyetlerini de öğrettiler. Sovyet döneminde Rus okullarında okuyanların çoğu Rusça konuşmakla kalmadılar, onlar gibi düşünmeye, onlar gibi yaşamaya başladılar. Günümüzde de dine karşı çıkanların çoğu işte bu Rus kafalı insanlardır. Onlar Sovyet döneminin etkisinden hala çıkamadılar.” K4

“Sovyet döneminde Kırgız toplumu dininden iyice uzaklaşmıştı. Gençler dinden habersiz yetiştirildi. Neyin haram, neyin helal olduğu onlara unutturuldu. Kadın-erkek karışık partiler düzenlerlerdi. Kadınlar başörtülerini çıkardılar. Saçlarını kestiler. Yoksa bizim geleneklerimizde kızın saçının uzun olması gerekirdi, bu unutturuldu.” K5

“Geleneksel miraslarımızın birçoğunu kaybettik. Genelde dinimizde ve kültürümüzde ayıp sayılan davranışlar normal sayılmaya başlandı. Önceden büyüklerin gözlerine bakarak konuşma ayıp sayılırken, şimdi öyle yapınca özgüveni düşük insan olarak algılanıyoruz. Rusların getirdiği adetler hiç de bize göre değildir, maalesef şu anda da onların etkisi altındayız.” K7

“Özellikle 80’li yıllardan itibaren Rus kültürünün tesiri çocukların isminde de etkili olmuştur. Örnek verecek olursak: Mirgül, Soyuzbek, Mirbek, Mirlan, Venera, Larisa, Mira, Lira v.s.” K8

“Evlilik konusunda etkileri olmuştur. Eskiden anne baba çocuklarını görücü usulüyle evlendirirlerdi, Sovyet döneminde ise gençler, dışarıda tanışmaya başladılar. Eski giyim kuşam yerine (kalpak, uzun elbise) farklı giysiler giymeye başlanmıştır.” K10

“Adet ve geleneklerimiz bir şekilde devam etti. Ama insanlar değişti, daha da kötüsü çocuklarımız tamamen Rus zihniyetiyle yetişti. Votka gibi haram olan içkileri hiç tereddüt etmeden içiyorlardı. Önceden kadınlar başörtü takarlardı ve saçlarını hiç kesmezlerdi. Rusların etkisiyle bunları terk ettiler.” K15

“Geleneklerimiz yaşansa da dinimizi sonraki nesillere öğretecek insan bulunmadığından birçok dini uygulama unutuldu.” K20

Sovyetler döneminde uygulanan dini baskıların Kırgız toplumuna olan etkilerini şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Dini değerlerin unutturulması: Sovyetler döneminde dindarlara karşı yapılan tüm bu psikolojik ve fiziki baskılar, Kırgız toplumunun önemli bir kesiminin dini inanç ve değerlerini unutmalarına ve İslam’dan uzaklaşmalarına neden olmuştur.
2. Dini kültürün toplumsal kültürle harmanlanması: Dinini yaşamaya çalışanlar da, gerçek din yerine, kültüre dayalı bir dini yaşamaya başlamışlardır. Bir taraftan bazı dini pratikleri yerine getirmişler ama diğer taraftan dinen yasak olan şeyleri de yapmak zorunda kalmışlardır.
3. Kadın-erkek ilişkilerinin eşitlenmesi: Bu dönemin Kırgız toplumuna olan en büyük olumsuz etkisi ise, helal ve haram kavramlarını unutturarak, onları içkiye alıştırmaları, kadın erkek ilişkilerini sulandırmaları ve kendi örf ve adetlerinden uzaklaştırılarak, din dışı bir hayat yaşamalarına neden olmasıdır.
4. Rus kültürünün yerleşmesi: Ruslar okullarda sadece Rusça öğretmekle kalmamışlar, Kırgızlara kendi kültür ve medeniyetlerini de öğretmeye çalışmışlardır. Sonuçta onlar gibi düşünmeye ve onlar gibi yaşamaya başlamışlardır. Çocuklarının isimlerini bile Rus kültüründen etkilenerek koymaya başlamışlardır.

4.7. Tanıkların SSCB Dönemiyle İlgili Söyledikleri Son Sözleri

Tanıklara son olarak, Sovyetler Birliği ile ilgili neler söyleyecekleri istenmiş ve şu cevaplar alınmıştır:

“İnsanları boğaz tokluğuna çalıştırırlardı. Kırgızistan’ın tüm yer altı ve yer üstü zenginliklerini taşıyıp götürdüler. En kötüsü de Müslüman kardeş ülkeleri birbirine tartışmalı sınırlar bırakarak düşman edip gittiler. Bunun için kardeş ülkeler senelerdir savaşıyorlar, bir türlü barışı sağlayamadılar.” K2

“Sovyet döneminde sadece bizim ülkemizde değil, Orta Asya ülkelerinde ilmî araştırmalar yapıyoruz diye *arkeolojik çalışmalar* yapıp, nerede ‘padişah’ veya ‘hanların’ mezarları varsa kazıp oralardaki altınları ve kıymetli eşyaları alıp götürdüler.” K6

“Alfabenin değişimi ve bizim harflerimizin çıkartılması sonucunda birçok yer ve insan isimlerinin manası kaybolmuştur. Soyadlarımız eskiden oğlu ve kızı iken artık -ov, -ev'e dönüşmüştür. Ne yazık ki gerçek âlimler yok edilmiş, iyi yetişmiş eski âlimlerin yerine 1995 senesinde cenazede sadece Fatiha ve İhlâsı okuyabilen kişiler dindar âlim sayılır olmuştur.” K10

“Sovyetler dönemini özleyen insanlar dinden haberleri olmayan insanlardır. Biz hiç özlemedik. Eğer Sovyetler dönemi yok olmasaydı, Kırgız halkı ‘ben Kırgızım’ demekten utanır hale gelebilirdi. Şu anda da hala Kırgızca konuşmaktan utanan insanlarımız var. Sovyetler döneminin dağılmasıyla insanlar hür iradeye sahip oldular. Kendi benliğini oluşturdular.” K11

“Ülkemizde Rus okulları açıldı. İnsanlarımız çocuklarını Rus okullarında okutmak için çırpındılar. Rus okullarında tamamen dinden uzak bir eğitim verilirdi. Rus okullarından mezun olanlar tam da ateist olarak yetiştiler. Rusların etkisi hala devam ediyor. Bu insanlar hala dine karşı tavırlarını koruyorlar.” K12

“Sovyetler Birliği dönemine kadar, gelenek ile din ayrı ayrı idi. Sonradan insanlar dine olan özlemi neticesinde dinini gelenek diye yaşamaya çalışmışlardır.” K13

“Sovyetler Birliği iktidara geldiğinde ilk olarak tarihimizi yok etmek için alfabemizi değiştirdiler. 1924-1925 senelerinde ilk yazılmış olan “Ala-Too” gazetesi Arap alfabesinde yayınlanmıştır. 1937 senesinden itibaren Latin alfabesinde yayınlanmış, sonrasında ise Kiril alfabesinde yayınlanmaya başlamıştır.” K13

“Sovyetler Birliğinin olumsuz yönlerini ancak şimdi anlıyorum. Yaklaşık 70 yıldır ülkemizi yağmalamışlar. İnsanların beyinlerini yalan-dolanlarla doldurmuşlar. Ruslar hep bize üstünlük taslamışlardır. Köyümüzde sadece bir Rus ailesi vardı. Tüm köyü onlar yönetirdi. Kimse sesini çıkaramıyordu. O ne derse hemen yaparlardı.” K15

“Sovyet dönemi ile ilgili söyleyecek son sözüm, o dönemde dine karşı baskılar uygulanmasına rağmen insanlar sadece Maturidi-Hanefi mezhebine bağlı dini konuları öğreniyorlardı. Dindar insanlar arasında çatışma yoktu. Hepsi aynıydı. Günümüzde dini özgürlüğün olması, farklı dini akımların ülkemize gelerek faaliyetlerini yapmasına yol açtı. İnsanlarımız hatta aynı evde oturan kardeşler bile dini anlaşmazlıklardan dolayı kavga ediyorlar, bazı aileler ayrılıyorlar. İnsanlarımızın biraz uyanık olması gerekiyor ve âlimlerimizin de bu konuda insanları uyarması gerekir.” K18

Sovyet döneminde yaşayan katılımcıların o dönemle ilgili söyledikleri son sözlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Ülkenin maddi zenginliklerinin sömürülmesi: Her ne kadar Sovyet döneminde insanların temel ihtiyaçları asgari düzeyde karşılanmış olsa bile, Kırgızistan'ın yer altı ve yer üstü tüm zenginliklerini alıp götürmüşlerdir.

2. Sorunlu sınırlar çizilerek sürekli Rusya'ya bağımlılığın garantilenmesi: Diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan sınırları sorunlu bir şekilde çizerek, bu ülkeleri birbirine düşman haline getirmişlerdir.
3. Alfabenin değiştirilmesiyle kültürel geçmişin yok edilmeye çalışılması: Birkaç kez alfabenin değiştirilmesiyle, Kırgız toplumunun geçmişiyile olan tüm kültürel bağları koparılmıştır.
4. Din eğitiminin engellenmesi: Yeterli din eğitiminin olmaması nedeniyle, örf ve adetler din yerine geçmiş ve toplumda yanlış bir din algısı oluşmuştur.
5. Donanımlı din adamı yetişmesinin engellenmesiyle mezhep kavgalarına zemin hazırlanması: Dini baskılar, âlimlerin sürgüne gönderilmesi ya da öldürülmesi sonucu, ortada gerçek âlim kalmamış, din daha sonra birtakım cahillerin eline kalmıştır. En kötüsü de toplumda dini ayrışmalar ve gruplaşmalar ortaya çıkmaya başlamıştır.

5. Tartışma ve Yorum

Geçmişte İslam kültür ve medeniyetinin beşiği durumunda olan Orta Asya (Kutlu, 2018, s. 41-73), Bolşevik ihtilaliyle büyük darbe almıştır. Her ne kadar ihtilali gerçekleştiren Lenin çocukluk yıllarında iyi bir Hıristiyan din eğitimi alıp, (Pecherskaya, 2002, s. 303) ihtilalin ilk yıllarındaki konuşmalarında İncil'den pek çok alıntı yapmış olsa da, sonraları dini bir "afyon ve uyuşturucu" olarak görerek (Luukkanen, 1994, s. 45), tüm dinlere karşı büyük bir savaş başlatmıştır. Önceleri Müslümanların tepkisini fazla çekmemek için, onlara karşı yumuşak bir siyaset yürüterek sempatik yaklaşmışsa da (Saraç, 2019, s. 84) aradan fazla bir zaman geçmeden, gerçek yüzlerini göstererek, büyük bir yıkıma başlamışlardır. Zira bu ihtilali gerçekleştirenler, kendi hegemonyaları için dini, özellikle de İslam'ı büyük bir tehdit unsuru olarak görmüşlerdi. Nedeni ise, İslam'ın sadece ahiret hayatına hitap eden bir din olmayıp aynı zamanda dünyevi işleri de düzenleme özelliğine sahip olmasıydı. Bolşeviklerin temel amacı her türlü dini inançtan uzak, "Sovyet insanı yetiştirmektir." (Saraç, 2019, s. 79). Bunu başarmak için de tanıkların da belirttiği gibi her türlü yöntemi kullanmışlardır. Biz araştırmamız kapsamında tanıkların da düşüncelerinden hareketle şu temel noktalara değineceğiz:

Tanıklar yaşadıkları dönemde Sovyetler Birliği'nin bazı olumlu yanlarına değinmektedirler. Bunun da temelinde Sovyetler Birliği'nin ideolojik anlayışı ve uygulamaları gelmektedir. Her ne kadar Sovyetler Birliği döneminde halk, müreffeh bir hayat yaşamamışsa da en azından temel ihtiyaçları karşılanmıştır. Bu temel ihtiyaçların karşılanmasında Sovyet vatandaşları arasında herhangi bir ayırım yapmadan, anaokulundan başlayarak üniversiteye kadar parasız eğitim imkânı sunulmuştur. Eğitimle birlikte meslek eğitime de önem vermişler, okulunu bitiren bir kişinin iş bulma gibi bir sorunu olmamıştır. Sağlık harcamaları da tamamen devlet tarafından karşılanmış, böylece insanlarda bir sağlık

sorunu da yaşanmamıştır. İnsanlar arasında sosyo-ekonomik açıdan bir farklılık olmadığından dolayı, insanlar ellerindekilerle yetinmeyi öğrenmişlerdir. Kısacası o dönemde yaşayan insanların bir geçim derdi ve gelecek kaygıları olmadığından, o dönemi böyle bir özelemlerle anmaları normal sayılabilir.

Bağımsızlıktan sonra ise durum tamamen farklılaşmıştır. Elbette insanlar özgürlüklerine kavuşmuşlar, ancak serbest piyasa ekonomisine geçişle birlikte, toplumda ciddi bir sosyo-ekonomik eşitsizlik doğmuştur. Özellikle bağımsızlığın ilk günlerinde, çok zor günler geçirmişlerdir. Aradan 30 yıl geçmesine rağmen hala toplumda zenginlerle fakirler arasında büyük bir uçurum bulunmaktadır. Tüm bu yaşananlar da halkın Sovyetler dönemine olumlu bakmasına neden olmaktadır.

Her ne kadar tanıkların önemli bir kısmı, Sovyetler Birliği döneminin olumlu yanlarına değinseler de pek çok olumsuz etkileri de olmuştur. Sovyet rejimi kendi ideolojisini hâkim kılıp, hegemonyasını devam ettirmek için, yönetimi altında bulunan halkların din, kültür ve geleneklerine bakmaksızın tep tip insan yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için de başta Rus kültürünü benimsetmek için (Halstead, 1994, ss. 423-438), okullarda Rusça dilinin öğretimini zorunlu tutmuştur. Gerek okullarda gerekse resmî kurumlarda devletin resmi dili Rusça olmuş ve halkın da Rusça öğrenmesi zorunluluğu getirilmiştir. Bu dil dayatmasının yanında, Kırgızların dini ve milli değerlerini yok etmeye çalışmışlardır. Bu bağlamda, kadın erkek ilişkileri sulandırılmış, aile hayatı yok edilmeye çalışılmış, Müslümanlar için son derece önemli olan helal haram ayırımı ortadan kaldırılmış ve toplumun büyük çoğunluğunu içki içmeye alıştırmışlardır (Musahan: 2015, s. 235).

Sovyetler Birliği'nin Müslüman toplumlar üzerindeki en büyük etkisi şüphesiz dini alanda olmuştur. Sovyet rejimi önce Müslümanlara ait olan cami ve mescit gibi ibadet yerlerini kapatmaya, farklı amaçlarla kullanmaya ya da yıkmaya başlamıştır (Kozyrev ve Schihalejev, 2008, s. 309; Saraç, 2019, s. 76; Walters, 1986, s. 89; Krindatch, 2004, ss. 116-117). Dini kültürü yok etmenin en önemli adımlarından birisi hiç şüphesiz, ibadet yerlerinin yok edilmesi olmuştur. Aslında Müslümanlar açısından bakarsak, camiler sadece ibadet edilen mekânlar olmayıp, aynı zamanda onları sosyalleştikleri, birbirlerinin ihtiyaçlarını karşıladıkları ve daha da önemlisi dini açıdan bilgi sahibi oldukları mekânlardır. Sovyet rejimi bir taraftan camileri kapatıp din adamlarını sürgüne gönderirken, basit nedenlerden dolayı hapse atarken veya yok ederken, diğer taraftan da Müslümanlara ait medreseleri ve dini okulları ortadan kaldırmaya çalışmıştır (Spinka: 1927, s. 249; Musahan, 2015, s. 239; Tecer, 2013, s. 117; Babataev, 2018, s. 89).

Sonuçta diğer Cumhuriyetlerde olduğu gibi Kırgızlara da hem örf ve adetleri unutturulmaya hem de dini gelenekleri yok edilmeye çalışılmıştır. Belki de en büyük darbeyi alfabe değişikliğinde yaparak (Musahan, 2015, ss. 229-230), Kırgızların geçmişiyile olan ilişkilerini tamamen ortadan kaldırmışlardır. Elbette yapılan tüm bu faaliyetler, belli bir amaca matuf olarak yapılmıştır.

Sovyet rejimi idaresi altındaki halkı “ateist” yapmak için dini inanç ve uygulamalar konusunda ciddi baskılar ve zorlamalar da yapmışlardır. Başta namaz olmak üzere, oruç ve hac gibi tüm ibadetleri yasaklamışlardır. Namaz kılanlar ve oruç tutanlar, gerek okul ortamında gerekse halkın içinde teşhir edilerek, aşağılanmışlar, hakaretlere maruz kalmışlar ya da ağır bir şekilde cezalandırılmışlardır (Babataev, 2018, ss. 91-92). Namaz ve orucu bu şekilde önleme yoluna giderken, zekâtı sisteme karşı bir tehdit olarak algılamışlar, hac ibadetini de göstermelik olarak yılda sadece 30 kişinin hacca gitmesine izin vermişlerdir. Ancak hacca giden kişilerin yanlarına Rus istihbarat ajanlarını yerleştirmeyi de ihmal etmemişlerdir (Musahan, 2015, ss. 240-241).

Etki açısından dinle ilgili olarak en büyük mücadeleyi eğitim alanında vermişlerdir. Zira eğitim, hem kapsam açısından hem de etki açısından diğer yöntemlere göre çok daha etkilidir. Bu amaçla ateizm propagandası çocukların okul yuvalarından başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim sürecinde devam etmiştir (Babataev, 2018, s. 90). Sovyet rejimi ateist sistemi yerleştirmek için başta, ilk ve ortaöğretim okullarını seçmiştir. Ortaöğretim ve liselerde, özel “Tanrısızlar” odası oluşturulmuş, bu odalarda din aleyhinde ve dindarları küçümseyen resimler, görsel nesnelere sergilenmiş, karikatür ve resimler kullanılarak dini unsurlarla alay edilmiştir. Bazen okullara teftiş amaçlı gelen uzmanlar, rastgele bir sınıfa girip dinle ilgili sorular sormuş ve kimin ailesinde İslami ibadetlerin yapıldığı hakkında sinsice yöntemler kullanarak bilgi almaya çalışılmıştır (Musahan, 2015, s. 231). Okullarda ateizm propagandası, sosyal faaliyetler-sempozyum, münazara, konferans ve *pioneer* (izci grupları) toplantıları aracılığıyla yapılmıştır. Okullarda ateizm propagandası yapacak olan pioneer⁶ ve kukla tiyatroları açılmıştır. Bu tiyatrolarda ateizm propagandasına yönelik oyunların oynanmasına özen gösterilmiştir. Bu etkinliklere sadece öğrenciler değil, aynı zamanda öğrencilerin ebeveynleri de davet edilerek, daha geniş bir kesime propaganda yapma imkânı elde etmişlerdir.

Tüm bu kısıtlama ve zorlamalara rağmen hala dinini yaşayan müslümanlara ise çeşitli cezalar vermişlerdir. Tanıkların da ifade ettiği gibi, ya bunları tehlikeli işlerde çalıştırmışlar ya da hapis cezası vermişler veya sürgüne göndererek onları yok etmişlerdir (Amber, 2022, s. 1181). Elbette tüm bu baskı ve zorbalıklara karşı Müslümanlar dinini yaşamaya çalışmışlar, ancak sonraki nesillerin büyük oranda dinden uzak kalmalarına mâni olamamışlardır.

Sovyetler Birliği döneminde yaklaşık 70 yıl devam eden bu baskılar, Kırgız toplumunun yalnızca dinden uzaklaşmasına neden olmamış, aynı zamanda, binlerce yıllık örf-adet ve kültürlerini de büyük ölçüde yozlaştırmıştır. Rejim bir taraftan Kırgız kültürünü yok etmeye çalışırken, bir taraftan da kendi kültürünü empoze etmeye çalışmıştır. Onlar gibi düşünmeye, onlar gibi yaşamaya başlamışlar, hatta Türk ve Müslüman isimleri yerine Rus isimlerini koymaya başlamışlardır. Her ne kadar bağımsızlık sonrası hızlı bir öze dönüş

⁶ SSCB döneminde çocuklardan oluşan komünist topluluğa verilen ad.

yaşansa da, hem dini hem de milli yapılar ve onların yaşanış seviyeleri Sovyet mirası olarak varlığını devam ettirmektedir (Tecer, 2013, s. 134).

1991 yılında bağımsızlığa kavuşmasıyla birlikte Kırgızistan'da diğer alanlarda olduğu gibi, dini anlamda da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Din ve vicdan özgürlüğünün anayasa güvencesine alınmasıyla birlikte, toplumda ciddi anlamda bir dine dönüş hareketi başlamış, bu bağlamda tekrar camiler ve medreseler açılmaya, dini okullar tesis edilmeye, (Yusubov, 2016; Murzaraimov ve Köylü, 2019, ss. 193-211) devlet okullarında da bir takım din öğretimi dersleri verilmeye başlanmıştır (Zholalieva ve Köylü, 2022, ss. 403-409).

Ancak tanınan bu özgürlükler, bir taraftan Hıristiyan misyonerler ve farklı dini gruplar tarafından suuistimal edilirken (Yılmaz, 2007) bir taraftan da ülkedeki çeşitli dini grup ve cemaatler ortaya çıkarak maalesef halkın birlik ve beraberliğine tehdit oluşturur hale gelmiştir. Bu bağlamda pek çok İslam ülkesinden insanlar gelerek, Kırgız halkının dini hayatına katkı sunmaya çalışmışlar, ancak bu da birtakım parçalanmalar ve bölünmelere neden olmuştur (Murzaraimov ve Köylü, 2021, ss. 742-756). Tüm dileğimiz, dini inanç ve özgürlüklerin doğru bir şekilde kullanılarak, birlik ve beraberlik ruhu içinde dinlerini ve kültürlerini yaşamalarıdır. Bu konuda da Türkiye'nin önemli katkıları olacağını düşünmekteyiz.

Sonuç

Kırgız toplumu da diğer Türk toplulukları gibi yaklaşık 70 yıl Sovyetler Birliği döneminin baskısı altında yaşamıştır. Her ne kadar Sovyetler Birliği, konjonktürel olarak zaman zaman Müslümanlara iyi davranmışsa da bir bütün olarak bakıldığında ciddi anlamda dini baskının ve dinsizleştirme faaliyetlerinin yapıldığı görülmektedir. Bu dinsizleştirme faaliyetleri kapsamında rejim, başta toplumun ileri gelen aydınlarıyla din adamlarını çeşitli bahanelerle yok etmiş, sonrasında ise dini ibadet yerlerini ve dini eğitim veren kurumları ortadan kaldırmıştır. Sovyetler bir taraftan doğrudan dine ve din eğitimine müdahale ederken, bir taraftan da kendi kültür ve medeniyetini empoze etmeye başlamıştır. Bunun için de önce toplumu içki içmeye alıştırmışlar, sonra kadın erkek ilişkilerini yozlaştırmaya, daha sonra da haram ve helal kavramlarını ortadan kaldırmaya çalışmışlardır.

Tüm bu değişim ve dönüşümü de eğitim yoluyla yapmaya çalışmışlardır. Eğitim kurumlarında bir taraftan doğrudan ateizmle ilgili dersler verirken, bir taraftan da gelecekte daha iyi konumlara ulaşmak için genç nesli komünist partinin üyesi olmaya zorlamışlardır. Yeni yetişen nesle sadece Rusçayı öğretmekle kalmamışlar, aynı zamanda, Rus kültürünü de benimsetmeye, kendileri gibi düşünmeye ve yaşamaya alıştırmışlardır.

Din ve kültürüne düşkün olan Kırgızlar ise, dini ibadetlerini ve din eğitimini çok zor şartlar altında yapmaya çalışmışlardır. Ancak resmi ve doğru bir din eğitimi yapılamadığından, din öğretimi ancak dinleme ve ezberleme yöntemiyle gerçekleştirilebilmiştir. Elbette bu da

çok sınırlı sayıda olmuş, toplumun önemli bir kısmı dini baskılar altında kalarak, dini ve ahlaki değerlerini unutmuşlardır.

Sovyetlerin Kırgız toplumuna verdiği en büyük zararlardan birisi de ülkenin tüm yer altı ve yer üstü zenginliklerini yağmalamaları olmuştur. Ruslar bununla da yetinmemiş, dağılma sürecinde komşu Türk devletleriyle olan sınırlarını sorunlu bir şekilde çizerek, sürekli bir düşmanlık ortamı yaratmaya ve böylece Rusya'nın arabuluculuk rolünü dinamik tutmaya çalışmışlardır.

Bağımsızlık sonrası Kırgızistan, elbette pek çok alanda olduğu gibi dini alanda da önemli gelişmeler yaşamıştır. Bir taraftan cami sayıları hızla artarken, diğer tarafta din eğitimi ve öğretimi alanında da ciddi gelişmeler yaşanmıştır. Bunlar güzel gelişmeler olmakla birlikte, pek çok tanığın da dile getirdiği gibi, Kırgız toplumunun günümüzdeki en ciddi sorunu, dini gruplar ve cemaatler meselesidir. Her ne kadar anayasada, Kırgızistan'ın dininin Maturidi-Hanefi mezhebi olduğu yazılı olsa bile, mevcut duruma bakıldığında başta Tebliğ Cemaati olmak üzere toplumda pek çok farklı dini grup ve cemaatlerin varlıklarını devam ettirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum da Kırgız toplumunun birlik ve beraberliğine büyük darbe vurmaktadır. Temennimiz Kırgız ve diğer Türk topluluklarının geçmişin acı hatıralarından ders alarak, kendi öz kültürel değerlerine sahip çıkması ve böylece birlik ve beraberliklerini koruma gücü kazanmasıdır. Bunun yolu da tarihten ders almaktan geçmektedir. Bunun için de konuyla alakalı olarak daha kapsamlı çalışmalar yapılarak, karanlık bir dönemin aydınlatılmasına çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Amber, S. (2022). Dini inançlar zaviyesinden Kırgızların dünü-bugünü ve Kırgız gençlerinin inançlara karşı olan tutumları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 1173-1197. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1090954>
- Babataev, A. (2018). SSCB Eğitim sistemi ve ateizm propagandası. *Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 87-98.
- Codevilla, G. (2008). Relations between church and state in Russia today. *Religion, State and Society*, 36(2), 113-138. <http://doi.org/10.1080/09637490802013198>
- Halstead, J. M. (1994). Moral and spiritual education in Russia. *Cambridge Journal of Education*, 24(3), 423-438.
- Kozyrev, F. & Schilalejev, O. (2008). Religion and education in Estonia and Russia: resemblances and differences. *Encountering Religious Pluralism in School and Society*, (5), 309-326.
- Kravchouk, V. V. (2004). New religious movements and the problem of extremism in modern Russia. *Brigham Young University Law Review*, 2(6), 507-533.

- Krindatch, A. D. (2004). Patterns of religious change in postsoviet Russia: Major trends from 1998 to 2003. *Religion, State and Society*, 32(2), 116-117. <https://doi.org/10.1080/09637490410001694601>
- Kutlu, S. (2019). İslam medeniyetine yön veren Türk âlimleri. M. Düzenli, Y. Gökalp & A. Yüksek (Eds.), *Orta Asya Âlimlerinin İslam Medeniyetine Katkıları Uluslararası Sempozyumu*, Bişkek, Kırgızistan, (pp. 41-73).
- Luukkanen, A. (1994). *The party of unbelief: The religious policy of the Bolshevik Party*. SHS. <https://core.ac.uk/reader/162296280>
- Mambetaliev S. (1974). *İslamdın canı şartka caraşa kubuluşu*. Frunze: Kırgızistan Yayınları.
- Murzaraimov B. & Köylü, M. (2021). Türkiye'nin Kırgızistan din eğitimine katkıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 742-756. <https://doi.org/10.33206/mjss.755077>
- Murzaraimov B. & Köylü, M. (2019). Bağımsızlık sonrası Kırgızistan'da yaygın din eğitimi faaliyetleri ve camiler. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(1), 193-211. <https://doi.org/10.18505/cuid.525999>
- Musahan, A. Y. (2015). Sovyet rejiminin müslümanlar üzerindeki inanç, ahlak ve aile politikası. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 2(44), 227-246. <https://doi.org/10.29288/ilted.308481>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (çev. S. Özge), Yayın Odası Yayınları.
- Pecherskaya, N. (2002). Christian education in twenty-first century Russia. *Christian Higher Education*, 1(2-3), 303-307.
- Preston, R. C. (2001). Islam in Russia under the federal law on freedom of conscience and on religious associations: official tolerance in an intolerant society. *Brigham Young University Law Review*, (2), 773-815. <https://digitalcommons.law.byu.edu/lawreview/vol2001/iss2/16>
- Riegel, K. G. (2005). Marxism-Leninism as a political religion. *Totalitarian Movements and Political Religions*. 6(1), 97-126. <http://doi.org/10.1080/14690760500099788>
- Saraç, H. (2019). Kutsalı topyekün dönüştürme çabası: Lenin ve Stalin döneminde Sovyetler Birliği'nin din politikası. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 73-96. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2019.005>
- Spinka, M. (1927). Relation of state schools to religion in Russia and Turkey. *Religious Education*, 22(3), 248-253.

- Tecer, Ö. Ç. (2013). *Sovyet ateizmi ve Orta Asya'daki etkileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turunen, M. (2007). Orthodox monarchism in Russia: is religion important in the present-day construction of national identity?. *Religion, State and Society*, 35(4), 319-334. <https://doi.org/10.1080/09637490701621695>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, H. (2007). Kırgızistan'da misyonerlik ve din eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XI(1), 91-128.
- Yusubov, Elvin. *Kırgızistan'da din eğitimi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walters, P. (1986). The Russian orthodox church and the Soviet state". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 483(1), 135-145. <https://doi.org/10.1177/0002716286483001012>
- Zholaliev, Z. & Köylü, M. (2022). Religious education at public schools of Kyrgyzstan. *British Journal of Religious Education*, (3), 403-409. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2046547>.

HASAN-I BASRÎ KIRÂATİNİN TEMEL ÖZELLİKLERİ*

Mehmet KILIÇ**

E-mail: mehmetkiloc7161@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4909-0662>

Citation/©: Kılıç, M. (2023). Hasan-ı Basrî kırâatinin temel özellikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 41-54.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1266824>

Öz

Dinin temel bilgi kaynağı olan Kur'ân-ı Kerîm, farklı kırâat imamları tarafından farklı vecihlerle okunmuştur. Bu kırâat imamlarından biri de Hasan-ı Basrî'dir. İslâm düşünce tarihinde önemli bir yere sahip olan Hasan-ı Basrî, Kur'ân-ı Kerîm kırâatinde önde gelen isimlerdendir. Nitekim onun kendine ait bir kırâati bulunmaktadır. Ancak onun kırâati şâz kırâat kapsamına dahildir. Bu, onun kırâatinin, on dörtlü sistem içerisinde yer alması demektir. Kırâatler; farklılıkları, usûl ve ferş-i hurûf olmak üzere iki grupta değerlendirilir. Kırâatte usûl, istisnaları olmakla beraber kırâat imamlarının belirli kaidelere binaen bazı kelimeleri Kur'ân'ın her yerinde aynı şekilde okumaları demektir. Bu tür kırâat farklılıkları manaya herhangi bir etkide bulunmaz. Buna mukabil belli bir kaideye dayanmayan Kur'ân'da dağınık olarak bulunan kırâat farklılıklarına ferşî farklılıklar denir. Bunlar ise anlam değişikliğine neden olmaktadır. İşte bu çalışmada da Hasan-ı Basrî'nin kırâati, usûl ve ferş açısından incelenmiştir. Bununla beraber usûl açısından diğer kırâatlerden ne şekilde farklılık gösterdiğine bazı örnekler

* Bu makale *Şâz Kırâatlar Bağlamında Hasan Basrî Kırâati ve Özellikleri* adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Tefsir Bilim 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 uygunluğu 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.

verilmiş; ferş açısından da manayı etkileyen kırâat farklılıklarına bazı misaller verilerek suretiyle Hasan-ı Basrî'nin kırâati diğerleriyle mukayese edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân, Kırâat, Şâz, Hasan-ı Basrî, Usûl, Ferş.

MAIN FEATURES OF HASAN AL-BASRI'S QIRĀ'ĀT

Abstract

The Qur'an, which is the main source of knowledge of religion, has been recited in different ways by different qirā'āt imams. One of these qirā'āt imams is Hasan al-Basri. Hasan al-Basri, who has an important place in the history of Islamic thought, is one of the leading names in the Quran qirā'āt. Because he has a qirā'āt of his own. Qirā'āt is included in the scope of shādh qiraat, which is one of the types of qirā'āt classified as mutawatir, ahād shādh and mawdu. This means that his qirā'āt takes place in the fourteen qirā'āt system. The differences in qirā'āt are evaluated in two groups as usul and fersh al-huruf. Usul in qirā'āt means that the imams of qirā'āt read some words in the same way everywhere in the Qur'an, based on certain rules, although there are exceptions. Such qirā'āt differences do not have any effect on the meaning. On the other hand, the differences in recitation that are scattered in the Qur'an, which are not based on a certain rule, are called fersh differences. These cause a change in meaning. Here, in this study, Hasan al-Basri's qirā'āt has been examined in terms of usul and fersh. In terms of method, how it differs from other qirā'āts is discussed by giving some examples. In the same way, some examples of the differences in recitation affecting the meaning in terms of fersh were given and compared with other qirā'āts.

Keywords: Quran, Qirā'āt, Shadh, Hasan al-Basri, Usul, Fersh.

Giriş

Kur'ân-ı Kerîm'in bazı kelimeleri, kârîler tarafından farklı vecihlerle okunmaktadır. Bu vecihler incelenirken kırâatin muttasıl bir senedle rivâyet edilip edilmediğine, Arapça nahiv kurallarına uygun olup olmadığına ve resm-i mushafa mutabık bulunup bulunmadığına bakılır. Bu kırâatlerden mütevâtir ve meşhûrlar, sahîh ve makbûl addedilirken, şâz ve âhâd kırâatler ibadetlerde icra edilmemekle beraber dini ilimlerde ilmi bir değere sahiptir. Bunların dışında kalan mevzû kırâatlerin ise dinî ve ilmî bir değeri bulunmamaktadır. Bu bağlamda İslâm düşünce tarihinde önemli bir yere sahip ve aynı

zamanda bir kârî olan Hasan-ı Basrî kırâat ilmi açısından önemli bir köşe taşlarından birdir. Zira o, kırâat-i ‘aşerenin dışında kalsa da kırâat-ı erbea ‘aşereye dahildir. Bu, onun kırâatinin mütevâtir olmasa da şâz kırâat olması anlamına gelir.

Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen Hasan-ı Basrî'nin hayatı ve ilmi kişiliğinin yanı sıra onun kırâat ilmindeki yeri, kırâatinin ilmi değeri ve kırâatinin temel özellikleri incelenecektir.

1. Hasan-ı Basrî'nin Hayatı

Hz. Peygamber'in vefatından yaklaşık on yıl sonra Medine'de 21/642 yılında dünyaya gelen Hasan-i Basrî, tâbiîn döneminin ileri gelenlerindedir. Tam künyesi Ebû Saîd el-Hasen b. Yesâr el-Basrî el-Ensârî'dir. Halk içerisinde zâhid olarak bilinmektedir. Babası Yesâr, Irak fethinde Basra civarındaki Meysan'dan Medine'ye getirilmiştir (İbn Sa'd, 2001, s. 157).

Hasan-ı Basrî'nin çocukluk döneminden itibaren yetişmesinde, Hz. Peygamber'in eşi Ümmü Seleme'nin büyük katkısı olmuştur. Zira annesi Hayre, Ümmü Seleme'nin azatlısı ve hizmetkâridir. Dolayısıyla kendisiyle Ümmü Seleme bizzat ilgilenmiş, kendisinin bilgili ve âlim olarak yetişmesinde onun büyük rolü olmuştur (İbn Hallikan, 1969, C.2, s. 69). Hz. Ömer başta olmak üzere birçok sahâbenin duasını alan Hasan-ı Basrî, on iki yaşında Kur'ân'ı ezberlemiş, yetmiş Bedir gazisi olmak üzere yüz yirmi kadar sahâbiyle görüşme imkânı bulmuştur. Enes b. Malik onun en çok istifade ettiği sahabilerin başında yer alır. Böyle bir ortamda yetişmiş Hasan-ı Basrî, aynı zamanda iyi bir hatip ve etkili bir vaizdir. Onun akıcı üslûbu ile hâkimâne sözleri özellikle zâhidler, sûfler ve vâizler üzerinde etkili olmuştur. Öyle ki onun sözleri tesir bakımından peygamberlerin sözlerine benzetilmiştir (Ebû Nuaym, 1988, s. 147).

Hasan-ı Basrî, Hz. Ali (r.a.) döneminde ailesiyle birlikte Basra'ya giderek ömrünü burada geçirmiş ve burada Arap olmayan bir hanımla evlenmiştir. Bu evlilikten Sait ve Abdullah isminde iki oğlu ile bir kızı dünyaya gelmiştir (Uludağ, 1997, s. 291). Dünya hayatına önem vermeyerek zâhidâne bir hayat süren Hasan-ı Basrî, 110/728 yılında Basra'da vefat etmiştir (Zerkânî, 1988, s. 461). Cenaze namazı, bir cuma namazının akabinde kalabalık bir cemaat tarafından Basra'da kılınmıştır (Hân, 1995, s. 364).

Döneminin siyasi olaylarına kayıtsız kalmayan Hasan-ı Basrî, Hz. Osman'ın şehit edilmesi, Cemal ve Siffin savaşları, Kerbela vakası gibi birçok olaylara dair düşüncelerini cesaretle ortaya koymuştur. Bununla birlikte o, devlete ve siyasi otoriteye başkaldırıcı onaylamamış; yapılan telkinlere ve zorlamalara rağmen isyanlara katılmamıştır. Fakat o, yöneticileri cesurca tenkit ederek halkın hislerine tercüman olmuştur. Nitekim o; Emevi halifeleri ve valilerini âdil davranmaya davet eden Hasan-ı Basrî, Muaviye'nin istişareyi bırakarak kılıç kuvvetiyle iktidara gelmesini, siyasi sebeplerle Ziyâd b. Ebîh'i (ö. 53/673) kendi nesebine katmasını, Hucr b. Adî'yî (ö. 51/671) haksız yere öldürtmesini ve layık olmadığı halde oğlu

Yezid'i veliaht yapmasını büyük hata olarak görmüş ve bu yanlışlardan birinin bile kişinin mahvolmasına yeteceğini söylemiştir (Uludağ, 1997, s. 293).

Hasan-ı Basrî'nin ilmi hayatında sahâbenin büyük katkısı vardır. Örneğin o, Enes b. Malik'ten çokça istifade etmiştir (İbn Sa'd, 2001, s. 157). Bunun dışında o, Hittan b. Abdullah er-Rekkâşî (ö. 75/703) ve Ebû'l-Âliye'den (ö. 90/709) kırâat ilmini almıştır (İbnü'l-Cezerî, 1971, s. 213). Hasan-ı Basrî, kırâatin yanında, ahlak, tasavvuf, tefsir ve fıkıhla da yakından ilgilenmiştir. "*Risâle ilâ Abdilmelik b. Mervân fi'l-kader*,¹ *et-Tefsîr*,² *el-Ferâiz (Erbea ve hamsûn ferâiz)*,³ *Şürûtü'l-imâme*,⁴ *el-İstiğfârâtü'l-münkize mine'n-nâr*⁵ eserlerinden bazısıdır.

Hasan-ı Basrî, tâbiîn neslinin önemli temsilcilerinden biri olması hasebiyle Hz. Peygamber'in tebliğinin ve hâtıralarının canlı bir şekilde yaşandığı ve anlatıldığı bir ortamda yetişmiştir. Yaşadığı dönemde ilimler henüz tamamıyla teşekkül etmediği için kendisini bir ilme mensup olarak göstermek mümkün olmadığı gibi onu bu ilimlerden bağımsız düşünmek de doğru değildir. Meselâ o, hadis rivâyet ederken, ileride gelenek halini aldığı şekliyle Resûl-i Ekrem'in sözlerini aslına uygun olarak nakletme gayesi gütmemiştir. Fakat o, hadisleri lafız veya mâna olarak düşünüp benimsemiş, onları konuşmalarının bir parçası haline getirmiştir (İbn Sa'd, 9/ 158-159; Görgün, "Hasan-ı Basrî, 1997, s. 294).

2. Hasan-ı Basrî Kırâati ve Şâz Oluşu

Hasan-ı Basrî kırâat ilmini Hittân b. Abdullah er-Rakkâşî ve Ebû'l-Âliye'den almıştır (İbnü'l-Cezerî, 1971, s. 213). Ancak onun kırâati, mütevatir kırâatlerde aranan muttasıl sened, hatt-ı Mushaf-ı Osmânî ve Arap gramerine uygunluk şartlarını taşımadığından şâz kırâatler arasında yerini alır. Nitekim Muhammed b. Halil el-Kabâkî (ö. 849/1445), Kastallâni (ö. 923/1517) ve Bennâ (ö. 1117/1705), on dört imamın kırâatini ihtiva eden eserlerinde

-
- 1 En meşhur risâlesidir. Risâlede, insanın irade ve sorumluluğunu tamamen kaldıran kader anlayışı tenkit edilmektedir. Şehristânî, risâlenin muhtevası, Hasan Basrî'nin görüşlerine aykırı bulduğu için ona nisbetini kabul etmemekte, muhtemelen Vasil b. Atâ'ya ait olabileceğini söylemektedir. *Risâle*, Mu'tezilî âlim Kâdî Abdülcebbar'ın *Fazlü'l-i'tizâl* adlı eseri içinde iktibâs edilmiştir. Uludağ, (1997, ss. 291-292).
 - 2 Günümüz araştırmacılarından Muhammed Abdürrahîm Muhammed, Hasan Basrî'nin çeşitli kaynaklarda nakledilen tefsirle ilgili görüşlerini bir araya getirerek *Tefsîru'l-Hasan el-Basrî* adıyla neşretmiştir. Uludağ, (1997, s. 291).
 - 3 Değişik adlarla çeşitli kütüphanelerde nüshaları bulunan eser halk arasında "Elli Dört Farz Risâlesi" olarak bilinir. Uludağ, (1997, s. 291).
 - 4 Hasan-ı Basrî'ye nisbet edilen ve namazdaki imâmetin şartlarını konu alan bu risâlenin Süleymaniye Kütüphanesi'nde bir nüshası mevcuttur (Hacı Mahmud Efendi, nr. 1934/6). Uludağ, (1997, s. 291).
 - 5 Süleymaniye Kütüphanesi'nde nüshaları bulunan risâle (Uşşâkî, nr. 45/1; Kasidecizâde, nr. 721/2) *İstiğfârât mensûbe li'l-İmâm el-Âsan el-Basrî* adıyla yayımlanmıştır (Mekke 1402/1982). Uludağ, (1997, s. 291).

Hasan-ı Basrî'yi onüçüncü imam olarak kaydederler (Kabâkîbî, 2003, s. 69; Şenel, 2001, C. 24, s. 583; Dimyâtî, 1987, s. 76). Her ne kadar *DİA*'nın "Hasan-ı Basrî" maddesinde Kabâkîbî'nin *İzahu'r-rumûz ve miftahu'l-künûz*⁶ eserine atıf yapılarak onun kırâatte altıncı imam sayıldığı yazılsa da (Birişik, 1997, s. 303) Kabâkîbî'nin söz konusu eserine müracaat edildiğinde görülmektedir ki o, Hasan-ı Basrî'yi on üçüncü sırada zikreder (Kabâkîbî, 2003, s. 69).

Şâz kırâatlerin kaynağı konusunda genellikle tevakkuf edilse de kimileri bazı şâz kırâat vecihlerini Kur'ân'ın indirildiği yedi harf kapsamına dahil etmiş; kimileri de etmemiştir. Burada şuna değinmek gerekir ki bazı şâz kırâatlerin şâzlığı senedin dışında başka bir sebepten kaynaklanabilir. Dolayısıyla şâz diye isimlendirilen kırâatler arasında Hz. Peygamber'in okuduğu kırâatlerin de olabileceği söylenebilir. Ama bunların kesin olarak tek tek belirlenip tayin edilmesi, bu konuda sahâbe ittifakı olmadığı için mümkün değildir. (Bâzmûl, 1996, s. 116).

İbn Dakik el-İd, bu hususu, "Şâz kırâatlar Hz. Peygamber'den âhâd yolla nakledilmiştir. Dolayısıyla hangileri olduğu belirlenemese de bundan Hz. Peygamber'in şâz kırâatlerden bazısını okuduğu zorunlu olarak anlaşılır" şeklinde ifade eder (Bâzmûl, 1996, s. 116).

Esas itibariyle şâz kırâatler kaynak olarak, sahâbeden başlayarak, onları kendilerinden önce gelen okuyuculardan işiten hâfızların ezberlerine dayanmaktadır. Ancak bu kırâatler ittifakla kabul edilmediğinden ve tevâtür yoluyla gelmediğinden şâz olarak kalmış; dolayısıyla sadece Arap dili, Kur'ân tefsiri ve bazı şer'î hükümlerin tesbitinde istifade edilen bir kaynak olmuştur. Özellikle tefsir kitaplarında şâz kırâatlere önem verilmiş, bu meyanda âyetlerin yorumunda ve bazı mücmel kelimelerinin anlaşılmasında delil olarak kullanılmıştır (İdris, 2003, ss. 3-4; Önder, 2009, s. 174). Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak denilebilir ki Hasan-ı Basrî'nin kırâati de şâz kırâatlerden addedildiğinden bu açılardan önem taşımaktadır.

3. Hasan-ı Basrî Kırâatinin Temel Özellikleri

Hasan-ı Basrî'nin kırâatinin şâz olduğunu belirttiikten sonra onun kırâatinin temel özelliklerine geçebiliriz. Esas itibariyle kırâat farklılıkları usûl ve ferş olmak üzere temel iki başlık altında ele alınmaktadır. Bu bağlamda Hasan-ı Basrî kırâati bu iki başlık altında ele alınacaktır.

⁶ Bahsi geçen eser; Osmanlı'da şâz kırâatlerin öğretimine olan ve "Kabâkîbî Tariki" diye bilinen uygulamada yüzyıllar boyunca temel kaynak olarak kullanılmıştır. Eser ve müellifiyle ilgili bkz. Gökdemir, (2019a, ss. 165-182); Gökdemir, (2019b, ss. 72-74); Sütşurup, (2019a, ss. 125-141); Sütşurup, (2019b, ss. 48-67).

3.1. Usûl Yönünden Özellikleri

Aslın çoğulu olan usûlün sözlük anlamı “kök, gövde, kaynak, orjinal, temel, kaide, ilke ve kurallar”dır (İbn Manzûr, t.y., s. 87). Kırâat ilminde ise usûl, imâle, idğâm gibi belli kaideleri Kur’ân-ı Kerîm’deki kelimelere tatbik etmektir (Mesûl, 2007, s. 86). Bunlara fonetik farklılıklar da denilir. Bu, kelimelerdeki telaffuz ve ses değışiklikleriyle ilgili uygulamaları ifade eder (Dağ, 2011, s. 57; Demircigil, 2016, s. 75).

Hasan-ı Basrî’nin usûl açısından kırâatine geldiğinde ise onun med, idğâm hemzenin okunuşu, cemî’ mîmi ve imâle gibi konularda nasıl bir tavır sergilediği ortaya konulacaktır. Bu bağlamda onun kırâatıyla ilgili olarak belirtilmesi gereken hususların başında istiâze ve besmelenin okunuşu gelmektedir. Buna göre **أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ** şeklinde telaffuz edilen istiâzenin okunuşu konusunda farklılıklar vardır (İbn Keşîr, t.y., C. 1, s. 15). Nitekim Hasan-ı Basrî, istiâzeyi **السميع العليم من الشيطان الرجيم إن الله هو السميع العليم** şeklinde okur. Burada Hasan-ı Basrî, (الله) ile (هو) zamirindeki (هو)’yı birbirine idğâm ederek mezkûr ifadeyi ((الله) şeklinde med-i lâzım yaparak okur (Kabâkîbî, 2003, ss. 83-84). Mütevatir kırâatlerde ise istiâze **السميع العليم من الشيطان الرجيم** şeklindedir.

Kur’ân-ı Kerîm okumaya başlamadan önce söylenmesi gereken sözlerden biri de besmeledir. Nitekim mütevatîr kırâat imamları sûre başlarında bulunan besmelelerin okunması hususunda ittifak etmişlerdir. Buna göre kırâata başlayan kimse sûre evvelinden başlıyorsa besmele ile başlamalıdır (Dâni, 2013, s. 215; İbnü’l-Cezerî, t.y., s. 264; Temel, 2009, s. 39). Hasan-ı Basrî, bu hususta kırâat imamlarına muhalefet etmiştir. O, **بسم الله الرحمن الرحيم**’i sadece Fâtiha sûresinde okur. O, sûreler arasında geçiş yaparken veya sûre ortasında ise besmele çekmez. Ayrıca o, besmeleyi Fâtiha’dan bir âyet olarak kabul etmez (Kabâkîbî, 2003, ss. 83-84; Dimyâtî, 1987, s. 326; Damra, 2010, s. 11).

Med; med harfleri olarak bilinen elif, vâv ve yâ harflerinden biriyle sesi uzatmaktır (Efendizâde, 2000, s. 24). Medlerin ölçüsü kırâat imamları arasında farklılık arz eder. Buna göre **(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا)** (Kur’ân-ı Kerîm, 5/1) âyetinde olduğu gibi med harfi ile med sebebi olan hemze ayrı ayrı kelimelerde bulunursa munfasıl med olur (Efendizâde, 2000, s. 29). Hasan-ı Basrî med-i munfasılları iki hareke yani -bir elif- miktarı uzatarak okur (Kabâkîbî, 2003, s. 118; Damra, 2010, s. 12). Buna mukabil **(لَا تَجْلُوا شَعَائِرَ اللَّهِ)** (Kur’ân-ı Kerîm, 5/2) ve **(إِذَا جَاءَ)** (Kur’ân-ı Kerîm, 110/1) âyetlerinde olduğu gibi med harfi ile med sebebi olan hemze aynı kelimedede olursa muttasıl med olur (Efendizâde, 2000, s. 27). Hasan-ı Basrî med-i muttasılları dört hareke miktarı (tevassut) uzatarak okur (Kabâkîbî, 2003, s. 117).

Hasan-ı Basrî’nin kırâatindeki temel özelliklerden biri de ibdâl ve hemzenin okunuşuyla alakalıdır. Örneğin o, **(أَنْ يُؤْتِي)** (Kur’ân-ı Kerîm, 3/73) ; **(عَاءَ أَنْ يُؤْتِي)** (Kur’ân-ı Kerîm, 46/20) ; **(عَاءَ أَذْهَبْتُمْ)** ; **(عَاءَ أَنْ كَانْ)** (Kur’ân-ı Kerîm, 68/14) ; **(عَاءَ أَنْ كَانْ)** ; **(عَاءَ أَنْ كَانْ)** (Kur’ân-ı Kerîm, 68/38-39) ; **(عَاءَ أَنْ كَانْ)** ; **(عَاءَ أَنْ كَانْ)** (Kur’ân-ı Kerîm, 80/2) ; **(عَاءَ أَنْ كَانْ)** (Kur’ân-ı Kerîm, 68/15) şeklinde kelimelerin başına hemze ziyade ederek ve ikinci hemzeyi med

harfine ibdâl ederek işba' (medd-i لازم) ile okur. Hasan-ı Basrî, bu tarz yerlerde ikinci hemzeyi med harfine dönüştürerek okur. Ancak son örnekte (ذ) harfi harekeli olduğu için lazımı sükûn oluşmaz. Dolayısıyla burası işba' yapmaksızın/medd-i lazımsız okunur (Ahvâzî, 2006, s. 199).

Hasan-ı Basrî ister bir kelimedede ister iki kelimedede olsun iki hemzeyi birleştirerek tahkikle (hemzeyi teshîle uğratmadan olduğu gibi) medsiz okur (Ahvâzî, 2006, s. 198). Örneğin o, (أَإِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ) (Kur'ân-ı Kerîm, 7/81); (قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا) (Kur'ân-ı Kerîm, 7/113) âyetlerindeki birinci hemzeyi istifhâm, ikinci hemzeyi ise tahkikle okur (Kabâkîbî, 2003, 134). O, (أَمْتُنْمُ بِهِ) (Kur'ân-ı Kerîm, 7/123; Kur'ân-ı Kerîm, 19/71; Kur'ân-ı Kerîm, 26/49) (ءَأَمْتُنْمُ بِهِ) âyetinde de birinci hemzeyi istifham, ikinci hemzeyi tahkik ve sonrasına bir med harfi/elif (ل) getirerek okur (Kabâkîbî, 2003, s. 132; Dimyâtî, 1987, s. 183; Damra, 2010, s. 13).

Hasan-ı Basrî'nin kırâatinin özelliklerinden biri de çoğul mîmiyle ilgilidir. Arapça'da çoğul zamirinin sonundaki mîm harflerine çoğul mîmi denir. Kırâat imamları bu mîmlerin okunuşunda farklı usûller izlemektedirler. Hasan-ı Basrî, bu türden mîmleri kendisinden önceki harfin harekesine göre okur. Meselâ, o, kendisinden önceki harf kesreli olur ve sonraki harf de sakin olursa, mîm'i kesrayla okur. (فَلْيُؤْيِمُوا الْغَيْلَ) (Kur'ân-ı Kerîm, 2/93) ve (عَلَيْهِمُ الْآبَابُ) (Kur'ân-ı Kerîm, 5/23) ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Damra, 2010, s. 14). O, (عَلَيْهِمْ عَيْرٌ) (Kur'ân-ı Kerîm, 1/7) örneğinde olduğu gibi kendisinden önceki harf kesreli, sonraki harf de harekeli olursa yine mîm'i kesrayla okur ama "yâ" ile sıla yapar. Eğer (رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ) (Kur'ân-ı Kerîm, 2/3) örneğinde olduğu üzere mîmden önceki harf dammeli, sonraki harf harekeli olursa mîm'i damme ile okur ve "vâv" ile sıla yapar (Kabâkîbî, 2003, s. 94; Damra, 2010, s. 14).

İdğâm da kırâatlerin farklılığına neden olan konulardan biridir. Örneğin Hasan-ı Basrî, عُدْتُ ، اتَّخَذْتُ ، فَتَبَّذْتُهَا ، kelimelerindeki "zâl" harfini "tâ"ya idğâm ederek okur. Aynı şekilde o, (إِذْ) kelimesindeki "zâl" harfini "tâ", "zây", "sâd", "dal" ve "sîn" olmak üzere beş harfe idğâm ederek okur (Damra, 2010, s. 15; Dimyâtî, 1987, s. 129). Hasan-ı Basrî, (قَدْ) kelimesinin "dâl"ı da ش - ض - ز - ج - ص - ش harflerine idğâm ederek okur (Damra, 2010, s. 15). (قَدْ سَمِعَ) (Kur'ân-ı Kerîm, 58/1), (دَرَأْنَا وَلَقَدْ) (Kur'ân-ı Kerîm, 7/179), (فَقَدَّطَلَّ) (Kur'ân-ı Kerîm, 2/108), (وَلَقَدْ رَئَيْتَ) (Kur'ân-ı Kerîm, 67/5), (قَدْ جَاءَكُمْ) (Kur'ân-ı Kerîm, 3/183; Kur'ân-ı Kerîm, 4/170-174), (وَلَقَدْ صَرَّفْنَا) (Kur'ân-ı Kerîm, 17/41) (قَدْ شَغَفَهَا) (Kur'ân-ı Kerîm, 12/30) ifadeleri bu durumun örneklerindedir.

Hasan-ı Basrî, sâkin olan müennes "tâ"sını şu altı harf (ج ، ظ ، ص ، ز ، ع ، ث ، س) geldiği zaman idğâm ederek okur (Kabâkîbî, 2003, s. 185; Damra, 2010, s. 15). (وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ) (Kur'ân-ı Kerîm, 12/19), (كَذَبَتْ تَمُودُ) (Kur'ân-ı Kerîm, 26/141; Kur'ân-ı Kerîm, 54/23; Kur'ân-ı Kerîm, 68/4; Kur'ân-ı Kerîm, 91/11), (حَصْرَتْ صِدُورَهُمْ) (Kur'ân-ı Kerîm, 4/90), (خَبَّتْ رُذَاهِمُ) (Kur'ân-ı Kerîm, 17/97), (كَانَتْ ظَالِمَةً) (Kur'ân-ı Kerîm, 21/11), (نَضَجَتْ جُلُودَهُمْ) (Kur'ân-ı Kerîm, 4/56) ifadeleri bu durumun misallerindedir.

Hasan-ı Basrî, (هَل تَرَى), (Kur’ân-ı Kerîm, 67/3; Kur’ân-ı Kerîm, 68/8) ve (بَل تُوْثِرُونَ) (Kur’ân-ı Kerîm, 87/16) örneklerinde olduğu üzere (هَل) ve (بَل) kelimelerinin “lâm”ını kendinden sonra gelen “tâ”ya idğâm ederek okur (Kabâkîbî, 2003, ss. 184-186; Damra, 2010, s. 15). O, (يَغْلِبُ فَسُوفَ) (Kur’ân-ı Kerîm, 4/74)de olduğu gibi meczum “bâ” harfini de kendisinden sonra gelen “fâ”ya idğâmla telaffuz eder (Kabâkîbî, 2003, s. 188).

Elif harfini “elif” ile “yâ” arasında bir sesle, fethayı da kesraya meylettirerek okuma olan imâleye (İbnü’l-Cezerî, t.y., 2/30) gelindiğinde ise Hasan-ı Basrî, sadece iki kelimedede imâle yapar. Bunlardan birincisi (بَل رَانَ) (Kur’ân-ı Kerîm, 83/41) ifadesi, diğeri ise (مَعِيشَةٌ ضِنكًا) (Kur’ân-ı Kerîm, 20/124) terki bindeki (ضِنكًا) kelimesidir. O, bu kelimenin tenvînini, imâle edeceği elife hazırlık olsun diye, vasl halinde de vakıf halinde de hazfeder (Kabâkîbî, 2003, s. 202; Damra, 2010, s. 19). Hasan-ı Basrî, (مَجْرِيهَا) (Kur’ân-ı Kerîm, 11/41) kelimesindeki “râ” harfinde ise imâle yapmaz. O, burada mîm’i dammeli, râ’yı kesreli okurken elif yerine de “yâ” getirir (Dimyâtî, 1987, s. 126; Kabâkîbî, 2003, ss. 212-222).

Hasan-ı Basrî, bunların dışında (وَهُوَ ، فَهُوَ ، لَهْوٌ) ve (وَهَى ، فَهَى ، لَهَى) sözcüklerini her zaman “hâ”nın sükûnuyla (Kabâkîbî, 2003, s. 267; Dimyâtî, 1987, s. 383); (يَا بَيْتِي) kelimesini her yerde “yâ”nın kesrasıyla (Dimyâtî, 1987, s. 126; Damra, 2010, s. 81); (تَذَكَّرُونَ)yi “zâl”ın şeddesiyle (Dimyâtî, 1987, s. 52; Kabâkîbî, 2003, s. 388); (حَطَّوَاتِ) “hâ”nın fethası ve “tâ”nın sükûnuyla okur. Yine o, (تَرْجِعُ الْأُمُورَ) terki binde, Kur’ân’ın tamamında, “tâ”yı fetha ve “cîm”i de kesrayla (Kabâkîbî, 2003, s. 267); (إِسْرَائِيلَ) kelimesini de örnekteki gibi “elif” ve “yâ”nın hazfiyle; (فَلَاخَوْفَ عَلَيْهِمْ) ifadesini ise dammeli tenvîn yerine “fâ”nın fethasıyla okur. Aynı şekilde o, (أَكْلَهَا) kelimesine gâibe zamiri bitiştiğinde, nerede olursa olsun, “kâf”ın sükûnuyla; (رُسُلِهِ), (رُسُلِهِمْ), (رُسُلِكُمْ), (رُسُلَنَا), (رُسُلِي), (رُسُلِي) kelimelerinde olduğu gibi (رُسُلَ) kelimesi zamire muzaf olduğunda ise “sîn”in sükûnuyla okur (Ahvâzî, 2006, ss. 201-202; Kabâkîbî, 2003, ss. 268-269).

İzafet “yâ”sı, kelimenin aslından olmayıp mütekellime delalet eder. Bu, resm-i hatta yazılıp sabit görülen “yâ” harfidir. Bu “yâ”, isme, fiile ve harfe bitişebilir. İzafet “yâ”sının alameti ise hazfedilmesi ve yerine “kâf” veya “hâ” harflerinden birinin gelmesinin câiz oluşudur. Meselâ, (إِنِّي) kelimesi yerine (إِنَّكَ ، إِنَّكَ ، إِنَّهُ) denilebilir. Kırâat imamlarından bir kısmı bu izafet “yâ”sını sakın okurken; diğ er bir kısmı da (إِنِّي) şeklinde fethalı okur (Damra, 2010, s. 22).

Hasan-ı Basrî, (نِعْمَتِي), (Kur’ân-ı Kerîm, 2/40, 47, 122); (بَيْتِي), (Kur’ân-ı Kerîm, 2/125; Kur’ân-ı Kerîm, 22/26; Kur’ân-ı Kerîm, 71/28); (رَبِّي الَّذِي), (Kur’ân-ı Kerîm, 2/285); (وَجْهِي), (Kur’ân-ı Kerîm, 3/20; Kur’ân-ı Kerîm, 6/79); (أَجْرِي إِلَّا) âyetlerinde olduğu üzere izafet “yâ”larını sâkin okur (Kabâkîbî, 2003, 251). Ancak o, Mülk sûresinin 28. âyetindeki (مَعِي) kelimesinin “yâ”sını fetha ile okur (Kabâkîbî, 2003, s. 250; Dimyâtî, 1987, s. 335). Buna ilaveten o, İbrahim, 22; Tâhâ, 18; Neml, 20; Sâd, 23. ve 69. âyetlerdeki (لِي) kelimelerinin “yâ”larını sakın okurken Kâfirûn sûresinin sonundaki (وَلِي دِينَ) terki bindeki “yâ”yı fethalı okur (Kabâkîbî, 2003, s. 253). Ayrıca o, (بَعْدَى اسْمِهِ), (Kur’ân-ı Kerîm, 61/6); (صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا), (Kur’ân-ı Kerîm, 6/153); (نَفْسِي وَأَخِي), (Kur’ân-ı Kerîm, 5/25); (أَخِي فَأَصْبِحَ), (Kur’ân-ı Kerîm,

5/31); (لنِ صَدْرِي) (Kur'ân-ı Kerîm, 20/25); (قَوِي لَيْلَا) (Kur'ân-ı Kerîm, 71/5) kelimelerindeki “yâ” harfini fethalı okur (Kabâkîbî, 2003, 249; Damra, 2010, 22).

Zâid “yâ”lar, kelimelerin sonunda bulunup, tahfîf için mushafların resm-i hattından hazfedilmiştir. Bundan dolayı onlara zâid denilmiştir. Kırâat imamları bunların isbâtı veya hazfi konusunda ihtilaf etmişlerdir. Hasan-ı Basrî bu “yâ”ları âyet ortası ve sonlarında vasl halinde isbât ederek; vakf halinde ise hazfederek okur (Dimyâtî, 1987, 1/346-347; Kabâkîbî, 2003, 256; Damra, 2010, 22-24). Bunlara örnek olarak (وَاتَّقُونَ ي) (Kur'ân-ı Kerîm, 2/197); (اتَّبِعْنِي ي) (Kur'ân-ı Kerîm, 3/20); (وَخَافُونَ ي) (Kur'ân-ı Kerîm, 3/175); (وَإِخْشَاؤُنِي ي) (Kur'ân-ı Kerîm, 5/44); (هُدَانِي ي) (Kur'ân-ı Kerîm, 6/80) âyetleri verilebilir.

3.2. Ferş Yönünden Özellikleri

Ferş; Arapça'da f-r-ş kökünden olup lügatta bir şeyi yaymak anlamına gelir (İbn Manzûr, t.y., s. 3383). Kırâat istilâhında ise ferş, belli bir kâideye dayanmayan ve Kur'ân'da dağılık olarak bulunan kırâat faklılıklarına denir (Mesûl, 2007, s. 261). Burada konuyla ilgili ferş yönünden Hasan-ı Basrî kırâatine örnekler vererek anlamı nasıl etkilediğini incelemeye çalışalım. Öncelikle Fâtiha sûresindeki farklılıkları görelim, sonra da sırasıyla diğer sûrelere göz atalım.

Hasan-ı Basrî, الْحَمْدُ لِلَّهِ (Kur'ân-ı Kerîm, 1/1) ter kibini Kur'ân'ı Kerîm'in neresinde olursa olsun “dâl” harfinin kesrasiyla الْحَمْدُ لِلَّهِ şeklinde okur. (Ahvâzî, 2006, s. 199; Dimyâtî, 1987, s. 363; İbn Hâleveyh, t.y., s. 9; Damra, 2010, s. 29). Bu okuyuş tarzı anlamı etkilemez. “Dâl”ın kesralı okunması ise kendisinden sonraki “lâm”ın kesrasına uygun düşmesi içindir ki bu Temîm ve Ğatafân kabilelerinin lügatıdır. Onlar birinci harfin harekesini, aralarında bir uyum sağlansın diye ikinci harfe uydurup tek kelime haline getirirler. Burada bu iki kelime daima birlikte kullanıldığı için tek kelime gibi kabul edilmiştir (Dimyâtî, 1987, s. 363).

Hasan-ı Basrî, Fâtiha sûresindeki نَعْبُدُ (Kur'ân-ı Kerîm, 1/4) kelimesini يُعْبُدُ şeklinde meçhul sîğâsıyla okur (Ahvâzî, 2006, s. 199; Dimyâtî, 1987, s. 363; İbn Hâleveyh, t.y., s. 9; Damra, 2010, s. 29). Burası نَعْبُدُ okunduğunda anlam, “Biz ancak sana ibadet ederiz” iken, يُعْبُدُ okunduğunda, “Ancak sana ibadet edilir”e dönüşür. O, sonraki kısmı ise diğer kırâat imamları gibi نَسْتَعِينُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ şeklinde mütekellim sîğâsıyla okuyarak ğâibden mütekellime bir iltifat sanatı göstermiş olur.

Hasan-ı Basrî, الصَّراطِ الْمُسْتَقِيمِ (Kur'ân-ı Kerîm, 1/5) ter kibini Kur'ân-ı Kerîm'in tamamında değil, sadece Fâtiha sûresinde صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا şeklinde harf-i tarifsiz, nekra ve mansûb olarak okumuştur. O, böyle okumakla Cenâb-ı Hakk'a karşı bir tâat izhârı ve tevazu göstermek istemiştir. Burada harf-i tarifli okuyanların kırâatindeki mübalağalı ve herkes tarafından bilinen, doğruluğu insanlar arasında yaygın olan yolu kastedilmeyip; senin katında kendisine “doğru bir yol denebilecek şeye razıyız, bizi ona ulaştır” şeklinde bir tevazu ve yakarış izhâr etmeyi düşünmüştür (Ahvâzî, 2006, s. 199; Dimyâtî, 1987, s. 365; İbn

Hâleveyh, t.,y., s. 9; Damra, 2010, s. 29). Hasan-ı Basrî غشاوة (Kur'ân-ı Kerîm, 2/7) kelimesindeki “ğayn” harfini ise nerede olursa olsun fethayla عَشَاوَة ve dammayla عُشَاوَة şeklinde okur. Bu okuyuşlar anlama pek fazla etki etmeyip diğer kırâat imamlarının okuyuşunda olduğu gibi “örtü ve perde” anlamındadır. Hasan-ı Basrî diğer imamlardan farklı olarak bu kelimeyi dammeli “ayn” harfiyle عَشَاوَة şeklinde de okur. Aynı kökten gelen ve “ayn” harfinin fethasıyla telaffuz edilen عَشَاوَة kelimesi, görme zayıflığı ve gece körlüğü anlamına gelmektedir. Lügat kitaplarında Hasan-ı Basrî'nin üçüncü vecih olarak okuduğu عَشَاوَة tarzına rastlanmamıştır. (Ahvâzî, 2006, s. 200; Dimyâtî, 1987, s. 377; İbn Hâleveyh, t.,y., s. 10; Damra, 2010, s. 30). Nitekim el-Kabâkîbî'nin “İzahu'r-Rumuz” adlı eserini tahkik eden Ahmed Halid Şükrî bu anlama işaret etmiştir (Kabâkîbî, 2010, s. 263).

Hasan-ı Basrî, “yıldırımlar” anlamına gelen الصواعق (Kur'ân-ı Kerîm, 2/19) kelimesinin “kâf” harfini “ayn”dan önce zikrederek الصواعق şeklinde okur. Bu da Benî Temîm ile Benî Rebîa'nın bir kısmının lügatıdır ki yine yukarıdaki gibi onların dilinde “yıldırımlar” anlamına gelmektedir (Ahvâzî, 2006, s. 201; Dimyâtî, 1987, s. 380; İbn Hâleveyh, t.,y., s. 11).

Hasan-ı Basrî, وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا “Allah, Âdem'e bütün isimleri öğretti” (Kur'ân-ı Kerîm, 2/31) âyetini وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا şeklinde okur. Yani baştaki fiili وَعَلَّمَ şeklinde meçhul yapıp آدَمَ kelimesini de ona nâib-i fâil kılar. Çünkü burada gizlenmiş olsa da asıl fail belli olup cümlenin gelişinden kolayca anlaşılmaktadır. Buna göre anlam, diğer kırâat imamlarının okuyuşlarından farklı olarak “Âdem'e bütün isimler öğretildi” şekline dönüşür (Ahvâzî, 2006, s. 201; Dimyâtî, 1987, s. 384; Damra, 2010, s. 32; Kabâkîbî, 2003, s. 267). Hasan-ı Basrî, ان البقر تشابه علينا (Kur'ân-ı Kerîm, 2/70) âyetindeki تشابه kelimesini ise ism-i fâil sığâsıyla مُتَشَابِهَةً şeklinde okur (Ahvâzî, 2006, s. 202; Dimyâtî, 1987, s. 398; Damra, 2010, s. 33; Kabâkîbî, 2003, s. 276). Burada cumhûrun kırâatine göre anlam “Gerçekten bu sığırlar bize birbirine benzer görünüyor (veya birbirine benziyor)” demektir. Hasan-ı Basrî'nin kırâatine göre ise biraz farklı olarak: “Bu sığırlar birbirine benzemektedir” şekline dönüşür. عَاهَدُوا kelimesini meçhul sığâsıyla عُوْهِدُوا şeklinde okur. Bu ifadenin cumhûra göre anlamı “Onlar her ne zaman bir ahid üzerine anlaşma yapsalar...” şeklinde iken Hasan-ı Basrî kırâatine göre “Onlarla her ne zaman bir ahid üzerine anlaşma yapılsa...” anlamına dönüşür ki birincide fâil kendileri olduğu halde ikinci kırâate göre fâil başkaları olup onlarla bir anlaşmaya varmış olurlar (Ahvâzî, 2006, s. 204; Dimyâtî, 1987, s. 410; İbn Hâleveyh, t.,y., s. 16; Damra, 2010, s. 35; Kabâkîbî, 2003, s. 281).

Hasan-ı Basrî, مَا نَنْسَخُ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِئُهَا (Kur'ân-ı Kerîm, 2/106) âyetindeki نُنسِئُهَا kelimesini نُنسِئُهَا diye muhatap sığâsıyla okur. Mütevâtir kırâat imamlarından İbn Kesîr ile Ebû Amr, burayı, نُنسِئُهَا kökünden نُنسِئُهَا diye “nûn” ve “sîn” harfinin fethası ile okuyup bir de hemze ilave ederler. O zaman kelime te'hir anlamı ifade eder. Diğer kırâat imamları ise “nûn” harfinin dammesiyle نُنسِئُهَا şeklinde okurlar ki bu da bir âyetin indirilmesini terk etme anlamı taşır. Hasan-ı Basrî kırâatine göre bu kelime النسيان kökünden olup Hz. Peygamber'e

hitap anlamındadır. Buna göre anlam “Eğer sen unutursan...” şeklinde olur (Dimyâtî, 1987, s. 411; Damra, 2010, s. 35; Kabâkibî, 2003, s. 283; Âlûsî, 1994, s. 352).

من ظلم (Kur’ân-ı Kerîm, 4/148) âyet-i kerîmesindeki fiilini Hasan-ı Basrî, malum sîğâsıyla ظلم من diye okur. Cumhûrun kırâatine göre âyet-i Kerîme, “Allah zulme uğrayan kimseden başkasının kötü sözü açıkça söylemesini istemez” anlamına gelir. Hasan-ı Basrî kırâatine göre ise âyet-i kerîmedeki istisna munkat’ olup, anlam üç türlü takdir edilebilir. Bunlardan birincisine göre anlam “Fakat zalim kötü sözü açıkça söylemek ister ve öyle de yapar” şeklindedir. İkincisine göre cebr lafzının failine raci olup, mana “Allah hiç kimsenin kötü sözü açığa vurmasını istemez fakat zalim açığa vurur” şeklinde ortaya çıkar. Sonuncusunda ise cebr lafzının mahzuf olan müteallakına raci olup, “Hiçbiriniz diğer bir kimseye karşı açıkça kötü söz söylemesin, fakat zulmeden kimseye karşı kötü söz söyleyebilirsiniz” şeklinde olur. Buna izin verilmesinde, zalimi yaptığından dolayı kınamak ve böyle davranışlardan vazgeçirmek amacı gözetilmiştir (Kabâkibî, 2003, s. 353; Damra, 2010, s. 52).

وأرجلكم إلى الكعبين (Kur’ân-ı Kerîm, 5/6) âyet-i Kerîmesindeki وأرجلكم kelimesini Hasan-ı Basrî, merfû’ olarak وأرجلكم şeklinde okur. Mütevâtir kırâat imamlarından Nâfî’, İbn Âmir, Hafs, Kisâî ve Ya’kûb; bu sözcüğü أيدىكم kelimesine atfederek mansub okurlar. Bu takdirde abdest alırken ayakların durumu yukarıdaki yıkama hükmüne dâhil olur. Arada kalan وامسحوا برؤسكم “başlarınızı meshedin” ifadesi ise cümle-i mu’teriza olur ki böyle mu’teriza cümleleri Kur’ân-ı Kerîm’de çoktur. Hasan-ı Basrî kırâatine göre ise وأرجلكم kelimesi mübtedâ olup haberi mahzûftur. Bu da اغسلوها veya اغسلوها diye takdir edilir ve yıkama hükmüne bağlanır. Diğer kırâat imamları da bu ifadeyi رؤسكم kelimesine atfederek وارجلكم şeklinde mecrur okurlar. Bu takdirde ayakların durumu meshetme hükmüne dâhil olur ki bunu da âlimler bazı hallerle kayıtlamışlardır. Şöyle ki burası ayaklarınızda mest ayakkabısı bulunduğu zaman “ayaklarınızı da meshedin”; mecazi anlamda “ayaklarınızı yıkarken suyu israf etmeyin, yeterince kullanın” şeklinde yorumlanmaktadır. Bu ifadeyle ilgili Şia’da olduğu gibi ayaklarda farz olan sadece mesihdir diyenler varsa da Ehl-i Sünnet bunu redetmektedir. Zira buradaki maksat mesh olsaydı برؤسكم de olduğu gibi sadece وارجلكم demek yeterli olur, إلى الكعبين “topuklara kadar...” kaydına lüzum kalmazdı (Dimyâtî, 1987, ss. 530-531; İbn Hâleveyh, t.y., s. 37; Damra, 2010, s. 53; Elmalılı Yazır, 1999, s. 1585).

يُضِلُّ به الذين كفروا (Kur’ân-ı Kerîm, 9/37) âyet-i Kerîmesindeki يُضِلُّ fiilini Hasan-ı Basrî ve mütevâtir kırâat imamlarından Ya’kûb rubâî babdan malum sîğâsıyla يُضِلُّ şeklinde okurlar. Cumhûrun kırâatine göre buranın anlamı, “İnkâr edenler onunla saptırılırlar” şeklinde olur. Ya’kûb ile Hasan-ı Basrî kırâatine göre ise يُضِلُّ fiilinin fâilî daha önce zikri geçen Allah-u Teâlâ’ya râci zamirdir. Buna göre ise anlam şöyle olur: “Allah onunla inkâr edenleri sapıklığa düşürür.” Diğer bir görüşe göre ise fâil الذين كفروا olur. Mefûlû ise mahzûftur, أتباعهم diye takdir edilir. Buna göre âyet-i kerîme: “İnkâr edenler onunla diğer insanları sapıklığa düşürür” şeklinde anlaşılır (Ahvâzî, 2006, s. 231; Dimyâtî, 1987, s. 91; Kabâkibî,

2003, s. 423; Damra, 2010, s. 74; Kurtubî, 2006, s. 205; Şevkânî, t.y., s. 359; İbn Atıyye, 2001, s. 32).

Hasan-ı Basrî, *بِسْمِ اللَّهِ مَجْرِيهَا وَمُرْسَاهَا* (Kur'ân-ı Kerîm, 11/41) âyet-i kerîmesindeki *مَجْرِيهَا* ve *مُرْسَاهَا* kelimelerini rubâî babdan ism-i fâil sığâsıyla *مَجْرِيهَا وَمُرْسَاهَا* şeklinde okur. Bu durumda her ikisi de kendilerinden önceki *اللَّهُ* ism-i celâlinden bedel veya sıfat olur. Cumhûrun kırâatine göre âyet-i kerîme, *“O geminin yürümesi de durması da Allah'ın adıyla olur, (korkmayın)”* anlamını ifade eder. Hasan-ı Basrî kırâatine göre ise mana *“O gemiyi yürüten ve durduran Allah'ın adını anarak ona binin”* şeklinde olur. Diğer bir görüşe göre de *مَجْرِيهَا وَمُرْسَاهَا* ifadesi mahzûf bir mübtedânın haberi olur ve *هو* diye takdir edilir. Buna göre de âyet-i kerîme, *“Allah'ın adını anarak o gemiyi binin, onu yürüten de durduran O'dur”* şeklinde anlaşılır (Ahvâzî, 2006, s. 234; Dimyâtî, 1987, s. 126; Kabâkîbî, 2003, s. 445; Damra, 2010, s. 81; İbn Hâleveyh, t.y., s. 64).

Sonuç

Dinin temel bilgi kaynağı olan Kur'ân-ı Kerîm, farklı kırâat imamları tarafından farklı vecihlerde okunmuştur. Bu vecihler de mütevatir, âhâd şâz ve mevzu şeklinde tasnif edilmiştir. Bir kırâat imamı olan Hasan-ı Basrî'nin kırâati bunlardan şâza dâhildir. Şâz kırâatlerin bazı ilim dalları açısından pek çok katkısı ve faydası vardır. Öncelikle tefsirciler eserlerinde mütevâtir kırâatlerle beraber şâz kırâatlere de yer vermişler ve âyetlerin izahında onlardan da faydalanmışlardır. Çünkü mütevâtir kırâatlerin ortaya koymadığı fakat sahîh olan başka bir anlamı bazen şâz kırâatler ifade edebilmektedir. Bazen de şâz kırâatler, mütevâtir kırâatlerden murad edilen manayı daha da açabilmektedir. Şöyle ki şâz kırâatler mütevâtir kırâatler kadar olmasa da bulunmuş olduğu konum itibarıyla tefsir, fıkıh ve diğer şer'î ilimlerde bazı konulara ışık tutarak katkılar sunabilmektedir. Özellikle tefsir kitapları, şâz kırâatlere önem vermiş; onları, âyetlerin yorumunda ve bazı ğarîb kelimelerinin anlaşılmasında, yine görüşler arasında tercih yapmada delil olarak kullanmıştır. Söz konusu bu açılardan Hasan-ı Basrî kırâati büyük öneme sahiptir.

Kırâat imamları kırâatleri ferş-i hurûf ve usûl farklılıkları olmak üzere iki grupta değerlendirirler. Bunlardan usûl farklılıkları manaya herhangi bir etkide bulunmazken; ferş-î farklılıklar ise anlam değişikliğine neden olabilmektedir. Bu farklılıkların manaya etkisi bazen az olurken, bazen de farklı farklı hükümleri meydana getirecek kadar çok olabilmektedir.

Bu çalışmada şâz kırâatlerden Hasan-ı Basrî'nin kırâati, usûl ve ferş açısından incelenmiştir. Usûl açısından diğer kırâatlerden ne şekilde farklılık gösterdiğine dair bazı örnekler verilmiştir. Ferş açısından da manayı etkileyen kırâat farklılıklarına bazı örnekler verilerek bunların diğer kırâatlerle mukayese edilmiştir.

Kaynakça

- Ahvâzî, H. (2006). *Müfradetü'l-Hasani'l-Basrî*. Mucemmu'l-Melik-Fahd.
- Âlûsî, Ş. (1994). *Rûhu'l-meânî fî tefsîri'l-Kur'âni'l-'Azîm*. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Bâzmûl, M. (1996), *el-Kırâat ve eseruha*.
- Damra, T. (2010). *Celâü Basarî fî kıraeti'l-Hasani'l-Basrî*. Dâru Ammâr.
- Dânî, O. (2013). *et-Teysir fî'l-kırâati's-seb'*. (thk. Ferit Muhammed b. Azzuz). Dâru İbni'l-Kesîr.
- Demircigil, B. (2016). *Hasan-ı Basrî Kırâati ve Kur'ân Tefsirine Katkısı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dimyâtî, A. (1987). *İthâfû fudalâi'l-beşer bi'l-kırâati'l-erbaate 'aşer*. (thk. Şa'bân Muhammed İsmail). 'Âlemü'l-kütüb.
- Ebû Nuaym, A. (1988). *Hilyetü'l-evliya*. (c. 1-12). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Efendizâde, Y. (2000). *Risâletü'l-meddât*, (thk. İbrahim Muhammed el-Cürmî). Dâru Ammâr.
- Gökdemir, A. (2019a). Osmanlı'nın kayıp iki tariki: Kabâkıbî ve Mâhir tarikleri. *Usûl*, (32), 165-182.
- Gökdemir, A. (2019b). Osmanlı kıraat eğitiminde şâz kıraatler ve Yûsuf Efendizâde'nin konuya dair tepkisi. *Marife*, (19), 67-81.
- Hân, M. S. (1995). *el-Hasan b. Yesâr el-Basrî*. Dâru'l-Kalem.
- İdris. H. M. (2003). *el-Kırâetü's-şâz ve ahkâmühâ ve âsârüha*. Suud Merkezi Buhari Külliyesi't-Terbiye.
- İbn Atıyye, A. (2001) *Muharraru'l-vecîz fî tefsîri'l-Kitâbi'l-'Azîz*, (thk. Abdüsselâm Abdü's-Şafî Muhammed). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Hâleveyh, H. (t.y). *Muhtasar fî şevâzî'l-Kur'âni min kitâbi'l-bedi'*. Mektebetü'l-Mütenebbi.
- İbn Hallikan, A. (1969). *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâu ebnâiz-zamân*. (C. 1-8). Dâru's-Sadr.
- İbn Sa'd, M. (2001). *et-Tabakâtü'l-kebîr*. (thk. Ali Muhammed Ömer). (c. 1-11). Mektebetü'l-Hancı.
- İbn Kesîr, İ. (1371). *Tefsiru'l-Kurani'l-'Azim*. (C. 1-8). Mısır.
- İbnü'l-Cezerî, M. (1971). *Ğâyetü'n-nihâye fî tabakâti'l-kurrâ*. (nşr. G. Bergstraesser), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

- İbnü'l-Cezerî, (t y). *M. en-Neşr fi'l-kırâati'l-aşr.* (thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ). Dâru'l-Fikr.
- İbnü'l-Cezerî, M. (t y). *Müncidü'l-mukriîn ve mürsidü't-tâlibîn.* (thk. Ali b. Muhammed el-İmrân). Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Kabâkîbî, Ş. (2003). *İzâhü'r-rumûz ve miftahü'l-künûz.* (thk. Ahmed Halit Şükri). Dâru Ammâr.
- Kurtubî, M. (2006). *el-Câmiu li ahkâmi'l-Kur'ân.* Risâle.
- Dağ, M. (2011). *İhticâc bağlamında geleneksel kırâat algısına eleştirel bir yaklaşım.* İSAM Yayınları.
- Mesûl, A. (2007). *Mu'cemu mustalahâti'l-'ilmi'l-kırâati'l-Kur'âniyye.* Dâru's-Selâm.
- Önder, M. (2009). Şâz kırâatler ve İslam hukuku açısından değeri. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (13), 163-194.
- Sütşurup, İ. (2019a). İbnü'l-Kabâkîbî ve kıraat ilmine katkıları. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5), 125-141.
- Sütşurup, İ. (2019b). İbnü'l-Kabâkîbî'nin Mecma'u's-sürûr ve matla'u's-şümûs ve'l-büdûr adlı eseri. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3), 48-67.
- Şenel, A. (2001). Kastallânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.* (C. 24). İstanbul: TDV Yayınları.
- Şevkânî, M. (t.y.) *Fethu'l-Kadîr.* 'Alemü'l-Kütüb.
- Temel, Nihat. (2009). *Kırâat ve Tecvid İstılahları*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). Hasan-ı Basrî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.* (C. 16). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yazır, E. M. (1999). *Hak Dini Kur'ân Dili.* (C. 1-10). Emir Yayınları.

İLAHİYAT EĞİTİM SÜRECİNİN AHLAKİ YARGI GELİŞİMİNE ETKİSİ*

Muhyettin ÖZEN**

E-mail: yunus-muhittin@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7277-4561>

Citation/©: Özen, M. (2023). İlahiyat eğitiminin ahlaki yargı gelişimine etkisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 55-81.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1237467>

Öz

Bu çalışma, hazırlık ve son sınıf öğrencilerini karşılaştırmak suretiyle İlahiyat eğitim sürecinin ahlaki yargı gelişimine etkisini ortaya koymayı amaç edinmektedir. Araştırmanın teorisi, Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı doğrultusunda Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Basamakları'na dayanmaktadır. Nicel yöntemin esas alındığı çalışmada, öğrencileri karşılaştırmak için "Genel Tarama Modeli", ahlaki yargıyı ölçmek için ise "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bünyelerinde hazırlık ve son sınıf öğrencileri olan İlahiyat Fakülteleri oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 7 fakülte'deki öğrenciler, araştırmanın örneklemini; araştırmaya gönüllü katılan ve veri toplama araçlarını doğru bir şekilde dolduran 1259 öğrenci ise, araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada, İlahiyat eğitiminin tamamlayan öğrencilerin neyin en iyi ve neyin en kötü olduğuna dair ahlaki duygularının, hazırlık öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak MUT'un tümüne dair yapılan değerlendirmede, bu duyguların kendi içerisinde tutarlı olmadığı saptanmıştır. Çünkü 4. sınıf öğrencileri en üst ve en alt ahlaki duygulara odaklandıkları halde, bunların günlük hayatla ilişkilendirme noktasında rasyonel davranmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle

* Bu çalışma, *İlahiyat Eğitiminin Kimlik ve Ahlaki Yargı Gelişimine Etkisi* başlıklı doktora tezinden derlenmiştir.

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

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

İlahiyat eğitimini tamamlayan öğrenciler, ahlaki yargılama yeteneğinde (MUT) olumsuz yönde ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat, Din Eğitimi, Ahlaki Yargı.

THE EFFECT OF THEOLOGY EDUCATION PROCESS ON THE MORAL JUDGMENT

Abstract

This study aims to reveal the effect of the Theology education process on the development of moral judgment by comparing the preparatory and senior year students. The theory of the research is based on the Moral Judgment Steps developed by Lawrence Kohlberg in line with Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. In the research based on the quantitative method, the "General Screening Model" was used to compare students, and the "Moral Judgment Test (MUT)" was used to measure moral judgment. The universe of the research consisted of Theology Faculties, which included preparatory and senior students in the 2017-2018 academic year. Students from 7 faculties selected through purposive sampling formed the sample of the research. 1259 students who voluntarily participated in the study and filled out the data collection tools correctly formed the research group. In the study, it was determined that the students who completed theology education had higher moral feelings about what the best is and what the worse is than the preparatory students. However, in the evaluation of the whole MUT, it was determined that these feelings were not consistent within themselves. Because although 4th grade students focus on the highest and lowest moral feelings, it has been observed that they are not rational in associating them with daily life. For this reason, students who completed theology education were negatively differentiated in their moral judgment ability.

Keywords: Theology, Religious Education, Moral Judgment.

Giriş

İnsanın hayatı anlamlandırma sürecinde ahlaki özerkliğini elde etmesi, ergenlik döneminin bitişini ve yetişkinlik evresine geçişi temsil etmektedir (Çelen, 2011). Sağlıklı bir yetişkin kişiliği olarak özerk bir ahlaki yargı yeteneği edinmek, bireyin kendisi için olduğu kadar toplumsal açıdan da büyük önem taşımaktadır. Kim olduğu, hangi değerlere sahip olduğu, yaşamdan neler beklediği, toplumdaki ahlaki problemlere nasıl yaklaştığı, ilgi ve yeteneklerinin neler olduğu vb. sorularına yanıt arayan gençlerin yetiştikleri sosyal çevreden ve aldıkları eğitimden bağımsız olarak bu problemlere cevap vermeleri mümkün

değildir. Bu nedenle İlahiyat öğrencileri açısından, ahlaki gelişimlerini etkileyen önemli bir faktörün de, aldıkları din eğitiminin olduğu söylenebilir.

İlahiyatın kendisi öncelikle bir meslek, bir kimlik ve yaşam biçimidir. Söz konusu yaşam biçimini özgün kılan temel etken, araştırma alanı olarak “kutsal” olanı konu edinmesidir. Bu hassas rol nedeniyle İlahiyatın kendisine has hedefleri ve buna bağlı olarak yetiştireceği kişi modeline ilişkin bir yaklaşımı söz konusudur. Söz konusu kişi modeline ilişkin hedefler, YÖK tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: “Kur’an’ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme”; “genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler yetiştirmek” tir (Yazıcıoğlu, 1999, s. 2).

Üstlendiği misyon gereği İlahiyatın, yetiştirmek istediği öğrenci profiline ilişkin oldukça idealist olan bu hedefleri gerçekleştirmek için önemli görevleri ve buna bağlı olarak bazı problemleri mevcuttur. Öncelikle, “dini inancın kendisi bilimsel bir faaliyet olmadığı halde, İlahiyat onu bilimsel yöntem ve araçlardan faydalanarak daha anlaşılır, daha iyi öğretilabilir hale getirmeye ve günlük hayatta yaşanan problemlerin çözümlenmesine katkıda bulunur hale getirmeye” çalışmaktadır (Bilgin, 2007, ss. 14-15). Benzer şekilde dini vahyin kendisi evrensel nitelikte olduğu halde, vahyin anlaşılması belirli bir geleneğe, yani insanların onu anlama, uygulama ve yorumlama biçimine dayandığından nakillerin bağlayıcılığı ile tarihsel oluşu arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve yaşanan zaman dilimindeki olaylarla ilişkilendirilmesi (Bilgin, 2007, s. 15) İlahiyatın temel problemlerindendir. Şüphesiz İlahiyat bu görev ve sorumlulukları, farklı nitelikteki din bilimlerinin icra ettiği ders etkinlikleriyle yürütmektedir. Bununla birlikte İlahiyatın, “İslam inancının, onu hayatı yorumlayışının, yaşayış biçimleri ile ilgili tavsiyelerinin günümüz dünyasının gerçekleri ve ihtiyaçları ile birlikte nasıl anlaşılacağı ve uygulanacağı”na yönelik (Bilgin, 2007, s. 14) yürüttüğü eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin kişilik (ahlaki) gelişimleri üzerinde nasıl bir etki yarattığının farklı kuramlar açısından incelenmesi/değerlendirilmesi din eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan ahlak konusu, kuramsal olarak yüzyıllarca filozoflar tarafından “iyi” problemi olarak ele alınmıştır. Bilimlerin felsefeden ayrılmaya başladığı 20. yüzyıldan itibaren ahlak konusu, daha çok psikologlarca ele alınmaya başlanmıştır. Bu konuda özgün bir kuram geliştiren Lawrence Kohlberg’e göre (1981a; 1984a; 1987) insanlar, gelenek-görenek, din-ideoloji, hayat tarzı gibi farklı kültürel kodlara sahip oldukları halde hepsi adalet, eşitlik, sevgi, saygı, özgürlük gibi aynı temel insan hakları kavramlarını kullanırlar. Bunun için o, ahlakın evrensel bir karakter olduğu tezini savunur ve ahlaki, adalet (hakkaniyet) ilkesiyle açıklar. Kohlberg’e göre birey, sosyal hayatta kendi istek ve beklentileri ile toplumdaki diğer insanların istek ve beklentileri arasında denge yani hakkaniyet sağlamak münasebetiyle hayatını düzenler. Hakkaniyetin olmadığı her durumda ya bireyin kendisi ya da diğer insanlar dengesizlik yaşar, herkes kendi hakları

hakkında endişe geliştirir. Adalet duygusu, herkesin hakkını gözeterek bireyin yaşadığı çevreye uyumunu sağlar.

Rol alma süreci içerisinde birey, sorumluluk aldıkça başkalarının hakları hakkında gittikçe artan bir endişe anlayışı geliştirir. Başka bir ifadeyle ahlaki açıdan bilinçlendikçe daha çok insanın hakkını gözetmek ahlakın hakkaniyetini (vicdan) ifade eder. Dolayısıyla hakkaniyet ilk başta bireyin kendi haklarını öncelerken, daha sonra yakınlarının haklarını, ondan sonra yaşadığı toplumdaki insanların haklarını ve en son olarak bütün insanların haklarını önceleyecek şekilde belirli aşamalardan (altı aşamadan) geçer. Altıncı aşamaya ulaşana kadar dünyadaki her bireyin aynı aşamaları takip ettiğini belirten Kohlberg'e göre, bireyin bir üst aşamaya ulaşması, geçirdiği yaşantılara bağlıdır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Buna göre yaşadığı ortamın adil olması, insani değerlere hassasiyet gösterilmesi ve adil olanın tartışılması, bireyin ahlaki gelişimine olumlu katkı yaptığı gibi, yaşadığı ortamda haksızlıkların bulunması, insani değerlerin çiğnenmesi ve bunların görmezden gelinmesi, bireyin ahlaki gelişimini olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla adalet duygusu olarak ahlak, adil bir atmosferin eşlik ettiği kültürlenme süreci içerisinde kendisine olumlu bir yön tayin edebilmektedir.

Adaletin paylaşım ve dağıtımını üzerine inşa edilen kuram, batı dünyasında olduğu gibi Türkiye'de de üzerinde en çok araştırma yapılan kuramların başında gelmektedir. Nitekim İlahiyat camiasında ahlaki gelişim konusunda yapılan alan araştırmalarının hemen hepsinin teorik olarak Kohlberg'e atıf yaptığı görülmektedir. Bununla beraber büyük bölümü (Şengün, 2003; 2008; Akınal, 2013; Demirci, 2014; Aktaş ve Kartopu, 2016; Bayraktar, 2019) ahlakın ölçülmesi noktasında Kohlberg'in anlayışını bir tarafa bırakmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar içerisinde İlahiyat Fakülteleri özelinde eğitim sürecini esas alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Halbuki Kohlberg (1975; 1986), ahlaki gelişim modelini adil toplum cemiyeti adını verdiği eğitim kurumlarında uygulayarak, bireyin daha üst düzeydeki bir ahlaki aşamaya ulaşmasının ancak belirli bir eğitim süreci içerisinde mümkün olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı, hazırlık ve son sınıf öğrencilerini karşılaştırmak suretiyle, İlahiyat eğitim sürecinin ahlaki gelişim üzerindeki etkisini Kohlberg'in perspektifinden değerlendirmektir.

1. Ahlaki Yargının Temelleri

Ahlaki davranış, geçmişten gelen yaşantıların öncülük ettiği, bugün ve geleceği de şekillendiren oldukça geniş bir anlam çerçevesine sahiptir. Kohlberg'e göre bu geniş çerçeveyi anlamlandırmanın yolu, ahlaki yargıya odaklanmaktan geçer. Çünkü "gerçek ahlak, sadece davranışları kontrol eden iç değerlerin ifadesi olan özgür ve ikna edilmiş ahlaki yargılardan kaynaklanabilir" (Bull, 2010, s. 2). Ancak ahlaki yargı ile bireysel ahlaki deneyim her zaman iç içedir (Kohlberg, 1981a, 1984a; 1987; Fuchs, 1987). Bunun için eylemin içeriğinin, yapılan seçimin ahlaki olarak tanımlanması gerekir. Başka bir ifadeyle

yargılama şekli ile içerik arasındaki bağlantı ortaya konulmalıdır (Kohlberg ve Candee, 1984, s. 525). Çünkü ahlaki eylem, her zaman ahlaki yargının içeriği ile tutarlı değildir (Kohlberg, 1976; 1981d; 1984b). Bireyin ahlaki bir durum karşısında sergilediği davranış ile ahlaki yargısı, farklılık arz edebilir.

Örnek vermek gerekirse iş yerinde mobbinge maruz kalan bir işçi, haksızlıkları sineye çekebilir. Ancak bu durum, işçinin mobbingi benimsediği anlamına gelmez. İşçinin durumu mantığa bürüme biçimine ilişkin yargıları, esas alınmalıdır. Çünkü işçi, farklı gerekçelerden dolayı işe devam edebilir. Kohlberg, bu konuda şunları dile getirmektedir: “Bir bireyin mantığını anlamak, ahlaki eylemi açıklamak için gerekli bir koşuldur. Bu, bireyin sadece ahlaki olduğuna inandığı için eylemin ahlaki olduğu anlamına gelmez. Aksine, davranışa neden olan akıl yürütmenin dahil edilmeden ahlaki davranışların açıklanmasının mümkün olmamasıdır” (Kohlberg ve Candee, 1984, s. 555). Bundan dolayı bireyin davranışı hakkında ahlaki açıdan değerlendirme yapılırken bireyin gerekçelerinin -yargılarının- göz önüne alınması, bir zorunluluktur.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle Kohlberg’in, ahlaki davranışa odaklanmadığı görülmektedir. Yani o, bireyin ne yaptığıyla ilgilenmiyor. Dahası Kohlberg, insanların bir eylemin doğru mu, yanlış mı olduğu konusundaki ifadeleriyle de ilgilenmiyor. Çünkü ona göre, bireyin bir eylemin yanlış olduğuna ilişkin ahlaki yargılamalarının sebeplerine bakmak, kişinin davranışına bakmaktan, hatta kişinin söylediklerinin yanlış olduğunu dinlemekten daha elzemdir (Duska ve Whelan, 1975, s. 43). Dolayısıyla, içerik ahlaki mi değil mi diye değil, sorumluluk alma sebeplerini yani ahlaki eylemin gerekçelerini esas almaktadır. Çünkü ahlaki yargı, ahlaki davranışa öncülük eder, onun ahlaki niteliğini ortaya koyar. Bunun için yüksek ahlaki aşamadaki bireylerin, ahlaki düşünme yönünden daha ileri oldukları söylenilebilir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987).

Burada şu soru sorulabilir: ahlak, sadece düşünmeye yani bilişsel gelişime bağlı bir durum mudur? Kohlberg’in bu soruya cevabı, ahlaki yargılamada üst bir aşamaya erişmenin bilişsel gelişim gerektirdiği doğrudur, ancak bilişsel gelişimin doğrudan ahlaki gelişime yol açmayacağıdır (Lickona, 1976, s. 21; Kohlberg ve Mayer, 1981, s. 54; Kauffman, 1987, s. 13). Çünkü ahlaki yargı, bireyin değerleri ölçüp değerlendirdiği ve onları mantık kuralları doğrultusunda bir hiyerarşiye tabi tutarak yapılandırılmasını sağlayan zihinsel bir dengeleme süreci olduğundan, iyi ve kötüye ilişkin bir fikre sahip olmak için bilişsel açıdan olgunlaşmak bir zorunluluktur (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ancak öne sürülen ahlaki yargılamasının tersini de sorgulamak, başka bir ifade ile yargılamaya başkalarını da katmak ahlaki düşünmenin altın kurallarındandır (Kohlberg, 1974; 1976; 1984d; 1984e; Kohlberg ve Elfenbein, 1981). Çünkü ahlaki eylem, genellikle sosyal veya grup bağlamında gerçekleşir ve bu bağlam, genellikle bireylerin ahlaki karar vermelerinde derin bir etkiye sahiptir. Günlük hayatta bireysel ahlaki kararlar, hemen her zaman grup karar verme süreçleri olmayan grup bağlamında yapılır (Higgins, 1987, s. 127). Bunun için Kohlberg’e

göre, sosyal etkileşim sürecinde perspektif alma yani rol üstlenme, bilişsel gelişimle birlikte ahlaki yargının gelişmesine öncülük eden diğer bir faktörü oluşturur.

Kohlberg'e göre çoğu sosyal durum ahlakla ilgili değildir, çünkü bireyin rol alma beklentileri ile diğer bireylerin beklentileri arasında bir çelişki yoktur. Zaten günlük hayatta genellikle beklenti veya talepler, geleneksel kural ve roller ile bütünlüğe ulaşır. Rol almaktan, birbiriyle çelişen rollerin çözümüne geçiş yapıldığında, adaletin ilkelerine ulaşılır (Kohlberg, 1981d, s. 143). Başka bir ifadeyle ahlak, bireyin haklarının başka bireylerin hakları ile çeliştiği durumlarda gün yüzüne çıkar. Birey çelişkileri ortadan kaldırmak adına adalet duygusuna (vicdanına) başvurur. Dolayısıyla sosyal perspektif alma, ahlakın hakkaniyeti ve iyiliği ile, yani adaletle, adaletin dağıtım ve paylaşımıyla ilgilidir (Gibbs, 2014, s. 1). Bu boyut, başkalarının düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını, duygularını, isteklerini, bakış açılarını, amaçlarını, fırsatlarını, yaşam koşullarını vb. zihinsel ve duygusal yönden benimsemek, anlamak veya düşünmek olarak ifade edilebilir.

Özetleyecek olursak ahlaki yargının gelişimi, ahlaki kural ve değerlerin damgalanması değil, bilişsel yapıların ve sosyal perspektif alma süreçlerinin (Duska ve Whelan, 1975, s. 7) dönüşümünü içeren bir dengeleme işlemidir: Zihinsel gelişim ile sosyal çevrenin uyumunu esas alan bir işlem. Dolayısıyla ahlaki yargı yeteneği, hem ahlaki davranışının evrenselleştirileceğine ilişkin güçlü bir isteği (psikososyal yön) hem de bu ilkeleri davranışlarında tutarlı bir şekilde uygulama yeteneği (bilişsel yön) anlamına gelir (Lind, 1987, s. 96). Bunun için ahlaki yargının sosyal bileşenler içermesi, ahlaki yargılamanın bilişsel bileşenlerini hiçbir şekilde azaltmaz, aynı şekilde bilişsel bileşenleri içermesi, ahlaki yargılamanın sosyal perspektif bileşenlerini hiçbir şekilde azaltmaz, tam tersine bireye çevreye uyum sağlaması açısından eşgüdüm görevi görürler. Eşgüdüm süreci olgunlaştıkça birey, hem başkalarının refahı hakkında gittikçe yükselen bir sorumluluk rolü üstlenmekte, hem de bu sorumluluğu kolay bir şekilde yerine getirebileceği bir dengeleme formu geliştirmektedir. Özellikle ileri seviyedeki ahlaki yargı, büyük ölçüde çoklu sosyal ahlaki bakış açılarının yansıtıcı koordinasyonudur. Kohlberg'e göre bu koordinasyon süreci, farklı yargılama düzeyindeki basamaklarda farklı şekilde cereyan etmektedir.

1.1. Ahlaki Yargı Basamakları

Kohlberg'e göre bireyin ahlaki konularda düşünmesini sağlayan en önemli şey, günlük hayatta haklarının ihlal edilmesi, adaletsizlikle karşı karşıya gelmesidir (Kohlberg, 1963; 1981a; 1984a; 1987). Bunun için o araştırmalarında, Aristo'nun adalet problemlerine dayanan ve amaçları çatışan farklı bireylerin hakkın dağıtım, paylaşımı ve düzenlemesine ilişkin farklı ikilemler (dilemma) kullanır (Kohlberg, 1984c, ss. 621-622). Kohlberg, bütün toplumların gelenek ve göreneklerinde önemli bir yere sahip olan şu normları dilemmalarında kullanarak evrensel ahlak anlayışını pekiştirmeye çalışır (Kohlberg, 1984b, ss. 189-190): 1-yasa ve kurallar 2-vicdan 3-kişiler arası ilişkiler 4-otorite 5-insan hakları 6-sözleşme ve güven 7-ceza 8-yaşamın değeri 9-mülkiyet hakkı 10-hakikat 11-sevgi ve cinsel

aşk. Kohlberg, kutsal olan bu normların insan yaşamında nasıl bir anlam ifade ettiklerini ortaya çıkarmak için adalet problemlerinin her birinde 4 farklı kombinasyon üzerinde durur (Kohlberg, 1976, s. 40; 1984c, s. 621): 1- Birey, normatif düzenin öngördüğü kurallara hangi anlamlar yüklemektedir. 2- Birey, hem kendisinin hem de diğer bireylerin yarar veya zararını gözetlerken hangi gerekçeleri öne sürmektedir. 3- Bireyin ahlaki açıdan ideal olanı tasarlarırken veya vicdanının hangi duygulara sahip olması gerektiği konusundaki fikirleri nelerdir. 4-Birey, insanlar arasında eşitlik, özgürlük gibi konularda hangi adalet yönelimlerini kullanmaktadır. Kohlberg, farklı ikilemlerle bireylerin yargılamalarını analiz ederek ahlaki yargının altı basamaktan meydana geldiğini iddia etmektedir.

Birinci Basamak: Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçınma Ahlakı

Kohlberg, bu basamaktaki ahlaki yargı perspektifini, fizik yasaları gibi değişmez kanunları temsil eden saf ahlaki gerçekçilik olarak ifade eder (Kohlberg, 1984c, s. 624). Bundan dolayı ahlaki yargı, psikolojik veya sosyolojik bağlamdan ziyade somut fiziksel görünüme odaklanır. Örneğin, bu basamakta yer alan 10 yaşındaki Tommy'e "Hangisi daha iyi, önemli bir kişinin hayatı mı yoksa önemsiz insanların hayatını mı korumak?" diye sorduğunda "Muhtemelen önemsiz insanlar, çünkü önemli bir kişiden daha fazla mobilyaya sahip olabilirler" (Kohlberg, 1987, s. 7) şeklinde cevaplamıştır. Çocuğun gerekçesinde görüldüğü üzere daha fazla mobilyaya sahip olma, temel tercih sebebidir. Dolayısıyla yaşamın değeri, mülkün somut görünen değeri açısından ele alınmaktadır (Kohlberg, 1987, s. 7).

Kohlberg'e göre farklı perspektifleri ayırt etmemeyi temsil eden bu yargılama aşamasında çocuk dengeyi, cezadan muaf tutulmayı sağlayan otoritenin somut kurallarına koşulsuz bağlanmakta bulmaktadır (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Diğer bir ifadeyle çocuğun ahlaki yargısı, bir yetişkinin bir şeyin yanlış olduğunu söylediğinde, hoş olmayan sonuçlar getireceği ima edilen bir tehdidin eşlik ettiği dengeleme anlayışına dayanır (Duska ve Whelan, 1975, s. 52). Çocuk, dengeyi sağlamak adına acıdan kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yapar. Bunun için büyükler tarafından verilen görevler, harfiyen yerine getirilir. Nihayetinde çocuk açısından ahlaki olan, cezalandırılmayan şeydir (Moshman, 2005, ss. 54-55). Kohlberg'e göre buradaki kilit nokta, çocuğun kuralların arkasındaki amacı, yani kuralların felsefesini özümsememesinde yatmaktadır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ancak bu durum zorunlu olarak ahlaki yargı gelişiminin mutlak sıfır noktasını değil, sadece ahlakla ilişkilendirilen kuralların ilk tartışma noktasını oluşturur. Çünkü çocuk, sorgulamadan da olsa kurallara bir bağlılık geliştirir.

İkinci Basamak: Bireycilik ve Karşılıklı Çıkara Dayalı Ahlak

Bir önceki aşamada çocuk, otorite olarak gördüğü yetişkinlerden gelecek tehditler nedeniyle onlara ve onların kurallarına sorgusuz bir bağlılık anlayışı geliştirirken, somut düşüncenin eşlik ettiği sosyalleşme süreci içerisinde kendisi dışındaki sosyal perspektiflerin varlığını giderek daha fazla anlar. Özellikle günlük hayatta kendi istekleri ile başkalarının isteklerinin çeliştiğini fark eden çocuk, bu aşamada kendi isteklerini bir

bakıma hakkını korumak için endişeye kapılır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Çevresindeki insanların da benzer endişelere sahip olduğunu fark eden çocuk, öncelikle iyi ve doğrunun yani hakkın göreliliğini farkına varır. Bu anlayış gereği çocuk, kendi hakkını savunmak ve endişelerini gidermek için çevresindeki bireylerle uzlaşmak zorunda kalır. Dengeleme ihtiyacından gelen bu endişe nedeniyle çocuk, karşılıklı takasa dayanan somut bir pazarlığa girer (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Temel eğilim kendi endişesini gidermek olduğundan, sen benim sırtımı kaşı ben de seninkini misali ne kadar verirse aynı miktarda alma eğilimini gösteren karşılıklı bir hak alışverişine girer. Bu hak anlayışı tek yönlü olduğu için yani temel amaç kendi çıkarları olduğu için Kohlberg, bu basamağı somut bireysel ahlaki yargı basamağı olarak ifade eder (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987).

Burada kilit nokta, çocuğun ahlaki yargısında kendi isteklerinin somut bir şekilde yerine getirilmesinin cezalandırılmaya tercih edilmesidir. Dolayısıyla iyi veya doğru olan, artık dışarıdan dayatılan bir yapıdan ziyade bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanan ve onları önceleyen bir adalet duygusudur (Kohlberg, 1976; 1984b; 1984e; 1987). Otorite veya iyi ile kötünün ölçütü olarak normlar, bireyin çıkarları veya ihtiyaçları yönündeki bir beklentiyi temsil etmediği sürece, bu yargılama aşamasında hiçbir öneme sahip değildir. Bunun için adaletin dağıtımını da hakkaniyete ya da bireylerin niyetlerine göre değil, amaçlarına odaklanılarak yapılır.

Üçüncü Basamak: Karşılıklı Kişiler Arası Beklenti ve Uyum Ahlakı

İkinci basamağın ahlaki yargısı, çevresindeki insanların niyetleri ve arzuları hakkında bir uyanışın, bir farkındalığın eşlik ettiği bireysel bir endişe ahlakına dayanırken; bu basamaktaki ahlaki yargı biçimi, çevredeki insanların endişelerini de paylaşmayı içeren kişiler arası beklenti ve uyuma dayanır (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Birey bu endişeyi gidermenin yolunu, rol edinmede yani sorumluluğun üstlenilmesinde bulur. Çünkü sosyalleşme süreci içerisinde birey, kalıcı dostluklara dayalı bir yaşama ihtiyacının farkına varır. Bunun için yaşadığı ortamın onayını almayı, kendisine vazife olarak görür (Kohlberg, 1984a; 1984b; 1987). Dolayısıyla artık iyi veya doğru olan şey, sadece kendisinin değil, ailesinin, arkadaşlarının kısaca yakın çevresinin de tatmin olduğu şeydir. Birey, bu dengeyi sağlamak için günlük hayatta kendi beklenti ve ihtiyaçlarından fedakârlık yapmak zorunda olduğunun bilincine varır.

Burada fedakârlık kendi haklarından vazgeçmeyi değil, tam tersine kendisine yakın hissettiği insanların haklarını da savunmak için rol üstlenmeyi, onlarla empati kurmayı ifade eder. Dolayısıyla bu aşamada denge, karşılıklı çıkar ilişkisinden ziyade sevgi, güven, vefa gibi karşılıklı olarak paylaşılan ve ahlaki açıdan değerli olan sosyal bir dayanağa dayandırılmaktadır (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Ahlaki normlar, ilişki içinde olan kişilerin paylaştığı beklentiler olarak görülmektedir ve birey bu normlara uyma konusunda kendisini sorumlu hissetmektedir. Dolayısıyla bu aşamanın en önemli

kazanımı, bireyin kendisini ilişki içinde olduğu kişilerin yerine koyarak hem kendi gözünde hem de onların gözünde iyi olanı yargılayabilmesidir. Bu aşamada adaletin karşılıklı olması basit bir değiş tokuş ile değil, yükümlülük üzerine inşa edilir (Kohlberg, 1981a; 1984a). Bu yükümlülük, yakınlık duyulan insanların kural ve değerlerine sıkı sıkıya bir bağlılık geliştirerek ifa edilir. Bu bağlılık perspektifinde birey açısından eşitliğin işletilmesi, bireylerin iyi güdülere sahip olması veya toplumda iyi bir rol işgal edilmeleri anlayışına dayanır (Kohlberg, 1984c, s. 629).

Dördüncü Basamak: Yasa ve Düzen Ahlakı

Birey bir önceki basamakta nasıl yakınlarının gözünde empati kurup kendi isteklerinden tasarrufta bulunarak aile veya grup rolünde sorumluluk alarak uyum sorununu aştığı gibi, bu basamakta da yakınlarının yanında yaşadığı toplumdaki insanların gözünde empati kurup kendisinin ve yakınlarının beklentilerinden feragat etmek suretiyle toplumsal roller edinerek dengede kalmaya çalışır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Dolayısıyla sosyal ilişkiler, artık sosyal yapı içerisindeki toplumsal roller açısından değerlendirilir. Bu nedenle otoriteye itaat etmekten ziyade, otoritenin devamı için roller üstlenir. Bu rol anlayışı içerisinde farklı beklentiler, yasalarla koordine edilir. Bu nedenle bireysel veya grup çıkarlarının peşinde koşmak, sadece sosyal düzen ile tutarlı olduğu durumlarda meşru sayılabilir (Kohlberg, 1984c, s. 631). Ahlaki yargı açısından artık iyi veya doğru şey, toplumdaki görevini (rolünü) yerine getirmek, otoriteye (yasaya) saygı göstermek ve verilen sosyal düzeni sürdürmekten ibarettir (Kohlberg, 1981b, s. 18). Bu aşamada, ahlaki yargı, iyi niyetli olan bireylerin de beklentilerinin çatışabileceği varsayımı üzerine kurulur. Ahlaki endişe, bu tür çatışmaları çözmek için dini veya beşerî bir hukuk sisteminin korunmasını gerekli kılmaktadır.

Beşinci Basamak: Sosyal Sözleşme ve Bireysel Haklar

Birey dördüncü basamakta nasıl ki toplumun diğer bireyleri ile empati kurup kendisinin ve yakınlarının isteklerinden feragat etmek suretiyle, yasalar tarafından belirlenen sınırlar içerisinde toplumsal roller üstlenerek uyum problemini aştıysa; bu basamakta da toplumsal rolleri icra etmenin ve yasalara uymanın yanında yasalar ile toplumsal rol ve değerlerin birbirleri ile olan ilişkisini analiz ederek dengede kalmaya çalışır (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Bu çözümleme anlayışı, bireye öncelikle toplumun bir üyesi olarak her bireyin farklı görüş ve düşüncelere sahip olabileceği geniş bir ahlaki muhakeme çerçevesi sunar. Bunun için toplumdaki her bireyin hakları için endişe geliştirilir. Dolayısıyla bu aşamada birey, doğru veya iyi olanın her bireyin görüş ve düşüncelerinin korunmasından geçtiğinin farkına varır. Bu bilinçlenme anlayışı içerisinde, kişisel özgürlük alanları ile kamu yararını ilgilendiren alanlar arasında ayırım yapılır (Duska ve Whelan, 1975, ss. 72-75). Bunun için toplum içinde her bireyin temel haklarının koruma noktasındaki karşılıklı denge, toplumsal sözleşme üzerine inşa edilmektedir (Kohlberg, 1976, ss. 34-35; 1984b, ss. 174-176). Dolayısıyla haklar, bu aşamada anayasal ve

demokratik olarak üzerinde anlaşmaya varılmış olmanın yanı sıra, kişisel değerler ve görüşler konusudur (Kohlberg, 1981b, s. 18; 1984b, s. 182).

Dördüncü aşamadaki yasaların katı bir şekilde uygulanmasından ziyade, bu aşamada kanun ve düzenlemelerin temel amacı, toplumsal düzeni korumak, temel insan haklarını ve özgürlüklerini güvence altına almaktır (Kohlberg, 1981b; 1981e; 1984b; 1984c). Kanun ve düzenlemeler, kamu yararı sağladığından ve çoğunluk tarafından onaylandığı için uymak gerekir. Ancak kanun ve düzenlemeler, yaşanan zamanın şartlarına göre kamu yararının sağlanması açısından değişebilir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Bunun için bu hakları güvence altına alan ve çoğunluğun refahını sağlayan yasalara uymak, hakkaniyetin bir tarafını oluştururken; adaletli olmayan kanun ve düzenlemelere karşı gelmek, eleştirmek ve onlarla mücadele etmek de hakkaniyetin diğer yanını oluşturmaktadır. Dolayısıyla adaletin düzenlenmesi, insan haklarına ve sosyal refaha odaklanır ve cezai işlem uygulamalarından vazgeçilir (Kohlberg, 1984c, s. 636).

Altıncı Basamak: Evrensel Ahlak İlkeleri

Kohlberg, adalet hakkında endişe olarak tarif ettiği ahlaki yargılamanın zirve noktasına, ahlaki ilkeler adını verir. Bu, bireyin hak (adalet) konusunda kendisi ile çevresi arasında her açıdan uyum sağlamak- adalet terazisi (eşit kollu terazi) gibi herkese hakkını olduğu gibi vermek-münasebetiyle tam bir eşitlik ve denge durumunu ifade eder (Rest, 1979; Kohlberg, 1981a; 1984a). Kohlberg'e göre bu denge, her insana yalnızca bir araç olarak değil, kendi içinde bir amaç olarak davranma ilkesinden geçmektedir. "Başkasına bir amaç olarak davranmak için, onun görüşleri, duyguları hakkında yoğun bir endişe geliştirmeniz gerekir" (Kohlberg, 1987, s. 10). Başka bir ifadeyle bu yargılama düzeyinde endişe, karardan etkilenen her bireyin iddialarını veya bakış açılarını eşit olarak değerlendirmek anlamına gelir (Kohlberg, 1976; 1984b; 1984c). Bütün insanların karşılıklı olarak özgür ve eşit bir varlık olmalarını tecrübe eden yargılamanın eşlik ettiği bir endişe anlayışı.

Bir önceki dönemde görülen geleneği dışarda bırakma ve temel insan haklarına odaklanma anlayışını bir derece ileri götürür. Çünkü ahlaki yargı, beşinci basamakta sosyal sözleşme etrafında kenetlenirken, altıncı basamakta sözleşmenin yapıldığı sürece ve bu tür bir sözleşmeye dayanan prosedürlerin hakkaniyetini sağlamaya yöneliktir (Kohlberg, 1984c, s. 637). Beşinci basamakta insan hakları ile toplumsal sözleşme arasındaki ilişkiyi özümseyip kamu yararına -yani genel refahı sağlayan eylemlerin sonuçlarına- odaklanan birey, bu aşamada ahlaki yargının mantığını analiz ederek insanların eşitliği ilkesine odaklanır (Duska ve Whelan, 1975; Rest, 1979; Kohlberg, 1981a, 1984b; 1987). Aynı şekilde insan haklarını korumayı hedefleyen sosyal sözleşmesinin mantığında, insan güvenini ve toplumu korumanın önemi yer alırken altıncı basamakta, güven ve topluluk kavramı, insan hakları için ön koşul haline gelir (Kohlberg, 1984c, s. 638). Dolayısıyla doğru veya yanlış ölçütü, sosyal düzenin kanun ve yasalarıyla değil, bireyin kendi vicdanının rol alma sürecinde geliştirdiği evrensel ahlak ilkeleriyle belirlenir (Kohlberg, 1976, ss. 34-35;

1984b, ss. 174-176). Kanunlar özel olduğundan zamana ve mekana göre değişebilir, ancak ilkeler genel olduğundan her zaman ve her yerde geçerlidir (Kohlberg, 1981c, s. 40). Bunun için adil olmak, renk, ırk ve dil farkı gözetmeksizin insanların eşitliğini benimsemek ve insan olması nedeniyle herkesin onuruna saygı göstermek, ahlaki bir zorunluluk haline gelir. Herkesin eşit kabul edilmesi nedeniyle hakkaniyet, bireyin yeteneği, sosyal statüsü gibi özel nitelikleri referans almaz. Ancak hakkaniyet, farklı ihtiyaçların tanınmasını örneğin en az avantajlı olanın konumunu göz önünde bulundurma ihtiyacını içerir. Hakkaniyet gereği adaletin düzeltilmesi, cezalandırmadan ziyade ıslaha dayalıdır. Çünkü suçlu olan biri, adalet ilkeleriyle uyumlu olduğu sürece, onuruna saygı duyulması gereken bir insandır (Kohlberg, 1984c, ss. 638-639).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İlahiyat fakültesindeki öğrencilerin mevcut durumunu sorgulayan ilişkisel tarama modeli türündedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2013, s. 81). Çalışmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargılama yeteneği puanları, öğrencilerin okudukları sınıf değişkeni açısından, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde ele alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören hazırlık ve son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili yılda hazırlık ve son sınıf öğrencilerini bünyesinde barındıran fakülte sayısı ise 44'tür. Bundan dolayı çalışma evreni, 44 fakülte ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evrenine dahil olan fakültelerin hazırlık sınıfındaki öğrenci sayısı 15073 (8559 kız, 6514 erkek), 4. sınıf öğrenci sayısı 12987 (7795 kız, 5192 erkek)'dir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda evrenin, araştırma problemine ilişkin en uygun kesimini saptamak için Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini temsilen amaçlı örnekleme yoluyla seçilen;

1-Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2-Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 3-Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 4-Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 5-Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 6-Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 7-Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki hazırlık ve 4. sınıf öğrencileri, hedeflenen araştırma grubunu oluşturmuştur. Bulunduğu bölgeyi en iyi şekilde temsil etmesi için coğrafi bölgelerde açılan ilk İlahiyat Fakülteleri tercih edilmiştir. Bunlar, en köklü İlahiyat fakülteleri olarak alt yapı, öğretim üyesi ve eğitim etkinlikleri bakımından Türkiye'nin en donanımlı fakültelerini oluşturup, her birinin bünyesinde yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur. Aynı şekilde bu fakülteler, buldukları coğrafi bölgelerde (4. sınıftaki öğrencilerin yerleştikleri 2013 yılı için) taban puanları bakımından en yüksek

puana sahip fakülteler olarak (ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2013), buldukları bölgelerde en çok tercih edilen fakülteleri oluşturur. Dolayısıyla İlahiyat eğitiminin değerlendirilmesi bakımından, her birinin emsal nitelikte olduğu söylenebilir. Örneklem olarak seçilen bu 7 fakülte'deki öğrenci sayısı 7555 (4176 kız, 3379 erkek)'tir.

Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen fakültelerde araştırmayı uygulamak için ilk önce Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan daha sonra ise fakültelerin bağlı bulunduğu Rektörlüklerden resmi yazışmalar yoluyla izin alınmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan ve veri toplama araçlarını tam dolduran 1259 öğrenci araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 1259 öğrencinin bağımsız değişkenlere ait verileri Tablo. 1 'de işlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	Kategori	(N)	%
Öğrenim Görülen Sınıf	Hazırlık sınıfı	613	48.7
	4. Sınıf	646	51.3
Yaş	17-24 Yaş	1146	91.0
	25 ve Üstü	113	9.0
Cinsiyet	Kız	795	63.3
	Erkek	460	36.7

Tablo. 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %48.7'si (613) hazırlık, %51.3'ü (646) 4. sınıf öğrencisidir. Örneklem grubunun %91.0'i (1146) 17-24 yaş aralığında, %9.0'u (113) ise 25 yaş ve üstünde yer almaktadır.¹ 4 öğrenci cinsiyetini boş bırakmış olup geriye kalanların %63.3'ü (795) kız, %36.7'si (460) ise erkeklerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" kullanılmıştır. Georg Lind tarafından 1977 yılında geliştirilen ve Çiftçi (2001a; 2001b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MUT, Kohlberg'in altı basamağa dayalı ahlaki gelişim anlayışı doğrultusunda demokratik kişiliğin belirleyicisi olan ahlaki yargı yeteneğini ölçmektedir (Lind, 2019a). Testin temel mantığı şuna dayanır: Ahlaki yargılama bir yetenek işi olup klasik tutum ölçekleri ile değerlendirmek mümkün değildir (Lind, 1982; 1992; 1999; 2008;

¹ Türkiye, BM'nin belirlediği 12-24 yaş aralığını gençlik dönemi olarak kabul etmektedir. Araştırmamızda gençlik ve yetişkinlik evresinde olanları karşılaştırmak için bu 24 yaş sınırı esas alınmıştır. (hugaum.hacettepe.edu.tr, Erişim tarihi: 29 Ağustos 2021).

2019b). Çünkü ahlaki yetenek bakımından alt basamaklarda yer alan bireylerin hemen hepsi tutum ya da değer bakımından gelenek üstü ahlaki ilkeleri tercih ederler (Lind, 1999, s. 3). Bunun için herhangi bir bireyin bu konuda yetenekli olup olmadığının sadece tutum ile değil, bilişsel yönden de ortaya konulması gerekir. Dolayısıyla MUT ile ahlaki yargı yeteneğinin hem duygusal yönü hem de bilişsel yönü bir arada değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle MUT, bireylerin değer yönelimleri ile ahlaki yeteneklerini birleştirmeyi amaçlamaktadır (Lind, 1982; 1999; 2008; 2019b). Dolayısıyla MUT ile yorumlanan, bir kişinin yaptığı tek tek değerlendirmeler değil, ilgili kişinin toplam yargı şemasıdır (Çiftçi, 2001b, s. 313).

