

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 16 / Number 16

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 16 • Aralık/December 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 (29 Mayıs Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Murat ŞİMŞEK (Marmara Üniversitesi)	Münir ECER (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Mehmet Furkan ÖREN (Millî Eğitim Bakanlığı)	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)

Dil Editörleri / Language Editors

Abdullah Gül (Yalova Üniversitesi) - Türkçe	Ali İnan (Yalova Üniversitesi) - İngilizce
---	--

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)	Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Sümeyra ARICAN, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Beza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Süleyman GÜMÜŞ, Namık Kemal Üniversitesi (TURKEY)	Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Nazlı KARABULUT, Yalova Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Siebren MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Mahiyenur OĞUZ, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Mehmet Furkan ÖREN, Millî Eğitim Bakanlığı (TURKEY)
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)	Ayşenur YILDIRIM İŞİKER, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
Hülya YILDIZ, Yalova Üniversitesi (TURKEY)	Rümeysa ZOR, 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 – 30.12.2023

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)ji, iş/cep telefon numarası ya da numaraları, elektronik posta adres(ler)ji buraya yazılmalıdır.

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

Türkçe bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 200-250 kelimelik bir özet.

İngilizce bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 200-250 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 200 and 250 words including 5-8 keywords.

An English title and abstract between 200 and 250 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

Bir Din Eğitimi Hakkı Meselesi Olarak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nde Muafiyet
Exemption in the European Court of Human Rights as an Issue of the Right to Religious Education
SÜMEYYE DEMİRTAŞ & AYŞE ZİŞAN FURAT / 13-43

Örgün Din Eğitiminde "Öteki" Problemi
The Problem of the "Other" in Formal Religious Education
YUSUF BATAR / 45-78

Din Eğitimi Açısından Doğal Afetlerle Başa Çıkma Temel Kur'anî Kavramlar
Basic Qur'anic Concepts for Religious Education in Dealing with Natural Disaster
SÜLEYMAN GÜMRÜKÇÜOĞLU / 79-109

The Differences Between Atheists and Agnostics: A Comparison of Various Attitudes
Ateistler ve Agnostikler Arasındaki Farklar: Çeşitli Tutumların Karşılaştırılması
KENAN SEVİNÇ / 111-129

An Interdisciplinary Review on the Culture of Sacred Time in the Context of Social Learning
Sosyal Öğrenme Bağlamında Kutsal Zaman Kültürüne Disiplinlerarası Bir Bakış
SAADET İDER / 131-147

Türkiye'de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme
A Study on The Problems of Hifz Education in Turkey
İREM DOĞAN & CEMİL OSMANOĞLU / 149-174

Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin MEB Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Soruların
Taksonomik Yönden İncelenmesi
An Analysis of the Skill-Based Questions Prepared by the Ministry of National Education for Secondary
School Religious Culture and Ethics Course in Terms of Taxonomics
ŞEYMA ÖRNEK & SÜLEYMAN AKYÜREK / 175-200

Mes'ûdî'nin Abbâsî Tarihi Anlatısında Rüya Motifi
The Dream Motif in al-Mas'ûdî's Narrative of Abbasid History
ZEYNEP KAYA ÜNAL / 201-219

Hümaniter Bir Siyaset ve Ahlâk Teorisi Olarak Hâkimiyet Tasavvuru: H. Z. Ülken'in Görüşleri Işığında Bir
İnceleme
The Imagination of Domination as a Humanitarian Theory of Politics and Morality: A Review in the Light of
H. Z. Ülken's Views
MEHMET LATİF BAKIŞ / 221-233

Başarılı Yaşlanma Sürecinde Bazı Kuramsal Yaklaşımlar
Some Theoretical Approaches in Successful Aging Process
DİLEK BAL KOÇAK / 235-255

ÇEVİRİLER/TRANSLATIONS

İlkel Kabilelerde ve Bazı Dinlerde Kabul Töreni
ELİF ÜSTÜNDAĞ / 259-274

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Draz, A. (2010). Kur'an'a giriş. Çev. Salih Akdemir. Ankara: Otto Yayınları.
ALİ HAYDAR ÖKSÜZ / 277-280

ETİK BEYANI

Türkçe / 281-284
English / 285-288

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



BİR DİN EĞİTİMİ HAKKI MESELESİ OLARAK AVRUPA İNSAN HAKLARI MAHKEMESİ'NDE MUAFİYET*

Sümeyye DEMİRTAŞ*
E-mail: sumeyye.demirtas@ogr.iu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9609-0703>

Ayşe Zişan FURAT*
E-mail: zisanfurat@istanbul.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-9780>

Citation/©: Demirtaş S. & Furat A. Z. (2023). *Bir din eğitimi hakkı meselesi olarak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nde muafiyet. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 13-44.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1287758>

Öz

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) belirttiği hak ve özgürlükleri koruyan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) sunulan davalarda, muafiyet de dahil din eğitiminin farklı boyutlarına ilişkin konular ele alınmıştır. Makale, AİHM kararlarında muafiyet konusunun ele alınış şeklini değerlendirerek AİHM'nin konuya yaklaşımını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Günümüzde din öğretimi uygulamalarını şekillendirme konusunda etkili olan faktörlerin başında gelen AİHM kararlarının

* Bu makale Sümeyye Demirtaş'ın İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat'ın danışmanlığında sürdürdüğü *Çoğulcu Din Eğitimi Kuramları Doğrultusunda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları* başlıklı doktora tezinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

* Doktora Öğrencisi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Avrasya Siyasi, Sosyal, Ekonomi ve Kültür Araştırmaları 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.

Yazar Katkıları: Sümeyye Demirtaş (%50); Ayşe Zişan Furat (%50).

muafiyet ekseninde incelenmesi, ileride yapılacak değerlendirmelere altyapı sağlama potansiyeli nedeniyle özel bir öneme sahiptir. Makalenin temel kaynaklarından birini oluşturan dava metinleri üzerine yapılan betimsel analiz neticesinde din derslerinden muafiyet konusunun; örgün eğitimde din dersinden muafiyet ve dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyet olmak üzere iki başlıkta ele alındığı görülmüştür. Genellikle AİHS'nin eğitim hakkını, ayrımcılık yasağını, din ve vicdan hürriyetini, aile hayatına saygı hakkını düzenleyen maddeleri çerçevesinde yapılan başvurularda konu; sistematik telkin, içerik, inanca saygı, muafiyet sistemi, damgalanma riski, sosyal bütünleşme, takdir payı vb. alanlarla ilişkili olarak ele alınmıştır. AİHM'nin ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duyulan, dinlerini/inançlarını açıklamaya mecbur bırakılmadıkları bir muafiyet sistemi önerisinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim hakkı, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Muafiyet.

EXEMPTION IN THE EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS AS AN ISSUE OF THE RIGHT TO RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

Cases brought to the European Court of Human Rights (ECtHR), which protects the rights and freedoms of the European Convention on Human Rights (ECHR) have addressed issues related to different dimensions of religious education, including exemption. The article aims to reveal the ECtHR's approach to the issue by evaluating the way the exemption issue is addressed in the ECtHR decisions. Examining the decisions of the ECtHR, which is one of the most influential factors in shaping religious education practices today, on the axis of exemption, has a special importance due to its potential to provide an infrastructure for future evaluations. As a result of the descriptive analysis on the case texts, which constitute the main sources of the article, it has been seen that the subject of exemption from religion lessons is discussed under two headings as exemption from compulsory religion lessons in formal education and exemption from lessons, school and activities due to religious reasons. Generally, in applications made within the framework of the articles of the ECHR regulating the right to education, the prohibition of discrimination, the right to freedom of thought, conscience and religion and the right to respect for private and family life; the issue was addressed in relation to systematic indoctrination, content, respect for belief, exemption system, risk of stigma, social integration and margin of appreciation etc. It has been concluded that the ECtHR has proposed an exemption system in which the

religious or philosophical beliefs of the parents are respected and they are not compelled to reveal their religion and beliefs.

Keywords: Religious Education, Right to Education, European Convention on Human Rights, European Court of Human Rights, Exemption.

Giriş

İkinci Dünya Savaşı'nda ortaya çıkan hak ihlalleri, temel insan hak ve özgürlükleri konusunda uluslararası hukukta genelde eğitim, özelde ise din eğitimi hakkını kapsayan düzenlemeleri beraberinde getirmiştir (Madra, 1981, s. 1). Din eğitimi hakkı (Evans, 2008, ss. 449-473; Leigh, 2012; Relano, 2010), birçok uluslararası metinde garanti altına alınmaktadır. Söz konusu metinler arasında; makalemize konu olan Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) yasal dayanağını oluşturan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS, 4 Kasım 1950) ile İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (10 Aralık 1948), Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (16 Aralık 1966) ve Din ve İnanca Dair Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme'yi (25 Kasım 1981) saymak mümkündür (Turan, (2012, ss. 77-109).

AİHS, sözleşmeciler devletlere sağladığı temel hak ve özgürlükleri, AİHM'nin denetimi ve yaptırımı ile güvence altına almaktadır. AİHS'nin AİHM'ye doğrudan başvuru hakkı, (ECTHR, 2023, md. 47; Council of Europe, 1950, md. 34) yargısal nitelikteki denetim mekanizması ve yaptırım tekniği ile diğer uluslararası sözleşmelerden farklı bir konumdadır (Anayurt, 2004, s. 56). Avrupa Konseyi'ne (AK) üye 46 devlet, AİHS'ye de taraftır.¹

AİHS, temel hak ve özgürlükleri koruma altına alan 59 madde ve 16 ek protokolden oluşmaktadır. AİHS, uluslararası alanda insan hak ve özgürlüklerine ilişkin geliştirilmiş, Madra'nın ifadesiyle "en ileri" ve "en mükemmel" sistem olarak kabul edilmektedir (Madra, 1981, ss. 1-3).

AİHM'ye 1976 yılından bu yana AİHS'nin farklı maddeleri çerçevesinde ve din eğitiminin farklı boyutlarıyla doğrudan ya da dolaylı ilişkili birçok başvuru yapılmıştır. (Fokas, 2019a, s. 3) Önemli görülen sorunlar Büyük Daire'de görülmekte ve buradaki davalarda kimi zaman yargıçlar arasında farklı görüşler ortaya çıkabilmektedir. Din eğitime ilişkin davaların Büyük Daire'de görülmesi esasen AİHM'nin konuya verdiği önemi de ortaya koymaktadır.² AİHM'ye yapılan başvurulardaki yoğunluk Fokas'ın tabiriyle "AİHM'nin Avrupa'da giderek daha da gelişen bir alan olan din ve eğitim konusunda etkili bir aktör" olduğunu göstermektedir (Fokas, 2019a, s. 3). AİHM'de din eğitimiyle ilgili ele alınan

¹ 16 Mart 2022 tarihli kararla Rusya Federasyonu artık AK üyesi değildir. Bkz. Council of Europe, (2022).

² AİHM'nin çalışma prensibi için bkz. ECTHR, (2023).

davalarda; din dersinin içeriği ve zorunlu din dersi, muafiyet, okullarda dinî sembol, din dersine başlama yaşı, din dersi öğretmenin atanması, ayrımcılık, öğretmen ve öğrencilerin giyimi, eğitim sırasında dinî propaganda vb. konuların odak noktaları oluşturduğu görülmektedir.

Makale; içerdiği hak ve özgürlükler, bireysel başvuru hakkı ve denetim sistemi açısından uluslararası hukukta önemli bir yerde olan AİHS (Gözübüyük & Gölcüklü, 2004, s. 11; Madra, 1981, ss. 1-3) ve bu bağlamda AİHM'nin din eğitiminde muafiyet ile ilgili kararlarını araştırma konusu olarak ele almaktadır. Muafiyetin din dersinin içeriği, ebeveynlik haklarına saygı, ayrımcılık yasağı vb. din eğitiminin farklı boyutlarına ilişkin davaların odağındaki temel kavramlardan bir tanesi olması makalenin bilhassa muafiyet ekseninde şekillenmesinde etkilidir. Bu noktadan hareketle çalışmanın temel amacı, AİHM'nin muafiyet konusuna yaklaşımını ortaya koymaktır.

Araştırmanın muafiyet ekseninde sürdürülmesinde etkili olan bir diğer faktör ise konuyu ele almanın, AİHM'ye yapılacak yeni başvuruların önlenmesinde özellikle politika yapım süreçlerine ilişkin gerekli adımların atılabilmesi için altyapı sağlama potansiyeline sahip olmasıdır. Nitekim AİHM'nin idarî ve siyasî bağlayıcılığı, demokratik ve hukuk toplumu olma ilkesi gereği sözleşmecî devletlerin, din eğitimi uygulamalarında AİHM kararlarını dikkate almalarını gerekli kılmaktadır.³ Bu nedenle AİHM'nin din eğitiminden muafiyet konusuna yaklaşımını ve çözüm önerilerini bilmek, özellikle Kıta Avrupası'nda din eğitimi uygulamalarının gelişimi ve değişiminde etkili olan faktörleri anlamlandırmaya katkı sağlaması bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

Nitel araştırmalarda başvurulmuş temel veri kaynaklarından biri dokümanlardır (Cansız Aktaş, 2016, s. 363). Nitel bir araştırma olan bu makalede de doküman olarak, AİHM'ye konu olmuş muafiyete ilişkin dava belgeleri, uluslararası insan hakları metinleri ve konuya ilişkin yapılan diğer çalışmalar kullanılmıştır. Bu doğrultuda makalemizde kullandığımız dava belgelerinin büyük çoğunluğunun AİHM'nin resmî web sayfasında yer alan HUDOC veri tabanı⁴ üzerinde yayınlanması bir imkândır. Elde edilen belgeler, AİHS'nin 8., 9., 14. ve 1 No.'lu Ek Protokol 2. Maddesi ve bu maddelere istinaden AİHM'nin din eğitiminde muafiyet hakkında vermiş olduğu kararlar ile sınırlandırılmıştır. Analiz birimi olarak betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki konu, tema vb. üzerine yapılan analiz olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2007, s. 195) Bu analiz şeklinde, tespit edilen verilerin bir düzen içerisinde ve yorumlanarak aktarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000, s. 159). Bu makalede betimsel analiz ile belirlediğimiz ana konular, kendi bağlamında etraflıca tanımlanmış ve AİHM dava metinlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle AİHM'ye

³ AİHM kararları sonrası Türkiye'deki DKAB programlarındaki reformlar için bkz. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2010; 2018).

⁴ European Court of Human Rights (ECTHR).

yapılan başvurularda muafiyetin ele alınış biçimlerine dair bir tasnif yapılarak ana konular oluşturulmuş; ardından AİHM'nin muafiyet konusuna bakış açısını oluşturan temel unsurlar üzerinde durulmuştur.

1. Muafiyet

AİHM kararlarında muafiyet konusunun, temelde, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde devletten kendi dinî inanç ve felsefî kanaatlerine saygı gösterilmesini isteme hakkı (Akbulut, 2016; Temperman, 2017) çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda AİHM'nin değerlendirmelerini; din derslerinin içeriği, uygun muafiyet sistemi, din veya inancı açığa vurma özgürlüğü vb. başlıklar altında ele almak mümkündür.

“Muafiyet” kavramı, hukuk literatüründe; “yükümlülük dışında tutulmuş” (Yılmaz, 1992, s. 607) anlamında kullanılmaktadır. Din derslerinden muafiyet konusunda ise sözleşmecî devletlerin farklı uygulamaları bulunmaktadır. AİHM kararlarında mükerreren yer alan ifade, AİHM'nin konuya yaklaşımı ve söz konusu çeşitliliğin hangi prensipler çerçevesinde mümkün olduğunu göstermesi açısından aşağıya alıntılanmıştır:

“...Bir Sözleşmecî Devletin; eğitim müfredatına din eğitimini dahil ettiği durumlarda, öğrencilerin okul tarafından verilen din eğitimi ile ebeveynlerinin dinî veya felsefî inançları arasında bir çelişkiyle karşı karşıya kalmalarından mümkün olduğunca kaçınması gerekir. Bu bağlamda AİHM, Avrupa'daki din öğretimi ile ilgili olarak ve öğretim yaklaşımlarının çeşitliliğine rağmen, üye Devletlerin hemen hepsinin, bir muafiyet sistemi veya din dersinin yerine alternatif bir derse katılma seçeneği sağlayarak veya din derslerini tamamen isteğe bağlayarak öğrencilerin din derslerinden muaf olabilecekleri en az bir yol sunduğunu belirtmektedir.” (ECtHR, 2008, par. 71; ECtHR, 2015, par. 76; ECtHR, 2019, par. 82).

Buradan hareketle AİHM'nin konuya uygulama farklılıklarının çeşitliliğine karşın zorunlu bir din dersi bulunması durumunda muafiyet sisteminin oluşturulması gerekliliği üzerinden yaklaştığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle AİHM, din derslerine yönelik takdir payı⁵ kapsamında devletler arası çeşitliliği kabul etmekle beraber okul programlarında din dersinin mevcudiyeti durumunda; öğrenciler için bir muafiyet sistemi oluşturmak, alternatif bir ders sunmak veya din derslerine katılımı tamamen seçmeli hale getirmek şeklinde genele teşmil edilebilecek üç farklı opsiyonu şart koşmaktadır. Söz konusu seçeneklerin ilgili devletler için uygunluğuna dair değerlendirmelere ise davalarda çeşitli boyutlarıyla yer verildiği görülmektedir.

AİHM davaları formel özellikleri itibarıyla incelendiğinde ise muafiyete ilişkin başvurularda mahkemenin yasal dayanağı olan AİHS'nin eğitim hakkını düzenleyen 1 No'lu Ek Protokol

⁵ Takdir payı, AİHM'nin AİHS'nin uygulanmasından öncelikli olarak sorumlu olan taraf devletlere tanıdığı hareket alanı olarak tanımlanabilir. Türmen, (2002, s. 202). Takdir payı hakkında detaylı bilgi için bkz. Atakan, (2010, ss. 29-36).

2. maddesinin; özel ve aile hayatına saygı hakkını düzenleyen 8. maddesinin; din ve vicdan hürriyetini düzenleyen 9. maddesinin ve ayrımcılık yasağını düzenleyen 14. maddesinin temel referans noktaları olarak kullanıldığı görülmektedir.⁶ Bu durum muafiyet kavramının; eğitim, din özgürlüğü, aile hayatına saygı, ayrımcılık konuları ile yakından ilişkili olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Dava metinlerinden elde ettiğimiz bulgular, AİHM davalarında muafiyet konusunun “örgün eğitimde din dersinden muafiyet” ve “dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyet” şeklinde iki başlık altında ele alınabileceğini göstermektedir.

1.1. Örgün Eğitimde Din Dersinden Muafiyet

AİHM davalarını incelediğimizde din dersinden muafiyetin; kısaca, çocuğun dersin tamamına ya da belli kısmına katılmaktan muaf tutulma durumu olduğu görülmektedir (ECtHR, 2007; ECtHR, 2008). Konuya ilişkin başvurulardaki temel sorun, başvuranların dinî veya felsefî kanaatleri/inançları ile derste öğretilenlerin çatışması durumuna odaklanmaktadır. Bir diğer ifade ile ebeveynler, çocuklarıyla dinî anlamda bir çatışma yaşamamak için kendi dinî veya felsefî inançlarından farklılaşan din derslerinden çocuklarının muafiyetini talep etmektedirler.

Örgün eğitimde din dersinden muafiyet meselesine ilişkin başvurularda AİHM'nin konuyu temelde iki farklı boyuttan hareketle ele aldığı görülmektedir. Aşağıda detaylı bir şekilde incelenecek bu iki farklı muafiyet biçimi, ilgili devletlerdeki din eğitimi anlayışlarının da bir yansıması niteliğindedir. Nitekim, İsveç, Türkiye ve Yunanistan'da din dersinden tam muafiyet olarak adlandırılabilir olan uygulama, ebeveyni dinî veya felsefî inançlarını ifşaya zorlayacak nitelikte olduğu için AİHM'ye dava konusu olmuştur. Norveç'te kısmî muafiyet olarak adlandırılabilir olan ikinci uygulama biçimi ise, uygulanabilirlik bakımından yetersiz nitelikte olduğundan dolayı AİHM'ye dava konusu olmuştur.

1.1.1. Tam Muafiyet

AİHM davalarında tam muafiyet konusunun; temelde, sistematik telkin, mağduriyet, damgalanma riski ve ayrımcılık ile yakından ilişkili bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

Din dersinden tam muafiyet meselesine ilişkin önüne gelen Angeleni/İsveç (1986) davasında AİHM'nin [Avrupa İnsan Hakları Komisyonu (AİHK)]⁷ konuyu, sistematik telkin çerçevesinde değerlendirdiği görülmektedir. Dava, kısaca, ateist olan başvuranların İsveç'te zorunlu dersler arasında yer alan “din bilgisi” dersinden muaf olma talebinden

⁶ AİHM'nin belirttiği üzere (ECtHR, 2008, par. 47) AİHS'nin 1 No'lu Ek Protokol 2. maddesinin AİHS'nin 8., 9. ve 10. maddeleri ışığında okunması gerekliliği, makalede AİHM'nin kararlarını doğru anlayabilmek adına zikredilen tüm maddelerin bir bütün olarak incelenmesini zorunlu kılmıştır.

⁷ Makalede incelediğimiz davalardan bazıları AİHS'nin önceki denetim sistemi olan Avrupa İnsan Hakları Komisyonu (AİHK) tarafından karara bağlanmıştır. AİHK, 1 Kasım 1988 tarihli 11 No'lu Ek Protokol ile kaldırılmış ve AİHM kurulmuştur. Bkz. Resmî Gazete, (1997, md. 19).

kaynaklanmaktadır. Söz konusu davada, İsveç Kilisesi mensupları ile diğer dinlere dair yeterli düzeyde dinî eğitim imkânı bulanlar dışındakilere okul programında yer alan zorunlu din dersinden muafiyet hakkı tanınmaması odak noktası oluşturmaktadır. Başvuruda bu durum, AİHS'nin eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı ve din ve vicdan hürriyeti hakkının ihlali maddeleri ile ilişkili bir şekilde sunulmaktadır (ECtHR, 1986, s. 45).

Konuyu sistematik telkin prensibi çerçevesinde değerlendiren AİHM/AİHK, başvuranın, zorunlu din dersinde "herhangi bir dinî ibadete katılmak zorunda olmadığını" ve "sistematik telkine maruz kalmadığını" tespit ederek din özgürlüğüne müdahale olmadığını karar vermiştir (ECtHR, 1986, s. 49).

AİHS, devletlerin ebeveynlerin inançlarına bir saygısızlık kabul edilebilecek her türlü beyin yıkama amacı gütmemesini, yani sistematik telkini, yasaklamaktadır (ECtHR, 1976, par. 53). Anlaşılacağı üzere kamusal eğitimde devletin ebeveynin din ve kanaatlerine saygı yükümlülüğü belirleyen esas kavram "sistematik telkin" yasağıdır (Öktem, 2002, s. 428). Ayrıca AİHM/AİHK, zorunlu din dersinde Hristiyanlığa ağırlık verilmesini devletin takdir payı kapsamında kabul ettiği için sistematik telkin olarak değerlendirmemiştir. AİHM/AİHM'ye göre, "herhangi bir dinî ibadete katılmak zorunluluğu" veya "herhangi bir sistematik telkin" (ECtHR, 1986, s. 59) olmadığı sürece zorunlu din dersinden muafiyete gerek yoktur. Bu durum AİHM/AİHK'nın Angeleni/İsveç (1986) davasındaki muafiyet değerlendirmesinin sistematik telkin ile sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. İsveç Hükümeti'nin din dersinden muafiyet şartına yönelik değerlendirmesi şöyledir:

"Komisyon, İsveç politikasının amacının, yani tüm çocuklara yeterli gerçek dini bilgi sağlamanın, Sözleşme'nin 14. Maddesi açısından meşru bir amaç olduğu kanaatindedir. Bu nedenle, ele alınan muameledeki farklılık, Sözleşme organlarının yukarıdaki içtihatları çerçevesinde, nesnel ve makul bir gerekçeye sahiptir..." (ECtHR, 1986, s. 51).

Bu ifadeden anlaşılacağı üzere AİHM/AİHK, İsveç Hükümeti'nin tüm çocuklara gerçek dinî bilgi sağlama amacını AİHS'ye uygun kabul etmiştir. Bu durum AİHM/AİHK'nin nesnel ve makul bir gerekçeye sahip olması halinde okullarda verilen din eğitimini devletin takdirine bıraktığını gösteren örneklerden bir tanesidir. Bu durum Angeleni/İsveç (1986) davasında AİHM/AİHK'nin muafiyet konusuna başvuranların yaşadığı somut mağduriyet ekseninde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bir diğer ifadeyle AİHM/AİHK, söz konusu davada ihtimallere dayalı olumsuzluklardan ziyade reel durumlara odaklanmaktadır (ECtHR, 1986, s. 49). AİHM/AİHK'nin muafiyet konusunda reel duruma odaklanması, aşağıda Zengin/Türkiye (2008) davasında ifade edeceğimiz üzere davadan davaya değişiklik gösterebilen bir durumdur.

Bu durumla da ilişkili olarak, AİHM'nin tam muafiyet konusunu ikinci olarak; mağduriyet kavramı ekseninde değerlendirdiği görülmektedir. Ön plana çıkana husus da ebeveynin dinî veya felsefi inançları bakımından mağduriyet yaşamamasıdır. Bu duruma en güzel

örnek, doğrudan zorunlu din derslerinden muafiyet talebi üzerinden açılan Zengin/Türkiye (2008) davasıdır. Davada muafiyete ilişkin şikayetlerin temelinde, Alevî olan ebeveynlerin, zorunlu DKAB dersinden muafiyet isteklerinin reddedilmesi sebebiyle eğitim haklarının ihlal edildiğini iddiası yer almaktadır (ECtHR, 2008, par. 35). Davada AİHM, Angeleni/İsveç (1986) davasından farklı olarak din derslerinden muafiyet konusunu din dersinin içeriğinden hareketle değerlendirmiştir (Özenç, 2008, s. 194). Zengin/Türkiye (2008) davasında AİHM'nin ön planda tuttuğu husus ise zorunlu DKAB dersinde, başvuranların inancı olan Alevîlik de dahil olmak üzere Türkiye'deki dinsel çeşitliliğin unsurlarına yeterince yer verilmediği olmuştur (ECtHR, 2008, par. 58-70). Burada şunu önemle belirtmek gerekir ki davaya konu olan DKAB dersi, mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir yaklaşımla planlanmış ve saygı temeli esas alınarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla bu ders esasında dinler ve inançlar hakkında bir öğretimin niteliklerini ortaya koyma amacıyla Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) tarafından hazırlanan Toledo ilkeleri (OSCE, 2007) ile de uyumlu gözükmektedir (Kızılabdullah, 2008, ss. 184, 185). Söz konusu davada AİHM, zorunlu din dersinin içeriğinden kaynaklı olarak çocuk ile ebeveyni arasında dinî anlamda bir çatışma yaşanmaması için ebeveynlerin mağdur olmayacağı uygun bir muafiyet sistemine duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir (ECtHR, 2008, par. 71). AİHM'nin davada değerlendirme yaparken kullandığı ifadelerden mağduriyet kavramını; din dersi nedeniyle çocuk ve ebeveyni arasında ortaya çıkma ihtimali olan çatışma ekseninde tanımladığı anlaşılmaktadır.

1982 yılında anayasal açıdan zorunlu hale gelen DKAB mevzuatı, Türkiye Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu tarafından 1990 yılında verilen karar ile sadece Musevî ve Hristiyan olanların, istemeleri halinde, tamamen muaf tutulabilecekleri bir yapıya sahiptir. Alevî olan ebeveynler bu iki sınıfa dahil olmadıkları için, muafiyet talepleri kabul edilmemiştir (ECtHR 2008, par. 71-73). Bununla birlikte AİHM'ye göre, muafiyetin sadece belli bir dinî inanca sahip olanlara verilmesi, dersin öngörülen amaçları bakımından birtakım çelişkileri barındırmaktadır. AİHM kararında ırkçılığı, ayrımcılığı ve hoşgörüsüzlüğü önleme amacıyla uluslararası bir örgüt olarak kurulan ırkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI)'nin bu konuya ilişkin raporu şöyledir:

“Eğer bu ders gerçekten farklı din kültürleri üzerine bir ders ise, bunu sadece Müslüman çocuklar için zorunlu kılmak için hiçbir neden yoktur. Tersine, eğer ders esasen Müslüman dinini öğretmek için tasarlanmışsa, belirli bir din üzerinedir ve çocukların ve ebeveynlerinin dinî özgürlüklerini korumak için zorunlu olmamalıdır.” (ECtHR, 2008, par. 74).

Buna göre Türkiye'deki muafiyet sistemindeki çelişki, herkesi kapsadığı iddia edilen mezhepler üstü nitelikteki bu dersten Hristiyanlara ve Musevîlere muafiyet hakkı tanınmasından kaynaklanmaktadır. AİHM'ye göre dersin öngörülen niteliği ile çelişen bu durum, muafiyet konusunda AİHM'ye iki kere dava açan Alevîler açısından bir mağduriyet

oluşturmaktadır.⁸ Bu noktada Türkiye'de Aleviliğin seçmeli ders olarak okutulması, mağduriyetin çözümü noktasında tartışılan bir konu olmuştur (Kaymakcan & Hendek, 2022, s. 7). Aleviliğin seçmeli ders olarak okutulması ya da diğer seçmeli derslerde Aleviliğe daha çok yer verilmesi konusu değerlendirilse dahi AİHM, bunun devleti zorunlu din derslerinin nesnellik ve çoğulculuk prensiplerini yerine getirme yükümlülüğünden muaf tutmayacağı kanaatindedir (ECtHR, 2015, par. 75).

AİHM'de muafiyetin belli bir kesime verilmesi din dersinin yaklaşımı açısından çelişki olarak ifade edilse de bu dersten sadece azınlık statüsünde bulunan Hristiyanlara ve Musevîlere muafiyet tanınması, dersin içeriği ile ilgili değil Lozan Antlaşması ve azınlık hakları ile ilgili bir konudur (Kap, 2014, s. 59). Üstelik Türkiye Hükümeti savunmasında, ateistlerle ilgili muafiyet taleplerinin değerlendirmeye alındığını da ifade etmiştir (ECtHR, 2008, par. 44).

AİHM, DKAB dersinden muafiyetin kapsamına ilişkin ortaya koyduğu bu çelişkinin yanı sıra Türkiye'de zorunlu din dersinden muafiyetin uygulanma biçimini de ebeveynleri mağdur bırakacağı için uygun bir yöntem olarak kabul etmemektedir. Bunu da şöyle gerekçelendirmektedir:

"... AİHM, muafiyet prosedürünün uygun bir yöntem olmadığı ve din derslerinde öğretilen konunun çocukların üzerinde okul ile kendi değerleri arasında bir bağlılık çatışmasına yol açabileceğini haklı olarak düşünebilecek ebeveynlere yeterli koruma sağlamadığı kanaatindedir. Bu durum özellikle, Sünnî İslam'dan farklı bir dinî veya felsefî inanca sahip ebeveynlerin çocukları için uygun bir seçim olasılığının öngörülmediği durumlarda geçerlidir. Din dersinden muafiyet prosedürü farklı dinî ve felsefî inanca sahip aileleri ağır bir yüke maruz bırakabilmekte ve çocuklarının din derslerinden muaf tutulmaları için dinî veya felsefî kanaatlerini açıklamaya mecbur kılmaktadır." (ECtHR 2008, par. 76).

Buradan hareketle AİHM'nin, dinî ve felsefî kanaatlerine saygı duymama ve dinlerini/inançlarını açıklamaya mecbur bırakma suretiyle ebeveynleri mağdur durumda bırakan bir muafiyet sistemini kabul etmediği anlaşılmaktadır. Esasında AİHM'nin "dinlerini/inançlarını açıklamaya mecbur bırakmayacak" şekilde düzenlenmesini öngördüğü muafiyet sistemi; AİHS'nin 9. maddesinde garanti altına alınan bireyin din veya inancını açığa vurma özgürlüğü ile de ilişkilidir. AİHM, muafiyet hakkından yararlanabilmek için kişinin dinini ya da inancını açıklama zorunluluğunun, bireyin din veya inancını açığa vurma özgürlüğü bakımından da sorun olabileceği kanısındadır (ECtHR 2008, par. 73).

⁸ Türkiye'de sadece gayrimüslim çocuklarına verilen DKAB dersinden muafiyet hakkının hala devam etmesi, ECRI'nın konuya ilişkin bu görüşünü, Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasında da tekrarlamasına sebep olmuştur.

Türkiye, din eğitiminin statüsü konusundaki tecrübeleri sonucunda din eğitimin devletin gözetimi ve denetimi altında zorunlu olarak yapılmasında karar kılmıştır (Ayhan, 2014); Doğan, 2004, ss. 611-646). AİHM, Türkiye'nin zorunlu din eğitimiyle ilgili; çocukları fanatizme yol açan uydurma hikayelerden ve yanlış bilgilerden koruma politikasını ve bunun da devlet eliyle gerçekleştirme amacını da kabul etmektedir (ECtHR, 2008, par. 40-46). Bununla birlikte AİHM, zorunlu din derslerinin ebeveynlerin mağdur olmayacakları uygun bir muafiyet sistemi olmadan verilmesi halinde, ebeveynlerin bu dersi kendi dinî veya felsefî kanaatlerine saygılı olarak verilmesi isteğini de haklı bulmaktadır (ECtHR, 2008, par. 68). Nitekim, Zengin/Türkiye (2008) davasında AİHM, DKAB dersinin ebeveynin dinî veya felsefî kanaatlerine saygı gösterme yükümlülüğü ile bağdaşmadığına kanaat getirmiştir (ECtHR, 2008, par. 70).

AİHM, kurumsal eğitimin sürekliliğinden dolayı her zaman ebeveynlerin dinî inanç ya da kanaatleri doğrultusunda çocuklarının çeşitli derslerden muaf tutulmasını isteme taleplerini karşılamada yetersiz kalacağını da kabul etmektedir (ECtHR, 2008, par. 51). Bu durum AİHM tarafından mağduriyetin, kurumsallaşmış eğitim gibi birtakım sınırlar dahilinde anlaşıldığını göstermektedir.

İlgili dava ile birlikte politika yapıcılar, Türkiye'deki din öğretimi uygulamaları için muafiyet konusunda üç seçeneği değerlendirmiştir: Birincisi, din dersinin zorunlu statüsünü kaldırmak; ikincisi din dersi zorunlu olarak kalacaksa ebeveynlerin mağduriyet yaşamayacağı uygun bir muafiyet sistemi sağlamak; üçüncüsü ise, dersin zorunlu statüsünü koruyarak içeriğini değiştirmek. Türkiye üçüncü seçeneği tercih etmiştir (Altıparmak, 2013, s. 5). 2000 yılıyla Türkiye'de mezhepler üstü yaklaşımda verilmeye başlanan DKAB dersi içeriği, AİHM'nin Zengin/Türkiye (2008) kararı sonrası yeniden güncellenmiştir. Zengin/Türkiye (2008) kararı sonrası Türkiye'de DKAB dersini de kapsayan, Alevî topluluğunu ilgilendiren konuları incelemek amacıyla düzenlenen çalıştaylar (Yaman, 2014) (ECtHR, 2015, par. 16) ile Alevî-Bektaşî, Caferî ve Nusayrî liderlerinin katılımıyla program ve ders kitaplarının incelendiği toplantılar sonucu DKAB ders kitapları yenilenmiştir (ECtHR, par. 17). Yenilenen DKAB ders programıyla birlikte Alevîlik ile ilgili konular eklenerek içerik geliştirilmiştir (MEB, 2010). Tüm bu gelişmelerle birlikte DKAB ders programında yapılan değişikliklerin yeterli olmadığı ve ebeveynlerin muafiyet konusunda yaşadığı mağduriyetlerin giderilmediği öne sürülmüştür. Bu gerekçelerle konu, Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davası ile tekrar AİHM'ye taşınmıştır (ECtHR, 2015, par. 77). Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasında da AİHM, muafiyet konusunda Zengin/Türkiye (2008) davası ile benzer yorumlamalarda bulunarak Türkiye'deki muafiyet sistemindeki mağduriyetlerin hala devam ettiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda AİHM'nin ifadesi şu şekildedir:

“Mahkeme ayrıca, dinî öğretim alanına ilişkin olarak Davalı Devlet'in eğitim sisteminin, ebeveynlerin inançlarına saygı gösterilmesini sağlamak için hala uygun araçlar sağlamadığı gerçeği nedeniyle mevcut davada Sözleşme'nin ihlâl edildiğini

tespit ettiğini gözlemlemektedir. Bu tespit başlı başına, Hasan ve Eylem Zengin davasında (§ 84) olduğu gibi başvuruların AİHS 1 No.'lu Ek Protokol'ün 2. maddesinin ikinci cümlesiyle güvence altına alınan haklarının ihlâlinin yapısal bir sorundan kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre Mahkeme... öğrenci ebeveynlerinin dinî veya felsefî inançlarını açıklamaya zorlamayacak elverişli şartların gecikmeksizin sağlanması gereğini vurgulamaktadır..." (ECtHR, 2015, par. 84).

Alıntıda da işaret edildiği üzere AİHM artık durumu yapısal bir sorun olarak nitelendirmekte ve ebeveynleri dinî veya felsefî inançlarını açıklamaya zorlamamak suretiyle mağduriyet yaşamayacakları uygun bir muafiyet sisteminin gecikmeksizin oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır. AİHM'nin ebeveynlerin mağduriyet yaşadıkları muafiyet sistemi üzerinden değerlendirdiği yakın tarihli diğer bir dava da Papageorgiou/Yunanistan (2019) davasıdır. Davada muafiyete ilişkin yapılan şikayetlerin temelinde, ebeveynlerin Yunanistan'daki zorunlu din dersinden muafiyet talebi için resmî bir beyanla Ortodoks Hristiyan olmadıklarını açıklamak zorunda kalmaları yatmaktadır. Ebeveynler, dinî ya da felsefî inançlarını açıklamak suretiyle elde edecekleri bir muafiyet sisteminde din ve vicdan hürriyetinin bireyin din veya inancını açığa vurması özgürlüğü alanına bir müdahale olacağını ileri sürmüşlerdir. Başvurulara göre bu durum din ve vicdan hürriyeti ile özel ve aile hayatına saygı, ayrımcılık yasağı ve eğitim hakları bakımından da mağduriyet oluşturmaktadır (ECtHR, 2019, par. 32, 33).

Dava metninde konuya ilişkin olarak;

"İlk olarak, Mahkeme, bu davada gündeme getirilen temel konunun, ebeveynlerin din dersinde muaf tutulabilmeleri için çocuklarının Ortodoks Hristiyan olmadığını beyan eden resmî bir beyanname sunma yükümlülüğü olduğu kanaatindedir. Davanın koşullarında, din derslerinin içeriği, dersten muafiyet ile doğrudan bağlantılı değildir ve Mahkeme bunu ayrıca ele almayacaktır." (ECtHR, 2019, par. 81).

Yer alan bu ifade; AİHM'nin zorunlu din derslerinden tamamen muafiyet konusundaki odak noktasının aslen ebeveynin dinî veya felsefî inancına saygı hususu olduğunu göstermektedir. AİHM'nin muafiyet konusunu anlamlandırma biçimindeki değişimi ortaya koyması itibariyle önem arz eden bu ifadeler, ders içeriğinin bu dava özelinde asıl konuyla ilişkili sayılmadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu davada AİHM önceki davalardan farklı olarak ebeveyni, dinini ya da inancını açıklamaya zorlamak suretiyle ağır bir yük altına sokacak bir muafiyet sistemini –dersin içeriğini bakılmaksızın– kabul etmeyeceğinin sinyalini vermektedir.

AİHM'nin tam muafiyet konusunu üçüncü olarak; damgalanma riski üzerinden tanımladığı görülmektedir. AİHM davalarını incelediğimizde (ECtHR, 2019; ECtHR, 1996a) damgalanma riski, ebeveyn veya çocukların belli bir dine ait olma ya da olmamalarının

ortaya çıkması sonucu yaşanabilecek olumsuz durum olarak anlaşılmaktadır. Papageorgiou/Yunanistan (2019) davası, diğer davalardan farklı olarak konuyu ayrıca ebeveyn ve çocukların dinlerine/inançlarına ilişkin damgalanma riski üzerinden ele almaktadır. Davada AİHM'nin muafiyet konusuna yaklaşımının belirleyicilerinden bir tanesinin davanın konu olduğu bölgenin toplumsal özelliklerinin damgalanma riskine etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim AİHM'nin konuya ilişkin değerlendirmesinde yer verdiği;

“AİHM, çocukların din dersinden muaf tutulmasına ilişkin mevcut sistemin, özel hayatlarının hassas yönlerini ifşa etme riskiyle ebeveynler üzerinde aşırı bir yük oluşturabileceği ve özellikle Sifnos ve Milos adalarında olduğu gibi, damgalanma riskinin çok daha yüksek olduğu küçük ve dinsel olarak yoğun bir toplumda yaşıyorlarsa, çatışma riskinin onları böyle bir talepte bulunmaktan caydırabileceğini değerlendirdi...” (ECTHR, 2019, par. 87).

İfadeleri, ilgili devletin veya başvuranların yaşadıkları bölgenin demografik özelliklerinin damgalanma riskini ortaya çıkarabilecek temel faktörler arasında sayıldığını göstermektedir.

AİHM'nin konuyu damgalanma riski üzerinden değerlendirdiği diğer bir bağlam da seçmeli din dersinden muafiyete ilişkin olarak açılan davalardır (ECTHR, 2006a; ECTHR, 2010; ECTHR, 1996a; ECTHR, 2001). Bu davalarda muafiyetle ilgili şikayetlerin temelinde, seçmeli din dersinden muaf olma taleplerinin gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkan ayrımcı muamele yer almaktadır. Bu ayrımcı muamelenin arkasında, okulun ebeveynin talebi üzerine seçmeli din dersi yerine alternatif olarak verilecek ahlâk dersini vermemesi nedeniyle dersi alamayan öğrencilerin karnede din/ahlâk hanesinin boş kalması yatmaktadır. Grzelak/Polonya (2010) davası konuya ilişkin diğer davalardan farklı olarak ihlal kararı vermesi sebebiyle önemli bir yerdedir.⁹ İlgili davada AİHM, çocuğun karnesinde din/ahlâk ders notunun bulunmamasının dinî aidiyetin bulunmaması olarak yorumlanabileceğini ve bundan dolayı dinî inancı bulunmayan bir kimse olarak damgalanmasının muhtemel olduğu kanaatindedir (ECTHR, 2010, par. 88,95). Konuyu damgalanma riskinin yanı sıra gelecek yaşamdaki etkisi üzerinden de ele alan AİHM, bu durumun ahlâk dersi alamayan öğrenciler üzerinde gerçek bir olumsuz etki yaratabileceğini gözlemlemektedir. AİHM'ye göre bu öğrenciler, istedikleri seçmeli dersi alamadıkları için gelecekte çalışma hayatlarını etkileyecek olan ortalama notlarını yükseltmekte bu dersi alan öğrencilere göre daha fazla

⁹ Polonya'da 2007 yılında yürürlüğe giren bir Talimatname ile ortalama notlarının öğrencilerin çalışma hayatları üzerinde etkisi olacağı kararı alındı. 2007 yılındaki Talimatname'den sonra açılan Grzelak/Polonya (2010) davasında AİHM, bu durumu göz önünde bulundurarak okul karnesindeki din dersi notlarının okul ortalamasını etkilemesi üzerinden bir değerlendirme yapmış ve önceki davalardan farklı olarak ihlal kararı vermiştir. Bkz. ECTHR, (2010, par. 69). Bulski/Polonya (2006) davası ise geri çekildiği için sonuçlandırılmamıştır.

zorluk yaşayabilecektir. Üstelik bu öğrencilerin ortalamalarını yükseltmek için inançlarına aykırı olsa da din dersi almak zorunda hissetmeleri de muhtemeldir (ECtHR, 2010, s. 96).

Grzelak/Polonya (2010) kararında AİHM'nin, konuya ilişkin diğer davalarında (ECtHR, 2008, vd.) bir çözüm olarak sunduğu din dersinden muafiyeti de AİHS'nin ihlali olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu dava ile esasında muafiyet konusunun boyutu da değişmiştir. Grzelak/Polonya (2010) davasında muafiyet konusunda ebeveynin dinî ve felsefî kanaatlerine saygı duyulması, ebeveynin dinî ve felsefî inançlarını açıklamak zorunda olmayacakları koşulsuz muafiyet meselelerinin yanı sıra bir başka konu daha gündeme gelmiştir: Muafiyet verilen dersin yerine getirilen alternatif dersin öğrenciyi ayrımcılığa maruz bırakmaması meselesi. Bu bağlamda Grzelak/Polonya (2010) davası ile AİHM, ahlâk dersi almak isteyenler ile din dersine katılan diğer öğrenciler arasında muamele farkı varsa ve bu muamele makul bir şekilde gerekçelendirilmezse ebeveynin dinî ve felsefî inançlarını açıklamak zorunda olmayacakları koşulsuz muafiyet hakkını da tek başına yeterli bulmamıştır (ECtHR, 2010, par. 100; Kaymakcan & Hendek, 2022, ss. 3, 4). Bu da muafiyet hakkının varlığının da artık temel hakların ihlalinin önlemek için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Berkmann, 2022, s. 441).

AİHM'de tam muafiyet konusu; sistematik telkin, mağduriyet, damgalanma riski ve ayrımcılık üzerinden ele alınmaktadır. Tam muafiyet konusundaki başvuruların; ebeveyn ile çocuk arasında dinî bakımdan yaşanması muhtemel çatışmadan ve din dersi alanlar ile almayanlar arasındaki ayrımcı muameleden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bölgenin toplumsal özelliklerinin damgalanma riskine etkisi ile karnedeki notların gelecek yaşantıya etkisinin ebeveynler için dersten muafiyetten vazgeçebilecekleri bir unsur olabileceği de görülmektedir.

1.1.2 Kısmî Muafiyet

Kısmî muafiyet, çocuğun din dersinden tamamen muaf tutulmamakla birlikte dersin bazı bölümlerinden muaf olması anlamına gelmektedir (ECtHR, 2007, par. 104). Diğer bir ifadeyle, ebeveynler yazılı bir istekle, zorunlu din derslerinde kendi inançları dışında başka bir dinî inanç ya da felsefeyi kabul etme olarak düşünölebilecek bölümlerden çocuklarının muaf tutulmalarını isteyebilmektedir (ECtHR, 2007, par. 96). Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) davası doğrudan kısmî muafiyet ile ilişkili olması nedeniyle konu açısından güzel bir örnektir. İlgili davanın konusu; özetle, Norveç'te zorunlu olarak okutulan "Hristiyanlık, Din ve Felsefe (KRL)" dersinden tamamen muaf olma hakkının olmayışı ve kısmî muafiyet hakkının da yetersizliğidir.

AİHM'nin görüşüne göre, KRL dersi kapsamında çocukların dualar, piyesler vb. dinî faaliyetlere katılması, o dini benimsemeyen özellikle küçük yaştaki çocukların zihinlerini etkileyebilmektedir (ECtHR, 2007, par. 94). Bu sorunun çözümü için AİHM, ebeveynlerin küçük yaştaki çocukları için dersin onları etkileyebileceği düşünölen bölümlerinden kısmî muafiyet taleplerini makul kabul etmektedir. Bununla birlikte, kısmî muafiyet sistemini,

aşağıda da üzerinde durulacağı üzere, dava dosyasındaki sırasıyla; uygulanabilirliği, dinî veya felsefî inancına yönelik açıklama gerektirmesi ve yeterliliği şeklinde özetlenebilecek üç başlık çerçevesinde eleştirmektedir.

ÂİHM kısmî muafiyet sistemini ilk olarak uygulanabilirliği ekseninde değerlendirmiştir. Dava metninde yer alan;

“Bu bağlamda ÂİHM, kısmi muafiyet sisteminin işleyebilmesi için, ilk olarak, ilgili ebeveynlerin, okula kendi kanaat ve inançlarıyla uygun düşmeyen öğretimin bu kısımlarını önceden belirleyebilmeleri ve okula bildirebilmeleri için ders planlarının ayrıntıları hakkında yeterince bilgilendirilmeleri gerektirdiğini kaydeder. Bu, yalnızca ebeveynler için değil, aynı zamanda önceden ayrıntılı bir ders planı hazırlamakta ve ebeveynlere göndermekte sıklıkla güçlük çeken öğretmenler için de zorlu bir görev olabilir...” (ECtHR, 2007, par. 97).

İfadeleri, kısmî muafiyet sisteminin, özellikle uygulama aşamasında öğretmenler ve ebeveynler açısından birtakım zorlukları beraberinde getirdiğinin kabul edildiğini göstermektedir.

ÂİHM'nin kısmî muafiyet konusuna yönelik ikinci değerlendirmesi, bu şekilde bir talebin ebeveynleri dinî veya felsefî inançlarına dair açıklama yapma zorunda bırakmasına yöneliktir. Norveç Eğitim Kanunu'na göre, dinî nitelikte olmayan faaliyetlerde veliler muafiyet talep edebilmek için dinî ve felsefî kanaatlerinin özel unsurlarını açıklamak zorunda kalabilecekleri makul gerekçeler sunmak durumundadırlar (ECtHR, 2007, par. 42). Böyle bir prosedürün işletilebilmesi için ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına ilişkin okula detaylı bilgi vermek zorunda kalması anlamına gelmektedir. ÂİHM bu zorunluluğun, aynı zamanda ebeveynlerin dersten muafiyet taleplerinden çekinmesine neden olabileceğine de işaret etmektedir (ECtHR, 2007, par. 98). Bu durum kısmî muafiyet sisteminin işleyişinde sıkıntılar olabileceğini göstermektedir.

ÂİHM'nin davadaki üçüncü vurgusu ise ebeveynlerden gelen kısmî muafiyet talebi kabul edilse de bunun, çocuğun dersin ilgili kısmından muaf olacağı anlamına gelmeyeceğidir. Norveç Zorunlu Eğitim Kanunu'nun 13 (10) maddesine göre,

“...muafiyete ilişkin bildirim alan bir okulun, mümkün olduğunca ve özellikle, ilkököl düzeyinde, ‘program içinde, farklılaştırılmış bir eğitim’ vermeye çalışmak için çözüm araması gerekmektedir... Kanunun gerekçeleri, farklılaştırılmış eğitimin, aynı programa göre yapılması gerektiğini ve bilgilerin farklılaştırılması değil, faaliyetlerin farklılaştırılması olduğunu belirtmektedir. Ders bilgisinden muafiyet olmadığı için, muaf tutulan öğrencilerin, program çerçevesinde eğitim görmektedirler...” (ECtHR, 2007, par. 48).

Kısmî muafiyetin geçerli olduğu durumlarda KRL dersi çerçevesinde farklılaştırılmış eğitim¹⁰ ile öğrencilere, farklı faaliyet ve metodolojik yaklaşım yoluyla Hristiyanlığa ait bilgiler öğretilmektedir (ECtHR, 2007, par. 48). AİHM, okullardaki farklılaştırılmış eğitim kapsamındaki bu esneklik sebebiyle KRL dersinde çocuklara; dualar, ilahiler, ayinler vb. etkinliklere izleyici olarak katılmalarının önerildiğini tespit etmiştir. AİHM'ye göre çocukların dinî bilgileri faaliyetler yoluyla alabilmesi, yani dinî faaliyetten muaf olmaması, doğal olarak kısmî muafiyet hakkının etkinliğini de azaltabilecek bir durumdur (ECtHR, 2007, par. 99).

Sonuç olarak AİHM; davada KRL dersinin tarafsız, eleştirel ve çoğulcu şekilde AİHS'nin 1 No.'lu Ek Protokol 2. maddesindeki gereklilikleri yerine getirmeye yeterli olduğunun söylenemeyeceğine karar vermiş ve dersten tamamen muafiyet hakkının olmayışını 8'e karşı 9 oyla AİHS'nin ihlali olarak değerlendirmiştir (ECtHR, 2007, par. 102). Oy sayılarındaki yakınlık, AİHM yargıçlarının özellikle kısmî muafiyetin uygulanabilirliği noktasında yaklaşım farklılığına sahip olduğunu ortaya koymasını bakımından önemlidir.

Karara karşı çıkan yargıçlara göre kısmî muafiyet imkânı, Hristiyanlık dışındaki dinlere mensup olan veya hiçbir dine mensup olmayan ebeveynlerin ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Onlara göre kısmî muafiyet isteyebilecek ebeveynlerin dersin içeriği hakkında kendilerini bilgilendirmek için uygun adımları atmaları haklı bir beklenti olarak kabul edilebilir. Bu yargıçlar Norveç'te uygulanan muafiyet sisteminin aslında uygulanabilir olduğunu ve AİHM'nin iddia ettiği üzere dersten muafiyet talebi için ebeveynleri büyük bir yük altına sokmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla yargıçların fikir ayrılığının temelinde, aslen kısmî muafiyetin pratikte uygulanabilirliği konusu bulunmaktadır. Kaldı ki, kısmî muafiyet uygulamada; farklılaştırılmış eğitim, ebeveynin inançlarına saygı vb. birtakım eksiklikler içermekle birlikte bu eksiklikler giderildiği takdirde, özellikle herkesin yeterince din eğitimi almasını isteyen devletler (Türkiye, İsveç vd.) için tam muafiyete alternatif olarak değerlendirilebilecek bir sistemdir.

1.2. Dinî Nedenlerden Ötürü Dersten/Okuldan/Faaliyetlerden Muafiyet

AİHM davalarında muafiyet konusunun ele alındığı diğer bir bağlam da dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyettir. Konuya ilişkin davalarda; ebeveynlerin dinî veya felsefi inançlarına aykırı olduğu düşüncesiyle çocuklarının okuldaki kimi derslerden, faaliyetlerden ve hatta okulun tamamından muaf tutulmasını talep ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili ilk örnekler, din eğitimine ilişkin ilk davalara kadar geri gitmektedir. Nitekim, din eğitimine ilişkin AİHM'ye akseden ilk dava olan Kjeldsen, Busk Madsen ve Petersen/Danimarka (1976) davası doğrudan bu konuyla ilişkili olup, ebeveynlerin dinî inançları sebebiyle çocuklarının cinsel eğitim dersinden muaf tutulma

¹⁰ Okul programlarında eğitimin uyumlaştırılması anlamına gelen farklılaştırılmış eğitim, mümkün olduğunca tüm öğrencilerin sınıfta aynı bilgi alanlarını, uygun çalışma yöntemleri kullanarak işlemlerini sağlamaya yardımcı olmalıdır. Bkz. ECtHR, (2007, s. 48).

taleplerini ele almaktadır. Bu davada ilgi çekici husus, Danimarka Hükümeti'nin AİHS'nin 1 No.'lu Ek Protokol 2. maddesinin hükmünü sadece mezhepsel bir özelliğe sahip din dersinden muafiyeti kapsar şekilde değerlendirmesidir (ECtHR, 1976, par. 51). Eğitim hakkının kapsamı ile yakından ilişkili bu hususa yönelik AİHM'nin ifadesi, maddenin kapsayıcı doğasını şu şekilde tanımlamaktadır:

“...Devletin eğitim ve öğretim ile ilgili işlevlerinin her biri için geçerli olan Madde 2 (P1-2), din dersleri ve diğer dersler arasında bir ayırım yapılmasına izin vermez. Devlete, tüm devlet eğitimi programı boyunca ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı duymasını emreder.” (ECtHR, 1976, par. 51).

Mahkeme tarafından din dersleri ve diğer derslerin arasında –konumuz itibariyle muafiyet konusunu da kapsar şekilde– bir ayırım olmadığının vurgulanması, ebeveynlerin din derslerinin yanı sıra aşağıda da üzerinde durulacağı üzere cinsel eğitim dersi, ahlak dersi, yüzme dersi vb. derslerden dinî inançları doğrultusunda muafiyet taleplerinin haklılığına işaret etmektedir. Bu noktada ilgi çekici bir husus ise sadece belirli derslerden değil okul eğitiminin tümünden veya birtakım okul faaliyetlerinden de muafiyet talebinin gündeme gelecek olmasıdır. AİHM konuyu sistematik telkin ve tarafsızlık, toplumsal bütünleşmeye katkı ve devletin takdir payı kapsamında ele almaktadır. AİHM'nin, aşağıda izah edileceği üzere, tüm dava çeşitliliğine rağmen bu davalarda zorunlu din derslerindekiilerden farklı olarak benzer bir yaklaşıma sahip olacağı görülecektir.

AİHM'nin ebeveynlerin dinî inançları sebebiyle muafiyet taleplerini değerlendirirken ön plana çıkardığı hususların başında sistematik telkin ve tarafsızlık gelmektedir. Konuya dair AİHM'nin yaklaşımının en net izlenebileceği davalar ise cinsel eğitim dersinden muafiyet talebini konu alan davalardır. Çok erken tarihlerden itibaren mahkemeye konu olan cinsel eğitim dersinden muafiyet davalarının temelinde, ebeveynlerin okulda verilen cinsel eğitim derslerinin kendi dinî ve felsefî inançları ile uyuşmadığı ve çocukları ile aralarında dinî bakımdan çatışmaya yol açtığı gerekçesiyle yaptıkları şikayetleri yer almaktadır.

AİHM, yukarıda ele aldığımız Angeleni/İsveç (1986) davasındaki –her ne kadar hedef ders farklı olsa da– benzer bir yaklaşımla konuyu sistematik telkin üzerinden ele almıştır. Söz konusu davalarda cinsel eğitim derslerin içeriğini inceleyen AİHM, devlet okullarında verilen cinsel eğitim derslerinin sistematik telkin amacı gütmeyeceğini; bu ders ile çocuklara doğru, kesin, tarafsız, genel ve bilimsel bilgilerin verilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Dolayısıyla AİHM, AİHS'nin hedeflerine uygun olarak işlenen bu dersten muaf olmayı gerektirecek bir durum tespit etmemiştir.

AİHM'nin konuya ilişkin diğer bir vurgusu da okullarda verilen cinsel eğitim derslerinin, ebeveynleri çocuklarını kendi dinî veya felsefî inançları doğrultusunda eğitmeleri ve rehberlik etmeleri noktasında engellemediğidir (ECtHR, 1976, par. 54, vd). Bu durumda konuyu ebeveynlik hakları kapsamında ele alan AİHM, cinsel eğitim derslerinin ebeveynin çocuğuna kendi dinî inançlarına uygun eğitim hakkını kısıtlamadığını vurgulamaktadır.

AİHM'nin bu vurgusu, çocuğun din eğitimindeki tek kaynağı okul olarak görmediğini ve ebeveynlere de sorumluluk yüklediğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte yaşadıkları bölgede dinî bakımdan azınlıkta olan ebeveynler, bu sorumluluğu yerine getirmede birtakım sıkıntılar yaşayabilmektedir. Nitekim, ebeveynler her zaman buldukları çevrede kendi dinî inançlarına ya da felsefi kanaatlerine uygun bir eğitim hakkına erişememektedirler (ECtHR, 2006b, s. 6). Böyle bir durum karşısında AİHM, ebeveynlerin bu sıkıntılarını dikkate almamıştır. Diğer davalarda olduğu gibi AİHM'nin burada da öncelendiği konu, ebeveynlerin kendi inançları doğrultusunda çocuklarını eğitmelerinde özgür olmasıdır (ECtHR, 2006b, s. 7).

Ebeveynlerin dinî ya da felsefi inançlarına uymadığı yönündeki şikayetlerinin hedefi olan diğer bir alan da ahlâk dersidir. Ahlâk dersinden muafiyet konusu ile ilişkili davalar arasında bulunan Appel-Irrgang ve Diğerleri/Almanya (2009) davası, AİHM'nin okulun toplumsal bütünleşmedeki önemini vurgulaması itibarıyla özel bir öneme sahiptir. Davada, Almanya Okul Yasası'nın 12(6) maddesi uyarınca ahlâk derslerinin amacını şu şekilde ifade edilmiştir:

"... Ahlâk derslerinin amacı; ortaokul öğrencilerinin eğilimlerini ve yeteneklerini geliştirmek; etnik, dinsel veya ideolojik geçmişlerine bakılmaksızın sosyal olarak etkileşim kurma becerisi ve kültürlerarası diyalog ve ahlâkî muhakeme yeteneği geliştirmek için bireysel ve toplumsal yaşamın temel kültürel ve ahlâk sorunlarını ele almaktır. Bu amaçla ahlâk dersleri; öğrencilere diğer konuların yanı sıra felsefe, dini ve felsefi ahlâk, farklı kültürler ve yaşam biçimleri ve başlıca dünya dinleri hakkında bilgi verir. Federal Anayasa Mahkemesi'ne göre; fikir ve görüşlerin çoğulluğuna açık olmak, demokratik ve liberal bir devlette eğitimin bir ön koşuludur; bu devlet, meşru olarak din veya felsefi görüşe dayalı ayrımcılığın gelişmesini engellemeye ve azınlık entegrasyonunu teşvik etmeye çalışabilir. Bir öğrencinin hoşgörülülük ve diyaloga açık olması, farklı inanç ve felsefi inançlara karşılıklı saygı içinde demokratik yaşama katılmanın ve toplumda yaşamanın temel koşullarından biridir." (ECtHR, 2009, s. 10).

Buradan hareketle AİHM, ahlâk dersinin toplumsal bütünleşmeye katkı sağlama potansiyelini göz önünde bulundurarak öğrencilerin dersten muaf olma isteklerinin reddedilmesini AİHS'ye aykırı bir durum olarak görmemiştir.

AİHM'nin konuyu, okulun toplumsal bütünleşmedeki önemi üzerinden incelediği diğer bir başvuru da dinî nedenlerden ötürü okuldan muafiyete ilişkin Konrad ve Diğerleri/Almanya (2006b) davasıdır. Bu davada da benzer şekilde ebeveynler özellikle cinsel eğitim özelinde okulda verilen eğitimin kendi dini inançlarına uymadığı ve çocuklarıyla çatışma yaşanacağı gerekçesi ile çocuklarını okuldan muaf tutarak evde eğitime taleplerini ifade etmişlerdir. Bu davada AİHM'nin değerlendirmesi, okulun sadece bilgi edinme değil aynı zamanda toplumsal bütünleşmedeki önemi üzerinden olmuştur (ECtHR, 2006b, s. 7).

AİHM'nin konuyu diğer bir değerlendirme şekli devletin takdir payı kapsamında olmuştur. AİHM'nin bu yaklaşımının özellikle derse katılmama sonucunda karşılaşılan ayrımcılık veya alınan cezalar ekseninde şekillenen davalarda ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda AİHM'nin yapılan uygulamaları genel itibarıyla devletlerin yerel hukukî düzenlemeleri olarak kabul ettiği görülmektedir. Örneğin, dinî inançları sebebiyle yüzme derslerine katılmama sonucu verilen cezaya ilişkin Osmanoğlu ve Kocabaş/İsviçre (2017) davasında ebeveynler, karma yüzme derslerinin dinî inançlarına aykırı olduğu gerekçesiyle kızlarının bu dersten muaf olmasını talep etmişlerdir. AİHM ise zorunlu olarak verilen yüzme eğitimin çocukların gelişimi bakımından önceliğini savunarak verilen cezayı devletin hareket alanı olarak tanımlanan takdir payı kapsamında değerlendirmiş; bu dersin çocuğun hem fiziksel hem de sosyal entegrasyonu açısından önemini vurgulamıştır (ECtHR, 2017, par. 96, 97). Konuya ilişkin yegâne istisna durum ise tıbbi gerekçeler vb. bir durumda muafiyetin iyi tanımlanmış koşullarda ve tüm dinî gruplara eşit muamele göz önünde bulundurulması koşuluyla gerçekleştirilebileceği yönünde tanımlanmıştır (ECtHR, 2017, par. 96).

AİHM'nin konuyu Valsamis/Yunanistan (1996c) ve Efsratiou/Yunanistan (1996b) davalarında da aynı eksenle ele aldığı görülmektedir. Söz konusu davalarda muafiyete ilişkin şikayetlerin temelinde, Yehova Şahidi ebeveynlerin dinlerine aykırı olduğu gerekçesi ile Yunanistan- İtalya savaşının başlangıç günü için yapılacak faaliyetlere katılmasını istememesi sonucunda çocuklarına verilen okuldan uzaklaştırma cezası yatmaktadır (ECtHR, 1996b, par. 22; ECtHR, 1996c, par. 21). Her iki davada da ebeveynlerin talebi üzerine çocuklar din dersinden ve Ortodoks ayininden muaf tutulmuşlardır. Bununla birlikte ebeveynlerin bir okul faaliyeti olan savaş anma günü ve yürüyüşünden muafiyet talepleri kabul edilmemiştir. Yüzme dersinden muafiyet konusunda olduğu gibi bu konuyu da devletin takdir payı kapsamında değerlendiren AİHM, bu tür ulusal anma törenlerinin hem başvuran ebeveynlerin inançlarına hem de kamu yararına hizmet ettiğini ifade etmiştir. AİHM'ye göre törenlerde askerî temsilci bulunması da bu özelliği değiştirmemektedir (ECtHR, 1996a, par. 32; ECtHR, 1996c, par. 31). AİHM, okul faaliyetlerinden muaf kabul edilmeyen çocuklara sözleşmecî devletin takdir payı kapsamında vermiş olduğu uzaklaştırma cezasının çocuk üzerinde bazı psikolojik etkileri olabileceğini kabul etmekle birlikte, bunun sınırlı bir süreye sahip olduğunu ve çocuğun okul binasından dışlanmasını gerektirmediğini vurgulamaktadır (ECtHR, 1996b, par. 33; ECtHR, 1996c, par. 32). Bu yaklaşım aslen AİHM'nin ebeveynlerin dinî nedenlerden ötürü muafiyet taleplerini her zaman makul karşılamadığına ve özellikle kamu yararı olarak gördüğü durumlarda muafiyet kararını sözleşmecî devletin takdir payına bıraktığına işaret etmektedir (ECtHR, 1996b, par. 34; ECtHR, 1996c, par. 33). Konuya dair literatür incelendiğinde, bu konunun farklı eleştiriler aldığı görülmektedir. Arslan, tören ve yürüyüşün ebeveynlerin inançlarına aykırı olduğu iddialarına yönelik AİHM'nin aksini iddia çabasını anlamsız bir uğraş görerek eleştirmiştir. Nitekim bu davadan kısa bir süre sonra Yunanistan'ın 1998 yılından itibaren yürüyüşlere katılmayanlara ceza verilme kuralını

kaldırarak ebeveynlerin istekleri doğrultusunda bir harekette bulunması da (Arslan, 2005, s. 62) Arslan'ın eleştirisini haklı çıkarmıştır. Bu aynı zamanda AİHM kararlarının sözleşmeci devletlerin yasal mevzuatları üzerindeki somut etkisi olarak da değerlendirilebilir.

Değerlendirme

AİHM kararlarının din eğitiminde muafiyet konusuna yaklaşımını ve çözüm önerilerini bilmek, günümüz din öğretimi uygulamalarının farklılaşması ve dönüşümünde etkili olan faktörleri anlamlandırabilmeye katkı sağlayacaktır. Nitekim AİHM'nin verdiği bir karar, davanın konusu ve davaya taraf ülkeler ile sınırlı olmakla (Gözübüyük & Gölcüklü, 2004, s. 123) birlikte ihlal, AİHS'nin bir kuralından kaynaklanıyorsa "insan hakları asgarî standardını" sağlama esası gereği sözleşmeci devletler, aleyhine bir başvuru olmasını beklemeden ulusal hukukuna gerekli düzenlemeleri yapmakla yükümlüdür (Çavuşoğlu, 2003, ss. 18-24). AİHM'nin sözleşmeci devletler üzerindeki bu belirleyici etkisi esasında siyasî ve hukukî bakımdan bağlayıcı oluşunun bir sonucudur. Sözleşmeci devletler, demokratik bir toplum olmanın ve hukukun üstünlüğü prensibinin gereği olarak din eğitim programlarını bu doğrultuda geliştirmektedirler. Nitekim, Türkiye'de okutulan zorunlu din derslerinin içeriklerinde 2000'li yıllardan sonra gerçekleştirilen değişimler, AİHM'nin devletlerin eğitim uygulamalarındaki etkisini göstermek açısından güzel bir örnek teşkil etmektedir. AİHS'nin "Kararın Bağlayıcılığı ve İnfazı" adlı 46. maddesinin 4. Fıkrasından anlaşılacağı üzere, AİHS'ye sözleşmeci devletler yükümlülüklerini yerine getirmedeği takdirde Bakanlar Komitesi, AİHM'nin kesinleşmiş hükmünü yerine getirmeyen tarafa ihtarda bulunduktan sonra, üçte iki oy çokluğuyla alacağı bir kararla durumu, AİHM'ye taşıma yetkisine sahiptir (Council of Europe, 1950, md. 46/4). AİHM, kararlarını uygulamayan sözleşmeci devletlere tazminat cezası (Council of Europe, 1950, md. 8) ve AK üyeliğini sonlandırma (Council of Europe, 1949, md. 8) şeklinde yaptırımlar uygulama yetkisine sahiptir. Bu tür yaptırımlar AİHS'ye sözleşmeci devletlerin Avrupa'da ve uluslararası hukuk alanında siyasî itibarı bakımından önem arz etmektedir. Nitekim AİHM kararlarını uygulamama veya sürüncemede bırakma durumu Avrupa kamu düzeninin yok sayılması, önemsenmemesi ve hukuk üstünlüğü prensibinin reddedilmesi olarak kabul görmektedir (Anayurt, 2004, s. 336).

AİHM kararları, genel olarak din eğitiminin yapısının nasıl olacağı ile ilgili bir perspektif çizmekte ve birtakım temel prensipler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda AİHM'ye göre din eğitimi programları; çoğulculuk, eleştirelilik ve nesnellik prensiplerine uymalı ve ebeveynin dinî inanç ve felsefî inançlarına saygısızlık olarak değerlendirilebilecek fikrî aşılama yani *sistematik telkin* içermemelidir (ECtHR, 1976, par. 53). AİHM'ye göre sözleşmeci devletler bu prensipleri yerine getirdiği takdirde din eğitimi programlarını kendi ihtiyaçlarına ve geleneklerine göre tasarlama konusunda özgürdür (ECtHR, 2017, par. 95). Bu prensipler, AİHM'nin muafiyet konusunda verdiği kararlar bakımından da önemlidir. Nitekim muafiyete ilişkin AİHM'ye yapılan başvuruların bir kısmında, din dersinin AİHM'nin belirlediği bu prensiplere uygun olmadığı iddiası ile başvuran ebeveynler tarafından bu

dersten muafiyet talep edildiği görülmektedir (ECtHR, 2008; ECtHR, 2015). Bu prensipler sağlanmadığı takdirde ise AİHM, ebeveynlerin muafiyet taleplerini haklı kabul etmektedir.

AİHM'nin muafiyete yönelik kararlarında benzer davalarda zaman içerisinde farklı yaklaşımlar sergilediği de görülmektedir. Örneğin, AİHM'nin konuya ilişkin 1986 yılındaki ilk kararı olan Angeleni/İsveç davasında muafiyeti sistematik telkin kapsamında değerlendirdiği ancak dersin içeriğini dikkate almadığı görülmektedir. Zengin/Türkiye (2008) ve Folgero ve Diğerleri/Norveç (2007) kararlarına gelince AİHM'nin muafiyet konusunda din derslerinin içeriğine de odaklandığı görülmektedir. Söz konusu kararlarda AİHM, din derslerinin çoğulcu, nesnel ve eleştirel niteliğe sahip olmadığı ya da sistematik telkin boyutuna vardığı durumlarda koşulsuz muafiyetin olması gerektiğine kanaat getirmiştir. Buna karşılık AİHM'nin zorunlu din derslerinden muafiyete ilişkin son zamanlardaki yaklaşımının değiştiği ve daha da keskinleştiği gözlemlenmektedir. Nitekim AİHM Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) ve Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) davalarında verdiği kararlarında ebeveynin haklarını ihlal etmeyecek şekilde uygun bir muafiyet sistemi olmadan verilen zorunlu din dersine, içeriğini değerlendirmeksizin karşı çıkmaktadır. Bu kararlarında AİHM, din dersinin içeriğinden ziyade ebeveynleri ağır bir yük altına sokan ve dinî veya felsefî inançlarını açıklamaya zorlayan muafiyet sistemindeki sorun üzerinde durmuş ve muafiyet konusuna ebeveynin dinî ve felsefî inançlarına saygı bağlamında yaklaşmıştır. Buna göre AİHM'nin konuya ilişkin son değerlendirmesinin [Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019), devletlerin din dersinin içeriği ne olursa olsun ebeveynleri dinî ya da felsefî inançlarını açıklamak zorunda bırakmayacak bir muafiyet sistemi oluşturması gerektiği yönünde olduğu görülmektedir.

AİHM'nin din dersinin içeriğine bakmadan sadece muafiyet sistemi üzerinden yapmış olduğu son zamanlardaki değerlendirmeleri, din derslerinin çoğulcu, nesnel ve eleştirel olma noktasında gelişmesi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilerek eleştirilmiştir. Nitekim Yalçın ve Diğerleri/Türkiye (2015) davasında AİHM'nin yalnızca muafiyet prosedürüne odaklanmasını Benfquih, *"...DKAB ders müfredatının fiilen elden geçirilmesi ihmal edilerek davanın nihaî noktasının bu olması üzücüdür"* diyerek eleştirmiştir (Benfquih, 2014). Papageorgiou ve Diğerleri/Yunanistan (2019) davasını değerlendiren Fokas ise bu konuyu *"...AİHM'nin önceki davaların açık bıraktığı soruları cevaplaması ve yeterince çoğulcu, eleştirel ve nesnel olan din eğitiminde zorunlu (muafiyet olasılığı olmayan) bir dersin tam olarak nasıl olması gerektiği konusunda daha fazla netlik sağlanması için kaçırılmış bir fırsat"* olarak yorumlamıştır (Fokas, 2019b). Bu noktada AİHM davaları sonrasında Türkiye'de Aleviliğin din eğitimi müfredatlarına dahil edilmesi başta olmak üzere daha çoğulcu bir din eğitimi için yapılan reformlar (Hendek & Fancourt, 2021, s. 16) din eğitiminin gelişimi açısından güzel bir örnektir.

AİHM, Grzelak/Polonya (2010) kararı ile din dersinin seçmeli olduğu durumlarda ise, ayrımcılık olmayan bir muafiyet hakkına odaklanmıştır. Bu dava ile muafiyet hakkı verilse

dahi AİHM'nin bunu tek başına yeterli görmeyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Din dersinin statüsünün seçmeli olması durumunda AİHM konuyu, bu ders için karnede herhangi bir notun bulunmamasının din dersi alanlar ve almayanlar için oluşacak ayrımcılık ve damgalanma riski üzerinden değerlendirmiştir. Bu bağlamda AİHS'ye sözleşmeciler taraflar din dersinin statüsünün seçmeli olduğu durumda okul hanesine yazılacak notun damgalanma riski taşımasına ve çocuklar arasında ayrımcı bir muameleye sebep olmamasına özen göstermesini beklemektedir.

Tüm bunlarla birlikte AİHM'nin de politik bir mahkeme olduğunu unutmamak gerekmektedir.¹¹ Kabaoğlu'nun ifadesiyle "*Genel olarak her hukuk sistemi belli bir ideolojik sistemle ilişki halindedir.*" (Kabaoğlu, 2002, s. 48) AİHM'nin içtihatlarında meydana gelen değişiklikler; sözleşmeciler devletlerin siyasî ve sosyal kaygılarıyla AİHM kararlarının örtüşmemesi, AİHM'nin konuya hukukî boyuttan yaklaşırken eğitim sistemlerindeki karar alıcıların pedagojik ve siyasî kaygılarla yaklaşması vb. nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu noktada Türkiye'deki din eğitiminin arka planı ile AİHM'nin davayı ele alış şeklini değerlendirmek gerekmektedir. Nitekim Türkiye'deki zorunlu din dersinin ve muafiyet hakkının arka planına baktığımızda, din eğitiminde yaşadığı tecrübe sonucu ülkenin toplumsal bütünlüğünü koruma kaygısı ve azınlık hakları konularının olduğu görülmektedir (ECtHR, 2008, par. 44). Benzer bir savunu biçimini İsveç'te de görmekteyiz. İsveç'teki zorunlu din dersinin arka planında ise, toplumla işbirliği yapabilmek için ülkesindeki herkesin belli bir seviyede din bilgisi öğrenmesi gerekliliği yer almaktadır (ECtHR, 1986, s. 44). AİHM ülkelerin bu gerekçelerini haklı bulmakla birlikte, bir insan hakkı meselesi olarak ele aldığı din eğitimi konusunda mevcut durum üzerinden bir değerlendirme yapmaktadır. Bu noktada AİHM'nin değerlendirmelerinde; ülkelerin tarihî tecrübelerinin, dinî yapılarındaki farklılıklarının, siyasî, pedagojik ve toplumsal boyuttaki kaygılarının arka planda kalabildiği görülmektedir.

Sonuç

AİHM'nin din eğitimi ve muafiyet konusunda ele aldığı davalardaki kararlarından hareketle, muafiyetin iki temel başlık altında ele alındığı anlaşılmaktadır. Bunlardan birincisi örgün eğitimde din dersinden muafiyet, ikincisi ise dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyettir.

AİHM'nin başvuranların örgün eğitimde din dersinden muaf olma taleplerini; sistematik telkin, içerik, inanca saygı, muafiyet sistemi ve damgalanma riski bağlamında farklı şekillerde ele aldığı görülmektedir. AİHM bu konuları, özellikle eğitim hakkını düzenleyen AİHS'nin 1 No.'lu Ek Protokol 2. maddesi ve din ve vicdan hürriyetini düzenleyen 9. maddesinin bireyin din veya inancını açığa vurması özgürlüğü ile elde edilen ebeveynin

¹¹ Özellikle din özgürlüğü ile ilgili Türkiye aleyhine açılan davaların siyasî bir boyutu da bulunmaktadır. Öktem, (2002, s. 501); Özenç, (2005, s. 105).

dinî ve felsefî inançlarına saygının ihlali kapsamında değerlendirmektedir. AİHM, AİHS'ye sözleşmecî devletlere eğitim müfredatlarında yer alan din dersinde, çocuklar ile ebeveynlerinin dinî veya felsefî inançları arasında oluşabilecek bir çatışmadan kaçınması gerektiğini tavsiye etmektedir (ECtHR, 2019, par. 87 vd.). AİHM, ebeveynlerin dinî veya felsefî inançlarına saygı gösterilecek uygun bir muafiyet imkânı olduğu takdirde zorunlu din dersini de AİHS'ye aykırı görmemektedir (ECtHR, 2001, s. 6).

AİHM örgün eğitimde yer alan din dersinden muafiyet konusunda ebeveynin dinî ve felsefî inançlarına saygı gereği muafiyetin gerekliliğine odaklanırken; dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyet konusunda okulun sosyal bütünleşmeye katkısına ve devletin takdir payına vurgu yapmaktadır. AİHM, takdir payı kapsamında devletin eğitim politikası doğrultusunda uygulama özerkliğinin olduğunu kabul etmektedir. AİHM'nin bu tip dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyet konusuna ilişkin davalarda dersin içeriğini de yakından incelediği görülmektedir. Bu bağlamda da özellikle bir sonuca varırken derslerin bilgileri nesnel ve bilimsel bir şekilde aktarıp aktarmadığını; sistematik telkin boyutuna ulaşip ulaşmadığını sorgulamaktadır. AİHM davaya konu olmuş dersleri bu niteliklere uygun olarak kabul ettiği durumlarda muafiyete gerek olmadığına hükmetmiştir.

Dinî nedenlerden ötürü dersten/okuldan/faaliyetlerden muafiyet konusundaki davalarda ise AİHM, örgün eğitimde zorunlu din dersinden muafiyet konusundaki yaklaşımından farklı olarak sözleşmecî devletlerin uygulamalarını meşruluk ve gereklilik açısından da incelemiştir.

Esasen AİHM davalarında din eğitiminden muafiyete ilişkin sorunların çözümlenmesinde öncelikle çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarının hedeflerinin işlevsel bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır (Fokas, 2020). Nitekim çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarına göre din dersi her mezhebi/dini, dünya görüşünü ve ahlâk anlayışını öğretim konusu yapmalıdır (Bilgin, 2001, s. 83). Bu noktada AİHM'nin çoğulculuk kavramına ilk olarak yer verdiği Kokkinakis/Yunanistan (1993) davasında din eğitimi hakkını da kapsayan düşünce ve vicdan hürriyetini, "*demokratik çoğulculuğun yararlarını koruma ve ilerletme aracı*" olarak tanımladığı görülmektedir (Calo, 2010, s. 264; ECtHR, 1993, par. 31). AİHM'nin bu açıklamasından çıkarılacak ana çıkarımlardan biri, çoğulculuğun din ve vicdan hürriyeti bağlı olduğudur. İkinci bir çıkarım da AİHM'nin ilgili içtihatlarında sıklıkla tekrarlanan çoğulculuk ve demokrasi arasındaki bağlantıdır. Dolayısıyla AİHM'de din ve vicdan hürriyetinin bir boyutu olan din eğitimi hakkı; çoğulculuk ve demokrasi iç içe geçmiş olarak ifade edilmektedir (Fokas, 2020, s. 288). Bu da AİHM'nin öngördüğü din eğitimi yaklaşım şeklinin demokratik ve çoğulcu toplumu yansıtmayı gerekliliğinin ilk sinyallerini 1993 yılında verdiğini oraya koymaktadır. Bu durumda Sözleşmecî devletlerin din derslerinin içeriklerini çoğulcu din eğitimi kuramları doğrultusunda yenilemeleri, muafiyete ilişkin sorunların giderilmesi noktasında bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte AİHM davaları din derslerinin içerikleri, din eğitiminin statüsü, dinî sembol vb. ile ilgili çok

sayıda hususa ilişkin değerlendirmeleri beraberinde getiriyorsa da davaların özünün din eğitimi de kişilerin haklarını ihlal etmeyecek bir muafiyet sistemi oluşturmak olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda din derslerinde kısmî muafiyet uygulaması; farklılaştırılmış eğitim, ebeveynin inançlarına saygı vb. birtakım eksiklikler giderildiği takdirde, özellikle herkesin yeterince din eğitimi almasını isteyen devletler (İsveç, Türkiye vd.) için tam muafiyete alternatif bir sistem olarak değerlendirilebilir. Kanaatimizce AIHS'ye taraf devletlerin temel insan hak ve özgürlüklerine uygun olarak geliştirecekleri din eğitimi programları ve muafiyet sistemleri, AIHM'ye yapılacak başvuruların da önüne geçebilecek bir yol olarak görülmektedir. Bu noktada AIHM'nin politik ve özellikle statüsü belirsiz dinî azınlıklar için çekici bir mahkeme olmasının (Fokas & Richardson, 2017, s. 172) bir sonucu olarak, din eğitimi ve muafiyet konusuna ilişkin başvuruların da devam edebileceği unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Akbulut, O. (2016). Turkey: The European Convention on Human Rights as a Tool for Modernisation. İçinde P. Popelier, S. Lambrecht, & K. Lemmens (Ed.), *Criticism of the European Court of Human Rights* (1. bs, ss. 413-446). <https://doi.org/10.1017/9781780685175.016>
- Altaş, N. (2002). Türkiye'de Zorunlu Din Eğitimi Yapılandırma Süreci, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar*, 4(12), 145-168.
- Altıparmak, K. (2013). *Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Kararının Uygulanması (Başvuru no ve Tarihi: 1448/04-9 Ekim 2007) İzleme Raporu*. İnsan Hakları Ortak Platformu, Almanya Federal Cumhuriyeti Büyükelçiliği. <http://www.aihmiz.org.tr/>
- Anayurt, Ö. (2004). *Avrupa İnsan Hakları Hukukunda Kişisel Başvuru Yolu*. Seçkin Yayıncılık.
- Arslan, Z. (2005). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde Din Özgürlüğü*. Liberal Düşünce Topluluğu.
- Atakan, A. (2010). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Takdir Yetkisi Doktrinine İlişkin Bir İnceleme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 16(3-4), 29-36.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de din eğitimi* (3. bs). Dem Yayınları.
- Benfquih, Y. (2014, Ekim 10). *Mansur Yalçın V. Turkey: Religious Education and the (Easy) Way Out*. Strasbourg Observers. <https://strasbourgobservers.com/2014/10/10/mansur-yalcin-v-turkey-religious-education-and-the-easy-way-out/>
- Berkmann, B. J. (2022). Religious education before the ECtHR: The Opt-out Clause does not Suffice Anymore. *British Journal of Religious Education*, 44(4), 1-12. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2029732>

- Bilgin, B. (2001). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Gün Yayıncılık.
- Calo, Z. R. (2010). Pluralism, secularism and The European Court of Human Rights. *Journal of Law and Religion*, 26(1), 261-280.
<https://doi.org/10.1017/S0748081400000977>
- Cansız Aktaş, M. (2016). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Mustafa Tekin (Ed.). 3. bs. Pegem Akademi.
- Council of Europe. (1949). *Statute of the Council of Europe*.
<https://rm.coe.int/1680306052>
- Council of Europe. (1950). *European Convention on Human Rights*. ECtHR.
https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf
- Council of Europe. (2022). *Who We Are*. <https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>
- Çavuşoğlu, N. (2003). *İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi: Kararların uygulanması Türkiye kararları*. Su Yayınları.
- Doğan, R. (2004). 1980'e kadar Türkiye'de din öğretimi program anlayışları (Ankara: MEB Yayınları, 2004), 611-646. İçinde *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)* (ss. 611-646). Millî Eğitim Bakanlığı.
- ECtHR. (1976). *Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark (Application no. 5095/71; 5920/72; 5926/72)*. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509>
- ECtHR. (1979). *X.v/ United Kingdom (Application no. 8010/77)*.
<https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-73958>
- ECtHR. (1986). *Lena and Anna-Nina Angeleni v/Sweden (Application no. 10491/83)*.
<https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-78932>
- ECtHR. (1993). *Case of Kokkinakis v. Greece (Application no.14307/88)*.
<https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-57827>
- ECtHR. (1996a). *C.J., J.J. and E.J. v. Poland (Application no. 23380/94)*.
<http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-2659>
- ECtHR. (1996b). *Case of Efstratiou v. Greece (Application no. 24095/94)*.
<http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58006>
- ECtHR. (1996c). *Case of Valsamis v. Greece (Application no. 21787/93)*.
<http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58011>
- ECtHR. (2000). *Jimenez Alonso et Jimenez Merino v. Spain (Application no.51188/99)*.
<http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5973>

- ECtHR. (2001). *Saniewski v. Poland* (Application no. 40319/98). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-5956>
- ECtHR. (2006a). *Bulski c. Pologne* (Application no. 46254/99, 31888/02), 46254/99, 31888/02. <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-75546>
- ECtHR. (2006b). *Konrad v. Germany* (Application no. 35504/03). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-76925>
- ECtHR. (2007). *Case of Folgerø and Others v. Norway* (Application no. 15472/02). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-81356>
- ECtHR. (2008). *Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey* (Application no. 1448/04). <https://hudoc.echr.coe.int/tur?i=001-82580>
- ECtHR. (2009). *Appel-Irrgand and Others v. Germany* (Application no. 45216/07). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-112539>
- ECtHR. (2010). *Case of Grzelak v. Poland* (Application no. 7710/02). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-99384>
- ECtHR. (2015). *Case of Mansur Yalçın and Others v. Turkey* (Application no. 21163/11). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-146487>
- ECtHR. (2017). *Case of Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland* (Application no. 29086/12). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-170436>
- ECtHR. (2019). *Case of Papageorgiu and Others v. Greece* (Application no. 4762/18, 6140/18). <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-197254>
- ECtHR. (2023). *Rules of Court*. Council of Europe. https://www.echr.coe.int/documents/rules_court_eng.pdf
- Ekiz, D. (Ed.). (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Lisans Yayınları.
- Evans, C. (2008). Religious Education In Public Schools: An international human rights perspective. *Human Rights Law Review*, 8(3), 449- 473. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngn020>
- Fokas, E. (2019a). Religion and education in the shadow of the European Court of Human Rights. *Politics and Religion*, 12(1), 1-8. <https://doi.org/10.1017/S1755048318000457>
- Fokas, E. (2019b, Kasım 27). Stuck in the middle with Papageorgiou: Missed or new opportunities? *Starasbourg Observers*. <https://strasbourgothers.com/2019/11/27/stuck-in-the-middle-with-papageorgiou-missed-or-new-opportunities/>

- Fokas, E. (2020). Messages from the European Court of Human Rights on religion, Secularism, Tolerance and Pluralism. İçinde V. Karpov & M. Svensson (Ed.), *Secularization, Desecularization, and Toleration* (ss. 279-298). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54046-3_14
- Fokas, E., & Richardson, J. T. (2017). The European Court of Human Rights and minority religions: Messages generated and messages received. *Religion, State & Society*, 45(3-4), 166-173. <https://doi.org/10.1080/09637494.2017.1399577>
- Gözübüyük, Ş. & Gölcüklü, F. (2004). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve uygulaması: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi İnceleme ve Yargılama Yöntemi* (5. bs). Turhan.
- Hendek, A., & Fancourt, N. (2021). The effects of judgements by the European Court of Human Rights on Religious Education in England and Turkey. *Religion & Education*, 48(4), 436-457. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1961658>
- Kabaoğlu, İ. (2002). *Özgürlükler hukuku (insan haklarının hukuksal yapısı)*. 6. bs. İmge Kitabevi.
- Kap, D. (2014). Türkiye’de zorunlu din dersi uygulaması. *Akademik Perspektif, Kasım*, 58-61.
- Kaymakcan, R., & Hendek, A. (2022). European Court of Human Rights’ judgements and compulsory religious education in Turkey. *British Journal of Religious Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2045901>
- Kızılabdullah, Y. (2008). Toledo kılavuz ilkeleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı. *Dinî Araştırmalar*, 11(32), 167-181.
- Leigh, I. (2012). Objective, critical and pluralistic? Religious education and human rights in the European Public Sphere. İçinde *Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook* (ss. 192-214). Springer.
- Madra, Ö. (1981). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve bireysel başvuru hakkı*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Resmî Gazete. (1997). *İnsan hakları ve ana hürriyetleri korumaya dair sözleşmenin oluşturduğu denetim mekanizmasının yeniden yapılanmasına ilişkin 11 no.lu protokol (Sayı: 23025)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23025.pdf>

- OSCE. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools: Prepared by ODIHR advisory council of experts on freedom of religion and belief*. OSCE/ODIHR.
- Öktem, A. E. (2002). *Uluslar arası hukukta inanç özgürlüğü*. Liberte Yayınları.
- Özenç, B. (2005). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi çerçevesinde inanç özgürlüğü ve Türkiye* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özenç, B. (2008). AİHM ve Danıştay kararlarının ardından zorunlu din dersleri sorunu. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 66(2), 191-226.
- Relaño, E. (2010). Educational pluralism and freedom of religion: Recent decisions of the European Court of Human Rights. *British Journal of Religious Education*, 32(1), 19-29. <https://doi.org/10.1080/01416200903332049>
- Temperman, J. (2017). Parental rights in relation to denominational schooling under the European convention on human rights. *Religion and Human Rights*, 12(2-3), 142-152. <https://doi.org/10.1163/18710328-12231133>
- Turan, İ. (2012). Ulusal ve uluslararası hukuk açısından Türkiye'de din eğitiminin yasal dayanakları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 77-109.
- Türmen, R. (2002). Avrupa insan hakları açısından temel hak ve özgürlüklerin kapsamı ve sınırlamaları. *Yargıtay Dergisi*, XXVII(Ocak-Nisan), 192-213.
- Yaman, A. (2014). Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri komisyonu ve kitaplarda gerçekleştirilen değişiklikler ekseninde Alevi Çalıştayları'nın sonuçlarına dair. *Geçmişten Günümüze Alevilik I. Uluslararası Sempozyumu* içinde. M. Yazıcı (Ed.). (C. 1, ss. 373-388). Bingöl Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. bs). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (1992). *Hukuk sözlüğü* (4. bs). Yetkin Hukuk Yayınları.



Exemption in the European Court of Human Rights as an Issue of the Right to Religious Education

Sümeyye Demirtaş & Ayşe Zişan Furat

Extended Abstract

Introduction

Since its establishment, many applications have been made to the European Court of Human Rights (ECtHR) within the framework of different articles of the European Convention on Human Rights (ECHR) and directly or indirectly related to different aspects of religious education. In the cases dealt with by the ECtHR on religious education; the content of religious education and compulsory religious education, religious symbols in schools, the age of starting religious education, the appointment of religious education teachers, discrimination, the dress of teachers and students, religious propaganda during education, etc. have been the focal points. In this context, the issue of exemption has also been the subject of the ECtHR many times from various angles and is still a topical issue.

The ECHR consists of 59 articles and 16 additional protocols that protect fundamental rights and freedoms. The ECHR is one of the leading systems developed in the international arena regarding human rights and freedoms. This article focuses on the ECHR, which has an important place in international law in terms of the rights and freedoms it contains, the individual application right and the review system, and in this context, the ECtHR's decisions on exemption in religious education. The fact that exemption is one of the main concepts at the center of cases on different aspects of religious education, such as the content of religious education, respect for parental rights, and non-discrimination, has influenced the shaping of the article especially on the axis of exemption. From this point of view, the main purpose of the article is to reveal the ECtHR's approach to the subject by evaluating the way the issue of exemption is addressed in the ECtHR decisions.

The examination of the ECtHR decisions, which are one of the most influential factors in shaping religious education practices today, on the exemption axis has a special importance due to its potential to provide a basis for future evaluations. As a matter of fact, the administrative and political binding nature of the ECtHR and the principle of being

a democratic and legal society require the contracting states to take into account the ECtHR decisions in their religious education practices. For this reason, knowing the ECtHR's approach to the issue of exemption from religious education and its solution proposals is of particular importance in terms of contributing to the understanding of the factors affecting the development and change of religious education practices especially in Continental Europe.

In this article, which is a qualitative research, case documents on the exemption subject to the ECtHR, international human rights texts and other studies on the subject were used as documents. In this respect, it is an opportunity that the majority of the case documents used in this article are published on the HUDOC database on the official website of the ECtHR. The documents obtained were limited to Article 8 of the ECHR on the right to respect for private and family life, Article 9 on the right to freedom of thought, conscience and religion, Article 14 on the prohibition of discrimination and Article 2 of Additional Protocol No. 1 on the right to education, and the ECtHR decisions on exemption from religious education based on these articles.

Descriptive analysis was preferred as the unit of analysis. In this article, the main issues identified through descriptive analysis are thoroughly defined in their own context and supported by direct quotations from the ECtHR case texts. In this respect, firstly, the ways in which the exemption has been addressed in the applications to the ECtHR have been classified and the main headings have been formed; then, the main elements that constitute the ECtHR's perspective on the exemption issue have been emphasized.

1. Exemption

In the ECtHR decisions, the issue of exemption is mainly addressed within the framework of the right of parents to demand that the state respect their religious beliefs and philosophical convictions in the education of their children. Contracting states have different practices regarding exemption from religion lessons. It has been observed that the ECtHR approaches the issue through the necessity of establishing an exemption system in the case of a compulsory religion lesson, despite the diversity of practice differences.

As a result of the descriptive analysis of the case texts, which constitute one of the main sources of the article, it has been observed that the issue of exemption from religious lessons is dealt with under two headings: exemption from religious lessons in formal education and exemption from lessons, school and activities for religious reasons.

1.1. Exemption from Religious Lessons in Formal Education

When we examine the ECHR cases, it is revealed that exemption from religion classes is, in short, a situation in which the child is exempted from attending all or certain parts of

the lesson. The main problem in applications regarding the subject is the conflict between the applicants' religious or philosophical convictions and what is taught in the lesson.

It has been observed that the ECtHR addresses the issue of exemption from religion lessons in formal education from two different perspectives: Full exemption and partial exemption.

1.1.1. Full Exemption

In ECtHR cases, the issue of full exemption has been addressed in a manner closely related to systematic indoctrination, victimization, risk of stigma and discrimination. It is understood that the applications for full exemption stem from possible religious conflicts between parents and children and discriminatory treatment between those who take religion classes and those who do not. However, it has also been observed that the effect of the social characteristics of the region on the risk of stigma and the effect of the grades in the report card on future life may be a factor for parents to give up exemption from the lesson.

1.1.2 Partial Exemption

Partial exemption means that the child is not completely exempted from religion classes, but is exempted from some parts of the lesson. The *Folgero and Others v. Norway* (2007) case is a good example as it is directly related to partial exemption. The ECtHR has criticized the partial exemption system under three headings: its applicability, the need for an explanation of religious or philosophical belief, and its adequacy.