MUT iki ikilem (işçiler ve doktor) ve 26 maddeden meydana gelmektedir. Kohlberg'in altı basamağına göre düzenlenen bu maddelerde, katılımcıdan -4 ile +4 arasında bir tam puan ile değerlendirilmesi istenmektedir. Dolayısıyla Mut'un ölçümü Kohlberg'in altı basamağına göre yapılmaktadır (Lind, 1999, s. 2). MUT'un duyuşsal boyutunda, bireyin Kohlberg'in altı ahlaki basamağını tercih etme derecesi ölçülmek istenmektedir. Bilişsel boyutta ise bireyin ahlaki prensipleri hangi derecede önemseydiği ve kendi içerisinde tutarlılığı test edilmektedir (Lind, 1992; 1999; 2008; 2019a). Buna göre birey, ahlaki yargı testindeki maddeleri puanlarken onların ahlaki kalitesini esas alırsa başka bir ifadeyle test maddelerini tutarlı bir şekilde değerlendirirse, yüksek ahlaki yargı yeteneği puanı alır. Ancak birey, testi cevaplarırken ahlaki olana odaklanmazsa yani testi tutarlı bir şekilde cevaplamazsa düşük ahlaki yargı yeteneği puanı alır (Lind, 1999, s. 3; 2019b, s. 56).

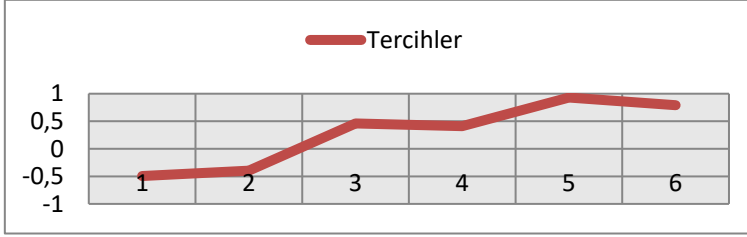
MUT ile elde edilebilecek bilişsel puan, c-skoru olarak ifade etmektedir. Bireyin MUT'tan alabileceği ahlaki yargı puanı (c-skoru) 0-100 arasında değişmektedir (Lind, 1999, s. 3; 2019, s. 58). Ancak ahlaki basamaklar her ikilemde lehte ve aleyhte olmak üzere 2, toplamda 4 defa yargılandığından ve bütün yargılamaların birbirleriyle olan tutarlılıkları test edildiğinden araştırmalarda katılımcılar genel olarak 0-30 arasında ahlaki yargı puanı (c-skoru) almakta, 40 puanın üstüne çıkan katılımcı sayısı çok az olmaktadır (Lind, 2019a).

2.3.1. MUT'un Geçerlik ve Güvenirliği

MUT'un deneysel kontrolü sahip olduğu bağımsız değişkenlere göre yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle MUT'un geçerlilik ve güvenirliği 1-basamakların (6 basamak) 2-ikilemlerin (2 ikilem) 3-lehteki ve aleyhteki argümanların (2) kendi aralarındaki uyumuna göre yapılmaktadır. Lind'e göre MUT'un temel bileşenleri olan bu üç (6.2.2) faktörden elde edilen bulgular doğrultusunda farklı analizlerle testin geçerlilik ve güvenirliğini tespit etmek mümkündür (Lind, 2015, ss. 12-17; 2019a).

Buna göre, **a-Tercih hiyerarşisi analizi**: Ahlaki argümanların tercih sıralaması ile ahlaki yargılamalara odaklanma arasında doğru bir orantının olması.

Şekil 1. Tercihler Hiyerarşisi



Şekil. 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun tercihleri ile ahlaki yargıya odaklanmaları arasında doğru bir orantı söz konusudur. Tercihlerde 5. basamaktan 6. basamağa doğru bir azalma görülmesinin sebebi işçiler ikileminde problemin çözümünün 5. basamakta gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum Lind’in (1999; 2008; 2015) ve Çiftçi’nin (2001a; 2001b) çalışmalarında da benzer şekildedir.

b-Kohlberg’in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki korelasyon analizi: Kohlberg’in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki Sperman korelasyon analizi Tablo. 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Kohlberg’in Altı Ahlak Basamağına İlişkin Tutumları Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi

		Basamak 1	Basamak 2	Basamak 3	Basamak 4	Basamak 5	Basamak 6
Basamak 1	Correlatio n	1	,689**	,509**	,453**	,335**	,315**
Basamak 2	Correlatio n	,689**	1	,500**	,456**	,358**	,347**
Basamak 3	Correlatio n	,509**	,500**	1	,471**	,403**	,380**
Basamak 4	Correlatio n	,453**	,456**	,471**	1	,439**	,456**
Basamak 5	Correlatio n	,335**	,358**	,403**	,439**	1	,472**
Basamak 6	Correlatio n	,315**	,347**	,380**	,456**	,472**	1

Tablo. 2’de görüleceği üzere basamaklar birbirlerinden uzaklaştıkça aralarındaki korelasyonun katsayısı azalmakta, birbirine yakınlaştıkça korelasyon kat sayısı artmaktadır. Buna göre 1. basamaktan 6. basamağa doğru gidildikçe korelasyon kat sayısı, düzenli olarak azalmakta, aynı şekilde 6. basamaktan 1. basamağa doğru da korelasyon kat sayısı, düzenli olarak azalmaktadır.

c- Bilişsel duygusal paralellik analizi: Çalışma grubunun c-skoru puanı ile Kohlberg'in altı ahlak basamağına ilişkin tutumlar arasındaki Sperman korelasyon analizi **Tablo. 3'te** verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun C-skoru Puanı ile Basamak Değerleri Arasındaki Sperman Korelasyon Analizi

C_indeksi	bas1	bas2	bas3	bas4	bas5	bas6
1,000	-,016	-,055*	,056*	,148**	,236**	,176**
.	,562	,049	,048	,000	,000	,000
1259	1259	1259	1259	1259	1259	1259

Tablo. 3'te C skoru ile 1. ve 2. Basamak arasında negatif bir korelasyon kat sayısı söz konusuyken, 3. basamakta pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon kat sayısı gözlemlenmekte, 4. 5. ve 6. basamakta pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyon söz konusu olmaktadır.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin işlenip analiz edilmesinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Ahlaki Yargı yeteneği testinden alınan puanlar normallik sağlamadığından puanların yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkenlerine göre farklılığı ölçmek için t-testinin alternatifi olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin veri toplama aracını doldururken yazdıkları ifade ve notlar kayıt altına alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 4. Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	(N)	Medyan	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hazırlık	613	7.40	657.25	402896.00	181293.00	0.010*
4.Sınıf	646	6.15	604.14	390274.00		

*p < 0.05, **p < 0.01

Tablo. 4'te görüldüğü üzere, öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından hazırlık sınıfı öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 7.40 ve sıra ortalamaları 657.25 puana sahipken, 4. sınıf öğrencilerinin **c-skoru** medyan değeri 6.15 ve sıra ortalaması puanları 604.14'tür. Öğrenim görülen sınıfa göre **c-skoru** puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, hazırlık sınıfı öğrencilerin puanları, anlamlı derecede yüksek çıkmıştır [U=181293.00, p<0.05].

Tartışma ve Sonuç

Eğitim düzeyi ile ahlaki gelişime dair yapılan çalışmaların tartışmalarına geçmeden önce yapılan çalışmaları iki farklı başlıkta değerlendirmek, konunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Çünkü ahlaki gelişim konusunda yapılan çalışmaların bazıları ahlaki, tutum ölçekleri (duyuşsal) ile ölçerken; bazıları, yetenek testleri (bilişsel) ile ölçmektedir. Buna göre, konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmalardan Yıldırım (2014, s. 105) ortaokulda, Şengün (2008, s. 177), Bayraktaroğlu (2016, s. 76) ve Bayraktar (2019, s. 147) lisede, Özyer (2015, s. 75) ve Alkal (2016, s. 78) üniversitede okuyan farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin; Seyrek (2014, s. 75) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip akademisyenlerin ahlaki olgunluk² puanları arasında herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bununla birlikte Çelebi (2014, s. 48) lise 1. sınıf, Kaya ve Aydın (2011, s. 36) ise üniversite 1. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının, diğer sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Konuyu bilişsel açıdan ele alan çalışmalara bakıldığında, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)³ ile yapılan çalışmalardan Gölcük (2010, s. 83) ve Gümüş (2015, s. 124) ortaokulda, Dereboy ve arkadaşları (2007, s. 18) lisede, Ersoy (1997, s. 81), Kaya ve arkadaşları (2017, s. 126) ise üniversitede okuyan farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin ahlaki yargılama puanları arasında herhangi bir farklılık gözlemlemezken; Kaya (1993, s. 93) ve Küçükalp (2004, s. 86) üniversite son sınıf öğrencilerinin, İz (2009, s. 126) ise üniversite 3. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Acuner, lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf seviyesi yükseldikçe ahlaki yargı düzeyinin de arttığını saptamıştır (Acuner, 2004, s. 147). Çelik ise üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, üniversite düzeyindeki grubun ahlaki yargılama puanlarının, anlamlı derecede yüksek çıktığını gözlemlemiştir (Çelik, 2016, s. 104).

Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile yapılan çalışmalara bakıldığında: Gültekin (2008, s. 61), Söylemez ve Oruç (2018, s. 1610), üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında, Kaya ve arkadaşları (2017, s. 126) farklı sınıf seviyesindeki üniversite öğrencileri arasında; Şafak (2008, s. 127) lisans ve yüksek lisans; Çitemel (2010, s. 125) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip bireyler arasında ahlaki yargı yeteneği puanlarında, herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bunun yanında Keskin, Türkiye ve İngiltere'deki lise öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmada, Türkiye'deki 12. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarını, 10 ve 11.sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır (Keskin, 2013, s. 240). Benzer şekilde Altun, üniversite 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı

² Ahlaki olgunluk ölçeği için bkz., Şengün & Kaya, (2007, ss. 51-64).

³ Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) için bkz., Rest, (1979).

yeteneğinin 1. sınıf öğrencilerinden olumlu yönde farklılaştığını saptamıştır (Altun, 2018, s. 57).

Piaget ve Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramını esas alarak farklı ikilemler bağlamında yapılan çalışmalardan Hatunoğlu, Heinz ikilemi bağlamında yaptığı araştırmada üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargılamalarının farklılaşmadığını gözlemlemiştir (Hatunoğlu, 2003, s. 88). Kaya ise, farklı sınıf seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında ahlaki gerekçelendirmelerinin birbirinden farklılaşmadığını tespit etmiştir (Kaya, 2015, s. 111).

Ahlaki gelişime dair yapılan bu çalışmalardan konuyu duyuşsal açıdan ele alan çalışmaların bulgularından bazıları, araştırmamızın sonuçları ile örtüşse dahi bunları araştırma bulgularımızla kıyaslamak doğru değildir. Çünkü araştırmamızın teori ve mantığı bilişsel yaklaşıma dayanmaktadır. Bilişsel yaklaşıma dair yapılan çalışmaları karşılaştırdığımızda ise gerek Değerler Belirlenmesi Testi (DIT) ile gerekse Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile yapılan çalışmalardan anlamlı seviyede farklılık gözlemlenen bulguların hepsi, araştırmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Çünkü öğrenim düzeyine göre farklılaşma tespit eden Kaya (1993), Küçükalp (2004), Acuner (2004), İz (2009), Keskin (2013), Çelik (2016) ve Altun (2018)'un çalışmalarının hepsinde tespit edilen husus; öğrenim seviyesi yükseldikçe ahlaki yargılamanın da yükseldiğine dairdir. Başka bir ifadeyle yapılan araştırmalarda öğrenim düzeyi yükseldikçe, ahlaki yargılama düzeyinin de arttığını göstermektedir. Oysaki araştırmamızda İlahiyat eğitimine yeni başlayan öğrencilerin, ahlaki yargı yeteneği puanları, mezun duruma gelmiş olanlardan olumlu yönde farklılaşmıştır. Daha da önemlisi mezun durumundaki öğrencilerin, din eğitimi almış olmalarına rağmen olumsuz yönde farklılaşması, beklentilerin aksini yansıtmaktadır. Çünkü din eğitiminin önemli bir boyutunu, ahlak oluşturmaktadır. Dolayısıyla İlahiyat eğitimi alan grubun, İlahiyat eğitimi almayan gruptan niçin olumsuz yönde farklılaştığının ortaya konulması önem arz etmektedir.

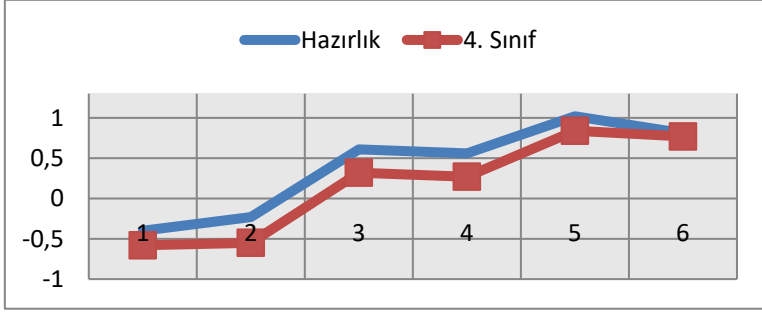
Öncelikle bu durum, din eğitimi üzerine çalışanlar açısından beklentilerin tersini yansıtırsa da Bilişsel Gelişim Kuramı açısından son derecede normal bir durumdur. Çünkü kurama göre ahlak, bir dine (Lind, 2008) ya da değerlere (Kohlberg ve Mayer, 1981, ss. 78-81) bağlı olarak öğretildiği durumlarda, ahlaki yargı yeteneği gelişmez. Bu durumun, birbiriyle bağlantılı iki gerekçesi vardır. Öncelikle Kohlberg'e göre farklı din, mezhep ve ideolojiler açısından iyi ve kötünün doğru ve yanlışın ölçütleri birbiriyle çelişmektedir. Çünkü her birinin kendisine iyi veya kötü diye benimsediği şey (değerler), günlük hayatta diğerleriyle çatışabilmektedir (Kohlberg, 1987, s. 4). Bunun için Kohlberg, ortak bir zeminde buluşma noktasında, ahlak konusunun değerler üzerinden değil de haklar (adalet) bağlamında öğretilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca Kohlberg, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gibi toplumun genel beklentilerine dayanan konuları, ahlaki olarak nitelendirmemektedir. Çünkü ona göre, ahlaki durum veya olaylar, farklı perspektif veya çıkarılara sahip olan insanların haklarının çatışması durumudur (Kohlberg, 1984b, s. 184). Dolayısıyla ahlak

konusu, haklar (adalet) bağlamında ele alınıp farklı kişiler açısından tartışıldığı zaman çatışma ve çelişkileri anlamlandırmak mümkün olabilmektedir.

Kohlberg'in ahlakın değerlere bağlı olarak öğretilmesine karşı çıkmasının diğer sebebi ise, insanların günlük hayatta doğrudan ahlaki ilkeler üzerinden hareket etmemeleridir (Kohlberg, 1981a; 1984a; 1987). Ona göre din ve değerler, neyin doğru neyin yanlış olduğu hususunda temel ilkeler ortaya koyar. Bunun için ahlakın dine veya değerlere dayalı bir biçimde ilkeler üzerinden öğretildiği durumlarda insan, neyin doğru veya neyin yanlış olduğu hususunda bilgi sahibi olabilir; doğru veya yanlışla ilişkin tutum geliştirebilir. Ancak Kohlberg'e göre insanlar, günlük hayatta bu ilkelerden ziyade, kendi yaşantılarının gerçekliği üzerinden hareket ederler. Örneğin gasp, kayırma, insanları aldatma, kamu malına zarar verme gibi toplumsal yapının dengesini tehdit eden olaylar söz konusu olduğunda, insanların hemen hepsi bu olayların ne kadar yanlış olduğunu ve bu gibi durumlara sebebiyet veren insanların cezalandırılmasını isteyebilmektedir. Ancak bu olayların müsebbibi bireyin kendisi veya bir yakını söz konusu olduğunda, yani olay doğrudan bireyin kendi yaşantılarını ilgilendiren bir içeriğe sahip olduğunda, insanların hemen hepsi toplumsal yapının değerleri olan (adalet) ilkeleri(ni) bir tarafa bırakıp, kendi vicdanlarının belirlediği (adalet) ilkeleri doğrultusunda farklı bir pozisyon alabilmektedir. Çünkü bir baba açısından, çocuğu suça karışmış olsa bile onu korumak, başına gelebilecek olumsuzluklar nedeniyle endişe taşımak ve günlük hayatta haklarını savunmak da adaletin (vicdan duygusu) ilkelerindedir.

Kohlberg'in karşı çıktığı husus, din veya değerler değil, ahlak öğretiminin doğrudan ahlaki ilkeler (en doğru veya en yanlış olan, en iyi ve en kötü olan) üzerinden anlatılmasıdır. Kohlberg'e göre insanlar, genel olarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu zaten bilirler. Ancak zıt ahlaki talepler arasındaki çatışmaları, nasıl çözeceklerini veya böyle bir durumda ahlaki ilkelerin hangi somut kararı ifade edeceğini, tam olarak bilmezler (Lind, 2016, s. 18). Dolayısıyla değerlere dayanan ahlaki ilkelerin yaşatılması, bireyin kendi gerekçelerine (adalet duygusuna) dayandırıldığı zaman, ahlaki bir hüviyete kavuşur. Bunun için bireyin adaleti dağıtım ve paylaşımını yani adalet (vicdan) duygusunu, içinde bulunduğu ortamdan bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Dolayısıyla ahlaki yargı (eğitimi), **dışarıdan belirlenen ilkelerden ziyade bireyin kendi gerekçelerine dayanan ilkeler** üzerine inşa edilmelidir. Bu bağlamda düşünülecek olursa 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneğinde olumsuz yönde farklılaşmasının sebebini, ahlaki olanın, değerlerin (ilkesel olarak en doğrunun) benimsemesini esas alan bir dini öğrenme yaklaşımından geçmelerine bağlanabilir. Konunun anlaşılması açısından hazırlık ve son sınıf öğrencilerinin, basamak maddelerine verdikleri duyuşsal puanlara ilişkin farklılaşmalarını Şekil. 2'deki verilerden bakabiliriz.

Şekil 2. Sınıflara Göre Duyuşsal Puanlar



Şekil. 2’de görüleceği üzere hazırlık sınıflarında en alt duygular olan otoriteye itaat ve cezadan kaçınma ahlakını temsil eden 1. basamak ile bireycilik ve karşılıklı çıkara dayalı ahlaki temsil eden 2. basamak duygusal puanları arasında, belirgin bir farklılık söz konusuyken, 4. sınıf öğrencilerinde gözle görülen belirli bir farklılık söz konusu değildir. Aynı durum, en üst duygular olan sosyal sözleşme ve bireysel hakları temsil eden 5. basamak ile evrensel ahlak ilkelerini temsil eden 6. basamak duygusal puanları açısından da geçerlidir. İşçi ikileminin çözümü 5. basamakta gerçekleştiğinden dolayı 5. basamak duygusal puanının daha yüksek çıkması (Lind, 2008, s. 197) beklenirken, 4. sınıf öğrencilerindeki farklılık azalmış görülmektedir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin kişiler arası beklenti ve uyum ahlakını temsil eden 3. basamak ile yasa ve düzen ahlakını temsil eden 4. basamak duygusal puanlarının, hazırlık sınıfı öğrencilerinden belirgin bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Daha da önemlisi son sınıf öğrencileri, en düşük iki basamaktan hazırlıktakilere göre daha düşük duygusal puan almakta ve bu öğrencilerin en düşük basamak ile en yüksek basamak arasındaki duygusal puan farklılıkları, belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekildeki verilerden yola çıkarak şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür: Din eğitimi sürecinde hedeflenen, öğrencilerin doğru veya yanlışla ilişkin tutum geliştirip, günlük hayatta neyin en iyi veya neyin kötü olduğuna dair duygularını beslemek ise hedeflerin gerçekleştiğini gözlemlenmektedir. Ancak mezun durumundaki öğrenciler ahlaki olanı değerlendirirken, farklı konumdaki kişilerin haklarından ziyade daha çok neyin en iyi neyin en kötü olduğuna (ilkelere) odaklandıkları için, bilişsel ahlaki puanları daha düşük çıkmaktadır. Burada, “İlkeler üzerinden hareket etmek yanlış mıdır?” diye sorulabilir. Ancak Kohlberg’e göre, günlük hayatta ahlaki olanı değerlendirirken daima doğruyu ölçüt alan insan sayısı çok azdır. Çünkü günlük hayatta ilkesel olarak doğru olanı savunmak, Sokrates örneğinde olduğu gibi bireyin yaşamına dahi sebep olabilmektedir. Dolayısıyla günlük hayatta evrensel ahlak ilkeleri üzerinden hareket edilmediği için, ahlaki yargı

yeteneği testinde sadece ilkesel olana odaklanmak, farklı duyguların çelişmesini beraberinde getirmektedir.

Bu durumu somutlaştırmak için öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği testini puanlarken yazdıkları ifadeler, bilişsel-duyuşsal tutarlılık arasındaki dengenin anlaşılması noktasında önemli ipuçları vermektedir. Örneğin hiçbir umudu kalmayan kanserli bir hastanın çektiği acıya karşı doktorun yaşamı devam etmeye ya da çekilen acıların (hastanın isteği doğrultusunda) ilaç vererek sona erdirilmesini öngören doktor ikilemi'ne (bkz., MUT) karşılık yazdıklarından bazıları şöyledir: 196 nolu öğrenci hikayeyi okuyunca olayın “fıkhi hükmünü bilmiyorum” diye yazarken, ikilemdeki 6. soruya karşılık “ölçü islamdır, doktorlar değil” notunu düşerek konuyu dini hükümle temellendirmeye çalışmıştır. 463 nolu öğrenci, “Allah’ın verdiği canı Allah alır ve belki bu onun imtihanıydı.” ve 89 nolu öğrenci, “Allah’tan ümit kesilmez. Allah herkesin derdinden daha büyüktür.” notuyla konuyu, Allah inancı ile temellendirmeye çalışmışlardır. 1060 nolu öğrenci, “kim ölmeyecek ki!!!” notuyla konuyu, ahiret inancı ile temellendirmeye çalışmıştır. 1200 nolu öğrenci, “intihar” ve 1040 nolu öğrenci, “olayı intihar olarak görüyorum!” diyerek intihar etmenin dinen kabul edilemez olduğuna dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde 604 nolu öğrenci, “en önemlisi intihar eden sonsuza dek cehennemde olur. Katl de büyük bir günahdır. Diğerleri önemli değil?” yazmak suretiyle öldürme ve intiharın dindeki hükmüne vurgu yaparak, konuyu ahiret inancı ile temellendirmiştir.

Doktor ikileminin Kohlberg’in dördüncü basamağı olan yasa ve düzen eğilimine ilişkin gerekçeleri içeren 6. soruya karşılık, 1040 nolu öğrenci, “yasa var mı?” 1200 ve 1319 nolu öğrenciler ise “hangi hukuk!” notunu düşerek kullandıkları noktalama işaretleriyle ahlaki olanı yasayla ilişkilendirmeye dair şüphelerini dile getirerek, dini ilkelerin esas alınması gerektiğine işaret etmektedir. Burada aktarılanların yanı sıra ahlaki olanı dini ilkeler bağlamında değerlendirip görüşlerini belirten hazırlık veya son sınıfta başka öğrenciler de mevcuttur. Ancak anlatılanların aksine sadece 497 nolu öğrenci, doktor ikilemine karşılık “ölümcül derece hastalıklarda hastanın çektiği acıyı kimse bilemez. O yüzden onun isteği üzerine morfin verilmeli. Ben doktor olsam aynısını yapardım. Hastanın çektiği acıdan hasta yakınları da etkilenir. Ve acının sonlandırılması istenir sonuç ölüm olsa dahi. Bizzat yaşadım ve doktordan ağır morfin yapılmasını talep ettim.” notunu düşerek, olayı kendi gerekçeleri üzerinden farklı bir şekilde değerlendirmiştir. Sadece bir tane örnek olsa da, doğrudan bireyin kendi hayatını ilgilendiren bir durum veya olay söz konusu olduğunda, ahlaki olanı farklı yönde değerlendirmenin mümkün olmasını göstermesi bakımından önemlidir.

Bilişsel gelişim kuramı açısından bu öğrenciyi farklı kılan husus, morfin verilmesini vicdanen uygun görmesi değil, yargılamada bulunurken dışarıdan belirlenen gerekçelerden (ilkelerden) ziyade, kendi gerekçelerini öne sürmesidir. Diğer öğrenciler ise ahlaki olanı değerlendirirken kendi gerekçelerinden ziyade, sadece ilkesel olarak en doğru veya en yanlış olana odaklanmışlardır. Bunun için bazı öğrenciler açısından, ahlaki olan ile

kanunlar arasındaki bağ ya yoktur ya da tartışmalıdır. Halbuki bireyin günlük yaşamını devam ettirmesi açısından toplumsal norm ve kuralların içkin olduğu kanunlara uyması gerekmektedir. Ayrıca ilkesel olarak en doğru veya en yanlış olanın benimsenmesi, toplumun varlığını sağlayan norm ve kanunların savunulmasını da beraberinde gerektirmektedir. Bunun için ahlaki yargılamada hayatın gerçekliğinden ziyade, sadece ilkelere (en üst ve en alt duygulara) odaklanıldığında, bu iki uç arasındaki duygular göz ardı edildiği için bilişsel puan (tutarlılık) daha düşük çıkar.

Bütün bu tartışma ve tespitlerin sadece bilişsel gelişim konseptine dayalı olan MUT için geçerli olduğunu söylemekte fayda vardır. Zira ahlakla ilgili farklı kuram ve ölçme araçları mevcuttur. Bu nedenle farklı ölçme araçları ile konunun incelenmesi, bir öneri olarak görülebilir. Ayrıca Lind (2019a), MUT'ta kullanılan ikilemlerden özellikle "doktor ikilemi"ne yönelik önemli eleştiriler aldığını belirtmektedir. Dolayısıyla aynı metotla geliştirilecek farklı ikilemlerle konunun ele alınması da önemli bir öneri olarak görülebilir. Kohlberg'in kendisi de 6 aşamanın evrensel olduğunu ileri sürdüğü halde kullanılan dilemmaların, kültürel kodlara göre farklılık gösterebileceğini kabul etmektedir (Kohlberg, Levine ve Hower, 1984). Bu nedenle ahlaki yargıya dayalı 6 basamaklı ahlaki gelişim kuramı, değişmez ve evrensel olmasından ziyade, ahlakın ölçülmesi noktasında somut bir data sunduğu için üzerinde daha fazla tartışmayı hak ediyor. Çalışmamızda ortaya çıkan sonuçları da, bu minvalde değerlendirmekte fayda vardır.

Kaynakça

- Acuner, H. Y. (2004). 14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akinal, B. (2013). Aile ortamı dışında yetişen çocuklarda ahlaki gelişim: Gaziantep örneklemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, H., Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (35), 121-143.
- Alkal, A. (2016). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, V. K. (2018). İlahiyat Fakültesi ve diğer fakülte öğrencilerinin bazı değişkenlere göre ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bayraktar, G. M. (2019). Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DİKAB dersine yönelik tutumları (Rize ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktaroğlu, E. (2016). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile mizah tarzları ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, B. (2007). Eğitim bilimi ve din eğitimi. Ankara: Gün Yayınları.
- Bull, N. J. (2010). Moral judgement from childhood to adolescence. Cilt 5, New York: Taylor & Francis e-Library.
- Çelebi, Ç., D. (2014). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlaki olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelen, N. (2011). Ergenlik ve genç yetişkinlik: Bir dönüşüm süreci. 2. Baskı, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelik, B. (2016). Üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2001a). Almanya ve Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.
- Çiftçi, N. (2001b). Ahlaki yargı testi MUT'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(2), 295-321.
- Çitemel, N. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, E. (2014). Ahlaki olgunluk ve dindarlık arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dereboy, Ç. ve Diğerleri. (2007). Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması II. Adnan Menderes Üniversitesi Proje Bitirme Raporu.
- Duska, R., Whelan, M. (1975). Moral development: a guide to Piaget and Kohlberg. New York: Paulist Press.
- Ersoy, N. M. (1997). Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Fuchs, J. (1987). The phenomenon of conscience: Subject-orientation and object-orientation. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), Conscience: An interdisciplinary approach. (s. 27-56) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Gibbs, J. C. (2014). Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt. 3. Baskı, New York: Oxford University Press.
- Gölcük, S. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde din kültürü ve ahlak bilgisi düzeyi ile ahlaki gelişimi arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, F. (2008). Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, E. (2015). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hacettepe Üniversitesi Gençlik Araştırmaları ve Uygulama Merkezi. <http://www.hugau.hacettepe.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 29.08. 2021)
- Hatunoğlu, H. K. A. G. (2003). Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlaki düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Higgins, A. (1987). The idea of conscience in high school students: Development of judgments of responsibility in democratic just community programs. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), Conscience: An interdisciplinary approach. (s. 123-162) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- İz, F. B. (2009). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre hemşire bölümü öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kauffman, K. (1987). Theoretical introduction to the measurement of moral judgement. A. Colby, L. Kohlberg (Ed.), The measurement of moral judgement, Cilt 1 (s. 1-61) içinde. New York: Cambridge Press.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. 25. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, M. (1993). Bazı kişisel değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, M., Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 15-42.
- Kaya, M. ve Diğerleri. (2017). Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile Ahlaki Yargı Testi (MUT) arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 99-133.
- Kaya, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki yargı yeterlilikleri: Türkiye-Samsun ve İngiltere-Lancashire karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 217- 249.
- Kohlberg, L. (1963). Psychological analysis and literary form: A study of the doubles in Dostoevsky. *Daedalus*, 92(2), 345-362.
- Kohlberg, L. (1974). Education, Moral development and faith. *Journal of Moral Education*, 4(1), 5-16.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 46-54.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental Approach. T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (s. 31-53) içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981a). *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981b). Indoctrination versus relativity in value education. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 6-28) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981c). Education for justice: A modern statement of the socratic view. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 29-48) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1981d). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 101-189) içinde. San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1981e). The six stages of moral judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 409-412) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984a). *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984b). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 170-205) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984c). The six stages of justice judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 621-639) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984d) The meaning and measurement of moral judgment. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 395-425) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984e). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 7-169) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). The just community approach to corrections. *Journal of Correctional Education*, 37(2), 54-58.
- Kohlberg, L. (1987). Conscience as principled responsibility: On the philosophy of stage six. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), *Conscience: An interdisciplinary approach*. (s. 3-25) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Kohlberg, L., Elfenbein, D. (1981). Capital punishment, moral development, and the constitution. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, Cilt 1 (s. 244-293) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Cilt 2 (s. 498-581) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1981). Development as the aim of education: The Dewey view. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, the philosophy of moral*

- development: Moral stages and the idea of justice, Cilt 1 (s. 49-96) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A. (1984) Synopses and detailed replies to critics. In L. Kohlberg (Ed.), Essays on moral development, the psychology of moral development: The nature and validity of moral stages, Cilt 2 (s. 319-394) içinde. San Francisco: Harper & Row.
- Küçükalp, E. (2004). Ahlaki yargı gelişim ve dindarlık arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lickona, T. (1976). Critical issues in the study of moral development and behavior. T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: Theory, research, and social issues. (s. 3-27) içinde. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lind, G. (1982). Experimental questionnaires: A new approach to personality research. A. Kossakowski, K. Obuchowski (Ed.), Progress in psychology of personality: XXII. International Congress of Psychology. (s. 1-23) içinde. Berlin: Deutscher Verlag.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in democratic society. G. Zecha, P. Weingartner (Ed.), Conscience: An interdisciplinary approach. (s. 91-122) içinde. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Lind, G. (1992). The Measurement of Structure: A new approach to assessing affective and cognitive aspects of moral judgement behavior, and finding from research. Department of Psychology, Fordham University, New York, 1-13.
- Lind, G. (1999). Scoring of the Moral Judgement Test (MJT). Psychology of Morality & Democracy and Education, 1-9.
- Lind, G. (2008), The meaning and measurement of Moral Judgment Competence: A dual-aspect model. D. Fasko Jr., W. Willis (Ed.), Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education. (s. 185-220) içinde. Creskill: Hampton Press.
- Lind, G. (2015). Moral Competence Test (MCT). Workshop at the 41st Annual Meeting of the Association for Moral Education, 1-32.
- Lind, G. (2016). How to teach moral competence: Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit. Berlin: Logos Verlag. <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/buch-lind/target35.html>
- Lind, G. (2019a). Moral Competence Test (MCT). Erişim Tarihi: 01.07.2020. <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.html>
- Lind, G. (2019b). How to teach moral competence. Berlin: Logos Verlag.

- Moshman, D. (2005). Adolescent psychological development: Rationality, morality and identity. 2. Baskı, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özyer, H. (2015). Öğretmen adaylarının narsistik kişilik özellikleri ve ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rest, J. R. (1979). Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Seyrek, D. Ö. (2014). Akademik personelin ahlaki olgunluk düzeylerine göre duyarlık durumu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Söylemez, B., Oruç, C. (2018). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. Turkish Studies: Educational Sciences, 13(19), 1595-1614.
- Şafak, Z. (2008) İlkokul okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin bilişsel ahlaki yargı yeteneklerinin çok boyutlu olarak incelenmesi: İstanbul Anadolu Yakası örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, M. (2003). Ahlaki düşünce ve yargıları etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, M., Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24(24-25), 51-64.
- Yazıcıoğlu, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında din öğretiminde yeni hedefler. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi:Özel Sayı (6), 1-8.
- Yıldırım, Y. (2014). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 2013 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <http://www.osym.gov.tr/TR,876/2013-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, (Erişim Tarihi 20.11.2017).

TASAVVUFTA İNSAN VE TOPLUM İNŞASINA SOSYOLOJİK BİR BAKIŞ: ŞEYH ŞERAFEDDİN DAĞISTANÎ HAZRETLERİ

Sema SAĞLIK*

E-mail: sema.saglik@meb.gov.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3737-2196>

Citation/©: Sağlık, S. (2023). Tasavvufta insan ve toplum inşasına sosyolojik bir bakış: Şeyh Şerafeddin Dağıstanî hazretleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 83-104.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1231747>

Öz

Tasavvufta insan ve toplum inşasına bir örnek olarak verilen Nakşibendi tarikatının Halidî kolunun önde gelen müşşidi Şeyh Şerafeddin Dağıstanî Hazretlerini konu alan çalışmanın ilk bölümünde teorik çerçeve başlığı altında tasavvuf ve tarikatlar; özelde ise Şeyh Şerafeddin Dağıstanî Hazretlerinin dini ve sosyo-kültürel hayatı sosyolojik bir perspektiften değerlendirilmiştir. Bu çalışma teorik ve pratik olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Araştırmacının teorik yönünde kitaplara ve makalelere başvurulmuştur. Tarikatların toplumsal işlevi ile ilgili kitaplar, makaleler, tezler, süreli yayınlar, web sayfaları vb. kaynaklar taranmıştır. Çalışmanın pratik yönünde de katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında tasavvufun yaygın bir eğitim modeli olduğu; insan ve toplum inşasının zemininde icra-i faaliyet gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Şeyh Şerafeddin Dağıstanî Hazretlerinin Yalova'da yaptığı irşad faaliyetlerine ve Kurtuluş Savaşının başladığı yıllarda Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne vermiş olduğu manevî desteğin tarihî önemine değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tasavvuf, Nakşibendi, Şeyh Şerafeddin Hazretleri.

* Dr. Yalova İl Millî Eğitim 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 uygunluğu 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.

A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE ON HUMAN AND SOCIETY CONSTRUCTION IN SUFISM: SHEIKH SHARAFEDDIN DAGISTANI

Abstract

In the first part of the study, information about Sufism and sects was given under the title of theoretical framework about Sheikh Şerafeddin Dagestani, the leading master of the Khalidi branch of the Naqshbendi sect, which is given as an example of human and society building in Sufism and in particular, the religious and socio-cultural life of Sheikh Şerafeddin Dagestani was evaluated from a sociological perspective. This study was handled in two ways as theoretical and practical. In the theoretical aspect of the research, books and articles were consulted; resources such as books, articles, theses, periodicals and web pages related to the social function of the Sects were scanned. In the practical aspect of the study, the participatory observation technique was used. When a general evaluation is made, it can be said that Sufism is a model of non-formal education and that it operates on the basis of human and society building. In addition, the historical importance of the spiritual support of Sheikh Şerafeddin Dagestani to the Grand National Assembly of Turkey in the years when the War of Independence began was mentioned.

Keywords: Sufism, Naqshbandi, Sheikh Sharafeddin Hazretleri.

Giriş

Tasavvuf, hakikat yolculuğudur. Bu yolculukta hem dini yaşam hem de toplumsal hayat, tasavvufun ayrılmaz bir parçasıdır. Kültür, siyaset, iktisat gibi alanlarda etkili olan tasavvuf, doğası gereği toplumsal bir olgudur. Toplumun teşekkül etmesinde maya niteliğindedir tasavvuf. Diğer bir deyişle tasavvuf insana karakter kazandırmada, şahsî ve psikolojik problemleri çözüme ve gerek duyulduğunda insanı motive etmede yardımcı bir sistem kurmuştur. İslâm medeniyetinin toplumsal değerleri oluşturma, geliştirme, yerleştirme ve karakter haline getirmede insanın içindeki mikro âlem ve dışındaki makro âlem ile olan etkileşimini tanımlaması hususunda kelâmî, tasavvufî ve felsefi açıdan farklı yaklaşımlar söz konusudur. Ayrıca ahlak, siyaset, bilim, hukuk ve dil felsefesi gibi disiplinler İslam düşünürlerinin hayata dair sorunlara dinamik olarak ürettikleri çözümlerdir. Bu minvalde tasavvufun insan ve toplum inşasında yaygın bir eğitim modeli sunan bir okul olduğunu söylemek mümkündür. “Muhâsibî, Kuşeyrî, Bayazîd-i Bistâmî, Gazâlî, Abdulkâdir-i Geylânî, Şâh-ı Nakşîbendi, Hucvirî, Mevlanâ, İmam-ı Rabbânî ve İbn Arabî gibi birçok mutasavvıfın yaklaşımlarıyla şekillenen tasavvuf okulu ve bu okulun bir kurumu olan Nakşîbendiyye

Tarikatı, Şeyh Şerafeddin Dağıstanî'nin hayat anlayışının çerçevesini belirlemiştir” (Erdoğan, 2013, s. 4).

İslam medeniyetinin önemli mecralarından olan tasavvuf hem dini yaşamın hem de toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Kültür, siyaset, iktisat ve toplum alanlarında etkili olan tasavvuf, doğası gereği toplumsal bir olgudur. Osmanlı döneminde yaygınlaşarak toplumun tüm kesimlerini etkisi altına almıştır. O dönemde tasavvuf, devletin fikir, felsefe, güzel sanatlarıyla ve ayrıca siyasi, iktisadi ve askeri hayatla ilgili yönlendirmeler yapan bir düşünüş ve yaşayış tarzı olmuştur. Tasavvufun toplumun dinamiğini oluşturan üç saçağından biri olan tekke, nicelik ve nitelik açısından manevi ve ahlaki açıdan toplumun inşasında önemli faaliyetlerde bulunmuştur. Tekkeler kültürde, sohbette, edebiyatta ve felsefede etkili olarak islami düşüncüyü şekillendirmişlerdir. Devletin kuruluşunda tekkeler, toplumun önünde olarak sosyal hayatı yönetmişlerdir.

Tüm bu bilgiler ışığında İslam kültür ve medeniyet tarihi yelpazesine bir bütün olarak bakıldığında “Horasan erenlerinin Anadolu'ya getirdikleri 'gönül dünyası' üzerine kurulup gelişen, Şeyh Edebali'nin rüyalarıyla büyüyüp dal budak salan, Davud-ı Kayseri'nin yorumlarıyla felsefi boyutunu derinleştiren, Eşrefoğlu Rumi ile halkın hayatına giren, Şeyh Vefa ile entelektüeli tatmin eden, Niyazi Mısri ile coşku ve cezbeyi, Sinan Paşa ile müseccane nesri, Şeyh Galip ile mukaffa nazmı kemale ulaştıran tasavvufun, dünkü toplumumuzun dünya görüşünü oluşturan merkezlerden biri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tasavvufun gönül ve maneviyat merkezli bir faaliyet olması toplumu derinden etkilemiş; sufilerin gösterdiği hedefler toplumda yaygınlaştıkça dünya ve eşyaya bakış, insan-madde ilişkileri de değişmiştir.

Toplum ve din arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Toplum dini, din de toplumu etkileyebilmektedir. Bu sebeple toplumu dinden, dini de toplumdan tümüyle soyutlamadan toplumda uyum içinde yaşayabilmek, toplumun değer yargılarını ve yaşam tarzlarını bilmekten geçmektedir. Toplumsal talepleri olmayan bir din ile dinden büsbütün bağlarını koparmış bir toplum düşünülemez (Bayyığıt, 2003, s. 30).

Günümüz dünyasında sanayileşme, kentleşme ve göç sonucunda birçok alanda büyük gelişim ve değişimler yaşanmıştır. İslam'ın yaygınlaşmasıyla birlikte putperest toplum yapısından tevhit inancının hâkim olduğu yeni bir toplum yapısına dönüşüm başlamıştır. Buna bağlı olarak dinin toplumdaki etkisi, dini düşünce ve yaşantılar da değişime uğramaktadır. Özellikle hızlı değişimle birlikte kültürel değerlerde aşınmalar dikkat çekmektedir. Tasavvuf bu noktada insan ve toplum inşasında insanların kendi gelenek ve göreneklerine yabancılaşmayı engellemeye çalışmaktadır. Ayrıca tasavvufun toplumsal hayat içinde birçok alanda fonksiyonu bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda sanayileşme ile yaşanan göç neticesinde tasavvuf şehir hayatına uyum sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumdaki bu değişim sürecinde tasavvufun yerini ve rolünü ortaya

koymak; toplumun karşılaştığı gerçekleri daha iyi anlamak ve bunları bilim dünyasına aktarmak bakımından yararlı olacaktır.

İnsanda muhtelif boyutlarda yaşanan dini hayat, hiç kuşkusuz bütün toplumlarda aynı şekilde tezahür etmemiştir. Bu sebeple “dini hayat, bu muhtelif tezahürlerinin tespit ve tahlilinde, konunun bilimsel yöntem ve tekniklerle incelenmesi” gerekmektedir (Köktaş, 1993, s. 7).

Topluma ayırım gözetmeden “İnsan-ı Kâmil” (ideal insan) yetiştirmeyi en önemli amaç olarak gören tasavvufi düşüncenin incelenmesi, içinde yaşadığımız toplumu ve onun din anlayışını tanıma noktasında önemli katkılar sağlayacaktır. Öyle ki, tasavvuf ve tarikatlar Müslüman toplumların içerisinde meydana gelen dini-mistik, tarihi ve kültürel oluşumlar olarak görülüp bu çerçevede bir anlam ifade etmektedirler. Günümüzde de toplumsal olayları inceleme konusu yapan sosyoloji bilimi, din kurumunu ve dinsel inançları açıklarken tasavvuf sosyolojisine ayrı bir önem vermektedir. Bu bakımdan sosyolojik araştırmalarda; toplumda ortaya çıkan dini tezahürler, büyük bir titizlikle ele alınması gereken çok önemli bir gerçektir (Günay, 1999, s. 21). Böylece tasavvufun insan ve toplumun üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılabilir.

1. Tasavvufa Sosyolojik Bir Bakış

1.1. Tasavvuf Tanımı

Tasavvuf yaşandıkça anlaşılan bir ilim olması hasebiyle onun tanımını sınırlı kalıplarla ve kelimelerle yapmak oldukça zordur. Tasavvuf tarihindeki gelişim ve sosyo kültürel çevrenin etkisiyle birden çok tasavvuf tanımı ortaya çıkarmıştır (Haksever, 2012, s. 19). Geylani Hazretlerine (Geylani, 2007, s. 12) göre tasavvuf, nefsin arzularından arınmak dünyayı kalpten söküp atmak, onu avucuna alıp sonra da dağların kaldırmak istemediği o emaneti eksiksiz yerine getirmek için hayat yoluna güvenle devam etmektir. Tasavvuf, Yaradanın seni “senliğinde öldürüp, benliğinde dirilmesi”dir. Güzel huyla huylanmak, çirkin huylardan kaçınmaktır (Sunar, 1966, s. 53). Tasavvuf hem zaman içinde sürüp gitme hem de sonsuz kaynakla yenilenmedir (Altıntaş, 1981, s. 413). Aynı zamanda tasavvuf, insan yetiştirme sanatıdır. Tasavvufun amacı ahlaki olgunlaşma, güzel ahlak, iyi bir Müslüman olma, ibadetlerden zevk alma, kalbi ihtiyaçları karşılamadır. Tasavvuf tevhit ve Allah sevgisinin inkişaf edilmesi, kötü vasıflardan arınılması ve iyi vasıflarla donatılması noktasında rehber olan bir ilimdir. Hz. Peygamber’in şahsında nefis ve ruh terbiyesi öncülüğüdür.

1.2. Tasavvufun İslam Toplumundaki Yeri

Tasavvufun İslam’daki yerini, aynı zamanda inanç, ibadet ve ruhani (deruni) boyutunu “İslam kültüründe meşhur olmuş ve neredeyse herkes tarafından bilinen Cibril Hadisi’nin açılımında” bulmaktadır (Gürer, 2012, s. 27). Cibril Hadisi’nde (Buhari, 1987, s. 203):

“Allah Resulü sahabeyle otururken Cebrail gelmiş ve ‘Ey Allah’ın Resulü, İslam nedir?’ diye sorar. Resûlullah da ‘Allah’a hiçbir şeyi ortak koşmaman, namazı kılman, zekât vermen, hacca gitmen ve ramazan orucunu tutmandır’ diye buyurur. Cebrail ardından ‘İman nedir?’ diye sorar. Resûlullah: ‘Allah’a, meleklerine, ahirete, kitaplara, kadere ve öldükten sonra dirilmeye inanmandır’ buyurur. Cebrail daha sonra ‘Ey Allah’ın Resulü, İhsan nedir?’ diye sorar. Efendimiz bu soruya; ‘İhsan; Allah’ı görüyormuşçasına O’na kulluk etmendir. Zira sen O’nu görmeden de O seni görmektedir’ şeklinde buyurur.” Cibril Hadis’inde inanç boyutunda imanın, ibadet boyutunda İslam’ın, ruhani boyutunda ihsanın olduğu anlaşılmaktadır.

Tasavvufun İslam toplumlarında bir tek karşılığı vardır. Bunu da “İslam dininin esasları ve Peygamberimizin sünnetinden aldığı görülmektedir. Buradan da dünyayı elden değil, gönülden çıkarmak” (Geylani, 2007, s. 10) olduğu anlaşılmaktadır. “Kur’an-ı Kerim’in ortaya koyduğu esaslar ve Peygamberin (s.a.v.) yaşantısı” tasavvuttur (Tatlılıoğlu, 1995, s. 45).

1.3. Tasavvuf Tarihi ve Sosyolojik Boyutu

“Toplumsal gerçekliği” incelemeyi konu edinen bir bilim olan sosyoloji “Toplumun olabildiğince bilimsel olmaya çalışan bilgisi” olarak tanımlanmaktadır. Spor, müzik, aşk, aile, devlet, suç gibi kadar akla gelebilecek toplumda olan her şey sosyolojinin nesnesidir. Bu çerçevede toplumda var olan diğer durumlar gibi tasavvuf da sosyolojinin konusudur. Çünkü her din ve dini yaşama tarzı toplumun sosyo-kültürel boyutundan etkilenmektedir. Tasavvuf da “Müslüman toplumların kendi iç ve dış dinamiklerinde meydana gelen dini, tarihi, toplumsal ve kültürel oluşumlardır ve tasavvuf bu dinamikler çerçevesinde bir anlam ve değer ifade eder” (Günay ve Ecer, 1996, s. 290).

İslam’ın ilk yüzyılındaki dindarlık ve ahlaki sorumluluklar, Zühd hareketlerinin özünü oluşturmaktadır. Zühdün diğer bir deyişle tasavvufun temel niteliği maddeden uzak saf bir dini hayat yaşamadır. “Emeviler döneminde yöneticilerin dünyalık zevklerinde ön plana çıkan lüks ve zevk ortamında duydukları tepki, ilk olarak zahidleri, toplumdan uzaklaştırarak bireysel bir dini hayata yöneltmiştir” (Özalp, 1994, s. 396). “Zahid, zühd döneminin mutasavvıflarına verilen isimdir. Zühd döneminden sonra Hicri II. asır sonu ‘sufi ve tasavvuf’ kavramlarının kullanıldığı ve ‘ilk sufi adları’nın duyulduğu tasavvufi dönem başlamıştır. Cüneyd, Beyazıd, Hallac, Gazâlî gibi büyük sufi mutasavvıflar bu dönemde yetişmiştir” (Yılmaz, 2013, s. 81).

Tasavvufun toplumda oluşturduğu fayda, dini ve manayı yoğurup şekillendirerek, yörengesine oturtmasında aranmalıdır. Bunun sakıncası ise, “ilk zamanlarda İslam’ın şiddetle karşısında olduğu din adamı sınıfının, tasavvufu beraber başka isim ve kılık altında kul ile Tanrı arasına konulması ve kitle üzerinde yeni bir güç ve iktidar merkezi vücut bulmuş olmasıydı. Tasavvuf tekkeleri manevi merkez durumundaydı, topluma olumlu katkılarının yanında olumsuz katkıları da oluyordu” (Ülgener, 2006, s. 81).

Yaşanan dünya ile ilişkisini alt ve orta sınıflar üzerinde yürüten tasavvuf, daha çok küçük çarşı esnafı üzerinde yoğunluk kazanmaktadır. “İslam’ın doğuştan şehirlerarası ticaretin ve büyük tacirlerin dinî olduğu, tasavvufun ise yine geniş hatlarıyla ahilikte olduğu gibi esnaf ve zanaatkârın dünya görüşünü aksettirdiği” söylenebilir (Ülgener, 2006, s. 73).

Tasavvufun “kalbin keşiflerine ağırlık veren bir düşünme ve yaşama tarzı oluşu onu ilk etapta ferdi bir durum olarak göstermektedir. Ancak ferdi olması kadar sosyal hayatı etkilemektedir” (Kara, 2013, s. 276). Dolayısıyla tasavvufun din ve sanat anlayışının yanında normlara, kültüre, siyasi ve ekonomik hayata birçok etkisi bulunmaktadır. Menkıbeler ve hikâyeler tutulan, gidilen yoldaki hal ve usulleri belirleyen tarikatlar ışığında verilmektedir. Bu bağlamda tarihi gelişim sürecinde tarikatları, tarikatların temel esaslarını ve sosyal fonksiyonlarını açıklamak yerinde olacaktır.

1.4. Tarikat

Tarikat ‘yol’ anlamının yanında ‘ayrı’ anlamına da gelmektedir. Bu yol “umumi, avami olmayıp, kutsi ve hususi bir yol”dur (Revnakoğlu, 2003, s. 37). Gazali’ye göre “tarikatlara, müridlerine mücadele yoluyla kötü sıfatlarını yok etmelerini ve tamamen Allah’a yönelmelerini sağlayan müesseselerdir. Yine bu tarikatlar, saliki manen temizler, tasfiye ve tezkiye yoluyla kalpleri Allah aşkına hazır hali getirir” (Taftazani, 1997, s. 471).

Tarikat, bir diğer anlamda “sadece İslam’da değil, İslam dışı birçok gelenekte de var olan, mistik düşünce ve yaşam tarzıyla tanrısal bilgiye ulaşmayı, hakikati elde edip kurtuluşu ermeyi ya da tanrıya yakın olmayı hedefleyen dini akımlar” anlamlarına da gelmektedir (Kirman, 2011, s. 319).

Tarikatları iki kategoride değerlendirmek mümkündür. Birincisi “esma yolunu” esas alan tarikatlar, ikincisi “cezbe yoluyla” Allah’a ulaşılabilen tarikatlardır. Esmâ yolunu esas alan tarikatların “pir” isimli kurucusundan başka irşatla görevlendirdiği şeyhleri bulunmaktadır. Bu tarikatların şeyhlerine uyan müridler ve müridler arasında bir takım davranış kuralları vardır. Cezbe yolunu esas alan tarikatlar zikri esas almazlar. Bunlar “Melami Meşrep Sufi”lerdir. Bu sufiler “tekke kurmayı, vakıfla idare edilme sistemini, giyim kuşam gibi özel adetler ve kıyafetler taşımak suretiyle halktan ayrılmayı kabul etmeyen, çalışmayı özel yardımlaşmayı ve dayanışmayı esas alan, aşk ve cezbe yoluyla Allah’a ulaşabileceğine inanan tören ayin vb. kuralları reddeden” tarikatlardır (Gölpınarlı, 1958, s. 169).

İslamda, tek bir amacı hedefleyen tarikatlar, farklı adlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun en güzel örneği başarı hedefine ulaşmada öğrencisine en uygun gördüğü kuralları ve metotları uygulayan eğitimcilerdir ve bu eğitimciler metot ve kural farklılığı nedeniyle farklı okullar kurmuştur. Bu okullar gibi tarikatlarda da inanç ve düşünce sistemleri gibi sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bu kapsamda büyük tarikatlara ve kurucularına yer vermek gerekli görülmektedir.

1.5. Büyük Tarikatlar ve Kurucu İsimler

Mutasavvıflar tarikatın tek ve Tarikatı Muhammediye'nin şubeleri olduğunu belirtmektedir. Tarikatı Muhammediye'nin şubelerinde esas ve usul olarak ayrılık olmamakla birlikte; teferruatta çeşitlilikler vardır. Tarikatların sayısı konusunda da değişik görüşlere rastlanmaktadır. Tarikatlar 12 kola ayrılmaktadır (Küçük, 1976, s. 105). Diğerlerinin bu büyük tarikatın kolları olduğuna dair görüş yaygındır. Bu bağlamda 12 tarikat ve kurucuları şu şekildedir:

1. “Kadiriyye Tarikatı: Abdülkadir Geylâni (470-561/1077- 1161)”
2. “Yeseviyye Tarikatı: Ahmet Yesevi (ö. 562/1166)”
3. “Rifaiyye Tarikatı: Ahmet er-Rifaî (512-578/1036)”
4. “Kubreviyye Tarikatı: Necmüddin el Kübra (540- 618/1145-1226)”
5. “Medyeniyye Tarikatı: Ebu'l Medyen b. Huseyn (527-594/ 1126-1197)”
6. “Desükiyye Tarikatı: İbrahim ed Desûki (ö. 676/1288)”
7. “Bedeviyye Tarikatı: Şeyh Ahmet Bedevi (596-675/1200- 1276)”
8. “Şazeliyye Tarikatı: Ebul Hasan Takuyiddin Ali b. Abdullah eş Şazeli (ö. 656/1258)”
9. “Ekberiyye Tarikatı: Muhyiddin İbnül Arabi (560- 638/1165-1240)”
10. “Mevleviyye Tarikatı: Mevlânâ Celalüddinî Rumi (604- 672/ 1207-1273)”
11. “Sa'diyye Tarikatı: Sa'duddin Muhammed el Cebbârî (ö. 792/ 1387)”
12. “Nakşibendiyye: Muhammed Bahaiddin Nakşibendi. (718-792/1318-1389)” (Küçük, 1976, s. 105; Yılmaz, 2013, s. 240 vd.; Küçük H., 2011, s. 147 vd.; Öngören, 2012, s. 252 vd.)

Bu zikredilen tarikat isimlerinin dışında, “bu tarikatlardan doğdukları kabul eden birçok tarikat vardır: Bektaşilik, Halvetilik, Bayramilik, Celvetilik” (Muslu vd., 2007, s. 59) bunlara örnektir.

1.6. Tarikatlardaki Ortak Usuller

Tarikatlar birtakım usul ve esaslara sahiptir. Bu esaslar uygulama şekliyle her tarikatta farklı olmaktadır. Ancak tüm tarikatlarda genel olarak ortak uygulanan birtakım esaslar bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Tevbe: “Mü'minin kötü huylardan, İslam'ın ruhuna zıt düşen davranışlardan sıyrılması, samimiyetle güzel huylara rücu etmesidir.” (Yılmaz, 2013, s. 159).
- Zühd: Masivadan yüz çevirerek Allah'a yönelmektir.

- Zühd, “tasavvufun gerçekleştirilmeyi amaçladığı ruhi olgunluğa götüren bir vasıttır, bizzat amaç değildir” (Yılmaz, 2013, s. 29).
- Tevekkül: “Güvenmek, dayanmak, işi başkasına havale etmek gibi anlamlara gelir; terim olarak, hedefe ulaşmak için gerekli olan maddi ve manevi sebeplerin hepsine başvurduktan ve yapacak bir şey kalmadıktan sonra Allah’a dayanıp güvenmek, gerisini Allah’a havale etmektir” (Komisyon, 2008, s. 137).
- Kanaat: “Mürid’in çalışıp çabalayarak bütün gayretini sarf ettikten sonra eline geçene razı olmasıdır. Tarikatlarda nefsi yenmek için kullanılan en önemli silahlardan biridir” (Küçük, 1976, s. 109).
- Uzlet: “Kişinin halktan uzaklaşıp bir köşeye çekilerek ibadet ve zikirle meşgul olması; bireyin çalışma zamanları dışındaki vakitlerde boş şeylerle uğraşmak yerine zikirle meşgul olması ve faydalı işler yapmasıdır” (Küçük, 1976, s. 109).
- Zikir: “Unutmamak, hatırlamak, zihinde tutmak, yâd etmek, anmak gibi anlamlara gelmektedir (Yılmaz, 2013, s. 162).
- Murakebe (Rabita): “İlahi ve zati sıfatlarla muttasıf, müşahade ve ıyan mertebesine ulaşmış bir mürşid-i kâmile gönül bağlamak, huzur ve gıyabında suretini, siretini ve ruhaniyetini hayal etmek yanında iken takındığı tavrı gıyabındayken de takip etmektir” (Yılmaz, 2013, ss. 329-330).
- Riyazet ve Çile: Riyazet “nefsin şehvet denilen beden ve dünya ile ilgili arzularını kırmak, bunları etkisiz hale getirmek, nefsi aklın ve dinin çizdiği sınırlar içinde tutmak” şeklinde tanımlanmıştır (Muslu, 2012, s. 362). “Çile halvet, inziva, tecerrüd, terk-i dünya, itikâf, riyazet gibi kavramlar kullanılmaktadır” (Kara, 2013, s. 163).

1.7. Tarikatların Sosyal Fonksiyonları

Tasavvuf, kalbin keşiflerine yolculuktur. Toplumun içine giren “tasavvuf ve tarikatların din ve sanat anlayışıyla beraber, günlük davranış normlarımıza, kültürümüze, siyasi ve ekonomik hayatımıza hiçbir etki etmemeleri neredeyse imkânsızdır” (Ülgener, 2006, s. 92). Sosyal kriz dönemlerinde toplumsal kimliğin korunması ve devam ettirilmesi noktasında önemli fonksiyonlar üstlenmektedir. Tarikatlar kriz dönemlerinde ontolojik bir güven duygusu oluşturmakta; göç veya modernleşme gibi durumlarda ortak değerlerin korunmasında da önemli bir görev üstlenmektedir.

Hızlı sanayileşmeyle birlikte iş, konut, resmî kurumlarla ilişkilerde birçok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Bu sorunlar karşısında “şehirdeki tarikatlar, dinsel bir örgüt olarak kalmamış, göç gibi sosyal hareketliliklerde bireylerin savrulmasını engellemekle adeta bir sosyal güvenlik mekanizması gibi çalışarak bir ara ilişki şekli oluşturmuştur” (Atacan, 1990, s. 89).

Toplumumuzun dinî anlayış, yaşayış ve değerlerinde tasavvufi din anlayışının yerini önemli ve etkin bir şekilde devam edebilmesinde tarikatların önemi büyüktür. Bilhassa asgari yaşam şartlarının düşük olduğu yerlerde dini yaşayışın canlılığını tarikatlar sağlamaktadır. Hızlı toplumsal değişim ve gelişim çağını yaşamayan getirdiği sorunlar fertleri çoğu zaman kimlik bunalımına kadar götürmektedir. Bu durumda “bir cemaate bağlılık, kişiye bir sosyal statünün yanı sıra, kimlik ve kişilikte kazandırmaktadır” (Aydemir, 1998, s. 7).

Tarikatlar dini konular başta olmak üzere diğer konularda verdiği derslerle toplumun eğitim ve öğretim ihtiyacını karşılamaktadır. “Sosyal hayatın değişik alanlarında etkinliğini gösteren tarikatlar Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde daha da aktif bir rol oynamaktadırlar. Bu bölgelerin toplumsal yapısı, aşiret ve tarikat yapılanması ile özdeşleşmiş gibidir ve ağa, bey, şeyh otoritesi en üst otorite kurumlarıdır” (Bruinessen, 2004, s. 134). Günümüz modernitesinde tarikatların toplumsallaştırma ve eğitim fonksiyonları vardır. Tasavvuf okullarının eğitimlerinde zikir ve sohbet gelmektedir. Hz. Peygamber’in sahabeyi bu şekilde yetiştirdiğini de söylemek mümkündür. Bunun yanında popüler tasavvuf kitapları diyebileceğimiz “Abdulkadir-i Geylânî’nin (ö. 561/1116) Fethü’r-Rabbânî, Yunus Emre (ö. 1321)’nin Risâletü’n-Nushiyye, Kırşehirli Aşık Paşa (ö. 733/1332)’nin Garibnâme, Eşrefoğlu Rûmî (ö. 874/1470)’nin Müzekkin Nüfûs, Ahmet Bîcân (ö. 870/1466)’in Envârü’l-Âşîkîn, Mehmet Yazıcıoğlu (ö. 857/1453)’nin Muhammediye, İmam-ı Rabbânî (ö. 1034/1624)’nin Mektûbât” adlı eserleri Anadolu’nun hemen her köşesinde yüzyıllarca okunmuş ve hatta ezberlenmiştir. Bu kitaplar “dini eğitimle araç-gereç gibi imkânların yetersiz olduğu coğrafi bölgelerde, halkta bir bilinç oluşmasına katkıda bulunmuştur” (Göktaş, 2011, s. 139).

İslam’ın Anadolu’ya yayılmasında etken rolü olan tarikatların Selçuklu ve Osmanlı tarihinde sosyalleştirici ajan rolü oynadığını söylemek mümkündür (Aydemir, 1998, s. 6). Bu açıklamalar minvalinde tarikatların sosyalleşmedeki etkileri “fethedilen yerlerin İslamlaşması ve o bölge halkının gönlünün İslam’a açılması, işgale uğrayan İslam memleketlerinde tarikat mensuplarınca direniş cephelerinin oluşturulması, tarikat mensuplarının kabileler arasındaki anlaşmazlıklarda arabuluculuk yapıp iç huzuru sağlama, bölünme ve parçalanmayı engellemesi” (Yılmaz, 2013), “Ahilik ve fütüvvet teşkilatlarının temel düşüncesini oluşturması, birlik ve beraberliği sağlama, güzel sanatlara katkı sağlama, sosyal dayanışma ve yardımlaşmayı sağlanması” (Kara, 2013, s. 278) olarak özetlenebilir. Buna ek olarak tarikatların insan ve toplum inşasında olumsuz işlevleri de bulunmaktadır. “Koşulsuz şartsız itaat, eleştirel düşünceye imkân tanımama, bireysel kimliğin ikinci plana atılıp grup bilincinin ön plana çıkartılması, bireyin ontolojik olarak zayıflaması, ‘Uyun ama uydurmayın, itaat edin muhalefet etmeyin, yakınmayın, temizlenin kirlenmeyin.’ şeklinde tavsiyelerle bireyselliği, rasyonaliteyi, eleştirel düşünceyi ortadan kaldırması” (Sarıkaya, 2001, s. 12) gibi kişiyi pasivize etme durumu bulunmaktadır.

Bu bağlamda Şeyh Şerafeddin Dağistanî Hazretleri, salt akli tecrübe ve anlayışla değil gözlemlerle ulaştığı, iç dünyasını ve kâinat ile olan ilişkilerini tasavvuf okuluna dayanan İslam düşüncesiyle şekillendirmiştir. Bu anlayış ve uygulamalar ise tasavvufun kendi

içerisinde oluşan diğer ekollerle olan bir etkileşimin eseridir. Bu manada “Şeyh Şerafeddin Dağıstanî Hazretleri’nin tasavvuf anlayışı, Nakşî-Halidî geleneği ve Hakkânî uygulamalarından bir mirası içermektedir” (Erdoğan, 2013, s. 5).

1.8. Halidiye-i Hakkâniyye

Nakşibendî Tarikatının Hâlidîyye kolu olan “Hakkâniyye; Avrupa, Amerika, Asya ve Afrika kıtalarında dergâhları bulunan bir harekettir” (Erdoğan, 2013, s. 6). “56 farklı ülkeden müntesip müridin bulunduğu” 1996 yılındaki araştırma bulgularında ifade edilmektedir (Atay, 1996, s. 886).

Tarikatın yaygınlaşma sebepleri aşağıdaki şekilde bir araştırmada yer verilmiştir:

1. “Apokaliptik (Kıyamete dair, son gün) gündem.
2. Modern dünyanın beklenmeyen sosyal hadiselerini Şeyh Nazım’ın geleneksel tasavvuf ıstılahıyla birleştirme yeteneği.
3. Müslüman şahsiyet ve ulemalarına referanslar.
4. Şeyh Nazım ve Şeyh Hişam’ın Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’daki çevrelerine yaptıkları tasavvufî yorumların dinleyenler tarafından kolay anlaşılması.
5. Armagedon (Hıristiyan kaynaklarında bildirilen ahir zaman savaşı. İyiler ile kötülerin yapacağı büyük savaştır) ve kıyamet gününe ait mesajların müntesipler için ilgi çekici bir konu olması” (Stjernholm, 2005, s. 8).

Hakkâniyye dergâhlarında “nefs, şeytan, hevâ ve dünya” adlı dört düşmandan bahsedilmektedir. Bu düşmanlara yenecek en tehlikeli sıfat “gazab” olarak adlandırılmaktadır. “Şeyh Şerafeddin Dağıstanî Hazretlerine göre gazab, tüm kötü sıfatların ortaya çıkabileceği zemini hazırlamasından dolayı zemmedilen sıfatların başında gelmektedir” (Burkay, 1995, s. 108).

Tarikat-ı Hakkâniyye’de haftalık zikirlerde “el-Hay” ve “Hu” esmaları zikredilmiş ve cevşen içine yazılmıştır. “Londra’daki müridler, bu cevşeni taşıma maksatlarını, Allah’tan (cc) bekledikleri hayır ve bereket olarak ifade etmişlerdir” (Stjernholm, 2005, s. 37).

Hâlidîyye-i Hakkaniyye’nin diğer Anadolu Halidilerinden ayrılan bir yönü ise, “silsilelerinde Hızır (as)’ın bulunmasıdır (Erdoğan, 2017, s. 13). “Nakşilikte Abdulhâlik Guçdevanî’nin Hızır (as) tarafından terbiye edildiği, bildirilmiş olmasına rağmen silsile listesine eklenmemiş olup; küçük bir yaklaşım farkı olarak görülecek bu mevzu, Hakkânî silsilesindeki meşayih’in silsiledeki sıra sayılarını artırmıştır. Mesela Hâlid-i Bağdadî diğer silsilelerde otuzuncu sıradayken, Hakkâniyye’de otuzbirinci sıradadır.”

1.8.1. Hâliidiyye-i Hakkâniyye’de Silsile

Mevlâna Hâlid-i Bağdadî’den sonra tasavvuf anlayışları, Hâliidiyye-i Hakkâniyye ismiyle anılmaktadır. Şeyh Şerafeddin Dağistanî Hazretlerinin bugünkü tasavvuf anlayışı Hakkâniyye’nin tarikat uygulamaları ve manevi atmosferi içinde vücut bulmuştur. Aşağıdaki isimler irşâd vazifesini ifa etmişlerdir (Erdoğan, 2017).

1. “İsmail-i Şirvanî (Kurdemirî) (ö. 1247/1832)”
2. “Has Muhammed-i Şirvanî (Dağistanî) (ö. 1260/1844)”
3. “Muhammed Efendi (Yerağvî) Dağistanî (ö. 1265/1848)”
4. “Seyyid Cemâleddin-i Kumukî Hüseyinî Dağistanî (ö. 1285/1869)”
5. “Ebu Ahmed-i Sugurî Dağistanî (ö. 1299/1882)”
6. “Ebu Muhammed-i Medeni (ö. 1332/1913)”
7. “Şerafeddin-i Dağistanî (ö. 1355/1936)”

2. Şeyh Şerafeddin Zeynel Abidin İbni Abdürreşid Dağistanî (ö. 1355/1936)

2.1. Doğum Yeri ve Ailesi

Şerafeddin Zeynelabidin-i Dağistanî “1292/1875 yılı, Dağistan’ın Temirhanşura vilayeti, Gunip kazasının Kikuni köyünde, dünyaya gelmiştir” (Burkay, 1955, s. 121). Annesi Emine Sara Hatun, babası Abdürreşid Efendi’dir. Orta boylu, buğday tenli, mavi gözlü olup sakalı şerifleri önceleri siyah iken, son zamanlarında beyazlaşmıştır (Kabbanî, 1995, ss. 335-344).

Şeyh Şerafeddin, baba tarafından Ebu Bekir es-Siddık’ın; anne tarafından ise Osman Zinnureyn Radiyallahu Anh’ın neslindedir. Muhammed’ül-Medeni ve arkadaşları tarafından balta girmemiş orman olan Reşadiye (Güneyköy) Köyü’nün gelişimi Şeyh Şerafeddin’in zamanında da devam etmiş, cami, medrese, çeşmeler imar ederek Dağistan’dan gelen muhacirlerin yaşadıkları bir yer olmuştur.

Oğlu Bahaeddin ile ilgili yaşanan hadiseye yer vermek Şeyh Şerafeddin’i tanımak açısından fayda sağlayacaktır. Anlatılanlara göre: “22 yaşındaki oğlu Bahaeddin Trabzon’da hastalanarak, yataktan kalkamayacak bir duruma gelir. Annesi Hatice Hanım, Efendisinden oğlunun yaşaması için yalvararak dua ister. Hanımına cevaben Şeyh Şerafeddin: “Bu çocuk emre uymuyor. Nasıl olsa ölecek, bırak şimdiden gitsin” demesine rağmen Hatice Hanım’ın ısrarı üzerine duada bulunur. Duasının bereketiyle oğlu Bahaeddin sağlığına kavuşur. Ancak babasının nasihatlerini dinlemediği için tekrar sağlığını kaybeder ve 1934 yılında 29 yaşında askerde iken vefat eder. Şey Şerafeddin Hanımına: “Bugün Bahaeddin şehit olarak öbür dünyaya intikal etti. Sen buna şükret. Zira gurbette iken ölen şehit olur” der. O gece ıskat yapıp yemek dağıtılır. Mütebessim bir ifadeyle misafirleriyle meşgul olan Şeyh

Şerafeddin'in bu haline misafirler: "Hem oğlu vefat ediyor hem de bu zat elem göstermiyor; sanki hiçbir şey olmamış gibi bizlere hizmet ediyor" diyerek hayretlerini gizleyemezler. Bunu hisseden Şeyh Şerafeddin şu açıklamada bulunur: "Dünyada evlat için üç mürüvvet vardır: 'Doğumu, düğünü, ölümü" der (Barlas, 2014, s. 50).

Şeyh Şerafeddin'in ilk hanımı Ümmü Gülsüm, ikinci hanımı Rabia, üçüncü hanımı Hatice, dördüncü hanımı Zarife Hanımefendi'dir. Yalova'nın Güney Köyü'nde (Reşadiye), Hicri 1355- Miladi 1936 yılında 63 yaşında, Güneyköy'de Hakkın rahmetine kavuşmuştur. Tasavvuf büyüklerinden olan Şerafeddin Zeynel Abidin Dağıstanî, "Ebu'l-Fukara" lakabı ile de anılır.

2.2. Eğitim Hayatı

İlk eğitimine kendi köyündeki meşhur âlimlerden aldıktan sonra Hunzuk Kasabası'nın Götsa Köyü'ndeki medresede devam eder. Üstün zekâsıyla kısa zamanda birlikte okuduğu öğrencilerden en bilgini olur. Bu eğitiminin ardından Hargabi Kasabası'nda Tunzi'den Mirzabeg isimdeki âlimden ders alır. İlk öğretmeni annesinin kardeşi Muhammed Medeni'dir. Muhammed'ül-Medeni'ye icazet ve tarikat dersi için izin veren Abdurrahman Hacı Suğuri'dir. Dağıstan'da Nakşibendi tarikatına intisab etmiş ve Şeyh Ebu Ahmed es-Suğuri'nin gözetiminde seyr u sülukunu tamamlamıştır. "Ebu Ahmed es-Suğuri'nin, İmam Şamil ile birlikte Ruslara karşı savaştığı için Ruslar tarafından vatanı Dağıstan'dan ayrılrp sürgün edildiği bilinmektedir" (Bice, 2017, s. 372).

Şeyh Şerafeddin, "altı-yedi yaşlarında iken Ebu Ahmed-i Suguri'nin manevi eğitimine girmiştir. Ebu Ahmed-i Suguri (v. 1299/1882), İmam Şâmil ile birlikte Ruslara karşı savaştığı için, Ruslar tarafından vatanı Dağıstan'dan sürgün edildiğinde Şeyh Şerafeddin, Ebu Ahmed-i Suguri'nin halifesi olan Muhammed'ül-Medeni'nin (v. 1332/1913) terbiyesi altına girmiştir" (Muhaiyadden, 2000). Şeyh Ebu Muhammed'ül-Medenî, Şeyh Şerafeddin'in öz amcası ve kayınpederidir. Ebu Ahmed es-Suğuri'nin Dağıstan'daki dergâhında maneviyatın ilk soluklarını soluyan Şeyh Şerafeddin'i zahirde ve batında evlatlığa kabul edip yetiştiren, Muhammed'ül-Medenî olmuştur. Şeyhi Muhammed'ül-Medeni'den beş tarikat üzere icazet alan Şeyh Şerafeddin'in tesis ettiği terbiye metodu, Hâliidiyye-i Hakkâniyye içerisinde hâlen uygulanmaktadır" (Bice, 2017, s. 373).

2.3. Türkiye'ye Hicreti

İmam Şâmil imametindeki direnişinin kırılmasından sonra Ruslar, Kafkasya'ya ve Dağıstan'a baskılarını artırmışlardır. Bu dönemde Şeyh Şerafeddin, kalabalık bir cemaat ile Dağıstan'ı terk ederek, 5 ay süren kara yolculuğuyla Türkiye'ye göç etmiştir. Osmanlı devleti organizasyonu ile önce Bursa'ya gelmiştir. Daha sonra Bursa'da misafir edilmiş ve Yalova'nın dağlık bir köyüne yerleşmiştir. O bölgeye "Elma-Alan veya Elmalı" adı verilmiş; daha sonra köye Sultan Reşad tarafından yaptırılan yardımların bir yansıması olarak "Reşadiye" ve Cumhuriyet sonrasında Güneyköy adı verilmiştir.

Şeyh Şerafeddin, amcası olan Şeyh Muhammed'ül-Medenî ile Reşadiye köyünü kendilerine yurt edinmişlerdir. Güneyköy'e Dağıstanlılar göç etmiştir. Köy içindeki külliyyede bir medrese ile mescit bulunmaktadır. "Amcası Şeyh Muhammed'ül-Medenî ile birlikte Nakşibendi Tarikatı'nın bir kolunu Dağıstan'dan Türkiye'ye taşımış; Kafkas göçmenlerine ek olarak Türkiye'nin hemen her yerinden pek çok talebe Reşadiye medresesine tahsil maksadıyla gelmiş ve bu şekilde birkaç yıl önce balta girmemiş bir ormanın eteklerinde kurulan birkaç evden ibaret olan Reşadiye köyü, rivayetlere göre bin öğrencinin ders gördüğü bir ilim ve irfan ocağına dönüşmüştür" (Bice, 2017, s. 374).

2.4. Tasavvuftaki Eğitimi ve İntisabı

Büyük Veli Muhammed'ül-Medenî ahirete intikal etmeden bir gün önce mümin topluluğa hitaben:

"Ey müminler, Cenab-ı Hakk'ın Habib-i Muhammed (a.s.) namına bize tevdi buyurduğu vazifei mukaddesei verdiğim ahdi misaka uygun biçimde iğfa ettiğimi sanırım. Bu arada kusurum zuhur etmiş ise Cenab-ı Zülcelal'den affedilmemi dilerim. Ey Müminler, bundan böyle sizleri şu gördüğünüz ve içinde bulunmasından dolayı cenab-ı Hakk'a şükredeceğiniz Şeyh Şerafeddin'e teslim ediyorum. Çünkü bu zat, öyle büyük, öyle yüksek makam ve salahayte sahip ve malik edildi ki, tarifi mümkün değildir. Sizlere şu kadarını açıklayayım ki: 'Ben şarkta veya garpta bulunsa idim ve dizlerimde kötürüm olsa idi, emekliye emekliye gelir yine Şeyh Şerafeddin'i ziyaret ederdim" der.

Şeyh Şerafeddin, İslâm'ın tüm zahiri bilimlerini okuyup icazet almıştır. Ayrıca Şeyh Şerafeddin, "maneviyat yolculuğunda mertebeleri aşarak Nakşibendiyye tarikatı ve Muhammed'ül-Medenî'nin yetkin olduğu ve irşada izin yetkisi bulunan diğer beş tarikatın yolunun (Kadiriyye, Rufa'îyye, Şazeliyye, Çiştîyye ve Halvetiyye) daha irşad yetkisini; 27 yaşında altı tasavvuf yolunda yetkin olduğuna işaret eden icazetini almıştır" (Bice, 2017, s. 374). Şeyh Şerafeddin, seyr-i sülukunu altı aylık bir cezbe devresiyle tamamlamıştır.

"Yalova'dan başlayarak Balıkesir'den Kastamonu'ya, Sakarya'dan Konya'ya tüm bölgedeki halk arasında dalga dalga 'manevi güçlere sahip bir zat' olarak tanınmış ve kerametlerine ilişkin rivayetler bütün Türkiye'ye yayılmağa başlamış; Güneyköy'de öncülük ettiği imar faaliyetleri, din dışı alanlardaki uzak görüşlülüğü geniş ile de ünlenmiştir".

Hakkâniyye'nin tasavvuf uygulamalarında Şeyh Şerafeddin'e ait bazı sözlerin; edep, sohbet, mehdi, mirac ve feyz konularındaki anlayışa önemli derecede kaynak teşkil etmiştir. "Mürşid, mürîd, evliya, yevmu'l-misak, mirâc, kutub" Şeyh Şerafeddin'in görüşlerine değinilen müstakil başlıklardandır. Şeyh Şerafeddin'in edep konusundaki şu ifadeleri: "*Adab-ı tarikatta birinci şart kir ve ayıp görmemektir. Kir ve ayıp görmek kırk gün feyiz kapısını kapatır, tevfiik kapısını kapatır. Evliyaullah'ın nazarları kesilir*" sözü edep bahsinde incelenen edep anlayışına kaynak teşkil etmektedir. Bununla birlikte "kalb, sır,

sırru's-sır, hafi ve ahfa ile ilgili makâmların", (Kabbani, t.y., s. 438) rabita bahsinde incelenen makâmlara kaynak teşkil ettiği şüphesizdir.

Şeyh Şerafeddin'in Nakşibendilikle ilgili görüşleri, Hakkâniyye'nin tasavvuf anlayışını şekillendirmiştir. "İnsanın yaratılışı, gaflet, nefis ile ilgili görüşleri, Hakkâniyye'nin genel tasavvuf anlayış ve uygulamalarına temel olmuştur. Örneğin Hâliidiyye-i Hakkâniyye müridleri arasında, Şeyh Şerafeddin'in daima Allah (cc)'in ve Peygamber (sav)'in huzurunda bulunduğu anlayışı mevcuttur" (Kabbani, t.y., s. 441). Bu anlayışın gelişmesi, Şeyh Şerafeddin'in ifadelerinde mevcuttur. "Şeyh Şerafeddin, 'Peygamber (sav) ile hicapsız her lahzada bir araya gelme makâmı bana verildi.' diyerek 'Ve Rabbinin nimetini anlat' (Duha, 93/11) ayetini bu makâma atfen tefsir etmiştir" (Kabbani, t.y., s. 447).

Mürîdin tekâmülû hususunda, "Tarikat-ı Hakkâniyye içerisinde vurgulanan riyazet, Nakşî tarikatlara nispeten daha ileri seviyededir. Bu uygulamaya vesile olabilecek vurgular, Şeyh Şerafeddin tarafından da yapılmıştır. 'Kim günde bir öğün yerse sıddık, iki öğün yerse muttaki, üç öğün yerse hayvandır" (Kabbani, t.y., s. 442) gibi ifadeler sohbetlerde zikredilirken, seyr ü sülûk uygulamalarında" da müşâhede edilmektedir.

Hakkâniyye müridleri arasında yaygın olan bir görüşe göre "Şeyh Şerafeddin, vefatından kısa bir süre önce En'am Sûresi'ne murakabe yaparak 7007 Nakşibendî şeyhinin isimlerini tahric etmiş ve bu malumatı yakınındaki müridaniyle paylaşmıştır. Nakledilenlere göre, bu manevi tecrübeden sonra Şeyh Şerafeddin, kalbinin daha fazla dayanamayacağını ifade ederek vefatını bir hafta öncesinden haber vermiştir" (Kabbani, t.y., ss. 443-444). Şeyh Şerafeddin, bir sohbetinde, "yevmu'l-ahd gününden bugüne kadar ümmet-i Muhammed'e hizmet etmekte olan ricalin isimlerini" açıklamıştır (Burkay, 1995, ss. 17-20).

Şeyh Şerafeddin'in hayatı, "sohbetinde bulunan katipler tarafından not alınarak kaydedilmiş, el yazması örnekleri, önceleri el yazısı ile Latin alfabesine çevrilerek çoğaltılmış ve daha sonra Hasan Burkay'ın himmeti ile Menâkıb-ı Şerefiyye adı altında, ayet ve hadislerin kaynağı gösterilerek aslına tamamen sadık kalınarak kitaplar halinde basılmıştır" (Burkay, 1995). Şeyh Şerafeddin hakkında "bugüne ulaşan ve yakın tarihimizin siyasi ve dini gerçeklerinin anlaşılmasına katkısı olan pek çok rivayet en eski bağlılarından olan Ali Usta tarafından aktarılarak kayda alınmış ve kitap haline de getirilerek günümüze kadar ulaşabilmiştir" (Bice, 2017, s. 376).

2.5. Şeyh Şerafeddin Hazretlerinin Özellikleri ve Verilen Nimetler

Şeyh Şerafeddin'in dünyaya gelişinin üzerinden iki ay geçmesine rağmen, Ebu Ahmed-es Suguri Hazretlerinin dikkatini çekmiştir. O, Ebu Ahmed Hazretleri'nin bu dikkat ve ilgisine ulaştığında, Ebu Ahmed'in manevi terbiyesi altında olan on iki bin müridanı vardır. Ebu Ahmed'in terbiyesi altında olan tüm müridleri uzak memleketlendendi. Kendi memleketi olan Dağıstan'dan sadece iki kişi vardı. Biri Şeyh Şerafeddin diğeri ise Muhammed Ali dede isminde bir kişidir. Müritlerine 70 kere nazar buyurdıkları, ancak Şeyh Şerafeddin üzerine

700 kere Nazar-ı Üstaz gerçekleşmiştir. Üç tanesi hariç bu nazarlar hep terbiye üzerine olmuştur.

O'na tabi olanlara ve halifelerinin içinden beşbin kişiye, Resul-i Ekrem'in (as) kesin izni üzerine, Hak yolunu diğer insanlara göstermeleri için izin vermiştir. Resul-i Ekrem (as) ile arada engel olmadan sürekli görüşmek onlara nasip olmuştur.

İnsanlar ilk rehberlere, İslâm büyüklerine uyarak, onlardan ders alsınlar ve O'nun ilim derecesini görsünler, Cenab-ı Hakk'ın nimetini anlasınlar diye Şeyh Şerafeddin'e birtakım nimetler vermiştir.

Bu özellik ve nimetlerden on tanesi aşağıda sıralanmıştır:

1. Bir an dahi engel olmaksızın, Elçi ve Peygamberlerin kabirlerinin yerini bilmek ve bulmak özelliği verilmiştir.
2. Cenab-ı Hak, bütün Elçi ve Peygamberlerin sırlarını bildirmiştir. Bu Nebi ve Resullerin sırları ister ümmetlerine bildirilmiş olsun ister kendilerine özel bir ilim ya da sır için verilmiş olsun, veraset yoluyla ona ulaşmıştır.
3. Cenab-ı Hak, Şeyh Şerafeddin'den önce ve sonra kıyamete kadar gelecek olan bütün Evliyaların verdikleri sözleri, kerametlerini, sırlarını, faziletlerini, iyiliklerini ve keşiflerini ona bildirmiştir. Allah ve Resûl'ünden, dini bir durum söz konusu olduğunda, zaman ve konu önemli olmadan istediği kişiye bu meseleleri açıklamak için mutlak izin verilmiştir.
4. Cenab-ı Hak, bütün Resullerin ayak izinde bulunması hasebiyle, Hak yoluna insanları davet etmesi / irşad etmesi için, irşad seccadesi üzerine oturmasına izin vermiştir. Tarikat-ı Nakşîbendiyye-i Aliyye başta olmak üzere, Efendimiz (sav)'den doğarak çıkmış bütün tarikatlardan irşada yetki verilmiştir.
5. Cenab-ı Hak, ona, Âdem (as)'ın soyundan gelen bütün insanların dillerini bilip anlamaya müsaade etmiştir. Kıyamet gününe kadar konuşulacak olan lisanların toplamı yetmiş iki bindir.
6. Cenab-ı Hak, onun; bir kadına baktığında ya da bir kadın gözüne çarptığında, yaratılış sırlarını, yaratılış nedenlerini, gerçek soylarını bilmeyi, içlerine üflenen ruh, onlardan doğacak olan soyları, kaçının kız kaçının erkek olacağını, bu doğacakların kabiliyet ve yeteneklerinin nasıl olacağını ve bir bakışıyla bütün yaratılmış olanların başlangıçlarından sonlarına kadar Allah'ın kudret'inin nasıl yaşanacağını anlayabilmesine müsaade etmiştir.
7. Cenab-ı Hak, seksen bin yıl boyunca cehenneme düşmüş olan münafıkların, arızı nifaklarını (geçici ikiyüzlülüklerini) muhabbet ve bağlılıkları varsa ki, bu bağlılıklarının elli bir parçasından bir parçası olmak ve bu nifaktan kurtulmayı dilemeleri şartı ile bu nifaklarını ortadan kaldırarak, onun yerine İlahi lütufları

koyabilmeye yetecek gücü vererek onun bu görevi yapabilmesine müsaade etmiştir.

8. Cenab-ı Hak, onun, gözü çocuklara çarptığında, onların içindeki gerçeği, içlerinde bulunan yetenekleri, kendilerinde olan dünyevi ve dini işleri, Letaif-i Hamse'lerinde gizli kalmış yetenek ve başka işleri kavrayıp, anlayıp ve gözleyebilmesine müsaade etmiştir.
9. Cenab-ı Hak, onun; Levh-i Mahfuz ile arasındaki bütün perdeleri kaldırarak, bütün yaratılmışların kaderini anlamaya ve yirmi dört saat içindeki, en ufak anı dahi eksik olmadan, kaderlerinde nasıl değişiklikler olacağını anlayıp bilmesine müsaade etmiştir.
10. Cenab-ı Hak, ona Kur'an'da geçen sekiz yüz yasağı, bir kişi hepsini aynı anda işlese bile, yukarıda bahsedilen muhabbete sahip olması ve kurtulmak istemesi şartıyla, bunları gizleyip örterek, Rabbânî müjde, iyilik ve lütuflara çevirmek için izin vermiştir (Kibrit-i Ahmer'i kendi eliyle icat (irşad) eden Şeyh-i Alîm tarafından bildirilmiş, Fevzi el-Batumi tarafından yazılmış, torunu Murat Bingöl'den alınmıştır).

2.6. Osmanlı Sarayı ile İlişkiler

Şeyh Şerafeddin, Osmanlı Sarayı'nın İslâmi konularda danıştığı kişilerde olmuştur. Köyün isminin Reşadiye olarak verilmesi (Osmanlı Sultanı'nın ismi) Osmanlı Sarayı ile ilişkilerinin iyi olduğu konusunda ipucu vermektedir. Güneyköy'deki medresede bin kadar talebenin eğitim gördüğü ve bu talebelerin masraflarının Osmanlı Sultanı tarafından vakfedilen vakfiyelerin gelirlerinden karşılandığı rivayeti, o devirde bir köydeki ilim muhitinin etkinliği hakkında oldukça önemli bir fikir kaynağı olmaktadır. Bunun yanında "köydeki iki camiden biri olan medresenin de bulunduğu külliye'nin klasik bir Osmanlı eseri oluşu, köy meydanında 'Osmanlı Sultanı Sultan Reşad'ın tuğrasını taşıyan görkemli çeşme' ve hala işletilmekte olan ve talebenin ihtiyaçları için vakfedildiği bildirilen 'Reşad Menba Suyu' işletmesi, bu vakfiyenin bir mirası ve köye verilen önemin somut kanıtı olarak hala ayaktadır" (Bice, 2017, s. 377).

Osmanlı Devleti, Çanakkale Savaşına diğer Türk köylerde olduğu gibi Güneyköy'den de cepheye gençleri göndermiştir. Cepheye gönderilen gençler arasında Şeyh Şerafeddin'in halefi, eğitimine aldığı yeğeni Abdullah Dağistanî de vardır. Abdullah Dağistanî Çanakkale Savaşı esnasında ağır şekilde yaralanıp cepheye kaldığı sırada yaşadığı bir vakıyı anılarında dile getirmektedir (Bice, 2017, s. 377). Şeyh Şerafeddin'in Çanakkale Savaşından Güneyköy'e dönen Abdullah'a yaşadığı manevi seyahati sorması; cephe'deki müritlerinden haber aldığını göstermektedir.

Şeyh Şerafeddin'in bir İslâm bilgini olan "Şeyh Servet adıyla anılan Türkiye Büyük Millet Meclisi birinci devre Bursa Milletvekili Servet Akdağ" ile aralarında geçen vakıya manevi

derecesine işaret etmektedir. Servet Efendi, Mevlâna Celeleddin-i Rumi'nin ruhaniyetinden feyz almıştır. Fakat rüyasında “Mevlâna Celeleddin-i Rumi'nin kendisinin mürşidi olmadığı, Bursa'da Dağistan muhacirlerinin kurdukları Reşadiye köyündeki Dağistanlı Şeyh Şerafeddin tarafından irşad olunacağı kendisine bildirilmiş; ne Reşadiye köyünü, ne de orada böyle bir kimsenin bulunduğunu bilmediği halde, yaptığı araştırma neticesinde rüyasının gerçek olduğunu görmüş ve Şeyh Şerafeddin'e intisap etmiştir” (Bice, 2017, s. 378).

2.7. Gazi Mustafa Kemal Atatürk ile İlişkileri

Şeyh Şerafeddin'in Kurtuluş Savaşı yıllarında gösterdiği hizmetleri Ankara'nın dikkatini çekmiştir. “Gazi Mustafa Kemal Atatürk ile arasındaki ilişki ve Atatürk'ün Yalova'daki yaz çalışmaları döneminde yaptığı davet ve istişareler Şeyh Şerafeddin'in vefatına kadar devam etmiştir. Yalova'daki Atatürk Köşkünde ve Termal'deki özel mekânında özellikle yaz döneminde çalışmalarını sürdüren Atatürk'ün zaman zaman Şeyh Şerafeddin'i davet ederek görüşlerini ve tespitlerini dinlediği bilinmektedir. Güneyköy'de Atatürk'ün özel makam aracı ile özel kalem görevlilerini göndererek Şeyh Şerafeddin'i aldırıldığını ve sohbetten sonra yine makam aracı ile tekrar köye bıraktırdığını anlatan yaşlı insanlar hala yaşamaktadır. Atatürk ile Şeyh Şerafeddin ilişkisine ve sohbetlerine ilişkin anlatılan rivayetlerden birisine göre 1936 yılındaki bir görüşmelerinde Şeyh Şerafeddin Dağistanî, kendisinin o yıl içinde vefat edeceğini, Atatürk'ün ise kendisinden 2 yıl sonra vefat edeceğini bildirmiş ve ömrünün son iki yılında nelere dikkat etmesi gerektiği” konusunda tavsiyeler vermiştir (Bice, 2017, s. 377).

2.8. Şeyh Şerafeddin Dağistanî'nin TBMM'ye Sunulan Bildirisinin Özeti (11 Mayıs 1920)

Şeyh Şerafeddin, milletvekili olmadığı için kürsüye çıkamadığından beyanatu, TBMM kürsüsünden, Bursa Milletvekili Şeyh Servet tarafından seslendirilerek TBMM zabıtlarına geçirilmiştir. Beyanatta, henüz İstiklal Savaşı başlamamış ve hatta TBMM “kurucu” milletvekillerinden önemli bir kısmı Ankara'ya ulaşmamışken verilen müjdeli haberler ve bağımsızlık için yapılacak cihadın kutsiyeti vurgulanmaktadır. TBMM Zabıt Ceridesi'nin 1. Döneme ait 1. cildinin 261 ve 265. sayfalarında bildirinin tam metni bulunmaktadır.

Bu çalışmada Şeyh Şerafeddin'in TBMM'ye sunulan bildirisinin özetine yer verilmiştir:

1. “İstanbul'daki Padişah, Anadolu'daki Kuvâ-yı Millîye hakkında sağlıklı bir fikir sahibi değildir. İngilizler saray çevresini Anadolu hareketini başlatanların Bolşevik oldukları konusunda etkilemeye çalışmaktadır. Şeyh Şerafeddin'in gözlemleri Padişah'ın ülkenin kaderinden ciddi şekilde endişeli olduğunu ve hatta ülkesinin istikbalini düşünerek gözyaşı döktüğünü göstermektedir. Bu şahadet, Osmanlı'nın en zayıf devrinde iş başına gelen talihsiz Sultan Vahdeddin için tarihî bir tezkiyedir.

2. Padişah çevresinin manevi yetkinliğine inandıkları Şeyh Şerafeddin ile yapılan istişarenin aksine Padişah'ın Tevfik Paşa'yı değil de Damat Ferit'i sadrazam olarak ataması şeyhin İstanbul'dan umudunu kesmesinde etkin olmuştur.
3. Henüz bir ayını doldurmayan TBMM'nin saray nezdinde değer verilen bir maneviyat önderi olan Şeyh Şerafeddin tarafından İslâm âleminin hayat hakkının devamındaki “yegâne meşru odak” olarak ilanı çok önemlidir. Bu sırada bazı İslâm âlimlerinin Anadolu hareketine katılanların dinden çıktıkları konulu fetvalar hazırlamakta oldukları düşünülürse bu desteğin önemi daha iyi anlaşılır.
4. Şeyh Şerafeddin TBMM'ye desteğini sadece bu TBMM'de dillendirilen bildirisi ile bırakmamıştır. Bursa'nın işgali sonrasında Marmara kıyılarına inmek için Orhangazi üzerinden Yalova'ya yönelen Yunanlıların bölge halkını katletmesini engellemek için müridleri önderliğinde bir direniş gücü oluşturmuş; bu direniş ile Yunan ilerlemesi durdurulurken bölgedeki halk, önce kadın-çocuk-ihtiyar olmak üzere Sakarya İli Geyve İlçesi civarına tahliye edilerek katliamlardan kurtulmuştur. Bu sırada Şeyh'in tavsiyesine uymayan birkaç köyün halkı Yunan işgali ve ardından katliama uğramaktan kurtulamamıştır.”

2.9. Ebediyete Göçü

Şeyh Şerafeddin Dağıstanî, 27 Cemaziyel-evvel tarihinde Hicri:1355, Miladi:1936 bir pazar günü Reşadiye (Güneyköy) köyünde ölmüştür ve köyünün kabristanında toprağa verilmiştir. Yaşadığı ev olan zaviyesi ve mescidi hâlâ açıktır. Şerafeddin'in “*Bir insan için en mutlu an ölüm vaktidir, çünkü o ölürken günahları da birlikte son bulacaktır.*” sözleri ölümden korkulmaması gerektiğini ifade etmektedir. Mevlâna Celaleddin'in ölümü “Şeb-i Arus (düğün gecesi) olarak nitelemesi de aynı çerçevede değerlendirilebilir.

Öleceği gün kendisine önceden bildirilen Şeyh Şerafeddin, hayatının son gününde vasiyetini yeğeni ve halefi Abdullah'a verdi. Şeyh Şerafeddin'in manevi mirasçısı ve halefi Abdullah Dağıstanî, onun ölümünden sonraki anları şu şekilde anlatmıştır: “Cenaze namazına hazırlamak için O'nun bedenini yıkadık. Ertesi günkü cenaze defin törenine onbinlerce insan gelmişti ve öyle ki, küçük kasabamız bu kalabalık insan topluluğunu alamamıştı. Yalova, Bursa ve İstanbul gibi kısmen yakın yerler dışında Adapazarı, Eskişehir, İzmir, Kastamonu ve daha birçok yerden sevenleri koşup gelmişlerdi. Erkekler bir kenara çekilip sessizce ağlıyorlar, kadınlar feryat ediyorlar ve onların feryatlarına çocukların var-güçleriyle ağlama sesi karışıyordu. Cebel-i Hafakan tepesinde önceki müridi Muhammed'ül-Medenî'nin yanında sağlığında iken işaret ettiği yere hazırladığımız kabrine defnettik.” Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk devlet başkanı Mustafa Kemal Atatürk sağlığında pek çok kez görüşerek istişare ettiği bu büyük maneviyat adamının cenazesine saygısını göstermek için kendisini temsil etmek üzere resmi bir heyet yollamıştır. Kabr-i şerifleri, Yalova'ya 10 km. kadar mesafede bulunan Güneyköy'de olup halen de ziyaretgâhtir.

Sonuç

İnsan ve toplum inşasında dinden etkilenme geçmişte olduğu gibi günümüz insanının dini hayatı ve yaşantılarında da görülmektedir. Günümüzde Türkiye’de geleneksel tasavvuf anlayışındaki tarikatlar, her cins ve ırktan insanlara kapısını açarak bu etkilenmeyi sürdürmektedir. Ayrıca günümüzde tarikatlar kapısına gelen her bireye sosyal konumu ne olursa olsun kucak açıp onun dininde ve sosyalleşmesinde birçok işlev üstlenmektedir.

Bu gerçekten hareketle, bu çalışma insan ve toplum inşasında tasavvufa sosyolojik bir perspektiften bakılarak tasavvufun toplumsal işlevini ortaya çıkarmak; hangi yönleri ile insanlar üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek ve tasavvufun manevi atmosferi içinde vücut bulan Şeyh Şerafeddin hakkında bilgi vermek amacı ile yapılmıştır. Tasavvufun özündeki manevî yönelişin açtığı pencereden topluma ve toplumsal gerçekliğe bakarak sosyolojik değerlendirmeler yapılmıştır.

Tasavvufun en büyük işlevlerinden biri dini yaşam alanında olmaktadır. Tasavvufu her bireyin dini daha iyi yaşaması ve topluma örnek olması en büyük hedeflerdendir. Bu amaç doğrultusunda tasavvuf, tasavvuf erbabının dini vecibelerini yerine getirmeleri ve dinin gerektirdiği bir şekilde hayatlarını sürdürmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Bu minvalde tasavvufun insan ve toplum üzerinde bir kontrol mekanizması işlevi gördüğünü söylemek mümkündür. Ancak bu hiçbir zaman zorlama şeklinde olmamaktadır.

Tasavvufun diğer bir işlevi toplumsal yardımlaşma ve dayanışma konusunda üstlendiği roldür. Kardeşlik hukuku sayesinde tarikatlarda sıkı bir dayanışma ruhu vardır. Tarikatlardaki adap, erkân ve usuller tarikatın içerisinde geliştiği kültürel ortamın normlarından bağımsız düşünülemez. Bu açıdan bakıldığında tarikatların kültürel değerleri koruması ve onları üyelerine aktararak bu değerlerin erozyona uğramasını engellemesi tabii bir süreç haline gelmektedir.

Bu bağlamda tasavvufun toplumsal hayat içerisinde birçok fonksiyonunun olduğu söylenebilir. Tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde toplumsal hayata etki eden tarikatlar, cumhuriyet döneminde kapatılmasına rağmen bir şekilde varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Bu varoluş süresi boyunca toplumsal hayattaki birçok işlevi de icra etmeye devam etmişlerdir.

Kökünü İslam dininden alan tasavvuf anlayışının farklı din, dil ve kültürlerden oluşan bu topluluğu İslam şemsiyesi altında toplanmıştır. Modern insanın akli esas olarak kurduğu, insan-kâinat ilişkisi ve bu ilişkiyi ölçme usulü olan deney ve gözlem sonuçları, hayat ve ölüme dair cevap verememektedir. Çünkü modern bilimler, maddenin manaya bakan yönündeki ilahî kudreti reddedici bir anlayışın üzerine inşa edilmiştir. Bu yüzden ulaşılan sonuçlar, öze değil kabuğa dairdir.

İslâm medeniyetinin toplumsal değerleri oluşturma, geliştirme, yerleştirme ve karakter haline getirmede tasavvufu ana mecra olarak kabul ettiği ortaya çıkmaktadır. Dinin temel

metinlerinden çıkartılan “bireysel ve toplumsal değerler” tasavvufi yapılar üzerinden İslâm toplumunun karakteri haline getirilmiştir. Hızlı bir gelişim ve değişim sürecinden geçmekte olan toplumlarda birtakim kültürel değerler erozyona uğramaktadır. Tasavvufun manevi öğretisi ve ahlak eğitimi ile oluşan; gelen misafiri nimet bilmek, gülenle gülmek, ağlayanla ağlamak tüm İslam coğrafyasında karşımıza çıkan insan manzaralarıdır. Bu minvalde tasavvufun; insan ve toplum inşasının zeminini oluşturan yaygın bir eğitim modeli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Altıntaş, H. (1981). Tasavvuf. *AÜİFD*, 24(1), 413-423.
- Atacan, F. (1990). *Sosyal Değişme ve Tarikat Cerrahiler*. Hil Yayınları.
- Atay, T. (1996). *Batı’da Bir Nakşî Cemaati: Şeyh Nazım Kıbrısı Örneği*. İletişim Yayınları.
- Aydemir, S. (1998). *Şeyh-Mürîd İlişkisiyle Belirlenmiş Cemaat Şekli Olarak Tarikat (Şanlıurfa-Kadiri-Şeyh Sodey ve Mürîdleri Üzerine Yapılan Bir Din Sosyolojisi Araştırması)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayyığıt, D. D. M. (2003). Din- Siyaset İlişkileri Bağlamında Seçmen Davranışları ve Din. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(15), 29-37.
- Bice, H. (2017). *II. Uluslararası Hacı Bayram-ı Velî Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2*. (ss. 371-400). Şeyh Şerafeddin Dağistanî ve TBMM’nin Manevî Tasdiki. Ankara Kalem Neşriyat.
- Bruinessen, M. (2004). *Ağa, Şeyh, Devlet*. Çev. B. Yalkut. İletişim Yayınları.
- Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail (1990). *Sahihu’l-Buhârî*, Daru İbn Kesir, Dimeşk; el-Yemame, Beyrut.
- Burkay, H. (1995). *Menâkıb-ı Şerefiyye (Şerâfeddin Hazretleri’nin Ağzından)*.
- Eraydın, S. (1981). *Tasavvuf ve Tarikatlar*. Marifet Yayınları.
- Geylani, A. (2007). *Tasavvuf Yolu* (Başı ve sonu). (Ed. M. E. Başpehlivan). Bahar Yayınları.
- Göktaş, V. (2011). Tasavvufi Terbiyenin Günümüz Din Eğitimi-Öğretimine Sunabileceği İmkanlar. *AÜİFD*, 52(2), 137-155.
- Gölpınarlı, A. (1958). *Menakıb-ı Hacı Bektaş-ı Velî*. İnkilâp Kitapevi.
- Günay, Ü. & Ecer, V. (1996). *Toplumsal Değişme Tasavvuf ve Tarikatlar ve Türkiye*. Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Günay, Ü. (2010). Gruplar Sosyolojisi ve Günümüz Türkiye’sinde Dini Gruplar. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(7), 7-52.

- Gürer, D. (2012). *İslam Düşüncesinde Tasavvuf, Tasavvuf El Kitabı*, (ss. 27- 32), (Ed. Kadir Özköse). Grafiker Yayınları.
- Haksever, A. C. (2012). *Tasavvuf Tanımları, Tasavvuf El Kitabı*. (ss. 27-32), Ed. Kadir Özköse, Grafiker Yayınları.
- Komisyon. (2008). *İlmihal*. (15. baskı). (C. 1). Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kabbani, A. M. (T.Y.). *Futuhatu'l-Hakkâniyye Fi Menâgibi Eclâî's-Silsiletî'z-Zehebiyyeti'l-Âliyye, Yutlibe'l-Kitâbe Alâ'l-Ergâmi't-Tâliye*, c. 1-2.
- Kara, M. (2013). *Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi*. (11. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Kirman, M. A. (2011). *Din Sosyolojisi Terimler Sözlüğü*. Rağbet Yayınları.
- Köktaş, M. E. (1993). *Türkiye'de Dini Hayat (İzmir Örneği)*. İşaret Yayınları.
- Küçük, H. (1976). *Tarikatlar*. TÜRDAV Yayınları.
- Muhayyeden, M. R. B. (2000). *Ölmeden Önce Ölmek İrfan Yolu*. M. Demirkaya (Çev.). Zafer Ofset.
- Muslu, R. (2007). *Anadolu'da Tasavvuf Yolları*. Ensar Neşriyat.
- Öngören, R. (2012). *Başlıca Tarikatlar, Tasavvuf El Kitabı*. (ss. 253-272), (Ed. Kadir Özköse). Grafiker Yayınları.
- Özalp, A. (1994). *Tasavvuf. Şamil İslam Ansiklopedisi*. (Ed. A. Ağırakça). C: 7, Akit Gazetesi Yayınları.
- Revnakoğlu, C. S. (2003). *Eski Sosyal Hayatımızda Tasavvuf ve Tarikat Kültürü*. (Ed. M. D. Bayın ve İ. Dervişoğlu). Kırkambar Kitaplığı.
- Sarıkaya, M. S. (2001). Dinî Zihniyetimizin Oluşumunda Dini Tarikat ve Cemaatlerin Olumsuz İz Düşümleri. Arayışlar. *İnsan Bilimleri Araştırmaları*, 3(5-6).
- Stjernholm, S. (2005). *The Struggle for Purity: Nagshbandi-Haqqani Sufism in Eastren London*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Lund University, Scania.
- Sunar, C. (1966). Tasavvuf ve Kur'an. *AÜİFD*, 14, 53-65.
- Taftazanî, S. (2010). Şerhu'l-Akâid (İslam Akâidi), Haz.: Süleyman Uludağ, Dergâh Yayınları.
- Tatlilioğlu, D. (1995). *Dini Cemaatlerin Yapısal-Fonksiyonel Analizi; Ankara ve Kayseri İlleri Rifaî Cemaati Örneği*, (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Kayseri.
- TBMM (1336). 12.12.2021 tarihinde <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d01/c001/tbmm01001005.pdf> adresinden alınmıştır.

Ülgener, S. F. (2006). *Zihniyet ve Din, İslam Tasavvuf ve Çözülme Devri, İktisat Ahlakı*. Derin Yayınları.

Yılmaz, H. K. (2013). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*, (16.Baskı). Ensar Neşriyat.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ (4-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMININ YORUMLAYICI DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI**

E-mail: haticefakioglu34@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9901-3850>

Citation/©: Fakioglu Bağcı, H. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programının yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 105-126.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1286663>

Öz

Bu çalışmanın amacı, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımını incelemek ve Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) öğretim programının bu yaklaşıma uygunluğunu tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının meydana çıkışı ve gelişim süreci incelenmiştir. Daha sonra bu yaklaşımın anahtar kavramları ve temel varsayımları ele alınmış, güçlü ve zayıf yönleri belirtilerek yaklaşıma getirilen eleştirilere yer verilmiştir. Son kısımda ise ilk ve ortaokullardaki zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) mevcut öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu programın büyük oranda İslam dinine dayalı olduğu ve çoğulcu bir karaktere sahip olan yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımıyla uygunluk arz etmediği sonucuna varılmıştır. Türkiye'de muhtemel bir program değişikliğinde

* Bu makale, yazarın 2015 yılında Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sunduğu "Geleceğin Din Eğitimi: Türkiye'de Yorumlayıcı Din Eğitiminin İmkânı" başlıklı bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş halidir.

** Dr. Arş. Gör. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.

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

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

yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından yararlanılabileceği ifade edilmiş, bu yaklaşımın model alınması halinde içerdiği imkân ve sınırlılıklar tartışılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programına dair literatür taranıp incelenmiş, toplanan veriler araştırmanın problemi çerçevesinde içerik analizi ile yorumlanmıştır. Çalışmanın sonunda ise yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına uygun bir şekilde hazırlanmış öğretim programları ve ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve ülkemiz örgün din eğitimi için bir uyarlanma çalışması yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Yorumlayıcı Yaklaşım, Türkiye, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı.

EVALUATING THE RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE (GRADES 4-8) CURRICULUM BASED ON THE INTERPRETIVE RELIGIOUS EDUCATION APPROACH

Abstract

This study aims to research the interpretive religious education approach and to discuss the suitability of the curriculum regarding the Religious Culture and Moral Knowledge course (grades 4-8) for primary and secondary schools in Türkiye. In line with this purpose, the study examines the origin and development process of the interpretive religious education approach before discussing the key concepts and basic assumptions of this approach and providing the criticisms that have been brought to the approach while specifying its strengths and weaknesses. The last part of the study evaluates the current curriculum of the compulsory Religious Culture and Moral Knowledge course (grades 4-8) in primary and secondary schools from the perspective of interpretive religious education. In conclusion, this program is seen to be largely based on the religion of Islam and to not be compatible with the pluralistic character of the interpretive religious education approach. The study states the interpretive religious education approach to be able to be used should a possible program change occur in Türkiye and discusses the possibilities and limitations of the approach if it were to be taken as a model. This study is a qualitative research study that uses the document analysis method. The study also analyzes the literature on the interpretive religious education approach and the Religious Culture and Moral Knowledge course curriculum and interprets the collected data through content analysis within the framework of the research problem. In the end, this study recommends researching in detail the curriculums and textbooks the interpretive religious education approach has prepared and carrying out an adaptation study for formal religious education in Türkiye.

Keywords: Religious Education, Interpretive Approach, Türkiye, Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum.

Giriş

Din eğitimcileri, dini yeni nesle aktarma ve benimsetme konusuyla ilgilenmişler ve bunun nasıl daha iyi yapılabileceğine ilişkin çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımları geliştirme ve uygulamada, birçok faktör etkili olmakla birlikte toplumda yaşanılan din sayısı, ülkenin laiklik anlayışı ve tarihi geleneği, devlet okullarında verilen din eğitiminin amacı ve doğası çoğunlukla belirleyici olmuştur (Hull, 2002, s. 4).

Batı'da geliştirilen din eğitimi yaklaşımları incelendiğinde, bunların genel olarak üç başlık altında tasnif edildiği görülmektedir: 1. Mezhebe/dine dayalı olan (confessional) ve mezhebe/dine dayalı olmayan (non-confessional) din eğitimi yaklaşımı. 2. Birleştirici (integrative) ve ayırıcı (separative) din eğitimi yaklaşımı. 3. Din ğrenme (education into religion), din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımları (Alberts, 2010, ss. 275-276). Bahçekapılı, bu tasnifi metodik bir sınıflandırmaya tabi tutarak mezhebe/dine dayalı olan (confessional) ve mezhebe/dine dayalı olmayan (non-confessional) din eğitimi yaklaşımı ile birleştirici (integrative) ve ayırıcı (separative) din eğitimi yaklaşımını aynı kategoriye almakta, din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımlarını ise ayrı bir kategoride değerlendirmektedir. Ona göre her ne kadar *confessional* ve *separative* kavramlarının anlamları farklı olsa da her ikisinde de esas olarak bir din ve mezhebe göre eğitim ve ğretim düzenlenmektedir. Benzer şekilde *non-confessional* ve *integrative* kavramları farklı anlamlara işaret etseler de her ikisi de herhangi bir dini veya mezhebi merkeze almayan çoğulcu bir din eğitimi ve öğretimini içermektedir. Din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımları ise bunlardan farklı olarak din eğitim ve öğretimini pedagojik ilke ve esaslar doğrultusunda tasarlamayı öngörmektedir (Bahçekapılı, 2011, s. 102).

Din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme yaklaşımlarını geliştiren Michael Grimmit'e göre 1970'li yıllara kadar, İngiltere'deki devlet okullarında din eğitimi ve ğretimi, Hıristiyan dinini öğrencilere benimsetmeye yönelikti ve onları iyi birer Hıristiyan olarak yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Ancak teolojik, eğitimsel ve sosyal alanlarda meydana gelen değişimler, bu din eğitimi anlayışını sorgulamayı ve eğitimsel temele dayanan yeni bir bakış açısı geliştirmeyi gerekli kıldı. Bu yeni anlayışa göre, din eğitimi ve ğretiminde herhangi bir dinin teorisi ve pratiği belirleyici olmak yerine bu konuyu *niçin ve nasıl ğretmeliyim* soruları eşliğinde, çocuğun gelişimini dikkate alan, onun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren bir yol benimsemelidir (Grimmitt, 1973, ss. 1-32).

Din hakkında öğrenme yaklaşımında, ğrenci din eğitiminde geleneksel inanç sistemlerini bir fenomen olarak inceler ve sorgular. Dinler, nesnel bir biçimde ve tarihsel bir olgu olarak sunulur. Bu sunumda birden fazla dine karşılaştırmalı olarak yer verilir ve dinlerin insan ve

toplum hayatı üzerindeki etkileri üzerinde durulur. Konular dinî araştırmalar perspektifinden ve dışarıdan görüldüğü gibi yani araştırmacıların tespit ettikleri şekliyle anlatılır. Bu yaklaşım, dinlerin sadece gözlemlenebilir yönleriyle ilgilenmesi, dinleri çok geniş bir şekilde ele alması, farklı dinlerin ortak konularını kafa karıştırıcı şekilde bir arada sunması, ders içeriklerinin öğrencilerin deneyim ve ilgilerinden uzak olması sebepleriyle eleştirilmiştir (Jackson, 1997, ss. 7-14).

Din hakkında öğrenme yaklaşımının birçok yararına rağmen kimi eksik yönleri nedeniyle Grimmitt, *dinden öğrenme* yaklaşımını geliştirmiştir. *Dinden öğrenme* yaklaşımında, öğrenci hem kendi inandığı dini hem de diğer dinleri, içeriden ve dışarıdan yani o dine mensup insanların ve araştırmacıların bakış açılarıyla öğrenir. Fakat bu öğrenmede belirleyici olan şey, ne sadece din ne de dine ilişkin araştırmalardır. Burada önemli olan husus, dine dair bilgilerin öğrenciye olan katkısıdır. Bundan ötürü, *dinden öğrenme* yaklaşımı, çok kültürlü toplumlarda ilgiyle karşılanmakta ve örgün eğitim programlarında yer almaya başlamaktadır (Okumuşlar, 2007, s. 256).

Bu makalede ele alınacak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ise *din hakkında öğrenme* ve *dinden öğrenme* yaklaşımlarının harmanlanmasından oluşan felsefi hermenötiğin ağırlıklı olduğu daha lokal bir anlayıştan oluşmaktadır. 1990'lı yıllarda Robert Jackson öncülüğünde İngiltere'de geliştirilen ve halen bu ülkedeki bazı devlet okullarında uygulanan bu yaklaşımın ayrıntılarına geçmeden önce İngiliz eğitim sisteminde devlet okullarındaki din eğitiminin tarihsel gelişimi hakkında kısaca bilgi vermekte yarar vardır.

İngiltere, çoğunluğu Hıristiyanlığın Anglikan mezhebine bağlı bir Batı Avrupa ülkesidir. Ülkede zorunlu eğitim 5-16 yaş aralığını kapsamaktadır. Devlet okulları, ülkedeki okulların yaklaşık dörtte üçünü oluşturmaktadır. Devlet okullarında herhangi bir mezhebe dayalı olmayan bir din eğitimi dersinin zorunlu olması, 1870 Eğitim Yasası ile kabul edilmiş ancak bu dersin okutulup okutulmaması okul idaresinin yetkisine bırakılmıştır. Bu yasa, din eğitimi dersini devlet okullarında zorunlu kılmakla birlikte isteyen ailelerin bu dersten muaf olma haklarını da garanti altına almıştır. İngiltere'nin de dâhil olduğu İkinci Dünya Savaşı koşulları, ülkede din eğitimi ile ilgili bazı yeni düzenlemeler yapma ihtiyacı doğurmuştur. 1944 Eğitim Yasası ile birlikte din eğitiminin hukukî statüsünde önemli kazanımlar elde edilmiştir. Söz konusu yasa, devlet okullarında din eğitimi dersini okutup okutmama karar yetkisini okul idaresinden alıp tüm devlet okullarında zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunlukla birlikte öğrenciler velilerinin isteği üzerine din dersinden muaf olma haklarına da sahiptirler. Yine yasa kapsamında, din eğitimi müfredatının yerel otoriteler tarafından hazırlanmasına karar verilmiştir. Yasada, okullarda din eğitiminde Hıristiyanlığın öğretilmesi gerektiği açıkça belirtilmese de uygulamada Hıristiyanlık eğitimi ve öğretimi yapılmaktaydı (Kaymakcan, 2004, ss. 15-30).

Daha önce Hıristiyanlığın öğretimiyle sınırlı olan din eğitimi dersinin içeriği, ülkede farklı din mensuplarının çoğalması, sekülerleşme ve eğitim alanında meydana gelen gelişmeler

nedeniyle 1970’li yıllardan itibaren diğer dünya dinlerini içerecek şekilde genişlemiştir. Bunun bir sonucu olarak 1988 Eğitim Reformu Yasası ile dersin içeriğine Hristiyanlıkla birlikte diğer dinlerin öğretilmesi de eklenmiştir. Ayrıca yasa, din eğitimi dersinin içeriğinin yerel idareler tarafından hazırlanması uygulamasının devam etmesini öngörmüştür. Hala geçerliliğini koruyan 1988 Yasası erevesinde İngiliz devlet okullarda verilen din eğitimi dersi ile öğrencilerin başta Hristiyanlık olmak üzere ülkede mensupları bulunan diğer dinler hakkında bilgilenmeleri, farklı inanç mensuplarına saygılı olmaları, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaları hedeflenmektedir (Kaymakcan, 2004, ss. 30-38). Görüldüğü kadariyla İngiltere, 1970’li yıllardan itibaren çok kültürlü ve çok dinli yerel halkın talep ve ihtiyaçları doğrultusunda devlet okullarında uygulanmak üzere yeni din eğitimi yaklaşımlarını üretmek ve geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki ve en önemlisi fenomenolojik din eğitimi yaklaşımıdır.

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı, İngiliz dinler tarihçisi Ninian Smart’ın dinin doğası, dünya dinleri ve okullarda ğretimi ile ilgili 1960’lı yıllarda yayınladığı çalışmalarına dayanmaktadır (Smart, 1964; 1967; 1968). Smart’a göre genelde din olgusu, özelde dünyadaki dinler ve doktrinler, niversitelerde Teoloji Bölümü yerine Dinî Araştırmalar Bölümü’nde bilimsel bir şekilde araştırılmalıdır. İngiltere gibi çoğulcu ve seküler toplumlarda din ğretimi de okullarda bununla uyumlu olacak şekilde verilmelidir (Smart, 1968, ss. 9-13).

Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımının uygulama ayağı ise şöyle gelişmiştir. 1965 yılında Smart’ın öncülük etmesiyle Lancaster niversitesi’nde Dinî Araştırmalar Bölümü kurulmuş, daha sonra Smart’ın isteği üzerine din eğitimi ile ilgili kapsamlı bir araştırma ve ğretim programı geliştirme projesi başlatılmıştır. Yaklaşık üç yıl süren “School Council Project on Religious Education in Secondary Schools” başlıklı projenin sonuçları 1971 yılında “Schools Council Working Paper: 36” adıyla yayınlanmıştır. Yayınlanan raporda, bu yaklaşım çerçevesindeki din eğitiminin hedefinin anlamayı geliştirmek olduğu belirtilmiştir. Diğer bir deyişle bu yaklaşımda herhangi bir dini ncelemeden genel olarak öğrencilerin din olgusunu anlamaları ve diğer insanların inançlarını empatik bir şekilde kavramaları hedeflenmiştir. *Dogmatik olmayan yaklaşım* olarak da adlandırılan bu yaklaşım, İngiliz devlet okullarında din eğitiminin teori ve pratiği konularında kalıcı ve derin bir etki bırakmıştır. Bu büyük etkiye rağmen, fenomenolojik yaklaşım, bazı İngiliz yazarlar tarafından eleştirilmiştir (Jackson, 2005, ss. 22-25).

Fenomenolojik yaklaşıma getirilen eleştiriler ve gelişen yeni koşullar, yorumlayıcı din eğitiminin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Yorumlayıcı yaklaşım, bazı yönlerden fenomenolojik yaklaşımla benzerlik göstermekte, ancak bu yaklaşıma getirilen eleştiriler dinin eğitimi ve öğretimiyle ilgili yeni gelişmeleri de dikkate almaktadır. Din eğitimi alanında İngiltere’de yeni sayılabilecek yaklaşım, Warwick Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Robert Jackson’ın öncülüğünde maddi açıdan desteklenen araştırmalar sonucu geliştirilmiştir (Kaymakcan, 2004, ss. 94-96).

Bu araştırmada amaç, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımını tanıtmak ve ülkemizdeki mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) öğretim programını inceleyerek bu yaklaşıma uygunluğunu tartışmaktır. Fakat bundan önce Cumhuriyet dönemi ilk ve ortaokullardaki din öğretimi program anlayışlarına kısaca değinmekte yarar vardır.

Yürük'ün yaptığı araştırmaya göre Cumhuriyet'in ilk yıllarında ve tek parti döneminde hazırlanan din dersi öğretim programlarında İslam dini merkezi bir konumda olmuştur, buna ek olarak bireysel ve toplumsal hayatta insanlara faydalı olabilecek dini konulara ağırlık verilmiştir. Çok partili dönemde (1946-1980) hazırlanan programlarda, İslam'a dair temel bilgiler verilmeye devam edilmekle birlikte insanların ahlak gelişimini destekleme noktasında İslam dininden yararlanma düşüncesi hâkim olmuştur. Ayrıca bu dönemdeki din öğretimi programlarında önceki döneme nazaran bilimsel bilgiye dayalı rasyonel bir din anlayışı öne çıkmıştır. 1982 Anayasası'nda din dersleri meşru bir zemine kavuşunca din eğitimi alanında bilimsel çalışmalar artmış ve bu birikim daha sonra hazırlanan programlara yansımıştır. Önceki programlardan farklılık arz etmesi ve sonraki programları etkilemesi bakımından en dikkat çekici program 2000 yılında hazırlanan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı" olmuştur (Yürük, 2010, ss. 84-86). *Ankara Modeli* olarak da bilinen programda, *kapsayıcı din öğretimi yaklaşımı* benimsenmiş, bu yaklaşım doğrultusunda programda çoğunluğun dini olan İslam merkezi bir konumda olmakla birlikte diğer din ve mezheplere de yer verilmiştir (Doğan ve Altaş, 2004, s. 32). Bu yönüyle program din eğitimi tarihinde, önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir (Altaş, 2002, s. 166).

2006 yılında yeni bir program hazırlanmış ve "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı"nın dayandığı temel anlayış, "dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslâm'ın kök değerleri çerçevesinde "mezhepler üstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebi tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" olarak ifade edilmiştir (İDÖP, 2006, s. 2). Programın temel yaklaşımı ise iki başlık altında açıklanmıştır. *Eğitimsel Yaklaşım* başlığında programda "yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların" dikkate alındığı belirtilmiştir. *Dinbilimsel Yaklaşım* başlığında ise program geliştirilirken "gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi"nin ön planda tutulduğu ve "programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine" özen gösterildiği ifade edilmiştir (İDÖP, 2006, ss. 8-9).

Son olarak 2018 yılında program yeniden gözden geçirilmiş ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı"nın temel felsefesi şöyle açıklanmıştır: "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır. İslam dini, Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir." (DÖP, 2018, s. 8).

Araştırmada 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan bu program yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına uygun mudur? Araştırmanın modeli nitel olup, yöntemi ise doküman incelemesidir. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programına dair literatür taranıp incelenmiş, toplanan veriler araştırmanın problemi çerçevesinde içerik analizi ile yorumlanmıştır.

1. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımının Doğuş ve Gelişim Süreci

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımını birçok açıdan onaylamakla birlikte ona getirilen eleştiriler ve yeni gelişmeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Fenomenolojik yaklaşımın öncü ismi Ninian Smart başkanlığında hazırlanan “Schools Council Working Paper: 36” başlıklı raporda, çoğulcu bir ülke olan İngiltere’de devlet okullarında Hıristiyanlık dışındaki diğer din ve dünya görüşlerine de yer vermek gerektiği ifade edilmiştir. Diğer dinlerin öğretiminde izlenmesi gereken yol, dinî materyalin o dine inananların yani içeride olanların (insider) bakış açısıyla sunulmasıdır. Bu materyali anlamaya çalışan kişiye önyargılarını bir kenara koyup dinlerin doğruluk iddialarını *paranteze alması* ve diğer din mensuplarına *empati* ile yaklaşması önerilmiştir (Schools Council Working Paper: 36, 1971).

John Shepherd, ilkin fenomenolojik yaklaşımı oldukça başarılı ve verimli bulmuş (Shepherd, 1991, ss. 387-388), ancak daha sonra yaklaşıma bazı eleştiriler yöneltmiştir. Özellikle yaklaşımın din öğretim konusu yapılırken o din mensubunun bakış açısıyla öğretilmesi gerektiği ilkesini eleştirmiştir. Bu eleştirileri özetlemek gerekirse birincisi; bir din, o dine mensup kişinin bakış açısıyla öğretildiğinde o din mensubunun o dini ne derece temsil ettiği belirsizdir. İkincisi, bir din mensubu kendi dinini anlatırken onu idealize edebilir ve bu durum o din hakkında yanlış veya eksik bilgilenmeye yol açabilir. Üçüncüsü, bir din mensubu kendi dinini daha iyi bilir tezi her zaman doğru olmayabilir. Shepherd, fenomenolojik yaklaşımdaki bu zayıf yönleri gidermek için, bir dinin içerisindeki çeşitliliğe de yeteri kadar yer vermek ve din mensuplarının görüşlerine eleştirel bakmak gerektiğini vurgulamıştır (Shepherd, 2003, ss. 309-314).

Bunların yanı sıra, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı, dinler hakkında suni bir öğrenme sağladığı, dinlerin aşkın boyutlarını ihmal ettiği, dinlerle ilgili göreceliğe ve şüpheyne neden olduğu yönünde eleştiriler de almıştır (Watson & Thompson, 1993, ss. 44-46). Fenomenolojik yaklaşıma yöneltilen bu eleştiriler ve din eğitimi alanındaki yeni gelişmeler, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Yorumlayıcı yaklaşım, Robert Jackson öncülüğünde İngiltere ve Galler’deki devlet okullarında çocukların dinleri yansıtıcı ve eleştirel bir şekilde anlamalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, Warwick Üniversitesi’nde yürütülen birbiriyle ilintili üç

araştırmadan elde edilen verilerden hareketle oluşturulmuştur. İlk araştırma, Britanya'daki çeşitli dinî gruplardan gelen bireyler üzerinedir ve çalışmada çocukların dinî kültürü aktarma süreçleri incelenmiştir. İkinci araştırma, teorik ile pratiği birbiriyle ilişkilendirmeye yöneliktir ve çalışmada sahadan elde edilen veriler ile sınıf ortamındaki din eğitimi ilişkilendirilmiştir. Çalışma, dinlerin, dinler tarihinde ve din eğitiminde geleneksel biçimde açıklanması ve yorumlanması konusunu tartışmaya açmıştır. Bu konuya dair saha çalışmasından elden edilen çeşitli soru(n)lar, deneyim temelli etnografik çalışma ve sosyal bilimlerdeki bazı disiplinlerden yararlanılarak oluşturulmuş teorinin bir sentezine ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Buna istinaden deneysel bir program geliştirme projesi ("The Warwick Religious Education Project") başlatılmıştır. Projede müfredat çalışmalarının yanı sıra öğretmen ve öğrenciler için ders materyalleri hazırlanmıştır. Üçüncü araştırmada ise yukarıda belirtilen çalışmalar ışığında din eğitimi için bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu üç araştırmadan elde edilen sonuçlar (1997'e kadar olan çalışmalar) Jackson tarafından "Religious Education: An Interpretive Approach" (Jackson, 1997) adıyla yayınlanmış, yaklaşımın doğuş ve gelişim süreci, temel varsayımları ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur (Jackson, 2009, ss. 399-401). Yaklaşım daha sonra yapılan çalışmalarla (Jackson, 2004; 2009a; 2016) gözden geçirilmiştir.

Britanya'da doğan ve gelişen yorumlayıcı yaklaşım, daha sonra Norveç, Almanya, Kanada ve Japonya'da kullanılmıştır. Buna ek olarak dinî çeşitliliği kültürler arası eğitime yansıtma çabası ve 46 ülkenin üye olduğu bir Avrupa Konseyi'nde de bu yaklaşımdan yararlanılmıştır. Ayrıca yorumlayıcı yaklaşım, on Avrupa üniversitesinden oluşan bir konsorsiyumun din eğitimi üzerine yürüttüğü pedagojik çalışmaların teorik çerçevesinin temelini oluşturmuştur (Jackson, 2009, s. 399).

Yorumlayıcı yaklaşım, esas olarak öğrencilerin farklı dinleri ve kültürleri aslına uygun olarak ve öz-eleştirel bir şekilde anlamaları için fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenci farklı dinî ve kültürel gelenekleri anlamaya çalışırken, kendi kavramlarından ve deneyimlerinden yararlanmakta ve en nihayetinde yine kendine dönmekte, kendini yeniden gözden geçirmekte ve dönüşmektedir. Yaklaşım, farklı dinleri ve kültürleri öğrenmeyi, kesintisiz devam eden hermenötik bir daire olarak kabul etmektedir. Bu durumda hermenötik dairenin üç temel bileşeni bulunmaktadır: 1. Dine mensup kişinin bireysel tecrübeleri, 2. Dine uygun yaşayan mezhep ve cemaatler, 3. Büyük dinî gelenekler. Hermenötik dairede bu üç bileşen arasında bir etkileşim olduğu ve kişinin bu daireye kendi perspektifi ile girdiği varsayılmaktadır. Yani bu daireye giren kişi kendi ön kabullerini terk etme veya paranteze alma yerine -ki fenomenolojik yaklaşımda bu yapılmaktaydı- onlardan istifade etmektedir. Çünkü yaklaşıma göre insan, yabancı olduğu bir şeyi ancak kendi kavramları ve kabulleri yoluyla öğrenebilir. Hermenötik daire, yukarıdaki üç bileşenden biriyle başlayabildiği gibi öğrencilerin ilgi ve soruları veya birey araştırması ya da olay araştırması ile de başlayabilir. Son olarak yaklaşımın çeşitli yaratıcı

versiyonları için, ikisi İngiltere’de, biri Güney Afrika’da, diğer i se İsvette uygulanan örnek olay araştırmalarına bakılabilir (Jackson, 2003, ss. 190-212).

2. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımının Anahtar Kavramları ve Temel Varsayımları

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımın üç anahtar kavram etrafında şekillenen üç temel varsayımı bulunmaktadır: *Temsil, yorumlama ve yansıtma* (Jackson, 2000, s. 132; Jackson, 2016, s. 155).

Temsil (representation): Bu yaklaşım, dinlerin ve kültürlerin homojen ve kapalı sistemler olarak görülmesine karşı çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, din ve kültürün canlı ve değerşken yapısına dikkat çekmekte ve ikisi arasında bir ilişki olduğunu varsaymaktadır. Dinlerin temsili konusunda, yorumlayıcı yaklaşım üç seviye kullanmaktadır. *Birinci seviyede*, bir din veya din gelenek en geniş anlamda takdim edilir. Bununla birlikte bu seviyede dinler, olabildiğince ayırt edici özellikleriyle ve içsel çoğulculuğu yansıtacak şekilde sunulur, ayrıca o dine mensup insanların (içeridekiler) ve olmayanların (dışarıdakiler) farklı bakış aıllarının olması olağan olarak kabul edilir. *İkinci seviyede* o dine bağlı bir grup veya cemaatin din yaşayışına yer verilir. Böylelikle büyük resmin (dinin) canlı bir kesiti incelenir. *nc seviyede* ise o dine mensup kişinin bireysel tecrübesi konu edinir. Bu seviyede dinin insani yüzü görünür ve kişiyeye özgü hikyeler öne çıkar. Konunun en önemli noktası bu üç seviye arasında daima bir etkileşimin olmasıdır. Farklı seviyeler arasındaki bu etkileşim, dinlerin yaşamla ilişkili canlı doğasına işaret etmektedir (Jackson, 2016, ss. 155-156).

Diğer bir ifadeyle yaklaşımda din, donmuş ve tek düze bir şekilde temsil edilmek yerine o dine mensup insanların çeşitli bireysel tecrübelerini, o din içindeki bazı grupların din yaşantılarını ve o dinin genel bir fotoğrafını içeren bir daire şeklinde sunulmaktadır. Bu dairenin merkezine o dini öğrenmeye çalışan kişiyi koyacak olursak, öğrencinin dairenin bu üç bileşeni ile de çift yönlü ilişkiler kurması beklenmektedir. O zaman bu daire, merkezinde kişinin kendisinin olduğu ve etrafında dinlerin yer aldığı hermenötik bir daireye dönüşmektedir (Jackson, 2003, s. 208).

Yorumlama (interpretation): Hatırlanacağı gibi yukarıda fenomenolojik yaklaşım konusu ele alınırken, bu yaklaşımın iki temel özelliğinden söz edilmişti. Bunlardan biri başka dinleri öğrenen kişinin kendi varsayımlarını *paranteze alması*, diğer i se bu öğrenme sürecinde kişinin *empatik olması* gerektiğiydi. Bunun aksine yorumlayıcı yaklaşım, başka dinleri öğrenen kişinin kendi kanaatlerini paranteze alarak empatiyle yaklaşmasının mümkün olmadığını savunmaktadır. Hatta bu yaklaşımda kişinin kendi perspektifi paranteze alınmak yerine, başka bir dini öğrenirken işe koşulmaktadır. Öğrenen kişinin kendi kavram ve tecrübeleri ile din mensubunun dini kavrama ve tecrübe etme şekilleri arasında diyalektik bir hareket olması öngörülmektedir. Bu karşılaştırma esnasında kişinin, kendisiyle öteki arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulması beklenmektedir (Jackson, 2000, ss. 133-134).

Bu yorumlama sürecinde kişinin hermenötik dairenin üç bileşeni olan bireylerin tecrübeleri, dinî gruplar ve dinin genel öğretileri arasındaki ilişkileri fark etmesi önemsenmektedir. Bu üç bileşen arasında ciddi benzerlikler olsa da farklılıkların olabileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca öğrenen kişinin bu bileşenleri kendisiyle sürekli irtibatlandırarak yorumlaması istenmektedir (Jackson, 2005, ss. 175-176.)

Yansıtma (reflexivity): Yorumlayıcı yaklaşımda *yansıtma* öğrencilerin tecrübeleri ile yaşam tarzları yorumlanmaya çalışılan kimselerin (içeridekiler) tecrübeleri arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ilişkinin öğrencide üç beceriyi teşvik etmesi öngörülmektedir: 1. Öğrencinin, kendi anlayış ve yaşam biçimini yeniden gözden geçirmesi. 2. Öğrenilen materyale yapısal bir eleştiri yöneltmesi. 3. Yorumlama sürecinde uygulanabilir bir eleştiri geliştirmesi. Bu üç beceri ile öğrencinin kendine dönerek kendini dönüştürmesi ve eleştirel bir bakışa sahip olması umulmaktadır. Yaklaşımına göre öğretmen, öğrencilerin dinî ve ideolojik geçmişleri ve fikirlerinin ne kadar farkında olursa, tartışma ve planlanmış etkinlikler yoluyla o kadar duyarlı ve odaklanmış bir öğretim gerçekleştirebilir. Metot olarak da öğrencilerin akranlarından öğrenmeleri ve sınıf içindeki farklı hakikat iddialarını gözlemlmelerine olanak sağlar. Ayrıca yaklaşımda, din eğitiminin içeriği öğretmenin verdiği bilgilerle sınırlı olmayıp, katılımcıların bilgi ve tecrübesini ve bu ikisi arasındaki interaktif etkileşimi de içermektedir. Diğer bir ifadeyle, yaklaşımda farklı arka plandan gelen öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşim halinde oldukları diyalektik bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır (Jackson, 2000, ss. 134-135).

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının üç temel varsayım üzerinde yükselen nihai amacı, öğrencilerin *zihni ve ahlaki bakımdan olgunlaşmalarıdır* (edification). Bu olgunlaşma, *yorumlama* ve *yansıtma* süreçlerini içerdiği için oldukça kişiye özgüdür. Öğretmen, bu olgunlaşmayı ertelemeyeceği gibi gerçekleşmesini de garanti edemez, ancak onun vuku bulması için uygun bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Jackson, bu kavramsallaştırmada, başkalarının dünya görüşleri üzerinde çalışarak insanın kendisini derinlemesine anlayabileceğini ileri süren Amerikalı filozof Richard Rorty'den esinlendiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu kavramla ifade edilmek istenen anlam, Michael Grimmitt'in *dinden öğrenme* düşüncesiyle de kısmen örtüşmektedir (Jackson, 2005, ss. 202-204).

Sonuç olarak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşım, farklı din ve dünya görüşlerine mensup insanların *temsili edilmesi*, onlara ilişkin bilgilerin *yorumlanması* ve *yansıtılması* konularına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın nihai amacı da öğrencilerin, başkalarının yaşam tarzları ve inançları hakkında bilgilenmeleri, bu bilgileri yorumlayıp yansıtırken de *zihni ve ahlaki olarak olgunlaşmalarıdır*.

3. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımının Güçlü ve Zayıf Yönleri

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, her ne kadar bazı zorluklar içerse de bu yaklaşımın İngiltere'de oldukça etkin olduğu söylenebilir (Everington, 1998, ss. 152-153). Etkin olmasının sebepleri olarak şunlar sıralanabilir: 1. Maddi açıdan iyi desteklenmesi, uzman

bir ekip tarafından gerçekleştirilmesi ve kapsamlı bir alan araştırmasına dayanması. 2. İngiltere’deki devlet okullarında uzun yıllar etkinliğini sürdüren fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına getirilen eleştirileri dikkate alarak yeni açılımlar getirmesi. 3. Yaklaşıma dair teorik çalışmalar devam ederken aynı zamanda okullarda kullanılmak için ders materyallerinin retilmesi (Kaymakcan, 2004, ss. 94-95).

Burada yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının fenomenolojik yaklaşımdan farklılık arz eden ve nispeten daha güçlü olan yönlerine de değinmek gerekir. Aşağıdaki tabloda her iki yaklaşım arasındaki farklar gösterilmektedir.

Tablo 1: Fenomenolojik ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımları arasındaki farklar

Fenomenolojik Din Eğitimi Yaklaşımı	Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımı
Dinler durağandır.	Dinler canlı ve etkiye açıktır.
Müfredatta başka dinlere yer verilir.	Müfredatta başka dinlerler birlikte din içindeki farklılıklara da yer verilir.
Müfredatta içeridekilerin bakış açısına yer verilir.	Müfredatta içerideki ve dışarıdakilerin bakış açıları dengeli bir Şekilde yansıtılır.
Başkalarını anlamaya çalışırken bireysel kanaatlerin paranteze alınması istenir.	Bireysel kanaatler, başkalarını anlamak için hareket noktası olarak iş görür.
Başkasını anlamaya çalışırken empatik olunması tavsiye edilir.	Empatinin ancak başkasının kanaatlerini zmsemekle mümkün olabileceği belirtilir. Bunun yerine öğrencinin, başkası ile ilişki kurması önerilir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, birçok gcl yöne sahip olmasına karşın bu yaklaşımın eleştiriye açık yönleri de bulunmaktadır. Bunların başında *görecelilik* ve *indirgemecilik* gelmektedir. *Görecelilik* eleştirisinden başlamak gerekirse, bu yaklaşıma göre hazırlanmış müfredatta birden fazla dine ve bir din içerisindeki farklı mezhep ve gruplara yer verilmekteydi. Bunun göreceliğe (rölativizme) yani dinlerin ve mezheplerin göreli olduğu düşüncesine yol açabileceği eleştirisi yapılabilir. Bu, oğulcu din eğitimi yaklaşımlarına yapılan standart bir eleştiredir. Jackson’a göre görecelilik endişesi nedeniyle, gerçek hayatta var olan din ve kültürel çoğulculuğu görmezden gelmek ve bunu din eğitimine yansıtılmamak dürüst bir tutum olmadığı gibi genç insanları da geleceğe hazırlamaz. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında farklı din ve dünya görüşlerine yer verilmesi, bunların göreli olduğu veya aynı derecede doğru olduğu anlamına gelmez. Muhtemelen ğrenciler, yorumlayıcı din eğitiminden sonra dinlerin hakikat iddialarıyla ilgili çok farklı düşüncelere

sahip olacaklar ve bu düşüncelerinin oluşumunda sınıftaki din eğitiminden başka pek çok faktör etkili olacaktır (Jackson, 2005, ss. 190-192).

İndirgemecilik eleştirisine gelindiğinde, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında dinler; bireysel tecrübeler, yaşayan dinî gruplar ve büyük dinî gelenekler şeklindeki üçlü bir hat üzerinden sunulmaktaydı. Bu yaklaşımda din içindeki bireysel öykülere ve çeşitliliğe yer verilmesi, bir bütün olan dini parçaya indirgediği ve dinin tutarlı bir bütün olduğu fikrine tehdit oluşturduğu gerekçeleriyle eleştirilebilir. Aslında yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, dinlerin anlamlı bütünler olduğunu inkâr etmemekte fakat bir din mensubunun dindeki herhangi bir konuyu, içerideki diğer kişilerden veya dışarıdakilerden farklı algılayabileceğini kabul etmektedir. Jackson’a göre bir konu hakkındaki bütünler gereklidir ancak parça olmadan hermenötik bir anlama gerçekleşmez; bütün ve parça, her ikisi de birbirine bağlı olarak gereklidir (Jackson, 2005, ss. 197-198).

Yorumlayıcı yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili bir diğer sorun da *temsil* meselesi olabilir. Özellikle bazı dinlerin veya bir din içindeki farklı mezhep ve grupların temsili siyasal bir hal alabilir. Bazı mezhep ve dinî grupların temsil edilmesini destekleyen veya karşı çıkan ideolojik gruplar ortaya çıkabilir (Jackson, 2003, s. 209). Bu tür durumlarda açık toplumun temel bir ilkesi –“kanun sınırları içerisinde dinî ya da dinî olmayan belirli bir hayat tarzını benimseme özgürlüğü”- esas alınmalıdır (Jackson, 2005, s. 218).

Son olarak Jackson, yorumlayıcı yaklaşımın din eğitimi için eksiksiz bir yöntem olduğu iddiasında değildir. Ona göre bu yaklaşım; diğer yöntem ve yaklaşımlarla verimli bir şekilde desteklenebilir (Jackson, 2009, s. 400).

4. Yorumlayıcı Din Eğitimi Yaklaşımından Hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programını Değerlendirme

Bu kısımda Türkiye’deki örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin (4-8. sınıflar) öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından hareketle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle burada, mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına uygunluk göstermekte midir sorusunun yanıtı aranmıştır. Bunun yanı sıra yorumlayıcı yaklaşımın ülkemiz örgün din eğitimi için (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için) barındırdığı imkân ve sınırlılıklar tartışılmıştır.

Daha önce belirtildiği gibi yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının ana özelliği, doktriner olmaması, toplumda yaşayan dinlere ve din içi mezheplere uygun oranlarda yer vermesi yani çoğulcu bir karaktere sahip olmasıdır. Bu bakış açısıyla ülkemizde 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” incelendiğinde temel felsefesinin şöyle ifade edildiği görülmektedir:

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır.

İslam dini, Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir." (DP, 2018, s. 8).

Bu ifadelerden programda İslam içindeki çeşitli anlayışlara ve yaşayan diğer dinlere de yer verileceği anlaşılmaktadır. Acaba durum gerçekten böyle midir?

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı"na bakıldığında her sınıf düzeyinde 5 olmak üzere toplam 25 üniteyi içerdiği görülmektedir. Her nite, "nite Açıklaması", "Kazanım ve Açıklamaları", "Anahtar Kavramlar" olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. "nite Açıklaması" kısmında o üniteye hangi konulara yer verileceği, konular işlenirken nelere dikkat etmek gerektiği ve hangi kaynaklardan yararlanılacağı ifade edilmektedir. "Anahtar Kavramlar" bölümünde ise o üniteye ne çıkan kavramlar sıralanmaktadır (DP, 2018).

Sınıf bazında konuları incelemek gerekirse ilkokul 4. sınıfta şu ünitelerin yer aldığı görülmektedir: "Günlük Hayattaki Din İfadeler", "İslam'ı Tanıyalım", "Gzel Ahlak", "Hz. Muhammed'i Tanıyalım", "Din ve Temizlik". Bu nitelerin dördünün "nite Açıklaması" kısmında, "ayet ve hadisler başta olmak üzere.... yararlanılır", birinde de "ayet ve hadislerden örneklerle ele alınır" ifadelerine yer verilmektedir. Diğer bir deyişle 4. sınıfın tüm ünitelerinde ayet ve hadisler temel kaynaklar olarak kullanılmaktadır. Bu bütün konuların işlenişinde İslam dininin referans alındığını göstermektedir. Buna ek olarak ünitelerin konu ve kazanımlarında İslam içindeki mezhepler veya diğer dinlere ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır (DP, 2018, ss. 16-20).

Ortaokula gelindiğinde 5. sınıfta şu üniteler bulunmaktadır: "Allah İnanıcı", Ramazan ve Oruç", Adap ve Nezaket", "Hz. Muhammed ve Aile Hayatı", "evremizde Dinin İzleri". Bu nitelerin ilk üçünün "nite Açıklaması" kısmında "ayet ve hadisler başta olmak üzere.... yararlanılır" ifadesi yer almaktadır. "Hz. Muhammed ve Aile Hayatı" başlıklı ünitenin kazanımlarından biri "5.4.4. Hz. Hasan (r.a.) ve Hz. Hüseyin'in (r.a.) ahlaki erdemlerini kendisine örnek alır." şeklinde'dir. Bu niteye, Aleviler için önemli olan iki şahsiyete yer verilmesi kayda değer bir husustur. Bununla birlikte "evremizde Dinin İzleri" başlıklı üniteye diğer dinlere yer verilip verilmediği incelendiğinde bu üniteye çoğunlukla İslam dininden motiflere yer verildiği görülmektedir. Söz gelimi "5.5.1 Mimarimizde yer alan din motifleri inceler." kazanımına ilişkin açıklamada "Cami ve bölümlerine de görselleriyle birlikte yer verilir." ifadesi yer almaktadır. Özetle nitelerin kazanımları ve açıklamaları incelendiğinde, bunların İslam dini merkeze alınarak tasarlandığı söylenebilir (DP, 2018, ss. 21-25).

Ortaokul 6. sınıf üniteleri sırasıyla şunlardır: "Peygamber ve İlahi Kitap İnanıcı", "Namaz", "Zararlı Alışkanlıklar", "Hz. Muhammed'in Hayatı", "Temel Değerlerimiz". İlk nite olan

“Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” ünitesinde ilahi kitapların gönderildiği peygamberlere yer verilse de diğer dinlere ilişkin bir açıklamaya rastlanmamaktadır. İkinci ünite olan “Namaz” ünitesinde mezhepsel farklılıklara değinilmemekle birlikte şöyle bir açıklama yer almaktadır: “Namazla ilgili konuların öğretiminde mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanır.” Programda namaz gibi çok önemli bir konuda mezhepsel farklılıklara yer verilmeyip, konunun tamamen öğretmenlerin tasarrufuna bırakılması, yorumlayıcı din eğitimi ile uygunluk arz etmemektedir. Bununla birlikte üçüncü ünitenin kazanımlarından biri olan “6.3.1 İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir.” cümlesi ile beşinci ünitenin başında yer alan “...başta ayet ve hadis olmak üzere,... örnekler verilmesine özen gösterir” ifadesi, konuların işlenişinde ayet ve hadislerden yani İslam’ın temel kaynaklarından sıkça yararlandığını göstermektedir (DÖP, 2018, ss. 26-30).

Ortaokul 7. sınıfın ünite başlıkları sırasıyla şöyledir: “Melek ve Ahiret İnancı”, “Hac ve Kurban”, “Ahlaki Davranışlar”, “Allah’ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed”, “İslam Düşüncesinde Yorumlar”. Bu ünitelerden üçüncü başında “...ayet ve hadisler başta olmak üzere,... yararlanılır.” ifadesi geçmektedir. Bununla birlikte bu sınıf düzeyinde son ünitenin (“İslam Düşüncesinde Yorumlar”) tamamen İslam düşüncesi içindeki ekollere ve mezheplere ayrılması kayda değerdir. Özellikle bu ünitenin son kazanımının (“Alevilik-Bektaşilikle ilgili temel kavram ve erkânları açıklar.”) doğrudan Alevilik-Bektaşilikle ilgili olması yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından önem arz etmektedir (DÖP, 2018, s. 31-35).

Ortaokulun son sınıfındaki üniteler ise sırasıyla şöyledir: “Kader İnancı”, “Zekât ve Sadaka”, “Din ve Hayat”, “Hz. Muhammed’in Örnekliliği”, “Kur’an-ı Kerim ve Özellikleri”. Beş ünitenin dördünde konuların işlenişinde başta ayet ve hadislerden yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca “Din ve Hayat” ünitesinde diğer dinlere yer verilip verilmediği incelendiğinde konunun tamamen İslam dini ve hayat şeklinde tasarlandığı görülmektedir (DÖP, 2018, ss. 36-40).

Tüm bu bilgiler ışığında “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nı yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından değerlendirdiğimizde şunları söylemek mümkündür:

1. Mezhepler: Programda yer alan toplam 25 üniteden sadece biri İslam içindeki mezheplere ayrılmaktadır. Bu üniteye 4 kazanım da İslam içindeki farklı anlayış ve mezheplerle ilgilidir. Bunun dışında farklı ünitelerde olmak üzere 5 kazanımda Ehl-i Beyt ve sevgisi, Hz. Ali, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin, Alevilikle ilgili bazı dua ve uygulamalara değinilmektedir. Kazanım bazında hesaplandığında 125 kazanımdan 9’unda yani yaklaşık yüzde 7 oranında İslam içi mezheplere yer verildiği görülmektedir. Bu orana yorumlayıcı yaklaşım açısından bakıldığında, mevcut durumun istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

2. *Diğer Dinler*: Programda yer yer farklı peygamberlere ve ilahi kitaplara değinildiği görülmekle birlikte diğer dinlere müstakil olarak ayrılan herhangi bir ünite bulunmamaktadır. 125 kazanımın hiğbirinde diğer dinlerle ilgili herhangi bir bilgi yer almamakta hatta programda Hıristiyanlık ve Yahudilik isimleri bile geğmemektedir. Diğer dinlere programda hiç yer verilmemesi, yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı açısından kabul edilebilir bir durum değildir.

Bütün bu değerlendirmelerden hareketle mevcut “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı” nın büyük oranda İslam dinine dayalı olduğu için daha çok confessional yaklaşıma yakın durduğu ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ile uygunluk arz etmediği söylenebilir. Oysa bilindiği gibi Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 1982 Anayasasının 24. maddesi gereği ilkokul 4.sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaktadır. Dünyada ve ülkemizde meydana gelen gelişmeler, kamu okullarında zorunlu olarak okutulan din derslerinde çoğulcu bir yaklaşımı gündeme getirmektedir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının doktriner olmayan, mezhepler ve dinler arası farklılıkları dikkate alan çoğulcu bir din eğitimi şeklinde olması gerektiği Türkiye’deki bazı din eğitimcileri tarafından ifade edilmektedir (Aydın, 2011, ss. 131-136; Bilgin, 1999, s. 190; Bilgin, 2003, s. 209; Bilgin, 2005, s. 110; Bilgin, 2005a, s. 157; Kaymakcan, 2012, ss. 89-94; Osmanoğlu, 2016, s. 57).

Mevcut Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ğretim programı çoğulcu bir yapıda olacak şekilde yeniden tasarlanabilir. Muhtemel bir değerrişimde, bu çalışmada ana hatlarıyla tanıttığımız başta İngiltere olmak üzere birçok ülkede uygulanan yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından bir imkn olarak yararlanılabilir. Hatırlanacağı üzere yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı hem bir din içindeki farklı mezheplere hem de diğer dinlere yer vermektedir. Üstelik bunu yaparken de bu mezheplere ve dinlere mensup insanlarla işbirliği yapmaktadır. Böylece içeridekilerin ve dışarıdakilerin bakışları dengeli bir şekilde programa yansıtılmaya çalışılmaktadır. Bunun gibi bir yol “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı” nın hazırlanmasında da takip edilebilir. Zira Türkiye din açıdan homojen değildir. Ülkemizde hem İslam içindeki farklı mezheplerden hem de İslam’dan başka diğer dinlere mensup insanlar bulunmaktadır. Bu insanların din anlayışlarına yer veren bir “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı”, halkın barış ve hoşgörü ortamında bir arada yaşamalarına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada her ne kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları incelenmemiş olsa da program ve ders kitapları arasındaki bir uyumsuzluktan da söz etmek gerekir. Ülkemizde uygulanmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) ğretim Programı” nda şöyle bir ifade yer almaktadır: “İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır” (DP, 2018, s. 8). Programın temel felsefesi *mezhepler üstü* olarak ifade edilmesine rağmen, ders kitapları incelendiğinde namaz, abdest gibi ibadetlerle ilgili konuların Hanefi mezhebine uygun olarak verildiği görülmektedir (Bkz. Macit, ss. 36-48). Beyza Bilgin’in de belirttiği gibi

aslında ders kitaplarında örtük bir şekilde Hanefi mezhebi hâkimdir (Bilgin, 1999, s. 189). Hem programda mezhepler üstü yaklaşıma vurgu yapmak hem de ders kitaplarında ibadetleri Hanefi mezhebini esas alarak anlatmak, söylem-eylem uyumsuzluğu olarak yorumlanabilir. Bu durum, İslam içindeki mezheplere hem programda hem de ders kitaplarında açıktan yer vermekle giderilebilir. İşte tam bu noktada yine yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından istifade edilebilir. Zira bu yaklaşımda, bir din içindeki çeşitliliğe hem öğretim programında hem de ders kitaplarında yer verilmektedir.

Ülkemizdeki tüm dinî anlayışların hem “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nda hem de ders kitaplarında yer alması, bu dersle ilgili davaların seyrini de değiştirebilir. Bilindiği gibi Anayasa Mahkemesi, ilkokul 4. sınıfa giden çocuğunun zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini almasını istemeyen bir velinin açtığı davada şu kararı vermiştir:

“2018-2019 eğitim ve öğretim yılına kadar olan dönemdeki DKAB dersi müfredatı, içerik olarak dinler hakkında yansız ve tanıtıcı bilgiler vermek amacıyla zorunlu olması öngörülen *din kültürü* öğretimi kapsamında değil, *din kültürü* öğretimini aşan, İslam dininin ve onun belirli bir yorumunun eğitim ve öğretimi kapsamında değerlendirilmiştir. Dolayısıyla anılan DKAB dersini kızının almasını istemeyen başvuru için uygun alternatifler sunulmaması başvurusunun ebeveynlerin eğitim ve öğretimde dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkını ihlal etmiştir.” (Resmî Gazete, 28.07.2022, s. 81).

Söz konusu karar, her ne kadar 2018-2019 yılından önceki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatıyla ilgili olsa da incelendiği kadarıyla mevcut program, burada belirtilen tarife uymaktadır. Daha açık bir ifadeyle şu an uygulanmakta olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nın, çoğunlukla İslam dininin ve onun Hanefi yorumunun eğitimi ve öğretimini kapsadığı söylenebilir. Dolayısıyla zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, bu müfredat ve içerikle devam ederse, “ebeveynlerin eğitim ve öğretimde dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkını ihlal” gerekçesiyle yeni davalara konu olabilir. Tüm bu davaların ve istenmeyen sonuçların önüne geçmek için, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” nda yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında olduğu gibi farklı dinlere ve din içindeki mezheplere uygun oranlarda yer verilebilir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı” için uygulanabilirliği söz konusu olduğunda yukarıda değinilen hususlara ek olarak bu yaklaşımın öteki olanı tanıırken kendini gözden geçirerek zihni ve ahlaki olarak olgunlaşmak amacının, bu dersin özel hedefleriyle örtüştüğünü de belirtmek gerekir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nın özel amaçları arasında öğrencilerin din ve ahlaka ilişkin kavramları yorumlamaları (zihni gelişim) ve ahlaki değerleri tanıyarak içselleştirmeleri (ahlaki olgunlaşma) öne çıkmaktadır

(DP, 2018, s. 8). Bunun yanı sıra yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının, başkasının din anlayışını öğrenirken konuyu sürekli kişinin kendisiyle ilişkilendirmesi, öğrenen bireyi merkeze koyup tüm meseleyi onun etrafında konumlandırarak onu kendine döndürecek şekilde hermenötik bir daire czmesi, din eğitimine felsefi açıdan yeni bir soluk getirebilir. Bu yeni soluğun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin teorik ve pratiğinde yeni ağımlar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen tüm bu imknlarla birlikte yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uygulanmasının beraberinde getireceği bazı zorluklar söz konusu olabilir. Birincisi İşlam içindeki mezheplerin ve diğer dinlerin programda yer alması için kimlerle müzakere edileceği, kimlerden fikir alınacağı, kimlerin bu anlayışları nasıl temsil edecekleri net olmamakla birlikte bunların tespitine yönelik girişimler de kolay olmayabilir. Zira bilindiği gibi ülkemizde ders programlarını Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı hazırlamaktadır. Söz konusu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olduğunda bu dersin ğretim programını hazırlarken katkı sağlayacak farklı mezheplerden ve dinlerden temsilcileri nasıl belirleyecektir? Söz gelimi programda Alevilik ve şafilik anlayışlarına yer verilecekse, bunları kim temsil edecektir? İkinici zorluk da lkemizdeki İşlam içindeki mezheplerin ve farklı dinlerin içeriden ve dışarıdan bakışlarla dengeli bir şekilde programda nasıl yer verileceği ile ilgilidir. Bu konuda zaman zaman içerideki ve dışarıdakilerin bakışları çatışabilir ve ideolojik tutumlar sergilenebilir. Ancak yasalara aykırı olmadıkça her türlü din anlayış ve yaşayışın, demokratik bir düzende var olma hakkına sahip olduğu ilkesi hatırlanmalıdır.

Sonuç

Batı'da geliştirilen din eğitimi yaklaşımları genel olarak üç başlık altında toplanmıştır. 1. Mezhebe/dine dayalı olan (confessional) ve mezhebe/dine dayalı olmayan (non-confessional) din eğitimi yaklaşımı, 2. Birleştirici (integrative) ve ayırıcı (separative) din eğitimi yaklaşımı, 3. Din ğrenme (education into religion), din hakkında öğrenme (education about religion) ve dinden öğrenme (education from religion) yaklaşımları. Bu makalede incelenen yorumlayıcı din eğitimi, *din hakkında öğrenme* ve *dinden öğrenme* yaklaşımlarının harmanlanmasından oluşan felsefi hermenötiğin ağırlıklı olduğu daha lokal bir anlayıştır.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, Robert Jackson öncülüğünde 1990'lı yıllarda İngiltere ve Galler'deki devlet okullarında çocukların din anlayışları yansıtıcı ve eleştirel bir şekilde anlamalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Çeşitli araştırma projelerinden sonra yaklaşımın doğuş ve gelişim süreci, temel varsayımları ve muhtemel eleştirilere cevaplar Jackson tarafından *Religious Education: An Interpretive Approach* adıyla 1997 yılında yayınlanmıştır. Yaklaşım daha sonra yapılan çalışmalarla gözden geçirilmiştir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının üç anahtar kavram etrafında şekillenen üç temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlar şunlardır: *Temsil*, *yorumlama* ve *yansıtma*. *Temsil*

kavramı çerçevesinde, öncelikle din ve kültürün canlı ve değişken olduğu ve bu ikisi arasında bir etkileşim olduğu varsayılmaktadır. Bu ön kabulden hareketle dinler üç seviyede temsil edilmektedir. Birinci seviyede din en geniş anlamda takdim edilir. İkinci seviyede o dine bağlı bir grubun dinî yaşantısına yer verilir. Üçüncü seviyede de o dine mensup kişinin bireysel tecrübeleri konu edilir. Böylelikle bir din tek düze bir şekilde temsil edilmek yerine birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenli hermenötik bir daire şeklinde sunulur. Bu hermenötik dairenin merkezinde dinleri öğrenmeye çalışan bir birey olduğu kabul edilirse, bu öğrenci kendi kavramları ve tecrübelerinden hareketle başkasının dinî düşünce ve yaşayışını anlamaya çalışır ve onları *yorumlar*. Bu yorumlama esnasında öğrenci kendi tecrübeleri ile dinini öğrenmeye çalıştığı kişinin tecrübeleri arasında diyalektik bağlantılar kurar. Bu noktada öğrencinin bakışı kendine çevrilir; kendi anlayış ve yaşam biçimini gözden geçirerek kendi üzerine düşünmesi ve bunu *yansıtması* beklenir. Böylelikle öğrencinin, kendine dönerek kendini dönüştürmesi ve eleştirel bir bakışa sahip olması umulmaktadır. Tüm bu süreçlerin sonundaki nihai hedef ise öğrencilerin *zihni ve ahlaki olarak olgunlaşmalarıdır*.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı bazı zorlukları içermesine rağmen İngiltere’de oldukça etkin olduğu söylenebilir. Etkin olmasının sebepleri olarak, maddi açıdan iyi desteklenmiş kapsamlı projeler sonucunda uzman bir ekip tarafından geliştirilmesi, teorik çalışmalar devam ederken ders materyallerinin üretilmesi ve son olarak da fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına getirilen eleştirilerin dikkate alınması sayılabilir. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının, fenomenolojik din eğitimi yaklaşımına nispeten güçlü yanları olarak şunlar sıralanabilir: Dinleri durağan yapılar yerine canlı ve değişken olarak tanımlaması, müfredatta başka dinlerle birlikte din içindeki çeşitliliğe de yer vermesi, müfredatta içeridekilerin ve dışarıdakilerin bakış açılarının dengeli bir şekilde yansıtılmaya çalışılması, bireysel kanaatler paranteze alınmak yerine başkalarını anlamada bir kalkış noktası olarak kullanılması, başkalarının dinî inanış ve tecrübelerini anlamaya çalışan kişinin ötekiyle diyalektik bağlantılar kurmaya teşvik edilmesi. Bu güçlü yönleriyle birlikte yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, *görecelilik* ve *indirgemecilik* eleştirilerine maruz kalabilir. Ancak yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı eksiksiz bir yöntem olduğu iddiasında değildir, diğer yöntem ve yaklaşımlarla desteklenmeye açıktır.

Bu çalışmada yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ana hatlarıyla tanıtıldıktan sonra Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yer alan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı”nın bu yaklaşıma uygunluğu araştırılmıştır. Mevcut programın büyük oranda İslam dinine yer vermesi nedeniyle daha çok confessional din eğitimi yaklaşımına yakın olduğu ve yorumlayıcı din eğitimi yaklaşım ile uygunluk arz etmediği sonucuna varılmıştır. Ülkemizin dini açıdan homojen olmaması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin açılan davalar ve yaşanan hukuki sorunlar sebebiyle mevcut programın değişmesi gerektiği ve bu değişim sürecinde de çoğulcu bir yaklaşım olan yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından istifade edilebileceği belirtilmiştir.

Ülkemizdeki “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) ğretim Programı” yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı modellenerek yeniden tasarlandığıında elde edilecek kazanımlar şu şekilde sıralanabilir: 1. İslam dini içindeki mezheplerin ve diğer dinlerin programda yer alması, bu ülkedeki insanların birbirlerinin din düşünce ve yaşantısından haberdar olmalarına ve dolayısıyla da barış ve hoşgörü ortamında bir arada yaşamalarına katkı sağlayabilir. 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili açılan davalar azalabilir ve belki de dava açılmaya hiç gerek kalmayabilir. Çünkü yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan bir din dersinde İslam içindeki mezheplere ve diğer dinlere uygun oranlarda yer verilir ve bu ders confessional olmaktan kurtulabilir. 3. Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının, başkasının din anlayışını öğrenirken konuyu sürekli kişinin kendisiyle ilişkilendirmesi, öğrenciyi merkeze koyup tüm meseleyi onun etrafında konumlandırarak onu kendine döndürecek şekilde hermenötik bir daire çizmesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin teorik ve pratiğinde yeni ağımlar sağlayabilir.

Tüm bu imknların yanında yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uyarlanması berabesinde getireceği bazı zorluklar da olabilir. Birincisi İslam içindeki mezheplerin ve farklı dinlerin temsiline ilişkin problemler çıkabilir. İkincesi de içeriden ve dışarıdan bakışların programa dengeli bir şekilde nasıl yansıtılacağı çetrefilli bir hal alabilir. Bu tür durumlarda, ideolojik tutumlar bir yana bırakılıp içerideki ve dışarıdakilerin demokratik bir ortamda iş birliği yapmaları sağlanabilirse birçok sorun çözülebilir.

Son olarak bu çalışmanın bulguları işığında şunlar önerilmektedir:

1. Bu çalışmada yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı ana hatlarıyla ve teorik düzlemde tanıtılmıştır. Bu yaklaşıma uygun ğretim programlarının ve ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.
2. Türkiye’deki zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin teorik ve pratiği her ne kadar ülkemize özgü bir mahiyet arz etse de dünyada meydana gelen yeni gelişmeler ve ülkemizdeki ihtiyaçlar doğrultusunda bu dersin yeniden gözden geçirilmesi tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) ğretim Programı” nın toplumdaki din ve kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde çoğulcu bir yapıda yeniden tasarlanması önerilmektedir.
3. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) ğretim Programı”nın yeniden tasarlanması sürecinde yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımından bir imkn olarak yararlanılabilir. Ancak yaklaşımın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine uyarlanmasında bazı zorluklarla karşılaşılabilir. Bu zorlukları aşmada ideolojik duruşlar yerine yasalarla güvence altına alınan temel insan hakları, din ve vicdan özgürlüğü gibi ilkelerin işe koşulması tavsiye edilmektedir.

4. Somut bir öneri olarak ülkemizde şöyle bir yol takip edilebilir: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programını geliştirmek üzere bir komisyon kurulabilir. Komisyondaki uzman bir ekip ülkemizde yaşayan farklı dinî ve kültürel gelenekleri araştırmaya yönelik bir *etnografi çalışması* yapabilir. Komisyonda bu ekibin yanı sıra İslam içindeki mezhepleri araştıran ilahiyatçılar, Hıristiyan ve Yahudilik'i bilimsel olarak inceleyen dinler tarihçileri, bu mezhep ve dinlere göre yaşayan bazı kişiler, din eğitimi alanındaki akademisyenler ve program geliştirme uzmanları yer alabilir. Komisyon üyeleri birbirlerine kulak vererek iş birliği içinde içeriden ve dışarıdan bakışlara dengeli bir şekilde yer veren bir program taslağı hazırlayabilir. Bu çalışmalar devam ederken bir yandan da ders materyalleri üretilebilir. Hazırlanan program ve ders materyalleri, konunun paydaşlarının görüşlerinin alınması için ilgili kişilere sunulabilir ve geri dönütler doğrultusunda yeniden gözden geçirilebilir. Uygun görüldüğü takdirde öğretim programının pilot bir uygulaması yapılabilir.

Kaynakça

- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498621>
- Altaş, N. (2002). Türkiye'de zorunlu din öğretimini yapılandıran süreç, hedefler ve yeni yöntem arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar*, 4(12), 145-168.
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi (yeni paradigma ihtiyacı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar: “Din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme”. *Islamic University Europe of Journal of Islamic Research-İslam Araştırmaları*, 4(2), 101-120.
- Bilgin, B. (1999). Örgün din eğitiminde yeni ihtiyaçlar ve yönelişler. *Din Eğitimi Araştırmaları*, 6, 187-200.
- Bilgin, B. (2003). Küreselleşme, din ve eğitim. *Dinî Araştırmalar*, 6(17), 203-214.
- Bilgin, B. (2005). Kültürlerarası din eğitiminin imkânı. İçinde R. Yılmaz (Ed.), *Kültürel çeşitlilik ve din* (ss. 101-117). Sinemis Yayınları.
- Bilgin, B. (2005a). Mezhepler ve dinler arası eğitim ve işbirliği. İçinde R. Yılmaz (Ed.), *Kültürel çeşitlilik ve din* (ss. 130-157). Sinemis Yayınları.
- Council, S. (1971). *Working paper 36: religious education in secondary schools*. Evans/Methuen.

- Doğan, R. ve Altaş, N. (2004). Din ğretiminde yeni yöntem tartişmalarında kuramdan uygulamaya: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programları (Ankara modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 41-57.
- Everington, J. (1998). Evolution not revolution: An examination of the contribution of a curriculum development project to the implementation of new agreed syllabuses. *British Journal of Religious Education*, 3(20), 144-154. <https://doi.org/10.1080/0141620980200303>
- Grimmit, M. (1973). *What can I do in RE?: A Consideration of the place of Religion in the twentieth-century curriculum with suggestions for practical work in schools*. Mayhew-McCrimmon.
- Hull, J. M. (2002). The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. In *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World* (pp. 4-11). International Association for Religious Freedom (IARF). <https://iarf.net/REBooklet/Hull.htm>
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. Hodder&Stoughton.
- Jackson, R. (2000). The Warwick religious education project: The interpretive approach to religious education. In M. Grimmett (Ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (pp. 130-152). McCrimmon Publishing.
- Jackson, R. (2003). Başkalarının dünya grşlerini anlama: Din eğitimine yorumlayıcı yaklaşımlar. ev. İbrahim Kapaklıkaya. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 189-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29198/312596>
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2005). *Din eğitimi: Yorumlayıcı bir yaklaşım*. ev. zeyir Ok & M. Ali Özkan. Dem Yayınları.
- Jackson, R. (2009). Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach. In M. d. Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson and A. McGrady (Eds.), *International handbook of religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 399-414). Springer.
- Jackson, R. (2009a). *The interpretive approach to religious education and the development of a community of practice*. In J. Iprgrave, R. Jackson and K. O'Grady (Eds.), *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach* (pp. 21-31). Waxmann.

- Jackson, R. (2016). A retrospective introduction to religious education: An interpretive approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1) 149-160. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0011>
- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde din eğitimi*. DEM Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2012). Dini çoğulculuk ve din eğitimi. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din eğitiminde çağdaş konular* (ss. 81-102). Dem Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (ilkokul 4 ve ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü ortamlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 251-264. <http://marife.org/tr/pub/issue/37836/437057>.
- Osmanoğlu, C. (2016). *Çoğulcu din eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi*. Nobel Yayıncılık.
- Resmî Gazete (28.07.2022). Sayı: 31906, Yargı bölümü: Anayasa Mahkemesi kararları, ss. 28-110. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/07/20220728.pdf>
- Sadullah, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı 6. sınıf*. FCM Yayıncılık.
- Shepherd, J. (1991). Islam and religious education: A non-confessional approach. İçinde *Din öğretimi ve din hizmetleri semineri: 8-10 Nisan 1988* (ss. 379- 388). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Shepherd, J. (2003). Phenomenological perspectivalism: Critical-questioning religious education. İçinde *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmalar 28-30 Mart 2001* (ss. 309-322). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Smart, N. (1964). *The teacher and Christian belief*. James Clarke.
- Smart, N. (1967). New look at religious studies: The Lancaster idea. *Learning for Living*, 1(7), 27-29.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. Faber&Faber.
- Yürük, T. (2010). Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları. *Dini Araştırmalar*, 13(34), 69-86.
- Watson, B. &Thompson, P. (1993). *The effective teaching of religious education*. Longman.

EBU'L-ABBÂS SA'LEB'İN KİTÂBU'L-FAŞİH ADLI ESERİ ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR BAĞLAMINDA BİR BİBLİYOGRAFYA DENEMESİ

Ali SEVDİ*

E-mail: alisevdi1984@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1951-7232>

Citation/©: Sevdi, A. (2023). Ebu'l-Abbâs Sa'leb'in Kitâbu'l-faşîh adlı eseri üzerine yapılmış çalışmalar bağlamında bir bibliyografya denemesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 127-150.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1288762>

Öz

İlimler tarihinin müstakil bir bilim dalı haline gelmesiyle birlikte çeşitli ilim dallarında kaleme alınmış temel eserlerin tespit ve tanıtım faaliyetleri yoğunluk kazanmıştır. Bir bilim dalı olarak Arap dili ve edebiyatının da temel eserlerinin tespit ve tanıtımına büyük ihtiyaç duyulmuş ve bu konuda çeşitli bibliyografik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı Kâtib Çelebi'nin (ö. 1067/1657) *Keşfu'z-zunûn* adlı eseri gibi genel bibliyografik tarzda olduğu gibi bir kısmı da bu araştırmamızın konusunu teşkil eden Ebu'l-Abbâs Sa'leb'in (ö. 291/904) *Kitâbu'l-Faşîh* adlı eseri gibi bir eserle sınırlı tutulmuştur. Sa'leb'in bu eseri, alanında üzerine en çok araştırma ve inceleme yapılan kitaplardan biri olup bu araştırma ve incelemelerin her biri dili tashih etme alanında kıymetli ve temel çalışmalar olup literatüre katkı sağlayan eserlerdir. Bu makalede Sa'leb'in mezkûr eseri üzerine yapılmış olan çalışmalar tespit edilip bibliyografik yöntemle incelenmiştir. Söz konusu çalışmaların yazarlarının ölüm tarihlerine göre hazırlanan bu bibliyografik araştırma şerh; manzûme; zeyil; tehzîb, tertîb, muhâkât; nakd ve intişâr olmak üzere beş kategoriden meydana gelmiştir. Kaynakların

* Dr. Öğr. Üyesi, İğdır Üniversitesi, İlahiyat 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.

taramasıyla ulaşabildiğimiz matbû, mahtût ve mefkûd/kaybolmuş olan bu çalışmaların tümü fark gözetilmeksizin zikredilmiştir. Çalışma esnasında eserlerin konularına göre gruplandırılmasında ve tertibinde kronolojiye dikkat edilmiştir. Ayrıca her gruptaki eserlerin tanıtımına geçmeden önce alt başlıklar hakkında bilgi verilerek konuya giriş yapılmıştır. Çalışmanın filoloji alanında akademik çalışma yapmak isteyenlere katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagati, Sa'leb, Kitâbu'l-Faşıh, Bibliyografya, Tashih.

A BIBLIOGRAPHY EXPERIMENT IN THE CONTEXT OF THE STUDIES MADE ON ABU AL-ABBAS SA'LEB'S KITABU AL-FAŞİH

Abstract

With the history of sciences becoming an independent branch of science, the identification and promotion activities of the basic works written in various branches of science have gained intensity. As a branch of science, there was a great need for the identification and promotion of the basic works of Arabic language and literature, and various bibliographic studies were carried out on this subject. Some of these studies are in general bibliographical style, such as Qatib Celebi's (d. 1067/1657) *Qaşf al-zunun*. Some of it is limited to a work like *Qıtab al-Faşıh* by Abu al-Abbas Sa'leb (d. 291/904), just like our research. This work of Sa'leb is one of the most researched and studied books in its field, and each of these researches and studies are valuable and fundamental studies in the field of correcting the language and contributed to the literature. In this article, these works on the aforementioned work of Sa'leb were identified and examined with the bibliographic method. This bibliographic study prepared according to the death dates of the authors of these works, commentary; manzumah; zayl; tahzib, tartib, muhaqat; It consists of five categories, naqd and intişar. All of these printed, mahtut and mefqud/lost works, which we could reach by scanning the sources, have been mentioned without any discrimination. During the study, attention was paid to chronology in the grouping and arrangement of the works according to their subjects. In addition, before the introduction of the works in each group, information was given about the sub-titles and an introduction to the subject was made. We believe that the study will contribute to those who want to do academic studies in the field of philology.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Sa'leb, Qıtab al-Faşıh, Bibliography, Correction.

Giriş

Arapça sadece konuşmadan ibaret veya anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı değildir. Bilâkis asırlar boyunca tarih gerçeğinin, medeniyetine ve mirasına şahitlik ettiği köklü bir milletin nişânesidir. Bunun yanı sıra Yüce Allah'ın bizzat korumasını vaat ettiği evrensel bir mesaj, İslâm'ın anayasası olan ve klasik Arap edebiyatının en gözde kaynak eseri olarak kabul edilen Kur'ân-ı Kerîm'in dilidir. Uluslararası diller arsında temeyyüz eden fasih Arapçanın en büyük ehemmiyeti bu kaynaktan teyit edildiği bilinmektedir (el-Hâtib, 1975, ss. 42-45; el-Efgânî, 1987, s. 28; Cerrahoğlu, 1976, ss. 28-29, 68; Aladağ, 2021, ss. 106-107).

Arap dil âlimleri ve müfessirler, en yüksek düzeydeki fesahatin, önünden ve arkasından batılın yaklaşmadığı Yüce Allah'ın kelâmı olan Kur'ân-ı Kerîm'de temsil edilip sergilendiğine dair ittifak üzeredirler. Ayrıca lahn ve hatadan münezzehe olması özelliğiyle nasları farklı bilim dallarında kendisiyle istiḥâd edilen kaynakların en sikası sayılmaktadır (el-Hâtib, 1975, s. 46; el-Efgânî, s. 28). Arapçanın en fasih versiyonu Kur'ân-ı Kerîm'de temsil edildiği gibi insanlara yol göstermek üzere ilâhî vahyin tercümanı olarak gönderilen Hz. Peygamber de Allah tarafından fesahat, beyân, etkili ve güzel konuşma yeteneğiyle ödüllendirilmiş ve bu anlamda insanların en fasihidir. Nitekim Hz. Peygamber, Allah'ın kendisine bahşettiği nimetlerinden bahsederken *أُتِيْتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ* (Bana özlü söz söyleme kabiliyeti verildi) (İbn Hanbel, 1958, s. 268; Çıkar, 2007, s. 51) ve *أَنَا أَفْصَحُ الْعَرَبِ* (Ben Arapların en fasih konuşanıyım) gibi ifadeleriyle bu özelliğini teyit etmektedir (Suyûtî, 1986a, ss. 209-210). Dolayısıyla ulemâ özellikle Kur'ân-ı Kerîm ile bağlantılı olan fasih Arapçayı önemsemiş ve muhafazası için hicri birinci asrın sonlarından itibaren onunla ilintili ciddi çalışmalar yapmıştır. Bu çerçevede belli standart ve kriterler ortaya koymuş olmasının yanı sıra fasih Arapçayı kurmak ve gündelik konuşmalarda Arap dilini, lahn ve inhıraftan muhafazası için Alî b. Hamza el-Kisâî (ö. 189/805) *Mâ telḥanu fihî'l-'avâm*; İbnu's-Sikkît (ö. 244/858) *İslâhu'l-manṭık*; Mufaddal b. Seleme el-Kûfi (ö. 290/903) *Mâ telḥanu fihî'l-'amme* ve Ebu'l-Abbâs Sa'leb (ö. 291/904) *Kitâbu'l-faşîh* gibi eserleri kaleme almışlar, önemine binaen gerek klasik gerekse modern araştırmacılar tarafından bunlar üzerine birçok şerh, hâşiye ve reddiyeler yazılmış ve tahkik edilmeye çalışılmıştır.¹

Bunlar arasında özellikle üzerine yapılmış çalışmalar bağlamında Ebu'l-Abbâs Sa'leb'in *Kitâbu'l-faşîh* adlı eseri ön plana çıkmaktadır. Eser, halk dilinde yanlış kullanılan kelime ve ifadelerin fasih/doğru şekillerini tespit ederek okuyucuya sunması yanı sıra eğitici bir nitelik taşıması gibi özellikleriyle âlimler tarafından kabul görmüş ve üzerine farklı sahalarda birçok çalışmanın yapılmasında önemli rol oynamıştır. Fakat akademik alanda herhangi bir konuda araştırma ve inceleme yapmadan önce bu alandaki diğer çalışmalardan haberdar olmak önemlidir. Bu, konu seçiminde, seçilen konunun olabildiğince eksiksiz incelenmesinde ve tekrardan kaçınılmasında önemli bir yere sahip

¹ Detaylı bilgi bkz. Sevdi, (2023, ss. 215-223).

olduğu muhakkaktır. Bu konuda şimdiki kadar Muhammed Abdülmün'im Hafâcî (1915-2006), *Faşîh'u Şa'leb ve's-şurûhu'İletî 'aleyh* başlıklı bir monografi çalışmasını yapmıştır. Ancak şunu hemen belirtelim ki söz konusu çalışma, başlığı dikkate alındığında genellik ifade ettiği halde, sadece birkaç çalışmanın tahkiki ve tanıtımıyla sınırlıdır (Hafâcî, 1949). S'ad Abdullah Cimril Mikdâd ise *Şurûhu faşîh'i Şa'leb el-matbûa* adlı bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Fakat bu da bir önceki çalışma gibi sınırlı bir çalışma olup adından da anlaşıldığı üzere *Fasih* üzerine telif edilmiş basılı şerhlerle sınırlıdır (Mikdad, 2003).

Akademik ve akademik dışı çalışmalar sürekli olarak artmasına rağmen, bu çerçevede yapılan araştırmalara bakıldığında bu anlamda kapsayıcı herhangi bir bibliyografya çalışmasına rastlanmamıştır. Buradan hareketle böyle bir çalışma yapmaya karar verdik ve çalışmanın alandaki boşluğu bir nebze de olsa dolduracağı kanaatindeyiz. Çalışmada eser üzerine yapılmış matbû, matbû aşamasında olan veya matbû olmayan sadece kaynaklarda ismen zikredilen eserlere de yer verilmiştir. Bibliyografya hazırlanırken başta söz konusu çalışmalar olmak üzere temel bibliyografik eserler, TDV İslam Ansiklopedisi'nin ilgili maddeleri taranmış ve makalenin sonunda verilen kaynaklardan da istifade edilmiştir. Araştırmada *Fasih* üzerine yapılmış çalışmalar, beş kategoride ele alınmış ve eserler müelliflerin ölüm tarihlerine göre sıralanmıştır. Bir yazarın birden fazla çalışması varsa, bunlar kendi arasında tarih sırasına göre verilmiştir. Öneme binaen bazı eserler hakkında gerekli ve detaylı bilgiler de verilmiştir. İlk kategori, eser üzerinde yapılmış **şerhlere** tahsis edilmiştir. İkinci kategoride yazılmış **manzûmeler** ele alınmıştır. Üçüncü kategoride eser üzerine yazılmış **tehzib, tertib ve muhâkâtlar** türü eserlere yer verilmiştir. Dördüncü kategoride eserle ilgili telif edilmiş **Zeyiller'e** değinilmiştir. Beşinci kategoride ise eser üzerine yazılmış **Nağd ve İntişâr** türü çalışmalardan bahsedilmiştir. Ayrıca konunun daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle bu başlıklar ayrıntıya girmeden kısaca açıklanarak mevzuya giriş yapılmıştır.

1. Kitâbu'l-Faşîh Üzerine Yapılmış Çalışmalar Bağlamında Bir Bibliyografya Denemesi

Ebu'l Abbâs Sa'leb (ö. 291/904), eserinin önsözünde de somut bir şekilde ifade ettiği gibi halk arasındaki hatalı dil kullanışları tespit ederek fasih veya en fasih olanlarını sunmaya çalışmıştır (Sa'leb, t.y., 1-2). Eser bu önemli ve cezbedici muhtevasıyla lahn ve tashih literatürdeki eserler arasında en çok ilim erbabının dikkatini çeken ve başat eser olmayı başaran ve günümüze ulaşan en önemli yapıtlardandır. Nitekim daha yazar hayatta iken, kendisinin en büyük rakibi olan ve aralarında çok hararetli ilmî munâzaralar da gerçekleşen Basra dil ekolünün önemli temsilcilerinden Ebu'l-Abbâs el-Muberrred (ö. 286/900), *Kitâbu'l-faşîh'i* ilk şerh eden kişi olduğu iddia edilmektedir. Gerek Arap dili ve edebiyatı alanında gerekse Basra ekolünde önemli ve büyük bir âlim olan Muberrred'in eseri önemsemesi ve şerh etmesi olumlu anlamda büyük bir yankı ve ilgi uyandırmıştır. Zira ondan sonra ulemâ ve udebâ tarafından eser farklı şekil ve ortamlarda ele alınmıştır. Söz konusu alanda hâşiye, zeyil/ istidrâk, ihtişâr, nağd, muhâkât ve ikmâl şeklinde çok sayıda eserin doğmasına zemin hazırlamış ve bu alandaki çalışmaların merkezini oluşturmuştur.

Kitâbu'l-Faşîh'e duyulan yoğun ilgiden sonra önceleri Sa'leb'in gözde öğrencilerinden olan fakat Muberrred Bağdat'a geldikten sonra onun ders meclislerini terk ederek, zekâsına ve tartışma üslûbuna hayran olan Muberrred'in öğrenciliğini tercih eden Ebû İshâk ez-Zeccâc (ö. 311/923), Sa'leb'in ölümünden yaklaşık yirmi yıl sonra *Kitâbu'l-faşîh* üzerine *er-Red 'alâ Şa'leb fi'l-faşîh* veya *el-Mu'âhazât 'ale'l-faşîh li-Şa'leb* adında bir tenkit çalışması telif ederek esere yönelik farklı bir bakış açısına öncülük etmiştir. Ondandır bu bağlamda Muhammed b. Ca'd eş-Şeybânî (ö.h.320) *Ziyâdâtü'l-faşîh* ve Gulâmu Sa'leb lakablı Ebû Ömer ez-Zâhid (ö. 345/957) ise *Kitâbu fâ'itü'l-faşîh* adlı eserleri telif etmişlerdir ('Atâ, 2017, ss. 23-24).

Beşinci asır, *Kitâbu'l-faşîh* üzerine en çok çalışma yapılan zaman dilimi olup 16 müellif, 20 eser telif ederken ondan sonra ise nicelik sırasıyla yedinci asırda 12 müellif, 15 kitap; dördüncü asırda 10 müellif, 13 kitap; altıncı asırda 8 müellif, 8 kitap; sekizinci asırda 5 müellif, 5 eser; on dördüncü asırda 2 müellif, 2 eser; üçüncü, dokuzuncu, on ikinci ve on üçüncü asırda da birer müellif birer çalışma gerçekleştirmiştir. Eser üzerine günümüze ulaşmayan veya meçhûl kalanlarla beraber toplam 57 müellif tarafından, 67 adet çalışma yapıldığı aktarılmaktadır. Yapılacak olan açıklamalardan anlaşılacağı üzere Ebû Sehl el-Herevî (ö. 433/1041), *İsfâru'l-faşîh*, *et-Telvîh fi şerh'l-faşîh*, *Şarhu'l-faşîh* ve *Tezhibü'l-faşîh* adındaki eserleriyle *Kitâbu'l-faşîh* üzerine en çok çalışma yapan kişi unvanına sahiptir ('Atâ, 2017, ss. 23-24). Gulâmu Sa'leb, İbn Hâleveyh (ö. 370/980), İbn Fâris (ö. 395/1004), Ebu'l-Alâ' el-Maarrî (ö. 449/1057), Muvaffakuddîn Abdüllâtîf el-Bağdâdî (ö. 629/1231), Ahmed el-Lebelî (ö. 691) ve İbnu'l-Murahhal (ö. 699/1299) gibi yazarlar ise ikişer çalışmayla ikinci sırada yer edinmişlerdir. Kalan 47 müellif ise söz konusu eser üzerine birer çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Daha önceki satırlarda da ifade edildiği gibi asırlarca ulemânın ilgisini çeken eser farklı zaman ve mekânlarda şerh, manzûme, tehzîb, tertîb, mühâkât, tezyîl, tenkit, istidrâk ve intişâr gibi farklı şekillerde çalışılmış, başlı başına bu çalışmalar literatüre muazzam ve önemli bir müktesebat oluşturmuştur. Bu anlamda ona benzeyen çok az eser bulunmaktadır. Bu da söz konusu eserin kendi alanında kadirşinas bir eser olduğunun kanıtıdır. *Kitâbu'l-faşîh'in* farklı yönleriyle birçok kişi tarafından çalışılması, bazı âlimler tarafından eleştirilmesi ve hatta eserin Saleb'e olan aidiyetinde şüphe edilmesi gibi etkenler gerek onun eserleri arasında gerekse literatürde ünlü olmasında başrol oynamışlardır (Çelebi, 1402, s. 1272).

İslâm kültür ve telif geleneğinde bilimsel neşir ve tahkikleriyle bilinen Mısırlı edip ve âlim Abdüsselâm Muhammed Hârûn (1909-1988), tahkikini yaptığı *Mecâlisu Şa'leb* adlı eserinin mukaddimesinde başta olmak üzere Âtîf Medkûr, Abdullâh el-Cebburî, Abdullâh 'Adevânî, Abdurrahmân el-Hacîlî ve Abdulkerîm Afî gibi gerek Sa'leb'in *Kitâbu'l-faşîh'i* hakkında gerekse şerhleri hakkındaki çalışmalarında söz konusu eser üzerine yazılmış çalışmaların birçoğunu zikretmişlerdir. Fakat çalışmamız neticesinde onların zikretmediği veya zikrettikleri halde bazı telifler o dönemde mahtût iken günümüzde ya basılmış veya

tahkik edildiklerini tespit ettik. Dolayısıyla Sa'leb'in söz konusu eseri üzerinde farklı yönleriyle yapılmış çalışmaları tespit ettiğimiz kadarıyla özellikle bu eser üzerine yapılmış çalışmaları incelemek ve *Kitâbu'l-faşîh* metni aracılığıyla farklı dönemler boyunca dilbilimsel hataları tespit ve tashih sürecinin izini sürmek isteyen araştırmacının akademik çalışmalarda derli toplu olarak bunlara kolayca ulaşabilmek anlamında câmî bir şekilde zikretmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz. Bu eserlerin takdiminde, kitabın adı ve müellifi, el yazması ise kitaptan bahseden bazı kaynaklar ve basım yerleri; matbû veya basım aşamasında ise redaktörlüğünün veya yayıncısının ismini ve yer yer onlarla ilgili önemli bilgiler zikretmekle yetinilecektir. Bunun yanı sıra söz konusu çalışmalar, konularına ve telif amaçlarına göre şerh, manzûm, tehzîp, zeyil, nakd ve intisâr gibi her grup içindeki kronolojik sıra da dikkate alınarak bağımsız altı başlık altında incelenecektir.

2. Eser Üzerine Yazılmış Şerhler

Arapça kökenli bir kelime olan *الشَّرْحُ* sözcüğü, etimolojik cihetiyle *شَرَحَ - يَشْرَحُ* fiilinin mastarıdır. Gramatik bağlamında çoğulu *شُرُوحٌ*, ism-i fâili *شَارِحٌ* ve ism-i mef'ûlu ise *مَشْرُوحٌ* şeklinde gelmektedir. Leksik cihetiyle şerh kavramı, “eti kesmek; bir şeyi genişletip yaymak; sözün muğlak kısımlarını açıklayıp anlaşılır hale getirmek” gibi manalara gelmektedir (İbn Manzûr, 1414, s. 497; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 226; er-Râzî, 1999, s. 163; Şensoy, 2010, ss. 555-558). Arap dili terminolojisinde ise yazılı bir metni incelemeye, bilimsel tenkit, filoloji ve doktrin geleneği kurallarına göre anlamını açıklığa kavuşturmaya ve onda belirsiz olan veya metnin zıddını tartışmaya neden olan şeyleri açıklığa kavuşturmaya dayanan bir bilim olarak tarif edilmektedir. İslâmî ilimler geleneğinde ise kısaca bir eseri daha geniş ve ayrıntılı bir şekilde anlatmak maksadıyla telif edilmiş kitap (lar) türü olarak ifade edilmektedir (Şensoy, 2010, ss. 555-558).

Telif literatürü geleneğinde şerh, hâşiyeye ve ta'likât kavramları birbirine yakın fonksiyonları icra etmektedirler. Aynı kökten türemiş olan hâşiyeye sayfa kenarlarına eklenen, derkenar ve hâmiş kelimeleri ile de eş anlamlı olup açıklayıcı ve tamamlayıcı bilgileri içeren notları ifade etmektedir. Ta'likât ise “herhangi bir yazarın bazı fikir ve düşüncelerinin notlar halinde toplandığı eserlerin ortak adı olup telif geleneğinde bir metnin daha iyi anlaşılması için sayfa kenarlarına yazılan notlar” anlamına gelmektedir (Şensoy, 2010, 508-510). Fakat şerh, hâşiyeye ve ta'likâtlara göre daha kapsayıcı ve uzun olup eserin bir bütün olarak daha geniş açıklamalarını içeren kitaplar için kullanıldığı söylenebilir (Topuzoğlu, 1997, s. 419; Demirci, 2011, s. 83; Maden, 2015, ss. 34-35).

Her bilim dalında şerh geleneği önemli bir yer edindiği gibi Arap dili ve edebiyatı tarihinde de önemli bir yeri bulunmaktadır. Önemine veya zorluğuna binaen eserler, şerhlere konu olmuşlardır. Bu bağlamda bazı eserler öne çıkmaktadır. Onlardan biri de Sa'leb'in mevzu bahis olan *Kitabu'l-faşîh* adlı eseridir. Sahip olduğu muhtelif özelliklerinden dolayı üzerine hatırı sayılır şerh yazılmıştır. Bu alanda tespit edilen şerhler ise şu şekildedir;

2.1. Ebu'l-Abbâs Muhammed b. Yezîd el-Mubberred (ö. 286/900), **Şerhu'l-faşîh**. Temel kaynaklarda ismi geçmeyen eseri sadece Kâtib Çelebi (ö. 1067/1657) *Keşfü'z-ẓunûn* adlı bibliyografik eserinde zikretmiştir (Çelebi, 1402, s. 1272).

2.2. Ebû Ömer ez-Zâhid Gulâmu Sa'leb, **Fâitü'l-faşîh**. Ebu'l-Abbâs Sa'leb'in önde gelen öğrencilerinde biri olan yazar, çalışmasını hocasının hatalı kullanılan kelimelerine yönelik yazdığı *Faşîh'i* tamamlamak üzere kaleme almış, onda bulunmayan bazı başlık ve kelimeleri eserine ilave etmiş ve yanlış gördüğü yerleri düzeltmeye çalışmıştır. Söz konusu eser, Muhammed Abdülkâdir Ahmed tarafından müstakil kitap olarak neşredilmiştir (Kahire 1406/1986). Eseri ayrıca Abdülazîz Matar da yayımlamıştır (Gulâmu Sa'leb, 1976; Muhammed, 1996, ss. 188-189). Bunun yanı sıra İbnu'n-Nedîm (ö. 385/995), İbnu'l-Kiftî (ö. 646/1248), Yâkût el-Hamevî (ö. 626/1229) ve İbn Hallikân (ö. 681/1282) gibi tabakât sahipleri eseri ismen zikrettikleri gibi, kendisinden nakillerden de bulunmuşlardır (İbnu'n-Nedîm, t.y., s. 83).

2.3. İbn Durusteveyh (ö. 347/958), **Taşîhu'l-faşîh**. Bu şerh, Sa'leb'in önemli öğrencilerinden Ebû Muhammed Abdullah b. Ca'fer b. Durusteveyh tarafında telif edilmiş olup *Taşîhu'l-faşîh* üzerine yazılmış en önemli şerhlerden birisidir. Şârih, birçok şerh geleneğinde olduğu üzere sadece kitabın muğlak yerlerini şerh etmekle yetinmemiştir. Bilâkis onun şerhi, iki özelliğiyle öne çıkmaktadır: Birincisi Müellif, bu şerhinde hocasını tenkit etmekten çekinmemiş ve hocasının bazı eksikliklerini telâfi ederek istitrâkta bulunmuştur. İkincisi ise avâmın hatalı olarak kullandığı kelime veya ifadelerin versiyonu, nasıllığını ve telaffuzunu zikretmiştir ki bu da Sa'leb'in çok önemsemediği bir yöntemdir. Hatta İbn Durusteveyh'inin bu gayreti olmasaydı, Sa'leb'in ilgili eserinde bahsettiği kelimelerin halk tarafından nasıl telaffuz edildiğinin bilinemeyeceği ulemâ nezdinde kabul edilmektedir. Eserin ehemmiyetinden olmalıdır ki Celâluddîn es-Süyûtî (ö. 911/1505) lugat ilimlerine dair en kapsamlı eseri olan *el-Muzhir fi 'ulûmi'l-luğa* adlı eserinde söz konusu şerhin çoğunu aktarmıştır. *Taşîhu'l-faşîh*'in ilk cildi Bağdat'ta 1975 tarihinde Abdullah el-Cubûrî tarafından neşredilmiştir. İkinci cildi ise uzun bir zaman boyunca faydasız bir şekilde bekletilip neşredilmemiştir. Nihayetinde daha derli toplu olarak ve tahkiki yapılmış bir şekilde 2004 yılında Muhammed Bedvâ el-Mahtûn ve Ramazan Abduttevvâb tarafından şerhiyle birlikte yayımlanmıştır (İbn Durusteveyh, 1425; Özbalkıç, 1999, s. 420).

2.4. İbn Hâleveyh (ö. 370/980), **Şerhu faşîhi Sa'leb**. Bu şerh, Ebû Abdillâh el-Hüseyn b. Hâleveyh en-Nahvî tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından saygın ve değerli bir eser olarak yâd edilen mezkûr şerh, dilbilimsel mirasın en önemli kitapları arasında yer alıp müellifin kültürüne, anlatılarına ve dilbilimsel görüşlerine dair pek çok bilgiyi içermektedir. İlgili şerh ve müellifinin ününe, dil ve Kur'ân ilimlerindeki iyi pozisyonuna rağmen, dönemin araştırmacı ve uzmanları tarafından tahkik edilmemesi/incelenmemesi manidar olarak görülmüştür. Fakat bunun sebebi mevcut nüshanın çok karışık ve muğlak olmasından ileri geldiği ifade edilmektedir. Nitekim araştırmacı Abdurrahman 'Useymî'nin bir grup âlimin yardımına rağmen eserin tahkikini

başaramaması, aynı şekilde Hâtim Sâlih Dâmin'in yirmi beş yıl boyunca onun tahkik etmesiyle uğraşıp çalışmayı sonuçlandırmadan vefat etmesi ve en son 2017 yılında bazı araştırmacıların katkılarıyla tahkik edilmesi bunu güçlü bir şekilde teyit etmektedir. "Bir nüshası Amerika'da Brinston Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunmaktadır" (el-Herevî, 1420, s. 32; Tural, 1999, ss. 14-16; Demirayak, 2016, s. 266).

2.5. Ebû Saîd es-Sîrâfî (ö. 385/), **Şerhu'l-faşîh**. Onun bu şerhini kendisinden Bedruddîn el-Aynî (ö. 855/1451) *Maķāşıdu'n-naħviyye* adlı eserinde ve Abdülkâdir el-Bağdâdî (ö. 1093/1682) ise *Hizânetu'l-edeb* adlı eserinde nakletmişlerdir (Aynî, 1299, s. 485; Bağdâdî, 1409, s. 406).

2.6. Ebu'l-Feth Osmân b. Cinnî (ö. 392/1002), **Şerhu'l-faşîh li-Şa'leb**. Söz konusu şerhi, Yâkût el-Hamevî, Süyûtî ve Kâtib Çelebi gibi bibliyografik âlimler zikretmişlerdir (Hamevî, 1993, s. 1600; Süyûtî, t.y., s. 132; Çelebi, 1402, s. 1272).

2.7. Ebû Hilâl el-Askerî (ö. 400/1009), **Şerhu'l-faşîh**. Müellif bu şerhini *Cemheretu'l-emşâl* adlı eserinde aktarmıştır (Askerî, 1408, s. 242).

2.8. Muhammed b. İsa el-Attâr (ö. 400/1009), **Şerhu'l-faşîh**. Eseri Fuat Sezgin *Târîhu't-Turâsi'l-Arabî* adlı çalışmasında zikretmiştir (Sezgin, 1408, s. 252).

2.9. Ebû Ali el-Hasen et-Tiflîsî (ö. 409), **Şerhu'l-faşîh**. Onun bu şerhini kendisinden Ebu't-Tâhir el-Fîrûzâbâdî (ö. 817/1415) *ed-Dureru'l-mubeşşese* adlı eserinde nakletmiştir (Fîrûzâbâdî, 1982a, s. 107).

2.10. Ebû Mansûr İbn Cebbân (ö. 416/) **Şerhu'l-faşîh fi'l-luga**. Abdulcebbâr Ca'fer el-Kazzâz, bu şerhi yüksek lisans tezi olarak çalışmıştır (İbn Cebbân, 1991).

2.11. Ebû Ali el-Merzûkî (ö. 421/1030), **Şerhu faşîhi Sa'leb**. Merzûkî tarafından telif edilen bu şerh, *Faşîhi* detaylı bir şekilde şerh eden ve kendi türü arasında güzel çalışmalar arasında yer almaktadır. Söz konusu şerh, Süleymân b. İbrâhîm el-Âyed tarafından tahkik edilerek neşredilmiştir (Merzûkî, t.y.).

2.12. Muhammed b. Ahmed b. Şekreveyh el-Kâdî el-İsbehânî (ö. 432), **Şerhu'l-faşîh**. Eser, Bağdatlı İsmâil Paşa (1839-1920) ve Ömer Rızâ Kehhâle (1905-1987) tarafından zikredilmiştir (İsmâil Paşa, t.y. s. 66; Kehhâle, t.y., s. 297).

2.13. Ebû Sehl el-Herevî (ö.433/1041), **İsfâru'l-faşîh**. İlgili şerh, Ebû Sehl el-Herevî'nin en meşhur eserlerinden ve onun üretkenliğinin zirvesini ve ilminin derinliğini temsil eden son eserlerinden biridir. Herevî, müellifin *Faşîh'*ini ele alarak kendisinde tespit ettiği hataları da tashih edip tekrardan düzenler ve çalışmaya *Tehzîbu Kitâbi'l-faşîh* ismini verir. Ancak istek ve ihtiyaç üzerine bununla yetinmeyip eseri tekrar gözden geçirerek izahlarda bulunur ve şerh ederek *İsfâru'l-faşîh* olarak adlandırır. Bilindiği gibi *Kitabu'l-faşîh* üzerine yazılmış şerhler, kendi aralarında önem, sıhhat ve istişhad gibi özellikleriyle farklılık göstermektedirler. Herevî'nin bu şerhi ise bu çalışmalar arasında gerek ehemmiyet

gerekse sıhhati bağlamından en önemlilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu da söz konusu şerhin makbul bir îcâz ve itnâb sanatı içerip yeterli bir şerh olmasının yanı sıra, bilimsel materyalinin bolluğundan, üslubunun inceliğinden ve dokunuşlarının güzelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kitabu'l-faşîh'te geçen birçok kelime ve kavramın semantik ve etimolojik çerçevesinde ayrıntılı bir analizi yapılmış, kelime dağarcığıyla ilgili birçok dilbilimsel, gramer ve morfolojik bilgi; Kur'ân-ı Kerîm, hadis-i şerif ve fasih Arap kelamıyla ilgili birçok referans verilmiştir. Eserde, dil ve lûgat kaynaklarında zaptıyla ilgili kesin bilgiler yer almayan birçok lafız ve ifade tashîf, tahrîf ve hatadan korumak bağlamından hareketlendirilmiştir. Ayrıca eserde bir takım Arapçalaştırılmış yabancı asıllı kelimelere de yer verilmiş ve bu kelimelerden bazılarının orijinal dillerindeki kökenlerine atıfta bulunulmuştur. Bu gibi özellikleriyle, pek çok bilim insanının ilgi konusu ve çalışmalarına önemli bir kaynak olmuş, dilbilim ve gramer araştırmaları üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahip olmuştur. Eser, Muhammed Kaşşâs tarafından tahkik edilerek iki cilt halinde 1420 yılında Medine'de neşredilmiştir (el-Herevî, ss. 125-129; Demirayak, 2016, s. 266).

2.14. Ebû Sehl el-Herevî, *Telvîh fî şerhi'l-faşîh*. Eser, el-Herevî'nin, yukarıda ismi geçen *Faşîh*'in şerhi olan *İsfâru'l-faşîh*'in muhtasarı olup Herevî tarafından *İsfâru'l-faşîh*'in içindeki açıklama ve şahitleri çıkarılarak herkesin anlayabileceği daha basit bir formata sokulmuş versiyonudur. Abdilmün'im el-Hafâcî (1915-2006) tarafından neşredilmiştir. Arap edebiyatı, şiir, nesir ve belâgat gibi birbirine yakın ilintili disiplinlerdeki araştırmacıların ilgi alanına giren söz konusu şerh ve Abdullatif el-Bağdâdî (ö. 629/1231) tarafından *Faşîh*'e yazılan zeyil, *Faşîh* ile birlikte Muhammed Behruddîn en-Nesânî tarafından tashîh edilerek 1907 yılında Mısır'da yayımlanmıştır (el-Herevî, t.y.).

2.15. Temmâm b. Gâlib b. Ömer (ö. 436/1044) *Şerhu'l-faşîh*. İbnu't-Teyyân olarak ünlü olan Temmâm b. Gâlib'in bu şerhini kendisinden Muhammed Murtaazâ ez-Zebîdî (ö. 1205/1791) *Tâcu'l-'arûs min cevâhiri'l-kâmûs* adlı eserinde nakletmiştir (ez-Zebîdî, 1306, s. 159).

2.16. Ebu'l-Alâ el-Maarrî (ö. 449/1057), *Tefsîru hutbeti'l-faşîh*. Bu şerh, İbnu'l-Kıftî (ö. 646/1248) tarafından zikredilmiştir (İbnü'l-Kıftî, 1986, s. 94; Yâkût el-Hamevî, 1993, s. 335).

2.17. Ebû Ali el-İsterâbâzî (ö. 464), *Şerhu'l-faşîh*. Yâkût el-Hamevî, Ebu's-Safâ es-Safedî (ö. 764/1363), Süyûtî, Kâtib Çelebi, Ebû't-Tayyib el-Kannevcî (ö. 1307/1890) ve Fuat Sezgin gibi âlimler bu şerhi zikretmişlerdir (Yâkût el-Hamevî, 1993, s. 825; Safedî, 1397, s. 383; Süyûtî, t.y.b, s. 499; Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 435; Sezgin, 1408, s. 253).

2.18. Ebu'l-Hasen el-Vâhidî (ö. 468/1076), *Şerhu'l-faşîh*. Müfessir ve Arap dili âlimlerden Ebu'l-Hasen en-Nîsâbûrî bizzat söz konusu şerhi, *el-Basîf fi'l-emsâl* adlı eserinde zikretmiş ve onu *el-Munîh fî şerhi'l-faşîh* olarak isimlendirmiştir (Vâhidî, 1975, ss. 41, 48, 83, 176).

- 2.19.** İbn Nâkiyâ el-Bağdâdî (ö. 485/1092), **Şerhu'l-faşih**. Matbû olan bu şerhi, Abdulvehhâb el-'Advânî tahkik ederek Yüksek Lisan Tezi olarak çalışmıştır. Eserin bir nüshası, Musul Mektebetü'l-Evkâf'ta (nr. 22) bulunduğu kaydedilmektedir (İbn Nâkiyâ, 1973; Tüccar, 1999, ss. 224-225).
- 2.20.** Mucamma' b. Muhammed el-Meskenî (ö. 521), **Şerhu'l-faşih**. Hicri beşinci asrın âlimlerinden biri olan Meskenî'ye ait olduğu iddia edilen bu eseri, Hasan Âga, Ömer Rızâ Kehhâle ve Fuat Sezgin zikretmiştir (Kehhâle, 1985, s. 416; Sezgin, 1408, s. 254).
- 2.21.** Ebû Muhammed Abdullâh b. Muhammed b. Sîd el-Batalyevsî (ö. 521/1127), **Şerhu'l-faşih**. Bu eseri, Süyûtî *el-Muzhir fi 'ulûmi'l-luğa* adlı eserinde zikretmiş ve on bir yerde Batalyevsî'den alıntı yapmıştır (Süyûtî, 1986a, ss. 201, 215). Bunun yanı sıra Kâtib Çelebi ve Kannevcî de bu şerhin varlığında bahsetmişlerdir (Çelebi, 1402, 1273; Kannevcî, 1988, s. 435).
- 2.22.** Ebu'l-Kâsım ez-Zemahşerî (ö. 538/1144), **Şerhu'l-faşih**. "Cârullah" ve "Fahr-i Hârizm" lakaplarıyla da anılan Zemahşerî'nin bu eseri, Cumhûr el-Gâmidî tarafından Mekke'de, Câmiâtü Ummi'l-Kurâ'da 1417 yılında doktora çalışması olarak hazırlanmıştır (Zemahşerî, 1417).
- 2.23.** Ebu'l-Abbâs Ahmed et-Tedmîrî (ö. 555), **et-Taşrih bi's-şerhi'l-garîbi'l-faşih**. Süyûtî, Kâtib Çelebi, Kannevcî ve Fîrûzâbâdî (ö. 817/1415) gibi âlimler bu eseri zikretmişlerdir (Süyûtî, t.y.b, s. 321; Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 437; Fîrûzâbâdî, 1987, s. 56). Eser, Ahmed Recep Ebû Sâlim tarafından tahkik edilerek 2019 yılında neşredilmiştir (Tedmîrî, 2019).
- 2.24.** İbnü'd-Dehhân (ö. 569/1174) **Şerhu'l-faşih**. Ebû Muhammed Nâsihuddîn Saîd b. el-Mübârek en-Nahvî'ye ait olduğu düşünülen bu şerhi, Ebû Ca'fer el-Leblî (ö. 691/1292) *Tuhfetu'l-mecdi's-şarîh* adlı eserinde kendisinden nakletmiştir (Leblî, 1997).
- 1.25.** Ebû Hafs Ömer b. Muhammed el-Kadâî' (ö. 570), **Şerhu'l-faşih**. Eseri, Süyûtî, Kâtib Çelebi, Kannevcî zikretmişlerdir (Süyûtî, t.y.b. 223; Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 435).
- 2.26.** İbn Hişâm el-Lahmî (ö. 577/1181), **Şerhu'l-faşih**. Sa'leb'in lugat ve dil hatalarını konu alan eserinin izahı olan bu çalışmada İbn Hişâm, müellifin *Faşih*'te sunduğu örneklerini yorumlamış ve bazı hususlarda onu eleştirmiştir. Eser, Mehdi Ubeyd Câsim tarafından 1988 yılında Bağdat'ta neşredilmiştir (Demirayak, 2016, ss. 266-267).
- 2.27.** Ebû Bekir Muhammed b. Abdillâh b. Sâf (ö. 575), **Şerhu'l-faşih**. Eseri Ebu's-Safâ es-Safedî, Zehebî (ö. 748/1348), Fîrûzâbâdî, Süyûtî ve Ebû Ca'fer el-Leblî gibi âlimler zikretmişlerdir (Safedî, 1397, s. 46; Zehebî, 1984, 555; Fîrûzâbâdî, 1987b, s. 196; Süyûtî, t.y.b, s. 100; Leblî, 2011a, s. 47).

2.28. Ahmed b. Ali b. el-Me'mûn en-Nahvi (ö. 576), **Şerhu'l-faşîh**. Eseri, Yâkût el-Hamevî, Safedî, Süyûtî, Kâtip Çelebi ve Kannevcî zikretmişlerdir (Yâkût el-Hamevî. 1993, s. 448; Safedî, 1397, s. 213; Süyûtî, t.y.b, s. 349; Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 436).

2.29. Ebu'l-Bekâ el-Ukberî (ö. 616/1219), **Şerhu'l-faşîh**. Söz konusu şerhi, Yâkût el-Hamevî, Zehebî, Safedî, Fîrûzâbâdî, Süyûtî, Kâtip Çelebî, Kannevcî ve Abdulbâkî el-Yemânî gibi simalar zikretmişlerdir (Yâkût el-Hamevî. 1993, s. 1516; Zehebî, 1985, ss. 22, 93; Safedî, 1397, s. 213; Fîrûzâbâdî, el-Bulğa, s. 122; Süyûtî, t.y.b, s. 39; Çelebi, 1273; Kannevcî, 1987b, s. 435; Yemânî, s. 136).

2.30. İbn Talha el-İşbîlî (ö. 618), **Şerhu'l-faşîh**. İşbîlî'nin bu şerhini Leblî, *Tuhfetu'l-mecdi's-şarîh* eserinde, Ba'li, *el-Muselles* ve *Zevâidü sulasiyat'l-ef'âl* adlı eserlerinde ve Fîrûzâbâdî ise *ed-Dureru'l-mubessese fi'l-ğureri'l-muşellese* adlı çalışmasında kendisinden nakletmişlerdir (Leblî, 1997b, ss. 6, 20, 73; Fîrûzâbâdî, 1982a, 175; Ba'li, 1990a, ss. 119, 127, 143; Ba'li, 1407b, ss. 143-144).

2.31. Ebu'r-Rebî'el-Kelâî (ö. 634/1237), **Cuhdu'n-naşîh ve hazzu'l-menîh min musâceleti'l-Ma'arrî fi huşbeti'l-faşîh**. Ebû'r-Rebî' Süleymân b. Mûsâ b. Sâlim el-Kelâî'nin bu şerhini Süreyyâ Lihî tahkikini yaparak doktora tezi olarak çalışmıştır. Aynı şekilde eserin Dârü'l-Kutubi'l-Misriyye ile Tunus Ahmediyye Kütüphanesi'nde birer nüshası bulunduğu kaydedilmiştir (Kelâî, 1991; Kandemir, 2022, ss. 193-194).

2.32. Ebû İshâk İbrâhîm el-Feherî (ö. 651), **et-Tebyîn ve't-tenkîh limâ verede mine'l-garîb fi Şerhi'l-Faşîh**. Eseri Ömer Rızâ Kehhâle ve Hayruddîn ez-Ziriklî (1893-1976) zikretmişlerdir (Kehhâle, 1985, 63; ez-Ziriklî, 1984, s. 51).

2.33. Ebû Ca'fer el-Leblî (ö. 691/1292), **Tuhfetu'l-mecdi's-şarîh fi şerhi Kitâbi'l-faşîh**. Süyûtî eseri, Leblî'nin *Faşîh* üzerinde yazdığı iki şerhlerden bir olarak yâd eder (Süyûtî, t.y.b, s. 403). "Müellif bu kitabını, kendisinin ders halkasında bulunduğu esnada Sa'leb'in *Faşîh*'ini okutmadaki maharetini gören İşbîliye vezirlerinden Ebû Bekir b. Vezîr Ebû'l-Hasan'ın isteği üzerine telif etmiştir. Leblî'nin dil ve edebiyattaki engin bilgisini ve zengin kültürünü gösteren eser *Faşîh*'in en geniş şerhlerindedir. Doksan bir kaynaktan yararlanarak hazırladığı şerhte müellif, eleştirilere karşı Sa'leb'i savunmuş ve ondan yana bir yaklaşım sergilemiştir. Şerhin özgün yanlarından biri de zamanımıza ulaşmayan birçok lügat ve kitapla *Faşîh* şerhlerinden zengin nakilleri içermesidir" (Hazer, 2019, ss. 151-153). Birçok biyografik çalışmalarda da adı zikredilen söz konusu eser, Abdülmelik es-Sebtî tarafından tahkik edilerek Ümmülkurâ Üniversitesi Arap Dili Bölümü'nde doktora tezi olarak sunulmuş olup 1418/1997 yılında Mekke'de neşredilmiştir (el-Leblî, 1997a).

2.34. Ebû Ca'fer el-Leblî, **Lubâbu tuhfeti'l-mecdi's-şarîh**. Dille ilgili yanlışları tespit ve tashih etme alanında bilimsel değeri olan dilbilimsel eserlerden biridir. İlgili şerh, müellifin bundan önce zikredilen şerhinin muhtasar versiyonudur. Aynı zamanda Süyûtî'nin müellife ait zikrettiği iki şerhlerden bir olarak düşünülmektedir. *Lubâb*'i, Mustafa

Abdulhâfiz Sâlim tahkik edilmekle birlikte birinci cildi, Abdülkerim Ali Osman 'Üfi tarafından tahkik edilerek Ümmülkurâ Üniversitesi Arap Dili Bölümü'nde doktora tezi olarak çalışılmıştır (Leblî, 2011b).

2.35. Ebû Ali es-Sukerî (öl.?), **Şerhu'l-faşîh**. Yedinci asrın âlimlerinden biri olan Sukerî'nin bu şerhini Kâtip Çelebî ve Kannevcî zikretmişlerdir (Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 435).

2.36. Ebû Bekir Muhammed b. İdrîs el-Kâdâ'î (ö. 707), **Şerhu'l-faşîh** (fî ercûze): İdrîs el-Kâdâ'î'nin bu şerhini Kâtip Çelebî, Kannevcî, Ömer Rızâ Kehhâle, Lisânuddîn İbnu'l-Hatîb (ö. 776/1374-75) ve İbn Ferhûn (ö. 799/1397) gibi âlimler zikretmişlerdir (Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 437; Kehhâle, 1985, ss. 34-35; İbnu'l-Hatîb, 1955, s. 76; İbn Ferhûn, 1972, s. 302).

2.37. Muhammed b. İdrîs el-Estabûnî (ö. 707), **Şerhu'l-faşîh**. Eseri sadece Süyûtî zikretmiştir (Süyûtî, t.y.b, s. 220).

2.38. Tâcuddîn b. Mektûm el-Kîsî (ö. 749), **Şerhu'l-faşîh**. Söz konusu şerhi, Kâtip Çelebî, Kannevcî, Süyûtî, İbnu'l-İmâd el-Hanbelî (ö. 1089/1679) ve Dâvûdî (ö. 945/1539) gibi araştırmacılar nakletmişlerdir (Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 436; Süyûtî, t.y.b, s. 327; İbnu'l-İmâd, 1986, s. 159; ed-Dâvûdî, 1972, s. 52).

2.39. İbni't-Tayyib eş-Şarkî el-Fâsî (ö. 1113/1701), **Muvaṭṭı'etu'l-faşîh li-Muvaṭṭa'eti'l-faşîh**. Bu, İbnu'l-Murahhal'in (ö. 699/1299) *Kitâbu'l-faşîh*'i nazma çektiği eserinin şerhidir. Aynı zamanda *Faşîh*'in uzun şerhlerinden biri olup yaklaşık 1500 beyitten oluşmaktadır. Arap dili literatüründe zekâsı ve dil bilimlerindeki kabiliyetiyle tanınan müellif, çalışmasında diğer şârihlere göre farklı bir yöntem izlemiş, Sa'leb'in fasih olarak kabul etmediği birçok kelimenin fasih olduğunu ispatlamaya çalışmıştır. Eseri, Muhammed 'İzzet el-Kânâvî tahkik ederek Ezher Üniversitesi'nde 1975 yılında Doktora tezi olarak hazırlamıştır (Demirayak, 2016, s. 267; Özel, 2020, ss. 620-622). Bunun yanı sıra Abdulâlî Ğayrî de Doktora tezi olarak çalışmış ve *el-Kadâyâ el-mu'cem el-Arabî fi kitâb İbni't-Tayyib eş-Şarkî* olarak neşretmiştir (Ğayrî, 1989).

2.40. İbnu'l-Hâc es-Sulemî (ö. 1232/1817), **Şerhu nazmi'l-faşîh li İbnu'l-Murahhal**. Eseri, müellifin oğlu Muhammed Tâlib İbnu'l-Hâc (ö. 1273/1857), yazma nüshaları içinde zikretmiş ve eserin tamamlanmadığını da ifade etmiştir (Ğayrî, 1989, ss. 16-17).

2.41. Ebu'l-Kâsım Sa'leb el-İsfâhânî (ö. ?), **Şerhu'l-faşîh**. Eseri, Carl Brockelmann ve Fuat Sezgin zikretmişlerdir (Brockelmann, 1983, s. 212; Sezgin, 1408, s. 256).

2.42. Hadramî (ö. ?), **Şerhu'l-faşîh'i Sa'leb**. Eseri, Ebû Ca'fer el-Leblî, *Tuhfetu'l-mecdi's-sarıh* adlı şerhinde zikretmiştir (Leblî, 1997a, s. 41, 137).

2.43. Anonim, **el-Câmi'u'l-muhezzeb fi şerhi muşkil faşîh'i Sa'leb**. Yazarı belli olmayan söz konusu şerhin bir nüshası Bağdat müzesinde olduğu belirtilmiştir.

3. Eser Üzerine Yazılmış Manzûmeler

المَنْظُومَاتُ kelimesi, manzûm kelimesinin çoğulu olup sözlükte “dizmek, ipe inci dizmek” anlamındaki nazm kelimesinden türemiştir. Morfoloji cihetiyle ism-i mef'ûl olup mâzi, muzârî, mastar ve ism-i fâili, *نَظَمَ يَنْظِمُ ، نَظَمًا وَنِظَامًا ، نَظَمَ* şeklindedir. Geleneksel edebiyatta nazımla şiir bir tutulmuş ve bu iki sözcük birbirinin yerine kullanılmıştır. Fakat şiirde sanat kaygısı ve söyleyiş güzelliği ön planda iken manzûmede bu kaygı yoktur. Manzûme kelimesi genellikle şiir ve şiir telifi için kullanılsa da farklı edebî türlerde de kullanılmıştır (İbn Manzûr, 1414, s. 578; er-Râzî, Muhtârû's-şîhâh, s. 313; ez-Zebîdî, 1999, 496).

İlk dönemlerden beri ulemâ ve udebâ, Arapça öğretimini kolaylaştırmak için büyük çaba sarf etmiş ve farklı yöntemler denemişlerdir. Bu metotlardan biri de ilim taliplisine yönelik özet ve pratik metinler oluşturulmasıdır. Bu yöntemle herhangi bir bilim dalının temel kurallarını talebeye ezberleterek öğretilmek istenmiştir. Bu amaçla hadis, tarih, tıp ve gramer gibi pek çok bilim dalında özet metinler telif edilmiştir. Tarihî süreç içinde söz konusu eserlerin ve çalışmaların bir kısmı manzûm, bir kısmı ise nesir olarak kaleme alınmıştır. İlk olarak hendese, tıp, tarih ve Arap dili gibi ilim dallarında başlayan bu yöntem, zamanla bir gelenek haline gelmiş ve birçok ilim dalına yayılmıştır. Manzûmeler, öğretici özelliğiyle, anlatma ve göstermenin ön planda olmasıyla ve gerçek anlam yönünden zengin olma gibi özellikleriyle literatürde önemli bir yer edinmiştir. Bu perspektiften hareketle özellikle *Elfiye* türü eserler başta olmak üzere Arap dili ve edebiyatı öğretim geleneğinde manzûm geleneğin önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Dolayısıyla nazımla yazılmış, şiir biçimindeki manzûmeler, öğretimi kolaylaştırmak amacıyla yönelik olarak yazılmış edebî türlerdir (Yediyıldız, 2020, ss. 5-6).

Lahni tespit ve tashih alanındaki önemine binaen ezberlenmesini ve öğretilmesini kolaylaştırmak gayesiyle *Kitâbu'l-faşîh* nazma aktarılmış ve üzerine manzûmeler kaleme alınmıştır. Bu bağlamda tespit edilen manzûmeler şu şekildedir:

3.1. Ali b. Muhammed el-Merâdî (ö.563), *Nazmu faşîh ve şerhi*. Eseri sadece Merâkişî zikretmiştir (es-Sâgânî, 1970, s. 404).

3.2. Abdullatîf el-Bağdâdî (öl. 629/1231), *Nazmu'l-faşîh*. Eseri Kâtip Çelebî ve Kannevcî zikretmişlerdir (Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 438).

3.3. İbn Ebu'l-Hadîd (ö. 656/1258), *Nazmu'l-faşîh*. Eseri, Muhammed Bedevî el-Mahtûn, tahkik ederek 1979 yılında *Mecelletu'l-Ma'hedi'l-mahtûtâtu'l-Arabî* dergisinin yirmi beşinci cildinde neşretmiştir (el-Mahtûn, 1979, ss. 61-167). “İbn Ebu'l-Hadîd'in 785 beyitlik bu manzumeyi 643 (1245) yılında ve yirmi saatte kaleme aldığı kaydedilmektedir.” (Özbalıkçı, 1999, ss. 663-666).

3.4. Şihâbuddîn b. Halîl el-Hûbî (ö. 693), ***Naẓmu'l-faşîh***. Eseri, Safedî, Süyûtî, Kâtip Çelebi ve Kannevcî kaydetmişlerdir (Safedî, 1397, s. 138; Süyûtî, t.y.b, s. 24; Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 436).

3.5. İbnu'l-Murahhal (ö. 699/1300), ***el-Muvaṭṭatu'l-faşîh***. *Manzûmetu faşîh'ı Şa'leb*, *Naẓmu'l-faşîh* ve *el-Manzûmetu'l-muvaṭṭa* gibi isimlerle de anılmaktadır. 1340 kıt'adan oluşan bu eserinde yazar, *Kitabu'l-faşîh'i* urcûze formatında nazmetmiş, bunun yanı sıra üzerine şerh de kaleme almıştır. Farklı kütüphanelerde birçok nüshasının olduğu kaydedilmektedir (Sezgin, 1408, s. 258; Benli, 2000, ss. 140-141).

3.6. İbnu'l-Murahhal, ***es-Şabîh fî nazmi'l-faşîh***. Eser, on ikinci asırda yazılmış ve yaklaşık 24 sayfadan oluştuğu tahmin edilmektedir. Bir nüshası Nuruosmaniye Kütüphanesi'nde bulunduğu rivayet edilmektedir (No: 4485) (Şişn, 1402, s. 179).

3.7. Ebû Abdullâh b. Ca'fer Eslemî el-Belyânî (ö. 764), ***Naẓmu'l-faşîh***. İlgili şerhi, Safedî, Süyûtî, Kâtip Çelebi ve Kannevcî zikretmişlerdir (Süyûtî, t.y.b, s. 221; Çelebi, 1402, s. 1273; Kannevcî, 1988, s. 438).

3.8. İbn Câbir el-Hevvârî (ö. 780/1378), ***Hilyetu'l-faşîh fî nazmi'l-faşîh***. *Hilyetu'l-faşîh* manzûmesi, özelde Arap dili alanında uzmanların, genelde ise ilgili konulardaki araştırmacıların ilgi alanına girmektedir. Eser, dil bilimleri disiplininin bir parçası olup şiir, gramer, edebiyat, belâgat ve Arap edebiyatı gibi diğer disiplinlerle yakından ilişkilidir. Aynı zamanda eser, 747 (1346) tarihinde el-Bîre'de tamamlanmış olup 1680 beyit içermektedir. Brockelmann ve Fuat Sezgi'nin bahsettiği çeşitli kütüphanelerde birçok nüshası bulunmaktadır (Brockelmann, 1983, s. 212; Sezgin, 1408, s. 259).

3.9. Ebû Bekir Şerîf el-İdrîsî es-Sebtî (ö. 809), ***Naẓmu faşîh ve şerhi***. Eserin bir nüshasının Ribat'ta Hizânetu'l-Âmme kütüphanesinde bulunduğu rivayet edilmektedir (Ğayrî, 1989, s. 17).

4. Eser Üzerine Yazılmış Tehzîb, Tertîb ve Muḥâkâtlar

التَّهْدِيْب kelimesi, **يُهْدِيْب - هَدَيْْب** fiilinin mastarı olup tef'îl babındandır. İsm-i fâili, **مُهْدَيْْب** ve ism-i mef'ûlu ise **مُهْدَيْْب** formatında gelmektedir. Literatürde çok kullanılan meşhûr kelimelerdendir. Söz konusu kelime, leksik bağlamıyla temelde, “düzeltmek, arıtmak ve temizlemek” gibi anlamlara gelmektedir. Arap dili terminolojisinde ise “bir kitabı kısaltmak, ikmâl ve tashih etmek, yeniden düzenlemek suretiyle ortaya konulan eser” için kullanılmaktadır (İbn Manzûr, 1414, ss. 782-783; ez-Zebîdî, t.y., ss. 386-387; Özel, 2020, ss. 325-328). Arap dili terminolojisinde tehzîb, târihî seyri içerisinde literal anlamına ilaveten zıfâde edildiği şeye veya bilim dalına binaen anlam kazanan bir kelimedir. Nitekim o, ifadeyle ilgili kullanımında, “belâgat ehli tarafından kusur olarak görülen şeylerden arındırmak”, kitap için kullanıldığında “gereksiz bilgileri ayıklayarak kısaltmak” ve “Tehzîbü'l-ahlâk” denildiğinde ise “ahlâkın güzelleştirilmesi” manasına gelmektedir (Özel, 2020, ss. 325-328). Genellikle tehzîb ile ilgili çalışmalarda kapsamlı bilgilerin kısa ve öz

olmasını, okunmasını, anlaşılmasını ve yazıya dökülmesini kolaylaştırmak; tekrarları ve zamanla önemini yitiren bilgileri ortadan kaldırmak ve böylece ondan beklenen faydayı sağlamak gibi amaçlar güdülmüştür (Özel, 2020, ss. 325-328).

رَتَّبَ -رَتَّبَ fiilinin mastarı olan tertîb kavramı da leksik cihetiyle “düzeltmek, düzene koymak, sıraya koymak, hazırlamak” gibi anlamları ifade edip gerek anlamsal gerek işlevsel olarak tehzîb kavramına yakın bir kavramdır. Bu perspektiften hareketle bazı çalışmalar, - *تَهْدِيبٌ وَتَرْتِيبُ الْإِنْتِقَانِ فِي عُلُومِ الْقُرْآنِ* da olduğu gibi- bu iki kavramla isimlendirilmiştir (er-Râzî, 1999, s. 117; İbn Manzûr, 1414, ss. 409-410; ez-Zebîdî, 1306, ss. 66-67).

مُحَاكَاةٌ kelimesi ise morfolojik bağlamında *حَاكَى يُحَاكِي* fiilinin mastarıdır. İsm-i fâilî *مُحَاكٍ* ve ism-i mefulû ise *مُحَاكَى* formatında gelmektedir. Sözlükte, “taklit, taklit etme, andırmak, benzetmek” gibi anlamlara gelmektedir. Bu, edebiyat eleştirisi ve felsefede kullanılan bir terimdir. Leksik bağlamıyla temelde, “taklit, taklit etmek, algılanamaz benzerlik, zıtlık, temsil, kılık değiştirme, ifade edimi, benzetme eylemi ve kendini sunma gibi geniş bir anlam yelpazesine sahiptir (İbn Manzûr, 1414, s. 191; Firûzâbâdî, 2005b, s. 346).

Muḥâkât lafzı, ilk olarak Platon'un *Erdemli Şehir* isimli kitabındaki felsefesinden ve Aristoteles'in *Şiir Sanatı* adlı eserindeki görüşlerinden kaynaklanan bir fikir olduğu iddia edilmektedir. Daha sonra kısa sürede felsefi fikir, edebiyat ve onun üretimi ile yakından ilgili bir teoriye dönüşerek, bilim adamları tarafından sınırları ve detayları sorgulanan ve tartışılan kavrama dönüşmüştür. Dolayısıyla muḥâkât lafzı, Yunan kökenli bir kelime olup ilk olarak *الحكاية* şeklinde kullanılan kelime, tercüme döneminde çevirmenler tarafından *مُحَاكَاةٌ* olarak yani, mastar-ı mîmî olarak değiştirilmiştir (Hûzû, 1981, s. 92). Bazı sözlüklerde ise muḥâkât kelimesi, bir şeyi aynen olduğu gibi iade etmek şeklinde tanımlanarak taklit kelimesiyle eş anlamlı olarak değerlendirilmiştir (Salîhâ, 2006, ss. 3-4).

Muḥâkât kelimesi, eski Yunanca bir kelime olmasına, felsefe ve düşüncede önemli bir yere sahip olmasına rağmen, terimsel anlamıyla bağımsızlığını geç kazanmıştır. Nihayetinde söz konusu kelime, terimsel anlamıyla, düşünür ve filozofların çalışmalarının büyük bir bölümünde yer edinmiştir. Bazıları bunun mümasele ve benzerlik olduğunu değerlendirirken, bazıları da bunun bir hakikat aktarımı olduğu şeklinde yorumlamıştır. Bazı düşünürler ise muḥâkât lafzını, taklit ve nash ile ilişkilendirdiklerinden dolayı muḥâkâtla *السرقاات الأدبية*/edebi hırsızlık meselesi birbirine karışmıştır. Fakat bu konuda yadsınamaz gerçek şudur ki, terimsel ve bilimsel anlamıyla muḥâkât, sanat eserini canlılık ve yaratıcılıkla karakterize ederek gerçeği doğru bir şekilde aktarması ve kopyalamaktan kaçınmasıdır. Bu yönüyle söz konusu sanat, yaratıcılık yönüyle temeyyüz etmektedir (Salîhâ, 2006, s. 5vd.). Daha çok şiirle ilgili olmasına rağmen farklı alanlarda da muḥâkâtlar telif edilmiştir. *Kitâbu'l-faşîh* üzerine kaleme alınmış tehzîb, tertîb ve muḥâkâtlar ise şunlardır:

4.1. Ebû Sehl el-Herevî, *Tehzibu'l- faşîh*. Herevî'nin *Kitâbu'l-faşîh* üzerine yazdığı ilk çalışmalarındandır. Müellif, gerek *İsfâru'l-faşîh*'in mukaddimesinde gerekse *Telvîh fî şerh'l-faşîh* eserinde söz konusu eserin adını, telif amacını ve kendisinde nasıl bir metot izlediğini zikretmiştir (el-Herevî, 1420a, s. 309; a.mlf. t.y.b, s. 51.)²

4.2. Ahmed Hasan Sittâ (ö. ?), *Tertibu faşîhi'l-lugati'l-Arabî*. Yazar, hicri on dördüncü asrın âlimlerindedir. Eser, *Kitâbu'l-faşîh*'in muhtevasının alfabetik sıraya göre düzenlenmiş şeklidir. Söz konusu eserin bir nüshası, yazarın el yazmasıyla Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye'de bulunduğu rivayet edilmektedir (Brockelmann, 1983, s. 256; el-Herevî, 1420a, s. 50).

4.3. Muhammed Efnedî Diyâb, *Kalâidu'z-zeheb fî faşîhi'l-kelâmi'l-Arab*. Eser, Nezâreti'l-Maârif'te bir müfettiş olan Muhammed Efendi Diab tarafından yazılmıştır. Katar Milli Kütüphanesi'nde bir nüshası bulunan ilgili eser, 5000'den fazla dilbilimsel şevahidi, yaklaşık 500 şiiri, 500 ayeti, 150 hadisi, 100 atasözünü ve çok sayıda hikmetli sözleri içerdigi ifade edilmektedir (İbn Nâkiyâ, 1973, s. 65).

5. Eser Üzerine Yazılmış Zeyiller

الذيل/zeyl kelimesi, *تَدْيِيلٌ - دَائِلٌ* fiilinin asli mastarı olup çoğulu *تُدْيِوُنٌ* ve *أَدْيَائِكٌ* şeklinde gelmektedir. Leksik cihetiyle, “kuyruk, ilave, elbise eteği, ayakucu, katkı, bir şeye sonradan yazılan yazı ve bir şeyin devamı” gibi kullanıldığı metnin siyâk-sibâkına bağlı olarak muhtelif anlamlara gelmektedir. Aynı kökten gelen *تَدْيِيلٌ/tezyîl* mastarı ise “esere yazılan ek” demektir (Durmuş, 2013, ss. 339-342). Arap dili terminolojisinde ise zeyil, orijinal bir metni ve içeriğini, muhteva veya kronoloji bakımından tamamlamak, eksikliklerini gidermek veya eklemeler yapmak gayesiyle yazılan eser türünü ifade etmektedir (Durmuş, 2013, s. 339).

“İslâm telif geleneğinde zeyille eş anlamlı veya yakın anlamda birçok terim kullanılmıştır. Bunlar ‘sıla, tekmîl, tekmile, ikmâl, tetimme, tamam, itmâm, fâit, fevât, istidrâk, müstedrek, ziyâde, ziyâdât, zevâid’ ve daha az kullanılan ‘tehzîb, teznîb, tatrîz, vâfi, muktefi, vişâh, tevşîh, mâ ağfelehû, medd, sebt’ gibi kelimelerdir” (Durmuş, 2013, ss. 339-342). *Kitâbu'l-faşîh* üzerine telif edilmiş zeyiller ise şunlardır:

5.1. Muhammed b. Osman C'ad eş-Şeybânî (ö. 320), *Ziyâdâtu'l-faşîh*. Eserin, Princeton Garrett'da (Yehuda -461) hicri 11. yüzyılda yazılmış üç yaprak halinde bir nüshası olduğu iddia edilmektedir (Sezgin, 1408, s. 313).

5.2. Ebû Ömer ez-Zâhid Gulâmu Sa'leb (ö. 345/957), *Fâ'iti'l-Faşîh*. Yazar bu eserini, aynı zamanda hocası olan Ebu'l-Abbâs Sa'leb'in *Faşîh*'ini tamamlamak üzere kaleme almış, onda yer almayan bazı bâb ve kelimeleri eserine ilave etmiş ve yanlış gördüğü yerleri tashih etmiştir. Birçok bibliyografik çalışmalarda zikredilen söz konusu eser, Muhammed Abdülkâdir Ahmed tarafından önce bir dergide, daha sonra müstakil bir kitap olarak

² Fakat eserin mahtût veya basılı versiyonuna ulaşamadım.

yayımlanmıştır. Eser, Abdülazîz Matar tarafından da tahkik edilerek Kahire'deki Aynü'ş-Şems Üniversitesi'nde neşredilmiştir (Gulâmu Sa'leb, 1976; Muhammed, 1996, ss. 188-189).

5.3. Ebu'l-Hüseyn b. Fâris b. Zekeriyâ er-Râzî (ö. 395/1004), **Tamâmu faşîhi'l-keîâm**. İbn Fâris, *Faşîh* üzerine telif ettiği bu eserini, zeyil şeklinde ele almıştır. Söz konusu eser, Arap dili sahasında özellikle Kûfe dil ekolünde büyük bir otorite olan müellifin önemli çalışmalarından biri olup küçük hacmine rağmen okuyucusunun sözlük bilgisine büyük katkılar sunan bir çalışmadır. Eser, tarihî süreç içerisinde farklı kişiler tarafından basımları yapılmış ve son olarak da Ziyân Ahmed el-Hâc İbrâhîm tarafından tahkik edilerek 1995 yılında yayımlanmıştır (İbn Fâris, 1995).

5.4. Ebu'l-Fevâid Muhammed b. Gaznevî (ö.?), **Zeylu Faşîh'l-keîâm**. Dijital ortamda basılı versiyonu olmayan eserin bir nüshası Lâlelî ve diğer bir nüshası ise Beşir Ağâ kütüphanesinde bulunduğu rivayet edilmektedir (el-Herevî, 1420, s. 52).

5.5. Muvaffakuddîn Abdüllatîf el-Bağdâdî (ö. 629/1231), **Zeylu faşîhi Sa'leb**. Eser, farklı mecmualar içinde iki defa basılmıştır. İlk olarak *eş-Turafu'l-edebiyye li't- tûlûbi'l-lugati'l-Arabî* adlı macmûanın içinde Kahir'de Matbaatü's-Saâde'de 1285 yılında basılmıştır. İkinci olarak da Abdülmün'im el-Hafâcî tarafından tahkik edilerek 1949 yılında neşredilmiştir. Eserin bu baskısında *Kitâbu'l-faşîh*, Harevî'nin *Şerhi*, Bağdâdî'nin *Zeyli*, İbn Dureyd'in (ö. 321/933) *İstiķâku'l-esmâ'nın* mukaddimesi, Sîbeveyhi'nin (ö. 180/796) *el-Kitâb*'ının şevâhidi ve Zeccâc'ın (ö. 311/923) *Fe'altu ve ef'altu* risâlesi bir arada yayımlanmıştır (Abdüllatîf el-Bağdâdî, 1949; Durmuş, 2009, ss. 25-27; Demirayak, 2016, s. 267).

6. Eser Üzerine Yazılmış Nağd ve İntişârlar

نَقْد/nağd kelimesi, *نَقَدَ نَقْدًا* fiilinin mastarıdır. Morfolojik cihetiyle ism-i fâilî *نَقْدٌ* ve ism-i mef'ûlü ise *مَنْقُودٌ* şeklinde gelmektedir. Nağd kelimesi, leksik anlamıyla temelde, “madeni paranın gerçeğini sahtesinden ayırmak, ücreti peşin ödemek, *mal/para vb.* nakit olarak vermek, sözün güzel ve kusurlu yanlarını ortaya koyup açıklamak” gibi anlamları ifade etmektedir (Ferâhîdî, t.y. s. 118; İbn Manzûr, 1414, 425; ez-Zebîdî, 1306, s. 230).

Arap dili terminolojisinde ise nağd, edebî bir eserin tamamlandıktan sonra belirlenmiş ölçütlere göre bütüncül bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanır. Söz konusu kelime, Türkçe'de eleştiri ve tenkit kelimeleriyle ifade edilir. Nağd, bazılarının sandığı gibi sadece kusurları ve kötü yönleri belirtmekle sınırlı değildir. Aksine nağd, eleştiriye konu olan şeyin iyi ve kötü tüm yönlerini içerir. Aynı zamanda eleştiriye konu olan şey, eleştirmen açısından bir ürün, eylem, söylem, yaratım veya çeşitli alanlarda bir kişi veya bir grup insan tarafından alınan kararlar olabilir. Nağd, eleştirmenin analizine göre içindeki güçlü yönlerinden, kalitesinden ve doğruluğundan da bahseder ve bazen bu doğrultudan çözümler önerebilir. Özellikle yapıcı eleştiri, bireyin geçmişteki başarısızlıklarını iyileştirmesine ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olmakla birlikte onun

gelişmesine de yardımcı olduğu muhakkaktır (Demirayak, 2016, ss. 142-143; Rachid & Bakırcı, 2021, ss. 127-141).

Daha özel kurallara dayanan naqd türü ise edebiyat, siyaset ve kamusal hayatın çeşitli alanlarında cereyan eden eleştiridir. Yapıldığı sanata göre ölçü ve kriterleri değişmekle birlikte edebî metnin doğru ve yapıcı bir şekilde değerlendirilmesi, onun güzel tarafını, niteliğini ve eksik noktalarını ortaya koyması; derecesini ve değerini belirtmesi, nihayetinde onu belli kriterlere göre yargılaması ve benzer durumdakilerle tasnif etmesinden dolayı önem arz etmektedir. Bu bağlamda naqd sanatı, farklı alanlarda olduğu gibi Arap dili edebiyatında da önemli bir yere sahiptir. “Arap edebiyatında edebî eserlerin şekil yapılarıyla ilgilenen bu edebî tür, “belâgat”ın bir şubesi sayılmış, ancak belli bir zamandan sonra bağımsız bir edebî tür halini almıştır.” (Demirayak, 2016, s. 143). Edebî eserleri eleştirme ve gözden geçirme yönelik telif hareketi, yüzyıllar süren Arap bilimsel aksiyon sırasında telif ve tasnif ile paralel olarak gelişmiş ve önemli bir literatür oluşturmuştur.

İfti’âl bâbında olan *انتصار* /intişâr kelimesi ise *يُنْتَصِرُ* fiilinin mastarıdır. *نَصَرَ* kökünden gelen intişâr sözcüğü sözlükte, “başarı, başarmak , muvaffakiyet ve galibiyet” gibi anlamlara gelmektedir. İsm-i fâilî *مُنْتَصِرٌ* ve ism-i mefulü ise *مُنْتَصَرٌ عَلَيْهِ* dir. Leksik anlamıyla bağlantılı olarak literal anlamıyla intişâr, herhangi bir esere yapılan eleştirilere reddiye olarak yazılmış çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Başka bir ifadeyle müelliften yana tutum takınarak yazılan savunma ve destekleme çalışmalarıdır. Burada dikkat çeken en belirgin birincil nokta ise yazarın ilgili alandaki muvaffakiyetini ve başarısını tespit etmeye çalışmaktır. Fakat intişâr meselesi literatürde şerh, zeyil ve naqd kadar yaygın değildir. *Kitabu’l-faşiḥ* üzerine telif edilmiş naqd ve intişârlar ise şunlardır:

6.1. Ebû İshâk b. Sehl ez-Zeccâc (ö. 311/923), *er-Red ‘alâ Şa’leb fi’l-faşiḥ*. Ayrıca eser, *Ḥaṭau faşiḥi Sa’leb li’z-Zeccâc, İstidrâku’z-Zeccâc ‘ale’l-faşiḥ* ve *el-Mu’âḥazât ‘ale’l-faşiḥ li-Şa’leb* gibi farklı isimlerle de bilinmektedir. Eseri, klasik âlimlerden Yâkût el-Hamevî, *Mu’cemu’l-udebâ*’da ve Suyûtî, *el-Muzhir* ve *Eşbâh ve’n-nezâir* adlı eserlerinde nakletmişlerdir (Yâkût el-Hamevî, 1993, ss. 55-57; Suyûtî, 1986a, ss. 202-207; a.mlf. t.y.c, ss. 123-124). Bunun yanı sıra eseri, Abdülmün’im Ahmed Sâlih ve Sabîh Hamûd eş-Şâtî, Irak Süleymaniye Üniversitesi’nde *İntişâru’l-Cevâlikî* içinde ve “er-Red ‘alâ ez-Zeccâc fi mesâil ehazehâ ‘alâ Şa’leb, şanatu’l- Cevâlikî” ismi altında neşretmişlerdir (Sâlih & Şâtî, 1979; İşler, 2013, ss. 173-174).

6.2. Ali b. Hamza el-Basrî (ö. 375/975), *et-Tenbîh ‘alâ mâ fi’l-faşiḥ mine’l-ğalaṭ*. İlk kez 1904 yılında İngiliz Oryantalist Richard Bell tarafından *British Journal*’da yayımlandı (İbn Durustevyeh, 2004/1425, s. 161). Daha sonra Abdulaziz el-Mîmnî, *et-Tenbîhât ‘alâ eḡâlitî’r-ruvât* içinde, Yahyâ b. Ziyâd el-Ferrâ’nın (ö. 207/822) *el-Maḫşûr ve’l-memdûd* eseriyle birlikte Kahire’de 1967 yılında tekrar neşretmiştir.

6.3. İbn Hâleveyh (ö. 370/980), *İntişâru İbn Hâleveyh li-Şa'leb*. Ebû İshak ez-Zeccâc tarafından Sa'leb'in *Faşîh*'ine yapılan tenkitlere reddiye olarak yazılmış ve onun sözleri alıntılanarak çeşitli dozajlarda eleştirmiştir (Tural, 1999, ss. 14-16). Eserin tamamı, Suyûtî tarafından *el-Eşbâh ve'n-nezâir* adlı eserde kayıt altına alınmış ve İbn Nâkiyâ da *Şerhu'l-faşîh*'inde ondan çokça alıntı yapmıştır. Son olarak da ilgili eserler bağlamında Muhammed Ali 'Atâ eseri tahkik ederek yayımlanmıştır (İbn Hâleveyh, 2018).

6.4. Ebu'l-Hüseyn b. Fâris b. Zekeriyâ er-Râzî, *İntişâru İbn Fâris li-Şa'leb*. Müellif, Daha önceden de zikredildiği gibi *Faşîh* üzerine bir *Tetimme* kaleme aldığı gibi bir *İntişâr* da yazdığı kaydedilmektedir. Söz konusu eseri Süyûtî, Kâtip Çelebi ve Bağdâdî gibi âlimler zikretmişlerdir (Süyûtî, t.y.b, s. 325; Çelebi, 1402, s. 173).