1.2. Exemption from Lessons and School and Activities for Religious Reasons

In the relevant cases, it has been observed that parents have requested that their children be exempted from certain courses, activities or even the whole school, on the grounds that they are contrary to their religious or philosophical beliefs. The ECtHR does not always find parents' requests for exemption on religious grounds reasonable. It has been observed that the ECtHR leaves the exemption decision to the margin of appreciation of the contracting state, especially in cases that the ECtHR considers to be in the public interest. The ECtHR has addressed the issue within the scope of systematic indoctrination and impartiality, contribution to social integration and the state's margin of appreciation.

Evaluation

The ECtHR cases draw a perspective on the structure of religious education in general and set out some basic principles. In this context, according to the ECtHR, religious education programs should comply with the principles of pluralism, criticality and objectivity and should not include systematic indoctrination, i.e. systematic indoctrination that could be considered as disrespectful to the religious and philosophical beliefs of parents. According to the ECtHR, contracting states are free to design religious education programs according

to their own needs and traditions as long as these principles are met. If these principles are not met, the ECtHR has considered the parents' requests for exemption to be justified.

It has also been observed that the ECtHR has taken different approaches to exemption in similar cases over time. Changes in the ECtHR's jurisprudence have resulted from reasons such as the political and social concerns of the contracting states not coinciding with the ECtHR's cases. The ECtHR's approach to the issue is from the legal dimension while decision-makers in education systems approach it with pedagogical and political concerns.

Conclusion

Generally, in applications made within the framework of the articles of the ECHR regulating the right to education, the prohibition of discrimination, the right to freedom of thought, conscience and religion and the right to respect for private and family life; the issue was addressed in relation to systematic indoctrination, content, respect for belief, exemption system, risk of stigma, social integration and margin of appreciation etc.

While the ECtHR focuses on the necessity of exemption from religion lessons in formal education out of respect for the religious and philosophical beliefs of the parents, it emphasized the contribution of the school to social integration and the state's margin of appreciation in exemption from lessons and schools and activities for religious reasons. In cases concerning exemption from lessons and schools and activities for religious reasons, the ECtHR has also examined the practices of the contracting states in terms of legitimacy and necessity, unlike its approach to exemption from compulsory religion lessons in formal education.

It has been concluded that the ECtHR has proposed an exemption system in which the religious or philosophical beliefs of the parents are respected and they are not compelled to reveal their religion and beliefs. In fact, it has been understood that the goals of pluralistic religious education approaches have a functional role in solving problems related to exemption from religious education in ECtHR cases. In our opinion, the religious education programs and exemption systems to be developed by the state parties to the ECHR in accordance with fundamental human rights and freedoms have been observed as a way to prevent applications to the ECtHR.

ÖRGÜN DİN EĞİTİMİNDE “ÖTEKİ” PROBLEMİ

Yusuf BATAR*

E-mail: yusuf.batar@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1620-7754>

Citation/©: Batar, Y. (2023). *Örgün din eğitiminde “öteki” problemi. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 16, 45-78.*

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1361099>

Öz

Bu makalenin temel hedefi, örgün din eğitiminde öğrencilerin farklı inanç, gelenek ve cemaat gibi dinî oluşumlara karşı sağlıklı ve sürdürülebilir bir anlayış geliştirmelerinin mahiyetini, imkânını ve yollarını tartışmaktır. Bilindiği gibi okuldaki din eğitiminin hedef kitlesi bütün öğrencilerdir. Dinle ilgili tutumlarına bakılmaksızın bütün öğrencilerin din hakkında bilgilendirilmesini ve bilinçlenmesini hedefleyen örgün din eğitiminde, herhangi bir din ya da mezhep esas alınmadan din olgusu öğrencilere tanıtılmaya çalışılır. Böylece her öğrencinin kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir dinî tutum geliştirmesi hedeflenir. İnanma biçimi ve dinî tercihler konusunda bireysel özgürlüklerin gözetildiği bu eğitim sayesinde dinî tutumlardaki farklılıklar da herhangi bir sorun teşkil etmez. Din eğitiminde istenen bu hedefin gerçekleşmesi için dinin doğasında yer alan aidiyet duygusunun ve mensubiyet özelliğinin çözümlenmesi gerekir. Aksi halde istenen kuşatıcılığın gerçekleşmesi güç olacaktır. Bu çalışmada dinî tutumların doğasından kaynaklanan mensubiyet algısının bir yansıması olan “öteki” sorununun eğitsel boyutu ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel problemi, dinî mensubiyetlerin ve aidiyetlerin beraberinde getirdiği “öteki” probleminin aşılmasında din eğitiminin rolünü tartışmak ve bu kapsamda benimsenmesi

* Prof. Dr., İnönü 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.

gereken eğitsel yaklaşımın mahiyetini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öteki kavramının felsefi, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve özellikle teolojik boyutunu ortaya koyan araştırmalarda vurgulanan hususular karşılaştırmalı bir şekilde tahlil edilmeye çalışılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular çerçevesinde dinî aidiyetlerin beraberinde getirdiği “öteki” algısının, birey ve toplum açısından sağlıklı bir şekilde oluşması ve ötekinin göz ardı edilmemesi için din eğitiminde benimsenmesi gereken yaklaşım ve uygulanması gereken yöntemler üzerinde durulmaktadır. Konuyla ilgili analizlerden çıkan sonuçta göre din eğitiminde öteki problemini aşmak için bu olgunun varoluşsal bir gerçeklik olduğunun psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla anlatılmasının etkili bir zemin oluşturacağı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ötekinin saygınlığını esas alan dinî ve ahlaki ilkelerin işlenmesinin de bu konudaki istedik tutumlara güçlü bir dayanak oluşturacağı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din, Öteki, Çok kültürlülük, Eğitim yaklaşımları.

THE PROBLEM OF THE “OTHER” IN FORMAL RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

The main goal of this article is to discuss the nature, possibilities and ways of helping students develop a healthy and sustainable understanding of religious formations such as different beliefs, traditions and communities in formal religious education. As it is known, the target audience of religious education at school is all students. In formal religious education, which aims to inform and raise awareness of all students about religion, regardless of their attitudes towards religion, the phenomenon of religion is tried to be introduced to students without considering any religion or sect. Thus, it is aimed for each student to develop a religious attitude that is compatible with himself and his environment. Thanks to this education, where individual freedoms regarding belief style and religious preferences are respected, differences in religious attitudes do not pose any problem. In order to achieve this desired goal in religious education, the sense of belonging and affiliation inherent in religion must be analyzed. Otherwise, it will be difficult to achieve the desired siege. In this study, the educational dimension of the “other” problem, which is a reflection of the perception of affiliation arising from the nature of religious attitudes, is discussed. The main problem of this study is to discuss the role of religious education in overcoming the “other” problem brought about by religious affiliations and belongings and to reveal the nature of the educational approach that should be adopted in this context. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the

issues emphasized in the research revealing the philosophical, psychological, sociological, cultural and especially theological dimensions of the concept of the other have been tried to be analyzed comparatively. Within the framework of the findings obtained from these analyses, the approach that should be adopted and the methods that should be applied in religious education are emphasized in order to ensure that the perception of the “other” brought about by religious affiliations is formed in a healthy way for the individual and society, and that the other is not ignored or marginalized. According to the results of the analyzes on the subject, it is understood that explaining this phenomenon as an existential reality with its psychological and sociological dimensions will provide an effective basis for overcoming the problem of the other in religious education. On the other hand, it seems that the cultivation of religious and moral principles based on the dignity of the other will provide a strong basis for the desired attitudes on this issue.

Keywords: Religious education, Religion, Other, Multiculturalism, Educational approaches.

Giriş

İnsan ve din ilişkisinde belirleyici olan mensubiyet ilişkisi genellikle beraberinde güçlü bir aidiyet duygusu ve farklı olana karşı mesafeli bir duruş meydana getirmektedir. Şöyle ki; herkes, mensup olduğu dinin ve dinî geleneğin esaslarına, ilkelerine ve cemaatine belirli bir aidiyet hisseder ve dini kimliğini bu aidiyet ile ifade etme ihtiyacı duyar. Diğer taraftan herkesin benimsemiş olduğu dinin ve dini tutumun dışında kalan diğer dinlere ve dinî geleneklere, inanç biçimlerine ve cemaatlere karşı genellikle mesafeli bir tutumu söz konusudur.

Dinî ilişkilerde belirleyici olan bu “aidiyet” ve “mesafeli duruş” tutumunun doğurduğu önemli problemlerden biri “öteki” sorunudur. Çünkü her türlü aidiyetin karşısında bir “öteki” mutlaka oluşmaktadır. Bu karşıtlık durumunun bireysel ve toplumsal yaşam açısından sorun teşkil etme riski her zaman olmuştur. Bu riskli durum genellikle “ötekileştirme” kavramıyla tanımlanmaktadır. Zira ötekileştirme “ben ve biz”in dışında kalanların olumsuz algılanması ve değersizleştirilmesi süreçlerini içerir (Özense, 2020, s. 370). Psikolojik, teolojik, bireysel, sosyal, kültürel, siyasi vs. boyutları bulunan bu sorunun zaman zaman oldukça yıkıcı sonuçlar doğurduğuna tarih şahitlik etmektedir. Buna karşın yine tarih şahittir ki, ötekisi olmayan bir yaşam mümkün değildir. Her oluşun ve varoluşun bir ötekisi her zaman olmuştur. Dolayısıyla ötekisi olmayan bir dünya inşa etmek değil; ötekileştirmeden ötekiyle birlikte yaşamayı mümkün kılacak bir anlayış geliştirmek daha gerçekçi görünmektedir. Dahası ötekini sadece bir sorun alanı olarak görmenin ötesinde

bireysel ve toplumsal yaşama olan katkısı yönüyle de değerlendirmek gerekir. Dolayısıyla eğitsel açıdan insana ötekiyle birlikte yaşama becerilerini kazandırmak en sağlıklı yol olarak görülmektedir.

Genel olarak eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de temel gaye, insanın kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir yaşam sürmesini sağlamaktır. Ancak dinî inancın doğasında yer alan hak-batıl karşıtlığı, katı inanç etkisi, savunma refleksi gibi tutumlar eğitimde hedeflenen uyumlu yaşamı güçleştirmektedir. Özellikle örgün eğitim ortamlarında yaşanması muhtemel bu sorunu aşmak için gerçekçi ve kalıcı çözümler üretmek gerekmektedir. Diğer sosyal ortamlarda olduğu gibi eğitim ortamlarında da öteki yokmuş gibi bir kolaycılığa yönelmek bu sorunu çözmeğeği gibi bize göre öteki olanı ötekileştirmek de sağlıklı bir çözüm yolu değildir. Bunun yerine ötekini varoluşsal bir gerçeklik olarak kabul eden ve onunla birlikte yaşamayı içselleştiren tutumlar geliştirmek gerekmektedir. Bu anlayışa en fazla ihtiyaç duyulan alanlardan biri de din eğitimi sahasıdır.

Ülkemizde yürürlükte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin vizyonu şu şekilde ifade edilmektedir: “Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektedir.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Dinî inançlardan kaynaklanan farklılıkları çatışma sebebi olmaktan çıkarmak; farklılıklarla birlikte yaşamayı öğrenme becerisinin en etkili pratiklerinden biridir. Kültürel çeşitliliğin her geçen gün daha da arttığı günümüz dünyasında sağlıklı bir yaşam sürdürmek için toplumun bütün fertlerinin bu beceriyi kazanmış olması gerekir. Din eğitimi öğrencilere kazandırılmak istenen istedik davranışlar arasında ötekiyle sağlıklı ilişkiler konusu da temel bir kazanım olarak kabul edilmelidir. Buradaki temel hedef ise din konusunda farklı tutumların ve bizim benimsediğimiz tutumun tam karşıtı tutumların olabileceği gerçekliğini kavramak şeklinde olmalıdır. Ancak bu görüldüğü kadar kolay değildir. Bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bu becerinin kazandırılabilmesi için aşılması gereken psikolojik, sosyal, felsefi, teolojik, tarihi, siyasi, hukuki vb. birçok engel bulunmaktadır. Söz konusu engelleri aşabilmek için iki aşamalı bir strateji önerilebilir: Birinci aşama “öteki” sorununun doğasını etraflica tanımlamaktır. Bu kapsamda problemi bütün boyutlarıyla temellendirmek için öteki algısının oluşumunda rol alan psikolojik, felsefi, sosyal, kültürel, siyasi vb. unsurları tanımlamak gerekir. Çünkü sıralanan bu boyutları göz ardı ederek sadece dini referanslarla öteki kavramını işlemek temelsiz bir konumlandırma olacaktır. İkinci aşamada ise elde edilen veriler ışığında öteki sorunu açısından gerçekçi, sürdürülebilir ve uygulanabilir eğitim yaklaşımları geliştirmek ve buna uygun eğitim yöntemleri geliştirmektedir. Çalışmanın bundan sonraki seyri bu iki konu etrafında şekillenecektir. Dikkat çekilmek istenen esas konu, her türlü dinî mensubiyetin beraberinde getirdiği “öteki” algısının, farklılıklarla bir arada yaşama idealine uygun hale getirilmesinde benimsenmesi gereken eğitsel ve dinî yaklaşımın genel ilkeleridir.

Bu çalışmanın temel problemi, dinî mensubiyetlerin ve aidiyetlerin beraberinde getirdiği “öteki” probleminin aşılmasında din eğitiminin rolünü tartışmak ve bu kapsamda benimsenmesi gereken eğitsel yaklaşımın mahiyetini ortaya koymaktır. Bu temel probleme bağlı olarak, öteki kavramının mahiyeti, öteki algısının oluşumunda rol alan psikolojik, felsefi, sosyolojik ve kültürel etkenlerle birlikte dinî unsurların etkisi de tartışılmaktadır. Bu tartışmalardan elde edilen veriler ışığında din eğitimi sağlığı bir öteki algısı oluşturmaya hizmet edecek genel yaklaşımın çerçevesi çizilmeye çalışılmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında literatür taraması, analiz ve değerlendirmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öteki kavramının felsefi, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve özellikle teolojik boyutunu ortaya koyan araştırmalarda vurgulanan hususlar karşılaştırmalı bir şekilde tahlil edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda Tevrat, İncil ve Kur’an’da yer alan ve bu konuyla ilgili olduğunu düşündüğümüz bazı ayetler de metin analizi yöntemiyle tahlil edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın çerçevesini şu üç soru oluşturmaktadır: 1) Öteki kavramının mahiyeti nedir? 2) Din eğitiminde öteki konusu hangi açılardan ele alınırsa sağlıklı bir temellendirme yapılmış olur? 3) Din eğitimi yaklaşımlarını öteki probleminin çözümü açısından değerlendirdiğimizde nasıl bir tabloyla karşılaşırız?

Dinde öteki problemini psikolojik ve sosyolojik yönleriyle ele alan çalışmalarda insan gerçekliğinin bir parçası olan bu durumun kendisinden beslendiği kaynaklar, sorun teşkil eden yönleri ve gelişime olan katkıları vs. yönleri ortaya konmaktadır. Aynı zamanda günümüzde dine ilişkin farklı tutumların varlığı, kültürel çeşitlilik, farklı inanç mensuplarının daha yoğun şekilde bir arada yaşaması öteki problemini daha belirgin hale getirmiş durumdadır. XX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren dünya gündeminde yerini almaya başlayan dinsel çoğulculuk tartışmalarında ötekini dışlamak ya da kendi görüşünün kapsama alanına alıp eritmek yerine herkesin kendi hakikat algısıyla yaşama hakkına sahip olduğu ve diyaloga açık bir ilişki düzeninin tesis edilmesi önerilmektedir (Aydın, 2005). Konuyu teolojik bağlamda ele alan çalışmalarda da öteki ile ilişkinin, dini temelli olmaktan önce insani ve ahlaki düzlemde ele alınmasının hem dinin amacına hem de insanın gerçekliğine daha uygun olduğuna dikkatlerimiz çekilmektedir (Çalışkan, 2007). Bu kapsamda dile getirilen sorunların temelde ötekiyle olan ilişkilerle ilgili olduğunu görüyoruz. Uzun bir süreden beri din eğitiminin bir problemi olarak işlenen çok kültürlülük ve din eğitiminde yeni yöntem arayışlarıyla ilgili olarak dile getirilen hususlar da aslında bir yönüyle öteki problemine işaret etmektedir. Söz konusu tartışmalarda öne çıkan mezhepler arası ve dinler arası din eğitimi, çoğulcu toplumlarda din eğitimi, kültürel çeşitlilik ve din eğitimi, fenomenolojik bakış, yorumlayıcı din eğitimi, din hakkında öğrenme, dinden öğrenme gibi kavramsallaştırmalarda dinî inanç ve tutumlardaki farklılıkların yol açabileceği muhtemel sorunların çözümüne odaklanıldığı görülmektedir (Jackson, 1997; 2003; 2005; Hull, 2001; 2002; Bilgin, 2003; 2005; Ev, 2003; Bahçekapılı, 2011; Kaymakcan, 2012; Okumuşlar, 2007). Söz konusu çalışmalarda özellikle doktrin merkezli din eğitimi yaklaşımının bu konudaki yetersizliği gündeme getirilmektedir.

Örneğin N. Smart'ın fikirlerinden beslenen fenomenolojik din eğitimi yaklaşımında farklı inançlara mensup insanların dinî inanç ve tutumlarına karşı empatik bir tutum geliştirilmesi çoğulcu toplum yapısında temel bir ihtiyaç olarak belirlenmektedir. (Jackson, 2005, ss. 22-25). Bu tür çalışmaların tamamında aslında adı konmamış bir öteki sorununa işaret edildiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla öteki kavramını özellikle din eğitiminin bir problemi olarak ele almak önem arz etmektedir. Öteki olgusunun felsefi, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve teolojik boyutlarıyla ele alındığı bu çalışma, söz konusu problemi salt anlamda “din” bir mesele olarak değil de sosyal hayatın bir gerçekliği olarak ele alması açısından önemlidir. Zira böyle bir yaklaşım din eğitimi açısından da problemin psikolojik, sosyolojik, kültürel vb. yönlerden temellendirilmesine ve ona göre eğitsel etkinlikler geliştirilmesine imkân sağlayacaktır.

1. Ötekinin Mahiyeti

Sözlükte öteki, zamir olarak diğeri ve öbürü; sıfat olarak, sözü edilen veya benzer iki nesneden önem ve konum bakımından uzakta olan; toplum bilimi açısından ise mevcut kültürün içinde dışlanmış olan anlamındadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Kelimenin sözlük anlamında belirgin bir şekilde bir öteleme ve uzaklaştırma vurgusunun yapıldığını görüyoruz. Bu konumlandırma, “sözü edilen veya benzer iki şeyden önem ya da yer bakımından uzakta olan” ifadeleri ile açıklanmaktadır (Püsküllüoğlu, 2000, s. 760). Özetle öteki, belli bir konum ya da varlığı karşıtı olan, onun tam karşı kutbunda bulunan konum ya da varlıktır (Cevizci, 2008, s. 308). Bu tanımlamalara göre, “Ben ve öteki, varlığın parçalanması anlayışını ve varlıktaki metafizik birliği göz ardı etmenin bir sonucu olarak, “ben”in ve başka bir “ben”in arasındaki ayrılığa işaret etmektedir” (İspir ve Küçükalkan, 2013, s. 2).

Kelimenin etimolojik çözümlemesine baktığımızda ötekinin baştan itibaren ikincil konumda olana işaret ettiğini, *beni* merkeze alarak *ötekinin* konumlandırıldığını görüyoruz. Dolayısıyla öteki, bene karşı psikolojik ve kültürel olarak hep ikincil konumdadır. Bu konumlandırma ben ve öteki arasında karşılıklıdır. Yani ben muhatabımı öteki olarak nitelendirdiğim gibi o da beni, öteki olarak nitelendirecektir. Her iki taraf da sahip olduğu güç ve imkânları kullanarak kendisini merkezde, muhatabını ise çeperde konumlandırmaya çalışacaktır. Taraflar arasındaki ilişkinin niteliği, sahip oldukları anlayışa, kültürel duruma, siyasi koşullara vb. durumlara göre şekillenecektir. Bu arada şunu da ifade etmek gerekir ki, ötekileştirme sadece kimlikler üzerinden değil, aynı zamanda farklılıklar üzerinden de inşa edilebilmektedir (İnceoğlu ve Çoban, 2014, s. 55). Bu süreçlerde ideolojik yapı ve iktidar ilişkilerinin yanı sıra siyasal, ekonomik, kültürel ve toplumsal yaşam da belirleyici olabilmektedir (Öztürk, 2013, s. 8). Kabaca bir tasnif yapacak olursak bu ilişki ya kabullenici ya da dışlayıcı nitelikte olacaktır. “Ben” ve “Öteki” arasında kabullenici bir ilişkinin sağlanabilmesi için her iki tarafın ontolojik düzlemde eşit olduğu, her iki tarafın da *özne* olarak kabullenildiği bir anlayışın inşa edilmesi gerekir. Bahsedilen bu asgari koşulların sağlanabilmesi için “ben” ve “öteki” olgularını bütün

boyutlarıyla tanımlamak ve her iki taraf arasındaki ilişkinin doğasını objektif bir şekilde ortaya koymak gerekir. Bu kapsamda ben ve öteki ilişkisinin psikolojik, felsefi, sosyolojik, kültürel ve teolojik boyutlarını belirgin hale getirmeliyiz.

1.1. Psikolojik Açıdan Öteki

Türkçede birinci tekil şahsın karşılığı olan “ben” ifadesi Psikolojide benliğin özüdür. Öteki algısı, kişinin ve toplumun ben tasavvuruna bağlıdır (Kalın, 2013, s. 17). Dolayısıyla “ben” ve “öteki” ilişkisinin psikolojik boyutunu anlamak için benlik kavramının bu disiplinde nasıl ele alındığına bakmak gerekir. Psikolojik açıdan kişiliğin bir alt yapısı sayılan benlik, bireyin kendini algılayış biçimi; kişiliğe şekil veren kalıtsal ve çevresel etmenlerin ortak ürünü olarak değerlendirilmektedir (Aslan, 1992, s. 7). Psikolojinin benliğin yapısıyla ilgili analizlerine baktığımızda bu dinamik sürecin oluşumunda çevresel faktörlerin oldukça belirleyici olduğunu görürüz. Benlik kavramına ilişkin farklı yaklaşımları derleyen Yılmaz’ın (2016) aktarımlarında görüleceği gibi Cooley, (1902) benliğin çocukluk döneminde oluşmaya başladığını ve toplumsallaşma ile geliştiğini; Mead (1934) bu oluşumda aile, arkadaşlar ve ilerleyen yaşlarda diğer toplum üyelerinin etkili olduğunu; Şerif ve Şerif (1956) ise doğuştan var olmayan benliğin çevresel farkındalıkla tekemmül ettiğini dile getirmişlerdir. Bu konuyu sistematik bir şekilde ele alan Erikson’un (1963) Psiko Sosyal Gelişim kuramında da benlik algısının oluşumunda sosyal çevrenin belirleyiciliği bütün boyutlarıyla ve her gelişim dönemi açısından ortaya konmaktadır.

Sosyal etkileşimin benliğin oluşumundaki bu belirleyici etkisi, “ben” ve “öteki” ilişkisini salt anlamda bir karşıtlık ilişkisinin ötesinde ele almayı gerektirmektedir. Görünen o ki kendini algılayış biçimini, “ben” zamiriyle ifade eden bireyin bu algısının oluşumunda “öteki” büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla “ben” ve “öteki” ilişkisini ontolojik bir ilişki olarak görmek gerekir. Özetle öteki kavramı, bireylerin kendi benliklerini tanımlamaya çabaladıkları aynı zamanda kimlik kazanmaya çalıştıkları süreçlerde ihtiyaç duydukları bir referans çevresi işlevi görmektedir (Bauman, 2011; Tosun, 2015). Çünkü öteki, ontolojik bir gerçeklik olarak benliğin kurucu bir unsurudur. Dolayısıyla zorunlu olarak öteki ile girilecek diyalogik ilişki olmadan benliğin gelişiminin sağlanacağını düşünmek pek mümkün görünmemektedir (Özcan, 2022, s. 52).

Her birimiz ötekilerin oluşturduğu bir dünyaya gözlerimizi açmaktayız ve yaşımız ilerledikçe ilişki içerisinde olduğumuz ötekilerin niteliği ve niceliğine bağlı olarak benliğimiz gelişip serpilmektedir. Psikolojik ve kültürel unsurların etkisiyle giderek güçlenen ve çeşitlenen “ben ve öteki” ilişkisi, bir yandan bireysel kimliklerin oluşumuna hizmet ederken diğer yandan bazı çatışma risklerini de beraberinde getirmektedir. Bir süre sonra “ben ve öteki”, “biz ve ötekiler” şeklinde toplumsal öbekler ve kültürel ayrışmalar şeklinde daha geniş ve karmaşık ilişkilere ve karşıtlıklara dönüşmektedir. Oluşumunda psikolojik, sosyolojik, coğrafi, kültürel, dini, siyasi vb. onlarca faktörün rol aldığı bu karmaşık ilişkiler

ağında “öteki” kavramı, çözülmesi ve tanımlanması oldukça zor bir probleme dönüşmektedir.

1.2. Felsefi Açından Öteki

İlkçağ felsefe tarihinin öncü isimlerinden biri sayılan Anaximandros’un “zıtlıkların birliği düşüncesi”, ben ve öteki ilişkisinin felsefi zeminini oluşturmaktadır. Zira ona göre savaş olmadan barış, gece olmadan gündüz, soğuk olmadan sıcak olamayacağı gibi başkaları olmadan da ben olamam; benim sınırlarımı çizebilmem için başkalarının var olması gerekir (Macit, 2013). Dolayısıyla “ben”in kendi tanımını yapabilmesi için ben olmayanla ilişkiye girmesi gerekmektedir. Girdiği bu ilişkiyle beraber kendi gücünü, kendi benliğini tanıırken kendi olmayan ötekinin de gücünü ve benliğini tanır, böylece ben ve öteki arasındaki ilişki kurulmuş olur (Gündüz, 2016, s. 5).

Felsefi bir kavram olarak öteki, “ben” kavramıyla düşünülür ve genellikle “ben” kavramından hareketle öteki tanımlanır. Hegel’in varlık anlayışında “ben ve öteki” arasında diyalektik bir ilişki vardır: Henüz kendi bilincine kavuşmamış olan ben (tez), kendi bilincine kavuşmak için ben olmayan ile yani öteki (antitez) ile karşılaşır. Bu karşılaşma sonucunda ben artık kendi bilincine kavuşmuş bir ben (sentez) olur (Gündüz, 2016, s. 5). Ötekinin tanımlanması sürecinde öncelikle ben kimim, öteki benim kimim oluyor soruları ön planda olur. Ben ve öteki kavramları birbirlerinin varoluşunu oluşturan iki mefhumu imgeler. Bu ayrım diyalektik bir bağlantıyı anlatır. Dolayısıyla benden hareketle öteki tanımlanır veya kurgulanır. (İlter, 2006). Ben ve ötekiyle ilgili geliştirilen felsefi açıklamalar ışığında ötekine karşı farklı tutumlar oluşmaktadır. Bir tarafta ötekini eksik olarak görme, ona benden aşağı, benden bilgisiz, benden kötü bir bakışla bakmak şeklindeki *farklılaştırıcı* tutum; diğer yandan ötekini “ben”e benzetmeye çalışan *asimilasyoncu* tutum belirleyici olmaktadır (Gündüz, 2016, s. 6).

Öteki kavramını felsefi açıdan tahlil eden çalışmalarıyla bilinen Levinas, Hegel’in vurguladığı gibi, “öteki” kavramını “ben”in referans çerçevesiyle tanımlamaya çalışmayı asla uygun görmemekte ve böyle bir araçsallaştırıcı tanımlamanın ötekine yönelik bir haksızlık olduğunu savunmaktadır. Levinas, bir ben olarak kendisinden hareketle evrene yönelen, başka olanı tasarısında bütünleştiren öznelik anlayışını eleştirir. Levinas’a göre egoist ben, başka olan her şeyi kendisinde aynılaştırmak, kendisinin bir parçası yapmak yönelimindedir. Bu ‘ben’in başkayla olan, onu tanımak, anlamak, açıklamak adına kurduğu bir ilişki biçimidir. Ben, bu kurgusal zeminde başka ile ilişki kurmayı dener. Ancak başka olan her şeyi kendisine indirgediği gibi ötekini, öteki insanı da bilinci ile kavramayı dener. Ancak, bu onu anlama adına kurulacağını sandığı ilişkiyi daha başından koparıp atar. Bu, aynı zamanda, ötekine karşı uygulanan şiddetin başka bir boyutuna işaret eder. (Beavers, 1990; Kükürt, 2007, s. 6).

Levinas’ın modernist felsefe geleneğiyle beslenen bilimselci, akılcı, ekonomik ve siyasi anlamda da kapitalist anlayışlara dayanan düşüncelere yönelttiği bu eleştirilerin

temelinde yukarıda özetle aktarmaya çalıştığımız “ben”in tahakkümüne dayalı ben ve öteki ilişki tarzı yatmaktadır. Zira o, egemenlik ülküsüne dayalı; tüm doğayı ve ötekini yok edici, şiddeti, savaşları ve ölümleri doğuran ilişki biçimlerine karşıdır. Bunun yerine sorumluluk etiği temelinde ve ilişkileri, zengin-fakir, patron-işçi, erkek-kadın, gardiyan-mahkûm ya da “öğretmen-öğrenci” benzeri ikilemlere indirgemeyen; muhatabını nesneleştirmeyen ve ona da özne olabileme imkânı tanıyan bir “etik ilişki” tarzı önermektedir (Kükürt, 2007, ss. 7-8). Ötekinin hukukunu esas alan bu yaklaşıma göre “ben ve öteki” arasında taraflardan birine belirleyicilik yetkisi vermeyen eşitler arası bir ilişki vardır. Bu durumda “ben” ne kadar kendim olma hakkına sahipsem, “öteki” de o kadar kendisi olma hakkına sahiptir. O halde “ben” ve “öteki” arasında ontolojik özneliği garanti eden bir ilişki biçimini inşa etmek gerekir.

Aslında “ben” ya da “biz” ne kadar tabii bir durumsa “öteki” de o kadar tabiidir. Çünkü herkesin kendisine has bir kimliği vardır ve bunu “ben” diye açıklar. Birden fazla benin karşı karşıya geldiği durumda ötekinin olması kadar doğal bir şey yoktur. Dolayısıyla öteki, benin kendisiyle epistemolojik ve ontolojik olarak diyaloga girdiği insan tekini ifade etmektedir. Benin ötekini, ötekinin de beni tanıyabilmesi, bunlar arasındaki ilişkinin verimli bir sürece dönüşebilmesi için öncelikle ben-öteki arasında sahici bir diyalogun kurulması gerekir (Efil, 2016, s. 54). Burada sorun benler arasındaki tahammülsüzlükten kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu doğallığı bozan, ötekinin ötekileştirilmesidir. Çünkü “ötekileştirme” bu doğallığın unutulup, bütün “öteki”leri “kendi” yapma ya da onlara yokmuş gibi davranılması biçiminde tezahür eden, zihinde gelişen ve davranışa yansıyan gayritabii, marazî davranış biçimidir (Zengin, 2020, s. 378). Aslında ötekini kendimizden hareketle tanımlayıp konumlandırmaya çalışmak da marazi davranış olarak değerlendirilmelidir.

Eğitimin gayesi, bu sorunlu anlayış ve davranışın oluşumunun engellenmesi ve ötekinin varlığını doğal gören bir anlayışın inşa edilmesidir. Bu anlayışın esası, her iki tarafın üzerinde varoluşunu gerçekleştirdiği bir zemin olmalıdır. Burada dile getirilen kriteri tam olarak karşılayacak olan şey, “insan” kavramıdır. Eğer ben ve öteki birbirini bir insan olarak görebiliyorsa zaten diyalog kurabilmek için asgari koşul sağlanmış demektir (Efil, 2016, s. 54). Bu koşul sağlandığı takdirde insanların güven içerisinde bir arada yaşamalarının zemini oluşmuş olacaktır.

1.3. Sosyolojik Açıdan Öteki

Sosyolojik anlamda, “toplumdan söz etmek, ötekinden söz etmek demektir” (Strauss, 1997, s. 64). Çünkü birey öteki sayesinde sosyalleşir. Diğer bir ifadeyle, psikolojik anlamda benliğin oluşumunda temel bir belirleyici olan öteki, sosyolojik açıdan da toplumun ve toplumsallaşmanın temel bir belirleyicisidir. Sosyoloji literatüründe “ben/biz ve öteki/onlar” ilişkisinin, toplumsal aktörlerin ve unsurların etkisiyle çeşitli düzeylerde gerçekleştiği ifade edilmektedir. Keyman (1996, ss. 77-78)’in bu konudaki tasnifi ışığında, bu yaklaşımları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kendisini toplumsal yaşamın merkezinde ve belirleyicisi olarak görüp, ötekini deneysel bir araştırmancının nesnesi olarak gören yaklaşım.
- Belirleyicilik yetkisini kendisinde görüp, ötekini kültürel bir nesne olarak gören yaklaşım.
- Ötekinin tarihsel bir varlık olarak kurgulandığı yaklaşım.
- Ötekini, çeşitli söylem ve kurumların ürettiği/kurguladığı bir bilgi nesnesi olarak gören yaklaşım.
- Öteki sorununu kimlik ve fark ekseninde ele alan yaklaşım: Özellikle postmodern ve feminist söylemler, ötekini kimlik-farklılık ekseninde eleştirel bir yaklaşımla ele almaktadırlar.

Bu tasnifte “öteki” ile ilişkinin iki temel biçimi ortaya çıkmaktadır: Birincisi; evrenselcilik yoluyla asimile etmektir ki bu, daha çok antropolojiyi ilgilendiren yönüdür. İkinci yaklaşım türü ise “ben” ve “öteki” arasındaki farkın tespitini esas almaktadır. Ancak bu fark vurgulanırken “ben”, kendi kültürümün ve kabullerimin ölçütlerine göre ötekine değer biçmekteyim (Köse ve Küçük, 2015, s. 116). Bu durumda “öteki” için değiştirilmesi mümkün olmayan bir aşağıda olma hali söz konusu olmaktadır (Schnopper, 2005, s. 26).

Tanımayı değil, tanımlamayı esas alan bu yaklaşımlarda öteki hiçbir zaman ikincil konumda olmaktan kurtulamayacaktır. Modern dönemin adeta genel bakışı olarak kabul edilen bu yaklaşım biçimi özellikle Postmodernite düşüncesi tarafından ciddi eleştirilere uğramıştır. Bu konuyla ilgili tartışmaların ayrıntısına girmeden şu özet değerlendirmeyi aktarabiliriz: Parçalanmışlığın, bölünmüşlüğü, farklılığın ve özgün olmanın yüceltildiği postmodernitede, kimlik kavramı farklılıklar ve tikellikler ekseninde ele alınmaktadır (Selçuk, 2012, s. 85). Zira postmodernitenin kimlik söylemi, heterojenlik ve farklılık üzerine bina edilmiştir (Karaduman, 2010, s. 2894). Modernist paradigmanın tektiplilik ve evrenselcilik gibi merkezi değerlerini temelden sarsan posmodern anlayış (Bauman, 2003, s. 131), sınıfsal ve ırksal farklılıkların eşit temsiline sağlanması düşüncesi ile çoğulculuk ve çeşitlilik anlayışını gündeme getirmiştir (Selçuk, 2012, s. 85).

Bu noktada postmodern söylem, öznel evrensel ortak kimliklerinin artık mümkün olmadığını söylemekte; toplumsal kimliklerin evrensel değerler üzerinden değil, tikellikler üzerinden inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Tikelliğin ön planda olduğu bu ortamda, kimlikler, kültür, cinsiyet, etnisite ve ulus gibi ayrışmaya ve parçalanmaya başlamıştır. Böylece postmodernizmin, evrenselci modernite karşısında hoşgörü ve toleransın hâkim olduğu çok kültürlü toplumsal yaşam vaadi, aslında kendi içinde bölünmeyi, kutuplaşmayı ve eskisine nazaran çok daha şiddetli bir şekilde “biz” ve “öteki” ayrımını getirmiştir. Çünkü kendi gettosuna çekilen her bir kimlik grubu, kendisini bir diğer grubun elinden çektikleri ile yani “öteki”ne karşı oluşturulan konumu ile tanımlamaya başlamıştır (Selçuk, 2012, s. 91). Sonuç itibarıyla ne modernitenin tektipleştirici yaklaşımı

ne de postmoderniteninin ayrıştırıcı yaklaşımı öteki sorununa sağlıklı bir çözüm getirememiştir.

Sosyolojik açıdan ben ve ötekinin birlikte huzur içinde yaşayacağı bir toplumu inşa etmek için öncelikle bu aşılmaz duvarların yıkılması gerekir. Aksi halde tarihte ve günümüzde çok acı örneklerini gördüğümüz insanlık trajedileri yaşanmaya devam edecektir. Nurettin Topçu (1998)'nun ifadesiyle bireyin ben merkezli kölelikten kurtuluşunu sağlayan bazı ahlak ilkeleri üzerinde ittifak edilmesi gerekir. Evet, hukuk herkes için gereklidir ancak ahlak olmadan hukuk tek başına çözüm olmaz. Birlikte yaşama ahlakını ve hukukunu esas alan bir toplum yapısına ihtiyaç olduğu aşikardır.

1.4. Dinî Açıdan Öteki

Çalışmanın giriş kısmında ifade edildiği gibi her dinin kendisine özgü hakikat iddiası ve dinî tutumları belirleyen mensubiyet ilişkisi beraberinde bir öteki algısını ve olgusunu oluşturmaktadır. Herşeyden önce bu gerçekliği kabul etmek gerekir. Burada sorun olarak ifade edebileceğimiz husus, ötekiyle ilişkilerdeki yaklaşımlarla ilgilidir. Nitekim dinlerin kutsal metinlerine ve tarihteki uygulamalarına baktığımızda başta Yahudilik olmak üzere Hristiyanlık ve İslam dinlerinde ötekiyle ilişkilerde farklı yaklaşımların söz konusu olduğunu görebiliyoruz. Bu ilişkiler, tarihi süreçte bazen ılımlı bazen de dışlayıcı bir tavır olarak kendini göstermiştir (Göregen, 2018, s. 3158). Ancak teolojik olarak “seçilmiş halk” inancını esas alan Yahudilik inancında öteki inanç mensuplarıyla ilişkilerde daha katı ve dışlayıcı bir öteki algısının baskın olduğunu söylemek mümkündür. Eski Ahitte geçen şu ayetler bu algının en çarpıcı ifadeleridir:

“Tanrınız Rab için kutsal bir halksınız. Rab öz halkı olmanız için yeryüzündeki bütün halkların arasından sizi seçti” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 14/2),

“Ve Tanrın Rabb`in sana teslim edeceği bütün kavimleri bitireceksin, gözün onlara acımayacak” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 7/16),

“Benim için kutsal olacaksınız. Çünkü ben Rab kutsalım. Bana ait olmanız için sizi öbür halklardan ayrı tuttum” (Eski Ahit, Leviniler Bölümü, 20 /26),

“Tanrınız RAB`bin elinize teslim edeceği halkların tümünü yok edeceksiniz. Onlara acımayacaksınız. İlahlarına tapmayacaksınız. Çünkü bu sizin için tuzak olacaktır” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 7/16),

“Hiçbir leş yemeyeceksiniz. Ölü hayvanı yemesi için kentlerinizde yaşayan bir yabancıya verebilir ya da öteki yabancılara satabilirsiniz. Siz Tanrınız Rab için kutsal bir kavimsiniz” (Eski Ahit, Tesniye Bölümü, 14/21).

Bu teolojik kökenler Yahudiliğe evrensel yani herkes için geçerli olabilecek bir din hüviyeti vermemektedir (Karaman, 2021, s. 68). Hristiyanlık inancında Yahudiliğin aksine topyekûn bir ötekileştirme yaklaşımından öte başlangıçta kabullenici ve kucaklayıcı bir yaklaşım; Hz.

İsa'nın ölümünden sonra ise özellikle siyasi koşulların etkisiyle dışlayıcılığa dönüşen bir tutum gözlemlenmektedir. İncil'de geçen şu ayetler bu konuda önerilen esas tutumu yansıtmaktadır:

“Göz yerine göz, diş yerine diş denildiğini işittiniz. Fakat ben size derim: Kötüye karşı koma ve senin sağ yanağına kim vurursa, ona ötekini de çevir. Eğer biri seninle mahkemeye gidip senin gömleğini almak isterse, ona abanı da bırak.” (Matta 5: 38-40),

“Sen komşunu sevecek ve düşmanından nefret edeceksin denildiğini işittiniz. Fakat ben size derim: Düşmanlarınızı sevin ve size eza edenler için dua edin ki siz göklerde olan Babanızın oğulları olasınız; zira o, güneşini kötülerin ve iyilerin üzerine doğdurur ve salih olanlar ile olmayanların üzerine yağmur yağdırır. Çünkü eğer sizi sevenleri severseniz, ne karşılığınız olur? Vergi mültezimleri de öyle yapmıyorlar mı? Ve yalnız kardeşlerinizi selamlarsanız, fazla ne yapmış olursunuz? Putperestler de öyle yapmıyorlar mı? Bundan dolayı, semavî Babanız kâmil olduğu gibi siz de kâmil olun.” (Matta 5: 43-48).

Hristiyanlığın ilk 300 yılı, insanlar arasında hiçbir şekilde ayırım yapmayan, yani “öteki” si olmayan ve tevhidi yaşamaya çalışan bir anlayış olarak sürdürüldü (Çiftçi, 2006, s. 82). Ancak bir süre sonra dini ve Tanrı'yı temsil etme iddiasını sürdüren Kilise, yukarıda aktarılan ayetlerdeki tavsiyelerin tam aksine bir tutum takınarak; Hz. İsa ile birlikte Yahudiliğin bir hükmünün kalmadığını, Yahudilerdeki “seçilmiş halk” misyonunun kendisine yani temsil ettiği Hristiyanlığa geçtiğini iddia etmeye başlamıştır (Karaman, 2021, s. 60). Özetle siyasallaşan Hristiyanlık, Greko-Romen kültürünün etkisiyle asli hüviyetinden uzaklaşmış ve ötekini tamamen dışlayan bir teolojiye dönüşmüştür. Hristiyan geleneğinde yaşanan bu dönüşümden rahatlıkla anlaşılacağı gibi öteki algısının oluşumunda siyasi ve sosyal koşullar da ciddi bir şekilde etkili olabilmektedir. Benzer etkileşimleri diğer dini geleneklerde de görmek mümkündür.

İslam dininde öteki algısını görebileceğimiz birincil kaynak hiç şüphesiz Kur'an-ı Kerim'dir. Nitekim Kur'an'da, kendisinden önce gönderilen kitapların hak olduğunu ve onları tasdik etmek üzere nazil olduğunu ifade eden birçok ayet yer almaktadır (Maide, 5:48; Yunus, 10:74; İbrahim, 14:4; Şura, 42:13-14). Aynı zamanda diğer din mensuplarıyla olan ilişkilerde adaleti, barışı ve güzel geçinme prensibini öneren ayetler yer almaktadır (Enfal 8/61; Nahl 16/125). Örnek olarak Mümteherine Suresi'nde geçen şu ayetlere bakalım:

“Allah, din konusunda sizinle savaşmayan ve sizi yurtlarınızdan çıkarmayanlarla iyi ilişkiler içinde olmanızı ve onlara adaletli davranmanızı yasaklamaz. Allah adaletli olanları elbette sever. Allah ancak, din konusunda sizinle savaşmış, sizi yurtlarınızdan çıkarmış ve çıkarılmanıza yardım etmiş olanlarla dostluk kurmanızı yasaklar. Kim onlarla dost olursa işte bunlar kendilerine yazık etmişlerdir.” (Mümteherine, 60:8-9).

Bu ayetlerde görüldüğü gibi İslam dini açısından farklı bir inanca mensup olanlara karşı adil davranmak esastır. Burada verilmek istenen mesaj belirli olaylarla sınırlı değildir. Zira âyette yer alan olumsuz nitelikler kapsamına girmedikçe hangi dine mensup ve hangi etnik kökenden olursa olsun uluslararası toplumun bütün üyeleriyle iyilik ve adalet esasına dayalı ilişkilerin kurulması esastır (Yazır, 1992, s. 549). Öztürk (2015)’ün ifadesiyle, İslam ve Müslümanlar için “öteki/ötekiler” kategorisi en başından itibaren vardır; olmak da zorundadır. Zira bir din ve o dinin müntesipleri olan bir inanç grubunun/toplumunun varlığından söz etmek, aynı zamanda o dinin ve müntesiplerinin karşıtlarından da söz etmek demektir. Bu itibarla, İslam ve Müslümanların başka din ve inanç gruplarını öteki olarak algılaması yadsınacak bir şey değil; aksine ve özellikle “ben/biz” idraki için zorunlu bir şeydir. Burada önemli olan, ötekinin mevcudiyetinden ziyade, öteki ile ilişkinin nasıl olması ve ne şekilde sürdürülmesi gerektiği meselesidir. Bizim bu çalışmada vurgulamak istediğimiz esas mesele budur. İnançsal farklılığı bir hak olarak gören Kur’an-ı Kerim’de inanç dışında ayrımcılığa sebep olan etnik ve cinsiyete dayalı ayrımcılıklar da kesinlikle reddedilmektedir:

“Ey insanlar! Şüphesiz sizi bir erkek ile bir dişiden yarattık, tanışsınız diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık, Allah katında en değerli olanınız O’na itaatsizlikten en fazla sakınmanızdır. Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir, her şeyden haberdardır.”
(Hucurat, 49:13).

Aslında dinler özü itibarıyla her türlü ötekileştirmeye karşıdır. Neredeyse bütün dinlerin bu anlamdaki en temel ilkesi ise “kendin için istediğini başkası için de iste” kuralıdır. Dolayısıyla insan olma, empati (duygudaşlık) ve karşılıklı anlayış temelli öğretisi gerek dünya dinlerinin gerekse bazı felsefi öğretilerin ortak söylevidir. Bu öğretilere göre insan olmak saygıyı hak etmek için yeterlidir (Gafarov, 2016, s. 105). Bunun en pratik yansımalarını peygamberler tarihinde görebiliriz. Kur’an-ı Kerim’de geçen peygamber kıssalarına baktığımızda insanları ötekileştiren her türlü tutuma karşı ciddi bir mücadelenin verildiğini görebiliyoruz. Öyle ki peygamberlerin çağrısına olumlu karşılık verip kendileriyle bütünleşenlerin genellikle toplumlarında ötekileştirilen kesimler olduğu dikkat çekmektedir. Son Peygamber Hz. Muhammed (a.s)’in meşhur veda hutbesindeki şu ifadeler bu konudaki hassasiyeti çok açık bir şekilde vurgulamaktadır: “Ey insanlar! Şunu iyi bilin ki Rabbiniz birdir; atanız birdir. Hepiniz Âdem’in çocuklarıdır; Âdem de topraktır. Arap’ın başka ırka, başka ırkın Arap’a, beyaz ırkın siyah ırka, siyah ırkın beyaz ırka-takva dışında- bir üstünlüğü yoktur.” (Ahmed b. Hanbel, 1982, s. 411; Ebu Dâvud, “Edeb”, 111). Bu sözlerin sahibinin yöneticilik yaptığı ve içerisinde farklı inanç mensuplarının bir arada yaşadığı Medine’deki uygulamaları başta olmak üzere daha sonra uyguladığı politikalar da ötekiyle ilişkiler açısından öğretici ilkeler içermektedir.

Hz. Peygamber, insan merkezli eşitlikçi yaklaşımını farklı inanç mensuplarına karşı daima korumuştur. Rivayete göre bir gün ashabıyla otururken geçen bir Yahudi cenazesine saygı göstererek ayağa kalkan İslam Peygamberine, “Ya Rasulallah, bu geçen bir Yahudi

cenazesidir” diyen ashabına, “Müslüman değilse de insan da mı değil?” şeklinde karşılık vererek insana saygı ilkesini vurgulamıştır (Müslim, “Cenaiz”, 78, Hadis no: 1596). Hz. Peygamber’in kurduğu temeller üzerinde varlığını sürdüren İslam medeniyeti, arada yaşanan bazı olumsuz durumlara rağmen uzun bir süre farklı olanların bir arada yaşamasını mümkün kılan bir tecrübeyi ortaya koymuştur. Gelinen noktada bütün dini geleneklerde şu ya da bu şekilde bir “öteki” anlayışı oluşmuş durumdadır. Sadece dinler arasında değil, her dini yapının kendi içerisinde bile çok değişik görüş, mezhep, meşrep vb. yapılanmanın meydana gelmiş olması, bu hakikatin en açık göstergesidir. Dolayısıyla dinle ilgili konuları ele alırken bu gerçekliği göz ardı etmemeliyiz.

Dini aidiyetlerin beraberinde getirdiği bu durumun yok edilmesi ya da görmezden gelinmesi mümkün olmadığı gibi dini aidiyetimizi merkeze alıp kendimiz için “hak” olarak gördüğümüz şeylerden ötekini mahrum etmeyi esas alan yaklaşımlar sorunludur. Dolayısıyla din eğitiminde ilkesel olarak ötekini bir gerçeklik olarak gören, dinle bağlantılı her türlü inanış ve tutuma sahip olmayı bir “hak” olarak değerlendiren kuşatıcı bir anlayışı esas almak gerekir. Bu konuda aşılması gereken en güçlü engel, meselenin teolojik boyutudur. Bir tarafta yeryüzünde yaşayan bütün din mensuplarının zaman zaman “mutlak hakikat” iddiasıyla oluşturdukları dini kimlikler ve ötekine yaşama hakkı tanımayan tutumların, diğer tarafta kurtuluşu kendi tekelinde gören dışlayıcı dini anlayışların oluşturduğu düğümü çözmek uzun bir emek istemektedir.

Dini eğilimlerin ve aidiyetlerin ötekiyle ilgili algılarda nasıl bir etki yaptığına ilişkin araştırmalarda değişik sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda dinin sosyal davranışlar üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu sorusuna cevap arayan ve analizini “dinsel eğilim ve önyargı” bağlamında yapan bir araştırmada öne çıkan hususları şu şekilde özetleyebiliriz: Bu farklılığın öncelikle içe dönük ve dışa dönük dindarlık biçimlerinin farklı dini-kültürel ortamlarda değişiklik gösterebileceği; özellikle geleneklere daha çok değer veren toplumlarda görünen ön yargılı tutum ve davranışların, orada yaşayan bireylerin kişilik yapısından ziyade, mevcut sosyo-kültürel normlardan kaynaklanmış olma ihtimali üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, dinsel inançlarıyla özdeşleşme düzeyleri yüksek olanlarda “öteki” olarak kabul ettikleri kişi ya da gruplara karşı daha fazla önyargılı davranma eğilimi gözlenmektedir (Kayıklık ve Yapıcı, 2005, s. 10).

Şu hususu da vurgulamak gerekir ki, dindarlık ile ön yargı ve hoşgörüsüzlük arasındaki ilişki farklı dinlerde, farklı sosyo-kültürel yapılarda, farklı coğrafyalarda farklı şekillerde alabilmektedir. Örneğin Almanya’da yaşayan vatandaşlarımız üzerinde yapılan bir araştırmaya göre ankete katılanların çoğunluğunun içinde buldukları toplumda diğer din mensupları ile ilişki içerisinde olmanın gerekliliğine inandıkları ve bunun bu ülkedeki varlıklarını olumlu yönde etkileyebileceğinin bilincinde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Ev, 2003, s. 260). Benzer şekilde farklı dini mensubiyetleri olan insanların yaşadığı bir bölgemizde öğrenciler üzerinde yapılan bir diğer alan araştırmasına göre; katılımcıların büyük çoğunluğu, çokkültürlü ortamda yaşamının diğer dinlerle kaynaşma,

önyargılardan sıyrılma ve farklı bakış açıları geliştirme gibi pek çok olumlu yönleri olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılar çokkültürlü ortamda yaşamının diğer dinlerle ilgili önyargıları ve yanlış düşünceleri değiştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir (Yılmaz, 2020, s. 92). Aynı araştırmada katılımcı öğrenciler, farklı inançlara mensup arkadaşlarıyla bir arada girdikleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin kendileri açısından daha verimli olduğunu, ders esnasında arkadaşları sayesinde farklı dinî inanç ve tutumlar hakkında doğrudan bilgi sahibi olduklarını ve bunun kendileri için bir ayrıcalık olduğunu ifade etmişlerdir (Yılmaz, 2020, s. 92). Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi ötekiyle ilgili olumlu bir algının oluşmasında birebir etkileşim oldukça önemlidir.

Tarihsel gelişimden ve farklı inanç mensuplarının bir arada yaşama örneklerinden anlaşıldığı kadarıyla, öteki problemi sadece dinden değil, aynı zamanda psikolojik, felsefi, sosyal, kültürel ve siyasi boyutlarıyla ele alınması gereken bir problemdir. Bütün bu koşullarla birlikte dini açıdan öteki problemini dinsel partikülarizm (hakikat tekelciliği) ve dinsel dogmatizm kavramlarıyla açıklamak mümkündür. Alan yazında dinsel partikülarizm, kişinin kendi inancını diğer inançlardan üstün görmesi ya da kendi inancının en doğru inanç olduğuna inanması şeklinde tanımlanmaktadır (Kayıklık ve Yapıcı, 2005, s. 13). Dinsel dogmatizm ise dinsel konularda psikolojik tutuculuk, kapalı bir düşünce yapısı, nesnel düşünememek, yeni gelişmelere ve fikirlere kapalı olmak gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (Kayıklık ve Yapıcı, 2005, ss. 13-14).

Hakikat tekelciliği doğal olarak merkeze konan dinî düşüncenin diğerlerinden üstün olduğunu ima ettiğinden bu durumun farklı olan dinî inanç ve düşüncelerin dışlanması, dinî geleneklerin, mezheplerin, grupların ya da söylemlerin ötekileştirilmesine ve zamanla da bir şekilde bertaraf edilmesine yol açması kaçınılmazdır (Kirman, 2019, s. 338). Hakikat tekelciliği ve din eğitimi ilişkisiyle ilgili olarak Yapıcı ve Zengin (2003) tarafından ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada yüksek seviyede din eğitimi alan öğrencilerin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle dinsel dogmatizm ve dinsel partikülarizm (hakikat tekelciliği) düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte birinci sınıfla son sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu da görülmüş, son sınıfta okuyan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin dinsel partikülarizm ve dinsel dogmatizm puanlarında anlamlı derecede bir düşüş gözlenmiştir. Bu da nitelikli ve sağlıklı dinsel bilgi artışıyla birlikte ön yargıların zayıfladığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla bu meselenin temelde bir zihniyet meselesi olduğu ve bunun da ancak kuşatıcı bir eğitimle ve bilinçlendirmeyle aşılabileceği ifade edilebilir.

2. Din Eğitiminde Öteki Problemi

Bilindiği üzere din eğitimi sadece benim dinle olan ilişkiyi düzenlemeyi hedefleyen bir süreç değildir. Aynı zamanda çevreyle olan ilişkilerimin istendik yönde olması da din eğitiminin temel hedefleri arasındadır. Bu kapsamda özellikle dinî davranışları bakımından bana göre “öteki” sayılan kişilerle olan ilişkilerimin her açıdan sağlıklı olması din eğitiminin

temel bir problemidir. Bu problemin çözümlenebilmesi için iki hususun gözetilmesi gerekir. Birincisi bana göre öteki olanın çok boyutlu yapısı ve varoluşsal gerçekliğinin çözümlenmesi, diğer husus ise bu gerçekliğe uygun eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesidir. Öteki olgusunun çok boyutlu yapısıyla ilgili yukarıda detaylı sayılabilecek bir analiz yaptığımıza göre ikinci hususla ilgili olarak kendimize şu soruyu sormamız gerekir: Öteki problemini aşmak için nasıl bir din eğitimi yaklaşımı geliştirmeliyiz? Çalışmamızın bu kısmı bu sorunun cevabına yönelik analizlerden oluşmaktadır. Bu soruya cevap ararken, dünyada yaşanan kültürel çeşitliliği ve etkileşimi, farklı dinî tutumlara sahip insanların bir arada yaşamaya başladığı toplumsal yaşam gerçekliğini, her kes için eğitim ilkesini, seküler eğitim olgusunu vs. durumları göz önünde bulundurmalıyız. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal gerçekliğimiz açısından uygun ve sürdürülebilir bir din eğitimi yaklaşımını ortaya koymaya çalışmalıyız.

Ben ve öteki ilişkisiyle ilgili analizlerden çıkan sonuca göre din eğitiminin sadece benimsenen dinin öğretilerini ve ona uygun davranış değişikliklerini esas alıp ötekini göz ardı etmek veya kendimize göre ötekini konumlandırmaya çalışmak gibi hedeflere sahip olması pek sağlıklı görünmemektedir. Din eğitiminin okulda verilmeye başlamasıyla beraber dünyada ve ülkemizde yaşanan tecrübeler şunu gösterdi ki herhangi bir dini, mezhebi ya da dinsel yorumu esas alıp diğerlerini göz ardı eden ya da ötekileştiren yaklaşımlar kısa ve uzun vadede hem topluma hem de dine zarar vermektedir. Diğer taraftan okul dışında maruz kalınan dinî etkileşimlerin yol açtığı ötekileştirme durumlarına da öteden beri şahitlik ediyoruz. Hasılıkelam, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrendik ki ötekinin de hukukunu koruyan ve onu da esas alan dinî yaklaşımlara ihtiyacımız vardır. Bu ihtiyacı karşılayacak olan en pratik çözüm kuşatıcı bir eğitim anlayışıdır. Bu nedenle günümüzde “Kültürlerarası Eğitim (intercultural education)” adı ile bir çalışma alanı belirlenmiş, aynı amacın dini yönü ile ilgili olarak da “kültürlerarası din ve ahlak öğretimi (intercultural moral and religious instruction)” kavramı oluşmuştur (Zengin, 2020, s. 378). Nitekim okulda din eğitiminin sistemli bir şekilde verilmeye başlandığı birçok ülkede artık kültürel çeşitliliği esas alan din eğitimi uygulamalarıyla ilgili yoğun tartışmaların ve uygulama deneyimlerinin gerçekleştiğini görüyoruz. Bu tartışmaların içeriğine baktığımızda öteki sorununun çok esaslı bir yer işgal ettiğini görebiliyoruz.

Günümüz din eğitimi anlayışında, dini düşüncenin ve yaşam biçimlerinin farklılıkları tehdit etmeyecek bir şekilde koruma altına alınması, modern toplumların en önemli amaçları arasında yer almaktadır. Bu amacın gerçekleşmesinde göz önünde bulundurulması gereken iki husus ön plana çıkmaktadır: Dini inanç ve eğitim hakkının sağlanması ve bu hakların diğer (öteki) inanç sahiplerinin haklarını kullanmalarına engel teşkil etmemesidir (Altaş, 2022, s. 120). Günümüzde artık ötekiyle olan ilişkinin çok daha yakın ve karmaşık bir hal aldığı bir dünyada yaşıyoruz. Geçmişte toplumlar genellikle belirli dini inanışlara göre ayrışabiliyordu. Ancak günümüzde böyle bir ayırım pek mümkün değildir. Farklı inanç mensuplarının bir arada bulunduğu bir dünyada yaşıyoruz. Toplumsal yaşamı ilgilendiren

bütün uygulamalarda olduğu gibi eğitimde de bu çoklu yapıya uygun düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Din eğitiminde yeni bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı küreselleşme olgusu bağlamında ele alan Altaş'ın (2022) ifadesiyle, küreselleşme süreciyle birlikte yaşanan insani ve kültürel yakınlaşmalar, tanınmanın ve birlikte yaşamının verdiği açılımla dinsel anlamda “öteki” hakkındaki düşünceler artık değişmeye başlamıştır. Küreselleşmeyle birlikte ötekini dışlayıcı yaklaşımların yerini, dini kapsayıcılık ve dini çoğulculuk gibi anlayışlar almaya başlamıştır. Ötekini kendisine benzediği ölçüde kabul edilebilir gören dini kapsayıcılık yaklaşımı yerine bütün dinleri mutlak hakikatin arayıcıları olarak kabul eden dini çoğulculuk düşüncesini öneren Altaş'a (2022) göre, dini çoğulculuk düşüncesi, dinlerin gerçeklik iddiasını buharlaştırma tehlikesi gibi yönlerden eleştirilse de din eğitimi alanında, insan özgürlüğünün önünü açabilecek ve bireysel kimlikler inşa etme ve bireyin hayatını anlamlandırmasında yararlanacağı unsurların çeşitlenmesi noktasında olumlu katkılar sağlayabilecek gibi görünmektedir. Bu yaklaşım din eğitiminde öteki problemini çözmek açısından değerlendirilebilir. Çünkü çoğulculuk düşüncesinin özünde kendi aidiyetlerimize olduğu kadar ötekine de değer vermek esastır. Bunu sadece farklı dinler açısından değil aynı dinî gelenek içerisindeki farklı yorumlar açısından da düşünmek gerekir.

Ancak burada çoğulculuk adına dinin doğasında var olan hakikat iddiasından vazgeçmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Bunun yerine öğrencilere, diğer konularda olduğu gibi dinî inanç ve tutum konusunda da farklılıkların olabileceğini, herkesin hakikat inancının kendisi açısından saygın ve dokunulmaz olduğunu kavratmaya çalışmak, teolojik ve pedagojik açıdan daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Bu barışçıl zeminin oluşturulmasında din eğitiminin niteliği oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Okulda din eğitiminin imkânının ve koşullarının tartışıldığı modern din eğitimi tartışmalarında öne çıkan yaklaşımlarda öteki probleminin önemli bir sorun alanı olarak kendisini hissettirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle 90'lı yılların ikinci yarısından itibaren dinde ve din eğitiminde birlikteliklerden hareket etme eğilimlerinin yerini, çoğulculuktan ve farklılıklardan hareket etme eğilimi yer almaya başlamıştır. Küreselleşme sürecinde yerelliklerin ve farklılıkların tanınması öne çıkmaya başlamıştır (Tosun, 2018, s. 263). Bu kapsamda, din öğretiminde ötekini dışlayan mezhep/din merkezli anlayışların terkedilmesi (Hull, 2001, s. 49), dinlerin yol açabileceği bir şiddet sarmalına karşı dini çevrelerin tedbir almasının (Nipkow, 2003, s. 64) gerekliliği gibi hususlar özellikle vurgulanmaktadır.

Görüldüğü gibi bu önerilerde hep ötekiyle ilişkileri ilgilendiren bir boyut söz konusudur. Nitekim çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarına ilham veren önerileriyle bilinen Smart, literatüre “fenomenolojik yaklaşım” adıyla geçen çalışmalarında bütün dinlerin kendi özellikleriyle gözetilmesi gerektiğini, toplumda egemen olan dinin dışındaki diğer dinlerin de o din mensuplarının bakış açısı (empatik yaklaşım) ile öğretime konu edilmesini savunmaktadır. Böyle bir öğretim sürecinde öğretilen dinlerle ilgili önyargıların bir kenara

birakılması; o dinler hakkındaki doğruluk ve yanlışlık değerlerinin paranteze alınması gerekir (Shepherd, 1991, s. 372). Aslında Smart'a göre, dinlerin doktrinel yönünün ön plana çıkartılması dinin çok boyutlu yapısına uymayan bir durumdur. Çünkü din doğası gereği çok boyutludur ve doktrinel boyut bunlardan sadece biridir (Smart, 1968). Smart'ın din eğitimcilerine ilham veren teorisine göre din, çeşitli doktrinleri, mitleri, ahlaki öğretileri, ritüelleri ve sosyal organizasyonları olan ve çeşitli dini tecrübelerle canlılık bulan çok boyutlu bir sistemdir (Smart, 1992, s. 438; Yürük, 2020, s. 763). Smart'ın dinin doğası ve eğitimiyle ilgili görüşlerini yansıtan çalışmalarının genelinde öteki probleminin çözümüne zemin oluşturabilecek bir teorik arka plan sunduğu görülmektedir (Smart, 1966, 1968, 1973, 1996, 1998). Zira çoğulcu toplumun gerekleri arasında sayılan başkalarının inançlarına saygı duyma ve hoşgörü göstermenin din eğitiminin temel hedefleri arasında yerini almasında onun görüşlerinin ciddi bir katkısı olmuştur (Ceylan, 2019, s. 497). Smart'ın önerilerinde ötekini kendi bakış açımızla tanımlamak yerine, onu kendi gerçekliğiyle tanımak esas alınmaktadır. Nitekim Hristiyan geleneğe sahip bir ülke olan İngiltere'de uygulamaya giren fenomenolojik yaklaşımda artık dindar Hristiyanlar değil, farklı dinlere değer veren, genel bir din olgusu anlayışına sahip kişiler yetiştirilmenin hedeflendiği özellikle vurgulanmaktadır (Shepherd, 1991, s. 372). Dolayısıyla fenomenolojik yaklaşım, dini çalışmalara yargılayıcı olmayan bir bakış açısı getirmiş ve böylece toplum içinde yaşayan dini grupları daha fazla anlamaya ve onlara karşı hoşgörü geliştirmeye katkı sağlamıştır (Engebretson, 2006, s. 671'den akt: Bahçekapılı, 2011, s. 104). Bu bakış açısı öteki probleminin çözümü açısından oldukça önemlidir. Çünkü burada tanımlamaktan ziyade tanımak esas alınmaktadır.

Fenomenolojik yaklaşımı "öteki problemi" açısından işlevsel kılan iki temel özellik dikkat çekmektedir: Paranteze alma ve empati. Paranteze almakla, kişinin kendi inançlarını mümkün olduğunca geri planda tutması kastedilmektedir. Empatik yaklaşımda ise diğer dinlerin doktrinlerini, ritüellerini tarafsız bir şekilde anlamak amacıyla diğer din mensuplarının dinî ayin ve ibadetlerinde nasıl hissettikleri konusunda öğrencilere içeriden bir bakış açısı kazandırma hedeflenmektedir (Shepherd, 2003, s. 324). Kendi dini algılarımızı paranteze alarak diğer dini inançlar hakkında oluşabilecek önyargılarımızı giderilebileceğimiz gibi empatik yaklaşım ile de karşımızdakinin inançlarını anlama duygumuzu desteklemiş oluruz (Jackson, 1997). Bilindiği gibi empatik yaklaşımda muhababımızın ne dediğini anlamak kadar ne hissettiğini duyumsamak da önemlidir. Bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bu tutum, bizden farklı bir dinî tutuma sahip olan kişilerle sağlıklı diyaloglar kurmak açısından oldukça önemlidir (Batar, 2011). Dolayısıyla bize ait olanı paranteze almak ve empatik yaklaşım dinde ötekinin hukukunun korunması ve ötekiyle verimli ilişkiler kurmamız açısından üzerinde ısrarla durulması gereken hususlardır.

Smart'ın çerçevesini çizdiği bu yaklaşım, aslında modern toplumlar için düşünülen din eğitimi uygulamaları için ilham kaynağı olmuştur. Bu süreçte yeni uygulamaların felsefi

zeminini oluşturmak için kabaca iki ana yol belirlenmiştir. Bunlardan bir tanesi geleneksel din eğitimi uygulamalarının genel bir adı olarak mezhepsel (confessional) yaklaşım, diğeri ise mezhepsel olmayan (nonconfessional) yaklaşım biçimidir. Buradaki temel sorun toplumların artık tekçi yapısını kaybetmesi ve farklı inançlara, kültürlere sahip insanların bir arada yaşamaya başlamasıdır. Haliyle öteki sorunu açısından ikinci yaklaşım daha kabul edilebilir bir bakış açısı olarak ön plana çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle toplumsal gerçeklik eğitimcileri bu yöndeki açılımlara adeta mecbur etmiştir. Batılı toplumlara göre daha homojen bir yapı arz eden ülkemizde de özellikle DKAB derslerinde çoğulcu yaklaşıma doğru bir evrilmenin yaşandığını görebiliyoruz. Bu çerçevede DKAB dersinin, din ve dinler hakkında ortak doğru bilgi zemini hazırlayarak birlikte yaşamaya katkı sağlaması hedeflenmektedir (Tosun, 2018, s. 266).

Gelinen aşamada çokkültürlü toplumların sosyolojisine uygun din eğitimi uygulamaları için zamanla daha sistematik bir çerçeve oluşmaya başlamıştır. İlgili kaynaklarda, doktriner, mezhebe dayalı, mezheplerarası, mezheplerüstü, dinler arası, sorgulayıcı, eleştirel din eğitimi gibi birçok yeni isimlendirmeye bu konu tartışılmaya devam etmiştir. Bu süreçte özellikle çoğulcu toplumlarda ortaya çıkan bu yaklaşımların, birbirini etkilediğini, hatta her birinin, diğeriyle devamı veya farklı alandaki yansıması ve kullanım biçimi olduğunu söyleyebiliriz (Bahçekapılı, 2011, s. 106). Nitekim artık bir klasik haline gelen ve Micheal Grimm’in çalışmalarından ilham alınarak John Hull tarafından geliştirilen “dinî öğrenme”, “dinden öğrenme” ve “din hakkında öğrenme” şeklindeki din öğretimi yaklaşımlarına ilişkin kavramsallaştırmadaki (Hull, 2001, s. 44) temel belirleyicilerden birinin “ötekiyle ilişkiler” olduğunu görüyoruz.

Hull’un söz konusu tasnifine göre, benimsenen belirli bir dinin ve mezhebin öğretime konu edildiği “dinî öğrenme” yaklaşımında ötekine asla yer verilmez. Öteki sadece benimsemiş olduğumuz hak mezhebin karşısındaki konumuyla bahse konu edilebilir. Bu tür bir öğrenme biçimi çoğulcu olmayı denese de yaklaşımları bir dinin inançlarına dayandığı için çoğulculuk girişimini kendi inançları üzerine kurmaya çalışır. Diğer bir deyişle başka dinleri kendi inanç sistemine göre değerlendirerek yargılar oluşturur ki bu da başka din mensuplarının dünyalarını anlamayı engeller (Okumuşlar, 2007, s. 254). Literatürde doktriner, geleneksel, inanç temelli, confessional din eğitimi yaklaşımı gibi isimlendirmeler altında genellikle “dinî öğrenme” yaklaşımına uygun bir bakış açısının uygulandığını söyleyebiliriz. Belirli bir dini görüşün esas alındığı bu tür bir din eğitiminin, baskıcı bir din eğitimine/öğretime dönüşebilme riski her zaman vardır. Diğer taraftan böyle bir din öğretimi, öğrencilerin olaylara, olgulara ve dünyaya bakış açısını daraltabilir (Kutlu, 2023). Dolayısıyla bu yaklaşım bu haliyle öteki problemi açısından pek kullanışlı değildir. Zira bu yaklaşıma yöneltilen en önemli eleştiri, bunun çok kültürlü toplumlar için değil homojen toplumlar için geçerli olabileceği yönündedir (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, s. 114). Dinî öğrenme yaklaşımına yöneltilen eleştirileri kabul etmekle birlikte bu yaklaşımın tamamen tedavülden kalktığı bir toplumsal yaşam pek mümkün görünmediğinden, bu yaklaşımın

kendi içerisinde fenomenolojik ve empatik bakış açılarına göre yeniden düzenlenmesine dönük çalışmalar yapılabilir. Nitekim günümüzde Batı dünyası dâhil olmak üzere dünyanın birçok yerinde hala geleneksel din eğitimi uygulanmaya devam etmektedir. Dolayısıyla geleneksel din eğitimi yaklaşımıyla birlikte ötekinin hukukunu ve saygınlığını korumaya yönelik anlayışlar geliştirmeyi ihmal edemeyiz. Özellikle ötekinin hukukunu korumayı teşvik eden dinî argümanların yanı sıra Batı dünyasında yaşanan dışlayıcılık tecrübesinin aksine, Endülüsv ve Osmanlı gibi dinsel ve kültürel çeşitliliği belirli bir sistem dahilinde yaşatmayı başarmış tarihi uygulamaların örneğinde ötekine yönelik daha geniş ve kabullenici bir bakış açısı geliştirilebilir. Böylece dinî öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortamlarda da ötekinin hukukunu koruyacak bir anlayış genişliği oluşturulabilir. Nitekim fenomenolojik din eğitimi yaklaşımını çok kültürlü toplum yapıları için bir çözüm yolu olarak öneren Dr. Shepherd, din/mezhep merkezli yaklaşım için de eleştirel, fenomenolojik bakış açısının merkeze alınabileceğini savunmaktadır. Zira ona göre din/mezhep merkezli yaklaşımın da eleştirel olan veya olmayan iki türü vardır. Eleştirel olan, diğer dinlere adil davranır. İdealleştirmeyi engeller. Bu yöntemde de empati ve kendi inançlarını paranteze alma yaklaşımlarından yararlanmak mümkündür (Kutlu, 2002, s. 311). Bu anlamda konuyu sadece Hristiyan teolojisinin hakimiyetindeki Batı dünyasının deneyimine göre değerlendirmek yerine, başta Müslümanların öncülük ettiği medeniyetler olmak üzere dünyanın diğer bölgelerinde yaşanan tecrübeler ışığında daha geniş bir bakış açısıyla işlemeye devam etmek gerekir.

Hull'un tasnifindeki diğer iki yaklaşım ise ötekine uygunluk açısından daha kuşatıcı bir bakış açısına imkân oluşturmaktadır. "Dinden öğrenme" yaklaşımında içerik öğrencinin hayatı ve dünyasına göre belirlendiği için herhangi bir dini içeriğin mutlak şekilde belirleyiciliği ve dolayısıyla ötekinin dışlanması söz konusu değildir. Tam aksine bu derste temel amaç, bir inanca bağlı olmanın ne anlama geldiğini anlamak, yani empati kurmaktır. Çünkü bu derste diğerlerinin dinî anlayış ve yaşayış tarzları fenomenolojik bir yaklaşımla sunulmaya ve böylece bir hoşgörü ve saygı ortamı oluşturulmaya çalışılır (Kızılabdullah ve Yürük, 2008, s. 115). Hull'un isimlendirmesiyle, "din hakkında öğrenme" yaklaşımı ise ötekinin en iyi gözetildiği yaklaşımdır. Çünkü burada herhangi bir dini görüşü esas almak yerine betimsel ve eleştirel bir bakış açısıyla dini içeriği değerlendirmek söz konusudur. Dolayısıyla bu yaklaşımda da mutlaklaştırılan herhangi bir dini görüş olmadığı için öteki diye bir problem de gündeme gelmez. Çünkü öğretime konu edilen her inanca eşit mesafede bir yaklaşım söz konusudur.

Hull'un değerlendirmelerinin satır aralarında ötekiyle ilişkilerin bu konudaki belirleyiciliğini okuyabiliyoruz. Buna göre geleneksel dinî öğrenme yaklaşımı, öteki problemi açısından bazı riskler taşıırken, diğer iki yaklaşım daha kullanılabilir özellikler arz etmektedir. Ancak bu iki yaklaşım, dinin doğasında var olan aidiyet duygusunun oluşumuna yeterince hizmet etmediği ve dolayısıyla öğrencilerin dinî tercihleri konusunda belirsizliklere sebebiyet verme ihtimalinden dolayı eleştirilmektedir. Diğer taraftan din

eğitiminin bir gerçekliği olan dinî öğrenme yaklaşımı da tamamen terkedilmesi gereken bir uygulama olarak değil de dinin kendi özünde var olan kuşatıcılık ve hoşgörü özellikleri bağlamında geliştirilmesi gereken bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Hristiyan geleneğin kendi içerisinde oluşan dışlayıcı ve ötekileştirici anlayışlar ve mezhepsel oluşumlardan dolayı Batı’da dinî öğrenme yaklaşımına karşı haklı bazı endişeler oluşmuş olabilir. Ancak özellikle İslam geleneğinin bu konudaki farkını bu vesileyle vurgulamak gerekir. Ne yazık ki, Batıda din eğitimi sahasında yapılan çalışmalarda Kilise’nin ve Hristiyan geleneğin kendi içindeki açmazlara göre analiz yapan araştırmacıların İslam’ın bu konudaki farkını pek fazla dikkate almadığını görüyoruz. Oysa İslam dininde Hristiyan teolojisindeki gibi katı bir mezhep ayrımı olmadığı gibi farklı inanç mensuplarının hukukunu da koruyan çok esaslı bir ilkesel durum söz konusudur. Buradaki önerimiz, geçmişte uygulanan bir pratiği olduğu gibi bugüne taşımak değildir. Söz konusu tecrübeler ışığında bugüne uygun özgün modeller geliştirmektir. Böylece Batı dünyasının kendi tarihi tecrübesi ve teolojik yapısı ışığında üretilmiş olan modellere ek olarak daha farklı deneyimlerin katkısıyla başka öneriler de sunulabilir.

Altaş (2022), küreselleşen dünyada din eğitiminde yaşanan anlayış değişikliğini iki model altında ele almaktadır: Bir yanda kültürlerarası, fenomenolojik ve mezhepler üstü din eğitimi modelleri adlarıyla geliştirilen ve temel gayesi çoğulcu bir yapıya sahip olan öğrencilere yönelik din eğitimi vermeyi amaçlayan modellerdir. Bu modellerde dini anlamda “öteki” sadece görünenle sınırlandırılmaktadır. Hâkim olan unsurun içine farkının sonradan girdiği toplumların içinde üretilen bu modellerde belirli bir dinsel kültürün egemenliği yoğun bir şekilde hissedilmektedir (Altaş, 2022, s. 176). Dolayısıyla bu yaklaşımların esas alındığı din eğitimi uygulamalarında ötekinin ötekileştirilme riski oldukça yüksektir. Altaş’ın (2022) tasnifine göre ikinci yaklaşım ise çokkültürlülük ve din öğretimi kavramlarının birlikte tedavüle girdiği çokkültürlü din eğitimine geçişi hedefleyen modeldir. Bu model çoklu bakış açısını temel felsefe olarak esas aldığı için ötekinin burada kendisine yer bulması açısından daha kullanışlı gibi görünmektedir. Çünkü çokkültürlülük; etnokültürel farklılıkların korunması, desteklenmesi ve muhafazasına dayanır (Altaş, 2022, s. 122). Bu anlayışın hâkim olduğu bir toplum ve devlet yapısında herhangi bir kültürel, inançsal, etnik vb. yapının ötekileştirilmesi söz konusu olamaz. (Altaş, 2022, s. 177).

Görünen o ki din eğitiminde öteki problemini çözmek açısından çokkültürlü anlayışa uygun modelleri geliştirerek sahada uygulamak daha gerçekçidir. Grimmit ve Hull’un üçlü tasnifindeki dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarında altını çizdikleri temel ilkeler ışığında; herkesin kendi özgün dini duruşunu kaybetmeden ötekine karşı sırasıyla hoşgörü, saygı, kabul ve nihai noktada onay tutumunu gerçekleştireceği bir anlayışı (Altaş, 2022, s. 177) esas alan din eğitimi yaklaşımının bireysel ve toplumsal gerçekliğimize daha uygun olacağını söyleyebiliriz. Dolayısıyla din eğitiminde herkesin kendi aidiyetinin bilincinde olacağı ve kendisi için hak olarak gördüğü her şeyi başkaları için de hak olarak görebileceği bir anlayışı esas alan yaklaşımlar, yöntemler ve içerikler

oluşturmamız gerekmektedir. Ancak din eğitiminde istenen bu dengeyi sağlamak için yöntemlerden ve içeriklerden önce buna uygun bir anlayış geliştirmek esastır. Öyle ki kuşatıcı ve kabullenici bir anlayışa sahip olmayan bir öğretmenin elinde en kuşatıcı yöntem bile dışlayıcı ve ötekileştirici bir araca dönüşebilir. Diğer taraftan dinî tercihler konusunda insanların hür iradeleriyle hareket edebileceklerine inanan ve bunu eğitsel uygulamalarında da esas alan bir öğretmen hangi yöntemi uygularsa uygulaması ötekileştirme riskine karşı daha duyarlı olacaktır.

Sonuç

Öteki kavramının mahiyetiyle ilgili analizlerden ve dinî mensubiyetin beraberinde getirdiği öteki algısıyla ilgili değerlendirmelerden anlıyoruz ki, olgusal bir gerçeklik olan “öteki problemi” din eğitiminde üzerinde hassasiyetle durulması gereken ve tek yönlü bir sebep-sonuç ilişkisiyle izah edilemeyecek kadar karmaşık bir konudur. Dolayısıyla dini mensubiyetlerin doğal bir gerçekliği olan öteki algısının; psikolojik ve felsefi boyutlarının yanısıra kültürel boyutlarıyla, benimsenen dini inanışın niteliğiyle, toplumsal koşulların bu konudaki etkisiyle, siyasi boyutlarıyla vs. bütün yönleriyle ele alınması gerekir.

Yaşamın dinî boyutunu düzenleyen din eğitiminin temel hedeflerinden biri de farklı dinî tutumlara sahip olan kişilerin karşılıklı ilişkilerini düzenlemektir. Özellikle okuldaki din eğitiminde din hakkında bilinçlendirilen öğrencilerin kendi iradeleriyle herhangi bir dinî tutumu benimsemeleri ve farklı dinî tutumlara karşı da hoşgörülü olmaları temel hedeftir. Bu temel hedefin gerçekleştirilmesinde aşılması gereken eşiklerden biri de “öteki” problemidir. Diğer bir ifadeyle dinî mensubiyetin beraberinde getirdiği öteki algısının bireysel ve toplumsal yaşam açısından sağlıklı bir şekilde oluşmasını temin etmek, okuldaki din eğitiminin temel hedeflerindedir. Özellikle çok kültürlülüğün ve buna bağlı olarak farklı dinî tutumlara sahip insanların bir arada yaşamaya başladığı yeni toplumsal yaşam koşullarında bu hedefin önemi bir kat daha artmıştır. Dolayısıyla dinî inanç ve tutum konusundaki farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmeyi din eğitiminde varılmak istenen hedef kazanımlar kapsamında ele almak daha da önem kazanmıştır. Buradaki temel ilkeyi, dinle ilişkisi ne olursa olsun hiç kimseyi ötekileştirmeyen bir anlayış şeklinde özetlemek mümkündür.

Görünen şu ki, her türlü dinî mensubiyet, beraberinde bir “öteki” algısı oluşturmaktadır. Hatta dinî aidiyetlerin tanımlanmasında “öteki” önemli bir referans işlevi görmektedir. Daha açık bir ifadeyle her benliğin, kimliğin ve aidiyetin bir ötekisinin olması varoluşsal bir gerçekliktir. Çocukluk döneminde aile ortamında başlayıp ilerleyen yaşlarda okul, cemaat, medya vb. ortamlarda aldığımız yaygın ve örgün eğitimle şekillenen din anlayışımıza bağlı olarak aynı zamanda dinî anlamda da bir öteki algımız oluşmaktadır. Yukarıda ifade edildiği gibi bu algıyı istendik özelliklere kavuşturmak okuldaki din eğitiminin temel hedeflerinden biridir. Din öğretimi programının diğer unsurlarını belirleme etkisine sahip olan eğitsel yaklaşımlar ve öğretmenlerin anlayışı, din eğitiminde hedeflenen sağlıklı bir “öteki”

algısının oluşumu açısından oldukça önemlidir. Konunun din eğitimi anlayışı ve öğretmen yaklaşımı açısından değerlendirildiği bu çalışmada dinî anlamdaki öteki algımızın sağlıklı bir şekilde oluşması için din eğitimi kapsamında yapılması gerekenlerle ilgili varılan sonuçları şöylece özetleyebiliriz.

Öncelikle öteki kavramının mahiyetini bütün boyutlarıyla çözümlenmek gerekir. Psikolojik anlamda benliğin bir oluşturucusu, felsefi anlamda varoluşun zemini, sosyolojik anlamda toplumsal aidiyetin önemli bir belirleyicisi olan öteki algısının oluşumunda her türlü kültürel etkileşimin rolünün olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dinî anlamda öteki kavramı ele alınırken bu oluşumun sıralanan bu çok boyutlu yapısı dikkate alınmalıdır. Evet, dinî mensubiyet beraberinde bir öteki algısı oluşturmaktadır, ancak bu algının oluşumu salt anlamda dinî bir oluşum değildir. Çünkü bu süreç özü itibarıyla insani bir oluşumdur. Dolayısıyla insan davranışlarının oluşumunda etkili olan psikolojik, sosyolojik, kültürel vs. etkenlerin, dinî tutumlarımıza bağlı olarak oluşan öteki algımızda da belirleyici olacağını göz önünde bulundurmalıyız.

Dinde “öteki” kavramı, dini mensubiyetin beraberinde getirdiği doğal bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Her dinî mensubiyetin bağlamında bir öteki algısı mutlaka oluşmaktadır. Dolayısıyla ötekisi olmayan bir dünya inşa etmek mümkün değildir. Bu algı bir yandan kendi dinî konumuzun sınırlarını belirlerken, diğer yandan ötekiyle olan mesafenizi ayarlamaktadır. Dinî literatürde yer alan, Müslüman, Hıristiyan, Yahudi vb. mensubiyet ifadelerinin yanı sıra hak mezhep, batıl mezhep gibi nitelemelerin hepsi aynı zamanda belli ölçüde bir “öteki” vurgusunu içermektedir. Bu algının oluşumunda binlerce yıllık bir dinler tarihi birikimi ve geçmişten bugüne yaşanan dinî oluşumların/çatışmaların rolü olduğunu unutmamalıyız. Yukarıda ifade edildiği gibi bu süreçlerdeki diğer kültürel, sosyolojik vs. unsurların etkisini de hesaba katmalıyız.

Din eğitiminde sağlıklı bir öteki algısının oluşturulabilmesi için çağdaş dünyanın bir gerçekliği olan çok kültürlü toplumsal yaşam koşullarına uygun din eğitimi yaklaşımlarını esas almalıyız. Tek bir dini, mezhebi ya da dinî tutumu esas alan ve ötekini görmezden gelen ya da karşısına alan yaklaşımlar uygulanabilir değildir. Bu kapsamda din eğitimi literatüründe homojen toplum yapılarına uygun olan mezhepsel (confessional) din eğitimi yaklaşımları yerine çok kültürlü toplum yapılarına uygun olan mezheplerüstü (nonconfessional) yaklaşımların tercih edilmesi önerilmektedir. Buna göre dinî içeriklerin ve temaların fenomenolojik bir yaklaşımla ele alınması, her türlü dinî tutuma ve anlayışa karşı empatik bir bakış açısının geliştirilmesi, bu süreçte mümkün olduğu ölçüde kendi dinî anlayışımızın paranteze alınması önemlidir. Özellikle program geliştirme süreçlerinde, eğitsel hedeflerin belirlenmesinde ve içeriklerin oluşturulmasında bu bakış açısının yürürlükte olması gerekir. Çağdaş din eğitimi literatürüne yerleşmeye başlayan “dinden öğrenme”, “din hakkında öğrenme”, “mezhepler üstü din öğretimi” ve “dinler arası açılımlı öğretim” gibi kavramsallaştırmalar yukarıda özetlenen bakış açısının uygulanması açısından önemli yol haritaları olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu yaklaşımlarda

herhangi bir dinî anlayışa ayrıcalık verilmeden söz konusu temalar betimsel bir tarzda ele alınmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir ötekileştirme sorunu da söz konusu olmamaktadır. Ancak burada ötekinin hukukunu korurken dinin doğasında yer alan mensubiyet ve aidiyet hissini de gözetmek gerekir. Ötekini gözetmek adına herhangi bir dinin kendisine has “hakikat” iddiasından vazgeçmesini beklemek yerine herkesin “hakikat” iddiasının kendisi açısından saygın olduğu gerçekliğini kabullenecek bir anlayış geliştirilmelidir. Dolayısıyla bu konuyla ilgili politikalar geliştirirken pedagojik boyutun ötesinde teolojik anlamda da destekleyici bir anlayış geliştirmeye çalışmak gerekir. Kendi dinî inancını ve tutumunu “hak” olarak gören bir insanın başkalarının dinle ilgili farklı tutumlarına karşı saygılı ve kabullenici olması gerektiğini dinî açıdan da benimsemesi gerekir. Bu anlamda ideal olan genel tutumu şu cümleyle özetleyebiliriz: Herkesin kendi dinî aidiyetinin ve tutumunun bilincinde olarak ötekinin dinî tutumuna karşı saygılı ve kabullenici bir tutum geliştirmesini esas alan bir din eğitimi anlayışının sağlanması gerekir. Böyle bir genel anlayışla hareket edildiği takdirde tek tipçi gibi görünen dinî öğrenme yaklaşımı dahil bütün yöntemler “öteki” problemi açısından verimli sonuçlara götürebilir. Bu doğrultuda din eğitiminde görev alacak öğretmenler başta olmak üzere bütün paydaşlara dinde öteki olgusu hakkında gerçekçi, kuşatıcı ve kabullenici bir vizyon kazandırmak, uygulama süreçlerinde bu bakış açısına uygun stratejiler ve yöntemler geliştirmek oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Altaş, N. (2022). *Din eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Yayıncılık.
- Aydın, M. (2005). Paradigmanın yeni adı: dinsel çoğulculuk, Mahmut Aydın (ed.), *Hıristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları* kitabı içinde (s. 15-49). Ankara: Ankara Okulu
- Bahçekapılı, M. (2011). Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlar; “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme”. *Avrupa İslam Üniversitesi İslam Araştırmaları Dergisi-İslam Araştırmaları 4 (2)*, 101-120.
- Batar, Y. (2011). *Empatik din eğitimi*. Ankara: Elips Kitap.
- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2011). *Postmodern etik*. (Alev Türker, çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Beavers, A. (1990). *Introducing levinas to undergraduate philosophers*. <http://faculty.evansville.edu/tb2/trip/levinas.intro.htm>
- 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.
- Cevizci, A. (2008). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Ceylan, Y. (2019). Ninian smart’ın din eğitimiyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (79), 483-498. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/sosekev/issue/72083/1160015>
- Çalışkan, İ. (2007). Dini bir tutum olarak ötekine yaklaşımın kur’ani temelleri. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 7-28.
- Çiftçi, İ. (2006). *Uluslararası ilişkilerde öteki kavramı ve avrupa birliği ile islam konferansı örgütünün 2002 istanbul buluşmasında türk modeli söylemi* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ebü Dâvûd, Süleyman b. Eş’as es-Sicistânî, (1981). *Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Efil, Ş. (2016). Kendini ‘öteki’nde fark etmek: ben-öteki ilişkisinin felsefî uzantıları. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/2, 51-66.
- Engebretson, K. (2006). *Learning about and learning from religion. the pedagogical theory of micheal grimmitt*, International Handbook of Religious, Moral and Spiritual dimensions in Education Vol I, (eds. de Souza, M.; Durka, G.; Engebretson, K.; Jackson, R.; McGrady, A) published by springer, Dordrecht, the Netherlands, 667-678, 667.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Penguin.
- Esra, A. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/4, 7-14.
- Ev, H. (2003). Din eğitiminin diğer din mensuplarına karşı tutumların oluşumuna etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 253-273.
- Gafarov, A. (2016). Felsefî ve dinî açıdan birlikte yaşamının temel değerleri üzerine bir analiz. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14 (31), 87-133.
- Gökkır, B. (2005). Kur’an’daki ehl-i kitap “öteki” mi? islâm araştırmalarda oryantlizmin kavramsal etkisi. *İslâmi Araştırmalar Dergisi*, 14, 37-54.
- Göregen, M. (2018). Batıda oluşan “öteki” anlayışının inançla olan ilişkisi . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3156-3167. DOI: 10.15869/itobiad.479376
- Gündüz, H. (2016). *Çağdaş felsefede öteki problemi*. (Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Hull, J. (2001). *Demokratik çoğulcu toplumlarda din eğitimi üzerine genel değerlendirme. Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar kitabı içinde* (s.33-42). (Şehbal M. Gökdal Çev.) Ankara: MEB. Yayınları.

- 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>
- İbn Hanbel, A. (1982). *el-Müsned*. (C. 5). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- İlter, T. (2006). Modernizm, postmodernizm, postkolonyalizm: ben-öteki ilişkileri ve etnosantrizm". *Küresel İletişim Dergisi*, 1, 1-16.
- İnceoğlu, Y. Çoban, S. (2014). *Azınlıklar, ötekiler ve medya*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İspir, N. ve Küçükalkan, G. (2013). "Ben" ve "öteki" ilişkisinde insan ve diğerleri. *Atatürk İletişim Dergisi*, 5, 1-10.
- Jackson, R. (1997). *Religious education and interpretative approach*, London: Hodder & Stoughton Press.
- Jackson, R. (2003). Başkalarının dünya görüşlerini anlama: Din eğitimi yorumlayıcı yaklaşımlar. Çev. İbrahim Kapaklıkaya. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 189-216.
- Jackson, R. (2005). *Din eğitimi: yorumlayıcı bir yaklaşım*. Çev. Üzeyir Ok & M. Ali Özkan. Dem Yayınları.
- Kalın, İ. (2013). *İslam ve batı*, 4. Baskı. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü, *Journal of Yaşar University*, 7/5, 2886 - 2899
- Karaman, Ö. (2021). *1990 sonrası küresel hakimiyet teorilerinde islam'ın bir 'öteki' olarak konumlandırılması*, (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kayıklık, H. & Yapıcı, A. (2005). *Gençlerde dinsel hayatın ötekine yönelik tutumlara etkisi: çukurova üniversitesi örneği*. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/1, 5-38.
- Kaymakcan, R. (2012). *Dini çoğulculuk ve din eğitimi*. İçinde M. Köylü (Ed.), *Din eğitiminde çağdaş konular* (ss. 81-102). Dem Yayınları.
- Keyman, E. F. (1996). Farklılığa direnmek: uluslararası ilişkiler kuramında "öteki sorunu". F. Keyman, M. Mutman & M. Yeğenoğlu. (Der.), *Oryantalizm, hegemonya ve kültürel fark* kitabı içinde (s. 71-106) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kızılabdullah, Y. & Yürük, T. (2008). Din eğitimi modelleri çerçevesinde türkiye'deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11/32, 101-123.

- Kirman, M. A. (2019). Hakikat tekelciliği ve dinî partikülarizm. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 19/2, 330-346.
- Köse, M. & Küçük, M. (2015). Oryantalizm ve “öteki” algısı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 1/1, 107-127.
- Kutlu, S. (2002). *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyumu*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14/1, 301-322. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/724/9152.pdf>
- Kutlu, S. (2023). Laik örgün eğitim sisteminde doktrin merkezli çoğulcu din eğitimi mümkün mü? <http://www.sonmezkutlu.net>.
- Kükürt, R. O. (2007). *Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı* (Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Macit, G. (2013). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- MEB. (2023). https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/15104708_201813015378536-DKAB_9-12.SYnYFDOP2018.pdf
- Müslim, E.M. (1992). *Sahîhu müslim, I-III*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Nipkow K. E. (2003). Avrupa birliği anlayışı çerçevesinde almanya’da din eğitimi. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* kitabı içinde (s.64-66). (Şehbal M. Gökdağ Çev.) Ankara: MEB. Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2007). Çok kültürlü toplumlarda “din hakkında öğrenme” ve “dinden öğrenme” modeli. *Marife*, 7/2, 251-264. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3343851>.
- Özcan, Z. (2022). Bireylerin kendilerine ve “öteki”lere karşı merhamet düzeylerinin dinî yönelimleri açısından incelenmesi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 5/1, 47-66.
- Özensel, E. (2016). Bir değer olarak bir arada yaşamak ve öteki, değerler bilançosu. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), *Değerler Bilançosu-Beyaz Kitabı* içinde (9-12), Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Özensel, E. (2020). Farklılıkların bir arada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 369-378.
- Öztürk, A. (2018). *Ötekileştirmenin inşası ve etkinliği bağlamında televizyon haberleri: suriyeli sığınmacılar*. (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).