Sonuç

Bu çalışmada, *Kitabu'l-faşîh* üzerine yapılmış çalışmalar araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eser, alanda eğitici bir yapıt olup zengin materyal ve metodolojisiyle öne çıkmaktadır. Sibeveyh'in *el-Kitâb*'ıyla birlikte büyük çaplı ve dilbilimsel bir hareketin zeminini hazırlayan, dilbilimsel hata ve galat yanlışlarıyla mücadele etmek için yazılan ilk çalışmalardan biri olduğu tespit edilmiştir. Eser, halk dilinde yanlış kullanılan kelime ve ifadelerin sahih veya en sahih şekillerini tespit edip okuyucuya sunma gibi özellikleri yanında eğitici özelliğiyle de bilim adamları tarafından kabul görmüş ve ilgilerine mazhar olmuştur. Söz konusu eser, yazıldığı günden itibaren şerh, manzûme, zeyil, tehzîb, tertîb, muhâkât, naqd ve intişâr gibi birçok araştırmaya konu olmuş, nicelik ve nitelik bakımından üzerinde bir hayli çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı matbû ve dijital ortamda bulunurken, bir kısmı da kaynak kitaplarda sadece ismen varlığını korumuş ve günümüze ulaşamamıştır. Bunların her biri filolojik bağlamda önemli çalışmalar olup neredeyse tamamının mukaddimelerinde *Faşîh*'le ilgili yapılmış çalışmalara atıfta bulunmuştur. Bununla birlikte doyurucu ve tatmin edici bilgilere yer verilmediği gibi bazı çalışmalardan da bahsedilmemiştir. Eser üzerine yapılan çalışmalar arasında şerhler ilk sırada yer almaktadır. Yaklaşık kırk beş şerh yazılmış, bunlardan Gulâmu Sa'leb'in, *Fâ'itî'l-faşîh*'i, İbn Dursteveyh'in *Taşhîhu'l-faşîh*'i, İbn Hâleveyh'in, *Şerhu faşîh'i Şa'leb*'i, Merzûkî'nin *Şerhu faşîh'i Sa'leb*'i, Herevî'nin *İsfâru'l-faşîh*'i ve *et-Telvîh fi şerhi'l-faşîh*'i, Vâhidî'nin *Şerhu'l-faşîh*'i, İbn Nâkiyâ'nın *Şerhu'l-faşîh*'i, Zemahşerî'nin *Şerhu'l-faşîh*'i, İbn Hişâm el-Lahmî'nin *Şerhu'l-faşîh*'i, Ebû'r-Rebî'el-Kelâî'nin *Cuhdu'n-naşîh ve hazzu'l-menîh fi huşbeti'l-faşîh*'i, Ebû Ca'fer el-Leblî'nin *Tuhfetu'l-mecdî's-şarîh*'i ve *Lubâbu tuhfeti'l-mecdî's-şarîh*'i, Fâsî'nin *Muvaţti'etü'l-faşîh li-Muvaţta'eti'l-faşîh*'i ve Ebu'l-Abbâs et-Tedmirî'nin, *et-Taşrîh bi's-şerhi'l-garîbi'l-faşîh*'i günümüze ulaşabilmeyi başarmış ve matbû şerhlerdir. Eser üzerine yaklaşık on manzûme telif edilmiş, bunlardan sadece İbn Ebu'l-Hadîd'in *Naẓmu'l-faşîh*'i, İbnu'l-Murahhal'ın *el-Muvaţtatu'l-faşîh*'i, İbn Câbir el-Hevârî'nin *Hilyetu'l-faşîh fi nazmi'l-faşîh*'i basılmış manzûmelerdir. Eser üzerine tehzîb, tertîb ve muhâkât çerçevesinde üç eser kaleme alınmıştır. Bunlardan Ahmed Hasan Sittâ'nın *Tertibu faşîhi'l-lugati'l-Arabîsi* ve Diyâb'inin *Kalâidu'z-zeheb fi faşîhi'l-kelâmi'l-Arabîsi* matbû eserlerdir. Eser üzerine beş

zeyil, başka bir ifadeyle tetimme veya mutemmime yazılmış ve söz konusu zeyillerden Gulâmu Sa'leb'in *Fâ'iti'l-Faşîh'i*, İbn Fâris'in *Tamâmu faşîh'i'l-kelâm'i* ve Abdülatîf el-Bağdâdî'nin *Zeylu faşîh'i Sa'leb'i* yayımlanmıştır. Eser üzerine naqd ve intişâr anlamında dört eser kaleme alınmış ve bunlardan Zeccâc'ın *er-Red 'alâ Şa'leb fi'l-faşîh'i*, Ali b. Hamza el-Basrî'nin *et-Tenbîh 'alâ mâ fi'l-faşîh mine'l-galaṭı* ve İbn Hâleveyh'in *İntişâru İbn Hâleveyh li-Şa'leb'i* matbû eserlerdir. Dolayısıyla eser, şerh, manzûme, zeyil, tehzib, tertîb, muhâkât, naqd ve intişâr mahiyetinde birçok çalışmanın telifinde hareket noktası olmuştur. Lahn literatüründe önemli bir yer dinen söz konusu çalışmalar, zengin kelime ve malzeme içeriğiyle telif tarihi sürecinde sözlük çalışmalarına mercî olmasının yanı sıra Arap dilinin büyümesine ve gelişmesine de katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Atâ, M. (2017). "ed-Devretu't-turâsiyye li fasih'i Sa'leb ta'rîfen ve tatbiken". *Mecelletu'l-'Ulûmi'l-İslâmiyye el-Merkezu'l-Câmiyyu Tandûf-Cezâir* 0/1, ss. 23-28.
- Abdülkâdir el-Bağdâdî. (1409). *Hizânetu'l-edeb.* (thk. Abdüsselâm b. Muhammed b. Hârûn). Kahire: Mektebetu'l-Hancî.
- Abdülatîf el-Bağdâdî, Muvaffakuddîn. (1949). *Zeylu faşîh'i Sa'leb.* (Nşr. Muhammed Abdülmün'im el-Hafâcî). Kahire: Matbaatu Numuziciyye.
- Aladağ, M. Ş. (2021). "Âyetlerin İktibâsında Öne Çıkan Edebî Gayeler: Klasik Arap Edebiyatı Özelinde". *Balıkesir İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13, ss. 95-117.
- Askerî, Ebû Hilâl. (1408). *Cemheretu'l-emşâl.* (thk. Ahmed Abdüsselâm). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmî.
- Aynî, Bedruddîn. *Maḳâşidu'n-naḥviyye.* (C. 4). Bulak: y.y. 1299.
- Bağdatlı İsmâil Paşa. (t.y.) *Hediyyetu'l-'ârifin.* Beyrut: Dâru l'hyâ'id-Turâsil Arabî.
- Bedevî, Muhammed el-Mahtûn. (1979). "Naḳmu'l- Faşîh li'l-İbn Ebu'l-Hadîd". *Mecelletü'l-Ma'hedi'l-maḥṭûṭâtu'l-Arabî* 25, ss. 61-167.
- Brockelmann, C. (1983). *Târîhu't-edebi'l-Arabî.* (thk. Abdülhalim Neccâr vd.). Kahire: Daru'l-Meaarif.
- Cerrahoğlu, İ. (1976). *Tefsir Usulü.* Ankara: TDV Yayınları.
- Çelebi, K. (1402). *Keşfu'z-zunûn 'an esâmi'l-kutub ve'l-funûn.* (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Fikir.
- Çıkar, M. Ş. (2007). *Kıyâs.* Van: Ahenk Yayınları.
- Dâvûdî, Muhammed b. Alî. (1972). *Ṭabaḳātu'l-müfessirin.* (thk. Ali Muhammed Ömer). (C. 2). Kahire: Mektebetu Vehbe.
- Demirayak, K. (2016). *Arap-İslam Edebiyatı Literatür Bilgisi.* İstanbul: Cantaş Yayınları.

- Demirci, M. (2011). *Tefsir Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İfav Yay.
- Durmuş, İ. (2009). Sa'leb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 36, 25-27). İstanbul: TDV Yayınları.
- Durmuş, İ. (2013). Zeyil. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 44, 339-342). İstanbul: TDV Yayınları.
- Ferâhîdî, Halîl b. Ahmed. (t.y.). *Kitâbu'l-'ayn*. (thk. Mehdî Mahzûmî & İbrâhim es-Sâmerrâ). (C. 8). Kahire: Dâru'l Hilâl.
- Fîrûzâbâdî, Ebu't-Tâhir Mecduddîn. (2005). "şrh", *el-Kāmûsu'l-muḥîṭ*. Beyrut: Muessetu'r-Risâle.
- Fîrûzâbâdî, Ebu't-Tâhir Mecduddîn. (1987). *el-Bulğa fî terâcimi e'immeti'n-naḥv ve'l-luga*. (thk.). Muhammed el-Mısırî. Kuveyt: Menşûrât Merkezi'l-Mahtûtât ve't-Turâs.
- Fîrûzâbâdî, Ebu't-Tâhir Mecduddîn. (1982a). *ed-Dureru'l-mubeşşese fi'l-ğureri'l-muşelleşe*. (thk.). Ali Hüseyin Bevvâb. Riyad: Dâru'l-Livâ.
- Gulâmu Sa'leb, Ebü Ömer ez-Zâhid. *Fâ'iti'l-faşîh*. (thk. Abdülazîz Matar). Kahire: Matbaatu Camiatu'l-'Aynu'l-Şems, 1976.
- Ğayrî, A. (1409/1989). *el-Kadâyâ el-mu'cem el-Arabî fi kitâb İbni't-Tayyib eş-Şarkî*. Ribat: Y.Y.
- Hafâcî, Muhammed Abdülmün'im. (1949). *Faşîhu Şa'leb ve's-şurûḥu'lletî 'aleyh*. Kahire: ABD Üniversitesi Kütüphanesi.
- Hâtib, A. (1975). *İ'câzu'l-Kur'an/el-l'câz fi'd-dirâsâti's-sabikîn*. Beyrut: Dâru'l-Me'ârif.
- Herevî, Ebü Sehl. (1420.). *İsfâru'l-faşîh*. (thk. Ahmed b. Sâid b. Muhammed Kaşşâş). Medine: Câmiaatu'l-İslâmî Yayınları.
- İbn Cebbân. (1991). *Şerḥu'l-faşîh fi'l-luga*. (thk. Abdulcebbâr Ca'fer el-Kazzâz). Bağdat: Dâru'Şuûni's-Sekâfiyye el-Âmme.
- İbn Durusteveyh. (1425). *Taşḥîḥu'l-faşîh ve şerḥih*. (thk. Muhammed Bedvâ el-Mahtûn - Ramazan Abdüttevâb). Kahire: Vizâretu'l-Evkâf.
- İbn Fâris, Zekeriyâ er-Râzî. (1995). *Tamâmu faşîhi'l-keîâm*. thk. Ziyân Ahmed el-Hâc İbrâhîm. Kuveyt: Menşûrâtü'l- Merkezi'l-Mahtûtât ve't-Turâs ve'l-Vesâik.
- İbn Ferhûn, Burhâneddin. (1972). *ed-Dîbâcu'l-muzḥeb fî ma'rifeti a'yânî 'ulemâ'i'l-mezḥeb*. (thk. Muhammed el-Ahmedî Ebü'n-Nûr). Kahire: Dâru't-Turâs.
- İbn Hâleveyh. (2018). *İntişâru İbn Hâleveyh li-Şa'leb*. (thk. Muhammed Ali 'Atâ). Kahire: Ma'hedü'l-Mahtûtâtü'l-Arabiyye.

- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâluddîn. (1414). “şrh”. *Lisânu'l-'Arab*. (nşr. Ahmed Fâris eş-Şidyâk). (C. 15). Beyrut: Dâru Sâdr.
- İbn Nâkıyâ el-Bağdâdî. (1393/1973). *Şerhu'l-faşîh*. (thk. Abdulvehhâb Muhammed Alî el-'Advânî). Kahire: Dâru Tuğrâ.
- İbnu'n-Nedîm, Ebu'l-Ferec Ya'kûb. (t.y.). *el-Fihrist*. (3. bs). Beyrut: Dâru'l-Museyere,
- İbnu'l-Hatîb, Lisânuddîn. (1955). *el-İhâta fî aḥbâri Ğirnâta*. (thk. Muhammed Abdullah İnân). (2. bs). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- İbnü'l-İmâd, Ebu'l-Felâh el-Hanbelî. (1986). *Şezerâtu'z-zeheb fî aḥbâri men zeheb*. (thk. Abdülkâdir el-Arnaût - Mahmûd el-Arnaût). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Kandemir, M. Y. (2022). Kelâî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 25, ss. 193-194). Ankara: TDV Yayınları.
- Kannevcî, Ebu't-Tayyib. (1988). *el-Bulğa fî uşûli'l-luğa*. (nşr. Nezîr M. Mektebî). Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmî.
- Kehhâle, Ö. R. (1985). *Mu'cemu'l-mu'ellifîn*. Beyrut: Dâru İhyâit-Turâs.
- Kelâî, Ebu'r-Rebî. (1991). *Cuhdu'n-naşîh ve ḥazzu'l-menîh min musâceleti'l-Ma'arri fî ḥuṭbeti'l-faşîh*. (thk. Süreyyâ Lihî). Ribat: Menşurat kulliyâtu'l-Âdâb.
- Kıftî, Ebu'l-Hasen Cemâluddîn. (1950). *İnbâhu'r-ruvât 'alâ enbâhi'n-nüḥât*. (thk. M. Ebü'l-Fazl İbrâhim). (C. 2). Kahire: Dâru'l-Fikri'l-Arabî.
- Leblî, Ebû Ca'fer. (2011a). *Lubâbu tuḥfeti'l-mecdi's-şarîh*. (thk. Mustafa Abdulhâfiz Sâlim). Mekke: Câmiaatu'l-Ümmulkurâ.
- Leblî, Ebû Ca'fer. (1997b). *Tuḥfetu'l-mecdi's-şarîh fî şerhi Kitâbi'l-faşîh*. (thk. Abdülmelik es-Subeytî). Mekke: Mektebetü'l-Âdâb.
- Maden, Ş. (2015). *Tefsirde Hâşiye Geleneği ve Şeyhzâde'nin Envârut-Tenzil Hâşiyesi*. İstanbul: İsam.
- Merzûkî, Ebû Ali. (t.y.). *Şerhu faşîhi Sa'leb*. (thk. Süleymân b. İbrâhîm el-'Âyed). b.y. y.y.
- Mikdad, S'ad Abdullah Cimril. (2003). *Şurûhu faşîhi'sa'leb el-matbûa*. Ürdün: Camiaâtu Âli Beyt, Külliyyetu'l-âdâ ve'l-'ulum, Yüksek Lisans.
- Muhammed, H. A. (1996). Gulâmu Sa'leb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 14, 188-189). İstanbul: TDV Yayınları.
- Muhammed, H. A. (1996). Gulâmu Sa'leb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 14, 188-189). İstanbul: TDV Yayınları.

- Murtazâ Zebîdî, Muhammed. (t.y.). "hzb". *Tâcu'l-'arûs min cevâhiri'l-Kâmûs*. (thk. Komisyon). Kahire: Dârü'l-Hidâye.
- Mustafâ el-Hûzû. (1981). *Nazâriyâtü's-şîir 'inde'l-'Arab*. Beyrut: Dâru't-Talîa.
- Özbalıkçı, M. R. (1999). İbn Durustevayh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 19, 420). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özel, A. (2020). İbnü't-Tayyib eş-Şarkî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 1, 620-622). Ankara: TDV Yayınları.
- Rachîd, Mahieddin & Bakırcı, Selami. (2021). "Arap Edebiyatında Edebî Eleştiriyeye Yeni Bir Bakış". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25/3, ss. 127-141.
- Râzî, Muhammed b. Ebû Bekir. 1420/1999. "şrh". *Muhtârü's-şihâh*. (thk. Yusuf Şeyh Muhammed). Beyrut: Mektebetü'l-'Asri.
- Sa'leb, Ebu'l-Abbâs. (t.y.). *Kitâbu'l-faşîh*. (thk. Âtîf Medkûr). Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- Safedî, Ebu's-Safâ. (1397). *el-Vâfi bi'l-vefeyât*. Beyrut: Dâru Sâdr.
- Sâgânî, R. (1970). *et-Tekmile ve'z-zeyl ve's-sıla li-kitâbi Tâci'l-luğa ve Şihâhi'l-'Arabiyye li'l-Cevherî*. (thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim). Kahire: Daru'l-Kutub.
- Saîd el-Efgânî. (1987). *Fî uşûli'n-naĥv*. Beyrut: el-Mektebetü'l-İslâmî.
- Sâlih, Abdülmün'im Ahmed & eş-Şâtî, Sabîh Hamûd. (1979). *er-Red 'alâ ez-Zeccâc fi mesâil ehazehâ 'alâ Sa'leb, şanatu'l- Cevâlîkî*. Irak: Süleymaniye Üniversitesi.
- Salîhâ, M. (2006). *Nazâriyetü'l-muĥâkât beyne'l-felsefe ve's-şîir*. Tilimisân: y.y.
- Sevdi, A. (2023). "Lahn ve Tashih Literatürüyle İlgili Eserlerin Teşekkülü ve Arap Dilindeki Yeri". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 9/1, ss. 215-223.
- Sezgin, F. (1408). *Târîhu't-turâsi'l-'Arabî*. Riyad: İdâretü's-Sekâfe ve'n-Neşri'l-'İlmî.
- Süyûtî, Celâluddîn Abdurrahmân. (1986a). *el-Muzhir fi 'ulûmi'l-luğa*. Beyrut: Munşiratu'l-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Süyûtî, Celâluddîn Abdurrahmân. (t.y.b). *Buġyetü'l-vu'ât fi ṭabaġâti'l-luġaviyyîn ve'n-nuġât*. thk. Muhammed Ebu'l-Fazl İbrâhim. Beyrut: Mektebetü'l-'Asriyye.
- Şensoy, S. (2010). Şerh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 38, 555-558). İstanbul: TDV Yayınları.
- Şensoy, S. (2010). Ta'lîkât. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 39, 508-510). İstanbul: TDV Yayınları.
- Şîşn, R. (1402). *Nevâdirü'l-mahtutâti'l-'Arabî fi Turkiyâ*. Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Cedîd.

- Topuzoğlu, T. R. (1997). Hâşiyeye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 16, 419-422). İstanbul: TDV Yayınları.
- Tural, H. (1999). İbn Hâleveyh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 20, 14-16). İstanbul: TDV Yayınları.
- Tüccar, Z. (1999). İbn Nâkıyâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 20, 224-225). İstanbul: TDV Yayınları,
- Vâhidî, Ebu'l-Hasen. (1395/1975). *el-Basîṭ fi'l-emsâl*. (thk. Afif Muhammed Abdurrahman). Kuveyt: Dâru'l-Kutubi's-Sakâfî.
- Yâkût el-Hamevî. (1993). *Mu'cemu'l-udebâ'*. (thk. İhsan Abbas). Beyrut: Dâru'l-Garbil-İslâmî.
- Yediöldiz, F. (2020). "Arap Gramerine Dair Yazılmış Elfiyyeler ve Arapça Öğretimine Etkileri". *İslam Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 10, ss. 5-23.
- Zebîdî, Muhammed Murtazâ. (1306). *Tâcu'l-'arûs min cevâhiri'l-Ḳâmûs*. 10 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Zehebî, Ebû Abdillâh Şemsüddîn. (1981). *Siyeru a'lâmi'n-nubelâ'*. (thk. Şuayb el-Arnaût vd.). Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Zehebî, Ebû Abdillâh Şemsüddîn. (1984.) *Ma'rifetü'l-ḳurrâ'i'l-kibâr*. (thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf vd.). (C. 2). Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Zemaşerî, Ebu'l-Kâsim. (1417). *Şerhu'l-faşiḥ*. (thk. İbrâhîm b. Abdillâh b. Cumhûr el-Gâmidî). Mekke: Câmîâtu Ummi'l-Kurâ'da.

VELİLERE GÖRE 4-6 YAŞ KUR’AN KURLARI (VAN ÖRNEĞİ)*

Münir ECER**

E-mail: munirecer2010@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0486-1460>

Citation/©: Ecer, M. (2023). Velilere göre 4-6 yaş kur’an kursları (Van örneği). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 151-172.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1229108>

Öz

4-6 yaş Kur’an Kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olarak Türkiye’nin erken çocukluk dönemi din eğitiminde önemli bir tecrübe ortaya koymaktadır. Bu anlamda söz konusu kurslar kurulduğu tarihten bu yana niceliksel anlamda artış gösterirken niteliksel açıdan da ortaya konulan bilimsel araştırmaların verilerine bağlı olarak çeşitli yenilikler gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada Van ili örnekleme ile 4-6 yaş Kur’an kurslarının velilerin gözünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla verilerin toplandığı bu çalışmada, çocuklarını söz konusu kurslara gönderen ebeveynlerin üç tema üzerinde yoğunlaşan görüşleri ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Bunlar; çocukların kurslara gönderilme nedenleri, kurslarda verilen eğitimin niteliği ve kursların fiziksel koşullarıdır. Söz konusu üç tema, bulgu başlıkları olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır. Velilerin ilgili temalar bağlamında ileri sürdükleri

* Bu makale, 01-02 Aralık 2022 tarihinde Van’da düzenlenen *Dünden Yarına Van İlinin Panoraması: Van’ın Geleceği Sempozyumu*’nda “Velilere Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursları: Van İli Örneği” başlığıyla sunulan tebliğin geliştirilmiş halidir.

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

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

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

değerlendirmeleri, sorun olarak görmüş oldukları bazı durumlar ile birlikte ortaya konulmuş ve problem alanlarına ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı, Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Veli.

4-6 YEARS OLD QURAN COURSES ACCORDING TO PARENTS (VAN EXAMPLE)

Abstract

4-6 years old Qur'an Courses, under the Presidency of Religious Affairs, reveal an important experience in Turkey's early childhood religious education. In this sense, while it has increased quantitatively since its establishment, it also carries out innovations with various searches depending on the data of scientific researches put forward in qualitative terms. In this study, it is aimed to evaluate 4-6 years old Quran courses from the eyes of the parents with the sample of Van province. In this study, in which data were collected through semi-structured interview forms using the case study design, one of the qualitative research methods, it was determined that the parents who sent their children to the mentioned courses put forward opinions focusing on three themes. These; There a sons for sending children to the courses, the quality of the education given in the courses and the physical conditions of the courses. The three themes in question were handled and interpreted as findings titles. The evaluations put forward by the parents in the context of the relevant themes, along with some of the situations they saw as problems, were put forward and various suggestions were developed regarding the problem areas.

Keywords: Religious Education, Quran Courses for 4-6 Years, Presidency of Religious Affairs, General Directorate of Education Services, Parent.

Giriş

4-6 yaş grubu Kur'an Kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (DİB) bünyesinde erken çocukluk dönemine hitap eden yaygın din eğitimi ortamlarıdır. Yaygın din eğitiminde yaş sınırlandırılmasının kaldırılmasından sonra (Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB], 2018) çocuklara velilerinin talebi doğrultusunda din öğretimi vermek amacıyla ortaya çıkan bu kurslar, ilgili yaş aralığını hedef kitle kabul ederek yaygın din eğitimi bünyesinde hizmet vermeye başlamıştır.

4-6 Yaş grubu Kur'an kursları, ilk kez 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulama altyapısının oluşturulabilmesi için pilot bir uygulama ile açılmıştır. Bu uygulamada 10 il belirlenmiş ve söz konusu illerde bu kurslar aracılığıyla eğitim vermeye başlanmıştır (DİB, 2014). Burada alınan olumlu dönütler üzerine 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin diğer illerinde de kurslar açılmış ve aktif bir şekilde faaliyet yürütmeye başlamıştır. Türkiye'nin erken çocukluk dönemi din eğitimine önemli bir adım olarak ortaya çıkan 4-6 yaş Kur'an Kurslarının ciddi bir biçimde rağbet gördüğünü ve ebeveynler tarafından ilgi ile karşılandığını ileri sürmek mümkündür (Sağlam, 2020, s. 11). Nitekim DİB tarafından en son 2022 yılında yayınlanan ve 2021 yılının başkanlık bünyesindeki çalışmalarını içeren faaliyet raporuna göre bu kurslarda 105.369 öğrenci öğrenim görmüştür (DİB, 2022b).

DİB, bu kurslardaki eğitimin altyapısı ve uygulama esaslarını ortaya koyan öğretim programları da geliştirmiştir. En son 2022 yılında hazırlanan ve yürürlüğe konulan 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu öğretim programının amaçları genel olarak öğrencilerin İslâm dininin temel değerlerini fark edip gündelik hayatta kullanmaları, Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımaları, Allah'ı ve Hz. Peygamber'i (sav) seviyelerine uygun olarak bilmeleri, sağlıklı bir din ve ahlâk gelişimi göstermeleri, dinî değerler ile ilgili olumlu deneyimler yaşamaları ve bazı temel becerileri kazanmaları şeklinde belirlenmiştir. Bu kurslarda görev alacak öğreticilerin Kur'an Kursu öğreticileri ile ilgili belirlenen yeterliklerin yanı sıra ilgili yaş aralığındaki çocukların gelişim dönemi özelliklerini bilmeleri ve etkili bir iletişim dili kurmaları beklenmektedir. Programda yer alan öğrenme alanlarında ise kursa uyum sürecinden sonra dinî bilgiler, değerler eğitimi, Kur'an-ı Kerim, tamamlayıcı kazanımlar ile beslenme ve temizlik alanları yer almaktadır. Dinî bilgiler alanına bakıldığında burada öncelikle bazı temel dinî bilgiler, daha sonra da Allah'ı tanıyorum, Peygamberimizi tanıyorum, kitabımı tanıyorum, dua, namaz, oruç ve dinî mekânlarımızı tanıyorum ünitelerinin yer almakta olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi alanında saygı, iş birliği, doğruluk ve dürüstlük, sorumluluk, yardımlaşma/paylaşma, empati, adalet, adab-ı muâşeret, sabır, sevgi/merhamet ve milli/manevi değerler üniteleri yer almaktadır. Kur'an-ı Kerim alanında Kur'an-ı Kerim'i tanıma, harfleri tanıma ve ezberleme, med harfleri ve cezm harflerini tanıma ve ezberleme, şedde, tenvin işareti ve lafzatullahı tanıma ve Kur'an-ı Kerim'i okuma üniteleri mevcuttur. Tamamlayıcı kazanımlarda renkler, geometrik şekiller, boyut, miktar, yön/mekân/konum, sayılar, duyular, duygular, zıt kavramlar, zaman ve sembollerin kazandırılmasını hedeflediği görülmektedir. Son olarak beslenme ve temizlik alanında da davranışlar yoluyla yeme-içme ve temizlik adabına bazı temel becerilerin çocuklara aktarıldığına ilişkin detaylar üzerinde durulmaktadır. Her bir alana ilişkin kazanımlar ise belli bir sıraya uygun olarak belirlenmiş ve ilgili müfredatta ortaya konulmuştur (DİB, 2022a).

4-6 Yaş Kur'an Kurslarının ortaya çıkmasından bu yana kursların öğretim programı, burada görev alan öğreticiler, öğrenim gören öğrenciler ve çocuklarını gönderen velileri konu

edinen bilimsel çalışmalar da yapılmıştır. Veliler üzerine yapılan çalışmalara mercek tutulduğunda, çeşitli iller örnekleminde çocuklarını bu kurslara gönderen ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinden burada verilen eğitimin değerlendirmesine değin çeşitli bakış açılarının mevcut olduğu ve bunların irdelendiği görülmektedir. Bu kapsamda Demir ve Camadan, Bayburt ilini merkeze alarak velilerin kurslarla ilgili yapısal ve pedagojik görüşlerini araştırmıştır (Demir & Camadan, 2019). Gün, karma desenli bir yöntem kullanarak Samsun ili özelinde hem öğretici hem de velilerden anket ve görüşme aracılığıyla veri toplayıp kursların eğitim uygulamalarını ve karşılaşılan güçlükleri tespit etmeye çalışmıştır (Gün, 2016, ss. 37-38). Kurt, Ankara ili örneklemini ile hazırladığı tez çalışmasında velilerin memnuniyet düzeyleri ve beklentilerini tespit etmeye çalışmıştır (Kurt, 2017, s. 4). Bayka, 2018 yılında yürürlüğe konularak uygulanan 4-6 yaş Kur'an Kursu öğretim programı hakkında Samsun ili özelinde öğreticilerin yanı sıra velilerin de görüşlerine başvurmuştur (Bayka, 2019, s. 4). Tüfekçi, bu kurslarda görev yapan öğreticiler ve kursa çocuklarını gönderen velileri Kırıkkale ili özelinde ele alarak kursların programı ve eğitim durumu hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur (Tüfekçi, 2020, s. 6). Akgül, sadece velileri konu edinerek bu kurslardaki eğitim durumunun değerlendirmesini Amasya ilini merkeze alarak yürütmüştür (Akgül, 2020, ss. 2-3). Korkmaz, doğrudan velileri konu edinmemekle beraber öğreticileri merkeze alan bir çalışma yapmış ve öğreticilerin veli beklentileri ve ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine de yer vererek 4-6 yaş Kur'an Kurslarının veli kategorili literatürüne de katkıda bulunmuştur (Korkmaz, 2019, ss. 137-151). Benzer bir çalışmanın Yazıbaşı tarafından da yürütüldüğü görülmektedir. Yazıbaşı, öğreticilerin veli ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini Kırıkkale ili özelinde ele almıştır (Yazıbaşı, 2020).

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, özellikle 2022 yılında hazırlanarak uygulanan öğretim programı ve buradaki içerikler üzerinde herhangi bir saha çalışmasının yapılmamış olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda öğretici ve velilerin değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla beraber velilerin belli bir beklenti ile çocuklarını bu kurslara gönderdiği göz önünde bulundurulduğunda görüşmeler yoluyla, farklı bölgeleri ve illeri çalışma grubu olarak seçip bu beklentilerin karşılanma durumunu ortaya çıkarmanın önem arz ettiğini ileri sürmek mümkündür. Öte yandan şu an uygulanmakta olan program ile önceki arasında veli beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığını görebilmek için yeniden velileri merkeze alan araştırmaların yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sayede velileri konu alan önceki çalışmalarla bir karşılaştırma yapma olanağı da elde edilebilecektir.

Verilen bilgiler ışığında bu çalışmanın ana problemi "Van ilinde çocuklarını 4-6 yaş Kur'an kurslarına gönderen velilerin bu kurslara ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?" sorusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu ana problem etrafında alt problem olarak da velilerin çocukları için neden 4-6 yaş Kur'an kurslarını seçtiği, kurslarda verilen eğitimi nasıl değerlendirdiği ve çocukların günün belli bir bölümünde vakit geçirdiği kursların fiziksel koşulları hakkında neler düşündüğü soruları irdelenmektedir. Bu ana ve alt problemler

etrafında çalışmanın amacı ise Van ilini merkeze alarak çocuklarını 4-6 yaş Kur'an kurslarına gönderen velilerin bu kurslar hakkındaki görüşlerini ortaya çıkararak değerlendirmelerde bulunmaktadır.

1. Yöntem

1.1. Desen

Çalışmada bilimsel araştırma yöntemi olarak nitel araştırmanın durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; bir problem durumu veya sorusu çerçevesinde kaynak eserler ya da katılımcı bireyler gibi referanslar aracılığıyla detaylı ve derinlikli bir inceleme ve araştırma yaparak rapor ve sonuçların elde edildiği bir nitel araştırma deseni (Berg & Lune, 2019, ss. 304-305; Creswell, 2017, s. 187, 2021, ss. 97-100). Bu çalışmada çocuklarını 4-6 yaş Kur'an kurslarına gönderen ebeveynler üzerinde derinlikli bir araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda çocukların bu kurslara neden gönderildiği, bu kurslarda ne tür ve nasıl bir eğitim verildiği ve kursların fiziksel koşullarının ne düzeyde olduğuna ilişkin sorgulamalar detaylı bir şekilde irdelenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple durum çalışması deseninin çalışma için uygun olduğunu ileri sürmek mümkündür.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çocuklarını 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına gönderen veliler çalışma grubunda evren olarak seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini ise Van ilinin üç merkez ilçesi olan Tuşba, Edremit ve İpekyolu'ndaki 7 kursun velileri oluşturmaktadır. Van ilinde klasik usul ile Kur'an Kursu hüviyetine sahip olarak erken yaşlara kadar öğrenci kabul edip dinî eğitim veren medreseler bulunsa da (Kalaç, 2022) hem doğrudan erken çocukluk dönemini muhatap alması hem de DİB'e bağlı bir yaygın din eğitimi kurumu olması açısından 4-6 yaş Kur'an kursları giderek çoğalmaktadır. Araştırmacı, katılımcı sayısını önceden belirlemeksizin homojen olarak oluşturulan gruplarla görüşmeye başlamıştır. Görüşmelerle yürütülen araştırmalarda, araştırmacı verilerin elde edildiğini ve görüşme faslının sona erdirilmesi gerektiğini doğal olarak anlar ve görüşmeleri bitirir (Neuman, 2014, s. 591). Bu anlamda görüşme sayısı 7'ye ulaştığında sorulara verilen cevaplarda tekrarların başladığı tespit edilmiş ve görüşme araştırmacı tarafından sonlandırılmıştır. Böylece çalışma grubunda 7 katılımcı yer almaktadır. Bu anlamda katılımcıların çocuklarını gönderdiği kursların ilçelere göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: Katılımcı veliler ve çocukların gönderildiği kursların bulunduğu ilçeler

Katılımcı No	İlçe
K1	Tuşba
K2	Edremit
K3	Tuşba
K4	İpekyolu
K5	İpekyolu
K6	Edremit
K7	Edremit

1.3. Veri Toplama Aracı

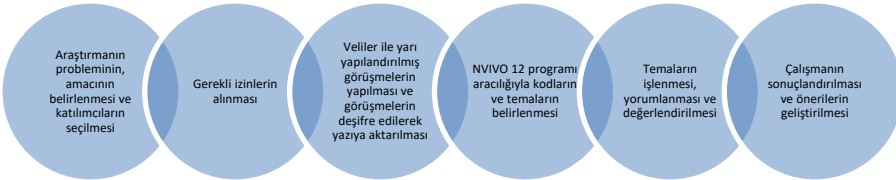
Çalışmanın veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmada araştırmacının birey veya gruplar ile görüşerek kendilerine araştırma konusuna ilişkin açık uçlu sorular yönlendirip aldığı cevapları veri toplama aracı haline getirmesidir. Katılımcı bu sorulara açık, anlaşılır ve sınırlandırılmamış cevaplar verebilmekte ve böylece çalışmaya katkı sunmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilebildiği gibi çeşitli iletişim teknolojileri de kullanılabilir (Creswell, 2017, s. 190).

Bu araştırma için öncelikle 8 soru hazırlanmıştır. Alan, dil ve ölçme uzmanlarından alınan yorum ve değerlendirmelerle bu sorular 4'e indirilmiştir. Soruların uygulanması, etik kurul iznine bağlı olduğundan gerekli izinlerin alınmasına da özen gösterilmiştir. Bu anlamda Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı'ndan 07.11.2022 tarih ve 2022/23-04 karar numarası ile etik kurul izni alındıktan sonra katılımcılarla görüşmelere başlanmıştır.

1.4. Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Çalışma grubunda yer alan veliler ile öncelikle çalışmanın amaç ve kapsamı paylaşılmıştır. Daha sonra görüşmeler araştırmacı tarafından 2'si online olarak Zoom programı aracılığıyla, 5'i de yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından transkript edilerek metin haline getirilmiştir. Bu metinler NVIVO 12 programına aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; görüşme, mesaj, metin gibi bir içerikten belli bir konu ya da kavram ile ilgili derinlikli incelemeler yaparak çıkarımlarda bulunmak için yapılan tahlildir (Büyükoztürk vd., 2018, s. 259; Karasar, 2012, s. 184). İçerik analizinden sonra öncelikle kodlar elde edilmiş, bu kodlar daha sonra birleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Temaların tartışılması ve yorumlanmasından sonra çalışmanın sonuçları elde edilmiş, bu sonuçlar çerçevesinde çeşitli öneriler ileri sürülmüştür. Veri analizine ilişkin bu bilgileri adımlarına ve sırasına göre şu şekilde somutlaştırmak mümkündür:

Şema 1: Veri Analizi Adımları



Çalışmada her bir katılımcıdan yapılan alıntı ve atıflar kendilerine verilen kodlarla (K1, K2, K3 vs) yapılmıştır. Bu alıntılar tırnak içinde ve italik olarak verilmiştir. Ayrıca katılımcılardan yapılan bir alıntı, taşıdığı ilişkiler ağı sebebiyle bazen birden çok tema altında zikredilmiştir.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için literatürde çeşitli stratejiler öne sürülmüştür (Creswell, 2021, ss. 250-253). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlilik için göz önünde bulundurulan hususları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Şema 2: Geçerlik ve Güvenirlik



2. Bulgular ve Yorum

Veliler ile yapılan görüşmelerde kendilerinin 4-6 yaş Kur'an kurslarına dair görüşlerinden elde edilen bulgularda üç temel tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar "Velilerin çocuklarını kursa gönderme nedenleri", "Kurslarda verilen eğitim" ve "Kursların fiziksel durumu" şeklinde kategorize edilebilir. Bulgulardan ortaya çıkan bu temalar birer araştırma sorusu olarak ortaya konulacak olursa, temelde velilerin şu sorulara ilişkin cevaplar ortaya koymuş olduklarını ifade etmek mümkündür:

Şema 3: Bulgular

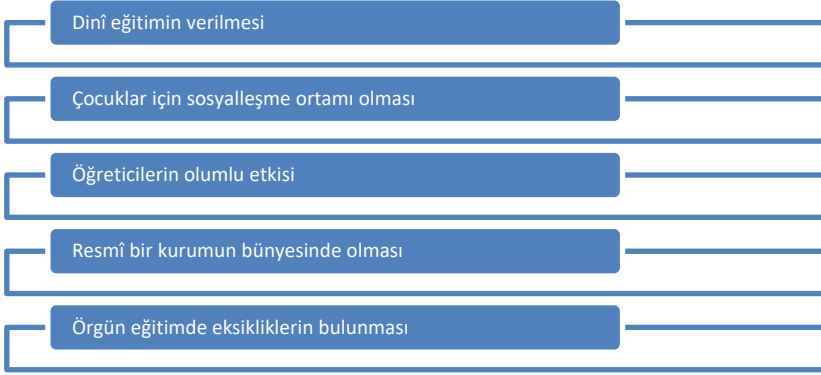


Bu sorular etrafında elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin temalar ayrı başlıklar halinde detaylandırılacaktır.

2.1. Velilerin Çocuklarını 4-6 Yaş Kur'an Kurslarına Gönderme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Velilerin 4-6 yaş Kur'an kurslarını tercih etme nedenleri, ortaya koydukları görüşler bağlamında çeşitlilik arz etmektedir. Verilerdeki kodlar incelendiğinde bu kursların tercih edilme sebeplerinin şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

Şema 4: Ebeveynlerin çocuklarını kurslara gönderme nedenleri



Kurslarda dinî bir eğitim verilmesi, velilerin en öncelikli tercih sebebi arasında yer almıştır. Nitekim kurslarda dinî bilgiler, değerler eğitimi, Kur'an-ı Kerim ve tamamlayıcı bazı kazanımlara ilişkin programda içerikler yer almaktadır (DİB, 2022a). Bu içeriklerin veliler tarafından önemsendiği ve değerli bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda K3, çocuğu için bu kursları tercih etme nedenini şu şekilde ifade etmiştir: “*Bu tarz kursların DİB bünyesinde açılmasını ben çok faydalı buluyorum. Buna benzer kurslar Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde de var. Fakat burada ekstra olarak farklı içerikler de var. Özellikle Kur'an öğretimi, dua öğretimi gibi konular olduğu için ben daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çocuğumu bu sebeple gönderdim.*” K5, şunları dile getirmiştir: “*Din eğitiminin çok erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği kanaatindeyim (...) Ben şahsen çocuğumun ilk eğitiminin dinî eğitim içerikli olmasına önem verdim. Dolayısıyla çocuğumun erken yaşlarında Kur'an-ı Kerim'in, dinî bilgilerin olduğu bir ortamda olmasını tercih ettim. Bu konudaki temel motivasyonum çocuğumun Kur'an-ı Kerim'in öğrenilebileceği bir yer olması ve eğitimine dinî eğitim ile başlaması yönündeki isteğim oldu.*” K1, benzer olarak “*Çocuğum küçük yaşta olduğu için dinî duygular biraz canlı olabilir, bu sebeple bu kursları tercih ettim*” demiştir. K6'nın görüşleri şu şekilde olmuştur: “*Kendimce bir arayışa girdim. Çocuğumu ya buraya ya da ilgili yaşa hitap eden diğer kurslara gönderecektim. Burada dinî bilgiler ve bunun yanı sıra doğruluk, dürüstlük, saygı, sevgi gibi toplumun ihtiyaç duyduğu temel değerler öğretildiğinden buraya göndermeyi tercih ettim.*” K2, Kur'an öğrenimi ile başladığı serüveni şöyle anlatmıştır: “*Çocuğum Kur'an'ı, belli duaları bilsin, okusun diye gönderdim. Bunları öğrendi ve devamında çeşitli zihinsel beceriler de elde etti.*”

Pek çok yeteneği gün yüzüne çıktı.” Konu ile ilgili K7 de şu sözleri sarf etmiştir: *“Biz anne baba olarak çocuklarımıza bir şeyler veriyoruz. Fakat bazen yetersiz kalabiliyoruz. Çocuğa verilmesi gerektiğini düşündüğümüz bilgileri biliyor olsak da bunu için uzmanlarının daha iyi yapacağına kanaat getirdik. Nitekim çocuğum gitti ve Allah’ın varlığını biliyor, tanıyor; sevgi kavramını daha iyi öğreniyor bu ortamda.”* Literatür incelendiğinde, veli görüşlerine başvuran diğer bazı çalışmalarda da benzer gerekçelerin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Sözelimi Demir ve Camadan, ebeveynlerin çocukları için bu kursları tercih etmelerinde burada Kur’ân ve bazı temel dinî bilgilerin öğretiminin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır (Demir & Camadan, 2019, ss. 14-15). Yazıbaşı’nın Kur’an kurslarında görev yapan öğreticiler üzerinde yaptığı çalışmasında öğreticilerin veli beklentilerinde çocuklarının Kur’ân öğrenimi başta olmak üzere verimli bir dinî eğitim almaları noktasında taleplerinin olduğu dile getirilmiştir (Yazıbaşı, 2020, ss. 107-108). Bayka da çalışmasında velilerin öğreticilerden beklentilerini işlerken velilerin Kur’ân, temel dinî bilgiler ve ahlâkî bazı değerlerin çocuklarına kazandırılması noktasında öğreticilerden önemli bir beklentiye sahip olduklarını ortaya koymuştur (Bayka, 2019, s. 67). Dinî eğitim ile ilgili kazanımların çocuklar üzerinde gerçekleştiği hususu öğretmen görüşlerine de yansımıştır (Gücen vd., 2016, s. 758).

Çocukların 4, 5 ve 6 yaşlarında sosyalleşmek ve akran grubu ile bir çevre oluşturabilmek adına bu kurslara gönderilmesinin de ebeveynler tarafından önemsendiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda K1 şunları dile getirmiştir: *“Aslında çocuğun evden çıkmasını da önemsiyordum. Sürekli evde kalmasını istiyordum. Evde kalırsa anne ve babasına çok bağımlı kalır ve çocuğun sosyal gelişiminde bazı problemler olabilir diye düşündüm. Bu da çocuğumu 4-6 yaş Kur’an kursuna göndermemde, kursa yönelik beklentilerimde etkili oldu (...) Bunun faydasını da görüyorum. Mesela çocuk evde sürekli arkadaşlarından bahsediyor. ‘Arkadaşım şöyle, arkadaşım böyle’ diyor.”* Konu ile ilgili K3’ün değerlendirmeleri de şöyle olmuştur: *“Buradaki eğitimde akranları ile bir arada, hatta bazen mesela bir şeyleri öğrenmede bir yarış, rekabet oluyor aralarında. Burada aynı yaşlarda çocukların beraber bulunmalarının etkisi büyük.”* K6 şu görüşleri dile getirmiştir: *“Benim büyük çocuğum çok içine kapanık biriydi. Onu biraz açılın, sosyalleşsin diye bu kursa gönderdim. Başta bazı uyum problemi yaşadığı ama sonra çok açıldı. Hatta artık şikâyet bile gelmeye başladı. Şu an iyi mesela kendini savunabiliyor, derse katılıyor, görüş ileri sürüyor, şu an hiçbir problem yaşamıyoruz. Küçük kızım da mesela arkadaşları ile oyun oynamayı, bebeklerle oynamayı, konuşmayı ve kendini ifade etmeyi öğrendi. Bunlar çok önemli diye düşünüyorum. Bazen öyle ifadeler kullanıyorlar ki acaba benim çocuğum bu cümleyi kurabiliyor muydu diyorum. Evet, bu kurslar benim çocuğumu gönderme amacımı karşıladı diyebilirim.”* K7 ise şunları dile getirmiştir: *“Tabii ki anne babalar olarak evde çocuklarımıza sevgi, saygı ve merhameti öğretiyoruz. Ama bunu toplu bir ortamda diğer öğrenciler içerisinde öğreniyorsa, bu davranış o grup içerisinde çocuğa sirayet ediyorsa bu çok güzel bir izlenim oluşturur. Bir de akran eğitimi çok önemli bir olay. Bir öğrenci bir dersi okuduğu zaman çocuk ‘ben de okuyabilirim’ diyebiliyor.”* Çocuklarda 4-6 yaş aralığı,

sosyalleşme için önemli ve kritik bir gelişim evresidir. Çünkü bu dönem çocuklarının algılarının açıldığı, arkadaşlıkların edinildiği, küçük iş birlikleri ile sosyal bir ortam oluşturmanın öğrenildiği bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde algılarını genişleterek ailelerinin dışında da bir çevre oluşturmaya gayret gösterirler. Kendi akranları ile oyun ortamı kurma, bu oyunlarda arkadaş edinmeyi öğrenme gibi davranışlar yoğun olarak ortaya çıkar. Bu davranışlar çocukların eş güdümlü iş yapma, iş birliği kurarak bazı becerileri edinme yetilerini geliştirmektedir. Bununla beraber sosyal bir çevre kurmalarına ve sosyalleşmelerine de önemli katkılarda bulunmaktadır (Bolat & Kahveci, 2016, ss. 14-25). Çocuklarını sosyalleşmeleri amacıyla 4-6 yaş grubu kurslarına gönderme sebebinin veliler tarafından da göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlerin literatürde yer alan diğer çalışmalarda da mevcut olduğu görülmektedir (Demir & Camadan, 2019, s. 14).

Velilerin erken çocukluk dönemi eğitimi için tercih ettiği 4-6 yaş Kur'an kurslarında bir diğer önemli etkenin de kursların öğreticisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda veliler, geçmiş yıllarda bu kurslara çocuklarını gönderen yakınlarından özellikle öğreticiye dair oluşan olumlu izlenim ve aldıkları öneriler üzerine kurslara yönelindiklerini dile getirmişlerdir. K4, bu gerekçeye işaret eden şu görüşleri ifade etmiştir: *"Geçen sene kursa devam eden yeğenimde gözlemlemiş olduğum olumlu davranış değişiminin ve kurs öğreticisinin kendisinde meydana getirdiği olumlu etkinin beni çok etkilediğini söyleyebilirim. Ablam, çocuğun öğretmenini çok sevdiğini, ondan etkilenecek pek çok dua öğrenip güzel davranışlar sergilediğini ve iyi huylar edindiğini söyledi. Ben de bu yıl 4 yaşını dolduran çocuğumun aynı öğreticiden eğitim almasını istedim ve çocuğumu gönderdim."* K3, konu ile ilgili olarak şunları söylemiştir: *"Öğreticinin hem ilahiyat mezunu hem de bazı temel formasyonlara sahip biri olduğunu bildiğimden çocuğumu göndermek beni memnun etti (...) Gördüm ki çocuğumun burayı sevmesinde öğretmenin çok büyük bir etkisi var. Sabah bakıyorum koşarak öğretmene sarılıyor, öğretmen de onları seviyor tabii. Ben öğreticinin iyi olduğunu düşünüyorum."* K1 de *"Doğrusu çocuklarını daha önce buraya göndermiş olan arkadaşların tavsiyesi ile de çocuğumu buraya gönderdiğimi söyleyebilirim. Arkadaşlar buranın eğitimcinin iyi bir hoca olduğunu söylediklerinde ben de kızımı göndermeye karar verdim (...) Anladığım kadarıyla hoca, kendi çocuğu gibi görüyor öğrencileri, hatta evde anne-babasına karşı yapamadığı bazı yaramazlıkları çocuk kursta hocasına karşı yapabiliyor ve hoca da anlayışla karşılıyor (...) Doğrusu şunu söylemem gerekiyor, eğer hoca iyi bir hoca olmasaydı sanırım çocuğumu göndermezdim. (...) Burada görev yapan hocalar bu işi öğrenmişler ve giderek de kendilerini geliştiriyorlar gibime geliyor"* sözlerine yer vermiştir. Burada elde edilen bulgular 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının toplumda yerleşmeye başlayan bir kültürel hava oluşturmaya başladığı yorumunun ileri sürülmesini mümkün kılmaktadır. Zira toplum, bu kursları yeni ve denenebilir olarak değil, daha önce denenmiş ve başarı elde edilmiş gözü ile değerlendirerek tercih etme yoluna gitmeye başlamıştır. Bununla beraber kurs öğreticileri ile ilgili yeterlik anlayışının da DİB tarafından göz önünde bulundurulmaya başlandığı ve

çocukların seviyelerine uygun bir iletişim dilinin de geliştirilerek öğretici aracılığıyla yerleştirilmeye yüz tutulduğu görülmektedir. Velilerin öğretici lehine olumlu görüşler elde ederek çocuklarını bu kurslara göndermeyi tercih etme nedenlerine ilişkin bulgu, konunun literatürdeki karşılığını da sorgulamaktadır. Bu anlamda ilgili çalışmalara bakıldığında, Acur'un veli memnuniyetinin öğretici görüşlerine yansıdığını tespit ettiği dikkat çekmektedir (Acur, 2019, s. 108).

4-6 yaş Kur'an kurslarının resmi bir kurum olan DİB tarafından açılmış ve resmî kimliğe sahip öğreticilerin istihdam edildiği bir hüviyete sahip olmasının da ebeveynler için tercih kriteri olduğu, tespit edilen başka bir bulgudur. Veliler, bu anlamda erken çocukluk dönemi din eğitiminin resmî bir kurumun çatısı altında sürdürülmesine ve bu çocuklarının bu çatı altında öğrenim görmesine önem vermektedirler. Bu anlamda K5, çocuğunu bu kursa göndermesinin sebeplerini sıralarken şu ifadelerle de yer vermiştir: *“Çocuğum için bir eğitim ortamı arayışına girerken bu kursları tercih etmemde kursların Diyanet'e bağlı, resmî bir kurum olmasını önemsedim. Her ne kadar bazı özel kuruluşlar gerekli izinleri alarak erken çocukluk dönemine hitap eden din eğitimi kurumları açsalar da özellikle Diyanet'in bunu yapması ve Diyanet personelinin burada istihdam edilmesini oldukça önemsedim. Her ne kadar özel kuruluşlara kıyasla maddi bazı farklar bulunsa da benim seçimimde en önemli faktör, bu kurumların Diyanet'e bağlı olmasıydı.”* Ortaya konulan bu görüş, toplumun erken çocukluk dönemi din eğitiminin resmî kanallar aracılığıyla, yeterli sahibi personel tarafından verilmesini bir ihtiyaç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu anlamda veliler bir donanım aramakta, dinî eğitimin verilebilmesi için güvenilir kaynaklara itibar etmek istemektedir. Literatürde yer alan ilgili çalışmalara bakıldığında, Bayka'nın da velilerin bu kursları tercih etmesinde resmî hüviyetin etkisinin olduğunu tespit ettiği görülmektedir (Bayka, 2019, s. 35). Din eğitimi alanında yapılan bazı bilimsel çalışmalarda da çocukların Kur'an öğrenimini resmî kurumların bünyesinde yürütmenin ve bu faaliyeti farklı grupların yönlendirmesi ile sürdüren okul öncesi eğitim kurumlarına karşı devlet eliyle bir alternatif oluşturmanın söz konusu kurslar tarafından güdülen örtük bir amaç olduğu ifade edilmektedir (Altaş, 2022, s. 14).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından resmî olarak verilen örgün eğitim sürecinde erken çocukluk dönemine dair bir din eğitimi kademesi veya uygulamasının mevcut olmaması, velilerin bu kursları tercih etmesinin başka bir sebebi olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle erken yaşlarda, çocuklarının gelişim seviyelerine uygun bir şekilde din eğitimi almasını isteyen ebeveynler, bu ihtiyacın MEB aracılığıyla karşılanmamasından ötürü 4-6 yaş Kur'an kurslarına yönelmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak K5, şunları dile getirmiştir: *“Bu kursları çok gerekli görüyorum. Din eğitimi çocuklara çok erken yaşlardan itibaren verilmelidir. Ayrıca çocukların Kur'an-ı Kerim ve temel dinî bilgiler almalarında ciddi sıkıntıların olduğunun da farkındayım. Çocuklar anaokulu ile birlikte örgün eğitime dâhil olduktan sonra Kur'an-ı Kerim'i ve temel dinî değerleri öğrenmesi biraz zor hale geliyor. Yaz Kur'an kurslarındaki eğitim de kalıcı olmuyor, çünkü okula başladıktan sonra tekrar sekteye*

uğruyor. Bir anlamda örgün eğitime başladıktan sonra çocukların Kur'an-ı Kerim'i öğrenmesi çok zorlaşıyor. Bu konuları düşününce 4-6 yaş kursları hakkında olumlu bir kanaat taşıyorum." K6 da şu görüşü dile getirmiştir: "Burası hem bir anaokulu görevini görüyor hem de bunun yanı sıra çocukların ihtiyaç duyduğu dinî bilgileri ve değerleri eğitimini veriyor." Örgün eğitimde erken çocukluk dönemine hitap eden bir din eğitimi uygulaması ile ilgili tartışmalar devam etmekle beraber, ebeveynlerin bu açığı kapatma yolunda 4-6 yaş kurslarını ideal olarak gördükleri dikkat çeken bir husustur.

2.2. Velilerin Kurslarda Verilen Eğitim ile İlgili Görüşlerine Dair Bulgular

Veliler ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan önemli bir tema da kendilerinin kurslardaki eğitim durumu ile ilgili değerlendirmeleri olmuştur. Kurslarda verilen eğitime dair değerlendirmeler, temel olarak şu kodlar etrafında kümelenmiştir:

Şema 5: Ebeveynlerin kurslardaki eğitim hakkındaki görüşleri



Velilerin kurslardaki eğitim durumlarına ilişkin öncelikli yaklaşımı, burada dinî bir öğrenmenin meydana gelmesi ve çocuklarının İslâm dini merkezli bir eğitim alması kazanımları edindiğine dönük görüşler ileri sürmeleri olmuştur. K3, bu konuyla ilgili şu hususlara temas etmiştir: "Benim kızım 4 yaşında. Bu kursta gelecekte alacağı Kur'an eğitimi ile ilgili iyi bir temel oluşturuyor, harfleri tanıdı mesela. Bunun yanında çeşitli dualar öğrendi. Bunlar belki çok profesyonel değil ama bir temel olması açısından bence çok faydalı." K5, şunları dile getirmiştir: "Çocuğum Elif-Ba'nın yanı sıra namaz dualarını öğrendi. Yemek duaları, anne ve baba için yapılacak duaları gibi küçük yaşlardaki çocuklara öğretilecek duaları ezberledi çocuk." Veliler tarafından ileri sürülen görüşler bağlamında bu kurslarda genel anlamda dinî bir eğitimin verildiği, kursun bu açıdan amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Zira kursun öğretim programında öğrencilerin İslâm dininin temel bazı değer ve öğretilerinin, Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımalarının, Allah'ı ve Hz. Peygamber'i (sav) seviyelerine uygun olarak bilmelerinin hedeflendiği ileri sürülmüştür (DİB, 2022a). Bu anlamda programın genel hedeflerine uygun düşebilecek eğitim içeriklerinin sürdürülmeye çalışıldığını ileri sürmek mümkündür. Bununla beraber veli görüşlerinin ele alındığı benzer çalışmalarda da konunun yerine rastlanabilmektedir. Nitekim Demir ve Camadan'ın yürüttüğü çalışmada da veliler

tarafından çocukların dinî öğrenmeler edindikleri ve bu bağlamda dinî ve ahlâkî gelişim açısından kursların sağlıklı bir etki meydana getirdiği görüşleri büyük oranda ortaya çıkmıştır (Demir & Camadan, 2019, ss. 14-16).

Dinî eğitimin yanı sıra bu kurslarda seviyeye uygun olarak bazı temel becerilerin öğrenilmesine ilişkin bilgiler de velilerin görüşlerine yansımıştır. Bu anlamda K1, *“Çocuk bazen temel becerileri öğreniyor, bunları eve getiriyor, ev ortamında paylaşıyor, sonra buradan öğrendiğini tekrar alarak okula götürüyor. Bu da çok etkili oluyor. Mesela geçenlerde baktım bazı şarkı veya müziklerle matematiksel bazı konuları, rakam, sayı gibi konuları tekrarlıyor. ‘Bir-yüz-sıfırı at on’ gibi bir müzik söylüyor. Bunun dışında boyamalar yoluyla çocukları sıkmadan bazı el becerilerinin de öğretildiğini görüyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. K4’ün bu konuya işaret eden görüşleri de şu şekildedir: *“Çocuğum haftanın bazı günlerinde elinde bir boyama kağıdı ile eve geliyor. Öğretmeni bir harf, dua ya da şekil verip boyamasını istiyor. Ayrıca bunu okulda da yapıyorlar. Bu durum çocuğun bazı harfleri veya dinî konuları öğrenmesini kolaylaştırıyor. Ayrıca boyama ve resim çizme alışkanlığı da kazanıyor.”* K7’in şu görüşleri de dikkat çekicidir: *“Çocuk orada anaokulunun verebileceği her şeyi öğrenebiliyor. Kesme, boyama vs gibi becerileri öğreniyor. Aynı zamanda dinî konular hakkında da bilgi sahibi olabiliyor. Allah’ı tanıyor, adap ve nezaket kurallarını öğrenebiliyor. Üstelik bunları bir boyama ile pekiştirme şansı elde ediyor.”* DİB’in 2022 yılı itibarıyla uyguladığı öğretim programında yer alan tamamlayıcı kazanımlar başlıklı öğrenme alanında renk, boya, sayılar, geometrik şekiller ve duygulara hitap eden içeriklerin yer aldığı görülmektedir (DİB, 2022a). Bu durum tamamlayıcı kazanımlarda yer alan becerilerin uygulandığını ve çocuklar üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığını göstermektedir. Temel becerilerin öğretiminde çocukların seviyelerine ve gelişim düzeylerine uygun, ilgilerine hitap eden bir tutumun da velilerin dikkatini çektiği görülmektedir. Bu kapsamda K3, şu ifadeleri kullanmıştır: *“Çocuğa mesela ben evde bir şey yaptırmak istiyorum yaptıramıyorum. Fakat kursa gidince bakıyorum aynı şeyleri rahatlıkla yapmış. Demek ki kursta ilgi duyuyor”*. K5’in u sözleri de konuya açıklık getirmektedir: *“Öğrendikleri becerileri ya da konuları bazen oyunla, bazen etkinlikle, kimi zaman bakıyorsunuz Nasrettin hoca kılığına ya da palyaço kılığına girmiş birileri geliyor onunla öğreniyorlar.”* Bu husus öğrencilerin genel anlamda hem dinî eğitim ile ilgili konuları hem de temel becerileri seviyelerine uygun, çocukluk yaşlarında bulunmalarından ötürü taşıdıkları oyun ve etkinlik temelli eğilimle almakta olduklarını göstermektedir. Kurslara devam eden çocukların gündelik hayatta faydası olabilecek bazı becerilerinin burada kazanıldığı ile ilgili veli görüşlerinin konuya dair diğer çalışmalarda da ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Demir & Camadan, 2019, ss. 25-26).

Veliler, kursların eğitim durumu ile alakalı olarak çocukların davranış değişikliği kazandıklarına ilişkin görüşler de ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda velilere göre çocukları kurslarda öğrendikleri bilgileri gündelik hayatta kullanmakta ve davranış olarak sergilemektedirler. K3, bu konu ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir: *“Mesela yemek*

yiyeceğimiz zaman artık yemek duasını çocuğumuz okumaya başladı. Evden çıkacağımız zaman mesela bir dua okuyor.” K5’in değerlendirmeleri şu şekilde olmuştur: “Çocuğumda dinî bir alt yapının oluştuğunu görebildim. Mesela ibadetler konusunda bir algı ve bilinç peyda oldu. Yemekten önce ellerini yıkama, yemekten sonra da dua etme alışkanlığı başladı.” K1 de şu ilginç değerlendirmede bulunmuştur: “Geçenlerde dikkat ettim ki kızım su içerken oturuyor. Ben normalde su içerken oturmam ama onu bu şekilde gördüm. Bazı dualar ezberlemiş onu yemekte vs okuyor bize de okutuyor. Yani eğitimin bir karşılığı var.” K7 de benzer olarak: “Çocuğum geçenlerde ayakta su içen babasını uyardı. ‘Baba, böyle içmeyi hem peygamberimiz uygun görmedi hem de sağlıklı değil!’ dedi. Çocuk evde bir beyaz yalan gördüğünde hemen tepki veriyor mesela.” Eğitimde davranış değişikliği hususu önem taşımakta ve verilen eğitimin davranışlarda bir karşılığının olması beklenmektedir. Velilerin de çocukları için böyle bir beklenti içerisinde oldukları görülmüştür. Bulgular incelendiğinde velilerin bu beklentilerinin önemli ölçüde karşılanmış olduğu ortaya çıkmaktadır. 4-6 yaş Kur’an kursu öğretim programına bakıldığında da buradaki genel amaçlarda çocukların dinî değerleri ve diğer kazanımları bir yaşantı ürünü haline getirmesine dair vurguların yer aldığı görülmektedir (DİB, 2022a). Bu durum programın amaçlarının da pekiştiği anlamına gelmektedir. Bununla beraber davranış değişikliği olgusu sadece bu çalışmada ortaya çıkan bir bulgu değildir. Velilerin böyle bir beklenti içerisinde olmaları ve çocuklarının kendilerinden beklenen davranışı sergilemeleri hususu, konu ile ilgili diğer çalışmalarda da ortaya çıkan bir bulgudur (Akgül, 2020, s. 40; Demir & Camadan, 2019, ss. 21-22; Tüfekçi, 2020, ss. 72-73; Yazıbaşı, 2020, s. 114).

Çalışmanın örneklem grubu arasında yer alan Van ili özelinde velilerin ortaya koyduğu görüşlerde, toplumun bazı alışlageldik alışkanlıklarıyla kurslarda verilen eğitim arasında birtakım farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu anlamda özellikle fikhî olarak Şafîî mezhebine mensup olan toplumlarda velilerin çocukları için bu yönde bir eğitimin verilmesine dönük beklentilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Buradaki veliler, 4-6 yaş Kur’an kurslarındaki dinî eğitimde sadece abdest ve namaz ile ilgili konularda bir esneklik tanınarak Şafîî mezhebinin öğretilerinin tercih edilebileceğine ilişkin taleplerini dile getirmiştir. Sözelimi K4, konuya şu şekilde dikkat çekmiştir: *“Ben Şafîî mezhebine mensup biriyim ve böyle bir gelenekten geliyorum. Eskiden beri bize bu mezhep etrafında ibadet eğitimi verildi. Yani atadan, babadan böyle gördük. Bu konuyla ilgili herhangi bir taassup da beslemiyorum. Ancak çocuğum mesela Sübhâneke duası yerine Veccehtü duasını ezberleyebilir. Bu bizim kültürümüzde var. Kültürün devamı ve sürekliliği için bu konu önemlidir diye düşünüyorum. Bunun yanında yine Kunut duası Şafîîlikte olduğu gibi öğretilir. Bunların toplum için daha iyi olacağına inanıyorum.”* Bu konu ile ilgili görüş ileri süren bir başka veli K5 ise şunları ifade etmiştir: *“Şuna da özen gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum: Biliyorsunuz bölgemizin büyük bir kısmı Şafîî mezhebine mensup. Hanefî mezhebine mensup olan kişiler de var ama mesela ben Şafîî mezhebine mensubum. Yani çocuğumun da Şafîî mezhebine göre eğitim almasını beklerdim. Ama orada mesela namaza başlangıç duası olarak*

Sübhâneke duası ezberletilir. Ben bu durumdan rahatsız değilim. Nihayetinde Şafîiler de bu duayı okuyabilir. En azından mezhep eksenli olarak bize danışıp sorabilirlerdi. Böyle olsaydı daha iyi olacağı kanaatindeyim.” Kurslarda verilen eğitim bağlamında sadece abdest ve namaz konularında ilgili iki mezhebe bağlı olarak bazı küçük farklılıklar mevcuttur. Çalışma grubunda yer alan kursların tamamında Hanefî mezhebine yönelik eğitim verildiği tespit edilmiştir. Bununla beraber veliler, kültürel açıdan devam eden alışkanlıklarının Şafîî mezhebi bağlamında çocukları üzerinde de devam etmesini beklediklerini dile getirmişlerdir. Literatürde doğrudan 4-6 yaş Kur'an kurslarına dair böyle bir farklılığı ya da beklentiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak örgün din eğitimi bağlamında konu tartışılmış, öğretmenlerin farklı uygulamaları tercih etme eğilimi gösterdiklerine ilişkin veri ve tespitler ileri sürülmüştür (Karasu, 2021, ss. 87-96). Velilerin sahip olduğu bu beklentinin öğretici yeterliklerini kapsayan boyutu da konuya yeni tartışma alanları kazandıracaktır. Nitekim öğreticilerin yeterlik algılarının özellikle fikhî konularda düşük olduğuna dair tespitler mevcuttur (Karasu, 2019, s. 487).

2.3. Velilerin Kurslardaki Fiziksel Koşullara Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Veliler ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temalardan biri de kursların fiziksel koşullarıdır. Veliler, çocuklarının günün belli saatlerinde buldukları mekânı, bu mekânın sahip olduğu imkânları, avantaj ve dezavantajları önemsemiş, bu hususa ilişkin olarak da görüş beyan etmişlerdir. Kursların fiziksel koşullarına ilişkin bulgular incelendiğinde öne çıkan iki temel kodun yer aldığı görülmektedir. Bunlardan biri mevcut fiziksel koşulların betimlenmesidir. Burada velilerin her biri çocuklarının devam ettiği kursların genel yapısı hakkında bilgiler vermiştir. Bununla beraber velilerin, çocukların Kur'an kursu adı altında buldukları mekânın bazı özellikler taşıması gerektiğini de düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sebeple fiziksel koşullara ilişkin ikinci kod ise ideal bir 4-6 yaş Kur'an kursunun sahip olması gereken fiziksel koşullara ilişkin görüş ve düşüncelerdir.

Kursların fiziksel koşullarına ilişkin olarak velilerden elde edilen bu bulguları ve bu bulgular etrafında kümelenen kodları şu şemada somutlaştırmak mümkündür:

Şema 6: Ebeveynlerin kurslardaki fiziksel koşullara dair görüşleri



Kursların mevcut durumuna bakıldığında, fiziksel koşul ve mekân olarak genellikle câmi ile aynı bina içerisindeki bir bölümün 4-6 yaş Kur'an kursuna tahsis edildiğine ve genel anlamda çeşitli yetersizlikler taşıdığına ilişkin bilgilerin verildiği görülmektedir. K1, şu hususu dile getirmiştir: *"Fizikî koşullar daha iyi olabilir. Baktığımız zaman Diyanet'e bağlı kursların hemen hepsinin fizikî koşulları yetersiz. Çocukların oyun alanları mesela câminin alt katında, kursun bulunduğu yerde alıyor."* K3, fiziksel koşulları şu şekilde betimlemiştir: *"Buradaki kurs, câminin altında yer alıyor. Biraz küçük bir ortam. Bu ortamda tahminimce 10 küsur öğrenciden oluşan iki ayrı grup var. Ortalama 20-25 kişi. Baştan itibaren 4-6 yaş kursuna özel olarak yapılmamış, sonradan 4-6 yaş kursu haline getirilmiş. Biraz küçük bu sebeple. Bunun dışında mesela kursun lavabosu kursun içinde değil, dışarıda yer alıyor. Burada ablaları olduğu için çok fazla problem olmuyor ama daha güzel olabilirdi (...) Bunun yanında çocukların kitaplarının olduğu, yemeklerin yendiği ortamlar da aynı, farklı değil. Yemek zamanında kitapları kaldır, yemek getir falan biraz zor olabiliyor."* Çalışma grubunda yer alan bir velinin çocuğunu gönderdiği kursun bir dairede yer aldığı bilgisi de mevcuttur. K5, bu ortamı şöyle değerlendirmiştir: *"Kurs câminin altı veya üstü değil, 4-6 yaşa tahsis edilmiş bir kurstur. Çocuklar yazın gördüğümüz gibi câmide toplanmış, başında birinin olduğu bir görüntüden ziyade bir sınıf ortamında eğitim almaktadır (...) Ancak kursun kendine göre bazı eksiklikleri de mevcuttur. Mesela bir bahçesinin olmaması, çocuk oyun alanının olmaması gibi."* K2, şunları dile getirmiştir: *"Kurslar genel anlamda donanımlı kabul edilse de öğretim ve teknolojik materyallerin burada eksik olduğunu fark ediyorum. Teknolojik araç gereçler, mesela bir internet bağlantısı ve akıllı tahta olabilir bu çok önemli bir imkân sağlayabilir."* K6 ise şu hususları dile getirmiştir: *"Benim anladığım kadarıyla bu kurslara çok talep var ve şu an olabildiğince bu kursların çokça açılması için uğraşılıyor. Bir kurs açalım, hocamızı atayalım, şartları sonra iyileştiririz deniliyor. Yani insanlara ulaşmak istiyorlar. Bizim kurs da câminin altında, çok geniş bir alana sahip. Burada sınıflar var, oyun alanı vs câminin altında, zemin katta yani. Alan çok geniş olduğu için bunların hepsi var. Ancak ısınma problemi var. Câmi yaktığı zaman burada kalorifer yanıyor anladığım kadarıyla. Bu sebeple hastalık da oluyor."* K7, farklı olarak şunları ifade etmiştir: *"Çocuğumun devam ettiği kursun bir bahçesi, meyve ağaçları vs var. Bazen orada etkinlik yaptıklarını duyuyoruz. Ama orada da park sorunu var. Sadece bir bahçe olarak değil, oyun alanının olması da iyi olabilirdi."* Literatür incelendiğinde 4-6 yaş Kur'an kurslarının fiziksel koşullarına ilişkin yetersizliklerin genel bir problem olduğu ve pek çok çalışmaya konu edildiği görülmektedir (Aybey, 2019, s. 235; Bayka, 2019, ss. 47-48; Gün, 2016, ss. 54-55; Korkmaz, 2019, s. 92, 2020, s. 57; Üzümcü & Çınar, 2020, s. 44; Yağcı, 2020, s. 205). Bu kurslardaki öğretici görüşleri ve problemleri bağlamında ele alınan tüm çalışmalar üzerinde yapılan bir araştırmada da fiziksel koşulların eksikliğini yaygın bir yapısal problem olduğu ortaya konulmuştur (Ecer & Çakmak, 2021, s. 824).

Fiziksel koşulların düzenlenmesi ve iyileştirilmesi hususunda çeşitli girişimlerin yer aldığı da dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu bağlamda farklı kurumlarla iş birliği halinde çalışmalar yapılmaktadır. K3, bu iş birliğine dair bir tespitini şu şekilde ifade etmiştir: *"çocuğum*

geçenlerde belediye tarafından kendilerine oyuncak getirildiğini söyledi. Bunun dışında ben belediye tarafında bazı temizlik görevlilerinin bu kurslara gelerek temizlik ve hijyen çalışmaları yaptığını gördüm. İki-üç defa denk geldim. Yani sabah öğrenciler henüz gelmeden gelip burayı temizliyorlar.”

4-6 yaş Kur'an kursları ile ilgili temas edilen ve betimsel bir üslup ile ortaya konulan bu fiziksel koşulların yanı sıra, ideal bir kursun nasıl bir fiziksel çevreye sahip olması gerektiği ile ilgili de veliler görüş beyan etmişlerdir. Bu görüşler ifade edildiği üzere geniş, dışarı ile temasının sağlandığı bir oyun alanı, ikincisi de câmi ile bütünleşik bir ortam olmasıdır.

Kursların oyun alanı ve bir bahçeye sahip olması gerektiği hususu, çocukların erken dönemlerinde rahat, serbest ve hareket alanlarının gerekli ölçüde kendilerine özgürlük alanı tanıdığı bir sosyal ve fizikî çevre etrafında kümelenen görüşler ile gündeme gelmiştir. K1, bu hususu “*çocukların gün içerisinde dışarı ile temasları gerekir. Böyle bir çevre oluşturulabilir*” şeklindeki ifadeleri ile dile getirmiştir. K3'ün görüşüne göre kursların şu şekilde olması gerekir: “*Daha önce başka bir amaçla değil de sadece 4-6 yaş kursu için yapılan müstakil bir bina olsa daha güzel olabilirdi. Lavaboları dışarıda değil de içeride olsa, oyun alanları daha zengin olsa daha iyi olur. Bunun yanı sıra çevresi de daha düzgün olabilir, mesela kursun dışarıya buna göre düzenlenebilir. Özellikle oyun alanı açısından burası daha iyi olabilir. Fiziksel olarak da ders yapılan, yemek yenen, oyun oynanan alanların da birbirinden farklı, müstakil mekânlar olması lazım. Bunun yanında bana göre çocukların kurslarının merdivenli, basamaklı, katlı yerler olmaması lazım. Daha düz ayak, tek katlı olarak tasarlanabilir mesela. Ama bunun yanında câmiden de tamamen ayrı olmamalı. Bir irtibat olmalı yani. Câmi, yanında bahçeli yeşillik, oyun alanı olan bir 4-6 yaş kursu olsa daha iyi olur.”* K2, benzer olarak şunları dile getirmiştir: “*Çocuğumun devam ettiği kursun müstakil, çok da yüksek olmayan, tek katlı bir binasının olmasını çok isterdim. Basamaksız, merdiveni olmayan, kendi bahçesi ve oyun yerinin olmasını gerçekten isterdim. Güven verme açısından câmi ile yan yana, yakın olmasını da önerebilirim. Çocukların câmiyi görmesi de bir zenginliktir.”* K5'in bu kurslarla ilgili beklentileri şekildedir: “*Genelde her şeyden önce kursların bir câmi külliyesi içerisinde yer almasını önemsiyorum. Bu durum çocuğun girdiği ortamın câmi ile bütünleşik bir yer olması, câmi fikrine ısınması açısından pekiştirici oluyor. Fakat câminin içinde değil, câmiden bağımsız, sadece 4-6 yaş kursuna hasredilmiş, yani müstakil bir yapı olmasını isterdim.”* K6, bu kapsamda şu sözleri sarf etmiştir: “*Açıkçası şöyle bahçesi olan bir alanın özlemine çekiyoruz. Mesela benim Tokat'ta bir arkadaşım var, onların çocuğunun 4-6 yaş Kur'an kursunun bahçesi var, zaman zaman çocuklar orada kahvaltı yapıyor. Burada çardaklar yapmışlar çocuklar için. Salıncak, kaydırak gibi oyun alanı var. Fakat bizim çocuklar sadece kursun içinden çıkamıyor. Hayalimiz şöyle bahçesi olan, ısınma problemi olmayan, korunaklı bir müstakil yapı olmasını isteriz.”* İleri sürülen bu görüşler incelendiğinde, velilerin bir 4-6 yaş Kur'an kursu için öncelikle müstakil bir yapıyı daha çok yakışır buldukları fikrinin öne çıktığı dikkatleri çekmektedir. Bu müstakil ortamın çocukların

bedensel gelişimlerine uygun olacak bir mimari anlayışla hazırlanmış olması, çeşitli etkinlikler için işlevsel bir bahçesinin bulunması gerektiği de öne çıkmaktadır. Bununla beraber bu kursların câmiden de tamamen bağımsız olmaması, câminin gölgesini hissedecek bir fiziksel ortamda yer alması gerektiği de düşünülmektedir. Bütün bu görüşler birleştirildiğinde velilere göre 4-6 yaş Kur'an kursunun câmi ile aynı avluda, kendisinde has bir bahçesinin bulunduğu, tek katlı, sade bir mimariye sahip olması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

4-6 yaş Kur'an kursları, Türkiye'nin erken çocukluk dönemi din eğitimi tecrübesi olarak ortaya çıkmış, halen bu yaş grubuna hitap eden DİB'e bağlı bir kurumdur. Bu kurslara her geçen yıl talep artmakta ve bu sebeple hem açılan kurs sayısı hem kurslarda görev yapan öğretici sayısı hem de öğrenci sayısı artmaktadır. Son olarak 2022 yılında hazırlanıp uygulanmaya başlanan öğretim programı ile kurslardaki eğitimin nitelik ve çeşitliliğinin artırılmasına dönük girişimler dikkat çekmiştir.

Kurslara çocuklarını gönderen ebeveynlerin görüşlerini Van ili örneklemini ile araştıran bu çalışmada çocukların kurslara gönderilme nedenleri, kurslarda verilen eğitim ve kursların fiziksel koşulları olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır.

Velilerin çocuklarını bu kurslara gönderme sebepleri çeşitlilik arz etmekle beraber öne çıkan husus, çocukların temel anlamda bir dinî eğitim almalarının sağlanabilmesidir. Bu anlamda veliler, henüz örgün eğitime başlamamış olan çocuklarının dinî öğrenmeler elde etmelerini önemsemekte ve bu amaçla çocuklarını bu kurslara göndermektedirler. Bununla beraber çocukların ev ortamından uzaklaşarak akran grubu içerisinde sosyalleşmeleri ve gelişimlerini bu şekilde sürdürmeye devam etmeleri de velilerin bu kursları tercih etmesinin ikinci sebebi olarak öne çıkmaktadır. Yaklaşık 10 yıllık bir tecrübeyi geride bırakan 4-6 yaş Kur'an kurslarının toplumda tanınması ve önerilen bir yaygın eğitim kurumu haline gelmesi de tercih sebebi arasında yer almaktadır. Bu anlamda daha önce çocuklarını 4-6 yaş kurslarına gönderen velilerin memnun kalmaları ve çevreye tavsiyede bulunmalarının etkili olduğu öne çıkmaktadır. Çocukların gönderildiği kursların herhangi bir özel hüviyet taşımaksızın doğrudan DİB'e bağlı olması ve resmi bir kimlik taşımasının, erken dönemlerde dinî eğitimi önemseyen velilerin bu kurslara yönelmelerinde önemli bir rol oynadığı dikkat çekmektedir. Bu durum örgün eğitim kurumlarında ilgili yaş aralığına hitap eden bir din eğitimi faaliyetinin olmamasından da kaynaklanmaktadır. Nitekim söz konusu kurumlardaki bu durum, toplum tarafından bir eksiklik olarak görülmekte ve eksikliğin telafisi için 4-6 yaş Kur'an kurslarına bir yönelim gerçekleşmektedir.

4-6 yaş Kur'an kurslarındaki eğitim, programın amaçlarında da yer aldığı üzere dinî eğitime dair Kur'an öğretimi başta olmak üzere çeşitli konular etrafında şekillenmektedir. Yanı sıra yine programda yer alan temel becerilerin kazandırılması ile ilgili konuların da bir etki

oluşturulduğu tespit edilmiştir. Veliler, çocuklarının seviyelerine göre bu becerileri edinmelerinde kursların sistematik rolüne vurgu yapmaktadır. Nitekim hem dinî öğrenmeler hem de edinilen becerilerin gündelik hayatta kullanıldığı ve bir davranış değişikliği meydana getirdiği hususu dikkat çekmektedir. Ancak özellikle Şafî mezhebine mensup ebeveynlerin yoğun olarak yaşadığı bölgede bazı ibadetlere dair davranışların toplumun gelenek ve kültürüne uygun olarak yine bu öğretiler çerçevesinde sürdürülmemesinin bir eksiklik olarak kabul edildiği görülmektedir.

Kursların sayısı, eğitim içeriği ve öğrenci profili artmakla beraber fiziksel koşullarındaki iyileşmenin henüz veli beklentisini karşılayacak düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Velilerin bu bağlamda ideal bir 4-6 yaş Kur'an kursu tasavvuru geliştirdikleri önem taşıyan bir husustur. Bu tasavvur bağlamında kursların tek katlı ve müstakil bir yapısının, çeşitli eğitsel etkinlikler için müsait bir bahçesinin ve çocukların bedensel gelişimlerine uygun bir şekilde hazırlanmış oyun alanlarının bulunmasının gereklilik arz ettiği yönünde beklentiler mevcuttur. Bununla beraber kursların câmi ile aynı avluda, bir külliye havasında olması gerektiğinin de altı çizilmektedir. Veliler, 4-6 yaş Kur'an kursları için müstakil bir yapı talep etmekle birlikte bu yapının câmi gölgesinden uzak olmamasına da dikkat çekmektedirler.

Elde edilen sonuçlar bağlamında DİB'e ve konuya ilgi duyan araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Bu anlamda DİB'in kursların fiziksel koşullarının iyileştirilmesine dönük çalışmalara ağırlık vermesinin önem arz ettiği ifade edilebilir. Zira çocukların aldıkları eğitim kadar eğitimin yürütüldüğü mekânın koşullarının yeterli olması da gereklidir. Bu kursların câmi ile aynı çevreyi paylaşacak şekilde müstakil ve basamaksız olarak tek katlı inşa edilip kendilerine münhasır bir bahçe ve bu bahçenin de oyun ve etkinlik alanları ile donatılması düşünülebilir. Bununla beraber Şafîlik başta olmak üzere Türkiye'deki fikhî mezhep çeşitliliği göz önünde bulundurularak kurslardaki eğitim içeriği hakkında çeşitli alternatifler üzerinde düşünülebilir.

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına ilgi duyan araştırmacıların da akademik çalışmalarla bu alanı zenginleştirmesi, mevcut problemlerin tespit edilip çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi bağlamında önem arz etmektedir. Bu kapsamda özellikle velileri merkeze alıp farklı illerin örneklem grubu olarak seçilip çalışılması, burada yer alan sosyolojik yapının ve bu yapının gereğine bağlı sorun ve çözümlerin gündeme gelmesi için gerekli görülmektedir. Yanı sıra 4-6 yaş grubu Kur'an kursları bağlamında veliler ile ilgili yapılan bütün akademik araştırmaların çalışma grubu olarak seçildiği bir meta-sentez tasarısı da geliştirilebilir. Böylece veli görüşleriyle ilgili genel bir panoramanın ortaya çıkarılması sağlanarak kursların bu paydaşına ilişkin alanyazına önemli katkılar sunulabilir.

Kaynakça

Acur, E. (2019). *Öğretici görüşleri bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarındaki değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Akgül, M. (2020). *4-6 yaş grubu Kur'an kursu eğitiminin veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Amasya örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Altaş, N. (2022). *Din eğitimi* (2. Basım). Nobel.
- Aybey, S. (2019). 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının eğitim-öğretim faaliyetleri ve problemleri (Zonguldak ili örneği). *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 207-240.
- Bayka, H. (2019). *Öğretici ve veli görüşleri açısından Kur'an kursları öğretim programı (4-6 yaş grubu)'nın değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (E. C. Aybek, Çev.; 4. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Bolat, E. Y., & Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education.*, 1, 14-25.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Y. Dede, Çev.; 3. Baskı). Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 6. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Demir, Ö., & Camadan, R. (2019). 4-6 yaş grubu Kur'an kursları ebeveyn memnuniyeti: Bayburt il örneği. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 7-38.
- DİB. (2014). *Faaliyet raporu 2013*.
<https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2013%20Yılı%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- DİB. (2018). *Kur'an kursları öğretim programı (4-6 yaş Grubu)*.
[https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur%27an%20Kurslari%20Öğretim%20Programi%20\(4-6%20Yaş\)%20-%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur%27an%20Kurslari%20Öğretim%20Programi%20(4-6%20Yaş)%20-%202018.pdf)
- DİB. (2022a). *4-6 yaş grubu Kur'an kursları öğretim programı*.
<https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/4-6%20Yaş%20Grubu%20Kuran%20kurslari%20Öğretim%20Programi-2022.pdf>
- DİB. (2022b). *Faaliyet raporu 2021*.
<https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2021%20Faaliyet%20Raporu.pdf>

- Ecer, M., & Çakmak, A. (2021). Bir meta-sentez çalışması: Öğreticilerin gözünden 4-6 yaş Kur'an kursları. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, XXI(2), 803-831.
- Gücen, A., Çakmak, A., & Ay, M. F. (2016). 4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programının öğretici görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. İçinde M. Kıbrıs (Ed.), *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 752-765). İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Gün, A. (2016). Veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş grubu Kur'an kursu eğitimi: Samsun ili örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 33-66.
- Kalaç, R. (2022). Van medrese geleneğinde hadis eğitimi ve müderrislerin hadis/sünnete yaklaşımları. İçinde R. E. Gül & A. A. Çanakçı (Ed.), *Türkiye'de Hadis Eğitimi* (ss. 169-228). Palet Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler* (23. Basım). Nobel Yayınları.
- Karasu, T. (2019). Kur'an kursu öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde din eğitimi: Muş ili örneği. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi (İLTED)*, 51, 479-500.
- Karasu, T. (2021). Dinde çoğulculuk bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde şâfiilik. İçinde A. Çakmak & A. Hendek (Ed.), *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi* (ss. 75-99). Dem Yayınları.
- Korkmaz, M. (2019). *4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında din eğitimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2020). 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlikleri üzerine bir araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 53, 237-261.
- Kurt, İ. (2017). *Velilerin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarından memnuniyet düzeyleri ve beklentileri üzerine bir araştırma (Ankara Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Neuman, L. W. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar: C. II* (7. Baskı). Yayınodası Yayıncılık.
- Sağlam, İ. (2020). Kur'an kursları 4-6 yaş din eğitimi projesi hikayesi ve mevcut durum. İçinde M. Bayyığıt, M. Özkan, A. A. Çanakçı, & A. H. A. Abdelghany (Ed.), *Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları-2* (ss. 2-19). Panel Yayınları.
- Tüfekçi, K. (2020). *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursları eğitiminin öğretici ve veli görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Üzümcü, M., & Çınar, N. (2020). Öğreticilere göre Diyanet 4-6 yaş Kur'an kursları (Çorlu Örneği). *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 7(1), 7-51.
- Yağcı, S. (2020). Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve müftülüklerin 4-6 yaş grubu Kur'an kursları çalışmaları. *Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 195-221.
- Yazıbaşı, M. A. (2020). Kur'an kursu öğretmenlerine göre 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticisi, öğrencisi ve öğrenci velisinin ihtiyaç ve beklentileri (Kırıkkale örneği). *Dini Araştırmalar*, 23(57), 95-116. <https://doi.org/10.15745/da.749609>

EVLİLİK UYUMU VE MANEVİ İYİ OLUŞ HALİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Zeynep KORKMAZ*
E-mail: zeynepkorkmaz-a@outlook.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8197-5840>

Hakkı KARAŞAHİN**
E-mail: hakkı.karashahin@ikcu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6521-4726>

Citation/©: Korkmaz, Z. & Karashahin H. (2023). Evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali üzerine bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 173-203.
DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1145621>

Öz

Bu çalışmada, evli kadınların evlilik uyumları ve manevi iyi oluş hallerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 12 evli kadınla yarı yapılandırılmış mülakat tekniği gerçekleştirilmiştir. İzmir ilinde yaşayan en az 5 yıllık evli kadınlarla yüz yüze görüşmeler yapılmış, görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile derinlemesine sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde kadınlar evlilik uyumu ve manevi iyi oluş haliyle ilgili sorular karşısında öznel görüşlerini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların görüşlerinde evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Eşleri ile ortak karar alıp anlaşabilen kadınların evliliklerinde manevi olarak kendilerini huzurlu hissettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, literatürde evlilik uyumu ve manevi iyi oluş ile ilgili ayrı ayrı yapılan diğer çalışmaları ve araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Manevi Bakım ve Danışmanlık, Evlilik, Evlilik uyumu, İyi oluş, Manevi iyi oluş.

* Manevi Destek ve Danışmanlık Bilim Uzmanı.

** Doç. Dr. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Sosyolojisi 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 Katkıları: Zeynep Korkmaz (%50); Hakkı Karashahin (%50).

RESEARCH ON MARITAL ADJUSTMENT AND SPIRITUAL WELL-BEING

Abstract

In this study, it was aimed to examine the marital adjustment and spiritual well-being of married women. Within the scope of this research, semi-structured interview technique was conducted with twelve married women. Face-to-face interviews were conducted with women who have been married for at least five years and live in the Province of Izmir, and in-depth questions were asked through the semi-structured interview technique used in the interviews. In the interviews, the women revealed their subjective opinions in the face of questions about marital adjustment and spiritual well-being. In the opinions of the participants, it is seen that there is a positive relationship between marital adjustment and spiritual well-being. It has been determined that women who can make mutual decisions and agree with their spouses feel spiritually peaceful in their marriage. The findings obtained from the opinions of the participants support the of other studies and conducted separately in the literature on marital adjustment and spiritual well-being in the literature.

Keywords: Spiritual Care and Counseling, Marriage, Marital Adjustment, Well-Being, Spiritual Well-Being.

Giriş

1. Araştırmanın Problemi

Tarih boyunca aile, Türk milleti için her zaman ön planda ve önemli tutulmuştur (Kıvılcım Kavak, 2018, ss. 223-230). Toplumun en küçük birimi olan ailenin, insanın yaşamında vazgeçilmez bir önemi vardır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri en doğal yer kendi ailesidir (Nazlı, 2020, ss. 16-17). Toplumun en küçük ve temel birimi olan aile, biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel bağları olan birtakım sorumluluklar üstlenen bireylerden oluşur (Tutarel Kışlak ve Göztepe, 2012, 28; Albayrak, 2015, ss. 47-56). Bireyler, aile içinde doğar ve genellikle o aile ile yaşamının tümünü geçirir. Kim olduğunu bu ailede kavrar, bu ailede gelişir ve değişir. Yaşamını sürdürmek için aileden destek almaya ihtiyaç duyar ve ailesindeki diğer bireylere destek verir (Corey, 2015, ss. 517-520). Toplumun refahını sağlamak için düzeni ve dengeyi korumak, aksayan yönleri çözmek nasıl önemliyse, toplumun en küçük birimi olan ailedeki sorunların çözülmesi de bir o kadar önemlidir (Şener, 2002, s. 2).

Sosyal bir sistem olan ailenin temeli evliliktir. Birbirlerinden ayrı hayatlar sürmüş iki insan, ortak bir hayatı paylaşmak için bir araya gelip evlenerek kendi ailelerini oluştururlar (Çakır, 2008, s. 1). Evlilik, içinde hem mutlulukların hem de sıkıntıların yaşandığı, çoğu insanın

tercih ettiği, bazen de özlemini duyduğu, vazgeçilmez kültürel bir olgudur (Şener, 2002, s. 1). Toplumların varlıklarını devam ettirmeleri, insanların mutlu bir yaşam sürmeleri, sağlıklı ve uyumlu aile ilişkilerinin kurulmasına bağlıdır.

Evlilik ile oluşturulan ortak hayatın mutluluğu evlilik uyumu ile sağlanır (Çakır, 2008, s. 1). Mutlu bir evlilik için evlilik uyumu veya evlilik doyumu gibi kavramlar önem taşımaktadır. Evlilik uyumu, evlilikteki istek ve beklentilerin karşılanması ve dengenin sağlanması manasına gelmektedir. Eşlerin uyumlu olabilmesi için etkili bir iletişim kurmaları, bunun için de ortak karar alabilmeleri ortak amaçlara sahip olmaları önemlidir. Ortak bir plan olarak görülen evlilikte, ortak amaçlar, ortak değerler, ortak kararlar, ortak çözüm önerileri ve ortak bakış açıları olmalıdır (Tutarel Kışlak ve Göztepe, 2012, s. 28).

Dünyada meydana gelen sosyal, ekonomik, kültürel, toplumsal değişimler, evlilik ilişkilerine de yansımakta ve eşler arası uyum sorunlarının artmasına sebep olmaktadır (Şener, 2002, s. 1). Evliliklerde, uyumun sağlanması insanın mutlu bir yaşam sürmesinde önemli bir yere sahiptir. Evli bireylerin, ilişkilerindeki uyumları psikolojik sağlıklarına da etki etmektedir. Bireylerin evliliklerinde yaşadıkları problem ve çatışmalar, manevi olarak da olumsuz sonuçlar yaratır (Tutarel Kışlak ve Göztepe, 2012, s. 30). Varoluşçu psikolojik yaklaşıma göre yaşama anlam veren insanın kendisidir. Kendini geliştirmek için özgür ve sorumlu olan insan, sorumlulukları nedeniyle bunalım, sıkıntı ve kaygı duyar (Corey, 2015, ss. 177-180).

İnsanın anlam arayışının bir parçası olan maneviyat, pozitif psikolojideki psikolojik iyi oluş ile birleştiğinde ortaya manevi iyi oluş hali çıkmaktadır (Tunç ve Totan, 2020, s. 2). Manevi iyi oluş, insanların yaşamlarında kararlı olmasını, barış ve uyum içinde yaşamasını sağlarken, bireyler arasında uyumlu bir ilişki kurmasına yardımcı olur. Manevi iyi oluş, psikolojik sağlık üzerinde etkili, insanın anlam arayışında önemli bir yeri olan, sorunlarla mücadele edebilmesini ve çözüm üretebilmesini sağlayan, kişinin kendisiyle, çevresiyle ve Yaratıcısıyla olan bağına açıklayan bir kavramdır (Çalışkan, 2020, ss. 5-17). Evlilik ilişkisinde, eşlerin sahip oldukları maneviyatları, ilişkilerinde koruyucu bir nitelik taşır. Eşlerin evliliği kutsal görerek, manevi bir anlam yüklemeleri, çatışmaların azalması, sorun çözme becerisinin artması açısından, destekleyici niteliktedir. Eşlerin manevi iyi oluş düzeylerinin artması evlilik ilişkilerinin de pozitif yönde etkilenmesini sağlar (Tunç, 2020, ss. 29-37).

Bu nedenle evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali arasındaki ilişkinin araştırılması manevi bakım ve danışmanlık bilim alanı açısından büyük önem arz etmektedir. Esasen gerek evlilik uyumu gerekse manevi iyi oluş ile ilgili bazı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak özellikle manevi bakım ve danışmanlık alanında evlilik uyumu ve manevi iyi oluş arasındaki ilişkiler sorununu ele alan çalışma yok denecek kadar azdır. Bu nedenle araştırma, evlilik uyumu ve manevi iyi oluş arasındaki ilişkiler sistemini problem olarak ele almasıyla önem kazanmaktadır. Araştırma, evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali arasındaki ilişkileri problem edinmektedir. Bu genel problem kapsamında, evlilik ile ilgili sorunlar, eş, aile

bireyleri, akrabalar ile ilişkiler, evliliklerde çatışma ve gerginlikler, evliliklerde din ve manevi iyi oluş halinin etkileri gibi alt problemlere cevap aranacaktır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, en az 5 yıllık evli kadınların evlilik uyumları ve manevi iyi oluş hallerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmış ve katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları beklenmiştir.

Araştırmanın temel amacı manevi iyi oluş ile evlilik uyumu süreçlerini tespit etmektir. Bu amaç dâhilinde araştırma, “eş ile evlik uyumu”, “eş ile uyumsuzluk ve çatışma”, “din, maneviyat ve evlilik uyumu” ve “manevi iyi oluş ve evlilik uyumu” şeklinde dört kategoride incelenmeyi hedeflemiştir.

3. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma “Evlilik uyumu” ile “Manevi iyi oluş” arasındaki ilişkiler sorunu üzerine inşa edilmiştir. Evlilik sorunu çok boyutlu ve geniş bir alanı kapsamaktadır. Psikoloji, Sosyoloji, Kültürel Antropoloji gibi disiplinleri ilgilendiren birçok köklü sorunu bünyesinde barındırmaktadır. Aynı şekilde manevi iyi oluş sorunu da çok kapsamlı bir konu olarak kavranması gereken bir olgudur. Fakat bu araştırma kapsamında evlilik ve manevi iyi oluş hali konusunu bütün boyutlarıyla ele almak ve incelemek mümkün değildir. Bu nedenle araştırmanın problem ve amacı doğrultusunda evlilik sorunu evlilik uyumu ile sınırlandırılmıştır. Yine evlilik uyumu sorunu da en az beş yıllık evli kadınların evlilik uyumu ile ilgili bakışları çerçevesinde kavranmıştır. Araştırmada manevi iyi oluş hali de temelde Manevi Bakım ve Danışmanlık bilimi özelde de bu sorunla ilgili yapılmış din psikolojisi çalışmaları kapsamı özelinde ele alınmıştır. Empirik olarak ise manevi iyi oluş 5 yıllık evli olan araştırma örneklemini seçilen kadınların öznel yargı ve anlayışları ile sınırlı kalmıştır. Sonuç olarak bu araştırma, İzmir ilindeki en az 5 yıllık evli kadınların evlilik uyumu ve manevi iyi oluş ile ilgili görüş ve anlayışları ile sınırlıdır. Toplamda 12 evli kadın ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma kullanılan veri toplama aracının olguyu anlama ve tanımlama kapasitesiyle sınırlıdır.

4. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini İzmir merkezdeki evli kadınlar oluşturmaktadır. Bu araştırma evreninden basit tesadüfi örneklem seçim tekniği ile İzmir ilindeki en az 5 yıllık evli 12 kadından oluşan bir örneklem seçilmiştir. Örneklem grubunun bireysel ve sosyal özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Bireysel ve Sosyal Özellikleri

İSİM	YAŞ	EVLENME YAŞI	EVLİLİK SÜRESİ	ÇOCUK SAYISI	AİLE TİPİ	EKONOMİK DURUMU	EĞİTİM DURUMU	ÇALIŞMA DURUMU
A	52	18	34 Yıl	2	Çekirdek	Orta	İlkokul	Çalışıyor
B	30	22	8 Yıl	1	Çekirdek	Yüksek	Üniversite	Ev hanımı
C	42	19	23 Yıl	1	Çekirdek	Orta	Lise	Ev hanımı
D	52	20	32 Yıl	3	Çekirdek	Orta	İlkokul	Ev hanımı
E	30	22	8 Yıl	2	Çekirdek	Orta	Üniversite	Ev hanımı
F	30	23	7 Yıl	1	Çekirdek	Orta	Lisansüstü	Ev hanımı
G	36	25	11 Yıl	2	Çekirdek	Yüksek	Üniversite	Ev hanımı
H	54	25	29 Yıl	2	Çekirdek	Orta	Lise	Ev hanımı
J	60	24	36 Yıl	2	Çekirdek	Orta	İlkokul	Ev hanımı
K	56	16	40 Yıl	2	Çekirdek	Orta	İlkokul	Ev hanımı
L	48	19	29 Yıl	3	Çekirdek	Orta	İlkokul	Çalışıyor
M	39	19	20 Yıl	2	Çekirdek	Yüksek	Üniversite	Çalışıyor

Tablo 1’deki verilere göre örneklem grubundaki kadınların 30 ile 60 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Örneklem grubuna 20 yaş ve altında evlenen 6 kadın, 20 yaş üstünde evlenen 6 kadın seçilmiştir. Katılımcıların evlilik süreleri 7 yıl ile 40 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1’deki veriler örneklem grubumuzdaki kadınların en az 1, en fazla 3 çocuğa ve çekirdek aile yapısına sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların 9’u ekonomik durumunu orta gelirli, 3’ü yüksek gelirli olarak tanımlamıştır. Örneklem grubumuzdaki kadınların 5’i ilkokul, 2’si lise, 4’ü üniversite, 1’i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 3’ü çalışırken, 9’unun çalışmayıp ev hanımı olduğu görülmektedir.

5. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

5.1. Kaynak Tarama Tekniği

Araştırma, evli kadınların evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hallerinin incelenmesi amacıyla yapılmış nitel bir desen üzerine kurulmuş, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ve tutumlarının belirlendiği bir araştırmadır (Sönmez ve G. Alacapınar, 2000, s. 46). Araştırmada kaynak tarama tekniği, daha öncekilerin araştırma problemi ile ilişkili olarak yapmış oldukları çalışmalardan hareketle araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesinin oluşturulması ve araştırma probleminin çözümlenmesi noktasında kullanılmıştır. Evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali ile ilgili ayrı ayrı kaynak taraması yapılmıştır.

5.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Evli kadınların, evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali ile ilgili araştırma

yapmak amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuş ve katılımcılar ile mülakat yapılmıştır.

5.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan katılımcıların, yaşı, mesleği, çalışma ve eğitim durumu, ekonomik durumu, evlenme yaşı ve süresi, çocuk sayısı, aile tipi gibi bilgilerin yer aldığı bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcılar, isimlerinin açıkça görünmesini istemedikleri için “A-B-C” gibi harfler ile isimlendirilerek kayıt altına alınmıştır.

5.4. Yarı Yapılandırılmış Mülakat

Evlilik uyumu ve manevi iyi oluş haliyle ilgili araştırma problemini çözümlenmede yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Bu teknik vasıtasıyla katılımcıların evlilik uyumu ve manevi iyi oluşla ilgili öznel yargıları ve görüşleri toplanmıştır. Mülakat soruları hazırlanırken evlilik uyumu ve manevi iyi oluş hali ile ilgili ilgili literatür taranmış ve çeşitli ölçeklerden yararlanılmıştır.

Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen, Tutarel Kışlak tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Evlilikte uyum ölçeği,

Çelik ve Yazgan İnanç (2009) tarafından geliştirilen Evlilik doyumu ölçeği,

Busby ve ark. (1995) tarafından geliştirilen, Bayraktaroğlu ve Çakıcı (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Yenilenmiş çift uyum ölçeği,

Söylemez (2011) tarafından geliştirilen Evlilikte uyum ve aile işlevleri ölçeği,

Ekşi ve Kardaş (2017) tarafından geliştirilen Spiritüel iyi oluş ölçeği ve

Bufford, Paloutzian ve Ellison (1991) tarafından geliştirilen, Ağıkaya ve Öztürk (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan (Pehlivan, 2018, s. 33) Manevi iyi oluş ölçeği.

Bu ölçeklerden yararlanılarak hazırlanmış yarı yapılanmış mülakat formuna uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Örneklem grubunun kişisel özellikleri, “eş ve evlilik uyumu”, “eş ile uyumsuzluk ve çatışma”, “din, maneviyat ve evlilik uyumu” ve “manevi iyi oluş ve evlilik uyumu” şeklinde dört boyutlu bir yarı yapılanmış mülakat formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formundaki her bir boyutla ilgili sorulara aşağıda yer verilmiştir:

Eş ve evlilik uyumu boyutu

1. Eşinizle severek mi evlendiniz?
2. Evliliğinizi bitirmeyi hiç düşündünüz mü? Ne sıklıkla?
3. Eşinize güvenip ona sırlarınızı açar mısınız?
4. Eşinizle dertleşir misiniz?

5. Eşinizle birlikte ev dışında sosyal etkinliklerde bulunur musunuz?

Eş ile uyumsuzluk ve çatışma boyutu

6. Çocuklarla ilgili konular; okul, arkadaş, bakım, beslenme vs konularda ortak kararlar alıp anlaşabilir misiniz yoksa tartışmaya sebep olur mu? Ne sıklıkla bu konu hakkında tartışırsınız?

7. Akrabalarla ilgili konular; kayınvalide, kayınpeder, elti, kayın, görümce gibi akrabalarınızla anlaşma durumunuz nasıldır? Evliliğinizi etkileyen müdahaleleri var mıdır?

8. Aile bütçesi ile ilgili konular; eşinizle aranızda tartışmaya sebep olur mu? Ne sıklıkla bu konu hakkında tartışırsınız? Bütçe yönetimi aile içinde kime aittir?

9. Yardımlaşma ile ilgili konular; eşiniz ev işlerinde size yardım eder mi? Ev ve evlilikle ilgili sorumlulukları paylaşıyor musunuz?

Din, maneviyat ve evlilik uyumu boyutu

10. Evliliğinizde manevi olarak kendinizi nasıl hissedersiniz? Huzurlu, mutlu mu? Yoksa stresli, öfkeli, kaygılı mı? Bu duyguları ne sıklıkla hissedersiniz?

11. Eşinizin kumar oynaması ve/veya alkol kullanması evliliğinizi nasıl etkiler?

12. Sizin ve eşinizin din ve ibadetlere bağlılık durumunuz nasıldır?

13. Mutlu bir evlilikte dini inançlara ve/veya ibadetlere bağlılığın önemi sizce nedir?

Manevi iyi oluş ve evlilik uyumu boyutu

14. Hayatınızdan memnun musunuz? Manevi olarak kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

15. Dünya hayatının geçici olduğuna inanır mısınız? Bu sizin kendinizi nasıl hissetmenize sebep olur?

16. İlahi bir güce bağlı olmak, Allah'a inanmak size güven verir mi?

17. İnanç ve değerleriniz sorun çözme ve zorluklara dayanma gücünüzü nasıl etkiler? Allah'tan yardım ister misiniz? Şükür, dua, tevekkül, sabır gibi dini başa çıkma stratejilerini kullanır mısınız?

Mülakat soruları yüz yüze yapılan görüşmeler ile katılımcılara yöneltilmiş ve yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan mülakat verileri çeşitli anlamlı ve birbirini dışlayan kavramsal yapılaşmalar ekseninde birleştirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle katılımcıların görüşleri belirli anlamlı kavramsal yapılar ekseninde sınıflandırılarak tematik analiz ve işleminden geçirilmiştir.

6. Evlilik Uyumu

Evlilik, “bütün toplumlarda insanların nesillerini devam ettirmek, üremek, doğan çocuklarını yetiştirmek amacıyla toplum tarafından onaylanan, meşru kabul edilen kadın ve erkeğin kurduğu sosyal ve kültürel bir birliktir”. Evlilik, her toplumun en küçük bir yapı elamanı olan ailenin temelini oluşturur ve evlilik bağı ile aile kurulur. Bununla birlikte evlilikle her kültürde yeni akrabalık sistemleri ve bağları kurulur. Bu nedenle evlilik bütün kültürlerde ve toplumlarda coşkuyla kutlanan, kutsanmış ve meşrulaştırılmış, bir törenle kurulan evrensel bir kurumdur (Karaşahin, 2013’a, s. 145).

“Mutlu bir evliliği, mutsuz bir evlilikten ayıran nedir?” sorusu, evlilikle ilgili yapılan çalışmaların ilk cevap aradığı sorulardan biridir. Günümüzde de bu soru temel bir soru olarak halen geçerliliğini korumaktadır (Yüksel, 2013, s. 3).

Evlilik, bireyin kişiliğinin gelişmesine, mutluluğunun artmasına etki eden sosyal, biyolojik, psikolojik ihtiyaçların karşılandığı, cinsel ilişkinin toplum normlarına uygun olarak yasallaştırıldığı bir süreçtir. Yasal bağlarla kurulan aile, evlilik ilişkisini oluşturur. Evlilik ilişkisi, yaşamın her alanında önemli bir rol oynamaktadır (Uçar, 2018, ss. 1-3). Evlilik ilişkisinin sağlıklı bir şekilde yürümesi, en başta eşler arasındaki sevgi, saygı ve güvene bağlıdır. Ailedeki karşılıklı sevgi, saygı, güven, bağlılık ve iş bölümü önemlidir. Aile üyelerinin, iş bölümüne özen göstermeleri ne kadar gerekli ise evlilik ilişkisinin devamı için de eşlerin sorumluluklarının farkında olması ve ona göre davranması gerekmektedir. Evlilikte uyum sağlanması, evliliğin devamını sağlarken, uyumsuzluk ise evliliğin yıpranmasına sebep olmaktadır. Toplumdaki bozulmaların engellenmesi ve kalıcı çözümler bulunmasında uyumlu ve sağlıklı evliliklerin önemi fazladır (Ataşalan Arslan, 2019, ss. 1-5).

Uyum, bireyin bulunduğu koşullar altında sosyal, fiziksel ve psikolojik uyaranlara karşı gösterdiği tutum, kendisi ve çevresi ile uzlaşabilme halidir. Evlilik uyumu ise eşlerin birbiri ile uzlaşmasıdır (Erkılınç, 2020, s. 7). Evlilik uyumu, bireylerin problemlere çözüm ürettiği, birlikte olmaktan mutluluk duydukları, ortak karar ve tutumların var olduğu, evliliğe karşı beklentilerinin karşılandığı bir durum olarak tanımlanabilir (Kodan Çetinkaya, 2018, ss. 8-9).

Evlilik uyumu, eşlerin evlilik ilişkisinde bir uyuma sahip olması ve pozitif iyi olma hali olarak tanımlanabilir. Ayrıca, eşlerin evlilik ile ilgili başarılı ve fonksiyonel olması olarak da açıklanabilir (Dünger Mutlu, 2021, s. 15).

Evlilik uyumu eşlerin ortak hedefe ulaşmasında aralarındaki uyum ve anlayış sürecidir. Evliliğin sürdürülmesi ve güçlü olmasında evlilik uyumu önemli bir yere sahiptir. Evlilikte mutluluk hedeflenir ve bu doğrultuda beklentilerin bazıları gerçek bazıları değildir. Evlilikte birbirinden farklı iki birey bir araya gelerek mutluluk, memnuniyet ve beklentilerinin yerine getirilmesini beklerler (Erkılınç, 2020, ss. 7-9). Evlilik uyumu, evlilik ilişkisinin

zorunlu ve gönüllü boyutlarının dengeli olması olarak da tanımlanabilir (Tutarel Kışlak, 1999, s. 51).

Evlilik uyumu, eşlerin mutluluk, fonksiyonellik, doyuma ulaşma ve problemleri çözebilme becerisidir. Eşlerin ortak kararlar alabildikleri, sorunlara çözüm bulabildikleri, birbirlerinin duygu ve düşüncelerine saygı duyabildikleri evlilikler uyumlu evliliklerdir. Burgess (1939) göre bir evliliğin uyumlu bir evlilik olarak değerlendirilebilmesi için bazı önemli noktalar vardır. Bunlar; maddi konularda emek vermek, hoş vakit geçirmek, şefkat vermek, eşin ailesi ile ilişkiyi yönetebilmek, dini konular, geleneksel konular, kişisel ilişkiler ve hayat felsefesidir (Ekinci Murat, 2021, ss. 5-6). Evlilik uyumu içerisinde, eşlerin arasındaki iletişimin güçlü olmasını, tartışmaları nasıl kontrol edebileceklerini bilmesini, ortak kararlar verebilmesini, ortak hedef ve değerler benimsemesini barındırır (Akbaba, 2021, s. 25).

Birbirini karşılıklı olarak etkileyen, evlilik ve aileyi ilgilendiren konularda aynı bakış açısına sahip veya uzlaşabilen, problemlerini çözebilen eşlerin evliliği uyumlu bir evliliktir. Evlilik uyumu eşlerin evlilik ilişkisindeki memnuniyetini ve mutluluğunu da ifade eder (Erbek ve diğerleri, 2005, s. 40).

Sosyal bir varlık olan insan, yaşadığı topluma nasıl uyum sağlamak durumundaysa, hayatın bir parçası olan evlilikte de uyum sağlamak durumundadır. Çünkü insan uyum sağladığı sürece kendini mutlu ve huzurlu hissedecektir. Uyumun bozulması evlilik ilişkisinde çatışma ve krize sebep olacak, bireyin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyecektir (Çakır, 2008, ss. 9-10).

Her evlilikte gelenek, görenek, adet ve yasalara bağlı zorunluluklar vardır. Eşler birbirini severek, isteyerek evlenmiş olsalar da mutlu bir evlilikleri olsa da bu zorunluluklar değişmez. Bir evlilik tamamiyle gönüllü ya da zorunlu bir ilişki haline gelmişse bu evlilikte mutlaka uyum bozukluğu ve çatışma yaşanır (Tutarel Kışlak, 1999, ss. 51-52).

Evlilik uyumunun sahip olduğu üç temel özellik vardır. Bunlar, eşler arasındaki olumlu etkileşim, evlilikte çatışmaları olumlu bir şekilde çözebilme ve eşlerin birbirlerine karşı olumlu davranmaları. Evlilik uyumu yüksek olan eşler, daha fazla olumlu etkileşimde bulunup, birlikte daha keyifli zaman geçirirler. Evlilik uyumu düşük olan eşler, çatışmalara karşı yıkıcı davranıp veya kaçınma davranışı gösterirler. Fakat uyum fazla ise sorunlara olumlu bir şekilde çözüm üretebilmektedirler. Evlilik uyumu yüksek olan eşler, zaman geçtikçe ilişkileriyle ilgili yıkıcı olmayan tavırlar sergileyip, olumlu inanç geliştirirler (Koçak, 2021, ss. 12-14).

6.1. Evlilik Uyumunu Etkileyen Faktörler

Evlilik uyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Evlilik uyumu, bir değişkene veya tek bir yaklaşıma göre açıklanamayacağı için birçok değişken açısından incelenmelidir. Evlilik uyumunu etkileyen faktörlerden en başta eş seçimi, ekonomik sorunlar, iletişim,

kültürel farklılıklar gelmektedir (Özbek, 2018, s. 22). Bunların yanında, boş zamanları değerlendirme, dini konular, sevgi, arkadaş ilişkileri, çocuk bakımı, cinsel yaşam, sofrada, eşin akrabalarıyla olan ilişkiler, kadının çalışması vb gibi faktörler de evlilik uyumunu etkilemektedir.

Evlilik uyumunu olumlu etkileyen bazı faktörler; mutlu bir şekilde evlenmek, çocuk sahibi olma konusunda ortak karar vermek, eşin ailesi ile ilişkilerinin iyi olması, eşlerin ailelerinin ilişkilerinin iyi olması, eşlerin din, eğitim, sosyal ve kültürel açıdan benzer olmaları sayılabilir (Yüksel, 2013, ss. 6-7). Evlilikteki çatışmalar, problemler, eşlerin bu problemleri çözme becerisi, gösterdikleri tutum ve davranışlar, evlilik uyumunun etkilenmesine sebep olmaktadır. Problemler karşısında sağlıklı iletişim sergileyen, sorundan kaçınma veya savunucu tutum sergileyen eşler evlilik uyumlarının da olumsuz etkilenmesine sebebiyet verecektir. Evlilik ilişkisinde eşler, kendi istekleri doğrultusunda evliliklerini yönlendirmek isteyebilirler, kendi yanlışlarını kabul etmeyip eşinin davranışlarına karşı onu kontrol etmeye çalışabilirler. Bu durum beraberinde evlilik uyumunda sorunlara yol açacaktır (Tuncay, 2021, ss. 26-27).

Evlilik uyumunun artırılması için eşlerin birbirine karşı anlayışlı davranması gerekir. Farklı kişilik özelliklerini taşıyan bireyler, bu farklılıklara karşı saygı duydukları zaman farklılığın etkisini en aza indirmiş olacaklardır. Evlilik ilişkisi içinde eşler, yaşanan olaylara kendi kişilik özelliklerine, kendi değer yargılarına göre bakmaktadır. Bireylerin kendi kişilik özelliklerine ve değer yargılarına uygun bireylerle evlenmesi evlilik uyumlarını da olumlu etkileyecektir (Kulaber Demirci, 2019, ss. 44-45). Evliliğin devamlılığında, mutluluğunda, problemler karşısında yapıcı davranılmasında, çözüm üretilmesinde iletişimin önemi çoktur. Evlilikte yaşanan tartışmalarda eşler genellikle gerçek sorunu görmezden gelip farkında olmadan daha önemsiz sorunlara odaklanırlar. İnsan ilişkilerinin genelinde olduğu gibi evlilikte de sağlıklı iletişim kurmak eşlerin birbirini anlamasını, asıl sorunu görüp ona çözüm üretmesini sağlayacaktır (Özbek, 2018, ss. 23-24).

Bireyler evlendiklerinde eş olarak ortak yaşama sahip oldukları gibi ortak bütçeye de sahip olmaktadır. Ekonomik koşullar birlikte paylaşıldığında yeni seçenekler getireceği için evlilik uyumunu olumlu etkilemektedir. Araştırmalara göre ekonomik uyumun evlilik ilişkisini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ekonomik güvenliğin sağlanması ve paylaşılması evlilik uyumunu da arttıracaktır. Aynı zamanda ekonomik durumun kötü olması bireyin psikolojik anlamda daha çok sıkıntı yaşamasına sebep olacağı için evlilikleri olumsuz etkilemekte, bazen de boşanmalara sebep olabilmektedir (Kulaber Demirci, 2019, s. 46). Ekonomik etkinin farklı bir şekli de eşlerin birinin gelirinde meydana gelen hızlı değişikliklerdir. Eşlerden birinin ekonomik kazancında yaşanan büyük değişiklikler bireyin evliliğinde farklılıklar yaratabilir. Bu değişikliklerle birlikte daha önce sorun olmayan konuların çatışmaya dönüşmesine, hiç dile getirilmeyen ihtiyaçların ifade edilmesine sebep olabileceği için evlilik uyumunu da etkileyebilmektedir (Özbek, 2018, ss. 22-23).

Eşlerin ortak dini inanışları, ortak din algıları evlilik uyumlarını olumlu etkilemektedir (Kulaber Demirci, 2019, s. 46). Aynı inanca sahip olan bireyler, evliliklerinde ortak bir dil oluşturarak, yaşanan sorunlara daha çabuk çözüm üretecek ya da sorunlara karşı önleyici tedbirler alabileceklerdir. Dini inanışlar bireye Allah korkusu, sabır, şükür, erdem duygularını kazandırdığı ve çatışma sırasında ya da çözüm aramada etkili olacağı için evlilik uyumuna da etki edecektir (Yapıcı, 2018, ss. 95-97). Evlilikte yaşanan krizlerin aşılması ailenin dağılmasını önleme açısından oldukça önemlidir. Yaşanan bu krizler karşısında eşlerin dini başa çıkma stratejilerini kullanarak sabır göstermesi, tevekkül etmesi, dua etmesi, dayanma gücünü arttırarak bu durumu aşmasını sağlayacaktır (Tekdemir & Gürses, 2020, ss. 261-266).

Eşler arasındaki yaş farkının az olması evlilik uyumunu olumlu etkilemektedir. Eşlerin olgunlaşması, yaşla birlikte evlilik ilişkisinde krizlere karşı daha dayanıklı olması, evlilik uyumu açısından fayda sağlamaktadır (Kulaber Demirci, 2019, ss. 46-47). Yaşla birlikte bireyler olgunlaşsa da evlilik süresi uzadıkça evlilik uyumunda düşüşler görülebilmektedir. Bu da evliliğin ilk yıllarına göre daha az heyecan duyulması, aileye yeni üyelerin katılmasıyla ekonomik ve iletişim sorunlarının artması gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır (Kublay ve Oktan, 2015, s. 30). Daha ileri yıllarda çocukların evden ayrılmasıyla, ekonomik kaygılardaki azalma, eşlerin birbirini artık daha iyi tanımış olmasının etkisiyle evlilik uyumu artabilmektedir (Yalçın, 2014, ss. 257-258).

Sevgi, insanlar tarafından en çok istenen, ihtiyaç duyulan, aranan duygulardan biridir. Bireylerin evlilik kararlarını alırken karşılıklı sevgi ile bu kararı vermesi evlilik uyumlarını da olumlu etkileyecektir. Bunun yanında evlilik süreci içinde de eşlerin karşılıklı sevgi, saygı içinde olması iletişimlerini, problem çözme becerilerini arttıracak ve eşlerin birbirine daha fazla yakınlaşmasını sağlayacaktır. Bu da beraberinde evlilik uyumunu getirecektir (Kulaber Demirci, 2019, s. 47). Evlilik ile eşler, sevme sevilme, beğenilme, kabul ve onay görme, güven duyma gibi ihtiyaçlarını karşılarlar (Ekinci Murat, 2021, s. 14).

Evlilik uyumu, bireyin öznel veya psikolojik iyi oluşuyla da ilişkilidir. Öznel veya psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Evlilikteki paylaşım, eş desteği, ortak karar verme, evlilik uyumunu sağladığı için bireye huzur vererek kendini psikolojik olarak daha iyi hissetmesine sebep olmaktadır (Dünger Mutlu, 2021, s. 50). Aslında hepsi birbirine bağlantılı olarak karşımıza çıkar. Eşlerin sevgi ve saygı içinde olmaları, aile içinde olumlu ilişkiler kurmaları, ortak sorumluluk almaları, problemlere çözüm üreten yapıda olmaları, birbirlerini duygusal yönden tatmin etmeleri, evlilik uyumunu getirecek, evlilik uyumu da öznel iyi oluşu sağlayacaktır (Kublay ve Oktan, 2015, ss. 30-31).

6.2. İyi Oluş

Manevi iyi oluş kavramı, iyi oluş, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramlarıyla ilişkili, tamamlayıcı ve destekleyici niteliktedir. İyi oluş kavramı, hayata anlam katma, ahlaki

değerler, gelişim, ilahi bir güç ile kurulan bağ açısından manevi iyi oluş ile sıkı bir ilişki içindedir (Gügen, 2019, ss. 39-40).

İnsanın olumlu yönüne odaklanan, psikolojinin yönünü iyi olana çevirmeyi amaçlayan pozitif psikoloji, ümit, iyilik, yaratıcılık, maneviyat ve iyi oluş gibi olumlu özellikler ile ilgilenir (Tunç ve Totan, 2020, s. 5). Pozitif psikolojinin konularından biri olan iyi oluş, mutlulukla aynı anlamda kullanılır (Gürsu ve Ay, 2018, s. 1180). İnsanın tercihini kendisi için iyi olandan yana yapmasıyla, iyilik hali kavramı ön plana çıkmıştır (Türkgeldi, 2019, s. 19). İyilik hali kavramını, ilk olarak Dunn kullanmıştır (Doğan, 2006, s. 120). İyilik hali insanın kendini geliştirmek amacıyla en iyiyi yapmak için uğraşmasıdır. Hedonizme göre iyilik hali, acının olmaması ve mutluluğun ön planda olmasıdır. Eudaimonia açısından değerlendirildiğinde, insanın yaşam gücü, sağlık, hayatın anlamı, içsel olarak hissedilen tatmin duygusudur (Acar, 2014, s. 393). İyilik hali insanın, fiziksel, ruhsal ve manevi olarak en yüksek noktaya ulaşmasını ve yaşamını olumlu olarak değerlendirmesini ifade eder (Tunç ve Totan, 2020, s. 5).

İyi oluş, mutluluğu ve daha ötesini içeren, insanın psikolojik hali ve sağlığı ile bağlantılı olan bir kavramdır (Kalkan, 2020, s. 15). Genellikle ruh sağlığı alanındaki çalışmalarda yer alan iyi oluş, bireyin psikolojik olarak iyi olma halidir. İnsanın psikolojik ihtiyaçlarını, yaşam doyumunu ve iyi hissetme halini kapsamaktadır (Pehlivan, 2018, ss. 24-25).

İyi oluşun dört temel unsuru vardır. Bunlar; kariyer, ekonomik, fiziksel ve toplumsal iyilik halidir. İyi oluş ile ilgili dünya çapında yapılan araştırmaların incelenmesi sonucu, insanda iyilik halini etkileyen beş önemli görüş ifade edilmiştir. Bunlar; bağlanmak, aktif olmak, dikkate almak, öğrenmek ve verici olmaktır (Şanal Güngör, 2020, ss. 33-34).

Bireyin iyilik halini arttırmaya yönelik iyilik hali çemberi modeli geliştirilmiştir. İyilik hali çemberi, bireyin ruhuyla, bedeniyle, zihniyle bir bütün olarak en uygun düzeyde iyi olma durumudur. İyilik hali çemberinin kapsamında bulunan görevler; maneviyat, çalışma ve serbest zaman, kendini yönetme, arkadaşlık ve sevgidir. Bu görevlerin hepsi bir bütün olarak birbiri ile ilişkili ve bağlı olup birinde olan değişiklik diğerini de etkilemektedir. İnsanlar yaşamın hızlı değişme ve gelişmesine uyum sağlamaya çalışırken, kendi iyilik hallerine gereken önemi vermemektedir. Hâlbuki mutlu hissetmenin temelinde iyi oluş vardır (Doğan, 2006, ss. 121-122).

6.3. Öznel ve Psikolojik İyi Oluş

İnsanlık tarihinde antik çağlardan beri mutluluk kavramı hep bir merak konusu ve filozofların sorguladıkları ana temalardan biri olmuştur. Felsefe ve din tarihinde iyi yaşamın kaynaklarının neler olabileceğiyle ilgili birçok önerme mevcuttur (Yavaş, 2020, s. 7). Aristoteles'e göre insanın temel hedefi, tüm amaçların da son hedefi mutluluktur. Thomas Aquinas, dinlerin mutluluğu arttırdığına inanmış ve dini metinlerin özünün mutluluk veren olumlu duygulardan oluştuğunu belirtmiştir (Şanal Güngör, 2020, s. 32).

Pozitif psikolojide mutluluk, öznel iyi oluş kavramı üzerinden ifade edilmiştir. Sağlıklı, neşeli, huzurlu bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş, hayattan alınan doyum ve bireyin potansiyelinin farkında olmasıdır (Yavaş, 2020, ss. 7-8). Öznel iyi oluş, kişinin hissettiği olumlu duygularının olumsuz duygularından daha fazla olması ve bu sebeple genel ruh halinin de iyi olmasıdır. Günümüzdeki mutluluk anlayışına en yakın olan açıklamadır. Öznel iyi oluş bireyin yaşamına ilişkin yaptığı bir değerlendirmedir (Özer, 2019, ss. 15-16). Öznel iyi oluş insanın hayatında neden ve nasıl mutlu olduğuyla ilgilenir.

Diener, öznel iyi oluşun “öznel değerlendirmeye dayanma”, “yaşamın her yönünü kendi yaşam kalitesine göre bireysel değerlendirme” ve “olumlu yönde besleyici olgular ile olan ilişkisi” şeklinde üç özelliği olduğunu belirtir (Kalkan, 2020, s. 16). Psikolojik iyi oluş hayattaki varoluşsal hedefleri, gelişimi ve nitelikleri yönetme çabasıdır. Ryff’in psikolojik iyi oluş modelinde altı boyut vardır. Bunlar, “kendini kabul”, “çevre ile olumlu ilişkiler”, “özerklik”, “çevresel denetim”, “hayat amacı” ve “kişisel gelişimdir” (Telef, 2013, s. 375). Kendini kabul, insanın kendine yönelik olumlu tutumu, iyi ve kötü özelliklerini bilip bunları kabul etmesi, dünü ve bugünü için olumlu tutuma sahip olmasıdır. Çevre ile olumlu ilişkiler, etrafıyla, duyarlı, sıcak, güven verici ve samimi insan ilişkileri kurmadır. Özerklik, insanın baskı ve zorlamalardan arınarak, kendini içsel olarak güdüleyerek hareket etmesi ve değerlendirebilmesidir. Çevresel denetim, kişinin çevresindeki fırsatları ve imkânları etkin kullanması, sosyal düzeni kontrol edebilmesi, etrafını yönetebilmesi ve kendi değerlerine uygun ortamlar yaratmasıdır. Hayatın amacı, insanın anlam arayışı, yaşamını anlamlı bulması ve hedeflerinin olmasıdır. Kişisel gelişim ise kendini sürekli olarak yenileme, deneyime açık olma ve gelişim arzusunun bulunmasıdır (Özer, 2019, ss. 29-34).

Aynı zamanda öznel iyi oluşun iki bileşeni vardır. Bunlar duygusal bileşen ve bilişsel bileşendir. Duygusal bileşen, olumlu ve olumsuz duyguları kapsarken, bilişsel bileşen, bireyin hayattan aldığı doyumdur (Kalkan, 2020, s. 16). Duygusal düzeyde öznel iyi oluş, insanın güven, umut, heyecan, gurur, sevinç gibi olumlu duygularını, bilişsel düzeyde öznel iyi oluş ise öfke, nefret, üzüntü, suçluluk gibi olumsuz duygularını ifade eder. Öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler, hayatlarıyla ilgili olumlu bir bakış açısına sahiptir ve bu sebeple hoş, iyi ve mutlu duygular hissederler. Öznel iyi oluşu düşük olan bireyler, olumsuz bir bakış açısıyla, yaşadıkları olayların çoğunu engelleyici olarak görür ve bu sebeple kaygı ve öfke gibi duyguları yoğun olarak hisseder (Şanal Güngör, 2020, s. 35).