- Öztürk, M. (2015). İslam'ın Müslümanların ötekisi/ötekileri. *Sabah Ülkesi Kültür Sanat ve Felsefe Dergisi*.
<https://www.sabahulkesi.com/2015/01/11/islam%C4%B1nm%C3%BCsl%C3%BCmanlar%C4%B1n-%C3%B6tekisi%C3%B6tekileri/>
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Türkçe sözlük*, 3. baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Schnopper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde "öteki" ile ilişki* (A. Sönmez Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Selçuk, D. S. S. (2012). Postmodern dönemde farklılığın kutsanması ve toplumun parçacılaştırılması: "öteki" ve "ötekileştirme". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15/2, 77-99.
- Shepherd, J. (1991). İslam ve din eğitimi (mezhebe dayalı olmayan model), *I. Din eğitimi ve din hizmetleri semineri kitabı* içinde (ss. 370- 378). (B. Demirkol, Çev.) Ankara: DİB Yayınları.
- Shepherd, J. (2003). Fenomenolojik bakış açısı: eleştirel anlamda sorgulayıcı din eğitimi, *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası sempozyum bildiri ve tartışmaları kitabı* içinde (ss. 323-335.). (D. Namsan Çev.) Ankara: MEB Yayınları.
- Smart, N. (1966). *The teacher and Christian belief*. London: James Clarke and Co.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*, London: Faber & Faber.
- Smart, N. (1969). *The religious experience of mankind*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Smart, N. (1992). Din ve insan tecrübesi (A. İ. Yitik, Çev.). *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (7), 423-444.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: An anatomy of the world's beliefs*. Berkeley, London: University of California Press.
- Smart, N. (1998). *The world's religions*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss C. L (2007). *İrk, tarih, kültür* (H. Bayrı, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/öteki>
- Topçu, N. (1998). *İsyan ahlakı*, (M. Kök ve M. Doğan, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tosun A. (2016). Din eğitiminde ötekini tanıma ve dünya görüşü yaklaşımı: bir alan araştırması. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 19/48, 53-75.
- Tosun, A. (2015). *Kendini ve ötekini tanıma bağlamında din öğretiminde dünya görüşü modeli*. (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Tosun, C. (2018). Din eğitimi-öğretimi ve mezhep. *Journal of Islamic Research*, 29/2, 267.
- Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/2, 65-127.
- Yazır, M. H. (1992). *Hak dini kur'an dili*, I-X, İstanbul: Feza Yayıncılık.
- Yılmaz, H. A. (2016). Bir derleme: benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 79-89.
- Yılmaz, H. İ. (2020). *Bir arada yaşama tecrübesine katkısı bağlamında din öğretimi (samandağ örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir).
- Yürük, T. (2020). Nınian smart'ın “yedi boyutlu din modeli”ne göre ortaöğretim programlarında din olgusunun yeri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 20 (2), 761-801. DOI: 10.30627/cuilah.817548
- Zengin, Z. S. (2020). Osmanlı'da ‘öteki’ne bakışın dinamikleri ve eğitim alanındaki yansımaları. *ULUM* 3/2, 375-392.



The Problem of the “Other” in Formal Religious Education

Yusuf Batar

Extended Abstract

The main goal of this article is to discuss the nature, possibilities, and ways for students to develop a healthy and sustainable understanding of religious formations such as different beliefs, traditions, and communities in formal religious education. As it is known, the target audience of religious education at school is all students. In formal religious education, which aims to inform and raise awareness of all students about religion, regardless of their thoughts on religion, the phenomenon of religion is tried to be introduced to students without favoring any religion or sect. Thus, it is aimed for each student to develop a religious attitude that is compatible with himself /herself and his / her environment. Thanks to this education, where individual freedoms regarding belief and religious preferences are respected, differences in religious attitudes do not pose any problem. To achieve this desired goal in religious education, the sense of belonging and affiliation inherent in religion must be analyzed. Otherwise, it will be difficult to achieve the desired siege.

In this study, the educational dimension of the “other” problem, which reflects the perception of affiliation arising from the nature of religious attitudes, is discussed. The main problem of this study is to discuss the role of religious education in overcoming the “other” problem brought about by religious affiliations and to reveal the nature of the educational approach that should be adopted in this context. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the issues emphasized in the research revealing the philosophical, psychological, sociological, cultural, and especially theological dimensions of the concept of the other have been tried to be analyzed comparatively. Thus, before moving on to the educational aspect of the subject, the nature of the concept of the other has been revealed in general terms. The meaning of the concept of the other and the evaluations regarding its psychological, philosophical, sociological, and religious dimensions were analyzed with an interdisciplinary approach and some general determinations were made.

According to the data of the sciences in question, it is understood that individuals, ideas, social structures, and systems called as the “others” are existential realities and, in a sense, actors that add meaning to life. Therefore, the perception of the other, which is a natural reality of religious affiliations; in addition to its psychological and philosophical dimensions, its cultural dimensions, the nature of the religious belief adopted, the influence of social conditions on this issue, its political dimensions, etc. needs to be considered in all its aspects. In religious literature, affiliation expressions such as Muslim, Christian, Jewish, as well as descriptions such as true sect and false sect, all also contain a certain degree of emphasis on the “other”. We should not forget that thousands of years of history of religions and religious formations/conflicts from past to present played a role in the formation of this perception. In the light of the findings of different disciplines regarding the concept of the other, the approach that should be adopted and the methods that should be applied in religious education are emphasized for the perception of the “other” brought about by religious affiliations to be formed in a healthy way for the individual and the society.

We understand from the analyzes about the nature of the concept of the other and the evaluations about the perception of the other that comes with religious affiliation, that the “other problem”, which is a factual reality, is a very complex issue that needs to be emphasized sensitively in religious education and cannot be explained with a one-way cause-effect relationship. Therefore, the perception of the other, which is a natural reality of religious affiliations; In addition to its psychological and philosophical dimensions, its cultural dimensions, the nature of the religious belief adopted, the influence of social conditions on this issue, its political dimensions, etc. needs to be considered in all its aspects. To solve this problem, two issues must be taken into consideration. The first, in my opinion, is the analysis of the multidimensional structure and existential reality of the other, and the other is the development of educational approaches appropriate to this reality.

According to the conclusion drawn from the analysis of the relationship between self and other, it does not seem healthy for religious education to have goals such as ignoring the other or trying to position the other in relation to us, based only on the teachings of the adopted religion and behavioral changes appropriate to it. In our country, as in the rest of the world, an approach to religious education in which a single religion or religious interpretation is taken as basis and others are ignored or interpreted in our own way does not meet the need and produces many problems. As it is understood from the experiences in the world and in our country since religious education started to be given in schools, approaches that rely on a single religion, sect or religious interpretation and ignore or marginalize others harm both society and religion in the short and long term. The lack of an educational approach that encompasses everyone causes problems of both insensitivity towards others and exclusion.

On the other hand, we have long witnessed situations of marginalization caused by religious interactions outside of school. In short, we have learned through living and experiencing that we need religious approaches that protect the rights of the other. The most practical solution to meet this need is an all-encompassing approach to education.

In today's understanding of religious education, protecting religious thought and lifestyles in a way that does not threaten differences is among the most important goals of modern societies. Two issues that need to be taken into consideration in achieving this goal come to the fore: Ensuring the right to religious belief and education, and ensuring that these rights do not constitute an obstacle to the exercise of the rights of people of other (other) beliefs. It is understood that the problem of the other makes itself felt as an important problem area in the approaches that come to the fore in modern religious education discussions, where the possibility and conditions of religious education at school are discussed. Especially since the second half of the 90s, the tendency to act from unity in religion and religious education has been replaced by the tendency to act from pluralism and differences. As a matter of fact, Smart, who is known for his suggestions that inspire pluralistic religious education approaches, advocates in his studies, which are referred to in the literature as "phenomenological approach", that all religions should be observed with their own subjectivity, and that other religions other than the dominant religion in society should be taught from the perspective of the members of that religion (empathic approach). It is seen that Smart's works, which reflect his views on the nature and education of religion, provide a theoretical background that can form the basis for the solution of the problem of the other. Smart's suggestions are based on knowing the other with his/her own reality, rather than defining him/her from our own perspective. Two basic features that make the phenomenological approach functional in terms of the "problem of the other" attract attention: bracketing and empathy. By bracketing, it is meant to keep one's own beliefs in the background as much as possible. In the empathic approach, it is aimed to give students an insider's perspective on how members of other religions feel in their religious rites and worship, in order to understand the doctrines and rituals of other religions objectively. Therefore, bracketing what belongs to us and an empathetic approach are issues that must be emphasized in religion in order to protect the rights of the other and to establish productive relations with the other.

At this stage, a more systematic framework has begun to emerge over time for religious education practices appropriate to the sociology of multicultural societies. In the relevant sources, this issue has continued to be discussed with many new names such as doctrinal, sectarian, inter-sectarian, supra-sectarian, inter-religious, questioning, critical religious education. In all of these discussions, how to handle what is different, what attitude to adopt towards views other than the adopted religious view, etc. Questions like these have always come to the fore. As a matter of fact, we see that one of the main determinants in the conceptualization of religious education approaches such as "religious learning",

“learning from religion” and “learning about religion”, which has become a classic and developed by John Hull inspired by the works of Michael Grimmit, is “relationships with the other”. Therefore, in the literature, it is possible to evaluate all of them in this context, since the variables in Hull’s triple classification are generally decisive in terms such as “Transdenominational Religious Teaching”, “Religious Teaching According to Denominations”, “Interfaith Religious Teaching”. We can say that a perspective in line with the “religious learning” approach is generally applied in the literature, under names such as doctrinal, traditional, faith-based, confessional religious education approach. There is always the risk that this type of religious education, based on a certain religious view, may turn into an oppressive religious education/training. On the other hand, such religious education may narrow students’ perspective on events, phenomena and the world. Therefore, this approach is not very useful in terms of the other problem. The most important criticism of this approach is that it may be valid for homogeneous societies, not multicultural societies. Although we accept the criticisms directed at the religious learning approach, since a social life in which this approach is completely eliminated does not seem possible, studies can be carried out to reorganize this approach according to phenomenological and empathic perspectives. As a matter of fact, today traditional religious education continues to be practiced in many parts of the world, including the Western world. This approach remains valid, especially in educational practices under Church control. Moreover, religious homogeneity continues in some countries. Therefore, we cannot neglect to develop understandings aimed at protecting the law and dignity of the other along with the traditional religious education approach. Thus, a breadth of understanding that will protect the law of others can be created in environments where the religious learning approach is applied. The breadth of understanding on this subject can be supported by considering the fact that diversity in the field of religious life, as in other areas, is a universal reality, that everyone’s religious values are untouchable for themselves, and that not believing is a “right” as much as believing.

In the light of these findings, when we evaluate the different teaching approaches applied in religious education in terms of the problem of the other, it is understood that religious education approaches that are suitable for the multicultural social life conditions, which are a reality of the contemporary world, are needed in order to create a healthy perception of the other. From the evaluations, it is understood that religious education approaches in line with the understanding of multiculturalism are more applicable and that all stakeholders involved in the education processes should be designed according to this understanding. Accordingly, this perspective should be in force, especially in program development processes, determining educational goals and creating content. It is understood that conceptualizations such as “learning from religion”, “learning about religion”, “trans-denominational religious teaching” and “inter-religious teaching”, which have begun to settle in the contemporary religious education literature, are important

road maps in this regard. It seems that approaches that are based on a single religion, sect or religious attitude and ignore or oppose the other carry the risk of marginalization. However, while protecting the law of the other, it is necessary to take into account the sense of affiliation and belonging inherent in religion. Instead of expecting any religion to give up its own claim to “truth” in order to care for the other, an understanding should be developed that will accept the fact that everyone’s claim to “truth” is respectable for themselves. Therefore, when developing policies on this issue, it is necessary to try to develop a supportive understanding in the theological sense as well as the pedagogical dimension. In this sense, we can summarize the ideal general attitude with the following sentence: An understanding of religious education should be provided based on everyone being aware of their own religious affiliation and attitude and developing a respectful and accepting attitude towards the religious belief of others. If we act with such a general understanding, all methods, including the seemingly uniformist religious learning approach, can lead to productive results in terms of the problem of the “other”.

DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DOĞAL AFETLERLE BAŞA ÇIKMADA TEMEL KUR'ANİ KAVRAMLAR

Süleyman GÜMRÜKÇÜOĞLU*

E-mail: sgumrukcuoglu@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-767X>

Citation/©: Gümrükçüoğlu, S. (2023). Din eğitimi açısından doğal afetlerle başa çıkmada temel Kur'anî kavramlar. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 79-109.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1331610>

Öz

Afetler; yeri, zamanı ve şiddeti belirsiz, can ve mal kaybına neden olan olaylar olması nedeniyle tarih boyunca insanlığın öncelikli konularından biri olmuştur. İnsan hayatını derinden etkileyen afetleri anlama, izah etme ve sorunlarını aşma gibi davranışlar, afetlerin ortaya çıkardığı sonuçlardır. Bu anlamlandırma çabası içinde en etkili motivasyon dindir. Din, bireylerin yaşamları boyunca çeşitli alanlara ilişkin tutum ve davranışlarına yön veren temel değerleri belirler. İnsanlar yaşam mücadelesinde çoğu zaman dini inançlarına yönelmekte, onlardan manevi destek alarak yaşamlarını sürdürmektedir. Çünkü dini inançlar, bireylerin bu çabalarına, kader, tevekkül, sabır ve dua gibi başa çıkma değerlerini sunma potansiyeline sahiptirler. İnsanın maruz kaldığı afetler, genellikle takdiri ilahi, kader ve tevekkül algısı üzerinden yanlış yorumlanmakta, sorunun insani yönü göz ardı edilmektedir. Bu noktada din eğitimi, dinle ilgili değerlerin ve kavramların sağlıklı anlaşılması ve algılanmasında önemli fonksiyonlar icra etmektedir. Bu çalışma bireylerin maruz kaldıkları afet ve musibetler karşısında, bir teselli ve savunma refleksi olarak geliştirdiği yanlış algıları, din eğitimi açısından irdeleyip, İslam'ın belirlediği değerleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Afetler karşısında, insan faktörü, insan iradesinin yetkinliği, tedbir, tevekkül, sabır ve duanın gereği vurgulanmış, bilimsel ve teknik ilerlemeler takip edilerek koruyucu önlemlerin

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

alınmasına dikkat çekilmiştir. Çalışma, dini başa çıkmada etken olan kader, tevekkül, sabır ve dua anlayışını, İslam'ın değer bütünlüğü içinde ele alıp, betimsel analizlerle ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Dini başa çıkma, Afet, Kur'an, Kader, Tevekkül, Sabır, Dua.

BASIC QUR'ANIC CONCEPTS FOR RELIGIOUS EDUCATION IN DEALING WITH NATURAL DISASTER

Abstract

Disasters have been one of the priorities of humanity throughout history. These disasters are known as events that cause loss of life and property and whose place, time and severity are uncertain. Some behaviours such as understanding and explaining disasters that deeply affect human life and overcoming the problems encountered are the results of disasters. In unexpected events, some explanations are tried to be made about the causes and consequences of the events from scientific, religious, social and psychological perspectives. The most effective motivation in this endeavour is religion. At this point, religious education performs important functions in the healthy understanding and perception of religious values and concepts. Religion determines the basic values that guide the attitudes and behaviours of individuals in various fields throughout their lives. People often turn to their religious beliefs in their struggle for life and they can keep their lives under control by receiving spiritual support from them. Religious beliefs have the potential to offer coping values such as fate, trust, patience and prayer to individuals in these efforts. The disasters that people are exposed to are generally misinterpreted through the perception of providence, fate and tawakkul; the human responsibility aspect of the problem is ignored. This study aims to address the misperceptions that individuals develop as a consolation and defence reflex in the face of disasters and calamities they are exposed to in terms of religious education and to reveal the values determined by Islam. The human factor in the face of disasters, the competence of human will, the necessity of precaution, trust, patience and prayer are emphasised, and attention is drawn to taking protective measures by following scientific and technical advances. The study aims to reveal the understanding of fate, tawakkul, patience and prayer, which are factors in religious coping, within the value integrity of Islam and to reveal them with descriptive analyses.

Keywords: Religious education, Religious coping, Disaster, Qur'an, Destiny, Tawakkul, Patience, Prayer.

Giriş

İnsanoğlu var olduğu coğrafyaya bağlı olarak afetlerle (deprem, sel, ığ, heyelan, salgın hastalıklar gibi) sık sık karŐılaŐmaktadır. Bu olayların ortaya çıkma zamanı, mekânı ve Şekli önceden bilinemediği için, insanların ve toplumların kontrol yeteneğini ve ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir (Köse & Küçükcan, 2000, s. 2). Bu travmanın, insanlar üzerindeki etkisinin azaltılmasında din en önemli manevi motivasyondur.

İnsanın bu süreçte yaşadığı maddi ve manevi yoksunlukların üstesinden gelebilmesinde ve normal hayata dönebilmesinde olayların anlamlandırılması önemlidir. Dini anlamlandırma, insanın yaratan ve yaratılan arasındaki ilişkisini, evren ve yaratıcıyla olan ilişkisini (doğal afetler gibi durumlarda), kulluk vazifesini ve sosyal çevreyle olan ilişkilerinde (komŐuluk, arkadaŐlık vb.) belirleyici bir işlevi olan süreçtir. Bu bağlamda, dini anlamlandırma, insanın karşılaştığı problemlere çözümler üretme konusunda yardımcı olur. İnsana, yüce ve aşkın bir varlığın gözetimi altında olduğunu hatırlatarak, insanın iradesi ve gücünün sınırlılığını fark etmesini sağlar. Doğal afetler gibi durumlar, insanın irade ve gücünün en belirgin Şekilde sınırlı olduğunu hissettiği alanlardandır. Bu nedenle insan, manevi bir yaklaşım ve dini kavramlar aracılığıyla problemlerin üstesinden gelmek için dini bir başvuruda bulunarak Allah'ı algılama ve açıklama Şeklini benimser. Dini inançları güçlü olan bireyler, travmatik yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında Allah'a yönelerek teselli bulmaktadır. Bu nedenle bireyler, yaşadıkları travmanın etkisini daha az hissetmektedir (Çirhinlioğlu, 2014, ss. 91-92).

Din, bireyi ve toplumu etkileyen sosyo-kültürel bir kurum olarak (Armaner, 1980, s. 75), insanın duygu, düşünce, irade, vicdan, davranış gibi bütün kabiliyet ve eğilimlerine hitap eden manevi bir gerçekliktir (Peker, 1990, s. 94; Tümer, 1987, s. 221). İnsan hayatını etkileyen bir olgu olarak din, bireyin zihinsel dünyasını etkileyerek değer yargılarını oluşturur ve davranışlarını Şekillendirir. Dinler, inananlara Şükretme, merhamet, başkalarını düşünme, sabır, gönüllülük, affetme, yardımseverlik gibi tutumlarla nasıl yaŐanılması gerektiği konusunda örnekler sunar. Bu tutumların kazandırılması ve insanın Őekillendirilmesinin arka plânında belli değerler vardır (elikel, 2008, s. 75).

Dini inançtan güç alan bu değerlerin sağlıklı oluşması ve geliŐmesinde din eğitimi önemli fonksiyonlara sahiptir. Bu noktada Bayraklı (1989, ss. 287-307), din eğitiminin iŐlevini kısa ve uzun vadeli hedefler olarak belirler. Kısa vadeli hedeflerin insan ömrüyle kısıtlı olduğunu ve uzun vadeli hedeflere hizmet ettiğini, uzun vadeli hedeflerin ise ahirete dönük olduğunu belirtir. Din eğitimi, toplumların manevi ihtiyaçlarını karŐılamaya yardımcı olurken, afetlere karşı dayanıklılığı artıran değerleri ve bilincide pekiŐtirir. Bu manada Kur'an, insanın ihya ve inşasında belirleyici konuma sahiptir. Nitekim din eğitimi almış bireyler; hayatın acı ve sıkıntılarıyla başa çıkmak, hayatı anlamlandırmak ve keŐfetmek gibi birçok konuda Kur'an'ın ortaya koyduğu değerleri referans almaktadırlar (Özdoğan, 2000, s. 307).

İnsan hayatını merkeze alan İslâm dini; insanı aciz bırakan olağanüstü olaylara çözümleyici bir anlayışla yaklaşmayı öngörmüştür (Köse & Küçükcan, 2000, s. 20). Bu noktada kader, tevekkül, sabır ve dua gibi kavramlar, dini başa çıkmada bireyin manevi motivasyonunu sağlayan kavramlar olarak kilit rol üstlenirler. Kavramların doğru algılanması ve anlaşılması sağlıklı din eğitiminin en önemli unsurlarından biridir. Bu kavramlar konu örgüsü içinde literatür incelemesi ve değerlendirmesi şeklinde ele alınıp incelenecektir. Dolayısıyla verilerin toplanmasında dokümantasyon tekniğine, analizinde ise betimsel içerik analizine başvurulmuştur.

1. Din ve Din Eğitimi

İnsanın varlığı ile başlayan insanın değişim ve dönüşüm serüveni, onu hem dinin hem de eğitimin kimi zaman öznesi kimi zamanda nesnesi kılmıştır. Bu iki kavramın bir araya gelmesi ile oluşan “din eğitimi” ise insanın maddi ve manevi gelişimini sağlayan eğitim/öğretim sürecini oluşturmaktadır (Gözütok, 2010, s. 44). Nitekim bireyin bilgi, duygu ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyen dinin, eğitim etkinliği dışında bırakılması beklenemez.

Din; akıl sahibi insanları kendi özgür iradeleri ile doğruya, iyiye ve güzele yönlendiren ilahi sistemler bütünü şeklinde tanımlanmıştır (Karagöz, 2015, s. 122). Geertz (1993, ss. 87-125) ise dini; “insanda uzun vadeli ve kuvvetli motivasyon sağlayan, insanın varoluşuyla ilgili açıklamalarda bulunan, bireyin gerçeklik algısını şekillendiren bir sembolik eylemler sistemi” olarak belirtmiştir. Bu noktada din kavramının çok boyutlu olması muhtelif din tanımlarını ortaya çıkarmıştır. Bazıları dinin bireysel ve toplumsal yönünü ele alırken, bazıları ise dinin aşkın yönünü ele alıp vurgulamışlardır (Köse, 2000, s. 182; Eliade, 2004, s. 170). Yapılan tanımlamaların tek bir tanımda toplanması noktasında; “Din, insanlara bir hayat tarzı sunan, onları belirli bir dünya görüşü içinde toplayan kurumdur, bir değer biçme ve yaşama tarzıdır; yaratıcıya isteyerek bağlanma, birtakım şeyleri hissetme, onlara inanma ve onlara uygun iradi faaliyette bulunma olgusudur; üstün varlıkla ona inanan insan arasındaki ilişkiden doğan deneyimin inanan kişinin hayatındaki etkileridir.” (Altaş&Arıcı, 2017, s. 62) şeklinde bir tanımlama yapılmıştır.

Bu tanımlar içinde en kapsayıcı olan teolojik tanımlamalardır. Çünkü inanma, insanın vazgeçilmez bir ihtiyacı olarak onla birlikte var olmuş ve var olmaya da devam edecektir. Bu durum, insanda sınırsız güce inanma konusunda kodlanmış, genetik bir programın mevcut olduğunu göstermektedir (Tarhan, 2014, s. 193).

İnanmanın beraberinde getirdiği en belirgin unsur, bireyin söz, fiil ve davranışlarına anlam ve değer katan ölçüleri oluşturmasıdır. Bu manevi ölçüler, toplum içinde yaşayan bireylerin bir arada var olmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan değerler bütünüdür. Değerlerin birleştirici, yönlendirici ve engelleyici özelliği, bireyin kendini kontrol etmesini sağlar (Aydın & Gürler, 2018, ss. 15-16). Bu değerlerin bireye

kazandırılması ve kalıcılığının sağlanmasında eğitim, en önemli fonksiyonu yerine getirmektedir.

Din eğitimi, “bireyin fitratında bulunan inanma ihtiyacı çerçevesinde din olgusunu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olma sürecidir” (Okumuşlar & Genç, 2012, s. 55). Din ve eğitim alanları, bireyin tutum ve davranışlarında değişiklik sağlama amacıyla ortak bir zemine sahiptirler. Dolayısıyla insanın doğuştan getirdiği bütün kabiliyetlerini geliştirerek onun yaşadığı topluma uyumlu bir birey olmasını sağlayan amaçlı ve planlı eğitim etkinlikleri, dini kabiliyetlerin gelişmesi içinde gereklidir. Bu şekilde bireyin fitrattan kaynaklanan özellikleri ile fiziksel yeteneklerini uyumlu bir şekilde geliştirebilmesini sağlamış olan din eğitimi, insanın anlam arayışına yanıt verme ve dengeli bir kişilik geliştirme konularında önemli role sahiptir (Keyifli, 2013, s. 117; Altaş & Arıcı, 2017, s. 68).

Bu noktada din eğitiminin amacı, bireyin yaratılışında bulunan inanma ihtiyacını kavramasına rehberlik etme, dinin önerdiği norm ve değerler çerçevesinde bireyin hayatını tanzim edip onu maddi ve manevi yönde geliştirmektir (Tosun, 2002, s. 23). Bu tespitten hareketle din eğitiminin iki temel amacı bulunmaktadır:

- a. İnsanın yaratılışında bulunan inanma, bağlanma, güvenme, dayanma gibi psikolojik özelliklerinin sonucu olarak dinin bir olgu olarak kavranmasına rehberlik etmek.
- b. İnsana, inandığı dinin sunmuş olduğu yaşam biçimini, norm ve değerlerini öğretme ve kavratma noktasında yol göstermek (Okumuşlar & Genç, 2012, s. 55).

Din ve eğitim maddi boyutta eşit beklenti ve kazanımlar sağlasa da, manevi boyutta din, bunlara uhrevi bir anlam katarak anlam genişlemesi sağlar. Bu sayede insan tüm yaratılanlarla değer odaklı ilişki geliştirerek, doğru ve yanlış, haklı ve haksız, ahlâkî olan ve olmayanı fark eder (Yazıcı, 2006, ss. 504-505). Böylece din, toplumun sosyal varlığı ile kaynaşarak, birey ve toplum için kuşatıcı ve yönlendirici bir fonksiyon icra eder (Bilgin, 1981, s. 9; Günay, 1993, s. 262). Bu durum psikolojik açıdan bir şahsiyet bütünlüğü sağladığı gibi, ortak değerlerin oluşturduğu toplumsal güven ve huzurun da gerçekleşmesine katkı sunar (Taplamacioğlu, 1972, ss. 191-192). Bireyin, çocuklukta kazandığı din kaynaklı bilgi ve normlar, sadece çocukluk çağına ait davranışlarla sınırlı kalmaz. Onun bütün hayatını etkileyecek maddî ve manevî değerleri belirler (Dam, 2014, s. 51; Peker, 1991, ss. 83-84).

Araştırmalar, çocukluk dönemi dinî bilgi ve kazanımların, bireyin kişilik yapısını, alışkanlıklarını, inanç ve değer yargılarını belirlediğini, güçlü karakter ve kişilik temellerinin bu dönemde atıldığını ortaya koymaktadır. Değerler, insan, evren ve Allah arasında dengeli, tutarlı ve sürekliliği olan fiillerin gerçekleşmesini sağlayan normlardır. Bu öğretiler insanın insanla, insanın evrenle, insanın Allah'la yaratılış gayesine uygun ilişki geliştirmesini öğütlemektedir. Bu nedenle İslam dininde eğitim, şartlandırmadan öte,

insanın beden, ruh, vicdan, akıl ve irade gibi tüm yeteneklerini geliştirmesiyle, yaptıklarının ve yapacaklarının bilincinde olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Böyle bireyler, kendileriyle ve diğer insanlarla değer odaklı ilişkiler geliştirerek, birbirlerinin hak ve hukukunu gözeten, kendi iç bütünlüğünü sağlamış bireyler olarak toplumsal değer ve normlara katkı sunarlar (Gümrükçüoğlu, 2021, s. 308).

2. Afet Kavramı

Toplumsal ve bireysel travmalar meydana getiren afet kavramı, Arapça kökenli olup “belâ, musibet, hastalık, kusur, isabet ettiği şeyi yararsız kılan durum” gibi anlamlara gelir (İbn Manzur, 1994a, s. 16). İstilah anlamı ise; “toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar” şeklinde tanımlanmıştır (AFAD Sözlüğü, 2021, s. 9). Afet kavramının tanımlanmasında ve anlaşılmasında kullanılan musibet kavramı; insanın genellikle kendi iradesi dışında ve beklemediği bir anda karşılaştığı olağanüstü olay ve zorlukları ifade eder. Dini literatürde ise; ansızın gelen felaket, bela, sıkıntı, hastalık, kıtlık, zarar, yangın, ölüm ve deprem gibi üzüntü verici halleri ve durumları ifade etmek için kullanılmıştır (Çağrı, 2006, s. 255).

Bir olayın afet sayılabilmesi için; insanların günlük yaşantılarının normal işleyişinin bozulması, afetin yarattığı yıkıcı, bozucu ve yıpratıcı etkileriyle insanların baş edememesi, bu olumsuzlukların dış bir müdahale olmadan aşamayacak düzeyde olması, gerekmektedir (Ergünay, 1999, ss. 3-4). Afetin büyüklüğü genel olarak bir olayın meydana getirdiği can kayıpları, yaralanmalar, yapısal hasarlar ve yol açtığı sosyal ve ekonomik kayıplarla ölçülmektedir (Kadioğlu & Özdamar, 2005, s. 21).

Doğal afetler kapsamında volkanik patlamalar, tsunami, deprem, toprak kaymaları, sel, kuraklık, çevre kirlenmesi ve tahrip edilmesi, salgın hastalıklar gibi afetler bulunmaktadır. Teknolojik ve insan kökenli afetler ise genelde nükleer, kimyasal ve büyük endüstriyel kazalar ile savaş sırasındaki nükleer, biyolojik ve kimyasal silahların etkileri sonucu oluşan insan faktörünün içinde olduğu afetlerdir (Kadioğlu & Özdamar, 2005, s. 21; Akdağ, 2002, ss. 5-6). Günümüzde afetlerin genel özelliklerine bakacak olursak (Yılmaz, 2003, s. 4), afetler;

- Canlılar ve yerleşkeler arasında kayıplara, korku, panik, şok ve salgın hastalıklar gibi psikolojik travmalara neden olur,
- Günlük aktiviteleri aksatır, ekonomiyi ve sosyal altyapıyı (inşaat, elektrik, ısıtma, su, kanalizasyon, ulaşım ve iletişim sistemleri) tahrip eder,
- Ülkenin ve bölgenin ekonomik kalkınmasını geciktirir,
- Bireyler ve toplumlar üzerinde uzun yıllar fiziksel, sosyal, ekonomik, psikolojik etkiler bırakır,
- Afetin vurduğu bölgeler, genel olarak farklı bölgelerden yardım alarak gelişir,
- Afetlerde verilen kayıp ve nüfus artışı doğru orantılıdır,

- Az gelişmiş ülkelerde can ve mal kaybı, gelişmiş ülkelere kıyasla daha fazladır.

Ülkemizde tarihten bugüne kadar yaşanan depremler, istatistiksel analizlere göre; yaklaşık beş yılda bir büyük bir depremin ortaya çıktığı ve bu depremlerin geniş çapta can ve mal kaybına neden olduğunu göstermektedir. Bu doğal afetler sonucunda yaklaşık 1000 kişi hayatını kaybederken 2100 kişi de yaralanmıŐtır. Ayrıca, depremler nedeniyle ortalama 7000 fazla bina ya tamamen yıkılmıŐ veya ağır hasar görmüştür (AFAD, 2018, s. 43).

Türkiye yer kürenin yüzde 0,5'ini kapsayan karasal alana sahip olmasına rağmen, 1900 yılından günümüze kadar meydana gelen büyük depremler açısından, 77 depremler dördüncü sırada yer almaktadır. Bu durum, Türkiye'nin depremler açısından dünya genelinde "yüksek riskli" olarak nitelendirilebilecek bir coğrafyada bulunduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, heyelan, sel, kaya düşmesi, çığ gibi doğal afetler de bölgeler bazında sık sık yaŐanmaktadır (AFAD, 2018, s. 8).

Bireyler ve toplumlar üzerinde gerek doğal afetler gerekse insan kaynaklı afetler ciddi travmalar oluŐmasına neden olmaktadır (Sever & Değirmenci, 2019).

Afetlerin ortaya çıkardığı can ve mal kayıpları salt doğa olayları neticesinde değil, insan kaynaklı nedenlerle de gerçekleşmektedir. İnsanların yaşam alanlarının, zemin ve yapı yeterliliğine uygun inşa edilmemeleri, maddi ve manevi anlamda acı sonuçlar doğurmaktadır. Afetlerin sonuçları yönüyle insan unsuru önemli bir etken olarak karŐımızda çıkmaktadır (Dombrowsky, 1998, ss. 24-25).

3. Afetlerle Başa ıkma Dinin Rolü

Dini başa çıkma, "hayatın ortaya çıkardığı problem ve stres ile mücadele sürecinde kişinin inancını kullanma yolu" olarak tanımlanmıştır (Kula, 2005, s. 59). Bireyin yaŐamında karşılaştığı fiziksel, psikolojik ve sosyal problemleri anlamada ve çözümlemede dinin olumlu yönünü ne çıkararak, zorlukların üstesinden gelmede dinin araç kılınmasıdır. Dolayısıyla din, karşılaşılan duygusal ve ruhsal bunalımların, zedeleyici ve yıkıcı etkilerini asgari düzeye indirgemektedir. Bu süreçte inanç, bireye sağlam ve güçlü bir manevi motivasyon sağlayarak, hayatın getirdiği çeşitli engeller ve sorunlarla mücadele etme gücü kazandırır (Bahçekapılı, 2012, s. 150).

Pargament ve arkadaşları, insanların Tanrı tasavvurları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada üç tip Tanrı tasavvuru belirlemiŐlerdir (Pargament, 2005, s. 286; Ayten, 2012, s. 63). Bu tasavvurlar kişinin Tanrıyla olan ilişki boyutunu oluŐurmaktadır. Bu boyutlar, bireyin dini başa çıkma da  farklı dini başa çıkma tarzı ve eğilimini kullandığını ortaya koymaktadır (Cirinlioğlu, 2014, ss. 117-121; Pargament, 1988, ss. 90-104).

İŐbirlikçi Eğilim: Bu yaklaşımda birey ve Tanrı, problemin üzümünde ortak olarak çalışırlar. Dini başa çıkma sürecinde birey Tanrı'ya karşı büyük bir güven duymakla birlikte

kendine düşen etkinlikleri yaparak, çaba harcamaktadır. Dolayısıyla hem birey hem de Tanrı aktif katılımlıdır.

Kararı Başkasına Bırakan Eğilim: Bu eğilimde birey pasif, Tanrı aktif konumdadır. Sorunlar karşısında birey hiçbir gayret ve çaba sarf etmeden, Tanrının sorunlara müdahale edip çözmesini bekler.

Kendi Kendini İdare Eden Eğilim: Birey muhatap olduğu sorun ve problemleri, Tanrıdan hiçbir yardım beklemeden kendi bireysel gayret ve imkânları ile çözme eğilimindedir. Bu süreçte birey aktif Tanrı ise pasif konumdadır.

Bu üç eğilim bireyin Tanrısıyla ilişkisinin temelini oluşturan iki anahtar boyuta dayanmaktadır. Birincisi, problem sürecindeki sorumluluk odağı; ikincisi ise, problemin çözüm sürecindeki aktiflik seviyesidir (Kula, 2005, s. 61).

Bireyler, kendi imkânlarıyla aşamayacakları bir sorunla karşılaştıklarında, Tanrı inancı ve onun meydana getirdiği değer ve normlar sayesinde, problemin sebep olduğu korku ve endişeleri azaltarak manevi bir rahatlama duymaktadırlar. Örneğin, insan, hayatında ciddi sorunlar oluşturan bir hastalıkla yüzleştğinde, bu durumun Allah'ın iradesinin sonucu kendisinin imtihanı olduğunu bilir ve durumu böyle tanımlar (Hökelekli, 2012, s. 64). Bu süreçte insanlar sorunlardan kurtulmak için inançlarından ve dini pratiklerinden destek alırlar (Kula, 2002, s. 60). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, insanların % 45'inin stresli durumlarda dini davranışlara, hastalık, ölüm gibi olumsuz bir durumla karşısında ise % 78'inin dini değerlere yöneldikleri görülmüştür (Topuz, 2003, s. 66).

Hayatta karşılan her türlü maddi ve manevi zorluklar karşısında, din ve dini baş ediş eğilimleri, insan psikolojisinde çeşitli anlamlandırmalara zemin hazırlamaktadır. Bunlar Ayten'e (2012, s. 49) göre şöyledir.

Anlam arayışına cevap verme: Din, bireyin anlam arayışına en uygun yanıtı sağlayan bir gerçekliktir. Özellikle sıkıntılı ve zor zamanlarda din, bireye yaşadıklarını ve başına gelenleri değerlendirme noktasında bir anlam alanı sunar.

Kontrol sağlama: Birey, kendi sınırlarını aşan ve kontrol duygusunu kaybettiği durumlarla karşılaştığında, bu olayların daha yüksek bir güç tarafından yönetildiği düşüncesi psikolojik bir kontrol duygusu sunar.

Manevi teselli: Dinin verdiği daha üst bir varlığa bağlanma hissi herhangi bir problemle karşılaşan bireyin manevi teselli ve rahatlama bulmasını sağlar.

Samimiyet ve yakınlık hissi: Din, bireye Allah'a yakın olma hissini tatma imkânı sunan inanç esasları ve ibadetler aracılığıyla etkisini gösterir. Bunun yanı sıra din, bireyin namaz, oruç ve hac gibi ibadetleri yapmakla Allah'a karşı görevlerini yerine getirme ve O'na yakın olma hissini verirken, bu ibadetlerle kazanılan bilinç bireye başkalarını daha iyi anlama, sosyal ilişkilerinde daha anlayışlı ve merhametli olma yetisi kazandırır.

Hayatı dönüştürme: Din, hayatını dönüştürmeyi hedefleyen bireye hem olağan çabalarında hem de zorlu ve sıkıntılı zamanlarında imkânlar sunar. Bu imkânlar sadece hayatın dönüşmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin olgunlaşmasına ve kendini geliştirmesine de katkıda bulunur. Özellikle mistik anlayışların sunduğu dinin, bireye sabır gösterme, problemleri çözme ve daha huzurlu bir hayat için her an daha fazla çaba sarf etme motivasyonu sunması, bireyin kendi gelişim ve gerekleşim sürecini desteklemektedir.

Ali Köse ve Talip Küçükcan 1999 Marmara depremi sonrasında yaptıkları araştırmalarında, dini inançların, stres, ölüm, afet, yaralanma ve kayıpların daha çabuk kabullenilmesinde olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla inançlı insanların sabır ve mücadele gücü, problemlerin ve stresin aşılmasında bireyin dayanma gücünü kuvvetlendirmektedir (Köse&Küçükcan, 2006, ss. 139-149). Bireyin hayatta karşılaştığı her türlü sorunu aşmada, maneviyat ve dinin, önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Bağekapılı, 2012, ss. 144-146).

İnsan, din duygusunu, dini düşüncesini, dini davranışlarını ve dini ilişkilerini, kontrol edemediği veya üstesinden gelemediği durumlara baş etmede kullanarak, psikolojik, biyolojik ve sosyal rahatlatma ve savunma mekanizması geliştirir. Böylece birey, stres, karamsarlık ve umutsuzluktan kurtularak, huzur, güven ve mutluluğun kapısını aralar.

4. İslam ve Afet

İslam ve afet arasındaki ilişki, hem teolojik hem de pratik açılardan incelenmesi gereken önemli bir konudur. İslam, afetleri Allah'ın iradesi ve hikmeti doğrultusunda meydana gelen olaylar olarak görür. Afetlerin insanlar üzerindeki etkileri ise, onların iman, sabır, tevekkül ve şükür gibi ahlaki değerlerini sınyarak geliştirirken, insanların birbirlerine yardım etmelerini, dayanışma ve merhamet duygularını da geliştirmektedir.

Aşağıda, Kur'an ve Sünnet'te yer alan pek çok ayet ve hadisten yararlanarak, İslam'ın afetlere karşı nasıl bir tavır takındığı ve afetlere nasıl bir anlam yüklediği irdelenecektir.

İslam dininin temel referans kaynağı olan Kur'an'da afetler kısa şeklinde anlatılmıştır (Kara, 2018, s. 58). Bu noktada geçmiş milletlerin yaşam süreçlerini anlatan Kur'an kıssaları, fert ve toplumların, salgın hastalıklar, deprem, sel, yangın, kıtlık, taş yağmuru, ekirge, savaş gibi insan ve doğa kaynaklı afetlere maruz kaldıklarını bildirmektedir (Bakara, 2:55; Araf, 7:133; Hud, 11:67; İsrâ, 17:68; Ankebut, 29:40).

Kur'an'da helâk olan kavimlerin ve milletlerin anlatılması; helâk olan kavimlerin güç ve ihtişamına dikkat çekme, insanları uyarma, hatırlatma, Allah'a karşı inkâr, azgınlık, fesat ve şımarıklıktan sakındırma gayelerine yöneliktir (Derzeve, 1997, s. 154). Bu kavimlerin helâk nedeni sadece küfürleri ve elçilerin getirdiği mesaja inanmamaları değildir. Bu toplumların, defalarca uyarılmalarına rağmen Allah'a karşı adeta meydan okumaları ve ahlaki bakımdan ıslahı mümkün olmayan bir sapkınlık göstermeleri, uğradıkları cezaların

sebepleridir (En'âm, 6:6; Yûnus, 10:13; Kehf, 18:59; Kasas, 28:58). Müslümanlar açısından bu kıssalardan çıkarılacak dersler, helâke götürecek davranışlardan uzak durmak ve hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü afetlere karşı tedbir almaktır. Bu yönüyle Kur'an kıssaları eğitici, öğretici ve ibret verici özelliklere sahiptir (Şimşek, 2013, ss. 93-101; Câbirî, 2010, ss. 383-391). Bu nedenle kıssaların verdiği mesajlar her dönemde inananları teselli, inkârcıları ise ikaz etmeleri (Kasas, 28:3; Sebe, 34:18-19) yönüyle güncelliğini korumaktadır.

İslam'ın afetlere bakış açısının ortaya konulmasında, helâk ve musibet kavramlarının açıklanması önemlidir. Bu kavramların hem Kur'an'da hem de lügatteki karşılıklarının ve kullanımlarının ele alınması meselenin anlaşılması bakımından önem arz etmektedir.

Helâk kelimesi sözlük anlamı itibariyle, “düşmek, yuvarlanmak, yatağa düşmek” anlamlarına geldiği gibi günaha, kötülüğe ve kötü duruma düşmeye de helâk denilmiştir (Cevherî, 1984, ss. 1616-1617; Zemahşerî, 1998, ss. 378-379). Ayrıca Râgıp el- İsfahânî (öl. 502/1108), helâk kelimesinin; “yok olma, değişime uğrama, bozulma ve ölüm” anlamına gelen dört kullanımına değinmektedir (İsfahânî, 1961, ss. 544-545). Kur'an'da helâk kavramı, genellikle toplumların kendi bireysel tercihleri ile işledikleri günahların bir sonucu olarak meydana gelen olaylar için kullanılmıştır.

Musibet kavramı ise; “insanın genellikle kendi iradesi dışında ve beklemediği şekilde karşılaştığı” ağır sıkıntı veren hastalık, ölüm, kıtlık, yangın, deprem gibi afetler için kullanılırken (İsfahânî, 1961, ss. 287-288; İbn Manzur, 1994b, ss. 235-236), Kur'an'da, zorluk, meşakkat ve imtihan gibi farklı anlamları da ifade etmektedir (Abdülbaki, 1987, ss. 527-528).

Kur'an'da musibetler ve benzeri durumlarla ilgili ayetlerde, sabır, tahammül, imtihan, sorumluluk ve ibret alma gibi konulara vurgu yapılmaktadır. Bu ayetlerin özetle işaret ettiği hususlar şu şekilde sıralanabilir (Karaman, 2020, s. 12):

a) Zorluklar karşısında imtihan ve sabır: Kur'an, insan hayatında zorlukların ve musibetlerin kaçınılmaz olduğunu belirtir. Allah, insanları belli zamanlarda farklı zorluklarla imtihan etmektedir. Bu imtihanlar arasında korku, açlık, mal ve can kaybı, hastalık ve çeşitli sıkıntılar yer almaktadır. İmtihanlar, insanların fitratına göre değişebilir. Kimisi için imtihan; mal, mülk, evlat ve sağlık gibi nimet sayılan şeylerle olurken, kimisi içinse yokluk, hastalık, musibet gibi zorluklarla mücadele etmek olabilir (Mülk, 67/2). Yaratılış ve ölümün meydana getirdiği imtihan gerçeği, insanın hayatını anlamlandırmak ve hayatındaki zorluklara karşı güçlü bir tutum sergilemek için önemlidir. Bu nedenle, insanların hayatındaki zorluklara karşı sağlam bir iman, sabır ve metanetle hareket etmeleri ve bu imtihanlardan ders çıkarmaları, onların hem dünya hem de ahiret saadetleri için gereklidir (Karaman, vd., 2008a, s. 416).

b) Hayır ve şer, iyilik ve kötülük hepsi Allah'tandır: Kur'an'a göre iyilik ve kötülük kapsamında insanın başına gelen her şey Allah'tandır. *"Kendilerine bir iyilik dokunsa "Bu Allah'tandır" derler. Başlarına bir kötülük gelince de "Bu senin yüzündendir" derler. (Ey Muhammed!) De ki: "Hepsi Allah'tandır."* (Nisâ, 4:78). Ayet, insanların genellikle kendi arzuları veya başkalarının eylemleri nedeniyle karşılaştıkları kötü olaylarda Allah'ı suçladıklarını, başlarına iyi şeyler geldiğinde ise Allah'ı övmeyi unuttuklarını belirterek, her türlü durumun Allah'ın kontrolünde olduğunu ve her şeyin O'nun takdiriyle gerçekleştiğini hatırlatmaktadır. Kur'an insana iyilik ve kötülüğü açıklamış ve bunlardan herhangi birini seçme yeteneğinin insana verildiğini belirtmiştir: *"Ona iki göz bir dil, iki dudak vermedik mi? Ve ona iki yolu göstermedik mi?"* (Beled, 90:8-10) buyrulurken dünya hayatının madden ve manen yaşanır kılınması için gerekli bilginin elde edilmesine ve bu bilginin öğretilmesine aracılık eden duyu organlarından bahsedilmiştir. "İki yol" ise genellikle "iyilik ve kötülük yolları" olarak açıklanmış olup bu ifade insanın, olgular ve eylemler üzerine "doğru-yanlış, iyi-kötü" şeklinde hüküm verme ve tercihte bulunma yetenekleriyle donatıldığı anlamına gelir. Böylece bu iki kısa ayette Allah Teâlâ'nın insana bilgi edinme, düşünüp yargıda bulunma ve seçim yapma yetenekleri vererek, ona sorumluluk sahibi olma vasfını kazandırdığı görülmektedir (Karaman, vd., 2008a, s. 626).

c) Bireysel veya toplumsal tercihlerden kaynaklanan musibetler: İnsanların hem bireysel hem de toplumsal tercihleri, elde edilecek sonuçları etkiler. Bu konuda Kur'an Bedir ve Uhud savaşlarının sonuçlarını karşılaştırır (Âl-i İmrân, 3:165). Uhud savaşında Müslümanların, Hz. Peygamber ve komutanların emirlerini dinlemeyip nöbet yerlerini terk ederek ganimet toplamaya koşmaları, savaşın sonucunu etkileyecek tedbiri ihmal etmeleri, yenilginin sebebini oluşturmuştur. Allah'ın kâfiri mümine musallat ve üstün kılması hususunda şaşırılmış sahabeye, *"Bu, nereden başımıza geldi?" dediniz, öyle mi? De ki: "O (musibet), kendinizdendir."* buyrulurken Allah'ın koyduğu tabii kanunlara uygun olarak tercihlerinin sonucunu yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca Müslümanlar yaşamış oldukları Bedir ve Uhud savaşlarının muhakemesini yapmaya çağılarak ders çıkarmaları istenmiştir (Karaman, vd., 2008b, s. 711).

d) Hiçbir doğal afet ve musibet, tesadüfe bağlı değildir: İnsanlık tarihinde olmuş ve olacak her şey Allah'ın bilgisinin kapsamında olup belirli bir kitapta yazılmış ve açıklanmıştır: (Tevbe, 9:50-51; Tegâbün, 64:11). *"Yeryüzünde ve kendi nefislerinizde uğradığınız hiçbir musibet yoktur ki, biz onu yaratmadan önce, bir kitapta (Levh-i Mahfuz'da) yazılmış olmasın. Şüphesiz bu, Allah'a göre kolaydır."*, *"Elinizden çıkana üzülmeysin ve Allah'ın size verdiği nimetlerle şımarmayın diye (böyle yaptık.) Çünkü Allah, kendini beğenip övünen hiçbir kimseyi sevmez."* (Hadid, 57:22-23). Bu ayetlerde, insanın hayata bakışını belirlemede son derece önemli bir gerçeğin vurgulanması söz konusudur. Bu gerçek, her ne olursa olsun, olan ve olacak her şeyin Allah'ın ezeli ilminde kayıtlı olduğudur. Eğer insan bir musibetle karşılaşır, bu hususta düşünmeli ve sonuçlar çıkarmalıdır. Bu sonuçlar, gelecekteki davranışlarına ışık tutacak şekilde olmalıdır. Eğer insan bir nimetle karşılaşır,

asıl kaynağının kendi bilgi, beceri ve çabası olmadığını, bunun Allah'ın lütfu olduğunu göz önünde bulundurarak övünme ve böbürlenmeden uzak durmalıdır. Dolayısıyla, bu nimetin kendisine yüklediği sorumluluğun bilincinde olarak hareket etmelidir. İslam bilginleri musibetlerle ilgili olayların, kader kavramı çerçevesinde ve genel yaratma fiili açısından Allah'a; irade, ihtiyar, sebeplere tevessül açısından da kula ait olduğunu belirtmişlerdir (Karaman, vd., 2008a, s. 251; Zehmahşeri, 1953, s. 113).

e) Allah birçok musibeti ve cezayı bağışlamaktadır: Kur'an, insanların karşılaştıkları çeşitli felaketlerin kendi hatalarından kaynaklandığını belirterek, bu felaketlerin birçoğunun affedildiğine veya suçlunun cezasının ahirete tehir edildiğine dair birçok ayet içermektedir (Bakara, 2:286; Nisa, 4:31; Şura, 26:30; Fâtır, 35:45; Zümer, 39:41). Bunlardan biri, *"Başınıza gelen her musibet kendi yaptıklarınız yüzündendir; kaldı ki O birçoğunu bağışlar"* (Şura, 42:30) ayetidir. İnsanın karşılaştığı felaketler; kişinin kendi davranışları veya eylemleri sonucu meydana gelir. Bunların, evrendeki fiziksel ve sosyal yasaları göz ardı etmek, gerekli önlemleri almamak, Allah'a karşı isyankâr davranışlarda bulunmaktan kaynaklandığı vurgulanır. İnsanların tercihlerinin kötülük ve şerden yana olması maddi ve manevi anlamda olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Bununla birlikte *"Eğer Allah, insanları zulümleri yüzünden cezalandıracak olsaydı, yeryüzünde hiçbir canlı bırakmazdı. Fakat onları takdir edilen bir müddete kadar erteliyor"* (Fâtır, 35:45) ayetinde, insanın olumsuz tercihleri neticesinde yaptığı her hata sonrasında ceza ve felaket verilmediği, insana hatalarını telafi etme imkânı tanındığı vurgulanmaktadır. Çünkü Allah sabır sahibidir ve kullarına vereceği nimet ve azabı dilediği kadar tehir edebileceği gibi azap veya affetmeye de yetkilidir. Bu nedenle, insanlar hatadan ders almalı ve doğru yolu bulmak için çaba harcamalıdır.

Evrende karşılaşılan her olay Allah'ın ilim ve kudretiyle gerçekleşmektedir. Allah'ın yaratma ve yönetme işlerindeki değişmez tabii kanunu ifade eden "sünnetullah" terimi genellikle toplumların helâk edilmesi ve cezalandırılmasıyla ilgili kullanılmıştır (Okumuş, 2012, ss. 751-758). Kur'an, geçmişteki toplumların yaptıklarını tekrarlayanların da aynı felakete karşılaşacaklarını vurgular ve geçmişteki kavimlerin başına gelen olayların diğerleri için bir ibret kaynağı olduğunu belirtir. Bu nedenle, doğal olaylarda ortaya çıkan ölçülere uygun davranışımız aynı zamanda bir imtihandır. Nitekim Kur'an'da bu açık bir şekilde vurgulanmıştır: *"Andolsun ki biz, sizi biraz korku ve açlıkla, bir de mallar, canlar ve ürünlerden eksilterek deneriz..."* (Bakara, 2:155). Dolayısıyla burada imtihan; zorluklara sabır gösterip göstermeyeceğimiz ve yaşanmışlıklardan ders çıkarıp çıkarmadığımızla alakalıdır.

Dini öğretiler ve toplumsal tecrübeler vasıtasıyla insanların sahip oldukları birikimler, bireyin ve toplumların karşılaşacakları olumsuzlukların önüne geçmeye veya doğuracağı zararı asgariye indirmeye imkân verir. Bu insanın hem dini hem de insani görevidir (Karaman, 2020, ss. 903-905). İşte tedbir, insanın felaketler öncesinde kendisinin elinden gelen çabayı göstermesidir. Hem Kur'an'ın hem Hz. Peygamber'in uygulamalarına

bakıldığında, tedbirleri terk etmek; tasvip edilmemektedir. Hz. Peygamber, ortaya çıkması muhtemel musibetlerde, Müslümanları tedbir almaları konusunda uyarmıştır (Zengin, 2020, s. 240). Bu konuda insanın can güvenliğini tehdit eden bazı zararlı hayvanların ihramlıyken bile öldürülebileceğini buyurmuştur (Müslim, "Hac", 68). Medine'de bir evin, ev halkı içerideyken yanması haberi Hz. Peygamber'e ulaştığında: "Bu ateş var ya! Sizin düşmanınızdır. Uyuduğunuz zaman onu söndürün de size zarar vermesin" (Buhârî, "İsti'zan", 499) şeklinde buyurarak, tedbirli olmaya dikkat çekmiştir.

Toplumlar, tarihi süreçte fiziksel ve duygusal yıkımlara ve etkilenmelere maruz kalmışlardır. İshak el-Kindî ve sonrasında birçok İslam âlimi tarafından benimsenen anlayışa göre, ölüm dahil olmak üzere musibetler hayatın kaçınılmaz bir gerçeğidir. İnsanın hiçbir musibetle karşılaşmaması, var olmaması gerektiği anlamına gelir. Çünkü musibetler, değişme ve bozulma niteliği taşıyan şeylerin değişiminden ve bozulmasından kaynaklanmaktadır (Çağrı, 2006, s. 255). Buna göre; insanın sağlığını, hayatını can ve mal güvenliğini tehlikeye atan her olay bir tehdittir. İnsanlara düşen, tehdit ve risklere karşı önlem olarak korunmaktır (Karaman, 2020, ss. 903-905).

5. Afetlerle Başa Çıkmada Temel Kur'anî Kavramlar

İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an, tüm insanlara hitap eden, onlara dünya ve ahiret mutluluğuna ulaşmanın yollarını gösteren bir kitaptır. Dolayısıyla dini başa çıkmada etkili olacak unsurlardan olan kader, tevekkül, sabır ve dua Müslümanlar için yaşama rehberlik edici kavramlardır. Bu kavramlar, Kur'an bütünlüğü içinde ele alınıp değerlendirilecektir.

5.1. Kader

İnanç, insan hayatında zorluklarla mücadelede etkili bir motivasyondur. Dindar bireyler, sadece kendi yaşantılarında değil, kendileri dışında da meydana gelen olumsuzluklarda, rehabilite edici davranış ve anlayış geliştirme özelliğine sahiptirler. Bu özellik, olumsuzluklar karşısında pozitif bir tutum sergileme ve kontrol edemedikleri olayların bir yüce güç tarafından çözüleceğine olan inanca sahip olma şeklinde ifade edilebilir. Birey, dinin bu etkisi sayesinde hayata daha bütüncül ve olumlu bir bakış açısı geliştire bilmektedir. Bu noktada kader inancı, ontolojik olarak bireyin kendini konumlandırabilmesine yardımcı olarak, hayata daha olumlu bakabilme ve çözüm yollarını görebilme imkânı sunmaktadır (Karaca, 2015, ss. 107-108). Kader bu haliyle "insanın bilme, anlama ve açıklama ihtiyacına bir cevap olarak duran, ona yorumlama biçimi sunan bir epistemolojidir." (Macit, 2014, ss. 11-12).

Kur'an'da yüzen fazla yerde isim ve fiil kalıplarında Allah'a nispet edilen kader kavramı (Abdülbaki, 1988, ss. 681-683) sözlükte; "planlamak, hükmetmek, gücü yetmek, ölçü ile yapmak, kıymetini bilmek ve rızkını daraltmak" (İbn Manzur, 1994c, ss. 74-80) gibi manalara gelmektedir. Terim anlamı ise; "Yüce Allah'ın ezelden ebede kadar olacak bütün nesne ve olayların zamanını, yerini, biçimini, ezeli ilmiyle bilmesi ve belirlemesidir."

(Topaloğlu & Çelebi, 2010, s. 173). Hadid suresinde (57:22) bu durum şöyle açıklanmaktadır: “*Yeryüzünde ve sizin başınıza gelen herhangi bir olay yoktur ki, biz onu yaratmadan önce o, kitapta bulunmasın. Doğrusu bunu bilmek Allah’a kolaydır.*” Allah kâinatta meydana gelecek olan her şeyi bildiğini ve kendisinin iradesi dışında herhangi bir şeyin olmayacağını ifade etmektedir. Allah’ın bilmesi kulun cebir altında kaldığı anlamına gelmemektedir (Kaya, 2010, s. 81).

Kaderin bir parçası olan kaza ise sözlükte; “hükmetmek, muhkem ve sağlam yapmak; emretmek ve yerine getirmek anlamlarına gelmektedir.” Terim anlamı ise; “Allah’ın irade ve takdir buyurduğu şeyleri zamanı gelince, ilim ve iradesine muvafık olarak var etmesidir.” (Bilmen, 1972, s. 173; Yavuz, 2001, s. 58).

Kader kavramı, Kur’an’da en çok ölçü anlamında kullanılmaktadır (Yavuz, 2001, ss. 58-63). Söz konusu ayetler genel manada Allah’ın yaratmadaki düzeni ve dengesini açıklayacak niteliktedir (En’am, 6:96; Hicr, 15:21; Furkan, 25:2; Talâk, 65:3; Şûrâ, 42:27; Mü’minûn, 23:18). Allah’ın bilmesi, takdiri, kudreti ve yaratması ile ilgili kavramlar, İslam dininde önemli bir yere sahiptir. “*O’nun işi, bir şey yaratmak istediği vakit sadece “ol” demektir. O şey derhal olur.*” (Yasin, 36:82), “*Gerçekten biz, her şeyi bir ölçü ve dengede yarattık*” (Kamer, 54:49), “*O her şeyi yaratmış ve yarattığı o şeyleri bir ölçüye göre takdir etmiştir*” (Furkan, 25:2), “*Her insanın amelini (veya kaderini) boynuna yükledik (çabasına bağlı kıldık).*” (İsrâ, 17:13). Buna göre evrendeki her şeyin, atomlardan güneş sistemlerine kadar olan sevk ve idaresi, Allah’ın bilgisiyle uyumlu bir düzen ve ölçü içinde gerçekleşmektedir.

Ancak “kader ve kaza önceden tespit edilmiştir, sonuç değişmez ve çalışmaya gerek yoktur” gibi bir düşünceden hareketle insanın tüm irade ve fiilini devreden çıkararak, hayatın akışındaki işleri oluruna bırakması doğru değildir. İnsanlar, Allah’ın takdir ettiği hayatı yaşarken, seçimleri ve eylemleriyle hayatlarını etkilerler. Bu nedenle, hayatın akışındaki işleri oluruna bırakmak, insanların sorumluluklarını yerine getirmemesi ve hayatlarını heba etmeleri demektir.

İslam dininin temel inanç anlayışını ortaya koyan Ehl-i Sünnet’in kader inancına göre bütün canlıların fiillerini Allah yaratmıştır (Sabunî, 1978, s. 134). Fakat insanın bir iradesi olduğunu ve kendi fiillerini oluşturacaklarını, bundan dolayı davranış ve eylemlerinden sorumlu tutulacaklarını savunmuşlardır (Maturidî, 2003, s. 225; Aydın, 1979, ss. 331-333).

İnsan, akıllı ve iradi bir varlık olarak yaratılmıştır. Bu sebeple yaşantısından sorumludur. Kuran, insanın özgür iradesine vurgu yaparak, kendi tercihlerini yapabileceğine işaret etmektedir. “*Artık kazandıklarının karşılığı olarak, az gülsünler, çok ağlasınlar*” (Tövbe, 9:82), “*De ki: “Hak, Rabbinizdendir. Artık dileyen iman etsin, dileyen inkâr etsin...”*” (Kehf, 18:29), “*Müşrikler ‘Allah bize bunu emretti’ diyerek atalarının yanlış yollarına devam ederler. Ey Resulüm sen de ki: ‘Allah çirkin şeyleri emretmez’*” (A’raf, 7:28), “*Ey Resulüm sen de ki: İster inansınlar isterlerse inanmasınlar*” (İsra, 17:107), “*Biz ona (hayır ve şer) iki yol göstermedik mi?*” (Beled, 90:10).

Bu noktada İslam bilginleri, insanın maruz kaldığı afet ve musibetleri genel yaratma fiili açısından Allah'a; irade, ihtiyar, sebeplere tevessül, kesb ve hak ediş gibi beşerî etkenler açısından da kula ait olduğunu belirtmişlerdir (Zehmahşerî, 1953, s. 113; Karaman, vd., 2008a, s. 251). Bu açıdan afetler de doğal veya insan kaynaklı nedenlerden ortaya çıkabilir. Ancak her doğa olayını afet olarak kabul etmek mümkün değildir. Meydana gelen bir doğa olayının afet boyutunu kazanması, ortaya çıkarılan sonuçların sebeplerinden dolayıdır. Örneğin, yetersiz yapısal dayanıklılığa sahip bir binanın orta şiddetli bir deprem sonucunda yıkılması ve can kayıplarının yaşanması, sadece doğal bir afetin sonucu olarak değerlendirilemez. Bu bağlamda, can veya mal kaybına yol açan olayların doğal mı yoksa insan etkisiyle mi meydana geldiği hususu göz önünde bulundurulmalıdır. Doğal afetlerin oluşum süreçleri incelendiğinde, bazı afetlerin önlenemez olduğu görülmektedir; ancak, bu afetlerde yaşanabilecek kayıpların azaltılabilir olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. İnsanlar, doğa olayları üzerinde doğrudan kontrol sahibi olmasalar da insanların doğa olaylarının etkisini azaltmak için çeşitli önleyici tedbirler alabilmeleri mümkündür (Oyanik & Cengiz, 2020, ss. 87-89).

5.2. Tevekkül

Yaratılış gereği zayıf bir canlı olarak dünyaya gelen insan, hayatı boyunca birçok zorluk ve sıkıntıyla karşılaşır. Böyle anlarda insan kendinden daha güçlü bir yaratıcıya sığınma ihtiyacı hisseder. Kur'an'da Allah'a sığınmak, O'na güvenip dayanmak gerektiği, bunun İslam inancının bir gereği olduğu vurgulanmaktadır (Âl-i İmrân, 3:122; Mâide, 5:11, 23; Tevbe, 9:51; Yûnus 10:84).

Kur'an'da değişik fiil kalıplarında kırk ayette geçen (Abdülbaki, 1988, s. 531). Tevekkül kavramı sözlükte; “dayanmak, güvenmek, itimat etmek ve işi başkasına havale etmek, vekil tayin etmek, terk etmek, bırakmak” anlamlarına gelmektedir. İstilah olarak “bir taraftan meşru hedefe ulaşabilmek için gerekli bütün çabayı gösterirken diğer taraftan da Allah'a dayanıp güvenmek ve işin sonunu O'na bırakmak” demektir (İsfahânî, 1961, s. 531; Çağrı, 2012, s. 1). Ayrıca gerçek anlamda tevekkülün gerçekleşmesinde ilk safhayı oluşturan tedbir kavramı, tevekkül kavramıyla ilintili önemli bir kavramdır. Sözlükte “bir şeyin arkası gerisi, bir şeyin sonucunu incelemek, bakmak, düşünmek, işin sonunu düşünerek gereği gibi davranmak, iyi yönetmek” anlamında kullanılan tedbir (İbn Manzur, 1990, ss. 268-275; Atar, 2011, s. 258) “herhangi bir hususta muhtemel zararları def etmek için önceden alınan önlemler” şeklinde tanımlanmaktadır (Asım Efendi, 1305, s. 317; Yeğin, 1981, s. 2123). İnsanın iradi bir varlık olarak gerek kendi iradesi gerekse iradesi dışında meydana gelebilecek afetlere karşı tedbir alma sorumluluğu vardır.

Hz. Peygamber, doğal afetlere ve zorluklara maruz kalanların sadece kaderi bahane göstermek yerine tedbir almalarının (dua, koruyucu önlemler) Allah'ın kaderinin bir gereği olduğunu belirtmiştir (Tirmizî, “Tıp”, 21; İbn Mâce, “Tıp”, 1). İnsanın hayatta karşılaştığı zorluklar karşısında tedbirli olmasını tavsiye eden Hz. Peygambere “Devemi bağladıktan

sonra mı tevekkül edeyim yoksa bağlamadan mı?” diye soran bir sahabiye, “Önce bağla, sonra tevekkül et” (Tirmizî, “Kıyâme”, 60) şeklindeki cevabı, tevekkülden önce tedbir alınmasının gerekliliğine vurgudur. Tevekkülün bir ön koşulu olarak tedbir almak gerektiği açıktır. Bu nedenle, öncelikle alınması gereken tedbirleri almak, sonrasında ise işlerin sonucunu Allah’a havale etmek gerekir.

Bireyin güven içinde yaşaması için, bilimsel verilerin ortaya koyduğu önlemleri ve tespitleri incelemek, tevekkül inancının gereğidir (Karaman, 2020, s. 916). Tevekkülün iş görmeyi ve tedbir almayı terk etme biçiminde yorumlanması dinen haram sayılmıştır. Dolayısıyla gerçek bir tevekkül anlayışına sahip olan Müslüman; elinden gelen çalışma ve gayreti göstermekle birlikte sonucun Allah’ın iradesine bağlı olduğunu bilir. Bu bakış açısı, Yüce Allah’ın herhangi bir şeyi yaratma zorunluluğu olmadığına bilincidir. İnsanın gayreti, bir araç olmaktan öte bir amaç haline geldiğinde, tevhit ve tevekkül inancı zarar görebilir. Bunun için Müslümanın, tevhide ve dini esaslara uygun olarak tevekkül anlayışını inşa etmesi gerekmektedir (Şahin, 2018, s. 27).

İnsan kaza ve kader düşüncesinden hareketle, tevekkül kavramını yanlış anlamlandırmamalıdır. Günümüzde, doğal afetler veya kazalar gibi olaylar, kişinin kusurunun olup olmadığına bakmadan sorgulanmadan, “Allah’ın emri böyle imiş, yapılacak bir şey yok” diyerek tevekkül ile ilişkilendirilmekte ve kolaycı bir çözüm olarak görülmektedir (Akbulut, 1992, s. 131).

Oysaki tevekkül, gelecekte meydana gelebilecek olaylar hakkında öngörüler üzerinden çalışarak gerekli önlemleri almak anlamına gelir. Kur’an-ı Kerim, insanların kendi kötülükleri sebebiyle karada ve denizde bozulma ortaya çıkacağını, bunun tabii bir sonucu olarak insanın çeşitli olumsuzluklarla karşılaşacağını açık bir şekilde ifade etmektedir (Rum, 30:41). Bu durumda, teknolojik gelişmelerin yol açtığı çevresel ve biyolojik felaketlerin, iklimi, üretimi ve beslenmeyi riskli hale getirdiği bir çağda, insanların ve toplumların, taşkınlık yaparak ilahi sınırları aşmaları nedeniyle, karada ve denizde çeşitli problemlerin yaşandığı bir gerçektir. Bu sebeple, insanların gelecekte meydana gelebilecek olaylar için öngörüler üzerinden çalışarak, gerekli önlemleri alması, tevekkül inancının bir gereğidir. Kur’an’ın ve Hz. Peygamber’in uygulamaları incelendiğinde de, tedbirleri terk etmenin tasvip edilmediği açıkça görülmektedir. Hz. Peygamber, ortaya çıkması muhtemel musibetler karşısında Müslümanlara tedbir almaları hususunda uyarılarda bulunmuştur. Müslümanlar, bu prensibe uygun hareket ederek sorunlarla başa çıkmaya çalışmalıdır (Zengin, 2020, s. 240).

Sağlıklı tevekkül anlayışı, bütün sebeplerin ve tedbirlerin ötesinde nihaî irade ve gücün Allah’a ait olduğunu pekiştirmektedir. Söz konusu bilincin oluşmasıyla kişi, sebeplere başvurduğu halde sonuç alamazsa bile ilâhî takdirin tecellisine saygı duyar ve karamsarlığa düşmeden iyimser ruh halini korur. Bu sayede kul iyimser ruh halini korumayı, moral çöküntüsünden kurtulmayı başarır. Kur’an’da, oğlu Yusuf’un kaybolmasından dolayı derin

bir üzüntü hali yaşayan Hz. Yakup'un Allah'a tevekkülünü dile getirerek yüksek bir metanetle ümidini koruduğu anlatılır (Yusuf, 12:18, 67, 83, 86-87). Bu örnek, tevekkülün güçlü bir duygu olduğunu, insanın zor zamanlarında ona sarılmasının hayatı olumlu yönde etkilediğini gösterir. Bireyin dış etkenlere bağımlılığını azaltarak içsel bir güven duygusu geliştirmesine yardımcı olur. Böylece bireyin kaygı düzeyini düşürür ve stresle daha etkili bir şekilde baş etme yeteneğini artırır. Araştırmalar da inançlı ve mütevekkil insanların felaket, üzüntü, hastalık gibi zorluklar karşısında psikolojik anlamda daha dirençli, ümitli ve başarılı olduklarını göstermektedir (Çağrı, 2012, ss. 1-2).

5.3. Sabır

Sabır, insanların zorluklarla karşılaştıklarında dayanma, tahammül etme ve metanet gösterme yeteneğini ifade eden önemli bir kavramdır. İnsanların hayatlarında karşılaştıkları zorluklar kaçınılmazdır ve bu zorluklarla başa çıkabilmek sabır göstermek mümkündür.

Kur'an'da sabır kelimesi, türevleri ile birlikte yüz üç ayette geçmektedir (Abdulkaki, 1988, ss. 507-508). Sabır, sözlük anlamıyla "engellemek, hapsetmek, tutmak, cesaretli olmak, acele etmemek ve direnç göstermek" (İbn Manzur, 1990, ss. 437-440) gibi çeşitli anlamlara sahiptir. Ancak terim olarak sabır daha derin bir anlam kazanır ve "üzüntü ve başa gelen musibetlere karşı direnç gösterme, olumsuzluklara rağmen metaneti koruyabilme" (Çağrı, 2008, s. 337) gibi anlamları içermektedir. Kur'an sabredenleri müjdelemektedir: "*Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla, bir de mallar, canlar ve ürünlerden eksilterek deneriz. Sabredenleri müjdele!*" (Bakara, 2:155). Bu ayet, sabrın önemine işaret etmektedir.

Kur'an'da sabır, sıkıntı ve zorluklarla karşılaşılması durumunda paniğe kapılmadan, acelecilik göstermeden, sağlam ve kararlı adımlarla ilerleyip Allah'ın takdirini ve vereceği hükmü beklemektir. Çünkü insanın kendi nefsi ve musibetlerle baş edebilmesi ancak sabırlı ve kararlı duruşu ile mümkündür (Yazır, 1992, ss. 448-449).

Sabır kavramı aynı zamanda namaz, tevekkül, takva, cihat, salih amel ve şükür gibi kavramlarla da sıkı bir ilişki içerisinde (Tok ve Kahraman, 2019, s. 97). Bu bağlamda, sabır, ibadetlerin ve Allah'a olan güvenin bir parçası olarak görülebilir. İnsan, sabır vasıtasıyla zorlukları aşabilir, kendini geliştirebilir ve olgunlaşabilir. Aynı zamanda, sabır, salih amellerin gerçekleştirilmesi ve şükretme duygusunun pekiştirilmesinde önemli bir role sahiptir.

Hayatın tüm zorlukları karşısında sabrı güçlendirmede dini inanç ve uygulamalar önemli birer kaynak olabilir. Başka bir ifadeyle Allah'a sığınma ve O'ndan destek alarak zorluklar karşısında sabır gösterme eğilimi, bireyin kendini güçlü hissetmesine ve zorluklarla başa çıkmasına, hayatta acıların da olduğu gerçeğiyle yüzleşerek olgunlaşmasına katkı sağlayabilir. Sabırlı insan, musibet anında güç ve denetim odağı olarak kabul ettiği Allah'a

dayanmakta ve bağlanmakta, bu yolla zorluklar karşısında başarı gösterebilmektedir (Hökelekli, 2013, ss. 128, 131).

Bu perspektiften bakıldığında, sabır insanın içsel gücünü ortaya çıkarır ve ona dayanma, dönüşme fırsatı sunar. Böylece insanın maddi ve manevi sorunların üstesinden gelmede bir motivasyon kaynağına olabilir. Alan araştırmalarında, bireylerin dindarlık düzeyleri arttıkça, dini başa çıkma stratejilerinden biri olan “sabrın sonu selamettir” ilkesini benimsemenin ve bu ilkeye dayalı dini başa çıkma etkinliklerini kullanma sıklığının arttığı görülmektedir (Ayten, 2012, s. 111).

Kanser hastaları, dini başa çıkma tutumları incelendiğinde, hastalıklarıyla başa çıkmada en büyük destekçilerinin inançları olduğunu belirterek, tedavi sürecinde duayı ve sabrı kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların inanç ve sabır tutumunun, hastalığı kabullenme ve onunla başa çıkmada önemli bir fonksiyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi, 2007, ss. 66-67, 78). Bu bulgular, dini kaynaklı sabır özelliğinin sorunları çözmeye önemli bir rol oynadığını göstermektedir

Hz. Peygamberde hastalık ve ölüm gibi her insanın başına gelebilecek bir takım musibet ve afetlerle sınanmıştır. Tüm bu musibetler karşısında bir an olsun sabrı elden bırakmamıştır. Oğlu İbrahim’in ölümüne gözyaşı döktüğünde, kendisine şaşıranlara şu cevabı vermiştir: “Göz ağlar, kalp üzülür. Biz Rabbimizi gazaplandırarak bir söz söylemeyiz. Eğer ölüm, doğru söyleyen (Allah’ın) herkesi kapsayan bir vaadi olmasaydı ve arkada kalan, önden gidene kavuşmayacak olsaydı ey İbrahim, biz şu ankinden çok daha büyük bir üzüntü duyacaktık. (Ey İbrahim) Biz senin için çok hüzünlüyük.” (İbn Mâce, “Cenâiz”, 53).

Hz. Peygamber inanan insanın, musibetler ve afetler karşısında sağlam durmasını, yıkılmadan ayakta kalmasını telkin etmiştir. Müminlerle kâfirleri karşılaştırdığı bir hadisinde şöyle buyurmuştur: “Mümin, yeşil ekine benzer. Rüzgâr hangi taraftan eserse onu o tarafa yatırır (fakat yıkılmaz), rüzgâr sakinleştiğinde yine doğrulur. İşte Mümin de böyledir; o, bela ve musibetler sebebiyle eğilir (fakat yıkılmaz). Kâfir ise sert ve dimdik selvi ağacına benzer ki Allah onu dilediği zaman (bir defada) söküp devirir.” (Buhârî, “Tevhid”, 31).

Gazali (ty., s. 176) sabırla ilgili; “İman ve sabır iç içedir. Dünyada kulun rastladığı hiçbir şey, iki durumun dışında kalmaz. Biri kulun heva ve isteğine uygun olandır. Diğeri kulun tabiatına uymayan tiksindiği şeydir. İnsan bu ikisinde de sabırlı olmaya muhtaçtır. Kul bu ikisine de uzak değildir. Bu açıdan kul, hiçbir zaman sabırdan müstağni değildir. Kulun başına bir musibet gelmesi, kulun isteği dışında gerçekleşen bir durumdur. Ancak onu def etme konusunda kulun ihtiyarı vardır.” değerlendirmesinde iman ve sabır arasında sıkı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, sabır bilincine sahip birey, müşkül durumlar, sıkıntılar ve acılar karşısında bunlardan etkilenmez. Hatta isyan etmeden bu tür zorluklara tahammül, manen gelişimini sağladığı iç huzuru bulmasını sağlar. Çünkü tevekkül eden

birey, sonuç ne olursa olsun ona razı olurken; sabreden birey ise karşılaştığı zorluklar sebebiyle şikâyetten vazgeçer (Karaman, 1996, ss. 85-86; Önal, 2008, ss. 456-463).

Dünya üzerinde gerçekleşen doğal olaylar, coğrafi ve jeolojik koşullara bağlı olarak belirli aralıklarla tekrar edebilir. İnsanların bu durumu deneyimleyerek tecrübe kazanması ve buna karşı hazırlıklı olması gerekmektedir. Doğal afetlerin ardından ortaya çıkan tahribat ve can kayıplarını sabırla karşılamak, ilahi bir imtihana rıza gösterme açısından uygun yaklaşımdır (Yüksel, 2020, s. 14). İnsandan istenen önlenebilir musibetlere katlanmak değil, musibetten korunma yönünde çaba sarf ederek önlem almak, kurtulma imkânı bulunamaması halinde durumu sabır ve metanetle karşılamaktır (Gazali, ty., ss. 72-73).

5.4. Dua

İnsanın hayatta karşılaştığı maddi ve manevi olumsuzluklarla baş etmede duaya duyulan ihtiyaç; insanın fitratı gereği yüce bir yaratıcıya inanma, ona bağlanma ve sığınmadan ileri gelmektedir. İnsanlar kendilerini çaresiz hissettiklerinde, depremler, savaşlar, hastalıklar, kazalar gibi öreseyici bir olaya maruz kalıp ölümlerle yüzleştiklerinde ilahi bir yardıma ihtiyaç duyup dua ve ibadetlere yönelmektedir. Nitekim dua, "insanın yaradılışında var olan tabii ve fitri din duygusunun bir sonucudur." (Certel, 2014, ss. 140-141).

Dua kavramı sözlükte "ağırmak, seslenmek, davet etmek, sevk etmek gibi anlamlara gelirken (İbn Manzur, 1994d, ss. 257-260), ıstılahta "küçükten büyüğe, aşağıdan yukarıya, huşu ve tezellül ile yakarış" (Tehânevî, 1996, ss. 553-554) anlamına gelmektedir. Kur'an'ın odak kavramlarından bir olan dua lafzı Kur'an'da iki yüzden fazla ayette geçmektedir (Abdulkaki, 1988, ss. 326-330). Kur'an'da dua kavramı genellikle; "ağrı, yardım isteme, bir şey sormak, istekte bulunmak, yalvarmak, Allah'ı tanımak, ibadet etmek, iman etmek, Allah'a yönelmek, hürmet, itaat ve sevgi ifadesi, yaklaşma vasıtası, sığınma" gibi anlamlarda kullanılmıştır (En'am, 6:71; Furkân, 25:77; Bakara, 2:23-186; Hûd, 11:47-61; Bakara, 2:23; A'raf, 7:29, 200; Enfal, 8:9; Ğâfir, 40:14, 40; Cin, 72:18, 19). Hadislerde ise Hz. Peygamber "ibadetin özü, ibadetin kendisi, rahmet kapılarını açan anahtar, dinin direği ve Müminin silâhı" (Tirmizî, "Da'avât", 1; İbn Mâce, "Duâ", 1; Ebû Dâvûd," Salât", 358) şeklinde nitelendirmelerde bulunmuştur. Hamdi Yazır'ın (1935, s. 665) "Duadan maksat bildirmek değil, kulluk göstermek; tevazu ve alçak gönüllülük arz ederek müracaatta bulunmaktır." teşpiti, duanın Yaratıcı ve yaratılan arasındaki en temel manevi ilişki boyutu olduğunu göstermektedir. Kur'an ve hadislerdeki kullanımları işığında dua; kulun, Allah'ın yüceliği karşısında aczini itiraf etmesi, sevgi ve tazim duyguları içinde Allah'ın lütuf ve yardımını dilemesidir.

Dua, insanın Allah'a içinde bulunduğu durumu ifade etmesi ve O'ndan istekte bulunması amacını taşıdığı için, kul ile Allah arasında bir iletişim anlamını da içermektedir. Bu diyalogun gerçekleşebilmesi için Allah'ın öncelikle insanı kendi varlığından haberdar etmesi, insanın da bu yüce kudreti kabul ederek Onunla iletişim kurma ihtiyacı duymuş olması gerekir. Dua, böyle bir iletişim neticesinde, insanın hem kendi ihtiyaç ve

eksikliklerinin giderilmesi için bir araç, hem de daha mükemmel bir diyalog aracı olarak işlev görmektedir. Bu durum, bireyin psikolojik yapısının bir tür bilinçdışı tepkisi olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda, bireyler farklı nedenlerden dolayı dua etme ihtiyacını zorunlu bir şekilde hissederler. Bu nedenle insan, tarihin hiçbir döneminde duadan uzak kalmamıştır (Cilacı, 1994, ss. 529-530; Koç, 2005, s. 25).

Bireyin hayatına duanın etkisini İmam Gazâli (ö. 505/1111); "Allah Teala'nın kaza ve kader-i ilahisinin mecrasından zerre kadar sapmadığı ve dönmediği bilinmektedir. O halde duanın faydası nedir? diyecek olursan, bilmiş ol ki dua ile belanın kalkması da kader-i ilahidir. Bu bakımdan dua, belanın kalkmasının sebebidir. Rahmetin de celbedicisidir. Nitekim kalkan, gelen okların geri çevrilmesinin sebebi; suyun da yerden biten otların bitmesinin sebebi olduğu gibi. Nasıl ki kalkan, atılan oku geri gönderdiğinden gelen okla çarpılırsa, aynen dua da bela ile boğuşup çarpılır." (Gazali, 1974, s. 284) şeklinde belirtmiştir. Bireye ilahi bir güç tarafından korunduğunu hissettiren dua, ona yalnız olmadığı duygusunu kazandırarak öz güven duygusunu güçlendirir. Böylece insan, hayatın tüm zorluklarını aşmada güçlü bir motivasyon sağlamış olur (Tarhan, 2009, s. 102).

İnsanın, herhangi bir durumda yaşadığı içten bir dua deneyimi, genellikle tatmin, güvenlik ve kabul görme gibi olumlu ve yapıcı etkileri beraberinde getirir. İnsandaki şiddetli sıkıntı, kaygı ve öfke duygularını azaltmada yardımcı olan dua, insanın psikolojik ve sosyal uyumunu artırır (Hayta, 2006, ss. 172-174). Bu sebepten dua, insanın duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyerek hayatı yorumlama biçimini ve algısını şekillendirir. Bu etkiler, kişinin ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerinde olumlu sonuçlar doğurur. Ancak, bu olumlu etkilerin gerçekleşebilmesi, bireyin inanç düzeyine bağlıdır. Duanın içten gelerek derin ve samimi bir inançla devamlı olarak yapılması son derece önemlidir (Hökelekli, 1993, s. 227; Certel, 2014, s. 146).

İnsanın maruz kaldığı afetlerle başa çıkmada olumlu rol oynayan dua; insanda dinginlik ve sükûnet sağlarken, umudun kaybolmamasına, yaşanan sıkıntıyı tanımlayarak çözüm üretmeye, stres seviyesini düşürerek depresyon riskini azaltmaya destek vermektedir. Böylece Allah ile yakınlaşması artan kişinin mücadele azmi ve karar verme yetisi güçlenmektedir (Ateş, 2019, s. 43).

Sonuç

Afetler, insanlık tarihinde var olan ve insanların doğal çevreleriyle etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan olaylardır. Deprem, sel, heyelan, salgın hastalıklar gibi afetler, insanların yaşamlarını ciddi şekilde etkileyebilir, fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olabilir. Bu tür felaketler, insanların kontrol yeteneklerini sarsar, ruh sağlıklarını olumsuz etkiler ve çeşitli zorluklarla baş etme sürecini zorlaştırarak insanların hayata uyumunu olumsuz etkiler. Ortaya çıkan stres ve gerilimle başa çıkmak için insanoğlu, çeşitli mekanizmalara başvurabilmektedir. İnsan yaşadığı olayları bazı nedenlere atfederek açıklamaya çalışır.

Atfetme davranışını gerçekleştirirken insan, dini veya naturalistik anlam sistemlerinden birini ya da ikisini birlikte kullanabilmektedir (şahin, 2020, ss. 202-237).

Dini inanç ve ritüeller, başa gelen felaketi algılama, anlamlandırma ve acılarla başa çıkma insanoğluna dayanma gücü kazandırmaktadır. İnanç sistemleri, yaşanan felaket karşısında hayata uyumu kolaylaştırmakta ve anlamlandırmada kolaylık sağlamaktadır. Din, insanların afetlerle baş etme sürecinde önemli bir motivasyon kaynağı olarak hizmet eder. İnsanlar, afetlerin neden olduğu zorluklar karşısında, tüm bu yaşananların Allah'ın iradesi doğrultusunda gerçekleştiği ve her şeyin bir hikmeti olduğu düşüncesinden hareketle inançlarını korur ve güçlendirirler. Böylece inanç, insanlara umut, teselli ve manevi güç sağlar.

İslam, afetleri Allah'ın iradesi ve hikmeti doğrultusunda gerçekleşen olaylar olarak görür. İslam inancına göre, afetlerin nedenleri ve sonuçları Allah'ın kontrolü altındadır. Müslümanlar, afetlerin birer imtihan olduğunu ve Allah'ın hikmetine uygun olarak gerçekleştiğine inanır. Bu inanç, insanların afetlerle karşılaştıklarında teslimiyet ve kabullenme göstermelerini sağlar.

Kur'an'da Allah'a isyan eden, peygamberlere karşı çıkan ve birtakım suçlar işleyen toplulukların afetlere maruz kaldığı bilgisi yer almaktadır. Bu afetlerle günümüzde yaşanan felaketler, sonuçları itibariyle benzeşmektedirler. Referanslar da genellikle bu açıdan yapılmaktadır. Bununla birlikte bu hadiselerin sebepleri, şartları, zamanları ve kimleri kapsadığı gibi hususlar genellikle göz ardı edilerek yanlış değerlendirmelere ulaşılmaktadır. Olması gereken, Kur'an'da belirtilen afetlerden ibretler ve sonuçlar çıkarmaktır. Genel olarak şu sonuçlara ulaşmamız mümkündür;

- Yaşanan afetlerin ortaya çıkmasına, birinci derecede insanların ihmallerinin ve kusurlarının etken olması. İnsanların maddi ve manevi anlamda ortaya koydukları olumsuz tercihler, yaşanan felaketlerde insan etkisini göstermektedir. Günümüz insanının doymak bilmeyen hırslarının neden olduğu ekolojik ve biyolojik bozulma, yaşanan vre sorunlarının ve afetlerin temel unsuru olarak karşımıza çıkılmaktadır.

- Müslümanlara yüklenen "iyiliği emretmek ve kötülükten sakındırmak" misyonu kapsamında, insanlığa, doğal yaşama ve vreye zarar veren her türlü oluşumla aktif bir şekilde mücadele etmenin önemi çocuklara öğretilmesi. Bunun da ötesinde bu konularda küresel çapta organizasyonlar oluşturarak evrensel düzeyde bir mücadelenin öncülüğünü yapacak nesiller yetiştirmek.

Bu noktada insanların afetleri anlamlandırması ve algılamasında kullandığı dini kavramlar, İslam'ın değer bütünlüğü içinde öğretilmesi ve algılanması önemlidir. Aksi taktirde maruz kalınan acı ızdırıp ve yoksunlukların kaynağının din olarak nitelendirilmesi, insanı daha büyük çıkmazlara ve sorgulamalara sevk ederek bireyin stres ve gerilimini derinleştirmektedir.

Bunun için çocukluk döneminden itibaren verilen din eğitimi, insanlara afetlerin doğal bir gerçeklik olduğunu ve bunlarla hem maddi hem de manevi anlamda baş etmenin yollarını öğretir. Din eğitimi, insanların afetlere karşı hazırlıklı olmalarını, kriz anlarında inançlarını kullanarak, olayları anlamlandırmayı gerçekleştirerek sağlam bir duruş sergilemelerini ve toplumsal dayanışmayı desteklemelerini sağlar.

Bu nedenle Kur'an, tüm olayları, ahiret odaklı bir bakış açısıyla değerlendirmeyi önermekle birlikte, insanın bu noktadaki tercihlerinin belirleyiciliğine ve önemine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla dini başa çıkmanın önemli unsurlarından olan kader, tevekkül, sabır ve dua kavramları İslam inancının temel yaşam prensiplerini ifade eden kavramlardır. Bu kavramlar Müslümanlar için yaşama rehberlik edici değerlerdir.

Dindarlığın beslemiş olduğu bu kavramlar aynı zamanda bireyin yaşam problemleri karşısında kullandığı bir başa çıkma mekanizması olarak işlev görürken, aynı zamanda kişinin yaşam memnuniyetine de katkı sunmaktadır (Ayten, 2012).

Bireyin, düşünceleri ve eylemleri üzerinde özerklik hissettiği, ona hayatıyla ilgili anlamlandırma referansı veren bir kader algısı, hayatın zorlukları karşısında bireyin yeterliliklerinin farkına vararak kendini gerçekleştirmesine imkân sağlamaktadır.

Bu süreçte bireyin kendi iradesiyle oluşturacağı maddi ve manevi tercihler; tedbir, tevekkül, sabır ve dua gibi değerler, psikolojik iyi oluş üzerinde etkili faktörlerdir (Şahin, 2020, ss.202-237). Gerek kader gerek tevekkül kavramlarına getirilen yazgıci bakış açısı, kullar nezdinde tedbiri terk etmeyi ve böylece insanın ataletine ve ihmalkârlıklarına dini bir meşruiyet kazandırma eğilimini meydana getirir. Yüce Allah'ın iradesine mutlak teslimiyet gibi aktarılan yanlış tevekkül anlayışı, hakikatin üstünü örtmektedir. Oysaki tevekkül; tüm gücü elinde bulunduran yaratıcıya, gerekli tedbirleri aldıktan sonra sığınmanın verdiği güvendir.

Dünya hayatı, ahiretin varlığına inanan bir insan için zorluklarla bezenmiş bir imtihan yeridir. Dini öğretiler bu imtihandan başarıyla geçebilmek için hayatın zorluklarına sabredilmesi gerektiğini söyler. Nitekim sabır, insanlara sıkıntılar karşısında dayanma gücü verir ve umudu canlı tutar.

Afetlerle baş etme sürecinde, afetlerin etkilerini azaltmak, güvenlik ve korunma sağlamak için insanlar dua ederek, moral ve ruh sağlıklarını dinç tutarlar. Böylece kendilerini Allah'a yakın hissederek manevi güç ve motivasyon kazanırlar.

İslam, insanlara ilahi bir iradenin var olduğunu ve afetlerin de bu iradenin bir parçası olduğunu öğretirken, insan iradesinin ve tercihlerinin sürecin bir parçası olduğunu bildirir. Dolayısıyla bireyi bilimsel bilginin ışığında afetlerle ilgili pratik adımlar atmaya teşvik eder. Bunun bir parçası olan din eğitimi ise, insanlara umut, teselli ve güç verecek, manevi değerleri öğretmekle afetlerle mücadele etme yeteneklerini artırırken, afetlerin doğal bir

gerçeklik olduğunu kabul edip buna hazırlıklı olmayı, dayanışma ve paylaşma gibi değerleri benimseterek toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirmeyi hedefler.

Kaynakça

- Abdülbaki, M. F. (1987). *Mu'cemü'l müfehres*. Dârü'l Hadis.
- AFAD. (2018). *Türkiye'de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikler*. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiyede_afetler.pdf (25.05.2023)
- Akbulut, A. (1992). Allahın takdiri-kulun tedbiri, *A.Ü.İ.F. Dergisi*, 33,129-156.
- Akdağ, E. (2002). *Mali yapı ve denetim boyutlarıyla afet yönetimi*. Sayıştay Başkanlığı.
- Altaş, N., & Arıcı, İ. (2017). Din eğitiminin bilimselleşme süreci. İçinde M. Köylü & A. Nurullah (Ed.), *Din Eğitimi* (48-74). Ensar Neşriyat.
- Ateş, N. E. (2019). Dua ve dinî başa çıkma: Şehit aileleri, gaziler ve gazi aileleri örneği, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (33), 35-64.
- Armaner, N. (1980). *Din psikolojisine giriş*. Ayyıldız Matbaası.
- Asım Efendi. (1305). *Kamus tercümesi*. (C. 2). Bahriye Matbaası.
- Atar, F. (2011). Tedbir. *DİA* içinde. (C. 40, ss. 258-259). TDV Yayınlar.
- Aydın, A. A. (1979). *İslam inançları ve felsefesi (Tevhid ve İlm-i Kelam)*. Çağrı Yayınları.
- Aydın, M. Z. & Gürler, Ş. A. (2018). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Ayten, A. (2012). *Tanrı'ya sığınmak: Dini başa çıkma üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İz Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2012). Bio-Psiko-Sosyal açıdan dinin ruh sağlığı, stres, depresyon ve engellik üzerindeki etkisi. *Din, Felsefe ve Bilim Işığında Engelli Olmak Sempozyum Bildirileri* içinde (138-163). Mehmet Mazak (Ed.). Sultanbeyli Belediye Başkanlığı.
- Bayraklı, B. (1989). *İslam'da eğitim*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Bilgin, B. (1981). Din eğitiminin genel eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1), 469-484.
- Bilmen, Ö. N. (1972). *Muvazzah ilmi Kelâm*. Bilmen Yayınları.
- Buhâri, M. İ. (1987). *Sahihu'l-Buhari*. Dâru İbn Kesir.
- Câbirî, M. A. (2010). *Kur'ân'a giriş*. Çev. M. Coşkun. İlim Yurdu Yayınları.
- Certel, H. (2014). *Din psikolojisi*. Berikan Yayınları.

- Cevherî, İ. b. H. (1984). *Sihâh* ('A.'Attâr. thk.). (C: 6). Dâru'l-İlmi'-li'l-Melayîn.
- Cilacı, O. (1994). Dua. *DİA* içinde. (C. 9, ss. 529-530). TDV Yayınları.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2014). *Din psikolojisi*. Nobel Yayınları.
- Çağrırcı, M. (2006). Musibet. *DİA* içinde. (C. 31, ss. 255-256). TDV Yayınları.
- Çağrırcı, M. (2008). Sabır. *DİA* içinde. (C. 35, ss. 337-339). TDV Yayınları.
- Çağrırcı, M. (2012). Tevekkül. *DİA* içinde. (C: 41, ss. 1-2). TDV Yayınları.
- Çelikel, B. (2008). Fazlurrahman'da eğitimin tanımı ve hedefleri. *DEÜİFD*, 27, 71-89.
- Çiftçi, A. (2007). *Hastalıklarla başa çıkmada dinin rolü: kanserli hastalar örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dam, H. (2014). Erken çocukluk dönemi din eğitimi. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* içinde (13-64). M. Köylü (Ed.). Nobel Yayınları.
- Derveze, M. İ. (1997). *Tefsirü'l-hadis: Nüzul sırasına göre Kur'an tefsiri*. Çev. A. Çelen vd. (C. 1). Ekin Yayınları.
- Doğan, R & Ege, R. (2012). *Din eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Dombrowsky, W. R. (1998). Again and again: Is a disaster what we call a disaster? in E. L. Quarantelli (Ed.). *What is a Disaster*. Routledge.
- Ebû Dâvud, S. b. Sicistani. (1992). *Sünen*. Çağrı Yayınları.
- Eliade, M. (2004). *Dinin anlamı ve sosyal fonksiyonu*. Çev. M. Aydın. Din Bilimleri Yayınları.
- Ergünay, O. (1999). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır? *Türk Psikoloji Bülteni, Deprem Özel Sayısı*, 5(14), 110-118.
- Gazali, M. b. M. (ty.). *İhyâ-u ulûmi'd-dîn*. Çev. A. Arslan. (C. 4). Merve Yayınları.
- Gazali, M. b. M. (1974). *İhyâ-u ulûmi'd-dîn*. Çev. A. Serdaroğlu. (C. 1). Bedir Yayınları.
- Geertz, C. (1993). *Religion as a cultural system*. Fontana Press.
- Gözütok, Ş. (2010). Eğitim ve dinin kavramsal yapısı ve din eğitimi ile ilişkisi. *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu*.
- Gümrükçüoğlu, S. (2021). Kadına yönelik şiddetle mücadelede yaygın din eğitimi. *Kadına Şiddeti Önlemede Din ve Değerler Eğitimi* içinde (291-327). M. Fatih Genç (Ed.). Nobel Yayınları.
- Günay, Ü. (1993). *Din sosyolojisi dersleri*. Erciyes Üniversitesi Yayınları.

- Hayta, A. (2006). İbadetler ve ruh sağlığı: dinî pratikler ile psiko sosyal uyum arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi* içinde (137-179). H. Hökelekli (Ed.). DEM Yayınları.
- Hökelekli, H. (1993). *Din psikolojisi*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2012). *Din psikolojisine Giriş*. DEM Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insanî değerler*. DEM Yayınları.
- İbn Mâce, M. (t.y.). *Sünen*. Dârü ihyâ-i kütübi'l-Arabiyye.
- İbn Manzur, A. E. (1990). *Lisânu'l-arab*. (C. 4). Daru Sâdır.
- İbn Manzur, A. E. (1994a). *Lisânu'l-arab*. (C. 9). Daru Sâdır.
- İbn Manzur, A. E. (1994b). *Lisânu'l-arab*. (C. 1). Daru Sâdır.
- İbn Manzur, A. E. (1994c). *Lisânu'l-arab*. (C. 5). Daru Sâdır.
- İbn Manzur, A. E. (1994d). *Lisânu'l-arab*. (C. 14). Daru Sâdır.
- İsfahânî, R. (1961). *Mufredât fi-garibi'l-Kur'ân*. Şirketü'l Mekteb.
- Kadioğlu, M. & Özdamar, E. (2005). *Afet yönetiminin temel ilkeler*. Jica Türkiye Ofisi Yayınları.
- Kara, M. (2018). Kur'ân kıssalarını "Hikâye" kavramıyla tanımlamanın imkânı. *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 57-73.
- Karaca, R. (2015). *Din psikolojisi*. Eser Ofset.
- Karagöz, İ. (2015). *Dini kavramlar sözlüğü*. DİB Yayınları.
- Karaman, F. (1996). Tevekkül inancı üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 67-92.
- Karaman, F. (2020). İnsanın doğal afetler karşındaki tavrı ve gücü. *Afet İlmihali* içinde (3-34). Mehmet Birsin vd. (Ed.). İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Karaman, F. (2020). Tevekkül, kader bağlamında deprem ve sorumluluk bilinci. *Diyanet İlmî Dergi*, 56(3). 903-936.
- Karaman, H. vd. (2008a). *Kur'an yolu Türkçe meal ve tefsir*. (C. 5). DİB Yayınları.
- Karaman, H. vd. (2008b). *Kur'an yolu Türkçe meal ve tefsir*. (C. 1). DİB Yayınları.
- Kaya, Y. (2010). *İlm-i kelam*. Uzak Ülke Yayınları.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 31-54.

- Koç, M. (2005). Din psikolojisi açısından ergenlik döneminde dua ve ibadet psikolojisinin gelişimi, *Ekev Akademi Dergisi*, 9(25), 75-88.
- Köse, A. (2000). *Freud ve din*. İz Yayınları.
- Köse, A. & Küçükcan, T. (2000). *Doğal âfetler ve din*. İSAM Yayınları.
- Köse, A. & Küçükcan, T. (2006). *Deprem ve din*. Emre Yayınları.
- Kula, N. (2002). Deprem ve dini başa çıkma, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 234-235.
- Kula, N. (2005). *Bedensel engellilik ve dini başa çıkma*. DEM Yayınları.
- Macit, M. (2014). *Boyun eğme-baş çıkma sarkacında kadercilik*. Ötüken Neşriyat.
- Matürîdî, M. B. M. (2003). *Kitabu't-tevhid* tercümesi. Çev. B. Topaloğlu. İSAM Yayınları.
- Okumuş, E. (2012). Kur'an'da toplumsal çöküş. *Diyanet İlmi Dergi*, 46(4), 63-94.
- Okumuşlar, M. & Genç M. F. (2012). Din Eğitiminin bilimselleşmesi/neliği, *Din Eğitimi* içinde (53-80). Recai Doğan & Remzi Ege (Ed.). Grafiker Yayınları.
- Oyanık, M. & Cengiz, E. (2020). Afet bilinci ve kader ilişkisi: Gümüşhane Örneği, *The Journal of International Scientific Researches*, 5, 87-101.
- Özdoğan, Ö. (2000). İnsan kutsal kitap ilişkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41(1), 293-308.
- Pargament, K. (2005). Dindarlığın bedelleri ve faydaları üzerine bir değerlendirme. Çev. A. Ulvi Mehmedoğlu. *Ç.Ü.İ.F. Dergisi*, 5 (1), 279-313.
- Pargament, K. I vd. (1998). Religion and the problem-solving process: Three styles of coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27(1), 90-104.
- Pargament, K. I. vd.(2013). Başa çıkmanın dini boyutu: Teori, araştırma ve uygulamadaki gelişmeler. *Din ve maneviyat psikolojisi yeni yaklaşımlar ve uygulama alanları*. Raymond F. Paloutzian-Crystal L. Park. Çev. Ç. Damla Balaban. (377-408). Phoenix Yayınları.
- Peker, H. (1990). Suçlularda dini davranışlar. *OMÜİFD*, 4(4), 93-124.
- Peker, H. (1991). *Din ve ahlak eğitimi psikolojik ve metodik esaslar*. Eser Matbaası.
- Recep, Ö. (2008). Kur'an'da imani ve ahlaki bir tavır olarak sabır. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 439-466.
- Sabunî, N. A. (1978). *Bidâye fi usûlî'd-din/Mâturîdiyye akâidi*. Çev. B. Topaloğlu. DİB Yayınları.

- Sever, R. & Değirmenci, Y. (2019). *Afetler ve afet yönetimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, M. (2018). *Dini bir değer olarak tevekkül yöneliminin psikolojik sebep ve sonuçları üzerine araştırma* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Z. A. (2020). *Psikoloji ve psikoterapide din*. Çamlıca Yayınları.
- Şengül, İ. (1994). *Kur'ân kıssaları üzerine*. Işık Yayınları.
- Şimşek, M. S. (2013). *Kur'ân kıssalarına giriş*. Kitap Dünyası Yayınları.
- Taplamacıoğlu, M. (1972). *Din sosyolojisi*. A. Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları
- Tarhan, N. (2009). *İnanç psikolojisi ruh, beyin ve akıl üçgeninde insanoğlu*. Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2014). *İnanç psikolojisi*. Timaş Yayınları.
- TC. İçişleri Bakanlığı AFAD KBRN Terimler Sözlüğü, 2021.
- Tehânevî, M. b. A. (1996). *Keşşâfû ıstılâhâtî'l-fünûn*. Mektebetü Lübnan.
- Tirmizi, M. İ. (ty.). *Câmiü's-sahih*. Mektebetü'l-İslâmiyye.
- Topaloğlu, B. & Çelebi, İ. (2010). *Kelam terimleri sözlüğü*. İSAM Yayınları.
- Topuz, İ. (2003). *Dini gelişim seviyeleri ile dini başa çıkma tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, C. (2002). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem Yayınları.
- Tümer, G. (1987). Çeşitli yönleriyle din. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 213-268.
- Yavuz, Y. Ş. (2001). Kader. *DİA* içinde. (C. 24, ss. 58-63). TDV Yayınları.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazır, M. H. (1935), *Hak dini Kur'an dili*. (C. 2). Matbaa-i Ebüzziya.
- Yeğin, A. (1981). *Osmanlıca-Türkçe büyük ansiklopedik lügat*. (C. 1). Tüдав Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları
- Yılmaz, A. (2003). *Türk kamu yönetiminin sorun alanlarından biri olarak afet yönetimi*. Pegem.
- Yüksel, M. A. (2020). Kur'an'da ilahi sinama ve sabır. *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 121-143.
- Zehmahşerî, M. B. Ö. (1953). *Keşşaf*. (C. 2). Matbatü'l İstikame.

- Zemahşerî, M. B. Ö. (1998). *Esâsu'l-belâğâ* (M. Basıl, thk.), (C. 2). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Zengin, F. (2020). Hz. peygamber'in afet zamanlarındaki tutumu. *Afet İlmihali* içinde (251-264). Mehmet Birsin vd. (Ed.). İnönü Üniversitesi Yayınları.



Basic Qur'anic Concepts for Religious Education in Dealing With Natural Disaster

Süleyman Gümrükçüoğlu

Extended Abstract

People are exposed to disasters for life, depending on the geography in which they exist. Since the time, place and manner of occurrence of these events cannot be known in advance, they negatively affect the ability to control and the mental health of people and societies. Situations such as natural disasters are among the areas where people feel that their will and power are most noticeably limited.

Religion is the most important spiritual motivation in reducing the impact of this trauma on people. It is important to make sense of the events in order to overcome the material and spiritual deprivations experienced by people in this process and to return to normal life. Religion, as a socio-cultural institution that affects the individual and society, is a spiritual reality that appeals to all the capacities and inclinations of human beings, such as emotions, thoughts, wills, consciences and behaviours. Religion, as a phenomenon that affects human life, influences the mental world of individuals, forming value judgements and shaping their behaviour. At this point, the most important element of faith is that it creates standards that give meaning and value to the words, deeds and behaviours of the individual. These spiritual standards are the set of values that enable individuals living in society to coexist and fulfil themselves. Religions provide believers with examples of how to live with attitudes such as gratitude, compassion, consideration for others, patience, volunteerism, forgiveness and benevolence. Values education is in the background as these attitudes are acquired and formed. The unifying, guiding and inhibiting nature of values improves the individual's ability to control himself. Religious education has important functions in the formation of relationships with all levels of existence, in the understanding, perception and application of these values, in healthy education and development.

For this reason, people adopt a way of perceiving and explaining God by making a religious appeal to overcome problems through a spiritual approach and religious concepts. Individuals with strong religious beliefs feel less of the impact of trauma by turning to God when faced with traumatic life events. Religious coping has been defined as 'a way of using one's faith in the process of dealing with the problems and stresses that life throws at you'. It involves making religion a tool for overcoming difficulties by emphasising the positive aspect of religion in understanding and solving the physical, psychological and social problems that individuals face in their lives. Thus religion minimises the harmful and

destructive effects of emotional and spiritual crises. In this process, faith provides the individual with a solid and strong spiritual motivation that gives him the strength to struggle with the various obstacles and problems that life brings.

Whilst religious education helps to meet the spiritual needs of societies, it also reinforces values and awareness that increase resilience against disasters. As a matter of fact, individuals who have received religious education; They take the values revealed by the Qur'an as a reference in many subjects such as coping with the pains and troubles of life, making sense of life and discovering it.

Concepts such as destiny, trust, patience and prayer are concepts that provide the spiritual motivation of the individual in religious coping. Religious education plays an important role in forming and developing relationships with all levels of existence, understanding, perceiving and applying these concepts. Therefore, religious education from childhood teaches people that disasters are a natural reality and how to deal with them both materially and spiritually. Religious education enables people to be prepared for disasters, to take a firm stance by using their beliefs in times of crisis, to make sense of events, and to support social solidarity.

In the Qur'an, the stories of nations that were destroyed by disasters are told. It is aimed at drawing attention to the power and glory of the destroyed peoples, warning and reminding people, and avoiding denial, mischief, and spoiling against Allah. For Muslims, the lessons to be learned from these stories are to stay away from behaviours that will lead to destruction and to take precautions against all kinds of disasters they may encounter in life. In this respect, the stories of the Qur'an have educational, instructive and exemplary features.

The knowledge of people through religious teachings and social experiences allows individuals and societies to prevent the negativities they will encounter or to minimize the damage they will cause. This is both a religious and a humanitarian duty of man.

The religion of Islam, which envisions approaching extraordinary events that incapacitate people with an analytical understanding, has added life-encompassing and transformational meanings to concepts such as destiny, faith, endurance, and prayer. These concepts, which are nurtured by religiosity, also function as a coping mechanism used by the individual in the face of life problems, whilst at the same time contributing to the life satisfaction of the person.

A perception of destiny in which the individual feels autonomy over their thoughts and actions, takes responsibility for them, and gives them a reference to make sense of their life, allows them to realise themselves by realising their potentials in the face of life's difficulties. In fact, Islamic scholars refer to Allah in terms of the general act of creating the disasters and calamities to which man is exposed; they also stated that it belongs to the servant in terms of human factors such as will, elder, reliance on reasons, kesb and entitlement. Therefore, the belief in destiny helps the individual to position himself ontologically and provides the opportunity to look at life more positively and to see the solutions. In this respect, destiny is an epistemology that responds to man's need to know, understand and explain, offering him a form of interpretation.

In this process, the material and moral preferences created by the individual's own will; values such as prudence, trust, patience and prayer are effective factors in psychological well-being. The fatalistic perspective brought to the concepts of both fate and trust leads to the abandonment of prudence and inertia in the eyes of the servant. Trust, however, should be in the sense of trust that comes from taking refuge in the Creator, who has all power, after taking all precautions. In order for the individual to live in safety, it is a requirement of the faith in trust to prioritise the precautions and determinations revealed by scientific data. It is clear that precautions should be taken as a prerequisite for trust. Therefore, it is necessary to take the necessary precautions first and then refer the result of the work to God. The interpretation of tawakkul as abandoning work and taking precautions is considered religiously haram. Therefore, a Muslim who has a true understanding of tawakkul knows that although he does his best work and effort, the result depends on the will of God.

For a person who believes in the existence of the hereafter, life in this world is a testing ground full of difficulties. Religious teachings say that in order to pass this test successfully, one must be patient with the difficulties of life; indeed, patience gives people the strength to endure in the face of adversity and keeps hope alive. In this context, patience is part of worship and trust in God. Through patience, people can overcome difficulties, improve themselves and mature. At the same time, patience plays an important role in the realisation of righteous deeds and the strengthening of gratitude. From this perspective, patience reveals a person's inner strength and offers the possibility of relying on it and transforming oneself. It can thus be a source of motivation in overcoming material and spiritual problems.

In the process of coping with disasters, people pray to mitigate the effects of disasters, provide safety and protection, and keep their morale and mental health strong. In this way, they feel close to God and gain spiritual strength and motivation. In coping with the material and spiritual negativities that people face in life, the need for prayer arises from the need to believe in, connect with, and take refuge in a Supreme Creator. When people feel helpless, when they face traumatic events such as earthquakes, wars, diseases, accidents and death, they need divine help and turn to prayer and worship. In this way they feel close to God and gain spiritual strength and motivation. Prayer, which makes the individual feel protected by a divine power, strengthens his sense of self-confidence by giving him the feeling that he is not alone. It thus provides a strong motivation to overcome all the difficulties of life.

Islam teaches people that there is a divine will, and disasters are part of that will, while declaring that human will and choices are part of the process. Therefore, it encourages the individual to take practical steps regarding disasters in the light of scientific knowledge. Religious education, which is a part of this, aims to strengthen social unity and solidarity by accepting that disasters are a natural reality and being prepared for them, and by adopting values such as solidarity and sharing, whilst increasing their ability to fight against disasters by teaching spiritual values that will give hope, consolation and strength.

THE DIFFERENCES BETWEEN ATHEISTS AND AGNOSTICS: A COMPARISON OF VARIOUS ATTITUDES

Kenan SEVİNÇ*

E-mail: kssevinc@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6726-9827>

Citation/©: Sevinç, K. (2023). The differences between atheists and agnostics: A comparison of various attitudes. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 111-129.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1366814>

Abstract

Many studies show that there are different types of nonbelief. Some of them define atheism and agnosticism as two different types of nonbelief, while others see agnosticism as a form of atheism. This paper deals with the differences in attitudes of atheists and agnostics on various issues. In order to detect this difference, the dataset of "International Social Survey Programme: Religion IV (ZA7570_v2.1.0)" on religion and values was used. The data were downloaded from [gesis.org](https://www.gesis.org) and analyzed. Survey data were collected by GESIS (n=46267) from 33 countries between 2017 and 2020. The number of atheists and agnostics is 11759 (58.4% atheist). The two groups were compared in terms of demographics, attitudes towards religion, sexual attitudes, political preference, trust in science, and happiness. The results of the analysis show that atheists and agnostics have different attitudes on many issues and that atheists are more true believers than agnostics.

* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi 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.

Keywords: Psychology of Religion, Nonbelief, Atheist, Agnostic, Attitudes, Difference.

ATEİSTLER VE AGNOSTİKLER ARASINDAKİ FARKLAR: ÇEŞİTLİ TUTUMLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Öz

Birçok çalışma inançsızlığın farklı türlerinin olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmaları ateizm ve agnostisizmi inançsızlığın iki farklı türü olarak tanımlarken, bazıları agnostisizmi ateizmin bir türü olarak görmektedir. Bu makale ateistlerin ve agnostiklerin çeşitli konulardaki tutum farklılıklarını ele almaktadır. Bu farklılığın tespiti amacıyla "International Social Survey Programme: Religion IV (ZA7570_v2.1.0)"in din ve değerlere ilişkin veri seti kullanılmıştır. Veriler gesis.org'dan indirilmiş ve analiz edilmiştir. Anket verileri GESİS (n=46267) tarafından 2017-2020 yılları arasında 33 ülkeden toplanmıştır. Ateist ve agnostiklerin sayısı 11759'dur (%58,4 ateist). İki grup demografik özellikler, dine yönelik tutumlar, cinsel tutumlar, siyasi tercih, bilime güven ve mutluluk düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, ateistlerin ve agnostiklerin birçok konuda farklı tutumlara sahip olduğunu ve ateistlerin agnostiklere göre daha kesin inançlı olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, İnançsızlık, Ateist, Agnostik, Tutumlar, Fark.

Introduction

It is estimated that approximately 16% of the world's population is religiously unaffiliated today (Pew, 2017). This corresponds to a population of over one billion. Those without religious affiliation are not all nonbelievers but have some religious or spiritual beliefs. Therefore, there are different types of nonbelief (see Sevinç, 2017a; Silver, 2013; Oser et al., 1994; Hadaway, 1989; Keysar, 2014), meaning not having a religious or spiritual belief in the sense of vertical transcendence (Hunsberger & Altemeyer, 2006). Nonbelievers are not a monolithic group and appear in many different forms, from their attitudes about the existence/absence of God to differences in their level of nonbelief and demographic characteristics. The studies on the types of nonbelief reveal different approaches.

Some of them classify nonbelief into types based on distancing from institutional religion and have an anti-religious attitude. For example, Baker and Smith (2009) classify nonbelievers as atheists, agnostics, and unchurched in terms of their level of opposition to religion. Atheists are anti-religious and reactionary, but agnostics are not anti-religious, and unchurched people have simply renounced their church affiliation. On the other hand

some researchers, by emphasizing the distinction between behaving and believing, discuss nonbelief in different dimensions. Keysar (2014) distinguishes between belonging, believing, and behaving, taking into account the three dimensions of religiosity. While some people believe in God but live as if there is no God, others participate in religious rituals even though they do not believe in God. On the type of nonbelief, some scholars create a typology on the basis of the degree of intellectual level on which nonbelief is based. For example, Hashemi (2016) divides atheism into pilgrim and tourist atheism. Pilgrim atheism is an atheism based on the claims of the social or natural sciences. Oser et al. (1994) similarly distinguish “worked-through, philosophical, continuing atheism” from other forms of atheism. Norenzayan and Gervais (2013), also, associate nonbelief with cognitive processes and divide them into the following types: (1) mind-blind atheism, (2) apatheism, (3) incredulous atheism, (4) analytical atheism. Gurney et al. (2013), on the other hand, divide nonbelief into the following categories: atheists, agnostics, unchurched, and non-religious.

Considering these views, there are intellectual and non-intellectual atheists; atheists who are against religion and who are not; those who participate in religious rituals, and those who do not; who define themselves as atheists or agnostics. Silver (2013), who conducted research on the types of nonbelief, divided nonbelief into the following types: (1) Intellectual Atheist/Agnostic, (2) Activist Atheist/Agnostic, (3) Seeker Agnostic, (4) Anti-theist, (5) Non-theist, (6) Ritual Atheist/Agnostic. Silver has taken into account many differences regarding the nonbelievers. However, what stands out in this typology is the use of atheism as a synonym for nonbelief and the definition of agnostics as a type of atheist. Studies show that the vast majority of nonbelievers (about 80%) label themselves as atheists (Sevinç, 2017b). In addition, one of the most used labels is *agnostic*. At this point, the following question comes to mind: Is agnosticism a type of atheism or a separate type of nonbelief?

Atheism means not being a theist in the narrow sense. In a broader sense, it argues that the reality in the universe consists of matter and physical forces and that there is no supernatural reality (Martin, 2007; Rowe, 1979). The most distinctive feature of atheism is the *absence of belief in God* (Bullivant, 2013). However, agnosticism is the name of an epistemological attitude indicating that the existence or non-existence of God cannot be known. Therefore, the basic difference between agnosticism and atheism is the claim that the non-existence of God cannot be known. Following this claim agnostics live “as if God does not exist” what makes agnosticism a type of nonbelief. At this point, agnosticism seems to be intertwined with atheism. Flint (1903) states that agnosticism is a theory about knowledge, not about religion, and claims that it can be defined as a kind of atheism. A theist can be agnostic as well as an atheist. According to this classification, agnosticism seems to be a type of atheism called “agnostic atheism”. Although agnostic atheists do not believe in God, they claim that it cannot be known (Shook, 2010). Similarly,

Page and Navarick (2017), count agnosticism among the types of atheism: gnostic atheism, agnostic atheism, ambivalent atheism, and others.

The limited number of studies on this subject in the psychology of religion reveal that agnostics differ from atheists in terms of various characteristics. Those who define themselves as agnostics, that is, those who say “I don’t know if there is a God, and I don’t believe there is a way to know it,” exhibit distinctly different characteristics from those who define themselves as atheists, that is, those who say “I don’t believe there is a God.” For example, Keysar and Navarro-Rivera (2013) argue that atheists and agnostics differ in terms of almost all demographic variables, e.g., agnostics have a higher average age than atheists. In the research conducted by Bainbridge (2005), it was determined that agnostics establish warmer relationships with their close circles compared to atheists. Zinnbauer et al. (1997) found in their study that there is a higher rate of agnostics among those who define themselves as “spiritual but not religious”. Baker and Smith (2009) conducted a study to determine where nonreligious people stand between religiosity and spirituality. Accordingly, 93% of those who define themselves as atheists and 49% of agnostics define themselves as “I am not religious at all”. The rate of those who marked “I am not a spiritualist at all” consists of 78% of atheists and 58% of agnostics. Among the agnostics, the rate of those who feel belonging to any religion is higher than the atheists. In the study conducted by Sevinç (2017b), the nonreligious levels of atheists were found to be higher than that of agnostics. In addition, a higher proportion of spirituals was found among agnostics. Hunsberger and Altemeyer (2006) found that agnostics were the most open-minded and flexible group among nonbelievers. The rate of dogmatism in agnostics is lower (Silver, 2013). All these findings show that agnostics differ from atheists in many ways.

When it comes to the types of nonbelief, atheism, and agnosticism, there are two basic views. The first of these is that sees agnosticism as only an epistemological choice and defines it as a version of atheism; the second defines agnosticism as a different type of nonbelief from atheism. The main purpose of this article is to show that agnostics differ from atheists in many of their attitudes and therefore agnosticism should be defined as a separate type of nonbelief. In addition, describing the differences in the attitudes of these two groups is among the aims of the research.

1. Method

The purpose of the present study is to compare atheists and agnostics with each other and to describe their attitudes and perceptions using the dataset collected by GESIS in the “International Social Survey Programme: Religion IV (ZA7570_v2.1.0).” The data was downloaded from the ISSP website (gesis.org) and analyzed with the permission of GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences.

1.1. Participants

Survey data was collected by GESIS by interviewing 46267 people from 33 countries between 2017 and 2020. Participants were adults aged over 18 years. Countries where data was collected are: Austria, Bulgaria, Switzerland, Chile, Czech Republic, Germany, Denmark, Spain, Finland, France, Great Britain, Georgia, Croatia, Hungary, Israel, Iceland, Italy, Japan, Korea (South), Lithuania, Norway, New Zealand, Philippines, Russian Federation, Sweden, Slovenia, Slovakia, Suriname, Thailand, Turkey, Taiwan, United States, South Africa.

In the research, the participants were asked the question “Please indicate which statement below comes closest to expressing what you believe about God”. In the present study who ticked “I don’t believe in God” among the options related to belief in God were accepted as atheists, those who ticked “Don’t know whether there is a God and no way to find out” were accepted as agnostic, and analyzes were carried out by choosing only atheists and agnostics. The number of atheist or agnostic participants in the research is 11759. Among them, the rate of atheists is 58.4% (n=6866).

Table 1: Participant profile.

		N	%
<i>Belief in God</i>	Atheist	6866	58.4
	Agnostic	4893	41.6
<i>Gender</i>	Male	6744	57.4
	Female	5003	42.5
	NA	12	0.1
<i>Education</i>	No formal education	204	1.7
	Primary school	535	4.5
	Lower secondary	2350	20
	Upper secondary	2860	24.3
	Post secondary	1522	12.9
	Lower-level tertiary, first stage	2294	19.5
	Upper-level tertiary (Master, Doctor)	1881	16
	NA	113	1
<i>Marital status</i>	Married	5472	46.5
	Civil partnership	327	2.8
	Separated	170	1.4
	Divorced	1075	9.1
	Widowed	601	5.1
	Never married	3927	33.4
<i>Place of living</i>	NA	187	1.6
	A big city	3218	27.4
	The suburbs or outskirts of a big city	1789	15.2
	A town or a small city	3250	27.6
	A country village	2912	24.8
	A farm or home in the country	5468	4
	Others	5	0.04
<i>Socio-economic level</i>	Lowest 01	198	1.7
	02	225	1.9
	03	713	6.1

04	1177	10
05	2443	20.8
06	2217	18.9
07	2036	17.3
08	1230	10.5
09	294	2.5
Highest 10	163	1.4
NA	1063	9.1
Total	11759	100

Table 1 shows that the majority of the sample was men (57.4%). The average age of the participants was 47.12 (SD=17.5), which means an advanced age participant profile. Regarding the education level, the majority are high school graduates (24.3%). In the research, the participants were also asked about their years of full-time schooling. The mean of this time was found to be 13.44 (SD=4.134). This time roughly corresponds to high school graduation. Most of the participants are married (46.5%) and live in a town or small city (27.6%). A scale of 10 was used to determine the socio-economic level. The majority of the participants have a medium or higher level (5-20.8%, 6-18.9%, 7-17.3%, 8-10.5%).

1.2. Measures

This survey was conducted on religion and values and includes a total of 492 variables. Some of these variables were selected and included in the analysis of the present study. The selected variables are grouped under 6 main headings. The first of these was *beliefs*. Participants rated their religious or spiritual beliefs by answering various questions. These questions are of the Likert type. The second main topic was *family*. Participants stated their parents' level of religiosity and how happy they were with their family relationships. Other main topics were sexuality, view of religion and religious people, view of the education system, and life satisfaction. None of the variables were collected with a standard measurement tool. Instead, Likert-type individual questions or multiple-choice questions were used.

1.3. Data Collection and Analysis

Data was collected between 13 October 2017 and 22 April 2020 with the help of contracted companies in each country by face-to-face interviews. Additionally, in some countries, Paper-and-pencil (PAPI) and Computer-assisted (CAPI/CAMI) methods were used. The research design is cross-sectional. The collected data set is made conditionally available on the genesis website. The data has been made anonymous and shared. The data set, which was downloaded with permission, has been rearranged so that only atheists and agnostics remained. Then, the variables to be used in the analyses were left

and other variables were deleted. In the last stage, analyses were carried out by comparing atheists and agnostics.

2. Results

Various studies show that the demographic characteristics of atheists and agnostics differ. In the present study, atheists and agnostics were compared in terms of gender, age, education level, marital status, place of residence, and socio-economic level. When comparing gender, no significant difference was found between atheists and agnostics. Likewise, the mean age was compared (47.1 in atheists and 47.16 in agnostics) and no significant difference was not found. In terms of level of education, years of full-time schooling were found to be 13.43 for atheists and 13.45 for agnostics. No significant difference was found regarding the place of residence.

Table 2: Comparison of marital status of atheists and agnostics.

	Atheist		Agnostic		Total	
	N	%	N	%	N	%
Married	3094	45,7	2378	49,5	5472	47,3
Civil partnership	218	3,2	109	2,3	327	2,8
Separated	101	1,5	69	1,4	170	1,5
Divorced	651	9,6	424	8,8	1075	9,3
Widowed	365	5,4	236	4,9	601	5,2
Never married	2338	34,6	1589	33,1	3927	33,9
Total	6767	100	4809	100	11572	100

However, there is differentiation when it comes to marital status (Table 2) and socio-economic level. Among atheists, the rate of married people (45.7%) is lower than that of agnostics (49.5%). Divorce rate and never married rate are higher among atheists ($X^2=22.520$, $df=5$, $p<.001$). Considering the socio-economic level, the mean level of atheists on a scale of 10 was found to be 5.77 ($SD=1.813$), while it was found to be 5.7 ($SD=1.712$) for agnostics. According to independent sample t-test results, the difference between the two groups was significant ($t=2.112$, $df=10694$, $p<.05$).

Did atheists and agnostics have a religious affiliation before? In the survey, participants were asked whether they believed in God before and whether they were raised as religious in childhood.

Table 3: Rates of atheists and agnostics who believed in God before.

		I don't believe in God now and I never have		I don't believe in God now, but I used to		Others	Total
		N	%	N	%		
Atheist	N	5117		1289		201	6607
	%	77,4%		19,5%		3%	100,0%
Agnostic	N	1897		1368		416	3681
	%	51,5%		37,2%		11,3	100,0%
Total	n	7014		2657		617	10288

% 68,2% 25,8% 14,3% 100,0%

The majority (N=7014, 68.2%) stated that they never believed in God (Table 3). When the answers given by atheists and agnostics to this question are compared, the rate of those who said that they have never believed in God in their life was 77.4% among atheists, while 51.5% among agnostics. Accordingly, the rate of those who stated that they believed in God before was higher (37.2%) among agnostics. This proportional difference between the two groups was significant (Chi-Square test, $X^2=837.405$, $df=30$, $p<.001$).

Table 4: Religion respondents raised in.

		No Religion	Religion	Total
Atheist	N	2721	3958	6679
	%	40,7%	59,3	100,0%
Agnostic	N	1241	3477	4718
	%	26,3%	73,7	100,0%
Total	N	3962	7435	11397
	%	34,8%	65,2	100,0%

The majority of the participants (65.2%) stated that they were raised as religious (Table 4). The previous analysis revealed that the majority never believed in God. Although these two findings may seem contradictory, research shows that some participants can state that they have never believed in a certain religion even though they were raised as religious in childhood. A similar picture emerges here. When atheists and agnostics are compared regarding childhood religion, it is seen that the rate of those who were raised as nonreligious is higher among atheists (40.7%) than among agnostics (34.8%) ($X^2=276.604$, $df=10$, $p<.001$). The finding about believing in God once and this finding are parallel to each other.

Table 5: Religious attitudes and behaviors.

	Atheist		Agnostic		Total	
	N	%	N	%	N	%
<i>Religious attendance in childhood</i>						
Never	3042	46,2%	1344	28,9%	4386	39%
Several times a year	488	7,4%	708	15,2%	1196	10,6%
<i>Praying (about the present)</i>						
Never	5764	84,6%	3055	63,2%	8819	75,7%
Less than once a year	211	3,1%	459	9,5%	670	5,7%
<i>Taking part in religious activities</i>						
Never	5023	75,8%	3019	63,6%	8042	70,7%
Less than once a year	676	10,2%	717	15,1%	1393	12,2%
<i>Read or listened to religious scripture (Last 12 months)</i>						
Yes	936	13,7%	756	15,5%	1692	14,5%
No	5888	86,3%	4112	84,5%	10000	85,5%
<i>Visiting holy places</i>						
Never	5598	82,4%	3377	69,7%	8975	77,1%
Less than once a year	527	7,8%	643	13,3%	1170	10%

<i>Religiousness & Spirituality</i>						
R-S	221	3,5%	173	3,9%	394	3,7%
R-NS	475	7,4%	886	20,1%	1361	12,6%
NR-S	677	10,6%	843	19,1%	1520	14,1%
NR-NS	5008	78,5%	2506	56,9%	7514	69,6%
<i>Belief in life after death</i>						
Yes, definitely	350	5,4%	207	4,8%	557	5,2%
Yes, probably	637	9,8%	821	19,1%	1458	13,5%
No, probably not	1448	22,3%	1893	44,1%	3341	31%
No, definitely not	4046	62,4%	1368	31,9%	5414	50,3%
<i>Belief in religious miracles</i>						
Yes, definitely	203	3,1%	135	3,1%	338	3,1%
Yes, probably	484	7,4%	592	13,6%	1076	9,8%
No, probably not	1124	17,1%	1733	39,8%	2587	26,1%
No, definitely not	4762	72,4%	1899	43,6%	6661	60,9%

Participants were asked whether they participated in religious activities during their childhood (Table 5). While 39% of the participants answered “never” to this question, the rest of them said at different frequencies (less than once a year, about once or twice a year, several times a year, about once a month, 2-3 times a month, nearly every week, every week etc.). When the rate of “never” response is analyzed among atheists (46.2%) and agnostics (28.9%), a significant difference appears ($\chi^2=428.773$, $df=8$, $p<.001$). Just as agnostics are more likely to be brought up with a certain religious identity in childhood than atheists, their participation in religious activities is also higher. The next question on religious attitude and behavior is about prayer. To the question “How often do you pray” (about the present), most of the participants answered “never” (75.7%). The rate of saying “never” to this question is 84.6% among atheists and 63.2% among agnostics ($\chi^2=937.825$, $df=10$, $p<.001$). As expected, the majority of the participants (70.7%) stated that they did not participate in religious services. Here again, the rate of those who answered “never” to this question was higher in atheists (75.8%) than in agnostics (63.6%) ($\chi^2=347.579$, $df=8$, $p<.001$). A similar situation is valid for reading religious texts ($\chi^2=7.551$, $df=1$, $p<.05$) and visiting holy places ($\chi^2=291.969$, $df=4$, $p<.001$). In all, it is seen that agnostics exhibit religious behavior at a higher rate.

Whether or not atheists are spiritual is a controversial issue. The study examined how the participants defined themselves in the four classifications (*religious-spiritual*, *nonreligious-spiritual*, *religious-nonspiritual*, *nonreligious-nonspiritual*) related to religiosity and spirituality. Accordingly, as expected, the majority (69.6%) defined themselves as *nonreligious-nonspiritual* (NR-NS). Atheists (78.5%) chose NR-NS at a higher rate than agnostics (56.9%). It is seen that agnostics mark religious-nonspiritual (R-NS) and nonreligious-spiritual (NR-S) options more than atheists. These differences between agnostics and atheists were statistically significant ($\chi^2=641.864$, $df=3$, $p<.001$).

Participants were asked about their belief in life after death and belief in miracles. As shown in Table 5, in addition to the two definite answers *yes* and *no*, the participants also

marked two less definite answers such as yes probably, and no probably. When the answers about life after death are analyzed, it is seen that the majority of the participants (50.3%) gave the answer *no* unequivocally. The rate of those who said absolutely *yes* is only 5.2%. While the rate of those who say *no* is 62.4% among atheists, the rate among agnostics is 31.9%. This ratio is highly related to the agnostics' epistemological attitudes towards supernatural issues. When it comes to probably yes and no answers, it is seen that agnostics mostly (44.1%) prefer probably no instead of a definite no answer. The same situation is seen in the rate of "probably yes". Attitudes towards believing in the afterlife were significantly different between atheists and agnostics ($X^2=1040.842$, $df=3$, $p<.001$). It is possible to see a similar situation in belief in miracles. As expected, the majority (60.9%) said no, although this rate is much higher among atheists (72.4%). Here too, agnostics preferred uncertain answers ($X^2=976.562$, $df=3$, $p<.001$).

Table 6: Nonreligiosity level.

	N	Mean	SD	t	df	p
Ateist	6686	5,99	1,306	34,453	10162,136	,001
Agnostic	4748	5,13	1,319			

In the survey, the participants were asked to rate their religiosity on a 7-point Likert type scale. 1 means highly religious, 7 means highly nonreligious. Accordingly, when the two groups were compared in the present study (Table 6), the nonreligiosity level of atheists was 5.99 (SD=1.306) and the nonreligiosity level of agnostics was 5.13 (SD=1.319). This difference between the two groups was statistically significant ($p<.001$).

Table 7: Attitudes towards religion and religious people.

	Atheist		Agnostic		Total	
	N	%	N	%	N	%
<i>Confidence in religious organizations</i>						
No confidence at all	2703	42	889	19,4	3592	32,7
Very little confidence	1843	28,7	1647	36	34900	31,7
Some confidence	1255	19,5	1511	33,1	2766	25,1
<i>Religions bring conflict</i>						
Strongly agree	2678	41	1398	30	4076	36,4
Agree	2041	31,2	1843	39,6	3884	34,7
Neither agree nor disagree	1057	16,2	898	34,7	1955	17,5
<i>Religious people too intolerant</i>						
Strongly agree	2243	34,8	1207	26,3	3450	31,3
Agree	2163	33,6	1803	39,3	3966	36
Neither agree nor disagree	1228	19,1	1036	22,3	2264	20,5
<i>Religions are a barrier to gender equality</i>						
Strongly agree	1464	23,9	587	13,6	2051	19,6
Agree	2054	33,6	1618	37,4	3672	35,2
Neither agree nor disagree	1317	21,5	1178	27,3	2495	23,9

The attitudes of nonbelievers towards religion and religious people are discussed under four headings (Table 7). The first is confidence in religious organizations. When atheists and agnostics are compared, it is seen that the rate of those who tick “no confidence at all” is higher among atheists (42%) than among agnostics (19.4%). Agnostics show very little (36%) or some confidence (33.1%) in religious organizations and these rates are higher than atheists’ ($X^2=716.819$, $df=4$, $p<.001$). The rate of those who say that they strongly agree with the idea that religion brings conflict is 41% among atheists and 30% among agnostics ($X^2=163.985$, $df=4$, $p<.001$). Similarly, those who say that they strongly agree with the idea that religious people are too intolerant ($X^2=121.942$, $df=4$, $p<.001$) and that religion prevents gender equality have a higher level among atheists ($X^2=218.359$, $df=4$, $p<.001$). This data shows us that atheists have more strict and definite attitudes towards religion and religious people, whereas agnostics are more flexible.

Table 8: The level of negative attitudes of the participants towards religious groups.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Christians	10761	1	5	2,58	,878
Muslims	10503	1	5	3,28	1,042
Hindus	9800	1	5	2,86	,868
Buddhists	10117	1	5	2,63	,882
Jews	10110	1	5	2,88	,877
Atheists or non-believers	10415	1	5	2,42	,889

The attitudes of the participants towards various religious groups were evaluated on a 5-point scale ranging from 1 (very positive) to 5 (very negative). Considering the average of attitudes, Muslims are the most negatively perceived group by nonbelievers ($M=3.28$) and the most positive group are atheists and unbelievers ($M=2.42$) (Table 8).

Table 9: Comparison in terms of attitudes towards religious groups.

		N	Mean	SD	t	df	p
Attitude towards	Atheist	6248	2,69	,895	15,182	10759	,001
Christians	Agnostic	4513	2,43	,832			
Attitude towards Muslims	Atheist	6150	3,32	1,052	5,070	9514,389	,001
	Agnostic	4353	3,22	1,025			
Attitude towards Hindus	Atheist	5775	2,91	,887	6,934	8980,972	,001
	Agnostic	4025	2,79	,834			
Attitude towards Buddhists	Atheist	5934	2,69	,914	7,522	10115	,001
	Agnostic	4183	2,55	,828			
Attitude towards Jews	Atheist	5951	2,93	,897	7,130	9297,659	,001
	Agnostic	4159	2,81	,841			

Atheists and agnostics were compared in terms of their attitudes towards the five main religious groups (Table 9). Atheists view all religious groups more negatively than agnostics, and these differences between the two groups are significant.

Table 10: Level of satisfaction with family relationships.

	N	Mean	SD	t	df	p
Ateist	6789	2,29	1,118	-3,570	11685	,001
Agnostic	4848	2,36	1,078			

Participants were asked how satisfied they were with their relationships with family members (Table 10). They were asked to rate this question from 1 (totally satisfied) to 7 (not at all satisfied). High scores indicate low satisfaction. As seen in Table 10, the score of atheists (M=2.29) is lower than the score of agnostics (M=2.36), and this difference between the two groups is significant ($p<.001$). This result shows that atheists are more satisfied with the relationship with their family members.

Table 11: Religious affiliation of the parents.

	Mother		Father	
	N	%	N	%
No religion	2595	22,1	3196	27,2
Catholic	2894	24,6	2621	22,3
Protestant	3424	29,1	3076	26,2
Orthodox	297	2,5	248	2,1
Other Christian	292	2,5	218	1,9
Jewish	229	1,9	227	1,9
Islamic	145	1,2	149	1,3
Buddhist	1001	8,5	917	7,8
Hindu	20	,2	22	,2
Other Asian Religions	204	1,7	195	1,7
Other Religions	82	,7	65	,6
Total	11183	95,1	10934	93,0
NAP, no mother or mother,	43	,4	107	,9
DK	345	2,9	490	4,2
NA	188	1,6	228	1,9
Total	576	4,9	825	7,0
Total	11759	100,0	11759	100

NAP: Not applicable, DK: I don't know, NA: No answer

Considering the religious affiliation of the parents of atheists and agnostics, Table 11 shows that most of them have a religious affiliation. When parents are examined separately, the rate of nonreligious is 22.1% among mothers and 27.2% among fathers.

Table 12: The rates of religious affiliation of parents in atheists and agnostics.

	Mother's religious affiliation*			Father's religious affiliation**		Total
	No Religion	Religion	Total	No Religion	Religion	
Atheist	N	1799	4744	6543	2152	4255
	%	27,5%	72,5%	100,0%	33,6%	66,4%
Agnostic	N	796	3844	4640	1044	3483
	%	17,2%	82,8%	100,0%	23,1%	76,9%
Total	N	2595	8588	11183	3196	7738
	%	23,2%	76,8%	100,0%	29,2%	70,8%

When the rates of religious affiliation and nonreligion of parents of atheists and agnostics were compared (Table 12), the proportion of atheists with nonreligious mothers (27.5%) was higher among agnostics than those with nonreligious mothers (17.2%); therefore, the rate of those with nonreligious fathers among atheists (33.6%) is higher among agnostics than those with nonreligious fathers (23.1%).

Table 13: Sexual attitudes.

		N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Sexual relations with someone other than spouse	Atheist	6283	1,76	,919	2,550	10075,934	,011
	Agnostic	4481	1,72	,849			
Sexual relations between two adults of the same sex	Atheist	6370	3,15	1,222	5,444	10765	,001
	Agnostic	4397	3,02	1,227			

The sexual attitudes of atheists and agnostics were compared in Table 13. The first of the comparisons is about attitudes towards extramarital sex, and the other is about attitudes towards homosexuality. Participants expressed their attitudes on this issue on a four-point scale (1-Always wrong, 4- Not wrong at all). A high score indicates a positive attitude in this regard. Table 13 shows that atheists view extramarital sex more positively ($M=1.76$), while agnostics view it more negatively ($M=1.72$) ($p<.05$). Likewise, atheists ($M=3.15$) view homosexuality more positively than agnostics ($M=3.02$).

Table 14: Political preference rates.

		Frequency	Percent
Political preference	Far left (communist, etc.)	682	5,8
	Left /center left	2096	17,8
	Center / liberal	1366	11,6
	Right / conservative	1788	15,2
	Far right (fascist, etc.)	428	3,6
	Total	6360	54,1
	Missing	5399	45,9
Total	11759	100,0	

When the political preferences of the nonbelievers participating in the research are examined, it is seen that in Table 14, the majority (17.8%) chose the left/center left option on a scale from 1 (far left) to 5 (far right). 11.6% chose the center/liberalism option. If we leave this group out, the sum of those on the left (23.6%) is more than the sum of those on the right (18.8%).

Table 15: Differences in political preference of atheists and agnostics.

	Belief	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Left-right scale	Atheist	3742	2,82	1,161	-4,759	5821,259	,000
	Agnostic	2618	2,95	1,097			

When the political preferences of the two groups are compared (Table 15), on a scale of 5 from left to right, it is seen that atheists stand farther to the left than agnostics ($M=2.95$) with an average of 2.82, and this difference between the two groups is significant ($p<.001$).

The confidence levels of the participants in the education system were examined. Participants rated how much they trust the education system from 1 (complete confidence) to 5 (no confidence at all). According to the independent sample t-test results, no significant difference was found between the two groups.

Table 16: Trust in science.

	Belief	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Q9a Too much trust in science	Atheist	6462	3,98	1,244	9,698	11087	,000
	Agnostic	4627	3,75	1,199			

Likewise, the participants were given the expression “We trust too much in science and not enough in religious faith” and they were asked to indicate how much they agreed with this statement (5-point Likert type). Accordingly, 62.1% of the participants (disagree - 20.7% and strongly disagree - 41.4%) stated that they did not agree with this statement (Table 16). This result shows us that nonbelievers think that science is not trusted enough in society. When the two groups were compared in terms of the rate of thinking that science was not trusted enough, it was seen that this attitude among atheists was at a higher level ($M=3.98$, $p<.001$).

Finally, the level of happiness of the nonbelievers and their attitudes towards the purpose of life are investigated (Table 17). Participants were asked how happy or unhappy they were and were asked to rate them from 1 (very happy) to 4 (not at all happy). The majority of the participants (62.8%) responded by ticking the “2-Fairly happy” option. So, are atheists happier or agnostics? When compared, the level of happiness of atheists (1.96) was higher than that of agnostics (1.99) ($p<.029$).

Table 17: Happiness levels of atheists and agnostics.

	Belief	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Q1 How happy or unhappy?	Atheist	6754	1,96	,681	-2,181	10879,83	,029
	Agnostic	4801	1,99	,619			

Participants were asked to rate their level of agreement with the following statement “In my opinion, life does not serve any purpose”. Choices range from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). As seen in Table 18, the majority of the participants (38.1%) stated that they strongly disagree with this statement. When atheists and agnostics were compared, as seen in the table below, it was found that atheists had a higher level of disagreement ($M=3.91$, $p<.046$). In the next question, they were asked to what extent they agreed with the idea that we assign meaning to life. When the answers given to this question were analyzed, it was found that 71.7% of the participants (strongly agree-

32.7%, agree-39%) agreed with this idea. The majority of nonbelievers think that life will be meaningful if we give meaning to life. No significant difference was found between atheists and agnostics in this regard.

Table 18: The purpose of life among atheists and agnostics.

	Belief	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Q16d Life does not serve any purpose	Atheist	6380	3,91	1,231	1,994	10235,533	,046
	Agnostic	4537	3,86	1,130			

Conclusion and Discussion

In our research, it was shown that atheists diverge from agnostics on many subjects such as belief in God, former religious affiliation, religious behavior, spirituality, nonreligiosity level, anti-religion, religiosity of parents, belief in the afterlife, sexuality, political preference, belief in science and happiness.

Previous studies have shown a positive relationship between nonbelief and level of education (Beit-Hallahmi, 2007; Keysar and Navarro-Rivera, 2013) and trust in science (See Connolly, 1980; Edis, 2013; Joshi, 2011). In the current study, trust in education and nonbelief types were not found to be related. Regarding trust in science, participants stated that science is not trusted enough in society. This idea has a higher rate among atheists. In contrast to previous study results (see Keysar and Navarro-Rivera, 2013, p. 576), atheists and agnostics differed only in terms of marital status and income level among demographic variables. According to the results of the present study, the rate of atheists is higher among singles and divorced people. According to previous studies, nonbelievers are mostly single (Smith, 2013; Beit-Hallahmi, 2007; Cragun et al., 2012), and the rate of divorce among nonbelievers is higher than the rate of divorce in the general population (Heaton & Goodman, 1985; Sevinç, 2017b; Zuckerman, 2009; Streib & Klein, 2013). In addition, in many studies, there is a positive correlation between income level and nonbelief (Beit-Hallahmi, 2007). The separation of atheists and agnostics in terms of marital status and income level shows that atheists are more in line with the typical nonbeliever profile, given previous research findings.

Atheists have a higher level of nonreligiousness than agnostics, while agnostics have a higher level of spirituality than atheists. Atheists are more anti-religious. Atheists' parents have a higher nonreligion rate than agnostics. Atheists seem to think that religion brings conflict, that religious people are intolerant and that religion hinders gender equality. Obviously, atheists' high levels of anti-religion indicate that atheism has a more reactionary attitude towards religion, but that such a reactionary attitude is less in agnosticism. The reasons for deconverting to nonbelief include witnessing the negative behavior of religious people or clergy, feeling excluded by religious people, insincere attitudes of the group to which one is a member, making life difficult due to being a

member of a religious group, and thinking that the religious group to which one is a member is intolerant of other religions or groups (Exline & Rose, 2005, pp. 315-316). Whether this opposition of atheists is related to the reasons for their disbelief should be examined in a separate study. Considering that reactionary atheists are, especially positive atheists and as Smith (2011) states, positive atheists are mostly people with strong religious backgrounds, this reactionary attitude will be better understood.

The rate of those who stated that they believed in God before is higher among agnostics. Former studies indicated that the rate of not believing in a God is higher for atheists. These studies showed that 70% of nonbelievers have a previous religious affiliation (Streib & Klein, 2013; Sevinç, 2017b). In this study, it was found that 65.2% of the participants were raised as religious in childhood. This finding is similar to previous research findings. When we look at the rates of belonging to a religion in the past, we see that agnostics have a higher rate than atheists. The author concluded that atheists have a more definite disbelief about belief in the afterlife, but agnostics see a higher probability in this regard. The rates of praying and reading religious texts are higher among agnostics than atheists.

Atheists have a more positive view of extramarital sex and homosexuality. Bainbridge (2005, p. 15) found that nonreligious, atheists and agnostics are more inclined to live together without getting married. The rate of atheists among those living together without marriage is higher than the rate of atheists among married people (Uecker et al, 2007). In addition, nonbelievers are quite liberal about same-sex marriage (Streib & Klein, 2013, p. 725). Brewster (2013) states that there is a relationship between being a lesbian, bisexual, transgender and gay and being an atheist. Considering these characteristics of nonbelievers, it can be said that atheists fit this profile better than agnostics.

Finally, when evaluated in terms of political preferences, it is understood that atheists are more on the left. Many studies have shown that there is a relationship between right-wing political views and religiousness, and left-wing political views and nonbelief (see Scobie, 1994; Smith, 2013; Blazo, 2013; Keysar & Navarro-Rivera, 2013). Therefore, the findings of this study are in line with the findings of previous studies. Although atheists seem to have more left and liberal views in terms of political views, when the attitudes of atheists and agnostics on many issues are examined, it is seen that atheists are more “true believers”. Atheists hold more firm beliefs. With all these attitudes, atheists are positioned against the group that has religious beliefs. However, the same cannot be said for agnostics.

Huxley (1894), emphasizing the distinction of scientific knowledge from other types of knowledge and its superiority, stated that the existence or nonexistence of God would not be the subject of science, and he used the concept of agnosticism for the first time to exclude the discussion of God’s existence from the scientific field. According to him, agnosticism is the essence of science. A scientist must take an agnostic stance on

metaphysical matters, that is, on non-factual matters. If we consider that the propositions “God exists” or “God does not exist” have the same epistemological status (Nielsen, 2008, p. 246), Huxley’s proposal seems quite understandable. Beginning with Huxley, some of the people who did not believe in God began to describe themselves as agnostic. Bertrand Russell, one of the famous agnostics, was asked in his discussion with Father Copleston whether he was an agnostic or an atheist in proving the non-existence of God. He answered this question by stating that he was agnostic (Russell, 2004, p. 126). On the other hand, in a different work, Russell (1997) stated that his attitude as a philosopher is in favor of agnosticism because there is no evidence to prove the absence of God, but when talking to ordinary people he will say that he is an atheist (p. 91). Ordinary people will categorize us as believers or nonbelievers, categorizing those who accept the existence of God and those who do not. They would not be expected to engage closely in philosophical epistemological debates. However, it is an important issue for an intellectual to be precise in claims about metaphysical matters. Although atheism and agnosticism seem to stand in the same place in terms of not accepting the existence of God, they certainly stand in different places in claiming that God exists or does not exist. The results of the present research reveal that the difference between the two groups clearly manifests itself in many issues. Considering the differences identified in this research, we can conclude that agnosticism should not be considered as a type of atheism, but as a separate type of nonbelief.

References

- Bainbridge, W.S. (2005). Atheism. *Interdisciplinary Research on Religion*. 1(1), 1-24.
- Baker, J.O. & Smith, B. (2009). None too simple: examining issues of religious nonbelief and nonbelonging in the United States. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(4), 719-733.
- Beit-Hallahmi, B. (2007). Atheists: a psychological profile. In M. Martin (Ed.), *The Cambridge Companion to Atheism* (pp. 300-317). Cambridge University Press.
- Blazo, D.R. (2013). The politics of atheism in the west [Doctoral dissertation, The University of Mississippi].
- Brewster, M.E., Robinson, M.A., Sandil, R., Esposito, J. & Geiger, E. (2014). Arrantly absent: atheism in psychological science from 2001 to 2012. *The Counseling Psychologist*, 1-36.
- Connolly, J.R. (1980). *Dimensions of belief and unbelief*. University Press of America.
- Cragun, R.T., Kosmin, B., Keysar, A., Hammer, J.H. & Nielsen, M. (2012). On the receiving end: discrimination toward the non-religious in the United States. *Journal of Contemporary Religion*, 27, 1, 105-127.
- Edis, T. (2013). Atheism and the rise of science. In S. Bullivant and M. Ruse (Eds.), *The Oxford Handbook of Atheism* (pp. 398-413). Oxford University Press.
- Flint, R. (1903). *Agnosticism*. Charles Scribner’s Sons.

- Gurney, D., McKeown, S., Churchyard, J. & Howlett, N. (2013). Believe it or not: exploring the relationship between dogmatism and openness within non-religious samples. *Personality and Individual Differences*, 55, 936-940.
- Hadaway, C.K. (1989). Identifying American apostates: a cluster analysis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28, 2, 201-215.
- Hashemi, M. (2016). A new typology of modern atheism: pilgrim atheism versus tourist atheism. *Culture and Religion*, 17(1), 56-72.
- Heaton, T.B. & Goodman, K.L. (1985). Religion and family formation. *Review of Religious Research*, 26(4), 343-359.
- Hunsberger, B. & Altemeyer, B. (2006). *Atheists: a groundbreaking study of America's nonbelievers*. Prometheus Books.
- Huxley, T.H. (1894). *Collected essays* (Volume 5). Cambridge University Press.
- ISSP Research Group (2020). International Social Survey Programme: Religion IV - ISSP 2018. *GESIS Data Archive, Cologne. ZA7570 Data file Version 2.1.0*, <https://doi.org/10.4232/1.13629>.
- Joshi, S.T. (2011). *The unbelievers: the evolution of modern atheism*. Prometheus Books.
- Keysar, A. & Navarro-Rivera, J. (2013). A world of atheism: global demographics. In S. Bullivant and M. Ruse (Eds.), *The Oxford Handbook of Atheism* (pp. 553-586). Oxford University Press.
- Keysar, A. (2014). Shifts along the American religious-secular spectrum. *Secularism and Nonreligion*, 3(1), 1-16.
- Martin, M. (2007). Atheism and religion. In M. Martin (Ed.), *The Cambridge Companion to Atheism* (pp. 217-232). Cambridge University Press.
- Nielsen, K. (2008). İnanç, inançsızlık ve denklik tartışması. *Hikmet Yurdu*, 1(2), 245-252.
- Norenzayan, A. & Gervais, W.M. (2013). The origins of religious disbelief. *Trends in Cognitive Sciences*, 17, 1, 20-25.
- Oser, F.K., Reich, K.H. & Bucher, A.A. (1994). Development of belief and unbelief in childhood and adolescence. In J. Corveleyn and D. Hutsebaut (Eds.), *Belief and Unbelief: Psychological Perspectives* (pp. 39-62). Rodopi.
- Page, B. & Navarick, D.J. (2017). The three shades of atheism: how atheists differ in their views on god. *Skeptic Magazine*, 22(2), 50-54.
- Exline, J.J. & Rose, E. (2005). Religious and spiritual struggles. In R.F. Paloutzian and C.L. Park (Eds.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 315-330). The Guilford Press.
- Pew (2017, April 5). *The changing global religious landscape*. <https://www.pewresearch.org/religion/2017/04/05/the-changing-global-religious-landscape/>
- Rowe, W. (1979). The problem of evil and some varieties of atheism. *American Philosophical Quarterly*, 16(4), 335-341.
- Russell, B. (1997). *Last philosophical testament 1943-68*. Routledge.

- Russell, B. (2004). *Why I am not a Christian*. Routledge.
- Scobie, G.E.W. (1994). Belief, unbelief, and conversion experience. In J. Corveleyn and D. Hutsebaut (Eds.). *Belief and Unbelief: Psychological Perspectives* (pp. 87-98). Rodopi.
- Sevinç, K. (2017a). Ateizmin Boyutları ve Tipleri. *İslami İlimler Dergisi*, 12(12), 101-132.
- Sevinç, K. (2017b). İnançsızlık psikolojisi. Çamlıca Yayınları
- Shook, J.R. (2010). *The god debates: a 21st century guide for atheist and believers*. Wiley-Blackwell.
- Silver, C.F. (2013). *Atheism, agnosticism, and nonbelief: a qualitative and quantitative study of type and narrative* [Doctoral dissertation, University of Tennessee].
- Smith, J.M. (2011). Becoming an atheist in America: constructing identity and meaning from the rejection of theism. *Sociology of Religion*, 72(2), 215-237.
- Smith, J.M. (2013). Creating a godless community: the collective identity work of contemporary American atheists. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(1), 80-99.
- Streib, H. & Klein, C. (2013). Atheist, agnostics, and apostates. In K. Pargament, J.E. Julie and W.J. James (Eds.). *APA Handbook of Psychology and Spirituality* (pp. 713-728). American Psychological Association.
- Uecker, J.E., Regnerus, M.D. & Vaaler, M.L. (2007). Losing my religion: the social sources of religious decline in early adulthood. *Social Forces*, 85(4), 1-26.
- Zinnbauer, B.J., Pargament, K.I., Cole, B., Rye, M.S., Butter, E.M., Belavich, T.G., Hipp, K.M. Scott, A.B. & Kadar, J.L. (1997). Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(4), 549-564.
- Zuckerman, P. (2009). Atheism, secularity, and well-being: how the findings of social science counter negative stereotypes and assumptions. *Sociology Compass*, 3(6), 949-971.

AN INTERDISCIPLINARY REVIEW ON THE CULTURE OF SACRED TIME IN THE CONTEXT OF SOCIAL LEARNING

Saadet İDER*

E-mail: saadetciftkat@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8826-4849>

Citation/©: İder, S. (2023). An interdisciplinary review on the culture of sacred time in the context of social learning. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 131-147.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1351406>

Abstract

The coexistence of religion and culture emerges in folk beliefs at sacred times. Sacred times play a mediating role between God and his believers. The endeavour to access the Sacred Being results in the productivity of human beings and cultural heritage. Religious references to sacred time are associated with the behaviours of people and enable the emergence of many cultural elements. The representation of the Sacred over time creates “the culture of sacred time” unique to each society. Cultural practices in different forms at sacred times contribute to the acquisition of religious feelings and behaviours in religious education. The study aims to reveal the contribution of the culture of sacred time to the development of behaviour through social learning in religious education. Since the phenomenon of sacred time is a common problem in folklore and religious sciences, the study is carried out by an interdisciplinary approach. The method of the study is a systematic literature review of the resources of both disciplines. The study reveals the contribution of the culture of sacred time to the development of religious behaviours through Bandura’s social learning theory and Vygotsky’s cognitive development theory.

* Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu 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.

Keywords: Religious Education, Culture, Sacred time, Social learning, Bandura, Vygotsky.

SOSYAL ÖĞRENME BAĞLAMINDA KUTSAL ZAMAN KÜLTÜRÜNE DİSİPLİNLERARASI BİR BAKIŞ

Öz

Din ve kültürün birlikteliği, kutsal zamanlarda beliren halk inanışlarında kendini göstermektedir. Kutsal zamanlar, inanan kimselerin Kutsal ile ilişki kurmasında aracı bir rol üstlenmektedir. Kutsala erişme gayreti insanoğlunun üretkenliği ile dışa vurulmakta, kutsal zamana ilişkin kültürel birikimi beraberinde getirmektedir. Zamana kutsiyet kazandıran dini referanslar halk davranışlarına yansımakta, çok sayıda kültürel ürünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kutsal'ın zaman üzerindeki tecellisi, bu zamana eşlik eden kültürel öğelerle birlikte her inanan topluma özgü bir "kutsal zaman kültürü" oluşturmaktadır. Toplum içerisinde kutsal zamanlarda farklı formlarda tezahür eden kültürel oluşumlar din eğitiminde amaçlanan dini duygu ve davranış gelişimine katkı sağlamaktadır. Çalışma, din eğitiminde kutsal zaman kültürünün sosyal öğrenme yoluyla istedik davranış gelişimine katkısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kutsal zaman olgusunun halk bilimi ve din bilimlerinin ortak problemi olması sebebiyle araştırma disiplinlerarası yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her iki disiplinin kaynakları üzerine sistematik literatür taraması yöntemine başvurulmuştur. Kutsal zaman kültürünün dini davranış gelişimine olan katkısı Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Kültür, Kutsal zaman, Sosyal öğrenme, Bandura, Vygotsky.

Introduction

Interdisciplinarity is defined as a method that brings together the perspectives and theories of multiple disciplines and draws attention to new alternatives (Ellis, 2009, s. 3). This approach searches for answers to comprehensive and complex questions, and multiple disciplines are integrated, and the research problem is solved from a broader perspective (Keskin, 2019, ss. 925-927). The intersecting dimensions of complex issues can be described, and scientific data can be analysed from a holistic perspective by removing the monopoly of a single discipline (Kanatlı & Çekici, 2011, s. 275).

The co-existence of culture and religion integrates different disciplines that deal with both phenomena. Two separate disciplines of social sciences, folklore, and religious sciences have to rely on each other while analysing a common problem within their framework. Folk behaviours related to belief are accepted as the intersection point where religion, tradition, and folklore (Oğur, 2019, s. 114).

Folklore is the discipline that examines “all traditions, customs, cultural heritage, cultural elements, all kinds of beliefs, music, play, fairy tales, legends, folk songs, local theatre, folk medicine, folk painting, art, riddles, curses, dream interpretations, all tools and equipment related to belief and culture, behaviour and habits of a society” (Tanyu, 2007, s. 123). Religious sciences describe religious phenomena and explain them to people and societies (Waardenburg, 2008, s. 180). The discipline of religious education, which is a sub-discipline of religious sciences, refers to “the field in which people learn about religion formally or informally, voluntarily or implicitly” (Doğan & Ege, 2021, s. 65). Therefore, the informal aspect of religious education intersects with the culture of belief in folklore.

Religious education aims to develop religious feelings and behaviours (Aydın, 2019, s. 81). Religious feelings and behaviours can be developed through socio-cultural stimuli in addition to formal education. Cultural teachings and practices play an important role in the transmission of religious knowledge and practices to the younger generations. Hence, it becomes important to utilise the discipline of folklore in religious education research and vice versa.

1. Aim and Method

The study aims to investigate how sacred time culture contributes to the development of religious feelings and behaviours in Turkey. Related studies on the relationship between religious education and culture reveal that religious education is effective in the transfer of cultural heritage as in the case of Ahilik (Yiğit, 2021), and contributes to the formation of the cultural world (Gündüz, 2022). Another study discusses on the possibility of cultural religious pedagogy by focusing on the effect of culture on religious education (Okumuşlar & Bilecik, 2019). This study differs from others in that it explores the relationship between religious education and culture with a particular focus on the phenomenon of sacred time through an interdisciplinary approach. It discusses the impact of cultural practices on the development of religious feelings and behaviours through social learning with the example of Turkish Ramadan culture.

The research is conducted through a systematic literature review by using relevant sources of social sciences, mostly folklore and religious sciences. Based on a comprehensive literature review, the connection between disciplines is analysed, synthesised, and integrated with an interdisciplinary approach (Choi and Pak, 2006, s. 351). The phenomenon of sacred time constitutes the main problem of the study, which is a common problem in both religious education and folklore studies.

2. Religion and Culture

A mutual and inseparable interaction exists between religion and culture (Okumuş, 2016, s. 275). If cultural elements are removed from religion, religion will become rigid and barren. However, cultural practices related to religion cannot be characterised as a religion per se (Özden, 2005, s. 128). Although religion and culture differ in scope and content, they continue to interact with each other. The interaction between religion and culture occurs in harmony or conflict (Okumuş, 2016, s. 275). For instance, cultural practices in visiting shrines do not comfort religion itself. Considering the process of action-reaction between culture and religion, it becomes natural that religion sometimes harmonises with culture while sometimes contradicting it (Erdoğan & Taşdelen, 2009, s. 1300).

Religion has emerged as one of the most powerful elements in the formation and preservation of culture. Although the level of commitment to religion has changed throughout human history, the fact of that religions and Gods are influential instruments in the emergence of different cultures and civilisations has been accepted as a priori (Kaynak, 2012, s. 675). Various teachings and worship in religions have resulted in the emergence of several cultural practices, and each society has produced different cultural elements in line with its own religion (Kaynak, 2012, s. 681; Özden, 2005, s. 123). Rituals and worships make a great contribution to both the formation and transmission of cultural heritage. The rituals and ceremonies are remarkable activities that transfer tradition from the past to the future. Societies which strive to exist with their own identity in the future can carry their material and spiritual culture to the future through religious ceremonies and rituals (Kapağan, 2019, s. 48). While religion is effective in the development of culture, culture also contributes to the interpretation and transfer of religion to today (Özden, 2005, s. 122). The dynamic structure of culture breaks the rigid form of religion and enables the interpretation and updating of religious rules. Therefore, cultural contribution towards religion reinforces its function and ensures its continuity by virtually embedding it in the whole of social life. For instance, cultural codes on keeping sacred places clean are good examples of the contribution of culture to religion.

Each community, tribe, or nation struggles to keep its tradition alive and pass it on to the future (Kapağan, 2019, s. 47). All traditions allow change, renewal, and updating while preserving their essence. If the essence disappears, the tradition also disappears (Ekici, 2008, s. 38). In this regard, religion is one of the basic elements constituting the essence of tradition. The religious references to social life enable the formation of various cultural practices. Thus, religious codes have a great impact on the cultural heritage of society. Eliot (1987, s. 20) claims that "Culture is the embodiment of a society's religion" hence, if religion disappears, culture will too." As religion existed long before the culture in human history, culture is mainly based on religion.

3. Religion and Sacred Time

Human beings' perception of their own existence and other beings requires them to grasp the concept of time. Humans need to have a certain understanding of time for both intellectual and practical activities of daily life. Otherwise, we cannot comprehend the concrete and inconcrete beings through our relationship with time. For this reason, the concept of time requires utilizing the data of different disciplines and conducting an interdisciplinary study (Oktav & Taslaman, 2017, ss. 719-720).

Time is defined as "a cultural existence for human beings and an endeavour to ensure the continuity of human existence (Bıçak, 2004, s. 215). In the religious literature, time is characterised as circular and linear (Yıldırım, 2007, s. 71). Circular time repeats in history, while linear time starts from the zero point of history and progresses linearly (İrğat, 2017, s. 32). Similarly, Eliade (1991, ss. 48-51) divides time into "historical and non-historical time". Historical time refers to sacred time and non-historical time to non-religious time. While sacred time is the transposition of a primordial mythical time into the present time and it is cyclical, non-sacred time refers to the ordinary period which lacks of religious meaning (Bıçak, 2004, s. 112). Shortly, ordinary times gain sanctity through the relationship with the Sacred being.

The Sacred being has a crucial place in human life in all religions (Gündüz, 2009, s. 10). The human being has a relationship with the Sacred being in the dimensions of time and space. The times when the person establishes a closer relationship with the Sacred and the places where the Sacred makes himself feel more, are called sacred times and places (Güç, 2000, s. 251). Time and space are sanctified in two ways: the first is a sanctity that comes after suffering and hardship, and the other is a sanctity appointed by God or the Prophets (Kaynak, 2016, s. 446). In both cases, sacred time and place are associated with the Sacred being (Dölek, 2014, s. 372). The limitation of direct experience of the Sacred imposes an instrumental value on sacred time and place. Sacred times and places mediate the relationship between human beings and the Sacred being (Kaynak, 2016, s. 453).

Sacred times remove the believer from daily life for a while and draw his/her attention to religion. In this way, man gets away from the chaos of life for a moment and places religion on his agenda (Demir, 2017, s. 318). Sacred times provide the individual who is stuck in social life with the opportunity to maintain his relationship with the Sacred through time management skills. Through practices specific to sacred times, he reveals his devotion to the Sacred. As a result, the worship acted at certain times both provides time management and increases religious sensitivity (Kandemir, 2021, ss. 418-419).

4. Culture and Sacred Time

Sacred times vary in every culture and belief, but the tradition of repeating the sacred time never varies (Cengil & Tekin, 2016, s. 37). Religious calendars were developed early

in history to enable the repeated celebration of sacred times. These calendars were inspired by the movements of the moon and the sun and were created in a cyclical progression. Since cyclical calendars allow a return to the first moment, they establish the eternity of the Sacred (Ünal, 2008, ss. 18-19). Through festivals, holidays, and carnivals which the members of the same religion in different countries celebrate at certain times of the year, common values and meanings are relived and updated (Günay, 1998, s. 243). The sacred days associated with the gods in ancient Egypt (Ünal, 2008, s. 25), the birthdays of religious figures in Hinduism (Schimmel, 2004, s. 105), the days of the Jews commemorating painful events in the past, the holidays of Christians associated with the life of Jesus Christ, and the festivals and ceremonies organised by Buddhists for Buddha allow the commemoration of the events in the past (Cengil & Tekin, 2016, ss. 37-39).

Sacred times have been the tools that make religion effective in social life (Demir, 2017, s. 317). Thanks to sacred time, people have been able to fix and give meaning to certain events and to display their loyalty and obedience to the Sacred at these times (Kaynak, 2016, s. 446). Time has gained sanctity in many cultures, and it can destroy everything but itself and can refer to anything. In ancient times when the idea of God had not yet developed, time even surpassed God's role (Enveri, 2019, s. 292).

The basic element of religions, the Sacred is embodied and unites societies with certain rituals (Demir, 2017, s. 316). Sacred times also have a unifying effect on the lives of believers (Eroğlan, 2017, s. 172). On the other hand, sacred times also have the function of separating societies and cultures from each other. While religious practices in sacred times unite believers of a society, the common feelings and experiences shared within this unity distinguish that community from others (Eroğlan, 2017, s. 159).

The establishment of religion in culture is possible by the lasting impact of religious practices on believers. Each community creates a subculture of sacred time with unique practices and symbols in sacred times. Sacred times encourage societies to produce the feeling created to the sanctity attributed by history or God and contribute to the cultural heritage of each society. All nations experience sanctity over time and space through the emotional bond with a Supreme Being (Kirtorun, 2018, s. 181). The influence of religion on social behaviour arises in sacred times. Religious sensitivity, which does not appear in ordinary times, influences even non-believers with cultural stimulus and positively changes their attitudes and behaviours toward believers. The activity at sacred nights and the sensitivity during the month of Ramadan are clear examples of the influence of the sacred time on the entire population and are considered to be a reflection of cultural transmission rather than religious necessity (Oğur, 2019, s. 118).

5. Sacred Time in Turkish Islamic Culture

Turkish people have interpreted and adopted religions according to their own philosophy in the process of acquiring religious identity. In Turkish history, many religions have been

contacted, and each one has contributed to the cultural heritage of the Turkish people and has been passed on to the present day (Çay, 2014, s. 61). However, no religion has left more traces in Turkish culture than Islam. Just as every nation has preferred the religion that suits its own culture, most Turkish people have embraced Islam which is close to their own culture. Therefore, Turkish culture is virtually integrated with Islam (Özden, 2005, ss. 124-125). The religious and ethnic identity of the Turkish people is united under the name of Turkish Islamic Culture. The political history, ethnic identity, and moral and religious values of the Turkish people have formed the Turkish Islamic Culture in the Islamic civilisation.

In Turkish Islamic culture, sacred times are of great value in terms of their meaning and function. The meaning of sacred time differentiates it from other times (Musahan, 2015, s. 135). Sacred times such as Ramadan and the night of Qadr have an existential value for believers. Sacred time also differs from other times in that it can be carried from the first time it was experienced to the present time. Since the night of Qadr is the sacred time for the revelation of the Holy Qur'an, Muslims leave ordinary time, return to primordial time, and experience the revelation of the Qur'an every year at the night of Qadr (Yavuz, 2006, ss. 57-60).

The months of Rajab, Shaban, and Ramadan, known as the three months in Islam, are a period when Muslims increase their religious sensitivity, spend more time in worship, dhikr, and prayer, and engage more in charity (Sancaklı, 2017, s. 41). In particular, the month of Ramadan is crucial because Allah Almighty has commanded Muslims to fast (Al-Baqarah 2/183) and the Holy Qur'an was revealed in this month. The verse "The night of Qadr is better than a thousand months" (Qadr 97/3) proves the sanctity of this night and it is a motivation for Muslims to reconstruct their Islamic identity sincerely.

6. Turkish Ramadan Culture as a Social Learning Experience

Religious education is a multidimensional activity that includes cognitive and social processes. This is why religious education cannot refer only to formal education (Yıldız, 2014, s. 156). Religious education aims to teach religious values to believers (Kalkan vd., 2021, s. 19). Informal religious education can be as effective as formal education as socio-cultural stimuli contribute to religious development. Bandura's social learning theory argues that the socio-cultural environment is effective in the development of the individual (Bandura, 1999, s. 25). Similarly, Vygotsky's cognitive development theory reveals that the child learns and develops within the social context (Nicolopoulou, 2004, s. 147). Social context is seen as a favourable learning environment for children (Montessori, 2002).

Vygotsky argues that children, despite their innate physiological and psychological tendencies, are mostly shaped by cultural practices and their way of thinking of society (Nicolopoulou, 2004, s. 146). Thus, the environment is the basic element of development

(Y. Yıldırım, 2016, s. 622). The child learns by interacting with his/her social environment and the environment affects his/her learning (Atak, 2017, s. 170). Individuals internalise the social teachings and apply them. In other words, an experience becomes meaningful for the individual because of its interaction with society (Karslı, 2018, ss. 63-64).

Culture and environment are seen as important factors in the development of beliefs and religious attitudes (Ay, 1994, s. 1; Köylü, 2004, s. 139). The influence of culture on the perception of religion begins from childhood (Bedir, 2017). For instance, social and cultural elements are found to affect children's perception of God (Zengin, 2010, s. 239). In a similar vein, Ramadan traditions shape children's faith, morality, and worship life. Children born and raised in the Turkish Ramadan culture start to recognise the cultural practices of Ramadan at a very early stage of their lives.

Vygotsky attributed a central role to culture and cultural transmission in the development of children, arguing that they develop through communication and social interaction within a social framework, as well as through the transmission of conceptual and symbolic elements of cultural heritage. According to Vygotsky, children adopt and appropriate the cultural accumulation transferred to them (Cited in Nicolopoulou, 2004; Vygotsky, 1978, 1986, 1987). The transmission of cultural tools constitutes the essence of the cognitive development process, so cognitive development does not take place independently of these tools (Karslı, 2018, s. 64). In this regard, Turkish society has a deep-rooted cultural heritage (Selçuk, 1999, s. 255). The month of Ramadan is one of the best examples representing the productivity of Turkish culture. Ramadan has had an impact on Turkish literature, humour, street culture, and cuisine, and has led to the emergence of many cultural elements. The pecic game is played by two teams using seashells on Ramadan nights (Karabudak & Bozoğullarından, 2020, s. 126) and kupecik game is played collectively by children during Ramadan days (Ateş, 2015, s. 35). Memories, poems, and jokes about the month of Ramadan (Özden, 2006, s. 95), Ramadan-specific desserts, pitta bread and folder (Demirci, 2021, s. 70), entertainment tents, horse acrobats, circuses, and jugglers (Ayverdi, 2007, ss. 40-41) are some elements representing Turkish Ramadan culture. As Beyatlı (2012, 19) describes the month of Ramadan in his poem: "The spirituality of Ramadan turned the silence into a sweet inquietude; the fasting people of the neighbourhood, those with pale skin, quietly returning from the market one by one...", Ramadan traditions form the individual's perception of religion by proving that religion is not disconnected from daily life, but is integrated with ordinary experiences such as eating, drinking, and having fun. In short, religion and values in social life have an impact on all areas of life (Serinsu & Doğan, 2020, s. 159). These elements, which are not directly related to religion, but specific to the month of Ramadan are crucial for the formation, transmission, and acquisition of religious culture. According to Vygotsky, children adopt and appropriate the cultural accumulation transferred to them (Vygotsky, 1978, 1986, 1987, Akt. Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky analyses the development of the child from birth within a social, historical, and cultural context (Atak, 2017, s. 170). According to him, development is a process that includes the development of previous generations in socio-cultural history. The human mind is derived from social and cultural processes; therefore, it is necessary to investigate socio-cultural processes to understand the human mind (Yıldırım, 2016, s. 623). Therefore, it is important to look at the historical background of Turkish Ramadan culture. Some Ramadan traditions that have become a part of Turkish culture were inherited from the Ottoman Empire. The month of Ramadan affects the whole life from commercial activities to social relations (Georgeon, 2018). Cannon firing in iftar, mahya, drum, and zimen book (credit book) are practices that still exist in Turkish Ramadan culture today. Traditions such as the peace lectures held with the participation of the sultans at that time, the warnings announced to the public before the month of Ramadan, the charity stones placed in certain parts of the city for poor people, and the tooth rent given by the hosts to their guests who come to iftar (Çetin, 2020) are the source of today's Ramadan culture. Ramadan traditions that the Ottoman poets wrote for the Sultans and Semai coffeehouses, which hosted the semai and manis of minstrels on Ramadan evenings (Çetin, 2020, ss. 24-26) are Ramadan traditions that Turkish society today endeavours to maintain in different forms. In that period, the Holy Qur'an was recited in mosques by competent karis (reader) during Ramadan, the food, sherbet, and iftar meals were distributed by palace women to the public, the poor and orphans were clothed, and the leprosy patients were cared for by others (Maydaer, 2021, s. 30). These practices are still being continued with the same sensitivity for the sick, poor, and disadvantaged people. Similar traditions help people acquire values such as solidarity, patience, empathy, generosity, and compassion. The aim of religious education is to provide new generations with positive feelings and values is served mostly by cultural practices. From early childhood, the individual begins to adopt the beliefs and traditions of society (Fowler, 1981, s. 149).

Vygotsky coins the term "zone of proximal development" and argues that learning occurs at this stage by drawing attention to the difference between what an individual can learn alone and the level of development he/she can reach with the help of others (Kaya, 2010, s. 92). An individual can learn very little when alone, but can only reach his/her potential in a social environment (Yıldırım, 2016, s. 623). Socialization and acculturation are among the goals of education (Yiğit, 2021, s. 92). Activities that require both physical intimacy and intellectual productivity have an educational function. Vygotsky's theory claims that the mental process starts with social interaction and mental development can be realised through interaction with peers as well as adults (Ünveren Kapanadze, 2019, s. 182). This interaction and learning environment becomes during the holy month of Ramadan by the Muslim youth. They encourage each other to fast and go to the salah of tarawih during Ramadan. The young people meet at the mosque for the salah of fajr in Ramadan, have an iftar meal, and go to the salah of tarawih together. They perform religious behaviours

that are not performed alone in ordinary times. It proves the effect of social learning on the development of religious behaviour.

Bandura's social learning theory, also known as social cognitive theory, is based on similar foundations to Vygotsky's theory and argues that learning occurs through observation, imitation, and interaction within the social environment. To him, social learning takes place in two ways: "modelling and imitation" and "operant conditioning". First, individuals accept some people as models through observation and imitate their behaviours (Bandura, 2006, s. 61). Bandura claims that one can learn many things by observing the experiences of others (Bayrakçı, 2007, s. 200). Children unconsciously imitate the behaviours they observe around them, and then these imitations turn into conscious behaviours. For this reason, the skill of imitation is useful in the process of developing religious feelings and behaviours of children. Imitation which is an effective method in religious education (Orhan & Dağcı, 2015, s. 121) makes children easily perform religious practices and develop positive behaviours during Ramadan. Through direct and indirect imitation, people adopt the traditions and customs (Öcal, 2007, ss. 193-194).

Religious education involves the observation and adoption of models (Serinsu & Doğan, 2020, s. 155). Bandura argues that the status of the modeled person is effective in imitation. If the model is superior to the observer in terms of status, imitation occurs, and vice versa, imitation is not seen (Tatlıoğlu, 2021, s. 23). For this reason, children often model and imitate those who are superior to themselves in terms of age, knowledge, and experience. Not only psychomotor behaviour but also moral values are imitated through social learning. This is because Bandura discusses on moral development and value acquisition within the scope of social learning and bases it on the role of social reinforcers and model behaviours on the child's moral judgements (Gürel, 2014, s. 103). With the concept of vicarious emotion, Bandura states that the emotions of models are also imitated by the person observing him/her. The individual can indirectly experience many emotions such as fear, love, and anxiety that he/she observes in others (Tatlıoğlu, 2021, s. 23). In this regard, the month of Ramadan when religious feelings are experienced most intensely, has a critical impact on the development of aimed feelings in children and young people. The emotional sensitivity that the child witnesses during Ramadan also reflects his/her own emotions.

Ramadan fasting is positioned in a more important place than other obligatory religious practices in Turkish culture. While not performing salah may be accepted in Turkish society, not fasting during Ramadan is seen as "disrespectful to the community spirit" (Güngör & Polat, 2015, s. 131). Therefore, cultural codes are very effective in the realization and continuity of fasting. The social perception of fasting is observed in the sensitivity towards the fast itself and the fasting person. People who fast during Ramadan but do not perform other religious practices prove the fact that cultural codes may be more effective in the development of religious behaviours than religious provisions.

Religions secure their existence by emphasizing sacred times. Rituals performed at sacred times in different religions create a sense of religious belonging. In Islam, Ramadan and the night of Qadr are the most emphasised sacred times and the sense of belonging arises more during these times (Demir, 2017, s. 318). This is because the survival of a religion or belief system by the next generations is possible through the practice of individuals and society. Social cohesion is also ensured through rites and rituals at sacred times when believers share common feelings (Kaynak, 2016, s. 444).

Turkish people make material and spiritual preparations before the month of Ramadan. Preparations such as cleaning houses and mosques, planning socio-cultural programmes, organizing charity works, and giving up drinking and smoking are psychological and sociological grounds for fasting (Güngör & Polat, 2015, s. 128). Such stimuli, which make the person ready for worship, are meaningful for the internalization of religious feelings and their transformation into practice. The individual blends psychological tendencies such as belief, attachment, and shelter with religion and shapes them with environmental stimuli in the process of transforming from a biological being into a social being (Osmanoğlu, 2014, s. 183). The cultural practices of sacred times produced by society are precious stimuli for both believers and non-believers. Human beings are affected by all purposeful or purposeless stimuli coming from their environment (Bayraklı, 1989, s. 133).

Second, behaviours reinforced or rewarded by operant conditioning are more likely to be performed in social learning theory (Tatlıoğlu, 2021, s. 16). The individuals who witness that the religious behaviours are rewarded and the opposite behaviours are punished develops behaviour in line with the expectations of society (Orhan& Dağcı, 2015, s. 128). Therefore, the children appreciated and rewarded for their religious and moral behaviours such as prayer, fasting, tarawih, sahur, patience, and cooperation during Ramadan are more likely to sustain their behaviours. Thus, learning is not only behavioural but also cognitive. Behaviour is not always imitated, but it is also developed by its consequences (Tatlıoğlu, 2021, s. 21) as feedback has an important effect on the sustainability of behaviour in social learning (Bandura, 1977, s. 190).

For the sustainability of behaviour, Bandura draws attention to the term of self-efficacy in the social learning process. To Bandura, there are four main sources of self-efficacy: (1) Successfully performed activities make the person believe that they can be done in the future. (2) Indirect experiences enable the observer to develop the belief that the model will also succeed by looking at the success and failure of the model. (3) Verbal stimulus encourages or discourages others and affects the learning process of the person (4) Physical and emotional state reveals that self-efficacy will decrease in case of anxiety and increase otherwise (Bandura, 1994, s. 2). According to these principles, human feelings and behaviours are strongly influenced by external stimuli. Interaction with others has a direct or indirect effect on the learning, maintenance or abandonment of any behaviour in the process of social learning. The development of religious feelings and behaviour is

also shaped to a great extent by the influence of the social environment, and cultural codes and social stimuli are effective in religious education.

The emphasis on unity in the essence of religion is essentially embodied in the phenomenon of culture. Therefore, the sanctity that Allah Almighty assigns to time occurs differently in each society and leads to the formation of a local culture. The localised culture of sacred time serves religion and contributes to religious education with the dimension of faith and worship. Therefore, the coexistence of religion and culture requires a good understanding of the culture (Çevikoğlu, 2005, s. 202), and the inclusion of culture in the process of religious education (Gündüz, 2022, s. 48).

Conclusion

Many disciplines have discussed the interaction of religion and culture with various arguments. Just as religion plays a dominant role in the formation of culture, it is not possible to separate culture from religion. The common problem of folklore and religious sciences, the phenomenon of sacred time is analysed with an interdisciplinary approach in the context of social learning in this study.

Sacred times have enabled each society to create a unique sacred time culture. Cultural elements specific to these times help to carry the sanctity assigned by the Creator into human and social life. Cultural practices can be as effective as formal education. The research reveals that culture contributes to the development of feelings and behaviours aimed at religious education in the context of social learning and that cultural practices in sacred times stimulate people's religious feelings. As a result, sacred times refer to critical times to benefit from their impact on the develop religious feelings and behaviours for educators and parents.

Turkish society distinctly reflects its cultural heritage of the sacred time during the month of Ramadan. Turkish Ramadan culture represents the influence of sacred time culture on the formation of religious feelings and behaviours. The diversification of religious stimuli with cultural practices during sacred times and the integration of religious realities with Ramadan traditions in different forms for a month enables them to adopt and imitate them through social learning. The study reveals the contribution of the culture of the sacred time to the development of religious behaviours through Bandura's social learning theory and Vygotsky's cognitive development.

It is recommended to address common problems of religious education and other social science disciplines and conduct similar interdisciplinary research that reveals the relationship between culture and religious education.

References

Arslan, M. (2007). Yaygın halk inanışları ve din hizmetleri. *Mübarek gün ve gecelerde din hizmetleri*, 2, 210-221.

- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 163-176.
- Ateş, F. (2015). Kütahya'da bir ramazan geleneği: Küpecik. *TÜBAR*, XXXVIII, 31-43.
- Ay, M. E. (1994). Aile ortamında yerine getirilen ibadetlerin çocuklar üzerindeki etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 163-170.
- Aydın, M. Ş. (2019). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Ayverdi, S. (2007). *İstanbul geceleri*. (5. Baskı). Kubbealtı Yayınevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. İçinde *Encyclopedia of human behavior* (C. 4, ss. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2006). Autobiography. *A history of psychology in autobiography* içinde. M. Lindzey & W. Runyan (Ed.). American Psychological Association.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bayraklı, B. (1989). *İslamda eğitim*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bedir, F. (2017). Yetişkinlerin çocukluk anılarındaki tanrı imgesinin analizi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 717-740.
- Beyatlı, Y. K. (2012). *Kendi gökkubbemiz*. İstanbul: Yahya Kemal'i Sevenler Cemiyeti.
- Bıçak, A. (2004). *Tarih düşüncesinin oluşumu*. Dergâh Yayınları.
- Cengil, M., & Tekin, D. B. (2016). Kutsal zaman algılanış biçimi ve ibadet hayatına etkisi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29), 33-63.
- Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351-364.
- Çay, A. (2014). Türk kültürü ve kaynakları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 1(1), 49-66.
- Çetin, O. (2020). Geçmişten bugüne ramazan gelenekleri ve geleneklerin yaşatılarak geleceğe aktarılmasına dair öneriler. *Türk Ekini Dergisi*, 6, 14-36.
- Çevikoğlu, N. (2005). *İslama göre çocuk terbiyesinde annenin yeri*. *İslamda Aile ve Çocuk Terbiyesi II*, 197-214.
- Demir, H. (2017). Günümüz İran şiiliğinde kutsal gün ve geceler. *Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 315-351.

- Demirci, E. Ş. (2021). Eski ramazanlarda çocuk oyunları. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 2, 119-138.
- Doğan, R., & Ege, R. (2021). *Din eğitimi* (8. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Dölek, İ. (2014). Kutsal bir zaman dilimi olarak Noel ritüelinin kutlama gelenekleri "alman luteryanlar örneği". *Turkish Studies*, 9(10), 371-390.
- Ekici, M. (2008). Geleneksel kültürü güncellemek üzerine bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, 80, 33-38.
- Eliade, M. (1991). *Kutsal ve din dışı* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Gece Yayınları.
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür üzerine düşünceler*. Çev. S. Kantarcıoğlu. Kültür Bakanlığı.
- Ellis, R. J. (2009). *Why we cannot do without interdisciplinarity*. B. Chandramohan (Ed.). Routledge.
- Enveri, E. (2019). Eski Türk kültüründeki döngüsel zaman üzerine. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(26), 292-304.
- Erdoğan, Z. S., & Taşdelen, B. (2009). Televizyon reklamlarında kültürel ve dini göstergelerin kullanımı: 2010-2017 Coca Cola Ramazan dönemi reklamlarının göstergebilimsel analizi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 1296-1326.
- Eroğlan, F. (2017). Dini bir fenomen olarak kutsalın bir araya getirici özelliği. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), Article 2.
- Orhan F., & Dağcı, A. (2015). Ergenlikte dini kimliğin inşası: Sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, IV(7), 115-132.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. HarperOne.
- Georgeon, F. (2018). *Osmanlı'dan Cumhuriyete İstanbul'da Ramazan*. Çev. Alp Tümertekin. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Güç, A. (2000). Kuran'da kutsallık anlayışı. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 245-252.
- Günay, Ü. (1998). *Din sosyolojisi*. İnsan Yayınları.
- Gündüz, M. M. (2022). Kültür dünyası kavramı ve din eğitimi. *Turkish Studies-Religion*, 17(1), 35-50.
- Gündüz, Ş. (2009). Kutsal hakkında konuşmak: Dinsel söylemde mitos. *Milel ve Nihal*, 6(1), 9-26.
- Güngör, Ö., & Polat, F. (2015). Yurtdışında Ramazan'ın sosyo-psikolojik yönleri (Amerika Örneği). *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 125-158.

- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119.
- İrğat, M. (2017). *Tarihselcilik düşüncesi bakımından İbn Haldun*. Hiperyayın.
- Kalkan, Ü., Başkonak, M., & Tepe, M. İ. T. (2021). Din dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi: KKTC örneği. *Turkish Studies*, 16(1), 17-31.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. E. (2011). *Nermi Uygur penceresinden okuma sorunsalına felsefi bir yaklaşım*. 275-287.
- Kandemir, F. (2021). Kuran ve sünnet bağlamında zaman yönetimi. *Marifetname*, 8(2), 413-429.
- Kapağan, E. (2019). Gelenekten geleceğe nevrüz. *Karabük Türkoloji Dergisi*, 1(1), 46-60.
- Karabudak, G., & Bozoğullarından, B. (2020). Unutulmaya yüz tutmuş geleneksel bir oyun: Peçiç. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), 123-133.
- Karslı, T. A. (2018). Vygotsky ve Piaget'in kuramsal yaklaşımları bağlamında insan bilişsel gelişimi üzerinde toplumsallaşma etkisi ve bilişsel gelişim sürecinde aktif bir eğitici yapı olarak toplumsallaşma: Eğitim ve bilişsel gelişim psikolojisindeki kuramsal tartışmaların tarihsel-toplumsal perspektifi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*, 5(1), 61-70.
- Kaya, A. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Kaynak, İ. H. (2012). İnsanın anlam arayışında din ve mitlerin rolü. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 673-682.
- Kaynak, İ. H. (2016). Dinlerde kutsal zaman ve mekânın tarihsel yapısının fenomenolojik algısı. *SUTAD*, 39, 443-455.
- Keskin, A. (2019). Halkbilimi çalışmalarında disiplinlerarasılık: Neden, ne zaman, nerede ve nasıl? *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(28), 925-944.
- Kırtorun, M. (2018). Ve'l Asr. *Eskiye*, 37, 181-186.
- Köylü, M. (2004). Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve din eğitimi. *AÜİFD*, XLV(11), 137-154.
- Maydaer, S. (2021). Osmanlı hanedan ailesine mensup hanımların vakıflarında Ramazan ayına yönelik hizmetler. *Vakıflar Dergisi*, 56, 21-32.
- Montessori, M. (2002). *The Montessori Method*. New York: Dover, 38-40.
- Musahan, A. Y. (2015). İslam itikadında kutsalın sınırı. *e-Makalat*, VIII(2), 121-150.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 132-169.
- Oğur, Ü. (2019). Kutsal zaman olarak Ramazan ayının sokak kültürüne yansımaları: Van örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 109-130.

- Oktav, C., & Taslaman, O. C. (2017). Felsefe tarihinde zaman düşünceleri. *Kader*, 15(3), 718-742.
- Okumuş, E. (2016). Toplum bağlamında din-kültür etkileşimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(7), 269-292.
- Okumuşlar, M., & Bilecik, S. (2019). Kültürel din pedagojisi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1279-1292.
- Osmanoğlu, C. (2014). Din eğitiminin gelişimsel temeli olarak inanç. *Bilimname*, XXVII(2), 177-206.
- Öcal, M. (2007). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*. TDV Yayınları.
- Özden, H. Ö. (2005). İnanç-kültür ilişkisi ve Türk kültürü açısından değerlendirilmesi. *Dini Araştırmalar*, 7(21), Article 21.
- Özden, H. Ö. (2006). Türk Ramazan kültürü. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 83-109.
- Sancaklı, S. (2017). Hadisler kapsamında "mübârek zaman" kavramının analizi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 35-72.
- Schimmel, A. (2004). *Tanrı'nın yeryüzündeki işaretleri*. İstanbul: Kabcacı Yayınları.
- Selçuk, M. (1999). Teorik ve pratik açmazlarıyla kültürel miras öğretimini sorgulayan bir deneme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39(2), 255-264.
- Serinsu, M. E., & Doğan, R. (2020). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde 2-6 yaş dönemi çocuklar için ailede değer eğitimi ilkeleri. *Dini Araştırmalar*, 23(58), 151-170.
- Tanyu, H. (2007). Dini folklor veya dini manevi halk inançlarının çeşit ve mahiyeti üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 123-142.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Ünal, M. (2008). *Dinlerde kutsal zamanlar*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayınları.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 181-195.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology*. Plenum Press.
- Waardenburg, J. (2008). İslam ve din bilimleri. Çev. R. Adıbelli. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 179-190.

- Yavuz, Ö. F. (2006). Kuran'da kutsal mekân, zaman ve eşya kavramlarının sembolik değeri. *Milel ve Nihal*, 3(1-2), 39-68.
- Yıldırım, M. (2007). Mircea Eliade'de kutsal ve kutsal zaman kavramı. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 10(28), 59-82.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628.
- Yıldız, Z. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 147-161.
- Yiğit, Y. (2021). Kültürel miras öğretimi bağlamında ahilik: Din eğitimi perspektifinden bir değerlendirme. *Bilimname*, 46(3), 91-123.
- Zengin, H. K. (2010). Almanya'daki müslüman çocuklarda Allah kavramının gelişimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(1), 213-248.

TÜRKİYE'DE HAFIZLIK EĞİTİMİNİN PROBLEMLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İrem Doğan*

E-mail: iremdogan4840@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-5249>

Cemil Osmanoğlu**

E-mail: osmanoglu@erciyes.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3088-8357>

Citation/©: Doğan İ. & Osmanoğlu C. (2023). Türkiye'de hafızlık eğitiminin problemleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 149-174.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1359005>

Öz

Türkiye'de hafızlık eğitimine yönelik toplumsal ilgi artmakta ve çeşitlenmektedir. Bu durum hafızlık eğitiminde yeni uygulama ve program anlayışlarına kapı aralamıştır. İki binli yıllardan bu yana hafızlık eğitiminin genişleyen çerçevesini konu edinen akademik yayınlar da artmaktadır. Bu değişim söz konusu eğitimin problem alanları ile bunları konu edinen yayınları belli aralıklarla sistematik olarak incelemeyi gerektirmektedir. Böylece hafızlık eğitiminin bilimselleşmesine katkı sağlanabilir. Bu çalışmada hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen bilimsel yayınlar ekseninde bir okuma yapılmıştır. Seçilen eserler hafızlığın anlamından, yapı ve organizasyonundan, programından,

* Yüksek Lisans Öğrencisi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

** Doç. Dr., Erciyes 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.

Yazar Katkıları: İrem Doğan (%50); Cemil Osmanoğlu (%50).