Psikolojik iyi oluş, insanın kendisiyle barışık olması, çevresi ile güvenilir ve samimi bir ilişki içinde olması, kendi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yaşamını şekillendirmesi, hedeflerinin olması, başkasına bağlı kalmadan hareket edebilmesi, yaşamının bir anlamının olması, potansiyelini fark etmiş olması ve bunu geliştirmeye çalışması şeklinde ifade edilebilir. İnsanın kendini geliştirmek için bu hayatta çaba harcaması ve yaşamını yönetebilmesi psikolojik iyi oluşu yansıtır (Kalkan, 2020, ss. 16-17). Öznel iyi oluş, hayat kalitesini arttırmaya yönelik eylemlerin bir parçasıyken, psikolojik iyi oluş ise zorluklar karşısında bireyin kendini gerçekleştirme potansiyelidir (Şanal Güngör, 2020, s. 33).

6.4. Maneviyat ve Din

Maneviyatın olmadığı bir din, dinin olmadığı bir maneviyat düşünülemez. Her ikisi de ilahi bir güce yönelik yaşantılardır. İman, ibadet, ahlak, inanç ve ibadetler çerçevesinde bütünleşmiş bir inananlar topluluğundan oluşan din hem bireysel hem de toplumsal yaşamı düzenleyen bir yapıdır (Yapıcı, 2018, ss. 84-85). Din maneviyatın daha özeli ve somut halidir. Maneviyat ise bireyin benzersiz ve kişisel deneyimleridir. Din içinde ritüelleri, kuralları, ilkeleri, pratikleri kapsayan bir yapıdır. Din ve maneviyat birbirleri ile iç içe görünen, aynı zamanda da birbirlerinden ayrı kavramlardır. Maneviyat içinde inanç ve değerleri barındıran, dinden daha kapsamlı ve geniş bir kavramdır. İnanç ve ritüellerin ifadesi olan din, ahlaki değerleri içeren hem bireye hem aileye hem de topluma rehberlik eden kurumsal bir yapıdır (Tunç, 2020, ss. 20-21).

Tarihsel süreç içerisinde, maneviyat ve din birbirleriyle ilişkilidir. Aralarındaki bu ilişki kendi içinde karmaşık bir yapıda olduğu için bu iki kavramı net çizgiler ile birbirinden ayırmak mümkün görünmemektedir (Türkgeldi, 2019, s. 17). Din, yaşamı saran, kural, yasak ve emirleri olan çeşitli davranışları öngören öğretilerdir. Maneviyat ise yüce bir güç ile bağlantı ve hayatın anlamını arama deneyimlerinin bir bütünüdür (Çalışkan, 2020, s. 10).

Din ve maneviyata ilişkin çeşitli yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan birinde, maneviyat dinden daha büyük bir yapı içinde görülür. Diğer yaklaşımda, maneviyat dinin bir yönünü oluşturur. Bir diğerinde ise daha geniş bir bakış açısı ile bireyin deneyim ve davranışlarının din veya maneviyat açısından değerlendirilebileceğidir (Gürsu ve Ay, 2018, ss. 1178-1179).

Maneviyat ve din, 1970'li yıllara kadar birlikte anılmış, fakat bu tarihten sonra ayrı olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Aralarındaki bahsedilen karmaşık yapı 1990'lı yıllara kadar sürmüş, sonra maneviyat dinden daha geniş kapsamda kavranmaya çalışılmıştır. (Çalışkan, 2020, s. 9). Maneviyat ve din ayrımı yapanların yanında, bu iki kavramın aynı anlamda kullanıldığını ileri sürenler de vardır.

Din psikolojisi alanında, maneviyatın dini kapsadığı görüşü savunulur. Günümüzde de maneviyat ve din konusunda insanlar farklı yaklaşımlar sergiler. Ait olduğu dinin kurallarını yerine getirmeyip, inancı ve Yaradan ile olan bağı sebebiyle, kendini dindar olarak nitelendiren; dinin kurallarını yerine getirmek için gayret gösteren, ancak kendini tam olarak dindar görmeyen, bu sebeple kendini dindar olarak nitelendirmekten sakınan; dinle ilgisi olmamasına rağmen, manevi eğilimler gösteren insanlar bulunmaktadır (Özasma, 2021, ss. 52-53).

Din, insanlara hayatlarını devam ettirmede yüklerini hafifletecek yöntemler sunan, yaşamdaki güzellikleri fark etmesini sağlayan, toplumla uyum içinde yaşamayı kolaylaştıran, içsel enerjiyi arttıran, tüm bunları inanç, ibadet ve faziletle güçlendiren bir yapıdır (Gügen, 2019, s. 41). Maneviyat, içerisinde dini öğeler barındırırken, din ise

maneviyat içerisinde ayrıntı olarak bulunur ve maneviyatsız bir din düşünülemez (Pehlivan, 2018, s. 25).

6.5. Manevi İyi Oluş

Gelişen dünya üzerinde insanların, gelişim ve değişime uyum sağlayamamasının sebep olduğu ruhsal boşluğa düşmesi, manevi iyi oluş kavramı ile açıklanmaya başlanmıştır (Türkgeldi, 2019, s. 2). İlk olarak 1971 yılında Beyaz Saray Konferansı'nda yaşlı bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla dile getirilmiştir. Amerikan toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş manevi iyi oluş kavramının içeriği, doğal olarak Amerikan kültür özelliklerini de barındırmaktadır (Acar, 2014, s. 392).

Bireyin ruhen iyi oluşunu ifade eden manevi iyi oluş kavramı, ruh sağlığı çerçevesinde incelenmektedir. Bireyin ruhen sağlıklı olması, manevi olarak da iyi olmasına fayda sağlayacaktır (Altunbezer, 2020, s. 27). Manevi iyi oluş, bireyin kendisiyle, çevresiyle ve Yaradan ile olan ilişkisini, içinde dini konuları da barındıran bir kavramdır (Acar, 2014, ss. 394-395). En eski tanımıyla manevi iyi oluş, insanın kendisiyle, toplumla ve Tanrı ile ilişki içinde bir yaşam sürmesi için bütüne ulaşma halidir. Manevi iyi oluş, manevi sağlığında bir göstergesi olduğu için kişinin Yaradan ile olan ilişkisine de katkı sağlar. Dinamik bir yapıya sahip olan manevi iyi oluş sürekli değişebilir ve gelişebilir (Tunç, 2020, s. 8).

Manevi iyi oluş, insanın yaşadığı sorunlar karşısında, manevi olarak memnuniyetini ve doyumunu içerir. Sorunlar karşısında huzur bulma gayreti gösteren insanın manevi iyi oluşa gereksinimi artmıştır (Acar, 2014, ss. 392-395). İnsanın değerleri, bireysel özellikleri, yaşam amacı, sorunlarla başa çıkma gücünü arttırarak, insanı manevi olarak güçlendirip manevi iyi oluşuna katkı sağlar. Bu özelliklerin eksik olması, manevi gelişimi engeller (Türkgeldi, 2019, s. 20). Manevi iyi oluş, bireyin manevi değişim ve gelişimi için kendisi ve çevresiyle olan ilişkisini bir bütün olarak incelemek, hayatın anlamı ve hoşnutluğunun maneviyatla ilişkisini açıklamaktır. Bireyin yaşamdaki kararlılık, barış ve düzen gibi özelliklerinin gelişmesini sağlarken, insanlar arasında düzenli ilişki kurulmasını sağlar ve böylece bireyin kendisi, çevresi ve Tanrı ile olan yakınlığı artar. Buna bağlı olarak insan kişisel bazda mutluluğa ulaşırken, toplumsal anlamda da uyumlu hareket eder (Çalışkan, 2020, ss. 14-15).

Manevi iyi oluşun “varoluşsal” ve “dinsel” olmak üzere iki boyutu vardır. Varoluşsal boyut, insanın yaşamı hakkında temel bir felsefe oluşturmasını kapsar. Hayatta anlam bulma çabası, bu boyutun odağıdır. İnsan tehlikelere karşı kendini koruyabilmek için her türlü durumu anlama çabası içindedir. İnsanın bu anlam arayışı onun hem kendisi hem çevresi ile yoğun bir ilişki içinde olmasını sağlar. İnsan hayatı anlamlandırabildiği süreçte yaşantısına devam edebilmekte ve yön bulabilmektedir. İnsanın gösterdiği bu gayret ile ulaştığı anlam duygusu onu varoluşsal boyuta taşımaktadır.

Manevi iyi oluşun bir diğer boyutu olan dinsel boyut ise insanın yüce bir güç olan Yaradan ile ilişkisini içerir. İnsanın hayatın anlamını bulma çabası onun dine ve dini değerlere bağlanma eğilimini artırır. İnsanın hissettiği çaresizlik, güçsüzlük, günahkârlık, pişmanlık gibi duygular onun Tanrı'ya yönelimini artırmıştır. İnsanın Yaradan ile ilişkisi, onu nasıl algıladığıyla ilgilidir ve bu algılama sosyal ve kültürel yapıdan etkilenmektedir. İnançlı insanlar amaçlarının gerçekleşmesi için dinin gerektirdiği kurallara uyar, hayatını bu kurallar çerçevesinde yaşarlar. Evlilik, eş olma, arkadaşlık, komşuluk, tüm ilişkiler, bu kurallardan etkilenir (Acar, 2014, ss. 397-400).

Manevi iyi oluş düzeyinin yüksek olması bireylere; zorluklara rağmen hayatta kalma, kendini ve doğayı sevme, saygı duyma, yaşama bağlı olma, kötü olaylar karşısında daha dayanaklı durma, zorluklarla mücadele etme, yüce bir gücün varlığına inanarak ondan destek alma, kendisi için hayırlısının olduğuna inanma eğilimi açısından fayda sağlar (Çalışkan, 2020, ss. 16-17).

7. Evlilik Uyumu ile İlgili Bulgular

Araştırmada, evli kadınların evlilik uyumları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaları beklenmiştir. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile yapılan görüşmeler sonucu katılımcıların görüşleri alınmıştır. Görüşmede evlilik uyumu ile ilgili bölüm üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilere göre elde edilen bulgulara değineceğiz.

7.1. Eş ve Evlilik Uyumu

Tablo 2: Örneklem Grubunun Eş ve Evlilik Uyumu ile İlgili Tutumları

İSİM	EVLENME ŞEKLİ	EVLİLİĞİ BİTİRME DÜŞÜNÜNCESİ	EŞE OLAN GÜVEN	EŞ İLE DERTLEŞME	EŞ İLE SOSYAL ETKİNLİK
A	Görücü	Evet	Hayır	Çok az	Çok az
B	Severek	Hayır	Evet	Evet	Evet, pandemiyle az
C	Severek	Çok nadir	Evet	Evet	Evet pandemiyle az
D	Görücü	Hayır	Hayır	Hayır	Evet, pandemiyle az
E	Severek	Çok nadir	Evet	Evet	Evet, pandemiyle az
F	Severek	Hayır	Evet	Evet	Evet, pandemiyle az
G	Görücü	Hayır	Evet	Evet	Evet
H	Görücü	Hayır	Evet	Bazen	Evet
J	Görücü	Çok nadir	Evet	Evet	Evet
K	Severek	Bazen	Hayır	Hayır	Hayır
L	Görücü	Bazen	Evet	Evet	Evet
M	Severek	Bazen	Evet	Evet	Evet

Tablo 2’de, eş ve evlilik uyumu konusunda katılımcılara yöneltilen soruların cevaplarına ait özet bilgiler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan kadınların yarısının severek yarısının da görücü usulü ile evlendikleri tespit edilmiştir. Evliliğini nadir de olsa bitirmeyi düşünen katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bir katılımcının evliliğini bitirmek istediği, üç katılımcının bazen bitirmeyi düşündüğü, üç katılımcının da nadir olarak düşündüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle evlilik uyumunda sorun yaşama noktasında evliliklerini bitirmeyi düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu eşine güvenip sınırlarını açarken yine eşi ile dertleşebildiğini ifade etmiştir. Çok azının eşine güvenmediği ve dertlerini paylaşmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eşi ile sosyal etkinlikte bulunurken dikkat çekici bir şekilde pandemi sebebiyle bu gezilerin azaldığını dile getirenler ve bu durumdan da yakınanlar olduğu görülmektedir. Katılımcılardan birinin bu konu hakkında verdiği cevap aşağıdaki gibidir;

“Normal şartlarda eşimle gezmeyi, yeni yerler görmeyi, birlikte vakit geçirmeyi çok severiz. Ama artık maalesef pandemi yüzünden pek evden çıkamıyoruz.”

Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 pandemisi insanlar ve toplum üzerinde birçok etkiye sebep olmuştur. Hayatın birçok alanında pandemi ile yaşanan hızlı değişimler, evlilik ve aile ilişkilerinde de değişime sebep olmuştur. Pandeminin yarattığı belirsizlik insanlarda stres, kaygı, depresyon, korku gibi duygulara sebep olmaktadır (Koçak, 2021, ss. 7-8).

7.2. Eş ile Uyumsuzluk ve Çatışma

Tablo 3: Örneklem Grubunun Eş ile Uyumsuzluk ve Çatışma ile İlgili Tutumları

İSİM	ÇOCUKLARLA İLGİLİ	AKRABALARLA İLGİLİ	AİLE BÜTÇESİYLE İLGİLİ	YARDIMLAŞMAYLA İLGİLİ
A	Evet Sonunda kadının dediği oluyor.	Hayır Akrabalar hep destek oluyor.	Hayır Bütçe yönetimi kadına ait.	Hayır Eş her zaman yardım ediyor.
B	Evet Fikir ayrılığı yaşanıyor.	Hayır Akrabalar ile anlaşabiliyor.	Hayır Bütçe yönetimi eşe ait.	Hayır Eş yardım etmiyor, kadın sorun etmiyor.
C	Evet Anlaşamıyorlar, ortak karar yok.	Hayır Müdahale var fakat eş desteği var. Kadın alttan alıyor.	Hayır Bütçe yönetimi eşe ait. Anlaşabiliyorlar.	Hayır Eş her zaman yardım ediyor.
D	Evet Sonunda kadının dediği oluyor.	Hayır Akrabalar ile anlaşabiliyor.	Hayır Bütçe yönetimi kadına ait.	Hayır Eş her zaman yardım ediyor.
E	Hayır Ortak karar alıyorlar.	Evet Zaman zaman tartışma oluyor.	Hayır Bütçe yönetimi eşe ait.	Hayır Eş yardım etmiyor, kadın sorun etmiyor.
F	Evet	Hayır	Hayır	Hayır

	Zaman zaman tartışma oluyor.	Akrabalar ile anlaşabiliyor	Bütçe yönetimi eşe ait.	Eş yardım etmiyor, kadın sorun etmiyor.
G	Hayır Ortak karar alıyorlar.	Hayır Akrabalar ile anlaşabiliyor.	Hayır Bütçe yönetimi eşe ait.	Hayır Eş her zaman yardım ediyor.
H	Hayır Ortak karar alıyorlar.	Hayır Kadın alttan alıp sorun etmiyor.	Hayır Bütçe yönetimi çifte ait	Hayır Eş yardım etmiyor, kadın sorun etmiyor.
J	Hayır Ortak karar alıyorlar.	Hayır Akrabalar ile anlaşabiliyor.	Hayır Bütçe yönetimi kadına ait	Hayır Eş yardım etmiyor, kadın sorun etmiyor.
K	Evet Sonunda kadının dediği oluyor.	Hayır İlk yıllarda var, şimdi yok.	Hayır İlk yıllarda var, şimdi yok. Bütçe yönetimi eşe ait.	Hayır İlk yıllarda hiç yardım yok, kadın sorun etmiyor. Şimdi çok yardım ediyor.
L	Evet En çok tartışma konuları.	Evet Görümce müdahalesi var.	Hayır Bütçe yönetimi eşe ait.	Hayır Eş yardım etmiyor, kadın sorun etmiyor.
M	Hayır Ortak karar alıyorlar.	Hayır Akrabalar ile anlaşabiliyor.	Hayır Bütçe yönetimi çifte ait.	Hayır Eşi yardım ediyor.

Tablo 3'te, eş ile uyumsuzluk ve çatışma konusunda katılımcılara yöneltilen soruların cevaplarına ait özet bilgiler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan kadınların daha çok çocuklarla ilgili konularda tartıştığı saptanmış; fakat bu konuda anlaşamayıp tartışmalar da sonunda yine kendi istediklerinin olduğunu ifade eden kadınlar olmuştur. Çocuklarla ilgili konularda tartışan katılımcıların, mülakat verilerinden hareketle bu konuda fikir ayrılıkları yaşadıkları, ortak karar alamadıkları için anlaşamadıkları tespit edilmiştir.

Kayınvalide, kayınpeder, elti, görümce gibi akrabalar ile ilişkiler yüzünden eş ile tartışma sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğunun hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Fakat burada mülakat verilerine dayanarak, aslında akrabalar tarafından evliliğe müdahale olmadığı için değil, kadının bu müdahaleler karşısında yaşanan sorunları alttan aldığı için eşi ile tartışmaya girmediği saptanmıştır. Katılımcılardan biri, akrabalar tarafından çok müdahaleye maruz kaldığını fakat alttan aldığı ve eşi destek olduğu için bu konunun aralarında tartışmaya sebep olmadığını belirtmiştir:

“Çok müdahaleler vardı. Cevap vermediğim için çok büyümezdi. Ben asla cevap vermezdim. Eşim hep benim yanımdaydı, beni korurdu. Bana yapmaya çalıştıkları baskıya eşim hep engel olmaya çalıştı. Ben cevap vermiş olsaydım ya da eşim benim yanımda durmasaydı çoktan boşanmıştık.”

Katılımcılardan biri, evliliğinin ilk yıllarında eşin ailesi ile ilgili konuların aralarında tartışmaya sebep olduğunu fakat şu an böyle bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Toplumda bazı ailelerde yaşanan sorunlar, daha çok eşlerin aileleri tarafından yapılan müdahalelerle ortaya çıkmaktadır. Hatta bu müdahaleler eşlerin önemli bir boşanma nedeni de olmaktadır. Geçmişte daha yaygın, fakat günümüzde artık daha az görülen geniş aile tiplerinde kadın, belirgin bir şekilde eşin ailesinin müdahalesine uğramaktadır (Kızmaz ve Altuğ, 2019, s. 541). Günümüzde yaygınlaşan çekirdek aile yapısı, bu müdahalelerin azalmasında olumlu etki yaratmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların hepsi, toplumda yaygın olarak görülen çekirdek aile yapısına sahip olduğu için olumlu etkilendiğini göstermektedir. Zira elde edilen bulgulara göre katılımcıların yarısının eşin ailesi ile anlaşabildiği tespit edilmiştir.

Katılımcıların tümünde aile bütçesi ile ilgili konuların tartışmaya sebep olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara istinaden, katılımcıların çoğunluğunda ailedeki bütçenin eşi yani erkek tarafından yönetildiği, üçünün kendisi yani kadın tarafından yönetildiği, ikisinin de eşlerin birlikte yönettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan biri, bütçe ile ilgili konuların, evliliklerinin ilk zamanlarında tartışmaya sebep olduğunu, fakat ilerleyen yıllarda, bu sorunun kalmadığını ifade etmiştir. Ailede bütçe yönetiminin kadında olduğu katılımcıların mülakat verilerine göre birinin halen çalıştığı ikisinin de çalışıp emekli olduğu tespit edilmiştir. Bütçeyi eşlerin birlikte yönettiği katılımcıların birinin çalıştığı diğerinin de ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Bütçenin eş yani erkek tarafından yönetildiği katılımcılardan sadece birinin çalıştığı diğer altısının ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Mülakat verilerine göre, bütçenin eş yani erkek tarafından yönetildiği ev hanımı katılımcıların, eşleri ile ortak karar alabildikleri, eşlerinin parayı hiç eksik etmedikleri, kendilerinin de aile bütçelerine göre harcama yaptıkları için sorun ve tartışma çıkmadığını bildirdikleri saptanmıştır.

Katılımcıların tümünde, yardımlaşma ile ilgili konuların, tartışmaya sebep olmadığı görülmektedir. Katılımcıların yarısının eşlerinin yardım ettiği, diğer yarısının da yardım etmediği fakat bu durumu kadının sorun etmediği bu sebeple tartışma konusu olmadığı saptanmıştır.

Eş ile anlaşma ve tartışma konularında, K katılımcısının akrabalarla ve aile bütçesi ile ilgili konuların evliliğinin ilk yıllarında tartışma sebebi olduğu fakat ilerleyen yıllarda bu sorunun olmadığı ve artık tartışma yaşamadığı tespit edilmiştir. Yine yardımlaşma konusunda da eşinin evliliğinin ilk yıllarında yardım etmediği fakat şimdi çok yardımcı olduğu tespit edilmiştir:

“Eskiden hiç yardım etmezdi ama artık sağ kolum gibi her şeye yardım ediyor.”

Yalçın (2014) araştırmasında, evliliğinin ileriki yıllarında eşlerin birbirlerini artık daha iyi tanımış oldukları için evlilik uyumlarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen

bulgulara dayanarak K katılımcısının araştırmaya katılan katılımcılar arasında 40 yıl ile en uzun evlilik süresine sahip olduğu görülmektedir.

7.3. Din, Maneviyat ve Evlilik Uyumu

Tablo 4: Örneklem Grubunun Din, Maneviyat ve Evlilik Uyumu ile İlgili Tutumları

İSİM	EVLİLİKTE MANEVİ HİS	EŞİN KUMAR Oynaması/ALKOL KULLANMASI	ÇİFTİN DİNE BAĞLILIĞI	MUTLU EVLİLİKTE İNANÇ ve İBADETİN ROLÜ
A	İlk yıllar mutlu Şimdi nötr	Kumar ve alkol yok. İlk yıllar alkol sorun olmuş.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Çok önemli, Olmaması tartışma yaratır.
B	Genellikle huzurlu Bazen stresli	Kumar yok, alkol var Kumar olması ciddi sorun, alkolu kadın sorun etmiyor.	Çift aynı Dinine bağlı, inançlı.	Olumlu etki, Vicdanlı ve iyi biri olur.
C	Genellikle huzurlu	Kumar yok, alkol var. Kumar ayrılık sebebi, alkolu kadın sorun etmiyor.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Olumlu etki, Hata yapmaktan kaçınır, vicdanlı olur.
D	Genellikle mutlu, bazen stresli	Kumar yok, alkol var. Alkolu kadın sorun etmiyor.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Olumlu etki, merhametli ve vicdanlı olur.
E	Genellikle mutlu ve huzurlu.	Kumar ve alkol yok. Olsaydı ciddi kavga sebebi.	Çift aynı Dinine bağlı, inançlı.	Olumlu etki, manevi olarak sakinleştirir.
F	Genellikle huzurlu, bazen kaygılı ve öfkeli.	Kumar yok, alkol var. Alkolu kadın sorun etmiyor.	Çift aynı Dinine bağlı, inançlı.	Olumlu etki, sakin, anlayışlı, yapıcı, çalışkan olur.
G	Genellikle mutlu ve huzurlu.	Kumar ve alkol yok. Olsaydı evliliği sürdüremezdi.	Çift aynı Dinine bağlı, inançlı.	Çok önemli. Ayrılıkları önler.
H	Genellikle mutlu ve huzurlu	Kumar yok, alkol var. Alkolu kadın sorun etmiyor.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Çok önemli. Vicdanlı olur.
J	Genellikle huzurlu	Kumar yok, alkol var. İlk yıllar alkol tartışma sebebi.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Olumlu etki, merhametli ve vicdanlı olur.
K	Normal ne mutlu ne kaygılı.	Kumar ve alkol yok. Olmaması sıkıntı yaratır.	Çift aynı Dinine bağlı, inançlı.	Olumlu etki, dua etmek mutlu eder.
L	Genellikle mutlu, bazen kaygılı.	Kumar yok, alkol var. Alkolu kadın sorun etmiyor.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Olumlu etki, dua etmek huzur verir.

M	Genellikle huzurlu, bazen kaygılı.	Kumar yok, alkol var. Alkolü kadın sorun etmiyor.	Çift dinine bağlı, Kadın biraz daha bağlı.	Olumlu etki. Olmaması sıkıntı.
---	------------------------------------	---	--	--------------------------------

Tablo 4’te, din, maneviyat ve evlilik uyumu konusunda, katılımcılara yöneltilen soruların cevaplarına ait özet bilgiler yer almaktadır.

“Evliliğinizde manevi olarak kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna katılımcıların bir kısmının mutlu ve huzurlu hissettiği, bir kısmının genellikle mutlu ve huzurlu bazen de stresli, kaygılı ve öfkeli hissettiği cevabını verdiği görülmüştür. Katılımcılardan birinin evliliğinin ilk yıllarında mutlu fakat şimdi nötr, birinin de normal yani ne mutlu ne de kaygılı hissettiği saptanmıştır. Genellikle huzurlu olup bazen olumsuz duygular hisseden katılımcılar, evliliklerinin stres yarattığını, kaygılı ve öfkeli hissettikleri zamanlarının olduğunu, evlilik ilişkisinde sıkıntı yaşadıklarında kaygılı hissettiklerini, düzenli olarak dönem dönem kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Evlilikte yaşanan sorunlar, evlilik uyumunu olumsuz etkilemektedir. Evlilik uyumu ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Evlilik uyumu azaldıkça psikolojik iyi oluş düzeyi de azalır (Gülyüksel Akdağ ve Cihangir Çankaya, 2015, s. 656). Araştırmada katılımcıların evliliklerinde sorun yaşadıkları zaman kendilerini kaygılı hissetmeleri, bunun bir göstergesidir.

“Eşinizin kumar oynaması ve/veya alkol kullanması evliliğinizi nasıl etkiler?” sorusuna katılımcıların genelinden olumsuz yönde etki olabileceği yönünde cevaplar gelmiştir. Katılımcıların bir kısmının eşinin kumar oynamadığı ve alkol kullanmadığını bildirdiği görülmüştür. Bu katılımcılardan biri alkolün evliliğinin ilk yıllarında sorun olduğunu, sonra eşinin tövbe edip alkolü bıraktığını ifade etmiştir. Yine bu katılımcılardan birinin kumar veya alkolün olması durumunda “*evliliğimi sürdüremezdim*” ifadesi mevcuttur. Katılımcılardan ikisinin, eşinin kumar oynaması veya alkol kullanmasının evliliğinde ciddi kavgalara ve sıkıntılara sebebiyet verebileceğini ifade ettiği görülmüştür. Katılımcıların hepsi eşlerinin kumar oynamadıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların, kumarı, “ciddi sorun, ayrılık sebebi, ciddi kavga sebebi, maddi manevi zarar”, şeklinde tanımladıkları ve evlilik uyumunu bozucu bir etken olarak kabul ettikleri görülmüştür. Katılımcıların bir bölümünün de eşlerinin alkol kullanmasını, pek onaylamasa da sorun etmeyip, idare ettikleri saptanmıştır. Katılımcılardan ikisi, eşlerinin alkol kullanmasından dolayı bir dönem evliliğini bitirmeyi düşündüğünü ve sonrasında idare edip devam ettiğini söylemiştir.

“Sizin ve eşinizin din ve ibadetlere bağlılık durumunuz nasıldır?” sorusuna katılımcıların çoğunluğunun çift olarak dinine ve inancına bağlı, bir kısmının da çift olarak aynı seviyede olduklarını beyan ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunda ailede kadınların din ve ibadetlerine daha bağlı oldukları saptanmıştır. Katılımcıların ibadetlerinden bahsederken özellikle namaz ve orucu ifade ettikleri ve namazı daha çok önemsedikleri

tespit edilmiştir. Katılımcılardan görücü usulü ile evlenenlerden birinin namaz ile ilgili ifadesi şu olmuştur;

“Benim gibi namazını kılıyor mu? Yolculukta devam edecek mi, bırakacak mı? Çok merak ederdim. Eşim ile namazımızı her zaman ve her şartta aksatmadan kılarız.”

“Mutlu bir evlilikte dini inançlara ve/veya ibadetlere bağlılığın önemi sizce nedir?” sorusuna katılımcıların hepsi, çok önemli olduğunu ve olumlu etki yaratacağını ifade etmiştir. Dini inançlara ve ibadetlere bağlı olmanın insanda yarattığı olumlu etkileri vicdanlı, merhametli, iyi, sakin, anlayışlı, umut dolu, yapıcı, çalışkan, mutlu, huzurlu, hata yapmaktan kaçınan olarak tanımladıkları saptanmıştır. Dini inanç ve ibadetlere bağlı olunmaması durumunda, ailede tartışmaların çıkabileceği, sıkıntıların olabileceği, eşine kötü davranabileceği tespit edilmiştir. Katılımcıların, dinine ve ibadetlerine bağlı bir insanın vicdanlı ve merhametli olacağı için eşine de böyle davranacağını, dua ederek mutlu ve huzurlu hissedeceğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan biri, ayrılıkların maneviyatın eksikliğinden kaynaklandığı görüşündedir.

Geçioğlu ve Kayıklık (2019) dindarlık ve evlilik uyumu ilişkisi üzerine yaptığı araştırmalarında, dindarlık arttıkça evlilik uyumunun da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dini emir ve yasaklar, inançlı insanların hayatlarını büyük ölçüde etkilemekte ve şekillendirmektedir. Dinin, sosyal kontrol olarak ifade edilen bu özelliği sayesinde insanların evlilik ilişkileri de önemli derecede etkilenmektedir. Eşlerin emir ve yasaklar konusunda ortak bir rehberine sahip olması, ilişkilerinde benzer tutumlar sergilemelerine sebep olacaktır. Dinin gerektirdiği sevgi, saygı, anlayış gibi değerler yine evlilik ilişkisine yansımakta, böylece eşlerin aile içi sorunlarını çözmesinde kolaylık sağlamakta, iletişimi ve ilişkiye bağlılığı arttırmaktadır (Geçioğlu ve Kayıklık, 2019, ss. 212-213). Bu sonuçlar, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

7.4. Manevi İyi Oluş ve Evlilik Uyumu ile İlgili Bulgular

Araştırmada, evli kadınların manevi iyi oluşları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaları beklenmiştir. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile yapılan görüşmeler sonucu katılımcıların görüşleri alınmıştır.

Tablo 5: Örneklem Grubunun Manevi İyi Oluş ve Evlilik Uyumu ile İlgili Tutumları

İSİM	MANEVİ HİS	DÜNYA HAYATININ GEÇİCİ OLMASI	ALLAH'A İMAN	DİNİ BAŞA ÇIKMA
A	Huzurlu	İnanıyor Rahatlama hissi.	Dua ederek rahatlama	Dua
B	Güçsüz	İnanıyor Kaygı hissi	Dua ederek hissetme	Şükür
C	Huzurlu	İnanıyor Vicdanlı olma hissi	Güven ve hissetme	Sabır ve dua.

D	Huzurlu	İnanıyor İbadetlere önem verme	Güven ve iyi hissetme	Sabır ve dua.
E	Mutlu ama eksik	İnanıyor Sıkıntıların geçici olduğunu hatırlama	Teslimiyet duygusu ve rahatlama	Şükür ve tevekkül
F	Huzurlu	İnanıyor Sorunların geçici olduğunu hatırlama	Kendini güvende hissetme	Dua
G	Huzurlu ama eksik	İnanıyor Allah'a sığınma	Kendini güvende hissetme	Tevekkül ve dua
H	Huzurlu ama eksik	İnanıyor İyi bir insan olmaya gayret gösterme	Kendini güvende hissetme	Sabır ve dua
J	Huzurlu	İnanıyor Gençken kaygı hissi	Dua ederek güvende hissetme	Sabır ve dua
K	Huzurlu	İnanıyor Üzgün hissetme	Güvende ve rahat hissetme	Sabır ve dua
L	Huzurlu ama bazen stresli ve eksik	İnanıyor Her şeyin boş olduğunu hatırlama	Zor zamanlarda kurtarıcı bir güç	Sabır ve dua
M	Yetersiz ve sıkışmış	İnanıyor Her şeyin geçici olduğunu hatırlama	Dua ederek güvende hissetme	Dua

Tablo 5'te, manevi iyi oluş ve evlilik uyumu konusunda, katılımcılara yöneltilen soruların cevaplarına ait özet bilgiler yer almaktadır.

“Hayatınızdan memnun musunuz? Manevi olarak kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusuna katılımcıların büyük bir çoğunluğu, memnun olduğunu, huzurlu ve mutlu hissettiğini bildirmişlerdir. Çalışıp kendi ayaklarının üzerinde durabilmenin, ailesi ile sağlıklı ve huzurlu olmanın, hayatına şükredebilmenin kendilerini manevi olarak huzurlu ve mutlu hissetmelerine, sebep olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan dördü, hayatlarından memnun oldukları halde, manevi olarak kendilerini eksik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Manevi olarak eksiklik hislerinin sebebini, kendisini daha fazla geliştirme, ailesine ve çocuklarına daha faydalı olma, daha çok yardımlaşma, daha çok kitap okuma isteği şeklinde açıkladıkları görülmüştür.

Katılımcılardan ikisi olumsuz duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu hislerinin sebebini yetersizlik hissi, sıkışmış hissetme hali ve güçsüz hissetme olduğu tespit edilmiştir. Bu katılımcıların mülakatta yaptıkları açıklamalardan yola çıkılarak, elde edilen bulgulara göre, katılımcılardan birinin ev hanımı olduğu, pandemi sebebi ile sosyal yaşantısının kısıtlandığı, diğer katılımcının da çalıştığı ve iş yoğunluğunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Dünya hayatının geçici olduğuna inanır mısınız? Bu sizin kendinizi nasıl hissetmenize sebep olur?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde hepsinin dünya hayatının geçici olduğuna inandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu inançla ilgili hislerini tarif ederken üç katılımcıdan birinin kaygılı, birinin gençken daha kaygılı şimdi olağan, birinin de üzgün hissettiği saptanmıştır. Diğer katılımcıların hepsi bu hislerini farklı şekillerde tanımlamışlardır:

- Rahatlama
- Hata ve günah işlememeye özen gösterme
- Vicdanlı olma
- İbadetlere daha çok önem verme
- Sıkıntıların ve sorunların geçici olduğunu hatırlama
- Allah’a teslim olma ve ona sığınma
- İyi bir insan olmak için gayret etme
- Her şeyin boş olduğunu fark etme

Katılımcılardan birkaçının dünya hayatının geçici olduğunu düşündüklerinde kaygı hissetmelerine karşılık biri ise tam tersi fani işlerle ilgilendiğinde kendini daha kaygılı fakat bu hayatın geçici olduğunu hatırladığı anda kaygılarının azaldığını ifade etmiştir.

“İlahi bir güce bağlı olmak, Allah’a inanmak size güven verir mi?” sorusuna verilen cevaplarda katılımcıların hepsinin Allah’a inandıkları için kendilerini güvende hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar Allah’a inanma ve güvenme hissini aşağıdaki gibi tanımlamışlardır:

- Her gün Allah’a dua ederek rahatlama
- Dua ederek umutlu hissetme
- Huzurlu ve iyi hissetme
- Teslimiyet duygusu
- Rahatlama
- Zor zamanlarda kurtarıcı bir güç
- Her şeyin daha iyi olacağına inanma
- Kendini güvende hissetme

“İnanç ve değerleriniz sorun çözme ve zorluklara dayanma gücünüzü nasıl etkiler? Allah’tan yardım ister misiniz? Şükür, dua, tevekkül, sabır gibi dini başa çıkma stratejilerini

kullanır mısınız?” sorusuna karşılık, katılımcıların hepsi zorluklara inançları sayesinde dayanabildiğini ve başa çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Dini başa çıkma stratejilerinden dua, sabır, şükür ve tevekkül kullandıkları tespit edilmiştir. Mülakat verilerine göre katılımcılar tarafından en çok kullanılan dini başa çıkma stratejisinin dua ve sabır olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan biri, zorluklar karşısında Allah’a sığınmanın ve dua etmenin önemini, şu sözlerle açıklamıştır:

“İnsanı bir gemide yüklerini taşıırken düşünüyorum. Gemi hareket edip gidiyor. Sen yükleri taşısan da bıraksan da gitmeye devam ediyor. Bu yüzden onları sırtında taşımak yerine, tevekkül edip bırakmak en iyisi. Dünyada yaşarken sıkıntıları taşımak yerine Allah’a sığınıp bırakmak ve dua etmek en iyisi. Allah yardım edecektir.”

Dini başa çıkma, insanların sorun çözme ve zorluklara dayanmada dini unsurlara başvurmasıdır. Dua en sık başvurulan dini başa çıkma stratejilerindedir. Dua insana rahatlama, güç ve huzur verir. Fiziksel, psikolojik ve zihinsel sağlık açısından fayda sağlar (Eryücel, 2013, s. 38). Dua bir yönü ile insanın kutsal olanla iletişim kurmasıdır. Dua, Allah’tan istekte bulunma, onunla bağlantıya geçme, bağlılığını sürdürme, eksiklik ve çaresizlik durumlarında yardım istemedir (Aktu, 2018, s. 8). Eşlerin dini yaşamaları, Allah’a inanması, sorunların çözülmesi, isteklerinin olması, var olan duruma şükretmek için dua etmesi evlilikte mutluluğu arttıran bir faktördür. Sabır, zorluklar karşısında dayanabilme kapasitesidir. İnsanın yaşam mücadelesinde ona güç veren, dengeyi sağlayan, başarıya ulaştıran, sonunda mutluluk veren bir erdemdir. Evlilik ilişkilerinde de eşlerin birbirlerine karşı anlayışlı davranabilmeleri, destek olabilmeleri, sorunları çözme çabasında olmaları açısından sabır önemli bir tutumdur (Balci Arvas, 2017, ss. 13, 92-93).

Sonuç

Evli kadınların evlilik uyumları ve manevi iyi oluş hallerinin incelendiği bu çalışmada, evlilik uyumları ve manevi iyi oluşları yüksek olan evliliklerin daha mutlu oldukları tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre; katılımcılar evliliklerinde genellikle kendilerini manevi olarak huzurlu ve mutlu hissetseler de dönem dönem yaşadıkları sıkıntılar yüzünden nadir de olsa evliliklerini bitirmeyi düşünmüşlerdir. Araştırmada evliliklerini az da olsa bitirmeyi düşünen kadınların, daha çok çocukla ilgili konularda eşleriyle ortak karar alamadıkları ve akrabalarla ilgili konularda müdahalelere maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eşin ailesi ile anlaşabilen ve destek gören kadınlarda vardır. Eşin ailesi ile anlaşmada çekirdek aile yapısının etkili olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kadınların evliliklerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunları ilerleyen yıllarda yaşamadığı ve uyumu sağladıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan kadınlar kumara karşı net bir tavır sergilemiş ve kumarı ayrılık sebebi olarak göstermişlerdir. Kumarın, evlilik uyumu ve manevi iyi oluşa tehdit oluşturduğu bulgusuna ulaşılmış ve sonuçta evlilikleri bitirebilecek en önemli faktör olduğu anlaşılmıştır. Eşlerinin alkol kullanmasını kesinlikle kabul etmeyen

kadınların yanında, onaylamasalar da alttan alarak idare eden kadınlarda mevcuttur. Evliliğini nadir de olsa bitirmek isteyen kadınlardan alkol yüzünden böyle bir düşünceye girdiklerini ifade edenler olmuştur. Araştırmada alkol kullanımının, evlilik uyumu bakımından sorun görüldüğü ancak kumar kadar tehlikeli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre alkol kullanımının zamanla evlilik uyumunu bozucu riskli bir araca dönüşmesi mümkündür. Elde edilen bulgulara göre eşlerin çift olarak dinine bağlı inanlı bireyler oldukları, kadınların eşlerine göre ibadetlerine daha bağlı oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan kadınların, dinine ve ibadetlerine bağlı olmanın insana olumlu özellikler katacağını ifade etmesi, mutlu bir evlilikte dini inanç ve ibadetlerin önemini göstermektedir.

Katılımcılarından birçoğunun manevi olarak olumlu, çok azının olumsuz hisselere sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada kadınların, manevi olarak huzurlu hissetmelerini, ailesi ile sağlıklı ve mutlu olmalarına ve hayatlarına şükredebilmelerine bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz duygular hisseden katılımcılardan birinin pandemi yüzünden sosyal hayatının kısıtlandığı, diğerinin de iş stresi yaşadığı tespit edilmiştir. Dünya hayatının geçici olduğuna inanmanın hissini bazı kadınlar kaygı olarak ifade ederken, büyük çoğunluğu ise rahatlama, günah işlememeye özen gösterme, vicdanlı olma, ibadetlere önem verme, sıkıntıların geçici olduğunu hatırlama, Allah'a sığınma, iyi bir insan olma, her şeyin boş olduğunu fark etme olarak ifade etmişlerdir. Allah inancına sahip olan tüm katılımcıların, her gün Allah'a dua ederek rahatladıkları, kendilerini huzurlu ve güvende hissettikleri, her şeyin daha iyi olacağına inandıkları için umutlu hissettikleri anlaşılmıştır. Buna göre Allah'a ve dünya hayatının geçiciliğine olan inancın, evlilik uyumu ve manevi iyi oluş halini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların evliliklerinde yaşadıkları sorunlar karşısında dini başa çıkma stratejilerinden en çok sabır ve duayı kullandıkları tespit edilmiştir. Zorluklar karşısında Allah'a sığınıp ondan yardım ve sabır dilediklerini ifade etmişlerdir. Evlilik uyumunun sağlanması açısından ilişkide eşlerin gösterdiği sabrın, manevi iyi oluş açısından da dua ederek Allah'tan yardım istemenin önemli bir tutum olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma ile insanların inançlı, dinine ve ibadetlerine bağlı oldukları zaman vicdanlı, merhametli, anlayışlı, sakin, çalışkan ve huzurlu oldukları, bu durumun aile yaşantılarına yansiyarak evlilik uyumlarını olumlu etkilediği, manevi olarak da kendilerini huzurlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşamımızda, ailenin ve manevi iyi oluşun bu kadar önemli olması, evlilik uyumu ve manevi iyi oluş üzerine, daha çok bilimsel araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

Acar, H. (2014). Manevi iyi oluş ile dindarlık arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18(2), 391-412.

- Akbaba, M. (2021). *Evlü bireylerde bağlanma biçimleri ve dürtüsellik düzeylerinin evlilik uyumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Aktu, Y. (2018). Pastoral psikoloji bağlamında "Ömür Dediğin" belgeselinin analizi. M. Koç, A. Ayten, ve N. Tınaz (Eds.) *Manevi danışmanlık ve rehberlik içinde*, Cilt 2 (ss. 315-334). İstanbul: Dem Yayınları.
- Albayrak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin aileye yönelik tutumları: Güvenirlik geçerlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(6), 47-56.
- Algan, T. (2016). Aile danışmanlığı uygulaması: Dünü, bugünü ve yarını. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5(7), 2208-2217.
- Altunbezer, Ş. (2020). *Savaş görmüş ergenlerin gelecek beklentisi ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun rolü*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ataşalan Arslan, D. (2019). *Dindarlık ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Balcı Arvas, F. (2017). *Dindarlığın evlilik doyumu üzerindeki etkileri ve değerlerin, dindarlık ve evlilik doyumu ilişkisi üzerindeki arabulucu rolü*. (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Balcı Arvas, F., & Hökelekli, H. (2017). Dindarlık ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ilişkisi üzerine bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi* 15(34), 129-160.
- Bayraktaroğlu, H., & Çakıcı, E. (2017). Kuzey Kıbrıs örneğinde çift uyum ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun psikometrik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 19(2-3), 113-119.
- Bozkurt, V. (2015). *Sosyolojiye giriş*. (ss. 225-243). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Civil, S. N. (2021). *Evlü bireylerde cinsiyet rolleri ve evlilik uyumu arasındaki ilişkinin öznel iyi oluşa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Corey, G.,(2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Çev. Tuncay Ergene. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çakır, S. (2008). *Evlü bireylerin evlilik uyumlarının ana-babalarına bağlanma düzeyleri ve demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çalışkan, Ş. (2020). *Evlü bireylerde manevi iyi oluş, ailede yılmazlık ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Çelik, M. ve Yazgan İnanç, B. (2009). Evlilik doyum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 18(2), 247-269.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(30), 120-129.
- Dünger Mutlu, D. (2021). *Evli bireylerde evlilik uyumu ve aşk tutumunun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi.
- Ekinci Murat, M. (2021). *Evlilik uymu ile bağlanma stilleri ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Ekşi, H., & Kardaş, S. (2017). Spiritüel iyi oluş: Ölçek geliştirme ve geçerliği. *Ruhsal Psikoloji ve Danışmanlık Dergisi* 2(1), 73-88.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam Dergisi* 18(1), 39-47.
- Eren, S. (2021). *Evli çiftlerin benlik kurguları ve benlik kurguları benzerliğinin evlilik uyumu ve doymu ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Erkılınç, M. M. (2020). *Aile içi iletişim kalıpları, benlik kavramı ve evlilik uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi.
- Eryücel, S. (2013). *Yaşam olayları ve dini başa çıkma*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Geçioğlu, A. ve Kayıklık, H. (2019). Dindarlık ve evlilik uyumu ilişkisi: Evli bireyler üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19(1), 202-224.
- Gügen, B. (2019). *Gebelik sürecindeki kadınlarda manevi iyi oluş ile hayat memnuniyeti ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Güldü, Ö. (2018). Araştırma yöntem ve teknikleri. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri, Ankara.
- Gülyüksel Akdağ, F. ve Cihangir Çankaya, Z. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(3), 646-662.
- Günay, A. R. (2020). *Evli ve çocuk sahibi bireylerin evlilik uyumu, çocuk yetiştirme tutumu ve aile işlevselliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gürsu, O. ve Ay, Y. (2018). Din, manevi iyi oluş ve yaşlılık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11(61), 1176-1190.
- Kalkan, A. (2020). *Öğretmenlerde evlilik doymu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Adana ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.

- Karadağ, Ş. (2015). *Evlilik uyumu ilişkisinde aile içi iletişimin rolü: Konya örneği*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Karavaşin, H. (2013a). Cinsellik ve evlilik. *Sosyal antropoloji* içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Karavaşin, H. (2013b). Aile. *Sosyal antropoloji* içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Kıvılcım Kavak, A. (2018). *Evlilik birliğinin korunması*. (Yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi.
- Kızmaz, Z., & Altuğ, S. (2019). Aile sorunlarının ortaya çıkmasında ebeveyn müdahalelerinin etkisi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(2), 538-557.
- Koçak, Z. (2021). *Covid-19 Pandemisi sürecinde evlilik uyumuyla ilişkili faktörler olarak ruhsal yakınmalar ve psikolojik dayanıklılık*. (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Kodan Çetinkaya, S. (2018). *Evlilik uyumuna ilişkin model araştırması*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kublay, D. ve Oktan, V. (2015). Evlilik uyumu: Değer tercihleri ve öznel mutluluk açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 5(44), 25-35.
- Kulaber Demirci, M. (2019). *Evli bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mizah tarzları, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Nazlı, S. (2020). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özasma, H. (2021). *Eşler arası iletişim ve maneviyat*. Ankara: Sonçağ Akademi.
- Özbek, C. (2018). *Evli bireylerde eş değerlendirme, evlilik uyumu, evlilik doyumu ve cinsel doyum arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Özer, İ. (2019). *Öznel iyi oluşu arttırma programının, zararlı alışkanlıkları olan ergenlerin öznel ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Parlak, Ü. (2021). *Çalışan annelerde depresyon düzeyini yordamada evlilik uyumu, iş-aile çatışması ve ebeveyn tükenmişliğinin rolü*. (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi.
- Pehlivan, A. (2018). *Manevi bakım ve danışmanlığın imam hatip ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığı ve manevi iyi oluşlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.

- Sezen, L. (2005). Türkiye’de evlenme biçimleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 11(27), 185-195.
- Sharf, R. (2017). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları*. Çev. Nilüfer Voltan. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Solmaz, N. (2020). *Evli çiftlerin kişilik inaçlarına göre eş seçimi, evlilik uyumu ve psikopatolojileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2000). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 70-110). Ankara: Anı Yayınları.
- Söylemez, İ. (2011). *Evlilikte uyum ve aile işlevleri ölçeği geliştirme: Güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi.
- Şanal Güngör, B. (2020). *Tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin öznel iyi oluşuna göre okulda öznel iyi oluş ve arkadaşla bağlanma düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şener, A. (2002). *Ailede eşler arası uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Şimşek, M. (2021). *Evlilik uyumunun yordayıcıları olarak affedicilik ve bilişsel esnekliğin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Tekdemir, V. ve Gürses, İ. (2020). Aile krizleri karşısında aile yılmazlığı üzerinde dinin etkisi: Dindar aileler örneği. *Kocaeli İlahiyat Dergisi* 4(2), 253-295.
- Telif, B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(28-3), 374-384.
- Tuncay, T. (2021). *Eşlerin bağlanma stillerinin evlilik uyumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Tunç, B. (2020). *Manevi iyi oluşla aile doyumu arasındaki ilişkide aile desteği ve bütünlüğünün rolü*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Adanan Menderes Üniversitesi.
- Tunç, B. ve Totan, T. (2020). Okul psikolojik danışmanlığında manevi iyi oluşun kullanımı: Tarihsel gelişim, kuramsal temeller ve öneriler. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 3(1), 1-20.
- Tutarel Kışlak, Ş. (1999). Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *3P Psikoloji, Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi* 7(1), 50-57.
- Tutarel Kışlak, Ş. ve Göztepe, İ. (2012). Duygu dışavurumu, empati, depresyon ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(2), 27-46.

- Türkgeldi, E. (2019). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler manevi iyi oluş ve sabır arasındaki yordayıcı ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Uçar, E. (2018). *Psikolojik iyi oluş yordayıcısı olarak dindarlık, evlilik doyumu ve problem çözme*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Ulucak, P. ve Bulut, I. (2012). Aile terapilerinin feminist teori açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi* 7(24), 9-24.
- Yalçın, H. (2014). Evlilik uyumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi* 3(1), 250-261.
- Yapıcı, A. (2018). Eşlerin dinsel algı ve yaşayışına göre evlilikte dindarlık ve maneviyat huzur mu, kusur mu? *Turkish Studies* 13(2), 79-106.
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejileri, oyun bağımlılığı ve akran ilişkilerinin, öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi.
- Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

BİR PEYGAMBER OLARAK HZ. İBRAHİM'İN DUALARINDAKİ TASAVVUFÎ VE PSİKOLOJİK TEMALAR

Esmâ SAYIN*

E-mail: esmasayin16@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-700X>

Citation/©: Sayın, E. (2023). Bir peygamber olarak Hz. İbrahim'in dualarındaki tasavvufî ve psikolojik temalar. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 205-219.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1261506>

Öz

Hız. İbrahim'in tevhit inancını yansıtan sağlam bir ahlaki ve kişilik yapısı olduğu için Hz. İbrahim'in makamı, Allah'ın dostu olma makamıdır. Hz. İbrahim, Allah dışındaki her şeyle bağlarını koparıp atmış ve Allah'tan başkasına gönül vermemiştir. Yüce Allah, Hz. İbrahim'in karakterini bütün âleme ve insanlığa örnek kılmıştır. Bütün insanlık âlemine örnek olan Hz. İbrahim'in şahsında, Sallî-Bârik dualarında dostluk makamına ermiş bütün dost kullar, dua ile anılır. O'nun kalp makamını içselleştiren insan, önce kulluğun özünü sonra da bütün tevhit inancına ait insanlık ailesini dostluk ve duayla kucaklar. Bu makalemizde bir peygamber olarak Hz. İbrahim'in dualarındaki tasavvufî ve psikolojik temalar ele alınarak incelenecektir. Bu kapsamda Hz. İbrahim'in dualarında geçen muhâsebe ve kendini sorgulama, istikâmet ve duygusal-zihinsel tutarlılık, tevekkül ve kendini tanıma-kendini aşma, ihlâs ve iç güdümlü dindarlık-sağlıklı ruh yapısı, tevbe ve kendini yenileme anlamlılık üretkenlik duygusu, hayâ ve kendini kontrol-sosyal ve ahlaki değerleri koruma konuları arasındaki bağlar incelenip yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tasavvuf, Muhâsebe ve Kendini Sorgulama, İstikâmet ve Duygusal Denge, Tevekkül ve Kendini Tanıma, İhlâs ve İç Güdümlü Dindarlık.

*

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tasavvuf 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.

SUFI AND PSYCHOLOGICAL THEMES IN ABRAHAM'S PRAYERS AS A PROPHET

Abstract

Having a strong morality and personality that reflects his belief in oneness, Abraham's rank is the rank of being a friend of Allah. Abraham broke his ties with everything except Allah and did not set his heart on anyone but Allah. Almighty Allah made the character of Abraham an example for the whole world and humanity. In Salli-Barik prayers read in the presence of Abraham, who is an example to the whole world of humanity, all friendly servants who have reached the level of friendship are remembered with prayer. Under the guidance of this verse, Abraham is a centre and an example for all prophets who preached the existence and oneness of God. Abraham's rank is of safety and security. There a son why the harem is called a harem is because the rank of Abraham is located there. This is because it is a place of safety and security. The seat of your heart is friendship. The person who internalizes Abraham's heart position first embraces the essence of servitude and then the whole family of humanity belonging to the belief of tawhid with friendship and prayer. This article will examine them mystical and psychological themes in Abraham's prayers as a prophet. In addition, relations between self-accounting and self-questioning in Abraham's prayers, personal integrity, direction and emotional balance-cognitive consistency, reliance, self-knowledge, self-transcendence, sincerity and instinctive religiosity-healthy spirit structure, repentance and self-renewal, sense of meaningfulness, productivity, modesty and self-control, protection of social and moral values will be examined and interpreted.

Keywords: Sufism, Self-Accounting and Self-Questioning, Direction and Emotional Balance, Tawakkul and Self-Knowledge, Sincerity and Instinctive Devoutness.

Giriş

Dua, Allah ile kulu birbirine bağlayan en güçlü iletişim tarzıdır. Gönlü Allah'a açmak ve gerçek sevgi olan Allah'ın sevgisini tatmak için, duanın gafletten uzak, bilinç ve samimiyet içerisinde yapılması lazımdır. Tasavvufta ise duâ, Allah ile kulu birbirine bağlayan en güçlü iletişim tarzı, muhabbet göstergesi, kalbi Yüce Allah'a açmak ve onunla manevî bağ kurmaktır (Sayın, 2012, s. 424).

Duâ, ihtiyaç anahtarı olduğu gibi, ihtiyaç sahiplerinin dinleneceği, çaresiz kalanların sığınacağı ve ümit sahiplerinin kendisi ile nefes almasıdır. Dua'nın gerek fert gerekse toplum üzerinde müsbet etkileri vardır. Duâ kişinin şuur, huşû ve saygıyla Allah'a yönelmesidir (Yıldız, 2016, ss. 551-552).

Dua, Allah Teâlâ ile muhabbet denilen ilahî sevgiye dayalı yoğun bir bağ kurmaktır. Muhabbet, sevgilinin arzusunu kendi arzularına tercih etmektir. Yine muhabbet, kişinin sevdiği her şeyini sevgilisi lehine tercih etmesidir (Kelâbâzî, 1980, s. 161). Dua eden bir gönül için, gerçek dost ve sevgili, sadece Allah Teâlâ'dır. Duanın verdiği manevî enerji, kişinin bütün tercih ve isteklerini hakiki sevgili ve dostun tercih ve istekleri yönünde değiştirmesine neden olur. Böylece dua, Allah'ın istek ve iradesinin kulun istek ve iradesiyle bütünleşmesini sağlar.

Dua, depresyonun yıkıcı etkisini en aza indirirken, dua yoluyla Allah'la kalbî ve zihnî açıdan bağlantı kuran insan, Allah'la kurduğu güven duygusunu öz-güven duygusuna; Allah'la kurduğu saygı diyalogunu ise, öz-saygıya veya benlik saygısına dönüştürebilir. İnsana verdiği öz-saygı ve öz-güven gücüyle dua, depresyonun fizyolojik ve ruhsal etkisini en aza indirir (Horney, 1994, s. 143).

Kişinin dünya hayatına sırt dönmeksizin ahiret nimetlerini bilinçli bir şekilde tercih edişi, onun Allah'a dayanmasına ve güvenmesine neden olur. Allah'a duyulan güçlü güven, duayı terapi açıdan etkili ve verimli hale getirir. Allah'a duyduğu güçlü güven sayesinde insan, âlemdaki en kıymetli varlık haline gelir. Allah, onu âlemin hakikatlerini birleştirici olarak yaratmış ve onu yeryüzünde halife kılmıştır (İbn Arabî, 1989, s. 14).

Duanın en önemli yararı, kişiye yalnız olmadığını hissettirmekle ümit duygusunu ayakta tutmaya yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, dinî referanslara göre yaşayanlar arasında kalp ameliyatı geçirenlerin, ameliyat sonrası ölüm riskinin, hiçbir dinî aktivitesi olmayanlara göre on dört misli daha az olduğu tespit edilmiştir (Tarhan, 2011, s. 102). Dua sayesinde Allah'a ümit ve güvenle yönelen insan, kendi faniliğini itiraf etmektedir. Dua eden insan, bir yandan Allah'a olan samimi bağlılığını ifade ederken Rabbine karşı güçlü bir güven duygusu hisseder (Hökelekli, 2009, s. 69).

Doktorların çoğu kez, hastanın maneviyatını güçlendirmek, moralini yükseltmek sözüyle ifade ettikleri ruhî durum, özellikle Allah'a sığınma ve dua ile elde edilir. Tıpta ilaçla tedavinin yanında özellikle hastanın moralini yükseltmeye de önem verilmektedir (Peker, 2011, s. 129). Bu bağlamda dua, tıbbî tedaviyi tamamlayıcı olarak hastanın moralini yükseltmekte ve onu ruhsal anlamda güçlendirmektedir. Bu noktada ruhsal hastalıkların beden üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Ruhsal hastalıkların beden üzerinde hastalık etkisi oluşturması olan psikosomatik hastalıklar üzerinde de duanın olumlu etkileri bulunmaktadır.

İnsanın kalbini ilahî sır ve hakikatlere açan dua, müşâhedenin de kapısı ve kaynağıdır. Müşâhede ise, Yüce Allah'ın kalpte hazır olmasıdır. Müşâhede sahibi insan, kendi varlığını ortadan kaldırmış, Allah'ın isim ve sıfatlarıyla bütünleşmiştir (Yılmaz, 2002, s. 223). Yüce Allah'ın kalpte hazır olduğunu dua vasıtasıyla fark eden bir insan, ancak Rabbini ve O'na ettiği yalvarışı görür. Böylesine büyük bir nimeti ve ayrıcalığı kula sunan dua, kul için vazgeçilmez olur.

Rabbimiz, namaza dost olan ve namazla dostluğu insana öğreten Hz. İbrahim'i, kendisine dost edinmiştir. Yüce Allah, bunu şöyle ifade eder: *İşlerinde doğru olarak kendini Allah'a veren ve İbrahim'in Allah'ı bir tanıyan dinine uyan kimseden dince daha güzel kim vardır? Allah, İbrahim'i dost edinmiştir* (Nisa 4/125). Bu noktada bu makalede Hz. İbrahim'in dualarındaki tasavvufî ve psikolojik temalar ve bu temalar arasındaki bağlar yorumlanacaktır.

1. Hz. İbrahim'in Tasavvufî Kişiliği

Hız. İbrahim'in dualarında ortaya çıkan en önemli özellik, O'nun fedâkarlık ve isâr peygamberi olmasıdır. Hız. İbrahim'i anlayan ve yaşayan bir insan; kendisini, malını ve evlâdını Allah yolunda adayabilir. Ayrıca her insanın ruhunda Hız. İbrahim'den bir parça vardır (İbn Arabî, 1989, s. 410).

Aynı zamanda Hız. İbrahim, *Benden sonra gelecek nesiller içinde iyilikle anılmamı ikram eyle* (Şuâra 26/84) diye dua etmiştir. Bu duada ise Hız. İbrahim, gelecek nesiller tarafından iyilikle anılmayı dilemektedir. Aslında Hız. İbrahim, bu dualarıyla bir insanın yaşadığı süre içinde hangi amaç için yaşaması gerektiğini insanlık ailesine öğretir. Aslında insan, gelecek insanlık ailesine dua edip eser üretebilmek için yaşmalıdır. Aynı zamanda insan, gelecek insanlık ailesine ürettiği işler ve eserlerle onların duasını almak için de uğraşmalıdır.

Hız. İbrahim, *Rabbim beni ve soyumdan gelen insanları, namaza ait tüm hakları ve namazın şartlarını dosdoğru yerine getirerek namazda devamlı ve duyarlı kıl* (İbrahim 14/40) duasında bulunmuştur. Salâvat dualarında insanın Hız. İbrahim'i dua ile anmasının en önemli sebebi, Hız. İbrahim'in namaza olan vefâsı ve aşkıdır. Namaza duyulan bu sorumluk ve sevgi hali ise, tasavvufta ikâme anlayışına karşılık gelmektedir.

Rabbimiz, namaza dost olan ve namazla dostluğu bize öğreten Hız. İbrahim'i, kendisine dost edinmiştir. Yüce Allah, bunu şöyle ifade eder: *İşlerinde doğru olarak kendini Allah'a veren ve İbrahim'in Allah'ı bir tanıyan dinine uyan kimseden dince daha güzel kim vardır? Allah, İbrahim'i dost edinmiştir* (Nisa 4/125).

Böylece namazda Hız. İbrahim'in şahsında, dostluk makamına ermiş bütün dost kullar, dua ile anılır. Bu dua zincirine katılan namaz kılan kişiler, Rabbimizin ikramıyla dostluk mertebesine katılırlar (Sayın, 2020, s. 76). Hız. İbrahim'in dualarındaki bu samimiyet ve tevhit inancı merkezindeki birleştirici ruh, tasavvufta ihlâs anlayışına karşılık gelmektedir.

Hız. İbrahim, dualarında manevî hastalıklardan korunmayı hedeflemiştir. Manevî hastalıklar ise, gaflet, umutsuzluk, riyâ, kibir, gurur, düşmanlık, kin, hased, kötü niyet, dünya sevgisi, cimrilik ve diğer bütün günahlar olarak sıralanabilir. Bunların tedavisi güzel işler yapmak ve Yüce Allah'ın yasakladığı haramlardan uzak durmakla olur. Sufiler manevî hastalıklar konusu üzerinde önemle durmuşlardır (Yıldız, 2016, s. 136).

2. Hz. İbrahim'in Dualarındaki Tasavvufi ve Psikolojik Temalar

2.1. Hz. İbrahim'in Dualarında Muhâsebe ve Kendini Sorgulama

“Rabbimiz, beni, annemi-babamı ve bütün inananları hesap gününde bağışla” (İbrahim 14/41) duasında hesap gününde hesaba çekilmeden önce kendini hesaba çeken Hz. İbrahim'in bağışlanma isteği sayesinde tasavvufi anlayışın özünde olan muhâsebe kavramıyla kendini hesaba çektiği görülmüştür. Bu bağlamda yaramaz ve şımarık bir çocuk gibi hareket eden nefsi, hesaba çekme ve sorgulama yoluyla terbiye etmeye, 'muhâsebe' denilir.

Nefsin bitmek tükenmek bilmeyen isteklerine ise, onu hesaba çekme denilen 'muhâsebe' vasıtasıyla engel konulabilir (Sayın, 2020, s. 65). Hz. İbrahim'in bu duasında hesap günü yaşanmadan önce nefis denilen ego, hesaba çekilerek muhâsebe gerçekleştirilir.

Bu duadaki nefis muhâsebesi sayesinde Hz. İbrahim, nefisini hesaba çekip sorgulamıştır. Bu dua sayesinde Hz. İbrahim, önce aklı ve sonra vicdanı terbiye eder. Böylece Hz. İbrahim, kendini kontrol ederek kendini tanımaya başlamayı insanlığa öğretir (Muhâsibî, 2001, s. 351).

Bunun için insan, bedeniyle dünyada, kalbiyle ahirette olmalıdır. Mevki hırsı ve dünyevî mutluluk peşinde olanlar, nefislerine yenilmiştir (Rûmî, 1994, s. 301). Ancak bu duadaki muhâsebe anlayışı sayesinde insan, tasavvufi ve psikolojik anlamda güçlenir ve nefisini terbiye eder.

Bu duasında Hz. İbrahim'in güçlü bir muhâsebe tecrübesi yaşadığı görülür. Muhâsebe ise, insanda ilahî isim ve sıfatların benliğe yerleşmesini sağlar (Bayrakdar, 1987, s. 9). Aynı zamanda Hz. İbrahim, muhâsebe sayesinde kendini ruhsal anlamda dengelemeyi ve kendini sorgulamayı bütün insanlığa öğretir.

Aynı zamanda muhâsebe, derin bir düşünce ve odaklanma ile hataları sorgulama süreci olduğu için bilinci ve karakter gelişimini en hızlı şekilde gerçekleştiren yollardan birisidir. İnsanın kendini sorgulaması, onun iradesini ve karakterini güçlendirir (Ansârî, 1986, s. 64).

Dinî değerler insana, benlik güçlerini bir merkezde toplama kabiliyeti verir ve böylece insanı yeni bir kişilikle donatır. İnsanın nefisini hesaba çekmesi, kendi doğal yönelimlerini aşarak ilâhî rehberliğin işaret ettiği yönde gelişmesini sağlar (Sayar, 2006, s. 68).

Hz. İbrahim bu duayla, kişisel bütünlüğü sağlamıştır. Bireyin kendi duygu, düşünce ve değerleri konusunda eylemde bulunması demek olan kişisel bütünlük, ancak nefis muhâsebesi sayesinde mümkündür. Kişisel bütünlük ancak nefis muhâsebesiyle gerçekleştirilebilir. Kişisel bütünlüğüne önem veren kimse, kendi iç dünyasına, yani duygu, düşünce ve değerlerine özen gösterir; onları hafife almaz. Kendi duygu ve düşünceleri hakkında mesaj iletirken onlarla çelişmemeye çalışır (Hökekleli, 2011, s. 99).

2.2. Hz. İbrahim'in Dualarında İstikâmet ve Bilişsel Tutarlılık

“Rabbim, bana maddî ve manevî ilimler yani hikmeti ikrâm et ve beni iyi kullarının arasına kat. Benden sonra gelecek nesiller arasında beni doğrulukla anılanlardan kıl. Beni nimet yurdu olan cennete girenlerden kıl. Babamı da bağışla, şüphesiz o, yolunu şaşıranlardandır. İnsanların diriltileceği gün, Allah’a temiz bir kalple gelenden başka hiç kimseye malın ve oğulların fayda vermeyeceği o gün, beni utandırma” (Şuâra 26/83-87) duasında, Hz. İbrahim’in istikâmet denilen doğruluk, dürüstlük, tutarlılık, denge ve sadakat anlayışını içselleştirdiği görüyoruz.

Bu duası, Hz. İbrahim’in istikâmet isteğiyle hayatını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda istikâmet, bütün yapılan işlerde, aşırılığa kaçmamak ve orta yolu tutmaktır (Ankaravî, 1869, s. 254). Ahlâkî hükümlerde asıl olan, ölçülü ve dengeli olmaktır. Buna ‘itidâl’ denir. Aslında en üstün işler, en üst sınır ile en alt sınır arasındaki orta yoldan yürümektir.

Meselâ İslâm’da ölçüsüz ve dengesiz harcama ile kıt ve az harcama, her ikisi de hoş görülmemiştir. İlkine israf, ikincisine de cimrilik adı verilir. Tam orta nokta o kadar ince bir çizgidir ki, çoğunlukla bu noktanın bulunması ve üzerinde devamlı kalınması oldukça zordur (Uludağ, 1999, s. 105).

Hz. İbrahim’in duası esnasında istenen istikâmet isteği, insanı duygu durum bozukluğundan koruyarak ona duygusal ve zihinsel denge kazandırır. Bu bağlamda duygu durum bozukluğuna sahip bir kısım hastalar, duygu ve heyecan yönünden ileri derecede çökkündür. Bir kısmı da duygu ve heyecan bakımından ileri derecede taşkındır.

Duygu durum bozukluğuna sahip kişiler, duygusal dalgalanmanın iki ucunda gelip giden ya da bir ucuna saplanıp kalmış gibidirler. Yaşantılarındaki durumlar ne olursa olsun tutarlılık ve istikrardan uzak olarak ya çok heyecanlı ve uçuk ya da çok çökkün ve üzgündürler. En yaygın duygu durumu bozukluğu ise, depresyondur (Clegg, 2001, s. 87). Bu duada ifade edilen doğruluk kaynaklı istikâmet, aşırı yoğun duygulardan ve uç eğilimlerden insanı koruduğu için insanı duygu durum bozukluğuna karşı tedavi edici bir etkiye sahiptir.

İstikâmetin ilki, karar dürüstlüğü olarak bilinir ki, insan bir işi yapmaya karar verince onu kararlılıkla yapar. Yapılan işlerde dürüstlük, insanın bir takım iyi davranışlar yaparken, bu yaptıklarının iyi davranışlar olduğunun bilincinde olmasıdır. Dinî makamlarda dürüstlük ise, dinî emirlere karşı dürüst ve istikrarlı bir tutumla yaklaşmaktır (Çağrı, 1982, s. 188).

Hz. İbrahim’in duasındaki gibi doğruluk kaynaklı istikâmet isteğinde bulunan bir insan, duygusal denge ve bilişsel tutarlılığı Rabbinden diler. Duada geçen doğruluk kaynaklı istikâmet anlayışı, kişiye bilişsel tutarlılık denilen bir yetenek kazandırır. Bilişsel tutarlılık kişinin inançları, tercihleri, tutumları vb. arasında tutarlılık olmasıdır. Bu tutarlılık, hayat tarzımıza ve tercihlerimize uyum ve istikrar olarak yansır (Gelder, 1996, s. 56).

2.3. Hz. İbrahim'in Dualarında Tevekkül ve Kendini-Tanıma

"Rabbimiz, yalnız Sana güvenip dayandık, Sana yöneldik ve sonunda da Senin huzuruna varacağız" (Mümtehine 60/4) duasında Hz. İbrahim'in Allah'a her durum ve şartta güven duygusu olan tevekkülü içselleştirdiği görülmektedir. Bu noktada tevekkül, 'hayatı bir güne indirip' yarının endişesini gönülden silmektir. Kulun kendisini Allah Teâlâ'nın ilâhî iradesine teslim etmesidir (Kuşeyrî, 2003, s. 280). Yani tevekkül anlayışı, insanın 'yarın halim ne olacak' diye kendisine soru sormaksızın gelecek endişesini kalbinden atmasıdır.

Dünyada sadece misafir olan insan, sıkıntılarını ve dertlerini Allah'a havale etmeli ve dünya gemisine yüklerini bırakmalıdır. Bu anlamı Hz. Mevlânâ, şöyle açıklar: 'Gemiye yükü yükleyince, artık yapacağın iş, Yüce Allah'a tevekkül etmektir. O yolculukta batacak mısın, kurtulacak mısın bilinmez. Neticeyi bilmedikçe, gemiye bir adım atma (Rûmî, 1994, s. 105).

Bu örnekle Hz. Mevlânâ, insanın gelecek endişesinden kurtulması için tevekkülün şart olduğuna dikkat çeker (Yeniterzi, 2001, s. 78). Bu duada ifade edilen tevekkül, gelecek kaygısını ve rızık endişesini bir kenara bırakarak tevekkül anlayışının insana verdiği güven, teslimiyet ve huzur duygularını hissetmektir. Bu noktada Hz. İbrahim örneği merkezîyetinde tevekkül sahibi bir kişi de Allah'ın şefkat ve merhametine o kadar çok güvenir ki, annesinin memesinden başka sığınacak bir yer bilmeyen emzikli bir bebek gibi olur.

Tevekkül, nefsin terbiye edilmesi olup her durum ve şartta kulun Allah Teâlâ'ya güvenmesidir (Tûsî, 2001, s. 50). Bu duasında Hz. İbrahim örneğiyle insan, Rabbinden gelen her şeye karşı mutluluk ve rıza içinde teslim olur. Aynı zamanda tevekkül; mal, nefis, hırslar gibi sahte bağımlılık kaynaklarını söküp atmak; sebeplere güvenme fikrini ortadan kaldırmaktır. Bu noktada Hz. İbrahim, bu duasında bütün sahte bağımlılık unsurlarından kendini hürleştirerek gerçek kulluğu yakalamıştır.

Tevekkül sayesinde insan, dünya ve ahiret hazlarının kalpteki etkisini ortadan kaldırarak nefsin olumsuz istek ve arzularının ölümünü izler. Böylece onun kalbi, sadece Allah'a sığınıp O'na güvenir (Kelâbâzî, 1980, s. 151). Bu dua sayesinde Hz. İbrahim, Rabbinden daima ümitli ve güven duygusu içerisindedir. O, ruh sükûneti, güven ve huzur içerisinde yaşar. Zaten Allah'a ümit duygusu ile bağlanan insan, hayata karşı iyimserliği artar ve karamsar duygulardan uzak kalır (Pazarlı, 1972, s. 196).

Duada ifade edilen tevekkül anlayışı, sebeplere ve gayrete sarıldıktan sonra tamamen Allah'a teslim olarak, hayatta gerçekleşen şeylere çok sevinerek kendi benliğini kibirle yitirme; olmayan şeylere çok üzüler de stres ve depresyona kapılma durumlarından kişiyi korur. Böylece tevekkül anlayışı, aşırı duygusal dalgalanmalara engel olarak ruhsal dengeyi sağlar. Gerçekte tevekkül anlayışıyla sadece Allah'a güvenen ve O'nu vekil tayin eden Hz. İbrahim, bu duayla kalp yükünü ve her türlü içsel sıkıntısını Rabbine bırakmış ve O'nun şefkatine sığınmıştır.

İfade edilen bu duayla içsel sıkıntılarını ve ruhsal daraltılarını Allah'a güvenerek ve O'nun kendisi hakkındaki takdirinden hoşnut olarak bir kenara bırakan Hz. İbrahim, sağlıklı bir dindarlık tipini içselleştirmiştir. Bu noktada dindar bireyler, diğerlerine göre daha az ruhsal rahatsızlıkla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca acı veren pek çok tecrübe, dinî bir inanç yapısının yardımıyla atlatılabilir. Böyle bir durumda Allah Teâlâ, her şeyi en iyi yönlendiren başşayıcı bir yaratıcı olarak tecrübe edilebilir (Schroeder, 1997, s. 62).

Tevekkül anlayışıyla Hz. İbrahim, kalbindeki sıkıntıları, ruhundaki çalkantıları ve zihnindeki çatışmaları Rabbiyle kurduğu güven ve sevgiye dayalı bir bütünlükle sonuçlandırmıştır. Bu durumda onun daha sabırlı hareket etmesini sağlar. Tevekkül sahibi bir insan, geleceği karanlık görmez. Olumlu isteklerinin Allah tarafından karşılanacağını düşünerek rahatlar ve huzur bulur. Böylece Allah; hem ümitsizlik, sıkıntı, bunalma, korku ve endişe durumlarında insana yardım edecek kudretli bir güç, hem de sevinç ve mutluluk anlarında insanın şükran ve sevgi ifadelerini sunabileceği ilahî bir güçtür (Peker, 2011, s. 245).

Bu duadaki tevekkül anlayışı sayesinde Hz. İbrahim, Rabbini hayatının, kâinatın ve ruhsal derinliklerinin merkezine koymuştur. Zira kendini dünyanın merkezi olarak düşünmek, insanı yanılta bir özelliktir. Aynı zamanda dünyanın merkezi olmaya çalışmak da sağlıksız bir dindarlık ve kişilik yapısı geliştirmiş olan insanların sürekli yeniledikleri bir hatadır (Karasu, 2010, s. 45).

Bu duadaki tevekkülün kendisine kattığı manevî güçle Hz. İbrahim, Allah'la kendisi arasında sarsılmaz bir bağ oluşturur. Aynı zamanda o, yaşadığı zaman dilimine odaklanmış; dünün acılarını ve yarının kaygılarını unutmuştur. Böylece içerisinde nefes aldığı günü en iyi şekilde geçirmek ve değerlendirmek, Hz. İbrahim için gerçek bir hedef olmuştur.

Tevekkülün insana kazandırdığı teslimiyet, güven, huzur ve kaygılardan arınmışlık hissi sayesinde Hz. İbrahim, kendini-tanımaya yetisiyle ruhsal dünyasını tekrar yapılandırmıştır. Böylesi bir insan, dış dünyadaki olayların ve iç dünyasındaki yaşantıların çoğu kez farkındadır.

Çevresindeki kişilerin ve olayların kendisini nasıl etkilediğini bilen kişi, bilinç dışı birtakım takıntı ve saplantıların tuzağına düşmez. Kendi kusurlarını, zaaflarını, hatalarını görmek ve bunları kabullenmek büyük bir erdemdir (Hökelekli, 2009: s. 19).

Böylece Hz. İbrahim, Allah için istikrarlı bir şekilde hissettiği güven ve sevgi duyguları sayesinde kendini iyi tanıyarak sıkıntılarını ortadan kaldırmıştır. Yani Hz. İbrahim, kendini tanıyarak kendi benliği hakkında olumlu yargılara sahip olmuştur.

2.4. Hz. İbrahim'in Dualarında İhlâs ve İç Güdümlü Dindarlık

"Rabbim, bu şehri güvenli bir şehir kıl. Halkından Allah'a ve ahiret gününe inananları her türlü nimetle rızıklandır" (Bakara 2/126) duasıyla Hz. İbrahim'in gerçek bir ihlâs ve samimiyet anlayışını kendi iç dünyasında içselleştirdiğini görüyoruz. Bu bağlamda ihlâs,

gösterişi bırakmak; itaatte ve ibadette samimi olmaktır. İhlâs, kalbi keder veren her türlü halden kurtarmak ve Allah'a tam bir doğrulukla kullukta bulunmaktır. İnsanın işlerinde Allah'tan başka hiç kimseden karşılık beklememesidir (Cebecioğlu, 2004, s. 298). Bu duayla Hz. İbrahim, ihlâsın bütün hallerini ahlakında taşımaktadır.

Bu anlamda ihlâs, insanın bütün işlerini kibir ve riyadan temizleyip samimi tarzda Allah Teâlâ'ya layık bir hale getirmesidir. Zira yapılan işlere güvenmek, irfanın eksikliğine işarettir. Böylece o, içerisinde nefsin haz duyacağı ve övüneceği hiçbir şeyin bulunmadığı bir hazinedir (Ankaravî, 1869, s. 252).

Bu duasında Hz. İbrahim, ihlâsın özünü yaşayarak onun üç önemli işaretini benimsemiştir. İhlâsın üç önemli işareti, kişinin gözünde halkın övmesinin ve kötölemesinin eşit derecede öneme sahip olması, yapılan işte ve işin ulaştığı başarıda kendisini görmeyi unutmak; yapılan işte sadece Allah'ı görüp kendini görmeyi unutmaktır (Kuşeyrî, 2003, s. 339). Bu manada ihlâsın özü, Hz. İbrahim örneğinde görüldüğü üzere, sadece Allah'a yakınlık ve O'nun sevgisine odaklanmak amacıyla kalıcı işler ve eserler üretmektir.

İç güdümlü dindarlar, Allah rızası için ibadet ederler. Onlar, ihlâsla ve gerçek bir samimiyetle Allah'a kulluk ederler. Onlar, ibadetlerini istikrarla yaparlar. İç güdümlü dindarlar için dinî değerlere uymak, gerçek bir amaçtır (Hökekleli, 2010, s. 86). Bu manada Hz. İbrahim'in iç-güdümlü insanların bütün özelliklerini taşıyarak O'nun içten gelen yoğun ve samimi bir duyguyla Allah Teâlâ'ya bağlandığını söyleyebiliriz.

Ruh sağlığını oluşturan bütün unsurların samimiyet, dürüstlük ve şeffaflık merkezli din anlayışını oluşturan gerçek ihlâs sahibi olan Hz. İbrahim'de bulunduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Ruh sağlığını, bireyin ruhunda ve yakın çevresiyle ilişkilerinde ruhsal rahatsızlıkların bulunmaması şeklinde özetlemek mümkündür.

Ruh sağlığını, bireyin ruhunda ve yakın çevresiyle ilişkilerinde ruhsal rahatsızlıkların bulunmaması şeklinde özetlemek mümkündür (Holm, 2004, s. 143). Zaten ruh sağlığına sahip bir insan, önce kendisi, ailesi, komşuları, hemşerileri, diğer toplumlar ve en üst düzeyde Allah ile iyi geçinen insandır.

Ruh sağlıkları normal bireyler, tepkilerini ve kapasitelerini değerlendirmede ve etraflarındaki dünyada olup biteni yorumlamada oldukça gerçekçidirler. Sağlıklı kişilik yapısına sahip bireyler, diğer insanlarla yakın ve doyurucu ilişkiler kurabilirler. Başkalarının hislerine karşı duyarlıdırlar ve kendi ihtiyaçlarını karşılamak için başkalarına aşırı taleplerde bulunmazlar. Buna karşılık zihinsel bozukluğu olan kişiler, kendi güvenliklerini korumakla o kadar meşguldürler ki, son derece benmerkezci olurlar; zihinleri, kendi hisleri ve çabalarıyla doludur; sevgi ararlar, fakat karşılığını veremezler (Atkinson, 1995, s. 614). Böylece Hz. İbrahim, ihlâs merkezli bu duasında bütün insanlığa samimiyet, sevgi ve dürüstlük merkezli bir yaşam tarzını öğretir.

2.5. Hz. İbrahim'in Dualarında Tevbe, Kendini Yenileme ve Üretkenlik Duygusu

“Rabbimiz, ikimizi Sana teslim olmuş müslümanlardan kıl ve neslimizden Sana teslim olmuş müslüman bir ümmet ikrâm et. Bize ibadet ilkelerini göster ve tevbemizi kabul et. Şüphesiz Sen, tevbeleri kabul eden ve çok bağışlayansın” (Bakara 2/128) duasında Hz. İbrahim'in tevbe anlayışını içselleştirdiğini görüyoruz. Aslında tevbe, pişmanlık ve hatadan Allah Teâlâ'ya dönmektir.

Küfürden imana dönmek, kâfirlerin; kötü işlerden iyi işlere dönmek, günahkârların; kötü huylardan iyi ahlâka dönmek, iyilik sahiplerinin; Hak dışındaki her şeyden (mâsivâ) Hakk'a dönmek, nebi ve velilerin tevbesidir (Uludağ, 1999, s. 529). Bu noktada Hz. İbrahim'in bu duasıyla gerçek bir tevbeyle Allah dışındaki her şeyden Rabbine döndüğünü görüyoruz.

İnsan, iradeyi iyi şeyler yapma niyeti ile planladığı takdirde her gün kendisini yenilemiş olur. İnsanın tevbe vasıtasıyla olumsuz düşünce, zevk ve tuzaklara karşı doğru işler yapma tercihini ortaya koyarak yaptığı ibadetler, ilahî hedeflere uygun olacaktır (Tarhan, 2011, s. 101). Bu manada Hz. İbrahim'in duasındaki tevbe anlayışı, hatadan dönme ve kendini yenileme bilinci içerisinde, iradeyi yeniden inşa eder.

Bu duasında tevbenin psikolojik ve ruhsal etkilerini insan, güçlü bir şekilde yaşar. Bu bağlamda tevbe eden insan, Allah'la arasına giren her çeşit düşünce, davranış ve günahın izlerini silerek Allah'a yaklaşmaya çalışır. Öyle bir duruma gelir ki, artık onun için tevbe, Allah'tan başka her şeyi unutmaktan ibaret olur (Nicholson, 1974, s. 31).

Tevbe, 'ileride yaparım' sözünü terk etmek ve ilâhî emirlerin ya da yasakların gereğini derhal yerine getirmektir (Kuşeyrî, 2003, s. 184). Bu duasında, Hz. İbrahim, tevbeyle kendini yenilemiş; tevbeyle hayata ümit ve anlamlılık duygusuyla katılmıştır. Zaten tevbe de hatalardan dönme ve bir daha onları yapmamama iradesini göstermektedir.

Duasıyla tevbeyi tecrübe eden Hz. İbrahim, kendini yeniler ve günahkârlık duygusunun olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı insanlara öğretir. Aslında kendini değiştirmek ve yenilemek, birçok durumda kendi yeteneklerinin ve gücünün üstüne çıkmaktır. Kendini yenileyemeyen kişiler, belirsizliğe tahammülsüzdürler ve onların problem çözme becerileri son derece düşüktür (Eskin, 2009, s. 138).

Tevbe anlayışı, günâhkarlık duygusunun olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak; kişinin kendini yenileme becerisi ile gafletten kurtulma arasında olağanüstü bir denge sağlarken endişeleri, kaygıları, belirsizliğe yönelik sıkıntıları da tedavi ve terapi eder.

Hz. İbrahim'in duasındaki tevbe anlayışı, olumlu karakter özelliklerine insanı yönlendirir. Manevî üretkenlik de diyeceğimiz bu süreç, kişinin manevî dünyasını yeniler ve onu canlandırır. Üretkenlik eksikliği ise, sürekli enerji eksikliği ve çoğu kez çözülmemiş sorunlardan kaynaklanan psikolojik gerilimin belirtileridir.

Tevbe, insanı olumlu karakter özelliklerine yönlendirirken sadece kendisi için yaşamayan aynı zamanda insanlık ailesinin huzurlu yaşamı ve manevî enerjisi için Allah'a yönelen bir insan tipini de ortaya çıkarır. Üretkenliğin bu boyutu, üretkenliğin manevî boyutu üzerine bir de sosyal boyutunu ilave eder. Üretken insan, gelecek nesilleri yetiştirme amacındadır (Hökelekli, 1998, s. 60). Ruh ve beden birbirini tamamlar. Bu bağlamda fizyolojik rahatsızlıkların sebebi bile psikolojik sebeplere bağlı olabilir.

2.6. Hz. İbrahim'in Dualarında Hayâ, Kendini Kontrol ve Sosyal-Ahlakî Değerleri Koruma

"İnsanların diriltileceği gün, Allah'a temiz bir kalple gelenden başka hiç kimseye malın ve oğulların fayda vermeyeceği o gün, beni utandırma" (Şuâra 26/83-87) duasında Hz. İbrahim, ruha yapılan en etkili utanma makyajı olan hayâ duygusunu duasının merkezine koymuştur. Hayâ, insanın ruhundaki en mükemmel utanma duygusudur. İnsanların utanması, üç şekilden biriyle olur. Bunlar; Allah'tan utanmak; O'nun emirlerine sarılmak, yasaklarından uzaklaşmakla olur.

İnsanın insanlardan utanması; onlara eziyet etmemek, onların karşısında hata işlememek vasıtasıyla olur. İnsanın kendisinden utanması ise; iffet sahibi olmak ve kendini korumak suretiyle olur (Mâverdî, 1988, s. 349). Hz. İbrahim'in bu duaları sayesinde insanlar, hayâ anlayışını içselleştirirler ve böylece onlar, bütün duyu organlarını cinsel uyarıcılardan; gönüllerini ise, Allah dışındaki bütün sevgilerin esaretinden kurtarırlar.

Hayâ, murâkabe sahibi kişilerin özelliğidir. Murâkabe sahibi kişiler, Allah Teâlâ'nın onların niyetlerini ve fiillerini gördüğünü bilirler. Onlar, yaptıkları işleri 'ihşân' anlayışı içerisinde yaparlar. İhşân'ın, hayâ ile bütünleştirilmesi ise, çok önemlidir. Bu noktada hayâ, kulan Rabbi'nin nimetlerini samimiyetle hissederek şükürden aciz durumundan utanmasıdır (Ankaravî, 1869, s. 267).

Hayâ, kişinin kendi nefisini, genellikle insanların ayıplayacağı şeylerden uzak tutmasıdır. Bu ahlakî özellik sayesinde nefis, Allah'ın emirlerine aykırı düşüncelere boyun eğmez (Dihlevî, 1990, s. 261).

Hz. İbrahim, hayânın insan ruhundaki etkilerini ele alır. Bu noktada Hz. İbrahim'in dualarındaki hayâ anlayışı sayesinde insanın kalbi, Allah aşkıyla erir. Bu anlamda hayâ, O'nun büyüklüğünü hissederek ruhun başını öne eğmesidir (Sühreverdî, 1966, s. 98). Hayâ duygusu, Allah'a karşı hissedilen en yoğun utanma duygusu olduğu için insanlar, gerçek tevâzuyu hissederek mevcut yükseklik komplekslerinden de kurtulurlar.

Bu duasındaki hayâ duygusuyla insan, toplumsal ve ahlakî değerlerini korur. Hayâ sahibi insanlar, cinsel arzu ve istekleri konusunda toplumsal, ahlakî ve dinî sınırları gözetirler. Onlar, dürtülerinin akışına kendilerini kaptırmazlar. Onlar, başıboş bir cinsel yönelimin hem kendileri için, hem de toplum için olumsuz sonuçlarının bilincindedirler (Hökelekli, 2010, s. 128).

Aynı zamanda hayâ sahibi insan hem Rabbine hem de kendine karşı güven duyar. Böylece hayâ duygusu sayesinde kişi, güvenlik ihtiyaçlarını karşılar. Güvenlik ihtiyacı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde görüldüğü üzere sağlıklı olma, tehlikeden uzak durma, kendini güven içinde hissetme, güvenli bir çevre ihtiyacı ve ilahî duyguların tatmin edilmesi olarak görülebilir (Gunther, 2000, s. 491).

Hayâ duygusu da insanın dikkatini hatalarından dönme duygusundan kendine ve Allah'a dönme duygusuna çevirir. Aslında hayâ anlayışından kopma ve utanma duygusuna sırt çevirme, insanı kendi bağlarından kopararak ona sınırsız bir özgürlük verir; ancak onu bağımlılıklarının ve nefsanî duygularının esiri yapar.

İnsan ve toplumlar, hayâ anlayışının insana kazandırdığı sosyal ve ahlakî değerleri koruyarak hem akla ve sağduyuya aykırı her türlü fiilden uzak durabilirler; hem de benlik kontrolü vasıtasıyla ruhsal yapılarını tedavi edebilirler.

Bu noktada benlik kontrolü, toplumsal olarak arzu edilmeyen ahlak dışı ya da aşırılıklar içeren davranış eğilimlerinden sakınmayı içeren kontrol düzeni, kişinin kendi düşünce ve duyguları üzerindeki kontrolü ve benlik kontrolünü geliştirmede yardımcı olarak davranışların belirlenmesi olarak ele alınabilir (Hökelekli, 2010, s. 40). Hz. İbrahim'in dualarındaki hayâ anlayışı sayesinde toplumsal ve ahlakî değerleri içselleştiren insanlar; zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak benlik kontrolünü gerçekleştirebilirler.

Sonuç

Hız. İbrahim'in tevhit inancını yansıtan sağlam bir ahlakî ve kişilik yapısı olduğu için Hz. İbrahim'in makamı, Allah'ın dostu olma makamıdır. Hz. İbrahim, Allah dışındaki her şeyle bağlarını koparıp atmış ve Allah'tan başkasına gönül vermemiştir.

Bu makalede Hz. İbrahim'in dualarındaki muhâsebe anlayışı sayesinde insanın, kendini kontrol ederek kendini tanımaya başladığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda Hz. İbrahim'in dualarındaki istikâmet anlayışı esnasında istenen istikâmet isteği, insanı duygu durum bozukluğundan koruyarak ona duygusal ve zihinsel bir tutarlılık kazandırır.

Dualarında Hz. İbrahim, iç güdümlü dindarlık anlayışını benimsemiştir. İç güdümlü dindarlık anlayışında Hz. İbrahim, Allah'ın rızası için, kendi istek ve arzularından vazgeçer ve o, kendini dine adar.

Hız. İbrahim, çokça tevbe ettiği dualarında, pişmanlık ve hatadan Allah Teâlâ'ya dönerek gerçek tevbe tecrübe etmiştir. Tevbe vasıtasıyla şahsiyetin yeniden yapılanması söz konusudur. İşte tevbe esnasında kişinin yaşadığı bu duadaki psikolojik ve manevî güç, o kadar kuvvetlidir ki, insanın ruhunu çepeçevre sarar. Tevbe, anlamlılık duygusunu ve yenilenme bilincini içerisinde barındırır. Hz. İbrahim'in dualarındaki tevbe anlayışı, günahkârlık duygusunun olumsuz etkilerini de ortadan kaldırır.

Utanma duygusu olan hayâ'yı dualarında en güzel şekilde yaşayan Hz. İbrahim, hayâ duygusunu hayatının merkezine koymuştur. Hayâ, insanın ruhundaki en mükemmel, utanma duygusudur. Hürriyet ve kulluğu amaç edinen Hz. İbrahim, hayâ vasıtasıyla öncelikle kendi tutkularının bağımlılığından kurtulmayı insanlara öğretmiştir.

Kaynakça

- Ankaravî, İ. (1869). *Minhâcü'l-fukârâ*. İstanbul: Rıza Efendi Matbaası.
- Ansarî, M.A. (1986). *Sûfîsm and shariah*. New York: The Islamic Foundation Publishing.
- Atkinson, R., Atkinson, R.C. & Hilgard, E.R. (1986). *Psikolojiye giriş II*. çev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Attâr, F. (2006). *Tezkiretü'l-evliyâ*. (thk. Menâl el-Yemenî Abdülazîz). Kâhire: el-Hey'etü'l-Mısrîyyeti'l-Amme li'l-Kitâb.
- Bayrakdar, M. (1987). *İslâm ibadet fenomenolojisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (2004). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü*. İstanbul: Anka Yayınları.
- Clegg, A. (2001). *Which medications to avoid in people at risk of delirium: A systematic review*. Age and Aging 40.
- Çağrı, M. (1981). *Gazâlî'ye göre İslâm ahlakı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dihlevî, Ş.V. (1990). *Hucetullâhi'l-baliğa*. Beyrût: Dâru İhyâ'İ-Ulûm.
- Esed, M. (1997). *Kur'ân mesajı meal tefsir*. çev. Cahit Koytak, Ahmet Ertürk. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gelder, M., Gath, D., Mayou, R. & Cowev, P. (1996). *Oxford textbook of psychiatry*. New York: Oxford University Press.
- Gunther, M., Jackson, J.C., Ely, E. W. (2000). *The cognitive consequences of critical illness*. New York: The CareerPress.
- Holm, N.G. (2004). *Din psikolojisine giriş*. çev. Abdülkerim Bahadır. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Horney, K. (1994). *Psikanalizde yeni yollar*. çev. Selçuk Budak. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Hökelekli, H. (1998). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Hökelekli, H. (2010). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Hökekleli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değer psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İbn Arabî, M. (1989). *Fusûsu'l-hikem*. ed. Ebu A'lâAfîfî. c. 1-5, Bağdat: Daru'l-İlim.
- Karasu, T.B. (2010). *Mutluluğun sırrı*. çev. E. Özlem Gültekin. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kelâbâzî, E.B.M. (1980). *Taarruf li mezhebi ehli't-tasavvuf*. Kâhire: Mektebetü'l-Külliyâtî'l-Ezheriyye.
- Kuşeyrî, A. (2003). *Risâletü'l-Kuşeyrî*. Beyrût: Dâru'l-Hayr.
- Mâverdü, E.H. (1988). *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*. Beyrût: Dâru İhyâ-i Ulûm.
- Muhâsibî, H. (2001). *er-Riâye li hukukillâh*. Edited by. Margaret Smith. E.J.W. Gibb London: Memorial Series.
- Nicholson, R.A. (1974). *The mystics of İslam*. London: Academic Press.
- Pazarlı, O. (1972). *Din psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Peker, H. (2011). *Din psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Rûmî, M.C. (1994). *Fihî ma fih*. çev. Selçuk Eraydın. c. 1-2. İstanbul: İz Yayınları.
- Sayar, K. (2006). *Ruh hali*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sayın, E. (2011). *Namaz terapisi*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Sayın, E. (2020). *Tasavvuf terapisi*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Sayın, E. (2012). Tasavvuf ve psikoloji açısından dua'nın terapik etkileri. *Batman Üniversitesi Uluslararası Katılımlı Bilim ve Kültür Sempozyumu*, 8-10 Nisan, Batman, ss. 417-428.
- Schroeder, L.G. (1997). *The science of God*. New York: Free Press.
- Sühreverdî, Ş. (1966). *Avârifü'l-maârif*. c. 1-2. Beyrût: Dâru'l-Maârif.
- Tarhan, N. (2011). *İnanç psikolojisi-ruh, beyin ve akıl üçgeninde insanoğlu*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tûsî, S. (2001). *Lümâ fi tarihi't-tasavvufi'l-İslamiyyi*. Beyrût: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyyeti.
- Uludağ, S. (1999). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Yeniterzi, E. (2001). *Mevlânâ Celâleddin Rûmî*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yıldız, A. (2016). Hz. Eyyüb'ün (a.s) hastalıklar karşısındaki sabrı ve manevî hastalıklarımız. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl 21, Sayı 36, Temmuz-Aralık, 128-142.

Sayın, Bir peygamber olarak Hz. İbrahim'in dualarındaki tasavvufi ve psikolojik temalar

Yıldız, A. (2016). Tasavvuf kültüründe duâ algısının insan üzerindeki müsbet etkileri. *Uluslararası Sempozyum Yanlış Algılar ve Doğru İslâm*, 28-30 Ekim 2016, Şanlıurfa, ss. 547-556.

Yılmaz, H. K. (2002). *Anahatlarıyla tasavvuf ve tarikatlar*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

TÜRKİYE’DE DİNİ OTORİTE MESELESİ VE DİNİ BİLGİNİN BİREYSELLEŞMESİ*

İbrahim GÜMÜŞAY**

E-mail: gumusay.5454@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2368-9264>

Citation/©: Gümüüşay, İ. (2023). Türkiye’de dini otorite meselesi ve dini bilginin bireyselleşmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 221-242.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1229066>

Öz

Bu çalışmada modernleşmeye bağlı olarak Türkiye’de din otoritesine meşruiyet sağlayan dini bilginin bireyselleşmesinden bahsedilmektedir. Otorite kavramının çeşitli dillerde ve tarihsel süreçte hangi anlamlara geldiği, otorite tipleri, otoritenin İslam dini ile ilişkisi, modernleşme bağlamında dindar bireyin dini bilgiyi elde etme biçiminin dönüşümü literatür taraması ve etimolojik yöntemlerle ele alınmaktadır. Otorite kavramıyla bağlantılı olarak dini otorite “dinin temel esasları noktasında inananlar üzerinde belirleyici bir hüküm verme yetkisi” şeklinde tanımlanmaktadır. İslam dinine göre bu yetki Allah’a ve O’nun temsilcisi olan Hz. Muhammed’e aittir. Onun dışında kendilerini “Peygamber varisi” olarak gören, vahiy ve sünnetten hareketle “icma” ve “kıyas” yöntemleriyle dini bilgi üretme biçimini elinde bulunduran “din otoritesi” temsilcileri bulunmaktadır. Modernleşmenin bilgiye ve bireye yüklediği anlam, gelenekselliği aşamayan din otoritesi temsilcilerinin eleştirilmesini mümkün hale getirmektedir. Türkiye’de de bireyselleşen dindarların tutumlarında bu durum açık bir şekilde görünmektedir. Bilgiye modern dönemde kolay erişilmesi, din otoritesi temsilcilerinin “geleneksel” olarak nitelenen yorumlarının terk edilmesini ve

* Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Fuat Aydın danışmanlığında sürdürülen *Dindarların Bireyselleşmesi* başlıklı doktora tezi esas alınarak üretilmiştir.

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

bireyselleşen dindarların modernleşmenin sağladığı imkanlarla dini bilgiyi kendilerinin elde etmesini kolaylaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Sosyolojisi, Dini Otorite, Dini Bilgi, Bireyselleşme, Modern Dindar Birey.

THE ISSUE OF RELIGIOUS AUTHORITY AND INDIVIDUALIZATION OF RELIGIOUS KNOWLEDGE IN TURKEY

Abstract

In this study, it is mentioned about the individualization of religious knowledge that provides legitimacy to religious authority in Turkey depending on modernization. The meanings of the concept of authority in various languages and in the historical process, the types of authority, the relationship of authority with the religion of Islam, the transformation of the religious individual's way of obtaining religious knowledge in the context of modernization are discussed with literature review and etymological methods. In connection with the concept of authority, religious authority is defined as "the authority to make a decisive judgment on the believers in terms of the basic principles of religion". According to the religion of Islam, this authority belongs to Allah and belongs to his representative the Prophet Mohammed. Apart from that, there are representatives of "religious authority" who see themselves as "heirs of the Prophet" and who have the way of producing religious knowledge with the methods of "ijma" and "qiyas" based on revelation and sunnah. The meaning that modernization gives to knowledge and the individual makes it possible to criticize the representatives of religious authority who cannot overcome traditionalism. This situation is clearly seen in the attitudes of individualized religious people in Turkey. The easy access to information in the modern period facilitates the abandonment of the "traditional" interpretations of the representatives of religious authority and the individualized religious people to obtain religious knowledge themselves with the opportunities provided by modernization.

Keywords: Sociology of Religion, Religious Authority, Religious Knowledge, Individualization, Modern Religious Individual.

Giriş

Toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde belirli bir güç, egemenlik ve yetkisi olduğu kabul edilen otorite, birey davranışlarını sosyolojik ve psikolojik açıdan yönlendiren bir konuma sahiptir. Geleneğe, inanca ve karizmaya dayanan otorite, zamanla dönüşüme uğrar. Bu dönüşümde modernleşmenin bilgiye olan etkisi ve bireye yüklediği anlam önemlidir.

Ancak kendisine “itaat” edebilecek bir topluluğa ihtiyaç duyan otoritenin gücünü korumak maksadıyla modernleşme karşısında ortaya koyduğu tavır aynı zamanda onun dönüşmesine de yol açmaktadır.

Otoriteler meşruiyetlerini belli temellere dayandırmaktadır. Bu temellerden biri kabul edilen bilgi, dini otoritelerin modern dönemde bilginin sağladığı gücü ellerinde tutabilme adına dikkate değer bir çaba göstermelerini gerektirmektedir. Çünkü bilginin modernleşmeyle kolay elde edilebilir hale gelmesi, aynı zamanda dini otoritenin doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin birey tarafından sürekli denetlenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu da modern dönemde gelenekselliği aşamayan bazı dini otorite tiplerinin özerk dindar bireyler tarafından itibar görmemesine ve geleneksel toplumlardan farklı olarak onlara karşı eleştirel biçimde yaklaşılmasını mümkün hale getirmektedir.

Temelde modern dönemde dini otorite, dini bilgi ve bireyselleşen dindar arasındaki ilişkinin konu edinileceği bu çalışmada otorite ve dini otorite kavramının tanımı, otorite tipleri ve dayandıkları temeller, İslam’da dini otoritenin mahiyeti ve Türkiye’de modernleşme ile birlikte dini otoritede yaşanan dönüşüm süreci ve günümüzde sıklıkla karşılaşılan bireyselleşmiş dindar bireyin, dini otoritelerin meşruiyetlerini yitirmesiyle, dini bilgiyi nasıl elde ettiği konularına yer verilecektir.

1. Otorite Kavramı ve Tipleri

Türkçe’de “yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetke, sulta, velayet” (TDK, 2022) gibi anlamlara gelen otorite kavramı, İngilizce “*yazar*” anlamına gelen ve “*author*” kelimesiyle ilişkili olan “*authority*”, Latince “*auctoritas*”, kelimeleri ile ilişkilendirilmektedir. Kelimenin kökeni Latince “*augeo*”dır. “Büyütmek”, “attırmak”, “çoğaltmak”, “zenginleştirmek” anlamlarına gelen bu kelime “alıcı” anlamında “*auctio*” ve “satıcı” anlamında “*auctor*” ile ilişkilidir. Eski Roma’da “*auctor*” özellikle açık arttırma yöntemlerinde “satışı yönlendiren kişi” anlamında kullanılmakta, “herhangi bir nesnenin varoluşunu ya da onun büyümesini ve refahını sağlayan, onu çabalarıyla ortaya çıkararak kalıcı ve sürekli hale getirmede yetkiyi elinde bulunduran” anlamına gelmektedir (Greenough, 1893, s. 145-146). “*Auctor*”un bir diğer tanımı ise “yaptığı iş konusunda diğer insanlara güvence verebilme” (Sennett, 2011, s. 28) şeklindedir.

Otorite kavramının, kendisine sahip olduğu düşünen kimseler tarafından, farklı tarihsel bağlamlarda ve farklı şekillerde kullanılan bir anlamı vardır. Bu farklılıklar önüne aldığı “siyasal”, “dini”, “ahlaki”, “kutsal” gibi sıfatlardan ve bireylerin sahip olduğu konuların (patron-işçi, öğretmen-öğrenci, gardiyan-mahkûm) birbiriyle ilişkisinden kaynaklanır (Kutluay, 2019, ss. 3-5). Bu sıfatlarla otorite kavramının çeşitli anlamlara geldiği görülürken kavramın tanımlarında yer verilen özellikler sayesinde onu daha anlaşılır hale getirmek mümkün görünmektedir.

Bugünkü anlama yakın otorite kelimesinin en eski kullanımı “*auctoritas*” dır. “*Auctoritas*” Eski Roma’da özel hukuk alanında ortaya çıkmış, “insanların seçtikleri kişilerin yasal bir nitelik kazanmaları için üstleri tarafından onaylanması” şeklinde kullanılmıştır. O dönemde “rıza göstermek, onaylamak, sorumluluk almak ve yasal geçerlilik sağlamak” gibi daha çok siyasi anlamda devleti yöneten “Senato’ya insanların bağlılık göstermesi”, “Senato’nun bilimsel otoritesi” şeklinde anlaşılmıştır (Nippel, 2007, ss. 15-21). Platon, kamu işlerinde ikna etmenin geçersiz olduğunu düşündüğünde, güç ve şiddete başvurmadan insanları itaate zorlayacak bir temelin gerekliliğine işaret etmiştir. Bunun için insan aklının daha kolay kabul edip itaat edebileceği “bilimsel hakikat” üzerine kurulu bir otoritenin varlığına vurgu yapmıştır (Arent, 2006, s. 93; Uyanık, 2007, s. 11). Böylece otorite kavramı modern dönemde de karşılığını bulan “itaati sağlayabilen bir güç” biçiminde tasvir edilmiştir.

Günümüzde otorite, “Ahlakî ve yasal hak olarak kontrol etme yeteneği, bir güç pozisyonu biçiminde diğer insanlar adına karar verme veya onlara ne yapması gerektiğini söyleme yetkisi, belirli bir görev veya hizmeti yönetmekten sorumlu olan genellikle hükümet tarafından oluşturulan resmi bir kuruluş” (Cambridge Dictionary, 2022) “zorlama ve iknaya ihtiyaç duymadan itaat etmesi gerekenler tarafından sorgusuz sualsiz tanınan” (Arent, 2006, s. 45) ve “insanların çıkarlarını göz ardı ederek kendilerini itaat etmekle yükümlü hissettikleri” (Raz, 1986, s. 54) bir güç biçimi şeklinde tanımlanmaktadır.

Türkçede yukarıdaki gibi tanımlanan ve çok sayıda tipe ayrılan otoriteyi, aşağıda ele alacağımız ve konuyla doğrudan bağlantılı olduğunu düşündüğümüz tanım ve tipolojilerle sınırlandıracağız. Bunlardan Max Weber otoriteyi, “belirli bir özel içeriğe sahip emre, bir grup insanın itaat etme olasılığı” (Weber, 2014, ss. 321-322) şeklinde ifade etmektedir. Diğer yandan Joseph Raz’a göre otorite, “bireylerin kararlarında kendi özel gerekçelerini bir kenara bırakıp -gerekçelerinde haklı olsalar bile- yetki verdiği ve verilen direktiflere uyulma zorunluluğu hissettiği bir güç” (Raz, 1985, s. 24) biçimindedir. Alexander Kojeve’de ise otorite, “en az iki kişi arasındaki ilişkiye bağlı olarak gücü elinde bulunduranların topluma istediğini yaptırabilmesi” (Kojeve, 2007, ss. 14-15; Kutluay, 2019, s. 5) şeklinde tanımlanmaktadır.

Söz konusu şekillerde tanımlanan otorite, bu tanımlara dayanan çeşitli tiplere ayrılmaktadır. Weber, meşruiyet kaynaklarına bağlı olarak otorite tiplerini üç farklı şekilde ele almaktadır. Ona göre otorite tipleri, rasyonel gerekçelerle oluşturulan ve normatif kuralların yasallığına dayanan “yasal otorite”, geleneğe ve yerleşik inançların kutsallığına dayanan “geleneksel otorite”, bir bireyin özel yeteneğine, kutsallığına ve örnek karakterine bağlı olan “karizmatik otorite” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Weber, 1978, s. 215).

Kojeve, otoriteyi dört tip şeklinde tasnif etmektedir. Birincisi babanın çocuk üzerindeki otoritesi, ikincisi efendinin köle üzerindeki otoritesi, üçüncüsü reis ya da liderin toplum üzerindeki otoritesi, dördüncüsü yargıcın otoritesi şeklindedir. Kojeve, insanî otoritenin

onu kaybetme riskine bağlı olarak Tanrı’nın otoritesinden farklı olduğunu belirtmektedir (Kojeve, 2007, ss. 20-21).

Joseph M. Bocheński otoriteyi, bilgi ve yeterlilik açısından uzmanlığa dayanan (epistemolojik otorite) ve yükümlülük/kontrol bakımından yetki sahibi olan otorite şeklinde ikiye ayırmaktadır (Bochenski, 1974, ss. 56-85; Njegovan vd., 2011, s. 658). Böylece bilginin de otoriter güç elde etmede önemli bir işlevi olduğu görülmektedir. Yukarıda zikredilen üç farklı tipoloji değerlendirildiğinde otoriteye kaynaklık eden şeyin (yasallık, karizma, bilgi, inanç) otoritenin elinde bulunduğu sürece insanları yönlendirme konusunda yetkisini devam ettirebilmesi mümkün görülmektedir.

İnsanlar genellikle otorite buyruklarına duygusal bağ, gelenek, maddi çıkar ya da ülkü gibi değerlerle güdülenerek uymaktadır. Bu değerlerin yanında otoriteler kendi “yasallığını” bir inanç biçimiyle kutsallaştırarak egemenlik durumunu güvenilir bir temelle sağlamlaştırmaktadır (Weber, 2014, ss. 321-322). Bahsedilen üç tipoloji tipinin “kaynağın değeri”ne bağlı olarak birey ve toplumun zihninde şekillendiği (Mensching, 2012, s. 250) görülmektedir. Weber’in özellikle “geleneksel ve karizmatik” otoritesi; Kojeve’nin “insanî otoritesi”; Bocheński’nin “epistemolojik otoritesi” kaynağını dinden alan değerlerle meşruluk kazanmaktadır. Çünkü dinin geleneği şekillendiren, otoriteye büyüsel bir güç sağlayan, bilgi açısından toplumu ve bireyi yöneten, yönlendiren ve bağlılık sağlayan bir konumu bulunmaktadır. Bu açıdan otorite doğası gereği din ile ilişki içerisinde olduğu için modernleşme-din ilişkisinin ortaya çıkardığı sonuçlar otoriteye karşı tavrı da şekillendirmektedir.

2. İslam’da Dini Otorite ve Mahiyeti

Otorite kelimesi “siyasi”, “dini”, “ahlakî”, “kutsal” gibi kelimelerle nitelendiği zaman o alanla ilgili bağlayıcılığı, yetkililiği ve egemenlik durumunu ifade etmektedir. Bizi burada ilgilendiren dini otorite kullanımı “Dinin temel unsurlarının tanımlanmasında ve anlaşılmasında mutlak bir itaatle karşılanan, kavramsal, kişisel ve kurumsal güç ve yetkililik” (Odabaşı, 2020, s. 206; Türcan, 2015, s. 98) şeklinde tanımlanmaktadır. İslam’da dini otoritenin algılanış biçimi kelimelere göre farklılaşmaktadır. Fakat genel olarak İslam’da dini otorite denildiğinde “dinin temel unsurları olan inanç, ibadet ve ahlak konularında yetkili ve kararlarının bağlayıcı olduğu bir güç biçimi” (Türcan, 2015, ss. 97-98) anlaşılmaktadır.

İslam’da dinin temel unsurlarını belirleme yetkisi Allah’a aittir. Allah, mutlak egemenlik yetkisiyle her şeyi yaratan, düzenleyen, cezalandıran, ödüllendiren, gözetleyen, koruyan gibi özelliklerle sınırsız bir otoriteye sahiptir. Allah dışında otorite iddiasında bulunanlar ancak onun koymuş olduğu kurallara bağlılık gösterdiği ölçüde meşru sayılmaktadır. Dolayısıyla Allah’ın dışındaki otoriteler, yetkilerini Allah ile irtibatlandırmakta ve meşruiyetlerini ondan almaktadır (Gündüz, 2017, ss. 12-13).

İnanç, ibadet ve ahlak gibi dinin temel unsurlarını insanlara ileten ve Allah'ın vekili olarak kabul edilen elçi görevindeki Peygamberler, O'nun yeryüzündeki otoritesini temsil ederler. Dinler bir "din kurucusu" etrafında temellendiğinden iletilen mesaj ile harekete geçen toplumlar peygamberleri din otoritesi olarak kabul ederler. Dini bir "karizma" ya sahip kabul edilen peygamberlerin toplumu idare etme, yönlendirme, karar verme, kontrol etme gibi yetkileri ilahi görünüm şeklini alır (Akyüz, 2017, ss. 101-102).

İslam'a göre Hz. Muhammed, Allah'ın yeryüzündeki temsilcisidir. Onun kararları, vahiyle bağlantılı olduğu için, inananlar üzerinde "yanılmaz" bir temele dayanır. Allah'ın ona vermiş olduğu "insanüstü özellikler" ve sahip olduğu "karizmatik otorite" biçimiyle Hz. Muhammed, yetki açısından mutlak bir itaatle karşılanmaktadır (Dabaşı, 1995, s. 64). Kur'an'da Hz. Muhammed'in dini otorite olduğunu gösteren birçok ayet bulunmaktadır. Bu ayetler otoritenin anlamına uygun olarak ona tabî olunmasını (Âl-i İmrân Sûresi, 31) ve itaat edilmesini (Âl-i İmrân Sûresi, 32), emretmekte, Müslümanlar arasında hüküm (Nûr Sûresi, 31) ve karar verme (Nisâ Sûresi, 59) yetkisinin olduğu belirtilmektedir.

Hz. Muhammed'den sonra tarihsel süreç içerisinde vahiy ve sünnet temelli dini geleneğin yaşatılması ve bunun sonraki nesillere aktarılması sorumluluğu Müslüman cemaate yüklenmekte, "icma" ve "kıyas" yöntemiyle kurumsal işleyiş sağlanmaya çalışılmaktadır (Türcan, 2015, s. 122). Böylece İslam'da dini otorite, "ilahi bir lütf" olan "karizmatik otorite"den farklı olarak "insanî otorite"ye dönüşmüş, Hz. Muhammed'in vefatıyla da "karizmatik otorite"nin dinin temel unsurları olan inanç, ibadet ve ahlak üzerinde kesin belirleyici olması yetkisi de ortadan kalkmıştır. Weber, karizmatik otoritenin istikrar içinde sürmesinin imkânsız olduğunu, modern dönemle birlikte onun geleneksel ya da rasyonel biçime dönüştüğünü belirterek (Weber, 2005, s. 81) karizmatik otoritenin modernleşme sonrası rutinleşmesinden bahsetmiştir.

İslamî açıdan "insanî otorite" biçimini en iyi yansıtan halifelik kurumu ve Ulema'dır. Siyasi ve toplumsal kaygılarla kurulan halifelik kurumu sadece din işlerinin yürütülmesi, düzenlenmesi ve dini eğitim-öğretim faaliyetlerinde; ulema ise topluma dini anlatma, yardımcı olma ve liderlik etme konusunda söz sahibidir. Bu iki otorite biçimi "dini otorite figürü" olarak kabul görseler de inanç, ibadet ve ahlak konularında kesin hüküm değişikliği yapamadıkları için Peygamberin temsil ettiği dini otoriteden yoksundur (Arı, 2021, ss. 180-183). Peygamber'den sonra dini otoritenin meşruiyetinin tartışılma nedeni vahiyden yoksun olan insan bilgisine dayanması ve insan bilgisinin "kesinlik" içermemesidir.

Dolayısıyla Peygamber sonrası İslam'da dini otoritenin varlığı "hakikat" olarak ifade edilen gerçek bilgiye ulaşmanın imkanına dayanır. İslam bilgi anlayışı da dini otoritenin varlığını meşrulaştırmaktadır. Bilgi, Bâkillânî'ye göre üç kısma ayrılır. Birincisi, Allah'ın zatî sıfatı olarak bulunan eleştirilmesi, değiştirilmesi ve kendinden başkasının tercih edilmesi mümkün olmayan bilgidir. İkincisi, insanın kendi benliğinde zaruri olarak bulunan, açlık ve

üzüntü gibi zorunlu bilgidir. Üçüncüsü, düşünceye, araştırmaya ve incelemeye bağlı olan, şüphede etmenin ve değiştirebilmenin mümkün olabileği nazari bilgidir (Macit, 2003, s. 5).

Nazari bir bilgi türü olan vahiy ve sünnetten hareketle oluşturulan “icma” ve “kıyas” yöntemleri de temelinde insanî yorumdan kaynaklanır. Topluma verilen mesajın kaynağı olan bilgi, dini otorite için önemli bir meşruiyet kaynağıdır. Birey ve toplumun dini otoritenin meşruiyetini kabul etmesi için bilginin vahiy kaynaklı olması, ihtiyaçları gidermesi, tatmin etmesi ve tecrübe edilmiş olmasına bağlıdır. Aynı zamanda otoriteyi bünyesinde bulunduran şahıs veya grubun kendisine tabî olanlara bilgili olduğunu da inandırması gerekir (Mendel, 2005, s. 24; Pazarbaş, 2012, s. 103). Böylece insanî çabalarla inşa edilen dini otoritenin “icma” ve “kıyas” yöntemlerine bağlı olarak “epistemolojik otorite”yi de temsil ettiği görülmektedir.

Dolayısıyla İslamî açıdan dini otoritenin mahiyeti bilgi ile ilişkilendirildiğinde karşımıza iki çeşit dini otorite tipi çıkmaktadır. Birincisi vahiy kaynağı Allah ve vahiy yoluyla elde edilen dini bilginin otoritesi olan onun Peygamberi’dir. İkincisi Kur’an ve sünnet temelinde hareket edilerek yapılan araştırma, inceleme ve değerlendirme elde edilen, dini bilginin otoritesini temsil eden, meşruluğunu “Allah’ın yeryüzündeki gölgesi” tanımlamasından alan dini lider veya dini gruptur. Bir başka açıdan birinci tip din, vahiy ve sünnetin kendisi yani Allah ve peygamberin otoritesi anlamına gelen “dinin otoritesi”, ikinci tip, birinci durumdaki bilgi kaynaklarından hareket ederek dini ilim ve fikir dünyasını temsil eden alim ve şeyhlerin oluşturduğu “din otoritesi” anlaşılmaktadır (Kara, 2001, s. 1; Odabaşı, 2020, ss. 206-207).

Tanrısal otorite, ebedi oluşu ve insanların ona karşı eylemde bulunamaması gibi özelliklerinden dolayı insanî otoriteden ayrılır. Zamanın değişimine bağlı olarak bireyler insanî otorite şeklinde oluşan din otoritesinin meşruiyetini geçersiz kılabilir ve insanın temsil ettiği otoritenin kaybedilme riski bulunmaktadır (Kojeve, 2007, s. 18). Bu açıdan dini yorumlama yetkisini elinde bulunduran ve insanî bir otorite biçimini temsil eden “din otoritesi”ne karşı bazı dindar bireyler, bazen mutlak bir itaat biçimi göstermemekte, böylece “din otoritesi”nin geleneksel yorum biçimlerini reddederek dinin modern yorumu aramaktadır. Bu şekilde dindar birey, otoriteyi kendi lehine bireyselleştirmektedir.

Hız. Muhammed’den sonra İslamî geleneğin taşıyıcısı olan ve kendilerini “Peygamber’in varisi” olarak gören dini otoriteler geleneksel kültürün ve dini inançların güçlü olduğu toplumlarda varlığını sürdürmektedir. Fakat modernleşme hem “geleneksel” hem de “epistemolojik” açıdan dini otoritenin yetkinliğini zayıflatmakta ve Müslüman bireylerin dini otoritelere karşı itaatkarlığını azaltmaktadır. Bu duruma sebep olarak modernleşmenin geleneksel kültür üzerindeki etkisi ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırması gösterilebilir. Teknolojik gelişmelerin sağladığı avantajlarla elde edilen bilimsel bilgi hem din ve dünyaya dair zihniyet biçimlerini değiştirmekte hem de yeni dindarlık tiplerini ortaya çıkarmaktadır. Dindarlık algısı değişen birey, din ile ilişkisini kendi öznel

tecrübelerine dayanarak dönüştürebilmektedir. Türkiye’de de dindar bireyler, modern kültüre uyum sağladıkça ve bilgiye kolay bir şekilde ulaştıkça dini otoritelere karşı daha eleştirel tavırlar sergileyebilmektedir.

3. Türkiye’de Dini Otoritenin “Temsil” Sorunu ve Dönüşümü

Modernleşme sürecinin değişim dinamiği, bireylerin dini algılama biçimini etkilemektedir. Bu değişimin bireylere kattığı tecrübeler dindarlık biçimlerinde yaşanan farklılaşmaların temelini oluşturmaktadır. Yeni dindarlık tiplerinin ortaya çıkmasında ve dini otoritelerin yetkinliğinin zayıflamasında önemli rol oynayan modernleşme aynı zamanda sekülerleşme ve şehirleşme süreçlerini de kolaylaştırarak bireyin din ile ilişki biçiminin dönüşümüne katkı sağlamaktadır. Tüm bu süreçler din ve “geleneğin bütünleşik dinsel evrenini parçalarken” (Kaya, 2018, s. 71) İslam dünyasında da bireyselleşmeyi arttıran, dini yeni anlayış ve yorumlarla dini otoritelerin "temsilciliğini" sorgulayan tutumlar ortaya çıkarmaktadır.

Akıl merkezli modern toplum oluşumunda önemli bir rol oynayan ve modernleşmenin bilimsel temelini oluşturan Aydınlanma düşüncesi, insanları “köleleştirici” etkide bulunduğu düşünülen hurafe ve mitlerden kurtarmayı, bireyselliği düşünsel açıdan meşrulaştıran “yeni bir düzen” kurmayı amaçlamaktadır. Bu “yeni düzen”de doğanın açıklaması din yerine akıl ve deney ile geçerliliğini sağlayan somut ilkelere dayanmaktadır (Çiğdem, 1993, ss. 11-13). Modernleşme bir “akılcı toplum” yaratma amacı gütmektedir. “Akılcı toplum”da akıl, “yalnızca bilimsel ve teknik etkinliği yönetmekle kalmaz, insanların yönetimini ve nesnelerin yönetimini de elinde tutar.” Bu yaklaşım, dini otorite karşısında insanı özgürleştirmeye yönelik bir düşünce olarak değerlendirilmektedir (Touraine, 2002, s. 24).

Modernleşme ile birlikte din anlayışının ve geleneksel kültürün değişmesi dini otoritenin meşruiyetini de tartışılır hale getirmiştir. Geleneksel kültürdeki dini otorite ile modern kültürdeki dini otorite algısı farklılaşmaktadır. Geleneksel toplumlarda değerlerin kutsallığına ve geleneklere göre otoritesini kullananların meşruiyetine dair inanç yüksektir (Weber, 2014, s. 326). Çünkü geleneksel toplum tipinde “itaat” amacıyla şekillenen düzenin önemli bir parçası olan otorite, meşruiyetini “Tanrısal güçten” ve “geleneksel kabuller”den almaktadır. Bu durum otoritenin kaynağı bakımından kutsallaşmasını sağlarken aynı zamanda herhangi bir karşı eylemin ihtimalini de ortadan kaldırmaktadır. Geleneksel toplumda kutsallığa dayanan otorite, insanî bir karşı eylemin imkânsızlığından dolayı bireyi edilgen bir konumda tutmaktadır (Odabaşı, 2020, ss. 190-191).

Aydınlanma felsefesinin etkilediği düşünsel hayat, geleneksel bilgi anlayışında epistemolojik ve ontolojik dönüşüm sağlamış, bu durum bireyi aktörleştiren bir statüye kavuşturmuştur. Bu felsefenin temele alındığı modern toplumlarda Tanrı merkezli evren anlayışından insan merkezli evren anlayışına geçiş amaçlanmış, birey aklını merkeze alan, onu geleneksel bağlardan koparan ve bireyselliğini ön plana çıkaran bir toplum modeli

tasarlanmıştır (Aytekin, 2013, s. 315). Böylece modernleşen bilgi anlayışı otoritenin kutsallığının çözümlenmesine, “hakikat”e akıl ile ulaşabilmenin imkânına katkı sağlamıştır.

Modern bilgi karşısında geleneksel otorite biçimleri, seküler bilim anlayışının oluşturduğu yaşam koşullarında güç kaybına uğramıştır. Meşruiyetini din ve geleneksel kabullerle sağlayan otorite, modern düşüncede insan aklın kıymetlenmesiyle egemenliğini yitirmiştir. Zihinlerde “modern olmak” ideolojik bir hal alırken birey için “hakikat” iddiası, kendi felsefesinin mit, ön yargı ve hurafelerden arınarak özgürleştiği seküler bir gerçeklik üzerine kurulmuştur (Barışan, 2012, s. 37). Böylece modern anlayışta “bireysel akıl” her türlü otoritenin merkezi haline gelmiştir.

Türkiye’de modernleşme dini ortadan kaldırmasa da geleneksel toplumun cemaatsel yapısını çözüp bireysel dindarlıkları daha görünür kılmıştır. Bireysel dindarlıkların söz konusu varlığı dini otoritelerin yetkinliğinde bir azalmanın işareti olarak görülebilir. Çünkü bireysel dindarlıklar dini otoritelerin dini “geleneksel” biçiminde yaşamalarına bir tepki niteliğinde ortaya çıkabilir. Bu durum toplumun dini hayatını yönlendiren dini otoritelerin meşruiyetlerini tartışmalı hale getirmektedir.

Türkiye’de modernleşme çabaları Tanzimat dönemi ile başlamaktadır. Tanzimat’tan önce Türk toplumunda medresede yetişen “ulema” ve tekkede yetişen “veli” olmak üzere iki dini otorite tipi bulunmaktaydı. Ulema sınıfı şeriatın uygulayıcısı olduğu için toplum içerisinde önemli bir konumu temsil etmekteydi. Medresede okutulan fıkıh, hadis, kelam, tefsir gibi İslamî ilimlerin içeriği bu sınıfın temsil ettiği fikirler bağlamında oluşturulmakta, bu yetki, ulema sınıfının ilmi bir otoriteye sahip olmasını sağlamaktaydı. Dini kaynaklar temel alınarak “doğru-yanlış”, “iyi-kötü”, “meşru-gayrimeşru” gibi ayrımlar bu sınıf tarafından belirlenmekteydi. Bu belirlemeyle “maddi iktidar” a sahip olan devletin “manevi iktidar” a sahip olan ulema tarafından yol gösterilmekte hatta devletin meşruiyet sınırları bu otorite tarafından çizilmekteydi (Kaplan, 2006, s. 336). İslam’ın kutsal geleneğinin koruyucusu konumundaki ulema, bilgi alanlarını İslam’ı yorumlama metodolojisine uygun olarak geliştirmekte, (Kuru, 2019, ss. 232-233) dini tartışmalar üzerinde bir dini otoriteyi temsil etmekteydi.

Aynı şekilde Tanzimat öncesinde “veli” veya “derviş” tipi “maddi iktidar” a karşı “manevi iktidar” ı temsil etmekteydi. Kendilerini yaratıcıya daha yakın gördükleri için hem “maddi iktidar” sahiplerinden hem de “ulema” sınıfından farklı olarak toplum nezdinde üstün bir konumda bulunmaktaydı. Ulema sınıfı karşılaşılan problemleri kitaba, kurala ve akla bağlı kalarak yorumladığı gibi yeri geldiğinde “maddi iktidar” sahiplerinin gayri meşru davranışlarını kitaba uydurarak meşrulaştırabilmekteydi. “Veli” tipi ise kendini bu sınıflardan üstün saydığı için herhangi bir anlaşma ya da meşrulaştırma durumuna girmek yerine yeri geldiğinde “maddi iktidar” a karşı eleştirel tavırlarından taviz vermemekteydi (Kaplan, 2006, s. 336-337). Görüldüğü üzere Osmanlı toplumunda “ulema” ve “veli” tipleri hem dini bilgi üretme hem de toplumu dini davranışlar üzere yönlendirme görevi

görmektedir. Dolayısıyla bu tipler, o dönemde toplum üzerinde dini otorite temsilcisi olarak anılmaktadır.

Türk modernleşmesinde kültürel açıdan geleneği ve geleneksel mirası reddeden bir yöntem izlenmiştir (Özçelik, 2019, s. 320). Bu da İslam'ın gelenek ile dini otoritelerin yetkinliğinin geleneksel miras ile bağı düşünülduğünde modernleşme sürecinden etkilendiği açıktır. Tanzimat sonrası modernleşme çabaları, geleneksel bilgi kaynaklarının geçerliliğini yitirmesine ve geleneksel bilgi kaynaklarına bağlı olan din otoritesinin yetkinliğinin azalmasına neden olmuştur. Çünkü modern toplumlarda hâkim olan pozitif bilgi anlayışı, doğada somut olarak var olan olguların gözlemi ve aralarındaki neden-sonuç ilişkisine dayanır. Bu durum bilginin kutsal olandan seküler olana ve belli bir sınıf tarafından üretilen dini bilginin yerini akıl ve deney ile test edilebilen dini bilgi anlayışına bırakmasına yol açmıştır (Yıldırım, 2005, ss. 137-138).

Evrensel değerlere ulaşma amacıyla olan Türk modernleşmesinin düşünsel değişimi, Osmanlı'da Tanzimat ile başlayan ve Cumhuriyet döneminde daha çok belirginleşen pozitivism ve ampirizm düşünceleriyle şekillenmiştir. Auguste Comte tarafından ortaya konulan pozitivist felsefeye göre metafizik ve spekülasyonların karşısında gerçeği temsil eden bilim ve olgular yer alırken inancın ve vahyin bilgi kaynakları olarak görülmesi geçerliliğini yitirmiştir. Diğer yandan Bacon, Locke ve Descartes'in çalışmalarına dayanan ampimizde, insan bilgisinin deneye bağlı olduğu, bilimin temelini ise deney, çıkarım ve gözlem ile ortaya konulan bilgi üzerine kurulması gerektiği belirtilmiştir. Duyular aracılığıyla öğrenilmiş olan bilginin deneyim ile test edilerek hakikate ulaştırılması amaçlanmış, bilgi yararlı, işlevsel, seküler ve yenilikçi özellikleriyle tanımlanmıştır (Swingewood, 2014, s. 31).

Bilgideki bu gelişmelere bağlı olarak Türk modernleşme geleneğinde sosyoloji bilimi, toplumu hakikati temsil eden bir olgu olarak ele almış, toplum ile ilgili bilgilerin de dinsel olandan soyutlanıp seküler bir tutumla üretilmesini amaçlamıştır. Pozitivist yaklaşımla toplum, gerçek dünyanın gözlenen alanlarından biri olarak algılanırken bilgi birçok metafiziksel alandan arındırılarak inşa edilmeye çalışılmıştır. Modern bilgi anlayışında insanlık tarihinin bilimsel ilerleme süreci, kutsal evren anlayışının yerine deney ve gözleme dayanan olgulara dayandırılmıştır. Böylece din ve mistisizmden soyutlanan bilgi (Yıldırım, 2005, ss. 137-138) ile gelenekselliğin "sınırlandırıcı" etkisi kırılmaya çalışılmıştır.

Dinsel bir geleneğe sahip olan Osmanlı toplum düzeninde kısmen görülen, Cumhuriyet dönemi ile birlikte daha da belirginleşen bilginin modernleşmesi, dini otoritenin "epistemolojik otoritesi"ni de zayıflatmıştır. Cumhuriyet rejiminin yeni bir toplum kurma girişiminin felsefi temelini oluşturan pozitivism, Batılılaşma taraftarı olan elit sınıf açısından aklın ve bilimin doğrularının esas alındığı, bunların dışında bilgi kaynaklarının geçersiz olduğu bir anlayış kazandırmıştır (Söğütü, 2010, s. 139). Başta eğitim olmak üzere devletin diğer modern kurumları aracılığıyla bireylere aktarılması amaçlanan pozitivist

gelenekte otorite kaynağı “bilim” olarak kabul edilmiştir. Böylece insan zihninin değişen ve modernleşen zamana bağlı olarak toplum ve dünya algısının değişimini, yeni ilişki biçimlerinin kurulmasını, otorite kaynağının dinsel olandan seküler olana kaymasını, dini otoritelerin geleneksel yorumlarının terk edilmesini kolaylaştıran bir süreç yaşanması amaçlanmıştır. Fakat bu anlayış bazı dindar kesimde karşılığını bulamamış, pozivist gelenekle yorum üreten dini otoritelere mesafeli durulmasına neden olmuştur.

Osmanlı devletinde dini otoriteyi temsil eden şeyhülislamlık kurumu siyasi bir otoriteye bağlıydı. Bağlı olduğu siyasi otorite sonuçta dini bir kimliğe sahipti. Dolayısıyla geleneksel dindar kesimin şeyhülislamlık kurumunu dini otorite olarak kabul etmesi pek sorun teşkil etmiyordu. Fakat bilginin modernleşmesi, bir yandan geleneksel dini otoritelerin “epistemolojik” üstünlüğünü elinden alırken diğer yandan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreselerin kapatılması da “Türkiye’de dini otoritede temsil sorununu” ortaya çıkarmıştır. Çünkü Cumhuriyet döneminde siyasal otoriteye bağlı olarak kurulan, laikliği benimseyen devlete tâbi olan ve “bürokratik” bir kurum sıfatı kazanan Diyanet’i bazı dindar kesim dini otorite olarak benimsememiştir. Diyanet, geleneksel dindar kesim açasından modern devletin resmi bir kurum olarak nitelendirildiği için seküler ve pozitivist resmî din ideolojisini yansıtan bir kurum olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan “İslam Enstitüleri” ve daha sonra dönüştürülen “İlahiyat Fakülteleri”, müslümanlar üzerinde dini otoriteyi tam anlamıyla sağlayamamıştır. Tarihsel süreç içerisinde tarikatlar ve cemaatler dini otoriteyi temsil etmeyi amaçlasa (Güler, 2018) -ve kısmen başarılı olsa- da Türkiye’de müslümanlar üzerinde dini hüküm verme bakımından tam yetkili görölmemiştir.

Modernleşmeyi kolaylaştırıcı süreçler olan rasyonelleşme, sekülerleşme ve şehirleşme Türkiye’de dini otoritelerin meşruiyetlerinin zayıflamasında etkili olduğu söylenebilir. Cumhuriyet döneminden itibaren sekülerleştirici dini reformlar, “geleneğe köle olan bağları” kopararak dinin bireysel alana itilmesini ve inanç bakımından özgür bireylerin yetiştirmesini amaçlamıştır (Mardin, 1991, s. 219). Bununla birlikte rasyonelleşmenin yoğun olduğu seküler yaşam koşullarında yasallığını bir inanca ve geleneksel değerlere dayandıran dini otoritelerin yönlendirmeleri yerini dini hükümleri akıl ve bilim rehberliğinde belirleyen "bireysel öznelere" bırakmıştır.

Diğer yandan şehir hayatının hareketliliği ve düşünsel yoğunluğu geleneksel bağların çözümlenmesini, üretilen yeni yaşam biçimleriyle değer alanlarının modernleşmesini sağlamıştır. şehre göç eden dindarlar değer, davranış ve tutumlarını değerirmiştir. Seküler yaşam ve rasyonel kurumlarla ilişkiler arttıķça geleneksel cemaat anlayışının terk edilip bireysel yaşamların tercih edilmesini kolaylaştırmıştır (Subaşı, 2002, ss. 99-100). Türkiye’de belli bir dönem kırsaldaki muhafazakarlık ile dini otoritelerin egemenliği güç bakımından paralellik arz ettiği söylenebilir. Çünkü sekülerleştirici dini reformlar, kırsalın muhafazakâr yapısından dolayı çok etkili olamamış ve bu durum dini otoritelerin gücünün geleneksel toplumda devam etmesini sağlamıştır. Fakat günümüzde şehir yaşamının seküler değerlerinin kırsalda da etkili olduğu söylenebilir. şehirlerin seküler değerleri, kitle

iletişim araçlarıyla kırsala kolay bir şekilde aktarılmaktadır. Bu durum kırsalda gelenekselliğin çözülmesine, bireyselleşmenin artmasına ve dini otoriteler karşısında özerk bir tutumun geliştirilmesine imkân tanımaktadır.

Şehir ve kırsal hayatın iç içe geçtiği yaşam biçimlerinde sosyo-kültürel şartların iyileşmesi ve eğitim düzeyinin yükselmesi yeni dindarlık tiplerinin gelişmesine fırsat sağlamaktadır. Modernleşmenin dinamiklerine bağlı olarak gelişen bu yaşam biçimlerinde bireyler, çevresini anlayabilme, açıklayabilme, bilinçli olarak düzenleyebilme ve bilgi aracılığıyla çevresine egemen olabilme yetisi kazanabilmektedir (Ozankaya, 1991, s. 321). Böylece kendi potansiyelinin farkına varan birey, dini otoritelerin yönlendirmelerinden sıyrılarak dini hayatını düzenleme özgürlüğüne kavuşabilmektedir. Bireylerin modern değerleri benimseyen, aidiyet gruplarını çeşitlendiren ve geleneksel değerleri dışlayan tutumları yeni bir din anlayışı geliştirdiği söylenebilir (Günay, 2012, ss. 598-599).

Gelinen süreçte Türkiye’de dini otoriteler karşısında bireysel kararların popülerlik kazandığı söylenebilir. Dini otoritelerin “geleneksel” olarak nitelendirilen dini hükümleri bilgi elde etmede pozitivist anlayışı önemseyen dindar bireyler için yönlendirici etkisini kaybetmektedir. Artık modern değerleri dikkate almayan dini yorumlar, “gelenekselliğin” bir parçasını temsil etmektedir. Dindar birey, dini otoritenin kuralcı dini esaslarından kendini soyutlayarak zihninde tasarladığı dini kuralları yerine getirmenin mutluluğunu yaşamak istemektedir. Çünkü “modernlik, geleneğin normalleştirici fonksiyonlarına karşı başkaldırır; modernlik, normatif olan her şeye karşı isyan deneyimiyle yaşar. Bu başkaldırı ahlakilik ve yararlık standartlarını etkisiz hale getirmenin bir yoludur.” (Habermas, 1997). Böylece dindar birey yasaklanan, engellenen ya da dini tabirle “haram” kılınan dini hükümleri hoşgörü, empati, mûsamaha gibi değerlerle değiştirerek kendi bireysel inancının otoritesi olmaktadır.

Bu durum “epistemolojik otorite”yi de dindar bireyin sorumluluğuna bırakmaktadır. Dini otoritenin yönlendirmelerinden bağımsızlaşan dindar birey, dini davranışlarını modern değerlerle uyumlu hale getirerek hem kimlik açısından modernleştiği hem de inanç meselelerini ahlaki pratiğe dönüştürdüğü bir görünüme kavuşmaktadır (Barışan, 2012, ss. 38-41).

4. Türkiye’de Modern Dindar Bireyin Dini Bilgi Elde Etme Açısından Özerkleşmesi

Modern dönemde bireye yüklenen anlamlar, dini otorite ile birey arasında sorunlu bir ilişkinin olabileceğini göstermektedir. Modern tanımlarda birey, toplumsallıktan ayrılan, özgürlüğü ve refahı önemsenen bir varlık biçiminde tasvir edilirken bireyin bağımlılığının otoriteye değil, özgürlüğe yönelik olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bağımlılığın özgürlüğe yönelik olması da dini otoritenin reddedilmesini kolaylaştırmaktadır.

Modern bireyin özelliklerine bakıldığında onun bağımsız, özgür ve özerk yapısı ön plana çıkmaktadır. Elliot Turiel modern bireyi, “başkalarından kopan, uyumsuzluk gösteren,

kendine güvenen, otoriteye başkaldıran, kişisel ihtiyaçlar, çıkarlar ve zevkler peşinde koşan” (Turiel, 2002, s. 49) Steven Lukes, “özgürlüğünü önemseyen, kendi kendini yöneten ve kendi kendine yeten, sınırsız bir egoya sahip olan bir varlık” (Lukes, 2012, s. 45) Alex Inkeles ise “değişim ve deneyimlere açık olan, geçmişten çok geleceğe dönük, planlamayı ve örgütlenmeyi önemseyen, amaç ve hedeflerinin gerçekteşmesinde çevrenin yönlendirmesi ve egemenliğini reddederek çevreye egemen olmayı amaçlayan, davranışlarda kaderin etkisi kabul etmeyen, bilim ve teknolojiye mutlak biçimde inanç duyan” (Inkeles, 1977, ss. 154-157; Karataş, 2015, s. 30) bir varlık olarak tasvir etmektedir.

Bireyin bağımsızlığı, hukukun üstünlüğü ve hakların korunması modern özgürlüğün özünü oluşturmaktadır. Bu durum bireye güçlü bir özel alan sağlamaktadır. Bireyler kendi yaşam tarzlarını seçerek ve kendi amaçlarının peşinde koşarak özgürlüğünü kullanabilmektedir. John Stuart Mill, bireyi ilgilendiren her şeyde karar verebilmenin onun bağımsızlığının hakkı olduğunu belirtmektedir. Birey, kendi zihni, bedeni ve eylemleri üzerinde tek egemen güçtür (Henderson, 2017, s. 141).

Otonom bir varlık olarak modern birey, zevk ve ihtiyaçlarını gidermeyi kendi seçimi dışında hiçbir otoriteye bırakmamaktadır. Eğitim ve teknik becerisini geliştirerek özellikle ergenlik döneminden itibaren aile, akraba ve dini grupların otoritesinden sıyrılıp kendi özel alanını yaratmaktadır. Böylece modern tutum ve değerlerle şekillenen sosyal deneyimler, bireylerde güçlü etki bırakmakta (Inkeles vd., 1997, s. 33), modern koşullara uygun yaşam sürülerek somut bir “modern birey” tipi ortaya çıkmaktadır.

Modern olmak ya da modern görünmek gelenek ya da dini otoritelerin “sınırlandırıcı” tutumlardan ayrılıp özgürleşmeyi ve kararlarda bireysel hareket etmeyi gerektirir (Perşembe, 2003, s. 163). Bu açıdan modern birey görünümüne uygun olarak Müslümanlığın ya da İslam’ın modern versiyonunu benimseyen, Kur’an’ın modern zamanlarda geçerli yorumunu yakalamayı amaçlayan, dini gelenekten tam olarak kopmasa da kendilerine mantıklı gelebilecek din yorumlarıyla dini geleneği reddedebilen modern dindar birey tipi, dini günümüz modern şartlarında yaşamayı amaçlamaktadır. Bu durumunu Kur’an’daki belli ayetlerle de meşrulaştırmaktadır. Özgür irade ile inancın seçilmesi (Kâfirûn 109/6), iradesini dilediği şekilde kullanabilmesi (Kehf 18/29) gibi ayetler modern dindar bireyin bireysel dindarlığı meşrulaştırırken onu “kendi kaderini tayin edebileceği” özgürlükçü liberal değerleri benimsemeye yaklaştırır (Kiviorg, 2014, ss. 316-317).

Liberal felsefede itaatkarlığın tehlikeli bir durum olduğu ve bireylere geleneğe boyun eğmemesi gerektiği tavsiye edilmektedir. Bireyin kendi inancını belirlemede ve kutsal kitabı yorumlamada tek otorite olabileceğini belirten Martin Luther, dini açıdan bireysel özerkliğe vurgu yapmaktadır. Diğer yandan Sir İsaiah Berlin, toplumsal iradeye boyun eğen bireyin kendi özerkliğini kaybederek bir “uşak” olabileceğini belirterek özerkliğin kaderi tayin etmede önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir (Lukes, 2006, s. 55). Bu tarz liberal

yorumların etkisi kendisini modern dindar birey olarak tanımlayan kişilerin dini davranışlarında görülmektedir. Dine dair kararları kendisinin verdiği ve herhangi bir aracı olmadan dini bilgiyi kendi aklıyla belirlemektedir. Böylece dini otoritenin sınırlarını aşarak rasyonel ve bağımsız kararlarla dini yaşamında pratik sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de son dönemde yukarıda bahsedilen modern bireyin özelliklerine uygun biçimde kendilerini kimlik açısından modern dindar birey olarak tanımlayanların sayısı az değildir (bkz. Cemil Osmanoğlu, 2021). Bu kimseler, Hz. Muhammed’den sonra kendilerini “peygamber varisi” olarak gören şahıs veya grupların temsil ettiği dini otoritenin dini bilgiyi “kendi geleneği içinde sınırlandırması”nı eleştirmektedir. Çünkü onlara göre Peygamberlerin “karizmatik otoritesi”nden farklı olarak “ilahî lütuftan” yoksun şekilde elde edilen ve bir veya birkaç kişinin yorumuyla ortaya çıkan dini bilgi sonuçta insan ürünüdür ve insanın “yanılma” durumu bulunmaktadır.

Tevbe Suresi 122. ayette Müslümanlara “dinde bilgi sahibi olma ve toplumu uyarma” konusunda bir otorite kurmaları tavsiye edilse de insan yapısı olan bu otoritenin hata yapabilme ihtimalinden dolayı ilahî gücü mutlak anlamda temsil edemeyeceği düşünülmektedir (Güler, 2018). Bu durumun en somut örneği Türk düşünce geleneğinde dini bilgiyi başkalarının iç tecrübelerine dayanarak ölçülebilirliği mümkün olmayan, akıl ve duyular üstü yaklaşımla oluşturan durumlarda gözlemlemek mümkündür. Rüya yoluyla ya da aşırı öznelliğe dayanan, rasyonel ve ölçülebilir bilgi anlayışından uzak şekilde üretilen dini bilgi edinme yollarının uzun süre Türkiye’de dini otoritelere meşruiyet sağladığı görülmektedir. Bir başkasının bilinçaltına sevk edilen bilgi edinme biçimi de Müslümanların “mükellefliliğini” zedelemektedir (Macit, 2003, s. 9). Türkiye’de bu bilinçte olan bazı dindarlar “gelenekselliği” aşamayan dini otoritelere mesafeli durarak özerk bir tavır sergilemektedir.

İnsanın ürettiği nazarî bilgi rasyonel eleştiriye açık olan, şüphe ve düzeltmelere imkân tanıyan sınırlı insan bilgisini kapsamaktadır. Nazari açıdan üretilen dini bilginin reddedilmesi, insanî üretim olduğu için, İslam açısından da bir sakınca taşımamaktadır. Maide Suresi 104. ayette “Onlara Allah’ın indirdiğine ve peygambere gelin” dendiğinde, “Atalarımızı üzerinde bulduğumuz (yol) bize yeter” derler. Ataları bir şey bilmeyen ve doğru yolda gitmeyen kimseler olsa da mı?” (Diyanet, 5/104) şeklinde belirtilen durum, modern dindar birey açısından beşerî biçimde oluşturulan dini geleneğin zamansal olarak geçerliliğini yitirebileceği ve dini geleneğe itaatin bir “taklitçilik” imajı taşıyabileceği algısı oluşturmaktadır.

Modernlik, kendini sürekli yeni olana dönüştüren bir dinamizme sahiptir (Habermas, 1997). Bilgi sürekli modernleştiğçe ve bilgiye ulaşım kolaylaştıkça yetkinliğini bilgiden alan ve gelenekselliği aşamayan dini otoritelerin gücü zayıflamaktadır. Dini yorumların gelenekselleştiği durumlarda kendini geliştiren bireysel akıl, dini otoritenin “geleneksel sınırları”nı aşarak dini bilgiyi öznellemektedir. Bu durum Türkiye’de dini otorite

temsilcilerine yönelik en önemli eleştirilerden biridir. Son dönemde dini otorite temsilcisi olan Diyanet’in bazı deniz ürünlerinin tüketimini haram olarak nitelediği ve deniz ürünleriyle ilgili sorulan soruya “mezheplerin görüşleri ele alınarak ve klasik fıkıh kitaplarında da yer alan bilgilerin aktarılarak cevap verildiği” şeklinde açıklaması modern anlayıştan uzak olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu konuda Abdulaziz Bayındır ayet ve hadislerde bu deniz ürünlerinin haram olmadığı bunun dışında mezheplere bağlı olarak yapılan yorumlarla bir şeyin haram olup olmadığının belirenemeyeceği, “helal ve haram koyma yetkisinin sadece Allah’a ait olduğunu” (Elmacioğlu, 2021) belirterek din otoritesi ile dini otoriteyi hem bilgi kaynağı hem de yetki bakımından birbirinden ayırdığı görölmektedir. Modern dindar birey açısından bu tutumun dini otoriteyi reddetme biçimini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Dini otoritelerin “sınırlandırıcı” fetvalarına karşı dini bilgi kaynaklarının çeşitliliği modern dindar bireye dini hayatında seçim yapabilme imkânı sağlamaktadır. Dijital teknolojilerin hacim, hız ve erişebilirlik açısından gelişmesi dini kaynaklara ulaşımı kolaylaştırmaktadır. Kutsal metinler ve Peygamber geleneklerine ilişkin fikir ve yorumların kolayca elde edildiği ve tartışıldığı dijital ortamda bilgi, demokratikleşerek dini otoritelerin parçalanmasına sebep olmaktadır. “Yeni kamusal alan” olarak ifade edilen bu alanda İşlam’a dair fetva sitelerinin, canlı forumların, çevrimiçi blogların, youtube videolarının, İşlamî televizyon programlarının ve sosyal medya tartışmalarının yer aldığı çeşitli çevrimiçi platformlarda çoğulcu fikirler sergilenmektedir. Bu durum bir yandan modern dindar bireyin bilgiye erişmesini, fikirlerini iletmesini ve dini çoğulculuğun kolaylaşmasını sağlarken diğer yandan “Şeyh Google (Sheikh Google)” ve “Kendi İşlam’ını yap (do it yourself Islam)” gibi sloganlarla modern dindar bireyi dini otoritenin sınırlarından kurtararak “bireysel dini”nin aktörü olduğu bir pozisyona kavuşturmaktadır (Whyte, 2022, ss. 1-2).

Böylece herkes için İşlam’da farklı bir “hakikat” anlayışı bulmak kolaylaşmaktadır. Birey sayısı kadar “hakikat” anlayışı ortaya çıktığı için “hakikat”ın kendisi kültürel bir veri haline dönüşmektedir (Ağçoban, 2020, s. 148). Postmodernist anlayışa uygun olarak din de diğer metinler gibi bireysel yorumlara açık olduğundan hiçbir yorum diğerine göre daha gerçekçi kabul edilmemektedir. Dilin kendisinin anlam bakımından sonsuz özne yorumlara açık olması metni okuyanın kendi dini yorumunu oluşturmasını kolaylaştırmaktadır. Böylece farklılığını ve özgürlüğünü koruma adına modern Müşlüman birey, “tekil”, “gerçek” ve “hakikat” iddiasında bulunan din otoritelerini postmodern bir duruşla reddetmektedir (Tüzer, 2015, s. 119).

Türkiye’de bu durum kendisini en açık şekilde “Z Kuşağı” olarak nitelenen genç nüfusta göstermektedir. Gelişim dönemine bağlı olarak anlam arayışı içerisinde olan bu kuşak, kendisine keskin sınırlar çizen ve kendisine “inanma” mecburiyeti hissettirilen doktriner dindarlık anlayışını reddetmekte, sahip olduğu imkanlarla “geleneksel” dini yorumların alternatifine çok rahat ulaşabilmektedir. Önceden bir konuyu anlamak için uzman ya da otoriteye müracaat edilirken artık Kur’an’ın kendisi bir metne dönüşerek gerçekliğin

okuma esnasında inşa edildiği ve inşa edilen her yorumun herhangi bir üstünlük taşımadan öznel hakikati temsil ettiği görülmektedir (Tekin, 2012, s. 20; Ağçoban, 2020, s. 151). Bu durum aynı zamanda Kur'an metninin öznel bakış açısıyla yorumlanmasını kolaylaştırırken metni mutluluk ve fayda sağlamayı amaçlayarak tüketilen bir metaya da dönüştürmektedir (Demirezen, 2012, s. 499-501; Ağçoban, 2020, s. 151).

Modern koşullarda din ile sekülerlik yaşamı birlikte inşa etmektedir (Düzgün, 2022). Türkiye'de de bu durum açık bir şekilde görünür olmaktadır. Dini bilgi üretme, tüketme ve çevrimiçi topluluklarla paylaşma noktasında çeşitli fırsatların olduğu modern kültürel ortamlarda eğitilmiş, şehirli ve teknoloji konusunda donanımlı modern dindar birey, özellikle sosyal medyayı etkileşim, sorgulama, yaratma, yeni kültürel konular edinme, var olma ve görme/görülme biçimi olarak benimsemektedir. Teknolojinin bilgi çeşitliliği, geleneksel dini kavram ve kuralların yeniden müzakere etme fırsatı sağlamaktadır. Dini olmayan birçok alanda da bilgi sahibi olan modern dindar birey, kozmopolit dünya görüşünü benimseyerek dogmatik anlatılardan ziyade insan ilişkilerine, sivil hayata ve insan olmanın anlamına odaklanmaktadır. Geleneksel dini inanış biçimlerinden farklı olarak edindikleri yeni kültürel birikimlerle dini inanç ve uygulamalarını şekillendirmekte, İslam'ı yeniden tasavvur etme imkânı bulmaktadır (Zaid, 2022, ss. 1-2). Geleneksel dini otoritelerin dini bilgi üzerindeki tekeli azaldıkça yeni dindarlık biçimleri ortaya çıkmaktadır. İslam adına kimin konuşması gerektiği sorusu artık bir önem atfetmemektedir (Mandaville, 2007, s. 102; Whyte, 2022, s. 3). Artık önemli olan bireysel mutluluğu sağlama, seçilen yorum biçimiyle özneliği ön plana çıkarma ve bağımsız akıl yürütmedir.

Değer aktarımı açısından önemli bir işleve sahip olan modernleşmeye dair eğilimler arttıkça modern dindar bireyin zihinsel ve sosyal gelişimleri farklılaşmaktadır. Bir otoritenin kabul edilme özellikleri arasında yer alan "güvenilirlik, saygınlık, kararlılık, profesyonellik, itibar" gibi standartlar (Njegovan vd., 2011, s. 668) artık bilginin kendisinde aranmaktadır. Modern araçlar alternatif dini bilgi üretme noktasında modern dindar bireye yardımcı olmaktadır. Bu durum modern dindar bireylerin "kendi dininin temsilcisi" olarak epistemolojik açıdan kendi otoritesini meşrulaştırmaktadır. Böylece bilgiye erişim kolaylaştıkça ve bilgi verimlilik sağlayan bir araç olarak düşünüldükçe "geleneksel kalan" ve "özgürlüğü sınırlandıran" dini otoritelerden kaçış hep var olabilmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada modernleşmeye bağlı olarak Türkiye'de dini otoriteye meşruiyet sağlayan dini bilginin bireyselleşmesinden bahsedilmiştir. Modernleşme çabalarının başladığı Tanzimat döneminden günümüze Türkiye'de dini hayatı yönlendirmede önemli bir yere sahip olan dini otoritelerin modernleşme sürecinin dinamikliğine bağlı olarak yönlendirici etkisinin azaldığı durumlar ortaya çıkmıştır. Bilginin modernleşmesi ve bilgiye erişimin kolaylaşması dini hayatın çeşitlenmesini ve dindar bireyin birçok alternatif din yorumuna

ulaşmasını kolaylaştırmıştır. Böylece modern bireyin özelliklerini dini hayatına yansıtan bazı dindar bireylerin din ve dini otoritelerle ilişkisi yeniden şekillenmiştir.

Modern dindar olarak nitelendirilen bu birey tipi, dini hayatında modern değerleri benimseyen, özerkliğinden taviz vermeyen ve modern değerlerle uyumlu bir dini hayat yaşamayı amaçlayan tutumlar geliştirmektedir. Modern dindar bireyin dini otoriteyle ilişkisinin de modernleşme bağlamında şekillendiği görölmektedir. Vahiy ve sünneti akıl ve bilim çerçevesinde değerlendiren din yorumlarını tercih ederken bunların dışındaki yöntemleri “geçersiz” ve “geleneksel” olarak nitelendirmektedir. Dolayısıyla modern dindar birey açasından dini otoritelerin kendini sürekli yenileyen ve modern değişimlerle dini yorumlarını güncelleyen bir yapıda olması gerekmektedir.

Modernleşme sürekli olarak bireyin zihin dünyasını değiştirmektedir. Bu değişimin dini açıdan en somut örneğini Allah ve Peygamber dışında vahiy ve sünnet temelli dini geleneği yaşatma amacıyla Müslümanları yönlendirme görevi üstlenen din otoritelerine karşı tutumlarında görmek mümkündür. Modern dindar birey yasaklanan, engellenen ya da dini tabirle “haram” kılınan dini hükümleri hoşgörü, empati, müsamaha gibi değerlerle değiştirerek kendi bireysel inancını meşrulaştırmaktadır. Dini otoritelerin bu özellikteki dini yorumlarını “geleneksel” olarak nitelendirerek mutlak bir “itaat” biçimi göstermemekte, teknolojik imkânların gelişmesiyle dini bilginin alternatifine ulaşmanın kolaylaşmasına bağlı olarak kendi değerlerine uygun dini yorumları tercih etmektedir. Bu durum dini otoritelerin dindarları yönlendirme noktasında epistemolojik üstünlüğü kaybetmesine neden olmakta hem de dini hayatını bireyselleştiren birçok yeni dindarlık tipinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır.

Türkiye’de modernleşme kadar sekülerleşme, rasyonelleşme ve şehirleşmenin de dini hayat üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Modern dindar bireyin geleneksel bağlarla ilişkisini zayıflatan, dini hükümlerin akıl ve bilim ile belirlenmesini sağlayan, geleneksel cemaat yapısının çözümlenmesinde etkili olan bu süreçler, bireyselliği artırıcı etkide bulunmaktadır. Bireyselleşmenin artması aynı zamanda dini otoriteler karşısında özerk bir tutumun geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Böylece dini otoritelerin yönlendirmelerinden bağımsızlaşan dindar birey, bireysel inançlarını modern değerlerle uyumlu hale getirerek kimlik açasından modernleşmekte ve inancını da ahlaki pratiğe dönüştürmektedir.

Dini bireyselleşmenin bir yönü olan dinin öznelleştirilmesi bireyin kendisinin tecrübe ettiği dini davranış biçimini yansıtır. Modern dindar bireyin modernleşmeye dair eğilimleri arttıka dinin öznelleşmesi daha mümkün hale gelmektedir. Bu açıdan Türkiye’de modern bilince sahip olan dindar bireyin modern değişimin sürekliliğine uygun olarak bağımsız bir yeni din anlayışı geliştirme imkânı bulunmaktadır. Bu şekilde oluşturulan yeni din anlayışları, “hakikat” ölçüsünü sadece kendisinin belirlediği yeni bir dindarlık tipleri inşa etmektedir. Bu durumun din otoritelerinin “geleneksel”, “sınırlandırıcı” ve “kendine

benzetme” niteliğine sahip dini yorumlarında ısrarcılığına bağlı olarak devam edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağçoban, S. (2020). *Üniversite gençliğinde dini bireyselleşme*. (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, N. (2017). Din sosyolojisi’nde bir dini otorite tipi olarak din kurucusu. *Dini Araştırmalar* 20(52), 99-110. DOI: 10.15745/da.363146
- Arent, H. (2006). *Between past and future eight essays in political thought*. London: Penguin Books.
- Arı, Y. (2021). Din ve otorite kavramları bağlamında sünnilikte dini otorite. *İlahiyat Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler*, ed. Fevzi Rençber vd. 163-188. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Aytekin, A. (2013). Osmanlı-Türk modernleşmesinin düşünsel, ekonomik ve bürokratik kodları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013/30, 313-330.
- Barışan, C. (2012). Modernite tartışmalarına alternatif bir yaklaşım: Modern aklın eleştirisi ve geleneksel düşünce. *İnsan ve Toplum Dergisi* 2/4, 35-64.
- Elmacioğlu, L. (2021). “İlahiyatçılar, Diyanet’in deniz ürünleri fetvasını eleştirdi: Ayet ve hadis dışındaki açıklamalara gerek yoktu”. <https://www.indyturk.com/node/404346/haber/i>
- Bochenski, J. M. (1974). “An analysis of authority”. ed. F. Adelman. 56-85. Authority. The Hague, NL: Martinus Nijhoff.
- Bouziane, Z. vd. (2022). “Digital Islam and Muslim Millennials: How Social Media Influencers Reimagine Religious Authority and Islamic Practices”. *Religions* 13/4, 1-15.
- Cambridge Dictionary. (2022). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/authority>
- Çiğdem, A. (1993). *Aydınlanma felsefesi*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Dabaşî, H. (1995). *İslam’da otorite*. çev. Süleyman E. Gündüz. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Demirezen, İ. (2012). Tüketim toplumunda dini metinlerin yeniden anlaşılması. *Dinî ve Felsefî Metinler: Yirmibirinci Yüzyılda Yeniden Okuma, Anlama ve Algılama*. ed. Bayram Ali Çetinkaya. 1/493-503. İstanbul: Sultanbeyli Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü.

- Düzgün, ř. A. (2023). “Modern Zamanlarda Dindar Yaşamlar”. *Fikir Turu*.
<https://fikirturu.com/toplum/modern-zamanlarda-dindar-yasamlar/>
- Greenough, J. B. (1893). “Latin Etymologies”. *Harvard Studies of Classical Philology*/4,
143-149.
- Güler, İ. “İslam’da Temsil ve Türkiye’de Dini Otorite Sorunu”. *İlhamiyyat*. Erişim 15 Mart
2023. <https://www.ilhamiyyat.com/islamda-temsil-ve-turkiyede-dini-otorite-sorunu/>
- Günay, Ü. (2012). *Din sosyolojisi*. 11. Baskı. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gündüz, ř. (2017). Otoritenin teolojik meşruiyeti: Kutsal bir fenomen olarak otorite. *Milel ve Nihal*, 14(1), 8-23.
- Habermas, J. (2023). “Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje”. *Halk sahnesi*.
<http://www.halksahnesi.org/1997/06/22/modernlik-tamamlanmamis-bir-proje-jurgen-habermas/>
- Henderson, C. (2017). Tocqueville on modern individualism. *Promise and Peril: Republics and Republicanism in the History of Political Philosophy*. ed. Will R. Jordan. Macon: Mercer University Press.
- Inkeles, A. (1977). The modernization of man. *Modernization: the Dynamics of Growth*. ed. Myron Wainer. Washington: Voice of America Forum Series.
- Inkeles, A. vd. (1997). Causes and consequences of individual modernity in China. *The China Journal* 37, 31-59. <https://doi.org/10.2307/2950217>
- Kaplan, M. (2006). Mustafa Reşit Paşa ve yeni aydın tipi. *Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. ed. Halil İnalçık- Mehmet Seyitdanlıoğlu. 335-342. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Kara, İ. (2001). “İslam’da ruhbanlık yoktur” söylemi etrafında dini otorite ve ulemâ üzerine birkaç not. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0/21, 5-21.
- Karataş, M. (2015). *Modernlik, küreselleşme ve Türkiye’nin kimlikler evreni*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Kaya, A. (2018). Geleneksel dini otoritelerde dindarlık anlayışı (Diyarbakır medreseleri seydarları örneği). *e-şarkiyat İlmî Araştırmaları Dergisi* 10/1, 68-91.
- Kiviorg, M. (2014). Collective religious autonomy versus individual rights: A challenge for the ECtHR?. *Review of Central and East European Law* 39/3-4, 315-341.
<https://doi.org/10.1163/15730352-00000022>
- Kojeve, A. (2007). *Otorite kavramı*. çev. Murat Erşen. İstanbul: Bağlam Yayınları.

- Kuru, A. (2019). *Islam, authoritarianism and underdevelopment: A global and historical comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kutluay, F. (2019). Siyasal otorite kavramının tarihsel seyri. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/2, 1-29.
- Lukes, S. (1971). The meanings of individualism. *Journal of the History of Ideas* 32, 45–66. <https://doi.org/10.2307/2708324>
- Lukes, S. (2006). *Individualism*. ed. Alan Ware. University of Oxford: ECPR Press.
- Macit, N. (2003). Bilginin imkanı bağlamında “Dini otorite”. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/4, 1-16.
- Mandaville, P. (2007). Globalization and the politics of religious knowledge: Pluralizing authority in the muslim world. *Theory, Culture & Society* 24/2, 101-115.
- Mardin, Ş. (1991). *Türkiye’de din ve siyaset makaleler 3*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mendel, G. (2005). *Son sömürge çocuk: Sosyo psikanaliz açıdan otorite*. çev. Hüsen Portakal. (İstanbul: Cem Yayınları.
- Mensching, G. (2012). *Din sosyolojisi: Din, kültür ve toplum ilişkileri*. çev. Mehmet Aydın. 3. Baskı. Konya Literatürk Yayınları,
- Nippel, W. (2007). The roman notion of auctoritas. *The Concept of Authority: A multidisciplinary approach: from epistemology to the social sciences*. ed. P. P. Harriss. 13-34. Roma: Fondazione Adriano Olivetti.
- Njegovan, B. R. vd. (2011). Characteristics and types of authority: the attitudes of young people. A case study. *Sociologia* 43/6, 657-673.
- Odabaşı, F. (2020). Üniversite gençliğinin otorite algısı ve din. *İlahiyat Akademi Dergisi* /12, 183-216.
- Osmanoğlu, C. vd. (2022). *Yüksek din öğretimi kurumlarının mezun tasavvuru üzerine bir araştırma*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1991). *Toplumbilim*. 7. Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özçelik, T. G. (2019). Batı-dışı modernleşme kavramı temelinde Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarında modernleşme çabaları. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/2, 308-326.
- Pazarbaşı, M. (2012). *Liderlik ve otorite: Lise öğrencilerinin otorite algısı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Perşembe, E. (2003). Modernlik ve postmodernlikte din problemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15, 159-181.
- Raz, J. (1985). Authority and justification. *Philosophy&Public Affairs*, 14(1), 3-29.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Sennett, R. (2011). *Otorite*. çev. Kamil Durand. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Söğütlü, İ. (2010). Cumhuriyet’in pozitivist ütopyası: Yeni bir toplum yaratmak. *Muhafazakar Düşünce* 6/24, 133-148.
- Subaşı, N. (2002). *Öteki Türkiye’de din ve modernleşme*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Swingewood, A. (2014). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. çev. Osman Akinhay. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- (TDK), *Türk dil kurumu sözlükleri*, (2022). <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, M. (2011). Türkiye toplumunun dini hayatında postmodern tezahürler. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0/25, 5-28.
- Touraine, A. (202). *Modernliğin eleştirisi*. çev. Hülya Tufan. 4. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türcan, G. (2005/1). İslam’da dini otorite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* /14, 95-123.
- Tüzer, A. (2015). Postmodern ve Tanrı’nın ölümü: Öznenin arkeolojisi üzerine bir deneme. *Milel ve Nihal* 12/2, 73-124.
- Uyanık, H. (2007). *Joseph Raz’da hukukun otoritesi kavramının temellendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. ed. Guenther Roth- Claus Wittich. Berkeley: University of California Press.
- Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite*. çev. H. Bahadır Akın. Ankara: Adres Yayınları.
- Weber, M. (2014). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı*. çev. Özer Ozankaya. 2. Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Whyte, S. A. (2022). Islamic religious authority in cyberspace: A qualitative study of muslim religious actors in Australia. *Religions* 13/1, 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel13010069>

Yıldırım, E. (2005). *Hayali modernlik Türk modernliğinin icadı*. İstanbul: İz Yayıncılık.

EBRUCU MUSTAFA DÜZGÜNMAN'IN BESTELERİ

Agah TERZİ*

E-mail: agahterzi78@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3228-4362>

Citation/©: Terzi, A. (2023). Ebrucu Mustafa Düzgünman'ın besteleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 243-261.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1245768>

Öz

Geleneksel ebru sanatının yakın geçmişteki en önemli temsilcilerinden Mustafa Düzgünman'ın ebrucu kimliğinin yanı sıra müzisyenlik, ciltçilik, fotoğrafçılık, tesbihçilik, şairlik ve türbedarlık yönleri ile de çevresinde temayüz ettiği, bu alanlarda önemli çalışmalar yaptığı ve eserler bıraktığı bilinmektedir. Bu çalışmada, yakın tarihimizin dinî müzik geleneği ve repertuarı açısından önemli olduğunu düşündüğümüz Mustafa Düzgünman'ın bestelediği eserleri araştırıldı. Yapılan araştırma sonucunda 25 eser bilgisine ulaşılmış; ancak bunlardan 10 tanesine ait nota tespit edilmiştir. Bu bestelerin, dinî müzik formlarında, Türk müziği makam ve usullerinde bestelendiği, ayrıca büyük usuller ve az kullanılan makamlarda da eserler bestelediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dinî Müzik, İlahi, Tekke Müsikisi, Ebrucu Bestekâr.

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

THE COMPOSITIONS OF EBRU MASTER MUSTAFA DUZGUNMAN

Abstract

It is known that besides his identity of an ebru artist, Mustafa Düzgünman, one of the most important representatives of the ebru art of the recent past, came to the fore as a musician, photographer, prayer beads maker, poet and tomb keeper, made significant studies and left behind works of art in these fields. In this study, we researched works composed by Mustafa Düzgünman which we consider important with regards to our recent religious music history and repertoire. As a result of this research, data about 25 pieces were obtained but musical scores of only 10 of them were ascertained. It has been observed that these compositions are produced in religious musical forms, turkish musical makams and usuls and that he also composed pieces in major usuls and rarely used makams.

Keywords: Religious music, Chant, Islamic monastery music, Ebru artist composer.

Giriş

Cumhuriyetin ilanı ve sonrasında birçok alanda olduğu gibi kültür ve sanat hayatında da birçok alan veya kurum, inkılaplar ve reformlar çerçevesinde yeni bir yapıya dönüştürülerek devam ettirilmiş veya faaliyet alanı bırakılmayarak yok olmaya terk edilmiştir. Bu süreçte tekke ve zaviyelerin kapatılmasıyla ilgili olarak, 13 Aralık 1925'te "*Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Bir Takım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun Kanun*" (Resmi Gazete, 1925, s. 243) ile tekke müsikisinin icra edildiği alan ve varlık nedeni de ortadan kaldırılmıştır.

Bunun sonucu olarak cumhuriyet döneminde yasal olarak icra alanı bulamayan tekke müsikisi, ancak gizli yapılan zikir meclislerinde icra edilerek devam ettirilmiş ve önceki dönemlere göre nispeten az sayıda yeni eser, meşk usulü ve band kayıtları sayesinde günümüze ulaşabilmiştir.

Bu sebeple Mustafa Düzgünman'ın yaşadığı dönem ve meşk ettiği müsikî hocaları dikkate alındığında bestelerinin tespit edilmesi cumhuriyet dönemi tekke müsikisi hafızası bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* başlıklı kitabında betimsel yöntemi şu ifadelerle tanımlamıştır: "Olayların, objelerin, varlıkların "ne" olduklarını betimlemeye-açıklamaya çalışır. Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye Hangi Yöne Gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz? gibi soruların cevaplarını arar. Çok sayıda denek ve obje üzerinde belirli bir zaman

kesiti içinde yapılır. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Problemi anlama ve anlatmada ilk aşamadır” (Kaptan, 1995).

Toplanan veriler, sonuç bölümünde değerlendirilecektir. Araştırmada toplanan veriler ve bunlara bağlı olarak yapılacak olan yorumlar Mustafa Düzgünman'ın bestelediği eserlerden notaları tespit edilebilen eserlerle sınırlıdır.

1. Mustafa Düzgünman'ın Hayatı

İslam Ansiklopedisi'nde Mustafa Düzgünman'ın hayatından şu şekilde bahsedilmiştir:

“9 Şubat 1920'de İstanbul Üsküdar'da Sultantepe'de doğdu. Babası, aynı semtteki Abdülbâki Efendi ve Aziz Mahmud Hüdâyi camilerinin imamlığını yapan Sâim Efendi'dir. İlk tahsilini tamamladıktan sonra babasının Üsküdar çarşısındaki aktar dükkânında çalışmaya başladı. Bu sırada annesinin dayısı hattat Necmeddin Okyay onu, hocalık yaptığı Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nin Türk Tezyinî Sanatları Bölümü'ne kaydettirdi (1938). Burada Necmeddin Okyay'dan eski tarz cilt ve ebru öğrenerek kısa zamanda kabiliyetiyle dikkati çekti, diğer kıymetli hocalardan da faydalandı. Ancak hayat şartları sebebiyle bir müddet sonra okuldan ayrılarak tekrar baba mesleği olan aktarlığa döndü. Vefatına kadar titizlikle sürdürdüğü bu meslekte işinin ehli güvenilir bir esnaf olarak tanındı. 12 Eylül 1990 Çarşamba günü vefat eden Mustafa Düzgünman'ın kabri Karacaahmet Mezarlığı'ndadır” (Derman, 1994).

Ebruculuk başta olmak üzere ciltçilik, fotoğrafçılık ve tespihçilikle ilgili önemli eserler bırakan Mustafa Düzgünman, 20 yılı aşkın bir süre Aziz Mahmud Hüdâyi Türbesi türbedarlığını da yapmıştır. Bilhassa bu dönemde tasavvufa olan ilgisi ile birlikte çok kıymetli edebî ve mûsikî eserleri de ortaya koyduğu bilinmektedir.

Bu çalışmanın özü, Mustafa Düzgünman'ın mûsikîşinas kimliği ve besteleri olmakla birlikte ebruculuğundan ve diğer diğer temayüz ettiği yönlerinden de aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Ebruculuğu: Hayatı boyunca ebruculuk, ciltçilik, fotoğrafçılık, tesbihçilik, mûsikîşinaslık gibi birçok meşgalesi olmasına rağmen en çok ebrucu kimliği ile tanınan Mustafa Düzgünman hakkında, talebesi Alparslan Babaoğlu, Yusuf Parlak'ın makalesinde şunları söylüyor: *“Hoca'nın herhalde en çok konuşulan ve bilinen yönü ebruculuğudur. Hoca çeşitli konularda yeniliğe açık olduğu halde ebru sanatında klasik anlayışa sınırlı bağlı kalmış ve bu hususta modern uygulamalara asla iltifat etmeyen bir duruş sergilemiştir. Onun ebruya hâkimiyeti ve bu alandaki sanatkârlığı sadece Türkiye'de değil bütün dünyada takdir edilmiş, ebru ile alakalı yapılan bütün yayınlarda mutlaka kendisine özel bir bölüm ayrılmış ve ebrularından örnekler verilmiştir. Necmeddin Okyay'dan öğrendiği ebru yapımına teknik ve estetik olarak çağ atlatmış, kendi zamanında hiç rağbet görmeyen bu sanatımızı aşkla ve inatla sürdürüp öğrenci de yetiştirerek unutulmasının önüne geçmiştir”* (Parlak, 2012).

Mustafa Düzgünman'ın yetiştirdiği ebru talebeleri olarak, Alparslan Babaoğlu, Aydın Gülân, Fuat Başar ve Sabri Mandıracı bilinmektedir.

Tespilhçiliği: Alparslan Babaoğlu, hocası Mustafa düzgünman'ın tespihten ve tespihçilikten de çok iyi anladığı, bir tespihin hangi malzemeden yapıldığını ilk görüşte anladığı, tespih ipinin bükülmesinden, balmumulanmasına, imâmedeki düğümün atılmasına kadar üstün bir mahareti olduğundan bahsetmiştir (Babaoğlu, 2015).

Fotoğrafçılığı: Talebesi Alparslan Babaoğlu'ndan aldığımız bilgilere göre, Mustafa Düzgünman'ın eski tarz körüklü ve içine bir hipermetrop mercek yerleştirilmiş tahta bir kutudan oluşan fotoğraf makinesiyle İstanbul'daki ve Bursa'daki cami, medrese ve türbelerden binlerce yazı fotoğrafını, o devirde fotoğraf filmi henüz icat edilmemiş olduğundan şase tabir edilen emisyonlu camlar üzerine tespit ederek kaybolmaktan kurtardığı öğrenilmiştir (Babaoğlu, 2015).

Ciltçiliği: Mustafa Düzgünman'ın askerlik görevini ifa ederken Harbiye 1. Ordu karargâh matbaasında mücellitlik yaptığı, bilhassa şemse tarzında, üst düzey işçilikle yaptığı kitap kablalarının çok meşhur olduğu bilinmektedir.

Mustafa Düzgünman'ın tüm bu zanaâtleriyle ilgili olarak, ürettiği birçok değerli tespih, levhalar, kendi yaptığı ebrular, kitap kablaları ve çerçevelerden oluşan koleksiyonunu ailesine bıraktığı da öğrenilmiştir (Babaoğlu, 2015).

Türbedarlığı: Mustafa Düzgünman, 1953-1979 yılları arasında Üsküdar'da Aziz Mahmud Hüdâyi Dergâhı türbedarlığını da yapmıştır. Neden türbedar olmak istediğini TRT2'de yayınlanmış olan "Sanatımızdan Portreler" programında şu şekilde anlatmıştır: "*Ben onun muhitinde yaşadığım, yetiştiğim için ona zahiren bir muhabbetim vardı. Fakat bende daha genç yaşlarda bir tasavvuf merakı, zevki belirmeye başladığı zaman, Hz. Hüdâyi'nin divanında söylediği sözleri o zaman anlamaya başladım. Ondan evvel anlayamıyordum. Bu bir tasavvuf kâidesidir. Onun üzerine gördüm ki Hz. Hüdâyi bir derya, onun söylediği nutuklar Kur'ân'ın özü. Hayran oldum, âşık oldum ona, onun için hizmet edeyim diye bu türbedarlığı istedim.*" (http1)

Edebî Yönü: Mustafa Düzgünman'ın bilhassa türbedarlık yaptığı dönemde tasavvufla yakından ilgilenmesi ile birlikte pek çok manzum eser de kaleme aldı. Bu güftelerden bazılarını bestelediği bilinmektedir. Ayrıca Mustafa Düzgünman'ın ebru sevdasını ve tasavvufî kişiliğini de yansıtan ebrunâme isimli bir şiiri de vardır. 20 kıt'adan oluşan bu şiirin ilk dördütlüğü şu şekildedir: (Babaoğlu, 2015)

"Ebrudaki görünen şu nukûşâta iyi bak, Şuunât-ı ilâhîdir sıfatından ayan HakNakş-ı sun'un pertevinden Hubb-u Rahman âşikâr, Rûyetullah sırrıdır bu müsemâmîdir her varak."

Mûsikî İcracılığı: Mustafa Düzgünman, çocuk yaşlarda iken mûsikî ile iştilal etmeye başlamış ve dönemin önemli isimlerinden cami ve tekke mûsikîsi meşk etmiştir. Mûsikî eğitimi hakkında *İslam Ansiklopedisi'*nde şu bilgiler yer almaktadır: *“Mustafa Düzgünman, ebru sanatı dışında dinî mûsikîyle de meşgul olmuş ve tasavvuf zevkini Hâfız Eşref Ede'den almıştır. Muzika-yi Hümâyün'da yetiştiği için “Mızıkalı” lakabıyla anılan Hâfız Muhittin Tanık, Üsküdar'daki Çarşamba Rifâî Dergâhı şeyhi Hayrullah Tâcettin Yalım ve Üsküdar Rifâî Âsîtânesi şeyhi Hüsnü Sarier gibi kıymetli hocalardan istifade etmiştir”* (Derman, 1994).

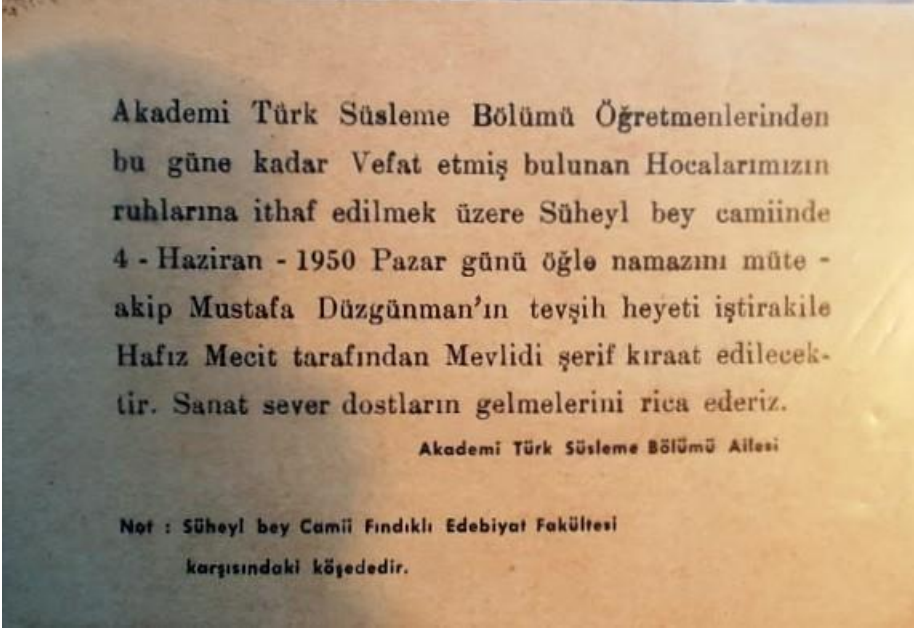
TRT2'de yayınlanmış olan “Sanatımızdan Portreler” programında da mûsikî tecrübesini kendi sözleriyle şöyle anlatmıştır: *“Babam Üsküdar'da Aziz mahmud Hüdâyî camii imam-hatibiydi. Tabi biz de o muhitte yetiştiğimiz için camide mûsikî muhakkak lazımdır, oradan bir merak uyandı. Ezan okumak müezzinlik etmek derken dini mûsikîyi çok merak ettim. O zaman mızıkalı Hafız Muhittin Efendi vardı Üsküdar'da. O'ndan ve Çarşamba tekkesi şeyhi Hayrullah Efendi vardı, bunlardan dini eserler geçtim. Mevlid tevşihleri, Ramazan ilahileri, devran ilahileri. Bu şekilde epey yol almış olduk.”* (http1)

Uzun yıllar Aziz Mahmud Hüdâyî Camii'nde yaptığı müezzinlik faaliyetleri başta olmak üzere muhtelif meclislerde hem şahsen hem de kurduğu tevşih heyeti ile ilahiler, tevşihler ve mevlid icraları gerçekleştirdiği bilinen Mustafa Düzgünman'ın Zeki Kuşoğlu'na muhtasar olarak 1986'da kendi kaleminden hayat hikâyesinde mûsikî ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: *“İlk okuduğum Hak Teâlâ Bahri mevlidini hocanın desteğiyle Üsküdar Yenicamii'de bir kandil gecesi okudum. Üsküdar Çarşamba Rufâî Tekkesi şeyhi Hayrullah Tacettin Efendi'den daha klasik dinî eserler geçtim. Arkadaşlardan bir grup kurup mevlitlerde tevşih okuyorduk. Babamın Aziz Mahmûd Hüdâî Hazretleri'nin camiinde imam olması sebebiyle orada cumhur müezzinliği, teravîh müezzinliği gibi özelliği olan cemiyetler yapardık. Grup başı bendim. Ezan okumam muhtelif makamlarda olur ve dinlenirdi. Uğur derman kardeşimiz o günleri çok iyi bilir. Kendimi methetmek istemem, Ramazan geceleri gittiğimiz camiler dolardı.”* (http2)

Neayzen Niyazı Sayın'la yaptığımız röportajda, Mustafa Düzgünman'la uzun yıllar süren dostluğunun başlangıcını şöyle anlatıyor: *“Bir gün mahallemizdeki camide ezan okundu ve çok hoşuma gitti, hemen camiye gittim cami çıkışında Mustafa abiyi gördüm ve ezanı kim okudu diye sordum, kendisi de ben okudum dedi. Bende çok sevindim ömrüne bereket dedim. Mustafa abi, biz birkaç arkadaş evde ilahi meşk ediyoruz gelir misin dedi, gelirim elbet dedim ve birlikte çalışmaya devam ettik”* (Sayın, 2015).

Niyazı Sayın, aynı röportajda Mustafa Düzgünman'ın mûsikî yönü ile ilgili olarak da şunları söyledi: *“Bir müzisyen olarak kendisine çok değer veririm, ilahi meşk etmişti ve zevki vardı. Mûsikî ilmi tahsili olmamakla birlikte okuduğu eseri temiz okur, usulleri layığıyla vururdu, ilahiler bestelemişti, çok güzel eserleri vardı”* (Sayın, 2015).

Mustafa Düzgünman'ın kurduğu tevşih heyeti ile katıldığı mevlid-i şerif meclislerinden birine ait aşağıdaki davetiye görseli de o günlere dair bir belge olarak aşağıda paylaşılmıştır.



(Hattat Ceyhun Oydem fotoğraf arşivinden)

Bestekârlığı: İslam Ansiklopedisinde, Mustafa Düzgünman'ın bestelediği 20 civarında eserden bahsedilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak *Üsküdar'da Bir Attâr Dükkânı* isimli kitapta, Niyazi Sayın tarafından listelendiği belirtilen 20 eser listelenmiştir (Özemre, 2006). Ancak yaptığımız çalışma sonucunda toplam 10 esere ait nota tespit edilebilmiştir.

Bu eserlere ait notaların temin edildiği kaynaklar:

- 6 esere ait nota Cüneyt Kosal imzalı olarak "Türk Müziği Kültürünün Hafızası" isimli elektronik portaldan,
- 3 esere ait nota Mustafa Düzgünman'ın kendi sesiyle okuduğu bant kayıtlarından İzmir Radyosu klasik kemençe sanatçısı Sedat Altınöz'ün (Mustafa Düzgünman'ın talebesi Sabri Mandıracı'nın talebesidir) kayda aldığı ve tarafımıza gönderdiği notalardan,
- 1 esere ait nota da Niyazi Sayın ile bizzat yaptığımız röportaj esnasında hatırına gelerek seslendirdiği, bizim de notaya aldığımız dökümanlardır.

2. Mustafa Düzgünman'ın Besteleri ve Makamsal Analizi

Mustafa Düzgünman'ın bestelediği ve notaları tespit edilebilen eserleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Bu 10 eserin notaları yeniden yazılarak alfabetik sırayla paylaşılmış ve makamsal analizleri de alt kısımlarında yapılmıştır.

Tablo 1. Mustafa Düzgünman'ın Notaları Tespit Edilebilen Besteleri

	Eser Adı	Makam	Usul	Güfte	Notaya Alan
1	A'lâda Bir Servi Bitmiş	Segâh	Düyek	-	Cüneyd Kosal
2	Derdimizin Dermânıdır Hz. Pir Efendimiz	Evc	Düyek	Mustafa Güzgünman	Cüneyd Kosal
3	Derdimizin Dermânıdır Hz. Pir Efendimiz	Rast	Düyek	Mustafa Düzgünman	Sedat Altınöz
4	Ey Gönül Şol Şâh-ı Âlişanı Gör	Acemkürdî	Evsat	Hüdâyî Hz.	Cüneyt Kosal
5	Hulûs-i Kalb İle Kâmil Yüzün Sür Hâk-i Pâyîne	Hicazkâr	Devrihindi	Şeyh Reşid Efendi	Cüneyt Kosal
6	Kadrim Ola Berter Şeref-i Nâd-ı Ali'den	Dügâh	Sofyan	Kâhyazâde Arif Efendi	Sedat Altınöz
7	Kible-i Mihrâbımızdır Hz. Pir Hüdâî	Acemaşîran	Düyek	Mustafa Düzgünman	Cüneyt Kosal
8	Kubbe-i Dâr-ül Amandır Hz. Tâc-ı Hüdâî	Hicaz	Düyek	Mustafa Düzgünman	Sedat Altınöz
9	<i>Vak'â-yı Şâh-ı Şehîd-i Kerbelâyı Güş Edüp</i>	Segâh	Düyek	Hayrullah Tâceddin Efendi	Cüneyt Kosal
10	Yine Nûr-i Tecellîden	Nihavend	Düyek	Hüdâyî Hz.	Agâh Terzi

2.1. A'lâda Bir Servi Bitmiş

A'LÂDA BİR SERVİ BİTMİŞ
Segâh İlahi

Güfte: Güftekar bilinmiyor
Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak: Cüneyt Kosal arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Düyek

A LÂ DA BİR SER Vİ BİT
MİŞ KO KU SU Cİ HA
NI TUT MUŞ
AR Şİ RAH MA NE İ
RİŞ MİŞ A Zİ ZİM MAH
MUD E FEN Dİ Pİ RİM SUL TA NİM E FEN Dİ
Pİ RİM SUL TA NİM E FEN Dİ

A'lâda bir servi bitmiş
Kokusu cihânı tutmuş
Arş-ı Rahmân'a erişmiş
Azîzim Mahmûd Efendi
Pîrim Sultânım Efendi

Sofuları her diyarda
Sayıya gelmez hezarda
Yakan çerağı Üsküdar'da
Azîzim Mahmûd Efendi
Pîrim Sultânım Efendi

Makamsal Analiz: Yerinde segâh beşlisi ile başlayan eser, pest tarafa doğru ırak perdesinde hicaz dördlüsü ile genişlemiş ardından tekrar segâh beşlisi ile seyrine devam etmiştir. Güçlüsü nevâ perdesinde hicaz çeşnili asma kararların ardından segâh karara gidileceği zaman nevâ üzerinde bûselik kullanılarak inildiği görülmektedir. Nevâda hicazlı ve bûselikli kalıplarından sonra segâh perdesinde segâh çeşnisi ile karar verilmiştir.

2.2. Derdimizin Dermânıdır Hz. Pir Efendimiz

DERDİMİZİN DERMANIDIR
Eviç lâhî

Güfte: Mustafa Düzgünman
Beste: Mustafa Düzgünman
Kaynak: Cüneyt Kosal arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Düyek

DER Dİ Mİ ZİN DER MA Nİ DIR HAZ RE Tİ PİR
E FEN Dİ MİZ GÖN LÜ MÜ ZÜN SUL TA Nİ DIR
HAZ RE Tİ PİR E FEN Dİ MİZ DE RUN İÇ RE
YAN MAN TA DIR ÇE RA GI PİR
RA NE Sİ A ZİZ MAH MUD HÜ DA İ DIR
HAZ RE Tİ PİR E FEN Dİ MİZ

Derdimizin dermânıdır Hazret-i Pîr Efendimiz
Gönümüzün sultânıdır Hazret-i Pîr Efendimiz
Derûn içre yanmaktadır çerâğ-ı pîrânesi
Azîz Mahmûd Hudâyî'dir Hazret-i Pîr Efendimiz

Makamsal Analiz: Evç perdesi üzerinde segâh çeşnişiyle başlayan eserde evç de segâhın nim hicaz üzerine hicazlı genişlemeleri gösterilmiş, 2. portenin son ölçüsünde dügâhta uşaklı kalışın ardında dügâhta bûselik kullanılarak inilip irak perdesinde segâhlı kalışla nakarat sona ermiştir. Meyanda muhayyer üzerinde bûselik çeşnişi kullanılıp ardından evç perdesinde segâhlı kalış yapılmış, ardından nakarat bölümüne dönüşüp irak perdesinde segâhlı karar verilmiştir.

2.3. Derdimizin Dermânıdır Hz. Pîr Efendimiz

DERDİMİZİN DERMÂNIDIR
Rast İlahî

Güfte: Mustafa Düzgünman
Beste: Mustafa Düzgünman
Kaynak: Sedat Altınöz arşivi
Notaya alan: Ağah Terzi

Usûl: Düyek

DER Dİ Mİ ZİN DER MA Nİ DIR
HAZ RE Tİ PİR E FEN
Dİ GÖN LÜ MÜ ZÜN SUL TA
Nİ DIR HAZ RE Tİ PİR E FEN Dİ
MİZ HAZ RE Tİ PİR E FEN Dİ
MİZ DE RİU NU Sİ NE Yİ AŞK TA
ŞEM İ CE MA Lİ YA
Rİ

Derdimizin dermânıdır Hazret-i Pîr Efendimiz
Gönümüzün sultânıdır Hazret-i Pîr Efendimiz
Derûn-u sine-yi aşkta şem-i cemâl-i yarımız
Gönümüzün sultânıdır Hazret-i Pîr Efendimiz

Makamsal Analiz: Eser yerinde rast beşlisi ile başlamış güçlüsü nevâ perdesinde asma karar verdikten sonra nevâ perdesinde bûselik çeşnisi kullanarak segâh perdesinde segâhlı asma kalış yapılmıştır. Eserin nakarat kısmında nevâda rast dörtlüsü ve yerinde rast beşlisi ile karar vermiştir. Eserin meyan kısmında gerdâniye üzerinde rast yapıp bu rastı nevâ da rast ile genişletmiş, meyan sonunda segâh perdesinde segâhlı kalış yapmıştır. Nakarat bölümünde rast ile nevâ arasındaki rast çeşnisini kullanarak rast perdesinde eser karar vermiştir.

2.4. Ey Gönül Şol Şâh-ı Âlîşanı Gör

EY GÖNÜL ŞOL ŞÂH-I ÂLÎŞANI GÖR
Acem Kürdi İlahi

Güfte: Aziz Mahmud Hüdâyî Hz.
Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak: Cüneyt Kosal arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Evsat

EY GÖ NÜ L ŞOL ŞA HI A Lİ ŞA NI GÖR

NU Rİ PA Kİ HAZ RE Tİ RAH MA NI GÖR

ZER RE DE HUR Şİ Dİ A LEM TA BA BAK

KAT RE DE ŞOL BAH Rİ Bİ PA YA NI GÖR

Ey gönül şol şâh-ı âlî-şanı gör
Nûr-i pâk-i Hazret-i Rahmân'ı gör

Zerrede Hurşîd-i âlem-tâba bak
Katrede şol bahr-i bî-pâyânı gör

Taşradan bakma vücûd iklimine
Gir serîr-i sinede sultânı gör

Nice bir levs-i sivâda kalasın
Aç gözün vâsıl olan yârânı gör

Olma hod-bîn ü Hudâ-bîn ol beğim
Mahz-ı fazliyle olan ihsânı gör

Makamsal Analiz: Acem perdesinde acemaşîran makamı yaparak seyrine başlamış, acem perdesinde kalış yapmış, nakarat bölümünde ise düğâh perdesinde kürdî yaparak karar vermiştir. Meyan bölümünde, muhayyer üzerinde uşşak dörtlüsü ile tiz nevâya kadar genişlemiş inerken sümbüle perdesini kullanarak acem perdesinde tekrar acemaşîran yaparak asma karar yapmıştır. Tekrar nakarata dönerek inici seyirle birlikte yerinde kürdî yaparak karar vermiştir.

2.5. Hulûs-i Kalb İle Kâmil Yüzün Sür Hâk-i Pâyine

HULÛS-İ KALB İLE Hicazkâr lâhî

Güfte: Şeyh Reşid Efendi
Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak: Cüneyt Kosal arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Devrihindi

HU LU Sİ KAL BI LE
KA MIL YÜ ZÜN SÜR HA
KI PA Yİ NE TE ED DÜP LE
NI YAZ EY LE MA KA
MI A RI FA NI DIR
CE NA BI KUT BI A ZAM
DIR BU BİR ZA TI
MÜ KER REM DIR

Hulûs-i kalb ile kâmil yüzün sür hâk-i pâyine
Teeddüle niyâz eyle makâm-ı ârifânîdir
Cenâb-ı kutbül a'zamdır bu bir zât-ı mükerrermdir
Tarîk-i Celvetî Piri Aziz Mahmûd Hudâîdir

Makamsal Analiz: Eser, gerdâniye perdesinden seyre başlayıp çargâhta nikriz, ardından evç perdesi yerine acem perdesi kullanılarak çargâhta bûselik ve ardından rast perdesinde hicaz yapmış, nevâda hicaz ile asma karar vermiştir. Nakarat kısmında ise gerdâniyede hicaz yaparak inici seyre başlamış segâhta hüzzamlı asma karar yaptıktan sonra yeden perdesine uğrayarak rast perdesinde hicazlı karar vermiştir. Meyan kısmında ise gerdâniye üzerinde bûselik gösterdikten sonra nevâda hicazla asma karar, kürdî perdesi üzerinde çargâh çeşnisi ve ardından tekrar nevâda hicaz ile nakarat bölümüne geçmiştir.

2.6. Kadrim Ola Berter Şeref-i Nâd-ı Ali'den

KADRİM OLA BERTER ŞEREF-İ NÂD-İ ALİ'DEN
Dügâh İlahi

Güfte: Kâhyazâde Arif Efendi
Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak: Sedat Altınöz arşivi
Notaya Alan: Ağâh Terzi

Usûl: Sofyan

KAD Rİ MO LA BER TER ŞE RE Fİ NA
DI A Lİ DEN NUS RAT BU LA YIM DEM BE DEM
İM DA DI A Lİ DEN MEY DA Nİ ME
HAB BET DE Kİ FER YA DI A Lİ DEN
DÜ Dİ DE İ ZEH RA İ Kİ ŞEH ZA
DI A Lİ DEN

Kadrim ola berter şeref-i nâd-ı Ali'den
Nusrat bulayım dembedem imdâd-ı Ali'den
Meydân-ı mehabbetdeki feryâd-ı Ali'den
Dü dîde-i Zehrâ iki şehzâd-ı Ali'den
Yâ Rab beni dür eyleme evlâd-ı Ali'den

Makamsal Analiz: Eser sabâ makamı seyri ile başlamış ve çargâh perdesinde asma karar verdikten sonra meyana yaklaşırken dügâhta hicaz çeşnisi ve devamında pest tarafta zirgüleli hicaz seslerini kullanarak karar vermiştir. Meyan kısmında hüseyî perdesi üzerinde uşşak çeşnisi yaptıktan sonra tekrar sabâ makamın perdeleri kullanılarak güçlüsü olan çargâh üzerinde karar vermiş, ardından meyan kısmından önceki bölüm aynen tekrar edilerek zirgüleli hicazla karar vermiştir.

2.7. Kible-i Mihrâbımızdır Hz. Pîr Hüdâî

KIBLE-İ MİHRÂBIMIZDIR
Acem Ağırân İlahî

Güfte: Mustafa Düzgünman
Beste: Mustafa Düzgünman
Kaynak: Cüneyt Kosal arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Düyek

KIB LE İ MİH RA BI MIZ DIR HAZ RE Tİ PİR HÜ DA İ
Sİ NE DE MEH TA BI MIZ DIR HAZ RE Tİ PİR
HÜ DA İ HAZ RE Tİ PİR HÜ DA İ
CAN DA CA NA NI MIZ DIR DİL DE DE İ
MA NI MIZ ZİK Rİ MIZ EZ KA RI MIZ DIR
HAZ RE Tİ PİR HÜ DA İ HAZ RE Tİ PİR HÜ DA İ

Kible-i mihrâbımızdır Hazret-i Pîr Hüdâî
Sînede mehtâbımızdır Hazret-i Pîr Hüdâî
Canda cânânımızdır dilde de îmânımız
Zikrimiz ezkârımızdır Hazret-i Pîr Hüdâî

Makamsal Analiz: Acem perdesinde seyrine başlamış, çargâhla genişleyip acem ve çargâh perdelerinde asma kararlar vermiştir. İniş seyrinde yegâh perdesine kadar bûselikle düştükten sonra acemaşîran perdesinde yedenli karar vermiştir. Meyan bölümünde ise nevâ perdesi üzerinde sabâ makamı yapmış ve acem perdesi üzerinde çargâhlı karar vermiştir. Ardından meyandan önceki bölümü tekrar ederek acemaşîran perdesinde yedenli karar vermiştir.

2.8. Kubbe-i Dâr-ül Amandır Hz. Tâc-ı Hüdâî

KUBBE-İ DÂR-ÜL AMANDIR
Hicaz İlahî

Güfte: Mustafa Düzgünman
Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak: Sedat Altınöz arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Düyek

KUB BE İ DA RÜL A MAN DIR HAZ RE Tİ TA
CI HÜ DA İ DER GE Hİ SAK Fİ İR FAN DIR
HAZ RE Tİ TA CI HÜ DA İ DER GE Hİ SAK
Fİ İR FAN DIR HAZ RE Tİ TA CI HÜ DA İ
ON ÜÇ TER Kİ LE FAH Rİ DER ZEV Kİ CEL VE
Tİ SEV KE DER

Kubbe-i dâr-ül amandır Hazret-i Tâc-ı Hüdâî
Dergeh-i sakf-ı irfandır Hazret-i Tâc-ı Hüdâî
Onüç terk ile fahr ider zevk-i celveti sevk eder
Dergeh-i sakf-ı irfandır Hazret-i Tâc-ı Hüdâî

Makamsal Analiz: Genel olarak hicaz makamı özelliklerini göstermekte olan eser, güçlüsü olan nevâ perdesinden seyrek başlayıp düğâhta hicaz karar verdikten sonra yerinde nişabur çeşnisi ile (Hümâyün makamı gibi) nevâ perdesinde karar vermiştir. Nakarat kısmına nevâda rast gösterek başlayıp ardından tekrar nevâda bûselik kullanmış, düğâhta hicaz ve rastta nikrizli kalıpları düğâhta hicazlı tam karar izlemiştir. Meyan kısmında ise tiz durak üstünde bûselikle genişleyip nişaburla nevâda karar vermiştir. Karara doğru pest tarafta rast çeşnisi ile genişleyip yerinde hicazla karar vermiştir.

2.9. Vak'â-yı Şâh-ı Şehîd-i Kerbelâyı Gûş Edüp

VAK'Â-YI ŞÂH-İ ŞEHİD-İ KERBELÂYI GÜŞ EDÜP

Segâh Mersiye

Güfte: Hayrullah Tâceddin Ef.

Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak: Cüneyt Kosal arşivi
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Düyek

VAK A YI ŞA HI ŞE HI Dİ KER BE LA YI
GUS E DİP AH E DİP YAN
DI GÖ NÜL EH Lİ Dİ LAN AĞ LAR BU
GÜN AH E DİP YAN DI GÖ NÜL EH
Lİ Dİ LAN AĞ LAR BU GÜN Sİ NE SU ZAN
Dİ DE GIR YAN KAL Bİ NA LAN DIR BU AN
MA TEM EN GİZ GAM Lİ DIR DİL
A Rİ FAN AĞ LAR BU GÜN
MA TEM EN GİZ GAM Lİ DIR DİL
A Rİ FAN AĞ LAR BU GÜN

Vak'â-yı Şâh-ı Şehîd-i Kerbelâyı gûş edüp
Âh edüb yandı gönül ehl-i dilân ağlar bugün

Sîne süzân dîde giryân kalb nâlandıır bu ân
Mâtemengiz gamlıdır dil ârifân ağlar bugün

Hep celâlin cilvesine mazhar oldu kâinât
Şems-i tâbân-ı cihânla âsumân ağlar bugün

Aşk-ı Ehl-i Beyt ile yan nevha-ger ol Tâciyâ
Derdlidir mahzûn gönüller âşikân ağlar bugün

Makamsal Analiz: Yerinde segâh beşlisinin hâkim olduğu eserde iniş cazibesıyla nevâda bûselik çeşnisi kullanarak segâh perdesinde segâhlı tam karar yapılmıştır. Meyanda evç perdesinde segâh çeşnisi kullanılıp ardından nevâda rast ile kalındıktan sonra tekrar nevâda bûselik ile inilerek segâh perdesinde segâhlı tam karar yapılmıştır. Bilhassa eserin giriş kısmında ve son kısmında karara doğru pest bölgede kürdî perdesi yedenli olarak rast perdesi vurgulanmıştır.

2.10. Yine Nûr-i Tecelliden

YİNE NÛR-İ TECELLİDEN
Nihavend lâhi

Güfte: Aziz Mahmud Hüdâî Hz.
Beste: Mustafa Düzgünman

Kaynak kişi: Niyazi Sayın
Notaya alan: Ağâh Terzi

Usûl: Düyek

Yİ NE NU Rİ TE CEL Lİ DEN Dİ LÜ CA
NİM Zİ YA İS TER E FEN DİM
ZEV Kİ KÜL Lİ DEN SA RA Yİ
SİR SA FA İS TER A ÇIL SA
A LE Mİ VAH DET DÜ RÜL SE
DEF TE Rİ FİR KAT O LUP DA İM
DE Mİ VUS LAT GÖ NÜL LUT FU
A TA İS TER

Yine nûr-ı tecelliden dil ü cânım ziyâ ister
Efendi zevk-i külliden sarây-ı sır safâ ister
Açılsa âlem-i vahdet dürülse defter-i firkat
Olup dâim dem-i vuslat gönül lutf u atâ ister

Makamsal Analiz: Nihavend makamı sesleri ile seyrine başlayan eserde ilk portenin sonunda küçük yedenli araban hicazı görülmüş ardından nevâ üzerinde asma kararlar vermiştir. Meyan kısmına gelmeden önce çargâh üzerinde hicazkâr geçki ve kürdî perdesi üzerinde nikrizli asma kararın ardından nihavend perdeleri ile yedenli olarak karar vermiştir. Meyan kısmında evç perdesinde segâh ve nevâ üzerinde hicaz çeşnilerinin ardından makamın normal seyri devam etmiş ve meyan öncesindeki bölümün tekrarı ile eser tamamlanmıştır.

Mustafa Düzgünman'ın bestelediği ancak notaları tespit edilemeyen eserleri de aşağıdaki tabloda alfabetik olarak sıralanmıştır.

Tablo 2. Mustafa Düzgünman'ın Notaları Tespit Edilemeyen Besteleri

	Eser Adı	Makam	Usul	Güfte
1	Arz-ı Dîdâr Eyledikçe Şâhid-i Gülzâr Hû	Muhayyer	Devrihindi	Hüdâyi Hz.
2	Bir Pâdişâha Kul Ol Kim	Rast	Düyek	Hüdâyi Hz.
3	Dilin Zikreyler Ak-İlah'î Niçün Kalbin Olur Gâfil	Hicaz	Evsat	Hüdâyi Hz.
4	Ey Güzellerden Güzel Rûhum Resûl-i Kibriyâ	Hüzzâm	Düyek	Hayrullah Tâceddin Efendi
5	Ey Zâhiri Pinhân Olan	Mâhur	Düyek	Hüdâyi Hz.
6	Hazreti Mahmûd Hüdâyi Velîler Serveri	Hüseyni	Düyek	Hüseyin Vassaf Bey
7	Hizmet Eyle Pîrine Sıdk ile Sen	Hicaz	Düyek	Hüdâyi Hz.
8	Mazhar-ı Zât Olduğun Anlar mısın	Muhayyerkürdî	Düyek	Hüdâyi Hz.
9	Mevlam Senin Âşıkların Devrân Ederler "Hû" ile	Hüseyni	Evsat	Hüdâyi Hz.
10	Pîr Aziz Mahmûd Hidâyi Kutbü'l-Aktâb-ı Cihân	Evc	Düyek	Hayrullah Tâceddin Efendi
11	Saldın Ateş Ruhuma, Kalbim Hazîn Yâ Fâtıma	Uşşak	Evsat	Hayrullah Tâceddin Efendi
12	Seherde Şem-i Aşkı Eyle Sûzân	Bestenigâr	Düyek	Hâşim-i Üsküdârî
13	Tecellî-i Cemâl İster Gönül Eylenmez	Sabâ	Düyek	Hüdâyi Hz.
14	Yâ Muhammed O Senin Aşkına Kurbân Olayım	Sabâ	Evsat	Yusuf Fâhir Baba
15	Yamarın Zevkine Canân (Şarkı)	Hicazkâr	Düyek	Hayrullah Tâceddin Efendi

Sonuç

Muhtelif sanat dallarıyla olan ilişkisi, mûsikî meşk ettiği hocaları, türbedarlık görevi, içinde yetiştiği sosyal çevre ve koşullar bir arada değerlendirildiğinde, Mustafa Düzgünman'ın Üsküdar semtindeki mûsikî ve sanat yaşamının merkezinde yetiştiği görülmüştür. Bu yönüyle, yapmış olduğu bestelerin ve icraların yaşadığı döneme ve muhite dair dinî mûsikî kültürüne ışık tuttuğundan bahsedilebilir.

Bestelediği eserler üzerinde yapılan makamsal analiz sonucunda Mustafa Düzgünman bestelerinin dinî mûsikî formlarında olduğundan bahsedilebilir. Kadim Türk müziği makamlarının birçoğunda eser bestelediği, eserlerinde kullandığı geçki ve çeşnilerin genel

hatları itibarıyla bestelendiği makamın özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Genellikle düyek usulünde besteler yapmış olmakla birlikte evsat gibi büyük usullerde de eserler bestelediği, düğâh gibi nispeten az sayıda eser bulunan makamları da kullandığı görülmüştür. Bestelediği güftelerin çoğunluğu Aziz Mahmud Hüdâyî Hazretlerinin divanından seçildiği görülmüştür. Güfteleri kendine ait olan bestelerinde tasavvufî kişiliği ve edebî yönü ile mûsikîşinas kimliğini birlikte sergilediği görülmektedir.

Bu eserlerin Cumhuriyet dönemine ait dinî mûsikî repertuarı açısından önem arzettiği ve dinî mûsikî sahamıza yerini alması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Derman, U. "Mustafa Düzgünman". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 10/62. Ankara: TDV Yayınları, 1994.

(http1): <https://www.youtube.com/watch?v=WxlVs8lusk4> (Erişim: 03 Ocak 2019).

(http2): http://www.sanatumuziginotalari.com/sanatci_detay.asp?sanid=5423 (Erişim: 20 Aralık 2018).

Kaptan, Saim. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.

Özemre, A. Y. (2006). *Üsküdar'da bir attâr dükkânı*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Parlak, Y. (2012). "Ebru Sanatçısı Alparslan Babaoğlu ve Hocası Mustafa Düzgünman". *Akdeniz Sanat Dergisi*, 5/9, 97-111.

Röportajlar

Sedat Altınöz (2015).

Alparslan Babaoğlu (2015).

Ceyhun Oydem (2015).

Niyazi Sayın (2015).

ARAP DİLBİLİMİ YAZMALARI: CADBURY ARAŞTIRMA KÜTÜPHANESİ MİNGANA ÖZEL KOLEKSİYONU

İsmail ERKEN *

E-mail: ismail.erken@ikcu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4327-4496>

Citation/©: Erken, İ. (2023). Arap dilbilimi yazmaları: Cadbury Araştırma Kütüphanesi Mingana özel koleksiyonu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 263-298.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1231062>

Öz

Bu araştırma, Cadbury Araştırma Kütüphanesi'nin Mingana Özel Koleksiyonu (Birmingham Üniversitesi) ve burada bulunan Arapça dilbilgisi el yazmaları hakkındadır. Mingana Özel Koleksiyonu şeklinde isimlendirilen koleksiyon içerisinde Arapça eserler, Hıristiyan ile İslâmî eserler olarak bölümlenmiştir. Araştırma Kütüphanesi, bunların yanında Türkçe, İbranice, Ermenice, Gürcüce, Etiyopya dilinde vb. dillerde el yazmalarına ev sahipliği yapar. Birmingham Kur'an el yazmasının bir parçası olduğu zengin koleksiyon, 1920'lerde Alphonse Mingana tarafından toplanmıştır. Onun koleksiyonu oluşturmak için gerçekleştirdiği yolculuklar Edward Cadbury tarafından finanse edilmiştir. Makale, Arap dilbilimi yani nahiv ve sarf alanında var olan eserlerin tespitini ve değerlendirmesini kapsamaktadır. Çalışma sırasında eserlerin tümü görülmüş, incelenmiş, gerekli tespit ve değerlendirmeler yapılmıştır. Dilbilim alanında yer alan eserlerin en eskisi 13-14. yüzyıla ve en yenisi 19. yüzyıla aittir. Eserlerin çoğunluğu şerh ve haşiye tarzındadır. Eserlerin yazım stilleri farklılık göstermektedir. Nesih, ta'lik tarzı yazının yanında Mağribî tarz yazı bulunan birkaç eser de yer alır. Çalışmada nahiv alanında değerlendirilen 82 ve sarf alanında değerlendirilen 23 eser

* 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.

incelenmiştir. Bu eserlere ek olarak 13 tane de her iki alan ile ilgili eserler hakkında bilgi verilmiştir. El yazmaları, nahiv, sarf ve diğer eserler olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Koleksiyonda yer alan yazar ve eser hakkındaki bilgiler ile aynı eserin farklı nüshalarıyla ilgili bilgiler dipnotta belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belegatı, Dilbilim, Yazmalar, Cadbury, Mingana.

MANUSCRIPTS OF ARABIC LINGUISTICS: CADBURY RESEARCH LIBRARY, THE MINGANA SPECIAL COLLECTION

Abstract

This research is about the Cadbury Research Library's the Mingana Special Collection (University of Birmingham) and the Arabic grammar manuscripts found there. In the collection called the Mingana Special Collection, Arabic works are divided into Christian and Islamic works. In addition to these, it hosts manuscripts in different languages as Turkish, Hebrew, Armenian, Georgian, Ethiopian, etc. The rich collection of which the Birmingham Quran manuscript is a part was collected in the 1920s by Alphonse Mingana. The journeys he took to create the collection were financed by Edward Cadbury. The study covers the determination and evaluation of the works about Arabic linguistics, namely syntax/nahw and morphology/sarf. During the study, all the manuscripts has been seen and examined, necessary determinations and evaluations has been applied. The oldest of the manuscripts in the field of linguistics is 13-14. century, and the most recent is in the 19th century. Most of the works are in the style of commentary and gloss. The writing styles of the works vary. In addition to the Nesih, ta'lik style writing, there are also a few works with Maghribi style writing. 82 works evaluated in the field of syntax and 23 works evaluated within the morphology were examined. While dealing with the manuscripts, they are divided into three categories as syntax, morphology, and others. Information about the author, manuscripts, and different copies of the same manuscripts is given as a footnote. In the introduction, information about the library and the collection was presented.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, Linguistics, Manuscripts, Cadbury, Mingana.

Giriş

İngiltere, İslamî Arapça el yazmaları açısından önemli kütüphaneler ve enstitülere ev sahipliği yapar. (*About - Fihrist*, t.y.) Sayıları 21'i bulan Arap İslâmî el yazmalarına ev sahipliği yapan kurumların, ortak online katalog projesi olan fihrist internet sitesi, bu

eserlerin sayısal olarak çokluğuna işarettir. Site üzerinden bilgilerine ulaşılması mümkün olan Arapça el yazması eser sayısı 6409 adettir. Çalışmaya konu olan Birmingham Üniversitesi Cadbury Araştırma Kütüphanesi'nin online katalog çalışmaları devam etmektedir.

Cadbury Araştırma Kütüphanesi, İngiltere'nin Birmingham şehrinde yer alır. Kütüphane Birmingham Üniversitesi'nin Edgbaston Kampüsü içerisinde Muirhead binasında bulunur. En eskisi 1471 yılına uzanan 200 binden fazla nadir kitap ve dört milyondan fazla el yazması eser barındırır. (*About the Cadbury Research Library - University of Birmingham, t.y.*) Koleksiyonlar genel olarak şunları içerir:

- Kişisel ve aile belgeleri
- Organizasyonların, toplulukların ve şirketlerin belgeleri
- Sanat koleksiyonları
- El yazmaları
- Üniversite mirası arşivi (*Archive and Manuscript Collections, t.y.*)

Mingana Koleksiyonu, ağırlıklı olarak Arapça ve Süryanice Ortadoğu el yazmalarından, bunlara ek olarak Farsça, Türkçe, Ermenice ve Yunanca el yazmaları, az sayıda İbranice eser, birkaç madeni para, mühür ve birkaç kil tablettten oluşmaktadır.

Süryanice el yazmaları arasında kilise belgeleri, İnciller, ayinle ilgili eserler, azizlerin yaşamları ve vaazlar üzerine eserler yer almaktadır. Hristiyan el yazmaları, Hristiyan Teolojisi, genel olarak Kilise Tarihi ve özel olarak Doğu Hristiyanlığı tarihi için önemlidir. Bu koleksiyon, Vatikan ve Bibliotheque Nationale'den sonra Avrupa'daki en büyük Hristiyan Arapça el yazmaları koleksiyonunu içerir. (*Introduction - University of Birmingham, t.y.*)

İslamî ve Arapça olan el yazmaları; filoloji/dil bilim, edebiyat (şiiir) konularına ek olarak el yazması mushaflar, tefsir, hadis fıkıh, tasavvuf, kelam, felsefe, biyografi, matematik, astronomi, tıp konularında da eserlere sahiptir. (H. L. Gottschalk vd., 1985) Arap dili ve filolojisi ile ilgili olarak lehçeler, sözlükler, aruz, belagat, edebiyat ve şiiir alanlarında el yazmalarını içerir.

Arap dilbilimi yani nahiv ve sarf alanındaki eserlerin kayıt ve gözden geçirilmesini kapsayan bu çalışma sırasında eserler incelenmiş, düzeltme, tespit ve değerlendirme yapılmıştır. Kataloglama sırasında oluşmuş ve bir heyet tarafından 1985 yılında yayınlanmış katalogda yer alan bazı hatalar giderilmiştir. Dilbilim alanındaki el yazmalarının en eski tarihlisi 13-14. yüzyıla dayanırken en yeni olarak 19. yüzyıla ait eserler dikkat çeker. (H. L. Gottschalk vd., 1985) Eserlerin çoğunluğu şerh ve haşiyeye tarzındadır. Eserlerin yazım stilleri farklılık göstermektedir. Nesih, ta'lik tarzı yazının yanında Mağribî tarzı yazı bulunan birkaç eser de yer alır. Nahiv alanında 82 ve sarfta ise 23 el yazması incelenmiştir. Ek olarak her iki alan ile ilgili 13 adet yazma hakkında da bilgi verilmiştir. Nahiv alanında dikkat çeken eserler

şunlardır: el-'Avâmilü'l-mi'e (Cürcânî ö. 471/0178-79), meşhur manzum *Elfiyye* (İbn Mâlik ö. 672/1274) ve *Kâfiye*, *el-Muqaddimetü'l-Ezheriyye fî 'ilmi'l-'Arabiyye* (Ezherî ö. 905/1499), *el-Muqaddimetü'l-Âcurrûmiyye* (İbn Âcurrûm ö. 723/1323) ve *el-'Avâmil* (Birgivî'nin ö. 981/1573) eserleridir. Bunlara yapılan şerhler, haşiyeler ve şevâhid şerhleri de bulunmaktadır. Sarf alanında dikkat çeken eserler ise; *el-Makşûd*, Zencânî'nin ö. 660/1262 [?] *Taşrifü'l-'Izzî*, İbn Mâlik'in (ö. 672/1274) *Şâfiye*, Ahmed b. Ali b. Mes'ûd'un (ö. VIII. [XIV.] yüzyılın başları) *Merâhu'l-Ervâh* ile *Emsile* ve *Binâ* eserleridir. El yazmaları ele alınırken yazmalar nahiv, sarf ve diğer eserler olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Kategorik olarak bu bölümde katalog içerisinde yer alsa da farklı konuları ihtiva eden eserler bu makalenin kapsamından çıkarılmıştır. Yazar ve el yazma nüshası hakkında bilgiler ile aynı eserin farklı nüshaları hakkındaki bilgiler dipnotta yer almıştır. Transkripsiyon alfabesi Cadbury'de yer alan katalog ile uyumlu olarak kullanılmıştır. Burada okuyucunun gerek online gerekse kataloglar üzerinden eserleri kolay şekilde bulabilmesini sağlama amacı güdülmüştür. Yazar ve eser isimlerinde tanınırlık olması gereken durumlarda TDVİA temel alınmıştır. Sonuç olarak iki farklı transkripsiyon alfabesinin aynı bağlamda kullanılma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

1. Nahiv İlimine Dair Eserler

1. Mikro fiş no: 1427, No: 1279 II

Kitap: al-'Avâmil al-mi'a (el-'Avâmilü'l-mi'e/Mi'etü 'âmil)¹(Durmuş, 1991)

Yazar: Abdülkâhir el-Cürcânî (Hacımuftuoğlu, 1988) (ö. 471/1078-79)

Tarih: 983/1577, Stil: Ta'lik, Ebat: 210 x 157 mm, Varak: 35-46, Satır: 9

2. Mikro fiş no: 1430, No: 1588 II

Kitap: al-'Avâmil al-mi'a (el-'Avâmilü'l-mi'e/Mi'etü 'âmil)

Yazar: Cürcânî

Şârih: Yahyâ ibn Naşûh ibn Isrâ'il² (yaşadığı tarih 950/1543 civarı)

Tarih: 1168/1754, Stil: Başlangıç ta'lik sonrası nesih, Ebat: 213 x 140 mm, Varak: 44, Satır: 15

¹ Aynı eser: Mikro fiş no: 1428, No: 1639 III, Tarih: muhtemelen 17. Yy; Mikro fiş no: 1429, No: 1442 II, Tarih: 1267/1850; Anonim bir şerh: Mikro fiş no: 1435, No: 531; Anonim bir haşiye: Mikro fiş no: 1436, No: 1356 v

² Aynı şerh: Mikro fiş no: 1431, No: 996 III, Kitap: al-'avâmil al-mi'a, Tarih: 1087/1676 (Su sebebi ile zarar görmüş).

3. Mikro fiş no: 1432, No: 798 II

Kitap: al-'Avâmil al-mi`a (el-'Avâmilü'l-mi'e/Mi'etü 'âmil)

Yazar: Cürcânî

Şârih: at-Tûrağî³

Tarih: 1112/1701, Stil: Nesih, Ebat: 200 x 132 mm, Varak: 7-41, Satır: 21.

4. Mikro fiş no: 1434, No: 887

Kitap: al-'Avâmil al-mi`a (el-'Avâmilü'l-mi'e/Mi'etü 'âmil)

Yazar: Cürcânî

Şârih: 'Abdalqâdir Ar-Rûmî (mu'rib tarzı bir eser)

Tarih: 1014/1606, Stil: Nesih, Ebat: 20 x 131 mm, Varak: 51, Satır: 17

5. Mikro fiş no: 1437, No: 453 I

Kitap: al-'Avâmil al-mi`a (el-'Avâmilü'l-mi'e/Mi'etü 'âmil)

Yazar: Cürcânî

Nazzâm: Anonim (Aynı mücelled içinde yer alan diğer manzum eserin yazarı: 'Abdarrahmân ibn Muḥammad al-'Âri al-ARĪḤAWĪ ö. 1128/1716)

Tarih: 1168/1754, Stil: Nesih, Ebat: 216 x 160 mm, Varak: 1-4, Satır: 15

6. Mikro fiş no: 1438, No: 1279 I

Kitap: Cürcânî'nin al-'Avâmil al-mi`a, Ğumal and Tatimma eserlerinin muhtasarı. (Muhtasar eden anonim)

Yazar: Cürcânî

Tarih: Muhtemelen 16. yy., Stil: Ta'lik, Ebat: 210 x 157 mm, Varak: 1-34, Satır: 9

Not: Bazı derkenar ve satır arası açıklamalar mevcut.

7. Mikro fiş no: 1439, No: 1589

Kitap: al-Mufaşşal/el-Mufaşşal fî şinâ'ati'l-i'râb⁴ (Zemahşerî, 2004)

Yazar: Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî ez-Zemahşerî (ö. 538/1144) (Öztürk & Mertoğlu, 2013)

³ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1433, No: 1077, Tarih: Muhtemelen 18. Yy (Ta'lik hattı ile üç kişi tarafından istinsah edilmiş.)

⁴ Aynı eser: Mikro fiş no: 1440, No: 836, Tarih: 746/1345 (Müstensih notları mevcut);

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 221 X 133 mm, Varak: 156, Satır: 14

Not: El yazması eksik, bazı derkenar notlar bulunmaktadır.

8. Mikro fiş no: 1441, No: 581

Kitap: al-Mufaşşal/Şerhu'l-Mufaşşal (İbn Yaîş, 1422)

Yazar: Zemahşerî

Şârih: Ebü'l-Bekâ Muvaffakuddîn Yaîş b. Alî b. Yaîş b. Muhammed el-Esedî el-Halebî (ö. 643/1245) (Çuhadar, 1999)

Tarih: Muhtemelen 13-14. yy., Stil: Nesih, Ebat: 266 x 183 mm, Varak: 167, Satır: 17

Not: Qism fi'l-huruf ismiyle müsemma üçüncü kısmı içerir, başlangıç eksiktir.

9. Mikro fiş no: 1442, No: 485

Kitap: al-Unmûdâğ⁵

Yazar: Zemahşerî

Tarih: 1062/1652, Stil: Nesih, Ebat: 202 X 132 mm, Varak: 24, Satır: 13

10. Mikro fiş no: 1444, No: 1464

Kitap: al-Unmûdâğ

Yazar: Zemahşerî

Şârih: Muḥammad ibn 'Abdalḡanî al-Ardabîlî⁶ (Ardabîlî, 2013)

Tarih: 1093/1682, Stil: Nesih, Ebat: 210 X 153 mm, Varak: 69, Satır: 19

11. Mikro fiş no: 1448, No: 1003

Kitap: Hadâ`iq al-haqâ`iq⁷ (Berdâ'î, 2014)

Yazar: Zemahşerî

Şârih: Sa'daddîn Sa'dallâh Muḥammad al-BARDA`Î

Tarih: 1098/1687, Stil: Nesih, iç kısımda ta'lik, Ebat: 206 X 143 mm, Varak: 99, Satır: 9

Not: Düzeltmeler mevcut.

⁵ Aynı muhtasar: Mikro fiş no: 1443, No: 996 II, 17. yy.

⁶ Ölüm tarihi hakkında tartışma bulunmaktadır; Mikro fiş no: 1447, No: 1431 III, Muhtemelen 18. yy. (direkt eser başlamış, diğerleri ile karşılaştırılabilir, sonu kayıp).

⁷ Aynı şerh Muqaddimat al-adab ismi ile: Mikro fiş no: 1449, No: 663, Tarih: 1098/1687 (kapakta mukaddimetü'l-i'rab yazılmış ama üstü çizilmiş).

12. Mikro fiş no: 1450, No: 1295 II

Kitap: al-Mişbāh fi 'n-naḥw.⁸

Yazar: Mutarrizī (ö. 610/1213) (Çöğenli, 2006)

Tarih: 977/1569, Stil: Ta'lik, Ebat: 164 x 105 mm, Varak: 36, Satır: 11

Not: Satır arası ve derkenar notlar mevcuttur.

13. Mikro fiş no: 1453, No: 597

Kitap: al-Mişbāh fi 'n-naḥw. Aḍ-ḍau' ismi ile müsemma⁹

Yazar: Mutarrizī

Şârih: Tāğaddīn Muḥammad ibn Muḥammad ibn Aḥmad Saifaddīn al-Fāḍil al-ISFARĀ'INĪ, 684/1285.

Tarih: 957/1550, Stil: Nesih, Ebat: 192 X 134 mm, Varak: 194, Satır: 11

Not: 91-98 arası varaklar oldukça sonrası bir müstensih tarafından yazılmıştır.

14. Mikro fiş no: 1459, No: 995

Kitap: al-Mişbāh fi 'n-naḥw. al-iftitāḥ ismi ile müsemma¹⁰

Yazar: Mutarrizī

Şârih: Ḥasan Pāšā ibn 'Alā'addīn IBN al-ASWAD an-Niksārī, (ö. 827/1424)¹¹ (Yazıcı, 1997)

Tarih: 1082/1671, Stil: Nesih, Ebat: 208 x 144 mm, Varak: 60, Satır: 23

Not: Başlangıç kayıp.

⁸ Aynı eser: Mikro fiş no: 1451, No: 1434 II, Tarih: 987/1579 (Başı bir başka müstensih tarafından yazılmış, başlıklar kırmızı, bir kısım derkenar ve satır arası notlar mevcut, müstensih ismi son varakta mevcut.); Mikro fiş no: 1452, No: 1431 II, Tarih: 1102/1690 (Başlangıcında başka bir isim bulunmaktadır).

⁹ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1454, No: 701, Tarih: 16.yy. (1012/1603 tarihi başka biri tarafından konulmuş); Mikro fiş no:1455, No: 521, Tarih: 1010/1602; Mikro fiş no: 1456, No:1611, Tarih: 1069/1659; Mikro fiş no:1457, No: 1356 VII, Tarih: 1237/1822; Mikro fiş no: 1458, No: 798 I, Tarih: 1112/1701 (Anonim bir haşiye eşlik eder); Mikro fiş no: 1462, No: 1211, (Muhtemelen at-Taftazānī tarafından yazılan bir şerh ve anonim bir haşiye bulunmaktadır.).

¹⁰ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1460, No: 688, Tarih: Muhtemelen 18. yy.

¹¹ Katalogta 800 yıllarında yaşadığı not düşülmekle birlikte tam tarih verilmemiştir:

15. Mikro fiş no: 1461, No: 699

Kitap: al-Mişbâh, Hulasat al-i'rab ismi ile müsemma

Yazar: Mutarrizî

Şârih: HAĞĞI BÂBÂ ibn İbrâhîm ibn `Abdulkarîm al-TÛSIYAWÎ¹², (Demir, 2014)

Tarih: 1031/1621, Stil: Nesih ve Ta'lik, Ebat: 207 X 139 mm, Varak: 82, Satır: 19

16. Mikro fiş no: 1463, No: 147

Kitap: al-Mişbâh, al-islâh ismi ile müsemma (Hâşiyetü Hülâşati'l-i'râb)

Yazar: Mutarrizî

Şârih: Muḥammad ibn Yûsuf QARA-PÎRÎ, PÎR MEHMED (ö. 866/1462 [?]) (Özcan, 2007)

Tarih: 1003/1682, Stil: Nesih ve Ta'lik, Ebat: 220 X 151 mm, Varak: 202, Satır: 17

17. Mikro fiş no: 1464, No: 942

Kitap: al-Alfiya¹³ (Turan, 1995)

Yazar: İbn Mâlik et-Tâi el-Endelüsî el-Ceyyânî (ö. 672/1274) (Turan, 1999)

Tarih: 1099/1687, Stil: Nesih, Ebat: 214 x 150 mm, Varak: 50, Satır: 11

18. Mikro fiş no: 1467, No: 204

Kitap: al-Alfiya, Ad-durra al-muḍî'a ismi ile müsemma (ed-Dürretü'l-muḍiyye fî şerhi'l-Elfiyye)¹⁴

Yazar: İbn Mâlik

Şârih: Ebû Abdillâh Bedrüddîn Muhammed b. Muhammed b. Abdillâh b. Mâlik ed-Dimaşkî eş-Şâfiî (ö. 686/1287) (Özbalıkçı, 2000)

Tarih: 1084/1673, Stil: Nesih, Ebat: 209 X 157 mm, Varak: 234, Satır: 21

19. Mikro fiş no: 1469, No: 790

Kitap: al-Alfiya. (ad-Durra as-sanîya ismi ile müsemma)

Yazar: İbn Mâlik

¹² Hicri 9. yüzyılın ikinci yarısında yaşadığı notu düşülmüştür.

¹³ Aynı eser: Mikro fiş no: 1465, No: 321, Tarih: 1220/1805; Mikro fiş no: 1466, No: 969, Tarih: Muhtemelen 18. yy.

¹⁴ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1468, No: 492, Tarih: Muhtemelen 18. yy.

Şârih: Ebû Yahyâ Zeynüddîn Zekeriyâ b. Muhammed b. Ahmed es-Süneykî el-Ensârî el-Hazrecî (ö. 926/1520) (Özel & Kallek, 2013)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 208 X 152 mm, Varak: 202, Satır: 23

20. Mikro fiş no: 1470, No: 1593

Kitap: al-Alfîya (Şerhu Elfiyyeti İbn Mâlik)¹⁵

Yazar: İbn Mâlik

Şârih: Ebû Muhammed Bahâüddîn Abdullah b. Abdirrahmân b. Abdillâh b. Akîl el-Hemedânî (ö. 769/1367) (Benli, 1999)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 210 x 155 mm, Varak: 190, Satır: 21

21. Mikro fiş no: 1473, No: 316

Kitap: al-Alfîya. (Fethu'l-celîl 'alâ Şerhi İbn 'Akîl)

Yazar: İbn Mâlik

Şârih: İbn Akîl (Ersönmez, 2017, s. 46)

Haşîye: Şihâbüddîn Ahmed b. Ahmed b. Muhammed es-Sücâî eş-Şâfiî el-Ezherî (ö. 1197/1783) (Tüccar, 2010)

Tarih: 1269/1853, Stil: Nesih, Ebat: 232 X 165 mm, Varak: 274, Satır: 25

Not: Müstensih eserin 1178 tarihinde değil de 1218'de tamamlandığını belirtir. (273. varak)

22. Mikro fiş no: 1474, No: 1581 II

Kitap: al-Alfîya.

Yazar: İbn Mâlik

Şârih: İbn Akîl

Haşîye: Muḥammad al-ḤUDRÎ aş-Şafi'î (Muhammed el-Hudarî ed-Dimyâtî)¹⁶ (Benli, 1999)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 234 x 164 mm, Varak: 51, Satır: 25

Not: Sonu kayıp.

¹⁵ "Aynı şerh: Mikro fiş no: 1471 No: 732, Tarih: 1267/1851 (Zainaddin Ḥâlid al-Azhari tarafından haşiyelendirilmiş. Tarih metinde görülememiştir.); Mikro fiş no: 1472, No: 1663 I, Tarih: Muhtemelen 19. yy.; Mikro fiş no: 1472b, No: 246.

¹⁶ "Haşiyeler içinde geçer.

23. Mikro fiş no: 1475, No: 1209

Kitap: al-Alfiya. (Manhağ as-sâlik)¹⁷ (Ebü'l-Hasen Nûruddîn Alî b. Muhammed b. Îsâ b. Yûsuf el-Üşmûnî, t.y.)

Yazar: İbn Mâlik (ö. 672/1274)

Şârih: Ebü'l-Hasen Nûruddîn Alî b. Muhammed b. Îsâ b. Yûsuf el-Üşmûnî (ö. 918/1513) (Zavalsız, 2012)

Tarih: 1174/1760, Stil: Nesih, Ebat: 211 x 156mm, Varak: 489, Satır: 21

Not: Vakfedilmiş.

24. Mikro fiş no: 1477, No: 280-281

Kitap: al-Alfiya. entitled Manhağ as-sâlik (Sabbân, ts.)

Yazar: İbn Mâlik (ö. 672/1274)

Şârih: el-Üşmûnî

Haşiyeye: Ebü'l-İrfân Muhammed b. Alî es-Sabbân el-Mısırî (ö. 1206/1792). (Tüccar, 2008)

Tarih: 1275/1859, Stil: Nesih, Ebat: 227x 165 mm., 223 x 167 mm., Varak: 489, 383, Satır: 27

25. Mikro fiş no: 1478 No: 1573

Kitap: al-Alfiya, (Tamrîn at-tullâb fî şinâ'at al-i'râb ismi ile müsemma.)¹⁸

Yazar: İbn Mâlik

Şârih: Ebü'l-Velîd Zeynüddîn Hâlid b. Abdillâh b. Ebî Bekr el-Vakkâd el-Ezherî (ö. 905/1499) (Arslan, 1995)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 220 X 155 mm, Varak: ilk 9 varağı mevcut. Satır: 23

26. Mikro fiş no: 1481 No: 1356 ı

Kitap: al-Alfiya. (an-Nahğa al-marđiyya ismi ile müsemma.)¹⁹

Yazar: İbn Mâlik

¹⁷ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1476, No: 277, 318, Tarih: 1275/1859.

¹⁸ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1479, No: 563, Tarih: 992/1584 (Başı kayıp.); Mikro fiş no: 1480, No: 1012, 269, Tarih:1152/1739 (269 Mısır neshi, başı kayıp.)

¹⁹ Aslında el-Behcetü'l-merziyye.

Şârih: Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî eş-Şâfîî (ö. 911/1505) (Şensoy, 2010)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Ta'lik , Ebat: 217 x 156 mm , Satır: 19

27. Mikro fiş no: 1482 No: 1053

Kitap: al-Alfiya. (al-Maqâşid an-naḥwīya fî şarḥ şawāhid al-alfīya ismi ile müsemma)²⁰
(Aynî, 2010)

Yazar: İbn Mâlik

Şarih: Bedrüddîn Mahmûd b. Ahmed b. Mûsâ b. Ahmed el-Aynî (ö. 855/1451)
(Koçkuzu, 1991)

Tarih: 1087/1676, Stil: Nesih, Ebat: 202 X 150 mm , Varak: 210, Satır: 25

28. Mikro fiş no: 1490, No: 603

Kitap: al-Kâfiya²¹ (Kılıç, 2001)

Yazar: Ebû Amr Cemâlüddîn Osmân b. Ömer b. Ebî Bekr b. Yûnus, İbnü'l-Hâcib (ö. 646/1249) (Kılıç, 2000)

Tarih: 856/1452 (67. Varak müstensih notu), Stil: Nesih, Ebat: 177 X 130 mm, Varak: 67, Satır: 7

29. Mikro fiş no: 1499 No: 1592

Kitap: al-Kâfiya (al-Muwaşşah ismi ile müsemma)²²

Yazar: İbnü'l-Hâcib (Ersönmez, 2017, s. 36)

Şârih: Şamsaddîn Muḥammad ibn Abî Bakr ibn Muḥammad al-ḤABİŞÎ, (ö. 801/1398)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 218 x 120 mm , Varak: 252, Satır: 12

²⁰ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1483, No: 569, Tarih: 1109/1698 (Farâ'id al-galâ'id ismi ile müsemma, aynı şerhin muhtasarı); Mikro fiş no: 1484, No: 437, Tarih: Muhtemelen 17. yy.; Mikro fiş no: 1485, No: 631, Tarih: 1306/1888 (Haşiye: Zainaddîn ibn Aḥmad ibn 'Alî AŞ-ŞU'AFÎ (or AL-AŞ`ĀFÎ), Yazım tarihi: 1030/1621); Mikro fiş no: Add/1, No: 171 III, Tarih: 832.

²¹ Aynı eser: Mikro fiş no: 1491, No: 1295 ı, Tarih: 948/1541 (Birçok derkenar not mevcut); Mikro fiş no: 1492, No: 1434 ı, Tarih: 987/1579 (Başı kayıp, birçok derkenar ve satır arası not mevcut); Mikro fiş no: 1493, No: 1435 ı, Tarih: Muhtemelen 16. yy. (Sadece başı korunmuş); Mikro fiş no: 1494, No: 960, Tarih: 1046/1636 (1 ve 3. Varaklar sonraki bir müstensih tarafından yazılmış, 7-8 arası kayıp.); Mikro fiş no: 1495, No: 1431 ı, Tarih: 1058/1648 (Başı kayıp); Mikro fiş no: 1496, No: 1356 vı, Tarih: 1237/1821; Mikro fiş no: 1497, No: 1626, Tarih: 1246/1830; Mikro fiş no: 1498, No: 1579 ı, Tarih: Muhtemelen 19. yy.

²² Aynı şerh: Mikro fiş no: 1500, No: 1082, Tarih: 1310/1802 (Müstensihin notları mevcut)

30. Mikro fiş no: 1501, No: 1419, 272

Kitap: al-Kāfiya, (al-Wāfiye fî şarh al-kāfiya ismi ile müsemma)²³

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şârih: Ruknaddîn al-Hasan ibn Muḥammad al-Astarâbâdî (ö. 715/1315 [?]) (Çağrıci, 1997)

Tarih: 992/1584; 1112/1700, Stil: Ta'lik, Nesih, Ebat: 180 x 132 mm, 198 x 132, Varak: 255, 131, Satır: 13, 20

31. Mikro fiş no: 1503, No: 907

Kitap: al-Kāfiye

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şârih: es-Seyyid Rüknuddîn Hasen (b. Muhammed) b. Şerefşâh (ö. 715/1315 [?])

Hâşiye: Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî es-Seyyid eş-Şerîf el-Cürcânî el-Hanefî (ö. 816/1413)

Tarih: 1008/1600, Stil: Ta'lik, Ebat: 212 x 123 mm , Varak: 126, Satır: 13

32. Mikro fiş no: 1504, No: 461

Kitap: al-Kāfiya (`Aun al-wāfiye)²⁴

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şârih: es-Seyyid Rüknuddîn Hasen (b. Muhammed) b. Şerefşâh (ö. 715/1315 [?])

Hâşiye: Kemâl İbn `Alî bin İshâq living in the 8th-9th/14th-15th century

Tarih: 1008/1600, Stil: Nesih, Ebat: 201 x 141 mm , Varak: 44, Satır: 17

33. Mikro fiş no: 1506, No: 524

Kitap: al-Kāfiya (al-fawā'id aḍ-ḍiyā'iya ismi ile müsemma)²⁵

Yazar: İbnü'l-Hâcib

²³ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1502, No: 1032, Tarih: 968/1560.

²⁴ Aynı haşiye: Mikro fiş no: 1505, No: 460, Tarih: Muhtemelen 18. Yy. (Özellikle şevahidler hakkında anonim yorumlar bulunmaktadır.

²⁵ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1507, No: 1059, Tarih: 1084/1673; Mikro fiş no: 1508, No: 1454, Tarih: 1098/1686; Mikro fiş no: 1509, No: 322, Tarih: Geç 17. yy.; Mikro fiş no: 1510, No: 684, Tarih: 1113/1701; Mikro fiş no: 1511, No: 1471, Tarih: 1151/1738 (1149 tarihi de mevcut); Mikro fiş no: 1498A, No: 1091, Tarih: Muhtemelen 18. yy.

Şârih: Qiwamâddin Abdarraḥmân ibn Aḥmad al-Ġâmî an-Naqşabandî (ö. 898/1492)
(Okumuş, 1993)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 186 x 119 mm, Varak: 176, Satır: 21

34. Mikro fiş no: 1512 No: 1509

Kitap: al-Kâfiya (Ḥâşiyetü'l-İşâm 'ale'l-Câmî)²⁶

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şarih: Molla Câmî

Haşiy: Ebû İshâk İsamüddîn İbrâhîm b. Muhammed b. Arabşâh el-İsferâyînî (ö. 945/1538) (Durmuş, 2000)

Tarih: Muhtemelen 18th yy., Stil: Ta'lik ve Nesih, Ebat: 209 x 151 mm , Varak: 143, Satır: 21, 22 veya 23

35. Mikro fiş no: 1515, No: 906

Kitap: al-Kâfiya (Şerḥu'l-Hindî)

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şarih: Şihâbüddîn Ahmed b. Şemsiddîn b. Ömer ez-Zâvulî ed-Devletâbâdî (ö. 849/1445)(Nizami, 1994)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 202 x 150 mm , Varak: 184, Satır: 17

36. Mikro fiş no: 1516 No: 1196 ix

Kitap: Şarḥ dibâğat Kâfiya 'ala lisân at-taşauwuf

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Dibâce yazarı: İbrâhîm al-Ḥalîl al-QŪNAWÎ al-Ḥanafî al-Ḥalwatî

Tarih: 19th century, Stil: Nesih, Ebat: 205 x 134 mm , Varak: 10v 11r, Satır: 9

Not: Sadece dibâce mevcut.

37. Mikro fiş no: 1517 No: 909

Kitap: al-Kâfiya (al-ifşâh ismi ile müsemma²⁷) (Alp, 2010)

Yazar: İbnü'l-Hâcib

²⁶ Aynı haşiy: Mikro fiş no: 1513, No: 697, Tarih: 1017/1608; Mikro fiş no: 1514, No: 1042, Tarih: 1036/1626.

²⁷ Ali Kuşçu'ya nispeti bulunmaktadır.

Şarih: Anonim

Tarih: 1138/1725, Stil: ilk bölüm Nesih, ikinci bölüm Ta`lik, Ebat: 302 x 133 mm , Varak: 254, Satır: 17

38. Mikro fiş no: 1534, No: 1670

Kitap: Qaṭr an-nadā wa ball aş-şadā.²⁸ (Özbalıkcı, 2002)

Yazar ve şarih: Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullâh b. Yûsuf b. Ahmed b. Abdillâh b. Hişâm el-Ensârî el-Mısırî (ö. 761/1360) (Özbalıkcı, 1999) (Seller, 2022, s. 37)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 170 x 113 mm, Varak: 24, Satır: 13

39. Mikro fiş no: 1540, No: 313

Kitap: Qaṭr an-nadā waball aş-şadā²⁹

Yazar: İbn Hişâm (Ersönmez, 2017, s. 40)

Şarih: 'Afifaddîn 'Abdallâh ibn Aḥmad al-FĀKIHĪ, (ö. 972/1564)

Tarih: 1286/1869, Stil: Nesih, Ebat: 204 x 153 mm, Varak: 136, Satır: 21

40. Mikro fiş no: 1545, No: 1367

Kitap: Qaṭr an-nadā waball aş-şadā (Hâşiyetü's-Sicâi)³⁰

Yazar: İbn Hişâm

Haşiyeye: Aḥmad ibn Muḥammad as-Sıḡāi (ö. 1190/1777)

Tarih: 1247/1832, Stil: Nesih, Ebat: 235 x 165 mm, Varak: 98, Satır: 25

41. Mikro fiş no: 1548, No: 1455 ıı

Kitap: Qaṭr an-nadā waball aş-şadā (Şerḥu şevâhidi'l-Kaṭr. Kaṭrû'n-nedâ)³¹

Yazar: İbn Hişâm

²⁸ Aynı eser: Mikro fiş no: 1535, No: 742, Tarih: 1139/1726; Mikro fiş no: 1536, No: 794, Tarih: Muhtemelen 18. yy.; Mikro fiş no: 1537, No: 1674, Tarih: 1268/1851; Mikro fiş no: 1538, No: 1455ı, Tarih: 1267/1861; Mikro fiş no: 1539, No: 1398, Tarih: 1286/1869.

²⁹ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1541, No: 1022, Tarih: 1048/1638; Mikro fiş no: 1542, No: 392, Tarih: 1090/1697; Mikro fiş no: 1543, No: 1470, Tarih: Muhtemelen 18.yy.; Mikro fiş no: 1544, No: 1425 ııı, Tarih: 1267/1851; Mikro fiş no: 1544, No: 1425 ııı, Tarih: 1267/1851.

³⁰ Aynı haşiyeye: Mikro fiş no: 1546, No: 773, Tarih: 1263/1846; Mikro fiş no: 1547, No: 1672, Tarih: 1270/1854.

³¹ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1549, No: 1007, Tarih: Muhtemelen 19. yy.

Şarih: Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed el-Hatîb eş-Şirbînî el-Kâhirî (ö. 977/1570)
(Çavuşoğlu, 2010)

Tarih: 1268/1861, Stil: Nesih, Ebat: 217 x 160 mm, Varak: 111-51, Satır: 19

42. Mikro fiş no: 1550, No: 1676

Kitap: Qaṭr an-nadā waball aş-şadā (Bulūğ al-marām)

Yazar: İbn Hişâm

Şarih: İsmâ'il ibn Ğunaim al-ĞAUHARÎ (ö. 1160/1747)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 230 x 170 mm, Varak: 9, Satır: 25

43. Mikro fiş no: 1551, No: 1673

Kitap: Qaṭr an-nadā waball aş-şadā (Şevahid şerhi)

Yazar: İbn Hişâm

Şarih: Muḥammad Amin ibn Şâlih ibn İsmâ'il aş-Şafi'î

Tarih: 1267/1851, Stil: Nesih, Ebat: 240 x 170 mm, Varak: 56, Satır: 21

44. Mikro fiş no: 1552, No: 1167

Kitap: Muğni 'l-labîb 'an kutub al-a'arîb (Özbalıkçı, 2005)

Yazar: İbn Hişâm

Tarih: 786/1384, Stil: Nesih, Ebat: 242 X 171 mm, Varak: 208, Satır: 23

45. Mikro fiş no: 1555, No: 856

Kitap: Muğni 'l-labîb 'an kutub al-a'arîb

Yazar: İbn Hişâm

Şarih: Ebü'l-Abbâs Takıyyüddîn Ahmed b. Muhammed b. Muhammed eş-Şümunnî el-Kusantînî el-Kâhirî (ö. 872/1468) (Özel, 2010)

Tarih: 1011/1603, Stil: Nesih, Ebat: 215 x 155 mm, Varak: 407, Satır: 25

46. Mikro fiş no: 1556, No: 592

Kitap: al-İ'râb 'an qawa'id al-i'râb.³²

Yazar: İbn Hişâm

Tarih: 955/1548, Stil: Ta'lik, Ebat: 167 X 123 mm, Varak: 26, Satır: 11

³² Aynı eser: Mikro fiş no: 1557, No: 1356ıı, Tarih: Muhtemelen 19. yy.

47. Mikro fiş no: 1558, No: 142511

Kitap: al-İ'râb 'an qawa'id al-i'râb (Muwaşşil at-ṭullâb/Mûşilü't-ṭullâb ilâ Kavâ'idü'l-i'râb ismi ile müsemma)³³

Yazar: İbn Hişâm

Şarih: Ebü'l-Velîd Zeynüddîn Hâlid b. Abdillâh b. Ebî Bekr el-Vakkâd el-Ezherî (ö. 905/1499) (Arslan, 1995)

Tarih: 1269/1853, Stil: Nesih, Ebat: 220 X 163 mm, Varak: 43, Satır: 21

48. Mikro fiş no: 1561, No: 686

Kitap: al-İ'râb 'an qawa'id al-i'râb (Hidâyat üli 'l-bâb ismi ile müsemma)

Yazar: İbn Hişâm

Şarih: Hâlid b. Abdullah Ezherî

Haşiye: Abû Bakr ibn Ismâ'îl ibn Aḥmad aş-Sanawânî (ö. 1019/1610)

Tarih: 1086/1675, Stil: Nesih, Ebat: 208 x 157 mm, Varak: 158, Satır: 28

49. Mikro fiş no: 1562, No: 870

Kitap: Risâla fi 'ntişâb luġatan wafaḍlan (fî qaulihim fulân lâ yamlik dirhaman faḍlan an dînâr)

Yazar: İbn Hişâm

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 210 X 149 mm, Varak: 8, Satır: 25

50. Mikro fiş no: 1563 No: 1026 ı

Kitap: al-Muqaddima al-Azharîya fi 'ilm al-'arabîya.³⁴

Yazar: Hâlid b. Abdullah Ezherî (ö. 905/1499) (Ersönmez, 2017, s. 57)

Tarih: 999/1591, Stil: Nesih, Ebat: 204 X 150 mm, Varak: 1-36, Satır: 25

51. Mikro fiş no: 1567, No: 1144

Kitap: al-Muqaddima al-Azharîya fi 'ilm al-'arabîya (Hâşiye 'alâ Şerhi'l-Ezheriyye)³⁵

³³ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1559, No: 739, Tarih: 1125/1713; Mikro fiş no: 1560, No: 1036, Tarih: 1278/1861.

³⁴ Aynı eser: Mikro fiş no: 1564, No: 977, Tarih: 1127/1715 (1-34 varaklar sonradan istinsah edilmiş); Mikro fiş no: 1565, No: 692, Tarih: 1269/1853 (44-47 arası başka bir müstensih); Mikro fiş no: 1566, No: 1501, Tarih: 1279/1862 (Başı kayıp).

³⁵ Aynı haşiye: Mikro fiş no: 1568, No: 1671, Tarih: 1270/1854.

Yazar: Ezherî

Haşîye: Hasen b. Muhammed b. Mahmûd el-Attâr (ö. 1250/1834) (Kılıç, 1991)

Tarih: 1260/1844, Stil: Nesih, Ebat: 200 x 145 mm, Varak: 114, Satır: 25

52. Mikro fiş no: 1569, No: 306

Kitap: al-Muqaddima al-Azharîya fi `ilm al-'arabîya³⁶

Yazar: Ezherî

Haşîye: Ebû'l-Ferec Nûrûddîn Alî b. Burhâniddîn İbrâhîm b. Ahmed el-Halebî (ö. 1044/1635)

Tarih: 1090/1679, Stil: Nesih, Ebat: 203 x 144 mm, Varak: 213, Satır: 15,

Not: (213 varakta Muḥammad ibn Muḥammad ibn Abî Bakr al-Mağribî aş-Şağîr ad-Dallâ`ar-Râbbîṭ ve Aḥmad al-Bîşbîşî al-Azharî arasında geçen bir soru cevap bulunur.)