öğretici, öğrenci ve velilerden kaynaklı problemler şeklinde kategorize edilerek incelenmiştir. Araştırma sonunda geleneksel hafızlık anlayışına yaslanan tek tip hafızlık modelinin yerel ve evrensel sorun alanları ile bunun güncellenmesine dönük direnç noktaları irdelenmiş, hafızlık eğitiminin yapı ve işleyişi tartışılmıştır. Hafızlık eğitiminde, son dönemde geliştirilen projeler ile bu çerçevede öne çıkan uygulamaların güncellenerek söz konusu eğitimin daha profesyonel hale getirilmeye çalışıldığı, bununla beraber öğretici, öğrenci ve mekân itibarıyla çeşitli sorunlar ihtiva ettiği görülmüştür. Araştırmada disiplinlerarası bakış açılarına ihtiyaç olduğu, bu tür incelemelerin hafızlık eğitiminde iyi örneklerin daha iyi tanınmasına, transfer edilmesine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Yaygın din eğitimi, Hafızlık, Hafızlık eğitimi, Hafızlık eğitiminin problemleri.

A STUDY ON THE PROBLEMS OF HIFZ EDUCATION IN TURKEY

Abstract

Social interest in hifz education is increasing and diversifying in Turkey. This situation has opened the door to new application and program understandings in hifz education. Since the 2000s, academic publications on the expanding framework of hifz education have also been increasing. This change requires a systematic review of the problem areas of the education in question and the publications dealing with them at regularly. It can be said that such examinations can contribute to the improvement of the quality of this education. Based on this concern, scientific publications dealing with the problems of hifz education were examined in this study. In this framework, the selected works were examined by categorizing them as problems arising from the meaning of memorization, its structure and organization, its program, teachers, students, and parents. In the literature, the local and universal problem areas of the uniform hifz model based on the traditional hifz understanding and the resistance points for its updating have been examined, and the structure and functioning of hifz education have been discussed. It was emphasized that more interdisciplinary perspectives are needed in the research and that these studies can contribute to a better understanding and transfer of good examples.

Keywords: Religious education, Non-formal religious education, Hifz, Hifz education, The problems of hifz education.

Giriş

1. Problem

Arapça’da korumak, gözetmek, anlayıp bellemek, ezberlemek anlamındaki “hıfz” kelimesinden türeyen “hâfız”, terim olarak Kur’an-ı Kerimi ezberleyen kimse anlamına gelmekte, Kur’an-ı Kerim’in baştan sonuna kadar ezberlenerek hıfzedilmesine ise hafızlık denmektedir (Bozkurt, 1997). İlk hafız Hz. Muhammed ile birlikte birçok sahabe Kur’an-ı korumak, manasını anlamak, onunla amel etmek için Kur’an’ı ezberlemiştir (el-Humsî, 2014, ss. 20-26). Sonraki dönemlerde Allah rızasını kazanmak, Hz. Peygamber’in sünnetini uygulamak gibi dini gerekçelerle hafızlık yapılmış, bu eğitim zamanla kurumsallaşarak gelenek haline gelmiştir.

Türkiye’de, Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde özel izinlerle gerçekleştirilen Kur’an ve hafızlık eğitimi, çok partili hayata geçildikten sonra yaygınlık kazanmaya başlamıştır. 28 Şubat süreci ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin hayata geçirilmesiyle hafızlık faaliyetlerinde daralmalar gözlenirse de ihtiyaçlar ve toplumsal talepler doğrultusunda hafızlık eğitime olan ilgide tekrar artış yaşanmıştır (Algur, 2019, s. 59). Günümüzde yaygın din eğitimi bağlamında hafızlık eğitimi resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından organize edilmektedir. Türkiye’de bir yazılı program olmadan 2010 yılına kadar devam eden hafızlık eğitimi bu tarihten itibaren yazılı bir programla (DİB, 2010) yürütülmeye başlanmış, program 2021 yılında güncellenmiştir (DİB, 2021a). Program hafızlık eğitimi bir yandan yüzünden, ezberleme ve pekiştirme şeklinde yapılandırırken diğer taraftan temel dini bilgilere, rehberlik ve sosyal kültürel faaliyetlere yer vermiştir. Temel dini bilgiler, Kur’an Kursları İslami İlimler Temel Öğretim Programı altında 2021 yılında yeniden yapılandırılmıştır (DİB, 2021b). Bunun yanında Başkanlık tarafından 2015 yılında Hafızlık Destek Programı (DİB, 2015) ve 2022 yılında Hafızlık Eğitimi Destek Programı (DİB, 2022) hazırlanmıştır. Hafızlık Temel Öğretim Programı ve Kur’an’ı Anlama Temel Öğretim Programı gibi kurum içinde hazırlanan programlarla hafız olmak isteyen adaylara çeşitli imkânlar sunulmaktadır. Bununla birlikte DİB ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) günümüzde “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” de yürütmektedir. Ayrıca, İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde öğrenim görürken hafız olmak isteyenlere de bu yönde çeşitli imkanlar sunulmaktadır. Ayrı bir programı olmamakla beraber örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamaları günümüzde yaygınlaşma eğilimindedir. Ayrıca İHL’lerde hafız öğrenciler için hafızlık sağlama programları da uygulanmaktadır (Başkonak, 2022b, ss. 68-87).

Türkiye’de hafızlık eğitiminin kimi güncel kimi uzun soluklu ya da daha derinlikli problem alanları bulunmaktadır. DİB bünyesinde program çeşitliliğinin artmasıyla imkânlar artmış, buna karşın hafızlık eğitiminde yeni inceleme ve tartışma alanları doğmuştur (Güneş, 2021, s. 375). Değişen konjonktür hafızlık uygulamalarının bilimsel araştırmalara konu edilmesini gerekli kılmaktadır. Literatürde hafızlık eğitimi ve problemlerini konu edinen

yayınlar bulunmaktadır. Erken dönemlerde konu genel olarak Kur'an kursları içerisinde tartışılmıştır (Ay, 2005; Bayraktar, 1992; Buyrukçu, 2001; Kılavuz, 2005). Bununla beraber, 2000'li yılların başından itibaren konunun daha spesifik olarak ele alınmaya başlandığı, bu kapsamda doğrudan hafızlık eğitiminin problemlerini farklı yönleriyle ve veriye dayalı olarak konu edinen yayınlar (Çaylı, 2005; Şekerci, 2021; Ünsal, 2006; Yetimova, 2018; Yıldız, 2019) yanında, konuyu amaç, öğretici ve öğrenci niteliği, ortam ve programların uygulanması vb. bağlamlarda oluşan alt problemler çerçevesinde işleyen yayınlar (Vahapoğlu, 2016; Adıgüzel vd., 2018; Özler, 2019; Aybey, 2020) da üretilmiştir. Konu, son yıllarda farklı yaş grupları, kurslar/okullar, bölge ve yöreler özelinde işlenmeye devam etmektedir (Örneğin Güngör, 2018; Kuloğlu, 2018; Öztürk, 2021; Şengül, 2022; Yıldız, 2019).

Hafızlık eğitiminin değişen veçheleri bağlamında ortaya çıkan problemleri konu edilerek hafızlık eğitiminin bilimselleşmesine katkı sağlayan akademik çalışmaların analiz edilmesi, değişen, farklılaşan, kimi yeni kimi köklü problemleri daha sağlıklı biçimde tanımak bakımından gereklidir. Bu sayede hem kronikleşme eğilimi gösteren ve giderek derinleşen sorunlar daha iyi analiz edilebilir ve daha etkin çözümler geliştirilebilir hem de araştırmacıların hafızlık eğitimi problemlerini tanımlama yaklaşım ve kapasiteleri geliştirilebilir.

2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen bilimsel yayınları inceleyerek söz konusu eğitimde karşılaşılan problemleri sistematik olarak betimlemektir. Araştırmaya dahil edilen yayınlar hafızlık eğitiminin problemleri bağlamında farklı temalar altında irdelenmiştir. Söz konusu çalışmanın, hafızlık eğitimi ve hafızlık eğitiminin sorunları konusunda yapılacak çalışmalara, problem alanları ile bunların gelişim/değişim seyrini tasvir ederek yol göstermesi bakımından önem arz ettiği söylenebilir.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189). Bu materyaller birinci el materyaller olabileceği gibi kitaplar ve bilimsel makaleler de olabilir (Özkan, 2022, ss. 14-15). Araştırmada Türkiye'de hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen ve 2005-2023 tarihleri arasında çeşitli bilimsel mahfillerde yayınlanmış çalışmalar, 01.03.2023-01.07.2023 tarihleri arasında, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, İslam Araştırmalar Merkezi (İSAM) İlahiyat Makaleler Veri Tabanı, TO-KAT Ulusal Toplu Katalog ve Google Akademik veri tabanları kullanılarak taranmıştır. Tarama yapılırken "hafızlık", "hafızlık eğitimi" ve "hafızlık eğitiminin problemleri" kelimeleri anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır.

Araştırmada bilimsel yayınları farklı problemler açısından incelemek için içerik analizi ve onun bir örneği olan betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi çok sayıdaki veriyi kullanılabilir nitelikteki daha az sayıdaki gruplara dağıtmak, tasnif etmek amacıyla araştırılmak istenen konuya ilişkin eserlerin belli ölçütlere dayanarak seçilmesi ve yorumlanması sürecine dayanmaktadır (Yılmaz, 2021, s. 1459). İçerik analizinin bir örneği olan betimsel içerik analizinde ise belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmalar derinlemesine incelenip düzenlenmeye çalışılır (Ültay vd., 2021, s. 189). Araştırmada yukarıda seçilme mantığına işaret edilen ve hafızlık eğitiminin problemlerini farklı boyutlarıyla ele alan yayınlar sırasıyla anlam problemi, yönetsel problemler, program kaynaklı problemler, öğretici ve öğrenci kaynaklı problemler ile veli kaynaklı problemler alt temaları altında gruplanarak analiz edilmiştir. Analizde ilgili çalışmaların kronolojik mantığı gösterilerek bulgularına odaklanılmaya çalışılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta araştırmada ulaşılan bulgular ve ilgili yorumlara yer verilecektir.

4.1. Anlam Problemi

Hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen yayınlarda hafızlık ve hafızlık eğitiminin anlaşılma biçimi ve bu çerçevede ortaya çıkan sorunlar irdelenmiştir. Bu kapsamda, ana dili Arapça olmayan toplumların Kur’an’ı ezberleme, anlama, hayatla bağlantısını kurmada zorlandıklarına dikkat çekilmiş (Aynur, 2021, s. 85; Karakaya, 2017, s. 47; Önder, 2009, s. 19), Türkiye’de yaygın olan klasik hafızlık anlayışı (“Lafza indirgemeci hafızlık”, “Osmanlı usulü”) tartışılarak hafızlıkta manayı da içine alacak kapsamlı bir yaklaşımın gereği vurgulanmıştır (Adıgüzel vd., 2018; Fırat, 2012; Karaosman, 2017; Kozakoğlu, 2019; Tunçer, 2020). Fakat, hafızlık eğitiminde yeni yaklaşım öne sürmenin neredeyse “kebir kabilinden” sayıldığı (Karakaya, 2017, s. 41), bu yöndeki uygulamaların yeni imkânlar ve çağdaş eğitim bilimlerinin verileri ışığında geliştirilemediği, Kur’an’ı ezberleme konusunda yeni ve daha işlevsel yaklaşımların oluşturulamadığı belirtilmiştir (Akdemir, 2010, ss. 25-26).

Literatürde hafızlık eğitiminin mahiyeti bağlamında oluşan daralmalar ve anlam farklılaşmaları irdelenmiştir (Aydın, 2019, ss. 18-21; Şenat, 2022, ss. 18-19). Bu kapsamda, erken dönemlerde Kur’an’ın anlamak, ahkamıyla amel etmek için okunup ezberlendiği, günümüzde ise hafızlık eğitiminin neredeyse salt ezbere indirgenildiği (Akdemir, 2010, s. 23; Dartma, 2013, s. 181; Karaosman, 2017, s. 42; Tunçer, 2020, s. 622), bunun Kur’an’ın önemi ve işlevselliğini daraltarak hayatla bağının kesilmesine yol açtığı belirtilmiştir (Dartma, 2013, s. 190). Hafız kimselere dönük toplumsal muhayyilede oluşan yüklemeler, aşırı yüceltilmiş hafız ve hafızlık algısı (“hatasızlık ve mükemmellik timsali olarak hafızlık”) (Toker, 2016, ss. 94-100), salt hafız olmakla yetinme yaklaşımının hafızların Kur’an’ı daha derinlemesine anlama çabalarına sekte vurduğu (Aydın, 2019, s. 21), hafız diploması almanın sonmuş gibi algılanmasının öğrencilerin hedeflerini kısıtladığı, ufkunu daralttığı,

hafızlıktan sonra ne yapılacağı, nereye gidileceği noktasında önemli sınırlıklar oluşturduğu belirtilmiştir (Şahin, 2011, s. 225). Yanlış anlayışın bir sonucu olarak, Kur'an metnini düzgün şekilde okuyan, bir bakıma "çelik gibi" ezberleyen fakat mana boyutunda istifade edemeyen bir tarzın belirginleştiği vurgulanmıştır (Şenat, 2022, s. 38). Bununla beraber, Kur'an'ın anlaşılması için yapılacak faaliyetlerin zaman kısıtlılığı ya da müfredat yetiştirme dürtüsü dolayısıyla süreç dışına bırakıldığı da belirtilmiştir (Algur, 2018a, s. 324; Şenat, 2022, ss. 32-33).

Özellikle mana boyutunda yaşanan daralmalar yeni arayış ve çabaları etkilemiştir (Güneş, 2021, s. 388). Gerek orta okulla gerekse lisans eğitimiyle birlikte yürütülmeye çalışılan hafızlık projelerinin bu tür çabaların ürünü olduğu söylenebilir (Gülmez, 2014; Ürkmez, 2013). Bu çabalar velilerin hafızlık eğitimine ilgilerini artırsa da (Kozakoğlu, 2019, s. 111) örgün eğitimden kopmadan, akademik eğitimle bütünleşme kaygıları hafızlık eğitiminde yeni sorun alanları üretmiştir. Bunlara ileride değinilecektir. Hafızlığın anlamında yaşanan daralmalar hıfzını tamamlayan öğrencilerin ilerleyen eğitimde hangi alanlara kanalize edileceği konusunda yaşanan belirsizlikler bağlamında daha iyi anlaşılacaktır. 1981-2005 yılları arasında Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi tamamlayarak hafızlık belgesi alan her 6 hafızdan 5'inin meslek ve hizmet dışında kaldığı belirtilmiştir (Bayraktar, 2008, s. 123). Kimi araştırmalarda, hafızlık programına devam eden öğrencilerin çoğunluğunun, sanılanın aksine, gelecek hayatlarında bu eğitimle ilgili alanların dışında çalışmak istedikleri bulgulanmıştır (Arslantaş, 2019, s. 54; Coştu, 2017, ss. 75-80; Kozakoğlu, 2019, s. 170; Kuloğlu, 2018, s. 37; Oruç, 2009, ss. 50-51). Bununla beraber hafızlık sonrası dini bir alanda (İmam Hatip lisesi, İlahiyat Fakültesi vb.) eğitim almak isteyen hafızların, çoğunlukta olduğunu gösteren örnekler de vardır (Algur, 2018a, s. 325). Bu durumun oluşmasında toplumsal muhayyilenin etkili olduğu söylenebilir. Yıldırım'a göre ailelerin aylık ortalama kazancına göre hafızlık eğitimi alan öğrencilerin geleceğe dair yaptığı planlar farklılaşmaktadır. Buna göre ailelerin aylık ortalama kazancının artması öğrencilerin dini ilimler dışı alanlarda üniversite eğitimi alma isteğini arttırırken, ailelerin aylık ortalama kazancının düşmesi onları ilahiyat alanına yönlendirmektedir (Yıldırım, 2021, s. 121).

4.2. Yönetimsel Problemler

Hafızlık eğitiminin yönetim ve organizasyonu kapsamında, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması daha etraflıca incelenmiş ve sorunsallaştırılmıştır (Güneş, 2019; Kuloğlu, 2018; Kuloğlu & Kanger, 2022; Uğur & Osmanoğlu, 2020). İl ve ilçe müftülükleri ile il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri arasındaki iş birliğiyle yürütülen projede pedagojik ve hukuki alt yapı, kurumlar arası iş birliği ve entegrasyon, hafızlık mekanlarının seçimi ve kullanımı, öğretici/öğretmen istihdamı konusundaki problemlerden söz edilmiştir (Güneş, 2019, s. 225; Kuloğlu, 2018, s. 40; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 911; Yusufoglu, 2021, s. 75). Bu kapsamda, Kur'an kurslarında yeterli sayıda hafızlık hocası, belletmen ve personelin bulunmadığına; öğretici seçiminin tam anlamıyla şeffaf standartlar üzerine inşa

edilemediğine; vakıf yetkilisi, okul müdürü ve öğretici arasında yetki karmaşası yaşandığına; yönetici ilgisizliğine, paydaş STK’ların projeye ve proje kapsamındaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere desteğinin istenen düzeyde olmadığına; başarısızlıkla yüzleşilemediğine; nihayet projeyi uygulamak isteyenler için standartların oluşmadığına vurgu yapılmıştır (Adıgüzel vd., 2018, s. 1472; Güneş, 2019, s. 100; Güngör, 2018, ss. 124-125; Kuloğlu & Kanger, 2022, s. 167; Yetimova, 2018, s. 133).

Kurumlararası iletişim ve organizasyon yanında kurum içi paydaşlar arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalarda, veli-öğretici-idare ilişkilerinin genel manada düzenli ve verimli işlediği, fakat kimi iletişim problemlerinin de yaşandığı ifade edilmiştir (Kozakoğlu, 2019, s. 101; Yusufoglu, 2021, s. 77). Ayrıca geleneksel Kur’an kurslarında öğrencilerin idarecilerin tutumlarından memnuniyetsizlikleri dile getirilmiş (Oruç, 2009, s. 49), bu kurslarda kurumsal altyapı sorununun devam ettiği belirtilmiştir (Önder, 2009, s. 20). Bu kapsamda öğrencilere teneffüs hakkının yeterince tanınmadığı, bireysel ders veriminin gözetilemediği, ders takiplerinin tam olarak yapılamadığı, öğrencilere sorumlulukları dışında bir takım işlerin yaptırıldığı, sınıf başkanlığı, alt öğrencilerin derslerini dinleme, yeni gelenlere yol gösterme (oryantasyon) konularında problemlerin olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2013, ss. 72-73). Özellikle öğretici seçimi ve değişiminin önemli bir problem alanı olduğu, öğretici değişiminin öğrencilerin kursu terk etme sebepleri arasında yer aldığı ifade edilmiştir (Şekerci & Çakmak, 2023, s. 386).

Erken ve daha yeni tarihli çalışmalarda hafızlık eğitimine öğrenci seçiminde oluşan sorunların varlığını devam ettirdiği görülmektedir (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 42; Osmanoğlu, 2022, s. 2079). Araştırmalarda tecvit, kıraat, yüzüne okuma ve ezber kabiliyeti gibi hususlarda öğrencilerin önemli bir bölümünün yeterli ölçüde hazır olmadan hafızlığa başlatıldığı, bu durumun bazı hafızlık projelerinin beklenen hedeflere ulaşamamasının önemli nedenlerinden birisini oluşturduğu belirtilmiştir (Akdemir, 2010, ss. 35-36; Tuncel, 2022, s. 247). Son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin diplomalarının mesleki hayatlarında karşılığının olmaması, DİB tarafından yapılan atamalarda bile ekstra puan sağlamamasının hafızlığa gelen öğrenci profilinin belli bir okulu kazanamayan öğrencilerden oluşmaya başlamasına yol açtığı belirtilmiştir (Özler, 2019, s. 86). Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına öğrenci seçiminde yapılan akademik sınavın çeşitli yönleriyle eleştirildiği, örneğin söz konusu sınavda öğrencilerin, hafızlık ilgileri, Kur’an okuma yeterlikleri ile ezber kapasitelerine dönük bir ölçme değerlendirme işleminin olmaması önemli bir problem alanı olarak görülmüştür (Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 921; Yusufoglu, 2021, s. 75).

1997 öncesinde Kur’an kurslarına finansal desteklerin yetersiz kaldığı belirtilmiş; 2012 sonrasında ise toplumsal destek ve taleplerle oluşan kimi iyileştirmeler ifade edilmiştir (Vahapoğlu, 2016, s. 138). Çalışmalarda hafızlık yapılan kurslarda mekânsal problemlerin devam ettiğine dikkat çekilmiştir (Adıgüzel vd., 2018, s. 1470; Algur, 2018a, s. 325; Yetimova, 2018, s. 132; Yıldız, 2019, s. 95). İncelenen akademik çalışmalarda kurumlardaki

mekân yetersizliğinin hem eğitimi hem de eğitim alan bireyleri olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Algur, 2018b, s. 269; Demir, 2019, s. 312; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 95). Bu durumun özellikle klasik hafızlık eğitimi yapılan kurslar için geçerli olduğu görülmektedir (Yıldız, 2019, s. 95). Ayrıca Kur'an kurslarının beslenme imkânlarının öğrencilerin çalışma temposu, düzeni, gelişim çağı, örgün eğitime devam etme vb. koşullarla yeterince uyumlu olmadığı (Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 943; Yıldırım, 2021, ss. 122-123), çeşitli nedenlerle oluşan alışkanlıkların hafızlık öğrencilerinde tualeti erteleme, kabızlık gibi sorunları tetikleyebildiği bildirilmiştir (Yılmaz, 2021, s. 285).

4.3. Program Kaynaklı Problemler

Hafızlık eğitiminde gerek ilgili programlar geliştirilmeden önce gerekse geliştirildikten sonra yaşanan gelişmeler, özellikle tarihsel süreç bağlamında literatürde farklı yönleriyle ele alınmıştır. Bu kapsamda programların uygulama mekanlarına dair değerlendirmeler de yapılmıştır. Tarihsel gelişmelerin hafızlık eğitimini birçok yönden etkilediği ifade edilmiştir (Aybey, 2020; Aydın, 2019; Başkonak, 2022a; Şahin, 2011). Buna göre sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimle Kur'an kurslarının oranı dramatik biçimde düşmüş, erkek öğrencilerin sayısı azalmış (Akdemir, 2010, ss. 34-35; Ünsal, 2006, s. 105), hafızlık yaşı ileriye gitmiş (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 30; Çimen, 2007, s. 121; Oruç, 2009, s. 44), öğrencilerin çoğunun ortaöğretim çağını geçmiş olması hafızlığı olumsuz yönde etkilemiştir (Cebeci & Ünsal, 2006, ss. 39-40). Ancak ideal hafızlık yaşı tam bir netlik kazanmamıştır. Nitekim erken yaşlarda ezberin daha hızlı ve kolay yapılmasına karşın, manadan uzak belli bir mekanik tekrar mantığı içinde gidildiği, ilerleyen yaşlarda ise bilişsel gelişimin ilerlemesiyle daha bilinçli ezberlerin olabileceği belirtilmiştir (Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 914). Araştırmalar yaş yükseldikçe farkındalık düzeyinin artmakla birlikte stres düzeyinin de arttığını, motivasyonun ise azaldığını göstermektedir (Algur, 2018b, s. 275). Yaş ilerledikçe, ergenlik dönemine bağlı sorunların da artma eğiliminde olduğuna işaret edilmiştir (Yıldız, 2019, s. 130).

Hafızlık eğitimi süreci bağlamında, bir başka önemli gelişme yakın zamanda yaşanan pandemidir. COVID-19 pandemisinin ders kayıpları ve niteliksiz ezberlere yol açtığı, hafızlık sürecini uzatarak öğrenci, veli ve öğretmenlerde moral/motivasyon kayıplarını tetiklediği bulgulanmıştır (Aybey, 2020, s. 394; Başkonak, 2022a, s. 217). Kontrol ve disiplinden uzak olmalarından dolayı birçok öğrencinin ezber verirken endişeye kapıldığı, ailelerinden yardım alarak ya da farklı materyallerden yardım alarak ezberlerini vermeye çalıştığı vurgulanmıştır (Başkonak, 2022a, s. 218). Pandemi sürecinde eğitim ortamından, arkadaş ve hocalarından ayrılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığı ifade edilmiştir (Başkonak, 2022a, s. 216).

Gerek program öncesinde gerekse sonrasında, uygulamaya yön veren ana akım olan geleneksel hafızlığa dönük eleştiriler, tek tip ve tam (ya hep ya hiç usulü) hafızlık (ezbere cüzlerin son sayfalarından başlama) ekseninde yürümektedir (Karakaya, 2017, s. 47;

Karaoşman, 2017, s. 43). Kur’an kursu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun benimsediği (Algur, 2018b, s. 256) geleneksel hafızlığın, öğrencilerin gözünü korkuttuğu, yer yer bıkkınlık ve yılgınlık oluşturduğu, yarıda bırakmaya yol açtığı (Akdemir, 2010, s. 30; Karaoşman, 2017, s. 43; Kozakoğlu, 2019, s. 175; Önder, 2009, ss. 20-21), hafızlığı yarıda bırakmak zorunda olanlar için ciddi problemler (Anlamca birbirinden kopuk ezberler, başı sonu belli olmayan bölük pörçük ezberlenmiş sureler...) oluşturduğu, uluslararası Kur’an-ı kerim yarışmalarına katılmaya engel olduğu vurgulanmıştır (Akdemir, 2010, s. 30; Karakaya, 2017, s. 73). Buna karşın daha yeni olan örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan öğrencilerin ise zaman problemi yaşadığı, süreç içerisinde zorlandığı ve zaman zaman her iki alanda da başarısızlık yaşadığı belirtilmiştir (Algur, 2018a, ss. 325-327; Arslantaş, 2019, s. 54; Aybey, 2020, s. 390; Güneş, 2019, s. 30; Şengül, 2022, ss. 111-112; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 919; Yetimova, 2018, s. 103; Yıldız, 2019, s. 176; Yusufoglu, 2021, s. 83). Ayrıca, uzayan hafızlığın öğrencilerin akademik donanımları ile yazılı ve sözlü anlatım ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediği (Yıldırım, 2021, s. 123), bireyde başarısızlık ve sonraki eğitim/istihdam süreci için geç kalmışlık hissini güçlendirdiği, öğrencide stres ve kaygı düzeyini artırdığı belirtilmiştir (Algur, 2021, s. 643; Başkonak, 2022b, s. 171). Kimi hafız ortaöğretim öğrencilerinde hafızlık sürecinden kalma metal, mental ve dini yorgunluk oluştuğu, yaşanan duygusal kırıklıkların en başında “Kur’an’dan belirli bir süre uzaklaşma” eğiliminin geldiği fade edilmiştir (Başkonak, 2022b, s. 173).

İncelenen eserlerde, hafızlık programları değerlendirilmiş, programların öğrencilerin gelişim özelliklerine yeterince uygun olmadığı tespiti yapılmış (Özdemir & Çaylı, 2021, s. 36), öğrenilenlerin niteliğini yoklamaya dönük anlaşılır ve ölçülebilir kriterlerin olmadığı vurgulanmış (Uğur & Osmanoğlu, 2020, ss. 939-940), hafızlık programının Kur’an’ın içeriğini kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Tunçer, 2020, s. 629). En son güncellenen haliyle hafızlık programının bir öğretim programında olması gereken temel öğrenme yeterliklerini yeterince taşımadığı, öğretimin öğrenme alanlarının yalnızca “Konular” ve “Açıklamalar” ile sınırlı kaldığı, konuların işlenmesi neticesinde öğrencilerin hangi kazanımları elde edeceğinin netleşmediği, bunun ilerleyen süreçlerde yapılacak ölçme değerlendirme faaliyetlerini sınırlayabileceği belirtilmiştir (Osmanoğlu, 2022, s. 2077). Hafızlık programlarında yer alan temel dini bilgiler öğretimiyle ilgili problemler de ele alınmış, hafızlık eğitiminde Arapça eğitimi (Akdemir, 2010, s. 36; Cebeci & Ünsal, 2006, s. 42), hitabet, makam, meal-tefsir, beden eğitimi gibi derslerin bulunmaması eleştirilmiştir (Çaylı, 2005, s. 172; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 64). Hafızlık eğitiminde özellikle Arapça ve meal bilgisinin hafızlık sürecine olumlu yansımaları olduğu konusundaki kanıya karşın, ezber ve meal ilişkisinin problemleri incelenmiş, mealden yararlanıldığında oluşabilecek problemler tartışılmış, hafızlık bitmeden meal ve anlam çalışmalarına geçilmemesi yanında Kur’an-ı anlama çabasının, hafızlığın hemen akabinde Arapça eğitimi ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aynur, 2021, s. 90).

Hafızlık eğitim programında yer alan sosyal etkinliklere değinen çalışmalarda sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin var olduğu fakat programın yoğunluğundan uygulanmadığı, onun yerini başka şeylerin aldığı ifade edilmiştir (Gün vd., 2018, ss. 231-232; Yıldırım, 2021, s. 121). Çalışmalarda özellikle örgün eğitime entegre hafızlıkta oluşan müfredat yoğunluğunun okul dersleri ve Kur'an eğitimine yeterince zaman ayıramama yanında, sosyal ve kültürel etkinliklere ve motivasyon ihtiyacına yönelik programlara katılmak için de yeterli zaman bırakmadığı (Kuloğlu & Kanger, 2022, ss. 163-164), hatta derslerin zorluğundan dolayı kimi öğrencilerin uykularını alamadıkları ve dinlenmeye vakit bulamadıkları ifade edilmiştir (Aybey, 2020, s. 394). Özellikle hafızlığın son dönemleri tüm gün ezber yapmakla geçtiği ve sosyalleşme adına herhangi bir faaliyet yapılmadığı için sosyal hayattan uzak kaldığı, bu durumun eğitim sonunda çocuklarda adaptasyon sorununa yol açtığı belirtilmiştir (Demir, 2019, s. 313; Yıldız, 2019, s. 171). Bununla beraber, özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin akademik eğitimi olumsuz yönde etkilemediği tam tersine olumlu yönde etkileyerek destek işlevi gördüğü şeklinde veriler de bulunmaktadır (Arslan, 2020, s. 114).

Hafızlık programının uygulanışıyla ilgili önemli tartışma konularından birisi de yatılı eğitimidir. Özellikle erken yaşlarda aileden ayrı kalmanın öğrencilerin özgüven ve sosyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu, örneğin kaygıyla ve stresle başa çıkma konusunda zorluklar oluşturduğu (Algur, 2019, s. 350; Güneş, 2020, s. 281), yurt ortamında daha sıklıkla gelişen birtakım olumsuzlukların, söz gelimi çok ses/gürültü yapma, laf atma, dalga geçme, kıskandırma gibi bazı olumsuz davranışlar ile oluşan rekabet ortamının/dilinin öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek motivasyon kayıplarına yol açtığı (Adıgüzel vd., 2018, s. 1473; Osmanoğlu & Göksun, 2019, ss. 166-175), bu noktada birçok öğrencinin yatılı kalmak istemediği (Çınar & Yıldız, 2016, s. 207), yatılı başlayanların bir kısmının bu sürece alışamayıp hafızlık eğitimini yarıda bıraktığı belirtilmiştir (Arslan, 2020, s. 118; Yıldız, 2019, s. 176). Bununla beraber hafızlık öğrencilerinin çoğunlukla hafızlık eğitiminin Kur'an kursunda yatılı kalarak yapılmasının daha verimli olduğunu düşündükleri görülmektedir (Kozakoğlu, 2019, s. 165; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 41). Bu çelişkili durum hafızlık eğitiminde yatılılık olgusunun niteliği üzerine etraflıca düşünmeyi gerektirmektedir.

4.4. Öğretici Kaynaklı Problemler

Türkiye'de hafızlık eğitimi yürüten Kur'an kursu öğretmenlerin alan bilgisi ve öğreticilik nitelikleri farklı açılardan incelenmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterliklerinin genel olarak zayıf olduğu şeklinde belirgin değerlendirmeler bulunmaktadır (Aybey, 2020, s. 397; Gün vd., 2018, ss. 228-229; Güngör, 2018, s. 125; Kozakoğlu, 2019, s. 174; Kuloğlu, 2018, s. 33; Oruç, 2009, s. 48; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 66; Şahin, 2013, s. 71; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 916; Yetimova, 2018, s. 132). Bu kapsamda öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yönetemedikleri, öğrencilerin motivasyonlarını istenen ölçülerde sağlayamadıkları, psikolojik ve fiziksel şiddete yer yer başvurdıkları (Çimen,

2007, s. 132-133; Karagöz, 2023, s. 46), ezber sürecinde öğrencilere yeteri kadar rehberlik yapamadıkları, rehberlik yapanların da alanlarında uzman olmadığı (Algur, 2018a, s. 283; Gün vd., 2018, s. 220; Yıldız, 2019, s. 168), farklı sebeplerden dolayı disiplini sağlamada zorlandıkları (Özdemir & Çaylı, 2021, s. 66) ve ezber sürecini etkin biçimde değerlendirmedikleri belirtilmiştir. Öğreticilerin öğretim yöntem becerileri, disiplin, iletişim ve rehberlik formasyonlarının boylamsal olarak okunduğu çalışmalarda bu alanlarda zaman içerisinde belli gelişmelerin kaydedildiği, fakat eksikliklerin devam ettiği vurgulanmıştır (Vahapoğlu, 2016, s. 105).

Araştırmalarda olumsuz öğretici niteliğinin öğrenci-öğretici ilişkilerine yansımaları da irdelenmiş (Aybey, 2020, s. 395; Gün vd., 2018, s. 222), özellikle ders eksiği yapıldığında yaşananların öğrencilerin öz saygısını olumsuz etkilediği (Demir, 2019, s. 312); öğrenciler tarafından uygulanan psikolojik baskı, ayrımcılık, cezalandırma ve haksız ithamların Kur’an kursunu terk nedeni olduğu vurgulanmıştır (Şekerci, 2021, ss. 95-96). Öğretici kaynaklı olumsuz durumlar ile bunların öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz yansımalar erken tarihli çalışmalara da yansımıştır (Çaylı, 2005, s. 173). Bu tür problemlerin bir yönüyle hafızlık programını tanımamaktan (Program okur yazarlığı) kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim araştırmalarda hafızlık programının öğrencilerce yeterince incelemediği, tam olarak uygulanmadığı, birçok konuda kişisel inisiyatif kullanıldığı vurgulanmıştır (Özler, 2019, s. 80). Hafızlık programında ortaya konan hususların etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi noktasında henüz öğrenciler nezdinde uygulama birliği bulunmamaktadır (Osmanoğlu & Aslan, 2019, s. 227). Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında da yöntem birliği sağlanamadığı, farklı okullarda farklı yöntem ve teknik kullanılmasına bağlı sorunlar yaşandığı vurgulanmıştır (Aybey, 2020, s. 399; Güneş, 2020, s. 187).

Öretici niteliğini ele alan çalışmalarda öğrencilerin teknolojik yeniliklere açıklıklarıyla ilgili sorunlar olduğu (Çaylı, 2005, s. 173) bu yüzden de geleneksel yaklaşımda ısrar ettikleri belirtilmiştir (Gürel & Mete, 2022, s. 31; Özler, 2019, s. 84; Şahin, 2011, ss. 222-223). Uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerin yöntem açısından bir değişikliğe gitmedikleri görülmektedir (Başkonak, 2022a, s. 208). Kurs ve okul ortamlarının fiziki şartları noktasında örneğin ses laboratuvarı, akıllı tahta, daha modern derslikler, projeksiyon, ses kayıt cihazları, bilgisayar ve internet programlarından değişik şekillerde faydalanılması öngörülmekle beraber, bu tür imkânların beklenen düzeyde kullanılmadığı ifade edilmiştir (Kablan, 2021, s. 748). Çalışmalarda hafızlık yapılan mekanlarda yeterli ders araç-gereci bulunduğu ancak dinleme cihazları, zikimatik, tespih dışında diğer araç-gereçlerin yeterince kullanılmadığı belirtilmiştir (Çaylı, 2005, s. 156; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 931). Bu tür veriler Kur’an kursu öğrencilerinin yeterlik düzeylerinin henüz istenen düzeye erişmediğini göstermektedir. Nitekim hafızlık eğitiminde görevli öğrenciler içerisinde lisans mezunu olanların oranı %35 düzeyindedir (Aydın, 2019, ss. 28-38).

Bununla beraber öğrenci görüşlerine dayalı kimi yeni araştırmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun kurs öğretmenlerinden memnun oldukları (Oruç, 2009, s. 52), onların tutum ve davranışlarını önemli ölçüde olumlu buldukları (Tuncel, 2022, s. 248), yumuşak, anlayışlı ve “çok içten” olduğunu düşündükleri (Arslantaş, 2019, s. 50; Gürel & Mete, 2022, s. 38), onlarla olan iletişimlerinin iyi, güzel, samimi olduğuna inandıkları bulgulanmıştır (Gürel & Kaya, 2019, s. 276). Bu tablo, öğretici formasyonunun çeşitli örnekler bazında değişiklikler arz etmesinin yanı sıra bu konuda zamanla kimi iyileşmelerin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.5. Öğrenci Kaynaklı Problemler

Literatürde öğrenci olgusu hafızlığa yönelim, ezber süreci ve ezberi koruma bağlamlarına oturmaktadır. Hafızlığa yönelim amaçları arasında en güçlü faktörün öğrencilerin kendi istekleri olduğu ifade edilmiş (Gürel & Kaya, 2019, s. 270; Kozakoğlu, 2019, s. 160, 2019, s. 160; Oruç, 2009, s. 50; Öztürk, 2021, s. 67; Şenat, 2022, ss. 22-23; Tuncel, 2022, ss. 242-243; Yıldız, 2019, s. 114), bununla beraber, ebeveyn ve yakın çevrenin istek ve yönlendirmesinin de güçlü bir etken olduğu (Demir, 2019, s. 314), bazen kişinin kendi isteğinin önüne geçebildiği bulgulanmıştır (Çimen, 2007, s. 145; Karagöz, 2023, s. 40). Çevresel yönlendirmelerin etkilerine ileride değinilecektir. Öte yandan, öğrencilerin hafızlığa yönelmelerinin arkasında Allah rızasını kazanmak, Allah'ın lütfuna mazhar olmak, Ahireti kurtarmak, yakınlarına şefaath etmek gibi manevi güdülerin başta geldiği görülmekle birlikte (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 49; Güneş, 2020, ss. 110-111; Gürel & Kaya, 2019, s. 271; Osmanoğlu & Gökşun, 2019, s. 191; Şahin, 2011, s. 223; Toker, 2016, ss. 42-43) bu tür duyguların gerçekçiliğine kuşkulu yaklaşmak gerektiği vurgulanmıştır (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 50; Özler, 2019, s. 85). Nitekim özellikle erken yaşlardaki öğrencilerin Allah rızası, şefaath vb. kavramları nasıl algıladıkları ve hafızlık sürecini bu olgular etrafında nasıl yapılandırdıkları konusu yeterince incelenmemiştir.

Hafızlığa yönelme sürecinde öğrencilerin bilgi ve bilinç düzeyleri incelenmiş, kendi isteğiyle olsa bile erken yaşlardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun hafızlığın oluşumu ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirtilmiştir (Çınar & Yıldız, 2016, s. 206) Hafızlık belgesinin mesleki bir karşılığının bulunmaması, atamalarda işlevsel olmaması (Özler, 2019, s. 86), hafızlığın iyi bir lise ve üniversite kazanamama durumuna alternatif görülmesi (Algur, 2018a) yanında, ebeveyn ya da farklı çevresel baskılarla hafızlığa başlanılmasının öğrenci niteliğini düşürdüğü (Şekerci & Çakmak, 2023, s. 388), hafızlık eğitimi hakkında yeterli bilgisi ve istenen nitelikte ilgisi olmadan, başta aile olmak üzere, çevrenin telkinleriyle ve farklı amaçlarla tercihte bulunan öğrencileri motive etmekte zorlanıldığı ve bu yöndeki çabaların çok zaman aldığı bildirilmiştir (Aybey, 2020, s. 400; Kozakoğlu, 2019, s. 122; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 920). Burada hafızlığın DİB bünyesindeki etkisi ile özellikle İlahiyat Fakültelerine geçişte yarattığı imkanların son yıllarda arttığı vurgulanmalıdır.

Araştırmalarda hafızlık eğitimine giren çocukların ailelerinin çoğunlukla düşük eğitim düzeyine sahip, dar gelirli ve kırsal kesimlerden (işçi, çitçi, esnaf, serbest meslek; anneler çoğunlukla ev hanımı) olduğu belirtilmiştir (Kozakoğlu, 2019, ss. 88-89; Oruç, 2009, s. 47). Yine araştırmalarda hafızlık kurumlarını tercih eden velilerin dini eğitim bakımından zayıf oldukları, çocuklarını hafızlık eğitimine yönlentmelerinde bu yöndeki eksiklerini telafi etme dürtülerinin güçlü bir etken olduğu ifade edilmiştir (Güneş, 2019, s. 113; Özler, 2019, s. 80; Ünsal, 2006, ss. 105-106). Ancak son yıllarda giderek daha fazla rağbet gören örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına refah ve eğitim düzeyi bakımından daha gelişmiş, iletişime açık, görev bilincine sahip kısaca daha bilinçli kesimlerden de yönelimler oluşmaya başladığı görülmektedir (Algur, 2019, s. 109; Başkonak, 2022b, ss. 90-92; Coştu, 2017, ss. 69-70; Güneş, 2019, ss. 115-119).

İncelenen yayınlarda kimi öğrencilerin harfleri mahreçlerine uygun okumada zorluk yaşadıkları, ‘hezrame’ şeklinde adlandırılan kıraat biçimiyle ezber yaptıkları (Akdemir, 2010, s. 35; Çaylı, 2005, s. 172; Önder, 2009, s. 21; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 37), ezberlenecek sayfaları yüzünden okuma, işlek hale getirme, sayfadaki kritik yerleri işaretleme/işaretletme, sayfayı birinden dinleme, gerektiği ölçülerde tekrar etme, ders eksikliği yapıldığında bunun telafisinde zorlandıkları (Osmanoğlu & Aslan, 2019, ss. 225-229); zamanı etkin biçimde kullanamadıkları (Gün vd., 2018, s. 232), teknolojik aygıtları (telefon vb.) yönetemedikleri belirtilmiştir (Yıldız, 2019, s. 178). Hafızlık eğitiminde zorlanma ve bırakma sebepleri arasında hafızlık yapmak istememe ya da ilgi düşüklüğü, hafızlık yapmanı anlamını kavrayamama, hafızlık yapmaktan memnun olmama, hafızlık derslerini sevmeme, dikkat dağınıklığı ya da yoğunlaşamama, heyecan, stres ve kaygı gibi hususlar yanında gerçeği aşan beklentiler, zihinsel beceri ya da ezber kabiliyetinin yetersizliği, sayfalar çoğaldıkça yükün artması vb. sıralanmıştır (Adıgüzel vd., 2018, s. 1471; Gürel & Kaya, 2019, s. 286; Kozakoğlu, 2019, s. 158; Kuloğlu, 2018, s. 51; Şekercî, 2021, s. 96). Ezberini unutma ve günün dersini verememenin öğrencilerde güçlü kaygı kaynakları olduğu görülmektedir (Algur, 2018b, s. 272; Karagöz, 2023, s. 46). Kimi araştırmalar zorlanmaya bağlı sorunlar arasında depresyondan söz etmiştir (Cebeci & Ünsal, 2006; Öztürk, 2021).

Ezberi zaman içinde unutmanın önemli bir eleştiri konusu olduğu görülmektedir (Aydın, 2019, s. 23). Bu durumun başta gelen nedenlerinin tekrar etme, pratik yapma ya da hayatta uygulama noktasında yaşanan ihmaller olduğuna işaret edilmiştir (Aydın, 2019, s. 23; Başkonak, 2022b, s. 171; Çimen, 2007, s. 127; Karakaya, 2017, ss. 42-43; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 37). Din görevlileriyle yapılan bir araştırmada, hafız olan din görevlilerinin %73.8’inin hafızlığını uzun yıllar hiç tekrar etmediği belirtilmiştir (Çimen, 2007, s. 127). DİB’in yaptığı din görevliliği yeterli sınavlarında ezberleri yetersiz olan hafızların sayısının pek de küçümsenmeyecek boyutlarda olduğu belirtilmiştir (Akdemir, 2010, s. 26). Bu başarısızlığın arkasında, lafza indirgenmiş hafızlık anlayışı ile temel eğitimde hafızlığın gerektirdiği yeterlikleri tam olarak edinmeden hafızlığa başlama (Gün vd., 2018, s. 232),

çalışma alışkanlıkları ve ezber yönteminden kaynaklı sınırlıklar (Osmanoğlu & Aslan, 2019, ss. 225-227), akran etkisi gibi faktörler vardır. Şekerci yaptığı çalışmada özellikle ergenlik döneminde kurs terkinin önemli sebeplerinden birinin akran etkisi olduğunu belirtmiştir (Şekerci, 2021, s. 98). Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada hafızlığını tamamlayan fakat hafızlığını kullanacak bir meslekte çalışmayan ya da din görevliliği mesleğine başlamadan önce uzun yıllar farklı işlerde çalışan bireylerin zaman içinde ezberlerini büyük ölçüde unuttukları ifade edilmiştir (Çimen, 2007, s. 128; Şahin, 2011, s. 16; Tunçer, 2020, s. 230; Ünsal, 2006, s. 107).

4.6. Veli Kaynaklı Problemler

İncelenen akademik yayınlarda kimi velilerin hafızlığın amaç ve kapsamından haberdar olmadıkları, kurs idaresiyle yeterli ölçüde iş birliği yapmadıkları, öğrencilere yeteri kadar destek vermedikleri ve onlarla istenen ölçüde alakadar olmadıkları ya da aşırı ilgi ve kimi zaman baskıya ve zorlamaya varan yönlendirmeler yaptıkları belirtilmiştir (Kuloğlu, 2018, s. 56; Yetimova, 2018, s. 132; Başkonak, 2022b, s. 172). Kimi çalışmalarda velilerin yeterli dini tahsile sahip olmadıkları ve çocuklarının da bu eksikliği yaşamalarını istemedikleri için onları hafızlığa yönlendirdikleri (Ünsal, 2006, s. 106), kimi velilerin liseyi dahi kazanamayan çocuklarını “Evde boş boş oturmasından iyidir” anlayışıyla hafızlık yapmaya yönlendirdikleri belirtilmiştir (Şahin, 2011, s. 225). Hafızlık kabiliyetleri tanınmadan çocukların hafızlığa yönlendirildiği (Gün vd., 2018, ss. 232-233), bu konuda ısrar edildiği, yüksek beklenti içine girildiği vurgulanmış (Şengül, 2022, s. 112), bu tür problemlerin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Çaylı, 2005, s. 173; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 65). Bu tür sorunların hafızlık İHO kapsamında daha yoğun biçimde ortaya çıktığı (Kuloğlu & Kanger, 2022, s. 166; Şengül, 2022, s. 112), öğrencilerin duygu durumlarıyla yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Güngör, 2018, s. 113).

Öğretici görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmalarda, kimi velilerin çocuklarına ebeveynlikten çok hocalık yaptığı, çocukların bir anlamda okulda hoca ve evde yine hoca ile karşı karşıya kalmak suretiyle adeta aşırı baskı hissettikleri vurgulanmıştır. Yine bu doğrultuda kimi velilerin çocuklarını rahatlatma ve motive etmekten ziyade hafızlık yöntemleri gibi teknik konularla ilgilendikleri ifade edilmiştir, bu durum özellikle öğrencilerce eleştirilmiştir (Kozakoğlu, 2019, s. 154). Benzer biçimde, ailelerin, öğrencilerini hafızlık konusunda yanlış biçimde yönlendirerek eğitimlerini aksattıkları ifade edilmiş, ailelerin öğrencilerin işlerine müdahale etmemeleri gereğinin altı çizilmiştir (Yıldırım, 2021, s. 122). Yeni çalışmalarda örgün eğitimde ilgisiz olan ailelerin Covid-19 salgınının getirdiği online eğitim sürecinde de çocuklarıyla gerektiği kadar alakadar olmadıkları belirtilmiştir (Başkonak, 2022a, s. 210). Hafızlık sürecinde ilgisizlik ve ihmalleriyle öne çıkan ailelerde yer alan ve çoğunlukla ailelerince takiplerinin yapılmadığını belirten kimi hafızlık öğrencilerinin takip edilmeleri halinde hafızlık eğitimini tamamlayabileceklerini vurgulamaları ilginçtir (Şekerci, 2021, s. 94). Bununla beraber

hafızlık eğitiminde veli, okul, öğretici iletişim ve iş birliğinin olumlu olduğunu ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Büyükşahin & Osmanoğlu, 2023).

Sonuç

Türkiye’de hafızlık eğitiminin problemlerini ele alan akademik yayınları betimsel bir yaklaşımla inceleyerek hafızlık eğitiminde karşılaşılan problemleri sistematik olarak ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada alan yazından seçilen eserler hafızlığın anlamından, yapı ve organizasyonundan, programından, öğretici, ğrenci ve velilerden kaynaklanan problemler şeklinde kategorize edilerek incelenmiştir. Ayrıca fiziki yapıdan kaynaklı sorunlara da değinilmiştir.

Hafızlık eğitiminin problemlerini ele alan yayınların çoğunlukla söz konusu eğitimin anlamı, yönetim ve organizasyonu, program ve işleyişi, öğretici, veli ve ğrenci yapısı ile fiziki bileşenleri çerçevesinde işlendiği görülmüştür. Hafızlık eğitiminin problemlerini işleyen yayınlarda ülkemizdeki hafız ve hafızlık algısından kaynaklı problemlere değinilmiş, bu kapsamda geleneksel anlayışa yaslanan tek tip hafızlık modelinin yerel ve evrensel sorun alanları oluşturduğundan söz edilmiştir. Yayınlar da ülkemize özgü geleneksel hafızlık anlayışının güncellenmesine dönük direnç noktalarına değinilmiş, bunun da hafızlık eğitiminin dünya örnekleminden olumsuz bir şekilde ayrışmasına yol açtığı vurgulanmıştır. Hafızlık eğitiminin problemlerini işleyen yayınlarda, kurumsal alt yapı ve işleyişin tam anlamıyla oturmadığı, dış ile iç paydaşlar arasındaki iletişim ve koordinasyonun kurumsallaşma eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Yayınlarda hafızlık programları irdelenmiştir. Bu kapsamda programların içerik olarak son yıllarda güncellenerek daha rafine hale getirilmeye çalışıldığı, bununla beraber çeşitli sorunlar ihtiva etmekte olduğu vurgulanmıştır. Programların uygulanışında gerek hafızlığın planlama, uygulama ve değerlendirme, gerekse hazırlık, ezber ve pekiştirme boyutlarında ortaya çıkan sorun alanları ele alınmıştır. Daha çok öğretici ve ğrenci görüşlerine dayalı olarak yürüyen araştırmalarda hafızlık programlarının farklı projelere göre esnetilmesi, içeriklendirilmesi, öğreticilere etkin biçimde anlatılması, içerisinde yer alan rehberlik ve kültürel faaliyet alanlarına işlerlik kazandırılması gibi hususlarda çeşitli eleştiri ve öneriler dile getirilmiştir.

İncelenen eserlerde öğretici ve ğrenci kaynaklı problemlerin yoğun biçimde ele alındığı, öğreticilerin seçimi, değeritirilmesi, mesleki yeterlikleri, rehberlik ve öğrencilerle iletişim biçimleri, sınıf yönetimi ve disiplin anlayışları ile lme değerlendirme uygulamaları irdelenmiştir. Öğreticilerin seçimi ve değeritirilmesinde yeterince titiz davranılmadığı, mesleki açıdan sınırlıkları olduğu bildirilmiştir. Bu çerçevede oluşan birçok problemin öğreticilerin kullandıkları yöntemler ekseninde meydana çıktığı söylenebilir. Öğreticilerin öğrencilerle iletişim biçimleri ile disiplin anlayışları konusunda akademik yayınlar kimi iyileşmelerin olduğu yönünde veriler taşımaktadır. Birçok araştırma verisi öğreticilerin öğrencilerle giderek daha yapıcı iletişim biçimleri geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum,

öğretici seçme konusunda daha esnek imkânlar sunulan, özellikle ortaokulla birlikte hafızlık projesi için daha geçerli görünmektedir. Söz konusu projenin hafızlık eğitimine yeni bir anlam ve boyut kazandırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin hafızlık ilgileri, hafızlığa yönelme amaçları ve buna etki eden faktörler, motivasyonları, stres ve kaygıları, çalışma alışkanlıkları, arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkileri ile ayrıca hafızlığın kalıcılığı ya da unutulması ekseninde oluşan problemler ele alınmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunların özellikle önemli tarihsel gelişmelerin yaşandığı dönemlerde çeşitlendiği, derinleştiği görülmektedir. Veli kaynaklı yaygın problemler olarak hafızlığa yönelmede bu eğitimin doğası, zorlukları, çocuğunun ilgisi ve yeteneği gibi hususlarda yeterli düzeyde araştırma yapmama, hafızlık esnasında çocukla yeterli düzeyde ilgilenmeme ya da aşırı derecede ilgilenme, öğretici ve kursla yeterince iletişim kurmama, yüksek beklentiye girme gibi hususlara odaklanıldığı görülmüştür. Yine bu kapsamda hafızlık eğitimine yönelen velilerin sosyokültürel olarak düşük bir profil yansıttığı, bununla beraber son yıllarda bu tablonun da değişim gösterdiği anlaşılmaktadır.

İncelenen çalışmalarda hafızlık eğitiminin belirgin problem alanlarının özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması ile farklılaşmaya başladığı, oluşan tablonun pandemi süreciyle ayrı bir kırılma yaşadığı anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitiminin dönemsel gelişmeler bağlamında, örneğin 28 Şubat ve pandemi süreci gibi gelişmelerden belirgin bir şekilde etkilendiği görülmektedir. Bu tür gelişmeler hafızlık eğitiminin problemlerine daha boylamsal olarak yaklaşan araştırmalara ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir. Ülkemizde yaygın gelişim alanı bulan klasik hafızlık yanında örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının yukarıdaki sorun alanları kapsamında daha interdisipliner ve karşılaştırmalı perspektifle incelenmesi her iki yaklaşımın özgünlüğü, gücü ve etkisi hakkında nitelikli bilgiler verebilir.

Hafızlık eğitiminde etnografik verilere odaklı araştırmalar yanında, eylem araştırması niteliği taşıyan araştırmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu sayede iyi örneklerin daha iyi tanınması ve anlaşılmasına, buralarda biriken deneyimlerin yeni arayışlara transfer edilmesine katkı sağlanabilir. Hafızlık eğitiminin bilimselleşmesi bakımından bu eğitimin iç ve dış bileşenleri ile bunların niteliği, gelişmişlik düzeyini yoklayan geçerli ve güvenilir ölçeklerin geliştirilmesine dönük çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Yine bu kapsamda din eğitimi, eğitim bilimleri, din psikolojisi, din sosyolojisi, tefsir, kıraat vb. disiplinler ile iş birliği yapılarak hafızlık eğitiminin daha çok yönlü bakış açısıyla irdelenmesinin yukarıda zikredilen sorunları aşgariye indirmeye katkı sağlayabileceği, bu sayede daha uygulanabilir ve bilimsel çözümler üretebileceği söylenebilir.

Sosyal bilimlerde gelişen yeni yönelimler kapsamında toplumsal hafızada hafız ve hafızlık imajı; dünyada iyi uygulamaların ülkemize transferinin imkânı; kurslar, okullar, iller ve bölgeler arası hafızlık eğitim farklılıkları ile bunların oluşturduğu imkân ve sınırlıklar; hafızlık eğitimi programının içeriğinin öğrenci gelişimi, öğretici niteliği, sürdürülebilirlik,

program geliştirme vb. aıllardan niteliği; yönetim ve organizasyon yapısı ile işbirliği imknlarının akreditasyonu; bu kapsamda kurumsal kalite politikalarının üretilmesi, kurum kültürü oluşturulması; başarılı hafızların kişisel yaşam öyküleri, hafızlığı unutmadan uzun müddet koruyabilen hafızların deneyimleri; hafızlık eğitiminde rehberlik ve danışmanlık ile manevi destek ihtiyacı; meknsal tasarım ve iyileştirme örnekleri, hafızlık eğitimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen ebeveyn tutum ve davranışları vb. ele alınabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., Kılıç, A., Aslanargun, E., şahin, ř., kmen, B., & Boyacı, Z. (2018). Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin ğretici ve ğrenci Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1453-1475.
- Akdemir, M. A. (2010). Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık. *Usl İslam Araştırmaları*, 13(13), 21-40.
- Algur, H. (2018a). *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Algur, H. (2018b). Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin neriler. *Talim Dergisi*, 2(2), 243-288.
- Algur, H. (2019). *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*. Dem Yayınları.
- Algur, H. (2021). Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik zellikleri zerindeki Etkisi. *Dergiabant*, 9(2), 623-647.
- Arslan, G. (2020). *rgn Eğitim Kapsamında Hfızlık Eğitimi (İstanbul Sabahattin Zaim niversitesi ve İstanbul şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Arslantaş, M. (2019). *İmam-Hatip Ortaokullarında rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde ğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, M. E. (2005). *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları* (2. bs). Düşünce Kitabevi.
- Aybey, S. (2020). Hafızlık Eğitiminde Yeni bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık - nemi, Problemleri ve Beklentileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 82, 383-412.
- Aydın, M. ř. (2019). Hafızlık Eğitimi Yeniden Düşünmek. İçinde C. Osmanoğlu & . zbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi zerine Araştırmalar* (ss. 17-39). Kimlik Yayınları.

- Aynur, H. Ş. (2016). İslam Ülkeleri ve Trabzon'da Uygulanan Geleneksel Hafızlık Sistemlerinin Karşılaştırılması. İçinde Ş. Saylan & B. Saylan (Ed.), *1. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu Bildiriler Kitabı, C. I* (ss. 593-614). Değişim Yayınları.
- Aynur, H. Ş. (2021). Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma. İçinde H. Ş. Aynur (Ed.), *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi* (ss. 81-107). Dem Yayınları.
- Başkonak, M. (2022a). Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Uzaktan Hafızlık Eğitimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 22(1)*, 193-223.
- Başkonak, M. (2022b). *Örgün Eğitimde Hafızlık Sağlama*. Hikmetevi Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1992). *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*. Yıldızlar Matbaası.
- Bayraktar, M. F. (2008). Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları. X. *Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim (12-13 Mayıs 2007 / Tokat)*, 117-138.
- Bozkurt, N. (1997). Hâfız. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 15, ss. 74-78). TDV.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Fakülte Kitabevi.
- Büyükhahin S., & Osmanoğlu, C. (2023). Çocuğunu Hafızlık Eğitimine Yönlendiren Velilerin Hafızlık Öncesi Hazırlık Durumları. A. Ahmadova (Ed.), *Ases International Kayseri Scientific Research Conference* (ss. 80-93). Ases Publications.
- Cebeci, S., & Ünsal, B. (2006). Hafızlık Eğitimi ve Sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 4(11)*, 27-52.
- Coştu, K. (2017). Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam-Hatiplerde Oryantasyon ve Müşavirlik Hizmeti: İstanbul Örneği. İçinde İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Ed.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları: C. II* (ss. 65-86). İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çınar, F., & Yıldız, F. (2016). 11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açılıarı (7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri-Sakarya 2016). İçinde A. İnce (Ed.), *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri* (ss. 191-209). Ensar Neşriyat.
- Çimen, A. E. (2007). Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları ile İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi. *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi, 18*, 90-166.

- Dartma, B. (2013). Günümüzdeki Hafızlık ile Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 179-192.
- Demir, K. (2019). Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı zerine Nitel Bir Çalışma. *İZ Eğitim Dergisi*, 1(2), 285-319.
- DİB. (2010). *Hafızlık Eğitim Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2015). *Hafızlık Tekrar Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2021a). *Hafızlık Eğitim Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2021b). *Kur’an Kursları İslami İlimler Temel ğretim Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2022). *Hafızlık Eğitimi Destek Programı*. DİB Yayınları.
- el-Humsı, M. (2014). *Modern Usul ve Tekniklerle Kur’ân-ı Kerim’i Ezberleme ve Muhafazası* (N. İçel, Çev.). Tıbyan Yayıncılık.
- Fırat, Y. (2012). Kur’an’ı Kerim’i Okuma, Ezberleme ve Anlamını ğrenme zerine. *Bilimname*, 22, 7-33.
- Gülmez, A. (2014). Hafızlık Okullu Olmalı. *Yeniden Yapılanmanın Eşiğinde Kur’an Kursları YECDER IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Bildirileri (27 Nisan 2013 - İstanbul)*, 325-334.
- Gün, A., zdemir, ř., & Apaydın, H. (2018). Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Bykağa Kur’an Kursu-Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 211-240.
- Güneş, A. (2019). *Yeni Bir Model Olarak rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık (Bir Durum Analizi)*. Arı Sanat.
- Güneş, A. (2020). Hafızlık Eğitiminin ğrencilerin Sosyal ve zgven Gelişimlerine Etkisi- rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO ğrencileri zerine Bir Araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 53, 263-286.
- Güneş, A. (2021). Örgün Eğitimde Hafızlık. İçinde M. Bahçekapılı & A. A. Çanakcđ (Ed.), *Din Eğitiminde Ana Konular* (ss. 371-391). Fcr Yayınları.
- Güngör, . (2018). *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde znel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi zerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, R., & Kaya, U. (2019). İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi rneği. İçinde C. Osmanoğlu & . zbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi zerine Araştırmalar* (ss. 247-295). Kimlik Yayınları.

- Gürel, R., & Mete, E. (2022). Öğrenci Görüşlerinden Hareketle Proje İmam Hatip Ortaokulları ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). *Van İlahiyat Dergisi*, 10(17), 19-47.
- Kablan, S. (2021). Kur'an-ı Kerim Hafızlığının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alanında Eğitim Teknolojileri Kullanımı Merkezli Bir Öneri. *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 5(2), 739-765.
- Karagöz, S. (2023). Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi. *Bilimname*, (49), 31-75.
- Karakaya, A. (2017). *Türkiye'de Hıfz Eğitimi (Ankara Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaosman, M. (2017). İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi. *Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Kılavuz, M. A. (2005). *Kur'an Kurslarında Yetişkin Din Eğitimi*. Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Kozakoğlu, E. (2019). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimi Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuloğlu, R., & Kanger, F. (2022). Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi. *Usul İslam Araştırmaları*, 38(38), 139-170.
- Oruç, C. (2009). Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği. *Diyanet İlmî Dergi*, XLV(3), 41-60.
- Osmanoğlu, C., & Aslan, F. (2019). Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(47), 175-232.
- Osmanoğlu, C., & Gökşun, A. N. (2019). Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon. İçinde C. Osmanoğlu & Ö. Özbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 117-201). Kimlik Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2022). Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunmuşluk. *Erciyes Akademi*, 36(4), 2065-2085.
- Önder, M. K. (2009). Hafızlık Eğitiminde Nitelik Sorunu. *Diyanet Aylık Dergi*, 222, 17-22.

- zdemir, S., & aylı, A. F. (2021). Kur’an Kursu ğreticilerine Göre Hafızlık ğretimi ve Problemleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(119), 23-69.
- zkan, U. B. (2022). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi* (5. bs). Pegem Akademi.
- zler, H. K. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı ğretmen ve ğrenci Görüşleri (Konya rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, H. (2021). Bilgi, Kalite, Hazırbulunuşluk ve Verimlilik Bağlamında Hafız Adaylarının Eğitimi. İçinde H. ř. Aynur (Ed.), *eşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi* (ss. 61-80). Dem Yayınları.
- şahin, H. (2011). *İslam Kültür Tarihinde “Kur’an hıfzı” Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- şahin, H. (2013). Hafızlık Eğitimi, Hafızlığın Günümüzdeki Uygulama Modelleri. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu -I (30 Mart - 01 Nisan 2012, Ankara)*, 59-89.
- şekerci, A. (2021). *Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- şekerci, A., & akmak, A. (2023). Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(1), 359-392.
- şenat, F. A. (2022). Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının zyeterlilik Durumları. *Akif*, 52(2), 16-39.
- şengül, ř. (2022). *Kur’an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin ğretici Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toker, İ. (2016). *Hâfızlık Anlam ve Deneyim*. Fecr Yayınları.
- Tuncel, E. (2022). Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji rneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 233-261.
- Tunçer, M. (2020). Nitelikli Hafızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Btnleştirilmesinin nemi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 615-635.
- ğur, E., & Osmanoğlu, C. (2020). Paydaşlarına Göre rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Bilimname*, 41(1), 903-956.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.

- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'ân Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ürkmez, A. (2013). Hafızlık Destekli Sınıf Projesi. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu -I (30 Mart - 01 Nisan 2012, Ankara)*, 295-303.
- Vahapoğlu, V. (2016). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetimova, P. (2018). *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2021). *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, F. (2019). *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yusufoğlu, K. (2021). *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.



A Study on The Problems of Hifz Education in Turkey

İrem Doğan & Cemil Osmanoglu

Extended Abstract

Problem

Hifz education in Turkey has some current and some long-term problems. With the increase in program diversity in this education, opportunities have increased, but new areas of examination and discussion have emerged. The changing conjuncture requires different aspects of hifz education to be subject to scientific research. There are many scientific publications in the Turkish literature about hifz education and its problems. In the early periods, the subject was generally discussed in the context of Quran courses. Since the early 2000s, the issue has begun to be addressed more specifically. In this context, publications have been made directly addressing the problems of hifz training. On the other hand, publications dealing with the subject within the framework of sub-problems have also been produced. The subject in question continues to be covered in different themes, age groups and courses/schools in recent years. Scientific analysis of all these studies is necessary in order to better recognize the problem areas related to hifz education.

Aim

The aim of this research is to examine scientific publications on the problems of hifz education in Turkey and to systematically describe the problems encountered in this education. Publications dealing with the problems of hifz education have been examined under different themes. It is expected that this research will guide the studies on hifz education and the problems of hifz education by describing the problem areas that arise in hifz education and their nature.

Method

In this research, document review, one of the qualitative research methods, was used. Document review involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena intended to be investigated. These materials can be first-hand materials, as well as books and scientific articles. Publications on the problems of

hifz education in Turkey were scanned between 01.03.2023 and 01.04.2023 using YÖK National Thesis Center, Dergipark, Islamic Research Center (ISAM) Theology Articles Database, TO-KAT National Collective Catalog and Google Scholar databases. While scanning, the words "hifz", "hifz education" and "problems of hifz education" were used as keys. Content analysis was used to examine the accessed publications in terms of different themes. In content analysis, a large amount of data is refined and distributed to a smaller number of usable groups. This is based on the selection and interpretation of scientific publications on the subject under investigation based on certain criteria.

Findings and conclusions

In publications dealing with the problems of Hifz education, it has been pointed out that societies whose native language is not Arabic have difficulty in memorizing the Quran, understanding it and connecting it with life. The classical understanding of hifz ("Reductionist memorization to words", "Ottoman method"), which is widespread in Turkey, was discussed and the need for a comprehensive approach to memorization that would include the meaning was emphasized. It has been stated that putting forward a new approach in hifz education is almost considered a "sin" and that the practices in this education cannot be developed in the light of the data of contemporary science and educational research. It has been stated that new and more functional approaches to memorizing the Quran have not been created. In the literature, the narrowings and differentiations in the meaning of hifz education have also been discussed in many ways. Particularly approaches that ignore meaning have been severely criticized.

In the context of the organization of hifz education, the regulation of course hours, the orientation of successful students to higher education institutions, and the situation of unsuccessful students are also discussed. It is seen that especially the problems experienced in the process cause the new projects to evolve over time. There is not yet enough research on the nature of such new searches and new practices that emerge in the context of traditional hifz education. In the scientific literature examined in the research, the hifz program was also examined from different aspects. The different components of the program and its implementation method were evaluated according to instructor and student opinions. In studies addressing the social activities in the hifz training program, it was stated that there was a social activity and guidance course, but it could not be implemented due to the intensity of the program, and other things took its place.

The knowledge and educational competencies of the instructors conducting hifz training in Turkey were also examined in the reviewed scientific literature. In studies where instructors' teaching method skills, disciplinary understanding, communication and guidance formations were studied longitudinally, it was emphasized that certain developments were made in these areas over time, but deficiencies continued.

Research has emphasized that instructors’ pedagogical formation competencies are weak. In this context, it has been stated that they cannot manage the learning-teaching process effectively, discriminate among students, compare students with each other, and act overly normative and oppressive. Again, in this context, it has been stated that instructors cannot motivate students to the desired extent, sometimes resort to violence, cannot provide sufficient guidance to students during the memorization process, and those who provide guidance are not experts in their fields. Finally, it was stated that they had difficulty in maintaining discipline for different reasons and did not evaluate the memorization process effectively.

In the works examined, instructor-related problems were intensively discussed, and the selection and replacement of instructors, their professional competencies, guidance and communication styles with students, classroom management and discipline understandings, and assessment and evaluation practices were examined. It has been reported that the selection and replacement of instructors is not meticulous enough and that they have professional limitations. It can be said that many problems that occur within this framework arise from the methods used by instructors. Academic publications show some improvements in the way instructors communicate with students and their understanding of discipline. Much research data shows that instructors are increasingly developing more constructive forms of communication with students. This situation seems to be more valid for the hifz project, especially in secondary school, where more flexible opportunities are offered in choosing instructors. It can be said that the project in question brings a new meaning and dimension to hafiz education.

Student- and parent-related problems have also been discussed in the literature. In this context, students’ pre-memorization preparation competencies, memorization methods, human (especially friends and teacher) relations, and their qualities of preserving memorization were examined. It seems that there are many student-related problem areas in hifz education. In addition to the parents’ relationships with the student and the course, their motivation for turning to hifz was emphasized. The problems encountered in this context have been examined based on data. It has been emphasized in research that some parents act as teachers rather than parents, and that children are put under extreme pressure by being faced with a teacher at school and a teacher at home. It was stated that some parents were more interested in technical issues such as memorization methods rather than comforting and motivating their children, and this situation was especially criticized by teachers.

It is seen that student-related problems diversify and deepen, especially in periods when important historical developments occur. The period between February 28 and the Covid 19 pandemic was examined in this context. It has been observed that the common problems arising from parents in turning to hifz focus on issues such as not doing sufficient research on the nature of this education, its difficulties, the child’s interest and abilities,

not paying enough attention to the child during memorization, or excessive interest in the child, not communicating adequately with the instructor and the course, and having high expectations. Again, in this context, it is understood that the parents who turn to hifz education reflect a low socio-cultural profile, however, this picture has also changed in recent years.

Research focusing on ethnographic data can be conducted in hifz education. Again, in this education, there is a need for research that is action research. In this way, it can be contributed to better recognition and understanding of good examples and to transfer the results of these examples to new searches. In order to scientificize hifz education, there is a need to develop reliable scales that measure the level of development of the internal and external components of this education. Again, in this context, there is a need to examine hifz education from a multifaceted perspective in collaboration with disciplines such as religious education, educational sciences, psychology of religion, and sociology of religion. Within the scope of new trends developing in social sciences, the image of hifz in social memory; the possibility of transferring good practices around the world; differences in memorization education between courses, schools, provinces and regions, and the opportunities and limitations created by these can be investigated. Accreditation in hifz education, parental orientations and attitudes, management and cooperation opportunities, institutional quality policies, sustainability, total quality, corporate culture, biographies of successful students, guidance and consultancy, moral support, and physical design are some of the topics waiting to be researched. Making hifz education more qualified depends on examining all its components with scientific research. For this, first of all, a mental transformation is required. The cooperation of official institutions and civil institutions is of great importance in this transformation. Scientific transformation seems impossible without mental transformation and institutional cooperation.

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İÇİN MEB TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ TEMELLİ SORULARIN TAKSONOMİK YÖNDEN İNCELENMESİ*

Şeyma ÖRNEK**

E-mail: seymaornek@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0875-4048>

Süleyman AKYÜREK***

E-mail: akyureks@erciyes.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8427-5030>

Citation/©: Örnek, Ş. & Akyürek, S. (2023). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için MEB tarafından hazırlanan beceri temelli soruların taksonomik yönden incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 175-200.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1331129>

Öz

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi beceri temelli sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutuna göre durumunu incelemektir. Araştırma nitel bir araştırmadır ve durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmada MEB’in 5, 6 ve 7. sınıflar için yayımladığı beceri temelli soruların tamamı incelenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yolu ile toplanmış, verilerin analizi betimsel analiz yolu ile yapılmıştır. Araştırmada verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda beceri temelli toplam 308

* Bu çalışma Şeyma Örnek tarafından hazırlanan *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin MEB Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Soruların Taksonomik Yönden İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı.

*** Prof.Dr., Erciyes 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.

Yazar Katkıları: Şeyma Örnek (%50); Süleyman Akyürek (%50).

soru ile ilgili şu verilere ulaşılmıştır: “Bilgi” boyutunda soruların 71’i (%23,1) “Olgusal Bilgi”, 236’sı (%76,6) “Kavramsal Bilgi”, 1’i (%0,3) “İşlemsel Bilgi” türünde; “Bilişsel Süreç” boyutunda soruların 20’si (%6,5) “Hatırlama”, 83’ü (%26,9) “Anlama”, 12’si (%3,9) “Uygulama”, 191’i (%62) “Çözümleme”, 2’si (%0,6) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. Sorularda en fazla “Kavramsal Bilgi” türü ve “Çözümleme” süreci yer almakta, “Üstbilişsel Bilgi” türü ve “Yaratma” süreci yer almamaktadır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkılarak soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda tüm bilgi türlerine, “Bilişsel Süreç” boyutunda tüm süreçlere hitap edebilecek düzeyde ve dengeli bir şekilde dağılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Taksonomi, Beceri temelli sorular, Yenilenen Bloom Taksonomisi, Bilgi, Bilişsel süreç.

AN ANALYSIS OF THE SKILL-BASED QUESTIONS PREPARED BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION FOR SECONDARY SCHOOL RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE IN TERMS OF TAXONOMICS

Abstract

The purpose of this study is to examine the status of the skill-based questions in the Religious Culture and Ethics Course prepared by the Ministry of National Education according to the “Knowledge” and “Cognitive Process” dimensions of the Bloom’s Revised Taxonomy. The research is qualitative and a case Study pattern was adopted. Instead of specifying sample, all of the skill-based questions published by the Ministry of National Education for grades 5, 6 and 7 were included in the study. The reliability of the data was determined using Miles and Huberman’s reliability formula. Descriptive analysis was used in the research. As a result of the research, the following data were obtained regarding a total of 308 skill-based questions: In the “Knowledge” dimension, 71 (23.1%) of the questions are “Factual Knowledge”, 236 (76.6%) are “Conceptual Knowledge” and 1 (0.3%) is “Procedural Knowledge”. In the “CognitiveProcess” dimension, 20 (6.5%) of the questions are in the process of “Remember”, 83 (26.9%) are in the process of “Understand”, 12 (3.9%) are in the process of “Apply”, 191 (62%) are in the process of “Analyze”, and 2 (0.6%) are in the process of “Evaluate”. The most common types of questions are “Conceptual Knowledge” and “Analyze” process and there are no questions in the “Create” process and “Metacognitive Knowledge”. Based on the results of the study, it was suggested that the questions should be distributed in a balanced way and at a level that can address all types of knowledge in the “Knowledge” dimension and all processes in the “Cognitive Process” dimension of Bloom’s Revised Taxonomy.

Keywords: Religious education, Religious culture and ethics, Taxonomy, Skill-Based Questions, Bloom’s revised taxonomy, Knowledge, Cognitive process.

Giriş

Bilim ve teknoloji dünyasındaki hızlı değişim, insanların değişen ihtiyaçları, eğitim alanındaki yenilikler, öğrencilerden beklenen rolleri doğrudan etkilemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 1). Değişen bu rollerle öğrenci bilginin nesnesi değil öznesi konumuna gelmeli, bilginin karşısında pasif durumda olmamalı, kendisine aktarılan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek kendine özgü ürünler üretebilmelidir (Aydın, 2018, ss. 91-92). Bu durum eğitimin her alanında olduğu gibi din öğretimi alanında da geçerlidir.

Etkili bir din öğretimi “anamlı öğrenmeler”in artmasıyla sağlanabilir. “Anamlı öğrenmeler” öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve sorumluluklarının farkına varmasıyla daha ahlaki ve daha özgür bir hayat inşa etmesine, özgür bir birey olarak tercihlerini ve eylemlerini bizzat kendisinin oluşturmaya katkıda bulunur (Aydın, 2019, s. 373). “Anamlı öğrenmeler” bilginin beceri haline gelmesi ile davranışlarda kendini göstermektedir. “Anamlı öğrenmeler”in davranışlara yansımalarıyla, dinin bireyin hayatı ile ilişkisi ve bireye katkısı netleşebilir. Bu amaç için de din öğretimi, bilgiye ulaşma yollarını ve akli kullanma kabiliyetini geliştirici, yönlendirici şekilde hazırlanmalıdır (Akyürek, 2003, s. 66). MEB din öğretiminin bu hedeflerine hizmet etmek amacıyla günümüz eğitim anlayışında öğrenciden beklenen rolleri de dikkate alarak DKAB ders programını yenileme çalışmaları yapmaktadır.

Yenilenen DKAB ders programları oluşturulurken temel amaç, öğrencilere dini bilgileri dayatmak değil, inançlarla ilgili farklı yorumların yapılabildiği öğrenme ortamlarında elde edilen bilgilerin öğrencinin kendisi tarafından yorumlanıp, anlamlandırması olmalıdır. Öğrenci bilgiyi kendine mal ederek inanç konusunda kendi görüşlerini belirlemelidir (Selçuk, 2005, ss. 171-172). Ayrıca günümüz öğretim programlarının önelediği temel becerileri öğrencilere kazandırmak için; bilginin sadece ezberini ve hatırdaki kalmasını merkeze almak değil, bilgilerin günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözme ve seçim yapması gereken durumlara karşılaştığında kullanılabilmesini sağlamak gereklidir. Çağımızın din öğretimi ihtiyacına cevap verebilecek bir öğretim için bu amaçlara uygun şekilde program öğeleri oluşturulmalıdır.

En son güncellenen DKAB programı 2018’de yayımlanmıştır. Bu program, yapılandırmacı öğrenme modeline uygun, çoklu zekâya göre, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri temelli öğrenme yaklaşımlarını dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda bahsedilen bu yaklaşımların etkisiyle temel becerileri ön plana alan, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif

olabilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere rehberlik edebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleriyle, problem çözebilecekleri ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının, ölçme ve değerlendirmenin de programa uygun olarak düzenlendiği belirtilmiştir (MEB, 2018, ss. 5-8).

DKAB programının belirlediği bu genel çerçeveye uygun olarak hazırlanan hedefler ve içerik belirleme sürecinden sonra MEB eğitim durumları için resmî sitesinde örnek ders işlenişlerine yer vermiştir. MEB kurumsal internet sitesinde de ölçme ve değerlendirme için düzenli olarak her üniteye ait beceri temelli sorular yayımlamıştır. Bu sorular daha sonra kitap haline getirilerek okullarda öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

MEB'e ait bu soruların "Bilgi" yapısı olarak hangi türde olduğunu "Bilişsel Süreç"lerin hangisinde yer aldığını tespit etmek, DKAB programının "anlamli öğrenmeler"e ve hedeflediği beceri temelli yaklaşıma ulaşması açısından önemlidir. Yayımlanan bu soruların hangi "Bilgi" türünde olduğu ve öğrenmenin hangi "Bilişsel Süreç" seviyesine karşılık geldiğini tespit etmek için taksonomiler/sınıflamalar kullanılabilir.

Taksonomi daha çok biyoloji gibi canlılarla ilgili alanlarda kullanılan bir kavramdır. Canlılar dünyasının sınıflandırılması ve bu sınıflandırmalar yapılırken kullanılan temel kural ve prensipler taksonomi kavramının temel çerçevesini oluşturur. Taksonomi kavramı Antik Yunanca'da "taksis" (düzenleme) ve "nomos" (yasa) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve "tasnif ederek dağıtma, sınıflama" demektir (Küçükahmet, 2003, s. 15). Eğitim çerçevesinde kullanılan taksonomi kavramı ise; hedef davranışların "basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirlerinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması" şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015, s. 41). Eğitim alanında SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri gibi birçok sınıflama oluşturularak taksonomi kullanılmıştır. Fakat ülkemizde ve dünyada bilinirliği, uygulanması yaygın olan Bloom Taksonomisi ve Yenilenen Bloom Taksonomisidir (Arı, 2013, s. 288).

Çalışmamızda iki boyutlu bir taksonomi olan Bloom'un yenilenen taksonomisi tercih edilmiştir. Bu çerçevede araştırmamızda MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf DKAB dersi adına hazırlanan beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin "Bilgi" ve "Bilişsel Süreç" boyutlarına göre durumu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir.

Araştırmada "MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisine göre ne durumdadır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın temel problemine çözüm bulmak amacıyla şu alt problemler belirlenmiştir:

1. MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin "Bilgi" boyutunda ne durumdadır?

2. MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutunda ne durumdadır?

3. Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi için hazırlanan beceri temelli soruların DKAB öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşme durumu nedir?

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; 5, 6 ve 7. sınıflar için MEB tarafından hazırlanan beceri temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumunu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumunu belirlemektir.

Günümüz öğretim programlarının öncelediği temel becerileri öğrencilere kazandırmak için; bilginin ezberlenmesini ve hatırlanmasını merkeze almak değil, bilgilerin günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözme ve seçim yapması gereken durumlarla karşılaştığında kullanabilmesini sağlamak gereklidir (Crawford ve diğerleri, 2009, s. 16). Öğretim programın öğeleri bu amaca uygun şekilde hazırlanmalıdır (Sönmez, 2015, ss. 130-149). Hedefler, içerik ve eğitim durumları bu şekilde düzenlendikten sonra programın ölçme ve değerlendirme kısmı da çağımızın eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek üst düzey öğrenmelere yardım edecek şekilde hazırlanmalıdır. Bunun için de öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmında kullanılan sorularda, öğrencilerin farklı öğrenme becerilerinin gelişmesine hizmet eden Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” türleri ve “Bilişsel Süreç”leri kullanılabilir.

Araştırmada, bu temel düşünceden yola çıkarak MEB’in ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için hazırladığı beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna ve “Bilişsel Süreç” boyutuna göre durumu belirlenmiştir. Daha sonra beceri temelli soruların DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir.

Din eğitimi bilimi, eğitim bilimlerinin öğretim alanında ulaştığı kavram ilke ve kuralları din eğitimine uyarlamayı, din eğitimi için yeni yöntem, içerik, araç-gereç, materyal geliştirme ihtiyacını ortaya koymayı, eğitim dünyasındaki gelişmeleri incelemeyi, deneysel çalışmalar yaparak din eğitimine ilişkin yöntem, içerik, araç-gereç, materyal geliştirmeyi amaçlamaktadır (Akyürek, 2021, s. VI). Yenilenen Bloom Taksonomisi günümüz eğitim dünyasında adı çok sık geçen, eğitim uygulamalarında kullanılan, yurt içi ve yurt dışında pek çok araştırma yapılan bir taksonomidir. Yenilenen Bloom Taksonomisini din eğitimi ile araştırmalara konu etmek, din eğitimi biliminin yukarıda bahsedilen bu hedeflerinin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Fakat alanyazına bakıldığında din eğitimi alanında Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili çok az sayıda araştırmalara rastlanmıştır.

Rumeysa Zeynep Tel Aksakal “LGS Sınav Sisteminde Sorulan DKAB Dersi Sorularının ve İlişkili Olduğu Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde Analizi (2017-2022 Yılları Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi”

boyutunda “Kavramsal Bilgi”, “Bilişsel Süreç” boyutunda “Anlama” sürecinde yığıldığı soru ve kazanımların boyutlarda dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Tel Aksakal, 2023).

Mehmet Yıldız “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı makalesinde 2018’den itibaren uygulanmaya başlanan DKAB (4-8) Öğretim Programı’nda yer alan bilişsel kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisine göre analiz etmiştir. Araştırmada DKAB (4-8) Öğretim Programı’nda yer alan bilişsel kazanımların taksonominin her iki boyutunda da kazanımların alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2021).

Burak Durmuş “4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi” adlı makalesinde 4. sınıf DKAB programındaki kazanımları Bloom ve Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Araştırması sonucunda bilişsel alanda bulunan 36 kazanımın Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre %16,2’sinin “Olgusal” ve %83,8’inin “Kavramsal Bilgi” türünde yer aldığını, “İşlemsel ve Üstbilişsel Bilgi” kategorilerinde kazanımın olmadığını belirlemiştir (Durmuş, 2017).

Hüseyin Kasım Koca “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı makalesinde 2018 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim programının kazanımlarını, Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelemiştir. Araştırmasında kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre incelediğinde kazanımların %46,83’ünün “Olgusal Bilgi”, %49,36’sının “Kavramsal Bilgi”, %3,79’unun “Üstbilişsel Bilgi” türüne ait olduğu “İşlemsel Bilgi” türünde kazanımın olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Koca, 2022).

Zehra Dursun “Ortaokul Seçmeli Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Kur’an-ı Kerim dersi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutunda dengeli bir şekilde dağılmadığını tespit etmiştir. Kazanımların “Bilgi” boyutunda “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” türünde, “Bilişsel Süreç” boyutunda ise daha çok “Hatırlama” ve “Kavrama” sürecinde yoğunlaştığını belirlemiştir (Dursun, 2021).

Az sayıdaki bu araştırmalar Yenilenen Bloom Taksonomisiyle DKAB ve Kur’an-ı Kerim dersi kazanımları, LGS sorularını incelemiştir, DKAB dersi beceri temelli soruları konu edinmemiştir. Araştırmamızla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi beceri temelli sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutlarında ne durumda olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, bu şekilde bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmamızın özgünlüğünü göstermektedir.

Araştırmamızda ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında DKAB dersibeceri temelli soruları hazırlayanlar taksonomik açıdan dengeli bir dağılım ile soruları oluşturabilecektir. Bu şekilde tüm bilgi türlerine hitap eden ve öğrencinin sahip olması gereken bilişsel süreçlerin tamamını kapsayan sorular hazırlanabilecektir.

DKAB dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom taksonomisine göre durumunun belirlenmesi ile ölçme değerlendirme faaliyetlerini geliştirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı'na, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programını, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kitabını hazırlayanlara, ölçme ve değerlendirme sürecini hazırlayanlara, öğretmenlere, özel anlamda din öğretiminde ölçme değerlendirme çalışacak araştırmacılara; genel anlamda Yenilenen Bloom Taksonomisini çalışacak araştırmacılara fikirler verilebilecektir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel Araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tarif edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 37). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Nitel durum çalışması bir ya da birden fazla durumun derinlemesine ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Durum çalışması deseninde ortam, bireyler, süreçler gibi bir duruma ilişkin etkenler, bütünsel bir yaklaşım benimsenerek araştırılır. Bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur. Durum çalışmasına konu olan durumların hepsi birbirinin aynısı olmadığı için sonuçların genellemesi mümkün değildir. Fakat bir durum ile ilgili ulaşılan sonuçlar benzer durumların anlaşılması amacıyla örnekler ve tecrübeler oluşturabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, ss. 63-70).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini <http://odsgm.meb.gov.tr/> sitesinde yayımlanan DKAB dersi ile ilgili beceri temelli sorular oluşturmaktadır (Tablo 1). Sitede yer alan DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıf sorularının tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel araştırma çalışılan bazı disiplinlerde araştırmacılar genelde evrenin tamamı ile çalışırlar. Bu sebeple örnekleme ihtiyacı duymazlar. Bu durum nitel araştırmanın desenlerinden durum çalışmasının özelliklerindedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 112). Durum çalışması deseni benimsenen araştırmamızda, örneklem evreni kapsamaktadır.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi “araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189). Araştırmada MEB’in internet adresinde 5, 6 ve 7.sınıf için yayımlanan DKAB dersi beceri temelli sorular doküman olarak kullanılmıştır. Bu sorulara 6 Eylül 2022 tarihinde ulaşılmıştır (MEB, 5. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 6. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 7. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022).

Tablo 1: MEB Tarafından 5, 6 ve 7. Sınıf DKAB Dersi için Hazırlanan Beceri Temelli Sorular

Üniteler	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
1.Ünite	20	20	20
2.Ünite	20	20	20
3.Ünite	20	20	20
4.Ünite	22	22	22
5.Ünite	21	21	20
Toplam	103	103	102

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde iki tür analiz kullanılmaktadır: Betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analiz, veri analizi yaklaşımındaki tümdengelimci analiz türüne, içerik analizi de tümevarımcı analize karşılık gelmektedir. Betimsel analiz genellikle araştırmanın kavramsal yapısının açık ve net bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 243). Bu araştırmada veriler analiz edilirken betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel analiz temel alınarak alanyazın incelemesi yapılmış, alanyazındaki çalışmalardan yararlanılarak araştırma kapsamında yayımlanan beceri temelli sorular araştırmacı tarafından tasnif edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak, çalışmanın problemlerine çözüm bulacak şekilde incelenmiştir. Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutunda durumu Tablo 2’de belirtilmiştir (MEB, 7. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 6. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022).

Tablo 2: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” Boyutuna Göre Analiz Örneği

2. İnsan çevresini duyu organlarıyla algılar, onlar hakkında bilgi edinir fakat duyu sınırlıdır. Bu nedenle o, bir ağacı rahatça görünürken onun arkasındaki bir kuşu göremez. Bazı varlıkları algılayamaması insan için bir gereklilik olabilir. Mesela, yiyeceklerdeki mikroorganizmaları görebilecek şekilde yaratılsaydı onları yerken sorunlar yaşayabilirdi.

Buna göre duyu organlarıyla ilgili,

- I. Sınırlı olmasının faydaları vardır.
- II. Varlıkları tanıma aracıdır.
- III. Cinleri ve melekleri algılayamaz.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I. B) Yalnız III. C) I ve II. D) II ve III.

7. Sınıf 1. Ünite

2. Soru

“Bilgi Boyutu:

“Kavramsal

Bilgi”

“Bilişsel Süreç”

Boyutu:

“Çözümleme”

15. ---- halifeligi zamanında tam bir kitap (Mushaf) haline getirilen Kur'an, ---- zamanında ise çoğaltılmıştır.

Paçadaki boşluklara aşağıdaki isimlerden hangileri sırasıyla getirilmelidir?

- A) Hz. Ali - Hz. Ömer
B) Hz. Ebubekir - Hz. Ömer
C) Hz. Ebubekir - Hz. Osman
D) Hz. Osman - Hz. Ebubekir

6. Sınıf 1. Ünite

15. Soru

“Bilgi” Boyutu:

“Olgusal Bilgi”

“Bilişsel Süreç”

Boyutu:

“Hatırlama”

Oluşturulan bu tablolardan yararlanılarak elde edilen veriler, araştırmamızın probleminin çözümüne yönelik yüzdeler elde etmek amacıyla IBM SPSS Statistics 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) programına yüklenmiştir. Programdan yüzde olarak elde edilen sayısal verilerle araştırmamızın probleminin çözümüne yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmamızın güvenilirliğini test etmek amacıyla uzman tarafından incelenen araştırmamızın analizleri Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre” [*Güvenirlik Formülü: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı ÷ (Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı+ Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) x 100*]] değerlendirilmiştir. Araştırmamızda yer alan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutunda hangi türde ve süreçte olduğu belirlendikten sonra elde edilen kodlar ile uzmanın görüşleri karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonrasında elde edilen kodlar arası uyum düzeyi %90,9 olarak hesaplanmıştır (280 ÷ 308 x 100). Kalan yaklaşık %10'luk bölüm, ortak bir karara ulaşıncaya kadar araştırmacı ve uzman tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Böylece %100'lük uyuma ulaşılmıştır.

3. Araştırmamızın Bulguları

Bu bölümde MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli DKAB dersi sorularının yenilenen bloom taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durum ve DKAB

öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşme durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7. Sınıf Beceri Temelli DKAB Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Durumu

Araştırmada cevap aranan ilk soru, “MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda ne durumdadır?” şeklindedir. MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan beceri temelli soruların “Bilgi” boyutunda Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelemesi ile ilgili olarak aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutunda Sınıf Bazında Dağılımı

Sınıflar		Bilgi Boyutu			Toplam
		Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	
5. Sınıf	Sayı	26	77	0	103
	%	%8,4	%25	%0	%33,4
6.Sınıf	Sayı	23	79	1	103
	%	%7,5	%25,6	%0,3	%33,4
7. Sınıf	Sayı	22	80	0	102
	%	%7,1	%26	%0	%33,1
Toplam	Sayı	71	236	1	308
	%	%23,1	%76,6	%0,3	%100

Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre dağılımında en fazla sorunun yer aldığı “Bilgi” boyutu “Kavramsal Bilgi” (%76,6), en az sorunun yer aldığı “Bilgi” boyutu (% 0,3) “İşlemsel Bilgi”dir. Beceri temelli sorularda Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki tüm “Bilgi” türlerine benzer oranlarda yer verilmemiştir. Bu sebeple sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım elde edilmemiştir.

Bloom taksonomisini yenileyenler çalışmalarında “Bilgi” boyutundaki dört bilgi türünün somuttan (Olgusal Bilgi) soyuta (Üstbilişsel Bilgi) sıralandığını kabul ettiklerini belirtmişlerdir (Anderson ve diğerleri, 2014, s. 7). Beceri temelli sorularda 5, 6 ve 7.sınıfların bilişsel gelişim durumlarını dikkate aldığımızda 5. sınıfta daha somut bilgiler içeren sorulara, 6 ve 7. sınıfa doğru 5.sınıfa göre daha soyut bilgiler içeren sorulara yer verilmelidir. Her bir sınıf kategorisinde üniteler bazında da somuttan soyuta doğru bir bilgi akışı sağlanmalıdır. Oysa araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda “Bilgi”nin somutluğu ve soyutluğu bakımından hem üniteler bazında hem de sınıf kademelerinde

böyle bir durumla karşılaşmamıştır. Her üç sınıfın ve ünitenin “Bilgi” boyutundaki dağılımı benzerlik göstermektedir.

Beceri temelli soruları ele aldığımız çalışmamızda hazırlanan soruların dersin hedefleri ile uyumluluk durumu da beceri temelli soruların “Bilgi” türünün belirlenmesi açısından önemli bir ayrıntıdır ve bu durum taksonomi yardımıyla hedefler ve sorular karşılaştırılarak incelenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği bir çalışmada 5.sınıf bilişsel kazanımlarının “Bilgi” boyutundaki durumunun “Olgusal Bilgi”de %55,56, “Kavramsal Bilgi”de %22,22, “İşlemsel Bilgi”de %22,22 kazanım yer aldığı, “Üstbilişsel Bilgi” türünde kazanım olmadığı şeklinde, 6.sınıf DKAB dersi kazanımlarının %38,10’u “Olgusal Bilgi”, %38,10’u “Kavramsal Bilgi”, %23,81’i “İşlemsel Bilgi” şeklinde, 7. sınıf DKAB dersi kazanımlarının %21,74’ü “Olgusal Bilgi”, %56,52’si “Kavramsal Bilgi”, %21,74’ü “İşlemsel Bilgi” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2021, ss. 328-332). Bu araştırmada elde edilen veriler, araştırmamızla elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında DKAB dersinin kazanımları ile beceri temelli sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki durumlarının uyumlu olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.2. MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7. Sınıf Beceri Temelli DKAB Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Durumu

Araştırmada cevap aranan diğer bir soru “MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli DKAB soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutunda ne durumdadır?” şeklindedir. MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutunda Sınıf Bazında Dağılımı

Sınıflar	Bilişsel Süreç					Toplam	
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme		
5.Sınıf	Sayı	8	22	6	66	1	103
	%	%2,6	%7,1	%1,9	%21,4	%0,3	%33,4
6.Sınıf	Sayı	8	32	1	61	1	103
	%	%2,6	%10,4	%0,3	%19,8	%0,3	%33,4
7.Sınıf	Sayı	4	29	5	64	0	102
	%	%1,3	%9,4	%1,6	%20,8	%0	%33,1
Toplam	Sayı	20	83	12	191	2	308
	%	%6,5	%26,9	%3,9	%62	%0,6	%100

Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre dağılımında en fazla sorunun yer aldığı “Bilişsel Süreç” boyutu “Çözümleme” (%62), en az sorunun yer aldığı “Bilişsel Süreç” boyutu (%0,6) ise “Değerlendirme”dir. “Çözümleme” sürecinden sonra ise en fazla soru “Anlama” sürecinde sorulmuştur. Dördüncü süreç olan “Çözümleme” de oran ilk üç sürecin en yüksek oranına sahip “Anlama”nın iki katından fazla bir oranla artmaktadır. “Çözümleme” %62’lik büyük bir oranla sorularda en çok kullanılan “Bilişsel Süreç” olarak belirlenmiştir.

Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda, sınıf seviyelerinde de üniteler arasında da ilk sırada “Çözümleme” daha sonra ise “Anlama” olacak şekilde dağılmıştır. Soruların dağılımında “Hatırlama”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” çok düşük oranlarla yer bulmuştur. Sınıf ve ünite seviyelerinde farklılaşmaya paralel olarak soruların “Bilişsel Süreç” boyutlarındaki dağılımın farklılaşması beklenebilirdi. Fakat ulaşılan veriler soruların sınıf ve ünite seviyelerinde dağılımının benzer olduğunu ortaya koymuştur.

DKAB dersi (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelendiği çalışmada 5.sınıf bilişsel kazanımlarının “%33,33’ünün “Hatırlama”, %55,56’sının “Anlama”, %5,56’sının “Çözümleme”, %5,56’sının “Değerlendirme”de yer aldığını, 6.sınıf kazanımlarının %33,33’ü “Hatırlama”, %38,10’u “Anlama”, %19,05’i “Çözümleme” %9,52’si “Değerlendirme” de, 7.sınıf kazanımlarının 30,43’ünün Hatırlama, %47,83’ünün “Anlama”, %13,04’ünün “Çözümleme”, %8,7’sinin “Değerlendirme” sürecinde yer aldığını belirlenmiştir (Yıldız, 2021, ss. 324-331).

5, 6 ve 7.sınıfta DKAB dersi kazanımları ve ilgili beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda birbirlerine paralel dağılım göstermemiştir. Kazanımlarda alt düzey “Bilişsel Süreç”lere yoğun bir şekilde yer verilir “Çözümleme” sürecine çok az yer verilmiştir. Beceri temelli sorularda daha üst düzey “Bilişsel Süreç”ler ölçülmeye çalışılmış, “Çözümleme” sürecine daha yoğun yer verilmiştir. Elde edilen bu veriler kazanımların üst düzey “Bilişsel Süreç”lere çok az yer verilerek hazırlandığını, ama bu kazanımları ölçen beceri temelli soruların daha çok üst düzey “Bilişsel Süreç”leri içerdiğini ortaya koymaktadır. Oysa ölçme ve değerlendirme uygulamaları dersin kazanımlarının sınırları dikkate alınarak yapılmalıdır (MEB, 2018, s. 5).

2018 DKAB ders programı sarmal bir program anlayışı ile oluşturulmuştur (MEB, 2018, s. 1). Sarmal programda doğrusal bir düzen izlenmemektedir. Önceki konular ihtiyaç oldukça tekrar edilebilir. Bu tekrarlar konuyu hatırlatmayı amaçlamaktan çok daha kapsamlı olmalıdır (Demirel, 2011, s. 143). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda da ilgili sınıf seviyelerinde ve ünitelerde sarmal program anlayışına uygun bir dağılım göze çarpmamıştır. Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda, sınıf seviyelerinde de üniteler arasında da ilk sırada “Çözümleme” daha sonra ise “Anlama” olacak şekilde dağılmıştır. Soruların dağılımında “Hatırlama”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” çok düşük

oranlarla yer bulmuştur. Sınıf ve ünite seviyelerinde farklılaşmaya paralel olarak soruların “Bilişsel Süreç” boyutlarındaki dağılımın farklılaşması beklenebilirdi. Fakat ulaşılan veriler soruların sınıf ve ünite seviyelerinde dağılımın benzer olduğunu ortaya koymuştur.

5, 6 ve 7.sınıf öğrencileri (11 yaş ve sonrası) somut ve soyut gelişim dönemi içerisinde. 5.sınıf somut işlemler, 6 ve 7.sınıf soyut işlemler dönemine tekâbül etmektedir. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler, bilgileri mantık ilişkileri çerçevesinde organize etmeye, işlemleri tersine çevirmeye, bilgileri muhakeme etmeye başlar. Soyut işlemler döneminde ise öğrenciler soyut konuları mantıklı düşünebilir, değerlendirir, çıkarım yapabilir ve hipotezler oluşturabilir (Demirel, 2011, s. 33). Bu iki dönemin içerdiği bilişsel alan farklılıkları sınıf seviyelerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme sorularının “Bilişsel Süreç”lerini de farklılaştırmalıdır. 5.sınıf seviyesindeki soruların “Bilişsel Süreç” boyutları ile 6 ve 7.sınıf soruları aynı olmamalıdır.

3.3. Din Kültürü Ahlak Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Beceri Temelli Soruların DKAB Öğretim Programında Belirtilen Becerilerle Örtüşme Durumu

Araştırmada cevap aranan son soru “DKAB dersi için hazırlanan beceri temelli soruların DKAB öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşme durumu nedir?” şeklindedir. Bu soruya konu olan program, güncellenen en son program olan 2018 DKAB programıdır.

2018 programı yapılandırmacı öğrenme modeliyle uyumlu çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda bahsedilen bu yaklaşımların etkisiyle temel becerileri ön plana alan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmenin rehberliğine olanak sağlayan, öğrencilerin araştırmalar yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözümlerini paylaşıp tartışabilecekleri ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur(MEB, 2018, s. 8).

2018 DKAB öğretim programındaki beceri temelli yaklaşım programın kazanımlarını, içeriğini, eğitim durumlarını ve ölçme değerlendirme öğelerini etkilemiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirme öğeleri arasında beceri temelli yaklaşımla hazırlanan sorular ağırlıklı olarak yer almaktadır. Farklı türde becerileri ölçen soruların Türkiye’deki eğitim dünyasında sık anılır olmasında uluslararası alanda yapılan PISA (*Program for International Student Assessment: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*) ve TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması*) sınavlarının etkisi olmuştur. Bu sınavların asıl amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin test edilmesidir. Bu iki sınavda öğrencilerin bilgileri hangi düzeyde anlamlandırdığına ve bu bilgileri gündelik hayatla nasıl ilişkilendirdiklerine bakılmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlara bakılarak eğitim uzmanları tarafından başarı düzeyi ile ilgili değerlendirmeler yapılmakta ve sonuçta ortaya çıkan başarı düzeyinin memnun edici seviyede olup olmadığı belirtilmektedir(Çepni, 2020, s. 69). Uluslararası alanda kabul görmüş bu sınavlarda ülkemizin başarı düzeyini artırma isteği de

farklı beceri türlerini ölçen sorulara ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yer verilmesine bağlıdır.

MEB hazırladığı sınavlarda ve yayımladığı yönergelerde beceri kavramı üzerinde sıklıkla durmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim yılından beri nitelikli liselere öğrenci alımı için yapılan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavı ile beceri temelli sorular sıklıkla gündeme gelmiştir. MEB, 2019 yılında Ortaöğretim Kurumlarına (liselere) Geçiş için yayımladığı yönerge ile nitelikli lise olarak tanımlanabilecek fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci seçimi yapılırken öğrencilerin sahip olması gereken becerilere vurgu yapmıştır (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2019). MEB'in nitelikli liselere girecek öğrencilerde aradığı beceriler gibi öğrencilerin becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan sorular beceri temelli sorular olarak adlandırılmaktadır. Bağlam temelli sorular olarak da anılan beceri temelli sorular öğrenciler arasında "yeni nesil sorular" olarak tanımlanmaktadır (Kılcan, 2021, s. 178).

Ölçme ve değerlendirmede kullanılacak soruların eğitim sürecine katkı sağlayacak kalitede olması için belirli kıstaslara sahip olması gerekmektedir. Bu kıstasları belirlemede araç olarak taksonomiler kullanılmaktadır (Topçu, 2017, ss. 321-322). Taksonomi, etkili bir öğretim için yol gösterici olması sebebiyle öğrenme hedefleri belirlenirken ve öğrenmenin değerlendirilmesi yapılırken tüm dünyada ilgi görmüş ve farklı eleştirilere maruz kalsa da eğitimde çok sık tercih edilen bir araç olmuştur. Özellikle bilişsel becerileri ölçebilecek soruların tasnif edilmesinde çoğunlukla tercih edilen sınıflandırma Bloom taksonomisi olmuştur (Aktaş, 2017, s. 104). Bloom taksonomisinin bilişsel alandaki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklindeki altı alt basamağı ikiye ayrılarak bilişsel becerileri ölçecek biçimde düzenlenmiştir. Taksonominin bilişsel alan basamaklarının ilk üçü alt düzey bilişsel beceriler, son üçü ise üst düzey bilişsel beceriler şeklinde adlandırılmaktadır (Wilén, 1991, s. 13). Tek boyutlu Bloom Taksonomisinden farklı olarak "Bilgi" ve "Bilişsel Süreç" şeklinde iki boyutu olan Yenilenen Bloom Taksonomisinde "Bilişsel Süreç" kısmı belirgin bir şekilde ikiye ayrılmıştır. "Bilişsel Süreç" kısmında "Hatırlama, Anlama, Uygulama" şeklindeki ilk üç bilişsel süreç alt düzey beceriler (lower-order cognitive skills), "Çözümleme, Değerlendirme, Oluşturma" şeklindeki son üç bilişsel süreç de üst düzey beceriler (higher-order cognitive skills) olarak adlandırılmaktadır (Crowe ve diğerleri, 2008, s. 369).

Üst düzey bilişsel beceriler, ezberden daha çok bilgiyi işleyerek yeniden organize etmeye, oluşturmaya ve kullanmayayönelik becerileri kapsamaktadır (Doğanay, 2007, s. 281). Hem DKAB dersi kazanımlarının hem de kazanımlarla ilgili hazırlanan sorularda üst düzey bilişsel süreçlerin de olması öğrenilen bilginin tekrar edilmesine değil, öğrenilen bilgileri yeni durumlara adapte ederek öğrencinin bilginin sahibi olmasına, bilgiyi anlamlandırmasına, bilgiyi yorumlama ve genellemede kullanmasına katkıda bulunabilir (Aydın, 1996, s. 201). DKAB dersine ait beceri temelli soruların bilişsel seviyelerinin ne olduğunu belirlemek,

dersin öğrenciyi kazandırmayı amaçladığı bilişsel becerilerin niteliği hakkında bilgi sahibi olmamıza imkân tanınması sebebiyle önemlidir. Araştırmanın bu bölümünde DKAB dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumundan yola çıkarak alt ve üst düzey beceri seviyeleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen kodların yüzdeleri alındığında aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 5: Sınıf Bazında Alt Düzey ve Üst Düzey Beceri Temelli Sorular

Sınıflar	Soru Düzeyi		Toplam	
	Alt Düzey Sorular	Üst Düzey Sorular		
5. Sınıf	Sayı	36	67	103
	Yüzde	%11,7	%21,8	%33,4
6.Sınıf	Sayı	41	62	103
	Yüzde	%13,3	%20,1	%33,4
7. Sınıf	Sayı	38	64	102
	Yüzde	%12,3	%20,8	%33,1
Toplam	Sayı	115	193	308
	Yüzde	%37,3	%62,7	%100

Tüm sınıf seviyelerinde soruların beceri seviyesi dağılımı benzer oranlar göstermektedir. Soruların dağılımlarında nispeten farklılaşmalar olsa da sorularla ilgili elde edilen yüzdeler birbirine çok yakındır. 5, 6 ve 7.sınıf seviyelerinin tümünde üst düzey becerileri ölçen soruların oranı daha fazladır.

MEB tarafından DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıf için hazırlanan toplam 308 sorunun 115'i (%37,3) alt düzey soru, 193'ü (%62,7) üst düzey soru kategorisine girmektedir. %62,7 gibi yüksek bir oranla üst düzey soruların yoğun olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum eğitimde üst düzey bilişsel becerileri önceleyen DKAB ders programını desteklemektedir. 2018 DKAB ders programı beceri temelli bir yaklaşımdan yola çıkarak programın tüm öğelerinin bu yaklaşımla şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018, ss. 8-9). Beceri temelli soruların çoğunlukla üst düzey becerileri ölçen sorular olduğu sonucunun ortaya çıkması, sorular hazırlanırken DKAB program yaklaşımının dikkate alındığını ve üst düzey becerileri de ölçmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda 5, 6 ve 7. sınıf için MEB tarafından hazırlanan beceri temelli DKAB dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir. Beceri temelli sorular “Bilgi” boyutuna göre incelendiğinde soruların 71'inin (%23,1) “Olğusal

Bilgi", 236'sının (%76,6) "Kavramsal Bilgi", 1'inin (%0,3) "İşlemsel Bilgi" türünde olduğu, "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almadığı belirlenmiştir.

Beceri temelli sorularda %23,1'lik bir oranda "Olgusal Bilgi"ye yer verilmiştir. Öğrenme sürecinde bir konu alanının yakından tanınması ve öğretimin başarılı olması için gerekli temel bilgileri içeren "Olgusal Bilgi"nin beceri temelli sorularda yer alması önemlidir. Yenilenen Bloom Taksonomisinde "Olgusal Bilgi"den başka üç tane daha "Bilgi" türünün olduğu düşünüldüğünde "Olgusal Bilgi"ye ait olan %23,1'lik oran makul kabul edilebilir.

Beceri temelli sorularda en fazla yer alan "Bilgi" türü %76,6'lık bir oranla "Kavramsal Bilgi" olmuştur. "Kavramsal Bilgi", "Olgusal Bilgi" den daha fazla organize olmuş bilgileri içermektedir. Öğrenme sürecindeki temel bilgi yapısı arasında var olan ve bu bilgi yapısını meydana getiren parçaların beraber hareket etmesini sağlayan ilişkileri kapsayan bilgileri içermektedir. Bu yönü ile "Kavramsal Bilgi", öğretim sürecinde "anamlı öğrenmeler" in gerçekleşmesinde önemli roller üstlenmektedir.

Beceri temelli sorularda yer aldığı oran (%76,6) MEB'in "Kavramsal Bilgi"yi önemseydiği ortaya koymaktadır. "Kavramsal Bilgi"nin beceri temelli sorularda yer alması "anamlı öğrenmeler" için gereklidir ancak sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım olması gerekçesiyle %76,6'lık oranın bir kısmı "İşlemsel Bilgi" ve "Üstbilişsel Bilgi" ye dağıtılmalıdır. Bu sayede beceri temelli sorularda Yenilenen Bloom Taksonomisindeki tüm "Bilgi" türlerine benzer oranlarda yer verilebilir.

2017-2022 yılları arasında yapılan LGS sınavlarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelendiği araştırmada da "Kavramsal Bilgi"nin 39 soru ile sorularda en fazla yer alan "Bilgi" türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tel Aksakal, 2023). Bu araştırmada ulaşılan ilgili sonuçla araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç paralellik göstermektedir.

Beceri temelli sorularda %0,3'lük yüzdesi ile "İşlemsel Bilgi" üçüncü sırada yer almaktadır. Ortaya çıkan bu durumla beceri temelli sorularda din öğretimi alanına özgü beceri, algoritma, teknik ve yöntem bilgisine yer verilmediği anlaşılmaktadır. Din öğretiminin temel hedeflerinden biri öğrenciye hayatın problemlerini nasıl çözebileceği konusunda yardımcı olacak yolları göstermektir (Akyürek, 2006, s. 134). Beceri temelli sorularda "İşlemsel Bilgi"ye ait sadece 1 sorunun yer alması bilginin "nasıllığı" kısmını eksik bırakmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanabileceğine dair bilgileri içeren İşlemsel Bilgi"ye %0,3'lük orandan daha fazla yer verilmesine imkân verecek çalışmalar yapılarak bu eksiklikler giderilebilir.

MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için yayımlanan 308 beceri temelli soru içerisinde "Üstbilişsel Bilgi"ye ait soru bulunmamaktadır. Bu durum beceri temelli soruların "Üstbilişsel Bilgi"yi ölçmediği sonucunu ortaya koymaktadır. "Üstbilişsel Bilgi" ölçülmediğinde öğrenciler kendi bilişleri ile ilgili bilgileri test edemezler ve kendi

öğrenmelerini yönetme ve tanıma becerisine sahip olamazlar. Öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenme çabasına girmesi için de konu alanındaki “Bilgi” boyutunun diğer bilgi türleri ile ilgili sahip olduğu bilgilerin bilincinde olması gereklidir. Öğrenciler bu bilince “Üstbilişsel Bilgi” ile ulaşmaktadır. Ayrıca din öğretiminde benimsenecek yaklaşım öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturacak şekilde olmalıdır (Akyürek, 2006, s. 134). Din öğretiminde bu denli önemli olan “Üstbilişsel Bilgi”ye ölçme ve değerlendirme kısmında yer verilememesi büyük bir eksiklik. Bu eksiklik “Üstbilişsel Bilgi”nin ölçme ve değerlendirmede nasıl yer alabileceğine dair çalışmalar yapılarak giderilmelidir.

Araştırmamız sonucunda Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki bilgi türlerinin dağılımının dengeli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda yer alan bilgi türlerinin hepsinin öğretim sürecinde farklı roller üstlendikleri gerçeği göz önüne alınarak beceri temelli sorularda benzer oranlarda yer alması sağlanmalıdır.

5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli soruların ilgili kazanımları ile Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre karşılaştırması yapıldığında aralarında benzerlik bulunamamıştır. Öğretim programının öğeleri birbiri ile uyumlu olmalıdır. DKAB ders programının öğeleri olan kazanımlar ve beceri temelli sorular birbiri ile uyumlu değildir. Üniversiteler ve MEB bu konu ile ilgili çalışmalar yaparak dersin programı ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki uyumu artırmalıdır.

Beceri temelli sorularda 5, 6 ve 7. sınıfların bilişsel gelişim durumlarını dikkate aldığımızda 5. sınıfta daha somut bilgiler içeren sorulara, 6 ve 7. sınıfa doğru daha soyut bilgiler içeren sorulara yer verilmelidir. Her bir sınıf kategorisinde ve üniteler bazında somuttan soyuta doğru bir bilgi akışı sağlanmalıdır. Oysa araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda “Bilgi”nin somutluğu ve soyutluğu bakımından hem üniteler bazında hem de sınıf kademelerinde böyle bir durumla karşılaşmamıştır. Her üç sınıfın ve ünitenin “Bilgi” boyutundaki dağılımı benzerlik göstermektedir. Beceri temelli sorular hazırlanırken kullanılacak “Bilgi” türünde öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve bu gelişim özelliklerine uygun sorular hazırlanmalıdır.

Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelendiğinde soruların 20’sinin (%6,5) “Hatırlama”, 83’ünün (%26,9) “Anlama”, 12’sinin (%3,9) “Uygulama”, 191’inin (%62) “Çözümleme”, 2’sinin (%0,6) “Değerlendirme” sürecinde yer aldığı, “Yaratma” sürecinde soru yer almadığı belirlenmiştir. Sorularda “Hatırlama” sürecine %6,5 gibi düşük bir oran ile yer verilmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisine göre öğretim sürecinde tüm “Bilişsel Süreç”lere yer verilmelidir. Taksonomik açıdan sıkıntılı olan durum sadece tek bir süreç üzerinde yoğunlaşmaktır. Beceri temelli sorularda “Hatırlama” sürecinin yer alması makul bir durumdur. Bilginin kalıcılığını sağlayan “Hatırlama” sürecine öğretim sürecinde yer verilerek öğrencilerin bilginin transferini destekleyen diğer süreçlere ulaşılabilmesi sağlanmalıdır.

Beceri temelli sorularda “Anlama” sürecine %26,9’luk bir oranla yer verilmiştir. Sorularda yoğunluğun en fazla olduğu “Çözümleme” sürecinden hemen sonra ikinci sırada “Anlama” gelmektedir. “Bilişsel Süreç”lerin temelini oluşturan ve diğer “Bilişsel Süreç”leri destekleyen “Anlama” sürecine bu oranla yer verilmesinin isabetli olduğu düşünülebilir. Ayrıca “Bilgi” boyutu türlerinden “Kavramsal Bilgi” ile “Anlama” süreci birbirlerini desteklemektedir. “Kavramsal Bilgi”nin yapısını şemalar ve bakış açıları oluşturduğundan “Anlama” süreci “Kavramsal Bilgi” için bir temel oluşturmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2014, s. 91). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda yer alan en yoğun bilgi türünün %76,6’lık bir oranla “Kavramsal Bilgi” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple “Kavramsal Bilgi”yi destekleyen “Anlama” sürecinin sorulardaki oranı makul bir durum olarak karşılanabilir. Öğrenilen bilgilerin transfer sürecinin başladığı, öğrencilerin bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerinin temelini oluşturduğu “Anlama” sürecinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yer alması önemli ve gereklidir.

Beceri temelli sorularda “Uygulama” süreci %3,9’luk bir oranla yer bulmuştur. Bu oran “Uygulama” sürecinin bilginin transferindeki önemi dikkate alındığında düşük bir orandır. Öğrencilerin dinle ilgili öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanabilmesi ve dindarlığını yaşarken karşılaştığı sorunları çözebilmesi için bilişsel öğrenmelerde “Uygulama” sürecine ihtiyaç vardır. Din öğretimi alanında öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından beceri temelli sorularda “Uygulama” sürecine ait sorulara yer verilmesi önemlidir. Beceri temelli sorularda “Uygulama” sürecine araştırmamızda elde ettiğimiz %3,9’luk orandan daha fazla yer verilmelidir.

Beceri temelli sorularda “Çözümleme” sürecine %62’lik bir oranla yer verilmiştir. “Çözümleme” soruların en yoğun olduğu süreçtir. “Değerlendirme” ve “Yaratma” süreci ile beraber üst düzey bilişsel süreçler kategorisine giren “Çözümleme” sürecine beceri temelli sorularda bu kadar yüksek bir oranla yer verilmesi sorularla üst düzey bilişsel seviyeleri ölçmenin amaçlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızda elde ettiğimiz beceri temelli soruların “Bilgi” türünde yoğunluğun “Kavramsal Bilgi”de toplanması sonucu gibi “Bilişsel Süreç” boyutunda yoğunluk “Çözümleme” sürecinde toplanmıştır. Soruların “Çözümleme” sürecindeki yoğunluğu diğer “Bilişsel Süreç”lere dağıtılarak sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım elde edilmelidir.

2017-2022 yılları arasında yapılan LGS sınavı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelendiği araştırmada “Anlama” sürecinin 33 soru ile sorularda en fazla yer alan “Bilişsel Süreç” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tel Aksakal, 2023). Araştırmamızda beceri temelli sorularda en fazla “Çözümleme” sürecinin yer alması bu araştırmamızın sonucuyla farklılaşmaktadır.

“Değerlendirme” süreci beceri temelli sorularda %0,6’lık bir oranla yer bulmuştur. “Anlamalı öğrenme”ler için önemi olan *Denetleme ve Eleştirme* gibi alt bilişsel süreçleri içeren “Değerlendirme” sürecine ait bu oran, sürecin önemi düşünüldüğünde çok düşük

kabul edilebilir. “Değerlendirme” süreci öğrencinin bilgiyi belirli ölçütlere göre yargılaması, bilgilerde iç tutarlılık eksikliği, yanlış düşünce veya görüş açısından denetlemeler yapması ile bilginin transferinde önemli görevler üstlenmektedir. Bu önemli görevleri ve öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmek için hangi yöntemlerin daha etkili olacağına karar vermesi gibi süreçleri de kapsayan “Değerlendirme” sürecine beceri temelli sorularda daha fazla yer verilmelidir.

Beceri temelli sorularda “Yaratma” sürecine ait soru yer almamaktadır. Özgün bir ürün, eser, çalışma ortaya koyulmasını hedefleyen “Yaratma” sürecinin beceri temelli sorularda yer alması şu anki çoktan seçmeli soru hazırlama anlayışı ile mümkün değildir. Çünkü öğrenci çoktan seçmeli sorularda verilen seçeneklerden birini seçmek zorundadır. Bu durum özgün bir ürün ortaya koymayı amaçlayan “Yaratma”nın doğasına aykırıdır. DKAB dersi beceri temelli soruları da çoktan seçmeli soru türünden olduğu için “Yaratma” sürecine ait soru tespit edilememiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili politikalar üretenler, eğitim fakülteleri, araştırmacılar, öğretmenler, öğretmen adayları çoktan seçmeli sorular için yeni yaklaşımlar geliştirerek “Yaratma” sürecine merkezi sınavlarda yer verilebilmesi için çalışmalar yapabilir.

MEB tarafından hazırlanan beceri temelli sorular ölçme ve değerlendirme görevleri içerisinde önemli bir unsurdur. Bu sorular içerisinde mümkün olan tüm “Bilişsel Süreç”lere yer verilmelidir. Sorularda her bir sürece benzer oranlarda ve benzer dağılımlarda yer verilip, “anlayarak öğrenme” sürecine tüm “Bilişsel Süreç”lerin aktif bir biçimde desteği sağlanmalıdır.

Araştırmamıza konu olan beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç”lerinde ilgili sınıf seviyelerinde ve ünitelerde sarmal program anlayışına uygun bir dağılım göze çarpmamıştır. Her bir sınıf veya ünite bazında birbirine yakın konulara ait beceri temelli sorular, sarmal program anlayışına uygun olarak taksonominin farklı “Bilişsel Süreç” boyutlarında hazırlanmalıdır. 5.sınıfta ibadetler konusu ile ilgili bir soru “Hatırlama”, “Anlama” seviyesinde bulunurken 7.sınıfta aynı konu ile ilgili soru “Çözümleme”, “Değerlendirme” seviyesinde olabilir. Bu şekilde ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencinin bilişsel gelişimine bir bütün halinde katkısı sağlanabilir.

Öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemlerinde ortaya çıkan bilişsel gelişim farklılıkları 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme sorularının “Bilişsel Süreç”lerini de farklılaştırmalıdır. 5. sınıf seviyesindeki sorunun “Bilişsel Süreç”leri ile 6 ve 7. sınıf soruları aynı olmamalıdır. Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda öğrencilerin gelişim dönemlerine ait bir farklılaşma verisine ulaşılamamıştır. Tüm sınıf seviyelerindeki soruların ait olduğu “Bilişsel Süreç”ler benzer oranlarda belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişim dönemleri ve sınıf seviyelerinin artması dikkate alınarak her bir sınıf seviyesinde farklı “Bilişsel Süreç”lerde sorular hazırlanmalıdır.

Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre DKAB dersi beceri temelli soruları, programın ilgili 4-8. sınıf kazanımları ile beraber incelendiğinde kazanımlar ile sorular arasında uyumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. DKAB dersi kazanımları yayımlandıktan sonra hazırlanan beceri temelli soruların dersin kazanımlarına uygun hazırlanması gerekmektedir. Başarılı bir eğitim için öğretim programının unsurları birbiri ile uyumlu olmalıdır. “Ölçme ve değerlendirmelerin kazanımlarla uyumlu olmadığı durumlarda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleşmesi beklenen öğrenmeler ile ilgili açık ve net kanıtlar sağlaması beklenemez” (Anderson ve diğerleri, 2014, s. 311).

Beceri temelli soruların DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelendiğinde ise soruların 115’inin (%37,3) alt düzey becerileri ölçen soru türünde olduğu, 193’ünün de (%62,7) üst düzey becerileri ölçen soru türünde olduğu tespit edilmiştir. Beceri temelli sorularda %62,7 gibi yüksek bir oranla üst düzey soruların yoğun olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum eğitimde üst düzey bilişsel becerileri önceleyen DKAB ders programını desteklemektedir.

2018 DKAB ders programı beceri temelli bir yaklaşımdan yola çıkarak programın tüm öğelerinin bu yaklaşımla şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018, ss. 8-9). Beceri temelli soruların çoğunlukla üst düzey becerileri ölçen sorular olduğu sonucunun ortaya çıkması, sorular hazırlanırken DKAB dersinin program yaklaşımının dikkate alındığını ve soruların üst düzey becerileri de ölçmeyi hedeflediğini göstermektedir. Fakat beceri temelli soruların programın yaklaşımına uygun olup kazanımlara uygun olmaması ders programının öğelerinin birbiri ile uyumlu ve tutarlı olması ilkesine aykırıdır. Programın kendi iç bütünlüğü açısından programın hedeflediği beceri temelli yaklaşıma uygun olarak kazanımlar hazırlanmalıdır. Bu amaçla 2018 DKAB programının tüm öğeleri bir bütün halinde beceri temelli yaklaşıma uygun olarak yeniden hazırlanmalı ve programın uygulayıcısı olan öğretmen adaylarına ve öğretmenlere beceri temelli yaklaşım ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 12*(25), 99-118.
- Akyürek, S. (2003). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kavram haritalarının kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 65-86.
- Akyürek, S. (2006). Din eğitiminde genellemelerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (47)*, 123-141.
- Akyürek, S. (2021). *Din öğretimi, model, strateji, yöntem, teknikler* (10.Baskı). Nobel.

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing" Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (2.Baskı). (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/2, 259-290.
- Aydın, M. Ş. (1996). *Din dersi öğretmenlerinin pedagojik formasyonları*. Erciyes Üniversitesi Yayını.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Açık toplumda din eğitimi, yeni paradigma ihtiyacı* (2. Baskı). Nobel. [dergi.diyabet.gov.tr:https://dergi.diyabet.gov.tr/makaledetay.php?ID=3316](https://dergi.diyabet.gov.tr/makaledetay.php?ID=3316)
- Aydın, M. Ş. (2019). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Crawford, A. Saul, W. Mathews, S. R.& Makinster, J. (2009). *Düşünen sınıf için öğrenme ve öğretme yöntemleri* (Çev. P. Atasoy, E. Uzun, & S. Gülgöz). Biltur Basım Yayını.
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in Bloom: Implementing Bloom's Taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE Life Sciences Education*(7), 368-381.
- Çepni, S. (2020). Eğitimde "Bir Adım Ötesi" tartışmalarının kavramsal çerçevesini anlamak: Dijitalleşme ve insanileşme (etik ve değerler) kavramlarında denge kurma arayışları.*Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Durmuş, B. (2017). 4.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine göre değerlendirilmesi.*Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* (21), 44-58.
- Dursun, Z. (2021). *Ortaokul seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, A. (2001). İlköğretim okulları ikinci kademeDin Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi* 5(2), 170-180.

- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda bulunan bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Marife*, 22(1), 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (3. Baskı). Nobel.
- MEB. (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf
- MEB. (2022, Eylül 6). 5. sınıf beceri temelli testler. odsgm.meb.gov.tr. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/5-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/488>
- MEB. (2022, Eylül 6). 6. sınıf beceri temelli testler. odsgm.meb.gov.tr. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/6-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/489>
- MEB. (2022, Eylül 6). 7. sınıf beceri temelli testler. odsgm.meb.gov.tr. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/7-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/490>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.
- Tel Aksakal, R. Z. (2023). Liselere geçiş sistemi (LGS) sınav sisteminde sorulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi sorularının ve ilişkili olduğu kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde analizi (2017-2022 yılları örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (Genişletilmiş 18. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Wilens, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher?* (3.Baskı). (E. D. Reproduction, Dü.) National Education Association.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 307-342.



An Analysis of the Skill-Based Questions Prepared by the Ministry of National Education for Secondary School Religious Culture and Ethics Course in Terms of Taxonomics

Şeyma Örnek & Süleyman Akyürek

Extended Abstract

In order to provide students with the basic skills prioritized by today's curricula, it is necessary not to focus on memorizing and remembering information, but to ensure that students can use the information when faced with situations that require solving problems and making choices in daily life. The four basic elements of the curriculum should be prepared in accordance with this purpose. After the first three elements are arranged in this way, the assessment and evaluation part of the curriculum should be prepared in a way that will help high-level learning that can meet the educational needs of our age. For this purpose, in the questions used in the assessment and evaluation part of the curriculum, the "Knowledge" types and "Cognitive Processes" of the Revised Bloom's Taxonomy, which serve the development of different learning skills of students, should be taken into consideration.

In this study, based on this keynote, the status of the skill-based questions prepared by the Ministry of National Education for the middle school Religious Culture and Ethics course was determined according to the "Knowledge" dimension and "Cognitive Process" dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy. Then, the status of the skill-based questions in assessing the skills in the Religious Culture and Ethics course curriculum was examined.

The research is a qualitative study. Case study, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. Document analysis was preferred for the collection of research data. In the study, the skill-based questions of the Religious Culture and Ethics course for 5th, 6th and 7th grades published on the the Ministry of National Education website were used as documents. These questions were accessed on "September 6, 2022". All of the 5th, 6th and 7th grade questions on the website were included in the study.

In the study, a literature review was conducted based on descriptive analysis, and the skill-based questions published within the scope of the research were classified by the

researcher by utilizing the studies in the literature. The data obtained were tabulated and analyzed in a way to find solutions to the problems of the study. The data obtained from these tables were uploaded to the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program in order to obtain percentages for the solution of the problem of our research. With the numerical data obtained as percentages from the program, evaluations were made to solve the problem of the research.

The researcher's analyses, which were examined by an expert in order to test the reliability of the research, were evaluated according to Miles and Huberman's (1994) reliability formula "[Reliability Formula: Number of topics/terms on which there is consensus ÷ (Number of topics/terms on which there is consensus + Number of topics/terms on which there is no consensus) x 100]". This formula was used to determine the internal consistency of the research.

After determining what type and process the skill-based questions in the research were in the "Knowledge" and "Cognitive Process" dimensions of the Renewed Bloom's Taxonomy, the codes obtained and the opinions of the experts were compared, and the level of compatibility between the codes obtained after the comparison was calculated as 90.9%. The remaining 10% was re-evaluated by the researcher and the expert until a common decision was reached. Thus, 100% compatibility was reached.

The skill-based questions prepared by the Ministry of National Education for grades 5, 6 and 7 totaled 308. According to the data obtained from the examination of the questions, 103 (33.4%) of the questions were in the 5th grade, 103 (33.4%) were in the 6th grade, and 102 (33.1%) were in the 7th grade levels. Of the skill-based questions with a balanced distribution in numbers in each grade category, 71 (23.1%) were "Factual Knowledge", 236 (76.6%) were "Conceptual Knowledge", 1 (0.3%) was "Procedural Knowledge" and there was no "Metacognitive Knowledge" in the questions. The distribution of the questions according to the "Knowledge" dimension of the Revised Bloom's Taxonomy is not at similar rates. The "Knowledge" dimension with the highest number of questions was "Conceptual Knowledge" (76.6%), while the "Knowledge" dimension with the lowest number of questions was "Procedural Knowledge" (0.3%).

As a result of our research, it was concluded that the distribution of knowledge types in the "Knowledge" dimension of the Revised Bloom's Taxonomy was not balanced. Considering the fact that all of the knowledge types in the "Knowledge" dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy play different roles in the teaching process, they should be included in similar proportions in skill-based questions.

When the skill-based questions of the Religious Culture and the results of the research on relevant 4th-8th grade learning outcomes of the curriculum were examined together according to the "Knowledge" dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy, it was concluded that there was no consistency between the learning outcomes and the

questions. The skill-based questions prepared after the learning outcomes of the ReligiousCulture and Ethics course are published should be prepared in accordance with the learning outcomes of the course. For a successful education, the elements of the curriculum should be compatible with each other.

When we consider the cognitive developmental status of grades 5, 6 and 7 in skill-based questions, questions containing more concrete information should be included in the 5th grade and questions containing more abstract information should be included in the 6th and 7th grades. A flow of information should be provided from concrete to abstract in each grade category and on the basis of units. However, in terms of the concreteness and abstractness of “Knowledge” in the skill-based questions subject to our research, such a situation was not encountered both on the basis of units and grade levels. The distribution of all three grades and units in the “Knowledge” dimension was similar. While preparing skill-based questions, the cognitive developmental characteristics of students in the type of “Knowledge” to be used should be taken into account and questions should be prepared in accordance with these developmental characteristics.

In the analysis of the status of 308 skill-based questions published by the Ministry of National Education for the 5th, 6th and 7th grades according to the “Cognitive Process” dimension of the Renewed Bloom’s Taxonomy, it was determined that 20 (6.5%) of the skill-based questions were in the process of “Remember”, 83 (26.9%) were in the process of “Understand”, 12 (3.9%) were in the process of “Apply”, 191 (62%) were in the process of “Analyze”, 2 (0.6%) were in the process of “Evaluate” and there was no question related to the process of “Create”. The distribution of the questions according to the “Cognitive Process” dimension of the Revised Bloom’s Taxonomy was not at similar rates.

Skill-based questions prepared by the Ministry of National Education are an important element in assessment and evaluation tasks. All possible “Cognitive Processes” should be included in these questions. Each process should be included in the questions in similar proportions and in similar distributions, and active support of all “Cognitive Processes” should be provided to the “learning by understanding” process.

Learning outcomes of the ReligiousCulture and Ethics course and the related skill-based questions did not show a parallel distribution in the “Cognitive Process” dimension. In the learning outcomes, lower-level “Cognitive Processes” were intensively included and the “Analyze” process was given very little space. In skill-based questions, higher-level “Cognitive Processes” were tried to be assessed, and the “Analyze” process was more intensively included. These data reveal that the learning outcomes were prepared by giving very little space to higher level “Cognitive Processes”, but the skill-based questions measuring these learning outcomes included higher level “Cognitive Processes”. However, assessment and evaluation practices should be carried out by taking the limits of the learning outcomes of the course into account.

In the skill-based questions subject to our research, the distribution wasn't in accordance with the spiral curriculum approach in the relevant grade levels and units. In addition, a differentiation data on the skill-based questions could not be reached according to the developmental periods of the students. The "Cognitive Process" dimensions to which the questions in all grade levels belonged were determined at similar rates. Considering the developmental periods of students and the increase in grade levels, questions should be prepared in different "Cognitive Processes" at each grade level.

Of the 308 questions prepared by the Ministry of National Education for grades 5, 6 and 7 in the Religious Culture and Ethics course, 115 (37.3%) were low-level questions and 193 (62.7%) were high-level questions. With a high rate of 62.7%, it was seen that high-level questions were more in number. This situation supports the Religious Culture and Ethics curriculum that prioritizes higher-level cognitive skills in education.

The fact that the skill-based questions mostly assess higher-level skills shows that the curriculum approach of the Religious Culture and Ethics course was taken into account while preparing the questions and that the questions aim to assess higher-level cognitive skills. However, the fact that the skill-based questions were appropriate to the curriculum approach but not to the learning outcomes is contrary to the principle that the elements of the curriculum should be compatible and consistent with each other. In terms of the internal integrity of the curriculum, learning outcomes should be prepared in accordance with the skill-based approach targeted by the curriculum. Teachers should create the learning process by preparing educational situations that will realize these outcomes, and the skill-based questions in the Religious Culture and Ethics course should assess this process created in accordance with the curriculum. For this purpose, all elements of the 2018 Religious Culture and Ethics curriculum should be re-prepared as a whole in accordance with the skill-based approach, and pre-service and in-service trainings on the skill-based approach should be provided for pre-service teachers and teachers who are the implementers of the curriculum.

MES'ÛDÎ'NİN ABBÂSÎ TARİHİ ANLATISINDA RÜYA MOTİFİ

Zeynep KAYA ÜNAL*

E-mail: zeynep.unal@yalo.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0346-1043>

Citation/©: Kaya Ünal, Z. (2023). *Mes'ûdî'nin Abbâsî tarihi anlatısında rüya motifi. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 201-219.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1377828>

Öz

Rüyalar, tarih boyunca insanın gaip bilgi elde ettiği, bu sayede doğruyu yanlıştan ayırma ve gelecekte haberdar olma imkanına kavuştuğu mucizevi bir deneyim olarak yorumlanmıştır. IV./X. asırda Abbâsî topraklarında yaşamış müverrih Mes'ûdî de tarih yazımında rüyaya özel bir önem atfetmiş, hatta bu konuyu ayrıntılı olarak ele aldığı iki eser kaleme almıştır. Her ne kadar bu kitaplar günümüze ulaşmamışsa da ünlü eseri *Mürûcû'z-zeheb'*de rüya bahsini kehanet konusu içinde işlediği ayrı bir bölüm bulunmaktadır. Bu birliktelikten anlaşıldığı üzere onun tarih anlatısında rüya, kehanetin bir unsuru olarak hakikati bildiren bir araç şeklinde varlık kazanmaktadır. Ayrıca Mes'ûdî'nin naklettiği rüya haberleri derlendiğinde rivayetlerin Abbâsîler döneminde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum müellifin Şiî temayülü, Abbâsî çağında yaşaması ve eserlerini bu zaman diliminde kaleme almasıyla birlikte düşünüldüğünde anlamlı sorulara kapı aralamaktadır. Çünkü müellif, rüya motifini çağın meşru yöneticileri hakkındaki hakiki tutumunu ortaya koymak için bir araç olarak kullanmış olabilir. Bu makale Mes'ûdî'nin okuyucusuna ima ettiği anlamı, Abbâsîler döneminde kaydettiği rüya rivayetlerini inceleyerek tartışmaktadır.

* Arş. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, İslam Tarihi Anabilim Dalı.

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

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

Anahtar Kelimeler: İslam Tarihi, Abbâsîler, Tarih yazımı, Rüya, Mes'ûdî.

THE DREAM MOTIF IN AL-MAS'ÛDÎ'S NARRATIVE OF ABBASID HISTORY

Abstract

Throughout history, dreams have been interpreted as a miraculous experience through which individuals obtain hidden knowledge, enabling them to distinguish between right and wrong and to gain insight into the future. The prominent historian al-Mas'ûdî, who lived in the Abbasid lands in the IV./Xth century, attached special importance to dreams in historiography and even wrote two works in which he dealt with this subject. Although these books have not survived, we have a separate chapter in his famous work, *al-Murûj al-dhaḥab*, in which he discusses dreams within the subject of prophecy. As it is understood from this unity, in his historical narrative, the dream, as an element of prophecy, comes into existence as a tool that informs the truth. Moreover, when al-Mas'ûdî's dream narratives are compiled, it is seen that the narrations are concentrated in the Abbasid period. When this situation is considered together with the author's Shi'ite tendency, living and writing his works in the Abbasid period, it opens the door to meaningful questions. This is because the author may have used the dream motif as a tool to reveal his true attitude towards the legitimate rulers of the age. This article discusses the meaning al-Mas'ûdî implies to his readers by analyzing the dream narratives he recorded during the Abbasid period.

Keywords: Islamic History, Abbasids, Historiography, Dream, al-Mas'ûdî.

Giriş

Rüyalarda yer alan motiflere belli anlamlar yüklenmesi ve hakikatin bunların tezahürleri olarak yorumlanması, insanlık tarihi kadar eski bir uygulamadır. İslâmiyette de bu anlayış devam etmiş, dolayısıyla rivayetlerde Hz. Peygamber döneminden itibaren rüyalar ve tabirleriyle ilgili çeşitli haberler aktarılmıştır. Çünkü İslâmî anlayışta vahyin geliş yollarından birinin sadık/salih rüyalar olmasında da görülebileceği şekilde hakikat ile rüyanın yakın bir ilişkisi vardır. Dolayısıyla rüyanın bilgi değeri, hadislerde bahsi geçen bir konu olmasının yanı sıra İslâm tarihi rivayetlerinde de sıklıkla karşılaşılan bir unsurdur. Bu rivayetlerde çoğu zaman rüyanın nasıl yorumlandığına dair atıflar da mevcuttur. Annemaria Schimmel'in, tarih kaynaklarında geçen rüya rivayetlerini bir araya getirdiği

çalışmasında her dönem için çok sayıda naklin bulunduğunu görmek ve bu rüyaların tabirleri konusunda bilgi sahibi olmak mümkündür. Örneğin Hz. Ebû Bekir rüyasında Resûlullâh'ın merdivende iki basamak önünde gittiğini gördüğünde bu durumu ondan iki yıl daha uzun yaşayacağına yormuştur. Daha sonra bu tabirin doğru çıktığı malumdur (Schimmel, 2023, s. 423). Benzer şekilde Emevîler döneminin sonlarında Abbâsîlerin yönetimi ele geçireceklerini müjdeleyen çok sayıda rüya rivayet edilmiştir (Schimmel, 2023, ss. 428-429).

İslâm tarihi rivayetleri incelendiğinde rüyaların gelecekte haber veren kehanetler olarak yorumlanma meyilleri, mezkûr örneklerde görüldüğü üzere, belirgindir. Aslında rüya ile kehanetin birlikteliği kadim zamanlara kadar uzanmaktadır. Nitekim Eski Mısırlılar ve Asurlular gibi antik toplumların rüya tabirini kâhinlerin görevlerinden biri kabul ettikleri bilinmektedir. Aynı durum İslâm'ın ortaya çıktığı Câhiliye dönemi için de geçerlidir (Çelebi, 2008, s. 306). Elbette bu rivayetlerin tamamının gerçekten atfedildikleri kişi tarafından görülen rüyalar olmaları mümkün değildir. Ancak mevzû dahi olsalar rüyalar bir dönemin akımlarını, insanların temennilerini ya da toplumsal beklentileri ortaya koyarlar (Schimmel, 2023, s. 505). Dolayısıyla rüya rivayetleri değerlendirilirken gerçekliği yansıtmadaki duruşlarının metnin ima ettiğinden farklı olabileceği göz önünde tutulmalıdır.

Mes'ûdî (ö. 345/956) İslâm tarih ve coğrafya yazımının öncü isimlerinden biridir (Eser, 2021, s. 49, 53). Müellifin en önemli çalışması *Mürûc'z-zeheb* incelendiğinde Abbâsîler dönemi anlatısında, başka zaman dilimlerinden farklı olarak, rüya rivayetlerinin oldukça yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Diğer taraftan müellifin günümüze ulaşan ikinci eseri *et-Tenbih ve'l-işrâf*'taki rüya anlatıları, muhtasar doğası gereği, çok kısıtlıdır ve tek örneği bulunmaktadır. Bu da Abbâsî dönemi içerisinde yer almamaktadır (Mes'ûdî, 1357/1938, s. 72). Müellifin bu tercihi, kendisinin Abbâsî tebaası olması dolayısıyla ayrıca anlamlıdır. Zira onun dönemin yönetici sınıfına ve daha genelde Abbâsî Şîasına karşı yaklaşımına işaret edebilir. Bu makale Mes'ûdî'nin mevcut iktidar hakkındaki görüşlerinin aktardığı rüya rivayetlerine dayanarak değerlendirilmesinin imkanını sorgulamayı hedeflemektedir.

1. Mes'ûdî ve Rüya Rivayetleri

*Mürûc'*da aktarılan rüyaların, hakikate işaret eden unsurlara sahip olmaları araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu konu Mes'ûdî'nin tarih yazıcılığı bağlamında incelenmiştir. *Mürûc'*da kaydedilen rüyaları ele alan iki önemli çalışma bulunmaktadır. Her iki çalışma da Abbâsîler döneminde aktarılan rivayetlerle ilgilidir. Bunların ilki Julie Scott-Meisami'nin Abbâsî Halifesi Emîn (h. 809-813) dönemi anlatısında, halifenin annesi Zübeyde'nin rüyalarının metindeki kurguya etkisini inceleyen makalesidir. Yazar burada metnin çerçevesini Zübeyde'den nakledilen rüya rivayetlerinin oluşturduğunu göstermektedir. Meisami, müellifin halife Emîn'in başına gelecekleri öngören bir anlatıyı Zübeyde'nin rüyası vasıtasıyla aktardığı kanaatindedir. Böylelikle Mes'ûdî, anlatının içinde

kronolojiyi korurken olayların sonucunu da dikkate alarak ilerleyen bir metin inşa etmiştir. Rivayetler Emîn'in halife olmak için gerekli ve yeterli özelliklere sahip olmadığını, bilakis ahlakî zaafının öne çıktığını göstermektedir. Zübeyde'nin rüyaları geleceği öngördükleri için anlatının gelişim evrelerinde yaşanacakların açıklamalarını önceden sunan haberler olarak devreye girmektedir. Emîn'in hilafet makamına layık olmadığı vurgusu da kardeşi Me'mûn'un (h. 813-833) bu makama hak ederek geldiği bilgisi de Zübeyde'nin onayıyla birlikte sunulmuştur (Meisami, 2005).¹

Konuyla ilgili yapılan ikinci çalışmada Azfar Moin, tekrarlayan motifleri tespit ederek göstergibilimsel anlam arayışıyla *Mürûc*'da Hz. Peygamber'in görüldüğü rüyaları incelemektedir (Moin, 2007). Hz. Peygamber'in rüyada görülmesi, İslâm kültüründe Resûlullah ile görüşmek manasına gelmektedir (Küleççi, 2017, s. 618). Zira Hz. Peygamber "Beni rüyasında gören kimse gerçekten görmüştür. Çünkü şeytan benim kılığima giremez." buyurmuştur (Müslim, 1430/2009, "Rüya", 1 (No: 2266)). Moin makalesinde, Abbâsîler döneminde Mes'ûdî'nin yer verdiği rüyalar arasında Hz. Peygamber'in görüldüğü üç rivayeti ele almaktadır. İncelemesi sonucunda yazar, müellifin Şîî temayülünü gösteren işaretler tespit etmiştir. Çünkü rivayetlerin tamamı Ali evladına yapılan zulmü anlatırken aynı zamanda bu durumun ortadan kaldırılması için gerekli şartların bizzat Hz. Peygamber tarafından rüyada sağlandığını vurgulamaktadır (Moin, 2007). Bu tespit, Mes'ûdî'nin doğrudan karşı çıkmadığı halde Abbâsî rejimini onaylamadığı itibarı, rüyalar yoluyla aktardığı sonucuna ulaşmaya zemin hazırlamaktadır.

Mes'ûdî'nin Şîî yönelimini tespit etmek için farklı konuları incelemek ve bunlardan benzer bir çıkarıma ulaşmak mümkündür. Nitekim Hz. Ali dönemi rivayetleri değerlendirilerek ya da Emevî halifeleriyle ilgili aktarmayı tercih ettiği anekdotlar ele alınarak benzer neticelere varılabilir. Çünkü Mes'ûdî kendi sözleri şeklinde açıkça ifade etmediği fikirlerini sıklıkla bu tür anekdotlar vasıtasıyla aktarmıştır (Ünal, 2023, ss. 45-50, 188-199). Dolayısıyla rüyalar da bu tür anlatıların bir parçasıdır. Ancak bu makale açısından önemli olan soru rüya motifinin bu maksatla İslâm tarihinin tamamı boyunca kullanılması mümkünken, neden sadece Abbâsî dönemi rivayetleri içinde yoğunlaştığıdır. Çünkü ne dört halife döneminde ne de Emevîler zamanında bu motifin metnin öne çıkan bir parçası olmadığı dikkati çekmektedir. Aslında rüya, İslâm tarihinin ilk dönemlerinden itibaren vahyin yansıması olmasının yanı sıra kehanet görüleri şeklinde dinî söylemin meşrulaştırılması için müslüman toplumda kabul görmüş bir araçtır (Moin, 2007, s. 419). Abbâsî halifesi Me'mun'un rüyasında Aristo'yu gördüğünü anlatan rivayetin, Yunan bilim ve felsefe geleneğini tevarüs etme gerekçesi olarak kullanılması, bu bağlamda zikredilebilir. Çeviri faaliyetlerinin yoğunlaşması ve Beytü'l-Hikme'nin kuruluşu bu rivayetle açıklanmıştır (Bayer, 2018). Acaba Mes'ûdî de bu özelliğinden istifade ederek rüyaları, Moin'in

¹ Meisami ayrıca bu haberleri *Târîhü't-Taberî* ile karşılaştırmakta ve Taberî'nin politik olarak meseleleri anlatma kaygısının karşısına Mes'ûdî'nin ahlakî bir ders verme amacının yerleştiğini ifade etmektedir. Meisami, (2005, ss. 167-169).

makalesinde gösterdiği şekliyle, siyasî söylemini meşrulaştırmak amacıyla mı kullanmıştır? Abbâsî tebaası olması sebebiyle kendi görüşlerini metne yerleştirmek için rüya motifini bir vasıta olarak mı değerlendirmiştir? Bu soruların cevabını ararken ilk olarak müellifin rüyanın mahiyetiyle ilgili yaptığı açıklamalara müracaat edilebilir. Çünkü Mes'ûdî kehanetle birlikte bu konuya *Mürûc*'da özel bir bölüm ayırmıştır.

2. Bir Kehanet Türü Olarak Rüya

Mes'ûdî'nin verdiği bilgiler incelendiğinde kehanetin bir türü olarak rüyanın nübüvvet ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Fahd, t.y., ss. 57-58). Bu ilişkinin İslâmî anlayıştaki temelleri, hadislerde yer almaktadır. Hz. Peygamber rüyayı kaynaklarının farklılığını dikkate alarak üç kısma ayırmıştır. Bunlar hakikati yansıtan salih rüya, şeytandan ilham alan hulum ve insanın kendi kendine konuşması şeklindeki rüyalar. Ayrıca mümin kimsenin gördüğü salih rüyanın nübüvvetin cüzü olduğunu ifade eden çok sayıda hadis bulunmaktadır. Bu hadislerde salih rüyanın nübüvvetin “kırk beş”, “kırk altı” ya da “yetmiş” cüzünden biri olduğu şeklinde çeşitli haberler nakledilmiştir (Müslim, 1430/2009, s. “Rüya” (No: 2263-2265)). Nitekim Mes'ûdî de rüyadan bahsettiği bölümde konuyla ilgili görüşleri sıralarken salih rüyanın “nübüvvetin altmış bir cüzünden biri” olduğu şeklindeki habere işaret etmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005b, s. 136). Sayılardaki bu farklılık rüyanın hakikî bilgiyle ilişkisine dair müslüman zihnindeki kabulleri değiştiren bir unsur değildir. Nitekim bu bağlamda İbn Haldûn, rivayetlerin büyük kısmında çokluk ifade eden “yetmiş” sayısının zikredilmesinden yola çıkarak, mezkûr farklılıkları kesretten kinaye olmalarıyla açıklamaktadır (İbn Haldun, 2016, s. 302)

Rüyaların hakikat ve nübüvvetle ilişkisi konusunda hadislerdeki tablonun bir benzeri peygamberler tarihine bakıldığında da görülmektedir. Hz. İbrahim, oğlunu kurban ettiğini rüyasında görmüştür (Sâffât, 37/102). Hz. Yûsuf'un peygamberlik müjdesi rüyada gelmiştir. Ayrıca ona rüya tabiri yeteneği bahşedilmiştir (Yûsuf, 12/4-5; Mes'ûdî, 1425/2005a, s. 259-260). Siyer rivayetlerinde de benzer şekilde özellikle nübüvvet öncesiyle ilgili haberlerde rüya motifinin sıklıkla karşılaşılan bir unsur olduğu görülmektedir. Hz. Peygamber'in nübüvvetini öngören rüyaları Yemen meliki Rebîa b. Nasr'ın, dedesi Abdülmuttalib'in, annesi Âmine'nin ve İran'da Mobe'z'in gördüğüne dair çeşitli rivayetler aktarılmaktadır. Bunların ortak unsuru mezkûr rüyaların görüldüğü tarihten çok daha sonra gerçekleşecek olayları nispeten soyut ifadelerle son derece doğru şekilde bildirmesidir (Öztürk, 2013). Görüldüğü üzere bu anlatılarda rüya, kehanet zemini olarak sunulmaktadır. Nitekim rüya tabiri kehanetin öne çıkan şekillerinden biridir.²

Mes'ûdî rüya ve nefisle ilgili konuları ayrıntılı olarak ele aldığı *er-Rü'yâ ve'l-kemâl* ile *Tıbbü'n-nüfûs* başlıklı iki eser yazdığını ifade etmektedir (Mes'ûdî, 1425/2005b, s. 137).

² Kehanetin öne çıkan bir diğer türü vecd halinde söylenen sözler şeklinde olanıdır (oracle). Harman, (2001, s. 170).

Ancak bu eserler günümüze ulaşmadığı için müellifin fikirleri konusunda *Mürûc*'da yer alan muhtasar başlık ile iktifa etmek gerekmektedir. Bu başlık "Kehanet, Konuyla İlgili Görüşler, İnsanların Kehanetle Bağlantılı Bulduğu Meseleler ve Nefs-i Nâtıkanın Sınırları" şeklinde isimlendirilmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005b, s. 133). Burada rüya, kehanetle ilgili konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bir anlamda rüyanın tarih anlatısının parçası olması, kehanetle bağlantısından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla rüya tabirinin kehanet türlerinden biri olarak öne çıkması Mes'ûdî'nin anlatısında da kendisini göstermektedir.

Kehanetle ilgili çok sayıda görüşe yer veren Mes'ûdî, gaybî bilginin kaynağının cinler ya da melekler olduğuna dair inanışlardan bahsetmektedir. Bunun yanı sıra kehanetin nefis menşeli olduğunu ve gayba ait bilgiye ancak mizacın saflığı sayesinde ulaşılabileceğini ifade eden görüşü de aktarmıştır. Hatta bu fikrin, müellifin kabul ettiği görüş olduğu söylenebilir. Çünkü kehanetin başka kavimlerde nadir bulunduğu halde Araplar arasında yaygın olmasından bahsederken "nefsin saflığı" gerekçesini sunmaktadır. Buna göre kehanet özünde nefisle ilgili olduğundan ve saf mizaçtan doğduğundan toplumlarının izole karakteri sayesinde Araplar, gaybî ilimlerin önlerinde açıldığı mertebeye erişebilmektedir. Nitekim nefis yalnızken tefekkür eder ve kendisini gaybî ilimleri algılayabilecek şekilde hazırlar. Henüz gerçekleşmeyen olaylar hakkında bilgi sahibi olmak ve sadık rüyalar görmek, bu riyazet sayesinde mümkün hale gelir. Rüya insanlara nefis gösterdiğinden; nefis temiz ve safsa bu görüntüler doğru çıkar, eğer nefis böyle değilse görüntülerin tamamı hakikatten uzaktır. Dolayısıyla insanlar nefislerinin saflık derecesine göre bu iki uç arasında konumlanırlar (Mes'ûdî, 1425/2005b, ss. 135-136).

İbn Haldun, Mes'ûdî'ye benzer şekilde rüyayı nübüvvet, kehanet gibi gaybî bilmekle ilgilenen konular arasında mütalaa eden ve tarihin meseleleri içinde ele alan muahhar bir müelliftir (İbn Haldun, 2016, s. 276). İbn Haldun, "tarihçilerin piri" olarak tanımladığı Mes'ûdî gibi, pek çok bilim dalını tarihle mezcederek sunmuş; bu tertibi ile umran ilmine ulaşmıştır. İbn Haldun, sadık rüyanın nübüvvetin cüzü olduğuyula ilgili bilgileri aktarmanın yanı sıra bu tür rüyaları tespit etmenin rehberini de sunmaktadır. Çünkü sadık rüyanın, vahyin hususiyetlerini taşıdığını gösteren çeşitli alametleri bulunmaktadır. Bunlar arasından özellikle üç tanesi tespit etmesi kolay, rivayetlerde aktarılması mümkün hususiyetlerdir. İlki rüya gören şahsın, çok derin uykuda dahi olsa maddî aleme dönmek için acele ederek uyanmasıdır. İkincisi uyandıığında rüyasını hiçbir çaba harcamadan görüldüğü anki hissi ve canlılığıyla zihninde korumasıdır. Üçüncü özellik ise sadık rüyaların tabire ihtiyaç duymamasıdır. Nitekim hadîs-i şerifte Allah'tan melekten ve şeytandan şeklinde üç kısma ayrılan rüyalar arasında meleklerden gelen türün ayırt edici özelliği olarak İbn Haldun "tabire ihtiyaç duyması" nı sunmaktadır (İbn Haldun, 2016, ss. 868-869). Dolayısıyla Allah'tan gelen salih rüyanın anlamı apaçıktır.

Sadık rüyanın mezkûr üç özelliği Mes'ûdî'nin Abbâsî tarihini anlatırken naklettiği rüya haberlerinde görülen durumlardır. Halife Emîn'in annesi Zübeyde'nin rüyaları bu bağlamda zikredilebilir. Zira bu anlatıda sadık rüya işaretlerini rivayetlerin aktarımında

tespit etmek mümkündür. Rivayette Zübeyde'nin farklı zamanlarda gördüğü üç rüya birlikte verilmektedir. Bunların her birinde uykusunda yanına gelen üç kadın ona oğlu Muhammed (el-Emîn)'in geleceği hakkında bilgi vermiştir. Bu rüyalardan sonra Zübeyde hemen korku içinde uyanarak yanına birisini çağırması ve rüyaları şüphe etmeksizin tüm açıklığıyla aktarmıştır (Mes'ûdî, 1425/2005c, ss. 320-321).³ Zübeyde'nin rüyalarının sadık olduğuna işaret eden bir diğer husus, açıklamaya ihtiyaç hissettirmeyecek derecede açık olmasıdır. Çünkü Emîn'in karakteri ve bu sebeple başına gelecekler, kısa ve net ifadelerle anlatılmaktadır. Hatta Zübeyde üçüncü rüyayı gördükten sonra şüpheleri ağır bastığı için rüya tabircilerine haber vermiş ve onlardan gördüklerinin uzun yaşam ve mutluluğa yolulduğunu öğrenmiştir. Ancak bu yorumlar onu tatmin etmemiştir. Zira kendisine gelen kadınlardan biri oğlu hakkında "ölümü yaşamasından daha iyidir" dediğinde bu bilgi hakikate tekabül etmektedir. Dolayısıyla bu haberlerdeki tabire ihtiyaç hissettirmeyen netlik, rüya anlatısındaki vahî bir unsurdur. Meisami, makalesinde Zübeyde'nin üç rüyası vasıtasıyla Emîn dönemi anlatısının üç kısma ayrıldığından bahsetmektedir. Makalenin sonunda bu anlatının özetinin verildiği ve mezkûr bölümlendirmeye işaret eden bir ek hazırlamıştır (Meisami, 2005, ss. 171-174). Bir anlamda konunun hemen girişinde yer alan bu rüyalara anlatının iskeletini oluşturma gücü veren, sadık olduklarına dair alametlerin görülmesidir. Bu durum rüyaların kurgusal anlatılar olduğu düşünülse dahi değişmemektedir. Çünkü her ne kadar Mes'ûdî doğrudan sadık rüyaların özelliklerini, İbn Haldun gibi açık bir dille zikretmemişse de hem müellif hem de okuyucu tarafından vahiy benzeri hususiyetler rahatlıkla tanınmaktadır. Nitekim sadık rüyanın ikinci alameti olan bilginin zihinde tamamen net bir şekilde çaba harcamadan korunması, "Ya Muhammed! Sana inen vahiy hususunda acele edip dilini hareket ettirme." ayetini referans almaktadır (Kiyâmet 75/16). Dolayısıyla müslüman toplumun zihninde vahyin temel bir özelliği olarak var olagelmıştır. Nübüvvetin bir cüzü olan rüyadaki vahî izler, okuyucu tarafından kolaylıkla tanınabilmektedir. Zaten Mes'ûdî'nin döneminde Emîn ile ilgili bu rüyaların hakikatte gerçekleştiği uzun zaman önce görülmüş ve kabul edilmiştir.

Zübeyde'nin haberlerinin yukarıdaki yorumundan hareketle Mes'ûdî'nin tarihî yönünden ziyade edebî tarafının ağır bastığı bir üslup ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Çünkü tarihî haberlerin bâtinî anlamını önceleyen bir yorum sunmuştur. Bu amaçla kullanılan unsurun rüyalar olması şaşırtıcı değildir. Nitekim kehanetler ile gerçekleri mezcederek sunmanın, en doğru yorumu ortaya koyma iddiasına hizmet etmesi doğaldır. İslâmî kabul gereği sadık rüyanın hakikate tekabül etmesi, anlatıya böyle bir alan açmaktadır. Müellifin aktardığı bu tür rüyalar gelecekte haber vermeleri sebebiyle "kehanet rüyaları" olarak isimlendirilebilir. *Mürûc*'da en sık rastlanan rüya anlatıları bu türdür ve aslında müellif rüya motifini bu şekilde İslâm öncesi tarihi aktarırken de kullanmıştır. Bunun örneklerinden biri Arim selinin gerçekleşeceğine dair işaretlerin Kâhin

³ Emîn hakkındaki bu rüyayı daha kısa ve farklı şekilde Dineverî de nakletmiştir. Dineverî, (ts., ss. 387-388). Burada bir tek rüyadan bahsedilmekte ve içinde dört kadın yer almaktadır.

Tarîfe'nin rüyasına girmesidir (Mes'ûdî, 1425/2005b, ss. 143-145). Bir diğeri Konstantin'in rüyasında haç ile muzaffer olduğunu görmesi, daha sonra haçın ne olduğunu araştırarak hıristiyan olmasıdır (Mes'ûdî, 1425/2005a, s. 240). Benzer şekilde Araplar arasında kehanetin mahiyetini anlatırken de Mes'ûdî, meşhur Kâhin Satîh el-Gassânî'nin⁴ ilk kehanetinin, gördüğü rüyayla vuku bulduğunu ifade etmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005b, s. 148). Müellifin rüya bahsini kehanetle birlikte işlediği de dikkate alındığında, aynı kabulün İslâm tarihine de sirayet ettiği anlaşılmaktadır. Hatta son derece özet bir anlatımı tercih ettiği ve pek çok konuya yer vermediği halde siyer bahsinde de ezanın keyfiyetinin Abdullah b. Zeyd'e rüyasında ilham edildiğine işaret etmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005b, s. 226). Bu haber de hakikatin rüyada gösterilmesini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Mes'ûdî'nin metninde kehanet rüyaları anlatının hakikati izhar eden parçalarıdır. Ancak müellifin aktardığı rüya rivayetleri bu kategori ile sınırlı değildir. Bu tespitin açıklanması için Abbâsîler döneminde aktarılan rüya rivayetlerin tamamını incelemek gerekmektedir.

3. Abbâsîler Döneminde Rüya Anlatıları

Rüya, Mes'ûdî'nin tarih yazımında Abbâsîler döneminde daha önce hiçbir tarihî zaman diliminde olmadığı kadar sık rastlanan bir motiftir. Aslında müellif bu konuda yalnız değildir.⁵ Çünkü bu dönemde yaşayan müverrihlerin açıkça yazamadıkları konuları riske girmeden aktarabilmek için sıklıkla rüya motifine başvurdukları düşünülmektedir. Bu bağlamda rüyalar vasıtasıyla Abbâsî toplumunun, önceki dönemler için yapılamayacak şekilde renkli bir resminin çizilebileceği belirtilmektedir (Fahd, 1966, ss. 351-352). Elbette nakledilen rüyaların tamamının matuf şahıslar tarafından gerçekten görülüp görülmediğinin tespit edilmesi mümkün değildir. Ancak bir dönemin genel tablosunu anlamak açısından rüyaların gerçek ya da kurmaca olmaları arasında bir fark bulunmamaktadır (Schimmel, 2023, s. 21). Bu makale bağlamında da durum böyledir. Çünkü Mes'ûdî'nin eserlerini kaleme aldığı IV./X. asırda Müslümanlar, rüya anlatılarının meşru kültürel araç olarak kabul edildiği bir çağda yaşamaktaydı (Moin, 2007, s. 421). Dolayısıyla makalede konunun odak noktasını, zikredilecek rüya rivayetlerinin doğruluğu değil okuyucu açısından taşıdıkları anlam teşkil etmektedir.

*Mürûcü'z-zeheb'*in Abbâsîler dönemi bölümünde on rüya rivayeti yer almaktadır. Bu rivayetlerden dokuzu doğrudan Abbâsî halifeleriyle ilgilidir. Diğer haber Hz. Ali'ye meylile tanınan Ebû Dülef el-İclî'nin (ö. 226 [840-41] [?]) oğlunun gördüğü rüyadır. Abbâsî yönetimine karşı Mes'ûdî'nin yaklaşımına dair doğrudan bir bilgi içermemektedir. Diğer taraftan Azfar Moin'in makalesinde yer verdiği rivayetlerle birlikte değerlendirildiğinde,

⁴ Arapların en meşhur kâhinlerinden biri olan Satîh'in rüyaları kendisine anlatılmadan yorumlama yeteneği olduğu nakledilmektedir. Onun rüya yorumlarını anlatan rivayetler Delâilü'n-Nübüvve türü eserlerde de sıklıkla zikredilmiştir. Köse, (2018, ss. 101-104).

⁵ Mes'ûdî'nin çağdaşı müverrihlerin eserlerinde rüya örneklerine rastlanmaktadır. Abbâsîler döneminden örnekler için bkz. Taberî, (ts., s. 8/113-114, 178-179, 211-212, vd.)

Ali taraftarı unsurlar taşıdığı açıkça görülmektedir. Çünkü Ebû Dülelf'in vefat haberinin arkasından zikredilen rivayette öncelikle baba ile oğul arasındaki, Ebû Dülelf'in Şîî savunusuna karşılık oğlunun Hz. Ali'ye buğz etmesinden kaynaklanan, çatışma açıklanmıştır. Dülelf'in gördüğü rüya bu izahın akabinde anlatılmaktadır. Babasının vefatından sonra Dülelf rüyasında bomboş, yanmış, yerleri toz toprak kaplı bir eve götürülmüştür. Girdiği odada çıplak ve başı dizlerinin arasına gömülü bir adam ona ölümün rahatlık olmadığını ve sorguya çekileceğini vurgulayan bir şiir söylemiştir. Ardından Dülelf'e söylediklerinin anlamını kavrayıp kavramadığını sormuştur (Mes'ûdî, 1425/2005d, s. 52). Rivayetin sona ermesiyle birlikte Mes'ûdî konuyu değiştirerek vefat haberleri vermeye devam etmiştir. Dolayısıyla bu rüyadaki uyarının mahiyetini anlamak okuyucuya düşmektedir. Aslında Ebû Dülelf'in Şîî olduğuyla ilgili iddialar kesin değildir (Serinsu, 1994, s. 123). Yine de Mes'ûdî'nin bu konudaki kanaati bellidir. Diğer taraftan oğlunun, Ebû Dülelf'e karşı tavrı sebebiyle uyarıldığı da rivayetlerin tasnifinden anlaşılmaktadır. Uyarıyı gerektiren ayrılığın Şîî fikirlerden kaynaklandığı da vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu rivayet Mes'ûdî'nin Şîî mezhep kimliğini desteklemektedir.

Rüyaların halifelerle ilgili olan ve olmayanlar şeklinde tasnifi, çıkarım yapmak için yeterli değildir. Görüldüğü üzere bu şekilde diğerlerinden sadece bir rivayet ayrılmaktadır. Bu noktada Moin'in tasnifine, Hz. Peygamber'in rüyada görülmesini konu alan rivayetleri öncelimesine dönülebilir. Zira bu rivayetler, Resûlullâh'ın varlığı rüyaların doğruluğu noktasında önemli bir delil olduğundan, bağlayıcılık bakımından mezkûr haberlerin en güçlülerini teşkil etmektedir. Yukarıda zikredildiği şekilde bu durum öncelikle Hz. Peygamber'i rüyada görmenin gerçekte görmekle aynı hükme zeminde yer bulmasından kaynaklanır. İkinci olarak ise Hz. Peygamber açıkça kendisine yalan isnad edenin cehennem azabı ile cezalandırılacağını ifade etmiştir (Buhârî, 1423/2002, "İlm", 38 (No: 106-110); Müslim, 1430/2009, "Mukaddime", 2 (No: 1-4)).

*Mürûcû'z-zeheb'*de Hz. Muhammed'in rüyaya girmesiyle ilgili haberler incelendiğinde önemli bir ortak özelliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bu haberlerde rüyanın gösterildiği kişiler bir mükâfât ya da ivedilikle yerine getirmeleri gereken bir emir ile muhatap olmuştur. Bir Habeşî rüyasında Hârûnürreşîd'i (h. 786-809) elindeki mızrakla tehdit ederek Mûsa el-Kâzım'ı (ö. 183-799) serbest bırakmasını emretmiştir. Buna mukâbil aynı gece Mûsa el-Kâzım'a özgür kalacağı haberini Hz. Peygamber bizzat rüyasını ziyaret ederek vermiştir (Mes'ûdî, 1425/2005c, s. 287). Diğer rivayette Hz. Muhammed, İshâk b. İbrâhîm el-Huzâî'ye (ö. 235/850) rüyasında "katili serbest bırak" buyurmuştur. Katilin kim olduğunu araştıran İshâk, Ali evladından bir cariye kurtarmak için cinayet işleyen adamı tespit etmiş ve affetmiştir. Bu haberde câriyenin "senin beni koruduğun gibi Allah da seni korusun" şeklindeki duası, Resûlullâh'ın katili serbest bırakmasını emretmek için İshâk'ın rüyasına girmesinin sebebidir (Mes'ûdî, 1425/2005d, ss. 78-79). Bu konudaki son haber Abbâsîler'in Türk kumandanlarından Boğa el-Kebîr'in (ö. 238/862) rüyasıdır. Resûlullâh, ümmetinden bir kimseye yaptığı iyilik karşılığında ihanda bulunmak için uykusunda

Boğa'ya gelmiştir. Boğa ömrünün uzun olmasını dilemiş; Hz. Muhammed de ellerini göğe kaldırıp "Allah'ım ömrünü uzat" diye niyazda bulunmuştur. Bu sayede Boğa 95 yıllık uzun bir yaşam sürmüştür (Mes'ûdî, 1425/2005d, s. 130). Bu rüyada Resûlullâh'ın yanındaki ashâbı arasında Hz. Ali de bulunmaktadır. Hz. Ali de Boğa'nın belalardan korunması için Resûlullâh'ın arkasından dua etmiştir. Mes'ûdî bu rivayeti uzun ömrü ve sayısız büyük savaşa katılmasına karşılık Boğa'nın vücudunda hiç yara izi bulunmamasının sebebini açıklamak için zikretmiştir. Bu sebeple Moin makalesinde mezkur rivayeti Mes'ûdî'nin Şîî temayülünü gösteren bir delil olarak ele almıştır (Moin, 2007, s. 425).⁶

Resûlullâh'ın içinde yer aldığı yukarıdaki rüyalar ve benzerleri "fail rüyalar" olarak isimlendirilebilir. Çünkü bu rivayetlerde rüyayı gören kişiye nebevî bir uyarı yapılması ya da ödül sunulması uyku vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu haberlerde nübüvvetin sosyal hayata müdahalesine benzer şekilde insana doğrudan müdahale söz konusudur. Bu sebeple Ebû Düle'f'in rüyası da bu kategoriye dahil edilebilir. Dolayısıyla bu makale kapsamında mezkûr haberleri kehanet rüyalarından ayıran Hz. Peygamber'in görülmesi değil, rüya sahibinin doğrudan fiille muhatap olmasıdır.⁷ Bu durum aynı zamanda nebevî unsurlar taşıyan mezkûr rüyaların salih olduklarını da göstermektedir. Diğer taraftan Abbâsîler dönemi rüya rivayetlerinin çoğu bu kategoride yer almamaktadır. Bilakis geriye kalan altı rivayet gelecekte haber verme motifinin hâkim olduğu kehanet rüyalarıdır.

Kehanet rüyalarının ilk türü yukarıda zikredilen Zübeyde rivayeti gibi halifelerin anne ya da babalarının onların gelecekleri hakkında gördükleridir. Ebû Ca'fer Mansûr'un (h. 754-775) annesi rüyasında bir aslan doğurduğunu ve dört bir yandan gelen aslanların ona secde ettiklerini görmüştür (Mes'ûdî, 1425/2005C, s. 235) Dolayısıyla annesi, oğlu Abdullah (el-Mansûr)'ın doğumundan önce, henüz Abbâsîler'in yükselişi ve hakimiyeti söz konusu dahi değilken onun gelecekteki güçlü konumunu haber vermiştir. Yine Mehdî-Billâh'ın (h. 775-785) oğulları Hâdî-İlelhak Mûsâ (h. 785-786) ve Hârûnürreşîd (h. 786-809) hakkında gördüğü rüya bu kabildendir. Halife rüyasında iki oğluna birer ağaç dalı vermiştir. Ancak Mûsâ'nın dalında birkaç yaprak açmışken Reşîd'in dalı baştan sona doludur. Bu rüyayı tabir ettiren Mehdî, her ikisinin de hilafet makamına geleceğini; ancak Mûsâ'nın (Hâdî-İlelhak)

6 Mes'ûdî son iki rüya rivayetini mezkûr kimselerin vefat haberlerini verdikten sonra aktarmaktadır. Bu tür anekdotları vefat haberleriyle birlikte istitratlar şeklinde aktarması müellifin tarih yazımının bir parçasıdır. Mes'ûdî'nin istitrat kullanımıyla ilgili genel değerlendirmeler için bkz. Ünal, (2023, ss. 137-148). Örneklem üzerinden yapılan çalışmalar için ayrıca bkz. Meisami, (1989; Ünal, 2022).

7 Fail rüya kategorisine giren haberler İslâm öncesinde de bulunmaktadır. Beşinci Sâsânî hükümdarı Behrâm b. Behrâm'ın gördüğünü rüya böyledir. Kisrâ'nın rüyasında iki baykuş ötüşerek harap arazilerin paylaşımı hakkında konuşmaktadır. Behrâm uyanınca rüyanın etkisiyle eğlenceye düşkünlüğü sebebiyle yönetimi ihmal ettiğini ve bu yüzden ülkesinin harap olduğunu anlamış, konuyla ilgili mobeziyle görüşmüştür. Halkı Behrâm'ın bu rüyadan ibret alması neticesinde refaha kavuşmuştur Mes'ûdî, (1425/2005, ss. 192-193).

saltanatının çok kısa süreceğini öğrenmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005c, s. 277).⁸ Nitekim vâkianın bu şekilde olduğu Mes'ûdî ve dönem okuyucusu için malumdur.

Kehanet rüyalarının ikinci türü halifelerin kendi gelecekleriyle, genellikle de ölüm vakitleriyle ilgili gördükleridir. Halife Mehdî-Billâh'a (h. 775-785) uykusunda sesini binlerce adamın arasında ayırt edebilecek kadar net bir şekilde duyduğu kimse "Sanki bu kalenin ahali helak olmuş." mısrasıyla başlayan bir şiir okumuştur. Korkuyla uyanan Mehdî bu hadiseden sonra, on gün geçmeden vefat etmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005c, s. 267). Bir diğer kehanet rüyası Müntasır-Billâh (861-862) hakkındadır. Veziri rüyasında sağlıklı olduğu bilinen halifenin üç gün içinde öleceğini haber almıştır. Bu rüyanın hemen akabinde rahatsızlanan halife ise kendisine bir gece önce uykusunda yirmi beş yıl yaşayacağını müjdesinin verildiğini söylemiştir. Müntasır hastalığını atlatacağından emindir. Çünkü gördüğü rüyayı kendisine bildirilen süre kadar daha yaşayacağına yormuştur. Oysa halife üç gün içinde vefat ettiğinde yirmi beş yaşını henüz doldurduğu anlaşılmıştır (Mes'ûdî, 1425/2005d, ss. 108-109).⁹

Üçüncü tür, yakın çevrelerindeki bürokratların halifeler hakkında gördükleri rüyalarıdır. Katiplerinden birinin on birinci halifenin Müntasır-Billâh olacağını, hilafet makamına geçmesinden bir gece önce rüyasında görmesi böyledir (Mes'ûdî, 1425/2005d, s. 112). Yukarıda zikredilen vezirinin halifenin vefat zamanıyla ilgili gördüğü rüya da yine bu kabildendir.

Tablo 1: Rüya Rivayetleri

Fail Rüyalar	Hârûnürreşîd ve Mûsâ b. Ca'fer'in rüyaları	
	Ebû Dülel'in oğlunun rüyası	
	İshak b. İbrâhim el-Huzâî'nin rüyası	
	Boğa el-Kebîr'in rüyası	
Kehanet Rüyaları	Halifelerin ebeveynlerinin gördükleri	Ebû Ca'fer Mansûr'un annesinin rüyası
		Zübeyde'nin Emîn hakkındaki rüyası
		Mehdî-Billâh'ın Hâdî ve Hârûnürreşîd hakkındaki rüyası
	Halifelerin gördükleri	Mehdî-Billâh'ın eceli hakkındaki rüyası
		Müntasır'ın eceli hakkındaki rüyası
	Halifelerin yakın çevresindekilerin	Müntasır'ın halife olacağı haberi

⁸ Bu rüyayı benzer lafızlarla Taberî de nakletmiştir. Taberî, (ts., ss. 211-212) Mes'ûdî mezkur rivayeti devletlerin haberleri konusunda bilgili birkaç ahbâr'den aldığını ifade etmektedir. İki rivayet arasındaki mutabakata bakılarak haber kaynaklarının birinin Taberî olduğu düşünülebilir.

⁹ Bu rivayet Mes'ûdî'nin Müntasır'ın ölümünün nedeniyle ilgili verdiği tek bilgi değildir. Aynı yerde hacamat sırasında zehirlendiği için vefat ettiğini açıklayan haberi de nakletmiştir.

4. Değerlendirme

Peter Burke, belli bir amaca matuf şekillendirildiği anlaşılan rüyaları “vizyon rüyalar” olarak isimlendirmektedir. Çünkü politik ya da dinî anlamları açık olan bu görülerde, normal rüyalar gibi konu ya da anlam aniden değişmez (Burke, 2022, ss. 54-55). Abbâsîler dönemi içinde *Mürûc*'da aktarılan rüya rivayetleri bu tanımlamaya uymaktadır. İşaret ettikleri konular açıktır ve rüya içerisinde konudan ayrışan değişimler yoktur. Aslında Burke'ün vizyon rüyaları, salih rüya ile ortak özelliklere sahiptir. Anlamlarındaki açıklık ve rüyanın devamlılığının netliği her iki tür için de temel gerekliliktir. Ancak iki tanımı ayırıştırıcı nokta vizyon rüyanın anlatının kurgusallığına işaret ederken, salih rüyanın peygamberâne bir kutsallığının bulunmasıdır. Atfedilen kutsallık okuyucu için rüyanın hakikatine inancını sağlamlaştırmakta, yazarın aktardığı bilgilere güvenini tazelemektedir. Bu bakımdan metin içinde vizyon rüyalarından daha güçlü bir konunun olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Rüya rivayetlerinin özellikle Abbâsîler döneminde aktarılması ve bu haberlerin neredeyse hepsinin doğrudan halifelerle ilgili olması müellifin mevcut iktidar hakkındaki düşüncelerini yansıttığı fikrini güçlendirmektedir. Öncelikle bu haberlerin Mes'ûdî'nin Şîî temayülünü ima eden unsurlar taşıdıkları açıktır. Ancak bunun ötesinde rivayetler Abbâsî iktidarına genel bir karşı duruştan ziyade, mezkûr halifelerin konumlarına layık olup olmadıklarını sorgulamaktadır. Çünkü Ebû Ca'fer Mansûr annesinin rüyasında gördüğü şekilde aslan gibi kudretli bir halifedir (Mes'ûdî, 1425/2005c, s. 235). Diğer taraftan uzun ve bereketli bir iktidar dönemi geçireceği önceden babasına rüyasında gösterilen Hârûnürreşîd ne kadar kudretli olsa da Hz. Peygamber rüyasında onu değil zamanın Şîî imam Mûsâ el-Kâzım'ı ziyaret etmiştir (Mes'ûdî, 1425/2005c, s. 287). Dolayısıyla Mes'ûdî'nin tarih yazımında Abbâsî hanedanı en güçlü dönemlerinde dahi Ali evladının mertebesine erişmiş hak sahibi yöneticiler kabul edilmemiştir. Yine Zübeyde'nin rüyalarında oğlu Emîn'in hilafetteki yetersizliği vurgulanırken Me'mun'un haklı gösterilmesi de bu bağlamda değerlendirilebilir (Mes'ûdî, 1425/2005c, ss. 320-321). Çünkü Me'mun, diğer Abbâsî halifelerinin aksine Hz. Ali Şîa'sına sempati ile yaklaşmış, hatta Ali er-Rızâ'yı (ö. 203/818) kendisinden sonra veliaht tayin etmiştir. Bu sırada Abbâsî ailesinin rengi olan siyahı Ali evladının rengi yeşil ile değiştirmiştir (201/817) (Mes'ûdî, 1425/2005d, ss. 35, 266-267). Bu haberleri aktaran Mes'ûdî, belki de Me'mun'un yaklaşımını tasvip ettiğinden kardeşi Emîn'e karşı savaşında onu destekleyen bir anlatı ortaya koymuştur.

Mes'ûdî'nin bu dönemde aktardığı rüya rivayetleri, anlatı unsurları değerlendirildiğinde Allah'tan gelen sadık rüyalar ve meleklerden ilham alan rüyalarla müteşekkildir. Aralarında hakikatten uzak, yalan rüyalar bulunmamaktadır. Fail rüyalar, emri ya da uyarıyı

muhabatına aktarırken yoruma ihtiyaç duyulmadığı için doğrudan salih rüya kategorisine girmektedir. Yine Zübeyde'nin rüyası ile Halife Müntasır'ın on birinci halife olacağını rüyada haber verilmesi bu türdendir. Halife Mehdî vefatından on gün önce gördüğü rüyanın etkisiyle gözyaşlarına boğulmuş ve kendisine söylenen beyitleri hiç şüphe etmeden hemen etrafındakilere anlatmıştır (Mes'ûdî, 1425/2005c, s. 267). Halifenin korkuyla uyanması ve rüyayı apaçık hatırlaması da salih rüya özellikleridir. Diğer taraftan Abbâsîler dönemi rüya rivayetleri arasında tabire muhtaç olanlar da bulunmaktadır. Halife Mehdî, oğulları Hâdî ve Hârûnürreşîd ile ilgili rüyasını tabir ettirmiş, anlamını böylece kavramıştır. Yine Müntasır-Billâh rüyasını yanlış yorumlamış, uzun bir yaşam beklerken üç gün içinde vefat etmiştir.

Sonuç

Mes'ûdî'nin, *Mürûc*'da naklettiği rüya rivayetlerinin hakikate tekabül ettikleri ve müellifin çağında halihazırda gerçekleşmiş vâkiaları aktardıkları görülmektedir. Ancak bunun ötesinde rüyalarda Allah katından gelen ve nebevî izler taşıyan salih rüyanın hususiyetleri bulunmaktadır. Nitekim sadık rüyanın İbn Haldûn'a müracaatla tespit edilen üç temel özelliğini mezkûr rivayetlerde gözlemlemek mümkündür. Mes'ûdî, Abbâsîler dönemi anlatısında on rüya rivayetine yer vermiştir. Müellifin Şîî temayülünün açıkça görüldüğü unsurlar içeren bu haberlerin dokuzu doğrudan halifelerle ilgilidir. Bunların arasında Abbâsî halifelerinin kudretini vurgulayan rivayetler de aktarılmıştır. Ancak metin, onların kudretinin yine de Şîî imamların dinî otoritelerinin mevcut gücünün yanında noksan kaldığı intibai vermektedir. Netice itibarıyla *Mürûc*'daki rüya motifinden yola çıkarak Mes'ûdî'nin siyasî yaklaşımına dair belli çıkarımlar yapmanın mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Bayer, B. (2018). Halife Memun'un Rüyası: Beytül-Hikme ve Bağdat'taki Çeviri Hareketine Dair Argümanların Değerlendirilmesi. *Tezkire*, 63, ss. 41-61.
- Buhârî, Muhammed b. İsmail. (1423/2002). *Sahîhu'l-Buhârî*. Dimaşk: Dâru İbn Kesîr.
- Burke, P. (2022). *Kültür Tarihinin Çeşitliliği* (M. Düzce, H. Hemşinli, M. Tekpınar, & S. Polatoğlu, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Çelebi, İ. (2008). Rüya. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 35, ss. 306-309). İstanbul: TDV Yayınları.
- Dineverî, Ahmed b. Davud. (ts.). *el-Ahbârü't-tivâl*. y.y.
- Eser, M. (2021). Mesudî. *İslam Tarihinde Bilim Öncüleri* (Cahit Külekçi, Ed.), (ss. 49-53). İstanbul: Mana Yayınları.
- Fahd, T. (1966). The Dream in Medieval Islamic Society. *The Dream and Human Societies* (G. E. von Grunebaum, Ed.) (ss. 351-363). California: University of California Press.

- Fahd, T. (t.y.). *El-Kehânetü'l-Arabiyye kable'l-İslam* (H. Avde & R. Ba's, Çev.). Beyrut: Şeriketu Kadmus.
- Harman, Ö. F. (2001). Kâhin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, ss. 170-171). İstanbul: TDV Yayınları.
- İbn Haldun. (2016). *Mukaddime*. Çev. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Köse, F. B. (2018). *Kâhin*. İstanbul: Endülüs Yayınları.
- Külekçi, C. (2017). Tarih ve Yorum: Sahabenin Peygamber Algısı Ekseninde Çağdaş Peygamber Algılarının Yorumsal İzdüşümü. *İslam ve Yorum: Temel Tartışmalar, İmkânlar ve Sorunlar* (C. 1, ss. 609-627). Ankara: TDV Yayınları.
- Meisami, J. S. (1989). Mas'ûdî on Love and The Fall of The Barmakids. *Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*, 121(2), 252-277.
- Meisami, J. S. (2005). Mas'ûdî and the Reign of al-Amîn: Narrative and Meaning in Medieval Muslim Historiography. *On Fiction and Adab in Medieval Arabic Literature* (P. F. Kennedy, Ed.) (ss. 149-176). Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.
- Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin. (1357/1938). *et-Tenbîh ve'l-işrâf*. b.y.: Mektebetü't-Târîhiyye.
- Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin. (1425/2005a). *Mürûcü'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher*. (C. 1). Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin. (1425/2005b). *Mürûcü'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher*. (C. 2). Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin. (1425/2005c). *Mürûcü'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher*. (C. 3). Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin. (1425/2005d). *Mürûcü'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher*. (C. 4). Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Moin, A. A. (2007). Partisan Dreams and Prophetic Visions: Shi'i Critique in al-Mas'ûdî's History of the Abbasids. *Journal of the American Oriental Society*, 127(4), ss. 415-427.
- Müslim, E. H. (1430/2009). *Sahîhu Müslim*. Beyrut: Dâru Kurtuba.
- Öztürk, H. (2013). Rüya Motifi'nin Siyer Yazıcılığındaki Yeri: Hz. Muhammed'in Peygamberliğinin Doğumundan Önce Müjdelenmesi Örneği. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), ss. 133-155.
- Schimmel, A. (2023). *Halifenin Rüyalari: İslam Kültüründe Rüya ve Tabiri* (T. Erkmen, Çev.). İstanbul: Sufi Kitap.

- Serinsu, A. N. (1994). Ebû Dülef el-İclî *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 10, s. 123). Ankara: TDV Yayınları.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr. (ts.). *Târîhü't-Taberî: Târîhü'l-ümem ve'l-mülûk* (1-11). b.y.: Dâru'l-Me'ârif bi Mısır.
- Ünal, Z. K. (2022). Mes'ûdî'nin Tarihyazıcılığında Bir İstirat Örneği Olarak Abbâsîler ile Bizans Arasındaki Esir Mübadeleleri. *Usul İslam Araştırmaları*, 38(38), ss. 55-80. <https://doi.org/10.56361/usul.1162492>
- Ünal, Z. K. (2023). *Mes'ûdî ve Tarihçiliği*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.



The Dream Motif in al-Mas'ūdī's Narrative of Abbasid History

Zeynep Kaya Ünal

Extended Abstract

Introduction

In the sources of Islamic history, various news about dreams and their interpretations have been reported since the Prophet's time. This is because there is a close relationship between truth and dreams, as can be seen in the fact that one of the ways of revelation in the Islamic understanding is through righteous dreams. In these narrations, there are often references to how dreams are interpreted and they are often perceived as prophecies foretelling. In fact, the association of dream and prophecy goes back to ancient civilizations where interpretation was considered one of the duties of oracles. The same association is also valid for the time when Islam emerged.

1. al-Mas'ūdī and Dream Narrations

The fact that the dreams narrated in *al-Murūj* have elements that point to the truth has attracted the attention of researchers and this issue has been analyzed in the context of al-Mas'ūdī's historiography. Two important studies on the dream records in *al-Murūj* are related to the narrations of the Abbasid period. The first of these is Julie Scott-Meisami's article on the impact of the dreams of Zubaydah, the caliph's mother, on the narrative of the Abbasid caliph Amīn (809-813) (Meisami, 2005). The narratives show that Amīn did not possess the necessary and sufficient qualities to become caliph. Since Zubaydah's dreams foresee the future, they come into play as news that provide explanations of what will happen in the developmental stages of the narrative. In the second study, Azfar Moin analyzed the dreams in which the Prophet appears, in search of semiotic meaning by identifying recurring motifs in dreams (Moin, 2007). In Islamic culture, seeing the Prophet in a dream means meeting with the Messenger himself. As a result of his analysis, the author detected signs in these reports that indicate al-Mas'ūdī's Shi'ite tendencies.

2. Dream as a Form of Prophecy

Al-Mas'ūdī states that he wrote two works, *al-Ru'yā wa'l-kemāl* and *Tıbb al-nufūs*, in which he dealt with issues related to dreams and the soul in detail. However, since these

works have not survived, it is necessary to be content with the brief title in *al-Murûj* regarding the author's ideas. This is "Prophecy, Opinions on the Subject, Issues That People Find Related to Prophecy, and the Limits of the Nafs al-Nāṭiqā". Here, the dream is evaluated under the heading of issues related to prophecy. In a sense, the fact that the dream is part of the historical narrative stems from its connection to prophecy.

Ibn Khaldun, like al-Mas'ûdî, is a later author who considers dreams among the subjects such as prophethood and prophecy and deals with them within the issues of history. Like al-Mas'ûdî, whom he described as "the master of historians", he presented many sciences by combining them with history; with this organization, he reached the science of umran. Ibn Khaldun, in addition to conveying the information that a faithful dream is a part of prophethood, also provides a guide for identifying such dreams that bear the characteristics of revelation. Three of them in particular are easy to identify and can be transmitted in narrations. The first is that the dreamer wakes up in a hurry to return to the material world, even if he is in a deep sleep. The second is that when he wakes up, he retains the dream in his mind with the same feeling and vividness as when he saw it without any effort. The third feature is that faithful dreams do not need interpretation. The meaning of a righteous dream from Allah is clear. These characteristics are seen in the dream reports that al-Mas'ûdî narrates in his account of the Abbasid history.

3. Dream Narratives in the Abbasid Period

The dream is a motif that appears in al-Mas'ûdî's historiography more frequently in the Abbasid period than in any other historical time period. In fact, the author is not alone in this regard. Because it is thought that the chroniclers living in this period often resorted to the dream motif in order to convey the subjects that they could not write explicitly without taking risks. In this context, it is stated that a colorful picture of the Abbasid society could be drawn through dreams in a way that could not be done in previous periods (Fahd, 1966, pp. 351-352). Of course, it is not possible to determine whether all of the reported dreams were actually seen by the dictators. However, in terms of understanding the general picture of a period, there is no difference between dreams being real or fictional (Schimmel, 2023, p. 21). This is also the case in the context of this article. Because in the IVth /Xth century, when al-Mas'ûdî wrote his works, Muslims were living in an age when dream narratives were accepted as legitimate cultural tools (Moin, 2007, p. 421). Therefore, the focus of this article is not on the accuracy of the dream narratives, but on their meaning for the reader.

There are ten dream narrations in the Abbasid period of *al-Murûj al-dhaḥab*. Nine of these are directly related to the Abbasid caliphs. However, the classification of the dreams into those related to the caliphs and those not related is not sufficient to draw conclusions. On the other hand, an analysis of the reports in which the Prophet Muhammad is seen in dreams reveals that they have an important common feature. In these reports, the people

to whom the dream is shown have been addressed with a reward or an order that they must fulfill immediately. For this reason, the dreams in which the Messenger took part and similar ones can be labeled as “agent dreams”. This is because in these accounts, a prophetic warning or reward was given to the dreamer. In these reports, there is a direct intervention in human life similar to the intervention of revelation in social life. On the other hand, most of the dream narrations of the Abbasid period do not fall into this category. On the contrary, the remaining six narrations are prophetic dreams in which the motif of foretelling the future is dominant.

The first type of prophetic dreams were those that the parents of the caliphs saw about their future, such as the narration of Zubaydah mentioned above. The mother of Abū Ja’far al-Mansūr (754-775) dreamt that she gave birth to a lion and that lions from all around prostrated themselves to him (al-Mas’ūdī, 1425/2005c, p. 235). Thus, her mother foretold her son ‘Abdullah (al-Mansūr)’s future position of power before his birth, even before the rise and dominance of the ‘Abbāsids was in question. The dream of al-Mahdī-Billāh (775-785) about his sons al-Ḥādī Ila’l-Haḳḳ Mūsā (785-786) and Khārūn al-Rashīd (786-809) is of this kind. In his dream, the Caliph gave each of his two sons a tree branch. However, while a few leaves bloomed on Mūsā’s branch, Rashīd’s branch was full of leaves. al-Mahdī had this dream interpreted and learned that both of them would assume the caliphate, but that the reign of Mūsā (Ḥādī Ila’l-Haḳḳ) would be very short (al-Mas’ūdī, 1425/2005c, p. 277). Indeed, it is obvious to al-Mas’ūdī and the readers of the period that this was the case.