53. Mikro fiş no: 1571, No: 486

Kitap: ad-Durra al-bahîya

Yazar: Ezherî

Haşîye: aš-Şanawânî (ö. 1019/1610)

Tarih: 1095/1684, Stil: Nesih, Ebat: 222 x 155 mm, Varak:128, Satır: 23

54. Mikro fiş no: 1572, No: 864

Kitap: al-Muqaddima al-Azharîya fi `ilm al-'arabîya³⁷

Yazar: Ezherî

Haşîye: Ebû Abdillâh Muhammed b. Muhammed b. Ahmed es-Sünbâvî el-Mâlikî (ö. 1232/1817) (Şener, 1995)

Tarih: 1268/1851, Stil: Ta'lik, Ebat: 227 x 154 mm, Varak: 1-67, Satır: 20

55. Mikro fiş no: 1574, No: 1629

Kitap: al-Muğnî fi `ilm al-naḥw

Yazar: Çârperdî (ö. 746/1346.)

³⁶ Aynı haşîye: Mikro fiş no: 1570, No: 787, Tarih: 1125/1713.

³⁷ Aynı haşîye (Hâşîye 'alâ şerḥi'ş-Şeyḥ Ḥâlid 'ale'l-Muqaddimetî'l-Ezheriyye): Mikro fiş no: 1573, No: 1675, Tarih: 1270/1854.

Şarih: Muḥammad ibn Abdarraḥīm ibn Muḥammad al-`Umarī al-Mailānī, (ö. 811/1408)

Tarih: 1066/1656, Stil: Nesih, Ebat: 205 x 144 mm, Varak: 78, Satır: 19

56. Mikro fiş no: 1575, No: 976 II

Kitap: Irşād al-hādi

Yazar: Sa'düddīn Mes'ūd b. Fahriddīn Ömer b. Burhāniddīn Abdillāh el-Herevī el-Horāsānī et-Teftāzānī (ö. 792/1390) (Özen, 2011)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 207 x 150 mm, Varak: 7-17, Satır: 15

57. Mikro fiş no: 1576, No: 976 III

Kitap: Irşād al-hādi (er-Reşād fī şerḥ'l-İrşād)

Yazar: Teftāzānī

Şarih: Nūraddīn Muḥammad ibn as-Saiyid aš-Şarif al-Ğurğānī, (ö. 838/1434)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 207 x 150 mm, Varak: 17-93, Satır: 15

58. Mikro fiş no: 1577, No: 1638 VI

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmīya.³⁸

Yazar: Ebû Abdillāh Muhammed b. Muhammed b. Dāvūd es-Sanhācī (ö. 723/1323). (Kılıç, 1999)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 295 x 201 mm, Varak: 53-64, Satır: 7-13

59. Mikro fiş no: 1578, No: 878

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmīya.³⁹

Yazar: İbn Âcurrūm

Şarih: Alī b. Sâlih el-Mekkûdī el-Fâsī (ö. 807/1405) (Yavuz, 2003)

Tarih: 1171/1751, Stil: Nesih, Ebat: 211 X 157 mm, Varak:18, Satır: 25

³⁸ Aynı eser: Mikro fiş no: 1579, No: 1448, Tarih: Muhtemelen 18. yy.; Mikro fiş no: 1580, No: 1619, Tarih: Muhtemelen 18. yy.; Mikro fiş no: 1581, No: 1504 II, Tarih: Muhtemelen 18. yy. (Son sayfada 1232 H. tarihi mevcut); Mikro fiş no: 2001, No: 262, Tarih: 1318/1900 (Aḥmad ibn Aḥmad al-Biğā'ī şerhi); Mikro fiş no: 1581b, No: 1458 II.

³⁹ Aynı eser: Mikro fiş no: 1583, No: 966, Tarih: Muhtemelen 17. yy.; Mikro fiş no: 1584, No: 725, Tarih: 1177/1764

60. Mikro fiş no: 1582, No: 1310

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya (Ad-durre an-naḥwiya ismi ile müsemma)

Yazar: İbn Âcurrûm

Şarih: Muḥammad ibn Aḥmad ibn Ya'lā al-ḤASANĪ (ö. 723/1322)

Tarih: 1051/1641, Stil: Mağribî, Ebat: 223 x 169 mm, Varak: 60, Satır: 21

61. Mikro fiş no: 1585, No: 1044

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya⁴⁰

Yazar: İbn Âcurrûm

Şarih: Ezherî

Tarih: 1062/1652, Stil: Nesih, Ebat: 215 x 157 mm, Varak: 61, Satır: 29

62. Mikro fiş no: 1591, No: 1625

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya. (el-Fevâkihü's-seniyye 'alâ Şerhi'l-Âcurrūmiyye)⁴¹

Yazar: İbn Âcurrûm

Şarih: Ezherî

Haşiyeye: Ebü'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Ahmed b. Selâme el-Kalyûbî (ö. 1069/1659)
(Kallek, 2001)

Tarih: 1148/1735, Stil: Nesih, Ebat: 209 x 159 mm, Varak: 50, Satır: 23

63. Mikro fiş no: 1593, No: 662

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya. (l'rab al-Ağurrūmiya)

Yazar: İbn Âcurrûm

Şarih: Nağmaddîn Muḥammad ibn Aḥmad ibn 'Alī al-ĠAIṬĪ (al-BAIṬĪ) (ö. 981/1573)

Tarih: 1305/1887, Stil: Nesih, Ebat: 186 x 133 mm, Varak: 1-81, Satır: 21

⁴⁰ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1586, No: 1002, Tarih: Muhtemelen 18. yy.; Mikro fiş no: 1587, No: 1579 ıı, Tarih: Muhtemelen 18. yy.; Mikro fiş no: 1588, No: 348, Tarih: Muhtemelen 18. yy. sonları veya 19. yy. başları; Mikro fiş no: 1589, No: 1487, Tarih: 1262/1845; Mikro fiş no: 1590, No: 1052, Tarih: 1278/1861.

⁴¹ Aynı haşiyeye: Mikro fiş no: 1592, No: 741, Tarih: Muhtemelen 18. yy.

64. Mikro fiş no: 1594, No: 1504ı

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya.⁴²

Yazar: İbn Âcurrûm

Şârih: Zainaddīn Muḥammad Ğibrīl (1054/1644'te hayatta)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 223 x 169 mm, Varak: 77, Satır: 17

65. Mikro fiş no: 1597, No: 446

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya (l'rab al-Ağurrūmiya isimleri ile müsemma)⁴³

Yazar: İbn Âcurrûm

Şârih: Nağmaddīn Muḥammad ibn Yahyā al-FARADĪ, (ö. 1090/1679).

Tarih: 1153/1740, Stil: Nesih, Ebat: 219 X 157 mm, Varak: 45, Satır:21

66. Mikro fiş no: 1599, No: 491

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya.

Yazar: İbn Âcurrûm

Şârih: Muḥammad Abu 'l-Ḥair Efendī, İbn al-Ḥatīb

Tarih: 1280/1863, Stil: Nesih, Ebat: 222 x 161 mm, Varak: 28, Satır: 22

Not: Ön yüzdeki bilgiye göre bu eser yazarın şerhinin (İdā'at al-badr al-ğaliya ismi ile müsemma olabilir) muhtasarı

67. Mikro fiş no: 1600, No: 1425ı

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya (al-Fawā'id al-marḍiyya liḥall alfāz al-Ağurrūmiya ismi ile müsemma)

Yazar: İbn Âcurrûm

Şârih: Anonim

Tarih: 1258/1842, Stil: Nesih, Ebat: 220 x 160 mm, Varak: 1-100, Satır: 22

68. Mikro fiş no: 1601, No: 453 II,

Kitap: al-Muqaddima al-Ağurrūmiya

⁴² Aynı şerh: Mikro fiş no: 1595, No: 287, Tarih: 1082/1671; Mikro fiş no: 1596, No: 1300ııı, Tarih: 1264/1848.

⁴³ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1598, No: 709, Tarih: 1276/1860.

Yazar: İbn Âcurrûm

Nazzâm: 'Abdarrahmân ibn Muḥammad al-'Âri al-Arīḥawī ö. 1128/1716)

Tarih: 1168/1754, Stil: Nesih, Ebat: 216 x 160 mm, Varak: 4-9, Satır: 15

Not: 1601 b mikro fiş numaralı 3548 numaralı eserde sırasıyla şu eserler bulunuyor: Ḥālīd b. Abdullah Ezherī'nin Šarhu latif alfāz al-ğurrūmiya; el-Cürcanī'nin Avamil fī nahw ve Kitabu'l-avamil. (3458 nolu yazmanın sonunda müstensih 'Abdarrahmân (?) olarak görülüyor ve tarih kaydı H. 1125.)

69. Mikro fiş no: 1603, No: 454

Kitap: at-Tuḥfa as-sanīya liqurrā' al-Ağurrūmiya (muhtasar)⁴⁴

Yazar: al-Hağğ Yahyā (al-Masāliḥī)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 223 x 158 mm, Varak: 19, Satır: 13

Not: 5.6 ve 19 varakları sonradan kaleme alınmış.

70. Mikro fiş no: 1605, No: 1625ı

Kitap: Tanımsız (Haşiye olarak nitelenmiş, 1571 mikro fiş numaralı eser ile ilgisi olabilir)

Yazar: Aş-Şanawānī

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 209 x 159 mm , Varak: 1-45, Satır: 23

Not: Sonu kayıp.

71. Mikro fiş no: 1607, No: 1540ı

Kitap: Dalīl aṭ-ṭālibīn fī kalām an-naḥwīyīn, (Ar-risāla al-Maqdisīye ismi ile müsemma)

Yazar: Zainaddīn Marī ibn Yūsuf ibn Abi Bakr al-KARMī al-Maqdisī (ö. 1033/1624) (Kırbiyık, 2004)

Tarih: 1279/1859, Stil: Nesih, Ebat: 213 x 162 mm, Varak: 1-26, Satır:21

72. Mikro fiş no: 1608, No: 1540ıı

Kitap: Dalīl aṭ-ṭālibīn fī kalām an-naḥwīyīn (Ar-risāla al-Maqdisīye ve At-tuḥfa as-sanīya isimleri ile müsemma)

Yazar: el-Kermī

Şârih: Muḥammad ibn Ḥasan ad Dabbāğ Amīn al-Fatwā Ḥamāt

Tarih: 1271/1855, Stil: Nesih, Ebat: 213 x 162 mm, Varak: 200, Satır: 27

⁴⁴ Aynı eser: Mikro fiş no: 1604, No: 1500, Tarih: 1278/1682.

73. Mikro fiş no: 1610, No: 1626ıı

Kitap: İzhār al-asrār.

Yazar: Birgivî (ö. 981/1573)

Tarih: 1244/1828, Stil: Nesih, Ebat: 173 x 127 mm, Varak: 28, Satır:15

74. Mikro fiş no: 617, No: 1428

Kitap: İzhār al-asrār (Natā'ıĝ al-afkār ismi ile müsemma)

Yazar: Birgivî

Şarih: Kuşadalı Hamza oĝlu Mustafa (ö. 1085/1674 [?]) (Durmuş, 1988)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 203 x 132 mm, Varak: 144, Satır: 19

75. Mikro fiş no: 1611, No: 1626ııı

Kitap: al-'Avāmil al-ĝadīda.

Yazar: Birgivî

Tarih: 1240/1824, Stil: Nesih, Ebat: 173 x 127 mm, Varak: 9, Satır:11

76. Mikro fiş no: 1612, No: 1577

Kitap: al-'Avāmil al-ĝadīda (Ta'līq al-fawağil) (Burada Mu'rib al-'awāmil ismi ile müsemma)⁴⁵

Yazar: Birgivî

Şarih (İrab eden): Zeynîzāde Hüseyin Efendi (ö. 1172/1759 [?]) (Arslan, 2013)

Tarih: Muhtemelen 19. yy., Stil: Nesih, Ebat: 233 x 180 mm, Varak: 94, Satır: 13

Not: Eksik.

77. Mikro fiş no: 1613, No: 1033

Kitap: al-'Avāmil al-ĝadīda.(Tuĥfat al-iĥwān ismi ile müsemma)

Yazar: Birgivî

Şarih: Muştafā ibn İbrāhīm (Gelibolulu ö. 1024/1615?) (Gökğöz, 2018)

Tarih: 1287/1870, Stil: Nesih, Ebat: 227 x 164 mm, Varak: 74, Satır: 20

⁴⁵ Aynı Eser: Mikro fiş no: 618, No: 1505, Tarih: 1228/1813.

78. Mikro fiş no: 619, No: 615

Kitap: al-`Avāmil al-ğadida (teysiru't-talib ismi ile müsemma)

Yazar: Birgivî

Şârih: ABŪ L-FATĤ Muḥammad ibn `Abdalqādir al-Ḥaṭīb

Tarih: 1302/1884-5, Stil: Nesih, Ebat:109 X 116 mm , Varak: 100, Satır: 19

79. Mikro fiş no: 1614, No: 518ı

Kitap: Risālat at-ta`rīb, (Risāle fī taḥkīki ta`rībī'l-kelimāti'l-A`cemiyye)

Yazar: Kemalpaşazāde (ö. 940/1534)

Tarih: 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 195 x 136 mm, Varak: 1-13, Satır: 19

80. Mikro fiş no: 1622, No: 682 (Müellif nüshası olabilir)

Kitap: Muḥtaşar maḍbūṭ fī'n-naḥw. (Hidāyat)

Yazar: Asad ibn `Alī, (16. yy. hayatta)

Tarih: 966/1558, Stil: Nesih, Ebat: 203 X 151 mm, Varak: 25, Satır: 19

81. Mikro fiş no: 1626, No: 1196 xviii

Kitap: Risāla fī `ilm an-naḥw

Yazar: İbrāhim al-Ḥalīl al-Qunevī al-Ḥanafī al-Ḥalwatī

Tarih: 19. yy., Stil: Nesih, Ebat: 205 x 134 mm, Varak: 36-38, Satır: 19

82. Mikro fiş no: 1633, No: 1580

Kitap: Tanımsız (Metni Lubb al-albāb)

Yazar: Anonim

Tarih: 1281/1864, Stil: Nesih, Ebat: 233 x 184 mm, Varak: 19, Satır: 17

Not: Lubb al-albāb fī `ilm al-i`rāb isimli eserden mülhem yazılmış bir eser olabilir. Zira başında buna işaret ediliyor.

2. Sarf İlimine Dair Eserler

1. Mikro fiş no: 1410, No: 1639 v

Kitap: al-Maḥşūd fī't-taşrīf.⁴⁶ (el-Maḥşūd) (Demirayak, 2003)

⁴⁶ Ebû Hanīfe'ye nisbet edildiği de belirtilmiştir; anonim bir şerh ile aynı eser: Mikro fiş no: 1412, No: 900 ıı, Al-maḥşūd olarak isimlendirilmiştir. Kırmızı ile işaretlenmiş yerlerde açıklamalar bulunmaktadır ve

Yazar: Anonim

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 295 x 201 mm, Varak: 43-53, Satır: 13

2. Mikro fiş no: 1411 No: 900 ı

Kitap: al-Maşşūd fi't-taşrîf.⁴⁷

Yazar: Anonim

Şârih: Muhyîaddîn Muḥammad ibn Pîr 'Alî al-Birkawî, (Birgivi Mehmed Efendi) (Yüksel, 1992) (ö. 981/1573)

Tarih: 1149/1736 (1139?), Stil: Nesih, Ebat: 193 X 139 mm, Varak: 1-26, Satır: 17

Not: İm'ânü'l-enzâr ismiyle müsemma, alıntılanan metin kırmızı.

3. Mikro fiş no: 1414 No: 779 ıı

Kitap: al-Maşşūd fi't-taşrîf.

Yazar: Anonim

Şârih: Yûsuf ibn 'Abdalmalik ibn BAḤŞĀYİŞ⁴⁸ (Şeşen, 2002) (yaklaşık 839/1435)

Tarih: 983/1575, Stil: Nesih, Ebat: 195 x 137 mm, Varak: 91-109, Satır: 21

Not: al-Maḍbûṭ ismi ile müsemma

4. Mikro fiş no: 1417, No: 1014

Kitap: Taşrîf al-'İzzî⁴⁹

Yazar: 'İzzaddîn Abu'l-Faḍa'îl 'Abdalwahhâb ibn İbrâhîm al-Ḥazrağî az-Zangânî (Eserin yaklaşık yazım t. 625/1257), (660/1262 [?]) (Özel, 2013)

Şârih: Teftâzânî (Özen, 2011)

bazı yerlerde derkenar notlar da vardır. Not: Havaşiye lî'l-muhtasar'ul-müsemma el-maksud ismiyle başka bir bölüm içermektedir. Bu kısım Yusuf b. Abdulmelik b. Ceşayişî'ye nisbet edilmiştir, Varak: 18; Mikro fiş no: 1413, No: 779 ı, Not: görülemedi.

47 Benzer eser: Mikro fiş no 620, bu eserin ismi: İm'ân al-anzâr fî şarḥ al-maşşūd. Tarih: 1139, Ebat: 194 x 136 mm.

48 Ravahü'l-Ervâ fî Şerhi Merah'il-Ervâh isimli bir eser nisbet edilmiştir.

49 el-'İzzî fi't-taşrîf/et-Taşrîfü'l-'İzzî/el-Mebâdî fi't-taşrîf/et-Taşrîf. Aynı şerh: Mikro fiş no: 1418 (aynı eser farklı bir eser gibi 1420 mikro fiş no ve 1247 no ile kataloglanmış), No: 824, Al-maşş bita'rîf at-Taşrîf ismi ile müsemma, tarih: Muhtemelen 16. yy., Stil: Nesih, Ebat: 174 X 130 mm, Varak: 50, Satır: 21, Not: 1-50 arası varaklar sonrası bir tarihte kaleme alınmıştır. Aynı şerhin diğer nüshaları kısaca şu şekildedir: Mikro fiş no: 1419, No: 734, Tarih: 1055/1645; Mikro fiş no: 1421, No: 1619 II, Tarih: Muhtemelen 17. yy; Mikro fiş no: 1422, No: 1046 II, Tarih: Muhtemelen 18. Yy (sonunda iki şiir bulunur).

Tarih: 1176/1672, Stil: Nesih, Ebat: 215 x 160 mm, Varak: 87, Satır: 15

Not: Şerh yapılan metin kırmızı olup bazı derkenar notlar bulunur.

5. Mikro fiş no: 1423, No: 1046 I

Kitap: Taşrîf al-`lzzî

Yazar: Zencânî

Şârih: Teftâzânî

Haşiye: Muḥammad ibn ‘Arab Ḥāğğī Ibn ‘Arab

Tarih: 1117/1705, Stil: Nesih, Ebat: 218 X 175 mm, Varak: 2v-10r, Satır: 10

Not: Girişte bir kısım notlar bulunur.

6. Mikro fiş no: 1424, No: 522

Kitap: Taşrîf al-`lzzî

Yazar: Zencânî

Şarih: Yūsuf Ğān ‘Abbās al-PĪr al-Ḥaḍrānī 1094/1683 (tarihinden önce yaşamış)

Haşiye: Sa’dallāh (Sadece)

Tarih: Muhtemelen 18-19. yy., Stil: Hint Neshi, Ebat: 216 x 174 mm, Varak: 31, Satır: düzensiz

Not: Sonu kayıp, şerh edilen kısım kırmızı.

7. Mikro fiş no: 1486, No: 1300 II

Kitap: Lāmīyat al-af’āl⁵⁰ (Fath al-aqfāl ismi ile müsemma)

Yazar: İbn Mâlik

Şarih: Muhammed b. Ömer b. Mübârek el-Himyerî el-Hadramî (ö. 930/1524) (Talu, 1991)

Tarih: 1264/1848, Stil: Nesih, Ebat: 215 x 155 mm, Varak: 35, Satır: 18

8. Mikro fiş no: 1518 No: 996I

Kitap: aš-Şāfiya

Yazar: İbnü'l-Hâcib

⁵⁰ Yazarı bilinmeyen şerhler: Mikro fiş no: 1487, No: 1300 I, Tarih: muhtemelen 19. yy. (Şarih bilinmiyor, vakfedilmiştir.); Mikro fiş no: 1488, No: 778, Tarih: muhtemelen 19. yy. (Şarih bilinmiyor).

Tarih: 1095/1684, Stil: Nesih, Ebat: 196 x 136 mm, Varak: 1-54, Satır: 13

Not: Su baskını ile zarar görmüş.

9. Mikro fiş no: 1519 No: 139

Kitap: aš-Šāfiya (Şerhu'n-Nizâm)⁵¹

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şarih: Nizâmeddîn en-Nisâbûrî (ö. 730/1329 [?]) (Turgut, 2007)

Tarih: 726/1326 (712/1312 tarihi de mezkûr), Stil: Nesih, Ebat: 218 X 155 mm, Varak: 114, Satır: 17-24

10. Mikro fiş no: 1521, No: 546

Kitap: aš-Šāfiya

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şarih: Çârperdî (Şener, 1993)

Tarih: 1245/1830, Stil: Nesih, Ebat: 217 x 138 mm, Varak: 437, Satır: 17

11. Mikro fiş no: 1522 No: 1598

Kitap: aš-Šāfiya

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şarih: Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdullâh b. Muhammed b. Ahmed eş-Şerîf el-Hüseynî en-Nisâbûrî (ö. 776/1375) (Özcan, 2007)

Tarih: 1025/1616, Stil: Nesih, Ebat: 217 x 138 mm, Varak: 149, Satır: 20

12. Mikro fiş no: 1523

No: 683

Kitap: aš-Šāfiya (al-manâhiğ al-kāfiya fî šarh aš-Šāfiya ismi ile müsemma)

Yazar: İbnü'l-Hâcib

Şarih: Zekeriyâ el-Ensârî (Özel & Kallek, 2013, 2013)

Tarih: 1060/1650, Stil: Nesih, Ebat: 196 x 137 mm, Varak: 262, Satır: 19

⁵¹ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1520, No: 658, Tarih: 904/1498.

13. Mikro fiş no: 1524, No: 1333ı

Kitap: Marāḥ al-arwāḥ⁵² (Demirayak, 2004)

Yazar: Ahmed b. Ali b. Mes'ûd (ö. VIII. [XIV.] yüzyılın başları)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 178 x 120 mm, Varak: 1-28, Satır: 13

Not: Daha sonraki bir müstensih tarafından yazılan varaklar mevcuttur.

14. Mikro fiş no: 1526, No: 389

Kitap: Marāḥ al-arwāḥ⁵³

Yazar: Ahmed b. Ali b. Mes'ûd

Şârih: Şamsaddîn Aḥmad ibn DUNQŪZ, living in the 9th/15th century (Şemseddin Ahmed Dunkûz/Dikgöz)

Tarih: 995/1587, Stil: Nesih, Ebat: 208 x 127 mm , Varak:142, Satır:19

15. Mikro fiş no: 1530

No: 1405

Kitap: Marāḥ al-arwāḥ

Yazar: Ahmed b. Ali b. Mes'ûd

Şârih: `Abdarrahmân al-Ḥalîl ar-Rûmî

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 193x 136 mm, Varak: 58, Satır: 19-21

16. Mikro fiş no: 1531, No: 138

Kitap: Marāḥ al-arwāḥ (al-miftāḥ ismi ile müsemma)

Yazar: Ahmed b. Ali b. Mes'ûd

Şârih: Ḥasan PĀŞĀ, Niksârî (Yazıcı, 1997)

Tarih: 1128/1716, Stil: ilk müstensih Ta'lik, ikincisi Nesih, Ebat: 193x 136 mm , Varak: 115, Satır: 14-15

17. Mikro fiş no: 1532, No: 1333ıı

Kitap: al-Falāḥ isimli (Marāḥ al-arwāḥ)

⁵² Aynı eser: Mikro fiş no: 1525, No: 769ı, Tarih: 1079/1668 (vakfedilmiş).

⁵³ Aynı şerh: Mikro fiş no: 1527, No: 689, Tarih: 1088/1677; Mikro fiş no: 1528, No: 1588ı, Tarih: Muhtemelen 18. yy.; Mikro fiş no: 1529, No: 526, Muhtemelen 18. yy.

Yazar: Ahmed b. Ali b. Mes'ûd

Şârih: 'Abdallâh IBN SAFAR (Baş sayfada yazar Aḥmad Dunqûz olarak geçmektedir)

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 178 x 120 mm, Varak: 111, Satır: 16

18. Mikro fiş no: 1609, No: 769III

Kitap: al-Amṭıla al-muḥtalifa

Yazar: Anonim

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 209 x 128 mm, Varak: 68-81

19. Mikro fiş no: 1616, No: 1442III

Kitap: Binā' al-af'âl⁵⁴

Yazar: Anonim

Tarih: 1267/1850, Stil: Nesih, Ebat: 195 x 136 mm, Varak: 52-61, Satır: 13

20. Mikro fiş no: 1618, No: 900III

Kitap: Binā' al-af'âl (Murşid al-ġinā' ismi ile müsemma)

Yazar: Anonim

Şârih: Molla Muslihuddîn Muhammed (Mehmed) b. Salâh b. Celâlidîn Mültevi el-Lârîf (ö. 979/1572)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Ta'lîk, Ebat: 193 x 139 mm, Varak: 53

Satır:17

21. Mikro fiş no: 1619, No: 900IV

Kitap: Binā' al-af'âl

Yazar: Anonim

Şârih: Birgivi (ö. 981/1573)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 193 x 139 mm, Varak: 20, Satır: 19

22. Mikro fiş no: 1620, No: 444

Kitap: Binā' al-af'âl (Şarh abwâb al-binā' fî `ilm aş-şarf ismi ile müsemma)

Yazar: Anonim

⁵⁴ Aynı eser: Mikro fiş no: 1617, No: 769II, Tarih: Muhtemelen 17. yy.

Şarih: Anonim

Tarih: 1141/1728, Stil: Nesih, Ebat: 211 X 161 mm, Varak: 30, Satır: 17

23. Mikro fiş no: 1627, No: 976ı

Kitap: Şarḥ fi'ş-şarf

Yazar: Tanımsız.

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 207 x 150 mm, Varak: 1-7, Satır: 15

3. Diğer Dilbilim Eserleri

1. Mikro fiş no: 1426, No: 1336 I-II

Kitap: I- Amālī, II- Alfāz aš-Şumūl wal-'umūm (el-Ḳavl fī elfāzi'ş-şümūl ve'l-'umūm)

Yazar: Ebû Alī el-Merzûkī (ö. 421/1030) (Varol, 1994)

Tarih: Muhtemelen 18. yy. (1a'da 1299 H. tarihi var), Stil: Nesih, Ebat: 169 x 129 mm, Varak: 54-64, Satır: 15

Not: İlk eser eksik

2. Mikro fiş no: 1602, No: 372

Kitap: ar-Risāla al-'Izzīya qawā'id `ilm al-'arabīya

Yazar: Tanımsız

Tarih: 1283/1867, Stil: Nesih, Ebat: 226 x 156 mm, Varak: 95, Satır: 18

Not: Muḥammad ibn 'Āmir al-Ḥakīm şerhi ile. (Ağurrümīya'ye benzer)

3. Mikro fiş no: 476, No: 379

Kitap: an-Nukat 'alā l-alfiya wa-l-kāfiya wa-ş-şāfiya wa-nuzhat aṭ-ṭuraf wa-şuḍūr aḍ-ḍahab

Yazar: Ebü'l-Fazl Celâlüddīn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî eş-Şâfîî (ö. 911/1505) (Şensoy, 2010)

Tarih: 972/1564-5, Stil: Nesih, Ebat: 271 x 182 mm, Varak: 162, Satır: 31

4. Mikro fiş no: 477, No: 772vı

Kitap: al-Aḥbār al-marwīya fī sabab waḍ al-'arabīya (Suyûtî, 1988)

Yazar: Süyûtî

Tarih: Muhtemelen 17. yy., Stil: Nesih, Ebat: 202 x 148 mm, Varak: 4, Satır: 23

5. Mikro fiş no: 478, No: 1395

Kitap: al-Muzhir fi 'ulüm al-luğa (Tülücü, 2006)

Yazar: Süyûtî

Tarih: 1237/1821-2, Stil: Nesih, Ebat: 200 x 145 mm, Varak: 250, Satır:27

6. Mikro fiş no: 1960

No: 731

Kitap: `Unwân aş-şaraf al-wāfi fi 'l-fiğh wan-nağw wat-ta'riğ wal-'arūd wal-qawāfi

Yazar: İbnü'l-Mukrî el-Yemenî (ö. 837/1433) (Köse, 2000)

Tarih: 1069/1658, Stil: Nesih, Ebat: 215 x 150 mm, Varak: 86i Satır: 15

7. Mikro fiş no: 1964, No: 1217ı

Kitap: al-Ğāmi' al-azhar wal-lāmi' al-anwar, (Son ve en uzun bölümü dilbilimle ilgili)

Yazar: Mūsā b. Muğammad b. Mūsā al-Qulaibî al-Māliki al-Ğamrî al-Ğūši, (H. 11. yy. sonlarında hayatta)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Mağribî, Ebat: 212 X 159 mm, Varak: 76, Satır: 22

8. Mikro fiş no: 1489, No: 1665

Kitap: Tuğfat al-maudūd fi 'l-maqşūr wal-mamdūd (Dursun, t.y.)

Yazar: İbn Mâlik (ö. 672/1274)

Şârih: Anonim

Tarih: Muhtemelen 19. yy., Stil: Mağribî, Ebat: 235 X 173 mm , Varak: 15, Satır: 21

9. Mikro fiş no: 1615, No: 518ıı

Kitap: at-Tanbîh 'alā ğalağ al-ğāhil (al-ğāmil) wan-nabîh

Yazar: Kemalpaşazâde (ö. 940/1534)

Tarih: 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 195 x 136 mm, Varak: 14-24, Satır: 19

10. Mikro fiş no: 1409, No: 735

Kitap: Kitâb ħuruf al-ma'āni (Me'āni'l-ħurûf/Kitâbü'l-ħurûf)

Yazar: Rummânî (ö. 384/994) (Şensoy, 2008)

Tarih: 836/1433, Stil: Nesih, Ebat: 182 X 123 mm, Varak: 19, Satır: 14-15

11. Mikro fiş no: 1415, No: 1215

Kitap: Durrat al-ğauwâş (Dürretü'l-ğavvâş fî evhâmi'l-ğavâş) (Harîrî, 1996)

Yazar: Ebû Muhammed Kâsım b. Alî b. Muhammed el-Harîrî (ö. 516/1122) (Kılıç, 1997)

Tarih: Yaklaşık 16. yy., Stil: Nesih, Ebat: 215 x 160 mm, Varak: 121, Satır: 17

Not: Bazı varaklar sonraki dönemde kaleme alınmıştır, bazı derkenar notlar bulunur

12. Mikro fiş no: 1416, No: 827

Kitap: Kitâb at-takmila fîmâ yalhanu fîhi 'l-'âmma⁵⁵

Yazar: Abû Manşûr Mauhûb ibn Aḥmad ibn Muḥammad ibn al-Ḥâdir IBN al-Ğawâlîqî (ö. 540/1145) (Çelebi, 1993)

Tarih: Muhtemelen 18. yy., Stil: Nesih, Ebat: 203 x 143 mm, Varak: 34 Satır: 19

Not: Durrat al-ğauwâş ismiyle bir ek bulunur.

13. Mikro fiş no: 1533

No: 428

Kitap: al-Ğanâ ad-dânî fî ḥurûf al-ma'ânî, (el-Cene'd-dânî fî ḥurûfi'l-me'ânî).

Yazar: Ebû Muhammed (Ebû Alî) Bedrüddîn Hasen b. Kâsım b. Abdillâh b. Alî el-Murâdî (ö. 749/1348) (Tural, 1999)

Tarih: 881/1476, Stil: Nesih, Ebat: 272x 183 mm, Varak: 88, Satır: 25.

Sonuç

Cadbury araştırma kütüphanesi Birmingham şehrinde Birmingham Üniversitesi'ne ait bir yazma eserler ve arşiv kütüphanesidir. Arapça eserler Alphonse Mingana tarafından 1920'lerde Edward Cadbury'nin finansal desteği ile çeşitli Arap-İslam ülkelerinden getirilmiştir. Çalışma içerisinde yer alan dilbilim alanındaki eserlerin en eskisi 13-14. yüzyıla ve en yenisi 19. yüzyıla aittir. Çoğunluğu şerh ve haşiye tarzında istinsah edilmiş 239 eser bu çalışmada incelenmiştir. Bu eserlerin içerisinde müellif nüshası, müstensih nüshası özelliğini taşıyan te'lif, şerh ve haşiyelere ek olarak manzum hale getirilmiş ve şevahidleri şerh eden eserler de bulunmaktadır. Eserlerin yazım stillerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Nesih, ta'lik tarzının yanında Mağribî tarz yazı bulunan birkaç eser de yer alır. İstinsahlarını hesaba katmaksızın, nahiv alanında 82 ve sarf alanında 23

⁵⁵ Kitâbü Tekmiletü İşlâhı mâ tağleṭu fîhi'l-'âmma/et-Tekmile fîmâ yelhanû (telhanû) fîhi'l-'âmma/Tetimmetü Dürreti'l-ğavvâş.

eser incelenmiştir. Çalışmada belirtilen eserlere ek olarak her iki alan ile ilgili olduğu değerlendirilen 13 eser hakkında da bilgi verilmiştir.

Nahiv alanında dikkat çeker eserler şunlardır: *el-'Avâmilü'l-mi'e*, *Elfiyye*, *Kafiye*, *el-Muqaddimetü'l-Ezheriyye fi 'ilmi'l-'Arabiyye*, *el-Muqaddimetü'l-Âcurrûmiyye* ve *el-'Avâmilü'l-Cedîd* isimli eserleridir. Bunlara yapılan şerhler, haşiyeler ve şevahid şerhleri de bulunmaktadır:

1. Abdülkahir el-Cürcânî'nin *Avâmil* eserinin 3 şerhi ve bir manzum hali
2. Zemahşerî'nin *Mufassal* ve *Unmüzeç* eserlerinin birer şerhi
3. Mutarrizî'nin *Misbah* eserinin 4 şerhi
4. İbn Malik'in *el-Elfiyye* eserinin 7 şerh ve 3 haşiyesi ile el-Kafiye eserinin 5 şerh ve 3 haşiyesi
5. İbn Hişam'ın *Katru'n-Neda* eserinin 4 şerh, bir haşiyesi ve bir şevahid şerhi; *Muğni'l-Lebib* eserinin bir şerhi; *Kavaidü'l-İrab* eserinin birer şerh ve haşiyesi
6. Ezherî'nin *Mukaddime*'sinin 4 haşiyesi
7. İbn Acurrûm'un *Acurrummiye*'sinin 7 şerh, birer haşiyesi ve manzum hali
8. Birgivî'nin *İzhar* eserinin bir şerhi; *Avâmil* eserinin biri mu'rib olmak üzere 3 şerhi

İbrahim el-Halil el-Konevî'nin *Risâle fi ilmi'n-nahv* ve *Şerhü'l-Dibaceti'l-Kâfiye alâ lisâni't-Tasavvuf* eserleri ise muhtevalarında tasavvuf içeren ve bu alanda yazılan eserler olarak dikkat çekicidir.

Sarf alanında ise dikkat çeken eserler şunlardır: *el-Mağşûd*, *Taşrif el-'İzzî*, *Şâfiye*, *Merâhu'l-Ervâh* ile *Emsile* ve *Binâ* eserleri. Ayrıca bu eserlerin şerh ve haşiyeleri bulunmaktadır:

1. *Maksûd*'un iki şerhi
2. Zencanî'nin *Taşrifü'l-İzzî* eserinin bir şerh ve iki haşiyesi
3. İbnü'l-Hâcib'in *Şâfiye*'sinin 4 şerhi
4. İbn Mesûd'un *Merahü'l-Ervah* eserinin 4 şerhi
5. *Binâ*'nın 3 şerhi

Kaynakça

About the Cadbury Research Library—University of Birmingham. (t.y.). Geliş tarihi 28 Aralık 2022, gönderen <https://www.birmingham.ac.uk/facilities/cadbury/about.aspx>

- About—Fihrist.* (t.y.). Geliş tarihi 28 Aralık 2022, gönderen <https://www.fihrist.org.uk/about>
- Alp, M. (2010). Arap dilinde telif edilmiş “el-İfsâh” adlı eserin aidiyet problemi, kaynakları, içeriği ve değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 87-110.
- Archive and manuscript collections.* (t.y.). University of Birmingham. Geliş tarihi 28 Aralık 2022, gönderen <https://www.birmingham.ac.uk/facilities/cadbury/archives/index.aspx>
- Ardabîlî, M. ibn ‘Abdalğânî. (2013). *Şerhu Ünmûzec fi’n-Nahv* (thk: el-Hezîmâvî, Ed.). Daru’l-Kütübî’l-İlmiye.
- Arslan, A. T. (1995). Ezherî, Hâlid b. Abdullah. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 12, ss. 64-65). TDV Yayınları.
- Arslan, A. T. (2013). Zeynîzâde Hüseyin Efendi. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 371-372). TDV Yayınları.
- Aynî, E. M. (2010). *el-Mekâsîdu’n-nahviyye fi şerhi Şevâhidi şürûhi’-elfiye el-meşhûr bi Şerhi’s-şevâhidi’-kübrâ* (C. 1-4). Dârû’s-Selâm.
- Benli, M. S. (1999). İbn Akîl, Bahâeddin. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 19, ss. 300-301). TDV Yayınları.
- Berdâ’î, S. S. (2014). *Hadâiku’d-Dekâik fi şerhi risale allame’l-Hakâik ve huve Şerhi’l-Ünmuzec fi Nahv lî’z-Zemahşerî* (thk: Afîfiddîn Hasan, Ed.). Daru’l-Kütübî’l-İlmiye.
- Çağrıncı, M. (1997). Hasan b. Şerefşah. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 353-354). TDV Yayınları.
- Çavuşoğlu, A. H. (2010). Şirbîni, Hatîb. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 39, ss. 189-191). TDV Yayınları.
- Çelebi, M. (1993). Cevâlîkî, Mevhûb b. Ahmed. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 7, ss. 438-439). TDV Yayınları.
- Çöğenli, M. S. (2006). Mutarrizî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 31, ss. 375-377). TDV Yayınları.
- Çuhadar, M. (1999). İbn Yaîş, Ebû’l-Bekâ. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, ss. 445-446). TDV Yayınları.
- Demir, İ. (2014). *Tosyalı Hacı Baba b. İbrahim ve Mi’e Kâmile Fî Şerhi Mi’e ‘Âmile adlı eseri (İnceleme-tahkik)*. İstanbul Üniversitesi SBE.
- Demirayak, K. (2003). El-Maksûd. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 27, s. 453). TDV Yayınları.
- Demirayak, K. (2004). Merâhu’l-Ervâh. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 165-166). TDV Yayınları.
- Durmuş, İ. (1988). Adalı, Şeyh Mustafa. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 1, s. 347). TDV Yayınları.
- Durmuş, İ. (1991). El-Avâmilü’l-Mie. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 4, ss. 106-107). TDV Yayınları.

- Durmuş, İ. (2000). İsferyâinî, İsmüddin. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 22, ss. 516-517). TDV Yayınları.
- Dursun, N. (t.y.). *eş-Şeyh İbrâhîm El-Yâzicî'nin Hayatı, Eserleri ve Arap Diline Olan Katkıları*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ebü'l-Hasen Nûruddîn Alî b. Muhammed b. İsmâ b. Yûsuf el-Üşmûnî. (t.y.). *Menhecü's-sâlik ilâ Elfiyyeti'bni Mâlik* (C. 4). Dârü'l-kitâbi'l-arabi.
- Ersönmez, H. (2017). Arap gramerinin gelişim sürecinde Mısır dil ekolü-II. *Mîzânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi*, 4, 35-61.
- Gökgöz, T. (2018). Gelibolulu Mustafa B. İbrâhîm ve Zubdetü'l – Emsâl Adlı Eseri. *Şarkiyat Mecmuası*, 129-150.
- H. L. Gottschalk, J. S. Trimmingham, A. F. L. Beeston, & D. Hepwood. (1985). *Vd, Catalogue of The Mingana Collection of Manuscripts, ed. Derek Hepwood (: , 1985) 4/1*. (Derek Hepwood, Ed.; C. 4). Inter Documentation Company AG.
- Hacımüftüoğlu, N. (1988). Abdülkâhir el-Cürçânî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 1, ss. 247-248). TDV Yayınları.
- Harîrî. (1996). *Dürretü'l-gavvâs ve şerhuhâ ve havâşihâ ve tekमितuhâ* (nşr. Abdülhafız Fergalî Ali el-Karanî, Ed.). Dârü'l-Cîl-Mektebetü't-Turâsî'l-İslâmî. *Introduction—University of Birmingham*. (t.y.). Geliş tarihi 28 Aralık 2022, gönderen <https://www.birmingham.ac.uk/facilities/cadbury/birmingham-quran-mingana-collection/mingana-collection/introduction.aspx>
- İbn Yaîş. (1422). *Şerhu'l-Mufasssal li'z-Zemahşerî* (C. 1-6). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Kallek, C. (2001). Kalyûbî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, ss. 270-271). TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (1991). Attâr, Hasan b. Muhammed. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 4, ss. 98-99). TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (1997). Harîrî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 191-192). TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (1999). İbn Âcurrûm. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 19, ss. 295-296). TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (2000). İbnü'l-Hâcib. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 21, ss. 55-58). TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (2001). El-Kâfiye. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, ss. 153-154). TDV Yayınları.
- Kırbıyık, K. (2004). Mer'î b. Yûsuf. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 185-187). TDV Yayınları.
- Koçkuzu, A. O. (1991). Aynî, Bedreddin. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 4, ss. 271-272). TDV Yayınları.
- Nizami, K. A. (1994). Devletâbâdî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 9, ss. 242-243). TDV Yayınları.

- Okumuş, Ö. (1993). *Câmî, Abdurrahman. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 7, ss. 94-99). TDV Yayınları.
- Özbalıkcı, M. R. (1999). *İbn Hişâm en-Nahvî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, ss. 74-77). TDV Yayınları.
- Özbalıkcı, M. R. (2000). *İbnü'n-Nâzım. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 21, ss. 168-169). TDV Yayınları.
- Özbalıkcı, M. R. (2002). *Katrü'n-Nedâ. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 59-60). TDV Yayınları.
- Özbalıkcı, M. R. (2005). *Muğni'l-Lebîb. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 30, ss. 384-386). TDV Yayınları.
- Özcan, T. (2007). *Nukrekâr. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 33, ss. 232-233). TDV Yayınları.
- Özel, A. (2010). *Şümunnî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 39, ss. 261-262). TDV Yayınları.
- Özel, A. (2013). *Zencânî, İzzeddin. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 253-254). TDV Yayınları.
- Özel, A., & Kallek, C. (2013). *Zekerıyyâ el-Ensârî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 212-215). TDV Yayınları.
- Özen, Ş. (2011). *Teftâzânî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 40, ss. 299-308). TDV Yayınları.
- Öztürk, M., & Mertoğlu, M. S. (2013). *Zemahşerî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 235-238). TDV Yayınları.
- Sabbân. (ts.). *Hâşiyetu's-Sabbân 'alâ Şerhi'l-Üşmûnî 'alâ Elfiyyeti'bnî Mâlik & Şerhu's-şevâhid li'l'Aynî* (C. 1-4). el-Mektebetu't-Tevfikıyye.
- Seller, Y. (2022). *İbn Hişâm ve Nahivdeki Yöntemi el-Câmi'u's-Sağîr fî'n-Nahv Örneği* (İ. E. Hüseyin Ersönmez, Ed.; 1. Baskı). İlahiyat.
- Suyûtî, C. A. (1988). *Sebebu Vad'i 'İlmi'l-'Arabiyye*, (thk. Mervân el-'Âtiyye, Ed.). Daru'l-Hicre.
- Şener, M. (1993). *Çârperdî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 8, ss. 230-231). TDV Yayınları.
- Şener, M. (1995). *El-Emîrû'l-Kebîr es-Sünbâvî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 11, s. 156). TDV Yayınları.
- Şensoy, S. (2008). *Rummânî. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 35, ss. 242-244). TDV Yayınları.
- Şensoy, S. (2010). *Süyûtî (Arap Dili ve Edebiyatı). İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, ss. 201-202). TDV Yayınları.
- Şeşen, R. (2002). . "İlk Devir Osmanlı Âlimleri ve Yazdıkları Eserler". *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 12, 281.
- Talu, M. (1991). *Bahrak. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 4, ss. 490-491). TDV Yayınları.

- Tural, H. (1999). İbn Ümmü Kâsım. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, ss. 433-434). TDV Yayınları.
- Turan, A. (1995). El-Elfiyye. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 11, ss. 28-29). TDV Yayınları.
- Turan, A. (1999). İbn Mâlik et-Tâî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, ss. 169-171). TDV Yayınları.
- Turgut, A. (2007). Nizâmeddin en-Nîsâbüri. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 33, ss. 181-182). TDV Yayınları.
- Tüccar, Z. (2008). Sabbân. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 35, ss. 335-336). TDV Yayınları.
- Tüccar, Z. (2010). Sücâî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, ss. 16-17). TDV Yayınları.
- Tülücü, S. (2006). El-Müzhir. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 32, ss. 251-252). TDV Yayınları.
- Varol, H. (1994). Ebû Ali el-Merzûkî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 10, ss. 91-92). TDV Yayınları.
- Yavuz, M. (2003). Mekkûdî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 28, s. 578). TDV Yayınları.
- Yazıcı, H. (1997). Hasan Paşa, Niksârî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 338-339). TDV Yayınları.
- Yüksel, E. (1992). Birgîvî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 6, ss. 191-194). TDV Yayınları.
- Zavalsız, H. (2012). Üşmûnî. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 42, ss. 399-400). TDV Yayınları.
- Zemahşerî. (ö. 538/1144). (2004). *el-Mufassal fi'l-arabiyye*. Dar-u Ammar.

DERS İMECESİ ÇALIŞMALARININ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ VE İMAM HATİP LİSESİ MESLEK DERSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

Ali GÜNGÖR*

E-mail: ali.gungor@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7655-4021>

Citation/©: Güngör, A. (2023). Ders imecesi çalışmalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 299-323.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1278584>

Öz

Öğretmen gelişimi için uygulanan farklı tekniklerden biri ders imecesidir (lesson study). Ders imecesi, öğreticilerin bir araya gelerek bir dersi birlikte planlaması, uygulaması, gözlemlemesi ve değerlendirmesi aşamalarıyla gerçekleşmektedir. Bu teknik öğretmen ve öğretmen adaylarının, eğitim faaliyetleri içerisinde yer alan gelişim süreçlerine doğrudan katılımlarını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmen/öğretmen adayları, aktif olarak yer aldıkları eğitim faaliyetlerini daha yararlı bulmaktadırlar. Yapılan alan araştırmaları da öğretmenlerin aktif katılımını sağlayan ders imecesi tekniğinin öğretmen gelişiminde olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Bu araştırma ile ders imecesi etkinliklerinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma Nitel Araştırma yöntemi desenlerinden Eylem Araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Bir devlet üniversitesinin İslami İlimler Fakültesinde Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan 25 öğretmen adayı, gruplara ayrılmış; söz konusu gruplar tarafından bu minvalde ders

* Dr. Öğr. Üyesi. Ahi Evran Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

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

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

uygulaması yapmışlardır. Uygulama gereği, bir öğretmen adayı dersi işlerken diğer öğretmen adayları ve dersin hocası gözlem formları vasıtasıyla dersi gözlemlemiş ve değerlendirmiştir. Uygulama dersi sonrası gruplar dersin planlamaya uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmişlerdir. Değerlendirme dönütleri esas alınarak, bir sonraki dersin planlanması yapılmış ve bu döngü en az üç defa devam etmiştir. Uygulamaların bitiminde öğretmen adaylarından uygulamanın öğretmenlik becerilerine katkıları ve uygulamada yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda ders imecesi tekniğinin; öğretmen adaylarının öğretim ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca grupla birlikte çalışma becerisi ve etkili iletişimi sağladığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte ders imecesi uygulamasında materyal kullanımındaki teknik aksaklıklar, grupla çalışmanın zaman zaman aksamaması ve bazı öğretmen adaylarının eleştiriye tahammül edememesi gibi konularda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Ders İmecesi, Öğretmen Eğitimi, Öğretmen adayı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi.

THE EFFECT OF LESSON STUDY ACTIVITIES ON RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE AND IMAM HATIP HIGH SCHOOL VOCATIONAL COURSE TEACHER CANDIDATES' TEACHING SKILLS

Abstract

One of the different models applied to teacher development is lesson study. This model requires the direct participation of teachers and teacher candidates in the development processes within educational activities. Teachers/prospective teachers find the educational activities they vigorously participate in more worthwhile. Lesson study is realized through planning, implementing, observing, and evaluating a lesson with the teachers coming together. The field studies have indicated the positive effects of the lesson study model on teacher development. With this research, we aim to specify the effect of lesson study activities on the teaching skills of Religious Culture and Moral Knowledge and Imam Hatip High School Vocational Course teacher candidates. We have carried out our study with Action Research, one of the Qualitative Research method designs. Twenty-five prospective teachers, who took the Special Teaching Methods course in the Faculty of Islamic Sciences of a State University, were divided into groups, and applied the lesson that they determined by their groups. While a prospective teacher was teaching the lesson, the other teachers observed and evaluated the lesson with observation forms. After the application lesson, the groups evaluated whether the lesson occurred per the planning. Based on the evaluation feedback, the next lesson was planned, and this cycle continued at least three times. At the end of the applications, the students' opinions about the contribution of the

application to their teaching skills and the problems experienced in the application were taken. At the end of the research, it was concluded that the students contributed positively to the lesson study practice in terms of planning, teaching and evaluation processes, and positive communication with the group increasing productivity. In addition, it has been exposed that in the lesson study application, technical problems in the use of materials, the occasional disruption of working with the group and the inability of some teacher candidates to tolerate criticism have emerged.

Keywords: The Education of Religion, Lesson Study, Teacher Education, Teacher Candidate, Religious Culture and Moral Knowledge Course, Imam Hatip High School Vocational Course.

Giriş

Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri de öğretmendir. Öğretmen, “eğitim sistemi denilen mekanizmayı çalıştıran, yürüten, değerlendiren, dönüştüren, geliştiren en mühim varlıktır. O, okula hayatıyet kazandıran, dersleri öğrenci ile buluşturan, öğrenciyi geleceğe hazırlama potansiyeline sahip bir meslek icracısıdır”(Diler, 2022, s. 486). Öğretmenlerin donanımlı olarak yetişmeleri ve sürekli kendilerini geliştirmeleri öğretim sürecine olumlu olarak yansımaktadır. Öğrencileri üst öğrenime ve hayata hazırlamak okulların genel amaçları ve öğretmenlerin görevleri arasındadır. Dolayısıyla hayattaki her yeni gelişme eğitim sisteminde bazı değişiklikleri gerekli kılmaktadır. Bu değişim ve gelişime, öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin uyum sağlaması önem arz etmektedir (Çelik vd., 2019, s. 204). Öğretmenlere gerekli olan mesleki niteliklerin kazandırılması hizmet öncesi eğitimle sağlanırken, hayatın ihtiyaçlarına göre geliştirilmeleri hizmet içi eğitimle mümkün olmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri, “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır.”(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017, s. 4). MEB, 2023 vizyon belgesinde öğretmen niteliklerini geliştirmek üzere; “Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.” hedefini ortaya koymuştur (MEB 2023 Vizyonu, t.y., s. 42). Ayrıca öğretmenlik meslek kanunu çıkarılarak öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlamayı amaçlayan kariyer basamakları getirilmiş ve kendini geliştiren öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılması öngörülmüştür (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

Öğretmen gelişimi için farklı yöntemler dile getirilmektedir. Mikro öğretim ve yansıtıcı düşünme (Batman & Saka, 2019, s. 629), mesleki okuma, lisansüstü eğitim, uygulama

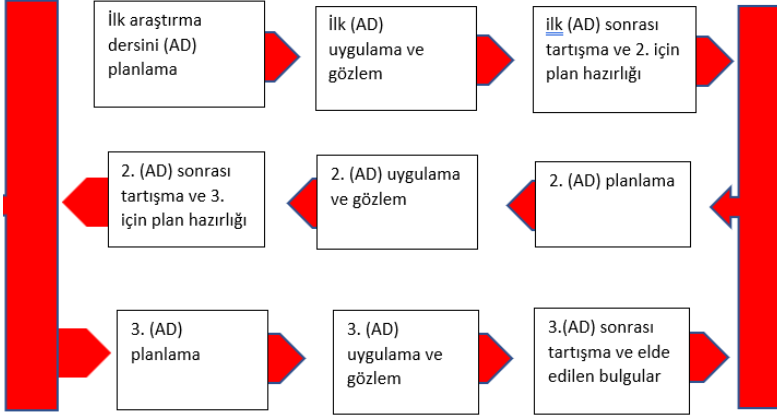
öğretmenliği, program geliştirme çalışmaları, çalıştaylar, meslektaş yardımlaşması ve meslektaş gözlemi bunlardan bazılarıdır (Karademir, 2022, ss. 16-25). Bu konuda yapılan bir alan araştırması, okul bağlamından uzak olması ve sınıf içi uygulamalarla iç içe olmaması gibi sebeplerle öğretmenlerin teorik ders/seminer/kurs uygulamalarından ziyade kendilerinin de işin içine katıldığı uygulamalı mesleki eğitim faaliyetlerini daha yararlı bulduklarını ortaya koymaktadır (Güngör, 2020, s. 989). Öğretmenlerin aktif olarak katılmadıkları, teorik olarak yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretim süreçlerine yansımaları ve mesleki gelişimlerini olumlu etkilemesi zor görünmektedir. Öğretmenlere, dersi planlama, gözlem yapma ve değerlendirme, meslektaşlarıyla ortak çalışmalar yapma gibi fırsatlar veren uygulamaların daha etkili etkinlikler olduğu bilinmektedir (Bayram & Bıkmaz, 2019, ss. 578-579). Bu bağlamda öğretmenlerin etkili bir öğretim süreci düzenleme konusunda kendilerini geliştirebilecekleri tekniklerden birisi de ders araştırmasıdır (lesson study).

Ders Araştırması (Lesson Study), “kavram olarak Japonca kökenli, ders ya da dersler anlamına gelen *jogyo* ve araştırma ya da çalışma anlamına gelen *kenkyuu* kelimelerinden çevrilmiştir.” (Aykan & Kıncal, 2016, s. 19; Gözel & Erdem, 2016, s. 525). Doğu Asya ülkelerinde köklü bir geçmişe sahip olan “Lesson study (Aykan & Kıncal, 2016, s. 19; Bütün, 2012, s. 63), Singapur’da Eylem Araştırması, Çin’de Eylem Eğitimi diye adlandırılmaktadır (Aktuna & Özdemir, 2020, s. 2631). Lesson study çalışması, öğreticilerin, bir dersin planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi için bir araya gelerek yardımlaşmasını akla getirdiği için Türkçeye çevirisi “Ders İmecesini” olarak da yapılmış (Bütün, 2012, s. 63) ve isimlendirme araştırmacılar tarafından kabul görmüştür (Ayantaş, 2019; Boran & Tarım, 2016; Müldür & Çevik, 2020).

Öğretmenlerin, öğretim faaliyetlerinde sınıftaki tüm durumları gözlemleme imkânına sahip olamamasından dolayı Japonlar bir ders sürecini hızlı akan bir nehre benzetmektedirler. Ders imecesi uygulaması ile öğretmenler sınıf içerisindeki daha fazla ayrıntıyı gözlemleme imkânına sahip olmaktadır (Aykan & Kıncal, 2016, s. 21). Zira ders imecesi, öğretmen/öğretmen adaylarının bir araya gelerek bir dersi birlikte planlaması, uygulaması, gözlemlemesi, analiz ve değerlendirmesi demektir (Gözel & Erdem, 2016, s. 526). Bu nedenle ders imecesi, öğretim bilgi ve kalitesini geliştirmeye yönelik bir araştırma tekniği ve öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim biçimi olarak görülmektedir. (Stigler & Hiebert, 2016, s. 583).

Ders imecesinin uygulama biçimleri kültürel farklılıklardan dolayı çeşitlilik gösterse de temel basamakları benzer öğelerden oluşmaktadır (Bayram & Bıkmaz, 2019, s. 583; Bütün, 2015, ss. 142-143). Ders imecesi döngüsü genel olarak; planlama, gözlem/görüşme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Aykan & Dursun, 2020, s. 1686; Baki, 2012, s. 28; Dudley, 2013, s. 108).

Şekil 1. Ders İmecesi Döngüsü'nden (Dudley, 2013) uyarlanmıştır.



Ders imecesi döngüsü

Ders imecesi sürecinde yapılanlar benzer olmasına rağmen alan yazında farklı sayıda uygulama basamaklarından söz edilmektedir. Bu basamakları 6 adımda özetlemek mümkündür:

1. Adım: Araştırma dersi amacının belirlenmesi ve grup üyelerinin oluşturulması

Bu aşamada, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin neler olacağına karar verilir (Erbilgin, 2013, ss. 70-71). Ulaşılması planlanan bu amaç, “öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme” gibi genel bir tema olabileceği gibi, dersin öğretim programında yer alan özel bir kazanım da olabilir (Bütün, 2015, ss. 142-143). Daha sonra çalışma gruplarının oluşturulmasına geçilir. Ders imecesinde çalışma grupları genellikle 3-6 arası kişiden oluşmaktadır (Gözel & Erdem, 2016, ss. 527-532). Bir grup üyesi, süreç boyunca grubu yönetme, toplantı tutanaklarını düzenleme gibi farklı roller üstlenebilir (Bayram & Bıkmaz, 2019, ss. 582-587).

2. Adım: Araştırma dersi konusunun belirlenmesi

Araştırma dersi için konu belirlenirken öğretim programları, öğrenci değerlendirme sonuçları, bilimsel araştırma sonuçları vb. kaynaklardan yararlanılabilir (Bozkurt & Yetkin Özdemir, 2018, s. 112). Mesela belirlenecek konu, o ders alanında önemli sayılan, öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konular olduğu gibi, öğretim programına yeni girmiş bir konu da olabilir (Gözel & Erdem, 2016, ss. 527-532).

3. Adım: Araştırma dersinin planlanması

Ders imecesi çalışma grubu bir araya gelerek iş birliği içerisinde ortak bir araştırma dersi planı yapar. Grup, ilk olarak nasıl gözlem yapılacağına ve nasıl veri toplanacağına karar

verir (Gözel & Erdem, 2016, ss. 527-532). Grup üyeleri planlama sürecinde dersin öğretim programını, ders kitaplarını, uygulanabilecek öğretim yöntemlerini ve çeşitli öğretim materyallerini inceler, bu konuda uzman ve akademisyenlerinin deneyimlerinden faydalanırlar (Bütün, 2015, ss. 142-143). Planlama süreci sonunda araştırma dersinin sınıftaki uygulamasını ayrıntılı bir şekilde tanımlayan yazılı bir ders planı ortaya konulur (Bozkurt & Yetkin Özdemir, 2018, s. 112).

4. Adım: Araştırma dersinin uygulanması ve gözlemlenmesi

Araştırma dersinin planlanmasından sonra çalışma grubu üyelerinden birisi, dersi sınıfta işler. Planlamada yer alan grup üyeleri de işlenen derse gözlemci olarak katılırlar (Bozkurt & Yetkin Özdemir, 2018, s. 112). Bu aşamada gözlemciler, öğrencilerin sorulara nasıl cevap verdiklerini değerlendirirken aynı zamanda dersin amaçlarının gerçekleşme durumuna odaklanırlar. Sınıf içindeki öğrenci davranışları ve beklenilmeyen durumları not alırlar (Baki, 2012, ss. 28-30). Gözlemciler, dersi veren öğretmen hakkında yorum yapmaktan ziyade öğrenci davranışlarına odaklanırlar ve onların düşünme/anlama biçimleri ile ilgili veri toplarlar. Bu süreçte ders sonrası tartışma ve incelemeye yardımcı olması için ders öncesi hazırlanan gözlem formları kullanılır. Dersle ilgili yazılı kayıtlar tutulduğu gibi ses ve görüntü kaydı da yapılabilir (Bütün, 2015, ss. 142-143; Gözel & Erdem, 2016, ss. 527-532).

5. Adım: Araştırma dersinin tartışılması

Grup üyeleri gözledikleri dersin yansımalarını yapmak için dersten sonra en kısa sürede toplanırlar. Öncelikle, ortak hazırlanan plana göre dersi işleyen grup üyesi dersle ilgili bir öz değerlendirme yapar. Daha sonra diğer gözlemciler sırayla fikirlerini belirtirler (Baki, 2012, s. 28). Grup üyeleri tarafından, işlenen dersle ilgili belirlenen zayıf yönler listelenir; dersin zayıf yönlerinin nasıl geliştirilebileceği konusu görüşülür. Bu süreçte dersi uygulayan öğretmene değil, araştırma dersine odaklanılır. Yapılan tartışmaların amacı araştırma dersinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çözümler üretmektir (Bozkurt & Yetkin Özdemir, 2018, s. 113).

6. Adım: Araştırma dersinin yeniden planlanması

İlk toplantı sonrasında grupta yer alan öğretmenler yeniden bir araya gelirler ve daha önceki toplantıdaki verileri dikkate alarak ders planında gerekli değişiklikleri yaparlar. İkinci derste kullanılması düşünülen materyaller hazırlanır ve ikinci araştırma dersinin planı oluşturulur (Bayram & Bıkmaz, 2019, ss. 582-587). Bu aşama isteğe bağlıdır. İstenirse bu döngü üç ders boyunca devam ettirilir.

Japonya'da Ders İmecesini uygulaması, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından her yıl en az bir defa yapılmaktadır (Bayram & Bıkmaz, 2019, ss. 582-587; Gözel & Erdem, 2016, s. 527). Batı ülkelerinde ve Türkiye'de bu konuda bilimsel araştırmalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Aktuna ve Özdemir'in (2020) yaptığı araştırma bulgularına göre ülkemizde 2010-2019 yılları arasında ders imecesi konusuyla ilgili olarak yapılan 54 çalışma (Doktora

tezi, yüksek lisans tezi ve TR-Dizin indeksli makale) tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda en çok Matematik, Sınıf ve İngilizce öğretmen ve öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmektedir.

Türkiye’de yapılan alan araştırmaları ders imecesi uygulamalarının; öğrencilere birbirlerinin tecrübelerinden faydalanma, birlikte yeni fikirler oluşturabilme, bir konuyu çok boyutlu analiz edebilme becerisi kazandırdığı (Boran & Tarım, 2016, s. 259), öğretim becerilerini geliştirdiği (Kandemir, 2019, s. 182) grup üyelerinin hepsinin sorumluluk sahibi olması ve aralarındaki uyum sayesinde planlama süreçlerinde farklı etkinlikler üretebilmelerini sağladığı (Ayantaş, 2019, s. 113; Müldür & Çevik, 2020, s. 320) gibi sonuçlar ortaya koymuştur.

Öğreticilerin mesleki gelişimine olumlu katkıları ortaya konulan ders imecesi uygulaması ile ilgili araştırmalar farklı branşlardan öğretmenlerle yapılmıştır. Ancak bu konuda İmam Hatip Lisesi (İHL) Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen/öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa yapılan çalışmalar öğretim yeterlikleri bağlamında Din eğitimcilerinin bazı sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Acuner & Erbaş, 2016, s. 168; Akyürek, 2004, s. 115; Koç, 2010, s. 142). Dolayısıyla öğretim becerilerine katkı sağlayacak bu uygulamadan, bu öğretmen grubunun da haberdar edilerek gerek hizmet içi öğretim faaliyetlerinde gerekse hizmet öncesi öğretim programlarında yer alması sağlanabilir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu araştırmada, ders imecesi uygulamasının İslami İlimler Fakültesinde öğretim gören öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan veriler hem öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının geliştirilmesinde hem de görevdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesinde ilgililere veri sağlaması yönüyle önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ana problemini, “İHL Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamasının öğretim becerilerinin gelişimine katkısı konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu ana probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemleri de şunlardır:

1- Ders imecesi uygulamasının İHL Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmen adaylarının dersi planlama bilgi ve becerilerine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?

2- Ders imecesi uygulamasının öğretmen adaylarının, öğretim ve değerlendirme süreçleri düzenleme konusundaki bilgi ve becerilerine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?

3- Ders imecesi uygulamasının öğretmen adaylarının, dersin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi konusundaki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?

4- Ders imecesi uygulamaları esnasında öğretmen adaylarının, yaşadıkları sorunlar konusundaki görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, “Nitel Araştırma” desenlerinden “Eylem Araştırması” ile yapılmıştır. Eylem Araştırması, okullarda öğretici ve yönetici, başka kuruluşlardaki mühendis ve insan kaynakları uzmanı gibi, uygulamanın içinde olan bir çalışanın bizzat kendisinin bir uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da var olan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma desendir (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 333). Eylem araştırması eğitimcilerin, iş birliğine dayalı olarak ve grup çalışması yoluyla kendi öğretim uygulamalarını geliştirdikleri bir süreçtir (Özpinar & Aydoğan Yenmez, 2019, s. 322). Eylem araştırmasında farklı araştırma yaklaşımları bulunmaktadır. Bu araştırmaya konu olan “ders imecesi” uygulamasında, “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” eylem araştırması yaklaşımı tercih edilmiştir (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 335).

Ders imecesi uygulaması, araştırmacı tarafından yürütülen Özel Öğretim Yöntemleri dersinde aşağıdaki aşamalara göre gerçekleştirilmiştir.

1- Özel Öğretim Yöntemleri dersinin içeriğinde, yıllık plan, ders planı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programları, dersin kazanımlarının; planlama, içerik, materyal kullanımı ve değerlendirme ile ilişkisi gibi konular yer almaktadır. Hem teorik hem de uygulamalı bir ders olduğu için teorik olarak verilen bilgilerden sonra her öğretmen adayı bir ders uygulaması yapmak durumundadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına uygulayacakları derslerin nasıl gözlemlenip değerlendirileceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. İlk ders uygulamalarından sonra ders hocası uygulamayı değerlendirmiştir. Değerlendirmede “Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu” esas alınmıştır. Ancak formdaki 46 maddeden dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili olan 20 madde kullanılmıştır.

Ders uygulamasının değerlendirilmesinde esas alınan kriterler (20 madde) öğretmen adaylarına da verilerek ders hocasının yanında, öğretmen adaylarının da arkadaşlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarında ders imecesi uygulamasının zihinsel ve pratik alt yapısı oluşturulmak hedeflenmiştir. Daha sonraki hafta planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarıyla ders imecesi tekniği öğretmen adaylarına tanıtılmış ve sonraki derslerde uygulamaların ders imecesi tekniğiyle planlanması ve değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

2- Öğrenciler, sınıfta birlikte çalışabilme durumları ve uygulama okulu birliktelikleri dikkate alınarak 4'er kişilik 6 gruba ayrılmıştır. Katılımcı sayısı 25 kişi olduğu için bir grup 5 kişiden oluşmuştur.

3- Gruplarda her bir öğretmen adayı ders uygulaması yapacağı için dönem sonuna kadar en az 4 ders imecesi döngüsü planlanmıştır. İşlenecek dersin kazanımları esas alınarak dersin birlikte planlanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca uygulama okullarındaki derslerini de birlikte planlayıp değerlendirmeleri istenmiş, böylece döngüdeki sayının daha da artırılması hedeflenmiştir. İşlenecek konu seçiminde, uygulama okulundaki yıllık çalışma takvimi esas alınmış, fakülteadaki konu seçimi ise öğretmen adaylarına bırakılmıştır.

4-Derslerin planlanması, uygulanması, gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanacakları dokümanları ve tuttıkları değerlendirme formlarını saklamaları istenmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının işlenen dersin hemen akabinde ders değerlendirmesi yapmaları ve sonraki derslerin planlanmasında, tuttıkları raporlardan yararlanmaları hedeflenmiştir. Dersin değerlendirilmesinde, dersi işleyen öğretmen adayına değil, dersin hazırlanan ders planına göre yürütülüp yürütülmediğine odaklanılması gerektiği, araştırmacı tarafından zaman zaman hatırlatılmıştır. Gözlemci öğretmen adaylarından, üç gözlemden sonra ders uygulamalarının etkililiği konusundaki görüşlerini içeren raporlar yazmaları istenmiştir.

1.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma evrenini İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin İslami İlimler Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde "Amaçlı Örnekleme" yöntemlerinden ölçüt örneklemesi esas alınmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 140). Nitel araştırmada örneklem sayısının büyüklüğünden ziyade zengin bilgi içeren durumlar daha önemlidir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 96). Bu kapsamda araştırmanın amacına uygun olarak 2022-2023 öğretim yılında "Özel Öğretim Yöntemleri" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersini alıyor olmak ölçütüne uyan öğrencilerden 25 tanesi örneklem alınmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki türlü veri toplanmıştır.

1-Ders İmecesi Uygulamaları esnasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları.

2-Ders İmecesi Uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının, uygulamanın etkililiği ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yapılandırılmış mülakat verileri.

Gözlem notları, Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapılan ders uygulamalarının, oluşturulan gruplara göre sınıfta nasıl planlandığı, uygulandığı, gözlemlendiği ve değerlendirildiği ile ilgili tutulan araştırmacı notlarından oluşmaktadır. Ders imecesi uygulaması konusundaki öğretmen adaylarının görüşleri ise, araştırmacı tarafından araştırma amaçlarına uygun olarak oluşturulan sorular aracılığıyla elde edilmiştir.

Hazırlanan sorular din eğitimi bilimcisi iki akademisyene gönderilmiş, alınan dönütlere göre bazı soruların ifadelerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Son halini alan mülakat soruları ön deneme için iki öğretmen adayına gönderilmiş ve soruları hem cevaplamaları hem de sorularda anlaşılmayan durumların belirtilmesi istenmiştir. Gelen dönütlere göre mülakat soruları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ders imecesi uygulaması dersin içeriğine uygun olarak ders kapsamında yapılmıştır. Uygulama hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (08/02/2023 tarih ve 2023/02/06 numaralı karar) izin alınmıştır.

1.4. Verilerin analizi

Elde edilen veriler araştırma sorularına uygun olarak betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarına katılımcı sayısı kadar, Ö1, Ö2,...Ö25, şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak açısından öğretmen adaylarının ders imecesi uygulamasının etkililiği ile ilgili olarak dile getirdikleri görüşler, hiçbir değişiklik yapılmadan aynen alıntılar şeklinde ilgili bölümde verilmiştir (Şimşek & Yıldırım, 2013). Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri, tırnak içinde ve italik olarak belirtilmiş, ele alınan alt problemle ilgili önemli ifadelerin altı çizilmiş ve cümle bitiminde katılımcının kod numarası yazılmıştır.

2. Bulgular, Tartışma ve Yorum

Bu bölümde öğretmen adaylarının, ders imecesi uygulamalarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkıları ve süreçte karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Ders İmecesi Uygulamasının İHL Meslek Dersleri ve DKAB Dersi Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Bilgi ve Becerilerinin gelişimine İlişkin Bulgular

“Ders İmecesi çalışmalarının dersi planlama konusunda size ne gibi katkıları olmuştur?” sorusuna öğretmen adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Daha önce bir ders nasıl işlenir, nasıl planlanır bilmiyordum. Şu düşünce vardı kafamda derse girer kitaptan okuturum. Ya da bir konu seçerek yurttan çalışıp vaaz gibi anlatacağımı düşündüm. Ama ders planlaması öyle değilmiş. İnce ayrıntısına kadar bilgi sahibi olmamızı gerektirmiş. Günlük plan nasıl yapılır yıllık plan nasıl yapılır onu öğrenmiş oldum.” (Ö2)

“Giriş gelişme ve dikkat çekmeyi nasıl yapacağım konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi oldum. Anlatacağım konuda nelere dikkat etmem gerektiğini örneğin kazanımların konuların ünitelerin yerlerini ve önemini kavradım.” (Ö3)

“Ders anlatma sırası bana geldiğinde günlük plan dahilinde ders anlatmaya koyuldum. Sınıfa nasıl girilmesi gerektiğini, selam verip hâl hatır sormayı, sınıfa dikkat çekilecek materyal ile girmeyi, güdüleyici sorular sorularak derse katılım sağlamayı ve hedeften haberdar ederek öğrencilerin dikkatini derste tutmayı sağlamaya çalıştım. Sınıfta oluşan

olumsuz öğrenci davranışlarını engelleme adımlarını sırasıyla uygulamaya özen gösterdim.” (Ö5)

“Bu dersle birlikte günlük plan nedir, ne işe yarar, önemi nedir gibi sorulara cevap bulabildim. Ayrıca bir derse plan yapmadan gidildiğinde ne gibi sorunlara sebep olur bunu da bizzat yaşayarak tecrübe edindiğim için, açıkçası günlük planın bir öğretmene nasıl rehber olduğunu anladım. Staj okulunda ilk kez ders anlatışım tamamen plansız olmuştu. Bu durum tabi ki bazı eksilerimin olmasına neden oldu.” (Ö7)

“...Daha sonra konu ve zaman ayarlaması daha iyi yapmayı öğrendim çünkü stajda ders anlattığımda konum ders bitmeden bitmişti. Bu da planlama konusunda yetersiz olduğum ve tecrübesiz olduğum içindi.” (Ö10)

“Bu dersi aldıktan sonra nasıl plan yapmam gerektiğini bu planı nasıl uygulamam gerektiğini, hem bu derste hem de gittiğim staj okulunda tecrübe edinerek öğrendim. Bir konuyu okulda, sınıflara anlatırken her sınıfın aynı düzeyde olmadığını bu yüzden yapacağım planı sınıfın seviyesine göre anlatım teknikleri ve materyal kullanmam gerektiğini öğrendim.” (Ö16)

“Biz yurtta 3 arkadaş kaldığımız için birbirimize yardım etme imkânımız oldu. Bir materyali hazırlarken sınıf düzeyinde olmasına anlattığımız bilgiyi pekiştirecek bir materyal olmasına özen gösterdik. Ders imecesinden önce hazırladığımız materyallerin yetersiz olduğunu arkadaş arasında fikir alışverişi yapıldığında daha verimli materyaller ortaya çıktı. Anlatım yöntem teknik konusunda ise ben dersi nasıl anlatacağım hakkında arkadaşlarıma bilgi verdim onlar da bazı anlattıklarını değiştirse daha iyi olacağını söyledi ve verimli bir ders anlatımı yapmayı ders imecesi sayesinde başardım. Çünkü tek kişinin düşüncesi ve bilgisi yetersiz kalabiliyor.” (Ö17)

Öğretmen adaylarının tamamı yaptıkları ders imecesi uygulamalarının dersin planlanması konusundaki becerilerinin gelişimine çeşitli yönlerden olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının dersi planlama bilgi ve becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ders imecesi uygulamalarının onların bir dersi planlama konusundaki bilgi ve becerilerine katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının dersi planlı işlemenin önemi, dikkat çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme, değerlendirme gibi dersi planının aşamaları, öğrenci katılımını sağlama ve dersi planlanırken kazanım odaklı planlama konularında ders imecesi uygulamasının kendilerine katkı sağlandığını dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca derse plansız girilince ne gibi sorunlar yaşanacağı, planın sınıf düzeyine göre yapılması gerektiği ve iyi bir planlama ile derste zaman yönetimi becerisi kazandıklarını dile getirmişlerdir. Planlamanın grup halinde yapılması durumunda çoklu bakış açısı kazandıkları ve arkadaşlarının görüşlerinden yararlanarak, planladıkları bazı uygulamaları yeniden düzenleme ihtiyacı duydukları konusu da ders imecisinin kazanımları arasında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının ders imecesi öncesi, dersi planlamaya zaman ayırmadan, alan bilgilerini kendi tabirleriyle “*vaaz eder gibi*” öğrenciye aktarma veya ders kitabından okutma şeklinde ders işlenmesi gibi bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Ders imecesi uygulaması sonrası ise planlamanın önemini kavradıkları ve ders işleme anlayışlarının değiştiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konudaki gelişimleri ile ilgili benzer bulgulara başka araştırmalarda da rastlanılmaktadır (Ayantaş, 2019, ss. 78-81; Aykan, 2019, ss. 55-56).

Araştırmacının gözlemleri de bu yöndedir zira uygulama dersini beklenenden daha kısa sürede tamamlayan bir öğretmen adayının nerede hata yaptığı sorulduğunda dinleyiciler, dersi planlarken zamanı dikkate almadığı, materyallerini ve yöntemini zamanı dikkate almadan seçtiğini ifade etmişlerdir.

Dersi planlama hem yasal hem de pedagojik bir zorunluluktur. Aynı zamanda iyi bir ders planı hazırlama, bir öğretmen adayı için önemli bir mesleki yeterliliklerdir. Zira öğretim ve değerlendirme süreçlerinden beklenen başarının sağlanması iyi bir planlamaya bağlıdır. Ders öncesi iyi bir planlama ve ön hazırlık yapılmadığında, zaman yönetiminde aksamalar ve sınıf yönetiminde sorunlar ortaya çıkabilir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının ders planının önemini kavramaları ve grup halinde çalışmalar sonucunda ders planlama becerisi kazanmaları ders imecesi uygulamasının en önemli kazanımları olarak değerlendirilebilir.

2.2. Ders İmecesinin Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretim ve Değerlendirme Süreçlerini Düzenleme Konusundaki Bilgi ve Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular

“Ders İmecesinin çalışmalarının öğretim ve değerlendirme süreçlerindeki uygulamalarının konusundaki katkıları nelerdir?” sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yöntem ve tekniğin kullanımı kazanıma göre olduğunu öğrendim. Bir dersi planlarken o derste hangi yöntem ve tekniği kullanacağımızı kararlaştıracamızda kazanımı göz önünde bulundurularak planlamamız gerektiğini öğrendim.” (Ö1)

Ders imecesi dersin yöntemi konusunda da olumlu katkıları oldu. Örneğin hangi konunun hangi yöntem kullanılarak anlatılması daha etkilidir onu anladım...Materyal hazırlama konusunda da arkadaşlarımızın seçtikleri materyaller bana seçenek sundu. Örneğin dikkat çekme de hangi materyal ile giriş yaptılar ya da değerlendirme aşamasında ne kullandılar bunlar benim için fikir oldu. Kendi materyalimi seçerken bana yardımcı oldu.” (Ö3)

“Bu çalışmaları yaptıktan sonra kendimde olan eksikleri fark ettim. Örneğin derste 5.sınıf öğrencilerine yönelik bir ders anlatmıştım fakat slaytında çok az resim vardı ve yazı puntoları küçüktü. Ben bunlara hiç dikkat etmemiştim oysaki öğrencilerin anlaması için dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan.” (Ö9)

“Ders imecesi çalışmasından önce sadece anlatım yöntemini kullanırdım daha sonra soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay ve drama ile dersi daha verimli hale getirebileceğimi öğrendim.” (Ö10)

“Ders anlatan arkadaşlarımın bu konuda bazı hataları olmuştu. Bu hatalar; derse anlatacağı konu ile ilgili bir materyal ile girmeme aynı zamanda dersin sonunda konunun kavranıp kavranmadığını ölçme olarak bir değerlendirme yapmadılar.” (Ö13)

“Bir konuyu anlattıktan sonra dersin sonunda konuyla ilgili sorular sorarak değerlendirme yapılacağını düşünüyordum. Fakat sadece bu şekilde değerlendirme yapılmayacağını farklı değerlendirme yollarının olduğunu öğrendim ve uyguladım. Değerlendirmede yaptığımız etkinliklerin öğrencilerin üzerinde çok büyük olumlu sonuçlar verdiğini gözlemledim. Dersi severek dinleyip, etkinlikleri zevk alarak katılıp yapmaları, gelecek hafta yeni konuya geçmeden önce tekrar yaptığımızda kalıcı olarak öğrenme gösterdiklerini fark ettim.” (Ö16)

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; kazanım-yöntem ilişkisi, konu-yöntem ilişkisi, sınıf düzeyine uygun materyal seçimi, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği ayrıca dersin sonunda değerlendirme etkinliği yapılması ve sınıf düzeyine göre farklı değerlendirme araçları kullanılabilmesi konusu dile getirilmektedir. İfade edilen bu görüşler, öğretmen adaylarının ders imecesi tekniğiyle, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin uygulaması konusunda bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Sahip oldukları teorik bilgilerle yaptıkları öğretim uygulamalarının, öğretim ve değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı muhakkaktır. Ancak dersin iş birliğine dayalı olarak ortak akılla planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin bu katkıyı daha fazla artırdığı görülmektedir. Ders imecesi uygulamasının dersin planlanması, amaçlara uygun materyallerin seçilmesi, kazanım ve içeriğe uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, sınıf yönetimi ve dersin değerlendirilmesi gibi konularda öğreticilerin mesleki gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Bayram & Bıkmaç, 2019, s. 591). Başka araştırma sonuçları da ders imecesi uygulamalarının öğretim ve değerlendirme süreçlerinde öğreticilerin gelişimine olumlu katkıları ortaya koymaktadır (Kandemir, 2019, ss. 176-178; Müldür & Çevik, 2020, s. 314).

Araştırmacının gözlemlerinde de öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen görüşlerine benzer uygulamalar görülmüştür. Uygulama dersi yapan arkadaşlarını değerlendirirken bazı öğretmen adayları, kullanılan materyalin sınıf düzeyine uygun olmadığını, resimlerin daha çok kullanılması, yazı puntosunun da biraz daha büyük olarak yazılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle ders imecesi uygulamalarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgisi derslerindeki teorik bilgilerini uygulamaya dökerek becerilerini de geliştirmeye başladıkları söylenebilir. Bu beceriler öğretimde beklenen hedeflere ulaşmada katkı sağlayacaktır. Zira yapılan araştırmalar öğreticilerin, öğretmen merkezli yöntemlerle ders işlediği, öğretim materyali olarak daha çok ders kitabı ve yazı tahtasını

kullandıkları ve ders sonunda öğrenciyi değerlendirirken, süreç değerlendirme yerine ürün değerlendirme anlayışına sahip olduklarını ve ölçme değerlendirme klasik yöntemleri kullandıkları ve değerlendirme araçlarını çeşitlendirme konusunda eksiklerinin olduğunu göstermektedir (Akyürek, 2004; Çınar, 2013; Gündoğdu, 2011; Güngör, 2001; Işıkdöğan, 2006; Korkmaz, 2017).

2.3. Ders İmecesini Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Dersin Gözlemlenmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Bilgi ve Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular

“Ders İmecesini çalışmalarının dersin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi konusundaki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıları nelerdir?” sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan bazıları şöyle örneklendirilebilir:

“Ders imecesini çalışması dersin gözlemlenmesi konusunda karşıdan yani öğrenci gözünü nasıl gördüğünü de anlamamı sağladı. Ayrıca arkadaşlarımı gözlemleyerek şunlara dikkat etmeliyim söyle yapmalıyım gibi fikir verdi. Ayrıca değerlendirmesi aşaması da arkadaşlarımı değerlendirerek kendimi ona göre ayarlama imkânı sundu aslında kendimizi değerlendirme şansı bulduk.” (Ö3)

“Gözlemlemeyi bir seyirci gibi göürdüm. Fakat ilerleyen zamanlarda ve bana da yapılan eleştiriler karşısında neyi nasıl gözlemem gerektiğini öğrendim. Benden sonra ders anlatan arkadaşlarımda, sınıf yönetimini nasıl sağladıklarını, hangi sınıf düzeyine hangi konu ve kazanım doğrultusunda materyal hazırladığını, kazanımın öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini, kullanılan strateji, yöntem ve teknikler doğrultusunda gözlem yapmayı ve eleştirmeyi öğrendim.” (Ö5)

“Önceden ders anlatan arkadaşlarımı gözlemlerken evet güzel anlattı ya da kötü anlattı diye düz cevap verirdim. Çünkü öğretmen konuyu en güzel nasıl anlattı ona bakardım. Sonrasında ise ders anlatan arkadaşım dikkat çekti mi, güdülemeyi yaptı mı ya da anlattıkları öğrencinin seviyesine uygun mu, üslubu nasıl, sınıf yönetimini etkili kullanabildi mi gibi sorularla gözlem yapmayı ve en önemlisi de ben stajda ders anlatırken bunları yaptım mı diye daha çok dikkat etmeye başladım.” (Ö7)

“Ders imecesini modeli öğretmen adayı olarak alan bilgilerimi geliştirdiğini, bu gelişim sonucunda kendime olan güvenimi arttığını ve iş birliğine dayalı çalışma becerilerimin gelişmesine yönelik olumlu etkileri oldu.” (Ö21)

“Arkadaşlarımızın konu anlatımları hakkında değerlendirme yapabiliyor onun eksi ve artılarını artık fark edebiliyorum. Hem yorumlama gücümü hem de konu hakkındaki bilgilerimi geliştirmemde yardımcı oldu.” (Ö23)

Yukarıdaki görüşlere göre, öğretmen adaylarının, ders gözleminin pasif bir seyir değil aktif bir katılım olduğu ve ders uygulamasında uygulayıcıyı değil, uygulamayı değerlendirmek gerektiği anlayışını elde ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca sadece arkadaşlarının gözlem ve

değerlendirmesiyle yetinmeyip, eleştirilerini kendi uygulamalarına da yansıtarak kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin de farkında olmalarına katkı sağladığı ve dersi gözlemlerken, kendilerini öğrencinin yerine koyarak onların duygu ve düşünceleri konusunda da empati geliştirdikleri görülmektedir. Ders imecesi çalışmalarının iş birliğine dayalı çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, öğretim becerileri geliştikçe kendilerine güven geldiği ve yorumlama yeteneklerinin geliştiği de öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir başka husus olarak dikkat çekmektedir. Benzer görüşler farklı araştırma bulguları arasında da yer almaktadır (Akbaba Dağ & Doğan Temur, 2018, s. 128; Erbilgin, 2013, s. 77).

Öğretmen adaylarının başkalarını gözlem ve değerlendirme uygulamalarının, kendi öğreticilikleri hakkında da daha derin düşünmelerine yardımcı olduğu ve birbirinden öğrenmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Alanyazında üründen ziyade sürecin değerlendirilmesinin daha önemli olduğu dile getirilmektedir (Gündoğdu, 2013, s. 87). Bu anlamda ders imecesi çalışmaları öğretim hedeflerine ulaşmada etkili bir öğretim süreci değerlendirme örneği sunmaktadır. Aykan tarafından (2019, s. 81) yapılan araştırma sonuçları da öğretmen adaylarının ders değerlendirmelerinde önceleri sonuca odaklanırken sonraları süreci değerlendirmeye yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, gözlemlenip değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılmayan öğretim süreçlerinin öğretmenlik bilgi ve becerisinin gelişiminde katkısının sınırlı kalacağı söylenebilir.

2.4. Ders İmecesi Uygulamaları Esnasında Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

“Ders İmecesi çalışmaları sırasında ne gibi sorunlar yaşadınız?” sorusuna cevap olarak öğretmen adayları görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Ders anlatımı sırasında arkadaşlarım öğrenci rolüne giremedikleri için yaşattığıma ders anlatıyormuşum gibi hissettim. Bunun rahatlığı başlarda bana zor gelmedi fakat uygulama okulunda gerçek öğrencilerle karşılaşınca onlara hâkim olmak daha da zorlaşmıştı benim için. Örneğin derste ayağa kalkan, çöp döken, arkadaşlarıyla konuşan, uyuyan veyahut sadece dersi dinleyen gerçek öğrencilerle karşılaştım. Hem dinleyenlere ders anlatıp hem de olumsuz öğrenci davranışlarını engellemeye çalışmak bana epey zor gelmişti. Bana göre bunun da okulda arkadaşlarım tarafından yapılması gerekiyordu en azından hepimiz bu konuda tecrübeli olurduk.” (Ö5)

“Ses sistemi olmadığı için telefondan seslendirme yaptım. Benim ders anlattığım hafta sınıfta kimse yoktu. Sınıf çok boş geldi. Arkadaşlarım derse çok katılmadılar. İlk hafta sadece ders heyecanı vardı arkadaşlarımda sonraki haftalarda bu heyecanın söndüğünü fark ettim.” (Ö6)

“Bir defasında staj okulunda ders anlatmak için baya bir hazırlık yapıştım. ...Buraya kadar her şey gayet güzel geçmişti ki, birden akıllı tahtadan slayt açılmadı, staj öğretmenime sordum sıkıntı var dedi ve benim o an bütün modum düştü kaç dk bilemem ama baya bir tahta ile uğraştım. Bu arada zaman da geçiyor bir yandan zilin çalmasına az kalmış ki iyi-kötü tahtada slayt açıldı. Tabi çoğu zamanım gitti. Yani daha anlatacağım çok şey vardı ama zaman yetmedi. ... O gün baya üzüldüm istediğim performansı sergileyemedim diye. Sonra Özel Öğretim Yöntemleri dersimize girdim ve yaşadığım sıkıntıyı bir arkadaşım da sunum yaparken benzer bir şekilde yaşadı. Sonra hocamız ona "öğretmen derse gelirken her şeye hazırlıklı gelmeli ve her zaman elinin altında bir B plan olmalı" deyince kendi kendime dedim ki keşke bu dersi daha 3. Sınıftayken alabilseydim. Çünkü derste hem hocamızın verdiği bilgi ve tavsiyeler hem de sunum yapan arkadaşlarımdan çok şey öğrendim.” (Ö7)

“Kendim ders anlatırken çok fazla heyecan vardı acaba burada hata yapacak mıyım? Beni neyde eleştirecekler? Gibi düşünceler anlatım sırasında aklımı kurcalayıp durdu kendi performansımı çok iyi sergilediğimi düşünmüyorum.” (Ö8)

“Bazı derslere katılamadım ve bu yüzden birkaç arkadaşımın ders anlatışını kaçırdım.” (Ö1)

“En büyük sorunlardan biri dersimle stajımın denk gelmesiydi. Bu yüzden bazı derslerden geri kalıp, kendim tamamlamak zorunda kaldım. Ders anlatım yaparken bir anda kullanmış olduğum etkili slaydın gitmesi yani planlama noktasında her zaman ikinci bir tercihin olması gerektiğini anladım.” (Ö16)

“Ders imcesinde ben bir sorun yaşamadım. Fakat bazı arkadaşlarımız onlara eksiklerini söylememizden rahatsız oldu eleştirilmekten hoşlanmadılar. Oysa yaptığımız yorumlar onun daha iyi daha verimli bir ders anlatımı için fayda sağlayacak nitelikteydi. Bende ders anlatırken güdüleme gibi bazı şeyleri eksik yapmıştım ama artık daha dikkatli olmaya özen gösteriyorum.” (Ö17)

“Ders imecesi çalışmaları sırasında büyük sorunlar yaşamadım. İlk başlarda arkadaşlarımızı değerlendirirken yanlış anlaşılır mı diye çekingendik.” (Ö3)

Öğretmen adaylarının ders imecesi uygulaması esnasında ne gibi sorunlar yaşadıkları ile ilgili görüşlerini analiz ederek yaşanan sorunları aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür.

Fakülteadaki sınıf ortamının ve öğrenci davranışlarının gerçek sınıf ortamını yeteri kadar yansıtmamasından kaynaklı sorunlar.

Fakülteadaki sınıflarda ders uygulaması yapılırken gözlemci öğretmen adaylarından, işlenen dersin hedef kitlesi olan öğrenci düzeyine uygun davranışlar yapmaları istense bile, ders işleyen öğretmen adayları, fakülte ortamında ortaya çıkmayan bazı sınıf yönetimi sorunlarının gerçek sınıf ortamında ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Araştırmacının

gözlemlerinde de aynı durum fark edilmiştir. Fakülteadaki sınıf ortamında ders uygulaması yapılırken bir öğretmen adayı “Hocam sınıftan hiç tepki yok. Beni dinlemiyorlar galiba, parmak kaldırırsınlar soru sorsunlar bana” diyerek ortamdaki şikayetini dile getirmiştir. Bununla birlikte, ders işlerken, arkadaşlarının parmak kaldırıp soru sormasından rahatsız olup, “Soru sormayın, beni dinleyin, dersin sonunda sorularınıza cevap vereceğim” diyerek dersin etkileşimli olarak devam etmesine engel olan öğretmen adayları da olmuştur. Yine bazı öğretmen adayları ders işleyen arkadaşlarına soru sorduklarında, ders uygulaması yapan kişi ve diğer öğretmen adayları “Ama hocam 6.sınıf öğrencisi bunu bilmez, böyle soru soramaz ki” diyerek tepki göstermişlerdir. Buradan hareketle fakülteadaki sınıf ortamının ders işleyen öğretmen adayı için tam anlamıyla gerçek sınıf ortamını oluşturamayacağı ve bu durumun öğretmen adayının motivasyonuna olumsuz etkilerinin olabileceğini söylemek mümkündür.

Fakülteadaki ve uygulama okullarındaki sınıf ortamında materyal kullanımını engelleyen ya da geciktiren teknik aksaklıklardan kaynaklanan sorunlar.

Öğretmen adayları hazırladıkları sunumun açılmamasından ya da projeksiyon makinesi veya bilgisayarın çalışmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, dersin planlamasını sunumdaki resim ve videolara göre yaptıklarını fakat sunumun açılmaması durumunda motivasyonlarının bozulduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacı gözlemleri de bu durumu desteklemektedir. Sunumları açılmayan ya da ses ve görüntüde problem yaşayan öğretmen adaylarından dersi yarıda bırakmak isteyen hatta ağlayanlar olmuştur.

Geçmiş yıllarda öğreticiler, “kullanımı bilmemek” ya da “okulda yeterince eğitim materyalinin olmamasından” dolayı öğretim materyallerini yeterince kullanamadıklarını belirtirken (Çoban & İleri, 2013, s. 207), günümüzde durum farklılaşarak, teknik aksaklıklar sorun olarak dile getirilmeye başlamıştır. Öğretmen adaylarının, derslerinde birçok duyu organına hitap eden öğretim materyallerini kullanma isteği ve becerisi olumlu bir durumdur. Ancak derslerin planlanması önemli olduğu kadar uygulama öncesi sınıfın fiziki yapısı ve kullanılacak öğretim materyallerinin kullanıma hazır olup olmadığının kontrol edilmesi de önemlidir. Ayrıca herhangi bir teknik aksaklık durumu göz önüne alınarak materyallerin çeşitlendirilmesinde fayda vardır. Buradan hareketle teknik aksaklıklardan dolayı yaşanan sorunların öğretmen adaylarının yeterince hazırlık yapmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Zira bir öğretmen adayı, akademisyen hocasının yaşadığı teknik bir aksaklık durumunda neler yapılması gerektiği konusunda şu hatırlatmaları yaptığını dile getirmiştir: *“Sonra hocamız ona “öğretmen derse gelirken her şeye hazırlıklı gelmeli ve her zaman elinin altında bir B plan olmalı ” dedi. (Ö7)*

Ders uygulaması konusunda öğretmen adaylarının kendilerine güvensizliklerinden kaynaklanan sorunlar.

Bazı öğretmen adayları, derslerini gözlemleyen arkadaşlarının kendisini yetersiz görüp olumsuz eleştireceği korkusu ile ders performanslarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacı gözleminde de bu duruma çokça rastlanılmıştır. Bazı öğretmen adayları heyecandan dersi yarıda bırakmış hatta bazıları uygulamayı ya hiç yapmak istemediklerini ya da öğrencisiz olarak boş bir sınıfta yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Sebebi sorulduğu zaman, daha önce hiç sınıf huzurunda bir etkinlik yapmadıklarını ve arkadaşlarının olumsuz eleştiri yapmasından çekindiklerini dile getirmişlerdir. Pekiyi bu durumda nasıl öğretmenlik yapacakları sorulduğunda “hocam, arkadaşlar ya da siz beni gözlemlemezseniz, okulda öğrencilerle tek başıma kaldığımda bu olumsuz durumu yaşamıyorum” diye cevap veren öğretmen adayları olmuştur. Ders imecesi konusunda Matematik öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada da benzer şekilde öğretmen adayları üniversitedeki sınıfta ders anlatmayı bir sorun olarak dile getirmişlerdir (Erbilgin, 2013, s. 80). Başka bir araştırmada ise bazı öğretmen adayları ders uygulamasından endişe ve isteksizlik duyduklarını belirtmişlerdir (Müldür & Çevik, 2020, s. 316).

Öğretmen adaylarının bu korku, endişe ve isteksizlikleri, ders uygulaması öncesi öğretmen adaylarının yeteri kadar motive edilmesinde sorunlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca son yarıyıldaki öğretmenlik uygulamasına kadar, fakülteadaki derslerin öğretmen merkezli işlenmesi ve öğretmen adaylarına sınıf huzurunda kendini ifade etme tecrübesinin yeterince kazandırılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Zira yükseköğretimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bazı araştırma bulguları derslerin çoğunlukla anlatım yöntemiyle işlendiğini göstermektedir (Bozpolat vd., 2016; Yaşar & Şeremet, 2010).

Ders imecesi uygulamalarına çeşitli sebeplerle katılamamaktan kaynaklanan sorunlar.

Bazı öğretmen adayları hem sınıftaki hem de sınıf dışı ders planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine derse devamsızlık, ders ile öğretmenlik uygulamasının çakışması, iş yoğunluğu vb. mazeretlerle katılamamalarını bir sorun olarak dile getirmişlerdir. Benzer sorunlar diğer araştırma bulguları arasında da yer almaktadır (Akbaba Dağ & Doğan Timur, 2018, s. 128; Müldür & Çevik, 2020, s. 316). Bu sorun ders imecesi uygulamasını yaptıran kişinin planlama eksikliğinden ve katılımcıları yeterince motive edememesinden kaynaklanabilir. Her ne kadar ders imecesinde planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü en az üç defa tekrarlınsa da bunlardan bir kısmına çeşitli sebeplerle katılamayan öğretmen adaylarının bazı şeyleri kaçırması, kaçınılmaz bir durumdur.

Eleştiriye tahammül edemeden kaynaklanan sorunlar.

Ders imecesi uygulamalarından önce araştırmacı tarafından dersin gözlemi ve değerlendirilmesinde dersi işleyen öğretmen adayına değil, dersin daha önce grupla yapılan ders planına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğine odaklanmak gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca eleştirilerin üslubu hakkında bilgi verilip, eleştirinin bir suçlama değil daha iyi olanı bulma çabası olduğu vurgulanmıştır. Ancak bazı öğretmen adaylarının eleştirilere tahammül gösteremeyip savunmaya geçmeleri, eleştirilerden rahatsızlıklarını belli etmeleri de bir sorun alanı olarak dile getirilmiştir. Araştırmacı gözlemlerine göre, uygulamanın ilk haftalarında hem öğretmen adaylarının eleştiriden çekindikleri hem de ders işleyen adayın eleştirilere daha tahammülsüz olduğu müşahade edilmiştir. Bazı öğretmen adayları ders uygulamasından sonra hem arkadaşlarının hem de ders hocasının değerlendirmelerine karşı savunmaya geçmişlerdir. Hatta bir öğretmen adayı “ben sizi bu kadar eleştirmemişim, bundan sonra ben de eleştirilerimde daha insafsız olacağım” demiştir. Ancak ilerleyen haftalarda bu sorun büyük ölçüde aşılmıştır.

Tenkrit (eleştiri), bir sözün içindeki hataları ayıklayarak, sözdeki güzellikleri ortaya çıkarmak anlamına gelen Arapça bir kelimedir (Yıldız, 2019, s. 387). İnsanlar bazı durumlarda kendi hatalarının farkına varamayabilirler. Hakikate uygun ve üsluba dikkat edilerek yapılan eleştiriler kişilerin hatalarını görerek düzeltmesine katkı sağlayacaktır. Bireyin eleştiriye açık olması ve öz eleştiri becerisine sahip olması tahammül anlayışının kazanılmasında temel unsurdur (Karasu, 2021, s. 176).

Sonuç ve Öneriler

Ders imecesi uygulamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adayları, Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında gruplar halinde yaptıkları ders imecesi uygulamalarının, öğretmenlik becerilerinin gelişimi açısından çok yararlı olduğunu belirtmiştir. Ders imecesi çalışmalarının öğretmen adaylarının, iş birliğine dayalı çalışma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim süreçlerinin ilk aşaması planlamadır. İyi bir planlama derste zamanın etkin kullanımı ve sınıf yönetimi yönüyle öğretmene büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Öğretmenler yıllık planlarını okullarında bulunan zümre arkadaşlarıyla birlikte yapmak zorunda olsalar da ders planlarını bireysel olarak hazırlamak durumundadırlar. Ders imecesi çalışmalarında ise ders planları grup halinde ortak akılla yapılmaktadır. Görüş belirten öğretmen adaylarının tamamı, planlama bilgi ve becerilerine olumlu katkılarından söz etmişlerdir.

Öğretmen adayları, dersin planlamasında; kazanım-yöntem ilişkisi, konu-yöntem ilişkisinin dikkate alınması, sınıf düzeyine uygun materyal seçimi, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini fark etmişlerdir. Ayrıca dersin sonunda değerlendirme etkinliği yapılması ve sınıf düzeyine göre farklı değerlendirme araçlarının neler olabileceğinin planlanması gibi konularda farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının planlama ile elde ettikleri başka bir kazanım ise, iyi bir planlamanın zaman ve sınıf yönetimine olumlu etkilerini kavramalarıdır. Ders imecesi uygulamasının içinde yer alan araştırmacı gözlemleri, ders imecesinin her döngüsünde öğretmen adaylarının öğretim hedeflerine ulaşmaya katkı sağlayacak planlar üretmede becerilerinin gitgide arttığını göstermiştir.

Dersin planlamasından sonra ders imecesinin ikinci aşaması öğretim ve değerlendirme süreçlerinin uygulanmasıdır. İyi bir planlamanın, uygulamayı kolaylaştırmada etkisi büyüktür. Ancak bireysel farklılıklar olduğu sınıf ortamında öğretim dinamik bir süreçtir. Her an beklenmeyen gelişmeler yaşanabilir. Öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli, anlatım yöntemini tercih ettiği bilinmektedir. Bu yöntemde öğrenci pasif olduğu için sınıf yönetimi sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Ayrıca anlatım yöntemi, öğrenme alanlarının üst düzey davranışlarının kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır. Öğretmen adayları ders imecesi döngüsünün ilk derslerinde, öğretmen merkezli işlenen dersleri yeterli bulup, çok fazla eleştiri getirmemişlerdir. Fakat sonraları dersin giriş bölümünde gördükleri eksiklikleri dile getirmeye, derste kullanılan dilin, öğretim materyallerinin ve değerlendirme araçlarının sınıf düzeyine uygunluğunu sorgulamaya başlamışlardır. Dersin işlendiği yöntemin, kazanımların gerçekleşmesine etkisini dile getirmişlerdir. Ders imecesi döngüsünün son turlarında öğretmen adaylarının aldıkları dönütlere uygun olarak ders işleme becerilerinde gözle görülür bir gelişme müşahade edilmiştir. Öğretmen adayları da ders işleme konusunda acemiliklerinin çıktığını ve kendilerine güven geldiğini dile getirmişlerdir.

Ders imecesinin bir diğer aşaması dersin gözlenmesi ve değerlendirilmesi aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen adayları sırasıyla hem öğretici hem de gözlemci rolü üstlenmektedirler. Öğretmen adayı görüşleri ve araştırmacı gözlemleri; ders imecesi çalışmalarındaki ders gözleminin pasif bir izleme değil, aktif bir katılım olduğu, ders uygulamasında uygulayıcıyı değil, uygulamayı değerlendirmek gerektiği anlayışını elde ettikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yaptıkları değerlendirmeleri ve eleştirileri kendi uygulamalarına da yansıtarak kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini de keşfetmelerine katkı sağladığı ve dersi gözlemlerken kendilerini öğrencinin yerine koyarak onların duygu ve düşünceleri konusunda da empati geliştirdikleri müşahade edilmiştir. Öğretmen adaylarının ders imecesi çalışmalarında elde ettikleri becerilerden birisi de ürünle birlikte süreç değerlendirme anlayışı kazanmalarıdır. Dersin değerlendirmesinden sonra elde edilen dönütlere göre planlamanın yeniden yapılarak döngünün devam ettirilmesi ve

gittikçe hataların daha da azalmaya başlaması, değerlendirilmeyen sürecin kontrol edilemeyeceği anlayışına sahip olmaya başladıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ders imecesi uygulamalarından beklenen faydanın elde edilebilmesi için ders imecesi döngüsünün etkili olarak sürdürülmesi de gerekmektedir. Ancak araştırma bulguları ders imecesi uygulamaları yapılırken öğretmen adaylarının kendilerinden veya çevreden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bu sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Araştırma bulguları ders imecesi uygulamasının öğretmen adaylarının öğretim becerisinin gelişimine olumlu etkisini ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlik meslek derslerinde, özellikle Özel Öğretim Yöntemleri dersinde ders imecesi uygulamasına yer verilmelidir. Hatta seçmeli müstakil bir ders olarak da ders kataloglarında yer alabilir.

Alan araştırmaları özellikle uzak doğu ülkelerinde ders imecesi uygulamalarını belli periyotlarda öğretmenlere zorunlu tutmaktadır. Öğretmen gelişimine pozitif etkisi, alan araştırmalarıyla ortaya konulan bu uygulama, öğretmenlerin sene başı, sene sonu ve ortasında yaptıkları mesleki çalışmalara konu edilebilir. Ayrıca bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı ile öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının iş birliği yapması sağlanabilir.

Ders imecesinin uygulaması konusunda branş bazında öğretmenlere rehberlik edecek kuramsal çalışmalar yapılabilir, uygulama kılavuzları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Acuner, H. Y., & Erbaş, A. A. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve diğer branş öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Akbaba Dağ, S., & Doğan Temur, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences ACJES*, 2(2), 120-133. <https://doi.org/10.31805/acjes.471645>
- Aktuna, H., & Özdemir, B. (2020). Türkiye’de ders imecesi çalışmalarındaki eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 2629-2649. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.43446>
- Akyürek, S. (2004). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin etkililiği. *Bilimname*, 2004(1), 107-116.
- Ayantaş, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde ders imecesi uygulaması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykan, A., & Dursun, F. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yeni bir uygulama olarak “ders araştırması modeli”: Perspektif, avantajlar, sınırlılıklar. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), Article 6. <https://doi.org/10.18506/anemon.712332>
- Aykan, A., & Kıncal, R. Y. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, Article 32.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması* [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batman, D., & Saka, A. Z. (2019). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 627-654. <https://doi.org/10.17152/gefad.443243>
- Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610. <https://doi.org/10.30964/auebfd.473958>
- Boran, E., & Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 259-273.
- Bozkurt, E., & Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375675>
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretmen elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi* [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.07565>

- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. bs). Pegem Akademi.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel sayı), 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>
- Çınar, F. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımları (Isparta örneği)* [Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, A., & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Diler, R. (2022). Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın'ın din eğitimi öğretmeni anlayışına katkıları. İçinde *Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın ve din eğitimi bilimine katkıları S Aküyrek (Ed.)* (1. bs, ss. 460-492). Kimlik Yayınları.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Araştırması Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, Article 21.
- Gözel, E., & Erdem, A. R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: Ders imecesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), Article 11.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri (İstanbul Örneği)* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, Y. B. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 85-112.
- Güngör, A. (2001). *İlköğretim okulları ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, A. (2020). DKAB öğretmen gelişimi programı hakkında dkab öğretmenlerinin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.46353/k7auifd.802671>

- Işıkdoğan, D. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kandemir, E. M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama: Ders imecesi* [Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karademir, B. (2022). *Meslektaş yardımlaşması üzerine bir ilkokulda eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasu, T. (2021). Din eğitiminde eleştirel düşünme ve öz eleştiri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(IDEKTA), 169-178. <https://doi.org/10.18506/anemon.906778>
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Korkmaz, M. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname*, XXXIII, 35-66.
- MEB 2023 Vizyonu. (t.y.). Erişim Adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi: 02/11/2021
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
- Müldür, M., & Çevik, A. (2020). Türkçe eğitiminde ders imecesi modelinin uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 303-324. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.40484>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, 7354 sayılı kanun (2022).
- Özpınar, İ., & Aydoğan Yenmez, A. (2019). Eylem (aksiyon) araştırması yöntemi. İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri H Özmen, O Karamustafaoğlu (Ed.)* (2. bs, ss. 317-341). Pegem Akademi.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2016). Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 581-587. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0787-7>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yaşar, O., & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.

Güngör, Ders imecesi çalışmalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkisi

Yıldız, R. (2019). Eleştiri kültürü ve tahammül ahlakına fikhî yaklaşım. İçinde *İslam düşüncesinde eleştiri kültürü ve tahammül ahlakı*. M AYTEPE ve T KARASU (Ed.). Ensar Neşriyat.

ALLAH TASAVVURLARINDAKİ FARKLILIĞIN ÂYET YORUMLARINA YANSIMASI: FAHREDDİN er-RÂZÎ VE ZEMAŞERÎ ÖZELİNDE BİR İNCELEME*

Yusuf KARATAY**

E-mail: yusufkaratay@karabuk.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5304-9575>

Muhammed ABAY***

E-mail: abay@marmara.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2209-5069>

Citation/©: Karatay, Y. & Abay, M. (2023). Allah tasavvurlarındaki farklılığın âyet yorumlarına yansımı: Fahreddin er-Râzî ve Zemaşerî özelinde bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 325-338.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1320668>

Öz

Her dinin kutsal saydığı metinler, tarih boyunca ona muhatap olanlar tarafından yorumlanmış ve aktarılmıştır. Dinlerin insanlar tarafından anlaşılması, yaşanması ve yaşatılması da yorumlanan kutsal metinler üzerinden gerçekleşmiştir. Bu yorumlama faaliyeti sonucunda da yorumcunun öznelliği, yorumların da öznel olmasına neden olmuştur. Sadece inanç, ibadet ve muamelatla ilgili konular değil, her dinde mutlak otorite ve aşkın varlık yerine konan Tanrı'nın tasavvur edilmesi de bu öznelikten payını

* Bu makale Yusuf Karatay tarafından hazırlanan *İtikadî Âyetlerin Yorumunda Dönemsel İhtilafların Arka Planı: Allah Tasavvuru* isimli Doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Arş. Gör. Karabük Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir Anabilim Dalı.

*** Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir 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 Katkıları: Yusuf Karatay (%70); Muhammed Abay (%30).

almış, Tanrı tasavvurları her dine, mezhebe hatta şahıslara göre farklılaşmıştır. İslam düşünce geleneğinde Allah tasavvurları konusunda da farklı düşünceler mevcuttur. Bu farklılıkların temelinde, insanların Allah hakkındaki algıları, deneyimleri, inançları ve düşünceleri yer almaktadır. Bu makalede söz konusu Allah tasavvurlarındaki farklılıkların âyet yorumlarına yansımaları rû'yetullah konusundaki örnek âyetlerle Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin er-Râzî et-Taberistânî (ö. 606/1210) ve Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî ez-Zemahşerî (ö. 538/1144) özelinde ele alınmış, böylece tasavvur-yorum ilişkisinin keyfiyeti tespit edilmiştir. Makalede nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve dokümantasyon yöntemleri kullanılmış, adı geçen müfessirlerin yorumları mukayese edilerek Allah'a dair algıları doğrultusunda tasavvurların âyet yorumlarına yansımaları aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda da adı geçen iki müfessir özelinde Allah tasavvurlarının âyet yorumlarına doğrudan etkisi olduğu, her müfessirin tasavvuru doğrultusunda âyetleri te'vil ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Allah, Tasavvur, Yorum, Râzî, Zemahşerî.

THE REFLECTION OF THE DIFFERENCE IN THE CONCEPTIONS OF GOD ON THE INTERPRETATIONS OF THE VERSE: A STUDY SPECIFIC TO FAHREDDIN AL-RAZI AND ZEMAKHSHARI

Abstract

The sacred texts revered by each religion have been interpreted and transmitted by those who have engaged with them throughout history. The understanding, practice, and preservation of religions have been carried out through the interpretation of these sacred texts. As a result of this interpretive activity, the subjectivity of the interpreter has led to the subjectivity of the interpretations. Not only matters of faith, worship, and conduct, but also the conception of God, which replaces absolute authority and transcendent existence in every religion, has been influenced by this subjectivity, causing variations in the conception of God across different religions, sects, and even individuals. In Islamic intellectual tradition, there are also different perspectives on the conception of Allah. At the core of these differences lie people's perceptions, experiences, beliefs, and thoughts about Allah. This article explores the reflection of these differences in the interpretations of verses concerning the vision of Allah, with a focus on selected verses and the interpretations of Abu Abdullah (Abu al-Fadl) Fahr al-Din Muhammad ibn Umar ibn Husayn al-Razi al-Tabaristani (d. 606/1210) and Abu al-Qasim Mahmud ibn Umar ibn Muhammad al-Harizmi al-Zamakhshari (d. 538/1144). In doing so, it seeks to determine the nature of the relationship between conception and interpretation. The article employs qualitative research methods, including descriptive analysis and documentation, comparing the interpretations of the mentioned exegetes

to elucidate how conceptions influence interpretations of verses related to the conception of Allah. The research concludes that the aforementioned two exegetes directly shape their interpretations of verses according to their own conceptions of Allah.

Keywords: Commentary, God, İmagination, Exegesis, al-Razi, al-Zamakhshari.

Giriş

Tanrı tasavvurlarındaki farklılaşma algı, inanç ve düşüncenin yanı sıra özellikle kutsal metinlerin yorumlanmasında kendisini daha fazla göstermiştir. Çünkü Tanrı'nın insan zihninde müşahhas bir tasavvurunun olmayışı, yine insanın Tanrı'ya dair somut bir tecrübe ve müşahadededen yoksun oluşu O'nun kutsal metinlerde anlatıldığı kadarıyla ve inanların anlatılanları anladığı kadarıyla tasavvur edilmesine neden olmuştur. Kutsal metinlerde Tanrı'nın tasvir edildiği pasajlar ise yoruma açık pasajlardır. Bunun nedeni insanla kendisi arasındaki ontolojik farklılığından dolayı kutsal metinlerde, Tanrı'nın tasvir edildiği âyetlerde mecazî bir dilin kullanılmasıdır. Bu dilin kullanımı ise söz konusu farklardan dolayı elzemdir. Nitekim sınırlı insan idrakinin sınırsız bir varlığı tasavvur etmesi ancak mecaz ve teşbihî dilin kullanılmasıyla mümkündür ki Tanrı tasavvurlarının sübjektifliği de kutsal metinlerde kullanılan bu dilden kaynaklanmaktadır.

Tanrı'nın insan zihni tarafından düşünülmesi, kutsal metinlerin anlaşılmasına göre farklılaşırken, aynı şekilde farklı yorumlanan kutsal metinler de Tanrı tasavvurlarını farklılaştırmaktadır. Diğer bir ifadeyle Tanrı tasavvurları kutsal metinlerin anlaşılmasını, kutsal metinlerin anlaşılması ise Tanrı tasavvurlarını farklılaştırmaktadır. Yani tasavvur ve yorum arasında çift taraflı bir etkileşim söz konusudur. Yaptığımız bu çalışma da farklılaşan Tanrı tasavvurlarının kutsal metin yorumuna etkisini incelemektedir. Burada kastedilen kutsal metin ise Kur'ân âyetleridir. Söz konusu âyetler de Allah tasavvurlarını doğrudan ilgilendiren rü'yettullahın ifade edildiği âyetlerdir. Allah tasavvurlarındaki farklılıkların âyet yorumlarına yansımalarına geçmeden önce İslam düşünce geleneğindeki Allah tasavvurlarının genel çerçevesini çizmek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu sebeple öncelikle İslam düşünce geleneğindeki Allah tasavvurları hakkında genel bilgiler verilecek daha sonra ise Allah tasavvurlarındaki farklılıkların âyetlerin anlaşılması ve yorumlanmasına ne gibi etkisi olduğu incelenmeye çalışılacaktır.

1. İslam Düşüncesinde Allah Tasavvurları

İslam düşünce geleneğinde Allah tasavvurlarını genel olarak üçe ayırmak mümkündür. Bunlar; ilk dönem Müslümanlarının tasavvuru olan tefvizci Allah tasavvuru; bu tasavvurun temel alındığı ancak daha müşahhas bir tasavvurun benimsendiği antropomorfist tasavvur

ve sonucusu da antropomorfizme tepki olarak ortaya çıkan tenzihi Allah tasavvurlarıdır. İlk dönemin tasavvuru olan tefvizci Allah tasavvurunun karakteristik özelliği nasrlara bağlı kalınmak suretiyle âyetlerde ifade edilen Allah'a dair betimlemelerin olduğu şekliyle kabul edilmesi ve bu ifadeler hakkında yorumda bulunmama, âyetlerde ifade edilen betimlemelerin gerçek anlamını Allah'a havale etme prensibine dayanmaktadır (Kırbaşoğlu, 2020, s. 122). Diğer bir ifadeyle tefvizci Allah tasavvurunu benimseyenlerin bu tutumunda ispat ve tefviz metodu etkilidir. Bu nedenle ilk dönem selef ulemâsı nasrlarda geçen Allah'a ait betimlemeler hususunda yorum yapmaktan ısrarla kaçınmış, Allah'a izafe edilen el, yüz, göz gibi organlar; gelmek, gitmek, gülmek, alay etmek gibi fiil ve duygular konusunda teşbih ve teciime düşme korkusuyla te'vile yanaşmamışlardır (Yâfi'î, 2010, ss. 183-184). Çünkü onlar te'ville mükellef tutulmadıklarını düşünmüşlerdir. Onlara göre teklif, sadece iman etme konusundadır (Şehristânî, 1992, s. 79). Ancak bu anlayışın çıkmazı, âyetlerde geçen betimlemelerin olduğu şekliyle kabulü Allah'ın antropomorfik bir varlık olarak algılanmasına kapı aralamasıdır. Nitekim antropomorfizmi benimseyen gruplar da aynı âyetleri delil göstererek Allah'ı müşahhas bir varlık olarak algılamışlardır. Antropomorfizmi benimseyenlerin tefvizci tutumu benimseyenlerden farkı âyetlerde geçen betimlemeleri yorumlamalarıdır. Âyetlerin geldiği şekliyle kabulünde ise her iki grup da aynı tavrı benimsemiştir. Dolayısıyla tefvizci tutumu benimseyenler hakkında antropomorfist bir Allah tasavvurunu benimsedikleri söylenemese de âyetlerin anlaşılması konusunda antropomorfizme katkı sağladıkları söylenebilir.

Erken dönem tefvizci tutumun benimsenmesinde Hz. Peygamber ve sahâbe neslinin Allah tasavvurlarının etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü sahâbe neslinin Allah tasavvurları ile doğrudan ilgili olan haberî sıfatlar konusunda Hz. Peygamber'den gelen haberleri olduğu gibi kabul ettikleri ve bu konuda kendisine soru sordukları bilinmektedir (Makrizî, 1418, s. 197). Daha sonra gelen ulemâ da sahâbe yolunu izleyerek nasrlarda geçen haberî sıfatlar konusunda âyetlerin zahirine bağlı kalmış ve Allah'ı söz konusu nasrlarda belirtilen şekilde tasavvur etmişlerdir. (Beyhakî, 1993, ss. 118-137; İbn Huzeyme, 1988, ss. 118-119; Zehebî, 1992, ss. 73-104) Çünkü itikadî ilgilendiren bu konular, onlara göre bizzat Allah tarafından vaz' edilmiştir. Bu sebeple Allah'a dair nitelemeler konusunda araştırma, münakaşa ve mücadele etme bid'at olarak telakki edilmiştir (Ahmed b. Hanbel, 2002, s. 56; Eş'arî, t.y., ss. 37-41). Dolayısıyla ilk dönem Müslümanlarının tefvizci tutumu bir iman meselesi olarak algılanmış ve tüm selef ehlinin bu konuda ittifak ettiği belirtilmiştir. Nitekim Ebû Hanîfe'nin (ö. 150/767) öğrencisi Muhammed eş-Şeybânî (ö. 189/805) selefin bu tutumu hakkında şunları ifade etmektedir: "Meşrik'tan Mağrib'e kadar bütün ulemâ, sıfatlarla ilgili âyetlere ve sika râvilerin rivâyet ettiği hadislerle; tefsir, tavsif ve teşbihte bulunmaksızın iman edilmesinde ittifak etmişlerdir. Bugün, her kim bu âyet ve hadislerden herhangi birini tefsir etmek isterse, Resûlullah'ın yolundan çıkar ve 'cemaat'ten ayrılır. Çünkü onlar, bunları tavsif ve tefsir etmemişler; lakin, Kitap ve Sünnet'te mevcut olanları söylemekle yetinmişler ve sonra sükût etmişlerdir. Her kim Cehm'in (b. Safvân) görüşünü kabul ederse 'cemaat'ten ayrılır. Çünkü Cehm, Allah'ı (yokluğa götüren) selbî sıfatlarla tavsif etmiştir."

(İbn Teymiyye, 1995, s. 50; Kırbaoğlu, 2020, s. 123). Görüldüğü üzere Şeybânî Allah tasavvuru konusunda sıfatlarla ilgili haberleri olduğu gibi kabullenmek, zahirine bağlı kalmak ve hakkında düşünmeden geldiği şekliyle iman etmek gerektiğini ifade etmekte, aksi tavrın benimsemesini ise “cemaatten ayrılma” olarak nitelendirmektedir. Diğer bir ifadeyle İslam dairesinden çıkma olarak tavsif etmektedir.

Tefvizci tutumu benimseyenlerin Allah algısı daha önce ifade edildiği gibi antropomorfizmin kapısını aralamış, Allah’ın müşahhas bir varlık olarak tasavvur edilmesine öncülük etmiştir. Antropomorfizmi benimseyen gruplar her ne kadar varlığını sürdürememiş fırkalar olsa da kendilerini Müslüman olarak gören gruplardır. Genelde Müşebbihe ve Mücessime olarak anılan bu grupların ortak özellikleri beşerî nitelik ve sıfatları Allah’a ya da Allah’ın bazı ulûhiyet sıfatlarını beşere nispet etmeleridir. Örneğin bazıları nasslarda geçtiği şekliyle Allah’ın bilinen anlamda organ olarak eli, yüzü, gözü olduğunu;¹ bazıları Hz. Ali’nin ilah olduğunu; bazıları da Allah’ın tenasüh yoluyla insan bedenine intikal ettiğini iddia edebilmiştir (Bağdâdî, 1977, ss. 224-227). Tüm bu iddiaların kaynakları elbette nasslardan, daha doğru bir ifadeyle Müslümanların nassları anlama biçimlerinden kaynaklanmaktadır.

Allah’ın müşahhas bir varlık olarak algılanması en başta Allah hakkında betimlemelerin yer aldığı âyetlerden yani Kur’ân’dan kaynaklanmaktadır. Örneğin; tartışmalı meselelerden olan Allah’ın arşa istivâ konusu O’nun müşahhas bir varlık olarak tasavvur edilmesine neden olmuştur. Arşın somut mu soyut mu, istivânın gerçek anlamda mı kullanıldığı yoksa mecaz anlamının mı kastedildiği husuları Allah tasavvurlarındaki farklılığın temel sebeplerindendir. Arşın somut, istivânın da gerçek anlamda kullanıldığını düşünenler Allah’ın gökte bulunan arşa oturduğunu tasavvur etmekte ve böylece Allah’ı bir kral gibi insan biçiminde tasvir etmektedirler.² Çünkü arş kelime anlamıyla taht; istivâ da yukarı çıkmak, yükselmek, yerleşmek anlamındadır (Beyhakî, 1993, s. 272, 307; Taberî, 2001a, s. 457; 2001b, s. 271, 294; Zehebî, 2003, s. 277). Dolayısıyla Allah’ın arşa istivâ etmesini zahiri anlamına hamledenler O’na hem bir mekân hem de cihet atfetmişlerdir. Bu da O’nun müşahhas bir varlık olarak düşünüldüğünün açık göstergesidir. Yine Allah’ın gökte olduğunu ifade eden diğer bazı âyetler de Allah’ın mekân olarak gökte bulunduğu tasavvurunun benimsenmesinde etkili olmuştur. Örneğin; “*Semada olanın sizi yere batırmasına karşı emniyette misiniz? O zaman bir de görürsünüz ki o (yer) çalkalanıp duruyor. Yoksa (siz,) semada olanın üzerinize taş yağdıran (bir fırtına) göndermesi konusunda güvence mi alıyorsunuz? (O zaman) tehdidim nasılmış bileceksiniz!*” (Mülk, 67/16-

¹ Bu grupların delil olarak kullandığı Allah’a organ isnat edilen bazı âyetler için bk.: Bakara, 2/115; Âl-i İmrân, 3/26; Mâide, 5/64; Hüd, 11/37; Ra’d, 13/22; Tâhâ, 20/39; Kasas, 28/88; Yâsîn, 36/71; Sâd, 38/75; Zümer, 39/67; Fetih, 48/10; Kamer, 54/14; Rahmân, 55/26-27; Hadîd, 57/29.

² Allah’ın gökte olduğunu düşünenlerin dayandıkları örnek âyetler için bk.: En’âm, 6/18; A’râf, 7/54; Yûnus, 10/3; Furkân, 25/59; Secde, 32/4; Hadîd, 57/4; Me’âric, 70/4.

17) âyetlerinin zahirine bağlı kalanlar bu âyetlerde ifade edildiği üzere Allah'ın gökte olduğu inancını benimsemiştir.