The second type of prophetic dream was that of the caliphs concerning their own future, usually the time of their death. Caliph al-Mahdī (775-785) was recited a poem in his sleep by someone whose voice he heard clearly enough to distinguish among thousands of men, beginning with the line, “It is as if the inhabitants of this castle have perished.” Awakened by fear, al-Mahdī died ten days after this event (al-Mas’ūdī, 1425/2005c, p. 267) Another prophetic dream is about al-Muntasir Billāh (861-862). Although he was known to be in good health, his vizier dreamt that the caliph would die within three days. The caliph, who fell ill immediately after this dream, said that he had been given the good news that he would live for 25 years in his sleep the night before. al-Muntasir was confident that he would overcome his illness. Because he interpreted this dream that he would live for 25 more years. However, when the caliph died within 3 days, it was realized that he had just turned 25 (al-Mas’ūdī, 1425/2005d, pp. 108-109).

The third type is the dreams of the bureaucrats in their close circles about the caliphs. One of his scribes dreamed that the eleventh caliph would be al-Muntasir Billāh the night before he assumed the caliphate (al-Mas’ūdī, 1425/2005d, p. 112). The aforementioned dream of the caliph about the time of his vizier’s death is also of this kind.

4. Evaluations

The fact that the dream narratives are narrated especially during the Abbasid period and that almost all of these reports are directly related to the caliphs strengthens the idea that the author reflects his thoughts on the current government. First of all, it is clear that these reports carry elements reflecting al-Mas'ûdî's Shi'ite tendency. However, beyond this, the narrations question whether these caliphs were worthy of their positions rather than a general opposition to the Abbasid power. Indeed Abū Ja'far al-Mansūr was a mighty caliph like a lion as his mother had seen in her dream (al-Mas'ûdî, 1425/2005c, p. 235). On the other hand, al-Hārūn al-Rashīd, who was shown to his father in a dream that he would have a long and prosperous period of rule, was mighty, but the Prophet did not visit him in his dream, but the Shiite Imam of the time, Mūsā al-Kāẓim (al-Mas'ûdî, 1425/2005c, p. 287). Therefore, in al-Mas'ûdî's historiography, the Abbasid dynasty, even in its most powerful periods, was not accepted as rulers who had reached the rank of the children of 'Ali.

Conclusion

It is seen that the dream narrations that al-Mas'ûdî narrates in *al-Murūj* correspond to the truth and narrate events that had already taken place in the author's time. However, beyond this, the dreams have the characteristics of a righteous dream that comes from God and bears prophetic traces. As a matter of fact, it is possible to observe the three basic characteristics of the faithful dream, which were identified with reference to Ibn Khaldūn, in the aforementioned narrations. Al-Mas'ûdî included ten dream narrations in his account of the Abbasid period. Nine of these reports, which contain elements in which the author's Shi'ite tendency is clearly visible, are directly related to the caliphs. Among them are narrations emphasizing the might of the Abbasid caliphs. However, the text gives the impression that their power is still insufficient compared to the existing power of the religious authority of the Shi'i imams. In conclusion, it is possible to draw certain inferences about al-Mas'ûdî's political approach based on the dream motif in *al-Murūj*.

HÜMANİTER BİR SİYASET VE AHLÂK TEORİSİ OLARAK HÂKİMİYET TASAVVURU: H. Z. ÜLKEN'İN GÖRÜŞLERİ IŞIĞINDA BİR İNCELEME

Mehmet Latif BAKIŞ*

E-mail: mehmet.bakis@yaloa.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1794-7765>

Citation/©: Bakış, M. L. (2023). *Hümaniter bir siyaset ve ahlâk teorisi olarak hâkimiyet tasavvuru: H. Z. Ülken'in görüşleri ışığında bir inceleme. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 221-233.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1397499>

Öz

Hilmi Ziya Ülken, siyaset ve ahlak felsefesi başta olmak üzere neredeyse bütün çalışmalarında “insan”ı ve “ahlâk”ı “meselelerin meselesi” olarak değerlendirir ve merkeze alır. Zira ona göre, tüm meseleler insanda odaklaşır. Siyaset ve ahlak gibi iki önemli hususiyet de ancak insanı odağına aldığı ölçüde kıymet kazanır. Böyle bir kriterin belirleyici olduğu dünya görüşü, Ülken’in düşüncesinde, *insaniyetçilik* veya *hümanizma* olarak karşılık bulur. Söz konusu insaniyetçilik ya da hümanizma düşüncesi, Batı Rönesansı sonrasında ivme kazanan homosentrik düşüncüyü çağrıştırmamaktadır; daha ziyade, Doğu düşünce ve kültürünün izlerinin görüldüğü bir düşüncüyü seslendirmektedir. Zira homosentrik tavır alışı Transandantal (Aşkın) alana karşı bir duruş ağırlık kazanırken, Ülken’in sözünü ettiği insaniyetçi düşüncede Teosentrik değerler çerçeveyi belirlemekte, söz konusu çerçevede insan amaç varlık olarak öncelenmektedir. Bu husus, bir tarafta dinamik süreçlerin gerçeklerini bir diğer tarafta da geleneksel değerlerin gerekliliklerini bir arada kabul etmeyi ifade eder. Nitekim “insaniyetçi” perspektifi, Ülken’in hem geleneksele yaklaşımı hem de geleceğe dair görüşü hakkında fikir vermektedir. Aksiyon ve sabitenin bir aradalığını savunan Ülken, “ahlâk” damarından beslenen bir insancıl siyaset teorisi geliştirirken, ahlâkın esas olan

* Dr. Öğr. Üyesi. Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Felsefe Tarihi Anabilim Dalı.

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

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

“tamamlayıcı fiiller”in koruyuculuğunu da savunmaktadır. Söz konusu koruyuculuk ise müeyyide olarak düşünülmekte ve bu da buyurgan bir meşru otoriteyi gerektirmektedir. Ülken, söz konusu meşru otoriteye “hâkimiyet” demektedir. Dinamik ve değişken sosyal süreçlerde bir sabitenin gerekliliği düşüncesi, açıktır ki, Ülken’i siyaset ve ahlâk meselesine yönlendirmiş ve insanîyetçi değerleri de merkez almış görmektedir. Ülken’in “hâkimiyet” perspektifi, insanlığın ortak deneyimi ve ortak aklı olarak da kabul edilen tarih ve kültürden de ilhamını almaktadır. Söz konusu teori ve perspektif, insanın aynı zamanda gelecek tasavvurunun ve modernleşme yürüyüşünün serencamını da ifade eder. Söz konusu perspektif, idealizm-realizm kutupları arasında rasyonalist bir dengenin gözetildiği bir yapı arz eder. Platon, Aristoteles ve Kant’ın da Ülken’in düşünce ikliminde mezcoldukları bir tavır alış olan “Hâkimiyet”, insanın, ahlâkın, toplumun ve devletin devamlılığının da teminatı olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe tarihi, Hâkimiyet, Siyaset, Ahlâk, Hümanizma, Aydınlanma.

THE IMAGINATION OF DOMINATION AS A HUMANITARIAN THEORY OF POLITICS AND MORALITY: A REVIEW IN THE LIGHT OF H. Z. ÜLKEN’S VIEWS

Abstract

Hilmi Ziya Ülken evaluates “human” and “morality” as the “*issue of issues*” and places them at the center in almost all of his works, especially in political and moral philosophy. Because, according to him, all issues focus on humans. Two important characteristics such as politics and morality gain value only to the extent that they focus on people. The worldview in which such a criterion is decisive finds its counterpart in Ülken’s thought as humanitarianism or humanism. The idea of humanitarianism or humanism in question does not evoke the homocentric thought that gained momentum after the Western Renaissance; Rather, it expresses an idea in which traces of Eastern thought and culture are visible. While a stance against the Transcendental (Transcendental) field gains weight in the homocentric attitude, theocentric values determine the framework in the humanitarian thought that Ülken mentioned, and in this framework, humans are prioritized as a purposeful being. This means accepting the realities of dynamic processes on the one hand and the requirements of traditional values on the other. As a matter of fact, his “humanitarian” perspective gives an idea about Ülken’s approach to tradition and his view of the future. Ülken, who advocates the coexistence of action and stability, develops a humanistic political theory nourished by the vein of “morality” and also defends the protection of “complementary actions”, which are the basis of morality. The protection in question is considered as sanction, and this requires an authoritarian legitimate authority. Ülken calls this legitimate

authority “dominion”. The idea of the necessity of stability in dynamic and changing social processes obviously led Ülken to the issue of politics and morality and seems to center humanitarian values. Ülken’s “Domination” perspective is also inspired by history and culture, which are considered the common experience and common wisdom of humanity. This theory and perspective also expresses man’s vision of the future and the march of modernization. The perspective in question presents a structure in which a realistic balance is maintained between the idealism-realism poles. “Domination”, which is an attitude that Plato, Aristotle and Kant also share in Ülken’s climate of thought, is seen as the guarantee of the continuity of man, morality, society and the state.

Keywords: History of philosophy, Domination, Politics, Morality, Humanism, Enlightenment.

Giriş

“Hâkimiyet” (Ülken, 2018) Hilmi Ziya Ülken’in (1901-1974), henüz “Anadoluculuk” düşüncesinin ateşli bir savunucusu (Ülken, 2018; Ülken, 2020a; Ülken, 2020b; Ülken, 2003; Ülken, 2007; Ülken, 2008) olduğu gençlik yıllarında, düşünsel temellerini atmaya çalıştığı bir hümaniter siyaset teorisi. Söz konusu teori, ilkin “Varlık ve Oluş” (Ülken, 1968) isimli eserinde, daha sonra “Aşk Ahlakı” (Ülken, 2010) isimli eserinde çerçevesi ve ilkeleri belirlenen bir siyaset teorisi. Zikri geçen eserlerde “kudret” olarak telaffuz edilen teori, düşünürün insanietçi düşüncesinin dışı vurumudur. Ahlak zemininde teşekkül eden, kültür çerçevesinde gelişen ve mertebelere yaslanan mezkûr hümanist teori, insanı odağa almaktadır. Söz konusu teoride, bütün farklılıklarına rağmen insanların ve kültürlerin ortak değerler etrafında kümelenebileceği ileri sürülmektedir. Ülken, ‘Daha yaşanabilir bir dünya ya da daha insancıl bir dünya mümkün müdür?’ sorusuna adeta olumlayıcı cevap bulmak adına söz konusu siyaset teorisini ortaya koyar. İnsaniyetçi bir perspektif ortaya koyan Ülken; sadece düşünürlerin hümanist tutumlarını vermekle yetinmez, aynı zamanda Doğu ve Batı hümanizmalarını da uyum içinde mezc ederek işler. Doğu’nun değer küresi ile Batı’nın pragmatik ve rasyonel esaslarını bir bakıma Anadolu irfanıyla örtüştürmeye çalışan ve buradan evrensele uzanan düşünür, kritik ve analitik tahliller ve temellendirilmiş tutarlı çıkarımlar yapmaya ihtimam gösterir. Dolayısıyla, Rönesans’ın bir kırılma noktası olarak alındığı, öncesi ve sonrasıyla ilgili düşünce aşamalarının ve gelişmelerin toplumsal ve siyasal tezahürlerinin de dikkatle incelendiği anlaşılmaktadır. Nitekim Ülken’in felsefesini anlamak için onun siyaset ve ahlak görüşünü bilmek de gerekir. Bunları doğru bilmek için de onun “insan” hakkındaki görüşünü doğru okumak gerekir. Bu nedenle, Ülken’in söz konusu tasavvurunu anlamak için “insan” meselesini odak alarak konuyu açılmak gerekir.

Ülken, “*meselelerin meselesi*” olarak tanımladığı “ahlâk”ı (Ülken, 2010, s. 252) ve “*hakikatlerin hakikati*” olarak tanımladığı “insan”ı (Ülken, 2010, s. 3) felsefesinin odağına alarak siyaset felsefesini şekillendirmeye çalışır. O, başlarda “*Şark Hûmanizması*”ndan (Şark hûmanizmasından kasıt, Doğu toplumlarının ve de özellikle İslâm toplumlarının insaniyet anlayışıdır. Aşkın, manevî ve kültürel değerlerin ön plana alındığı Doğu toplumlarında hûmanizma fert veya birey eksenli kurulmamaktadır. Cemiyet öncelenmektedir. Buna karşılık pragmanın kültür halini aldığı düşünülen Batı tarzı toplumlarda da hûmanizma daha ziyade ferdin/fertlerin bireysel beklentilerini maksimum düzeyde olumlama çabası olarak düşünülmektedir. Bu nedenle hûmanizmanın Şark ve Garba göre yorumlanmak durumunda olduğunu düşünüyoruz. Bakış, 2022, s. 91) söz ederek, insanı merkeze alan bir felsefi serüvenle düşünce yolculuğuna çıkar. Daha sonra, deneyimlemeleri, tecrübeleri, dinamik süreçler ve düşüncelerindeki değişiklikler neticesinde Modern Batı Hûmanizmine yönelir. Fakat bu yöneliminde iki farklı değerlendirmenin, iki farklı bakış açısının olduğunu görür. Ülken, iki toplum ya da iki kutup veya iki kültür arasında var olan ‘varlığa açınımı’ hem kritik ve analitik hem de eklektik bir tutumla değerlendirir. Gerek hûmanizma düşüncesini ve gerek Ülken’in insaniyetçi ufkunu doğru anlayabilmek için, toptancı bir peşin ret veya kabul düşüncesiyle hareket edilmemelidir. Bir başka ifadeyle, Batı’da özellikle 18.yüzyıldan sonra bir ivme kazanarak varlığını hissettirmiş olan Aydınlanma hareketi ve onun neticesi olarak savunulmaya başlanmış olan *hûmanizmayı* total ve monist bir tutumla ele alıp kabul veya reddetmek genel ve doğru bir okuyuş için ciddi bir hata olacaktır. Zira Batı için (esasen insanlık ve toplumlar tarihi için de aynı şey geçerlidir) tek bir aydınlanmadan ve dolayısıyla tek bir hûmanizmadan söz etmek doğru değildir (Baykan, 2009, ss. 26, 27). Aydınlanmaların milletlere ve toplumlara göre aldığı renk, insancılık meselesine bakış açılarını da önemli ölçüde belirlemektedir. Söz gelimi Alman aydınlanması, Fransız aydınlanması ve İskoç aydınlanması gibi birbirinden farklı tavır alışları bulunan Batı tipi aydınlanmalardan söz edilebilmektedir. Bu aydınlanma yaklaşımları, aynı zamanda insana ve insaniyete yaklaşımı da belirler. Başdemir’in “İskoç Aydınlanma Etiği”(Başdemir, 2005, ss. 27-44) adlı makalesinde üzerinde durduğu ve önemli nüanslarla mukayese yaptığı çalışmasında da değindiği üzere, çoğunlukla tarihsel tecrübelerin bizlere gösterdiği gibi, skolastik tahakkümlere bir tepki olarak ortaya çıkan bir hareket olduğu anlaşılan *Fransız aydınlanması* ve hûmanizmi, doğal olarak “din”i hayatın dışına iten (Yazoğlu, 2002, s. 67), kutsalın yerine insanı oturtan ve insan aklının her şey için yeterli bir donanıma sahip olduğunu savunan bir tutum ortaya koyarken; dine ve insan iradesine nispeten daha temkinli yaklaşmaya çalışan; ama yine özünde Fransız aydınlanmasında olduğu gibi kilise taassubuna ve öğretilerine bir tepkisel tavır alan *Alman aydınlanması* ve insanın akıl, yetenek, bilgi, tecrübe, imkân ve hareket alanının kısıtlı olmasına karşın ihtiyaç, istek, arzu ve hedeflerinin sınırsızlığı dolayısıyla insanı aşkın olanın yerine konumlandırmayan, bilakis her şeyi deneyimleme şansı olmadığı için insanın daha yetkin bir veriye ulaşması için aşkın referans alanına da ihtiyacının olduğunu savunan ılımlı ya da uzlaşmacı *İskoç*

aydınlanmasını total-monist bir tutumla değerlendirmenin sağlıklı olmayacağı açıktır. Bizim bu hususta bir ön açıklama yapma gereği duymamızın temel nedeni; *Şark Hümanizminden Batı Hümanizmine* doğru bir seyir takip ettiği görülen Ülken'in "Batı" derken ne tür bir aydınlanmaya ve hümanizmaya yakın bir düşünceyi benimsediğinin daha iyi anlaşılmasının ve kritiğini yapmanın gerekliliğini tespit etmektir. Nitekim İran'lı bir edip ve düşünür olan Firdevsî'nin "*Şehname*" adlı yapıtında adı geçen bir komutan olan "Siyavuş" adına ithafla aynı isimli bir tiyatral eser (Ülken, 2020b, ss. 155-226) kaleme alan Ülken, burada da temel olarak hümanizmayı ele almakta; Şark hümanizmasını da yine İran, Fas, Arap, Mısır, Hint, Asya vb. tarihsel, coğrafi ve kültürel yapılarına göre ayrı ayrı hümanizmaların olduğunu ortaya koymaktadır. Belki Anadolu'ya ve Anadolu'nun destansı kültürüne daha yakın gördüğü için olmalıdır ki Fars (İran) hümanizmasını kendi düşüncesine daha yakın bulduğu anlaşılmaktadır, nitekim hümanizmasını o kültürden bir figürle süslemektedir.

Neticede hümanizma ve aydınlanma düşünce ve eğilimlerini, buna neden olan esas unsurlarına göndermede bulunmadan temellendirmek -kanaatimizce- doğru olmayacağından, yukarıda da değinildiği üzere, doğru bir değerlendirme için Ülken'in insaniyetçilik perspektifi hakkında bir malumata ihtiyaç vardır. Zira genel olarak insaniyet düşüncesi insana bakışla alakalı olduğundan, bu durum Ülken için de geçerlidir.

Ülken'in insana bakışı, onun aynı zamanda ahlâka ve siyasete bakışını da belirlemektedir. Ülken, siyasetin ve ahlâkın bireysel ve yalıtık 'hazır bulunuşluk'lar olmayıp, toplumsal zeminde ve fertler arası münasebetler neticesinde cereyan edegelen kazanımların bir tezahürü olduğunu, bunun da insanın sosyal bir şuurla sahip olmasıyla ilişkili bir hususiyet arz ettiğini ortaya koymaktadır. Hiçbir şeyin siyasette, ahlakta, kültürde ve hayatın farklı parametrelerini deneyimlemede tek başına tanımlayıcı, tek başına belirleyici olmadığı (Aydın, 2019, s. 206) gerçeği, Ülken'in insanı odak almasının da gerekçesidir. Her ne kadar insan, doğası itibarıyla bir "şuur varlığı", bir "bilinç öznesi" ya da bir "ahlaki fail" olsa da ve bu yapısı dolayısıyla onun bir "iyi" veya "değer" bilincinin olması gerektiği kanaati öne çıksa da onun en belirgin ve realiteye en uygun olan yönünün ilişkisel olduğu açıktır. Söz konusu sosyallik hususu, insanın değer belirleyici olduğunu, doğanın veya nesnelere değil özne olarak insanın öncelikli konumda olduğunu -örtük olarak- seslendirir. Esasen insana dair yapılmış olan bütün tanımlamaların özünde de bu perspektif yer almaktadır. Bunu Vico'dan bir örnekle de ortaya koymak mümkündür. Şöyle ki, G. Vico (1668-1744), 18. yüzyılın başlarında, filozofların insanı bir kenara koyarak doğaya yönelmiş olmalarını şaşkınlıkla müşahade etmiştir. Zira ona göre; "*insan doğaya doğrudan ve aracısız yönelmemektedir. O, doğaya kendi aklının imkânlarıyla yönelmekte ve doğayı bu imkânlar altında kendi aklına göre tanıyıp bilmektedir. Doğa bize kendi aklımızın penceresinden görüldüğü şekliyle açıktır.*" (Özlem, 2019, s. 203). İnsanın fail veya özne olarak tanımlanmasında da onun bu merkezi rolünün etkin olduğu gözlenmektedir. "Zoon politikon" (Aristoteles, 2017, 1/1253a; Kelly, 2013, ss. 41-42) ifadesi, değer ve yasa ikilisini

bir arada ve insan odaklı olarak ele almayı icbar eder. Bu toplumsal varlık diğer başka şuur “özne”leriyle veya öteki “ben”lerle girdiği karşılıklı iradi münasebetler neticesinde varlığını konumlandırır. Alana dair çalışmaları olan kimi akademisyenlerimizin de üzerinde hassasiyetle durduğu bu mesele (Türer, 2018, ss. 124-131), çalışmamızın ilham kaynağı olan Ülken’in de üzerinde durduğu “varlık ve değer” düşüncesinin önemi hakkında bize önemli referanslar oluşturmaktadır. Mezkûr düşünceye atıfta bulunmamızın nedeni, Ülken’in, “hâkimiyet” felsefesinin odağında bir ‘değerler varlığı olarak insan’ı bulmuş olmasıdır. Haliyle sosyal münasebetlerin teşekkül zemini ve tezahür biçimi, nasıl bir ahlâki ve siyasi düşüncenin hedeflendiğini bulmamızda bize rehberlik edecektir. Nitekim hâkimiyet veya kudret kavramları hem siyaset hem de metafizik alanla göndermeler yaptığından, doğrudan ya da dolaylı olarak ahlak ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda mezkûr kavramların kısa da olsa açıklanması, düşünürün fikriyatının daha doğru bir şekilde bilinmesine yardımcı olacağı kanaatindeyiz. Şöyle ki; Ülken’in siyaset felsefesinin ana omurgasını oluşturan “hâkimiyet” kavramı, Romano Guardini’nin (1885-1968) “kudret” anlamında kullandığı “La Puissance” düşüncesinden ilhamını almaktadır (Ülken, 1954a, 1954b, 1954c). Kudret; bir bilinç, farkındalık ve karşıtların birliği düşüncesini seslendirmektedir. Platon’un (MÖ 428/427 veya 424/423 – 348/347) ideal “Devlet”inin (Eflatun, 1995) gelecekte kurulacağını savunan Ülken (Ülken, 2018, s. 283); ayrıca Platon ve Aristoteles geleneğine bağlı olarak hem Farabi (872-950 veya 951) ve İbn Haldun (1332-1406) başta olmak üzere Kadîm İslam Düşünce geleneğinden beslenmekte hem de modern zamanların siyaset ve ahlak filozoflarının düşüncelerinden ilham almak suretiyle bütünlüklü bir okuma yapmaktadır. Bu okumalar neticesinde de o, totalist-monist bir felsefi görüş benimsemektedir. Dolayısıyla ne salt *fert*, ne salt *toplum* ne de yalıtık olarak *devleti* incelemektedir. O, daha çok, insancıl evrensel buyruklar ekseninde bir milletler konfederasyonunu tesis etme düşüncesindedir. Bunu yaparken de gelenekten kopmadan moderne açılmayı ilke edinmektedir. Dolayısıyla Ülken, ahlâk ve siyaset anlayışlarını tek bir ilke (insan, toplum, devlet, çıkar vb. herbirini müstakil) bağlamında ele alan yaklaşımları yeterli bulmamaktadır. Bu noktada G. W. F. Hegel’i (1770-1831), Z. Gökalp’i (1876-1924), Prens Sabahattin’i (1879-1948), K. Marx’ı (1818-1883) ve genel bir duruş olarak (kendi zamanı içinde) Amerikanizmi (kapitalist-empyralist demokrasiyi) ve Rusya Federasyonu (Sovyetler dönemi Rusya’sının komünist, sosyalist politik düşüncesi) yaklaşımlarını eleştirir.

İnsanlar (benler) arası münasebetlerin zümreleşmeyi mecbur kıldığını düşünen Ülken, bu münasebetler neticesinde ahlâk, değer, müeyyideler (yasa) ve devlet yapısının teşekkül ettiğini düşünmektedir. Bu teşekkülde veya teşkilatlanmada insanın doğası gereği olan bir vazife veya görev düsturunun işlenmesi gerektiğini; bir diğer ifadeyle bir buyruğun işlenmesi gerektiği kanaatini seslendirmektedir. O nedenle Ülken, karşılaştığı birçok dikotomiye Platon’un *dyadelerinden* hareketle “karşıtların birliği” esasını üzerinde kurarak, totalist-monist bir yaklaşım sergilemektedir (Ülken, 2018, s. 71). Bu yaklaşımın ana damarı ise

hümanizmadır. Ahlâki da siyaseti de bu hümaniter damar beslemektedir. Dolayısıyla pratik felsefenin ya da felsefî aksiyonun ilişkisini bu insancıl değerler belirlemektedir.

Yukarıda belirtilen tavır alış, dışlayıcı, sekteye uğraticı, içe kapanık, her türlü yaklaşımı bireyselde kalan tutumların sönmeye mahkûm olduğu inancına karşılık; evrene açılan, ihya ve inşa edici ve topluma ya da insanlığa açık yaklaşımların da geleceği kuracağı inancını beslemektedir. Bu husus bir bakıma fütüristik bir siyaset savunusunu seslendirmektedir. Buradaki hümaniterlik ölçüsü ise ahlâk ve değerlere göre belirlenmektedir. Ahlâk, kurulan organizasyonlara göre şekil alabilmektedir. En büyük ya da en yetkin organizasyon olarak kurumsallaşmış teşkilat olarak “Devlet” de müeyyide ve yasa ile bu ahlâkı temin ve muhafaza eder. Yasa ve müeyyide, meşru bir otorite eliyle sürdürülmek suretiyle hem toplumsal düzen sağlanmakta hem ferdî bilinç oluşmaktadır. Her iki durumda da tebellür eden husus disiplin ve ödev ahlakının tesis edilmesidir. Bu hususta Ülken'in yaklaşımında da adeta bir tür Kant'çı emperatif bir yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Esasen Ülken'in, hümaniter yaklaşım ve milletler konfederasyonu halinde teşekkül edeceğini öngördüğü “Dünya Devleti” ütopyası da bu emperatif anlayıştan beslenmektedir. Nitekim “hâkimiyet” düşüncesi üzerinden ahlâk ve siyaset ilişkisi de bu minval üzere kurulmaktadır.

Hâkimiyeti bir tür toplumsal konsensüs olarak düşünüp, ahlâk ve siyaset ile de çerçevesini belirleyen Ülken, düşüncesini özerken tarihselci yorumsama metodunu ve mukayeseleri de sıklıkla kullanmaktadır. O, sadece analiz yapmakla yetinmemekte, ayrıca yerine göre sentez de oluşturmaktadır. Ülken, hâkimiyetin hümaniter miyarının kayması halinde tahakkümlerin (zorlama hâkimiyet şekillerinin) doğacağını ileri sürmektedir. O nedenle de geleceğin ideal siyasal yapısının ve ahlâki toplum yapısının karşıtı olarak, liberal ve özgürlükçü söylem üzerinden meşrulaşma arayışı içinde olan Kapitalizmi ve Komünizmi görmekte ve eleştirmektedir.

Hegelci ve Gökalpçı *ulus devlet* veya *devlet vatandaşlığı* fikirlerinden ziyade Kant'çı *dünya vatandaşlığı* (kozmpolitan) düşüncesine daha yakın duran Ülken, ‘Platon gibi polis vatandaşlığını mı; Kant gibi kozmpolizmi mi savunuyor?’ şeklinde akla düşmesi muhtemel soruya cevap olarak; ya ‘hiçbiri’ ya da ‘her ikisi’ şeklinde temkinli bir cevap vermek mümkündür. Zira Ülken, temel esasların tatbik ve takibinin imkânını Platoncu “Polis”te bulurken (Platon vd., 2007, ss. 16, 34, 209), bu esasların milletlerden teşekkül etmiş konfederatif bir dünya devleti ile taçlandırmak ideali ile de Kantçı kozmpolitan bir seyir takip eder. Dolayısıyla Ülken'in siyaset teorisi reel ile ütopya arasında kelimenin tam anlamıyla ideal bir konumda bulunur. Daha açık bir ifadeyle şu değerlendirme yapılabilir; Ülken'in ahlâk, siyaset ve insan görüşü, idealizm ile realizmin uç noktaları arasındaki en ideal bir rasyonel seviyeyi ifade eder.

Ülken'in siyaset veya politik görüşünün ideal bir konumda olması, onun *Hâkimiyet* sisteminin “insani vatanseverlik” olarak da ifade edilebilecek olan *meratip* düşüncesinden gelmektedir (Ülken, 2016, s. 302; Ülken, 2010, ss. 45-70). Mertebeler devleti, mertebeler

toplumu ve mertebelere göre belirlenmiş iş yaşamı, insanlık dünyasının ortak değerler etrafında kümelenebileceği ümidini seslendirmektedir. Nitekim insanlar arası münasebetlerin zorunlu bir neticesi olarak tezahür eden ilkeler, kanunlar, yasalar, an'ane ve kültürler de söz konusu mertebeli yaşamın bir gereği olarak değerlendirilmektedir. Amir-memur, işveren-işçi, yönetici(lider)-yönetilen(tebaa), hür-köle vb. pek çok hususiyetler birer mertebeyi oluştururlar (Ülken, 2010, ss. 139-142, 2018, ss. 313-354). Esasen ahlâk bu sosyal tabakalar ve fertler arasında husule gelen münasebetler neticesinde tebellür eden bir değer olduğu gibi; söz konusu ahlâk anlayışı, siyaseti ve politikayı da tazammun eder.

Yukarıda geçen hususiyetler umum olarak canlı zihinlerin varlığına ve işleyişine göndermeler yapmaktadır. Ülken'in teşekkül ettirdiği ideal sosyal ve siyasal yapıyı belirleyecek olan da bu tür şuur varlıklarının bilinçli münasebetleri olacaktır. Türecin "her nerede canlı zihinler mevcutsa, orada aslî görünüşleri içinde iyi ve kötünün yargısı ile yükümlülüğün bulunduğu ahlâkî bir dünya vardır" (Türecin, 2015/5, s. 18) ifadesiyle de belirttiği husus "iyi"nin peşinde bir ahlâk, erdem peşinde bir adalet ve adaletin peşinde bir siyasetin ilişki zemininde tezahür eden bir şeydir; ve bu, Ülken'in düşüncesinde "hâkimiyet" veya "kudret" olarak ifade edilmektedir. Nitekim Ülken'in devlet ve siyaset teorisinin ideal olarak görülmesi bu yaklaşımdan çıkarılmaktadır.

Sonuç

Aristoteles'in "zoon politikon" olarak tavsif ettiği "insan"ı, Hilmi Ziya Ülken, "ahlaki özne" veya "bilinç varlığı" olarak tanımlar. Zira söz konusu ahlaki failin tabiat karşısında aldığı tavıra ya da ortaya koyduğu tutuma "ahlak" denmektedir. Zira ahlak toplumsal münasebetler neticesinde teşekkül eden bir gerçeklik olduğundan; söz konusu gerçekliğin sürdürülebilir olması ancak müeyyidelerin tatbikiyle mümkün olmaktadır. Bu ise meşru bir buyurgan otoriteyi yani gücü gerektirmektedir. Ülken bu güce "hâkimiyet" ya da eski tabirle "kudret" demektedir. Ve söz konusu gücün uygulanmasına dair ileri sürdüğü görüşleri bir bütün olarak bir Siyaset Felsefesi ve politik teori olarak teşekkül etmektedir. Söz konusu felsefenin ve teorisinin odağında ise insan bulunmaktadır.

Kudretin hem siyasi hem de transandantal boyutlarının olması ise odakta bulunan insanın, ahlak ve siyaseti bir bütünlük içinde ve değerler seferine mutabık olacak şekilde bir dünya ve insanlık toplumunu teşekkül ettirmesini gerektirmektedir. Bu düşünce dolayısıyla Ülken'in hâkimiyet teorisinin, hümaniter bir siyaset teorisi olduğu değerlendirilmektedir.

Hümaniterlik hususu ise Doğu ve Batı aydınlanmalarının etkileri ve iki kültürün dünya görüşleri ve de değer küreleri çarpıştırılarak bir evrensel orta yol tespit etmeye çalışılmaktadır. Ülken, yaptığı kritik ve analitik tahlilde insanın iki gerçeğini de ihmal etmeyecek bir çıkarım yapmaktadır. Bir taraftan Doğu'nun özellikle ahlak damarı üzerinde kurulmuş olan değerlerini, bir diğer tarafta ise Batı'nın daha ussal ve pragmatik yaklaşımını Platoncu diyadoloji yöntemiyle bir bütün olarak kurmaktadır. Böylece o, modernizmin

parçalayıcı etkilerine karşı hem yerelde kalıp aidiyetini koruyan hem de evrensele açılıp geleceği kuran daha sağlam bir değerler küresi inşa etmek istemektedir.

Söz konusu kürenin teşekkülünü ise Platon'un ideal sitesinin esaslarından olan *bilgelik* ve *yöneticilik* şartlarının demokratik bir dünyada gerçekleştirilebileceği düşüncesi üzerinde temellendirmektedir. Ona göre, geleceğin gençlerin eliyle -bu anlamda- kurulması kaçınılmazdır. Bu yönüyle Ülken'in hümaniter bir siyaset teorisi olan "*Hâkimiyet*", Geç Osmanlı-Erken Türkiye devletinin yetiştirdiği filozofumuzun özgün bir savı olarak düşünce, siyaset, ahlak ve felsefe disiplinlerinde haklı yerini almıştır. Gelecekte inşa edilecek insanlık dünyası da Ülken'in mezkûr ufkunun haklılığına tanıklık edecek gibi durmaktadır. Zira parçalanmışlığın hemen her türlü deneyimlendikten sonra insanın kurtuluşu değerler küresi etrafında kümelenmekte arayacağından ya da bulacağından kuşku yoktur.

Gerek zamanın dinamik akışı gerekse de modernitenin parçalayıcı yapısı, bütünün total ve monist bir yapıda kalmasına izin vermemektedir. Dinamizmin ve modernitenin süreçleri içinde beliren değişim, dönüşüm, oluş ve bozuluş hadiseleri ise insana söz konusu kriz ve ritim içinde bir sabiteye ulaşması imkânını veya çarelerini aratmaktadır. Bu arayış, dinamik hayatın da üzerinde bina edildiği ahlak ve siyasetin gerçekliğine rağmen sabite olarak bir değerler küresi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Ülken de söz konusu dikotomik süreci birtakım diyadolojiler kurarak çözüme ulaştırmayı hedeflemektedir. Hâkimiyet düşüncesinin tam olarak böylesi bir tasavvur olduğu söylenebilir.

Hülasa, yukarıda değinilen dinamizm ve sabite mevhumlarının bir arada zikredilmesi kolay görünmemekle birlikte, ilke ve hedefler açısından, dinamik süreçlerde de bir sabitenin olması zorunluluk arz etmektedir. Bundan dolayı Ülken, ahlâk ilkelerini ve o ilkeler üzerine kurulu olan ve de söz konusu ilkelerin "koruyucu" olduğu bir siyaset anlayışını esas alır. Farklılıkların ve çeşitliliklerin zenginlik olarak algılandığı; öznelerin bilinçli ilişkileri üzerine kurulu bir milletler federasyonunun teşekkül ettiği; ortak değer ve benzerlikler etrafında dünya insanlarını tek bir devlet haline getirme arzusunun tebellür ettiği bir siyaset teorisi olan "*Hâkimiyet*", Ülken'in, "kriz ve ritim", "integral insan", "milletler konfederasyonu", "insaniyet", "kültürler bütünü", "mertebeler", "adalet" vb. meseleleri de içeren ve *hümaniter* ilkeleri esas alan fütüristik düşüncesini seslendirir.

Kaynakça

Aristoteles. (2017). *Politika*. Çev. F. Akderin. (3. bs). Say Yayınları.

Aydın, M. S. (2019). *Varoluş Yolunda Sayılı Yıllar*. Kapı Yayınları.

Bakış, M. L. (2022). *Hilmi Ziya Ülken'in Hâkimiyet İsimli Eseri Ekseninde Siyaset ve Ahlak İlişkisi* (Basılmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başdemir, H. Y. (2005). İskoç Aydınlanması Etiği: Hutcheson, Hume ve Smith. *Liberal Düşünce Üç Aylık Dergi*, 37, 27-44.

- Baykan, F. (2009). *Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar*. BilgeSu Yayınları.
- Kelly, P. (2013). *Siyaset Kitabı*. Çev. T. Sadak. Alfa Yayınları.
- Özlem, D. (2019). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi* (3. bs). Notos Kitap.
- Platon. (1995). *Devlet*. Çev. S. Eyyüboğlu & M. A. Cimcoz. (8. bs). Remzi Kitabevi.
- Platon. (2007). *Yasalar*. Çev. C. Şentuna & S. Babür. (3. bs). Kabalıcı Yayınevi.
- Türer, C. (2016). (Pragmatist) Ahlâk Nedir? *Temâşâ Dergisi*, 5, 15-32.
- Türer, C. (2018). 'Metafiziksel İyi'den Değer'e Ahlâkın Yolculuğu. M. K. Arıcan, M. E. Kala, & Y. E. Aydınbaş (Ed.), *İnsan, Ahlâk ve İktisat, Prof. Dr. Sabahattin Zaim Hocanın Aziz Hatırasına* (ss. 124-131). TYB Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1954a). Guardini'nin Kudret Hakkında Düşünceleri. *Türk Düşüncesi Dergisi*, 2(9), 178-183.
- Ülken, H. Z. (1968). *Varlık ve Oluş*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2003). *Anadolu'nun Dinî Sosyal Tarihi: Öncüler, Barak Baba, Geyikli Baba, Hacı Bektaş*. Çev. A. Taşğın. (1. bs). Kalan Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2007). *Türk Tefekkürü Tarihi*. (3. bs). Yapı Kredi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2008). *Millet ve Tarih Şuuru*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2010). *Aşk Ahlakı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2016). *Ahlak*. (3. bs). Doğu Batı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2018). *Hâkimiyet*. Doğu Batı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2020a). *Anadolu Hayali*. A. Utku (Ed.). Doğu Batı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2020b). *Anadolu Köklerini Arayış*. A. Utku E(d.). Doğu Batı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1954b, Temmuz 12). Kudret I. *Yeni Sabah Gazetesi*.
- Ülken, H. Z. (1954c, Temmuz 19). Kudret II. *Yeni Sabah Gazetesi*.
- Yazoğlu, R. (2002). Hümanizm ve Mevlâna. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 67-83.



The Imagination of Domination as a Humanitarian Theory of Politics and Morality: A Review in the Light of H. Z. Ülken's Views

Mehmet Latif Bakış

Extended Abstract

Hilmi Ziya Ülken is known as a prominent figure of the late Ottoman and early Turkish Republic period. Ülken has made noteworthy works on politics, ethics, culture, being and becoming, knowledge and value, humanism and philosophy. His interdisciplinary personality is reflected in his wide range of works, and there are a few topics that stand out in particular. These can be mentioned as humanitarianism, politics and morality, homeland and state, man and society, and power. His works in which the aforementioned values are analysed together are "Ethics of Love", "Being and Becoming", "Humanitarian Patriotism" and "Dominance". In fact, his conception of "sovereignty" has been known since his early years when he voiced the idea of a political philosophy or a political theory. This conception is inspired by Plato's understanding of the ideal state. However, since the "king-philosopher" or "philosopher-king" dichotomy, which is one of the conditions of Plato's ideal state, could not be overcome or the conditions for those days were not completed, the aforementioned idea was doomed to remain as a utopia. However, Ülken argues that in the future, young people will have the opportunity to receive education and use democratic practices, and that Plato's utopian vision will be realised. He calls this "sovereignty". Sovereignty is the name given to the commanding authority used for legitimate governments authorised by the free will of the people. Democratic governments and republics are mentioned in this context. The opposite of sovereignty is domination. The domination, which is evaluated as the deterioration of sovereignty, is a name given to coercive governments that impose themselves on them despite the people. Dictatorships, communisms, monarchies, etc. are mentioned as examples. The view put forward by Ülken is destined to create a confederative world state. The structure, the framework of which is formed by culture, is based on levels. Its basis is determined by the sphere of morality and values. At the centre of all these aspects is human usefulness and humanitarianism.

For this reason, Ülken's political theory "Dominance" is also known as a humanitarian vision. The belief that it will be realised by the hands of the youth and the fact that the

youth should gain a consciousness and personality according to this vision shows that this view also has a futuristic perspective. All these characteristics lead us to think about how we can construct the world of humanity, which is woven with dichotomies, in a more humanitarian way with Platonic dialogues and to produce solutions. This vision, which prioritises human beings and morality, aims to build the public for and with human beings. The public has an important place in Ülken's vision. For according to him, "morality is the publicisation of the soul" and the public voices an idea about the existence of common and universal human values. His idea of confederation, which is based on the community of nations and leans on levels, also points to the importance he attaches to the public. The guarantee of political theory, which he believes will be formed on the basis of morality and value sphere, is sanctions. This is only possible with a legitimate commanding authority or power. Morals, like laws, can be secured and protected by the authority in question. Sustainable peace of the individual and society can only be ensured under such a condition. For this reason, he believes that the state must also be established on a moral ground. In other words, he implies that "wisdom, courage, bravery, chivalry, justice and compassion", which are the virtues believed to be possessed by the human being as a moral subject, should have institutional equivalents in the political state structure, which can be expressed as "education, army, economy, law and religion" respectively.

As well as building virtuous individuals and personalities, virtuous societies and states must also be built. Because pleasure or peace or happiness is one of the primary reasons for human beings as well as all beings. It is clear that a kind of social consensus is necessary for the establishment of such a structure. In this context, Ülken believes that both a social and a global common attitude can be realised. It is also possible to call this staying local and opening up to the universal. While the purpose of locality is belonging, the purpose of universality should be understood as opening up to innovations and differences. Ülken considers that the historical experiences and cultural codes of human beings, who are the subject of anthropological examination, essentially contain the adventure of the realisation of the aforementioned ideas. Although human society has experienced some ruptures in the historical process, he believes that common human needs and social realities have manifested themselves on a relational basis. Ülken makes justifications and inferences by bringing views from both eastern and western philosophers to support his argument. Thus, he makes comparative evaluations not only of the philosophers of the two cultures, but also of the conceptions of humanity and humanism of two different cultures, namely the East and the West. Explaining that Western humanisms reveal differences within themselves, while Eastern humanisms emphasise almost the same theme, Ülken determines that the reality underlying all searches is the dichotomy of "crisis" and "rhythm". The coexistence of the dichotomy of crisis and rhythm with the diadological method indicates the existence of common values or goals. According to Ülken, who states that every state of crisis also contains its own rhythm, it is necessary to make virtuous common sense dominant for the solution of all problems. This will only be

possible through a sound and virtue-based education system. This is because consciousness of belonging, personality construction, cultural belonging and value sphere, etc. can only be formed through a solid, consistent and virtuous educational structure.

As a matter of fact, Ülken foresaw that the changes made in the education system of the early Republic of Turkey might cause harm instead of benefit in the long run, and he sent a seven-page letter to the Minister of Education of the time, in which he shared his doubts and threats in the field in question, and put forward suggestions and justifications. However, the problems pointed out by Ülken as well as Nurettin Topçu, one of the intellectuals of the same period, are better understood today. While the common concerns of our thinkers, who tried to reveal by implication that the love of freedom and homeland, with a shallow understanding, is not only valid in the matter of liberation from a visible bondage; perhaps more importantly and most dangerous, is to get used to living together with invisible rings, are "alienation", it must be stated that their common goal is "the consciousness of belonging". As a matter of fact, Ülken's "Love Morality" and Topçu's "Rebellion Morality", as well as Said Halim Pasha's "Buhranlarımız", point to common concerns, and it is deemed necessary for the citizens of the young Republic, who are trying to become stakeholders in the new world, to act as a subject and with a consciousness. Education is considered as the basic ground for this necessity. The necessity of a sound spiritual, mental and physical education has always been emphasised in order to move towards the horizon of the future with the accumulations of history. Ülken even gives the example of the achievements of the Finns and the Japanese thanks to their cultural consciousness, and also draws attention to the importance of preparing for the future in every field by giving the example of Australia's scouting activities for young people. To put it briefly, Ülken, while trying to put forward a humanitarian political theory, tries to demonstrate that human beings have to live a harmonious and consistent adventure between tradition and the future. He believes that it is possible to build an ideal but real world within the encompassing framework of values such as morality and humanity. He implies that we can also consolidate our own position in existence by establishing a conscious community that feeds on the experience of history but marches towards the future. The idea of "sovereignty" must also be considered as a reflection of the aforementioned imagination.

BAŞARILI YAŞLANMA SÜRECİNDE BAZI KURAMSAL YAKLAŞIMLAR*

Dilek BAL KOÇAK**

E-mail: dbalkocak@kastamonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5322-2895>

Citation/©: Bal Koçak, D. (2023). Başarılı yaşlanma sürecinde bazı kuramsal yaklaşımlar. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 235-256.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1359721>

Öz

Bu çalışmada yaşlılığın kendisi ile birlikte getirdiği psikolojik, fiziksel, kronolojik ve ruhsal anlamda bireylerin yaşlanma süreci üzerinde durulmuştur. Bu olgunlaşma sürecinde, yaşlılığın ruhsal anlamda mutlu, huzurlu ve başarılı bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlamak açısından bilim insanları ortaya farklı teoriler atmışlardır. Batı dünyasında gerontologlar, psiko-sosyal modeller ve kuramlar, yaşlı bireylerin hayatlarında anlam, mutluluk, refah, sağlık ve dolayısı ile başarılı yaşlanma sağlanması üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, sistematik inceleme yöntemi uygulanarak öncelikle yaşlılık ve yaşlanma üzerine durulmuş, başarılı ve pozitif yaşlanma kavramları ele alınmıştır. Daha sonra ise, başarılı yaşlanma ile yakından alakalı görülen kuram çalışmalarına yer verilmiştir. Bu kuramlar, Havighurst tarafından geliştirilen "Aktivite Kuramı"; Cumming & Henry tarafından geliştirilen "Ayrılma-Kopma Kuramı"; Baltes ve Baltes tarafından geliştirilen "Seçme, Optimizasyon ve Ödünleme Kuramı" ve Cartens tarafından geliştirilen "Sosyo-Duygusal Seçicilik Kuramı"larından oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yaşlanmanın zorluklarını azaltmak için temel çözüm

* Bu çalışma yazarın *Hollanda'da Huzurevlerinde Bulunan Türklerin Tanrı Algısı ve Başarılı Yaşlanma İlişkisinin İncelenmesi ve Manevi Bakım İhtiyaçlarının Belirlenmesi* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr. Kastamonu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi 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.

olarak başarılı yaşlanmayı ve bu süreci etkileyen kuramları araştırmaktır. Ayrıca çalışma, başarılı yaşlanmanın ölçülmesine yönelik çalışmalarda kullanılacak ortak kuramları sunarak, konuyu Türk bilim camiasına kazandırmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din psikolojisi, Başarılı yaşlanmak, Seçme optimizasyon ve ödünleme kuramı, Sosyo-Duygusal seçicilik kuramı, Aktivite ve ayrılma-kopma kuramı.

SOME THEORETICAL APPROACHES IN SUCCESSFUL AGING PROCESS

Abstract

In this study, the focus is on the aging process in humans in the psychological, physical, chronological and psychological sense that aging brings with it. In this process of maturation, scholars have developed various theories to help shape a happy, peaceful, and prosperous age in a spiritual sense. In the Western world, gerontologists have conducted studies on psychosocial models and theories of older people's happiness, well-being, and health, and thus of successful aging. In this study, by applying the systematic review method, we first focused on aging and discussed the concepts of successful and positive aging. Then, theoretical studies that are closely related to successful aging are included. These theories as follows: Activity Theory developed by Havighurst; "Disengagement Theory" developed by Cumming & Henry; "Selective Optimization with Compensation (SOC)" developed by Baltes and Baltes and "Socioemotional Selectivity Theory (SST)" developed by Cartens. The aim of this study is to investigate successful aging and the theories affecting this process as a basic solution to reduce the difficulties of aging. In addition, the study aims to introduce the subject to the Turkish scientific community by presenting common theories to be used in studies on measuring successful aging.

Keywords: Psychology of religion, Successful aging, Selective optimization with compensation, Socioemotional selectivity theory, Activity and disengagement theory.

Giriş

Bir bireyin yaşlılık tanımlaması toplumsal ve bilimsel açılardan farklılık göstermektedir. Bir bireye, ne zaman "yaşlı" denir? 85 yaşında biri, kendini hâlâ genç, sağlıklı ve zinde hissedebilirken; 60'lı yaşların başlarında olan biri ise kendini 75 yaşındaki bir birey gibi hissedebilir. Yaşlılık hissi, çok geniş yelpazeli bir algıdan oluşmaktadır. Günümüzün çok çeşitli ve çok kültürlü toplumlardan oluşan insanları, homojenlikten ziyade heterojenik

(Woodhouse vd., 1988, ss. 505-506) ve çeşitliliklerden oluşmaktadır denilebilir. İnsanlar, yaşlılıktan veya yaşlanmaktan bahsederken genellikle bireyin kronolojik yaşını temel almaktadırlar (Dohmen & De Lange, 2006). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization), yaşlılığın sınırını, 1970'li yıllarda 60 yaş olarak alırken; bugün endüstrileşmiş ülkelerin emeklilik yaşı olarak kabul ettikleri 65 yaş, yaşlılığın sınırı olarak kabul edilmektedir (Kalıncara, 2011). Kronoloji, yaşlılık tanımında önemli bir yer olsa da yaşlılığı sadece yaşa bağlayarak tanımlamak yetersiz kalabilmektedir. Yaşlılık kavramı üzerine yapılan çalışmalar çeşitlilik gösterse de kronolojik, fiziksel ve ruhsal anlamda bireylerin olgunlaştığı gerçeği göz ardı edilememektedir. Olgunlaşma sürecinde yaşlıların refahı, mutluluğu ve sağlığı için başarılı yaşlanmanın nasıl sağlanabileceği sorusu bu çalışmada yer verilmek istenen ana konu olarak görülmektedir. Her bireyin farklı olması ile birlikte, yaşlılık dönemi ile baş etme sürecinin de farklılık gösterebileceği göz ardı edilmemelidir. Yaşlı nüfusun başarılı yaşlanma sürecindeki sorunları ve gereksinimlerini anlamak ve bunlara uygun çözüm yolları bulmak için yaşlı bireylerin yapısını anlamak gereklidir. Bu çalışma Türkiye'de ve dünyada yaşlılığın pozitif ilerleme süreçlerini kuramlar aracılığı ile anlatmayı amaçlamaktadır. Yaşlılık sürecinde karşılaşılan duygular ve deneyimler ile ilgili teorilere yer verilerek, yaşlılık sürecinde aktivitenin, sosyalleşmenin veya duygusal ilişkilerin birey üzerinde farklı etkileşimlerin olabileceği vurgulanmak istenmiştir. Örneğin, yaşlı bireylerin hayattaki yaşamışlıkları ve kişisel yaşam sürecindeki sağlık sorunları veya başkalarına muhtaç olma gibi farklı ve radikal değişikliklerin etkili olduğu görülmektedir. Bu değişikliklerin yaşandığı süreçlerde psikolojik, manevi ve fiziksel sağlığın önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar, insanların, manevi ve psikolojik anlamda iyi olduklarında ve kendilerini mutlu hissettiklerinde, bunun fiziksel refah üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu desteklemektedir (Koenig vd., 1996; Musick vd., 2000). Psikolojik sıkıntılardan arınmak, bireyin fiziksel anlamda zinde olmasını, dengede ve güvende kalmasını sağlamaktadır. Zihinsel ve fiziksel refah arasındaki ilişki, bilimsel olarak doğrulanmaktadır (Pieper ve Uden, 2005). Bu bağlamda yaşlı bireylerin maneviyat ve hayatı anlamlandırmalarında, fiziksel sağlığın doğrudan etkisi olduğu düşünülmektedir. Yaşanan durumlar veya süreçler ile ilgili anlam oluşturmak, anlam vermek ve stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmak ile bağlantılı olmaktadır.

Bilimsel araştırmalar, yaşamı olumlu bir şekilde değerlendiren kişilerin, yaşam olaylarını daha iyi anlamlandırabildiğini göstermektedir (Westerhof ve Bohlmeier, 2010). Yaşlı bireylerin bu anlamlı süreci pozitif bir geçiş olarak deneyimleyebilmesi için birçok teori ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, bu teoriler arasında "*Başarılı yaşlanma*" bağlamında geliştirilmiş "*Aktivite Kuramı*"; "*Ayrılma Kuramı*"; "*Seçme, Optimizasyon ve Ödünleme Kuramı*" ve "*Sosyo Duygusal Seçicilik Kuramı*"na yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde yaşlılık dönemi veya başarılı yaşlanma çalışmalarına yer verildiği ancak teoriler açısından ele alınmadığı tespit edilmiştir. Teoriler, araştırmacıların kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olur, gelecekte yapılacak araştırmaların oluşturulmasına, kavramlar arasında gözlemlenen gerçek ilişkinin görselleştirilmesine ve değişkenler arasındaki

neden-sonuç ilişkisinin tanımlanmasına katkı sağlar (Yener, 2018). Çalışmada sistematik inceleme yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, toplumsal bir sorundan esinlenerek yapılan kapsamlı araştırmaların sistematik bir şekilde analizini içerir (Komba ve Lwoga, 2020). Bu çalışma, toplumsal bir gerçek olan yaşlı nüfusun artışı üzerine yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Çalışmada Geçen İlgili Kavramlar

1.1. Yaşlılık ve Yaşlanmak

Yaşlanma, doğumla başlayıp ölüme kadar devam eden, hücrelerden organlara kadar tüm yapılarda fonksiyonların giderek azaldığı, karmaşık bir gelişim sürecidir (Duyan ve Gelbal, 2013). Kalinkara'ya (2011) göre yaşlanma, bireysel olarak giderek ölümlle sonuçlanacak biçimde canlılık etkinliklerinin azalması olarak tanımlanabilir. Burada en önemli nitelik, bireyin çevreye uyum yeteneğinin azalmasıdır. Yaşlılık “yaş” altında izah edilen bir kavram olarak algılanmaktadır (Van Tilburg, 2005). Kronoloji yaşlılık tanımında önemli bir kıstas olarak kabul edilse de yaşlılığı sadece yaşa bağlayarak tanımlamak yetersiz kalabilmektedir. Bu anlamda yaşlılığın başlangıcı için belli bir yaş sınırı belirlemek olanaksız görünmektedir. Çünkü bu husus toplumdan topluma, aynı toplumun belirli dönemlerine, aynı toplumda yaşayan bireylerin eğitim düzeylerine ve ekonomik koşullarına göre değişim gösterdiği gibi, cinsiyete, fizyolojik ve psikolojik yaşa göre de bireysel farklılıklar göstermektedir.

Tufan (2018, s. 243) yaşlılık kavramına bu bağlamda “toplumsal bir tasarım” olarak yaklaşmaktadır. Birçok çalışmada farklı toplumların, yaşlılık kavramının farklı yaklaşımlar ve değişkenlikler ile oluşturulduğunu ifade etmektedir. Başka bir yaklaşıma göre ise yaşlılık, insan yaşamının son aşaması ve bireyin ileri yaşlanma evresi olarak kabul edilmektedir. Yaşlanma, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden kaçınılmaz bir süreçtir. Dolayısıyla bireylerin fiziksel ve ruhsal güçlerinin geri dönüşmez bir şekilde kaybolması sürecidir (Kalinkara, 2011). Toplumda yaşlı insanlar, topluma katkı sağlayan verimli biri olarak görülmemeye başlanmaktadır.

Kutsal'ın (2007, s. 7) çalışmasında, yaşlanma, ayrıcalıksız her canlıda görülen, tüm işlevlerde azalmaya neden olan süregelen ve evrensel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Vücudun molekül, doku, hücre, organ ve sistemlerinde zamanın ilerlemesi ile ortaya çıkan, geriye dönüşü olmayan yapısal ve işlevsel değişikliklerin tümüne, “yaşlanma” adı verilmektedir. Baars (2006, ss. 189-191) yaşlanmanın anlamını oluşturan iki süreci, (a) insan varoluşunun doğasında var olan kırılabilirliğin artması ve radikalleşmesi ve (b) derinleşen benzersizlik ve deneyim zenginliğindeki artış olarak ifade etmektedir.

1.2. Pozitif Yaşlanmak

Yaşlılık dönemi, genel olarak toplum tarafından, olumsuz bir süreç; yaşlılar ise toplumdan ve günlük yaşamdan soyutlanmış, kabuğuna çekilmiş, fiziksel ihtiyaçlarını tek başına

karşılama zorluk çeken bireyler olarak görülmektedir. Yaşanılan kültürün etkisi, yaşam kalitesi, hayattaki anlam kazandırma çabası, yaşanmışlıklar ve edinilen deneyimler ile bağlantılıdır. Bunların yanı sıra, sağlığın da en önemli faktörlerden biri olduğu göz ardı edilmemelidir. Sağlık, aslında sadece yaşlılık döneminde değil, yaşam boyu huzurlu ve iyi bir yaşam kalitesi için önemli görülmektedir. Sağlık, hayatın anlamına değer katarak yaşlılık sürecine de yapılan bir yatırım olarak kabul edilmektedir. Yaşlılıktaki değerlere odaklanarak, eski gelenekleri kaybetmeden çağdaş yaşamı önemsemek, yaşlılık anlayışını olumlu yönde desteklemektedir. Bu pozitif yaklaşımın hem öz değer kazanımlarını desteklemekte hem de hayatın akışını olumlu olarak sürdürmekte destek olacağı düşünülmektedir.

Pozitif yaşlanma son yıllarda akademik ve kamusal tartışmalarda giderek daha fazla yer verilen bir kavramdır. Bu konuyla ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, anlam yüklemeye kesin ve net bir bilgi sunulamamıştır. Pozitif yaşlanma çalışma merkezi olan “Center for Positive Aging” tarafından yapılan tanıma göre “pozitif yaşlanma”, bireylerin ve toplulukların, yaşlandıkça ve yaşamlarının sonuna yaklaştıkça, üretken, aktif ve tatmin edici bir şekilde yaşamdaki değişiklikleri ve zorlukları planlama, yaklaşma ve yaşama isteklerini ifade eder. Pozitif yaşlanmanın odak noktası ise kişinin, bağımsızlık, esenlik, haysiyet, sağlık duygusunu geliştiren ve topluma katılımını sağlayan fırsatlar, yenilikler ve araştırmalardan en iyi şekilde yararlanma fikrini benimser” (Stock vd., 2017, s. 5).

Pozitif yaşlanma, kültür, zaman, çevre ve sağlık durumuna göre farklılık gösterebilmektedir. Bilhassa yaşlılık döneminde sağlığın gerilediği görülmektedir. Pozitif bir birey olma, “sağlık”; pozitif yaşlanma ise “pozitif sağlık” kavramı ile bağlantılıdır. Pozitif yaşlanma için “sağlıklı olmanın” sınırları bilimsel açıdan tam olarak ölçülemese de (Prinsen ve Terwee, 2019), Huber ve arkadaşları (2016) pozitif sağlığı, “sosyal, fiziksel ve duygusal zorluklar karşısında uyum sağlama ve kendi kendini yönetme yeteneği” olarak tanımlamaktadır.

Hofstede ve arkadaşlarının (2010, s. 243) zaman yönelimine bakıldığında ise yaşlılık dönemi iki boyutlu incelenmektedir. Bazı kültürlerin yaşlılık dönemine bakışı farklılık göstermektedir. Buna göre yaşlılık, mutsuzluk ve olumsuzluklar ile başa çıkma süreçleri içeren bir dönemden oluşur; aynı zamanda da geç başlayan, ertelenmek istenen bir süreç (Short- Term Orientation) olarak görülmektedir. Bazı kültürel yapılanmalara göre ise yaşlılığa bakış açısı daha olumludur ve yaşlılık dönemi mutluluk veren -dinlenmeye, gezmeye, yapılması gereken ertelenen hobilere vakit ayırma dönemi gibi- bir süreç olarak algılanmakta; erken başlanması ve erişilmesi istenen bir süreç olarak görülmektedir (Long-Term Orientation). Bu açıdan bakıldığında, insanların çevreleri, yaşadıkları ortamlar, doğdukları evler veya yaşadıkları kültürlerin, yaşlılığı pozitif olarak algılamada etken faktörlerden sayılabileceği görülmektedir.

Pozitif yaşlılığın maneviyat ile bağlantısı olup olmadığı konusu da tartışılmış, üzerinde araştırmalar gerçekleştirilmiş ve bu iki bağlamda sonuçların olumlu olduğu birçok çalışmada görülmüştür. Aynı şekilde yaşlı bireylerde, “maneviyat” ve “pozitifliğin” arasında olumlu bağ kurulduğu görülmektedir. Crowther ve arkadaşları (2002), pozitif maneviyat (positive spirituality) kavramının, insanların, hastalıkla yaşadıkları bazı çaresizliklerini, stresi, kontrol edemedikleri duyguları azaltabileceğini, hayatı anlamlandırma açısından da pozitif duyguların artmasını sağlayabileceğini belirtmektedirler. Manevi faaliyetlerin (örneğin, dua) izolasyon duygularını azaltabileceğini ve maneviyatı çevreleyen topluluk yönünün yaşlı yetişkinler için olumlu sonuçları olabileceğini savunmaktadırlar. Crowther ve arkadaşları (2002, s. 614) pozitif maneviyatı, “İrk, etnik köken, ekonomi veya sınıf tarafından bağlı olmayan kutsal veya aşkın olanla gelişen ve içselleştirilmiş bir kişisel ilişkiyi içerir ve benliğin ve başkalarının iyiliğini ve refahını teşvik eder.” şeklinde açıklamışlardır.

1.3. Başarılı Yaşlanmak

Birçok araştırma başarılı yaşlanma, sağlıklı yaşlanma, pozitif yaşlanma veya yaşlanmanın diğer olumlu ifade biçimleriyle ilgilenmektedir. ‘Başarılı yaşlanma’ kavramının, yoruma açık olduğu görülmektedir. Baltes ve Baltes (1990), başarılı yaşlanmayı, bireylerin yaşlanma sürecindeki değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlaması olarak tanımlamaktadır. Havighurst (1963), Keith ve arkadaşları (1990) ise başarılı yaşlanmayı, bireysel olarak belirlenen hedeflere ulaşmak ve kişinin kendi hayatından memnun olması olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmalarda, başarılı yaşlanmada, yaşlanma sürecindeki değişikliklere veya zorluklara uyum sağlamanın ve hedeflere ulaşarak kendi hayatından memnun kalmanın etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Yaşlı bireylerin, zorluklarla başa çıkmasına yardım etmede, sosyal destek ve topluma katılım fırsatları sağlamada ve huzuru artırmada maneviyatın ve/veya inancın olumlu yaşlanmaya katkısı olduğu görülmektedir (Edmondson ve ark., 2008; Kristeller ve ark.; Tufan, 2016: 4). Bu konuda George ve arkadaşları (2013) din, maneviyat ve/veya inancın, toplulukları nasıl destekleyebileceğini ve birçok yaşlı yetişkinin yaşadığı yalnızlık ve sosyal izolasyon duygularını nasıl azaltabileceğini ve onlara yaşamlarında bir anlam duygusu kazandırabileceğini açıklamışlardır. Bu izolasyonu aşmak için hayatlarında yer verecekleri aktivitelerin de olumlu bir destek sağlayacağı düşünülmektedir.

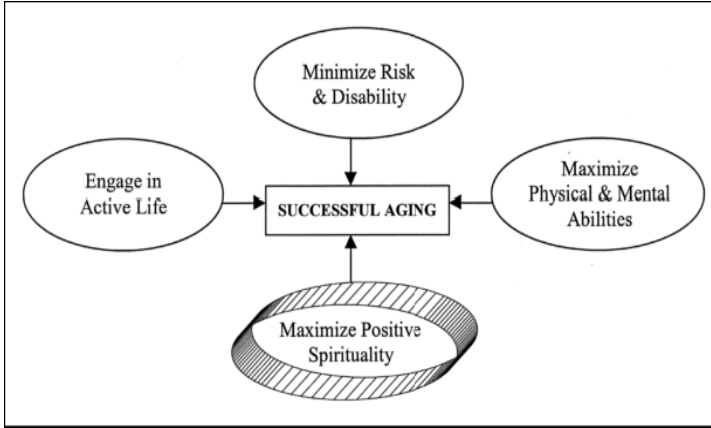
Rowe ve Kahn (1997) yaşlılıkta sosyal aktiviteleri, başarılı yaşlanma için bir gereklilik olarak görmektedir. Bu yaklaşımın ana fikri, sıradan yaşlanmanın yaşamdaki kayıplara odaklandığı; başarılı yaşlanmanın ise bu kayıplarla karakterize edilmemesi ile bağlantılı olduğudur. Sıradan yaşlanma olarak adlandırılan algıda, hayatı boyunca hep çalışan ve emeklilik sonrasında da birden mesleğini bırakmak zorunda kalan yaşlı bireyler, kendilerini hem psikolojik hem de ruhsal olarak tatmin etmek için bir şeylerle uğraşmaktadırlar. Emekli olduğunda emeklinin, hayatının odak noktası olan statüsünü kaybetmesi

mümkündür. Bu kayıp, örneğin, gönüllülük işleri gibi yeni bir hedefle telafi edilebilir. Faydalanılması ve ulaşması zor olan uğraşlara ulaşmak daha da zorlaştığında, insanların hedeflerinden vazgeçmesi ve muhtemelen daha kolay ulaşılabilecek başka bir hedefe yönelmesi mümkündür (Ormel vd., 1996; Steverink, 1996). Yaşlılık veya emeklilikte sürekli aktif bir şekilde sağlığın ve psikolojinin el verdiği durumlara uyarlanarak bir şeylerle ile uğraşılması, “vasıfsız birey” olma düşüncesinden arınmış olmayı sağlayacaktır.

Mutlu ve huzurlu yaşlanma sürecinde, fiziksel (görme, işitme, günlük yaşam aktiviteleri, hareketlilik) ve bilişsel (dil, düşünme veya hafızadaki sınırlamalar, algı, depresyon, demans gibi) işlevlerin (Ministerie van VWS, 2011) sağlığı etkilediği konusunda birçok farklı görüş bulunmaktadır. Baltes ve Baltes (1990), yaşlıların sağlığının kötü olduğu durumlarda, iyileşme sürecindeki adaptasyona vurgu yapmaktadırlar. Rowe ve Kahn (1987) ise iyi sağlığın, mutlu yaşlanma için bir ön koşul olduğunu savunmaktadırlar.

Çeşitli çalışmalar, başarılı yaşlanmanın farklı yönlerinin ayırt edilebileceğini göstermektedir (Brandstädter ve Rothermund, 2002; Baltes ve Baltes, 1990; Steverink, 2009; Von Faber, 2002; Williams ve Wirth, 1965). Örneğin Rowe ve Khan (1997) “başarılı yaşlanma” kavramını, sağlıklı ve başarılı işlevsellik olarak tanımlamaktadır. Crowther ve arkadaşları (2002, s. 615) ise bu yaklaşımı yetersiz bularak, başarılı yaşlanma için pozitif maneviyatın (positive spirituality) dördüncü bir faktör olarak dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Şekil 1’de gösterildiği gibi, Rowe ve Kahn’ın modeline pozitif maneviyat eklenerek sunulmuştur.

Şekil 1: Revised Rowe and Kahn Model of Successful Aging (Crowther vd., 2002, s. 615)



Zamanla “başarılı” yaşlanmanın, anlamlı bir yaşam sürmek ve esenlik deneyimi ile ilgili olduğu giderek daha açık hale gelmiştir. Sağlık hizmet desteklerinde, yaşlıların başlangıç noktaları, sağlık durumları (fiziksel ve ruhsal) değil, (bir bütün olarak) kişiye odaklı ilerlemesi gerekmektedir. Bir bütün olarak bakıldığında, pozitif maneviyatın, başarılı yaşlanma konusunda önemli bir anlam taşıdığı görülmektedir (Sadler ve Biggs, 2006).

Pozitif yaşlanma ve başarılı yaşlanma kavramları akademik söylemde benzerlik gösterse de bazı çalışmalarda, bu iki olumlu yaşlanma terimine belirli başlıklarla ayrı anlamlar verilmiştir. Rowe ve Kahn (1997, s. 433), başarılı yaşlanma konusunu, “düşük hastalık olasılığı ve hastalığa bağlı sağlık sorunları (sakatlık), yüksek bilişsel ve fiziksel işlevsel kapasite ve hayata aktif katılım (yaşam ile bağ kurmak)” olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Bununla birlikte, başarılı yaşlanma kavramının, bazı önemli sınırlamaları bulunmaktadır. İlk olarak, başarılı yaşlanma, ileri yaş ve birçok yaşlı yetişkinin neler başarabileceği konusunda gerçekçi ve idealist olmayan bir görüşü tasvir etmektedir (Featherstone ve Hepworth, 1996). Bazı çalışmalarda ise olumsuz düşünceye sahip yaşlı bireylerin, farklı faktörlerden dolayı -sağlık sorunları, kayıplar, düşük enerji, sosyo-ekonomik faktörler gibi- kendilerinde “başarılı yaşlanmak” için potansiyelin veya gücün bulunmadığını düşünmektedirler. Böylece başarılı yaşlanma fikri, istemeden de olsa bu ideale ulaşamayan yaşlı yetişkinlerin “başarısız bir şekilde yaşlandığını” düşündürmektedir (Gilleard ve Higgs, 2009).

2. Başarılı Yaşlanma Sürecinde Kuramsal Yaklaşımlar

Son yıllarda yaşlanmanın ve yaşlılığın olumlu imajı giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Siyaset, bilim ve akademi alanlarında da “başarılı yaşlanma” olarak da adlandırılan “mutlu yaşlanma” ile ilgilenmeye başlanmıştır (Von Faber, 2002). Zamanla gerontologlar, psiko-sosyal kuramlar ve modeller üzerine çalışmalar yaparak yaşlıların refahı, mutluluğu ve sağlığı için başarılı yaşlanmanın nasıl sağlanabileceği sorusu ile ilgilenmişlerdir (Baltes & Baltes, 1990; Havighurst, 1963; Steverink, 2009; Von Faber, 2002; Williams & Wirth, 1965). Bu bölümde, kuramlar (teoriler) incelenerek başarılı yaşlanma sürecinde faydalı görülen aşağıdaki kuramlara yer verilmiştir:

- Havighurst tarafından geliştirilen “Activity Theory/ Aktivite Kuramı”
- Cumming & Henry tarafından geliştirilen “Disengagement Theory / Ayrılma-Kopma Kuramı”
- Baltes ve Baltes’in “Selective Optimization with Compensation (SOC) Theory/ Seçme, Optimizasyon ve Ödünleme Kuramı”
- Cartens tarafından geliştirilen “Socioemotional Selectivity Theory SST”/ Sosyo-Duygusal Seçicilik Kuramı”

2.1. Aktivite Kuramı (Activity Theory)

Havighurst (1961) tarafından oluşturulan aktivite teorisi, bir öncülden başlamaktadır. Bireyin, aktif olarak dâhil olduğu bir şeyi başarması sonucunda memnun ve mutlu olanların, o kişiye ihtiyacı olan insanlar için bir anlam ifade etmesidir. Aktivite teorisi, ayrılma teorisi ile birlikte en eski teorik perspektiflerden birini oluşturmaktadır (Ajrouch

vd., 2007). “Aktivite” kuramında adından da anlaşılacağı gibi, başarılı bir yaşlılık için aktif kalmanın önemi vurgulanmaktadır. Aktivite teorisinin öncülü “Birey ne kadar aktif olursa, refahı o kadar yüksek olacaktır.” şeklindedir (Havighurst & Albrecht, 1953). Bu teorideki vurgu, yaşlı insanları sosyal etkileşimlerde sınırlayan fiziksel ve sosyal engeller üzerinedir (Carstensen, 1992). Düşüş ve çöküş, en iyi savunma stratejisiyle mücadele edilen gerçekler olarak görülmektedir. Ancak bu şekilde, yaşam boyunca zihinsel, sosyal ve fiziksel alanlarda elde edilen “başarılar” mümkün olduğu kadar korunabilmektedir. Havighurst (1953, s. 277) bu durumu “Yaşlı bireyler, sahip olduklarına tutunmak için çaba sarf etmelidir.” şeklinde ifade etmektedir.

Aktivite teorisi ile başarılı yaşlanma sürecinde etkinliklere katılımın en iyi yol olduğu öne sürülmektedir. Fiziksel, sosyal veya eğlenceli aktivitelere katılım, yüksek düzeyde yaşam doyumu (Herzog vd., 1998), daha yüksek derecede duygusal refah, daha fazla özgüven, daha olumlu bir benlik imajı (Herzog vd., 1998) ve daha az depresyon olasılığı ile ilişkilendirilmektedir (Dupuis ve Smale, 1995). Aktiviteler, yaşlı bireylerin kendilerini değerli görmelerine fırsat sunabilmektedir. Aktiviteler, bireylerin, kendilerini meşgul etmelerini, ifade etmelerini ve tekrar toplumda yer almalarını sağlamaktadır (Dupuis ve Smale, 1995).

2.2. Ayrılma- Kopma Kuramı (Disengagement Theory)

Ayrılma-Kopma teorisi, Elaine Cumming ve Warren Earl Henry tarafından 1961 tarihli *Growing Old* adlı kitaplarında geliştirilen bir teoridir (Cumming & Henry, 1961). Ayrılma-Kopma teorisi, yaşlılık biliminde yapılan çoğu çalışmada yer alan ve göze çarpan bir kuram olarak bilinmektedir. Aynı zamanda sosyal gerontoloji alanındaki en eski, resmî ve en tartışmalı teorilerden biridir (Achenbaum ve Bengtson, 1994). Ayrılma teorisi, sınırlı yaşam sürelerine ilişkin farkındalıklarında yaşlı insanların küçülen ağını çerçevelemektedir (Cumming vd., 1960; Cumming & Henry, 1961). Ölümün yakınlığının farkında olmanın, benlik bilincini arttıracak ve sosyal geri çekilmeye yol açacağını savunan bir yaklaşımdır. Yaşlıların, sosyal izolasyona ihtiyaç duyduğu, toplumdan geri çekildiği ve belli bir barış arayışı bilinci içinde olmalarından bahsetmektedir. Ayrılma teorisinde, yaşlanmanın doğal olarak bireyin sosyal hayattan uzaklaşmasına, ayrıca toplumun da yaşlı bireylerden uzaklaşmasına yol açtığı belirtilmiştir (Cumming & Henry, 1961). Bunun nedeni, yaşlıların, sosyal rolleri ve yerlerini toplumdan kazanması ile ilişkili olmasıdır. Bu kurama göre sosyal hareketsizlik, yaşam sürecinin doğasında bulunan normal bir uyum süreci olarak görülmektedir (Carstensen, 1995). Kişinin kendisini toplumdan duygusal olarak uzaklaştırdığını savunmaktadır (Fung vd., 2001).

Ayrılma teorisi birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Teoriyi sınırlı ve basit olarak gören araştırmacılar, birçok yaşlı insanın istem dışı toplumdan soyutlanabileceğine değinilmediğini belirtmektedir. Her zaman yaşlıların tercihi olmamakla birlikte, arkadaş

kaybı, hastalık veya başka nedenlerden dolayı yaşlıların toplumdaki sosyal rollerinin kopabileceği göz ardı edilmemelidir (Steверink, 2002).

Ayrılma teori, aktivite teorisinin aksine sosyal yapının bireyi bırakması değil, bireyin sosyal yapıdan geri çekilmesidir (Cumming vd., 1960). Bu geri çekilme sürecinin hem toplum hem de birey için işlevsel olduğu söylenmektedir (Moody, 2002). Her iki bakış açısı birbirine zıt olmasına rağmen hem aktivite hem de ayrılma teorisi, yaşlı insanların sosyal etkileşiminin yaşlılık ile birlikte azaldığı varsayımından yola çıkmaktadırlar. Çelişkili gibi görünseler de çıkış noktaları benzer bir varsayımına dayanmaktadır (Dowd, 1975). İki teorik bakış açısı arasındaki fark, ayrılma teorisinin toplumdaki gönüllü olarak geri çekilmeyi varsayması; etkinlik teorisinin ise geri çekilmenin toplum tarafından empoze edildiğini varsaymasıdır (Dowd, 1975).

2.3. Seçme, Optimizasyon ve Ödünleme Kuramı (Selective Optimization with Compensation)

Bu araştırmada, yaşlılık dönemindeki başarılı yaşlanma sürecinde yaşlılıktaki değerler ve mutluluk ele alınmaktadır. “Başarılı yaşlanma” kavramına ilişkin teorilerin çoğu, bireyin gelişimi ile ilgilidir. Bunun bir örneği, Baltes & Baltes’in (1990) seçme, optimizasyon ve ödünleme (SOC) teorisidir. “Psychological Perspectives on Successful Aging/Başarılı Yaşlanma Üzerine Psikolojik Bakış Açılı” olarak da bilinen SOC kuramı, bilişsel ve fiziksel yeteneklerdeki düşüşlerin, insanların tüm ilişkilerini yok etmeye çalışmak yerine, mümkün olduğu kadar sosyal destek elde ederek ve yaşlı bireylere yaşlılıkta gelişimsel düzenleme sağlayarak, ilişkilerini seçmeye ve optimize etmeye zorladığını belirtmektedir (Baltes & Baltes, 1990; Aartsen vd., 2004). Baltes ve Baltes (1990), mutlu bir şekilde yaşlanmak için yaşlıların, daha aktif bir rol oynaması gerektiğini varsaymaktadır. Mutlu bir şekilde yaşlanmayı, belirlenen hedefleri optimize etmek olarak görmektedirler.

Mutlu yaşlanma, seçme, optimizasyon ve ödünleme arasında bir etkileşim olarak görülmektedir. Baltes ve Baltes (1990), ilk öge olarak hedeflerin seçimini tanımlamışlardır. Bu bağlamda, bir yanda özgürce seçilmiş seçimler ile diğer yanda kayba dayalı seçimler arasında bir ayırım yapılabilmektedir. Bu adımda, bireylerin odaklanmak istediği, kendileri için önemli bir dizi faaliyet seçebilmeleridir. Bu, aynı zamanda bilinçli olarak belirli aktiviteleri yapmamaya karar verilebileceği anlamına gelmektedir. İstihdam edilebilirliğini arttırmak için keyif alınan ve enerji veren faaliyetleri ve görevleri seçmek gerekmektedir. Artık iyi gitmeyen, yalnızca bireye enerji harcatan ve yapmaktan hoşlanılmayan işlerin yapılmaması hedeflenmektedir.

İkinci olarak, özellikle yaşlılık için geçerli olan optimizasyondan bahsedilmektedir. Belirli hedeflere ulaşılması için belirli becerilerin, yani optimizasyonun zenginleştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Ancak yaşlanma süreci nedeniyle bazı hedefler her zaman mümkün olmamaktadır. Yaşlı bireylerin bunun farkında olmaları ve hedeflerin mümkün olduğunu anlamalarının önemi vurgulanmaktadır (Baltes ve Baltes, 1990). Birinci adımın

devamı olan optimizasyon, seçilen etkinlikler veya görevlerin en iyi şekilde yapılması ile ilişkilidir ve gereken tüm araçlardan faydalanarak, gösterilen çabaların nihai sonucu olan en yüksek performansa yol açmaktadır.

Son olarak, ödünleme ögesinden bahsedilmektedir. Ödünleme, eski stratejiler artık mevcut veya kullanışlı olmadığına alternatif araçların veya stratejilerin uygulanması üzerinde durulmasıdır (Bajor ve Baltes, 2002). Bu adımda, seçilen görevleri veya etkinlikleri gerçekleştirmek için alternatif yollar seçilmektedir. Hedefte hâlâ yapma isteği var ise yapmak istenilenler için yardım talep edilebilmekte veya belirli araçlardan faydalanılabilmektedir. SOC teorisi, yaşlı bireylerde esnekliğin arttırılmasına olanak vermektedir. Bu esneklik, enerjinin nereye yönlendirilmek istendiğini bilinçli olarak seçme ve tamamen ona odaklanmayı sağlamaktadır. Böyle bilinçli bir seçim, yaşlı bireylerdeki özgürlük duygusunu arttırabilmektedir.

2.4. Sosyo-Duygusal Seçicilik Kuramı (Socioemotional Selectivity Theory SST)

Sosyo-duygusal seçicilik teorisi, Carstensen tarafından geliştirilmiştir. Teori, zaman ufku küçüldükçe, -tipik olarak yaşla olduğu gibi- insanların, giderek daha seçici hâle geldiğini ve duygusal olarak anlamlı hedeflere ve faaliyetlere daha fazla enerji ayırdığını iddia etmektedir (Carstensen, 1992). Sosyo-duygusal seçicilik teorisinin temel önermesi, insanların yaşlandıkça sınırlı yaşam sürelerinin giderek daha fazla farkına varmalarıdır. Kişi, bu sınırlamaya uyum sağlamakta ve giderek daha fazla yakın, duygusal ilişkilere odaklanmaktadır. Böylece yakın olmayan ilişkilerin önemi ve bu ilişkilere harcanan enerji ve değer azaldığı görülmektedir (Carstensen, 1995; Fung vd., 2001).

Yaşlıların, sosyal ilişkileri öncelikle aldıkları yakın sevgiye göre değerlendirdikleri görülmektedir. Yeni sosyal ilişkilerden sevgi ve onay almanın, yaşlandıkça zorlaştığı görülmüştür. Teoriye göre motivasyonlu değişimler, bilişsel işlemeyi de etkilemektedir. Yaşlanma, ödüllendirici ilişkilere sahip bireylerde, olumluya karşı olumsuz bilgi için göreceli bir tercih ile ilişkisi olarak görülmektedir. Bu durum, belirli bir güvenlik açığı oluşturmaktadır. “Eski arkadaşlar”, genellikle eskidir ve ölme ihtimalleri veya diğer sınırlamalar nedeniyle başka birinin hayatında daha az rol oynayabilmektedirler (Carstensen, 1992).

Yaşlı bireyler, zamanlarının zaten kısıtlı olduğunu hissettiklerini ve bu nedenle zaman yönetimini dikkatli seçtiklerini ifade etmektedirler. Geleceğin sınırlı olduğu düşünüldüğünde, yakın gelecekteki ihtiyaçlara, yani iyi bir duygusal bağlantıya çok daha fazla odaklanılmaktadır (Carstensen, 1992, 1995; Lang, 2000). Bu durum ise prensipte bir seçiciliği göstermektedir. Carstensen’in, teorisine (sosyo-duygusal seçicilik teorisi) verdiği isim, yukarıdakilerin bir özeti olarak görülebilir. Yaşlı insanların sosyal seçiciliği, duygusal bir maliyet-fayda analizi ile açıklanabilir. Çünkü yaşlı insanlar için bir sosyal ilişkinin duygusal yönünün, çok büyük etkiye sahip olduğu bilinmektedir.

Yaşlı bireylerin ağı, giderek artan bir şekilde çocukları, kardeşleri veya arkadaşlarından oluşmaktadır (Carstensen, 1992; Aartsen vd., 2004). Somut terimlerle, bu durum yaşlanmayla ilişkili sosyal ağdaki değişikliklerin, yaşlı kişinin kendisi tarafından belirlenen hedeflere atfedildiği anlamına gelmektedir (Carstensen, 1992). Kronolojik yaş, algılanan uygun zamanla çok güçlü bir şekilde ilişkili olduğundan, artan yaşla birlikte odağın duygusal düzenlemeye kayması beklenmektedir (Carstensen vd., 2003).

Carstensen (1992), yürüttüğü bir takip çalışması aracılığıyla teorisini ampirik materyalle desteklemiş ve aşağıdaki iki hipotezi ileri sürmüştür:

1. Erken yetişkinlik döneminde insanların, sosyal ilişkilerinde kendilerini sınırlamaya başladıkları görülmektedir.
2. İlişkilerdeki duygusal yakınlığın, temasın sıklığı veya sürdürülen temasların sayısına bakılmaksızın, erken yetişkinlik döneminden itibaren yaşla birlikte arttığı görülmektedir.

Bu hipoteze göre Sosyo-duygusal seçicilik teorisi, çeşitli çalışmalarda deneysel olarak test edilmiş ve doğrulanmıştır (Bkz: Carstensen, 1992, 1995; Lang, 2000; Fung vd., 2001; Aartsen vd., 2004). Sosyo-duygusal seçicilik ve diğer yaşlılık ile bağlantılı olan teorilerin yaşlı bireylerin yaşam serüvenlerinde olumlu gelişmeler sağlaması açısından önemli farkındalıklar kazandıracağı düşünülmektedir.

Sonuç

Yaşlılıkta hassasiyet ile ele alınacak konulardan biri başarılı yaşlanma süreci olarak görülebilir. Toplumsal olarak yaklaşıldığında yaşlı bireylerin etrafında bulunan tüm insanlar (aile, doktor, hemşire, manav, otobüs şoförü, komşu, manevi bakım uzmanı vs.) bu bilinçte olduğunda, başarılı yaşlanma süreci daha olumlu bir şekilde ilerleyebilmektedir. Henüz bir bakımevine geçmeyen yaşlı birey, yaş alma sürecinde olumlu algılar ile yaşamını sürdürebilmektedir. Evlatları, komşuları veya kardeşleri tarafından sahiplenilip sevgi ile yaşamını sürdürmek pozitif yaşlanma sürecine kalıcı, güvenli ve huzur verici izler bırakabilmektedir. Başarılı yaşlanma konusuna bilimsel olarak yaklaşıldığında ise, özellikle Batıda çok sayıda çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmalardaki ortak nokta, yaşlı bireylerin yaşlanma sürecini daha mutlu ve daha olumlu geçirmesi üzerine olduğu görülmektedir. Yaşamın son aşaması olarak görülen yaşlılık döneminde, fiziksel veya ruhsal olarak bireylerin etken durumdan edilgen duruma geçtiği görülmektedir. İnsanların, yaşlılık döneminde yaş aldıkça toplumsal hayattan yavaş yavaş çekildikleri ve kendi içlerine dönmeye başladıkları gözlenmektedir. İstem dışı gelişen fiziksel, ruhsal ve sosyal yaşamdan ayrılmak, yaşlılığın beraberinde getirebileceği gerçekler olarak kabul edilmektedir. Bu durumun, Cumming ve Henry'nin (1961) "Disengagement theory"si (ayrılma-kopma teorisi) ile bağdaştığı görülmektedir. Bu teoriye göre yaşlanma süreci, "geri çekilmeyi" içermektedir. Teori, yaşlı bireylerin kendilerini hem sosyal yapıdan

hem de toplumdan geri çekildiklerini belirtmektedir. Diğer yandan da birçok çalışmada, yaşlıların sosyal ilişkilerinin olumlu etkilerinden bahsedildiği görülmüştür. Bazı çalışmalarda yaşlı bireylerin hayatlarına anlam katan kategoriler değerlendirmeye alındığında, ilk karşılaşılan konular arasında “sosyal ilişkilerin” ön plana çıktığı görülmüştür (Debats, 2000; Wong ve Fry, 1998). Sosyo-duygusal yaklaşımı ile Carstensen (1992), yaşlı insanların, sosyal ilişkilere öncelik gösterdiklerini, samimi sevgiyle yaklaşılacak değerlere yoğunlaştıklarını ve yaşlandıkça, yeni sosyal ilişkilerden sevgi ve onay alma konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Baltes ve Baltes (1990), yaşlıların mutlu yaşlanmak için daha aktif bir rol oynamaları gerektiğini öne sürmektedirler. Aslında bu teori ile örtüşen Aktivite teorisinde, kişi ne kadar aktif olursa, mutluluğunun da o kadar artacağını ortaya koymaktadır (Havighurst & Albrecht, 1953). Bu bağlamda teorisinin odak noktası, yaşlı insanların sosyal etkileşimlerde sınırlayan sosyal ve fiziksel engellerin olması üzerinedir.

Bu çalışma yer verilen teoriler, yaşlılar ile iletişim kuran ve ilgilenen gruplara, başarılı yaşlanma açısından yaklaşma aracılığı ile yaşlı bireylerin günlük yaşamlarındaki hedefleri, arzuları ve istekleri üzerine araştırmaların yapılabileceği teorik bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye’de yaşlılara dönük hizmetler sosyal destek hizmetleri, evde bakım, huzurevinde bakımı, evde yalnız kalan yaşlıya destek hizmetleri, özel kuruluşlarca sağlanan hizmetler ve darülaceze de sunulan hizmetler şeklinde sıralanabilir. Buna göre temel olarak yaşlı insanlar ile çalışan bu kurumların, başarılı yaşlanma sürecine dair farkındalık kazanarak, günlük yaşamdaki ihtiyaçları, amaçları, talepleri ve isteklerini belirlemek veya onları anlamak açısından destek olmaları mümkündür. Özellikle yalnız yaşayan yaşlı bireylerin başarılı yaşlanma sürecini aktifleştirmek için sosyalleşmeleri adına bu tarz kuramların değişim ve beklentilere uygun olarak pratik ve kalıcı çözümlerin oluşumunda bu tarz teorik yaklaşımlardan faydalanılması önerilmektedir. Açıklanan yaklaşımların en azından temel teoriler açısından yaşlılık dönemiyle ilgili çalışmaların gerontolojik veya genel psikolojik alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aartsen, M. T., van Tilburg, T., Smits, C. H. M. & Knipscheer, K. C. P. M. (2004). A longitudinal study of the impact of physical and cognitive decline on the personal network in old age. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21 (2), 249-266.
- Achenbaum, A. W. & Bengtson, V. L. (1994). Re-engaging the disengagement theory of aging: on the history and assessment of theory development in gerontology. *The Gerontologist*, 34(6), 756-763.
- Ajrouch, K. J., Akiyama, H. & Antonucci, T. C. (2007). Cohort Differences in Social Relations among the Elderly. 43-63, içinde: Wahl, H.-W., Tesch-Römer, C., Hoff, A. (Eds.), *New Dynamics in Old Age. Individual, Environmental and Societal Perspectives. Amytville*. New York: Baywood Publishing Company.

- Baars, J. (2006). *Het nieuwe ouder worden. Paradoxen en perspectieven van leven in de tijd* (Amsterdam: SWP).
- Baltes, P.B. & Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful ageing: The model of selective optimization with compensation. In P.B. Baltes, M.M. Baltes & (Ed.), *Successful ageing: Perspectives from the behavioural sciences*, 1-34. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Bajor, J. K. & Baltes, B. B. (2002). The relationship between selection optimization with compensation, conscientiousness, motivation, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 347-369.
- Brandstädter, J. & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two- process framework. *Developmental Review*, 22, 117-150.
- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and aging*, 7(3), 331-338.
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4(5), 151-156.
- Crowther, M.R.; Parker, M.W.; Achenbaum, W.A.; Larimore, W.L.; Koenig, H.G. (2002). *Rowe and Kahn's Model of Successful Aging Revisited: Positive Spirituality-The Forgotten Factor*. *Gerontologist*, 42, 613-620.
- Cumming, E., Dean, L. R., Newell, D. S. & McCaffrey, I. (1960). Disengagement- A tentative theory of aging. *Sociometry*, 23(1), 23-35.
- Cumming, E. & Henry, W.E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Debats, D.L. (2000). An Inquiry into Existential Meaning: Theoretical, Clinical, and Personal Perspectives. In: G.T. Reker, K. Chamberlain (eds.), *Exploring Existential Meaning. Optimizing Human Development Across the Life Span*, 93-106, Sage Publications, London 2000.
- Dohmen, J., Lange & F. de (red.) (2006). *Moderne levens lopen niet vanzelf*. Uitgeverij SWP Amsterdam, 212-228.
- Dowd, J. J. (1975). Aging as exchange: a preface to theory. *Journal of Gerontology*, 30(5), 584-594.
- Dupuis S L, Smale B. J. (1995). An examination of relationship between psychological well-being and depression and leisure activity participation among older adults. *Society and Leisure*, 1867-92.

- Duyan, V., & Gelbal, S. (2013). Yaşlılara yönelik tutum ölçeği'nin bir grup üniversite öğrencisi üzerinde Türkçe ye uyarlama çalışması. *Turkish Journal of Geriatrics/Türk Geriatri Dergisi*, 16(2): 202-209.
- Edmondson, D.; Park, C.L.; Blank, T.O.; Fenster, J.R. (2008). Deconstructing spiritual well-being: Existential well-being and HRQOL in cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 17, 161-169.
- Faber, M. von (2002). *Maten van succes bij ouderen*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Featherstone, M., Hepworth, N. (1996). Images of positive ageing. A case study of Retirement Choice Magazine. In *Images of Aging. Cultural Representations of Later Life*; Featherstone. M., Wernick, A., Eds.; Routledge: London, UK, 29-48.
- Fung, H. H., Carstensen, L. L. & Lang, F. R. (2001). Age-related patterns in social networks among European Americans and African Americans: implications for socioemotional selectivity across the life span. *International Journal of Aging and Human Development*, 52(3), 185-206.
- George, L.K.; Kinghorn, W.A.; Koenig, H.G.; Gammon, P.; Blazer, D.G. (2013). Why gerontologists should care about empirical research on religion and health: Transdisciplinary perspectives. *Gerontologist*, 53, 898-906.
- Gilleard, C.; Higgs, P. (2009). Aging without agency: Theorizing the fourth age. *Aging Ment. Health*, 14, 121- 128.
- Havighurst, R. J. & Albrecht, R. (1953). *Older people*. New York: Longmans, Green.
- Havighurst R.J. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, 1, 8- 13.
- Havighurst, R.J. (1963). Successful aging. In Williams, R.H., Tibbits, C. & Donahue, W. (eds), *Processes of aging: Social and psychological perspectives*. Vol.1. New York: Atherton Press, 299-320.
- Herzog A R, Franks M M, Markus H R, Holmberg D. (1998). *Activities and well-being in older age: Effects of self-concept and educational attainment*. *Psychol Aging*, 13:179-185.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Huber, M., Van Vliet, M., Giezenberg, M., Winkens, B., Heerkens, Y., Dagnelie, P. C., & Knottnerus, J. A. (2016). *Towards a 'patient-centred' Operationalisation of the new dynamic concept of health: a mixed methods study*. *BMJ Open*, 5: e010091.
- Kalınkara, V. (2011). *Temel Gerontoloji Yaşlılık Bilimi*. Ankara: Nobel Yay.

- Keith, J, Fry, C.L., Ikels C. (1990). Community as context for successful aging. In: Sokolovsky J, editor. *The cultural context of aging: world-wide perspectives*. New York: Bergin & Garvey; 245- 61.
- Koenig, H. G., Larson, D. B., Matthews, D. A. (1996). Religion and psychotherapy with older adults. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 29, 155- 184.
- Komba, M. M., and Lwoga, E. T. (2020). Systematic Review as a Research Method in Library and Information Science. In *Handbook of Research on Connecting Research Methods for Information Science Research*, IGI Global, 80- 94.
- Kristeller, J.; Sheets, V.; Johnson, T.; Frank, B. (2011). *Understanding religious and spiritual influences on adjustment to cancer: Individual patterns and differences*. *J. Behav. Med.*, 6, 550- 561.
- Kutsal, Y.G. (2007). Yaşlanan dünyanın yaşlanan insanları. *Yaşlılıkta Kaliteli Yaşam* içinde. Hacettepe Üniversitesi Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi (GEBAM), Ankara.
- Lang, F. R. (2000). Endings and continuity of social relationships: maximizing intrinsic benefits within personal networks when feeling near to death. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 155- 182.
- Ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport (2011). *Gezond ouder worden in Nederland*. Den Haag: Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu.
- Moody, H. R. (2002). A life course perspective on aging. 289-316, In Moody, H. R. (Ed.), *Aging: concepts and controversies*. California: Thousand Oaks.
- Musick, M. A, Traphagen, J. W., Koenig, H.G., Larson, D. B. (2000). Spirituality in Physical Health and Aging. *Journal of Adult Development*, 7, 73-86.
- Ormel, J., Lindenberg, S.M., Steverink, B.J.M. & Verbrugge, L.M. (1996). Welbevinden en de theorie van de sociale produktiefuncties. In G.I.J.M. Kempen & J. Ormel (eds.), *Dagelijks functioneren van ouderen*, 117-135. Assen: Van Gorcum.
- Pieper, J., Uden M. Van (2005). Religie en coping in de geestelijke gezondheidszorg. *Gedrag & Gezondheid*, 33/3, 144-153.
- Prinsen, C. A. C., & Terwee, C. B. (2019). Measuring positive health: For now, a bridge too far. *Public Health*, 170, 70-77.
- Rowe, J.W. & Kahn, R.L. (1987). Human aging: usual and successful. *Science*, 237 (4811), 143-149.
- Rowe, J.W.; Kahn, R.L. (1997). Successful aging. *Gerontology*, 37, 433-440.
- Sadler, E.; Biggs, S. (2006). Exploring the links between spirituality and ‘successful ageing’.

- J. Soc. Work Pract.* 20, 267-280.
- Steverink, N. (1996). Succesvol ouder worden, een productiefunctie benadering. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 2, 29-34.
- Steverink, N. (2002). Sociale relaties van ouderen. In: *Handboek Psychologie van de Volwassen Ontwikkeling en Veroudering*. Schroots, J. J. F. (ed.). Assen: Koninklijke Van Gorcum, 413- 432.
- Steverink, N. (2009). Gelukkig en gezond ouder worden: welbevinden hulpbronnen en zelfmanagementvaardigheden. *Tijdschrift voor Gerontologische Geriatrie*, 40, 244-252.
- Stock, J.; Schofield, P.; Docking, R.E. (2017). *What is Positive Ageing? In International Handbook of Positive Ageing; Docking. R.E., Stock, J., Eds.*; Routledge: Oxford, UK, 5- 15.
- Tufan, İ. (2016). *Antik Çağ'dan günümüze yaşlılık ve yaşlanma*. Ankara: Nobel.
- Tufan, İ. (2018). *Gerontolojik Söyleşiler*, Ankara: Nobel.
- Van Tilburg, T.G., Aartsen, M.J. & Knipscheer, C.P.M. (2000). Gevolgen van veranderingen in fysiek functioneren voor het persoonlijk relatienetwerk bij het ouder worden [Effects of a change in physical Capacity on the personal network among older adults]. *Tijdschrift Voor Gerontologie en Geriatrie*, 31, 190-197.
- Van Tilburg, T.G. (2005). Gesloten uitbreiding. Sociaal kapitaal in de derde en de vierde levensfase. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Westerhof, G. ve Bohlmeijer, E. (2010). *Psychologie van de levenskunst*. Amsterdam.
- Williams, R.H. & Wirths, C.G. (1965). *Lives through the years: Styles of life and successful aging*. New York: Atherton Press.
- Wong, P. T. P., Fry, P. S. (eds.) (1998). *The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woodhouse, K. W., Wynne, H., Baillie, S., James, O. F. W., & Rawlins, M. D. (1988). Who are the Frail Elderly? *Quarterly Journal of Medicine*, 68 (225).
- Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. *Social Sciences Research Journal*, 7, 102-113.



Some Theoretical Approaches in Successful Aging Process

Dilek Bal Koçak

Extended Abstract

An individual's definition of old age varies from social and scientific perspectives. When is an individual called "old"? A 99-year-old may still feel young and vibrant, while someone in their early 60s may feel that they have the health and vitality of a 75-year-old. The sense of old age is made up of a wide range of perceptions. Today's diverse and multicultural societies are more heterogeneous than homogeneous (Woodhouse et al., 1988: 505-506). When people talk about old age or aging, they usually refer to the chronological age of the individual (Dohmen & De Lange, 2006). While the World Health Organization (WHO) took the age of old age as 60 years in the 1970s, today 65 years, which is accepted as the retirement age by industrialized countries, is accepted as the limit of old age (Kalınkara, 2011). Although chronology plays an important role in the definition of old age, it may be insufficient to define old age only in terms of age. Although studies on the concept of aging vary, the fact that individuals mature chronologically, physically and spiritually cannot be ignored. The question of how to ensure successful aging for the welfare, happiness and health of the elderly in the process of maturation is seen as the main issue to be addressed in this study. It should not be ignored that each individual is different and that the process of coping with old age may also differ. In order to understand the problems and needs of the elderly population in the process of successful aging and to find appropriate solutions to them, it is necessary to understand the structure of elderly individuals. This study aims to explain the positive progression processes of aging in Turkey and in the world through theories. By including theories about the emotions and experiences encountered during the aging process, it is aimed to emphasize that activity, socialization or emotional relationships may have different interactions on the individual during the aging process. For example, it is seen that different and radical changes in the life experiences and personal life process of older people, such as health problems or being dependent on others, are effective. It is known that psychological, spiritual and physical health is an important factor in the processes of these changes. Studies support that when people are spiritually and psychologically well and feel happy, this has a positive effect on physical well-being (Koenig et al., 1996; Musick et al., 2000). Being free from

psychological distress keeps the individual physically fit, balanced and safe. The relationship between mental and physical well-being is scientifically confirmed (Pieper & Uden, 2005). In this context, it is thought that physical health has a direct impact on the spirituality and meaning of life of elderly individuals. Creating meaning about the situations or processes experienced is linked to giving meaning and coping with stressful life events.

Scientific research shows that people who evaluate life in a positive way can make better sense of life events (Westerhof & Bohlmeier, 2010). Many theories have been put forward for older individuals to experience this meaningful process as a positive transition. In this study, among these theories, "Activity Theory"; "Separation Theory"; "Selection, Optimization and Trade-off Theory" and "Socioemotional Selectivity Theory" developed in the context of "Successful Aging" are included. When the literature was examined, it was found that studies on old age or successful aging were included, but not in terms of theories. Theories help researchers to understand concepts more easily, contribute to the creation of future research, contribute to the visualization of the actual relationship observed between concepts, and define the cause-and-effect relationship between variables (Yener, 2018). A systematic review method was adopted in the study. This method involves the systematic analysis of comprehensive research inspired by a social problem (Komba & Lwoga, 2020). Based on the increase in the elderly population, which is a social reality, it is thought that this study will increase studies and interest in the field.

Much research is concerned with successful aging, healthy aging, positive aging or other positive expressions of aging. The concept of 'successful aging' is open to interpretation. Baltes and Baltes (1990) define successful aging as the successful adaptation of individuals to changes in the aging process. Havighurst (1963) and Keith et al. (1990) define successful aging as achieving individually determined goals and being satisfied with one's own life. In these studies, it is emphasized that adapting to changes or difficulties in the aging process and being satisfied with one's own life by achieving goals are effective in successful aging.

It is seen that spirituality and/or faith contribute to positive aging in helping older individuals cope with difficulties, providing social support and opportunities to participate in society, and increasing peace (Edmondson et al., 2008; Kristeller et al.; Tufan, 2016: 4). In this regard, George et al. (2013) explained how religion, spirituality and/or faith can support communities and reduce the feelings of loneliness and social isolation experienced by many older adults and give them a sense of meaning in their lives. It is thought that the activities they will include in their lives to overcome this isolation will also provide positive support.

Rowe and Kahn (1997) see social activities in old age as a necessity for successful aging. The main idea of this approach is that ordinary aging focuses on losses in life, whereas

successful aging is associated with not being characterized by these losses. In the perception of so-called ordinary aging, older individuals who have always worked all their lives and suddenly have to give up their profession after retirement are engaged in something to satisfy themselves both psychologically and spiritually. When retired, it is possible for the retiree to lose a goal, i.e. status. This loss can be compensated by a new goal, such as volunteer work. When pursuits that are difficult to benefit from and difficult to attain become more difficult to attain, it is possible that people give up on their goals and turn to another, possibly more easily attainable goal (Ormel et al., 1996; Steverink, 1996). Continuous active engagement in old age or retirement, adapted to health and psychological conditions, will help to avoid the idea of being an “unskilled individual”. There are many different views on how physical (vision, hearing, activities of daily living, mobility) and cognitive (language, limitations in thinking or memory, perception, depression, dementia) functions (Ministerie van VWS, 2011) affect health in the process of happy and peaceful aging. Baltes and Baltes (1990) emphasize adaptation in the recovery process when the health of older people is poor. Rowe and Kahn (1987) argue that good health is a prerequisite for happy aging.

Various studies show that different aspects of successful aging can be distinguished (Brandtstädter & Rothermund, 2002; Baltes & Baltes, 1990; Steverink, 2009; Von Faber, 2002; Williams & Wirth, 1965). For example, Rowe and Khan (1997) define “successful aging” as healthy and successful functioning. Crowther et al. (2002: 615), on the other hand, find this approach insufficient and argue that positive spirituality should be included as a fourth factor for successful aging. As shown in Figure 1, positive spirituality is added to Rowe and Kahn’s model. In recent years, the positive image of aging and old age has been increasingly emphasized. Politics, science and academia have also become interested in “happy aging”, also called “successful aging” (Von Faber, 2002). Over time, gerontologists have been interested in the question of how successful aging can be achieved for the well-being, happiness and health of the elderly by studying psycho-social theories and models (Baltes & Baltes, 1990; Havighurst, 1963; Steverink, 2009; Von Faber, 2002; Williams & Wirth, 1965). In this study, the theories were examined and the following theories, which are considered useful in the process of successful aging, were included:

- “Activity Theory” developed by Havighurst
- “Disengagement Theory” developed by Cumming & Henry
- Baltes and Baltes’ “Selective Optimization with Compensation (SOC) Theory”
- “Socioemotional Selectivity Theory SST” developed by Cartens.

One of the issues to be handled with sensitivity in old age can be seen as the successful aging process. When all the people around the elderly (family, doctor, nurse, grocery store, bus driver, neighbor, spiritual care specialist, etc.) are aware of this, the successful

aging process can progress more positively. An elderly person who has not yet moved into a nursing home can live with positive perceptions during the aging process. Being embraced and loved by their children, neighbors or siblings can leave permanent, safe and peaceful traces in the positive aging process. When the issue of successful aging is approached scientifically, there are many studies, especially in the West. The common point in the studies is that the aging process of elderly individuals is happier and more positive. In old age, which is seen as the last stage of life, it is seen that individuals physically or mentally pass from active to passive state. It is observed that people gradually withdraw from social life as they get older in old age and begin to turn inward. Separation from physical, mental and social life, which develops involuntarily, is accepted as the realities that old age may bring with it. This is in line with Cumming and Henry's (1961) "disengagement theory". According to this theory, the aging process involves "withdrawal". The theory states that older individuals withdraw themselves from both the social structure and society. On the other hand, it has been observed in many studies that the positive effects of social relations of the elderly are mentioned. In some studies, when the categories that give meaning to the lives of elderly individuals are evaluated, it is seen that "social relationships" come to the forefront among the first issues encountered (Debats, 2000; Wong & Fry, 1998). With his socio-emotional approach, Carstensen (1992) states that older people prioritize social relationships, concentrate on values that are approached with sincere love, and as they age, they have difficulty in receiving love and approval from new social relationships. Baltes and Baltes (1990) suggest that older people need to play a more active role in order to age happily. In fact, the Activity theory, which overlaps with this theory, reveals that the more active a person is, the greater his/her happiness (Havighurst & Albrecht, 1953). In this context, the focus of the theory is on the social and physical barriers that limit older people in social interactions.

The theories presented in this study provide a theoretical framework within which groups communicating with and caring for the elderly can conduct research on the goals, desires and aspirations of the elderly in their daily lives through an approach to successful aging. Services for the elderly in Turkey can be listed as social support services, home care, nursing home care, support services for the elderly who are alone at home, services provided by private organizations and services provided in hospices. Accordingly, it is possible to support these institutions, which mainly work with elderly people, to gain awareness of the successful aging process and to identify or understand their needs, goals, demands and wishes in daily life. It is suggested that such theoretical approaches should be utilized in the formation of practical and permanent solutions in accordance with the changes and expectations of such theories, especially for the socialization of elderly people living alone to activate the successful aging process. It is thought that the described approaches will make a useful contribution to the gerontological or general psychological fields of studies on the aging period, at least in terms of basic theories.

ÇEVİRİLER
TRANSLATIONS

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ
DİNİMİZİN İZLENİMİ VE İZLENİMLERİNİN İZLENİMİ
مجلة بحوث التربية الدينية التركية

İLKEL KABİLELERDE VE BAZI DİNLERDE KABUL TÖRENİ*

Elif ÜSTÜNDAĞ**

E-mail: elifustundag35@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0170-5081>

Citation/©: Sümer, N. (2023). *İlkel kabilelerde ve bazı dinlerde kabul töreni.*

Çev. Elif Üstündağ. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 259-274.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1393621>

Öz

Kabul töreni, belirli bir yaşa gelince herhangi bir gruba veya topluma katılması için kişiye uygulanan ritüelleri ifade eder. Uygulanma yöntemleri değişse de bu tören, ilkel veya gelişmiş neredeyse her toplumda görülür. Amaç, bireylerin topluma eğitsel, dinsel veya mitsel anlamda alışmalarını sağlamaktır. Yazısız toplumlarda bu törenler, dinsel içerikle yüküldür. İlkelerde kabul töreni, genç kız ya da erkeklerin çocukluktan kurtulup kabilenin yetişkin bireyi kabul edildiği ergenlikte gerçekleşir. Bu tür törenlerde gençler bazı zorlu testlere tabii tutulur. Topluma kabulü hak etmek için sınanmak zorunludur. Bazı ilkel kabilelerde kabul töreni, kişinin koruyucu ruhla ilişkiye girmek için birtakım sınanmalardan geçmesi şeklindedir. Bunu başaran genç, kabile tarafından isim alarak üyelik ve aidiyet kazanır. İleri toplumların dinsel geleneğinde kabul törenleri ise sembolik niteliktedir. İlkelerin bedensel acı çekme biçimindeki kabul törenleri, gelişmiş toplumlarda manevi hazır oluş şeklindedir. Hinduların Upanayana, Yahudilerin Bar/Bat Mitzva ve Hristiyanların vaftiz ritüelleri tipik üyeliğe kabul törenlerini ifade eder.

* Orijinal makale künyesi: Sümer, N. (2018). Initiation ceremony in primitive tribes and some religions. *Dini Araştırmalar* 21(54), 61-80.

** Yüksek Lisans Öğrencisi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

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

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

Çalışma önemli bir toplumsal ritüel olan kabul töreninin ilkel ve bazı gelişmiş toplumların dinsel geleneğinde nasıl gerçekleştiğini ele almıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinler Tarihi, İnisiasyon, Ritüel, Ergenlik, İlkel kabile.

Özet

Bu çalışma hem ilkel kabilelerde hem de medeni toplumlarda kabul töreninin nasıl meydana geldiğini ayrıca medeni toplumların dini geleneklerinde kabul töreninin nasıl uygulandığını derin bir yaklaşım ve karşılaştırma metodu ile birlikte açıklamayı hedeflemektedir. Kabul töreni, kişinin kendi toplumunda yaşayabilmesi için geçmesi gereken önemli bir eşiktir. Kabul töreni hemen her toplumda kolay olmasa da bireyler belirli bir yaşa ulaştığı zaman toplum tarafından kabul edilmeyi beklerler. Çünkü çocukluktan yetişkinliğe, acemilikten ustalığa ve bireysellikten toplumsallığa geçiş belli bir bedel gerektirir. Toplum birinin ne kadar hazır olduğunu bilmeyi ister. Bu sebeple, bir kişinin kültürden kültüre farklılık gösteren bazı çilelerden geçmek zorunda olduğu ve bu çilelerin fiziksel, zihinsel veya psikososyal nitelikte olduğu vurgulanmaktadır. Tüm bu süreçleri geçmek, kişinin geleneksel, dinsel, büyüsel ya da efsanevi olan toplumsal bileşenleri kucaklayarak kabul ettiği anlamına gelir. Bu sebeple toplum, üyelerine kabul töreni boyunca zorluklardan uzak kalmalarına yardım etmek için rehberlik etmeyi ihmal etmez.

İlkel kabileler belirli bir üretim sistemine sahip değildir ve toplayıcılık, avcılık, balıkçılık yaparak geçinirler; ayrıca onlar herhangi bir inanç sistemine, belli bir sisteme, kutsal kitaplara ve kurucuya sahip değildirler. Kabile üyelerinin kendi dininden herhangi bir diğer dine geçmeleri yasaktır. İlkel kabilelerde ataların ruhlarını anmak, doğa olaylarını kontrol etmek ve yüce bir yaratıcıya sahip olmak gibi bazı inançlar vardır. İlkel kabilelerdeki törenler ayrıca bazı inanç sistemlerinde de yer almaktadır. Kabul töreni, ister ilkel ister medeni olsun, diğer birçok toplumda da iyi bilinen bir ritüeldir. Birçok toplumda bir ergene hayatı ve kabul törenini anlatmak zor olduğu gibi, her şeyi kendi başına kavramasını beklemek de zordur. Eğer toplumlar yaşam tecrübelerini gelecek nesillere aktaramazlarsa yok olmakla karşı karşıya kalacaklardır. Çünkü varlıklarını devam ettirmelerinin tek yolu üye sayılarına sahip olmaktır. Toplum ise tek başına dünyaya gelmek için yeterli değildir. Nesiller kültürel iletişim ile yaşamaya devam ettiği için gelenek, görenek, folklör ve dini tecrübelerin gelecek nesillere aktarılması gerekir. Bu çerçevede kabul töreni hem bir hafıza hem de davranışsal örneklerin aktarımıdır. Bunlara ek olarak kabul töreni özellikle dini ve efsanevi yönlerden pedagojik bir eğitimidir. Kabul töreni ilkel kabileler tarafından daha çok bedensel parçalara odaklanır ve bu uygulama özellikle beden gücünün meydana çıktığı bir uygulamadır. Kabul töreni sırasındaki şiddetin yoğunluğu bu gerçeği ortaya koyar. Sünnet, diş çıkarma, bedensel yaralanma ve alışılmış yaşam pratiği ilkel toplumlar

tarafından uygulanan bazı zorlu süreçlerdir. İlkel kabilelerin doğasında bu gibi törenlerin olduğu ve doğal olarak miras yoluyla alındığı tahmin edilmektedir. Doğanın kendisi zor bir alan olduğu için, zor ve zalim doğa şartlarına alışmanın tek yolu adayların belirli bir geçiş sürecinden geçmesini gerektirmektedir. Bu durum, ilkel kabilelerdeki kabul töreninin zorlu sınavlarla dolu olmasının sebebidir. Dağlık, ormanlık ve çöl gibi zor coğrafi şartlarda yaşayan bireyler hayatta kalmak için bazı eğitimler almak zorundadır. Bu bağlamda ilkel kabileler fiziksel ve ruhsal eğitimin tüm türlerini kabul törenleri vasıtasıyla üyelerine aktarır.

Uygar toplumlar, ilkel kabilelerde olduğu gibi sert yaşam koşullarına sahip değildir. Uygar toplumlardaki yerleşik hayat ve gelişmiş yaşam şartlarından dolayı üyeler yumuşak ve nazik geçiş törenlerine sahiptir. Bu gibi toplumlarda şiddet içerikli törenlerin sayısı azaltılmıştır. Bireylerin üyeliğe kabulü, çoğunlukla sembolik kabul törenleri vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Uygar toplumlarda fiziksel güce odaklanma ve onu test etme yerine bireyler daha fazla eğitimsel, dinsel ve mistik bilgi ile donatılırlar. Sembolizm yüklü törenler, kişinin çocukluktan çıkıp yetişkin olacağı bir festivale dönüştürülmeye çalışılır. Sonuç olarak, ilkel kabileler ve uygar toplumlar törenlerin nasıl uygulandıkları hakkında farklılaşsa da, kabul törenlerinin sebebi konusunda hemfikirdirler. Çalışma, ilkel kabilelerde topluma kabulün bir parçası olan kabul törenlerini ve ayrıca bazı dinlerdeki kabul törenlerini ele almaktadır. Hem ilkel hem de uygar toplumlardaki bireyler, sosyalleşmeleri gereken bir süreçten geçerler. Çocukluktan yetişkinliğe, çıraklıktan ustalığa ve bireysellikten toplumsallaşmaya geçiş aşamasında buna uygun olarak gerçekleşen bazı törenler vardır. Kültürden kültüre törenler farklılaşsa da amaç bireyleri yaşama hazırlamaktır.

Giriş

Bu çalışma, ilkel kabilelerde topluma kabulün bir parçası olan kabul törenlerini ve ayrıca bazı dinlerdeki kabul törenlerini ele almaktadır. Hem ilkel hem de uygar toplumlardaki bireyler, sosyalleşmeleri gereken bir süreçten geçerler. Çocukluktan yetişkinliğe, çıraklıktan ustalığa ve bireysellikten toplumsallaşmaya geçiş aşamasında buna uygun olarak gerçekleşen bazı törenler vardır. Kültürden kültüre törenler farklılaşsa da amaç bireyleri yaşama hazırlamaktır. Dolayısıyla bu çalışma hem ilkel kabilelerde hem de uygar toplumlarda kabul törenlerinin nasıl gerçekleştiğini bunlara ek olarak uygar toplumların kabul törenlerini dinsel geleneklerinde nasıl uygulandığını derin bir yaklaşım ve karşılaştırma metodu ile dikkatli bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir.

1. Kabul Töreni

Kabul töreni, bireyler için bir topluluğa ya da topluma kabul edilme sürecidir. Bu yönüyle kabul töreni, bireyler için yaşamın yeni bir aşamasını temsil eden bir isimdir. Belirli bir süre sonra bireyler, güçlü bir şekilde yerleşmiş bazı gelenek, görenek ya da kurallar nedeniyle yaşadıkları hayat tarzını değiştirmeye çalışırlar. Bu sebeple, topluma katılmak, toplumun

bir üyesi olmak ya da toplumun bir parçası olmak için bazı geçiş törenlerine ihtiyaç duyulacaktır. Bu törenler bireylerin hem dünyevi hem de dini bilgileri kavramalarını sağlayarak onları içinde yaşadıkları topluma hazırlamayı hedefler (Sharpe, 2000, s. 94; Eliade, 1975, s. 2).

Kabul törenlerinin yapısı toplumdan topluma farklılaşsa da önemli bir geleneksel, mitsel ve dinsel uygulamadır. Kralların ve rahiplerin kutsanması, gizli topluluklara üye olunması veya toplumun olgun bir bireyi haline gelmesi ya da toplulukta üstat veya şamanist olmaya terfi edilmesi hep bu uygulamanın kapsamına giren süreçlerdir. Bu tören ister ilkel ister medeni olsun hemen hemen her toplumda görülür. Bu törenler özellikle yazının olmadığı dönem boyunca Tanrı ya da tanrılarla yakından ilişkilendirilmiştir Bundan dolayı, kabul törenleri din ile sembolize edilen bir uygulamadır (Burkert, 1999, ss. 22-23; Guenon, 2003, ss. 201-208).

2. İkel Kabilelerde Kabul Töreni

Belli bir üretim sistemi olmayan, toplayıcılık, avcılık ve balıkçılık ile geçimlerini sağlayan ilkel kabilelerin herhangi bir inançları, sistemleri, kutsal kitapları ve kurucuları da yoktur. Kabile üyelerinin kabilenin dini dışında başka bir dine geçmeleri yasaktır. İkel kabilelerde, ata ruhları ve doğa olaylarını kontrol etme ve yüce bir yaratıcıya sahip olma gibi bazı inançlar vardır. Dinka, Ga, Maori ve Bariba bunlardan bazılarıdır (Adam, 2005, ss. 51-52).

Kabul törenleri ilkel kabilelerde sıradan bir ritüeldir. Törenler, genç erkekler ve genç kızlar yetişkin olduğu zaman ve ergenlik çağına girdikleri zaman uygulanır. Sosyal, dinsel, mitolojik ve büyüsel yaşamın bir parçası olan, katılımcılarının genellikle 6-10 veya 8-12 yaş arası çocukların olduğu bu törenlerde çocuklar büyücüler, şamanlar ya da yaşlılar tarafından tören alanına getirilir. Daha sonra çocuklara törenin içeriği ve geçilmesi gereken zorlu sınavlar gibi bazı kurallar hatırlatılır. Törenin faaliyetleri içerisinde günlerce, bazen aylarca süren zorlu uygulamalar yapılır; oruç tutmak, cinsel deneyimleri öğrenmek, cesaret sınavlarından geçmek ve hatta işkence yapmak çocukların yaptığı uygulamaların sadece birkaçıdır. Dahası, yeni bir aşamaya geçişin işareti olarak maske takarak dans etmek, vücutlarına dövme yaptırmak, dişlerini kırmak, sünnet olmak ve yeni bir isim almak tören boyunca çocukların yaptığı diğer uygulamalardır. Tüm işlemler tamamlandıktan sonra törene katılan aday yetişkin olarak topluluğun bir parçası olmaya hak kazanır, ancak kızlar erkeklerle kıyasla topluluğa daha kolay kabul edilebilir. Bunun yanında dişleri sivirtmek, siyaha boyamak, sünnet olmak ve kulak delmek ilkel toplumdaki kızların uygulaması gereken kurallardan bazılarıdır. Gençlerin tam üye olabilmek için kendilerini kanıtlamaları gerekmektedir. Örneğin ilkel Kuzey Amerika Kızılderililerinde gençler tam üye olabilmek için koruyucu ruh ile ilişkiye girmek zorundadırlar ve başarılı bir şekilde bu testi geçen gençler yeni bir isim kazanırlar ve daha sonra ritüellerden geçerler (Sharpe, 2000, s. 94; Örne, 1971, ss. 75-76; Campbell, 1995, s. 319).

Acı, kabul törenlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Sünnet, diş çektirme, yaralarını yakma ve sopa ile vurulma gençlerin karşılaştığı acılardan bazılarıdır. Bu acıyla nasıl mücadele edeceğini bilen birey, önceki fiziksel görünümünün yok olacağını farkındadır. Hayatın yeni aşamasına hazırlanma duygusu acıyı hoş karşılayan bu bireylere güç verir. Örneğin Nijerya'daki yerli Bariba kabilesi, bir bireyin demir çubuklarla dağlanmasını oldukça cesurca bulur. Bu yerli kabiledaki insanlar acılarını gizler ve bireyin sünnet boyunca acısını göstermesi utanç verici olarak kabul edilir. Bunlara ek olarak, kabul töreni uygulanırken genç erkek acıdan korkmadığını göstermek için sürekli yaşlı adamın gözlerine bakar. Aynı şekilde kadın sünnetinde, onların bağırması için şarkılar söylenir ve tören boyunca dans edilir. Kızlar erkekler kadar güçlü ve acıya dayanıklı olduklarını göstermeyi isterler. Bariba kültüründe kabul töreni boyunca acı çekmenin hem erkekler hem de kızlar için ölümden daha kötü bir utanç olduğu düşünülür. Dolayısıyla, bu gibi kültürlerde acı çekmek kutsallıktır ve fiziksel acı bireyi olgunlaştırırken ayrıca toplumsal aidiyet duygusunu da güçlendirir. Topluluk, kabul töreni sırasında bireye acıyı bir şekilde anlatarak yetişkin olmaya hazırlanmasına yardımcı olur. İlkel kabilelerde acı çekmenin bir erdem olarak gösterge olması bu anlamda birey için önemli bir destektir (Breton, 2005, ss. 197-198).

Endonezya'da bir ilkel kabile olan Ache kabilesi, ergenlik çağındaki gençleri kabilenin tam üyesi kabul ettiği zaman gençlere bazı şiddetli acı verici teknikler uygular. Ergenliğe geçiş boyunca sırtlarına dövme yaptırmaları istenen gencin sırtında bu işlem uygulanırken, acı neredeyse sırtını yırtacak kadar ağır koşullara sürükler. Dövmeyi yapan kişi, bireyin sırtında dövme için doğru yeri hesaplamayı tahmin etmek için bireyin sırtını taş ile kazımaya başlar. Dövmeyi yapan kişi tüm gücünü kullanarak bu işlemi yerine getirir ve on yatay on dikey çizgi çizer ve sırt üzerinde işlem uygulanırken, büyük utancın belirtisi olduğunu bildikleri için gençler asla acılarını göstermez ve bazı durumlarda acı bayılına kadar devam eder. Böylece kendilerini cesaretli bir genç olarak ispatlamış olurlar. Gençler, tüm süreçlerin bir geçiş dönemi olduğunun ve tüm acılarla başa çıkabilecek yeteneklerinin olduğunu ispatlamak zorunda olduklarını farkındadırlar ve topluma kabul edilmek için tüm gerekliliklerin tamamlanması gerektiğini kabul ederler. Tören, gençlerin öğrenmesi için bir tür yöntemdir, bu nedenle kabul töreni genç erkeklerin zinaya adım atmasını sağlayan pedagojik bir eğitim olduğu ifade edilebilir (Breton, 2005, ss. 197-199).

Kanada'nın Vancouver Adası'nda yaşayan Aht Kızılderilileri, kız çocuklarını kabile üyesi olarak kabul ederken bazı zorlu koşullar uygular. Kızlar ergenlik çağına geldiği zaman hasır bir paspasa sarılır ve evin güneş görmeyen koridorunda tutulur ve kafesi andıran bu yerde yemek yemelerine izin verilmez fakat su içmelerine izin verilir. Kız bu durumda ne kadar uzun süre kalırsa hem ailesinden hem de toplumdaki o kadar fazla saygı görür. Bununla birlikte, kızın ateş veya güneş ışığı görmesi durumunda hem toplum hem de ailesi tarafından bir kınama ile karşılaşır ve bu durum itibar kaybına sebep olur. Bir diğer yandan Aht Kızılderilileri gibi Alaska Eskimoları Koniag da genç kızları ergenlik çağına kadar karanlık ve izole edilmiş bir kulübede saklarlar ve bu süre altı ay olarak kabul edilir. Ancak Guyanese

Kızılderilileri kızları bir kulübe içerisine koyduktan sonra üzerlerine karıncaları bırakırlar, buradaki amaç onlara şiddet uygulamak değil, toplumun bir üyesi olmadan önce sınanmalarını sağlamaktır. Koniag, Aht ve Guyana yerlileri tüm bu yöntemleri zorlayıcı bulsalar da toplumdaki dışlanmamak için uygulanan bu çilelere dayanmaktadırlar. Aslında test süresi boyunca acı, şiddet ve psikolojik gerilimden müzdarip olan gençler, toplumun gelenek ve göreneklerine ters düşmemek için ritüelleri gençliğe adım atmanın anahtarları olarak görmekteydiler (Frazer, 2004, ss. 214-216).

Mandan, kabul töreni için sert bir şekilde hazırlanan ilkel Amerikan yerli kabilelerinden biridir. Aday, bu törenden önce üç gün üç gece uykusuzluğa ve dört gün boyunca oruca zorlanır. Daha sonra aday süzülerek töreni yöneten kişinin önüne gelir ve artık acı çekmesine bile gerek kalmayan bu kişinin sırtına, omuzlarına, göğsüne, kalçalarına ve dizlerine şişler geçirilir. Daha sonra başka birisi onun derisini bıçak ile kaldırır ve yarayı tuzlar. Amaç adaya daha fazla acı çektirmektir. Bir diğer görevli tuzun kaldırıldığı noktaları tekrar şişler. Adayın başından uzatılan bir ip şişlere bağlanır ve adaya daha fazla acı vermek için bu ipler yukarıya doğru çekilir. Dakikalar boyunca devam eden tüm bu acılı uygulamalar sırasında aday dayanmaya çalışır. Çünkü bu acılı süreçlerin kendisini olgunlaştıracağı ve toplumun değerli bir üyesi haline getireceğini bilmektedir. Mandan kabilesindeki bu şiddet içerikli ritüel zorlu bir eğitim uygulamasıdır. Kişi için belirli bir zorluk aşamasına sahip olan bu tören, adayın fiziksel olarak güçlenmesini amaçlamaktadır. Bu kabiledede güçlü bir beden, toplumun saygısını hak eden bir başarı anlamına gelmektedir (Breton, 2005, ss. 197-202).

Kanada'da yaşayan Shushwaps olarak adlandırılan bir kabile, şaman olmak için bir kabul töreninden geçmek gerektiğine inanır. Bu sebeple Shushwaps'lar gençleri olgunlaşmaları ve şaman adayı olmaları için bir dizi çileli sınavdan geçirirler. Bu geleneğe göre, bir adayın kadına dokunmak için kabul kazanması için ergenlik çağı boyunca dağlarda yaşaması ve zorlukların üstesinden nasıl geleceğini öğrenmesi gerekir. Kişi, dağda bir kulübe yapar, burada terlemeyi ve geceyi geçirmeyi hedefler. Aday gece boyu dans eder, vücudu buharla arınır ve sabah köye geri döner. Bu süreç, aday arzu ettiği hayvanın koruyucu bir ruh olarak kendisi tarafından yakalandığı bir rüya görene kadar devam eder. Günler süren bu zorlu görev bazen yıllarca sürebilir. Fakat hayvan rüyada görüldüğü zaman aday sarhoş gibi hisseder ve halihazırda rüyayı gören ve zorlu sınavı geçen aday böylece koruyucu ruh vasıtasıyla şamanlar arasına üye olarak kabul edilir. Dahası, Shushwaps'ın inancına göre usta şaman olmayı başaran kimse artık ok ve kurşundan zarar görmez. Hatta eğer aday yaralanırsa, yara dışı doğru değil içe doğru kanar. Midesinin içine kan dolar fakat kişi kanı tükürerek kendisini hemen iyileştirebilir. Benzer kabul töreni bazı Afrika kabileleri arasında da görülmektedir. Buradaki ritüel, bir hayvan tarafından temsil edilen birisinin daha sonra sünnet edilmesidir. Usta, acemileri sünnet ederek kendini ispatlayacaktır. Bir anlamda, üye olarak kabul edilen bir kişi sünnet yaparak bir hayvanı öldürmüş sayılır. Bu tören adayın olgun bir birey olarak topluluğa katılmasını sağlar. Bu uygulama hem Kanada'da

hem de Afrika'da şamanı hem fiziksel hem de ruhani bir usta haline getirmektedir. Bireyin uzun zaman boyunca buhar ile terlediği ya da sünnet edildiği kulübede yaşamak onlar için fiziksel bir sınavdır. Hayvan ruhunu yakalamak gibi mistik boyutlar ise bu ritüelin ruhani yönüdür. Bütüncül bir yaklaşım olarak kabul töreni özünde bir şaman olmak için hem çok yönlü hem de dini bir uygulamadır. Bu sayede insanlar kendilerini toplumun asli bir üyesi olarak görürler. Bu yönüyle kabul töreninin çerçevesi önemli bir uyum ya da adaptasyon sürecidir (Eliade, 1999, ss. 127-128; 2001, s. 135).

Avustralya yerlilerinden biri olan Kurnai halkı, çocukların annelerinden ayrılmaya hazırlandıkları bir ritüele sahiptir. Bu kabul töreninin amacı, kız ve erkek çocuklara yetişkin olma hissini vermektir. Anneden ayrılmanın çocuklar için çok zor olduğu bilindiği için çocuklar bu ritüele önce psikolojik olarak hazırlanır. Kurnailer bu töreni basit konseptte uygular. Tören boyunca anneler adayların arkasında oturur. Bu uygulamanın ustaları olarak düşünülen yetişkin erkekler, anneler ve onların çocukları arasında bir boşluk çizgisi oluşturur ve bu sırada anne ve adaylar ellerini uzatarak birbirlerine ulaşmaya çalışırlar. Ellerini birbirlerine uzatma anı ayrılığın gücünü temsil eder. Daha sonra adaylar ellerini birkaç kez gökyüzüne açar ve Tanrı'ya dua ederler. Eğer adayların duası Tanrı tarafından kabul edilirse, o zaman kabul töreni tamamlanır. Daha sonra adaylar hiç kimsenin onları göremeyeceği kutsal mabede götürülürler. Daha sonra adaylar mabette sırt üstü uzanır ve ellerini çapraz şekilde göğüslerinin üzerine koyarlar. Bu durumdayken adaylar dışarıdaki hiçbir şeyi duyamaz ve göremezler. Bundan sonra adaylar hep birlikte şarkılar söyleyerek uyurlar ve ertesi gün kabilenin yetişkin bir üyesi olurlar. Bu çilelerden sonra Kurnai kabilesi, adayı kabilelerinin usta bir üyesi olarak kabul eder. Bu ritüel, genç erkek ve kızların özgüven kazanması ve bağımsız bireyler olması açısından Kurnai için çok önemlidir. Çocukların annelerinden ayrılmasıyla başlayan ilk fiziksel ayrılık manevi bir ayrılıkla son bularak tören uygun bir şekilde tamamlanmış olur (Eliade, 1975, s. 7).

Kenya'nın yerleşik halklarından biri olan Kikuyu halkı, kabul törenini çok önemli bulan etnik bir kabiledir. Onlar erkek ve kadınlar için "irua" olarak adlandırılan bir kabul töreni ritüeline sahiptir. Bu törenlerde erkek ve kadınlar sünnet ile sonuçlanan yoğun bir süreçten geçerler. Bu uygulamalarda kadın ve erkek ayrı yerlerde fakat aynı mevsimlerde sünnet olurlar. Sünneti yapacak olanlar bu işte tecrübeli olanlar arasından seçilir. Ritüelde geçilen her aşamadan sonra keçilerin kurban edilmesi sık yapılan bir uygulamadır. Töreni yöneten şef, aday ile bilgilerini paylaşarak onları topluluğun bir üyesi olmaya hazırlamayı amaçlar. Aile, evlilik ve cinsellik konuları ritüelin önemli kısımlarıdır. Ayrıca tören gecesi boyunca erkek ve kızlar dans eder ve çılginca şarkı söylerler. Erkek ve kadınların cinsel organı kesildiği zaman kabul töreni sonlanır. Ancak belirli türden törenler yara iyileşene kadar devam eder. Böylece Kikuyular kabul töreninin her adımında gençlere yardım ederek daha fazlasını öğrenmelerini sağlarlar. Kikuyular'ın gençlere fiziksel uygulamaların yanında bazı teorik bilgiler verdiği gerçeği, diğer yerel kabileler ile karşılaştırıldığında kabul törenlerinde ilerlemiş olduklarını göstermektedir. Birçok yerli kabilede fiziksel şiddet daha

yayımdır. Fakat daha medeni toplumlarda görülebilen aile yaşamı, cinsellik, toplumsal kurallar gibi çok daha gelişmiş bilgiler de kabile üyeleriyle paylaşılmaktadır (Cox, 2005, s. 7805).

Batı Afrika'daki kabul töreni genellikle iki şekilde gerçekleşmektedir. *Epispanik* olarak adlandırılan ve Nijerya, Benin, Togo ve Ghana'da geçerli olan uygulama, bir kişinin kurban olarak kabul edilmesi ve Tanrı ile iletişim kurmasına izin verilmesiyle başlar. Tören hem erkekler hem de kadınlar için düzenlenir. Törene katılan adaylar, fiziksel olarak yeteri kadar güçlü olduklarını kanıtlamak için bazı çileli sınavlardan geçirilirler. Özellikle çocuklar ne kadar iyi görebildikleri, duyabildikleri ve koku alabildikleri konusunda test edilirler. Söz konusu uygulamalar çocuğun doğumundan ergenlik yaşına kadar devam eder. Oradaki inanişaya göre ruhani iletişim kurmanın yolu fiziksel olarak da güçlü olmaktan geçtiği için adaylara aynı zamanda manevi eğitim ve öğretim de verilir. Kabul töreninin ikinci aşaması *allotaktik* olarak adlandırılır. Törenin bu aşamasında adayın kendi başına Tanrı'yı bulması gerekir ve tören boyunca adaya yardım edilmez. Uzun yıllar süren bu uygulama, adayların içinde buldukları beden şeklinin geçici, ruhun ise sonsuz olduğunu kavramalarını amaçlar. Bu ritüelde adaylar reenkarnasyon gerçeği ile karşılaşır. Bu bilgiyi elde eden aday artık topluluğun bir üyesi olmaya hazırdır. Afrika'daki diğer yerli topluluklar gibi Batı Afrika yerli topluluğunun da önemli özelliği Tanrı ile doğrudan iletişim kurmasıdır. Kutsallığı bulmanın dini kültürü tanımlamanın bir yolu olması ilginç bir örnektir. Burada insanların odak noktası beden değil, ruhtur. Tanrı'yı bulmak ve onunla iletişim kurmak üst düzey bir gerekliliktir. Bu toplumlarda Tanrı vurgusu bir yüce gücü kabul etme inancının toplum içinde baskın olduğunu göstermektedir (Kyola, 2013, s. 45; Zahan, 1987, s. 9721).

Bambara ayrıca Afrika'da Mali'de yaşayanların inancının da adıdır. Bambara, tarım kültürü ve ilahi unsurları iç içe geçiren bir felsefeye sahip sofistike kabile inancına sahiptir. Bu inanca göre bir aday, belirli dini ritüelleri yaptığı zaman üyeliğe kabul edilebilir. Bunlar N'domo, Komo, Nama, Kono, Tyiwara and Kore'dir. Bir Bambara erkeği bu altı dini eğitim sürecinden geçmek zorundadır. Bambara kültüründeki temel amaç, adaylara zihinsel, ahlaki ve dinsel farkındalık kazandırmaktır. Örneğin, kabul töreninin ilk ritüeli, adaylara insanoğlunun kökeni ve kader hakkında bazı dinsel bilgiler veren, sünnet ile sonlanan N'domo olarak adlandırılır. Komo olarak adlandırılan kabul töreninin ikinci ritüeli, maskeli dans ederken sosyal diğerkamılığı ve diğer bazı uygulamaları öğretir. Nama ritüeli, erkeklik ve kadınlık; beden ve ruh; güzellik, başarı ve kötülük gibi konular üzerine odaklanırken, Kono'da adaylar beden ve düşünce düalizmine odaklanan dinsel felsefeyi öğrenirler. Kişi Tyiwara ritüelinde hem tarımsal becerileri hem de bununla ilişkili dinsel figürleri öğrenir. Son bir ritüel olarak, Kore'de adaylar reenkarnasyonu anlamaya ve toplumun bir üyesi olmayı hedefleyen hazırlık sürecine tâbi tutulur. Dahası bu ritüelde aday, insan ruhunun ölümsüz fakat bedenini geçici olduğunu idrak ederek toplumun bir üyesi olur. Kişi artık ruhunu kurtarmanın tek yolunun daima kendi toplumunda yeniden dünyaya gelmek olduğunu anlar. Her yedi yılda bir tekrarlanan bu kabul törenleri kişiyi dini topluma

hazırlar. Bambaraların bu törenlerinin onları hem bedensel hem de ruhsal olarak arındırdığı ve toplumun bir üyesi yaptığının kanıtıdır. Dolayısıyla bu tören hem dini hem de eğitimsel bir süreci temsil eder (Landsford, 2004, s. 6; Zahan, 1987, ss. 776-778).

İlkel kabilelerde kabul törenleri ya fiziksel ya da ruhsal olarak gerçekleştirilir. Hemen hemen tüm kabilelerde görülebilen bu durum, kişinin toplumla bütünleşme sürecini hızlandırmayı amaçlar. İlkel kabilelerde yapılan ritüelin, belirli bir inanç sistemi, kutsal metni ve din kurucusu olan medeni toplumlarda da görülmesi konuyu anlamak için önemlidir. Gelişmiş toplumların bu ritüeli nasıl gerçekleştirdiğini anlamak da konu açısından önemlidir.

3. Bazı Dinlerde Kabul Töreni

İlkel kabilelerdeki kabul törenlerine bazı inanç sistemlerinde de rastlanmaktadır. Kabul töreni, toplumun bir parçası olmayı isteyen erkek ve kız çocukları için önemli bir dönüm noktasıdır. Bu tören ile kişi kendisini toplumun bir parçası hisseder. Hint alt kıtasında ortaya çıkan Hinduizm, kabul törenlerini önemli bir olay olarak gören bir inanç sistemidir. Hinduizm'e göre Brahmanlar *atman*; ruhun gizli bilgisine sahip olan din adamlarıdır. Ayrıca üstat Brahmanlardan *asalet ipi* olarak adlandırılan kutsal kordonu alması gerekir. Kabul töreni Hindular tarafından *diksha ya da upanayana* olarak adlandırılır. Özellikle erkek Brahman adayları *asalet ipini* aldıktan sonra kulağına Gayatri'den bir dua fısıldanır. Gayatri, Hindular tarafından Savitra olarak adlandırılan Rig Veda'nın en önemli bölümüdür. Aday, *asalet ipini* asla kafasından çıkarmaz, bunun yanında ipin her bir telini manevi kirlilerden korumaya çalışır. Daha sonra aday bazı secde hareketleri yaparak ritüeli sonlandırır. Hindu erkekler süreci tamamlayarak kasta alınır. Kadınlar için bu gibi törenler yoktur ancak onlar bir Brahman ile evlendiği zaman kasta girme hakkına sahip olurlar. Bu da ataerkil bir dini sistem olan Hinduizm'in erkeğin önceliğine işaret ettiğini gösterir. Brahman gibi iki üst sınıf daha vardır ve bunlar Kshatriya ve Vaisya olarak adlandırılır. Adaylar ayrıca *asalet ipinin* sorumluluğunu da alır. Bu ip onların kast üyesi olduklarını gösterir. Kastın dördüncü derecesi Sudra olarak adlandırılır ve adaylar soyluluk ipine sahip olma hakkına sahip değildir ve bunlar genellikle işçi sınıfıdır. Dahası Hinduizm'de Brahman, Kshatriya ve Vaisya gibi üst sınıflar *çifte doğum (double born)* olarak adlandırılır çünkü bu törenler adayları yetişkin olarak kabul etmeyi hedefler (Clothey, 2006, s. 63; Bonnefoy, 2000, ss. 389-390; Ceow, 2002, ss. 65-66).

Budizm aynı kıtada Hinduizm'e tepki olarak doğmuştur ve törenleri de önemli bir olay olarak görür. Kabul töreni dört aşamalı bir ritüel üzerinden gerçekleşir ve *abhisheka* olarak adlandırılır. İlk aşama *tantra* ritüeli olup, daha düşük sınıf tarafından kâhin olmak için gerçekleştirilir ve bu *Flask* töreni olarak adlandırılır. Burada bedenin bazı noktaları çeşitli egzersizlerle açılır. İkinci ritüel ise kişinin beyaz ve kırmızı nesnelere odaklanarak sakinlik elde ettiği gizli bir törendir ve bu aşamada zihinsel odaklanma söz konusudur. Aday, zihnini belli bir noktaya odaklamak için derinlemesine bakarak kırmızı ve beyaz

renkli nesnelere odaklanır. Üçüncü ritüel, bilginin iç yüzünü anlamak ve derin bir anlayışa sahip olmaktır. Bu aşamada kişi buz gibi eriyen maddelere ve beyaz renkli maddelere odaklanır. Dördüncüsü, *akshara* olarak adlandırılan ve sessiz harflerin aralıksız hecelenmesi şeklinde gerçekleşen yoga tekniğidir. Budist topluma katılmanın bir işareti olarak insanlar bu dört aşamadan geçmek zorundadır. Bu aşamaları başarılı bir şekilde tamamlamış adaylar sosyal aidiyet kazanırlar (Wayman, 1987, ss. 1218-1219; Watanabe, 2005, ss. 631-633).

M.Ö. 6. Yüzyılda Budizm gibi Hinduizm'e tepki olarak ortaya çıkan Jainizm'de kabul törenlerine önem veren bir diğer inanç sistemidir. Manastır hayatına katılmayı isteyen adaylar için kabul töreni anlamında bazı ritüeller bulunurken, bu dine üye olmak için bir tören yoktur. Manastır hayatını tercih eden Jainist rahipler önce dört aylık bir deneme sürecini tamamlamak zorundadır. Bunlara ek olarak, adayın ailesi ile bağını koparması, kişisel eşyalarını geride bırakması, daha sonra rahip kıyafetlerini giymesi ve saçlarını tıraş etmesi gerekmektedir. Rahip sadece dört temel eşyaya sahiptir ve bunlar genital bölgeyi örtmek için bir bez parçası, bir süpürge, mendiller ve para kesesidir. Bir Jainist rahip, şiddetsizlik ilkesi anlamına gelen *ahimsa* kurallarını ihlal etmemek için bazı detaylara dikkat etmek zorundadır. Bu bağlamda adayların uyması gereken bazı kurallar vardır; bunlar canlılara özen göstermeleri, zarar görmemeleri için suyu filtrelemeleri ve önlerindeki yolu süpürmeleridir. Jainizm'de rahip adayı tüm bu aşamalardan geçtiği zaman nihai aydınlanmaya (Kevalin) ulaşır. Jainizm'deki törenler çoğunlukla adayların fiziksel gücünü test etmek için yapılır. Bununla birlikte, ilkel kabile inançlarında olduğu gibi, bu inanç sistemi de adayların beden güçlerini zorlamak zorunda oldukları ritüeller içerir. Jainizm'in ilkelerinden biri olan "canlılara zarar vermeme", Jainizm'deki kabul törenlerinde bir ana kavramdır. Ayrıca adayların ulaşması gereken öncelikli hedef bedenlerini aydınlanmaya ulaşmak için zorlamaktır. Bu adımlardan sonra, Jainist, kendi toplumunda üstün bir birey olur (Ray, 2006, ss. 200-202; Yitik, 2005, ss. 108-109).

Sihizm'de on altıncı yüzyılda Guru Nanak tarafından Hindistan'ın Pencap bölgesinden yayılan bir inanç sistemidir ve *khalsa* Sihizm'deki kabul törenidir. Bu tören ayrıca amrit ya da amrit sanskar olarak da adlandırılır. Bu törendeki en önemli detaylardan biri amrit olarak adlandırılan kutsal içeceğin sunulmasıdır. Amrit, iki tarafı kılıçla çevrili büyük bir kaptaki hazırlanan şeker ve sudan oluşan özel bir karışımdır. Hazırlanan içecekler daha sonra kabul töreninin düzenlendiği yer olan Gurdvara adı verilen tapınaklarda servis edilir. Kabul törenindeki aday, içeceği beş kez içer. Ayrıca içecek adayın yüzüne ve saçlarına serpilir. Sonunda Parshad olarak isimlendirilen bir yiyecek dağıtılır. Sihizm'deki yiyecek ve içecek ritüel uygulaması Hıristiyanların ekmek ve şarap ayinine benzer. Sihizm'deki bu tören tecrübeli altı erkek tarafından yönetilir ve toplumun bir parçası olmayı isteyen aday, Amritdhari olarak adlandırılan kişinin denetiminde saçlarını yıkamak, bir baş örtüsü takmak, temiz kıyafetler giymek, kakkas giymek gibi bazı faaliyetleri gerçekleştirir. Bunlara ek olarak, tören boyunca Sihlerin kutsal kitabı olan Guru Grand'dan bazı pasajlar okunur.

Süreç tamamlandıktan sonra aday Sih topluluğunun bir üyesi olur. Sih üyeliğine kabul için *amrit* töreni hem erkek hem de kadınlar için açık bir şekilde gerçekleştirilir ve ayrıca onların her ikisi “Sih’in eşsiz beş sembolüne” aittir. Tören Sihler için önemli bir aşamayı temsil eder ve bu sebeple sosyal kabul hem sembollere hem de eylemlere bağlı olarak gerçekleşir. Kişi bu ritüeli halkın önünde gerçekleştirerek toplumsal onay duygusuna sahip olmaktadır (Gündüz, 2007, s. 381; 1998, ss. 218-219; Kaur Singh, 2005, s. 3337).

İran coğrafyasında doğan Zerdüştlük, kabul törenleri de olan bir inanç sistemidir. Bu dini gelenekte kabul töreni Navjote, Sudreh Pushi ve Kosti/Kushti olarak isimlendirilir. Zerdüştlükte dini yaşamın nasıl icra edileceğini ifade eden *mobed* adı verilen kişiler vardır. Bu inanç sisteminde din adamı olmak babadan oğula devredilirdi. Bu dinin takipçileri, Angra Mainyu ile kavgalı ve savaşmış olan Ahura Mazda’ya sadık olmak ve yeminlerini ifade etmek için kabul töreninden geçmeleri gerekmektedir. Ergenliğe geçiş olarak da bilinen bu uygulama *mobed* gözetiminde yapılmalıdır. *Dar-ı Mihr* olarak adlandırılan ateş tapınağında yapılan bu törene hem erkek hem de kadın adaylar katılır. Adaylara bir iç gömlek giydirildikten sonra 72 telli Kosti/Kusti isimli kemer üç kez bağlanır ve bu kemer Yesna kitabının 72 bölümünü temsil eder. Bu törenle aday, Zerdüştlüğü üç ahlâki ilkesi doğrultusunda yaşayacağını beyan eder ve bu ahlâki ilkeler iyi düşünce, iyi söz söyleme ve iyi davranıştan oluşur. Yetişkinliğe ilk adımını atan bir aday, sözlü olarak dua ederek gömleği giymeye devam eder ve bu da Zerdüştlük için kötü “Angra Mainyu” ya karşı korumanın bir türüdür. Zerdüştlükte kabul töreni, iyi bir insan olmak için uygulamalarını takip ederek *Ahura Mazda’ya* yakın olmak gibi uzak bir amacı olan dini bir içeriğe sahiptir. Zerdüştlükte kabul törenlerinin uzun yıllara yayılmasının sebebi budur (Choksy, 2005, s. 9998; Hartz, 2009, s. 107; Alıcı, 2005, ss. 261-262).

Bir diğer yandan Yahudilik, M.Ö. 13 ya da 15. Yüzyılda ortaya çıkan ve günümüze kadar gelen semitik dinlerden biridir. Bu dini gelenekte Yahudilerin dini emirlerle yükümlü olmaları hayatlarında önemli bir dönüm noktasıdır. Yahudilikte *Bar Mitzva* (dinsel hukukun oğlu) *Bat Mitzva* (Dinsel hukukun kızı) belli bir yaşa ulaşan erkek çocuk için yapılır. Yahudiliğe göre on üç yaşına gelen bir erkek Bar Mitzva olur ve bu bir yetişkin olarak dini sorumluluklarını yerine getirebileceği anlamına gelir. Daha sonra Bar Mitzva olan erkek cemaat duasına katılarak bir *minyán* olur ve bu durumda kişi *Yom Kipur’da* oruç tutmak ve diğer tüm dini ve ahlâki emirleri yerine getirmek zorundadır. Bunlara ek olarak on üç yaşına gelen çocuk, kısa bir süre sonra Şabat’ta Tora okumaya çağrılır ve resmi olarak Bar Mitzva olur. Katılımcıların önünde Tora ve Neviim’den pasajlar okuyarak kendini ispatlayan kişi artık hem okuduğu pasajları analiz edebilir hem de bir Yahudi ayinini yönetebilir. Bar Mitzva törenlerinden sonra ziyafet ve müzikle dans etmenin yanında bazı kutlamalar yapılmaktadır (Adam, 2015, s. 109; Kaplan, 2007, ss. 164-165).

Yahudilikte modern zamanlara kadar dini yetişkinliğe ulaşmak sadece erkekler için bir uygulamaydı. Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra Yahudi kız çocukları kendi cemaatlerinde Bat Mitzva olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Geleneksel olarak Yahudilik,

ritüellerde kadınlara dışlayıcı bir tutum sergilerken, Yahudiliğin liberal birliğinde kadınlar erkekler kadar ön plana çıkmış ve hatta bazı ritüellerde liderlik yapmışlardır. Hatta kadınların ibadete katılımı konusunda katı olan Ortodoks Yahudiler Bat Mitzva'ya karşı ılımlı bir yaklaşım sergilemektedir. Buna göre, kızlar cemaat önünde Tora'yı okuyamazlar bile, kendi niteliklerini başka şekillerde gösterebilirler. Yahudilikte kızlar fiziksel ve akademik olarak erkeklerden önce olgunlaştıkları için onlar on ikinci yaş günlerinde Bat Mitzva olarak kabul edilirler, Bar ya da Bat Mitzva kişinin cemaatin dini bir üyesi olmasının yoludur. Yahudiler bu dini törenleri gerçekleştirerek çocuklarını hem topluma hem de buldukları konuma karşı sorumlu bir kişi olarak yetiştirirler. Dolayısıyla bu uygulama Yahudiler için önemli bir aşamayı temsil etmekte, erkekler ve kızlar bu tören aracılığıyla toplumsal kimliklerini güvence altına almaktadır (Frestone, 2004, ss. 169-170).

Yahudiliğin bir devamı olarak Filistin bölgesinde ortaya çıkan Hıristiyanlık, kabul törenlerine de önem veren ikinci semitik inançtır. Bu kabul töreni, vaftiz ve vaftizin güçlendirilmesini işaret eden konfirmasyon kavramına karşılık gelir. Vaftiz, bir Hıristiyan'ın kurtuluşa ve imana erişmesi için yerine getirmesi gereken önemli bir yükümlülüktür. Vaftiz edilen kişi, Tanrı'nın samimi bir kulu olduğunu ilan eder, bir başka ifadeyle Tanrı'ya inandığını beyan etmiş olur. Hıristiyan çocuklar için vaftiz, Tanrı tarafından sigortalanmakla eşdeğerdir ve vaftiz ayrıca Hıristiyan din pedagojisi eğitiminde önemli bir adımdır. Vaftiz, Hıristiyanlıkta Katolik, Ortodoks ve Protestanlar için ortak bir uygulamadır. Hıristiyanlar, aralarındaki bazı nüanslara rağmen, Hıristiyanlığın bu üç mezhebinin vaftizde birleştiği konusunda hemfikirdir. Hem Doğu'da hem de Batı'da Hıristiyanlıktaki vaftiz benzer şekilde gerçekleştirilir. Buna göre vaftizde genel uygulama, kişinin Teslis adına üç kez suya daldırılması ve sonra kutsama yağın sürülmesidir. Elleri üst üste konulan ve alını işaretlenen adaylar hep birlikte ekmek şarap ayininden geçerler. Bu dini tören, günümüzde mezhepler arasındaki bazı farklılıklara rağmen kiliselerde yapılmaya devam etmektedir. Burada önemli olan, bireyin Hıristiyan cemaatine katılabilmesi için vaftizin gerekliliğidir. Vaftiz olan kişi İsa'nın çarpmıha gerilirken çektiği acıyı hisseder ve böylece onun yaşadıklarıyla empati kurar. Hıristiyan bir birey olarak kurtuluşa ulaşmanın tek yolu, kişinin bu ritüelden geçmesidir. Bu pratiğe katılanlar kendilerini Hıristiyan toplumunun bir üyesi olarak görürler (Devine, 1899, ss. 146-151, Burkitt, 1899, ss. 46-54).

Hıristiyanlıkta vaftize ek olarak yapılan ve vaftizin pekiştirilmesini temsil eden bir diğer ritüel konfirmasyondur. Bu kavram, bir Hıristiyan'ın inancını güçlendirmesi, Hıristiyan olmanın bilincine ve sorumluluğuna ulaşma anlamına gelir. Konfirmasyon, önceden vaftiz edilmiş kişilere uygulanır. Bu uygulamaya ile insanlar imanlarını koruyabilen Hıristiyanlar olduklarını kilisede ilan ederler. Vaftiz kurtuluşu ifade ederken, konfirmasyon Tanrı'nın İsa Mesih vasıtasıyla Hıristiyanlar için yaptıklarına tanıklık etmektir. Onaylanmış ve bu süreci geçmiş kişi, Tanrı'nın ruhu ile doldurulduğuna ve iyi bir insan olma bilincini kazandığına inanır. Konfirmasyon ile inancı kuvvetlenen bir Hıristiyan yetişkin, cemaatinin önünde ve rahip ile birlikte bu töreni yaparak yeniden doğmuş gibi hisseder. Çünkü bu dini tören

kişisel olduğu kadar toplumsal bir yükümlülüktür. Bu dini töreni gerçekleştiren ve bunu Hıristiyanlığın bir işareti olarak algılayan kişi, dini yönden yetişkin olduğunu ispatlamıştır (Challoner, 1843, ss. 44-49; Pelikan, 1987, s. 1670).

Vaftiz tüm Hıristiyanlar için bir zorunluluk ifade ederken, konfirmasyon için böyle bir ifade yoktur. Konfirmasyon yetişkinliğe girişi temsil eden bir ritüeldir ve İsa'nın bir ayini olarak görüldüğü için Katolik ve Ortodokslar için özellikle önemlidir. Katolik ve Ortodoks cemaatleri, vaftiz ve ekmek şarap ayinine ek olarak, genç olarak gördükleri yaşlardaki çocuklara bu dini töreni gerçekleştirmek zorunda hissederler. Protestanlar ve Anglikanlar, Kutsal Ruh armağanının vaftizle verildiğini düşündükleri için konfirmasyonu görmezden gelirler. Genel olarak konfirmasyon töreni piskoposun yönetiminde İncil'in okunmasıyla başlar. Daha sonra vaftiz edilen anne ve babanın da eşlik ettiği Kutsal Kitap'tan bazı ilahiler okunur. Dua ve ilahiler söylendikten sonra piskopos Hıristiyanlığın inanç esaslarını okuyarak töreni bitirir ve onaylanan kişiler dinin inanç esaslarını ezbere okurlar. Konfirmasyon yoluyla onaylanmış kişi inancının kuvvetlendiğini ve tazelendiğini hisseder. Böylece, Hıristiyanlar vaftizle başlayan ve konfirmasyon ile sona eren süreci güçlendirirler. Bu iki uygulama, insanların Hıristiyan topluluğunun üyesi olduklarını ispatlayan bir tür dini kimliktir (Meslin, 1987, ss. 781-782; Erbaş, 1998, ss. 187-189).

Sonuç

Kabul töreni, kişinin kendi toplumunda yaşaması için geçmesi gereken önemli bir eşiktir. Kabul töreni hemen her toplumda çok kolay olmasa da bireyler belli bir yaşa geldikleri zaman toplum tarafından kabul edilmeyi beklerler. Çünkü çocukluktan yetişkinliğe, acemilikten ustalığa, bireysellikten toplumsallığa geçiş belli bir bedel gerektirir. Toplum kişinin ne kadar hazır olduğunu bilmeyi ister. Bu nedenle bir kişinin kültürden kültüre farklılık gösteren bazı çilelerden geçmesi gerekir ve bunlar fiziksel, zihinsel ve psikososyal nitelikteki çilelerdir. Tüm bu süreçlerden geçmek, kişinin toplumun geleneksel, dinsel, büyüsel veya efsanevi bileşenlerini benimsediği anlamına gelir. Bu nedenle toplum, üyelerine kabul töreni boyunca zorluklardan uzak kalmalarına yardımcı olmak için rehberlik etmeyi ihmal etmez.

Kabul töreni ister ilkel ister medeni olsun, diğer toplumlarda da iyi bilinen bir ritüeldir. Birçok toplumda bir ergene hayatı ve kabul törenini anlatmak zor olduğu gibi, her şeyi kendi başına kavramasını beklemek de zordur. Çünkü toplumlar kendi yaşam tecrübelerini gelecek nesillere aktaramazlarsa yok olma ile karşı karşıya kalacaklardır. Toplumların varlıklarını devam ettirmelerinin tek gerçek yolu üye sayısına sahip olmaktır. Toplum için ise dünyaya gelmek tek başına yeterli değildir. Gelenek, görenek, folklor ve dini tecrübenin de gelecek nesillere aktarılması gerekir. Çünkü nesiller kültür aktarımı ile yaşamaya devam ederler. Tarihsiz bir toplum düşünülemez. Bu çerçevede kabul törenleri hem hafıza hem de davranış kalıplarının aktarımıdır. Bunlara ek olarak, kabul töreni özellikle dini ve efsanevi yönlerden pedagojik bir eğitimidir.

Kabul töreni ilkel kabileler tarafından özellikle vücut gücünün uygulandığı bedensel kısımlara daha fazla odaklanır. Kabul törenleri boyunca şiddetin yoğunluğu bu gerçeği ortaya koymaktadır. Sünnet, diş çıkarma, bedensel yarananma ve alışılmış yaşam pratiği ilkel kabileler tarafından uygulanan bazı zorlu süreçlerdir. İlkel kabilelerin doğasında bu gibi törenlerin olduğu ve doğal olarak miras kaldığı tahmin edilmektedir. Çünkü doğanın kendisi zor bir alandır ve sert ve acımasız koşullara alışmanın tek yolu adayların belirli bir geçiş döneminden geçmesini gerektirmektedir. Bu nedenle ilkel kabilelerdeki kabul törenleri zorlu çilelerle doludur. Dağlık, ağaçlık ve çöl gibi zor coğrafi şartlarda yaşayan bireyler, doğaya meydan okumak için bazı eğitimler almak zorundadır. Bu bağlamda ilkel kabileler fiziksel ve manevi eğitimlerin tüm türlerini kabul törenleri aracılığıyla üyelerine aktarırlar.

Uygar toplumlar ilkeler kabilelerde olduğu gibi sert yaşam şartlarına sahip değildir. Yerleşik hayat ve gelişmiş yaşam şeklinden dolayı, medeni toplumdaki üyeler nispeten daha yumuşak kabul törenlerine sahiptir. Bu gibi toplumlarda şiddet içeren törenlerin sayısı azdır. Bireylerin geçiş töreni çoğunlukla sembolik kabul törenleri aracılığıyla meydana gelir. Bu toplumlarda bireyler fiziksel gücü test etme ve odaklanmanın yerine daha çok eğitsel, dinsel ve efsanevi bilgiler ile donatılırlar. Sembolizm yüklü törenler, kişinin çocukluktan çıkıp yetişkin olacağı bir festivale dönüştürülmeye çalışılır. Medeni toplumlar, amaçları aynı olsa da ritüellerin tarzı bakımından ilkel kabilelerden ayrılırlar. Sonuç olarak, ilkel kabileler ve medeni toplumlar kabul törenini nasıl uyguladıkları konusunda farklılaşsa da kabul törenlerinin nedenleri konusunda hemfikirdirler.

Kaynakça

- Adam, B. (2015). *Din hakkında genel bilgiler ve yahudilik, Dinler tarihi el kitabı*. Baki Adam (ed.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Alicı, M. (2015). *Mecusilik, Dinler tarihi el kitabı*. Baki Adam (ed.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Breton, D. (2005). *Acının antropolojisi*. Çev. İ. Yerguz. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bonnefoy, Y. (2000). *Antik dünya ve geleneksel toplumlarda dinler ve mitolojiler sözlüğü*. çev. L. Yılmaz. I. Cilt. Ankara: Dost Kitabevi.
- Burkert, W. (1999). *İlk çağ gizem tapıları*. Çev. A. S. Şener. Ankara: İmge Yayınları.
- Burkitt, F. G. (1899). *Early christianity outside the roman empire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, J. (1995). *İlkel mitoloji, Tanrı'nın maskeleri*. Çev. Kudret Emiroğlu. Ankara: İmge Yayınevi.
- Challoner (1843). *The catholic christian instructed, sacraments, sacrifice, ceremonies and observances of the church*. New York: Richardson and Son.

- Choksy, J. K. (2005). *Zoroastrianism, Encyclopedia of religion* Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Clothey, F. W. (2006). *Religion in India, A historical introduction*. London: Routledge Press.
- Crow, W. B. (2002). *Büyünün, cadılığın ve okültizmin tarihi*. Çev. Fulya Yavuz. İstanbul: Dharma Yayınları.
- Cox, J. L. (2005). *Rites of passage: African rites, Encyclopedia of religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Devine, A. (1899). *The sacraments according to the teaching and doctrine of the catholic church*. New York: Benziger Bross.
- Eliade, M. (1975). *Rites and symbols of initiation, the mystery of birth and rebirth*. New York: Harper Colophon Books.
- Eliade, M. (1999). *Şamanizm*. Çev. İsmet Birkan. Ankara: İmge Yayınları.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin özellikleri*. Çev. Sema Rifat. İstanbul: Om Yayınevi.
- Erbaş, A. (1998). *Hıristiyan ayinleri (sakramentler)*. İstanbul: Nun Yayıncılık.
- Firestone, R. (2004). *Yahudiliği anlamak, İbrahim'in/Avram'ın çocukları*. Çev. Çağlayan Erendağ ve Levent Kartal. İstanbul: Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın AŞ.
- Frazer, J. G. (2004). *Altın dal, I-II, dinin ve folklorun kökenleri*. çev. Mehmet H. Doğan. İstanbul: Payel Yayınları.
- Guenon, R. (2003). *İnisiasyona toplu bakışlar I*. Çev. Mahmut Kanık. İstanbul: Hece Yayınları.
- Gündüz, Ş. (1998). *Din ve inanç sözlüğü*. Konya: Vadi Yayınları.
- Gündüz, Ş. (2007). *Sih dini, Yaşayan dünya dinleri*. Şinasi Gündüz (ed.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Hartz, P. R. (2009). *World religions, zoroastrianism*. New York: Chelsea House Publishers.
- Kaplan, Z. (2007). *Bar Mitzvah/Bat Mitzvah, Encyclopedia of judaica*. Fred Skolnik (ed.). Vol 3, New York: Thomson Gale.
- Kaur Sinh, N.G. (2005). *Gender and religion: Gender and sikhism, Encyclopedia of religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Kyalo, P. (2013). Initiation rits and rituals in african cosmology. *International Journal of Philosophy and Theology*, 1(1), pp.34-46.
- Landsford, T. (2004). *Africa central, The Encyclopedia of religious, rites, rituals and festivals*. (ed. Frank A. Salamone). London: Routledge.

- Meslin, M. (1987). *Baptism, Encyclopedia of religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Örnek, S. V. (1971). *Etnoloji sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Pelikan, J. (1987). *Christianity: An overview, Encyclopedia of Religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Ray, H. P. (2006). *Buddhism in ancient India, Encyclopedia of India*. Stanley Wolpert (ed.). New York: Thomson Gale.
- Sharpe, E. J. (2000). *Dinler tarihinde 50 anahtar kavram*. trc. Ahmet Güç. Bursa: Arasta Yayınları.
- Yitik, A. İ. (2005). *Hint dinleri*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Watanabe, M. (2005). *Aum Shinrikyo, Encyclopedia of religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Wayman, A. (1987). *Budhizm, schools of: Tantric rituel schools of budhizm, Encyclopedia of religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.
- Zahan, D. (1987). *Bambara religion and west african religion, Encyclopedia of Religion*. Lindsay Jones (ed.). New York: Thomson Gale.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Draz, A. (2010). *Kur'an'a Giriş*. Çev. Salih Akdemir. Ankara: Otto Yayınları.

Ali Haydar ÖKSÜZ*

E-mail: alihaydar.oksuz@comu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3821-5085>

Değerlendirmeye konu olan eser, mütercimin önsözde verdiği bilgidен de anlaşılacağı üzere (Draz, 2010, s. 13), Muhammed Abdullah DRAZ¹ tarafından 1947 yılında Paris Üniversitesi'nde "İnitiation au Koran" ismiyle doktora tezi olarak sunulmuş, 1951 yılında Kahire'de basılmıştır. Aradan 36 yıl gibi bir süre geçtikten sonra ilk olarak 1983 yılında Salih AKDEMİR tarafından "Kur'an'ın Anlaşılmasına Doğru"² ismiyle, daha sonra ise yine aynı mütercim tarafından 2000 yılında orijinal isminin çevirisi olan "Kur'an'a Giriş"³ ismiyle Türkçeye tercüme edilerek yayımlanmıştır.

Kur'an'a Giriş isimli kitap, üç ana bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölüm, "Temel Tarihi Bilgiler" isimli bölümdür (ss. 21-65). Bu bölüm içerisinde Hz. Muhammed'in peygamberlik öncesi hayatı, Kur'an'ın yazıya geçirilmesi ve sonrasında cem edilmesi ve Kur'an'ın tebliğ edilmesi bağlamındaki alt başlıklarda çeşitli konular ele alınmaktadır. Bir diğer bölüm, yazarın "Dinî, Ahlaki ve Edebi Açından Kur'an-ı Kerim" olarak isimlendirdiği ikinci bölümdür (ss. 67-106). Burada yazar, Kur'an ile alakalı olarak gerçek veya dini unsur, iyi veya ahlaki unsur ve Kur'an'ın üslup ve belagati başlıkları altında Kur'an'ın insanlar üzerindeki etkisi bağlamında açıklamalarda bulunmaktadır. Kitabın son ana bölümü ise "Kur'an-ı Kerim'in Menşei" başlığını taşımaktadır (ss. 107-139). Bu bölümde son olarak Mekke ve Medine dönemindeki Kur'an'a kaynaklık edebileceği düşünülebilen etkenler tetkik edilmektedir. Sonuç kısmıyla (ss. 141-155) birlikte yazar, konuları sistematik bir şekilde ele alarak kitabını sonlandırmaktadır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmî.

1 Muhammed Abdullah Dirâz, Mısırlı âlim, ilim ve fikir adamıdır. Dirâz, 1947 yılında Paris Üniversitesi'nde tezini savunmuş ve devlet doktora ünvanını kazanmıştır. Dirâz'ın hayatıyla ilgili detaylı bilgi için bk. Özel, (2020, ss. 485-486).

2 Mütercim ilk baskıya yazmış olduğu önsözde bu eserin Kur'an'ın anlaşılmasına katkıda bulunacağını düşündüğünü söyleyerek, tercüme bu şekilde bir isim vermeyi uygun gördüğünü belirtmektedir. Bk. Draz, (2010, s. 14).

3 Mütercim ikinci baskının önsözünde, ilk baskıya verilen ismin okuyucunun dikkatini yeteri kadar çekemediğini söyleyerek, yayınevının de istediği doğrultusunda ikinci baskıya orijinal isminin verildiğini söylemektedir. Bk. Draz, (2010, s.16).

Ele aldığımız eser esas itibarıyla bir tez çalışmasıdır. Tez çalışması olmasının vermiş olduğu doğal akış gereği yazar çalışmanın önsöz kısmında çalışmanın konusuna, amacına, yöntemine ve sınırlılıklarına dair açık, anlaşılır ve net bilgiler vermektedir (ss. 17-19). Bu bağlamda çalışmada Kur'an'ın dil yönü üzerinde durulmayacağını, onun edebi üslubu içerisinde yer alan fikirlerle ilgili bilgiler aktarılacağını, yani Kur'an'ın düşünce yapısının irdeleneceğini belirtmektedir. Yazar, Kur'an'ı bir doktrin kitabı olarak tanımlayarak, onun düşünce alt yapısını incelerken izleyeceği yöntemi de burada belirtmektedir.⁴ Bu açıdan okuyucu için önsöz kısmında verilen bu bilgiler önem arz etmektedir. Zira okuyucu kitaba daha başlamadan içerik olarak neyle karşılaşacağını burada anlamış olmaktadır. Bu bağlamda yazarın okuyucuya bu ön bilgileri vermesi çalışma için önemli bir basamak olmaktadır.

Yazarın, kaleme aldığı kitapta iyi bir planlama ve kurguya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Kur'an'ın fikirler dünyasını keşfetmeye başlamadan önce, Kur'an ve Hz. Peygamber arasındaki tartışılmaz bağa değinerek, Hz. Muhammed'in peygamberlik gelmeden önceki hayatına dair bilgiler aktarması, ardından Kur'an'ın nazil olma süreci, yazıya geçirilmesi ve sonrasında tebliği ile ilgili konulardan bahsetmesi, okuyucuyu esas konuya hazırlaması açısından önem arz etmektedir. Yazar bu bilgileri aktarırken çok fazla detaya inmeden geçen olaylara tarihi bir serüven içerisinde kısaca değinmektedir. Tarihi bir silsile içerisinde bu bilgileri aktararak, Kur'an'ın fikirler dünyasına bir ön hazırlık yapmaktadır.

Kitapta yazar tarafından akıcı ve anlaşılır bir üslup kullanılmaktadır. Özellikle birinci bölümde yer alan Kur'an ve Hz. Peygamber ile alakalı tarihi bilgiler kısa ve anlaşılır bir halde okuyucuya sunulmaktadır. Bu tarihi süreç içerisindeki önemli olaylar, kişiler, ilk vahiy, Kur'an'ın bir araya getirilmesi ve çoğaltılması, yedi harf, kıraat ve benzeri konular bir planlama ve akış içerisinde anlaşılır bir dil ile aktarılmaktadır. Özellikle bu bölüm, Kur'an hakkında bilgi edinmek isteyen başlangıç seviyesinde bir okuyucu için dikkat çekicidir. Benzer şekilde kitabın ikinci ve üçüncü bölümlerinde de bu sade ve anlaşılır dil devam ettirilerek Kur'an'ın düşünce yapısının anlaşılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Tabii elimizdeki eser aslı Fransızca olan bir kitabın Türkçeye çevrilmiş halidir. Doğal olarak Türkçe çevirisindeki dil açısından var olan akıcılığın orijinal kitapta da var olduğunu tahmin etmekteyiz. Zira burada bahsetmek istediğimiz aslında Türkçe veya Fransızca olmasından kaynaklanan değil, yazarın kullanmış olduğu planlama, olaylara yaklaşım açısından akıcılıktır. Tabii bahsettiğimiz akıcılığın yanında mütercim yapmış olduğu tercümenin de kitaptaki akıcı dile ve olaylar örgüsüne katkıda bulunduğunu belirtmemiz gerekmektedir. Bu bağlamda, kitabın tercüme edilerek Türkçeye kazandırılması, Müslüman olmayan bir ortamda hazırlanan bu konudaki bir çalışmanın, Türk okurunun da istifadesine sunulması açısından önemlidir.

⁴ Yazar, Kur'an'ın edebi üslubu içerisindeki fikirler hazinesini üç noktada işleyeceğini belirtmektedir: Doktrinin mahiyeti, ikna vasıtaları ve vasfını ispat etme şekli. Bk. Draz, (2010, s. 17).

Yazarın kitapta kullandığı önemli bir yöntem, değindiği konular ve vardığı neticeler sonrasında bizzat Kur'an'ın kendisine atıfta bulunması, Kur'an'a başvurmasıdır. Kitap boyunca uygulayacağı bu yöntemi aslında önsöz kısmında belirtmektedir. Varılan neticeler sonrasında müdafaa ve haklılığını ortaya koyma açısından sözü bizzat Kur'an'ın kendisine bırakacağını söylemektedir (Draz, 2010, s. 19). Bu açıdan, belitmiş olduğu hususlardaki âyetleri bir silsile içerisinde vereceğini, bu âyetlerle ilgili hüküm verme işini ise okuyucuya bırakacağını aktarmaktadır. Bu yöntemi de kitap içerisinde başarılı bir şekilde uygulamakta, söz konusu olan konulardan sonra âyetlerden örnekler getirmektedir. Bununla ilgili kitaptan birkaç misalde bulunmak istiyoruz.

Yazar, kitapta Kur'an'ın tebliği ile ilgili bilgiler verirken, Medine'ye hicret sonrasında Müslümanların yönlerini, yüzlerini tekrardan Mekke'ye çevirdiklerinden bahsetmektedir. Burada bir nevi rahata eren Medine'ye göç eden Müslümanların, Mekke'de kalan din kardeşlerinin akıbetleriyle ilgili herhangi bir düşünceye kapılıp kapılmayacaklarını sorgulamaktadır. Bunun neticesinde işte burada karşımıza doğal olarak Mekkeli müşriklerle savaş çıkmaktadır. Tabi burada yazar savaştan, cihadtan, kıtalden bahsederken, İslam'da savaşın hangi amaç doğrultusunda yapılabileceğini anlamak amacıyla sözü Kur'an'a bırakarak âyetlerden misaller vermektedir. Burada Bakara, Nîsa ve Mümtehine Sûresi'nden âyetleri zikrederek İslam'ın savaşa bakışını ortaya koymaya çalışmaktadır.⁵

Yazar ikinci bölüm içerisinde ilahi doktrinin iki önemli unsurundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi ibadetlerin yalnızca Allah için olduğudur. İkinci doktrin ise ahiret hayatının varlığıdır. İşte burada yazar ahiret hayatından bahsederken ölünün tekrardan dirilmesi mevzuu söz konusu olmaktadır. Burada da benzer şekilde ölümlerin dirilmesiyle ilgili olarak inkâr edenlerin sözlerini ve onlara karşı da Allah'ın âyetlerinden misaller vermektedir.⁶ Bu açıdan öldükten sonra Allah'ın gücü ile yeniden dirilmenin varlığından bahsetmektedir.

Kur'an'a Giriş isimli kitabın esas itibarıyla bir tez çalışması olduğunu daha önce belirtmiştik. Tabi bu şekilde bir kitapta başlıklar arasında veya bölümler arasında bağlayıcı, tamamlayıcı cümlelerin olması beklenirdi. Ama kitabın geneline baktığımızda başlık veya bölüm sonlarında o kısmı bitirerek diğer kısma okuyucuyu hazırlayan bağlantı cümlelerinin yokluğundan bahsedebiliriz. Sadece ilk bölümdeki Hz. Muhammed'in peygamberlik öncesi hayatı kısmı bitirilirken diğer bölümle alakalı bir bağlantı cümlesine yer verilmiş ve Kur'an'ın ne şekilde tanzim edildiği ve bize nasıl ulaştığı konularına diğer kısımda değinileceğinden bahsedilmiştir (s. 34). Bunun dışında bu şekilde bir bağlantı herhangi bir yerde kurulmamıştır. Bu aslında okuyucuyu hazırlama açısından önemlidir. Bu nedenle

⁵ İslam'da savaşın hangi amaçlar doğrultusunda yapıldığıyla ilgili yazarın zikrettiği âyetler için bk. Draz, (2010, s. 59).

⁶ Tekrar dirilme ile ilgili yazarın bahsettiği âyetler için bk. Draz, (2010, s. 77).

bağlantı cümlelerine kitapta yer verilmesinin daha iyi bir akıcılığa sebep olabileceğini düşünülebilirdi.

Kitapta işlenen konular, sonuç bölümü içerisinde (ss. 141-155) sistematik bir şekilde ele alınarak bu konulardan sonuçlar çıkarılmaktadır. Bu kısım içerisinde bir yere kadar Hz. Peygamber-Kur'an ilişkisi incelenmekte ve Kur'an'ın Hz. Peygamber'den kaynaklı olmadığına dair deliller irdelenmektedir. Burada yazar, müsteşriklerin bu konudaki görüşlerine de çokça yer vermektedir. Bunun bir nedeninin de çalışmanın sunulduğu çevrenin yapısından kaynaklı olduğunu ifade edebiliriz. Devamında ise vahiy mahsulü olan Kur'an'ın muhtevasını incelemeye geçerek, muhtevadan hareketle vahyin insanüstü bir kaynağa sahip olduğunu delillendirmeye çalışmaktadır. Son olarak ise Kur'an doktrininin Arabistan'da ortaya çıkarak Araplar arasında yayıldığını ancak doktrinin öğretilerinin bütün insanlık için var olduğunu söyleyerek sonuç bölümünü ve kitabını sonlandırmaktadır.

Sonuç olarak, *Kur'an'a Giriş* isimli bu çalışma, Kur'an'ın edebi üslubu içerisinde yer alan fikirler dünyasının keşfedilmesi amacıyla ele alınan önemli bir eserdir. Hem Kur'an'ın indirilişinden önceki dönemde Hz. Peygamber ile ilgili bilgileri aktaran, hem de özellikle ilk bölümü itibarıyla kısa bir Kur'an tarihi çerçevesi çizen bir eser olması hasebiyle okuyucusuna ciddi katkılar sunmaktadır. Ayrıca Kur'an'ın insanlık üzerindeki etki ve hissiyatını araştırarak psikolojik açıdan da Kur'an-insan bağlantısına değinmektedir. Kitabın ana temasını oluşturan Kur'an'ın kaynağıyla ilgili temellendirmeleri de okuyucudaki sorulara cevap vermektedir. Böyle bir kitap özellikle hem Kur'an ile ilgili kısa bir tarihi bilgi hem de Kur'an'ın kaynağı ve insanlar üzerinde oluşturduğu etki açısından bilgi edinmek isteyenler için faydalı bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Kur'an tarihiyle araştırma yapmak isteyen kimseler ve Kur'an tarihiyle ilgili okuma yapmakta meraklı ve istekli öğrenciler için bu kitabın yol gösterici bir çalışma ve sistematik bir başvuru kaynağı olduğunu belirtmekte fayda olduğunu düşünmekteyiz.

Kaynakça

- Draz, M. (2010). *Kur'an'a Giriş*. çev. Salih Akdemir. Ankara: Otto Yayınları.
Özel, A. (2020). Muhammed Abdullah Dirâz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 30). Ankara: TDV Yayınları.

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, atif 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 yayının taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir.
4. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde Turnitin intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
5. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

C. EDİTÖRLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinde editör ve sayı editörleri, dergimizin web sayfamızda bulunan "Code of Conduct and Best Practice Guidelines For Journal Editors" ve "Cope Best Practice Guidelines For Journal Editors" rehberleri belirtilen etik görev ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Bu görev ve sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Editörlerin Okuyucu ile ilişkileri

Editörler yayınlanan çalışmalar hakkında okuyucu, araştırmacı ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimleri dikkate almak ve gereken cevapları ve işlemleri yapmakla yükümlüdür.

2. Editörlerin Yazarlar ile ilişkileri

1. Editörler makalenin özgün değerine, derginin amaçlarına ve etik kurallara dayanılarak makale hakkındaki kararını verir.
2. Makale özgün değeri yüksek, dergi amaçlarına ve etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmış makaleyi değerlendirme sürecine almalıdır.
3. Editör ve bölüm editörü önemli bir gerekçe olmadığı sürece olumlu yöndeki hakem görüşlerini dikkate alması gerekir.
4. Yazarlardan gelen talep ve görüşlere geri bildirimler ile dönüş yapması gerekmektedir.

3. Editörlerin Hakemler ile ilişkileri

1. Atanacak hakemler makale konusuna uygun olarak seçilmelidir.
2. Hakem ile yazarlar arasında çıkar çatışması ve çıkar ilişkisi olmamasına özen göstermelidir.
3. Makale değerlendirme sürecinde hakemlere rehberlik etmesi ve talep ettiği bilgiyi sağlamakla görevlidir.
4. Editör körleme hakemlik sayesinde yazar ve hakemin kimlik bilgilerini gizlemekle yükümlüdür.
5. Hakemlerin makaleyi zamanında, tarafsız ve bilimsel olarak değerlendirmesi için gereken uyarıları ve tedbirleri alması gerekmektedir.
6. Dergimize hakemlik yapanların sayısını artırması yönünde gayret göstermelidir.

4. Editörlerin Danışma Kurulu ile ilişkiler

Editörler, makaleler hakkında danışma kurulunun görüş ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir.

5. Editörlerin Dergi sahibi ve yayıncı ile ilişkiler

Editörler makale hakkında alacağı kararlar dergi sahibi ve yayıncı kuruluştan bağımsız olmalıdır.

6. Editörlerin makaleyi yayına vermesi

Editörler; dergide yayına verilecek makalelerde dergi yayın ilkelerini, dergi amaçlarını ve uluslararası standartları gözetmekle sorumludur.

7. Kişisel verilerin muhafazası

Editörler makale yazarlarının rızası haricindeki kişisel bilgilerini üçüncü kişilere aktarmamakla sorumludur.

8. Etik kurul, insan ve hayvan hakları

Editörler makale içeriklerinde insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış çalışmalar olması durumunda insan ve hayvan haklarını korumakla sorumludur. Etik kurul raporu alınması

gereken çalışmalarda etik kurul onayı gönderilmemesi durumunda makaleyi reddetmekle sorumludur.

9. Fikri mülkiyet haklarının korunması

Editörler dergiye gönderilen ve yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumakla sorumludur.

10. Editörlere gelen Şikayetler

Editörler hakem, yazar ve okuyuculardan gelen şikayetlere açık ve aydınlatıcı cevap vermekle sorumludur.

11. Çıkar çatışmaları ve ilişkileri

Editörler makalelerin tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirme süreçlerinin tamamlanması için yazarlar, hakemler ve üçüncü kişiler arasında oluşabilecek çıkar ilişkisi ve çatışmalarına karşı önlem almakla sorumludur.

D. HAKEMLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Hakemler yazarların kökeni, cinsiyeti, cinsel eğilimi veya siyasal felsefesine bakılmaksızın eserleri değerlendirmektedirler. Hakemler ayrıca, dergiye gönderilen metinlerin değerlendirilmesi için adil bir kör hakemlik süreci sağlamaktadırlar.
2. Dergiye gönderilen makalelere ilişkin tüm bilgiler gizli tutulmaktadır. Hakemler, editör tarafından yetkilendirilmiş olanlar dışında başkaları müzakere etmemelidir.
3. Hakemlerin; yazarlar, fon sağlayıcılar, editörler vb. gibi taraflar ile menfaat çatışması bulunmamaktadır.
4. Hakemler, karar verme aşamasında editörlere yardım ederler ve ayrıca metinlerin iyileştirilmesinde yazarlara yardımcı olabilmektedirler.
5. Objektif bir karar değerlendirmesi, daima hakemler tarafından yapılmaktadır. Hakemler, uygun destekleyici iddialarla, açık bir şekilde görüşlerini ifade etmektedirler.
6. Hakemler ayrıca, kendi bilgileri dahilindeki yayınlanmış diğer herhangi bir makale ile dergiye gönderilen metin arasında herhangi önemli bir benzerlik veya örtüşme ile ilgili olarak editörü bilgilendirmelidir.

E. YAZARLARIN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Yazarlar çalışmalarını özgün olarak hazırlar ve gönderir.
2. Yazarlar gönderdikleri makalelerde yapmış oldukları atıfların ve alıntılarının doğru ve eksiksiz olmasını sağlar.
3. Yazarlar gönderdikleri makalelerde çıkar çatışması olabilecek durumları belirtmeleri ve açıklamaları gerekir.
4. Editör, hakem ve bölüm editörü tarafından yazardan makalesine ait ham veriler talep edebilir. Bundan dolayı yazar makalesine ait ham verileri sunacak şekilde hazır bulundurmalıdır.
5. Yazarlar, aynı çalışmayı herhangi bir başka dergide yayınlanmak üzere göndermemelidirler. Aynı çalışmanın birden fazla dergiye eş zamanlı gönderilmesi etik olmayan bir davranış teşkil etmektedir ve kabul edilemez.

6. Başkalarının çalışmalarıyla ilgili olarak uygun referanslar verilmelidir. Yazarlar, çalışmalarının belirlenmesinde etkili olmuş yayınlara referans vermelidirler. Çalışma sürecinde kullanılan kaynakların tümü belirtilmelidir.
7. Finansal destek ile ilgili tüm kaynaklar açıklanmalıdır. Tüm yazarlar, çalışmalarının oluşturulması sürecinde yer alan çıkar çatışmasını ortaya koymalıdır.
8. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile işbirliği yapmakla sorumludur.
9. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

F. ETİK İLKELERE UYMAYAN DURUMUN EDITÖRE BİLDİRİLMESİ

TUDEAR'da yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinizde ya da yukarıda bahsedilen etik sorumluluklar ve dışında etik olmayan bir davranış veya içerikle karşılaşırsanız lütfen tudearjournal@gmail.com adresine e-posta yoluyla bildiriniz.

PUBLICATION ETHICS

Users of *Turkish Journal of Religious Education Studies* (editors, authors, reviewers, department editors, readers) must obey to the ethical rules and responsibilities specified by **Committee on Publication Ethics (COPE)**. These ethical rules and responsibilities are summarized below.

A. DUTIES of PUBLISHER

1. Turkish Journal of Religious Education Studies (TUDEAR) does not charge any article submission from authors.
2. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
3. Editors are responsible for all the processes that the manuscripts submitted to *TUDEAR* will go through. Within this framework, ignoring the economic or political interests, the decision-makers are the editors.
4. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
5. However, the journal has left the database open on the internet.
6. The publisher bears all the responsibility to take the precautions against scientific abuse, fraud and plagiarism.

B. THE RESPONSIBILITIES OF THE EDITORIAL BOARD

1. Turkish Journal of Religious Education Studies Editorial Board (henceforth, "The Editorial Board") and Editors/Number Editors are responsible for all the processes before, during and after the publication of each and every article submitted to the Journal.
2. The Editorial Board determines and implements the entire policies of The Journal, including but not limited to publication, blind review, assessment process, and ethical principles.
3. The initiation of blind review process for an article does not indicate a publication promise on behalf of The Journal. Likewise, the positive outcome of the review process still necessitates the affirmative decision of The Editorial Board and Editors/Vice Editors for the publication of the article.
4. The Editorial Board encourages academic honesty. The Editorial Board ensures the originality of the articles by uploading them on Turnitin plagiarism detection software, and evaluating their originality report.
5. The Editorial Board always examines the claims of plagiarism and abuse in regard to published articles. In case it is established that an author committed plagiarism, or used copyrighted material that belongs to third parties without proper and full reference and permission, The Editorial Board reserves the rights, including but not limited, to retract the article, inform the author's head of department, dean of faculty and/or other academic institutions.

C. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of EDITORS

The editors of Turkish *Journal of Religious Education Studies* should be obeyed to the ethical roles and responsibilities of "CODE OF CONDUCT AND BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" and "COPE BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" announced by Committee on Publication Ethics (COPE) and provided on our webpage. These duties and responsibilities are summarized below.

1. Editors' Relationships with Readers

The editors are responsible for taking into account the feedback from the readers, researchers and practitioners about the published works and to provide the necessary responses and take necessary actions.

2. Editors' Relations with the Authors

1. Editors make decisions about the articles based on the original value of the article, the aims of the journal and the ethical rules.
2. Editors should accept papers with high original value, based on journal objectives and ethical rules for the evaluation process.
3. The editors should take into account positive opinions of the reviewers unless there is an important reason.
4. Requests and feedback from the authors should be returned with feedback.

3. Editors' Relations with the Reviewers

1. The reviewers to be appointed must be selected from related area of the manuscript.
2. The editor should make sure that there is no conflict of interest between the reviewers and the authors.
3. The editor is responsible for guiding the reviewers during the article evaluation process and for providing the requested information.
4. The editor is obliged to hide the credentials of the author and the reviewers by means of blind reviewing.
5. The editor must make the necessary warnings to the reviewers about evaluating the article in a timely, impartial and scientific manner.
6. The editor must make an effort to increase the number of reviewers.

4. Editors' Relations with Advisory Board

Editors should consider the opinions and recommendations of the advisory board about the articles.

5. Editors' Relations with the Journal Owner and the Publisher

Editorial decisions should be independent of the journal owner and the publisher.

6. Publication of the Article

Editors are responsible for considering publishing principles, journal objectives and international standards in the articles to be published in the journal.

7. Retention of Personal Data

Editors are responsible for not transferring the personal information to third parties except for the consent of the authors.

8. Ethics committee, Human and Animal Rights

The editors are responsible for protecting the human and animal rights at about manuscript in the studies conducted on humans and animals. The editor is responsible for rejecting the article if ethics committee approval is not sent in the works that must provide ethics committee report.

9. Protection of intellectual property rights

Editors are responsible for protecting the intellectual property rights of all articles submitted and published in the journal.

10. Complaints to Editors

Editors are responsible for providing an open and enlightening answer to complaints from the reviewers, authors and readers.

11. Conflicts of interest and relations

Editors are responsible for taking action against conflicts of interest between authors, reviewers and third parties in order to complete the impartial and independent evaluation processes of the articles.

D. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES OF REVIEWERS

1. Reviewers evaluate manuscripts without origin, gender, sexual orientation or political philosophy of the authors. Reviewers also ensure a fair blind peer review of the submitted manuscripts for evaluation.
2. All the information relative to submitted articles is kept confidential. The reviewers must not be discussed with others except if authorized by the editor.
3. The reviewers have no conflict of interest with regard to parties such as authors, funders, editors and etc..
4. Reviewers give helps the editor in making decisions and may also assist the author in improving the manuscript.
5. The objective judgment evaluation is always done by them. The reviewers express their views clearly with appropriate supporting arguments.
6. Reviewers ought to identify relevant published study that has not been cited by the authors. Reviewers also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript and any other published paper of which they have personal knowledge.

E. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of AUTHORS

1. Authors prepare and send their manuscripts in original form.
2. The authors ensure that their citations and quotations in their manuscripts are accurate and complete.
3. Authors should indicate and explain situations in which they may be involved in conflicts of interest.

4. The editors, department editors or the reviewers can request raw data from the author of the manuscripts. Therefore, the author must keep the raw data of the article ready for submission.
5. Authors should not submit the same study for publishing any other journals. Simultaneous submission of the same study to more than one journal is unacceptable and constitutes unethical behavior.
6. Convenient acknowledgment of the study of others has to be given. Authors ought to cite publications that have been efficient in determining the study. All of the sources that used process of the study should be remarked.
7. All sources of financial support should be disclosed. All authors ought to disclose a meaningful conflict of interest in the process of forming their study.
8. When an author discovers a serious error or inaccuracy in a published article, it is the responsibility of the author to immediately notify the editorship. In this case, the author is responsible for cooperating with the journal editorship in either withdrawing the article or publishing a revision of the article.
9. For all researches conducted and for clinical and experimental studies involving humans and animals, which require an ethics committee approval, an ethics committee approval must be obtained and should be specified and documented.

F. NOTIFYING THE EDITOR ABOUT THE VIOLATION OF ETHICAL PRINCIPLES

Should you encounter any unethical act or content in *TUDEAR* apart from the ethical responsibilities listed above, please notify the journal by e-mail at tudearjournal@gmail.com.