Allah'ın antropomorfist bir varlık olarak benimsemesinin sebeplerinden bir diğeri de âyetlerden daha açık ve net bir şekilde tasvirinin sunulduğu hadislerdir. Örneğin; Allah'ın arşının su üzerinde bulunduğu (Buhârî, 2001, "Tevhid", 22 (7418)); Hz. Peygamber'in, Allah'ın gökte olduğunu ifade eden beyanları (Buhârî, 2001, "Tevhid", 22 (7420-7421, 7423), 23 (7433); "Tefsîr", 288 (4802); "Megâzî", 62 (4351); "Teheccüd", 14 (1145); Ebû Dâvûd, 2009, "İmân ve'n-Nüzur", 19 (3284); "Tıb", 19 (3892); Müslim, 1955, "Zekât", 47 (1064); "Mesâcid ve Mevâzi'u's-Salât", 7 (537); "Nikah", 20 (1436)); âyetlerde zikredildiği gibi Allah'ın bazı organlara sahip olduğunu ifade eden hadisler (Buhârî, 2001, "Tevhîd", 19 (7411); Ebû Dâvûd, 2009, "Zekât", 28 (1649); Müslim, 1955, "Zekât", 11 (993); Tirmizî, 1975, "Birr ve's-Sıla", 16 (1924); "Fiten", 7 (1649)), âyetlerin yanında Allah'ın müşahhas bir varlık olarak algılanmasına sebep olan diğeri bir kaynaktır. Âyet ve hadislerde geçen betimlemeleri zahiri anlamına hamledenler doğal olarak Allah'ı antropomorfist bir şekilde tasvir etmiş ve Allah hakkındaki algı ve inançlarını bu yönde inşa etmişlerdir.

Allah'ın aşkın ve yüce bir varlık olduğundan hareketle O'nun beşerî özelliklerle tavsif edilemeyeceğini düşünenler aynı âyetlerden yola çıkarak tefvizci ve antropomorfist tutumun aksine tenzihçi tutumu benimsemiş ve Allah'ın hiçbir varlığa benzemeyeceğini öne sürerek görüşlerini delillendirmişlerdir. Bu konuda dayandıkları en temel nass ise Allah'ın hiçbir benzerinin olmadığını beyan eden Şûrâ sûresinin 11. âyetidir. Söz konusu âyet esas alınarak Allah'ın kendisini betimlediği diğeri nasslar bu âyet sadedinde te'vil edilmiş ve tenzihçi tasavvuru benimseyenler Allah'ı bu âyetin gerektirdiği şekilde tasavvur etmişlerdir. Söz konusu tasavvurun temelinde Allah'ın beşerî niteliklerden arındırılması, O'na yakışmayacak her türlü nitelemeden uzak tutulması, ulûhiyet makamıyla bağdaşmayan anlam ve kavramların kendisinden nefyedilmesi tavrı bulunmaktadır. İşte bu tavrı benimseyenlerden iki isim de konu hakkında yorumlarına başvuracağımız Fahreddin er-Râzî ve Zemahşerî'dir. Bu iki müfessir ilk dönem Müslümanlarının tefvizci tutumu ile antropomorfizmi benimseyenlerin tutumunu eleştirmiş, cisim olmasını gerektireceğinden Allah'ın insanbiçimci şekilde algılanmasına ısrarla karşı çıkmıştır.

Her iki müfessir de temelde tenzihçi tutumu benimsemekle beraber aralarında Allah tasavvuru konusunda farklılıklar vardır. Haberî sıfatlar konusunda aynı tutumu benimseyenler de rû'yetullah konusunda bu iki isim ayrıştırmaktadır. Tenzihî tutumları gereği haberî sıfatlarda ifade edilen betimlemelerin Allah hakkında düşünülmesini muhal gören iki müfessir, rû'yetullah konusunda ise aynı tavrı sergilemez. Diğeri bir ifadeyle hem Râzî hem de Zemahşerî haberî sıfatları yorumlamada aynı tenzihçi tutumu sergilerken rû'yetullah konusunda Zemahşerî benimsemiş olduğu tutumunu devam ettirirken Râzî bu konuda selefin yolunu izler. Zemahşerî'nin mutlak tenzihçi tutumu Allah'ın ahirette müminler tarafından gözle görülmesini muhal görürken Râzî bu konudaki âyet ve açık hadisleri delil getirerek Allah'ın görülebileceğini savunur. Bu iki yaklaşımda dikkat çeken

nokta ise her iki müfessirin, ulaştığı zıt iki hükümde aynı âyetleri delil olarak kullanmalarındadır. Yani Râzî'nin rü'yetullahı mümkün görmesinde de Zemahşerî'nin imkânsız görmesinde de delil olarak kullanılan âyetler aynıdır. Ancak ulaşılan hüküm tamamen zıttır. Bunda da hiç şüphesiz müfessirlerin Allah tasavvurları etkilidir.

Daha önce ifade edildiği gibi Zemahşerî mutlak bir tenzihçi tasavvuru benimserken Râzî'nin tenzihçi tutumu daha mutedildir. Bu sebeple tenzihçi yaklaşım noktasında Zemahşerî'nin Râzî'den daha istikrarlı olduğu söylenebilir. Nitekim Zemahşerî hem haberî sıfatlar hem de rü'yetullah konusunda mutlak tenzihçi tasavvurunu ısrarla benimseyip âyetleri bu minvalde te'vil ederken; Râzî haberî sıfatları konusunda Zemahşerî gibi mutlak tenzihçi tutumu benimsemekte ancak rü'yetullah konusunda bu tutumunu devre dışı bırakarak selefin görüşlerine uymaktadır. Konunun âyetler üzerinden örneklendirilmesi meselenin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağından bu iki müfessirin Allah tasavvuru ile doğrudan ilgili olan rü'yetullahın ifade edildiği âyetleri nasıl te'vil ettiklerini ve tasavvurun âyet yorumlarına nasıl yansıdığını inceleyelim.

2. Allah Tasavvurlarındaki Farklılığın Âyet Yorumlarına Yansımaları

Rü'yetullahın ifade edildiği âyetler doğrudan Allah tasavvurlarına etki eden âyetlerdir. Müfessirler söz konusu âyetleri yorumlarken zihinlerindeki Allah tasavvurlarını dikkate alarak bu âyetleri yorumlamaktadırlar. Yorumlar arasındaki farklılıkların temelinde bu neden yatmaktadır. Her bir müfessir mensubu olduğu ekol veya mezhebin ilke ve görüşlerini benimsediğinden âyetler de bu ilke ve görüşlere göre yorumlanmaktadır. Nitekim ekol veya mezhep, mensubu olduğu kimseler için bir üst kimliktir. Dolayısıyla çalışmanın özelinde ele alacağımız Râzî ve Zemahşerî mukayesesinin aslında Ehl-i Sünnet ve Mu'tezile mukayesesi olduğunu da söyleyebiliriz. Çünkü bu iki müfessir mensubu oldukları mezheplerin ilkeleri doğrultusunda hareket etmektedir.

Rü'yetullah meselesinde iki müfessirin yorumlarını ve Allah tasavvurlarının yorumlarına etkisini inceleyeceğimiz âyetlerden ilki En'âm sûresinin 103. âyettir. *“Gözler O'nu idrak edemez ama O, gözleri idrak eder.”* mealindeki bu âyet, rü'yetullahın imkânı ve imkânsızlığı üzerine tartışmaların cereyan ettiği âyetlerdendir. Söz konusu mesele üzerinde yapılan tartışmalar genelde rü'yetullahla ilgili lafızlar üzerinden yapılmaktadır ki bu âyette de tartışmaların odağında olan lafız “idrak”tır. Müfessirler bu lafza yükledikleri anlam çerçevesinde rü'yetullahı savunmuş veya inkâr etmiştir. Diğer bir ifadeyle “idrak” kelimesine verilen anlam hem rü'yetullahın hükmünün hem de Allah tasavvurlarının belirleyicisi olmuştur. Bu minvalde “idrak”e “ihata” anlamını verenler söz konusu âyetin, rü'yetullahın imkânına delil olduğunu ileri sürerken, aynı kelimeye “rü'yet/görme” anlamı verenler tam tersini iddia etmiştir. Daha açık bir ifadeyle ahirette rü'yetullahın mümkün olduğunu düşünen Râzî, “idrak” lafzının “ihata” anlamında kullanıldığını, dolayısıyla âyette nefyedilen şeyin rü'yet değil bir şeye en ince ayrıntısına kadar muttali olma, künhüne vakıf olma anlamında ihatanın olduğunu söyler. Bu sebeple Râzî âyetin idraki nefyetmesiyle

Allah'ın tam anlamıyla ihata edilemeyeceğine ancak görülebileceğine delil olduğunu ifade eder. Çünkü ona göre bir şeyi idrak etmek farklı görmek farklı şeylerdir. Râzî ayrıca söz konusu âyetin Allah için övgü içermesinden dolayı da rü'yetullahın imkânına delil olduğunu zikreder. Ona göre görülemeyecek bir varlığın idrak edilememesinin dillendirilmesinde bir övgü yoktur. Aksine görülebilecek bir varlığın idrak edilemeyecek oluşu bir övgüdür. Daha açık bir ifadeyle Allah'ın görülmesinin mümkün olup idrak edilemeyecek derecede aşkın ve yüce oluşu O'nun için tam ve mükemmel bir kudrete işarettir ki âyet de bu kudret ve azametini övgüsünü içermektedir (Râzî, 2000a, ss. 97-98).

Râzî âyetin rü'yetullahın imkânına delil oluşunu âyette geçen “el-*absâr*” (gözler) lafzıyla da ilişkilendirir. Ona göre bu lafzın çoğul ve ma'rife şeklinde gelmesi kapsamlılık ifade eder. Yani âyette tüm gözlerin değil bazı gözlerin O'nu göremeyeceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bazı gözlerin O'nu görecek olması âyetin rü'yetullahın imkânına delil oluşunu göstermektedir (Râzî, 2000a, s. 98). Râzî'nin bu yorumu ilk yorumuyla çelişik gibi görünmektedir. Şöyle ki “idrak” kelimesine önce “ihata” anlamı veren Râzî âyette nefyedilenin görmek değil ihata etmek olduğunu söylerken sonraki yorumunda “idrak”i görme anlamında kullandığını göstermektedir. Çünkü tüm gözlerin değil bazı gözlerin O'nu göremeyeceğini söylemesi Râzî'nin burada “idrak”e “görme” anlamını verdiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla “idrak” lafzına birinci delilinde “ihata” ikinci delilinde “rü'yet” anlamı veren Râzî, akli çıkarımlarını tasavvuruna göre inşa ettiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle Allah'ın ahirette görülebileceği ön kabulüyle âyeti te'vil eden Râzî, akli delillerini de bu ön kabule uygun olarak zikretmektedir. Nitekim eğer “idrak”e “görme” anlamı verilirse o zaman Râzî'nin şiddetle karşı çıktığı Mu'tezile'nin görüşünden bir farkı kalmamış olmaktadır. Çünkü onlar da “idrak”e “ihata” değil “rü'yet” anlamını verdiğinden âyeti rü'yetullahın imkânsız olduğuna delil getirirler (Kâdî Abdulcebbar, t.y.(a), ss. 144-145; t.y.(b), s. 255; 1996, ss. 233-234). Dolayısıyla yorum açısından burada Râzî ile Mu'tezile arasında bir fark yok gibi görünmektedir. Ancak şurası açıktır ki kullanılan deliller aynı olsa bile varılan hüküm tamamen zıttır. Bu zıtlığı daha net görmek için Zemaşerî'nin âyet hakkındaki yorumlarına bakalım.

Zemaşerî'ye göre gözün bir şeyi görmesi görülen şeyin cisim olmasını gerektireceğinden Allah'ın gözle görülmesi imkânsızdır. Çünkü o mürekkebe ve mücessem bir varlık değildir. Göz ancak cisim olan şeyi görür. Dolayısıyla âyetin ifade ettiği anlam Allah'ı hiçbir gözün göremeyecek olmasıdır. Çünkü O, gözlerin kendisini görebileceğinden çok daha aşkın ve yüce bir varlıktır (Zemaşerî, 2009, s. 340). Şahide kıyasla gaib hakkında hüküm veren Zemaşerî görme fiilini de cisimle ilişkilendirerek Allah'ın görülmesi olayını da müşahade âlemindeki görme olayına kıyas eder ve O'nun cisim olmadığı, dolayısıyla ahirette görülemeyeceği hükmüne varır. Zemaşerî de Râzî gibi âyetleri te'vil ederken metodolojisinde tasavvurunu merkeze alarak âyetleri bu minvalde yorumlar. Görüldüğü üzere her iki müfessir de aynı âyeti kullanarak iki zıt hükme varır ki bunun temelinde

zihinlerindeki Allah tasavvurunun farklılığı yatmaktadır. Bu tasavvur farklılığı da âyet yorumlarına yansımaktadır.

Allah tasavvurlarındaki farklılığın yorumlara yansımaları örneğini yine rü'yetullahla alakalı Yûnus sûresinin 26. âyetinde de görmekteyiz. “*Güzel iş yapanlara (karşılık olarak) daha güzeli ve bir de fazlası vardır...*” mealindeki âyette bu kez tartışmanın cereyan ettiği lafız “fazlalık” anlamındaki “ziyâde” lafzıdır. Lafza yüklenen anlam neticesinde âyetin yorumları değişmekte, rü'yetullah konusunda varılan hüküm de farklılaşmaktadır. Râzî buradaki “ziyâde” lafzını rü'yetullaha delil göstererek lafzın Allah'ı görme mükafatına karşılık geldiğini söyler (Râzî, 2000b, s. 240). Râzî'nin bu yorumunda hiç şüphesiz hadislerin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Râzî “ziyâde”yi rü'yetullah anlamına hamlederken naklî delil olarak Hz. Peygamber'in bu lafzı rü'yetullah olarak açıklamasına bağlar (Dârekutnî, 1411, s. 156 (43), 171 (57), 290 (194), ss. 299-301 (212-213, 216); 1985, s. 34 (2378); Ebû Nu'aym el-İsfahânî, 1974, s. 204 (44); Şeybânî, 1980, s. 206 (473-474)). Görüldüğü üzere Râzî delillerini yine hükmün üzerine inşa etmiştir. Yani Allah'ın görülebileceğinin mümkün olduğunu düşünmesi delillerini bu minvalde serdetmesinde etkilidir.

Zemahşerî mutlak tenzihî tutumu gereği Allah'ın görülmesinin O'nun cisim olmasını gerektireceğinden “ziyâde” lafzının rü'yetullah anlamına gelemeyeceğini, bu lafzın mükafat açısından kendisine ziyade edilenin cinsinden yani cennet nimetlerinden olması gerektiğini belirterek bu lafzın rü'yetullah anlamına hamledilemeyeceğini düşünür. Âyette geçen “el-hüsnâ”yı hak edilen mükafat, “ziyâde”yi ise Allah'ın bir lütfu kabilinden bu mükafata ilavede bulunduğu şey olarak anlayan Mu'tezile rü'yetullahı imkânsız gördüğünden bu âyeti de tasavvurlarına göre rü'yetullahın muhal oluşuna delil getirir (Râzî, 2000b, ss. 240-241; Zemahşerî, 2009, s. 462).

Rü'yetullahın en net ifade edildiği ancak hem rü'yetullahı mümkün görenlerin hem de imkânsız görenlerin delil olarak kullandığı “*O gün birtakım yüzler Rablerine bakıp parlayacaktır.*” (Kıyâme, 75/22-23) âyetinin tartışmalı lafzı ise “nazar” ifadesidir. Bu lafız hem Râzî hem de Zemahşerî tarafından rü'yetullah konusunda delil olarak kullanılmış ancak önceki âyetlerde görüldüğü üzere yine bu iki müfessir zıt iki hükme ulaşmıştır. Âyetin zahiri açıkça birtakım yüzlerin ahirette Allah'a bakacağını ifade etmektedir. Râzî de bu açık anlam üzerinden öncüllerini inşa ederek âyetin rü'yetullahın imkânına delil olduğunu söyler. Ayrıca İslam âlimlerinin çoğunun Allah'ın ahirette görülebileceğine dair inançlarında bu âyeti referans aldıklarını ifade eder (Râzî, 2000c, s.730). “Nazar”ın sözlük anlamı olan “bakma” manasını esas alan Râzî âyeti de rü'yetullahın imkânına delil getirirken Mu'tezile'nin ise bu lafız üzerinden farklı te'villerde bulunarak âyeti rü'yetullahın muhal oluşuna delil getirdiklerini hatta zahiri anlamından rü'yetullah manasının çıkarılamayacağını ifade ettiklerini de söyler. Mu'tezile'nin bu hükme varması “nazar” lafzına verdiği anlamla ilgilidir. Buna göre Zemahşerî “nazar” lafzının sözlük anlamını bir kenara bırakarak lafız hakkında bir te'vilde bulunur ve bu lafzın “intizar/bekleme” anlamında kullanıldığını iddia eder. Bu görüşünü de farklı âyetlerden

(Bakara, 2/280; Neml, 27/35) deliller getirerek ispatlamaya çalışır. Buna göre “nazar” lafzı “bekleme” anlamında kullanıldığında âyetin anlamı “Rablerinin mükafatını beklerler” şeklinde olur ki burada rü’yetullahla ilgili en ufak bir ima bile yoktur. Dolayısıyla âyet rü’yetullahın imkânsız olduğuna bir delildir.

Genel tavrı itibarıyla dil merkezli ve hermenötik eksenli yorum ve tartışmalarla düşüncelerini temellendirme yoluna giden Mu’tezile bu âyette de söz konusu eksen etrafında lafzın farklı anlamını dikkate alarak tasavvurları gereği âyeti te’vil etmiştir. Bu dil eksenli yorumlardan örnek vermek gerekirse Kâdî Abdülcebâr “nazar”ın “rü’yet” anlamına gelemeyeceğini şu örnekle anlatmaya çalışır: Bir kimsenin hilale baktığında “hilale baktım ama onu görmedim (نظرت الى الهلال فلم أراه)” demesi doğru ve anlaşılır bir cümledir. Eğer “nazar” ve “rü’yet” aynı anlamda kullanılırsa bu kez cümle “hilali gördüm ama görmedim (رأيت الهلال وما رأيت)” gibi abes ve çelişik bir cümle halini alır. Buradan hareketle “nazar”ın ve “rü’yet”in farklı anlamlar taşıdığı ispatlanmış olur. Dolayısıyla Kâdî Abdülcebâr’a göre burada rü’yet ile nazar arasında bir anlam farkı vardır. Bu farkı da âyete tatbik ettiğimizde “nazar”ın “rü’yet” anlamında olmadığı, âyetin de rü’yetullahla delil olmadığı sabit olmuş olur (Kâdî Abdülcebâr, 1996, s. 242). “...Sen onların sana baktıklarını görürsün, hâlbuki onlar görmezler.” (A’râf, 7/198) ve “...Allah kıyamet günü onlara bakmaz...” (Âl-i İmrân, 3/77) âyetleri Kâdî Abdülcebâr’ın “nazar” lafzının “rü’yet” anlamında olmadığına dair getirdiği delillerdendir (Kâdî Abdülcebâr, 1996, s. 244). Dil eksenli yorumlarla görüşlerini temellendirmeye çalışan Mu’tezilî âlimler bu konuda tutumlarından vazgeçmiş görünmektedir. Nitekim “nazar” ile “rü’yet”in farklı anlamlara geldiğini ispatlamak için yukarıdaki âyetleri delil getiren Kâdî Abdülcebâr, görme fiiline taalluk eden “nazar”, “rü’yet” ve “basar” lafızlarının zikredildiği A’râf Süresi’nin 198. âyetinin yorumunda tenzihçi tutumunu bir kenara bırakarak tefvizci tutumu benimseyenler gibi âyetin zahirî anlamını esas almıştır. Her fırsatta görüşlerine dayanak bulmak için kelimelerle oynayan Kâdî Abdülcebâr “...Sen onların sana baktıklarını görürsün, hâlbuki onlar görmezler.” ifadesini zahirî anlamına hamlederek âyetin mecazen “Sen onların seni dikkate aldıklarını zannedersin ancak onlar gerçekte hiçbir söylediğini dikkate almamaktadırlar.” anlamını ifade ettiğini göz ardı etmiştir. Kâdî Abdülcebâr’ın bu tutumuna binaen âyetin baş tarafında yer alan “Eğer onları doğru yola çağırırsanız işitmezler.” ifadesini de gerçek anlamına hamlederek müşriklerin gerçek anlamda sağır olduklarından işitmediklerini veya “Bu dünyada kör olan ahirette de ködür.” (İsrâ, 17/2) âyetini de a’ma olarak dünyaya gelen bir kimsenin ahirette de a’ma olarak haşredilmesi gerektiğini söylemesi gerekir ki böyle bir yorum âyetlerin zahirine bağlı kalan tefvizci tutumu sergileyenler tarafından dahi abes görülür. Bu da yine çalışmanın temel konusu olan Allah tasavvurlarındaki farklılıkların yorumlara yansımaları gösteren açık bir örnektir. Te’vilin her türlüşünü görüşlerini ispatlamak için kullanan Mu’tezilî âlimlerin yeri geldiğinde bu tutumlarından vazgeçmesi âyetlerin yorumu konusunda onların zaman zaman öznel bir tutum takınabildiklerini göstermektedir. Bu sadece Mu’tezilî âlimler için geçerli değildir. Nitekim yukarıda Râzî’nin de benzer şekilde bir tutum benimsediği

görülmüştür. Buradan hareketle şunu söyleyebiliriz ki hem Râzî'nin hem de Zemaşerî'nin zihinlerindeki Allah tasavvuru bağlı oldukları mezhep/ekol bağlamında önceden belli olduğundan, bu ön kabul ile tasavvurlarına uygun düşecek ve tasavvurlarını destekleyecek şekilde tefsir metotlarının dışına çıkma pahasına âyetleri te'vil etmişlerdir.

Sonuç

Âyetler hakkında müfessirlerden aktarılan yorumlarda görülmüştür ki Allah tasavvurlarındaki farklılığın tefsirin farklılaşmasına doğrudan etkisi vardır. Her müfessir mensubu olduğu ekol veya mezhebî ilkeler doğrultusunda âyetleri te'vil etmiş, düşüncelerini mezheplerinin ön kabulüne göre şekillendirmiştir. Burada ilginç olan durum ise aynı âyetlerin delil olarak kullanılması ancak farklı hükümlere varılmasıdır. Bunun doğru veya yanlış bir tutum olduğu yargısına varmamakla birlikte bu tutumun öznellik içerdiğini, müfessirin zihnindeki inanç ve ilkeler doğrultusunda âyetleri yorumladıklarını söyleyebiliriz. Allah tasavvurlarındaki farklılığın âyet yorumlarına yansımaları da öznellik içeren bir durumdur. Ancak burada şöyle bir gerçek söz konusudur ki Allah tasavvurlarındaki farklılığın neden olduğu yorum farklılıkları itikadî ilgilendiren konulardır. Bu nedenle yorumlar neticesinde varılan hükümler itikadî hükümler olduğundan bunlar ibadet veya muamelat kabilinden olan farklılıklar gibi değildir. Diğer bir ifadeyle rü'yetullah konusunda ulaşılan hükümler tenevvü' kabilinden çeşitlilik değil tezat kabilinden zıtlık içeren hükümlerdir. Buradan hareketle itikadî konularda birliğin esas olması gerektiği düşünülürse rü'yetullah konusunda sadece bir hükmün geçerli olması gerekir. Yani Allah ahirette müminler tarafından ya görülecektir ya da görülmeyecektir. Dolayısıyla müfessirlerin ve İslam âlimlerinin rü'yetullah konusunda ulaştığı hükümlerden biri yanlış demektir. Bunun anlamı iki taraftan birinin yanlış bir itikatta olduğudur.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de müfessirlerin âyetleri te'vil etmesinde benimsemiş oldukları deliller hiyerarşisidir. Daha açık bir ifadeyle; görüşlerini temellendirmede müfessirler, merkezlerine aldıkları deliller konusunda farklılık gösterdiklerinden ulaştıkları hükümler de farklılık göstermektedir. Örneğin Râzî tenzihiçi tutumu benimsemiş olmasına rağmen rü'yetullah konusunda selefin yoluna uyarak naklî delilleri esas almış ve akfî delillerini bu naklî deliller doğrultusunda oluşturmuştur. Zemaşerî ise merkezine akfî delilleri almış naklî delilleri de bu akfî deliller doğrultusunda zikretmiştir. Akfî delillerine ters düşen naklî delilleri de ya te'vil etmiş ya da bu naklî delilleri görmezden gelerek hiç nakletmemiştir. Örneğin Râzî'nin rü'yetullahın imkânını savunusunda merkezî yer işgal eden naklî delillerden biri Hz. Peygamber'in müminlerin bulutsuz bir gecede dolunayı açıkça gördükleri gibi Allah'ı da ahirette aynı şekilde apaçık göreceklerini ifade eden hadisi (Buhârî, 2001, "Tevhîd", 24 (7434-7439)) Zemaşerî görmezden gelmiştir. Bunun nedeni ise daha önce de ifade edildiği gibi metodolojik olarak deliller hiyerarşisinde merkeze konulan delillerdir. Zemaşerî'nin merkezinde akfî deliller bulunduğu için rü'yetullahın imkânına delil olacak naklî deliller onun tarafından kullanılmamıştır. Hatta bu konudaki hadisler Kâdî Abdülcebbar'a göre uydurmadır. Ona göre rü'yetullah konusunda nakledilen

hadisleri peygamber söylemiş olamaz. Çünkü Allah'ın cisim olmasını gerektireceğinden bu hadisler Hz. Peygamber'den sadır olamaz. Dolayısıyla bu sözleri Hz. Peygamber'in kesinlikle söylemediğine hükmetmek gerekir. Söylemiş olsa bile bunlar bir topluluktan hikâye edilerek söylenmiş sözler olmalıdır. Çünkü Hz. Peygamber'in Allah'ın görülmesini kastedecek bir söz söylemesi teşbih ve teccim ifade edeceğinden bu sözler peygamberin söyleyebileceği sözler değildir. Nitekim bu düşüncüyü savunanlar dinden çıkar. Bu da bir peygamber için mümkün değildir.

Kaynakça

Kur'ân-ı Kerîm

Ahmed b. Hanbel. (2002). *er-Red 'ale'l-cehmiyye ve'z-zenâdika*. Dâru's-Sebât li'n-Neşr ve't-Tevzî.

Bağdâdî, Ebû Mansûr Abdulkâhir b. Tâhir b. Muhammed b. Abdillâh et-Temîmî el-İsferâyînî. (1977). *el-Fark beyne'l-firak* (2. bs). Dâru'l-Âfâki'l-Cedide.

Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b. Hüseyin. (1993). *el-Esmâ ve's-sifât* (C. 2). Mektebetü's-Sevâdî.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. (2001). *el-Câmi'u's-sahîh*. Dâru Tavki'n-Necât.

Dârekutnî, Ebü'l-Hasen Alî b. Ömer b. Ahmed. (1411). *Rü'yetullâh*. Mektebetü'l-Menâr.

Dârekutnî, Ebü'l-Hasen Alî b. Ömer b. Ahmed. (1985). *el-İlelü'l-vâride fî'l-ehâdisi'n-nebeviyye* (C. 12). Dâru Tayyibe li'n-Neşri ve't-Tevzî-Dâru İbni'l-Cevzî.

Ebû Dâvûd, Süleymân b. el-Eş'as b. İshâk es-Sicistânî el-Ezdi. (2009). *Sünen-i Ebî Dâvûd*. Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye.

Ebû Nu'aym el-İsfahânî, Ahmed b. Abdillâh b. İshâk. (1974). *Hilyetü'l-evliyâ' ve tabakâtü'l-esfiyâ'* (C. 5). Matba'atu's-Sa'âde.

Eş'arî, Ebü'l-Hasen Alî b. İsmâîl b. Ebî Bişr İshâk b. Sâlim el-Basrî. (t.y.). *el-İbâne 'an usûli'd-diyâne*. Dâru İbn Zeydün li'-Tibâ'a ve'n-Neşr ve't-Tevzî.

İbn Huzeyme, Ebû Bekr Muhammed b. İshâk. (1988). *Kitâbu't-tevhîd ve isbâtu sifâti'r-Rabb 'azze ve celle*. Dâru'r-Rüşd.

İbn Teymiyye, Ebü'l-Abbâs Takıyyüddîn Ahmed b. Abdilhalîm b. Mecciddîn Abdisselâm el-Harrânî. (1995). *Mecmû'u fetâvâ* (C. 5). Mecme'u'l-Melik Fahd li-Tibâ'ati'l-Mushafi's-Şerîf.

Kâdî Abdulcebbar, Ebü'l-Hasen b. Ahmed b. Abdilcebbar el-Hemedânî. (t.y.(a)) (C. 4). *el-Muğni fî ebvâbi't-tevhîd ve'l-'adl*.

Kâdî Abdulcebbar, Ebü'l-Hasen b. Ahmed b. Abdilcebbar el-Hemedânî. (t.y.(b)). *Müteşâbihü'l-Kur'ân*. Dâru't-Turâs.

- Kâdî Abdulcebbar, Ebü'l-Hasen b. Ahmed b. Abdilcebbar el-Hemedânî. (1996). *Şerhu'l-usûli'l-hamse* (3. bs, C. 1). Mektebetü Vehbe.
- Kırbaşoğlu, M. H. (2020). *Ehl-i Sünnet'in kurucu ataları -Ashabu'l-hadis'e göre Allah'ın sıfatları meselesi-* (3. bs). Otto Yayınları.
- Makrizî, Ebû Muhammed (Ebü'l-Abbâs) Takıyyüddîn Ahmed b. Alî b. Abdilkâdir b. Muhammed. (1418). *el-Mevâ'iz ve'l-i'tibâr bizikri'l-hıtat ve'l-âsâr* (C. 4). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn b. el-Haccâc. (1955). *el-Câmi'u's-sahîh*. Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- Râzî, Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî. (2000a). *Mefâtihu'l-gayb* (3. bs, C. 13). Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- Râzî, Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî. (2000b). *Mefâtihu'l-gayb* (3. bs, C. 17). Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- Râzî, Ebû Abdillâh (Ebü'l-Fazl) Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî. (2000c). *Mefâtihu'l-gayb* (3. bs, C. 30). Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- Şehristânî, Ebu'l-Feth Muhammed b. Abdikerîm b. Ahmed. (1992). *el-Milel ve'n-nihal* (2. bs, C. 1). Daru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Şeybânî, İbn Ebî 'ÂsimEbû Bekr Ahmed b. Amr b. ed-Dahhâk b. Mahled. (1980). *Kitâbü's-sünne ve me'ahû zılâlû'l-cenne fi tahrîci's-sünne*. el-Mektebetü'l-İslâmî.
- Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd b. Kesîr b. Ğâlib el-Âmilî. (2001a). *Câmi'u'l-beyân 'an te'vili âyi'l-Kur'ân* (C. 1). Dâru Hecer li't-Tibâ'a ve'n-Neşr ve't-Tevzî ve'l-İlân.
- Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd b. Kesîr b. Ğâlib el-Âmilî. (2001b). *Câmi'u'l-beyân 'an te'vili âyi'l-Kur'ân* (C. 20). Dâru Hecer li't-Tibâ'a ve'n-Neşr ve't-Tevzî ve'l-İlân.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre. (1975). *Sünen*. Mektebetü ve Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- Yâfi'î, Abdulfettâh b. Sâlih Kadîş. (2010). *et-Tecsim ve'l-mücessime ve hakikatu 'akîdeti's-selef fi sıfâti'l-ilâhiyye*. Müessesetü'r-Risâle Nâşirûn.
- Zehebî, Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed b. Osmân. (1992). *el-Erbe'in fi sıfâti Rabbi'l-âlemîn*. Mektebetü'l-'Ulûm ve'l-Hikem.
- Zehebî, Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed b. Osmân. (2003). *Kitâbu'l-'arş* (2. bs, C. 1). 'İmâdetü'l-Bahsi'l-İlmiyyi bi'l-Câmi'ati'l-İslâmiyye.

Zemahşerî, Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî. (2009). *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvil fî vucûhi't-te'vil* (3. bs). Dâru'l-Ma'rife.

OSMANLI SON DÖNEMİ İLE CUMHURİYET DÖNEMİNİ İDRAK ETMİŞ BURSALI MUTASAVVIF MÜSİKİŞİNASLAR*

Şemsettin ÇOBAN**

E-mail: semsettincohan82@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0677-9791>

Citation/©: Çoban, Ş. (2023). Osmanlı son dönemi ile cumhuriyet dönemini idrak etmiş Bursalı mutasavvif müsikîşinaslar. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 339-358.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1245564>

Öz

Tasavvufî düşünce, İslam medeniyeti düşünce sisteminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Hz. Peygamber'den sonraki süreçte diğer ilim ve sanat dallarında olduğu gibi tasavvufî sahada da tedrici bir gelişim yaşanmıştır. İlerleyen yüzyıllarda bu alandaki kurumsallaşma ile birlikte dergâh çevreleri sanatsal alanda da İslam kültürünü besleyen önemli merkezler haline gelmiştir. Bunun sonucunda cami ve medreselerle birlikte söz konusu müesseseler Anadolu'nun İslamlaşma sürecinden başlayarak Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarına kadar olan süreçte dinî kültürün şekillenmesinde etkili olmuşlardır. Dergâh çevreleri aynı zamanda zengin bir sanat birikimini yüzyıllar boyunca bünyesinde barındırmıştır. Dinî müsikî sahası da bu zengin sanat birikiminin içinde yer alır. Osmanlı'nın kuruluşundan son dönemine kadar Bursa dergâh çevrelerinde yüzlerce mutasavvif ve müsikîşinas yetişmiştir. Bu müsikîşinasların isimleri şehrin dinî ve ilmî kültürüne ışık tutan vefeyatnâmelerin

* Bu makale *Cumhuriyet Dönemi'nde Bursa'da Dinî Müsikî* adlı doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

** Dr. Öğretim Görevlisi. Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları, Türk Din Müsikîsi 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.

mûsikîşinas gülbinlerinde zikredilmiştir. Başta kıraat, mevlîd, mi'râciyye ve mersiye formlarında olmak üzere dinî mûsikînin her iki sahasında meşk silsilesiyle yetişmiş mûsikîşinasların bir bölümü de Osmanlı son dönemi ile Cumhuriyet Dönemi'ni idrak etmiş şahsiyetlerdir. Makalemizde dinî mûsikî kültürü bağlamında her iki dönem arasında birer köprü şahsiyet olan mutasavvıf mûsikîşinaslardan Mehmed Şemseddin Ulusoy, Mehmed Ali Tokuş, Ahmet Hüsamettin Fındıkoğlu ve Ahmet Canip Özbayraktar'ın hayatları Osmanlı son dönem ile Cumhuriyet dönemi Bursa dinî mûsikî kültürüne katkıları bakımından ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dinî Mûsikî, Mutasavvıf, Mûsikîşinas, Şeyh, Bursa Dinî Mûsikî, Mersiyehan, Mi'râciyyehan, Mevlîdhan.

SUFI MUSICALS FROM BURSA WHO SEEN THE LAST OTTOMAN AND REPUBLIC PERIOD

Abstract

Sufi thought constitutes an important part of the thought system of Islamic civilization. In the process after the Prophet, there was a gradual development in the field of Sufism, as in other branches of science and art. In the following centuries, with the institutionalization in this area, the circles of the convent became important centers that nurtured the Islamic culture in the artistic field. As a result, together with mosques and madrasas, institutions have been effective in shaping the religious culture in the process starting from the Islamization process of Anatolia to the first years of the Republic Period. Dergâh circles have also embodied a rich artistic accumulation for centuries. The field of religious music is also included in this rich art accumulation. From the establishment of the Ottoman Empire to the last period, hundreds of Sufis and musicians were trained in Bursa convent circles. The names of these musicians are mentioned in the musical rosebuds of vefeyatnames, which shed light on the religious and scientific culture of the city. Some of the musicians who were trained in both fields of religious music, especially in the forms of qiraat, mawlid, mi'râciyye and elegy, are individuals who have comprehended the last period of the Ottoman Empire and the Republican Period. In our article, the lives of Sufi musicians Mehmed Şemseddin Ulusoy, Mehmed Ali Tokuş, Ahmet Hüsamettin Fındıkoğlu and Ahmet Canip Özbayraktar, who are a bridge between the two periods in the context of religious music culture, will be discussed in terms of their services to Bursa's religious music culture in the late Ottoman period and the Republican Era.

Keywords: Religious Music, Sufi, Musician, Sheikh, Bursa Religious Music, Mersiyehan, Mi'râciyyehan, Mevlîdhan.

Giriş

İslam medeniyetinin tarihi gelişim süreci ile şehir kültürü arasında güçlü bir bağ vardır. Kur'ân'ı Kerim'in ifadesiyle *Ümmü'l-Kurâ* olarak nitelendirilen (En'âm, 6/92). Mekke şehri ile başlayan zihinsel inşâ süreci Medine, Şam, Bağdat, Buhara, Bursa ve İstanbul gibi şehirlerle devam etmiştir. Hz. Peygamber'den günümüze gelinceye değin Müslüman toplumlar bu ve bunun gibi şehirler vasıtasıyla İslam düşünce ve ahlak nizamının yansıması olarak bir yaşam kültürü vücuda getirmişlerdir. Nitekim İslam öncesi diğer din ve medeniyetlerin şehir tasavvurunun merkezinde ibadethaneler olduğu gibi İslam şehirlerinin kalbinde de camiler yer almıştır. Bunun yanında felsefî ve kelâmî düşünce ile birlikte İslam düşünce sistemini oluşturan önemli bir unsur da tasavvufî düşüncedir (Uludağ, 1999, s. 13). Bu bağlamda yüzyıllar içinde ortaya çıkan tasavvufî cereyanların usûl, âdâp ve erkânıyla tezahür ettiği mekanlar da tekke ve zaviyelerdir. Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve kurumsallaşmasında medrese kültürü ile birlikte tasavvuf kültürünün de önemli bir yer tuttuğunu söyleyebiliriz. Zira Osmanlı Devleti'ni ilk başkenti olan Bursa'da erken dönemden itibaren dergâhların toplumun dinî kültürüne etkisi döneme dair bilgi veren kaynaklara yansımıştır (İbn Battûta Tancî, 2000, s. 430, Mehmed Neşrî, 1949, s. 149).

Hz. Peygamber döneminden itibaren Kur'an-ı Kerim ve ezanın güzel bir eda ile okunması hususundaki takdir ve teşvik dinî mûsikî kültürünün gelişimine önemli bir kaynak olarak kabul edilmiştir (Koca-Turabi, 2017, s. 72). Öte yandan tasavvufî yaşam kültürü de kendi içinde zengin bir tekke mûsikîsini oluşturmuştur. Sahip olduğu siyâsî, ilmî ve kültürel birikimiyle Osmanlı Dönemi'nin en mühim şehirleri arasında yer alan Bursa, İslam sanatlarının en önde gelenlerinden olan mûsikî kültürüne dair birikimiyle de temayüz etmiş bir şehirdir. Özellikle dinî mûsikînin her iki sahasında yetiştirdiği mûsikîşinas kârî, mevlîdhan, mî'râciyyehan ve bestekârlarıyla bilinmiştir. Şehrin sahip olduğu bu mûsikî müktesebatı vefeyatnâme türü eserlerde dile getirildiği gibi diğer taraftan bu büyük birikim yüzyıllar içinde özellikle dergâh çevrelerinde meşk silsilesi ile devamlılık arz etmiştir. Nitekim Cumhuriyet'in ilanından sonra yaklaşık iki yıl daha faaliyetlerine devam eden dergâhlarda 1920'li yıllarda da pek çok mûsikîşinas isim dikkat çekmektedir. 1925'te dergâhların kapatılması tekke mûsikîsi bağlamında büyük bir kırılmaya sebebiyet verse de her iki dönemi de idrak eden mutasavvıf mûsikîşinas şahsiyetler vasıtasıyla belli ölçüde Cumhuriyet Dönemi'ne intikal edebilmiştir. Geleneksel tavır ve uslûpta tekke tavrı ile icrâyı XX. yüzyıla intikal ettiren isimlerden bazıları da Bursa dergâhlarının son şeyhleridir. Mısırî Dergâhı son postnişini Mehmed Şemseddin Ulusoy, Karakâdî Dergâhı son postnişini Mehmed Ali Tokuş, Emir Sultan Dergâhı son şeyhi Ahmet Hüsametdin Fındıkoğlu ve Kâdirî şeyhi Ahmet Canip Özbayraktar bu isimler arasındadır. Osmanlı döneminde Bursa tekke muhitlerinde elde ettikleri mûsikî birikimlerini Cumhuriyet dönemine de taşıyabilen bu isimlerin dinî mûsikîye dair birikimlerinin ortaya konulması Cumhuriyet dönemi Bursa dinî mûsikî kültürünün anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

1. Mehmed Şemseddin Ulusoy

Bursa Mısrî Dergâhı son postnişini Mehmed Şemseddin Ulusoy 1867 yılında Bursa'da dünyaya gelmiştir. Aydın, İzmir ve Bursa'daki tahsilinden sonra babası İsmail Efendi'den hususi dersler almıştır. Çocukluğundan itibaren büyük bir tasavvuf terbiyesi içerisinde yetişen Mehmed Şemseddin Efendi tasavvuf yolundaki sülûkunda Atinalı Ali Rıza Efendi Dergâhı postnişini Mustafa Lütfullah Efendi önemli bir yer tutmuştur. Gençlik yıllarında nüfus, vergi ve yabancı komisyon azalığı gibi vazifelerde bulunan Şemseddin Efendi babası İsmail Efendi'nin vefatı üzerine Mısrî Dergâhı'na postnişin olmuştur. Dergâhların kapanmasına kadar da bu vazifesini sürdürmüştür. Bu süreçte aynı zamanda Pınarbaşı Camii'nin hatiplik vazifesini de 50 yıldan fazla sürdürmüştür. Gençlik yıllarında Münzevî Dergâhı postnişini Vahyi Efendi'den tasavvuf ve itikad dersleri de almıştır (Ulusoy, 2021, ss. 11-12).

Şemseddin Efendi fennî ilimlere ilgisinin yanında özellikle tarih üzerine okumalarını artırmış ve Bursa tarihine dair pek çok eser meydana getirmiştir. 1909 senesinde ilk defa teşkil olunan Tarih Encümeni'ne âza tayin edilip akabinde Donanma Cemiyeti, Meclis-i Meşâyih ve Cihat Komisyonu âzâlıklarında da bulunmuştur. Dergâhların kapatılmasından sonra kütüphanelerin tetkik, tasnif ve teftişine memur tayin edilen Şemseddin Efendi 1932 yılında ise Halkevi'nin tarih komitesinde vazife yapmıştır.

Rahatsızlığının ilerlemesi üzerine tedavi için İstanbul'a giden Mehmed Şemseddin Efendi 1936'da 69 yaşında iken Cuma günü vefat etmiştir. Vasiyeti gereği cenaze namazı Sümbül Efendi Camii'nde kılınmış, Merkez Efendi Mezarlığı'nda Niyâzî-i Mısrî'nin kardeşi Ahmed Efendi'nin yanına defnedilmiştir (Yücer, 1937, s. 40).

Kaleme aldığı eserler ile Bursa tarihine dair mühim bir hizmet gerçekleştiren Mehmed Şemseddin Efendi yaşadığı maddi zorluklar sebebiyle hayatta iken sadece Bursa dergâhları üzerine kaleme aldığı *Yâdigâr-ı Şemsî* isimli eserini bastırabilmiştir. İstanbul'da vefat ettiği gün evkaf sicillerinin tetkikine memur tayin edildiğini bildiren emrin Bursa'ya gelmesi de garip cilve olarak telakki edilmiştir (Yücer, 1937, s. 39).

Mehmed Şemseddin Efendi'nin tasavvufi şahsiyeti, şairliği ve tarihçiliği onun çok yönlü kişiliğinin birer yansıması niteliğindedir. Bununla birlikte 1893'ten dergâhların kapanmasına kadar hayatının büyük bir bölümü dinî mûsikîmizin velüd muhitlerinden Bursa dergâh çevrelerinde geçmiştir. Mehmed Şemseddin Efendi başta babası İsmail Nazif Efendi olmak üzere Sâdî Dergâhı'ndan dayısı Nuri Efendi, Münzevî Dergâhı Şeyhi Vahyi Efendi ve Mısrî Dergâhı'nın zâkir ve mûsikîşinaslarından da istifade ederek evrâd, mevlîd, mi'râciyye, ilâhi, mersiye ve ism-i celâl okuyuşuyla tekke mûsikisinde devrinin önde gelen isimlerinden biri olmuştur. O, sahip olduğu birikim ile bir taraftan entelektüel bir Osmanlı aydını portresi çizirken öte yandan dönem itibarıyla eleştirilerin odağındaki dergâh çevrelerinin zengin dinî mûsikî kültürünü yansıtmaya bakımından da önemlidir.

Şemseddin Efendi'nin mûsikîşinaslığına dair bilgilerin bizzat kendi kaleminden çıkmış olması da bu husustaki bilgileri teyide muhtaç kılmazken öte yandan *Yâdigâr-ı Şemsî*, *Âyine-i Diyâr-ı Şemsî* ve *Bahâr-ı Şemsî* isimli eserlerinde dönemi ve öncesine dair cami ve tekke mûsikîsinin önde gelen isimleri hakkında bilgiler vermesi onu Bursa mûsikî tarihi bakımından da önemli kılmaktadır. Terceme-i hallerinden bahsettiği kârî, zâkir, mevlîdhan ve mî'râciyyehanların yanında istifade ettiği hocalarını da bu eserlerinde yine dile getirmiştir. Bu bağlamda zikredilmesi gerek zâkirlerden biri Kara Abdürrezzak Dergâhı Şeyhi ve Emir Sultan Camii müezzinlerinden Hafız Tevfik Efendi'dir. Henüz 17 yaşında iken Sâdî Dergâhı'nda Tevfik Efendi ile birlikte zâkirlik yapmış ve bu hadise onun mûsikîşinaslığında bir dönüm noktası olmuştur. Zira bu günden sonra her hafta Sâdî Dergâhı'na giderek orada zâkirlik yapmaya başlamıştır. (Mehmed Şemseddin, El Yazması, 454). Şemseddin Efendi'nin naklettiği bilgiler ışığında Babası Hafız İsmail Nazif Efendi'nin de iyi bir mûsikîşinas olduğunu biliyoruz. İsmail Efendi'nin mûsikî birikimi de babası Haydar Efendi'den gelmektedir. Mevlîd, mî'râciyye, mersiye ve ilâhi okuma hususunda mahir bir zat olan İsmail Efendi'nin mûsikîşinaslığı meşk yoluyla oğlu Şemseddin Efendi'ye itikal etmiştir (Ulusoy, t.y., s. 465).

Onun meşk silsilesinin bir diğer mühim ismi dayısı Nuri Efendi'dir. Perşembe akşamları Sâdî Dergâhı, Cuma günleri ise Mısırî Dergâhı'nda babası ile birlikte zâkirlik yapan Nuri Efendi'den nice ilâhiler meşk etmiştir (Ulusoy, t.y., s. 466). Mısırî ve Sâdî Dergâhı çevrelerindeki mûsikîşinas zatların yanında Şemseddin Efendi'nin yakın ilişki içinde olduğu bir diğer dergâh Münzevî Dergâhı'dır. Dönemin meşhur mî'râciyyehanı Vahyi Efendi'den pek çok ilâhi ve durak öğrendiği gibi mî'râciyyenin Sabâ Hanesi ve tevşihlerini de bu zattan meşk etmiştir (Ulusoy, t.y., s. 467).

Tasavvufi düşüncesinin merkezinde Ehl-i beyt sevgisi olan Şemseddin Efendi bu bağlılığını Muharrem aylarında yanık sesiyle okuduğu Fuzûlî'nin *Hadîkatü's Süedâ'sı* ve mersiyeler ile de ortaya koymuş bir mersiyehandır (Kara-Algöl, 2020, s. 176).

Zâkir, mevlîdhan, mî'râciyyehan, mersiyehan ve duahan olarak Bursa dergâh çevrelerinde uzun yıllar hizmet eden Şemseddin Efendi (Ulusoy, 2016, s. 137). Bu husustaki maharetini sıkça gittiği İstanbul dergâhlarında da ortaya koymuştur. İstanbul'daki dergâhlarda ifa ettiği zâkirlik, mevlîdhanlık ve mersiyehanlığını yine kendi eserinde dile getirmiştir (Ulusoy, 2016, s. 148).

1925 sonrası hemen hemen bütün meşâyih için meşekkatli bir dönem olduğu gibi Şemseddin Efendi açısından da hem maddi açıdan hem de temsil ettiği tasavvufi kimlik bakımından sıkıntılarla dolu bir süreç olmuştur. Hatta 1928'de tasavvufi faaliyetlerde bulunduğu gerekçesi ile tevkif edilmiş evinde yapılan aramada kitaplarının arasında Atatürk'ün 1922 de Bursa'ya gelişini anlatan Kudûmiyye Şiiri bulununca serbest bırakılmıştır (Ulusoy, 2015, s. 201). Bütün bu olumsuzluklara rağmen büyük bir gayretle eser ve hizmet üretmeye devam eden (Fahri, 1941, s. 45). Şemseddin Efendi bu süreçte

özellikle mübarek gecelerde camilerdeki mevlîd merasimlerinde icrâlarda bulunmuştur (Ulusoy, 2016, s. 230).

Verdiği eserler ile Bursa tarihinin en mühim müellifleri arasında kabul edilen Şemseddin Efendi'nin tasavvufi terbiyesinde yetişen oğlu Fehameddin Ulusoy'da bu bağlamda zikredilmesi gereken bir isimdir. Babasının kültür mirasını en zorlu dönemlerde muhafaza ettiği gibi ondan aldığı dinî- tasavvufi birikimi de temsil etmesiyle önemi haiz bir münevverdir. Babası gibi iyi bir tarihçi ve şair olan Fehameddin Efendi Mısırî Dergâhı'nda ilim, sanat ve tasavvuf kültürü bakımında zengin bir muhitte yetişmiştir. Mısırî Dergâhı'nın zikir meclislerinde başta babası Şemseddin Efendi olmak üzere dergâhın zâkirlerinden mûsikî meşk eden Fehameddin Efendi babası ile sık sık İstanbul'daki çeşitli dergâhları da ziyaret etmiştir (Ulusoy, 2016, s. 25,29). Burada buldukları süre zarfında İstanbul Kasımpaşa Kâdirî Dergâhı Şeyhi Cemal Efendi'den meşk etme imkânı bulmuştur. Hatta kendisinden nakledilen bir hadise şöyle vuku bulmuştur: Bir gün babası ile birlikte Hüsameddin Uşşâkî Âsitanesi'ni ziyaret ettiğinde orada bulunan Cemal Efendi bir ilâhi okur. Fehameddin Efendi ilk defa işittiği bu eseri ertesi gün aynı şekilde okuyunca Cemal Efendi bu durum karşısında takdirlerini dile getirmiştir. Öte yandan yine İstanbul'da dönemin önde gelen zâkirlerinden Tatar Yaşar Baba'dan da pek çok mersiye meşk eden Fehameddin Efendi evinde uzun yıllar gerçekleştirdiği 10 Muharrem toplantılarındaki icrâsı ile bu formu Cumhuriyet Dönemi'nde yaşatan son mersiyehanlardan da biridir (Özkök, 2022) Muharrem aylarında hanesinde gerçekleştirdiği bu merasimlerde özellikle babasının kaleme aldığı mersiyeleri okuma gayretinde olduğu gibi bu toplantılara Ahmed Canip Efendi gibi dönemin pek mutasavvıf ismi de iştirak etmiştir. (Erhan, 2020).

Fehameddin Ulusoy babası Şemseddin Efendi ve Ahmet Canip Efendi gibi hem Osmanlı hem de Cumhuriyet Dönemini idrak etmiş pek çok mûsikîşinas mutasavvıfın 1950 öncesine taşıdığı bu birikimi 1980'li yıllara kadar muhafaza edip taşımasıyla da bir köprü şahsiyette olmuştur. Ziya Eşrefoğlu, Mehmed Safiyyüddin Erhan ve Ahmed Canip Efendi ile birlikte Numâniyye Dergâhı'nda mî'râciyye okuma geleneğinin yaşatılmasındaki katkıları fotoğraf karelerine yansınmasıyla bu durumun en güzel örneklerin biridir.

Çoban, Osmanlı son dönemi ile cumhuriyet dönemini idrak etmiş Bursalı mutasavvıf mûsikîşinaslar



Resim 1. Mehmed Şemseddin Efendi Tekkeler Kapanmadan Önce Bursa Mısırî Dergâhı Postnişini Olarak Mısırî Dergâhı'nda.



Resim 2. Mehmed Şemseddin Ulusoy Cumhuriyet Dönemi'nde.

2. Mehmed Ali Tokuş

Fatih Sultan Mehmed döneminde İstanbul saray çevresinin hizmet gören zatlarından Mehmet Hüseyin Çelebi'nin Bursa'ya gelmesiyle inşa olunan Karakâdi Camii aynı zamanda mensup olduğu Kâdiriyye'nin âyin-i icrâsıyla dergâh vazifesi görmeye başlamıştır. Dergâhın 6. Postnişîni Şeyh Mehmed Ali Efendi'den sonra Celvetiyye üzere âyin icrâ olunmaya başlanmıştır. Şeyh Ali Rıza Efendi'nin oğlu Mehmed Ali Tokuş ise dergâhın son postnişînidir (Ulusoy, 1997, s. 453).

Mehmet Ali Tokuş'un babası Seyyid Ali Rıza Efendi İmam Rıza soyundan gelmektedir. Dolayısı ile Razavî seyyidlerindedir. Ali Rıza Efendi bir müddet sarayda memuriyette bulunmuş, saraydaki memuriyeti esnasında Tatar Hanedanı'ndan Ali Mirza Bey'in kızı Vesile Reşide Hanım ile evlendirilmiştir. Vesile Reşide Hanım Ruslar bütün ailesini katledince birkaç kumandan ile katliamdan kurtulup Osmanlı sarayına sığınmıştır. Bu evlilikten Mehmet Ali Efendi dünyaya gelmiştir. Bu sebeple Mehmet Ali Efendi pederi cihetinden seyyid, annesi tarafından ise Tatar Hanedanı'ndandır. Gözlerinin hafif çekik oluşu bu sebeptendir (Özkök, 2021).

Bursa'da dünyaya gelen Mehmed Ali Efendi'nin tasavvuf yolunda ilk sülûku babası şeyh Ali Rıza Efendi'dendir. Dergâhın şeyhi Ali Rıza Efendi üveysidir ve bu çok az meşâyihite olan bir hususiyettir. İşte bu üveysilik babasından Mehmet Ali Efendi'ye de intikal etmiştir. Diğer yandan Kâdirî, Rifâî, Bedevî, Sâdî ve Celvetî hilafetlerini de babasından almıştır. Bursa'daki Kaygulu Dergâhı şeyhi Ruşen Efendi'den de ayrıca Celvetî icazeti almıştır. Ali Haydar Efendi isimli bir zattan da (İstanbul'daki Ali Haydar Efendi değildir) Nakşibendî, Kübrevî, Sühreverdî, Çeştî ve Mevlevî hilafeti almış olup Erzurum'daki bir Kâdirî Eşrefî şeyhinden de Eşrefî hilafeti vardır. Babası Seyyid Ali Rıza Efendi'nin on dokuz ayrı tarikatten hilafeti vardır. Mehmed Ali Efendi'nin ise on üç ayrı tarikatten hilafeti vardır. Babası Ali Rıza Efendi Sivas'ta medfun bulunan Abdullah Hâşimî Hazretleri'nden Kâdirî, Rifâî hilafeti almışlar ve bu hilafeti oğlu Mehmet Ali Efendi'ye de vermişlerdir. Karakâdi Dergâhı Celvetî meşihatı üzerine olduğu için haftada bir gün Celvetî âyini, bir gün Sâdî bir günde Kâdirî usûlü ile âyin icrâ etmişlerdir. Ancak kendi evlatları ve bendegânına Kâdiriyye üzere sülûk ettirmiştir. Çevresindeki hususi bir zümreye Abdullah Hâşimî Hazretleri'nden aldığı usûlü vermişlerdir. Mehmed Ali Efendi birçok tarikatten hilafeti bulunması sebebiyle bu tarikatların adap, usûl ve erkânına aşına bir zat olarak bilinmiştir. Dolayısıyla Karakâdi Dergâhı'nda hemen bütün turûk-u aliyenin usûl ve erkânı ayakta tutulmuştur¹ (Tokuş, 2020).

Cumhuriyetten evvel Bursa'nın zengin tasavvuf kültürünün bir göstergesi niteliğinde olan nevbe merasimlerine meşâyih ile beraber çıkmış, bu merasimlerde Mehmet Ali Efendi ile Şemseddin Mısırî hep beraber yürümüşlerdir. Dönemin önde gelen mûsikîşinas şeyhlerinden Mehmed Şemseddin Efendi ile çok yakın dostluğunun yanında yine

¹ Mehmed Ali Efendi'ye ait bu hilâfetnâmeler kızı Feriha Tokuş tarafından Kahraman Özkök'e verilmiştir.

Nakşibendî şeyhlerinden Seyyid Ahmed Hüsameddin Rukkâlî (Dagistânî), Numâniyye Dergâhı'ndan Safiyyüddin Efendi, Konya'da müze müdürlüğü de yapmış olan son devir Bektâşî babalarından Naci Kum, tasavvufa dair eserleri ile bilinen Mehmed Ali Aynî Bey, *Osmanlı Müellifleri* eserinin yazarı Bursalı Mehmed Tahir ve Karamazak Dergâhı son şeyhi ve Cumhuriyet Dönemi Emir Sultan Camii imamlarından Evliya Dede namıyla bilinen İsmail Hakkı Elal Efendi gibi mutasavvıf şahsiyetler ile de dostluklar kurmuştur (Kara, 2017, s. 289, Özkök, 2021).

Karakâdi Dergâhı Cumhuriyet öncesi mutasavvıf zümrenin çokça itibar ettiği ve büyük merasimlerin icrâ edildiği bir dergâhtır. Ancak tekkelerin kapanmasından sonra Mehmed Ali Efendi Bursa'da sokağa çıktığı zaman kendisine selam dahi vermemek için insanlar göz kaçırır olmuştur. Özellikle 1925 ve 1945 yılları arası Mehmed Ali Efendi açısından da bir hayli meşakkatli bir dönemdir. 1930'lu yılların başında yaşadığı şöyle bir hadise Cumhuriyet Dönemi'nde yaşadıklarının bir göstergesi niteliğindedir. Bir gün yatısı namazından sonra meşâyih'tan küçük bir grupta Karakâdi Camii'nde ilâhi ve tevşih okumak üzere toplanırlar. Fakat mahalleden bir genç tarikat âyini yaptıkları gerekçesiyle bu zatları şikâyet etmiştir. Mehmed Ali Efendi ve beraberindekiler yasak olan bir faaliyeti gerçekleştirmeleri nedeniyle tutuklanarak yirmi gün hapiste kalmışlardır. Hatta mahkeme masrafları da suçsuz bulunmalarına rağmen Mehmed Ali Efendi'den alınmıştır. Yaşanılan üzücü hadise onu derinden etkilemiş ve bu olaydan sonra kendi iç dünyasına kapanmıştır. (Erhan, 2020).

Tekkelerin kapanmasından sonra emekliliğine kadar Orhan Camii'nde imam ve hatiplik vazifesinde bulunmuştur. Bu camide verdiği Cuma hutbeleri Bursa'da halk arasında çokça makes bulduğu gibi irad ettiği hutbelerde Ehl-i beyt sevgisini hep ön planda tutmuştur. (Özkök, 2021).

Medrese icazeti olan bir şeyh olarak Mehmed Ali Efendi şeriat ilimlerine de vakıftır. Bunun yanında tıp ilmine de vukûfiyeti bulunan Mehmed Ali Efendi dergâhta hususi odasında hastalıklara ilaç yapan bir şeyhtir. Bu kadim ilaç yapma usûlleri babası Ali Rıza Efendi'den ona intikal eden bir niteliktir. Zira babası Ali Rıza Efendi'nin tıp ve havas ilimlerinde büyük bir vukûfiyetinin olduğu da bilinmektedir (Ulusoy, 1997, s. 453). Mehmed Ali Efendi giyim kuşam konusunda da çok titiz bir zat olarak bilinmektedir. Yazlık, kışlık kıyafetlerini özenle seçip diktirmiştir. Her zaman giyimine ve şahsi bakımına önem vermesiyle tanınmıştır (Bkz. Resim 6).

Titiz ve mûnis bir zat olan Mehmed Ali Efendi, adâp usûl ve erkân hususunda çok hassas davranmış ve taviz vermemiştir, Dergâhlar kapatılınca vakıf idaresi dergâhı bir saman tüccarına satmış ancak Mehmed Ali Efendi ailesiyle birlikte dergâhın meşrutasında kalmaya devam etmiştir. Günümüzde Karakâdi Camii olarak bilinen dergâhın haziresinde medfun bulunan Ali Rıza Efendi'nin kabri torunu Feriha Tokuş tarafından tekrar tespit edilerek yerine taş konulmuştur (Tokuş, 2020).

Soyadı kanunu çıkınca Tokuş soyadını alan Mehmed Ali Efendi'nin ilk hanımından iki kızı olmuş hem kızları hem de anneleri veremden vefat etmiştir. İkinci hanımından bir oğlu (Haydar) bir kızı (Reşide) olmuştur. Üçüncü hanımından bir oğlu (Ali Rıza), dördüncü hanımından çocuğu olmamış, beşinci hanımı Fatma Hanım'dan ise (Mebruke Nercis) ve (Feriha Remziye) isimli iki kızı olmuştur (Tokuş, 2020). 1948 yılında vefat eden Mehmed Ali Efendi'nin cenaze namazını Emir Sultan Camii İmamı İsmail Hakkı Elal Efendi (Evliya Dede) kıldırması, kabre de İsmail Hakkı Efendi ile Mehmed Ali Efendi'nin bendegânından Hüseyin Baba (Sarpkan) koymuştur. Emir Sultan Mezarlığı'nda türbenin kuzey cihetine defnolunmuştur. Feriha Tokuş'un annesi ve ablası babası ile aynı kabirde medfundur (Tokuş, 2020).

Şeyh Mehmed Ali Tokuş'u konumuz açısından önemli kılan husus döneminin önde gelen mersiyehan, mi'râciyyehan ve tevşihhanlarından olmasıdır. Bursa'daki tarikatların usûlünü bilmesinin yanında sesi de güzel olan Mehmed Ali Efendi ilâhi, mersiye, tevşih ve mi'râciyye gibi tekke mûsikîsi formlarında da mahir bir icrâcı olarak temayüz etmiştir. Hatta Karakâdi Dergâhı'nın zâkirlerinden Bursalı Recep Çultu'yu bizzat Mehmet Ali Efendi yetiştirmiş olup Sadettin Kaynak Bursa'ya geldiğinde bu zâkiri dinleyince *"Yetiştirdiğiniz zâkir bugün memleketimizde bulunacak bir kıymet değil"* diyerek iltifatta bulunmuştur. Sadettin Kaynak, sesi çok güzel olan bu zâtı İstanbul'a götürmek için istemişse de Mehmed Ali Efendi manevi vazifesi olduğunu belirtip *"Biz böyle kişilerin sahneye çıkmasına, aalemum bir şeyler okumasına razı değiliz"* diyerek müsaade vermemiştir (Özkök, 2021).

Mehmed Ali Efendi henüz küçük yaşlarda iken kendi çocuklarına da pek çok ilâhi meşk etmiştir. Kızı Feriha Tokuş o dönemde tekke tavrı ile babasından meşk ettiği ilâhileri bizzat nakletmektedir. Mehmed Ali Efendi önce kendisi okur ardından da çocuklarına okutarak hata varsa bunları tashih edermiş. Bugün 90 yaşında olan Feriha Tokuş hıfzındaki bütün ilâhilerin Karakâdi usûlünde babasından meşk edilmiş eserler olduğunu belirtmiştir. Mehmed Ali Efendi'den mûsikî hususunda istifade eden talebelerinden biri de Hafız Sadettin Kaynaktır. Zaman zaman Bursa'ya gelerek ondan ilâhi, durak, tevşih ve mersiye meşk etmiştir.

Mehmed Ali Efendi'nin tekke mûsikîsi bağlamındaki zenginliği başta babası ve dergâhtaki zâkirlerden gelmektedir. Diğer yandan Bursa'daki bütün dergâhlarla münasebetleri olmasından dolayı onun diğer dergâhlardaki zâkirlerden de istifade etmesi kuvvetle muhtemeldir. Zira iyi bir mûsikî kabiliyeti olan Mehmed Ali Efendi Bursa dergâhlarında gördüğü ve duyduğu usûlleri de hıfzına almış bir mûsikîşinastır. Kendi dergâhının usûllerini pederinden geçtiği gibi diğer dergâh usûllerini de hıfzına almıştır. Ayrıca Celvetî olması sebebiyle Aziz Mahmud Hüdâyî Âsitânesi şeyhi Küçük Ruşen Efendi ile de münasebetleri ve mektuplaşmaları olmuştur. Dolayısıyla bu dergâhın dinî mûsikî kültüründen de istifade etmiştir (Tokuş, 2020).

Bunun yanında devrinin İstanbullu zâkirleri Mehmed Ali Efendi'ye gelerek ondan tarikat usûlleri öğrenip ilâhi meşk etmişlerdir. Yine İzmir Kâdirî meşâyihinden bir zat oğlunu Mehmed Ali Efendi'den usûl, erkan, ilâhi ve mersiye öğrenmesi için Karakâdi Dergâhı'na göndermiştir. Mehmed Ali Efendi şeyhliği döneminde turuk-u aliyenin merasimlerine, usûlüne, erkanına bir nevi mektep de olmuştur.

Diğer yandan Karakâdi Dergâhı mersiye ve ilâhi okumada kendine mahsus bir tavra ve uslûba sahip olmuştur. Hasan Sezâi'ye ait "*Ağla Matemdir Muharremdir Bu Gün*" adlı mersiye'nin okunuşundaki farklılık da işte bu dergâha mahsus tavrın en belirgin olanlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Mehmed Ali Efendi ise bu tavrı en iyi icrâ eden zatlardan arasındadır.

Hasan Sezâi'nin mersiyesinin okunuşunda İstanbul tavrı ve devran tavrı olduğu gibi bir de Mehmed Ali Efendi'nin icrâsıyla Karakâdi tavrı bilinmektedir. İşte Mehmed Ali Efendi bütün bu mersiye tavırlarını kamilen bilen ve hiçbirini birbirine karıştırmadan okuyabilen bir zattır. Mehmed Ali Efendi'nin hayatında bariz olan yegâne mesele Ehli beyt muhabbeti ve meveddeti olmuştur. Babasından aldığı bu hususiyeti kendi çocuklarına da telkin ederek aynen intikal ettirmiştir. Ondan bize bir ses kaydı ve beste ulaşmamıştır, ancak onun kendine mahsus bir mersiye ve tevşih okuma usulü vardır ki bu tavrı günümüze taşıyan kişi kızı Feriha Tokuş olmuştur (Özkök, 2021).



Resim 3. Karakâdi Dergâhı Son Postnişini Mehmed Ali Efendi Dergâhın Bahçesinde.



Resim 4. Mehmed Ali Tokuş'un Cumhuriyet Dönemi'nde Orhan Camii İmam Hatibi Olarak Vazife Yaptığı Yıllar.

3. Ahmet Hüsametdin Fındıkoğlu

Cumhuriyet Dönemi'nde Bursa ve mevlîdhan denilince ilk akla gelen isimlerden biri de Emir Sultan Dergâhı son şeyhi (Erhan, 2016, s. 150) ve Emir Sultan Camii müezzinlerinden Hafız Hüsametdin Fındıkoğlu'dur. 1916'da Emir Sultan Dergâhı'nda dünyaya gelmiştir. Babası dergâhın postnişini Hüseyin Sabri Efendi olup annesi ise Rabia Hanım'dır (Fındıkoğlu, Bursa İl Müftülüğü Özlük Arşiv Dosyası).

İlk çocukluk yıllarına tekabül eden ve dergâhların henüz açık olduğu 1925'e kadar geçen süre onun aynı zamanda Emir Sultan Dergâhı'nda ilmî, kültürel ve dinî mûsikî bakımından zengin bir muhitte yaşadığı dönemdir. Zira dergâhlar kapanmadan önce Bursa'da kırk civarında tekkenin var olduğunu bilinmektedir (Hasan Taib Efendi, 2007, s. 24, Genel Kurmay Başkanlığı Coğrafya Encümeni, 2009, s. 106). Ancak bu tekkeler hem sahip olduğu maddi imkanlar hem de müntesipleri bakımından da birbirinden farklılık arz etmiştir. İşte Hüsametdin Fındıkoğlu'nun doğduğu ve yetiştiği Emir Sultan Dergâhı da hem XVIII. yüzyıl sonları hem de XX. yüzyılın ilk çeyreği itibarıyla pek çok önemli zâkir ve mûsikîşinasa ev sahipliği yapmış bir tekkedir. Nitekim Mehmed Şemseddin Ulusoy Bursa dergâh ve mutasavvıflarına dair eserlerinde bu hususa işaret etmektedir (Bkz. Ulusoy, t.y.; Ulusoy, 2016). Kendisine ait ses kayıtları dinlenildiğinde davûdî bir sese de sahip olan

Fındıkoğlu'nun henüz çocukluk yıllarında iken Emir Sultan Dergâhı'nın bu zengin mûsikî birikiminden istifade ettiği de anlaşılmaktadır. Zira tekkeler kapanmadan önce sekiz yaşında iken dergâha şeyh olmuş ancak yaşının küçük olması sebebiyle Mısırî Dergâhı son şeyhi Şemseddin Efendi vekaleten bu vazifeyi yürütürken tekkeler kapanmıştır. (Ulusoy, 2020, ss. 224-225).

Hüsametdin Fındıkoğlu henüz dokuz yaşında iken dergâhların kapanmasıyla ilk mûsikî bilgilerini aldığı tekkenin zikir meclislerinden mahrum kalmış ancak onun bu dönemde edindiği birikim ve tekke tavrı ile ilâhi, mersiye ve şuşul okuyuşu bir ömür boyu devam etmiştir. Bu bağlamda Mehmed Şemseddin Ulusoy, Mehmed Ali Tokuş ve Ahmet Canip Özbayraktar ile birlikte tekke tavrı ile okuyuşu Cumhuriyet Dönemi'ne intikal ettirip yaşatan isimlerden biri olmuştur (Erhan, 2020).

1946 yılına kadar resmi bir görev almayan Hüsametdin Fındıkoğlu bu süreçte bir taraftan hıfzı ile meşgul iken diğer taraftan da kıraat ve mûsikî bilgilerini geliştirme gayretinde olmuştur. Onun hem kıraat hem de mûsikî birikimine katkı sağlayan en önemli isim İstanbul Heybeliada Kur'ân Kursu Öğretmeni Kurrâ Hafız Ahmet Hızal'dır. 1944-45 yıllarında Heybeliada'da kalarak hocasından hem ta'lim hem de makam dersleri almıştır. Öğrenci seçerken mûsikî hususundaki yetenek ve ses güzelliğine dikkat eden Hızal'ın bu bağlamda en faydalı olduğu öğrencilerinden biri Hüsametdin Fındıkoğlu'dur. Zira mevlîdin nasıl okunacağını mısra mısra hocası Hızal'dan meşketmiş ve bu hatıralarını çocuklarına zaman zaman dile getirmiştir (Fındıkoğlu, 2020).

27.11.1946 tarihinde otuz yaşında iken Emir Sultan Camii müezzini olarak atanan Fındıkoğlu yaş haddinden emekli olduğu 1982 yılına kadar bu camide görev yapmıştır. (Fındıkoğlu Özlük Arşiv Dosyası). 1971 yılına kadar ise Emir Sultan Dergâhı'nın meşrutasında oturmaya devam etmiştir. 1988 yılında vefat eden Hafız Hüsametdin Fındıkoğlu caminin batı cihetindeki hazireye defnedilmiştir.

Bursa çevresinde Motorlu Hafız ismiyle tanınan Fındıkoğlu hem mevlîd okuyuşu hem de tekke tavrı ile okuduğu ilâhi ve şuşuller ile tanınmıştır. Özellikle 1950'lerden 1980'li yıllara kadar devam eden süreçte Bursa'nın en önde gelen mevlîdhanlarından biri kabul edilmiştir. Güçlü sesi ve ileri mûsikî bilgisiyle Bursa mevlîd meclislerinin aranan ismi olan Fındıkoğlu bu cemiyetlerde yine dönemin tanınmış hafız ve mevlîdhanlarından Harun Soydaş, İdris Pekak, Ahmet Hızal, Mustafa Yavuz, Mestan Mestanlar ve Mustafa Kavurmacı ile beraberlikleri olmuştur. (Kavurmacı, 2020, Bursa). Nitekim Ömer Tuğrul İnançer 1950'li yılların başında gerçekleşen sünnet merasiminin mevlîdini Hüsametdin Fındıkoğlu'nun okuduğunu hatıraları arasında zikretmiştir (İnançer, 2022).

Ses ve okuyuş tavrı ile dinleyenler üzerinde tesirler bırakan Fındıkoğlu'nun mevlîd kıraatı dışında başarılı bulunduğu bir başka saha ise ilâhi, kaside ve şuşul okuyuşudur. Çocukluk yıllarında tekkenin zâkirlerinden meşk ederek edindiği bu tavrı en iyi şekilde temsil ederek hemen hemen döneminde kimsenin bilmediği Arapça güfteli eserleri başarılı bir şekilde

icrâ etmiştir.² Bu husus kendisini tanıyan Emir Sultan Camii cemaati tarafından bu camide görev yaptığım 2015-2019 yılları arasında pek çok kez dile getirilmiştir. Ayrıca okuyuş ve icrâda son derece titiz olduğu bilinen Fındıkoğlu özellikle mevlîd icrâlarını kaydetmesi için bir teyp ile birlikte küçük oğlu Esat'ı davet edildiği cemiyetlere götürerek mevlîd okuyuşlarını kasetlere aldırılmış ve bu kayıtları dinleyerek kendi okuyuşunu değerlendirmiştir (Fındıkoğlu, 2020).



Resim 5. Ahmet Hüsamettin Fındıkoğlu Emir Sultan Camii Kürsüsünde Mevlîd Okurken.

Hüsamettin Fındıkoğlu öğreticilik yönü itibariyle ön plana çıkmasa da dinî mûsikîye meyli olan ve kendisine müracaat edenlere bildiklerini öğretme gayretinde de olmuştur. Nitekim Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türk Din Mûsikîsi Öğretim Üyesi olan Prof. Dr. Bayram Akdoğan bir makalesinde ilâhiyat fakültesi öğrencisi olduğu yıllarda kendisinden bazı eserleri meşk ederek istifade ettiklerini nakletmiştir. Öte yandan dinî mûsikî meşki hususunda ilgili din görevlileriyle zaman zaman muhtelif meclislerde bir araya gelerek onlara tekke tavrı ile icrâ örnekleri de göstermiştir.

² Tekke tavrı ile okuduğu şuşul ve ilâhiler mevlîdhan İsmail Topçu ve kendisini tanıyan Bursalı mûsikîşinaslar tarafından Emir Sultan Camii imam hatibi olarak görev yaptığımız yıllarda pek çok kez dile getirilmiştir.



Resim 6. Emir Sultan Camii'nin İki Meşhur Mevlîdhan Müezzini Hüsamettin Fındıkoğlu ve İdris Pekak.

4. Ahmet Canip Özbayraktar

Ahmet Canip Efendi 1901 yılında Bursa'da dünyaya gelmiştir. Baba tarafından dedeleri Anadolu'dan Rumeli'ye geçen fetih ordularında bayraktarlık vazifesinde bulunmasından dolayı Cumhuriyet Dönemi'nde Özbayraktar soyadını almışlardır. Ayrıca baba tarafından aile büyükleri Osmanlı Sarayı'nda havlucubaşılık yapmıştır. Annesinin babası Hacı Mustafa Efendi ise II. Mahmud Dönemi'nin önde gelen aşiret beylerindedir. Babası Şükrü Efendi ve abisi Tüfekçi Osman Kâdiriye dervişânından olup Ahmet Canip Efendi'nin tasavvufi terbiyesinde iki mühim simadır (Düzen, 2009, s. 5).

Küçük yaşlarda hafızlık eğitimi için Kur'ân kursuna devam etmiş ancak hızını tamamlayamamıştır. Gençlik yıllarında Şeyh Ali Haydar Efendi'den *Delâil-i Hayrât* okumuş ve kendisine intisap etmek isteyince "*Evladım ben yaşlandım*" diyerek ilk manevi terbiyesi için manen Emir Sultan'a götürmüştür. Bu sebeptendir ki Canip Efendi sülûkunu anlatırken üveysî olduğunu dile getirmiştir. Daha sonra Osmanlı medreselerinde eğitim görmüş Çorlu Müftüsü Ali Timur Efendi'ye intisap etmiştir. Uzun bir süre Ali Timur Efendi ile münasebeti devam etmiş ve ondan Nakşî icâzeti almıştır. İkinci Nakşî icâzetini ise Bolulu Sürmeli Muhiddin Efendi'den almıştır. Onun tasavvufi gelişiminde burada aldığı manevi terbiyenin mühim bir yeri olmuştur. Canip Efendi tasavvuf anlayışındaki verâ ve mahviyyet duygusunu burada aldığı tasavvuf terbiyeye bağlamıştır. Üçüncü icâzetini İstanbul'da Muhiddin Ensârî'den Rifâiyye üzerine almış, dördüncü icâzeti ise Kâdiyye üzerine

Suriye'nin Hama şehrinden ricâlû'l-gaypten gelmiştir. (Şahin, 2020, Bursa). Canip Efendi Kâdirî icâzeti geldikten sonra *“Kırk yılı aşkın tarikat-ı Nakşîyyede'n ders verdim, fakat tarikat-ı Kâdiriyye'den görev verildikten sonra bu yolda yürüdüm”* demiştir. Ayrıca Melâmiyye'den Yakup Efendi, Mevleviyye'den de Postacı Ali Efendi icazet vermek istemişse de *“Bu kadarı kâfi, adam olmadıktan sonra kırk icazetin olsa ne yazar”* diyerek tevazu göstermiştir (Düzen, 2009, ss. 20-21).

Aldığı tasavvuf terbiyesi gereği takva ve verâ ile yaşamış, insanlardan hiçbir maddi beklenti içinde olmayıp medh edilmeyi de asla tasvip etmemiştir. Maddi imkanları sınırlı olmasına karşın çevresinde cömert bir zat olarak bilinmiştir. Milli Emlak Müdürlüğü'ndeki memuriyet vazifesinden 1955 yılında emekli olunca Uludağ Yolu'nda Aşıklar Tepesi olarak bilinen muhitte küçük bir dergâh inşa ettirmiş ve vefatına kadar burada dervişanı ile birlikte sohbet, toplantı ve zikirler gerçekleştirmiştir.

Yaşı itibarıyla dergâhların açık olduğu 1925 öncesini idrak ettiği gibi vefat ettiği 1990 yılına kadar da Cumhuriyet Dönemi Bursa dinî hayatının önemli isimlerinden biri olmuştur. Nakşî, Rifâî ve Kâdirî icazetleriyle bir taraftan tasavvuf muhitinde hizmet ederken diğer yandan da dâvûdî sesi ve tekke mûsikîsine hakimiyetiyle Cumhuriyet Dönemi'nin mühim bir siması olarak temayüz etmiştir. Zira tekkeler kapandığında 24 yaşında olan ve mutasavvıf bir çevrede yetişen Canip Efendi'nin Bursa dergâhlarındaki mûsikîşinas ve zâkirlerden istifade ettiği bilindiği gibi öte yandan onun ikinci Nakşî icazetini aldığı Bolulu Muhyiddin Efendi'nin dergâhından da bu hususta çokça istifade ettiği bilinmektedir. Ayrıca İstanbul dergâh çevreleriyle de ünsiyeti bulunan Canip Efendi'nin mûsikî birikimi hususunda buralardaki zâkir, mevlîdhan, mi'râciyyehan ve mersiyehanlardan da faydalanmış olması muhtemeldir. (Şahin, 2020, Bursa). Bu bağlamda Cumhuriyet Dönemi dinî mûsikî hayatının sembol isimlerinden Hüseyin Sebilci ile yakın dostluğu ve karşılıklı ziyaretleşmeleri, Karagümrük Cerrâhi Dergâhı Şeyhi Muzaffer Ozak ve Safer Dal ile ünsiyeti Canip Efendi'nin İstanbul ile olan yakın münasebetinin bir göstergesi niteliğindedir. Ayrıca İstanbul'a gittiği dönemlerde Üsküdar Özbekler Tekkesi'nde misafir olmuştur. Burada kaldığı zaman dilimlerinde son dönem zâkirlerinden Tatar Yaşar Baba ile Hüseyin Sebilci'nin ağabeyi Mazhar Baba'dan da istifade ettiği bilinmektedir (İnançer, 2022).

Cumhuriyet Dönemi Bursa dinî mûsikî hayatının önde gelen isimlerinden biri kabul edilen Ahmet Canip Efendi mi'râciyye, mersiye ve tekke tavrıyla ilahî okuyuşu ile tanınmıştır. Nitekim Bursa'da mi'râciyye okuma geleneğinin 1950'li yıllardan günümüze taşınmasında katkı sağlayan isimlerden biridir. Numâniyye Dergâhı'nda 1950 sonrası dönemde Hubcuzâde Şakir Çetiner riyasetinde icrâ olunan mi'râciyye tilavetlerine iştirak ettiği (Bkz. Resim 8) gibi Mehmed Şemseddin Ulusoy'un vefatından sonra oğlu Fehameddin Ulusoy'un evinde her yıl 10 Muharrem'de gerçekleştirilen toplantılarda da bulunarak burada mersiyehanlık yapmıştır. Ayrıca hem evi hem de dergâhı olarak kullanılan Uludağ Yolu'ndaki mütevazı mekânda Muharrem ayı mateminin dile getirildiği toplantıları her yıl

gerçekleştirmiş olup bu merasimlerde kendine has tavrı ile mersiye icrâlarında bulunmuştur (Şahin, 2020).

Onun bu sahadaki maharetini ortaya koyan bir diğer husus ise mazhar vurarak ilâhi okumasıdır. Son dönemin önde gelen mutasavvıf mûsikîşinaslarından Nezih Uzel'in Canip Efendi'ye olan ilgi ve iltifatı tekke tavrı ile icrâ yapabilen son temsilcilerinden biri olmasıyla yakından ilgilidir. Canip Efendi'nin dâvûdi sesi ile mazhar vurarak ilâhi ve kaside okuyuşu 1977 yılında Nezih Uzel'in gayretleriyle Fransa'da yayınlanan bir plak ile tanıtılmıştır. Bu plak ile ilgili Hafız Nail Dural'ın şöyle bir hatırası vardır: 1978 yılında Almanya'da din görevlisi olarak vazifeli olduğu dönemde alışveriş için gittiği büyük bir market zincirinin müzik standında Canip Efendi'nin resminin bulunduğu plağı görünce çok şaşırılmış ve hemen satın almıştır. Türkiye'ye dönünce bu plağı Canip Efendi'ye götürüp hediye etmiştir. Kendisi için yapılan bu plağı görünce bu durumdan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. (Dural, 2021, Bursa). Yine 1987 yılında Alman devlet televizyon kanalından bir ekip gelerek ilâhi ve kaside okuyuş tavrını kayıt altına almış ve Ramazan Ayı'nda Almanya'daki Türkler için iftar vaktinde yayınlanmıştır. Bu çekimler o yıllarda Almanya'da yaşayan müntesipleri için unutulmaz hatıralar arasında yer almıştır (Düzen, 2022).

Cumhuriyet Dönemi'nin dinî mûsikî hayatına katkıları bakımından önemli isimleri arasında yer alan Hubcuzâde Şakir Çetiner, Hüseyin Sebilci, Albay Selahattin Gürer, Muzaffer Ozak, Safer Dal ve Nezih Uzel ile yakın dostluklar kuran Ahmet Canip Efendi dinî mûsikîdeki icrâ ve birikimi ile her ne kadar Avrupa müzik çevrelerinin ilgisine mazhar olsa da hiçbir zaman şöhret kaygısı içinde olmamıştır. Dervişlerinin ifadesiyle gösteriş, riya ve övülmekten uzak bir hayatı önclemiştir. 89 yaşında iken 27 Mart 1990 tarihinde Ramazan ayının ilk gecesi vefat etmiş ve Bursa Dobruca Köy Mezarlığı'na defnedilmiştir (Düzen, 2009, s. 195).



Resim 7. Kâdiri Şeyhi Ahmed Canip Özbayraktar Uludağ Yolu'ndaki Dergâhında Mazharı ile İlâhi Okurken.



Resim 8. Ahmed Canip Efendi Hubcuzâde Şakir Çetiner, Tabak İbrahim Efendi ve Diğer Zevât ile Birlikte Bursa Nûmâniyye Dergâhı'nda Mi'râciyye Kiraatı Esnasında 1980.

Sonuç

Tarihi süreçte ilim, kültür ve sanat hayatı bakımından Osmanlı coğrafyasının önde gelen şehirleri arasında yer alan Bursa Osmanlı mûsikî kültürünün temellendirilmesi bakımından da önemi haiz bir merkezdir. Vefeyâtnâmeler ışığında değerlendirildiğinde erken dönemde dahi tekke muhitlerinde güçlü bir dinî mûsikî kültürünün varlığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Ulu Camii ve selatin camiler ekseninde hızla gelişen bir cami mûsikîsi Bursa'yı Osmanlı dinî mûsikî kültürü içinde önemli bir mevkiye taşımıştır. Bursa sahip olduğu bu dinî mûsikî birikimiyle yüzyıllar boyunca İstanbul'u besleyen bir kaynak da olmuştur. Dinî mûsikî ekseninde hayatlarını ele aldığımız bu dört mutasavvıf mûsikîşinas son dönem İstanbul–Bursa etkileşiminin önemli örnekleri arasındadır. Diğer taraftan Osmanlı son dönemi ile Cumhuriyet'in ilk yıllarında Bursa'nın sahip olduğu zengin tekke mûsikîsini ortaya koyması bakımından da mühimdir. Mevlîd, mi'râciyye, mersiye, ilâhi formlarının icrâsındaki maharetleriyle bilinen bu isimler açısından 1950 öncesi dönemin siyasi iklimi sınırlı bir icrâyı mümkün kılsa da 1988'de vefat eden Ahmet Hüsamettin Fındıkoğlu ve 1990'da vefat eden Ahmet Canip Özbayraktar'ın icrâ ve ses kayıtları vasıtasıyla bu kültür belli ölçüde günümüze taşınabilmiştir. Öte yandan 1936'da vefat eden Şemseddin Efendi'nin dışında diğer üç mûsikîşinas şeyhin meclislerinde bulunmuş, icrâlarını dinleyebilmiş şahsiyetlerin onlara dair verdiği şifahi bilgilerin kayıt altına alınmış olması da çalışmamız açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

Bursa İl Müftülüğü Ahmet Hüsamettin Fındıkoğlu Özlük Arşiv Dosyası.

Düzen, N. (2009). *Ahmet Canip Efendi'nin Hayatı*. Yayınevi Yok.

- Ebu Abdullah Muhammed İbn Battûta Tancî, (2000). *İbn Battûta Seyahatnâmesi*. (C. 1). Çev. A. Sait Aykur. Yapı Kredi Yay.
- Erhan, M. S. (2006). *Bir Zamanlar Bursa'ydı, Bir Pâyitahtın Pâyimali*. Sufi Kitap.
- Fahri, Z. (1941). Bursa müverrihlerinden Mehmed Şemseddin'in hayatı ve eserleri. *Uludağ Bursa Halkevi Dergisi*, Sayı 34.
- Hasan Tâib Efendi, (2007). *Hâtıra yahut mir'âtı Burusa*. Haz. M. Fatih Birgül. Gaye Kitabevi
- Kara, M. (2017). *Bursa'da tarikatlar ve tekkeler*. Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Kara, M. & Algül, H. (2020). *Ehl-i Beyt-i Mustafa şehîd-i Kerbalâ ve mersiyeler*. Deren Matbaacılık.
- Karaman, H. vd. (2012). *Kur'ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâlî*. (2012). Türkiye Diyanet Vakfı Yay.
- Koca, F. & Turabi, A. H. (2017). Türk din mûsikîsi formları. *Türk Din Mûsikîsi El Kitabı*. Ed. Ahmet Hakkı Turabi. Grafiker Yay.
- Komisyon, (2009). *Cenûbî Marmara havzası Bursa vilayet coğrafyası*. Haz. Dr. M. Fatih Birgül & Dr. Levent Ali Çanaklı. Bursa İl Özel İdaresi Yeşil Şehir Kitaplığı.
- Mehmed Neşrî, (1949). *Kitâb-ı Cihan-Nümâ*. (C. 1). Haz. Faik Reşit Unat & Mehmed A. Köymen. TTK Yayınları.
- Ulusoy, C. (2015). *Taşrada kent ve aydın: Bursa örneği (1930-1950)*. [Doktora Tezi]. Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, M. Ş. (t.y.). *Âyine-i diyâr-ı şemsî*. El yazması. Mustafa Kara Özel Kütüphanesi.
- Ulusoy, M. Ş. (2021). *Gülzâr-ı Mısırî (Niyâzî-i Mısırî ve Bursa Mısırî Dergâhı)*. Haz. Mustafa Kara, Serhat Gültaş & Sedat Akay. Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Ulusoy, M. Ş. (1997). *Yâdigâr-ı şemsî*. Haz. Mustafa Kara & Kadir Atlansoy. Uludağ Yayınları.
- Ulusoy, M. Ş. (2016). *Dildâr-ı şemsî (Niyâzî-i Mısırî'nin İzinde Bir Ömür Seyahat)*. Haz. Mustafa Kara & Yusuf Kabakçı. Dergâh Yay.
- Yücer, R. R. (1937). M. Şemseddin Ulusoy. *Bursa Halkevi Dergisi*, Sayı 9.

Kişisel Görüşmeler:

Sayı	İsim	Meslek	Görüşme Tarihi	Yaş
K. 1	Esat Findikoğlu	Memur	02.10.2020	65
K. 2	Feriha Tokuş	Emekli	10.10.2020	89

K. 3	Kahraman Özkök	Yazar	31.01.2021	60
K. 4	M. Safiyyüddin Erhan	Restoratör	20.02.2020	69
K. 5	Mustafa Kavurmacı	Din Görevlisi	10.10.2020	84
K. 6	Nail Dural	Din Görevlisi	21.08.2021	78
K. 7	Nevzat Düzen	Emekli	11.02.2022	70
K. 8	Şaban Şahin	Emekli	23.10.2020	74
K. 9	Ömer Tuğrul İnançer	Sanatçı	19.02.2022	77

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Ahlakın Cinsiyeti: Klasik İslam'da Kendilik, Aile ve Toplum Etiği, Zahra Ayubi, çev. Galipcan Altinkaya, Livera Yayınevi, İzmir, Aralık 2022.

Şeyma KÖMÜRÇÜOĞLU*

E-mail: seyma.komurcuoglu@medeniyet.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6575-7835>

Ahlakın Cinsiyeti, çarpıcı bir hikâyeye başlar. Hikâye Gazzalî'nin, karısının ve çocuklarının yanından, belki bir daha dönmek üzere ayrılışını resmetmektedir. Otobiyografik bir kaynağa dayanan bu resimde, Gazzalî'nin Bağdat'tan ayrılırken içinde bulunduğu hayal kırıklığına, parlak kariyerine ustaca yer verilirken, ondan geriye kalan karısı, oğlu ve kızının bu hikâyenin neresinde durduğu konusunda sessizlik hüküm sürmektedir. Gazzalî Bağdat'ı terk etmek üzere evinden ayrılırken kardeşine dönerek "Gitmem gerektiğini biliyorsun" der. Karısına ise tek kelime bile etmez. Hikâyenin bize sunduğu resim bu yödedir. Fakat acaba gerçekte bu ayrılış nasıl gerçekleşmiştir? Yazar, otobiyografik bu resme dayanarak, karısıyla tek kelimeyle bile olsa vedalaşmadan yaşadığı şehirden ayrılan bir erkek âlim prototipi sunar ve Gazzalî'yi Gazzalî yapan şeyler arasında karısı ve ailesi ön planda olan figürler olarak sunulmaz. Fakat yazarın bize sunduğundan bağımsız olarak biz okuyucu/izleyiciler olarak karşımıza bir soru ve bir yol ayrımı çıkar. Soru şudur: Acaba gerçekte bu ayrılış nasıl gerçekleşmiştir? Gerçekleşen olay otobiyografiye ve oradan da ilgili belgesele ne kadar yansımıştır? Yol ayrımı ise, gerçekte ne yaşandığından bağımsız olarak, metnin, sanki karısı Gazzalî'nin hayatında hiç yokmuş gibi inşa edilmesinin, bilinçli bir metin kurgusu olarak, bir dünya görüşünün yansımaları olarak görülüp görülmeyeceği noktasında düşümlenir. Karısı Gazzalî'nin entelektüel/akademik/ilmî yolculuğunda nerede yer almaktadır? Dahası, karısı ve çocukları, kendilerinden uzaklaştığında Gazzalî'ye daha nezih bir etik/ilmî yükselme imkânı veren dış unsurlar mıdır? Hikâyenin ve ele alacağımız kitabın düşümlendiği sorular ve ayrışma noktaları bunlardır.

Kitabın giriş bölümünün kendisiyle başladığı bu hikâye ve hikâyeye eşlik eden tınının biz modern okuyucu için oldukça tanıdık olduğunu söylemek mümkün. Bu hikâyeye olan aşinalığımız ise sadece günlük hayat pratiklerimizden kaynaklanmıyor. Zira gerek antik Yunan felsefesi metinlerinde gerekse Orta Çağ İslam ve Batı felsefe geleneklerinde üretilmiş metinlerde görmeye alışık olduğumuz ve hatta artık kanıksadığımız bir durum vardır: Bu metinlerde kadınlar, erkeklerle aynı zaviyeden görülmezler. Kimi zaman bu, kadınların insan tanımının dışında bırakıldıkları örneklerle beraber karşımıza çıkar, kimi

* Dr. Öğretim Üyesi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Felsefesi ve Dinler Tarihi Bölümü.

zaman cadı kabul edilip yakıldıkları örneklere eşlik eder, kimi zamansa kadın, doğurma eylemi üzerinden tanımlanarak, doğur(a)mayan kadın evdeki bir sedirden bile daha değersiz görülür. Hepsinde de ortak olan yön, gerçek özne olarak erkeğin kabul edilmesi, dolaylı olarak da erkeğin gücünün ve iktidarının merkeze alınması durumudur. Bu hem aile içi ilişkilerde hem de toplumsal düzeyde şehir ve devlet yönetimi söz konusu olduğunda karşımıza çıkar. Gazzalî'nin otobiyografisi üzerinden bize sunulan bu resimde de benzer bir durumla karşılaşırız: Gazzali hikâyesinin merkezindedir ve karısını bu hikâyesinin herhangi bir yerinde görme imkânımız yoktur. İşte, Zahra Ayubi'nin *Gendered Morality: Classical Islamic Ethics of the Self (Ahlakın Cinsiyeti: Klasik İslam'da Kendilik, Aile ve Toplum Etiği)* adlı eseri, İslam ahlak felsefesinin temel kaynaklarında, etiğin bu şekilde erkek merkezli olarak kurgulanışını ele almakta ve bu kurgu etrafındaki sorunlara işaret etmektedir. Kitabın temel kaygıları ise birkaç temel soru etrafında şekillenmektedir. Bu sorular, "İslam geleneğinde, ince arayışların peşine düşme ve öz-düşünüm [self-reflection] fırsatları kadınlara eşit derecede verilmekte midir?", "Tanrı'nın iradesini, kişinin kendisini saflaştırarak etkinleştirmesi, yani nihai mutluluğa giden yol, hangi bakımlardan erkeğe özgü olarak tanımlanmış bir girişimdir?", "erkeği merkeze alan etik, erkekliğin inşası ve toplumun tamamı hakkında ne tür bir düşünceye yol açmaktadır?" şeklinde ifade edilebilir. Bu sorular yazar tarafından kitabın merkezî kaygıları olarak dile getirilmiştir (s. 22).

Yazar eserinde İslam felsefî etiğini merkeze almakta ve İslam entelektüel geleneğinin tüm alanlarına da nüfuz ettiğini düşündüğü, "insan varoluşunun içine işlemiş toplumsal cinsiyet hiyerarşisi sorunlarına" yoğunlaşmaktadır (s. 27). Eser bu yoğunlaşmayı üç katman üzerinde gerçekleştirmektedir: Birey, ev ve toplum. Yazarın temel iddiası, bu üç katmandan her birinde erdem etiğinin, Müslümanların ahlaki yaşamlarını nasıl sürdürdüklerine yönelik erkeği merkeze alan bir tahayyüle yol açtığı yönündedir. Ayubi'ye göre, "bu metinlere kök salmış toplumsal cinsiyet rollerinin çoğu, Müslümanların kültürel ve entelektüel ürünlerinde yinelenmektedir. Müslüman etikçilerin benimsedikleri toplumsal cinsiyete dayalı varoluş ve metafizik tasavvurlarının, onları eşitsizlik temelli, bu nedenle kendi etikleri temelinde de sürdürülemez bir erdem etiği üretmeye itmektedir" (s. 27).

Yazarın yola çıktığı temel iddia, İslam bilim insanlarının, İslam entelektüel geleneğinde toplumsal cinsiyeti şu iki yönden ele almaya eğilimli oldukları yönündedir: Buna göre İslam etikçileri ya toplumsal cinsiyetlerin Tanrı'nın gözündeki ontolojik eşitliğiyle toplumsal cinsiyet rollerinin dünyevi eşitsizliği arasında bir ayrıma giderler ya da erkek otoritelerin kadını daha aşağı bir varlık olarak tanımlama biçimlerine odaklanırlar (s. 23).

Bu iddialarını klasik dönem İslam ahlak literatüründen temellendirmek adına yazar üç ana kaynağı kullanmaktadır. Bu kaynaklar, Gazzalî'nin *Mutluluğun Kimyası*, Tûsî'nin *Ahlak-ı Nasrî*, Devvani'nin *Ahlak-ı Celali* adlı eserleri olarak karşımıza çıkar. Yazar bu etik metinlerinin erkek okuyucu için yazılmış olmaları bakımından ortaklaştıklarını

düşünmektedir. Ona göre “etikçiler, akli kuvveti bakımından üstün, seçkin erkeği norm olarak benimseyip, tüm etik çerçeveyi onun etrafında çizerler. Erkekler metafizik nefislerini nasıl islah edeceklerini öğretirler, kozmostaki mevkilerini bildirirler ve erkekler düşük akli yeterlikteki insanlardan ve kadınlardan gelecek olan, gerçek ya da hayali ahlaki tehditlere karşı etik davranış reçeteleri sunarlar.” Burada dikkat edilmesi gereken husus, yazarın bu etik metinlerinin sadece kadınları dışlayıcı bir tavra sahip olmadığını, metinlerin aynı zamanda akllî melekeleri düşük düzeyde olan erkekleri de dışladığı iddiasıdır (s. 27).

Ayubi, etikçilerin kadınları ve seçkin olmayan erkekleri yazdıkları metinlerde doğrudan muhatap kabul etmemelerine rağmen, aslında bu durumun kendi bağlı oldukları metafizik kurguya da ters olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple klasik dönem İslam etikçilerinin yazdıkları metinlerin, “kendi kurdukları hiyerarşik kozmolojiyi hiçe saydığını ve karmaşık toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yanında, insani ilişkilere de hitap ettiğini” göstermeye çalışmaktadır (s. 27). Çünkü yazara göre, söz konusu metinler “tüm fiziksel maddeyi eşit mertebeye koydukları gibi, kadınların erkeklerle aynı tür nefse sahip olduklarını ele alırlar. Dahası, metafizik öncülleri köklü bir eşitliğin sergilenmesine imkân tanır. Buna rağmen etikçiler, kurdukları metafiziğin köktenci eşitlikçiliğini fark edemediklerinden, sadece seçkin erkekler hizmet eder gibi yazarak, hiyerarşik erdem etiğinin temelini güçlendiren bir yapı inşa ederler” (s. 27). Bu sebeple kitaba göre klasik Müslüman ahlak metinleri “dışlayıcı, seçkinci, erkeği merkeze alan ve yer yer gizleyemedikleri kadın düşmanı etik kavrayışlarından dolayı, feminist bir İslam felsefesi tesis etmek konusunda önemli felsefi sorunlara kapı aralamaktadırlar (s. 28). Bununla birlikte söz konusu feminist İslam felsefesi tesis etme gayesinin modern bir kaygı olup olmadığı konusunda kitap boşluklar içermektedir.

Yazar, etikçilerin aslında bağlı oldukları metafizik yapıyı eşitlikçi metafizik olarak adlandırır. Bununla birlikte ortaya koydukları eserlerde karşımıza çıkan metafizik kurgunun ise hiyerarşik metafizik olduğunu ifade eder. Bu sebeple yazarın kitapta araştırdığı temalardan biri de, eşitlikçi metafizik ve hiyerarşik metafizik arasındaki gerilimdir. Ayubi bu gerilimi, adalet ve iktidar arasındaki gerilim olarak da ifade edecektir. Yazara göre etikçiler bir yandan tüm maddenin Tanrı tarafından yaratıldığını ve tüm insani nefislerin cevher ve doğa açısından eşit yaratıldığını kabul ederken bir yandan da insani alanda bir hiyerarşi öngörmüş olmaktadır. Yazar, eşitlikçilik ve hiyerarşi arasında gördüğü bu gerilimin, bireyler arasındaki iktidar ilişkilerinde ve hiyerarşik toplumun sistemik mertebelerinde kendisini açığa vurduğunu iddia etmektedir (s. 29).

Ayubi’ye göre kadınların *insanlığı*, etikçiler tarafından teslim edilmektedir yani kadınların da insan olduğu noktasında bir ayrışma yoktur. Ancak, kadın ve erkeğin yaratılışlarındaki eşitlik ile toplumun hiyerarşik doğası arasında bir gerilim söz konusudur. Yazar çalışma boyunca, ilk olarak iktidar-adalet gerilimini, ikinci olarak kadınlığın araçsallaştırılmasını ve üçüncü olarak da, ahlak metinlerinin erkekliği eştoplumsal hiyerarşi bağlamında yeniden inşa edişlerini merkeze alarak bu gerilimi sorgulamaya çalışır (s. 34).

Aslına bakılırsa, İslam Orta Çağ'ında üretilen metinlerde erkek merkezli bir dil kullanılması, kadınların doğrudan muhatap alınmaması gibi erkek merkezli yaklaşımların olması farklı metinler üzerinden de takip edilebilecek bir husustur. Ancak buna *içeriden* verilen cevaplar genellikle bu metinlerin *Kutsal Kitap*'taki yahut İslam dışı coğrafyalardaki söylemlerin etkisiyle oluştuğu yönündedir ve haddizatında İslam'ın oluşturmaya çalıştığı kadın tasavvurunun bu olmadığı iddia edilir. Metinlerde geçen kadın karşıtı söylemlere aslında Hz. Peygamber'in oluşturmaya çalıştığı İslam toplumunda kadının yerinin bu şekilde olmadığı yönünde cevaplar verilir ve tam tersi örnek modellerden, kadın âlimlerden, kadın sahabilerden bahsedilir. Ancak tarih boyunca farklı dinlerin kutsal metinlerinden alınan etkilerin, farklı kültürlerden gelen olumsuz örneklerin, bir toplumun kendi iç kaynaklarının oluşturduğu etkiden çok daha fazla olmasının nedeni bir türlü açıklanmaz. Ayubi de bu konuya değinir ve bazı araştırmacıların Müslüman düşüncesinde hiyerarşinin merkezî rolü konusundaki suçun, dışsal bazı kaynakların etkisinde aranması gerektiğini savunduklarını ifade eder (s. 29).

Yazarın çizmiş olduğu resimdeki etikçilerin kurgusuna göre, “kadının görevi erkeğin buyruklarını izlemek ve erkeğin evi idare etmesine aracı olmaktır. Erkeğin birincil, kadının da araçsal olan bu rolleri, etikçilerin erkeği akli ve ruhani nefis olarak algılamaları; kadını ise bedensel, biyolojik işlevlerine indirgemelerinden kaynaklanır” (s. 52). Dolayısıyla yazara göre bu metinler bir dışlama etiğini ve metafizik bir gerilimi içerirler: “Etikçiler kadınların insan nefesine sahip olduklarını kabul etmekle yani kadının insanlığını tanımakla birlikte kadınların ve kadınların özsel doğalarının düşük bir metafizik mertebeye sahip olduğu yönünde, kendilerine yük olan bir varsayıma tutunurlar” (s. 52).

Kitabın bölümlerinin ayrıntılı incelemesine geçmeden önce yazarın incelediğini iddia ettiği dört baskın soruna da değinebiliriz: Yazar öncelikle metinlerde temellenen çelişkinin üzerinde durarak, felsefi etikteki toplumsal cinsiyet kategorisini ele aldıktan sonra İslam'da toplumsal cinsiyet alanında felsefi bir dönüşü savunmaya girişmektedir. “Akılsallığın diğer erdemlerin üstüne çıkartılması ve bunun sonucu olarak kadınların, alt sınıf erkeklerin ve köleleştirilmiş kişilerin insan tanımından dışlanması; erkek merkezli hilafet ve otorite tanımları ile ahlakın amaçları arasındaki içsel çelişki; kadınların özelleştirilmesi vasıtasıyla hiyerarşiler oluşturma sorunu; etik arınmanın diğerlerini araçsallaştırmayı gerekli kılması sorunu” (s. 54).

Yazar kitabının giriş bölümünde açıkça ortaya koyduğu amaçlar ve temellendirmeye çalıştığı bu savlara kitabın dört ayrı bölümünde yer vermektedir. Bu bağlamda ilk bölüm, *İslam Etiğinde Epistemoloji ve Toplumsal Cinsiyet Analitiği* başlığını taşımaktadır. Yazar bu bölümde, İslam ahlak felsefesi metinlerini “nasıl yaşamak gerektiği sorusunu yanıtlayan, etikçilerin kendi etik gündemlerini nasıl değerlendirdiklerini açıklayan ve metinlerin İslami etik geleneği üzerindeki etkisinin doğasını anlamaya çalışan bütünlüklü bir geleneğin içine yerleştirmektedir” (s. 51).

İkinci bölümün başlığı *Toplumsal Cinsiyet Yüklü Metafizik, Mükemmelleşme ve Ademi Nefsin Kuvveti* şeklinde karşımıza çıkar. Bu bölümde yazar dilbilimsel olarak Arapça ve Farsça fiil çekimlerinden ve çoğul zamirlerin taalluk ettiği cinsiyetçi ya da bir cinsiyete işaret etmeyen anlamlarından yola çıkan karşılaştırmalar yapmaktadır. Yazara göre bu dilbilimsel meseleler Müslüman feminist hermenötüğü bakımından bir sorun doğurmaktadır. Bu sorun kitapta, dini metinlerdeki genel tavsiyeleri sadece erkeği hedef alan tavsiyelerden nasıl ayırmak gerektiği sorunu olarak ifade edilmiştir (s. 116). Eserin bu bölümü aynı zamana İslam ahlak filozoflarının yapmış oldukları erdem tasniflerinin eril karakterine, Allah'ın halifesi olarak kabul edilen mükemmel insanın erillğine de işaret eden kısımlar içermektedir. Yazar konu edinmiş olduğu üç ayrı etik eserden karşılaştırmalar yaparak konuya yer vermektedir. Yazara göre bu metinlerde nefis çift cinsiyetli (androjen), eşitlikçi imkânlarla sahip olması rağmen, etik arınmanın ön koşulu ve imkânı bakımından akılsallığa bel bağlanmış, bu da metinleri eril toplumsal cinsiyete mahkûm etmiştir (s. 170). Yazar, İslam ahlak felsefesi metinlerinde nefsin eğitiminin sadece seçkin erkeklerin yaşamlarına uygun olduğunu, erkeğin aklî kuvvetini eğitmesinin hikmet erdeminin ifa etmesine müsaade edeceğini iddia etmektedir (s. 171).

Kitabın üçüncü bölümü *Evlilik Etiği ve Ev Ekonomisi* başlığını taşımaktadır. Bu bölüm kitabın konu aldığı üç etik metninin evi, etik olarak düzenlenmiş nefsin makro kozmosu sayması üzerine inşa edilir. Bu ise, erkek ve kadının aşk ilişkisi üzerine kurulmuş ortak ev hayatı olarak karşımıza çıkmaz. Tam tersine evlilik ilişkisi, erkeğin, *tehzibü'l-ahlaktan* gelen ilkeyi ve disiplini karısına ve evdeki diğer bireylere uyguladığı bir alandır. Bu durumda doğal olarak, erkek ve kadından birinin özne diğerinin nesne olduğu ve kadının, erkeğin etik arınmasının bir mekânı olduğu bir anlayış karşımıza çıkar (s. 173). Ayrıca etik metinlerinin kadına kusurlu bir nefis gözüyle bakma nedenlerinden biri de kitaba göre, erkeğin etik mükemmelleşmesinin kadına rağmen gerçekleştiği fikrine dayanmaktadır (s. 176).

Kitabın dördüncü ve son bölümü *Eştoplumsal Erkeklik ve Toplumsal Etik* başlığındadır. Bu bölümde yazar "araştırmasını kamusal alana doğru genişleterek Gazzali, Tusi ve Devvani'nin erkeği ve erkeklerin toplum, özellikle de şehirdeki eştoplumsal çevre bağlamında birbirleriyle etkileşimlerini nasıl ele aldıklarını açıklamaya" girişmektedir (s. 252). Bu bölümde araştırmanın yola çıktığı soruları ise yazar şöyle ifade eder: "Toplumda birbirleriyle etkileşim içindeki erkekler için ideal erkeklik türleri nelerdir? Toplumsal ve entelektüel mertebeyi değiştirmenin imkânı var mıdır? Toplumsal davranışları etik kılan öğeler nelerdir? Hangi erkekler etik arınmaya ne gerekçeyle dâhil edilmez?" (s. 253). Kitap son üç bölüm boyunca, "ahlakın etik davranışı böldüğü üçlü kozmolojinin her bir bileşenini analiz etmeye" devam etmektedir. Yazarın iddiasına göre bu metinler, "kökensel bir eşitliğe imkân tanırlar ama etik mükemmellik ve nefsin kuvvetleri hakkındaki söylemleri eril normlar etrafında dönmektedir. Etikçilerin nefis hakkındaki tartışmaları, erkek

bireyinin hem kendini mükemmelleştirme hem de kendisinin altındakilere hükmetme kuvvetlerinin temelini atmaktadır” (s. 51).

Sonuç bölümünde ise yazar okuyucuya feminist bir İslam felsefesine prolegomenon sunma iddiasındadır. Yazar ulaştığı en önemli bulgularından birini, “İslam erdem etiğindeki eşitsizliklerin tarihi bakımından, hâkim toplumsal cinsiyet kabulleri ve insan varoluşundaki eşitsizlikler hakkındaki varsayımlarla birlikte yürüdüğü gerçeğinin, normatif eril metafizikle etik disiplininin genel amaçları arasında, metinlerde temellenen çelişki tarafından ifşa edilmesi” olarak dile getirir (s. 54). Yazara göre, etikçiler metafizik kozmolojide kendisini gösteren mutlak eşitliği görmezden gelirler, çünkü erkeklerin normatif ve daha güçlü olan nefisleri, kadın ve daha zayıf akıllara sahip erkeklerin nefislerine hükmetmelidir (s. 54).

Ayubi, kitabında sonuç sadedinde, etik metinlerinin hangi ahlâkî gayeden hareket ettiğinden yola çıkarak, metinlerin muhatabı kabul edilen etik erkeğin nihai gayesinin de iki yönlü olduğunu ifade etmektedir. “Bunlardan ilki, kişinin nefisini tehzibü’l-ahlak sayesinde nizama kavuşturması ve bizatihi mikro kozmos haline gelmesi ile gerçekleştirilir. İkinci ise, kişinin hanesinde veya şehrinde, saadet ve adaletin kaynağı haline gelmesiyle kazanılır” (s. 340). Etik yazarlarının, seçkin erkekleri, tüm kadınların ve alt sınıftan olan erkeklerin üstüne çıkartmak gayesinde olduklarını ancak bunun için sundukları felsefi çerçevenin yetersiz olduğunu, tatmin edici olmadığını düşünmektedir. Yazar, metinlerde ve bu metinlerden pratiğe yansıyan günlük hayatta kadının, erkeğin etik ve ilmî yükselişi için kendini bir anlamda feda ettiğini ileri sürmektedir.

Ayubi’nin çalışması, İslam ahlak felsefesinin klasiklerinden sayılabilecek üç temel esere odaklanan ve bu eserleri toplumsal cinsiyet ve toplum etiği bağlamlarında inceleyen özgün bir çalışmadır. Kitabın özgünlüğü hem klasik ahlak eserlerine toplumsal cinsiyet konusu üzerinden eleştirel bir gözle yaklaşması, hem de bu konudaki modern yorumları değerlendirme kapsamına almasından kaynaklanmaktadır. Ancak kitabın modern bir problemi, modern öncesi dönemde kaleme alınan metinlere uyguluyor olması açısından bir boşluk içerdiğini söylemek mümkündür. Kadının erkek karşısındaki konumu, toplumdaki yeri ile ilgili modern endişeler ve kaygılar, bizim o dönemde yaşanan meseleyi olduğundan farklı algılamamıza neden oluyor olabilir mi? Gerçekte ne yaşanmaktaydı ve bugün bu konuyu dışarıdan inceleyen kadınlar değil, o gün yaşayan kadınlar ne hissediyordu? Bu sorulara, anakronizme düşmeden cevap verebildiğimizde, bugün hâlihazırda yaşadığımız sorulara da anlamlı cevaplar üretmek mümkün olabilecektir.

Kaynakça

Ayubi, Z. (2022). *Ahlakın cinsiyeti: Klasik İslam’da kendilik, aile ve toplum etiği*. Çev. Galipcan Altinkaya. İzmir: Livera Yayınevi.

Etik Beyanı

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi kullanıcıları olan (editör, yazar, hakem, bölüm editörü, okuyucu) tüm yapılan işlemlerde dergimizin yayınladığı WEB sayfamızda yayınladığımız Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirtilen etik kurallara ve sorumluluklara uymak zorundadır. Bu etik kurallara ve sorumluluklar aşağıda da özetlenmiştir.

A. DERGI İMTİYAZ SAHİBİNİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. TUDEAR herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmemektedir.
2. Bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
3. Editörler, TUDEAR'a gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişiler editörlerdir.
4. TUDEAR, yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
5. Bununla birlikte veri tabanını internet üzerinden erişime açık tutar.
6. Editörlere ilişkin her türlü bilimsel suistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.

B. YAYIN KURULUNUN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur.
2. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
3. Makalenin Yayın Kurulu'nca hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir.
4. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde Turnitin intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
5. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

C. EDITÖRLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinde editör ve sayı editörleri, dergimizin web sayfamızda bulunan "Code of Conduct and Best Practice Guidelines For Journal Editors" ve "Cope Best Practice Guidelines For Journal Editors" rehberleri belirtilen etik görev ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Bu görev ve sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Editörlerin Okuyucu ile ilişkileri

Editörler yayınlanan çalışmalar hakkında okuyucu, araştırmacı ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimleri dikkate almak ve gereken cevapları ve işlemleri yapmakla yükümlüdür.

2. Editörlerin Yazarlar ile ilişkileri

1. Editörler makalenin özgün değerine, derginin amaçlarına ve etik kurallara dayanılarak makale hakkındaki kararını verir.
2. Makale özgün değeri yüksek, dergi amaçlarına ve etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmış makaleyi değerlendirme sürecine almalıdır.
3. Editör ve bölüm editörü önemli bir gerekçe olmadığı sürece olumlu yöndeki hakem görüşlerini dikkate alması gerekir.
4. Yazarlardan gelen talep ve görüşlere geri bildirimler ile dönüş yapması gerekmektedir.

3. Editörlerin Hakemler ile ilişkileri

1. Atanacak hakemler makale konusuna uygun olarak seçilmelidir.
2. Hakem ile yazarlar arasında çıkar çatışması ve çıkar ilişkisi olmamasına özen göstermelidir.
3. Makale değerlendirme sürecinde hakemlere rehberlik etmesi ve talep ettiği bilgiyi sağlamakla görevlidir.
4. Editör körleme hakemlik sayesinde yazar ve hakemin kimlik bilgilerini gizlemekle yükümlüdür.
5. Hakemlerin makaleyi zamanında, tarafsız ve bilimsel olarak değerlendirmesi için gereken uyarıları ve tedbirleri alması gerekmektedir.
6. Dergimize hakemlik yapanların sayısını artırması yönünde gayret göstermelidir.

4. Editörlerin Danışma Kurulu ile ilişkiler

Editörler, makaleler hakkında danışma kurulunun görüş ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir.

5. Editörlerin Dergi sahibi ve yayıncı ile ilişkiler

Editörler makale hakkında alacağı kararlar dergi sahibi ve yayıncı kuruluştan bağımsız olmalıdır.

6. Editörlerin makaleyi yayına vermesi

Editörler; dergide yayına verilecek makalelerde dergi yayın ilkelerini, dergi amaçlarını ve uluslararası standartları gözetmekle sorumludur.

7. Kişisel verilerin muhafazası

Editörler makale yazarlarının rızası haricindeki kişisel bilgilerini üçüncü kişilere aktarmamakla sorumludur.

8. Etik kurul, insan ve hayvan hakları

Editörler makale içeriklerinde insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış çalışmalar olması durumunda insan ve hayvan haklarını korumakla sorumludur. Etik kurul raporu alınması

gereken çalışmalarda etik kurul onayı gönderilmemesi durumunda makaleyi reddetmekle sorumludur.

9. Fikri mülkiyet haklarının korunması

Editörler dergiye gönderilen ve yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumakla sorumludur.

10. Editörlere gelen Şikayetler

Editörler hakem, yazar ve okuyuculardan gelen şikayetlere açık ve aydınlatıcı cevap vermekle sorumludur.

11. Çıkar çatışmaları ve ilişkileri

Editörler makalelerin tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirme süreçlerinin tamamlanması için yazarlar, hakemler ve üçüncü kişiler arasında oluşabilecek çıkar ilişkisi ve çatışmalarına karşı önlem almakla sorumludur.

D. HAKEMLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Hakemler yazarların kökeni, cinsiyeti, cinsel eğilimi veya siyasi felsefesine bakılmaksızın eserleri değerlendirmektedirler. Hakemler ayrıca, dergiye gönderilen metinlerin değerlendirilmesi için adil bir kör hakemlik süreci sağlamaktadırlar.
2. Dergiye gönderilen makalelere ilişkin tüm bilgiler gizli tutulmaktadır. Hakemler, editör tarafından yetkilendirilmiş olanlar dışında başkaları müzakere etmemelidir.
3. Hakemlerin; yazarlar, fon sağlayıcılar, editörler vb. gibi taraflar ile menfaat çatışması bulunmamaktadır.
4. Hakemler, karar verme aşamasında editörlere yardım ederler ve ayrıca metinlerin iyileştirilmesinde yazarlara yardımcı olabilmektedirler.
5. Objektif bir karar değerlendirmesi, daima hakemler tarafından yapılmaktadır. Hakemler, uygun destekleyici iddialarla, açık bir şekilde görüşlerini ifade etmektedirler.
6. Hakemler ayrıca, kendi bilgileri dahilindeki yayınlanmış diğer herhangi bir makale ile dergiye gönderilen metin arasında herhangi önemli bir benzerlik veya örtüşme ile ilgili olarak editörü bilgilendirmelidir.

E. YAZARLARIN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Yazarlar çalışmalarını özgün olarak hazırlar ve gönderir.
2. Yazarlar gönderdikleri makalelerde yapmış oldukları atıfların ve alıntılarının doğru ve eksiksiz olmasını sağlar.
3. Yazarlar gönderdikleri makalelerde çıkar çatışması olabilecek durumları belirtmeleri ve açıklamaları gerekir.
4. Editör, hakem ve bölüm editörü tarafından yazardan makalesine ait ham veriler talep edebilir. Bundan dolayı yazar makalesine ait ham verileri sunacak şekilde hazır bulundurmalıdır.
5. Yazarlar, aynı çalışmayı herhangi bir başka dergide yayınlanmak üzere göndermemelidirler. Aynı çalışmanın birden fazla dergiye eş zamanlı gönderilmesi etik olmayan bir davranış teşkil etmektedir ve kabul edilemez.

6. Başkalarının çalışmalarıyla ilgili olarak uygun referanslar verilmelidir. Yazarlar, çalışmalarının belirlenmesinde etkili olmuş yayınlara referans vermelidirler. Çalışma sürecinde kullanılan kaynakların tümü belirtilmelidir.
7. Finansal destek ile ilgili tüm kaynaklar açıklanmalıdır. Tüm yazarlar, çalışmalarının oluşturulması sürecinde yer alan çıkar çatışmasını ortaya koymalıdır.
8. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile işbirliği yapmakla sorumludur.
9. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

F. ETİK İLKELERE UYMAYAN DURUMUN EDITÖRE BİLDİRİLMESİ

TUDEAR'da yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinizde ya da yukarıda bahsedilen etik sorumluluklar ve dışında etik olmayan bir davranış veya içerikle karşılaşırsanız lütfen tudearjournal@gmail.com adresine e-posta yoluyla 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.

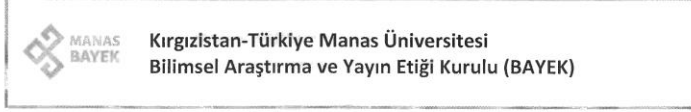
4. The editors, department editors or the reviewers can request raw data from the author of the manuscripts. Therefore, the author must keep the raw data of the article ready for submission.
5. Authors should not submit the same study for publishing any other journals. Simultaneous submission of the 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

EK 1: Mustafa Köylü, Mirgül Bekmurzaeva ve Dilnoza Rahmatillaeva'ya Ait Etik Kurul Onayı Belgesi /
376



BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 31 Mart 2023
Toplantı No: 2023-3
Karar No: 9

KTMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Bilimleri yüksek lisans programı öğrencisi Dilnoza RAHMATİLLAEVA'nın Mirgül BEKMURZAYEVA ile birlikte hazırlayacağı "Tanıkların Dilinden Sovyetler Birliği Döneminde Müslümanlara Uygulanan Din Politikaları: Kırgızistan Örneği" isimli bilimsel araştırma için yapmış olduğu bilim etiğine uygunluk izni başvurusu değerlendirilmiş ve oybirliği ile etik açıdan uygun BULUNMUŞTUR.

		Uygundur	Uygun Değildir ¹
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ	Başkan		<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Yasin BOYLU	Başkan Yardımcısı		<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Kadir ARDIÇ	Üye		<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Üye		<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Muhammet KAMALI	Üye		<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Zarlık MAYMEKOV	Üye		<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Askarbek TULÖBAYEV	Üye		<input type="checkbox"/>

¹ Uygun bulunmaması durumunda gerekçeleri içerek bir raporun sunulması gerekir.

EK2: Muhyettin Özen'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 377

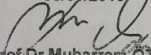
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 08/01/2018
Toplantı Sayısı : 01
Karar Sayısı : 04

04-Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Muhyettin Özen**'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili Etik Kurul'un 06/11/2017 tarih ve 18/295 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda; **Muhyettin Özen**'in "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Yetenekleri ile Kimlik Gelişimlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla doktora tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
08/01/2018


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Etik Kurulu Başkanı

EK3: Münir Ecer'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 378

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.11.2022-12270

	<p style="text-align: center;">T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI</p> <p style="text-align: center;">ETİK KURUL KARARLARI</p>
TOPLANTI TARİHİ: 07.11.2022 OTURUM SAYISI: 2022/23 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 05	Sayfa: 04/05

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 07.11.2022 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki ek kararı almıştır:

KARAR NO 2022/23-04. Yürütücülüğünü, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Münir ECER'in yapmayı tasarladığı, "Velilere Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Van Örneği)" adlı çalışmada kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kurulları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE	ÜYE Prof. Dr. Muhammet Cevat YILDIRIM Eğitim Fakültesi

EK4: Zeynep Korkmaz ve Hakkı Karavaşahin'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 379

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Evlilik Uyumu ve Manevi İyi Oluş Hali Üzerine Bir Araştırma
SORUMLU ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI	Hakkı KARAVŞAHİN
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ KARAR	Bu araştırmanın amacı, manevi iyi oluş ile evlilik uyumu süreçlerini tespit etmektir. Bu amaç dâhilinde araştırma, “eş ile evlilik uyumu”, “eş ile uyumsuzluk ve çatışma”, “din, maneviyat ve evlilik uyumu” ve “manevi iyi oluş ve evlilik uyumu” şeklinde dört kategoride incelenmeyi hedeflemiştir.
ETİK KURUL KARARI	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın /çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın / çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen kişilerle gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.
KARAR NO	2023/01-03
KARAR TARİHİ	10.01.2023

SOSYAL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

1. Prof. Dr. Kerem BATIR - Başkan
2. Doç. Dr. M. Agâh TEKİNDAL – Başkan Yardımcısı
3. Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL- Üye
4. Prof. Dr. Esra AKIN- Üye
5. Prof. Dr. Levent ÇETİN- Üye (Katılmadı)
6. Doç. Dr. Aytuğ ARSLAN- Üye (Katılmadı)
7. Doç. Dr. Özge KARAEĞE - Raportör
8. Doç. Dr. Mehmet DİRİK- Üye (Katılmadı)
9. Doç. Dr. İsmail ERKAN- Üye
10. Doç. Dr. Nurcihan KİRİŞ- Üye (Katılmadı)
11. Doç. Dr. Fatma GÜRSOY – Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 7DAM3T3 Belge Takip Adresi: <https://ubs.izic.edu.tr/ERMIS/Record/ConfirmationPage/Index>



EK5: Ali GÜNGÖR'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 380



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE
KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜNGÖR		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	08.02.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Ders İmecesi Çalışmalarının İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerine Etkisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	02.03.2023	11:00
Karar No	Karar Tarihi	02.03.2023	
	Karar No	2023/02/06	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar) almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜNGÖR'e ait "Ders İmecesi Çalışmalarının İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne oy birliğiyle karar verildi.

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN