TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW

Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW

e-ISSN : 2602 - 2923

Yıl-Year : 2021
Cilt-Volume : 6
Sayı-Issue : 5
Periyot/Period : Aralık - December

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN	2602-2923
Yıl/*Year*	2021
Cilt/*Volume*	6
Sayı/*Issue*	5
Periyot/*Period*	Aralık / December
Yayın Dili/*Publication Language*	Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayınlanmaktadır. Although the language of publication is Turkish, articles in other languages are also published.
Kapsam /*Scope*	Sosyal ve Beşerî Bilimler, Tarih, Kültür ve Sanat, Ekonomi, İletişim, Hukuk, İktisadi İdari Bilimler, Felsefe, Dini Araştırmalar ile Eğitim Araştırmaları. *Social Sciences and Humanities, History, Culture and Arts, Economics, Communications, Law, Administrative Sciences, Philosophy, Religious Studies, Educational Studies and others related to human and society.* Türk Akademik Araştırmalar Dergisi uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir. *Turkish Academic Research Review is an international peer-reviewed academic journal.*

Dergide yayınlanan makalelerin telif hakları Mehmet Şahin'e, hukuki sorumluluğu da yazarlarına aittir.

Copyrights of the articles published in the journal belong to Mehmet Şahin whereas the legal responsibility belongs to the authors.

İletişim/*Communication*

Doç. Dr. Mehmet Şahin
Akdeniz Üniversitesi, Antalya-Türkiye.
Tel: +90 533 056 9174

e-mail
turkisharr@gmail.com
https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Sahibi / Owner
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin
mehmetsahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University, Antalya-Turkey

Yönetim Yeri ve Adresi / Executive Office and Address
Antalya, 07000, Türkiye
Mailto:turkisharr@gmail.com
https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Baş Editör / Editor in Chief
Prof. Dr. Ömer Bozkurt
omerbozkurt21@gmail.com
Mardin Artuklu University, Mardin-Turkey

Hakem Kurulu | Referees Board

Türk Akademik Araştırmalar Dergisi en az iki hakemin görev aldığı çift tarafı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve hakemlik sürecinde yayımlanmamaktadır.

Turkish Academic Research Review uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept confidential and not published during the refereeing process. For detailed information, please click here: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Açık Erişim Politikası | Open Access Policy

Türk Akademik Araştırmalar Dergisi içeriğine anında açık erişim sağlamaktadır.

Turkish Academic Research Review provides immediate open access to its contents.

Makaleler / Articles

Makaleler; İngilizce başlık, öz (en az 250 kelime), anahtar kelimeler (en az 5 kavram), özet (en az 750 kelime) ve APA / İSNAD Atıf Sistemi'ne uygun olarak hazırlanan kaynakça içerir.

Articles contain an English title, an abstract (at least 250 words), keywords (at least 5 concepts), a summary (at least 750 words), and a bibliography prepared with APA / the ISNAD Citation Style

"Turkish Academic Research Review - Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [TARR] yılda dört kez yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. TARR'da yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde yapılan çalışmalar da yayınlanmaktadır. Dergide yer alan yazıların bütün yayın hakları TARR'a ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Kişileri ayrıştırıcı, kin ve nefrete sürükleyici, din karşıtı yazılar dergiye kabul edilmemektedir. Yazıların yayımlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur."

"TARR: Turkish Academic Research Review is a peer-reviewed, international journal published four times a year. The scientific and legal responsibility of the articles published in TARR belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to TARR and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Mustafa Erdoğan	merdogan@ybu.edu.tr	Dil ve Edebiyat	Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara-Turkey
Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić	c.hadzimejlic@alu.unsa.ba	Kültür ve Sanat	Academy of Fine Art, Sarajevo University, Bosna-Hersek
Prof. Dr. Oliver Leaman	oleaman@uky.edu	Sosyal Bilimler	Kentucky University, Lexington-ABD
Prof. Dr. Ebrahim Moosa	emoosa1@nd.edu	Dini Araştırmalar	Notre Dame University, Indiana-ABD
Prof. Dr. Rıfat Atay	rifatay@akdeniz.edu.tr	Dini Araştırmalar	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Prof. Dr. Zakir Avşar	zakiravsar@gmail.com	İletişim	Ankara Yıldırım Beyazıt University, Ankara-Turkey
Prof. Dr. Islam Zhemeney	iemeneyislam@yahoo.com	Filoloji	Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
Assoc. Prof. Dr. Zailabidin Ajimamatov	zaynabidina@gmail.ru	Dini Araştırmalar	Osh State University, Osh-Kyrgyzstan
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil Erdoğan	ihalilerdogan@akdeniz.edu.tr	Dini Araştırmalar	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Assoc. Prof. Dr. Imad ElMerzouk	i.elmerzouk@gmail.com	Hukuk	Université Sultan Moulay Slimane, Béni Mellal-Maroc
Assist. Prof. Dr. Musa Rahimi	rahimi.musa@gmail.com	Dil ve Edebiyat	Allameh Tabataba'i University, Tahran-Iran
Assoc. Prof. Dr. Yusuf Gökalp	yusuf.gokalp@manas.edu.kg	Dini Araştırmalar	Kyrgyz-Turkish Manas University, Bishkek, Kyrgyzstan
Assoc. Prof. Dr. Yasin Pişgin	yasinpisgin@akdeniz.edu.tr	Dini Araştırmalar	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Assoc. Prof. Dr. Şeref Göküş	serefgokus@akdeniz.edu.tr	Eğitim	Akdeniz University, Antalya-Turkey

Yayın Kurulu / Editorial Board

Assoc. Prof. Dr. Okan Alay	okanalay@hacettepe.edu.tr	Hacettepe University, Ankara-Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ali Algül	algul@agri.edu.tr	Ağrı İbrahim Çeçen University, Ağrı-Turkey
Assoc. Prof. Dr. Selçuk Erincik	erincik@divinity.ankara.edu.tr	Ankara University, Ankara-Turkey
Assoc. Prof. Dr. Bahset Karslı	bkarsli@akdeniz.edu.tr	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Assoc. Prof. Dr. Fatih Koca	fkoca@ankara.edu.tr	Ankara University, Ankara-Turkey

Assoc. Prof. Dr. Anar Gafarov	a.philosophy@hotmail.com	Azerbaycan İlahiyat Enstitüsü
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil Erdoğan	ihalilerdogan@akdeniz.edu.tr	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Assist. Prof. Dr. Muhammet Yeşilyurt	muhammetyesilyurt@atauni.edu.tr	Atatürk University, Erzurum-Turkey
PhD. Lecturer Encümen Bayram	encumenbayram@akdeniz.edu.tr	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Dr. Nadira Benzaid	nadiraadjwa@gmail.com	University of 20 Agustus 1955 Skikda, Algeria
Res. Assist. Aziz Karabulut	aziz.karabulut0758@gmail.com	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Res. Assist. Ferdi Karabulut	ferdikarabulut95@gmail.com	Uşak Univeresity, Uşak-Turkey

Dil Editörleri | Language Editors

Prof. Dr. Rıfat Atay	English	rifatay@akdeniz.edu.tr	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil Erdoğan	Arabic	ihalilerdogan@akdeniz.edu.tr	kdeniz University, Antalya-Turkey
Assist. Prof. Dr. Kıyasettin Arslan	Arabic	kiyasettinarslan@akdeniz.edu.tr	Akdeniz University, Antalya-Turkey
Assist. Prof. Dr. Musa Rahimi	Persian	rahimi.musa@gmail.com	Allameh Tabataba'i University, Tahran-Iran
Assist. Prof. Dr. Tahyr Ashyrov	Russian	tahyr.ashyrov@beun.edu.tr	Bülent Ecevit University, Zonguldak-Turkey
Assist. Prof. Dr. Kemal Demir	German	kdemir@akdeniz.edu.tr	Akdeniz University, Antalya-Turkey

Bilim Kurulu / *Scientific Advisory Board*

Prof. Dr. Metin Akis	Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis-Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Akkuş	Ankara Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Prof. Dr. Numan Aruç	Makedonya Bilim ve Sanatlar Akademisi, Üsküp-Makedonya
Prof. Dr. Safi Arpaguş	Marmara Üniversitesi, İstanbul-Türkiye
Prof. Dr. Sabina Bakšić	Saraybosna Üniversitesi, Saraybosna-Bosna-Hersek
Prof. Dr. Behruz Bekbabayi	Allameh Tabataba'i University, Tahran-Iran
Prof. Dr. Leyla Blili	Manuba Üniversitesi, Manouba-Tunus
Prof. Dr. İhsan Çapçıoğlu	Ankara Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Prof. Dr. Halil Çeltik	Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Prof. Dr. Ivan Balta	Osijec Universitesi, Osijek-Hırvatistan
Prof. Dr. Hayri Erten	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya-Türkiye
Prof. Dr. Şakir Gözütok	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-Türkiye
Prof. Dr. Zülfikar Güngör	Ankara Üniversitesi, Ankara-Türkiye

Prof. Dr. Cazim Hadzimejliç	Saraybosna Üniversitesi, Saraybosna-Bosna Hersek
Prof. Dr. Said Haşimi	Umman Tarih Cemiyeti Başkanı, Umman
Prof. Dr. Aleksandar Kadijević	University of Belgrade, Belgrad-Sırbistan
Prof. Dr. Ulvi Keser	Girne Amerikan Üniversitesi, Girne-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Raşit Küçük	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi Başkanı, İstanbul-Türkiye
Prof. Dr. Dzemal Latiç	Saraybosna Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi, Saraybosna-Bosna Hersek
Prof. Dr. Oliver Leaman	Kentucky University, Lexington-ABD
Prof. Dr. Ebrahim Moosa	Notre Dame University, Indiana -ABD
Prof. Dr. Abdullah Mutawa	Kral Suud Üniversitesi, Riyad-Suudi Arabistan
Prof. Dr. İbrahim Sadavi	Tunus Üniversitesi, Tunus
Prof. Dr. Suheyl Sapan	Kral Suud Üniversitesi, Riyad-Suudi Arabistan
Prof. Dr. Redzep Skrijelj	Novi Pazar Devlet Üniversitesi, Novi Pazar-Sırbistan
Prof. Dr. Erdal Toprakyaran	Universität Tubingen, Tubingen-Almanya
Prof. Dr. Kaplan Üstüner	Harran Üniversitesi, Şanlıurfa-Türkiye
Doç. Dr. Zaynabidin Acimamatov	Osh Devlet Üniversitesi, Osh-Kırgızistan
Doç. Dr. Şahin Ahmetoğlu	Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale-Türkiye
Doç. Dr. Ali Albayrak	Akdeniz Üniversitesi, Antalya-Türkiye
Doç. Dr. Liliana Elena Boşcan	University of Bucharest, Bükreş-Romanya
Doç. Dr. Birgül Bozkurt	Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin-Türkiye
Doç. Dr. Bilal Çakıcı	Ankara Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Doç. Dr. Bekir Direkçi	Akdeniz Üniversitesi, Antalya-Türkiye
Doç. Dr. Nihada Delibegović Džanić	Tuzla Üniversitesi, Tuzla-Bosna Hersek
Doç. Dr. Hassen Abdullah Ğuneyman	Kral Suud Ünivesitesi, Riyad-Suudi Arabistan
Doç. Dr. Orhan Gürsu	Akdeniz Üniversitesi, Antalya-Türkiye
Doç. Dr. Bahset Karslı	Akdeniz Üniversitesi, Antalya-Türkiye
Doç. Dr. Şemsettin Kırış	Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu-Türkiye
Doç. Dr. Fatih Koca	Ankara Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Doç. Dr. Oksana Koshulko	Polotsk State University, Polotsk-Belarus
Doç. Dr. Memli Krasnigi	Institute of Albanology, Priştine-Kosova
Doç. Dr. Thomas Kuehn	Simon Fraser University, Canada
Doç. Dr. Abdulaziz Süleyman el-Mukbil	Kassim Üniversitesi, Buraydah-Suudi Arabistan
Doç. Dr. Nadia Yaseen	Bagdad University, Bağdat-Irak
Yrd. Doç. Dr. Musa Rahimi	Allameh Tabataba'i Üniversitesi, Tahran-İran
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Akgün	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tahyr Ashyrov	Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Camelia Elena Călin	Spiru Haret Üniversitesi, Bükreş-Romanya
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih Duman	Akdeniz Üniversitesi, Antalya-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hamza Karcic	University of Sarajevo, Saraybosna-Bosna-Hersek

Dr. Öğr. Üyesi Ercan Ömirbayev	Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türkistan-Kazakistan
Dr. Öğr. Üyesi Qoşqar Selimli	Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü-Azerbaycan
Dr. Öğr. Üyesi Ebubekir Sıddık Şahin	Ankara Üniversitesi, Ankara-Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Lamiye Vagifkizi	Azerbaycan Bilimler Akademisi, Bakü-Azerbaycan
Dr. Tyulyubayeva Akmaral	L.N.Gumilyov Eurasian National University-Kazakistan
Assist. Prof. Jasim Zinelabidin	Kerkuk University, Irak

Dizinlenme Bilgileri / *Abstracting And Indexing Services*

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

CiteFactor
Academic Scientific Journals Index

DRJI
Directory of Research Journals Indexing

ERIH PLUS
Europan Reference Index For The Humanities And Social Sciences
Indexing Star: 05.09.2019

EBSCO
Humanities International Index

Indexing Start: 10.1.2021

ESJI
Eurasian Scientific Journal Index

İSAM
İslam Araştırmaları Merkezi

Indexing Start: 30.12.2016

I2OR
International Institute Of Organized Research

İdealonline

Academic Resource Index

MLA International Bibliography

OAJI
Open Academic Journals Index

Indexing Start: 08.05.2020

ROAD
Directory Of Open Access Scholarly Resources

Indexing Start: 10.01.2018

SOBİAD

TEİ
Türk Eğitim İndeksi

Indexing Start: 15.2.2018

Information Matrix for the Analysis of Journals

Indexing Start: 23.03.2021

EuroPub Database

Indexing Start: 31.03.2021

Root Society for Indexing and Impact Factor Service (rootindexing.com)

ScienceGate
Indexing Start: 25.09.2021

Crossref

Scientific Indexing Services

Scholar Article Journal Index
Indexing Start: 31.12.2017

Sayı Hakemleri / *Issue Referees*

Prof. Dr. Bayram Bıçak	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı Göksoy	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Saadettin Özdemir	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Selim Hilmi Özkan	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Saffet Sancaklı	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk Teber	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan Uçar	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Aydemir	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Şeref Göküş	Akdeniz Üniversitesi
Doç.Dr. Nazife Nihal İnce	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hakkı Karaşahin	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Koca	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Uğur	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Halük Ünsal	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Tıraşçı	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Turan	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Şahin	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Beyza Aksu	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Demirci	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlyas Erpay	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Güngör	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hakkı İmamoğlu	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hicret K. Toprak	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Uğurlu	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Ünal	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Görkem Tanrıverdi Şeyşane	Doğuş Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Dilber Zeytinkaya	Marmara Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Muattar Demet Doğruöz	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Najibullah Akbari	Kabil Devlet Üniversitesi
Dr. Fatih Kanca	Diyanet İşleri Başkanlığı

İçindekiler / *Contents*

Jenerik / Generic i-ix

Araştırma Makaleleri / *Research Articles*

Salih Emre Karayel Ali Albayrak	Kaynak Mobilizasyon Kuramı Çerçevesinde Yehova Şahitlerinin Üye Kazanma Yöntemlerinin Tespiti ve Değerlendirilmesi (Antalya Örneği) *Detection and Evaluation of Recruitment Methods of Jehovah's Witnesses in The Framework of Resource Mobilization Threory (Example of Antalya)*	1272-1292
Mehmet Fatih Karaca Şirin Karal Temüroğlu Güler Uzun	Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Köşe Yazıları Üzerine Bir İnceleme *Online Education on the Covid-19 Pandemic Process: A Review on Columns*	1293-1329
Kübra Karakaya Özyer	Ölçek Geliştirme ve Güvenirlik Analizleri: Jamovi Uygulaması *Scale Development and Reliability Analysis: Jamovi Implementation*	1330-1384
Nermin Genç Arif Genç	Enderun'da Dil Eğitimi *Language Education in "Enderun"*	1385-1413
Ali Öncü Recep Kırcı	Covid 19 Pandemi Sürecinde İlahiyat Arapça Hazırlık ve Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Deneyimleri Hakkında Bir Durum Çalışması *A Case Study on the Experiences of the Students Studying Arabic Prep Class and Undergraduate Education in the Faculty of Theology During the Covid 19 Pandemic Period*	1414-1446
Kasım Kocaman Hayati Sakallıoğlu	Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Dinî Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurraları *According to Evliya Çelebi's Travel Book, Ottoman Darülkurras as Religious Education Institutions in the 17th Century*	1447-1482

Salih Emre Karayel Ali Albayrak	Yeni Dini Hareketlerin Covid-19 Küresel Salgını Karşısında İzlediği Yöntem Ve Stratejilerinin Sosyolojik Bir İncelemesi *A Sociological Examination Of The Methods And Strategies Followed By New Religious Movements Against The Covid-19 Global Epidemic*	1483-1502
Mohammed Raveen Anwar	Filipinler'deki İspanyol Sömürgeciliği: Moro'nun Siyasi ve Kültürel Sorunları (1521-1898) *The Spanish Colonialism in the Philippines; Moro's Political and Cultural Problems (1521-1898)*	1503-1516
Rıfat Atay Bedirhan Güven	Daimî Varoluşsal Kaygı: İsmet Özel Şiiri Örneği *Permanent Existential Anxiety: The Case of Ismet Özel Poetry*	1517-1544
İslam Jemeney Behruz Bicbabayi Mousa Rahimi	Mirza Haydar Duğlat'ın Raşidi Tarihinde Kullanılan Türkçe Sözcükler *Turkish Vocabulary Used in the History of Rashidi of Mirza Heydar Doghlat*	1545-1577
Sadettin Volkan Kopar Tayip Enes Korkmaz	Tolga Bektaş'ın Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini *Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyin by Tolga Bektaş*	1578-1604
Seyid Muhammed Taki Hüseyni Ubeydullah Sezikli	Hazîn-i Lâhîcî'nin Fevâidü's-Semâ' Adlı Eseri ve Semâ'a Bakışı *Hazîn-i Lâhîjî's Favâid al-Sama' and His View on Sama'*	1605-1623
Saliha Türcan	Rivayet Tefsirlerinde Sahîh-i Buhârî'nin Kaynaklık Değeri *The Value of Referentiality of Bukhari's al-Jami' al-Sahih in Narration Tafsirs*	1624-1647

Murat Özokudan Eyüp Yaka	İsrâiloğullarıyla İlgili İki Âyet Grubunun (Bakara Sûresi 40-44 ve 67-73) Kur'ân'ın İletişim Üslûbu Açısından İncelenmesi *An Investigation of The Two Verse Groups Related to The Israelites (Surah al-Baqarah 40-44 and 67-73) in Terms of The Qur'an's Communication Style*	1648-1671

TARR Yayım İlkeleri / *Publication Principles* xii-xv

Turkish Academic Research Review- Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [TARR]

Yayın ve Yazım İlkeleri [e-ISSN: 2602-2923]

A. Yayın İlkeleri:

1. "Turkish Academic Research Review- Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [TARR]" Dergisi, Mart, Haziran, Eylül ve Aralık olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanan uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir.

2. "Turkish Academic Research Review- Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [TARR]"da, Sosyal ve Beşeri Bilimler, Tarih, Kültür ve Sanat, Ekonomi, İletişim, Hukuk, İktisadi İdari Bilimler, Felsefe ve Dini Araştırmalar ile Eğitim Araştırmaları alanlarında yapılmış telif ve tercüme makale, metin neşri ve tercümeleri; sempozyum, seminer, konferans, panel gibi bilimsel etkinlik tanıtım ve değerlendirmeleri deneysel, betimsel ve kuramsal çalışmalar; model önerileri, vb. yazılara yer verilir.

3. Yayımlanmak üzere gönderilen telif makaleler, Yayın Kurulunun incelemesinden sonra konunun uzmanı iki hakeme gönderilir ve en az iki hakemden olumlu rapor gelmesi halinde yayımlanır. Yayınlanma kararı alınan çalışma, yayın sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili dönem içerisinde cevap verilir.

4. Yayımlanmayan yazılar iade edilmemektedir. Sadece hakem raporları yazara gönderilerek karar bildirilmektedir.

5. Hakemlerden ikisi "yayınlanabilir veya düzeltmelerden sonra yayımlanabilir" görüşü belirttiği takdirde, gerekli düzeltmelerin yapılması için makale yazara iade edilir. Düzeltme yapıldıktan sonra hakemlerin uyarılarının dikkate alınıp alınmadığı Yayın Kurulu tarafından değerlendirilir.

6. Çeviri veya sadeleştirme yazılarında, metinlerin orijinallerinin bir kopyası eklenmelidir.

7. Kitap değerlendirme yazılarının yayımlanmasına Yayın Kurulu karar verir.

8. Yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazarlara telif ücreti ödenmez.

9. Yayınına karar verilen yazılar elektronik olarak yayımlanacaktır.

10. Dergiye gönderilen yazıların daha önce yayımlanmamış olması veya başka bir bilimsel yayın organında değerlendirme aşamasında bulunmaması gerekir. İlmî toplantılarda sunulmuş tebliğler, gerekli açıklamaların yapılması şartıyla yayımlanabilir.

11. Aşağıda belirtilen yazım ilkeleri ve formata göre hazırladığınız yazılarınızı derginin ana sayfasında bulunan Üyelik butonundan, sisteme üye olduktan sonra, makalenizi "*Word*" formatında (Ad Soyad belirtmeksizin) göndermeniz gerekmektedir. Hakem sürecinin sağlıklı işlemesi açısından yazının başlık kısmında yazar adı, unvanı, kurumu vb. iletişim bilgileri olmamalıdır. Bu bilgiler hakem süreci tamamlandıktan sonra yayım aşamasında editör tarafından eklenecektir. Ancak tüm yazılar http://dergipark.org.tr/tarr üzerinden takip edileceği için üyelik sürecinde makale adı Türkçe ve İngilizce olarak yazılmalı; yazarların adları, soyadları, akademik unvanları ve çalıştıkları kurum üyelik sistemine tam girilmelidir.

12. Yazının Turkish Academic Research Review (Türk Akademik Araştırmalar Dergisi)'e gönderilmesi, başvuru kabul edilir.

13. Yayınlanmış yazıların her türlü hakkı "Turkish Academic Research Review"e aittir. Dergide yayınlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz.

B. Yazım İlkeleri:

Dergiye gönderilen makaleler daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış ve yayımına karar verilmemiş olmalıdır.

1. Başlık: Makalenin İçeriği ile uyumlu, içeriği en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle 12 Punto Times New Roman Her Sözcüğünün Baş Harfi Büyük yazılmalıdır. Makalenin başlığı, en fazla 10-12 kelime arasında olmalıdır.

2. Yazar adı ve kurum bilgileri: Sisteme yüklenecek olan çalışma hakemlere gideceğinden dolayı yazar ad ve kurum bilgileri yazılmamalıdır. Yazı yayınlanması için onay aldıktan sonra son şekliyle yüklenmeden önce Ad-Soyad, Kurum Bilgileri (TR&ENG), email ve Orcid ID şablonda belirtildiği üzere yazılmalıdır.

3. Öz: Makaleler; İngilizce başlık, öz (en az 250 kelime), anahtar kelimeler (en az 5 kavram), özet (en az 750 kelime) ve APA-İSNAD Atıf Sistemi'ne uygun olarak hazırlanan kaynakça içerir. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir.

4. Anahtar Kelimeler: Özün altında, en az 5, en çok 7 sözcükten oluşan anahtar kelimeler mutlaka verilmelidir. Anahtar kelimelerin Her Sözcüğünün Baş Harfi Büyük yazılmalıdır ve aralarında virgül kullanılmalıdır.

5. Ana Metin: Gönderilen yazılar resim, şekil, harita vb. ekleri de dâhil olmak üzere 35 dergi sayfasını (15.000 sözcük) aşmamalıdır. Dergiye gönderilecek yazılar A4 boyutlarında beyaz kâğıda üst, alt, sağ 4 cm ve sol taraflardan 5 cm boşluk bırakılarak "en az, 12nk" satır aralıklı, iki yana dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 10 punto "Times New Roman" yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları için 12x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Dipnot ve kaynakça gösteriminde "APA" sistemi kullanılacaktır.

6.Bölüm Başlıkları: Makalede, içerik ile uyumu sağlamak kaydıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Bu başlıklar Her Sözcüğü Büyük Harfle yazılmalıdır.

7. Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Dergiye gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları için 12x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.

8. Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde makaleye ek olarak gönderilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Şekil, çizelge ve resimler toplam 10 sayfayı (yazının üçte birini) aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler.

9. Alıntı ve Göndermeler: Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmelidir. 3 satırdan az alıntılar satır arasında; 3 satırdan uzun alıntılar satırın sağından ve solundan 1.5 cm içeride, blok hâlinde ve 1.5 satır aralığıyla 9 punto olarak yazılmalıdır. Dipnot kullanımından mümkün olduğunca kaçınılmalı, yalnız açıklamalar için başvurulmalı ve (Office Word) otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

10. Yayınlanmak üzere gönderilen makaleler ÖN KONTROL, İNTİHAL TARAMASI, HAKEM DEĞERLENDİRMESİ ile TÜRKÇE-İNGİLİZCE DİL KONTROLÜ aşamalarından geçirilmektedir. Ön Kontrol aşamasında üç defa incelendiği halde bu süreçten geçemeyen çalışma, yazara iade edilmekte ve aynı yayın döneminde tekrar işleme alınmamaktadır. Ön Kontrol aşamasını geçen çalışmalar ise çift taraflı kör hakemlik ilkesi çerçevesinde en az iki hakemin görev aldığı değerlendirme sürecine alınmaktadır.

11. Makalede noktalama işaretlerinin kullanımında, kelime ve kısaltmaların yazımında en son çıkan **TDK Yazım Kılavuzu** esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir.

12. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.

Alıntı ve kaynakların ayrıntılı bilgisi için bakınız:

http://www.tk.org.tr/APA/apa_2.pdf

Tahkikli neşir esasları için bakınız:

http://www.isam.org.tr/documents/_dosyalar/_pdfler/ISAM_Tahkikli_Nesir_Esaslari.pdf

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Kaynak Mobilizasyon Kuramı Çerçevesinde Yehova Şahitlerinin Üye Kazanma Yöntemlerinin Tespiti ve Değerlendirilmesi (Antalya Örneği)

Detection and Evaluation of Recruitment Methods of Jehovah's Witnesses in The Framework of Resource Mobilization Threory (Example of Antalya)

Salih Emre KARAYEL - Ali ALBAYRAK

Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı/Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Divinity, Department of Sociology of Religion, alialbayrak@akdeniz.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-0558-2612

Doktora, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Biimleri, emrehey@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0272-135X

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	12 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık Özel Sayı
Pub Date Season	December Special Issue

***Atıf / Cite as*:** Karayel, S.E.- Albayrak, A., (2021), Kaynak Mobilizasyon Kuramı Çerçevesinde Yehova Şahitlerinin Üye Kazanma Yöntemlerinin Tespiti Ve Değerlendirilmesi (Antalya Örneği)/Detection and Evaluation of Recruitment Methods of Jehovah's Witnesses in The Framework of Resource Mobilization Threory (Example of Antalya). *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1272-1292. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1022514

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Kaynak Mobilizasyon Kuramı Çerçevesinde Yehova Şahitlerinin Üye Kazanma Yöntemlerinin Tespiti ve Değerlendirilmesi (Antalya Örneği)

Salih Emre KARAYEL - Ali ALBAYRAK

Öz

Yeni dini hareket (YDH)'ler kavramı, genellikle 1950'li yıllardan itibaren farklı inanç, ibadet, yaşam tarzı ve ideolojileriyle ortaya çıkan dini grupları ifade etmek için kullanılmaktadır. Özellikle dinin toplum hayatındaki işlevinin sona erdiğinin düşünüldüğü bir devirde çeşitli sebep ve amaçlarla ortaya çıkan bu oluşumlar, sosyal ve dini yaşamda var olan etkisini sadece içinden çıktığı toplumlarda değil, dünyanın pek çok ülkesinde de hissettirmeyi başarmıştır. Post-modern dünyada modern ve modern öncesi dönemin kutsallarını da bünyesinde barındıran Yeni Din Hareketlerin seküler dünyanın beğeni ve kaygılarını da göz önünde tutarak bireylerin manevi hazlarını tatmin etme amacı güttüğü görülmektedir. Son yıllarda başta sosyolog ve teologların dikkatini çekmeyi başaran yeni dini hareketler birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı konular arasında yer almaktadır.

Bu oluşumlardan birisi olan Yehova Şahitleri 19. yüzyılın sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde Mesih İsa'nın yeniden dünyaya geleceğini iddia eden Adventizm akımı içinden çıkan dini bir gruptur. Yehova Şahitlerinin gerek teşkilat yapısında gerekse inanç sistemindeki temel özelliklerin Hristiyanlığın yerleşik öğretilerinden farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu sebeple araştırmacılar Yehova Şahitlerini yeni dini hareketler kategorisi içerisinde değerlendirmiştir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olan ve en nihayetinde kesin emirleri Yönetim Kurulu'ndan alan Şahitler buradan gelen emirleri Tanrı'nın emri olarak algılamakta ve Dünya'nın her yerinde bu emirleri uygulamaya çalışarak buna göre faaliyetlerini yürütmektedirler. Yehova Şahitleri yeryüzünde Tanrı'nın hâkim olacağı bir teokratik devlet modelini savunduğu için hiçbir devletin otoritesini tanımamaktadır. Teşkilat, üyelerinden mensubu oldukları milletlerin kurucu değerlerine ve kişilerine göstereceği en küçük olumlu hissiyatı putperestlik ve isyan olarak görmektedir. Tüm dünyada çeşitli yönleriyle tartışılan bu yeni ve alternatif oluşumun ülkemizde de faaliyetleri bulunduğu bilinmektedir.

Yehova Şahitlerinin ülkemizde en yoğun faaliyette bulunduğu illerden birisi de Antalya'dır. Yehova Şahitlerinin bu bölgede yoğun faaliyette bulunmalarının başlıca sebebi Antalya ilinin turizm merkezi olması ve yabancı uyruklu kişilerin de bu bölgeyi tercih etmesidir. Ayrıca yakın geçmiş zamanda faaliyetleri sebebiyle hakkında açılan davalarda beraat kararının verilmiş olması teşkilata daha rahat etme hareket imkânı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Dini Hareketler, Yehova Şahitleri, Kaynak Mobilizasyon, Misyonerlik, Kutsal Kitap

Detection and Evaluation of Recruitment Methods of Jehovah's Witnesses in The Framework of Resource Mobilization Threory (Example of Antalya)

Abstract

The concept of new religious movements (NRM) is generally used to express religious groups that have emerged with different beliefs, worship, lifestyles and ideologies since the 1950s. These formations, which emerged for various reasons and purposes, especially in a period when it was thought that the function of religion in social life was over, He succeeded in making his influence felt in social and religious life not only in the societies he came from, but also in many countries of the world. In the post-modern world, it is seen that the New Religious Movements, which also contain the sanctities of the modern and pre-modern era, aim to satisfy the spiritual pleasures of individuals by taking into account the tastes and concerns of the secular world. In recent years, new religious movements, which have managed to attract the attention of sociologists and theologians, are among the subjects that many researchers are working on.

One of these formations, Jehovah's Witnesses is a religious group that emerged from the Adventist movement in the United States towards the end of the 19th century, claiming that Jesus Christ would be reborn. It is seen that the basic features of Jehovah's Witnesses both in their organizational structure and in their belief system differ from the established teachings of Christianity For this reason, researchers have evaluated Jehovah's Witnesses in the category of new religious movements.Witnesses, who have a hierarchical structure and ultimately receive strict orders from the Governing Body, perceive the orders coming from it as God's orders and try to implement these orders all over the world and carry out their activities accordingly. Jehovah's Witnesses do not recognize the authority of any state, as they advocate a model of a theocratic state in which God will rule the earth. The Organization considers the slightest positive feeling its members show towards the founding values and persons of the nations they belong to as idolatry and rebellion. It is known that these new and alternative formations, which are discussed in various aspects all over the world, also have activities in our country.

One of the cities where Jehovah's Witnesses are active in our country is Antalya. The main reason why Jehovah's Witnesses are active in this region is that Antalya is a tourism center and foreign nationals also prefer this region. In addition, his acquittal from the lawsuits brought against him due to his activities in the recent past has provided the organization with a more comfortable movement.

Keywords: New Religious Movements, Jehovah's Witnesses, Resource Mobilization, Missionary, Bible

Structured Abstract

The concept of new religious movements is generally used to express religious groups that have emerged with different beliefs, worship, lifestyles and ideologies since the 1950s. These formations, which emerged for various reasons and purposes, especially in a period when it was thought that the function of religion in social life was over, he succeeded in making his influence felt in social and religious life not only in the societies he came from, but also in many countries of the world. In the post-modern world, it is seen that the New Religious Movements, which also contain the sanctities of the modern and pre-modern era, aim to satisfy the spiritual pleasures of individuals by taking into account the tastes and concerns of the secular world. In recent years, new religious movements, which have managed to attract the attention of sociologists and theologians, are among the subjects that many researchers are working on.

One of these formations, Jehovah's Witnesses, is a religious group that emerged from the Adventist movement in the United States towards the end of the 19th century, claiming that Jesus Christ would be reborn. It is seen that the basic features of Jehovah's Witnesses both in their organizational structure and in their belief system differ from the established teachings of Christianity. For this reason, researchers have evaluated Jehovah's Witnesses in the category of new religious movements. Witnesses, who have a hierarchical structure and ultimately receive strict orders from the Governing Body, perceive the orders coming from it as God's orders and try to implement these orders all over the world and carry out their activities accordingly. Jehovah's Witnesses do not recognize the authority of any state, as they advocate a model of a theocratic state in which God will rule the earth. The Organization considers the slightest positive feeling its members show towards the founding values and persons of the nations they belong to as idolatry and rebellion. It is known that these new and alternative formations, which are discussed in various aspects all over the world, also have activities in our country.

One of the cities where Jehovah's Witnesses are active in our country is Antalya. The main reason why Jehovah's Witnesses are active in this region is that Antalya is a tourism center and foreign nationals also prefer this region. In addition, his acquittal from the lawsuits brought against him due to his activities in the recent past has provided the organization with a more comfortable movement.

It is a fact that in today's world where globalization and digitalization are dominant, every new thought and ideology is met with doubt and hesitation. Likewise, the New Religious Movements, which started to become more visible on the stage of history especially after the 1950s, faced similar problems as other social movements. It is seen that these movements, which are aware of this, have developed some methods and strategies in order to eliminate negative thoughts and hesitations about themselves, to connect people to them, and to recruit members.

It is not an easy process for people to become members of these new formations. Even when committed to new religious Movements, it is not easy for new members to act in line with the group's goals. In some cases, the emergence of the movement's inability to realize its goals has led to separations and ruptures within the group. Sometimes these formations may encounter serious resistance and even open opposition from other segments of society. Long-term and effective work is required for the realization of the change desired by the movement. In this process, new members should be replaced and resources should be renewed in order to ensure stability. The desire of the New Religious Movements to become widespread by finding a social base has attracted the attention of social scientists, and they have developed some theories and models in order to better explain the tendency towards these movements and formations. Especially 19. The process of participation in the social and religious movements that emerged during the rapid

change and transformation process in the 19th century was mostly explained with psychological motifs; however, with the introduction of sociological researches, new approaches have been put forward on how and in what way these formations are formed. One of these models is "resource mobilization theory". It is seen that this theory focuses on the ability of groups to have resources and to mobilize them, rather than psychological factors in explaining the formation and development processes of social movements. The subject of this research is to examine the methods of gaining followers within the framework of the resource mobilization theory of Jehovah's Witnesses.

The problem of this research consists of the questions of what methods the Witnesses apply to recruit new members to the group within the framework of Resource mobilization theory, where they use their material and human resources power more, and what kind of strategy they follow in order to mobilize their members in this regard.

In order to answer these questions, on the one hand, the activities of Jehovah's Witnesses in our country were examined, on the other hand, information was given about the activities carried out within the framework of resource mobilization theory, which is a common practice in recruiting new religious movements. The research consists of two stages: theoretical and practical. At the theoretical stage, a literature review about Jehovah's Witnesses was made, and the documentation method was applied as a method. In this direction, information about the activities they have done in Turkey has been reached in the light of the data obtained by scanning the literature on domestic and foreign sources written about Jehovah's Witnesses. The practical phase of the study was limited to the province of Antalya, where the Witnesses are active. The meetings and activities of the Witnesses in Antalya were examined using the participant observation and interview technique, and the data obtained were interpreted.

In this study, it has been determined that Jehovah's witnesses, who have a disciplined and authoritarian organizational structure, effectively use the potential of trained human resources as well as the monetary power emphasized by the resource mobilization theory. It is seen that the Witnesses, who feel obliged to convey the truth to all humanity, carry out an intensive preaching service both in terms of social relations and through the virtual environment. In this context, it is possible to say that human resources are actively used in the field services of the movement, and that they are also effective in the digital environment in terms of spreading their ideas and communicating with their members.

Giriş

Ülkemizde yıllardır Hristiyanlık ve onun farklı bir uzantısı durumundaki dini oluşumların misyonerlik faaliyetleri bilinen bir gerçektir. Bu çerçevede en çok adından söz ettiren dini hareketlerden birisi de Yehova Şahitleridir. Bu hareket Türkiye'deki faaliyetlerinde istediği neticeyi uzun yıllar sonra elde edebilmiştir. Nitekim bununla ilgili olarak Russell'in 1891 senesinde Avrupa'yı dolaşmak için çıktığı bir yolculuk sırasında aktarılan bir anektoda göre Anadolu'ya uğradığı ve hayal kırıklığı içinde ayrıldığı kayıtlara geçmiştir (Yasdıman, 2005: 209). Hatta Anadolu'dan ayrılırken şu sözleri söylediği nakledilmektedir: "Türkiye'de bir hasadın olmasını ümit etmek için hiçbir hakikate karşı hiçbir istidat görmüyorum." Onun bu umutsuzluk dolu sözlerine rağmen şahitler, yine de Anadolu'da

teşkilatlanma faaliyetlerine devam etmişlerdir. Nitekim bu oluşumun 1909 yılında İzmir'de The Watch Tower dergisi okuma grubu oluşturdukları bilinmektedir. Yehova Şahitlerin Türkiye'deki asıl teşkilatlanma serüvenin başlangıcını ise 1931 tarihine kadar götürmek mümkündür (Tınaz,2013:395). Bu tarihte Emmanuel Pasavantis (Tümer, 1996: 58) ve eşi Zimini öncülük hizmetinde bulunmak amacıyla İstanbul'a gönderilmişlerdir. Beyoğlu semtinde daire tutan bu çift (Yasdıman,2011:70), daha sonra Hristiyan azınlık grupları ve özellikle Rum Ortodoks cemaati arasında bu hareketin inanç esaslarını anlatmaya ve yayınlarını dağıtmaya başlamışlardır. Bu girişimlerin neticesinde 1933 yılının ilkbaharında gerçekleştirilen, Şahitlerin Rabbin Akşam Yemeği dedikleri ve İsa'nın vefatını anma gecesi olarak organize ettikleri ayine 22 kişi katılmış, aynı yıl içinde 5 kişi vaftiz olmuştur. Daha sonra bu küçük grup da propaganda faaliyetlerine dahil olup ev ziyaretleri gerçekleştirmiş ve yayın dağıtımı yapmıştır. 1934'te teşkilatın o zamanki başkanı olan Rutherford'un bu hareketin Türkiye'de meşruiyet kazanması ve var olan üyelerin desteklenmesi için Emmanuel Pasavantis'e mektup yazdığı, mektubunda da Yehova Şahitleri'nin Amerikan hükümeti tarafından resmen tanındığına dair belgeyi gönderdiği söylenir. Hatta bu mektubun Türkiye'deki makamlara ulaştırılması ile ilk resmi temasın sağlandığından da bahsedilebilir (Tınaz, 2013: 395).

1938 yılında teşkilata sempati duyanların sayısının 100'e ulaşması üzerine teşkilat Gilead Okulu'ndan 17 misyoneri ve belli sayıdaki öncüyü Türkiye'ye yollamıştır. (Yasdıman,2005: 210). 1956 yılında teşkilatın yönetim kurulu üyelerinden olan Knorr ve Franz'ın Türkiye'yi ziyaretleriyle birlikte Türkiye'deki Yehova Şahitliği teşkilatlanma aşamasına geçmiş ve akım sadece azınlık cemaatleri arasında değil Müslümanlar arasında da yayılmaya başlamıştır. Bu dönemde Şahitliği kabul edenlerin başında Türkiye'deki Temsil Heyeti başkanlığını yürüten Mete Süer gelmektedir (Tınaz, 2013: 395).

Şahitlerin, yasaların verdiği haklardan istifade ederek 1961 yılından itibaren, nüfus kayıtlarındaki din hanesinde değişiklik yaptırıp Yehova'nın Şahidi ya da Hıristiyan yazdırmaya başladıkları görülmektedir. Yehova Şahitleri Mukaddes Kitap Kursları Derneği kurmak için 10 Temmuz 1974 tarihinde Beyoğlu Kaymakamlığı'na başvuruda bulunmuşlardır. Başvuruları onaylanmadan ilk toplantılarını 17 Kasım 1974'te İstanbul Osmanbey'de gerçekleştirmişlerdir. 21 Mayıs 1975'te tüzüğün onaylanmasının ardından dernek, faaliyetlerine yoğunluk vererek İstanbul'un bazı semtlerinde Ankara, İzmir ve Antakya gibi şehirlerde şubeler açıp toplantılar organize etmişlerdir. Grubun Temsil Heyeti 28 Mayıs

1980'de Mete Süer, Vartan Mumcu ve Yılmaz Ertuncalı'nın önderliğinde Beyoğlu'nda ilk bürosunu açmıştır. (Yasdıman, 2005: 210-211; Tınaz, 2013: 396).

Bu gelişmelerin ardından Yehova Şahitleri'nin faaliyetleri dava konusu olur. Mahkeme ve tutuklama aşamalarına geçilir. 1940'lardan 1980'lerin sonuna kadar eden süreçte 50'yi aşkın dava açılır. Açılan bu davalar beraatla sonuçlanır ve Şahitler daha rahat hareket etmeye başlarlar (Türkiye'de Yehova Şahitleri, 2001: 4-5). 1984-1985 yılları ise Şahitler için kolay olmamıştır. Bu yıllarda Ankara ve İzmir'de tutuklamalar meydana gelmiştir. 1986'da verilen beraat kararı artık Şahitler için önemli bir hukuki karardı (Türkiye'de Yehova Şahitleri, 2001: 8). Bundan sonra Şahitler ile ilgili tahkikatlar sonlanır. 1996'da Yehova Şahitleri ile ilgili bir davanın onlar açısından olumlu neticelenmesinden sonra ise artık günümüzde Yehova Şahitleri faaliyetlerini daha rahat sürdürmektedirler. Yehova Şahitleri bugün ellerindeki mahkeme karalarını ülkemizde yayınladıkları yayınlarına koyarak meşruiyetlerini kanıtlamaya çalışmaktadırlar (Yasdıman, 2011: 71-73). Teşkilatın 2019 yılı faaliyet raporlarına göre Şahitler'in Türkiye'deki cemaat sayısı 52, müjdeci sayısı da 4.221 olarak ifade edilmiştir (https://www.jw.org/tr/yehovanin-sahitleri/dunya-capinda/TR/).

Yehova Şahitleri'nin Türkiye'de yoğun faaliyet gösterdiği bölgelerin başında Ege bölgesi gelmektedir. Özellikle bu hareket için İzmir'in ayrı bir önemi vardır. Yehova Şahitleri'nin üyelerinin ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin, bir dönem Türkiye'de görevli olarak bulunan ve şu an organizasyonun merkezinde çalışan Rendall Hickok son zamanlarda Müslüman asıllı Türkler arasında Yehova Şahitliği'nin rağbet gördüğünü söyleyerek İzmir'deki 400 Yehova Şahidi mensubuyla Türkiye'nin önde gelen şehri olduğunu belirtmektedir. Bu ili İstanbul, Ankara, Mersin takip etmektedir (Yasdıman, 2005: 128; Aydın, 2010: 278). Yehova Şahitleri'nin Ege Bölgesi'nden sonra etkin olduğu bir başka bölge ise Marmara'dır. Bu bölgede de başta İstanbul olmak üzere büyük şehirlerde Yehova Şahitleri faaliyetlerini sürdürmektedir. Akdeniz, İç Anadolu, Karadeniz bölgeleri de faaliyetlerin yoğunluğu bakımından bu iki bölgeyi takip eden bölgelerdir (Yasdıman, 2011: 79-80).

Bu araştırmanın konusu Yehova Şahitleri'nin kaynak mobilizasyon kuramı çerçevesinde taraftar kazanma yöntemleridir. Araştırmanın problemini ise Yehova Şahitleri'nin gruba yeni üye kazandırmak için hangi yöntemlere müracaat ettikleri, maddi ve insan kaynakları gücünü daha çok nerelerde kullandıkları, bu konuda mensuplarını harekete geçirebilmek için nasıl bir strateji takip ettiği soruları oluşturmaktadır. Bu sorular çerçevesinde araştırmada yeni dini hareketlerin üye

kazanma noktasında yaygın bir uygulama olan kaynak mobilizasyon kuramına başvurularak Yehova Şahitlerinin ülkemizde yaptıkları faaliyetleri incelenmiştir.

Bu sorulara cevap vermek için bir yandan Yehova Şahitleri'nin ülkemizde yürüttüğü faaliyetler incelenmiş, diğer yandan da Yeni dini hareketlerin üye kazanma noktasında yaygın bir uygulama olan kaynak mobilizasyon kuramı çerçevesinde yürütülen faaliyetler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma teorik ve pratik olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Teorik aşamada Yehova Şahitleri ile ilgili literatür taraması yapılmış, metot olarak da dokümantasyon metodu uygulanmıştır. Bu doğrultuda Yehova Şahitleri hakkında yazılmış yerli ve yabancı kaynaklar üzerinden literatür taraması yapılarak elde edilen veriler ışığında Türkiye'de yapmış oldukları faaliyetler ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Çalışmanın pratik aşaması Şahitlerin yoğun faaliyette bulunduğu Antalya ili ile sınırlı tutulmuştur. Katılımcı gözlem ve mülakat tekniği kullanılarak Şahitlerin Antalya'da yapmış olduğu toplantı ve faaliyetler incelenmiş, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Kaynak Mobilizasyon Kuramı

Batı dünyasında yeni dini hareketlerin niçin ve nasıl ortaya çıktığıyla ilgili birçok teori ortaya atılmıştır. Bu hareketlere yönelişi anlamak ve açıklamak üzere geliştirilen teorilerden birisi de kaynak mobilizasyon kuramıdır. John McCarthy ve Mayer Zald (1977) tarafından geliştirilen Kaynak Mobilizasyon Kuramı toplumsal hareketleri kar, zarar, maliyet, gider, gelir ve kaynak gibi ekonomik terimlerle açıklamaya çalışan bir yaklaşımı benimser. Bu yaklaşıma göre, bir toplumsal hareketin ortaya çıkması için ihtiyaç duyulan kaynakları harekete geçirmek ve bu kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak önem arz etmektedir. Buna göre, bu kaynakların kullanımı sadece bireyin tekelinde olamayacağından, bu kaynakların nasıl kullanılacağı girişimler ve örgütler tarafından da tanımlanabilir (McCarthy & Zald, 1977: 4–5). Bir sosyal veya toplumsal hareketin ortaya çıkış sürecinde duygusal yönelimler tek başına yeterli değildir. Bunun yanında para, siyasal/sosyal nüfuz, medya/iletişim kanalları bağlantıları ve personel gibi birçok kaynağa da gereksinim duyulmaktadır. Kaynak mobilizasyonu paradigması işte tam bu ihtiyaçlar bağlamında şekillenmektedir. Bu tür kaynaklar olmazsa olmaz bir özellik taşıdığı gibi sosyal hareketlerin başarıya ulaşmasında da etkin rol oynarlar. Kaynakların niceliği ve bu kaynakların etkin ve verimli kullanımı başarı oranını yükselten etkenlerdir (Schaefer, 2013: 483-484). Sosyal hareketlere kaynak sağlama noktasında her şey maddi imkanlarla açıklanamamaktadır. Bazı hareketler, varlıklarını paradan çok gönüllülerin emeğine ve ona ayırdığı zamana borçludurlar. Büyük parasal kaynaklarla desteklenmeyen hareketlerde bu olgu daha net görülebilir (Uysal, 2009: 227).

Sosyologların yeni dini hareketlerin oluşum ve gelişim aşamalarının açıklanmasında, üye kazanma stratejilerinin analizinde kullandığı yaklaşımlardan birisi de kaynak mobilizasyon kuramıdır (Kirman,2010:228). YDH'ler tıpkı sosyal ilişkilerin güçlü olduğu toplumsal örgütlenmelerde olduğu gibi müntesiplerini ilk önce kendi doktrinleri etrafında toplar. Ancak hareketin doktrinel boyutunun etkili olabilmesi için birtakım kaynaklarla desteklenmesi gerekir (Stark,2003:263). Özellikle dini grubun büyümeye başlamasıyla lider kadronun üstlendiği zaman, para, insan kaynakları temin etme gibi görevlerin sorumluluğunu üyeler üstlenmeye başlar. Diğer sosyal faaliyetlerde olduğu gibi dini faaliyetlerin de yürütülmesi için kaynakların harekete geçirilmesi gerekmektedir. Burada en önemli kaynak insandır. En büyük sorumluluk görevleri yeni üyeler kazandırmak olan grup üyelerine düşmektedir (Bilgin,2020:312). Yeni dini hareketler sadece ideolojiler yoluyla üye devşirmezler. Ekonomik kaynaklarını da harekete geçirmek zorundadır. Verdikleri hizmetlerin bazıları, belirli aralıklarla toplantılar organize etme, okuma kampları düzenleme, hafta sonu pikniği. kamp gibi toplu şekilde bir yerlere gitmektir. Bu etkinliklerin yanında gelir getirici her türlü meşru ticaret faaliyeti kaynak hareketliliği arasında gösterilebilir (Bird ve Wesltley,1985:163) Yeni Dini hareketler üyelerinden tam bağlılık ve maddi ve manevi enerjilerini grup faaliyetleri için ayırmalarını talep etmektedir. Hatta bundan da öteye giderek hareketin karizmatik liderleri sempatizanlarına aile ve çevresiyle olan ilişkilerini kesmeleri yönünde baskıda da bulunmaktadır (Kirman,2004:64).

Yeni dini hareketler sosyolojisi bağlamında incelendiği zaman Yehova Şahitlerinin üye kazanma yöntemleri kaynak mobilizasyon kuramı ile örtüşmektedir. Bu çerçevede Yehova Şahitleri'nin üye kazanma yöntemlerini şu şekilde açıklamak mümkündür:

Sosyal İlişkilerden Yararlanma

YDH'lerin faaliyetlerine katılanlar hakkında genel görüşlerden birisi de onların öncesinde tanığı kişiler vasıtasıyla bu hareketlere sempati duydukları ve inançlarını değiştirdiği şeklindedir. İnsanlar YDH'lerin inanç ve ritüellerini etkileyici buldukları için katılmazlar. Ne zaman ki grubun üyeleriyle olan ilişkiler grubun dışındakilerle olan ilişkilere üstün gelirse o zaman değişim gerçekleşir (Stark,2003:267). Ayrıca Dawson'un (2003:134) da vurguladığı gibi harekete üye kazandırma noktasında arkadaş arkadaşı, aile bireyleri birbirlerini, komşusunu yönlendirebilmektedir. Teşkilatın, her kesim ve yaştan insana ulaşmak için müjdecileri yönlendirdiği bilinmektedir. Şahitlerden, bir mahalledeki eve en azından yılda bir kere ziyaret yapılması istenilmektedir. Bu ev ziyaretlerinde aile fertlerinden birisine ulaşıldığı takdirde ailenin diğer üyelerine de ulaşmak daha kolay olmaktadır.

Hatta bir evden istenilen sonuç alınamazsa, yandaki komşuyla irtibata geçilerek sonuç almak için uğraşılmaktadır (Yasdıman,2011:81).

Şahitlerin ev ziyareti yaparken nasıl bir yol izledikleri kendi ifadeleriyle şu şekilde açıklanmaktadır: "Şahitlerin Tanrı'nın Gökteki Krallığı'nın iyi haberini duyururken amaçları, asla insanları bir dine girmeleri için zorlamak veya rahatsız etmek değildir. Kapısına Yehova'nın Şahidi gelen kişiler bunu bilir. Kapıyı açınca size güler yüzle anlamlı resimler içeren bir dergi ya da küçük kitap gösteren biriyle karşılaşırsınız. Eğer Mukaddes Kitap hakkında konuşmak istemezseniz ya da onunla ilgili yayınları almak istemezseniz Şahit saygılı bir şekilde oradan ayrılacaktır. Fakat ilgilenir ve sorular sorarsanız, Şahit size seve seve bilgi verecektir. Yehova'nın şahitleri, Tanrı'nın sözünü incelemek isteyen kişilerle konuşmaktan mutluluk duyar" (Türkiye'de Yehova Şahitleri, 2001: 9).

Ev ziyaretlerini gerçekleştiren ekiplerce küçük bir çocuk arabasının içine çocuktan başka, o gün dağıtılacak yayınlar da konulmakta ve genç bir kadın ve erkek üyeden oluşturulması tercih edilmektedir. Bu saf ve masum aile görüntüsü, temiz kıyafetli, iyi görünümlü ekiplerin mülayim tavırlarla kapısı çalınan insanları etkileme amacının güdüldüğü anlaşılmaktadır (Yasdıman, 2011: 87). Üyelerin tebliğ amacıyla aynı mekanlara bıkmadan usanmadan defalarca gittikleri ve davetlerini tekrar ettikleri de bilinmektedir. (Aydın, 2010: 278).

Görüşmemiz sırasında H. Bey'e Yehova şahitlerinin tebliğ faaliyetlerine neden "tarla hizmeti" olarak adlandırdıklarını sorduğumuzda Tanrı Yehova'nın "Hasadın Efendisi" olduğunu Kutsal Kitap'ta İsa'nın kuyu başında mola verdikleri bir yerde öğrencilerine "Başınızı kaldırın ve hasadı bekleyen şu ağarmış tarlalara bakın" (Yuhn. 4:35) dediğini, İsa'nın gerçek bir hasattan söz etmediğini, insanlık dünyasının 'hasadı bekleyen ağarmış tarlalara benzetildiğini ve Şahitlerin iyi haberi tüm insanlığa duyurarak aslında en büyük hasat işinde çalıştığını ifade etti. H. Bey, Şahitlerin Tarla hizmetinde çalışabilmek için yaşam tarzları ve alışkanlıklarında değişiklikler olması gerektiğini kumar, içki, cinsel ahlaksızlık gibi kimsenin bilmediği ciddi günahları bırakmış olması gerektiğini belirtti. Hüseyin Bey'e Şahitlerin Antalya'da belirli günlerde mi tarla hizmetinde bulundukları sorulduğunda bu durumun değişkenlik gösterdiğini, kesin gün veya zaman diliminin bulunmadığını belirtti. İsteyen herkes Yehova Şahidi olabilir mi diye sorduğumda ise bana bir kişinin Yehova Şahidi olabilmesi için bazı şartları yerine getirmesi gerektiğini söyledi. Bu şartlardan birincisi Kutsal Kitab'ın ne öğrettiğini öğrenmek, ikincisi öğrendiği bilgileri hayatın her alanında tatbik etmek, üçüncüsü de vaftiz olmaktır.

YDH'ler ile ülkemizdeki dini grupların sosyal ilişkilerden faydalanarak üye kazanma yöntemleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Bu konuda Bodur'un YDH'lerden biri kabul edilen Moon Tarikatı'yla ilgili yaptığı çalışmasında ortaya koyduğu tespitler dikkat çekicidir. Bodur'a göre eğitim veya başka sebeplerden ötürü yer değiştirmek zorunda kalan, ailesinden uzaklaşan bireyler, yabancılaşma veya yalnızlık tecrübesi yaşama durumunda kalabiliyor. Bu durumdaki bireyler duygusal anlamda desteğe ihtiyaç duyabiliyor. Gençler, anominin neden olduğu gerginlikten kurtulmanın yollarını arıyor. Bu arayış sürecinde önüne çıkan seçeneklerden birisi de yeni dini gruba bağlanmaktır. Mesela sırt çantasıyla kampüs alanında gezinen ve yalnızlık tecrübesi yaşayan gençler, cemaat evine çağrılarak burasının kendileri için son derece rahat ve güvenli olduğu vurgulanır. Bu mekânlardaki çeşitli programlar aracılığıyla bir şekilde grupla ilişki kurmaya başlayan potansiyel cemaat adayının gruba kazandırılması için yoğun emek harcanır. Bu bağlamda çeşitli olaylara dinî veya manevî anlamlar verildiğini anlamaya başlayan üye olmaya aday gençlerin, cemaat evlerindeki diğer üyelerle girdiği yoğun etkileşim neticesinde grubun mesajını kabul etme yönünde bir eğiliminin olmasından söz edilebilir (Bodur, 2003: 27).

Bodur'un bu tespitlerinde gençlerin potansiyel hedef seçilmesi dikkat çekicidir. Şahitler de, özellikle genç kuşağın içine düştüğü bu anomi durumundan istifade etmeye çalışmaktadır. Bilhassa gençlerin yoğun bulunduğu internet cafe gibi mekanlar ve başta İzmir olmak üzere Aydın ve Muğla gibi üniversitesi olan iller tercih edilmektedir (Yasdıman, 2011:78-79).

Yayın Faaliyetleri

Enformasyon Çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber basım ve yayın tekniklerinin çeşitlenmesi her türlü bilgi ve habere hızlı ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Dünya'nın herhangi bir noktasında basılan bir kitap kısa süre içinde istenilen bir dile çevrilip dünyanın diğer bir ucuna rahatlıkla ulaştırılabilmektedir. Üstelik bu işlem eskiden olduğu gibi yüksek bir maliyet ve zaman gerektirmemektedir (Turan ve Uzun, 2018:228). Bu gelişmelerden istifade eden Yehova Şahitleri'nin gerek ülkemizde ve gerekse dünya çapında yaptığı faaliyetlerde gösterdiği artışta teşkilatın yayınlarının payı çok büyüktür (Yasdıman, 2005: 116). Cumhuriyet kurulmadan önce de ülkemizde faaliyetlerini sürdüren Yehova Şahitleri, başlarda Amerika'da Türkçe basılmış kitap ve broşürleri dağıtarak faaliyette bulunuyordu. Daha sonraları Türkiye 'de de yazılı eserlerini de basma imkanını elde etmişler, 1974'te İstanbul'da "Mukaddes Kitap Kursları Derneği" adı altında kurulan dernek aracılığıyla çeşitli

yayınlar çıkarmışlardır (Tümer, 1984: 498). Yine de buna rağmen hem "Gözcü" hem de "Uyanış" dergilerinin Türkçe baskıları genelde Almanya'da yapılmaktadır (Yasdıman, 2005: 120).

İnternet

Teknoloji dünyasında yaşanan gelişmeler toplumsal hayat şartlarında birtakım değişimleri de beraberinde getirerek bu yeni sosyal ilişki türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. YDH'ler iletişim teknolojilerini takip etme ve kullanma hususunda gayet başarılıdırlar. Özellikle de iletişim teknolojilerinde yaşanan bu baş döndürücü gelişme, kitlelere ulaşma noktasında hem maliyet hem de zaman açısından en kolay ve hesaplı yol olarak karşımıza çıkmaktadır.

İletişim teknolojileri içerisinde internet en etkili ve verimli sosyal alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler artık internet sayesinde her şeyden haberdar olabilmekte ve birbirleriyle kolayca iletişim kurabilmektedir. İnternet bireyleri özgürleştirmekle kalmayıp, onlara sınırsız sayıdaki seçenek arasından tercih yapabilme imkanı da sunabilmektedir (Karslı & Aycan, 2020: 245-265).. Bu yönüyle internet hem geleneksel hem de yeni dini hareketler için bir rekabet ortamı sunmaktadır. Dolayısıyla YDH'ler sanal ortamın sunduğu "Pazar ekonomisinden" pay alabilmek ve üye sayısını arttırarak ayakta kalabilmek istiyorlarsa " Pazar araştırmaları" yapmak ve rakipleri hakkında her şeyi bilmek zorundadırlar (Ünal,2016:308). İnternet ortamı insanlara hem kendi dinleri hem de diğer dinler hakkında pek çok bilgiye rahatlıkla ulaşabilme imkanı vermiştir. Bu durum YDH'ler için de geçerlidir. Özellikle sempatizan/üye kazanma hususunda cazip bir alan olan internet, YDH'lerin potansiyel üyelerine interaktif ortam aracılığıyla erişim imkanı sunmakta ve çeşitli dijital materyallere erişim noktasında büyük kolaylıklar sunmaktadır. Bu sayede dünyanın birçok yerinden çok sayıda insan YDH'ler ile bir şekilde iletişime geçebilmektedir. (Dawson & Hennerbry,2004: 159-160;Turan ve Uzun, 2018:230-231).

Cowan (2007)'ın İnternet ve YDH'ler arasındaki ilişkiyi ele aldığı bir makalesinde internet üzerinden yürütülen dini aktivitelerin iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Bunlar: "dinin çevrimiçi hali (religion online)" ve "çevrimiçi din (online religion)'dir. Dinin çevrimiçi boyutunda internet, dini grup ve cemaatler hakkında bilgi aktarımı sağlamakta, bu oluşumların kendi mevcut üyeleriyle irtibata geçmesinde aracılık etmektedir. Çevrim içi din boyutunda ise internet, üyelerin çeşitli platformlar üzerinden ibadetler, törenler, ritüeller vb. hakkında konuşmak, fikir paylaşımı yapmak amacıyla buluşup toplandığı bir yer olarak kullanılmaktadır. Bu noktada YDH'ler interneti kendilerini tanıtıp duyurma açısından dış dünyaya nazaran daha gerçekçi bir "ortam" olarak kabul etmektedir.

İnternet üzerinden misyonerlik faaliyetlerinde bulunan yeni dini hareketlerden birisi de bu çalışmanın araştırma konusu olan Yehova Şahitleri'dir. Faaliyet yürüttükleri ülkenini dili dikkate alınarak hazırlanan sitede bu hareketin tarihçesi ve tanıtıcı bilgilerin yanında merak edilen sorulara Kutsal Kitap ışığında cevap verilmekte, bulundukları bölge ve şehrin iletişim bilgileri yer almaktadır. Ayrıca Yehova Şahitlerin resmi web sitesinde Türkçe de dahil 750'yi aşkın dilde çıkan eserleri mevcuttur. Teşkilatın yayınlarının çoğunun Türkçeye çevrilmiş baskısı da halıhazırda bulunmaktadır. Bu yayınlara sanal ortamdan da ulaşmak mümkümdür. Bunun için teşkilatın resmi web sitesi olan (https://www.jw.org/tr/) ziyaret edilebilir, sitenin online kütüphane bölümündeki türkçeye çevrilmiş yayınlar bilgisayar ve tabletlere de ücretsiz indirilebilir. Teşkilatın Türkçe yayınlanan ve internet ortamından ücretsiz indirilebilen bazı eserler şu şekildedir: Broşürler; *Aile Hayatından Zevk Almak (2000), Barış Dolu Yeni Dünya (2000), Bu Dünya Varlığını Sürdürecek Mi? (2000), Dünyayı Gerçekten Kim Yönetiyor? (2000), Gençler Yaşamınıza Nasıl Bir Yön Vereceksiniz? (2013), Gerçekleri Öğrenmek İster Misiniz? (2013), Kederli Olanlara Teselli (2000), Mukaddes Kitaba Güvenebilirsiniz (2000), Mukaddes Kitap Hakkında Bilgi (2002), Ölmüş Olan İçin Ümit (2000), Tüm Acılar Bitecek (2005) vb. Kitapçıklar; Dinleyin Ve Yaşayın (2011), Doyum Veren Yaşam (2007), Hayat Nasıl Başladı? (2010), İyi Haber (2012), Güzel Diyar (2003) , Sevdiğiniz Biri Öldüğünde (2006), Türkiye'de Yehova Şahitleri (2001), Yaşamın Kökeni (2010) vb." Kitaplar; Büyük Öğretmen (2003), Neler Öğrenebilirsiniz (2016), Ne Öğretiyor (2015), Örnek Alın (2013), Tanrının Krallığı Hüküm Sürüyor (2014), Tanrının Sevgisi (2016) vb.* (https://wol.jw.org/tr/wol/library/r22/lp-tk/t%C3%BCm-yay%C4%B1nlar)

Hastane Ziyaretleri

Misyonerlik faaliyetleri konusunda sistemli bir çalışma yürüten Yehova Şahitleri, üye kazanma amacıyla hastane ziyaretlerinde de bulunmaktadır (Tümer, 1996: 79). Teşkilatın yayın organı olan *Gözcü* dergisindeki bir makalede 17 yaşındaki bir gencin hasta yatağında nasıl Yehova Şahidi olmaya karar verdiği kendi ifadeleriyle şu şekilde aktarılmaktadır: "Geçirdiğim motor kazası hakkında konuşmak istemiyordum. Tek söyleyebileceğim şu ki çok akılsızca ve dikkatsizce hareket ettim. Bir günde bütün yaşamım alt üst oldu ve hayat dolu bir gençken bir anda kendimi hastane odasında yatalak bir vaziyette buldum. Bu durumu kabullenmem çok zor oldu. Kendime sürekli "Yaşamamın artık ne anlamı var?" diye soruyordum. Yehova Şahidi arkadaşım olan José Maríe beni görmeye geldi ve bu bölgedeki diğer Yehova'nın Şahitleri'nin hastanede beni ziyaret etmesine vesile

oldu. Şahitlerin düzenli olarak beni ziyaret etmesinden çok etkilendim. Yoğun bakımdan çıkar çıkmaz ilk işim Kutsal Kitabı incelemek oldu. İnsanların neden acı çektiğini ve öldüğünü, ayrıca Yaratıcı'nın neden kötü hadiselere izin verdiğini anladım. Tanrı'nın gelecekle ilgili vaatlerini de öğrendim: Gelecekte tüm dünya kusursuz insanlarla dolacak ve orada hiç kimse "hastayım" demeyecek (İşaya 33: 24). Hayatımda ilk defa heyecan verici bir ümide sahip oldum. Hastaneden ayrıldığımda *Kutsal Kitabı* incelemeye devam ettim ve hızlıca ilerledim. Hatta özel bir tekerlekli sandalye sayesinde Yehova Şahitleri'nin bazı ibadetlerini ve müjdeli haberini duyurma işine katıldım. 5 Kasım 1988'de 20 yaşındayken özel bir küvette suya batırılarak vaftiz edildim. Yehova, hayata bakış açımı tamamen değiştirmeme yardım etmişti" (Gözcü Kulesi, 2015: 9). Ülkemizde de diğer ülkelerle benzer şekillerde evlerde, caddelerde, sokaklarda, parklarda, pazarlarda faaliyet gösteren Yehova Şahitleri (Yasdıman, 2011: 83) için hastaneler de Tanrı Yehova'nın müjdeli haberini anlatmak için uygun mekanlar arasında görülmektedir. Özel Hastanelere giderek bekleme salonlarına Yehova'nın öğretilerini anlatan yayınları bırakmaları Yehova'nın adını her yerde ve her şartta duyurmaya çalıştıklarını göstermektedir (http://www.akasyam.com/samsunda-misyonerlik-faaliyeti-yapan-ozel-hastane-147149/).

Ekonomik Faaliyetler

Güçlü misyoner faaliyetleriyle öne çıkan Yehova Şahitleri ekonomik yönden de çok önemli mali kaynaklara sahiptir. Hareketin en önemli gelir kaynaklarını, yapılan bağışlar oluşturmaktadır (Tümer, 1983: 497; Tanyu, 1984: 53). Teşkilatın diğer gelir kaynaklarının başında yayınladıkları kitap ve broşürlerinden gelen maddi gelirler bulunmaktadır. Teşkilatın sahip olduğu gösterişli bina ve ibadet salonları, yayınevleri, matbaalar, çiftlikler göz önüne alınırsa trilyonlara varan giderlerinin ve bir o kadar da gelirlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Hareketin tüm gelirlerini ve gelir kaynaklarını tam olarak tespit etmek mümkün olmamakla beraber yapmış olduğu yatırımlara bakılarak devasa büyüklükteki bütçelerinden bahsedilebilir. Çünkü sadece birkaç büroya gönderdikleri çok küçük paralar bile hareketin ekonomik cephesi hakkında ipucu vermeye yetmektedir (Aydın, 2010: 268). 1990'lara kadar Şahitler tarla hizmeti sırasında dağıttıkları kitap ve broşürlerden bağış adı altında bir miktar ücret almaktaydı. Bu yayınları maddi durumu iyi olmayanların alabilmesi için bağış miktarı düşük tutuluyordu. Bağış yapacak durumda olmayanlardan ise herhangi bir ücret talep edilmiyordu.1990 yılında teşkilatın yönetim kurulunun aldığı karara göre dağıtılan yayınlar karşılığında hiçbir ücret talep edilmeyecek, bu konu hakkında hiçbir imada

bulunulmayacaktı. Teşkilat gönüllü bağışta bulunmak isteyenler için düzenleme yapmış, tüm ibadet salonlarına teberru sandığı konulmuştur. Bunun yanında gönüllü olanlar teşkilatın resmi web sitesi olan jw.org. üzerinden elektronik yolla da bağış yapabildiği gibi ellerindeki gayrimenkulleri de hizmet amaçlı bağışlayabilmektedirler. Burada toplanan paralar dünya çapındaki faaliyetlerinin masrafları, ibadet salonlarının inşası ve bakımı, afet yardım çalışmaları ve yerel cemaatlerin harcamalarında kullanılmaktadır (God's Kingdom Rule, 2017:194-202).

Eğitim Öğretim Faaliyetleri

Şahitlerin yüksek kalitede eğitim almaları ve donanımlı misyoner yetiştirmek amacıyla kurdukları eğitim okulları bulunmaktadır. Burada yetişen şahitler başka ülkelerde misyonerlik hizmeti için görevlendirilmektedir. Bunlar; Gilead Okulu, Pionner Okulu ve fiziksel tesisleri olan Beytel'dir.

Pionner Okulu: Bu okulda "Yeni Dünya Çevirisi" adlı kutsal kitap ile ilgili eğitimin yanında başka dinler ve kültürler hakkında dersler de verilmektedir. Bu okuldan mezun olanlar dünyanın değişik ülkelerine özel görevle gönderilmektedirler. Toplam 126 şubesi olan "Ministerial Servant School" ise yetişkin ve yetişkin yardımcılarının yetiştirilmesi amacıyla açılmış okullardır. Bu okullardan mezun olanların bir kısmı Türkiye'de de faaliyette bulunmuştur (Yasdıman, 2011:120-121).

Gilead Okulu: İlk kez 1943 yılında açılmıştır. Teşkilatın en önemli misyoner yetiştiren okuludur. Temel görevi Hristiyanlığı ve merkezi yorumlarını Yehova Şahitleri öğretilerine göre yaymaktadır (Tanyu, 1984: 76). Bu okula girmek için en az 2 yıl öncü olmak, en az 3 yıl önce vaftiz olmak, 21-40 yaş arasında olmak, bekar veya en az 2 yıl evli olmak, çocuklara düşkün olmamak ve İngilizce bilmek mecburi tutulmaktadır (Tanyu, 1984: 114). Öğrencileri evli çiftlerden oluşan bu okulda Öncü Misyonerlik Okulu'nda verilen dersler daha ayrıntılı incelenir. Teşkilatın temel inanç esasları ile ilgili derslerin yanında tarih, dinler ve başka kültürler hakkında dersler de ilaveten verilir. Yehova şahitleri için bu okulun mezuniyet töreni önemli kutlamalardan biri kabul edilir. Bu okuldan mezun olan çiftler, Yehova Şahitleri'nin faaliyetlerinin az yürütüldüğü veya Yehova Şahitleri'nin hiç bulunmadığı ülkelere hizmet etmek için gönderilirler. İdari kadro, her çifte nereye tayin edildiğini tören esnasında anons eder ve gidecekleri yerler için tek yönlü biletler verilir. İkinci tayinlerine kadar görev bölgelerinde kalırlar. Bu zaman zarfında türlü ihtiyaçları organizasyon tarafından karşılanır. Bunların dışında cemaat ihtiyarlarını, gönüllü çalışanları ve öncüleri eğitmek için de zaman zaman

özel kurslar açılmaktadır. New York'taki, Patterson Eğitim Merkezi'nde de özel eğitim verilmektedir (Yasdıman, 2011: 121-122).

Beytel: Gilead okulunda eğitim gören Yehova Şahitleri bu süre zarfında kaldıkları binalardır. İbranice kökenli bir sözcük olan "Beytel" Türkçede "Tanrı evi" anlamına gelmektedir[1]. Yehova Şahitleri iyi haberi dünyanın dört bir yanına ulaştırmak amacıyla kullandıkları tüm binaları "Beytel" olarak adlandırmaktadır (Tagaev,2014:119).

Vaaz Faaliyetleri

Yehova Şahitlerinin daha fazla insana ulaşma ve üye kazanma propagandalarından birisi de vaaz etme faaliyetidir. Onlar, vaaz etme faaliyetinin İsa Mesih'in de tatbik ettiği bir uygulama olduğunu söylemektedirler [2] Bu inanışa göre İsa ve onun resulleri açıktan ve evden eve vaaz ederlerdi (Tanyu, 1984: 132). Yehova Şahitleri de insanların bulunabileceği her yere "krallığın iyi haberini" ulaştırmak için durmadan çalışırlar (Bearing Thorough Witness" About God's Kingdom, 2018: 7). Şahitler, etkiledikleri kişileri özellikle ev ortamlarında yapılan toplantılara davet ederek vaaz etmeye devam etmektedirler. Bu ev ortamı veya toplantı salonlarındaki samimi atmosfer muhataplar üzerinde derin izler bırakmakta ve şahitlerin arasındaki muhabbet ve sevgi bağlarını kuvvetlendirmektedir (Yasdıman, 2011: 122).

Yehova Şahitlerinin ısrarla ve inatla vaaz etmek faaliyetinde bulunmalarının altında yatan en önemli nedenin kendi aralarında kullandıkları "vaaz etmeyen Yehova Şahidi, Yehova Şahidi değildir." düsturu olduğu söylenebilir (Tanyu, 1984: 133). Bundan dolayı dünyanın dört bir tarafına dağılan şahitler, daha fazla vaaz ederek daha fazla insana ulaşmayı ve onları kurtarmayı kendilerine görev edinmişlerdir. (Yasdıman, 2011: 122). Hatta öyle ki Teşkilatın evli üyelerinden vaaz etmeye daha fazla zaman ayırabilmeleri için çocuk sahibi olmama yönünde telkinde bulunduğu de belirtilir (Paşaoğlu, 2016: 174).

Toplantı Faaliyetleri

Yehova Şahitleri'nin Türkiye'de yürüttüğü programlar Dünya çapında yürüttüğü programların bir uzantısıdır (Yasdıman, 2005: 213). Dolayısıyla Türkiye'deki toplantı faaliyetleri de dünyada diğer ülkelerde yaptığı toplantı faaliyetleri ile aynıdır. Türkiye'deki Şahitler, Yehova Şahitlerinin en büyük toplantısı olan uluslararası kongreye de katılmakta iseler de burada konumuzu asıl ilgilendiren toplantılar daha yerel olan toplantılardır. Bir ülkede, dolayısıyla

[1] Yaratılış, 28:17-19.
[2] Resullerin İşleri 20:20.

Türkiye'de yapılan en büyük toplantı Bölge Kongresidir. Türkiye'de mazereti olanlar hariç bütün Yehova Şahitleri'nin bu kongreye katılmaları istenir. Bunun dışında Çevre Toplantısı denilen toplantılar da birkaç cemaatin katılmasıyla ve bölge kongresinden daha küçük bir grupla yapılan toplantılar olup, örneğin, İzmir' deki toplantılara Ayvalık, Kuşadası, Bodrum, Marmaris, Akçay, Antalya, Eskişehir gibi yerlerdeki cemaat üyeleri iştirak eder. Yerel guruplar, kaç cemaat varsa, birleşerek bu toplantılara giderler (Yasdıman, 2011: 220-221). Antalya, Yehova Şahitleri misyonerlik faaliyetlerini yoğun olarak sürdürdüğü illerden biridir. Antalya'da Yehova şahitleri genellikle merkeze bağlı Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde ikamet etmektedir. Şehrin merkezinde bulunan Muratpaşa ilçesinde ibadet salonları mevcuttur. Şahitler bu salonlarda hafta içinde toplanırlar. Katılan gurupların dillerine göre toplantılar farklı günlerde organize edilir. Örneğin İngilizce bilenler belli bir günde, Rusça bilenler belli günlerde toplanır. Eğer ibadet salonuna gelen şahitlerin sayısı tahmin edilenden fazla olursa bu sefer toplantıların daha verimli geçmesi için gruplar bölünür ve her grup farklı saat ve günlerde bir araya gelir. Genel olarak bu toplantılara devam etmek önemlidir. Yehova Şahidi erkekler birbirine "birader" kadınlar ise "hemşire" şeklinde hitap etmektedirler. Bu araştırma çerçevesinde Muratpaşa ilçesinde yer alan toplantı salonunun gösterişten uzak ve sade olduğu gözlemlenmiştir. Hiçbir dini sembolün olmadığı, toplantı salonunda sadece konuşma yapacak kişi için kürsü ve şahitler için sandalyeler mevcut olduğu tespit edilmiştir. Salonlarda "teberru sandığı" yani bağış sandığı bulunmakta, bağışta bulunmak konusu da gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Örneklem alanında yapılan görüşmelerde "ibadet merkezlerine neden "kilise" demedikleri sorulduğunda" Kutsal Kitap'ta "kilise" olarak çevrilen sözcüğüyle ibadet mekanı değil de, oraya toplanan cemaatin kastedildiği söylenmiştir. Dolasıyla Yehova Şahitleri olarak ibadet yerlerini ibadet salonu olarak adlandırdıkları ifade edilmiş, şahitler olarak bu mekanlarda ibadet etmek ve O'nun hakkında şahitlik etmek için bir araya geldikleri belirtilmiştir. "Dışarıdan her isteyen bu toplantılara girebilir mi?" diye sorulduğunda ibadetlerin Yehova'nın Şahidi olsun olmasın herkese açık olduğu ifade edilmiştir. Toplantıya katılan Şahitlerin bir kısmının yanlarında İncil ve aylık dergileriyle geldikleri, diğerlerinin de telefon ve tabletlerle toplantıyı takip etmeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Görüşülen şahısların aktardıklarına göre artık haftalık ve aylık programların interaktif ortamdan takip edildiği, Şahitlerin çoğunun da teknolojinin imkanlarından istifade ettikleri anlaşılmaktadır. Şahitlerin haftalık yapılacak toplantıları artık teşkilatın resmi dijital uygulaması olan JW Library üzerinden takip ettikleri, Şahitlerin çoğunun da cep telefonunda bu uygulamayı indirdiği belirtilmiştir. Farklı dil seçeneğinin sahip bu

uygulamanın içerisinde Yehova Şahitleri hakkında her türlü bilginin bulunduğu, şahitlerin haftalık yapılacak toplantılarda işlenecek konular hakkında bilgi edindikleri ifade edilmiştir. Ayrıca bu uygulamada birçok Kutsal Kitap çevirisinin yanı sıra Kutsal Kitabı incelemeye yardımcı kitap ve kitapçıklar da bulunduğunun, Yehova Şahitlerinin faaliyetlerinin anlatan online kütüphane bölümünün olduğunun, dijital ortamda bağış yapılabildiğinin, bu uygulamayı yapan kişilerin bilgisayar programcılığı alanında uzman kişiler olduğunun da altı çizilmiştir. Antalya'daki toplantılarda "her gurubun farklı konuları mı ele aldığı" sorulduğunda, dünyanın neresine giderseniz gidin ibadet salonlarında aynı programın ele alındığı söylenmiştir. Hafta içi yapılan toplantılarda konuşmacıların sürekli değiştiği gözlemlenmiştir. Bunun sebebi sorulduğunda toplantının verimli geçmesi ve Şahitlerin motivasyonlarını diri tutmak amacıyla böyle bir uygulamayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca Şahitlere güzel konuşma sanatıyla ilgili derslerin de verildiği tespit edilmiştir. Programlar genellikle bir duayla başlanmakta, ilahi ve ortamın anlam ve önemine uygun şekilde İncil'den bazı bölümler seçilerek söz konusu pasajlar hakkında açıklamada bulunulmaktadır. Kapanış da yine duayla yapılmakta, dua esnasında ayağa kalkılıp bitişinde "amin" denilmektedir. Hafta sonu yapılan ibadetler ise yaklaşık bir saat sürmektedir. İlk yarım saatte genellikle kutsal kitaba dayanan ve ortalama 30 dakika süren halka yönelik bir konuşma yapılır. Diğer yarım saatte ise Gözcü dergisindeki bir makale soru-cevap şeklinde incelenir ve isteyen herkes cevap verebilir. Dergiler, Şahitlerin evlerine aylık gönderilir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte Şahitler, söz konusu makaleleri resmi web uygulaması olan Jw Library üzerinden takip edip toplantıya gelmeden önce de o hafta okuyacakları makaleyi çalışırlar.

Sonuç

Dünya genelinde yeni dini hareketlerin çeşitlilik arz etmesi bu hareketlerin nasıl ve ne şekilde taraftar topladığı konusunda genel geçer bir modelin ortaya konmasını zorlaştırmaktadır. Sosyolojik olarak bilinen bir gerçek vardır ki herhangi toplumsal hareketin varlığını devam ettirebilmesi için belli kaynaklara ihtiyacı vardır. Özellikle enformasyon çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında herkes herşeyden haberdar olmaktadır. Bu durum yeni dini hareketler için rekabet ortamı yaratmış, öğretilerini daha fazla insana ulaştırmak ve üye kazanmak için zaman ve ekonomi açısından en uygun yöntemlere başvurma yoluna gitmişlerdir. Bu çalışmada yapılan literatür çalışmasının yanında, yapılan mülakat ve gözlemler neticesinde Yehova Şahitlerinin tebliğ faaliyetlerini ve üye kazanma stratejilerini açıklamak üzere kaynak mobilizasyon kuramı kullanılmıştır. Bu çerçevede teşkilatın

kendi öğretilerindeki müjdeli haberi tüm insanlığa ulaştırma ve sahip olduğu potansiyel kaynakları harekete geçirmek adına izlediği stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Şahitlerin, Tanrı'nın müjdeli haberini diğer insanlara ulaştırmak için ev, hastane ziyareti gibi tüm iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullandığı görülmektedir.
- Teşkilat, üyelerini/müjdecilerini sahada (tarla hizmetinde) etkin bir şekilde yönlendirebilmektedir. Bu bağlamda üyelerinden tebliğ faaliyetleri sırasında güler yüzlü olmasını ve giyim-kuşamına önem vermesini istemektedir.
- Teşkilat, tebliğ faaliyetlerinde kullanılan kitap, broşür gibi yayınların basımında kaliteye ve eserlerde kullanılan resim ve fotoğrafların seçimine önem vermektedir. Bu da insanların dikkatini çekmektedir
- Yehova Şahitlerinin faaliyetleri esnasında bulundukları çevrenin sosyo-kültürel ortamını dikkate aldıkları ve muhataplarıyla iletişim kurarken inanç bağlamındaki tartışmalı konulardan kaçındıkları bilinmektedir.
- İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle küresel bir köye dönen dünyamızda sanal ortam Yeni dini hareketler için cazip bir platform haline gelmiştir. Yehova Şahitleri de bu değişime ayak uydurmuş, sanal ortamda da faaliyetlerini etkin bir şekilde sürdürmeyi başarmıştır.
- Teşkilat, üyelerinin tebliğ konusunda donanımlı olması için sistematik olarak çalışmaktadır. İnsanları ikna etme hususunda müjdecilere teknik eğitim verilmektedir. Üyelerine teolojik bilgilerin yanında, vaaz hizmetleri için güzel konuşma sanatı dersleri de verilmektedir.
- Yehova Şahitleri dünya çapında faaliyet gösteren bir hareket olduğu için faaliyetlerinde kar-zarar amacı gütmemektedir. Teşkilat bu noktada şahitliği yeni kabul etmiş birisinden zorla bağış veya aidat almamakta, gönüllülüğü esas tutmaktadır.

Kaynakça

Aydın, M. (2010). *Türkiye'ye Yönelik Batı Kökenli Dini Cereyanlar.* Konya: Nüve Kültür Merkezi Yayınları.

Bird, F.B. and Westley,F.(1985). "The Economic Stragegies of New Religious Movement", *Sociological Analysis* 46(2):157-170.

Bilgin, V. (2020). "Din ve Toplumsal Sorunlar". Din Sosyolojisi. K. Canatan ve M. Tekin (Ed.). Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları.

Bodur, H. E. (2003). "Moonculuk Hareketi ve Türkiye'de Benzer Bir Yapılanmanın Sosyolojik Analizi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 1(1) : 13-39.

Cowan, D.E. (2007). "Teaching New Religious Movements on the World Wide Web". D. G. Bromley (Ed.) *Teaching New Religious Movements*, Oxford University Press, New York, 291-308.

Dawson, L. L. (2003). *Cults and New Religious Movements,* Blackwell Publishing, Oxford.

Dawson, L. L. & Hennebry, J. (2004). "New Religions and The Internet". L. L. Dawson & D. E. Cowan (Eds). *Religion Online Finding Faith on the Internet*, Routledge, New York,159-160.

Karslı, B. & Aycan, S. (2020). "Instagram ve Mahremiyet: Dindar Muhafazakâr Kadınların Paylaşımları Örneği". *Turkish Academic Research Review*, 5(2). 245-265.

Kirman, M. A. (2004)."Küresel Kült Savaşlarının Yapıldığı Meydan:Gençlik ve Aile", *Diyanet İlmi Dergi*, 40(2):61:72.

Kirman, M. A. (2010). *Yeni Dini Hareketler Sosyolojisi,* Ankara: Bileşik Yayınları.

McCarthy, J. D. & Zald, M. N. (1977). "Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory", *American Journal of Sociology*, 82(6), 1212–1241.

Paşaoğlu, S. (2016). *Tarih ve Öğretileriyle Yehova Şahitleri,* İstanbul: GDK yayınları.

Schaefer, R. T. (2013). *Sosyoloji*. (Çev. S. Coşar). İstanbul: Palme Yayıncılık.

Stark, R. L. (2003). "Why Religious Movements Succeed or Fail: A Revised General Model", *Cults and New Religious Movements: A Reader*, (Ed.). L. L. Dawson, Blackwell Publishing, Oxford, 259-270.

Tanyu, H. (1980). *Yehova Şahitleri*, Ankara: DİB Yayınları.

Tınaz, N. "Yehova Şahitleri". *TDV İslam Ansiklopedisi,* C.XXXXIII, s. 391-396.

Turan, S. ve Uzun, S.N. (2018)."Yeni Dini Hareketlerin Taraftar Kazanma Yöntemleri". S. Turan ve F. Sancar (Ed.). *Nedenler ve Niçinleriyle Yeni Dini*

Hareketler, İstanbul: Metamorfoz Yayıncılık. s. 212-241.

Tümer, G.(1983).”*Yehova Şahitlerinin Mahiyeti veÜlkemizdeki Mer'i Hukuk Karşısındaki Durumu”* İlahiyat Fakültesi Dergisi,26:491-548

Tümer, G. (1996a). “Yehova Şahitlerinin İnanç Sistemi Nasıldır?”*, Türkiye'de Misyonerlik Faaliyetleri,* ss.79-83.

Tümer.G. (1996b). “XIX. Yüzyılda Sömürgecilerin Destek Kuvveti Misyonerlik ve Yehova Şahitleri Gerçeği”, *Türkiye'de Misyonerlik Faaliyetleri,* ss.53-63.

Yehova Şahitleri (2001). *Türkiye'de Yehova'nın Şahitleri*, İstanbul: Kule Kitapları.

Uysal, A. (2009). Toplumsal Hareketler İçin Kaynak Yaratma ve Kullanma Stratejileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 217-238.

Ünal, M. S.(2016).”Yeni Dini Hareketler ve İnternet .“ S. Turan ve F. Sancar (Ed.). *Nedenler ve Niçinleriyle Yeni Dini Hareketler* Metamorfoz Yayıncılık, İstanbul, 307-321.

Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania .(2015). *Gözcü Kulesi* (1 Ocak 2014). Watchtower Bible and Tract Society of Britain, Germany.

Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania .(2015).*Gözcü Kulesi* (1 Ağustos 2015). Watchtower Bible and Tract Society of Britain, Germany.

Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania .(2017).*God's Kingdom's Rule.* Druck und Verlag: Wachtturm Bibelund Traktat-Gesellschaft, Selters/Ts., Germany.

Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania .(2018).*Bearing Thorough Witness" About God's Kingdom* Watchtower Bible and Tract Society of Britain, Germany.

Yasdıman, H. (2005*).* “Yehova Şahitlerinin Teşkilat Yapısı ve Türkiye'deki Faaliyetleri(1)” *Dokuz Eylül Fakültesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21:193-221.

Yasdıman, H. (2011). *Yehova Şahitleri Tarihçe, Teşkilat İnanç İbadet ve Uygulamalar*. İzmir: Tibvan Yayıncılık.

“Yehova Şahitleri'nin Türkiye'deki Sayısı'' https://www.jw.org/tr/yehovanin-sahitleri/dunya-capinda/TR/ (erişim tarihi:19/04/2020).

"Yehova Şahitleri'nin Resmi İnternet Sitesi" https://www.jw.org/tr/ (erişim tarihi:19/04/2020).

"Yehova Şahitleri'nin Yayınları" https://wol.jw.org/tr/wol/library/r22/lp-tk/t%C3%BCm-yay%C4%B1nlar (erişim tarihi: 16/04/2020).

"Samsun'da Misyonerlik Yapan Özel Hastane". http://www.akasyam.com/samsunda-misyonerlik-faaliyeti-yapan-ozel-hastane-147149/ (erişim tarihi: 15/04/2020).

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Köşe Yazıları Üzerine Bir İnceleme

Online Education on the Covid-19 Pandemic Process: A Review on Columns

Mehmet Fatih KARACA – Şirin KARAL TEMÜROĞLU – Güler UZUN

Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü/Assist. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Erbaa Vocational School of Higher Education, Department of Computer Technologies, mehmetfatih.karaca@gop.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-7612-1437

Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarımı Bölümü/Assist. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Erbaa Social Sciences and Humanities, Department of Communication and Design, sirin.karal@gop.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-8114-6866

Öğr. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü/Lecturer, Tokat Gaziosmanpaşa University, Erbaa Vocational School of Higher Education, Department of Audio, Visual Techniques and Media Production, guler.uzun@gop.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-9832-8087

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	8 Eylül / September 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Karaca, M.F.-Karal Temüroğlu, Ş.-Uzun, G., (2021), Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Köşe Yazıları Üzerine Bir İnceleme/Online Education on the Covid-19 Pandemic Process: A Review on Columns. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1293-1329. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/992615

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Köşe Yazıları Üzerine Bir İnceleme

Mehmet Fatih KARACA – Şirin KARAL TEMÜROĞLU – Güler UZUN

Öz

İlk kez 2019 yılının aralık ayında ortaya çıkan ve kısa sürede dünyayı etkisi altına Covid-19 nedeniyle 11 Mart 2020'de pandemi ilan edilmiştir. Bu süreçte tüm dünyanın en önemli gündemi haline gelen Covid-19 pandemisi, birçok alanla beraber eğitim alanı da etkilemiştir. Covid-19 pandemisi sürecinde salgın seyrine bağlı olarak farklı zamanlarda sosyal izolasyonun sağlanması ve bulaş riskinin azaltılması amacıyla yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş kararları alınmıştır. Fakat uzaktan eğitime geçiş önündeki birtakım engellerin kaldırılması ve sürecin mümkün olduğu kadar az zararla atlatılabilmesi için yetkililer tarafından ortaya konulan uygulamaların çeşitli yönleriyle ele alınarak tartışıldığı ve ülke gündemi haline geldiği görülmüştür. Pandemi döneminde eğitim-öğretim köşe yazılarına da konu olmuş, köşe yazarları tarafından bu yazılarda uzaktan eğitime ilişkin çeşitli değerlendirmeler yapılmış ve konu birçok yönüyle ele alınmıştır.

Bu çalışmada, Türkiye'nin tirajı en yüksek 10 yaygın gazetesi içinden seçilen Hürriyet, Milliyet, Sabah, Sözcü ve Yeni Şafak gazetelerinin haber sitelerinde 1 Mart - 31 Aralık 2020 tarihleri arasında yayımlanan köşe yazılarında Covid-19 pandemisinin eğitim alanına etkisinin, pandemi sürecinin yönetilmesinin ve yaşanan dijital dönüşümün ne şekilde değerlendirildiğinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla köşe yazarlarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin 153 köşe yazısı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen köşe yazılarında pandemi sürecinde eğitim-öğretimin işleyişine yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara üniversitelere oranla daha fazla değinildiği görülmüş, sürecin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu'nun süreci nasıl yönettiği, Liselere Geçiş Sınavı ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı, özel okulların durumu, teknik altyapı yetersizlikleri ve eğitim-öğretimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkması konularının öne çıktığı belirlenmiş, uzaktan eğitimin örgün eğitimin yerini alamayacağı konusunda fikir birliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Koronavirüs, Pandemi, Uzaktan Eğitim, İçerik Analizi

Online Education on the Covid-19 Pandemic Process: A Review on Columns

Abstract

Pandemic was announced on March 11, 2020 as a result of Covid-19 which first appeared in December 2019 and affected the world in a short period. Covid-19 pandemic which became the most important agenda of the world also affected the field of education as well as many other fields in this process. The decisions of transition to online education from a face-to-face education were taken in order to provide social isolation and decrease the virus contagion risk different periods depending on the course of the epidemic of Covid-19 pandemic process. However, it was seen that the applications stated by authorities were discussed from different perspectives and the applications became the agenda of the country in order to eliminate some barriers on transition to online education and to overcome the process with the least damage. In pandemic period, education-instruction process also became the topic of the columns in media outlets and various evaluations were made by columnists related to distance education and various aspects of the topic were discussed.

In this study, we try to find out the effect of Covid-19 pandemic on the field of education, management of pandemic process and the evaluation of digital transformation experienced on the columns published on the news sites of the following newspapers between 1 March - 31 December 2020: Hürriyet, Milliyet, Sabah, Sözcü and Yeni Şafak, which are among the highest general circulation in in Turkey and selected out of 10 prevailing newspapers. 153 columns related to online education process of columnists were analyzed with content analysis method. Within the columns the schools affiliated with Ministry of National Education were dealt with more compared to universities considering education-instruction procedures during pandemic process. Psychological effects of the process on students, management systems of Ministry of National Education and Higher Education Institution, High-school Entrance Exam and Higher Education Foundations Examination, the statuses of private schools, technical infrastructure insufficiencies and emergence of unequal opportunity in education topics were highlighted in the columns. Also, it was concluded that there is a consensus on the topic of online education cannot replace formal education.

Keywords: Covid-19, Coronavirus, Pandemic, Online Education, Content Analysis

Structured Abstract

Pandemic was announced on 11 March 2020 as a result of Covid-19 which occurred on December 2019 in Wuhan state of China for the first time and influenced all the world in a short period of time. Covid-19 pandemic also affected education besides various fields such as health, economy and sports, and caused critical changes in this field. The decisions of transition to online education from a face-to-face education were taken in order to provide social isolation and decrease

the virus contagion risk in different periods depending on epidemic progress in Turkey where the pandemic process was conducted dynamically.

It was seen that the decisions taken and the applications stated by the authorities, in order to eliminate various barriers on the transition to online education and to be able to overcome the process with the least harm, were discussed considering various perspectives and became the agenda of the country. Education-instruction process was also included in the columns in media outlets in the pandemic period and various evaluations were made related to the topic in these writings.

Columns provide opportunity of monitoring the reflections of the decisions taken on online education and the applications stated considering online education by the authorities. Moreover, it can be said that the columns also carry out one of the most important task of informing citizens and conveying their opinions and thoughts related to the topic into the items of the agenda regarding their criticisms and evaluations.

In this study, it was aimed to determine how the education is interpreted in the pandemic process and the magnitude and type of the dimensions which are highlighted in the columns which are really very effective on public opinion and one of the most important news source of people. Therefore, 153 columns published on the news websites of the following newspapers: Hürriyet, Milliyet, Sabah, Sözcü and Yeni Şafak, which are among the highest general circulation in Turkey between the dates of 1 March - 31 December 2020 were analyzed with content analysis method and the opinions of the columnists related to online education during Covid-19 pandemic process were analyzed.

Uncertainty caused increase in the columns on September as a result of the following problems: starting period of schools, technical problems occurred while logging into EBA as a result of intensity, uncertainty in providing education whether face-to-face, online or hybrid. Preschool, primary and secondary schools were dealt with more than universities in the columns. Furthermore, name of Prof. Dr. Ziya Selçuk, Minister of National Education, whose name is mostly cited in the writings and also mostly consulted authority for his comments was included frequently in the following topic contents: EBA TV contents, taking decision of transition to online education from a face-to-face education of the schools during online education process and the outcomes of this decision, measures taken and the measures that must be taken during pandemic process, dates and the course contents included within the scope of the examinations done by Ministry of National Education, taking different decisions between private and public schools, insufficiencies in technical infrastructure, inequality in supplying technical materials for students. It was seen that Ministry of National Education, Higher Education Council and Measurement, Selection and Placement Centre are the most frequently dealt institutions in the columns. The names of these institutions were evaluated by the columnists within the following contexts: process management, decisions taken/that must be taken/are going to be taken, examinations and curriculum, compensatory, EBA TV, starting schools, private schools, opinions of shareholders. Following categories were included in all newspapers in the pandemic period: functioning of educational process, process management of Ministry of National Education, central examinations, private schools and functioning of educational process in the world in the pandemic period. It was observed that the ratio of columns including negative comments in terms of process management are almost equal, the ratio of columns

including positive comments related to Higher Education Council are higher than Ministry of National Education. Issues related to online education process in other countries were not considerably dealt in the columns. The frequency of the following topics included in the columns were almost equal: problems occurred as a result of insufficiencies in technical infrastructure and unequal opportunity in education which are among the most striking topics in online education. Although the subject of online education was taken into consideration with different aspects and perspectives in the pandemic period by columnists, it was concluded that there is a consensus on the topic of online education cannot replace formal education.

1. Giriş

Covid-19, ilk kez 2019 yılının aralık ayında Çin'in Vuhan eyaletinde ortaya çıkmıştır (Sağlık Bakanlığı [SB], 2020b). Kısa sürede dünyayı etkisi altına alan ve çeşitli şekillerde isimlendirilen Covid-19 nedeniyle World Health Organization ([WHO] Dünya Sağlık Örgütü) tarafından 11 Mart 2020'de pandemi ilan edilmiştir (SB, 2020a; WHO, 2020). Pandemi, dünya çapında veya çok geniş bir alanda görülen, uluslararası sınırları aşarak birçok insanı etkileyen salgın olarak tanımlanmaktadır (Porta, 2001, s. 209).

1 Mayıs 2021 itibariyle Türkiye'deki toplam vaka ve toplam vefat sayısının 4.850.000'e 40.500 (SB, 2021b), dünyadaki toplam vaka ve toplam vefat sayısının ise 151.015.000'e 3.174.000 (WHO, 2021a) sayılarına ulaştığı görülmüştür. Aynı tarih itibariyle günlük vaka sayısı değişimi Türkiye'de %0,67, dünyada %0,59 iken günlük vefat sayısı değişimi Türkiye'de %0,99, dünyada %0,47 olarak seyretmiştir. Bu veriler hem dünya hem de Türkiye açısından Covid-19'un ciddiye alınması ve gerekli tedbirlerin titizlikle uygulanması gerekliliğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Türkiye'de ilk vaka Dünya Sağlık Örgütü'nün pandemi ilan ettiği tarihte görülmüştür. Türkiye, aldığı tedbirlerle Covid-19'un ülkeye girişini ancak geciktirebilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü, enfeksiyonu önlemek ve bulaşı yavaşlatmak için sunduğu önerilerde özetle hijyen, mesafe ve büyük insan gruplarından uzak durmaya dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (WHO, 2021b). Türkiye'de konuyla ilgili televizyon, sosyal medya platformları ve web siteleri aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), SB, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veya diğer kurumlar tarafından vatandaşlar bilgilendirilmeye ve bilinçlendirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2021f; SB, 2021a; YÖK, 2020g). Yayılımın

azalmasını sağlamak üzere diğer ülkeler gibi Türkiye'de de farklı zamanlarda riske karşı çeşitli tedbir, kısıtlama ve kararlar alınarak uygulamaya konulmuştur.

Pandemi döneminde her ülke, farklı teknik altyapı gerektiren çeşitli yöntemlerle ülkelerindeki eğitim hizmetlerini kesintiye uğratmadan sürdürmeyi en önemli öncelik haline getirmiştir (Can, 2020). Türkiye, pandemi döneminde Bilim Kurulunun önerilerini dikkate alarak, eğitim alanındaki bilgi, birikim, mevcut altyapı ve yeterliliklerini de göz önünde bulundurarak birtakım kararlar almıştır. Eğitimle alakalı birçok uygulama ortaya konulmasına rağmen bu çalışmanın da konusu olan uzaktan eğitime ilişkin kararların ilki 12 Mart 2020'de alınmıştır. Türkiye'de 16-30 Mart 2020 tarihleri arasında ülke genelindeki tüm okulların tatil edildiği, 23 Mart 2020'den itibaren ilk ve orta dereceli okullardaki uzaktan eğitim sürecine internet üzerinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ve televizyon ekranlarından TRT EBA TV aracılığıyla başlanacağı duyurulmuştur (MEB, 2020a). 25 Mart 2020'de Bilim Kurulunun önerisiyle okulların 30 Nisan 2020'ye kadar tatil edilmesine ve uzaktan eğitimin devam etmesine karar verilmiştir (MEB, 2020c). 30 Mart 2020'de 8 ve 12. sınıflarda okuyan toplam yaklaşık 2.700.000 öğrencinin katılması planlanan pilot çalışmayla EBA Canlı Sınıf uygulamasına başlanmıştır (MEB, 2020d). 29 Nisan 2020'de alınan kararla uzaktan eğitim 31 Mayıs 2020'ye kadar uzatılmıştır (MEB, 2020h). 12 Ağustos 2020'de yapılan açıklamada 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 31Ağustos 2020'de uzaktan eğitimle açılacağı, 21 Eylül 2020'de ise Bilim Kurulu tavsiyeleri doğrultusunda aşamalı ve seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitime başlanacağı duyurulmuştur (MEB, 2020k). 11 Eylül 2020'de ise okul öncesi ve ilkokul 1. sınıf öğrencileriyle yüz yüze eğitime başlanacağı, öğrencilerin yüz yüze eğitime katılımlarının isteğe bağlı olduğu ve uyum haftasında 1 gün diğer haftalarda ise 2 gün okula gidileceği, ihtiyaç halinde sınıfların gruplara bölünebileceği belirtilmiştir (MEB, 2020m). 2, 3, 4, 8 ve 12. sınıflarda 2. aşama olarak yüz yüze eğitime 12 Ekim 2020'de haftada 2 gün olarak başlanacağı, okul öncesi kurumlarda ise haftada 5 gün eğitim yapılacağı, köy ve benzeri seyrek nüfuslu yerleşimlerde bulunan ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarının bütün sınıflarında il hıfzıssıhha kurulları ve il/ilçe millî eğitim müdürlükleriyle birlikte alınacak kararlar doğrultusunda derslerin tamamının yüz yüze işleneceğini ilan edilmiştir (MEB, 2020n). Yüz yüze eğitimde 3. aşamanın 5 ve 9. sınıflar ile imam hatip ortaokulları haftada 2 gün olarak 2 Kasım 2020 tarihinde başlaması planlanmış ve ayrıca öğrencisini yüz yüze eğitime göndermek istemeyen veliden yazılı onay alınması istenmiştir (MEB, 2020o). Dünya ve Türkiye'deki vaka sayısındaki yükseliş neticesinde öğrenci, öğretmen ve çalışanların etkilenmemesi amacıyla yüz yüze eğitimin sonlandırılması, 20 Kasım 2020'den 4 Ocak 2021'e kadar resmî, özel,

örgün ve yaygın tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle yürütülmesi kararı alınmıştır (MEB, 2020p).

MEB tarafından yapılan diğer bir açıklamada ilkokul, ortaokul ve liselerde ilk dönemin sona ereceği tarih olan 22 Ocak 2021'e kadar uzaktan eğitimin devam edeceği tebliğ edilmiştir (MEB, 2020r). 2020-2021 bahar dönemine ilişkin kararda ise birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların tamamında, köy ve benzeri seyrek nüfuslu yerleşimlerdeki tüm köy ilkokul, ortaokul, bağımsız anaokullarında ve özel eğitim anaokullarında il hıfzıssıhha kurulları ve il/ilçe millî eğitim müdürlükleriyle birlikte alınacak kararlar doğrultusunda 15 Şubat 2021'de haftada 5 gün yüz yüze eğitime geçileceği, 1 Mart 2021'den itibaren tüm resmî ve özel ilkokullar ve bünyelerindeki ana sınıfı ile özel eğitim sınıflarında haftada 2 gün yüz yüze eğitim yapılacağı, 5, 6 ve 7. sınıflarda tüm derslerin uzaktan eğitimle verileceği, tüm resmî ve özel ortaokullar ile imam hatip ortaokullarının 8. sınıflarında uygulanacak yüz yüze eğitim günlerinin ve eğitim başlangıç/bitiş saatlerinin öğretmenlerle birlikte okul yönetimi tarafından belirlenmesi (MEB, 2021a), liselerde uzaktan eğitime geçileceği, 12. sınıflarda seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitimin haftada en az 16 en fazla ise 24 saat olacak şekilde eğitim kurumu müdürlüklerince belirlenip planlanması gerektiği (MEB, 2021b) ifade edilmiştir. Bütün risk gruplarında yer alan illerdeki ilkokulların tüm sınıflarında ve ayrıca düşük/orta risk gruplarındaki illerdeki 5, 6 ve 7. sınıflarında eğitimin 2 gün yüz yüze ve 3 gün uzaktan eğitimle sağlanmasına, yüksek/çok yüksek risk gruplarında yer alan illerdeki 5, 6 ve 7. sınıflarda yalnızca uzaktan eğitimin uygulanmasına, 8. sınıflarda ise bütün risk gruplarındaki illerde sınıfın bölünmesi gereken durumlarda eğitimin 12 saat diğer durumlarda ise 22 saat olarak yürütülmesine, yüksek/çok yüksek riskli illerdeki ortaöğretim kurumlarının hazırlık, 9, 10 ve 11. sınıflarında uzaktan eğitime geçilmesine, 12. sınıflarda ise yüz yüze eğitimde seyreltilmiş sınıf olarak haftada en az 16 en fazla ise 24 saat olacak şekilde planlanmasına karar verildiği duyurulmuştur (MEB, 2021c). Son olarak 15 Nisan 2021'den itibaren 8 ve 12. sınıflar ile okul öncesi eğitim kurumları dışındaki tüm kademelerde 15 Nisan 2021'den itibaren uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2021d). Alınan kararlardan anlaşıldığı üzere sürecin dinamik bir şekilde yönetildiği hem dünya hem de Türkiye'deki vaka sayılarının, buna ek olarak salgın gidişatının alınan kararlarda etkili olduğu, alınan kararların bu değişkenlere bağlı olarak şekillendiği ve Bilim Kurulunun önerilerinin de göz önünde bulundurulduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitim kararları başka tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Tablet, akıllı telefon ve internet yokluğu veya bunların kısıtlı olması uzaktan eğitime erişimdeki en büyük problemler olarak görülmektedir. Her ne kadar Millî Eğitim

Bakanı, internet erişimiyle ilgili bazı kısıtların bulunması ve erişimle ilgili en hızlı araç olması nedeniyle televizyonu uzaktan eğitimin merkezi (MEB, 2020b) olarak sunmuş olsa da uzaktan eğitim sürecinin aktif olarak yürütülmesi, öğretmenlerin sınıflarıyla canlı derslere başlaması ve bir evde aynı anda birden fazla derse girmek durumunda olan öğrenci olmasıyla birlikte yeterli sayıda veya nitelikte tablet/akıllı telefon/bilgisayar yokluğu veya olanların derse erişim için gerekli özelliklere sahip olmaması, internetlerinin bulunmaması gibi çözülmesi gereken birtakım problemler ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak pandemi sebebiyle aniden denilebilecek şekilde ortaya çıkan bu durumla ilgili MEB EBA mobil destek aracı, EBA destek noktaları, tablet ve internet desteği gibi uygulamalarla öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerini kullanmaları önündeki engelleri kaldırmaya yönelik projeler ortaya koymuştur. Bunlardan biri olan kırsal kesimdeki erişim gereksinimi olan öğrenciler için oluşturulan Mobil EBA Destek Aracı sayısı 1 Mayıs 2021'de 187'ye ulaşmıştır (MEB, 2021g). Evlerinde uzaktan eğitim erişme imkanları bulunmayan öğrencilerin EBA'dan faydalanmaları amacıyla okul ve kurumlarda kurulan EBA destek noktalarının sayısı 2 Eylül 2020'de 1420 iken (MEB, 2020l) 1 Mayıs 2021'de 15.272'ye ulaşmış durumdadır (MEB, 2021g). Cihaz ve internet ihtiyacı olanlara destek olmak amacıyla EBA platformlarında kullanılmak üzere 25GB interneti bulunan tabletlerin dağıtımının yapıldığı 12. faza kadar 700.000'ün üzerinde tabletin dağıtımı gerçekleştirilmiştir (MEB, 2021e). Öte yandan EBA içeriklerine erişimlerde kullanılmak üzere Türkiye'nin üç büyük GSM operatörünün her ay için 8GB'a kadar ücretiz hizmet sunmasıyla başlayan uzaktan eğitime destek (MEB, 2020e), 1 Mayıs 2021 itibariyle 7 operatöre çıkartılmış ve böylece daha fazla öğrencinin eğitim-öğretim kaynaklarından istifade etmesi önündeki engelin ortadan kaldırılması sağlanmıştır (MEB, 2021h). Fakat ücretsiz internet hizmetinin yalnızca EBA içeriklerine erişimde kullanılması, canlı derslerinse Zoom gibi platformlarda yürütülmesi nedeniyle bu hizmetten faydalanma alanının diğer canlı ders platformlarını da kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Teknik konuların yanı sıra pandeminin psikolojik etkilerini hafifletmek adına da MEB tarafından çeşitli projeler uygulamaya konmuştur. Bunlardan birinde sağlık, eğitim ve psikososyal destek gibi konularda her gün konusunun uzmanı biri tarafından öğrencilerin ailelerine yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır (MEB, 2020f). Buna ek olarak öğrencilere yönelik koronavirüsle mücadelede psikolojik destek rehberi hazırlanarak yayımlanmıştır (MEB, 2020g). Pandemi sonucu ortaya çıkan dijitalleşmenin hayatı sarması sebebiyle velileri ve öğrencileri konu hakkında bilinçlendirmek, akıldaki soruları yanıtlamak adına "Güvenli İnternet Kullanımı" ve "Siber Zorbalık" konularında 2 kılavuz hazırlanmıştır (MEB, 2020j). Öte yandan

öğrenci, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ait sorularının yanıtlanmasını sağlayan, yapay zekâ teknolojisiyle çalışan EBA Asistan uygulaması geliştirilerek hizmete sunulmuştur (MEB, 2020i).

Yükseköğretim kurumlarında 16 Mart 2021 itibariyle eğitim-öğretime 3 hafta ara verildiği ilan edilmiştir (YÖK, 2020a). 123 üniversitede Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi bulunduğu, uzaktan eğitim kapasitesine sahip bütün üniversitelerde 23 Mart 2020'de uzaktan öğretim sürecinin başlanacağı belirtilmiştir (YÖK, 2020b). Aynı tarihte 27 lisans ve 47 ön lisans programının dijital ders materyali ile 7 programın lisans tamamlama ders materyallerinin bulunduğu açık ders havuzunun, YÖK Dersleri Platformu (YÖK, 2020c) adı altında açık erişime sunulduğu ifade edilmiştir (YÖK, 2020d). 26 Mart 2020 tarihli basın açıklamasında 2019-2020 Bahar döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yalnızca uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim imkânlarıyla sürdürülmesi kararı verildiği bildirilmiştir (YÖK, 2020e). 2020-2021 eğitim-öğretim dönemine yönelik açıklamada dinamik bir süreç olan salgının bölgesel/yerel seyrine göre kampüste bulunacak öğrencilerin seyreltilmesi ve hareketliliğin azaltılmasına vurgu yapılarak üniversitelerin birbirlerinden farklı uygulamalar yapabilmesine imkân tanınması, üniversitelerde fakülte ve program bazlı dahi kararlar alınarak uygulanabilmesinin mümkün kılınması sağlanmıştır (YÖK, 2020h). Uzaktan eğitim erişimlerine destek olmak üzere sistemde yer alan üniversitelerin sağladığı ders içerikleri ve online eğitimlerde kullanabilecekleri 6GB'lık ücretsiz internet kullanımı öğrencilere sunulmuştur (YÖK, 2020f).

Bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve internet gibi yaygın olarak kullanılan teknolojik ürünlerin insan hayatında ne kadar önemli yer tuttuğunun, bu ürünlerin amacına uygun olarak kullanıldığında hayatı kolaylaştıran birer ürüne dönüştüklerinin pandemi döneminde daha iyi anlaşıldığını söylemek yanlış olmaz. Teknolojik ürünler ve gelişmeler, hayatın birçok noktasında farklılaşma meydana getirdiği gibi insanların haber alma kaynaklarında ve şekillerinde de değişikliklere yol açmıştır. Bunda artan iş temposu içerisinde çok hızlı değişkenlik gösteren dünya ve ülke gündeminin takip edilme isteğinin etkili olduğu da söylenebilir.

Gerek yerel gerekse global gündemi takip etmenin çeşitli yolları vardır. Sosyal medya, basılı medya ve internet gazeteleri günümüzün en önemli haber kaynaklarındandır. Basılı medyanın dijital ortama aktarılması şeklinde başlayan internet gazeteciliği günümüzde sosyal medya kavramı ile birleşmiştir. Dahası birçok ulusal gazetenin sosyal medya platformlarında habercilik faaliyeti yürüttükleri söylenebilir (Ünalan, 2021). Son dakika haberleri girebilmenin,

içeriklere istenilen sayıda resim ekleyebilmenin, içeriklerde ses ve videolara yer verebilmenin, içerikleri güncelleyebilmenin mümkün olması gibi sebepler bilgi sunumunun ve bilgiye erişim hızının oldukça önemli olduğu günümüzde bilişim teknolojileri kullanılarak yapılan gazeteciliği basılı medyadan daha avantajlı konuma geçirmiştir.

Köşe yazarlarının gündemle veya gündem dışı konularda ilgili yazmaları ve hatta bazı köşe yazarlarının yazdıklarının gündem olması, gazete ve okuyucu açısından köşe yazarlarının önemini arttırmaktadır. Ayrıca, gün içinde gündemin hızlı değişmesi gibi birtakım nedenlerle köşe yazarları, köşe yazılarını baskı sonrası güncellemek isteyebilirler. Basılı medyada mümkün olmayan bu işlem yalnızca gazetelerin dijital ortamında gerçekleştirilebilir. Öyle ki gazetenin dijital ortamında bazı köşe yazarlarının gün içerisinde birden fazla farklı köşe yazısına rastlamak mümkündür. Bu nedenle bir köşe yazarının bütün yazılarına erişmek için basılı medya yerine internet gazetesini kullanmak daha doğru olacaktır.

"Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi" (Türk Dil Kurumu, 2021) şeklinde tanımlanan uzaktan eğitim gibi normal zamanlar için sıradan konular, normal olmayan bazı zamanlarda çok önemli hale gelerek gündem olabilir. Uzaktan eğitim, pandemi döneminin eğitimle alakalı en çok tartışılan ve gündem olan konularından biridir. Siyasiler, sağlık bilimciler, eğitim bilimciler, konunun uzmanları ve gazeteciler tarafından ele alınan bu konu veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından ilgiyle takip edilmektedir.

Köşe yazıları, yetkililere uzaktan eğitimle ilgili aldıkları kararların ve buna paralel ortaya konulan uygulamaların yansımalarını izleme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca köşe yazılarının vatandaşları bilgilendirmek, onların eleştiri ve değerlendirmelerine kulak vererek konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini gündeme taşımak gibi oldukça önemli bir görevi de yerine getirdikleri söylenebilir. Köşe yazılarında konular genellikle tek bir perspektiften bakılarak değerlendirilmemekte; konular köşe yazarları tarafından bütün yönleriyle geniş bir bakış açısı ortaya koyacak şekilde etraflıca işlenerek irdelenmektedir. Bu özellikleri sebebiyle bu çalışmada gazetelerin en çok takip edilen unsurlarından olan köşe yazarlarının Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Problem

Türkiye'de Covid-19 pandemisi nedeniyle 2020 yılının mart ayında okul öncesi-ilk-orta dereceli okullar ve üniversiteler uzaktan eğitime geçmiştir. Pandeminin seyrine bağlı olarak çeşitli dönemlerde okul öncesi-ilk-orta dereceli okullar ve üniversitelerin bazı bölümlerinde yüz yüze ya da hibrit eğitim uygulanmıştır. Genel olarak eğitim sisteminin ve öğrencilerin bu süreci en az zararla atlatılabilmesine yönelik çeşitli kararlar alınarak uygulamaya geçilmiştir. Bu süreçte bir ülkenin temel taşlarından olan eğitim konusu ve pandemi sürecinde eğitime yönelik politikalar tartışma konusu olmuştur. Pandemi sürecinde eğitim gibi toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren, önemi tartışılmaz derecede büyük olan bir konuda halkın fikirleri üzerinde oldukça etkili, en önemli kaynaklardan birisi olan köşe yazılarında eğitim konusunun nasıl yorumlandığı, ne ölçüde ve hangi boyutlarıyla öne çıkarılmış olduğu bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın problemini, köşe yazarlarının pandemi sürecinin eğitime etkisini ne şekilde ele aldıkları, uzaktan eğitime yönelik olarak hangi içerikleri ön plana çıkardıkları, uzaktan eğitim sürecine karşı nasıl bir tutuma sahip oldukları oluşturmaktadır.

2. Amaç ve Yöntem

Bilindiği üzere pandemi süreci, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi-ilk-orta dereceli okullar ve yükseköğretim kurumlarını büyük ölçüde etkilemiş, uzaktan eğitim ve eğitimde dijital dönüşüm konuları daha sık gündeme gelmeye başlamıştır. Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisinde en çok etkilenen alanlardan birisi olan eğitim ve uzaktan eğitim konusunun yaygın gazetelerde yayımlanan köşe yazılarında ne ölçüde ve ne şekilde yer aldığının incelenmesidir.

Çalışmada pandemi döneminde Türk basınında uzaktan eğitim sürecinin ne şekilde değerlendirildiği aşağıdaki sorular doğrultusunda araştırılmıştır;

- Pandemi sürecinde uzaktan eğitim konusuna hangi internet gazetelerinde, ne ölçüde yer verilmiştir?
- Pandemi sürecinde uzaktan eğitim konulu köşe yazılarında hangi içeriklere yer verilmiştir?
- Pandemi sürecinde uzaktan eğitim konulu köşe yazılarında kimlerin görüş ve açıklamalarına yer verilmiştir?
- Uzaktan eğitim sürecinde eşitsizliğe ve teknik altyapı eksikliklerine ne ölçüde değinilmiştir?
- Köşe yazılarında ilgili eğitim kurumlarının süreci yönetmesine yönelik tutum ne yöndedir?

- Köşe yazılarında diğer ülkelerde eğitim sürecinin yönetilmesiyle ilgili karşılaştırma yapılmış mıdır?
- Köşe yazılarında hangi eğitim kurumlarına daha sık yer verilmiştir?

Bu çalışma, pandemi nedeniyle eğitim alanında yeni modellerin ve bakış açılarının öne çıktığı, klasik eğitim anlayışının değişmek zorunda kaldığı, iletişim ve bilişim teknolojilerinin daha da fazla önem kazandığı bu süreçte eğitim alanında yaşanan zorlu geçiş sürecinin ve yeni eğitim modellerine ayak uydurma zorunluluğunun, böylesine güncel ve toplumsal bir sorunun köşe yazıları özelinde medya tarafından nasıl yorumlandığının ortaya konulması bakımından önemli bir rol oynamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada "kamusal iletişimin belirli boyutlarını belirli amaçlar açısından analiz" (Türkdoğan ve Gökçe, 2015, s. 352) esasına dayanan bir yöntem olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nicel verileri öne alan bir yöntem olduğu yönünde eleştirilere maruz kalsa da 1960'lardan sonra nicel ve nitel verilerin birbirini beslediği ve neticede sorgulayıcı çıkarımların yapılmasına olanak sağlayan bir yöntem haline gelmiştir (Yıldırım, 2015, s. 148-149). "İçerik analizi, mevcut metinlerden hareket ederek sosyal gerçeğe (kaynağa, hedefe/okuyucuya ve sosyal ortama) yönelik temel öngörüler/çıkarımlar ya da önermeler elde etmeyi amaçlamaktadır" (Türkdoğan ve Gökçe, 2015, s. 349).

Çalışma, Türkiye'de tirajı en yüksek ilk 10 yaygın gazete içinden seçilen Hürriyet, Milliyet, Sabah, Sözcü ve Yeni Şafak gazetelerinde genel olarak eğitim konusunda yazan köşe yazarlarının yazılarıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak haber sitelerinden yazarların 1 Mart - 31 Aralık 2020 tarihleri arasındaki 420 köşe yazısı alınmıştır. İlgili köşe yazıları "uzaktan eğitim", "çevrimiçi eğitim" ve "online eğitim" anahtar sözcükleri kullanılarak taranmış ve çalışma kapsamında 157 köşe yazısı incelenmiştir. Milliyet'te yer alan 4 köşe yazısında "uzaktan eğitim" anahtar sözcüğü geçmesine rağmen konuyla ilgili olmadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Amaç bölümünde yer alan araştırma sorularını yanıtlayabilmek için ilgili köşe yazıları içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle köşe yazılarının tamamı çözümleme birimi olarak saptanmıştır. Çalışmada neyin kodlanıp kodlanmayacağına yönelik kodlama yönergesi belirlenmiştir. Sonrasında araştırmanın amacını yansıtan ve araştırma sorularını yanıtlamayı sağlayacak ilgili kategoriler belirlenmiş, kodlamalar yapılarak bulguların yorumlanması işlemi gerçekleştirilmiştir.

Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum, %90'dır. Güvenirlik testi aşağıdaki formül kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Gordon'dan aktaran Yıldırım, 2015, s.145).

$$\text{Güvenirlik Katsayısı} = 2 * C_{1,2} \,/\, (C_1 + C_2)$$

($C_{1,2}$, kodlayıcıların birbiriyle uyumlu kodlama sayısı; C_1, 1. kodlayıcının kodladıklarının sayısı; C_2, 2. kodlayıcının kodladıklarının sayısıdır.)

Kodlama işlemi sonrasında iki araştırmacı tarafından uyumsuz kodlamalar belirlenmiş ve geçerli kabul edilen kodlama üzerinde uzlaşılmıştır. Köşe yazılarında değinilen içerikler bölümünde (Tablo 6) frekans belirlenmemiş, iki araştırmacının uzlaşarak tespit ettiği 9 içeriğe söz konusu gazetelerin haber sitelerinde değinilip değinilmediği belirlenmiştir.

3. Bulgular

Köşe Yazısı Sayıları

Çalışmada kullanılan uzaktan eğitimle ilgili köşe yazılarının haber sitelerine göre dağılımları Tablo 1'de görülmektedir. Konuyla alakalı 1 Mart - 31 Aralık 2020 tarihleri arasında Hürriyet, Milliyet, Sabah, Sözcü ve Yeni Şafak'ın haber sitelerinde toplam 153 köşe yazısı yayımlanmıştır. En fazla köşe yazısına Milliyet, en az sayıda köşe yazısına ise Sözcü yer vermiştir. Köşe yazılarının %15,03'ü Hürriyet, %55,56'sı Milliyet, %15,69'u Sabah, %3,92'si Sözcü, %9,80'i Yeni Şafak gazetelerinin haber sitesinde yer almıştır.

Uzaktan eğitimin konu edildiği köşe yazılarının aylara göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Pandemi sürecinde toplamda en fazla köşe yazısı eylül, en az köşe yazısı ise mart ayında yayımlanmıştır. Haber sitelerinde eylül ayında 25, aralıkta 24, ağustosta 21, ekimde 17, nisanda 14, haziranda 12, mayıs, temmuz ve kasımda 11, mart ayında ise 7 köşe yazısına rastlanmıştır. Eylül ayında Milliyet'te 18 köşe yazısı yer almıştır. Okulların açılma süreci olması; yoğunluk nedeniyle EBA'ya girişte teknik sorunların yaşanması; eğitimin yüz yüze, uzaktan ya da hibrit mi yapılacağı konusundaki belirsizlik köşe yazılarının eylül ayında yoğunlaşmasına neden olmuştur. Hürriyet'te haziran, Sabah'ta mart, Sözcü'de nisan, mayıs ve haziran, Yeni Şafak'ta ise mayıs ve kasım aylarında konuya ilişkin köşe yazısı bulunmamaktadır. Milliyet'te ise 10 aylık süreçte tüm aylarda köşe yazısına yer verilmiştir.

Tablo 1. Köşe Yazılarının Haber Sitelerine ve Aylara Göre Dağılımı

Aylar	Hürriyet	Milliyet	Sabah	Sözcü	Yeni Şafak	
Mart	2	3	-	1	1	**7**
Nisan	2	4	3	-	5	**14**
Mayıs	3	5	3	-	-	**11**
Haziran	-	8	2	-	2	**12**
Temmuz	2	6	1	1	1	**11**
Ağustos	3	12	3	1	2	**21**
Eylül	3	18	3	-	1	**25**
Ekim	2	9	4	1	1	**17**
Kasım	3	7	1	-	-	**11**
Aralık	3	13	4	2	2	**24**
	23	**85**	**24**	**6**	**15**	**153**

Okul Türleri

Okul türlerinin pandemi sürecinde köşe yazılarında yer alma sıklıkları incelenmiş ve bunlara ait veriler Tablo 2'de sunulmuştur. Eğitim ve öğretimi kapsayan genel ifadelerin yer aldığı köşe yazıları hem MEB'e bağlı okullar hem de üniversiteler kategorilerinde incelenerek değerlendirilmiştir. Köşe yazılarına bakıldığında haber sitelerinde okul öncesi-ilk-orta dereceli okulların yer alma sıklığının tüm gazetelerde toplamda üniversitelerin 2 katından daha fazla olduğu görülmüştür. Hürriyet'te yer alan köşe yazıları toplamda değinilen okullara oranlandığında %76,67'sinin okul öncesi-ilk-orta dereceli okullara, %23,33'ünün üniversitelere; Milliyet'te %65,57'sini okul öncesi-ilk-orta dereceli okullara, %34,43'ünün üniversitelere; Sabah'ta %96,00'ının okul öncesi-ilk-orta dereceli okullara, %4,00'ının üniversitelere; Sözcü'de %75,00'ının okul öncesi-ilk-orta dereceli okullara, %25,00'ının üniversitelere; Yeni Şafak'ta %56,52'sinin okul öncesi-ilk-orta dereceli okullara, %43,48'inin üniversitelere ilişkin olduğu saptanmıştır. Üniversite kategorisinin bu oranları kendi içlerinde değerlendirildiğinde Milliyet ve Yeni Şafak'ta diğer gazetelere göre daha fazla yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi-ilk-orta dereceli okullara değinilme oranına bakıldığında ise Sabah'ta yer alan köşe yazılarında diğer gazetelere göre bu oranın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda pandemide eğitim-öğretime yönelik yazıların büyük oranda okul öncesi-ilk-orta dereceli okullar bazında ele alındığı, üniversitelere daha az değinildiği söylenebilir.

Tablo 2. Okul Öncesi-İlk-Orta Dereceli Okullar ve Üniversitelerin Yer Aldığı Köşe Yazısı Sayısı

Haber Sitesi	Okul Öncesi-İlk-Orta Dereceli Okullar	Üniversiteler	
Hürriyet	23	7	**30**
Milliyet	80	42	**122**
Sabah	24	1	**25**
Sözcü	6	2	**8**
Yeni Şafak	13	10	**23**
	146	**62**	**208**

Adı Geçen Kişiler

Tablo 3'te görüleceği üzere köşe yazılarında en çok adı geçen kişi, Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'tur. Milliyet'te 23, Hürriyet'te 9, Sabah'ta 4, Sözcü'de 4, Yeni Şafak'ta 2 olmak üzere toplam 42 köşe yazısında Bakanın adı geçmektedir. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'a ise Milliyet'te 9, Sözcü'de 3, Sabah ve Yeni Şafak'ta 1 olmak üzere toplam 14 yazıda değinilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, Sözcü'de 3 köşe yazısında yer almıştır. YÖK Başkanı Prof. Dr. Mehmet Ali Yekta Saraç'ın adı ise Hürriyet ve Sözcü'de 1, Yeni Şafak'ta 3 köşe yazısında geçmiştir. Eğitimci Enver Yücel ise Yeni Şafak'ta 5 köşe yazısında yer almıştır. Sadece bir yazıda değinilen kişiler, "Diğer" kategorisine kodlanmıştır.

Eğitim konusunun hassas bir içerik olması bu konuda en yetkili isimlerden birisi olan Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'u bütün köşe yazılarında ön plana çıkarmıştır. Köşe yazılarında Bakan Prof. Dr. Ziya Selçuk'un ismi, EBA TV içerikleri, uzaktan eğitim sürecinde okulların online ya da yüz yüze eğitime geçilmesi kararının alınması ve bu kararın sonuçları, pandemi sürecinde okullarda alınan ve alınması gereken tedbirler, MEB tarafından yapılacak sınavların tarihleri ve sınav kapsamında yer alacak ders içerikleri, özel okul ve devlet okullarında farklı kararların alınması, teknik altyapı eksiklikleri, öğrencilerin teknik materyal temini noktasında eşitsizliği gibi içeriklerde sıkça yer almıştır.

Uzaktan eğitime yönelik köşe yazılarında sıklıkla adı geçen bir diğer isim Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan olmuştur. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın ismi pandemi sürecinde Bakanlar Kurulu ve Bilim Kurulu ile yapmış olduğu toplantılar ve bunların sonucunda eğitimde alınan kararlarla ilgili, MEB'den kadro bekleyen öğretmenler ve işten çıkarılma tehlikesiyle karşı karşıya kalan öğretmenlerin sitemlerinde yer almıştır (Güçlü, 2020b, 2020c, 2020e). Ayrıca Milliyet'teki köşe yazısında eğitimle ilgili süreci yönetenlerin aldığı kararları eleştiren nitelikte "Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın sık sık vurguladığı gibi, o makamlar keyif makamı değil, hizmet makamı. Birileri onlara bunu hatırlatmalı!.." sözlerine yer vermiştir (Güçlü, 2020s).

Tablo 3. Yazılarda Adı Geçen Kişilerin Yer Aldığı Köşe Yazısı Sayısı

Kategori	Kişi Adı	Hürriyet	Milliyet	Sabah	Sözcü	Yeni Şafak	
1	Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk	9	23	4	4	2	**42**
2	Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan	-	9	1	3	1	**14**
3	Enver Yücel (Eğitimci)	-	-	-	-	5	**5**
4	YÖK Başkanı Prof. Dr. Mehmet Ali Yekta Saraç	1	-	-	1	3	**5**
5	Bahçeşehir Koleji İcra Kurulu Başkanı Hüseyin Yücel	-	-	2	-	2	**4**
6	Sağlık Bakanı Fahrettin Koca	-	3	-	-	1	**4**
7	TÖZOK Başkanı Nurullah Dal	4	-	-	-	-	**4**
8	İELEV Genel Müd. Burak Kılanç	-	-	3	-	-	**3**
9	Mustafa Kemal Atatürk	-	-	-	3	-	**3**
10	Aristoteles	-	2	-	-	-	**2**
11	Bahçeşehir Koleji Genel Müd. Özlem Dağ	1	-	1	-	-	**2**
12	Bahçeşehir Üniversitesi Rektörü Şirin Karadeniz	-	-	1	-	1	**2**
13	MEB Bakan Yardımcısı Mahmut Özer	1	-	1	-	-	**2**
14	OECD Eğitim Direktörü Andreas Schleicher	-	-	-	-	2	**2**
15	ÖZKURBİR Başkanı Hami Koç	1	-	1	-	-	**2**
16	Psikoterapist Fatma Özdemir	-	-	2	-	-	**2**
17	TÖDER Başkanı İbrahim Taşel	2	-	-	-	-	**2**
18	Türk Eğitim Sen Genel BaşkanıTalip Geylan	-	2	-	-	-	**2**
	Diğer (87 kategori)	35	16	16	15	6	**88**
	Toplam (105 kategori)	**54**	**55**	**32**	**26**	**23**	**190**

Adı Geçen Kurumlar

Köşe yazılarında adı geçen kurumlarında listelendiği Tablo 4'e göre en çok bahsi geçen kurumlar sırayla MEB, YÖK, özel okullar ve Ölçme, Seçme, Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'dir. Toplam 108 köşe yazısında MEB, 43 köşe yazısında YÖK, 25 köşe yazısında özel okullar, 22 köşe yazısında ÖSYM'nin adı geçmiştir. MEB, YÖK ve özel okullar tüm haber sitelerinde yer almıştır. ÖSYM ise Sözcü ve Yeni Şafak'ta yer alan köşe yazılarında değinilmeyen kurumlar arasındadır. Sadece bir yazıda değinilen kurumlar, "Diğer" kategorisine kodlanmıştır.

Hürriyet'te en sık değinilen kurumlar sırasıyla MEB, özel okullar, YÖK, SB, ÖSYM, Türkiye Özel Okullar Derneği (TÖZOK), Anadolu liseleri ve imam hatip liseleri; Milliyet'te MEB, YÖK, ÖSYM, SB, özel okullar, Anadolu Üniversitesi, imam hatip liseleri, anadolu liseleri, meslek liseleri ve Yurtkur;

Sabah'ta MEB, özel okullar, YÖK ve meslek liseleri; Sözcü'de MEB, özel okullar ve imam hatip liseleri; Yeni Şafak'ta ise MEB, YÖK, Bahçeşehir Üniversitesi, özel okullar, Bahçeşehir Kolejive Sabancı Üniversitesi'dir.

Köşe yazılarında en sık adı geçen kurum MEB olmuştur ve MEB'le ilgili köşe yazılarında yer alan içerikler genel hatlarıyla şu şekildedir; Milliyet'teki 85 köşe yazısının 68'inde MEB ile ilgili içeriğe yer verilmiştir. MEB'in uzaktan eğitim sürecini nasıl yönettiğine, alınan ve alınması gereken tedbirlere, MEB tarafından yapılacak sınav tarihleri ve müfredat ile ilgili konulara, yüz yüze eğitimle telafi yapılabilecek mi sorularına, EBA TV ile ilgili öne çıkan başlıklara, okulların açılması, yüz yüze eğitime geçilmesi ya da uzaktan eğitime devam edilmesi durumunda MEB tarafından ortaya konabilecek senaryolara, veli, öğrenci, öğretmenlerin tüm bu süreçlerle ilgili görüşlerine yer vermiştir. Hürriyet ve Milliyet, köşe yazılarında diğer gazetelere nazaran özel okullara daha fazla yer ayırmıştır. Köşe yazılarında özel okullar konusunda görüşüne başvurulan kişi ve kurumlar vasıtasıyla sıklıkla şu sorular gündeme getirilmiştir: Özel okullarda yüz yüze eğitim yapılması gereken alanlarda telafi eğitim yapılıp yapılamayacağı? Öğrencilerin okullara çağrılması durumunda alınması gereken tedbirler ne olacak? Okula gidilmezse ne olur? Sağlık önemleri yeterli mi? Alınamayan eğitimin, servisin, yemeğin ücreti geri ödenecek mi? (Güçlü, 2020g). Bu soruların beraberinde özel okullarla ilgili özel okulda çalışanların görüşlerine de sıklıkla yer verilmiştir (Güçlü, 2020m).

Hürriyet ise 23 köşe yazısının 16'sında MEB ile ilgili içeriğe yer vermiştir. Hürriyet'teki köşe yazılarında MEB ile ilgili uzaktan eğitim sürecini MEB'in nasıl yöneteceği konusunda MEB uzmanlarının açıklayıcı görüşleri, MEB tarafında yapılacak sınavlarla ilgili alınacak tedbirler, özel okulların ücret iadesi yapıp yapmayacağı ile ilgili soru işaretleri, uzaktan eğitim sürecinde ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenmede güçlük yaşaması, EBA TV ile ilgili bilgiler, uzaktan eğitim sürecini MEB, öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından alınması gereken tedbirleri uzman görüşleri ile desteklemesi gibi konu başlıkları öne çıkarılmıştır.

Tablo 4. Yazılarda Adı Geçen Kurumların Yer Aldığı Köşe Yazısı Sayısı

Kategori	Kurum Adı	Hürriyet	Milliyet	Sabah	Sözcü	Yeni Şafak	
1	MEB	16	68	11	5	8	**108**
2	YÖK	4	30	2	1	6	**43**
3	Özel Okullar	9	6	3	3	4	**25**
4	ÖSYM	2	19	1	-	-	**22**
5	SB	3	8	1	-	-	**12**
6	İmam Hatip Ortaokul ve Liseleri	1	5	-	2	-	**8**
7	Meslek Liseleri	-	5	2	-	-	**7**
8	Bahçeşehir Üniversitesi	-	-	-	-	6	**6**
9	Anadolu Liseleri	1	4	-	-	-	**5**
10	Anadolu Üniversitesi	-	5	-	-	-	**5**
11	Bahçeşehir Koleji	-	-	-	-	3	**3**
12	Sabancı Üniversitesi	-	-	-	-	2	**2**
13	TÖZOK	2	-	-	-	-	**2**
14	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)	-	1	1	-	-	**2**
15	Yurtkur	-	2	-	-	-	**2**
	Diğer (59 kategori)	17	21	6	4	11	**59**
	Toplam (74 kategori)	**55**	**174**	**27**	**15**	**40**	**311**

Yorumlarına Yer Verilen Kişi ve Kurumlar

Yorumlarına yer verilen kişi ve kurumların dağılımlarının sunulduğu Tablo 5'e göre Hürriyet'in haber sitesinde toplamda 35, Milliyet'te 80, Sabah'ta 24, Sözcü'de 5, Yeni Şafak'ta ise 8 kişi ve kurumun yorumları yer almıştır. Hürriyet'te en sık yorumu yer alan kişi Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, Milliyet'te veliler, Sabah'ta İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı (İELEV) Eğitim Kurumları Genel Müdürü Burak Kılanç, Sözcü'de Bakan Prof. Dr. Ziya Selçuk, Yeni Şafak'ta ise eğitimci Enver Yücel olmuştur.

Tüm köşe yazılarına bakıldığında en sık Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'un yorumlarına yer verildiği görülmüştür. Milliyet'te 13, Sözcü'de 4, Hürriyet'te ise 3 köşe yazısında Bakan Prof. Dr. Ziya Selçuk'un yorumları yer bulmuştur. Milliyet'te ayrıca kurum olarak MEB'in yorumları, 6 köşe yazısında yer bulmuştur. YÖK ve YÖK Başkanı Prof. Dr. Mehmet Ali Yekta Saraç'ın yorumlarının görülme sıklığı ise MEB'e göre oldukça düşüktür. Milliyet'te 2 köşe yazısında YÖK'ün, Yeni Şafak'ta yer alan 1 köşe yazısında ise YÖK Başkanı Prof. Dr. Mehmet Ali Yekta Saraç'ın yorumuna (Diğer kategorisine kodlanmıştır) rastlanmıştır.

Milliyet'te veli, öğretmen ve öğrenci yorumlarına da toplam 36 köşe yazısında yer verilmiştir. Bu noktada Milliyet'te yer alan köşe yazıları diğerlerinden

ayrılmaktadır. Sabah'ta ise pandemi sürecinde öğrencilerin psiklolojisi en sık üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Bu köşe yazılarında öğrencilerin psikolojisiyle ilgili psikolog ve eğitimcilerden oluşan uzmanların görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Yazılarda Yorumlarına Yer Verilen Kişi ve Kurumların Yer Aldığı Köşe Yazısı Sayısı

Kategori	Yorumuna Başvurulanlar	Hürriyet	Milliyet	Sabah	Sözcü	Yeni Şafak	
1	Millî Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk	3	13	-	4	-	**20**
2	Veli Görüşleri	-	18	-	-	-	**18**
3	Öğretmen Görüşleri	-	13	-	-	-	**13**
4	Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan	1	5	-	-	-	**6**
5	MEB	-	6	-	-	-	**6**
6	Öğrenci Görüşleri	-	5	-	-	-	**5**
7	Enver Yücel	-	-	-	-	4	**4**
8	İELEV Eğitim Kurumları Genel Müdürü Burak Kılanç	-	-	3	-	-	**3**
9	Bahçeşehir Koleji Genel Müdürü Özlem Dağ	1	-	1	-	-	**2**
10	OECD Eğitim Direktörü Andreas Schleicher	-	-	-	-	2	**2**
11	Özel Eğitim Kurumları TÖZOK Başkanı Nurullah Dal	2	-	-	-	-	**2**
12	Psikoterapist Dr. Fatma Özdemir	-	-	2	-	-	**2**
13	Türk Eğitim-Sen Başkanı Talip Geylan	-	2	-	-	-	**2**
14	YÖK	-	2	-	-	-	**2**
	Diğer (65 kategori)	28	16	18	1	2	**65**
	Toplam (79 kategori)	**35**	**80**	**24**	**5**	**8**	**152**

Kategoriler

Eğitim sürecine ilişkin köşe yazılarında tespit edilen 9 adet genel kategorinin bilgileri Tablo 6'da görülmektedir. Pandemi döneminde eğitim sürecinin işleyişi, MEB'in süreç yönetimi, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) - Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezi sınavlar, özel okullar ve dünyada pandemi döneminde eğitim sürecinin işleyişi kategorilerine tüm gazetelerin köşe yazılarında yer verildiği görülmüştür. Koronavirüsün psikolojik etkileri içeriği Sözcü'de, YÖK'ün/Üniversitelerin süreç yönetimi içeriği ise Sabah'ta yer almamıştır. Açıköğretim Fakültesi (AÖF) sınavları ve yüz yüze eğitimin ertelenmesinin turizme etkisi konularına ise sadece Milliyet'te değinilmiştir.

Koronavirüsün psikolojik etkileri, özellikle Sabah'ta yer alan köşe yazılarında öne çıkan bir içeriktir. Pandemi sürecinin çocukların psikolojisi üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkilerin ele alındığı bu köşe yazılarında uzmanların

görüşlerine başvurularak sürecin en az hasarla atlatılabilmesi için neler yapılabileceğiyle ilgili bilgiler verilmiştir (Gürsoy, 2020a, 2020c). Yeni Şafak'ta sürecin gençlerin psikolojileri üzerindeki olumsuz etkilerine, bu olumsuz etkilerin YKS sınavına girecek adayların performanslarını düşürebileceğine ve bu nedenle gençler için kolaylaştırıcı adımlar atılmasının olumlu olacağı hususlarına değinilmiştir (Polat, 2020b). Hürriyet'te uzaktan eğitim dolayısıyla çocukların uzun süre ekran karşısında kalmalarının etkileri ve çocuklarda ortaya çıkan kaygı bozukluğu değerlendirilmiş ve konuyla ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur (Çakmakçı, 2020h, 2020i). Uzaktan eğitimin sebep olduğu ekran bağımlılığı, ders saatlerinin uzunluğu, sınav baskısı ve psikolojik sonuçları Milliyet'te de yer bulmuştur (Güçlü, 2020v, 2020z).

Pandemi döneminde eğitim sürecinin işleyişi içeriği uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları, uzaktan eğitimin uzatılması, okulların açılması, verimlilik, öğretmenlerin ve velilerin süreç yönetimi, sınavlar, eğitimde dijital dönüşüm gibi birçok temayı içermektedir. Eğitimin işleyişine yönelik sadece durum tespiti yapan ya da işleyişin nasıl olacağına ilişkin bilgi veren köşe yazılarının yanında çözüm önerisi getiren ve eleştiri içeren yazılar da mevcuttur.

Köşe yazılarında tüm haber sitelerinde ilgi odağı olan konulardan birisi de YKS ve LGS gibi merkezi sınavlardır. Sabah'ta uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmamasının sınava girecek öğrencilerin kaygılarını arttırdığının ve gerekli önlemlerin alınması koşuluyla LGS'nin ertelenmemesinin hazırlık sürecindeki öğrenciler açısından daha olumlu olduğunun üzerinde durulmuş, MEB'in LGS'ye yönelik aldığı tedbirlerden ve öğrencilerin bu süreçte neler yapabileceklerinden bahsedilmiştir (Gürsoy, 2020d, 2020e). YKS konusunda ise Ortaöğretim Başarı Puanı'nın (OBP) etkisine değinilerek özellikle pandemi sürecinde bazı okulların öğrencilerine şişirilmiş notlar vermelerinin haksızlığa neden olduğunun ve OBP'nin etkisinin azaltılması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Gürsoy, 2020g). Sözcü'de ise konuya LGS ve YKS'de öğrencilerin bütün müfredattan sorumlu olmaları ve okullarda açılan sınav hazırlık kurslarına sokağa çıkma yasağı nedeniyle gidememeleri açısından yaklaşılmıştır. Bazı kolejlerin öğrencilere fazladan not vererek OBP'lerinin yüksek olmalarını sağlamalarının oluşturduğu haksızlığın görmezden gelindiğine yönelik eleştiride bulunulmuştur (Uçar, 2020b). LGS ve YKS'nin ertelenip ertelenmeyeceği Yeni Şafak'ta ele alınan konulardan birisidir. LGS'de öğrencilerin okula gitmemelerinin sınava daha iyi odaklanabilecek olmalarını sağladığı için sınavda herkesin eşit olduğu ve pandemi sürecinin aslında avantaj sağladığına değinilmiştir (Polat, 2020c). Başka bir köşe yazısında ise pandeminin ve sınavların yarattığı baskının öğrenciler üzerindeki

olumsuz etkisine yer verilmiş, MEB'in LGS ve YKS'ye girecek öğrencileri bütün müfredattan sorumlu tutması eleştirilmiştir. 2020 yılında sadece mart, nisan ve mayıs aylarında uzaktan eğitim uygulanmasına karşın yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerin 2. dönem konularından muaf tutulmaları, 2021 yılında ise hiç okula gidilmemesine rağmen tüm konulardan sorumlu olmalarının adaletsizliğe neden olacağı üzerinde durulmuştur. YKS konusunda ise 2021 yılında adaletsizlik oluşturan OBP katkısının olmaması ve özel yetenek bölümlerinin sınav puanının sonradan kabul edilmesi önerisi sunulmuştur (Polat, 2020i).

Hürriyet'te LGS ve YKS'de uzaktan eğitim sürecinde işlenen konuların sınava dahil edilip edilmemesi ve sınavların ertelenmesi durumunun öğrencileri strese maruz bıraktığının üzerinde durulmuştur (Çakmakçı, 2020a). MEB'in yayımladığı LGS Başvuru Kılavuzu hakkında bilgi verilerek 2020 LGS'de sadece 1. dönem müfredatından sorumlu olmalarının öğrencilere sağladığı kolaylığa değinilmiştir (Çakmakçı, 2020b). Ayrıca LGS ve YKS'nin nasıl gerçekleştirileceğine ve alınan önlemlere ilişkin bilgi verme niteliğinde 1 köşe yazsına da rastlanmıştır (Çakmakçı, 2020d). Pandemi sürecinde öğrencilerin YKS'ye tam hazırlanamama endişesi de üzerinde durulan konulardan bir diğeridir (Çakmakçı, 2020f).

LGS ve YKS gibi merkezi sınavlar Milliyet'te yer alan köşe yazılarında en sık yer alan içeriklerden birisidir. Milliyet'te pandemi koşullarında LGS ve YKS için gereken önlemlerin alınıp alınmadığına ve sınav sürecine yönelik sorular sorulmuştur (Güçlü, 2020d, 2020e, 2020f). Milli Savunma Üniversitesi ve LGS sınavlarında sosyal mesafe kurallarına uyulmaması eleştirilerek aynı sorunun YKS'de yaşanmaması için bir şeyler yapılması gerektiği belirtilmiş ancak YKS'ye yönelik resmî açıklamaların sadece sınav güvenliğiyle ilgili olması eleştirilmiştir (Güçlü, 2020h). MEB ve YÖK'ün pandemi sürecinde okulların açılması ya da açılmaması noktasında yeterli inisiyatifi alamamaları bunun da LGS ve YKS gibi sınavlar için yüz yüze eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında adaletsizliğe sebebiyet vermesi de Milliyet'te LGS ve YKS ile ilgili değinilen konular arasındadır (Güçlü, 2020t, 2020u). Ayrıca 2021 LGS ve YKS'de öğrencilerin tüm müfredattan sorumlu tutulması Milliyet'te de eleştirilen noktalardan birisi olmuştur (Güçlü, 2020y).

Pandemi sürecinde özel okulların durumu, tüm gazetelerde ele alınmıştır. Özel okulların ücret iadesine yönelik tartışmalar, bu süreçte öne çıkmıştır. Sabah'ta köşe yazılarına bakıldığında özel okulların pandemi sürecinde nasıl bir yol izlediğine ve uzaktan eğitime yönelik planlarına değinildiği görülmüştür (Gürsoy,

2020b). Özel okulların ücret iadesi konusunda da devletin ekonomik tedbirler kapsamında eğitimde Katma Değer Vergisi (KDV) oranlarında indirime gitmesinin ve bunun üzerine bazı özel okulların KDV iadesi yapmasının üzerinde durulmuş, Senin Kariyerin Danışmanlık Kurucusu ve Yeni Asır Gazetesi Ekonomi Yazarı Gonca Elibol'un özel okulların bu süreçte yemek ve servis ücretlerini geri ödemesi gerektiğine yönelik yorumlarına yer verilmiştir (Gürsoy, 2020f). Sözcü'de de verilen teşvikler nedeniyle sayısı fazlaca artan kolejlerin pandemi süreci devam ettiği taktirde iflas edecek olması konu edilmiştir (Uçar, 2020a). Yeni Şafak'ta ise bazı özel okulların hızlı ve etkin bir biçimde uzaktan eğitime başlamaları ve çeşitli uygulamaları konu edilmiştir (Polat, 2020a, 2020f).

Hürriyet'te Özel Öğretim Kurumları Platformu'nun Bakanlık yetkilileriyle online toplantı isteklerine ve telafi eğitimi yapılması durumunda ücret iadesi yapılmayacağına yönelik yorumlara yer verilmiştir (Çakmakçı, 2020c). Özel okul ücretlerinin iadesiyle ilgili bir diğer yazıda da Özel Öğretim Kurumları Dernekleri Platformu'nun servis ve yemek ücretlerinin iadesinin bir sonraki yıla mahsup edilmesi gerektiğine, bazı özel okulların yaşadıkları zorluklar nedeniyle öğretmenleri işten çıkarmak zorunda kaldıklarına ve bu nedenle velilerin ücret iadesi talepleri konusunda bu kurumların ayakta kalabilmesi ve öğretmenlerin desteklenebilmesi için daha hassas davranmalarını beklediklerine yönelik açıklamalarına yer verilmiştir (Çakmakçı, 2020d). Özel okullar içeriği, bu okulların pandemi nedeniyle yaşadıkları zorluklar, yüz yüze eğitim olmadığı için velilerin çocuklarını devlet okuluna geçirmesi ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin işsiz kalması açısından ele alınmıştır (Çakmakçı, 2020g).

Milliye'te kolejlerin pandemi sürecinde hangi önlemleri aldıkları, ücret iadesi yapılıp yapılmayacağı sorulan sorular arasında yer almaktadır (Güçlü, 2020d). Devletin verdiği teşviklerin yeterli olup olmadığına yönelik sektörden temsilcilerle görüşülmüş, teşvik ve yardımdan faydalandırılmadıklarına, özellikle Okul Öncesi Özel Eğitim Kurumları'nın açıklanan destek paketlerinde fazla yer almadıklarına ve bu şekilde birikmiş borç yüküyle ayakta kalamayacaklarına yönelik yorumlarına yer verilmiştir (Güçlü, 2020a). Kolejlerin devletten kısa çalışma ödeneği almalarına rağmen ücret iadesi yapmamaları konusunda velilerin tepkilerine değinilmiş, okul sahipleri bu noktada eleştirilmiştir (Güçlü, 2020i). Başka bir yazıda da devletin bu konudaki sorumlulukları ön plana alınarak okul sahipleri ve velileri rahatlatacak vergi indirimlerinin söz konusu olup olmadığına ve eğitim sektörüne de teşvik uygulamaları gelmesi gerektiğine değinilmiştir (Güçlü, 2020k, 2020l). Özel okulların ücret iadesi yapacaklarına yönelik açıklamaları, velilerin çocuklarını devlet okuluna almadan önce yapılması durumunda daha az kayıp yaşayabilmiş olacakları

noktasında eleştirilmiş (Güçlü, 2020p), özel okulların velilerin vergisiyle birlikte çoktan ödedikleri ücretleri geri alamayacakları ve bunun özel okulların kayıt oranlarını düşüreceği konusu ele alınmış, MEB ve YÖK'ün bu konuda daha aktif rol alması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur (Güçlü, 2020r).

Milliyet'te diğer gazetelerden farklı olarak AÖF sınavları ve yüz yüze eğitimin ertelenerek turizm sektörüne hareketlilik getirilmesi (Güçlü, 2020n) gibi içerikler de yer almıştır. AÖF sınavlarında yeterli güvenliğin sağlanıp sağlanamayacağı, teknik altyapının yeterliliği gibi sorunlara değinilmiş (Güçlü, 2020b), Anadolu Üniversitesi'nin AÖF'de yaz okulunu kaldırarak bunun yerine 3 ders sınavı getirmesinin öğrencilerin tepkisine neden olması ele alınmıştır (Güçlü, 2020j). Yine Anadolu Üniversitesi AÖF'nin, örgün eğitim kurumları uzaktan eğitime geçerken yüz yüze sınav yapması eleştirilen noktalardan birisi olmuştur (Güçlü, 2020o).

Tablo 6. Tespit Edilen Kategorilerin Haber Sitelerindeki Köşe Yazılarında Değinilme Durumları

Kategori	İçerik (Genel Kategoriler)	Hürriyet	Milliyet	Sabah	Sözcü	Yeni Şafak
1	Koronavirüsün psikolojik etkileri	✓	✓	✓	×	✓
2	Pandemi döneminde eğitim sürecinin işleyişi	✓	✓	✓	✓	✓
3	MEB'in süreç yönetimi	✓	✓	✓	✓	✓
4	LGS-YKS	✓	✓	✓	✓	✓
5	Özel okullar	✓	✓	✓	✓	✓
6	YÖK'ün/Üniversitelerin süreç yönetimi	✓	✓	×	✓	✓
7	Dünyada pandemi döneminde eğitim sürecinin işleyişi	✓	✓	✓	✓	✓
8	AÖF sınavları	×	✓	×	×	×
9	Yüz yüze eğitimin ertelenmesinin turizme etkisi	×	✓	×	×	×

İlgili Kurumların Süreç Yönetimi

Köşe yazılarının ilgili kurumların süreci yönetmesine yönelik tutumunun ne yönde olduğunu belirlemek amacıyla MEB ve okul öncesi-ilk-orta dereceli okullar ile YÖK ve üniversiteler için ayrı ayrı kodlama yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur. Bu doğrultuda sadece MEB'in ve YÖK'ün süreç yönetimine ilişkin köşe yazıları değerlendirmeye alınmıştır. Verilere bakıldığında MEB'e yönelik olumlu yazıların oranının toplamda %12,61; olumsuz yazıların oranının %53,15; nötr tondaki yazıların oranının %34,23 olduğu görülmüştür. Toplamda YÖK'e yönelik olumlu yazıların oranı %16,33; olumsuz yazıların oranı %53,06; nötr tondaki yazıların oranı ise %30,61'dir. Genel toplamda oranlara bakıldığında daha fazla sayıda köşe yazısına konu olan MEB ve YÖK'e yönelik

olumsuz yazıların oranının neredeyse eşit olduğu görülmektedir. YÖK'e ilişkin olumlu yazıların oranı MEB'e göre daha yüksektir.

Kurumların süreç yönetimine yönelik tutumlarının haber siteleri bazında incelenmesi neticesinde Hürriyet'te MEB ve YÖK'ün süreç yönetimine yönelik olumsuz tutuma rastlanmamıştır; MEB'e yönelik 2 yazıda olumlu, 14 yazıda nötr tutum söz konusuyken YÖK'e yönelik 2 adet köşe yazısı nötr durumdadır. Milliyet'te ise MEB'e ilişkin 4 olumlu, 47 olumsuz ve 20 nötr tutum içeren köşe yazısı belirlenmiştir. YÖK'le ilgili ise 3 olumlu, 23 olumsuz, 12 köşe yazısı ise nötrdür. Sabah'ta MEB'le ilgili 7 adet olumlu, 1 adet nötr köşe yazısı yer alırken, YÖK'le ilgili herhangi bir tutum içeren yazıya rastlanmamıştır. Sözcü'de 2 kurumun da süreç yönetimine yönelik olumlu veya nötr yazıya rastlanmamış; MEB'e yönelik 6, YÖK'e ilişkin ise 1 yazıda olumsuz bir tutum gözlenmiştir.

Yeni Şafak'ta MEB'e yönelik olumsuz yazıların oranı, olumlu ve nötr yazılara göre yüksektir. 1 yazı olumlu, 3 yazı nötr yöndeyken, toplam 6 yazı olumsuz tondadır. YÖK'e yönelik olumsuz yazıların oranı MEB'e yönelik olumsuz yazılara göre düşüktür. Sadece 2 yazı olumsuzken, 5 yazı olumlu, 1 yazı ise nötr tutum içermektedir. Olumsuz kodlanan 2 yazı YÖK'le alakalı olmayıp uzaktan eğitimle ilgili eksiklikleri olan üniversitelerle ilişkilidir (Polat, 2020a, 2020c). YÖK'ün süreç yönetimini en başarılı bulan köşe yazıları Yeni Şafak'ta yer almıştır. YÖK'ün süreci proaktif bir şekilde yürüttüğüne yönelik yorumlara yer verilmiştir (Polat, 2020d).

Tablo 7. İlgili Kurumlarının Süreci Yönetmelerine Yönelik Tutumlarına Göre Köşe Yazısı Sayısı

Haber Sitesi	MEB ve Okul Öncesi-İlk-Orta Dereceli Okullar			YÖK ve Üniversiteler		
	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Hürriyet	2	-	14	-	-	2
Milliyet	4	47	20	3	23	12
Sabah	7	-	1	-	-	-
Sözcü	-	6	-	-	1	-
Yeni Şafak	1	6	3	5	2	1
	14	**59**	**38**	**8**	**26**	**15**

Diğer Ülkelere Değinme

Köşe yazılarında uzaktan eğitim sürecinde diğer ülkelerde ne gibi uygulamalar gerçekleştirildiğine yönelik bilgilere yer verilip verilmediğini ortaya koymak adına Tablo 8 oluşturulmuştur. Hürriyet ve Sözcü'de 1, Sabah'ta 2, Milliyet'te 5, Yeni Şafak'ta 7 olmak üzere toplam 16 köşe yazısında bu bilgilere yer verildiği görülmüştür. Diğer ülkelerde pandemi sürecinde eğitime en sık değinilen haber sitesi Yeni Şafak, en az değinilen ise Hürriyet ve Sözcü'dür. Yeni Şafak'ta yer

alan köşe yazılarında çeşitli ülkelerde okulların açılmış olmasına rağmen Türkiye'de okulların açılıp açılmaması konusundaki belirsizlik (Polat, 2020g) ve pandeminin boyutunun artması nedeniyle ülkelerin uzaktan eğitime geçmesi (Polat, 2020i) gibi yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 8. Pandemi Sürecinde Yurtdışında Eğitim Alanında Yapılanlara Değinilen Köşe Yazısı Sayısı

Haber Sitesi	Köşe Yazısı Sayısı
Hürriyet	1
Milliyet	5
Sabah	2
Sözcü	1
Yeni Şafak	7
	16

Teknik Altyapı Eksikliği ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği

Uzaktan eğitimde en dikkat çeken konular arasında yer alan teknik altyapı eksikliğinden kaynaklı sorunlar ve eğitimde fırsat eşitsizliği oluşmasının yazılarda değinilme sıklıkları belirlenerek Tablo 9'da gösterilmiştir. Köşe yazılarında bu konulara değinilme sıklığına bakıldığında tüm gazetelerde toplamda 24 yazıda teknik altyapı eksikliğine, 27 yazıda ise eğitimde fırsat eşitsizliğine değinildiği belirlenmiştir. Hürriyette yer alan toplam 23 yazının %13,04'ünde teknik altyapı eksikliğine, %8,70'inde ise eğitimde fırsat eşitsizliğine yer verilmiştir. Milliyet'te bu oran teknik altyapı eksikliği konusunda %16,47, eğitimde fırsat eşitsizliği konusunda ise %20,00'dır. Sabah'ta teknik altyapı eksikliğine toplam 24 köşe yazısının %4,17'sinde, eğitimde fırsat eşitsizliğine %8,33'ünde değinilmiştir. Sözcü'de yer alan 6 köşe yazısının %16,67'sinde, Yeni Şafak'ta ise 15 köşe yazısının %33,33'ünde hem teknik alt yapı eksikliği hem de eğitimde fırsat eşitsizliği konularına değinilmiştir.

Bu ve benzeri sorunlara en sık değinmiş olan köşe yazarlarından Abbas Güçlü (2020c) köşesinde öğretmenlerin de öğrencilerin interneti olmadığı, EBA internet paketlerinin derslere katılmak için kullanılamadığı yönündeki tespit ve önerilerine yer vermiştir.

Tablo 9. Teknik Altyapı Eksikliği ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliğine Değinilen Köşe Yazısı Sayısı

Haber Sitesi	Teknik Altyapı Eksikliği	Eğitimde Fırsat Eşitsizliği
Hürriyet	3	2
Milliyet	14	17
Sabah	1	2
Sözcü	1	1
Yeni Şafak	5	5
	24	**27**

4. Tartışma ve Sonuç

Devlet Planlama Teşkilatı'nın Bilgi Toplumu Stratejisi'nde eğitim sürecinin temel araçlarından biri olan bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenci, öğretmen ve eğiticilerin etkin kullanımının sağlanmasının belirtildiği görülmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006). Bu anlamda Türkiye'deki eğitim paydaşlarının teknolojiyi kullanmaları hedefi uzun yıllar önce ortaya konulmuş, eğitimde dijitalleşme ve dijital kaynaklar kullanımının başlangıcı çok önceden verilmiştir. Tüm dünyada pandemi koşullarına uyum sağlamanın gereği olarak eğitim alanında da yeniden yapılandırma ihtiyacı ortaya çıkmış, dijital teknolojilerin ulaşılabilirliği ve kullanımı, sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmasında temel ihtiyaçlardan birisine dönüşmüştür. Önümüzdeki günlerde salgın koşullarının değişme ihtimali olsa da pandemi süreci, eğitim-öğretimdeki dijital dönüşüme ve eğitimde yeni modellere hazır olunması gerekliliğini göstermiştir.

Dünya çapında toplumsal bir sorun olarak karşımıza çıkan eğitim-öğretimin aksamaması gerekliliği, sağlıklı bir şekilde koşullara uyum sağlayarak sürdürülebilmesi ve dolayısıyla Covid-19 pandemisiyle hayatımızda daha sık duymaya başladığımız uzaktan eğitim süreci önem kazanmıştır. Bu çalışmada 11 Mart 2020 tarihinde küresel salgına dönüştüğü ilan edilen Covid-19 nedeniyle Türkiye'de 23 Mart 2020 itibariyle uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimin toplumsal konuların gündeme getirilerek yorumlandığı köşe yazılarına ne ölçüde ve ne şekilde yansıdığı incelenmiş ve elde edilen bulgular ışığında birtakım tespitler gün ışığına çıkarılmıştır.

Köşe yazılarının içerik analizine tabi tutulması doğrultusunda elde edilen veriler neticesinde uzaktan eğitim konusunun çalışma kapsamında incelenen bütün haber sitelerinde farklı oranlarda ve boyutlarda ele alındığını söylemek mümkündür. Milliyet gazetesi köşe yazarı Abbas Güçlü, diğer yazarlara oranla daha sık köşe yazısı yayımlaması neticesinde diğer haber sitelerine oranla çok daha fazla sayıda yazısında uzaktan eğitim konusunu gündeme getirmiştir. Benzer şekilde içerik çeşitliliği de Milliyet'te daha yoğundur. Bilgi veren, durum tespitinde bulunan, eleştiri niteliğinde olan ve çözüm önerisi sunan çok sayıda köşe yazısı mevcuttur. Turgay Polat'ın Yeni Şafak'ta yer alan yazılarında da bilgi verme ve mevcut durumu açıklamanın yanında uzaktan eğitimle ilgili kişi ve kurumların süreci yönetmesine yönelik eleştiriler getirilerek mevcut problemlerin çözümüne yönelik atılması gereken adımlar hakkında öneriler ortaya konulmuştur. Hürriyet'te yer alan köşe yazıları ise daha çok EBA'nın işleyişi, LGS ve YKS sınavları için yapılan hazırlıklar gibi konularda bilgi verme niteliğindedir. Sabah'ta ise uzaktan eğitim süreci,

öğrencilerin psikolojisi üzerindeki etkileri açısından ele alınmış ve uzmanların görüşlerinden faydalanılmıştır. Sözcü'de yer alan yazılar ise ağırlıklı olarak eleştiri niteliğindedir.

Pandemi döneminde MEB ve YÖK gibi kurumların süreç yönetiminin köşe yazılarında nasıl değerlendirildiğine bakıldığında Hürriyet ve Sabah'ta yer alan yazıların tonu olumlu veya nötrken Milliyet ve Yeni Şafak'ta olumlu ve nötr tondaki yazıların yanında olumsuz yazılara da yer verildiği görülmüştür. Sözcü'de özellikle MEB'e, EBA içeriklerine ve genel olarak sürecin yönetilmesine karşı olumsuz tonda yazılar öne çıkmaktadır. Yeni Şafak'ta süreç yönetimi açısından YÖK başarılı bulunmuş, "Pandemi döneminin lideri YÖK'tür" başlıklı yazıda pandeminin MEB ve YÖK için bir kriz yönetimi sınavı olduğu belirtilerek iki kurumunda özveriyle çalıştığı belirtilmiş ancak YÖK'ün kriz yönetimi ve proaktifliği öne çıkarılmıştır (Polat, 2020d). Ancak Polat'ın yazılarında uzaktan eğitim altyapısı bulunmayan üniversiteler, eleştirilerin odağında yer almıştır. MEB'in performansı ise yeterince başarılı bulunmamış, mevcut imkanlarını verimli bir şekilde kullanamamaları, vaka sayılarının az olduğu bölgelerde okulların açılmaması, LGS'nin içeriği ve MEB onaylı kursların pandemi sürecinde yüz yüze eğitime devam etmeleri gibi konularda eleştiri almıştır (Polat, 2020b, 2020e, 2020h, 2020i). Milliyet'te de olumsuz yazıların odağında benzer konuların yer aldığı görülmüştür. Köşe yazılarının yayımlanma sıklığı nedeniyle bu konulara daha sık vurgu yapılmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde tartışma konusu olan temel sorunlar arasında sayısı milyonları bulan öğrencilerin uzaktan eğitime katılabilmesi için gerekli olan teknik altyapının mevcudiyeti, sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi, her öğrencinin aynı şartlara sahip olmaması ve neticede dijital teknolojilere ulaşabilmesi noktasında eşitsizliğin ortaya çıkması yer almaktadır. Tüm gazetelerde yer alan köşe yazılarında bu problemlere, değişik oranlarda da olsa değinilmiştir. Öğrencilerin teknik altyapı sorunlarından kaynaklı derslere giriş yapamıyor olmaları ve sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin internet ve teknik malzeme erişim güçlüğü köşe yazılarında ortak sorun olarak karşımıza çıkmıştır.

Küresel bir problem olan Covid-19 pandemisinde eğitim-öğretim konusunda, diğer ülkelerdeki uygulamaların gözlemlenmesi de önemli bir noktadır. İncelenen tüm haber sitelerinde yer alan köşe yazılarında dünyanın geri kalanında sürecin nasıl yürütüldüğüne kısaca değinilmiştir. Bu değinmeler, ağırlıklı olarak birçok ülkede eğitim-öğretime yüz yüze devam edildiğine ve Türkiye'de de okulların açılması gerekliliğine vurgu yapılması şeklindedir.

Uzaktan eğitim sürecinde çalışmada yer alan gazetelerin köşe yazılarında baş aktör MEB ve Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk olmuştur. Köşe yazılarının tamamında farklı bakış açılarıyla bu iki aktöre ve açıklamalarına sıklıkla yer verilmiştir. Diğer köşe yazılarından farklı olarak Milliyet'te yer alan köşe yazılarında kurumların ve temsilcilerinin yanında sıklıkla veli, öğretmen ve öğrencilerin de görüşlerine yer verildiği görülmüştür.

Tüm dünyanın neredeyse tek gündemi haline gelen Covid-19 mücadelesinde en çok sıkıntı yaşanan sahalardan birisi eğitim olmuştur. Köşe yazılarında uzaktan eğitim konusunun gündeme gelmesinin beraberinde alışık olmadığımız bir sistemin öğretmen, öğrenci ve veliler üzerindeki psikolojik etkileri de sıklıkla işlenmiştir. Özellikle okul öncesi-ilk-orta dereceli okul çağında olan öğrencilerin evlere kapanma sonucu sosyalleşme ihtiyacını karşılayamadıkları için sosyal ve psikolojik sıkıntılar yaşayabilecekleri çalışma kapsamında yer alan köşe yazılarında dile getirilmiştir. Kapanma sürecinde velilere çocuklarının sosyal ve psikolojik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesinin önüne geçilebilmesi adına yapılabilecekler tavsiye niteliğinde köşe yazılarında uzman görüşleri adı altında sıralanmıştır. Bu hususta Abbas Güçlü Milliyet'te yer alan köşe yazılarında diğer gazetelerden farklı olarak veli, öğretmen ve öğrenci talep ve eleştirilerine çokça yer vermiştir. Köşe yazılarında LGS-YKS sınav tarihleri, sınavların hangi koşullarda ve hangi tedbirler doğrultusunda yapılacağı, uzaktan eğitimde işlenen konuların sınavlara dahil edilip edilmeyeceği, sınava girecek öğrencilerin bu süreçte üzerlerinde oluşan stres yükü nasıl hafifletilecek gibi sorulara da cevap aranmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde özel okullar başlığına Sabah dışındaki gazetelerin köşe yazılarında yer verilmiştir. Özel okullar başlığının geçtiği köşe yazılarının büyük bir kısmında özel okullarda gerekli tedbirlerin alındığı ve bir an önce okulların açılması gerektiği yönünde dernek başkanlarının açıklamalarına yer verilmiştir. Hürriyet'te 'okul sokaktan güvenlidir' sloganı özel okullarda yayılmaya başladı ifadeleri öne çıkmıştır (Çakmakçı, 2020e). Ayrıca bu süreçte özel okullarda eğitimin uzaktan devam edeceği, bu nedenle ücret iadesinin sadece yemek ve servis ücretlerinde yapılacağı, 2000'e yakın özel okulun kapandığı yönünde köşe yazılarındaki açıklamalar, okulların içinde bulunduğu durumu özetler niteliktedir.

Genel olarak pandemi süreci dolayısıyla eğitimde yaşanan aksaklıkların gelecekte çok daha büyük sorunlara neden olacağı kaygısı tüm yazarlarda görülmektedir. Özellikle Milliyet, Sabah ve Yeni Şafak'taki köşe yazılarındak koşulların düzenlenerek okulların açılması gerekliliğine sık sık vurgu yapılmıştır.

Kaynakça

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6* (2): 11-53. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354.

Çakmakçı, N. (2020a, March 21). İlk teneffüste ziyafet var. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/ilk-teneffuste-ziyafet-var-41474161.

Çakmakçı, N. (2020b, April 4). LGS kontenjanı yüzde 50 arttı. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/lgs-kontenjani-yuzde-50-artti-41486122.

Çakmakçı, N. (2020c, April 19). Pazar günü bile telafi olabilir. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/pazar-gunu-bile-telafi-olabilir-41497652.

Çakmakçı, N. (2020d, May 23). LGS ve YKS böyle olacak. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/lgs-ve-yks-boyle-olacak-41523892.

Çakmakçı, N. (2020e, July 25). Doğa Koleji'nde İTÜ'lü Dönem. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/doga-kolejinde-itulu-donem-41572356.

Çakmakçı, N. (2020f, August 14). Telafisi zor olacak. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/telafisi-zor-olacak-41586106.

Çakmakçı, N. (2020g, August 15). 21 Eylül'de okullar böyle açılacak. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/21-eylulde-okullar-boyle-acilacak-41587597.

Çakmakçı, N. (2020h, September 26). 'Çalıkuşu'nun Şirinler Sınıfı'. *Hürriyet*. Retrieved from https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/calikusunun-sirinler-sinifi-41621008.

Çakmakçı, N. (2020i, November 28). Evdeki çocuklar için adım adım kaygı azaltma rehberi. *Hürriyet*. Retrieved from

https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/evdeki-cocuklar-icin-adim-adim-kaygi-azaltma-rehberi-41674271.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2006, July 28). Bilgi toplumu stratejisi (2006-2010). Retrieved from http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wp-content/uploads/2014/04/Bilgi_Toplumu_Strateji_2006-2010.pdf.

Güçlü, A. (2020a, April 7). Eğitimi unutursanız, 50 milyonu unutursunuz! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/egitimi-unutursaniz-50-milyonu-unutursunuz-6182789.

Güçlü, A. (2020b, April 19). Okullar, yaşlılar ve pilot uygulama. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/okullar-yaslilar-ve-pilot-uygulama-6191978.

Güçlü, A. (2020c, May 5). Attığımız taş ürküttüğümüz kurbağaya değecek mi?.. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/attigimiz-tas-urkuttugumuz-kurbagaya-degecek-mi-6205360.

Güçlü, A. (2020d, May 10). Korona sınavı! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/korona-sinavi-6208965.

Güçlü, A. (2020e, May 20). Karnesiz kapanış, törensiz mezuniyet. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/karnesiz-kapanis-torensiz-mezuniyet-6215959.

Güçlü, A. (2020f, May 30). Sınav için değil, yaşam için eğitim! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/sinav-icin-degil-yasam-icin-egitim-6222634.

Güçlü, A. (2020g, June 3). Zor sorular? *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/zor-sorular-6225772.

Güçlü, A. (2020h, June 25). Üniversite sınav maratonu başlıyor. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/universite-sinav-maratonu-basliyor-6243605.

Güçlü, A. (2020i, July 4). Kolejler, uzaktan eğitim ve formasyon? *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/kolejler-uzaktan-egitim-ve-formasyon-6251067.

Güçlü, A. (2020j, July 5). Yeni öğretim yılı AÖF ve ÖSYM! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/yeni-ogretim-yili-aof-ve-osym-6251666.

Güçlü, A. (2020k, July 12). Diyelim ki açıldı, diyelim ki açılmadı? *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/diyelim-ki-acildi-diyelim-ki-acilmadi-6257303.

Güçlü, A. (2020l, August 12). Uzaktan eğitimde neler olacak? *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/uzaktan-egitimde-neler-olacak-6279953.

Güçlü, A. (2020m, August 15). Yeni öğretim yılına ne kadar hazırız?... *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/yeni-ogretim-yilina-ne-kadar-haziriz-6282361.

Güçlü, A. (2020n, August 16). Sezon bitti mi yoksa daha yeni mi başlıyor? *Milliyet* (16.08.2020). Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/sezon-bitti-mi-yoksa-daha-yeni-mi-basliyor-6282836.

Güçlü, A. (2020o, August 18). 17 Ağustos'tan ders aldık mı? *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/17-agustostan-ders-aldik-mi-6284213.

Güçlü, A. (2020p August 23). Kolejler bindikleri dalı kesmedi! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/kolejler-bindikleri-dali-kesmedi-6288083.

Güçlü, A. (2020r, September 2). Öğrenim ücretleri, dolmayan kontenjanlar ve ek atama?... *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/ogrenim-ucretleri-dolmayan-kontenjanlar-ve-ek-atama-6295492.

Güçlü, A. (2020s, September 4). KPSS dayatması, YÖK ve üniversiteler? *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/kpss-dayatmasi-yok-ve-universiteler-6297467.

Güçlü, A. (2020t, September 11). Bu gidişle okullar zor açılır. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/bu-gidisle-okullar-zor-acilir-6303622.

Güçlü, A. (2020u, October 7). Okula gönderme isteğe bağlı olacak. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/okula-gonderme-istege-bagli-olacak-6323747.

Güçlü, A. (2020v, November 20). Ekran bıkkınlığı. *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/ekran-bikkinligi-6359286.

Güçlü, A. (2020y, December 4). Bugünler de geçecek! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/bugunler-de-gececek-6370859.

Güçlü, A. (2020z, December 13). Hayat için eğitim! *Milliyet*. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/hayat-icin-egitim-6378333.

Gürsoy, S. (2020a, April 1). Koronavirüsün psikolojik etkileri. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/04/01/koronavirusun-psikolojik-etkileri.

Gürsoy, S. (2020b, April 29). Uzaktan eğitime yakın takip. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/04/29/uzaktan-egitime-yakindan-takip.

Gürsoy, S. (2020c, May 6). Okul öncesi ve koronavirüs. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/05/06/okul-oncesi-ve-koronavirus.

Gürsoy, S. (2020d, May 20). Ortaokul ve koronavirüs. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/05/20/ortaokul-ve-koronavirus.

Gürsoy, S. (2020e, June 3). LGS'ye 15 gün kala. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/06/03/lgsye-15-gun-kala.

Gürsoy, S. (2020f, September 9). Uzaktan eğitim ve ekonomi. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/09/09/uzaktan-egitim-ve-ekonomi.

Gürsoy, S. (2020g, December 30). Kovid-19 gölgesinde OBP. *Sabah*. Retrieved from https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2020/12/30/kovid-19-golgesinde-obp.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a, March 12). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b, March 19). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020c, March 25). Uzaktan eğitim 30 Nisan'a kadar devam edecek. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020d, March 29). EBA'da canlı sınıfla eğitim başlıyor. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020e, April 1). Türkiye, koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020f, April 6). Uzaktan eğitimde "Veli Kuşağı"nı Ziya Öğretmen başlatıyor. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimde-veli-kusagini-ziya-ogretmen-baslatiyor/haber/20650/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020g, April 10). Koronavirüs ile mücadelede gençler için "Psikolojik Destek" rehberi. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/koronavirus-ile-mucadelede-gencler-icin-psikolojik-destek-rehberi/haber/20677/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020h, April 29). Uzaktan eğitim 31 Mayıs'a kadar devam edecek. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020i, May 2). "EBA Asistan" uzaktan eğitimde cevapsız soru bırakmayacak. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/eba-asistan-uzaktan-egitimde-cevapsiz-soru-birakmayacak/haber/20829/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020j, May 31). Teknolojinin doğru kullanımı için ailelere yönelik iki yeni kılavuz. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/teknolojinin-dogru-kullanimi-icin-ailelere-yonelik-iki-yeni-kilavuz/haber/21018/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020k, August 12). Okulları birlikte açacağız. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/okullari-birlikte-acacagiz/haber/21424/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020l, September 2). "EBA Destek Noktaları" uzaktan eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırıyor. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/eba-destek-noktalari-uzaktan-egitime-erisimin-onundeki-engelleri-kaldiriyor/haber/21553/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020m, September 11). Okul öncesi eğitim ve 1. sınıflar yüz yüze eğitime başlıyor. (11.09.2020). Retrieved from https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020n, October 8). Okullarda yüz yüze eğitimde ikinci aşama 12 Ekim Pazartesi günü başlıyor. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020o, October 23). Okullarda yüz yüze eğitimde üçüncü aşama 2 kasım pazartesi günü başlıyor. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ucuncu-asama-2-kasim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21861/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020p, November 18). Uzaktan eğitim sürecinin detayları. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020r, December 18). Basın açıklaması. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/22189/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a, February 4). İlk ve ortaokullarda yüz yüze eğitimin usul ve esasları. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/ilk-ve-ortaokullarda-yuz-yuze-egitimin-usul-ve-esaslari/haber/22479/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b, February 12). Liselerde yüz yüze ve uzaktan eğitime ilişkin usul ve esaslar belirlendi. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/liselerde-yuz-yuze-ve-uzaktan-egitime-iliskin-usul-ve-esaslar-belirlendi/haber/22545/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021c, March 3). İlkokul, ortaokul ve liselerde yüz yüze eğitim detayları belirlendi. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/ilkokul-ortaokul-ve-liselerde-yuz-yuze-egitim-detaylari-belirlendi/haber/22672/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021d, April 14). Yüz yüze eğitime verdiğimiz bu aranın son olmasını yürekten diliyorum. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitime-verdigimiz-bu-aranin-son-olmasini-yurekten-diliyorum/haber/23012/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021e, April 15). Tablet bilgisayar desteğinin 12. fazında, 42 bin 873 tablet daha 62 ildeki öğrencilerimize ulaşıyor. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021f, May 1). Covid-19. Retrieved from http://covid19.meb.gov.tr/.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021g, May 1). EBA destek noktası. Retrieved from http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr/.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021h, May 1). İnternet paketi desteği. Retrieved from http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?catNo=16.

Polat, T. (2020a, April 2). BÖTE ve Eğitim. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/bote-ve-egitim-2054722.

Polat, T. (2020b, April 9). Bu yıl için baraj sıra uygulamasını kaldırın. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/bu-yil-icin-baraj-sira-uygulamasini-kaldirin-2054787.

Polat, T. (2020c, April 16). Uzaktan eğitim sorunu ve sınavlar. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/uzaktan-egitim-sorunu-ve-sinavlar-2054856.

Polat, T. (2020d, June 4). Pandemi döneminin lideri YÖK'tür. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/pandemi-doneminin-lideri-yoktur-2055291.

Polat, T. (2020e, August 14). Okullar Neden Açılmıyor. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/okullar-neden-acilmiyor-2055945.

Polat, T. (2020f, August 20). Her koşulda öncelikli konumuz eğitimdir. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/her-kosulda-oncelikli-konumuz-egitimdir-2055999.

Polat, T. (2020g, September 10). Dünya okulları açarken biz neden korkuyoruz. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/dunya-okullari-acarken-biz-neden-korkuyoruz-2056187.

Polat, T. (2020h, December 3). Bu Yıl LGS ve YKS Eskisi Gibi Olmamalı. *Yeni Şafak*. Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/bu-yil-lgs-ve-yks-eskisi-gibi-olmamali-2056960.

Polat, T. (2020i, December 17). Okullar kapalı kurslar açık. *Yeni Şafak* (17.12.2020). Retrieved from https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/okullar-kapali-kurslar-acik-2057090.

Porta, M. (2001). *A Dictionary of Epidemiology* (4th ed.). New York, USA: Oxford University Press.

Sağlık Bakanlığı, Covid-19 Bilgilendirme Platformu. (2020a, July 2). Yayınlar, Covid-19 sözlüğü. Retrieved from https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html.

Sağlık Bakanlığı, Covid-19 Bilgilendirme Platformu. (2020b, July 20). Covid-19 nedir? Retrieved from https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html.

Sağlık Bakanlığı, Covid-19 Bilgilendirme Platformu. (2021a, May 1). Retrieved from https://covid19.saglik.gov.tr/.

Sağlık Bakanlığı, Covid-19 Bilgilendirme Platformu. (2021b, May 2). Genel koronavirüs Tablosu. Retrieved from https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html.

Türk Dil Kurumu. (2021, March 5). Güncel Türkçe sözlük. Retrieved from https://sozluk.gov.tr/.

Türkdoğan, O., & Gökçe, O. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Konya, Turkey: Çizgi Kitabevi.

Uçar, S. (2020a, July 10). Kolejler batarken tarikatlar çıkacak! *Sözcü*. Retrieved from https://www.sozcu.com.tr/2020/yazarlar/sultan-ucar/kolejler-batarken-tarikatlar-cikacak-5922042/.

Uçar, S. (2020b, December 4). Gıda mühendisi yok! Veteriner olur mu? *Sözcü*. Retrieved from https://www.sozcu.com.tr/2020/yazarlar/sultan-ucar/gida-muhendisi-yok-veteriner-olur-mu-6152739/.

Ünalan, D . (2021). Gazeteciliğin dönüşümü: Habertürk, Sözcü ve Yeni Şafak gazetelerinin sosyal medya haberciliği çerçevesinde incelenmesi. *Selçuk İletişim, 14* (2), 952-981. DOI: https://doi.org/10.18094/josc.862047.

World Health Organization. (2020, March 11). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Retrieved from https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020.

World Health Organization. (2021a, May 2). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. Retrieved from https://covid19.who.int/.

World Health Organization. (2021b, May 5). Coronavirus prevention. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_2.

Yıldırım, B. (2015). İçerik Çözümlemesi Yönteminin Tarihsel Gelişimi Uygulama Alanları ve Aşamaları. B. Yıldırım (Ed.). *İletişim Araştırmalarında Yöntemler Uygulama ve Örneklerle içinde* (s. 105-153). Konya, Turkey: Literatürk Academia Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu. (2020a, March 13). Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu: 1. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx.

Yükseköğretim Kurulu. (2020b, March 18). Basın açıklaması. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx.

Yükseköğretim Kurulu. (2020c, March 23). YÖK dersleri platformu (Yükseköğretim kurumları dersleri). Retrieved from https://yokdersleri.yok.gov.tr/.

Yükseköğretim Kurulu. (2020d, March 23). "YÖK dersleri platformu" öğrencilerin erişimine açıldı. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2020/yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf.

Yükseköğretim Kurulu. (2020e, March 26). Basın açıklaması. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx.

Yükseköğretim Kurulu. (2020f, April 29). Üniversite öğrencilerine ücretsiz 6 GB'lık "uzaktan eğitime destek" kotası. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogrencilere-egitime-destek-kotasi.aspx.

Yükseköğretim Kurulu. (2020g, May 8). Covid-19 bilgilendirme. Retrieved from https://covid19.yok.gov.tr/.

Yükseköğretim Kurulu. (2020h, August 13). Yükseköğretim kurumlarımızdaki 2020-2021 eğitim ve öğretim dönemine yönelik açıklama. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2020/2020_2021_akademik_yili_baslangici_aciklama.pdf.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Ölçek Geliştirme ve Güvenirlik Analizleri: Jamovi Uygulaması

Scale Development and Reliability Analysis: Jamovi Implementation

Kübra KARAKAYA ÖZYER

Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı/Res. Ass. Dr. Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Educational Assessment and Evaluation, kozyer@ogu.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-0208-7870

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	4 Ekim / October 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Karakaya Özyer, K., (2021), Ölçek Geliştirme ve Güvenirlik Analizleri: Jamovi Uygulaması/Scale Development and Reliability Analysis: Jamovi Implementation. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1330-1384. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1004560

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Ölçek Geliştirme ve Güvenirlik Analizleri: Jamovi Uygulaması

Kübra KARAKAYA ÖZYER

Öz

Sosyal bilimler alanında en çok tercih edilen çalışma türlerinden biri ölçek geliştirmedir. Bu çalışma türü deneyimsiz ve yetkin olmayan araştırmacılar tarafından yapıldığında ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Araştırmacıların istatistiksel analizlerdeki yetersizlikleri ölçek geliştirme sürecinde bir kılavuza ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma kapsamında, bir ölçek geliştirirken ihtiyaç duyulan tüm istatistiksel analizlerin uygulama adımları anlatılmış ve açık kaynak kodlu ve ücretsiz olan Jamovi programı yardımıyla örneklendirilmiştir. R programlama dili ile geliştirilen Jamovi programı, sosyal bilimler araştırmalarında en çok tercih edilen SPSS programına benzemektedir. Kullanıcı dostu yapısı ve üst düzey analizleri yapabilme kapasitesi ile diğer ücretsiz istatistik programlarından öne çıkmaktadır. Jamovi ile kodlama becerisine gerek duymadan menüler yardımıyla tüm analizler hızlıca yapılabilmektedir. Ayrıca veri penceresi ile çıktı penceresinin aynı anda görüntülemesi ile kullanıcıya oldukça kolaylık sağlamaktadır. Bu çalışmada ölçek geliştirme çalışması için gerekli olan tüm analizler Jamovi programı yardımıyla sunulmuştur. Bu kapsamda verilerin analize hazırlığı, madde analizleri, yapı geçerliliğini ortaya koymak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik analizleri anlatılmıştır. Verilerin analize hazırlığı bölümünde Jamovi programının temel öğeleri (pencereler, temel menüler, veri aktarımı, değişkenlerin tanımlanması, değişkenlerin dönüştürülmesi vs.) tanıtılmıştır. Diğer bölümlerde ise bahsi geçen tüm analizler örnek veri seti üzerinden gösterilmiştir. Örnek verilerin analiz sonuçlarına dair yorumlara da yer verilmiştir. Elde edilen sonuçların APA formatına göre raporlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar ve sonuçların tablo hali okuyucuya sunulmuştur. Araştırmacılar, bu kılavuz yardımıyla ölçek geliştirme çalışmalarında ihtiyaç duyacakları tüm aşamalara hâkim olabileceklerdir. SPSS programına alternatif olarak ortaya çıkan Jamovi programının Yapısal Eşitlik Modellemesi, Aracılık etkisi, Faktöriyel Varyans Analizi gibi çok değişkenli analizler için de kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek Geliştirme, İstatistik Programları, Jamovi, Sosyal Bilimler Araştırmaları, Analiz

Scale Development and Reliability Analysis: Jamovi Implementation

Abstract

Scale development, which is one of the most preferred study types in the field of social sciences. This type of study can cause serious problems when it is done by inexperienced and incompetent researchers. The inadequacies of the researchers in statistical analysis reveal that they need a guide in the scale development process. Within the scope of this study, the application steps of all statistical analyzes needed while developing a scale are explained and exemplified with the help of the open source and free Jamovi program. Developed with the R programming language, the Jamovi program is similar to the SPSS program, which is the most preferred program in social sciences research. It stands out from other free statistical programs with its user-friendly interface and high-level analysis capacity. With Jamovi, all analyzes can be done quickly with the help of menus without the need for coding skills. In addition, it provides a lot of convenience to the user with the simultaneous display of the data window and the output window. In this study, all the analyzes required for the scale development study were presented with the help of the Jamovi program. In this context, the preparation of the data for analysis, item analysis, explanatory and confirmatory factor analyzes to reveal the construct validity and reliability analyzes are explained. In the section of data preparation for analysis, the basic elements of the Jamovi program (windows, basic menus, data transfer, defining variables, transforming variables, etc.) are introduced. In the other sections, all the analyzes mentioned are shown on the sample data set. Comments on the analysis results of the sample data are also included. The points to be considered in reporting the results obtained according to the APA format and the tabular form of the results are presented to the reader. With the help of this guide, researchers will be able to master all the stages they will need in scale development studies. The Jamovi program, which emerged as an alternative to the SPSS program, is also recommended to be used for multivariate analyzes such as Structural Equation Modeling, Mediation Effect, Factorial Variance Analysis.

Keywords: Scale Development, Statistics Softwares, Jamovi, Social Science Research, Analysis

Structured Abstract

Due to the various approaches used in the scale development stages, some researchers and institutions have tried to set the standards for such studies (AERA, APA, and NCME, 1985; DeVellis, 2016). These stages are generally summarized as determining the conceptual framework, creating the item pool, making the pilot application, performing the main application, item analysis, validity and reliability studies. Although the mentioned scale development stages are clear, the process does not progress linearly when it is put into practice. Literature review and expert opinion can be consulted at every stage of scale development and, if necessary, the previous step can be returned to. For these reasons, the researcher needs to have both knowledge of the field and the details of the scale development process for the scale development study (Erkuş, 2007).

The Jamovi program was developed in 2017 as an open source code (open to be developed by every researcher in the world) based on the R programming

language. It can be downloaded to computers free of charge from https://www.jamovi.org/download.html. A researcher who has mastered the R programming language has the right to develop and modify the Jamovi codes. Its use is similar to the SPSS package program.

SPSS and AMOS programs (or LISREL), which are most frequently used in scale development studies, have some disadvantages. These disadvantages are the cost of access to the software, the need for separate programs for explanatory and confirmatory factor analysis (SPSS for AFA, AMOS or LISREL for DFA). However, Jamovi offers users the opportunity to perform both explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis in a single program. Guidance service was provided to researchers by using Jamovi, which is provided free of charge, in the sample scale development study.

In this study, the applicability of analyzes is demonstrated with the Jamovi program in order to enable researchers who have just started scale development studies to understand the necessary statistical issues more easily.

Scale Development Analyses

Data Preparation

Before getting start to analyses in Jamovi, the data must be ready for analysis. The Jamovi program consists of three basic windows: 1-data window on the left of the screen where data is manually entered or transferred (import), 2-analysis window that appears on the screen after the analysis is selected and details about the analysis are presented, 3-output window where analysis results and necessary tables appear.

First of all, it should be checked whether there are adverse items in the instrument prepared to develop the scale. If there is an item in the scale that contradicts other items or has a negative expression, this item or items should be determined; Afterwards, these items should be reverse-coded.

One of the important steps of the scale development phase is the item analysis. Some analyzes and coefficients are used to decide which items will be removed and which will remain in the scale. First, the correlation between the items should be revealed by calculating the correlation matrix.

By default in Jamovi, Pearson is checked under the Correlation Coefficients section. However, this coefficient is recommended to be used in cases where the data are normally distributed. Spearman coefficient can be preferred for items that do not show normal distribution (Field, 2009).

Inter-item correlation values are expected to be between 0.20 and 0.90. Items with a low correlation coefficient do not act together with other items and do not represent the concept to be measured. On the other hand, items with a high correlation coefficient (.90 and above) are perceived as overlapping or the same items measuring the same concept. In both cases, the items should be removed from the item pool as they damage the structure of the scale.

After examining the correlation matrix, item-remainder or item-total correlations can be looked at for item analysis. The Item Reliability Statistics table in the output window shows the item-rest and if item dropped values for each item. The user can select the values they want to be included in the table from the Scale Statistics and Item Statistics sections.

Construct Validity: Explanatory Factor Analysis

Another type of analysis in which item analysis can be done in scale development studies is Explanatory Factor Analysis (EFA). Researchers who develop a scale for a concept have to use explanatory factor analysis (Erkuş, 2012). To perform Explanatory Factor analysis in Jamovi, the Factor section in the Analyzes tab should be used.

In order to determine whether the data show a multivariate normal distribution, Bartlett's test of sphericity in the Assumption Checks section, which is the assumptions section, should be checked. The Bartlett test helps to reveal whether the correlations between the scale items are suitable for factorization (Karasar, 2010). The significance level (p) of the Bartlett test is expected to be less than 0.05 (Alpar, 2013; Güriş & Astar, 2015). However, since this test is affected by the sample size, it is likely to be significant in analyzes with large samples (Tabachnick & Fidell, 2015). In addition, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequecy value should be checked to determine the adequacy of the data collected for scale development. The KMO value can take a value between 0 and 1, and values close to 1 indicate that the sample is suitable for factor analysis (Alpar, 2013; Field, 2009).

After the assumption checks, the user factor extraction methods should be decided. The Jamovi program offers users three methods of factor subtraction: minimum residuals (smallest errors), maximum likelihood (maximum likelihood) and principal axis methods (See Figure 28). Each method has its own advantages and disadvantages. The principle axis method is the second most preferred method in the literature (Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2008). It is recommended to be preferred in cases where the reliability values of the results of the scale are high and the items do not show normal distribution (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999; Thompson, 2008). The maximum likelihood method, on the other hand, is known as one of the methods that gives the best results when the assumptions of the factor analysis are met (the data show normal distribution) (Huck, 2012). The method that is most suitable for the structure of the data and the purpose of the research should be preferred and the stage of giving until the factor rotation method should be started.

While Jamovi presented the varimax and quartimax methods for vertical rotation as factor rotation methods, it highlighted promax, oblimin (direct oblimin) and simplimax methods from oblique rotation methods.

At this point, the researcher should be careful and give the number of factors by considering the theoretical framework and different factor extraction criteria. There are various criteria for giving the number of factors: Kaiser criterion (Kaiser, 1960, Slope plot (Cattell, 1966), percentage of variance criterion, Minimum Means Test (Velicer, 1976) and parallel analysis (Horn, 1965).

When it comes to deciding on the number of factors, Jamovi offers the Parallel Analysis method by default (See Figure 30). However, the number of factors can also be determined according to the eigenvalue and fixed number methods. In addition, the number of factors can be decided with the help of the Scree plot under the Additional output section.

In the current study, the factor loadings of the items are shown in the Factor Loadings table. The Uniqueness values in the last column of this table indicate the change in the item independent of the factors. The values in this column are expected to be low.

Construct Validity: Confirmatory Factor analysis

After the structural model is determined in scale development studies, the structure needs to be verified. Confirmatory Factor analysis is used to reveal how well the factors created through explanatory factor analysis and their relations with the items reflect the theoretical framework (Özdamar, 2013).

There are various methods for calculating the estimated values of model parameters in confirmatory factor analysis. The most commonly used estimation method is the Maximum Likelihood method. Jamovi calculates parameter coefficients using the Maximum likelihood method. However, it is not possible to use different methods yet.

Jamovi automatically presents the Chi-square test, CFI, TLI and RMSEA values, which are the most reported model fit indices in the literature, to the user.

When the default model is not fully compatible or the model is desired to be developed, the Modification indices section in the Additional Output tab can be checked.

Finally, when the Path Diagram on the Additional Output tab is checked, the graph of the model defined by the Confirmatory Factor analysis will take its place in the output window (See Figure 43). It is recommended to include path graphs in research and to embody the item-factor relations.

Reliability Analysis

After the construct validity of the results obtained from the scale has been proven, the reliability coefficients should be presented to the reader. In order to calculate the reliability coefficients in the Jamovi program, the Reliability Analysis option under the Factor section in the Analyzes tab should be selected. When the Correlation heatmap tab in the Additional output tab is checked, a figure showing the relationship of the items with each other appears. Thus, the analysis of the items can also be done at this stage.

1. Giriş

Ölçek geliştirme aşamalarında kullanılan çeşitli yaklaşımlar sebebiyle bazı araştırmacılar ve kurumlar bu tür çalışmaların standartlarını belirlemeye çalışmışlardır (AERA, APA ve NCME, 1985; DeVellis, 2016). Bu aşamalar genellikle kavramsal çerçevenin belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, pilot uygulamanın yapılması, esas uygulamanın yapılması, madde analizleri, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları olarak özetlenmiştir. Bahsi geçen ölçek geliştirme aşamaları belli olsa da uygulamaya geçildiğinde süreç doğrusal bir biçimde ilerlememektedir. Ölçek geliştirmenin her aşamasında literatür taraması ve uzman görüşüne başvurulabilir ve gerekirse bir önceki adıma tekrar dönülebilmektedir. Bu sebeplerden ötürü ölçek geliştirme çalışması için araştırmacının hem alana hâkim olması hem de ölçek geliştirme sürecindeki detayları bilmesi gerekmektedir (Erkuş, 2007).

Uzun ve engebeli bir yol olan ölçek geliştirme sürecinde en çok zorlanılan konulardan biri de analizlerin istatistik yazılımları aracılığıyla yapılmasıdır. Akademik çalışmalarda, bu analizler için pek çok yazılım bulunmaktadır ancak bunlardan en popüler olanları SPSS, LISREL ve AMOS'tur (Muenchen, 2019). Türkiye'de eğitim araştırmalarında en çok kullanılan üç istatistiksel yazılımın SPSS, LISREL ve AMOS olduğunu ortaya konulmuştur (Yazar, 2021). Ancak son yıllarda bu yazılımların ücretli olması ve kullanıcı dostu olmaması sebebiyle alternatif yazılımlar tercih edilmeye başlanmıştır (Örnek: JASP, Jamovi).

Jamovi programı açık kaynak kodlu (dünyadaki her araştırmacı tarafından geliştirilmeye açık olan) R programlama dil tabanlı ve grafiksel gösterimli olarak 2017 yılında geliştirilmiştir. https://www.jamovi.org/download.html adresinden ücretsiz olarak bilgisayarlara indirilebilmektedir. R programlama diline hakim olan bir araştırmacı Jamovi kodlarını geliştirme ve değiştirme hakkına sahiptir. Kullanımı SPSS paket programına benzemektedir. Erişiminin ücretsiz olması ve ek modüller yardımıyla geniş analiz yelpazesine sahip olması sebebiyle Jamovi son yıllarda sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Jamovi "araştırmacı ile istatistikçi arasında bir köprü görevi gören ücretsiz ve açık yazılım" mottosuyla kurulduğu günden bugüne kendini geliştirmeye devam etmektedir.

Betimsel istatistikler, t-testleri, ANOVA, korelasyon ve regresyon, frekans analizi, parametrik olmayan testler, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri Jamovi programının temel analizleridir. Bunların dışında Modüller (Modules) bölümü kullanılarak aracılık etkisi, Path analizi ve meta-analiz gibi farklı analizlerin programa eklenmesi sağlanabilmektedir. Araştırmacılar sık kullandıkları modülleri ekranda ister görünür kılarak isterse de gizleyerek kullanıcı-dostu bir deneyim elde edebilmektedir.

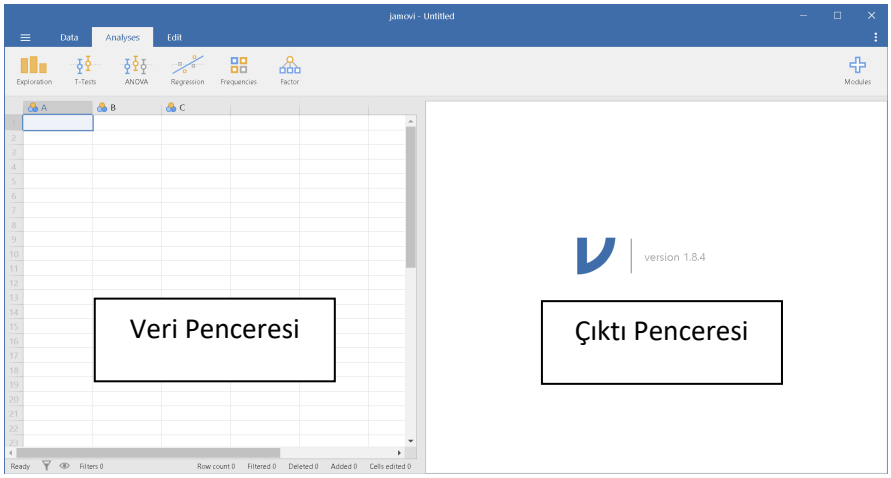
Ölçek geliştirme çalışmalarında en sık kullanılan SPSS ve AMOS programlarının (veya LISREL) bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bu dezavantajlar, yazılımlara erişimin ücretli olması, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ayrı ayrı programlara ihtiyaç duyulmasıdır (AFA için SPSS, DFA için AMOS veya LISREL). Ancak Jamovi kullanıcılara tek bir programda hem açıklayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi yapma imkânı sunmaktadır. Örnek ölçek geliştirme çalışmasında ücretsiz erişim sağlanan Jamovi kullanılarak araştırmacılara rehberlik hizmeti sunulmuştur.

Bu çalışmada temel olarak ölçek geliştirme çalışmalarına yeni başlayan araştırmacılara gerekli istatistik konularını daha kolay kavramalarını sağlamak amacıyla Jamovi programı ile analizlerin uygulanabilirliği gösterilmektedir.

2. Jamovi Uygulaması

2.1. Verilerin Analize Hazırlanması

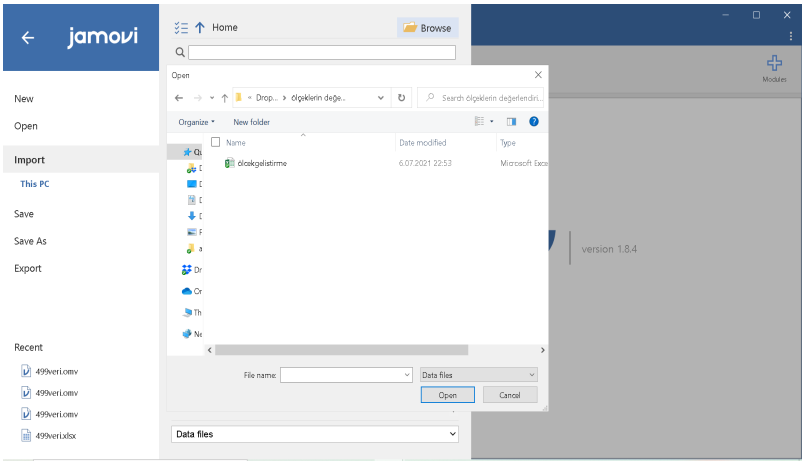
Jamovi'de uygulamaya geçmeden önce verinin analize hazır hale getirilmesi gerekmektedir.



Şekil 1. Jamovi 1.8.4 Ara Yüzü

Bilgisayara başarıyla kurulan programın ikonuna tıklandığında kullanıcıyı karşılayan ekran Şekil 1'deki gibidir. Jamovi programı üç temel pencereden oluşmaktadır:1-verilerin elle girildiği veya aktarıldığı (**import**) ekranın solunda bulunan veri penceresi, 2-analizlerin seçiminden sonra ekranda beliren ve analize dair ayrıntıların sunulduğu analiz penceresi,3-analiz sonuçlarının ve gerekli tabloların belirdiği çıktı penceresi.

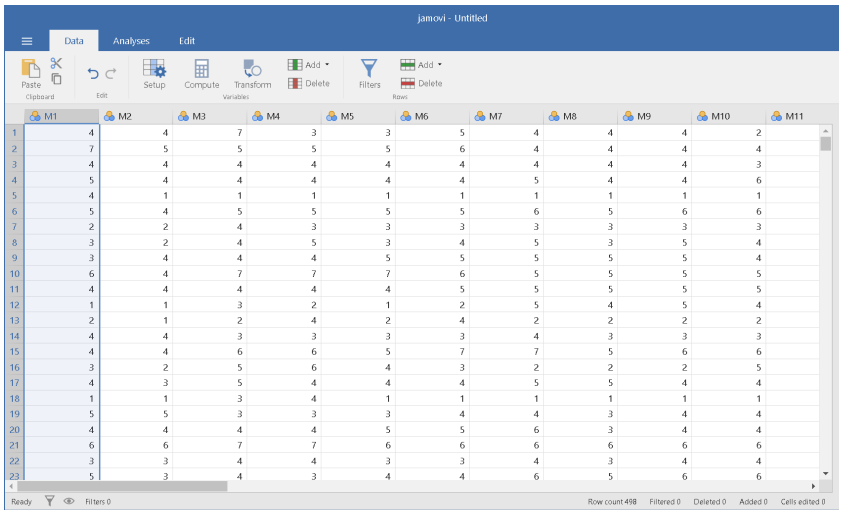
Boş Jamovi belgesindeki veri penceresine elle veri girişi yapılabilmektedir. Ancak istenirse xlsx, csv, txt, sav (SPSS), dta (STATA), xpt (SAS), ve jasp uzantılı dosyaların **import** seçeneği kullanılarak programa aktarılması sağlanabilmektedir. Diğer bir ifade ile Excel veya SPSS'de hazırlanmış olan veri dosyaları Jamovi programında kolaylıkla kullanılabilmektedir.



Şekil 2. Jamovi Programına Veri Aktarma

Ölçek maddelerinin girilmiş olduğu veri dosyası (cvs, txt veya sav) Jamovi programına örnekteki gibi aktarılır (Bknz Şekil 2). Aktarım tamamlandıktan sonra Save (Kaydet) butonu yardımıyla Jamovi dosyası bilgisayara kaydedilir.

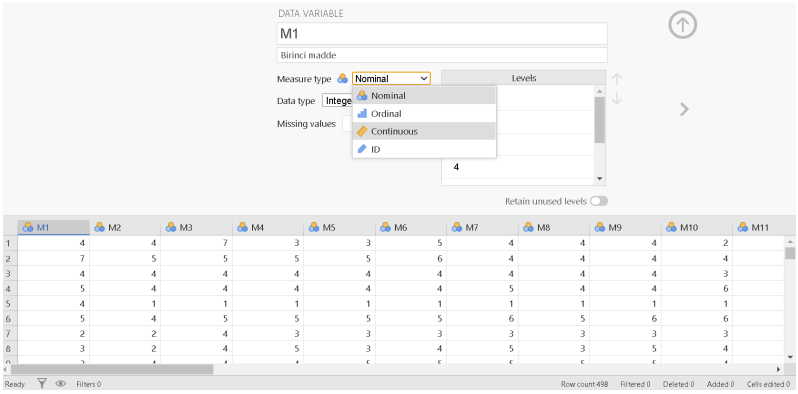
Uyarı: Programın yeni sürümlerinde ani kapanmalar yaşanabildiğinden dolayı kullanırken sık sık dosyanın kaydedilmesi tavsiye edilir.



Şekil 3. Ölçek Geliştirme Veri Penceresi

Veriler yüklendikten sonra değişkenlerin ölçekleme biçimleri değiştirilebilmektedir. Jamovi programı, Likert tipindeki ölçek maddelerini

sınıflayıcı (**Nominal**) olarak algıladığı için değişkenlerin ölçeklendirme biçimlerinin eşit aralıklı olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Şekil 3). Bu değişikliği yapabilmek için madde (değişken) işaretlenmelidir. Bu esnada değişkenin özellikleri ekranda belirmektedir (bknz Şekil 4).

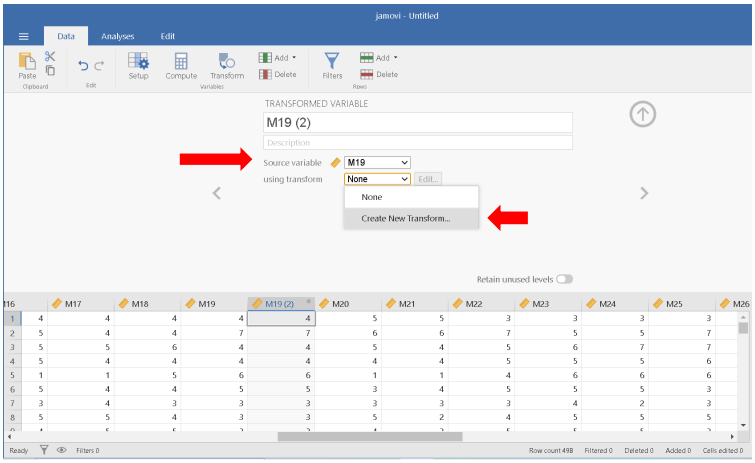


Şekil 4. Değişken Özelliklerini Değiştirme

Data Variable bölümünde; değişkenin adını değiştirme, değişkenin açıklamasını yazma, ölçekleme yöntemini düzenleme (**measure type**) ve kayıp verileri (**missing values**) tanımlama işlemleri yapılabilmektedir. **Levels** bölümünde maddede bulunan seviyeler gösterilmektedir. Ölçek maddelerinin sürekli değişken olarak tanımlanması istendiği için 'sürekli (**continuous**) bölümü' tercih edilmiştir. Tüm maddelerde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra verilerin kontrol aşamasına geçilir.

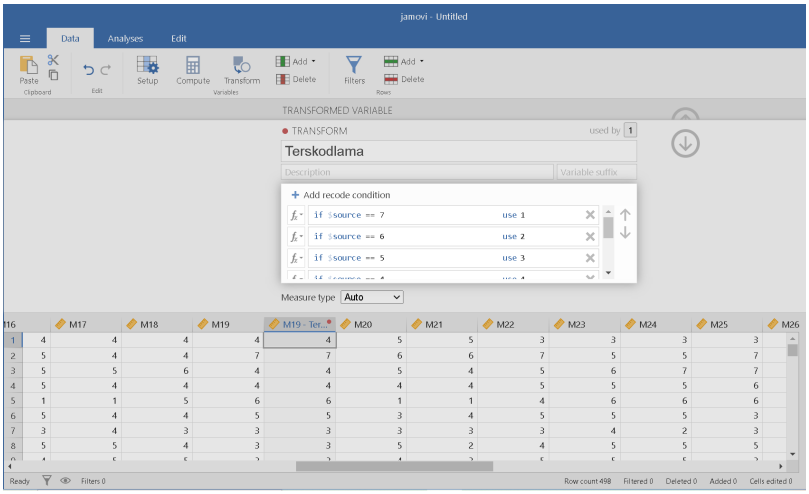
İlk olarak ölçek geliştirmek için hazırlanan maddelerde ters maddelerin olup olmadığı kontrol edilmelidir. Eğer ölçekte diğer maddeler ile ters düşen veya olumsuz bir ifade barındıran madde var ise bu madde veya maddeler belirlenmeli; sonrasından ise bu maddelere ters kodlama işlemi yapılmalıdır. Örnekteki ölçekte 19. ve 21. maddeler ters madde olarak tespit edilmiştir.

Ters kodlama için maddenin üzerine gelinip madde seçilmelidir. Ardından Data bölümündeki **transform** sekmesi tıklanmalıdır. Bu sekme tıklandığı anda Jamovi maddenin bir kopyasını oluşturup onun üzerinde değişim yapma imkânı sunmaktadır.



Şekil 5. Olumsuz Maddelerin Ters Kodlanması

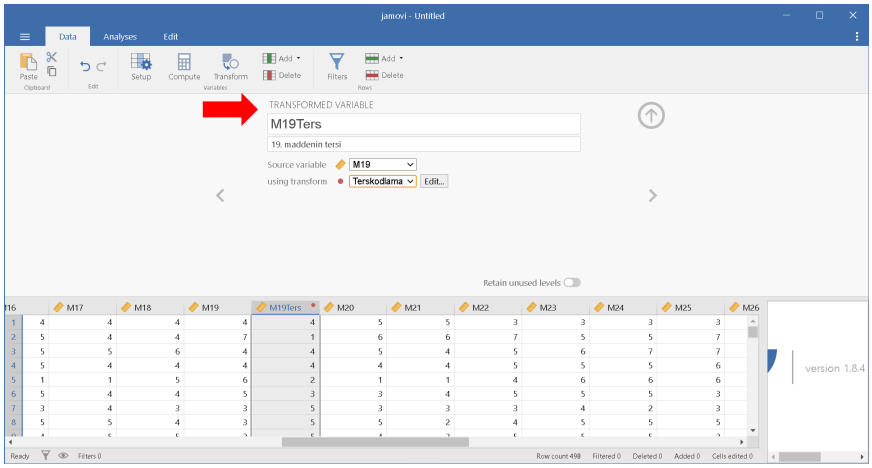
Şekil 5'teki gibi açılan pencereden **using transform** sekmesi tercih edilmelidir. **Create new transform** ile yeni bir dönüştürme (**transform**) tanımlanabilir.



Şekil 6. Ters kodlama için fonksiyon tanımlama

Ters kodlama dönüşümü için "**Add recode condition**" butonu tıklanarak dönüşüm yapılmak istenen ölçek noktaları yazılır. Örnekte 7'li Likert tipinde bir ölçekleme yöntemi kullanıldığı için her 7 olan veriyi 1 olacak biçimde ters kodlama durumu tanımlanır (Bknz Şekil 6). Benzer şekilde diğer ölçek noktaları da dönüşüm fonksiyonu tanımlanır. Bu aşamada tüm ölçekleme noktalarının ters kodlama puanlarının tanımlanmış olmasına dikkat edilmelidir. Tüm ters kodlama

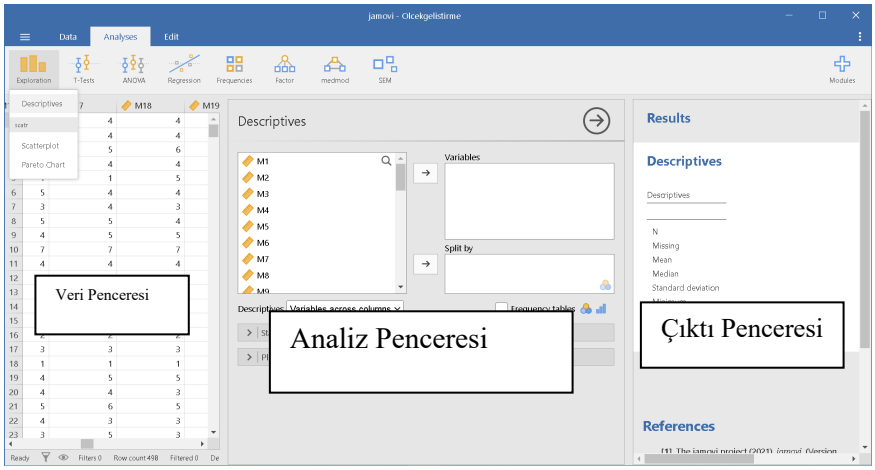
tanımlamaları yapıldıktan sonra bu dönüşüme bir ad verilebilir. Örnekte Terskodlama adı verilmiştir. Bu aşamada aşağı ok tuşuna basıldığında maddenin özelliklerinin göründüğü ekran ortaya çıkmaktadır.



Şekil 7. Ters kodlanmış değişkene isim verme

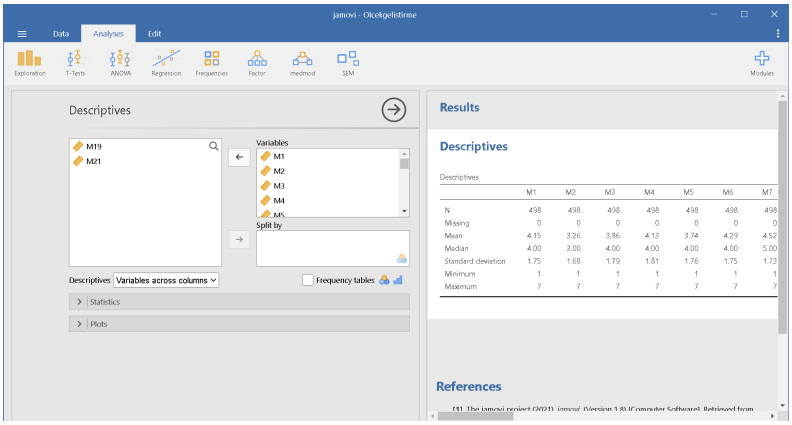
Maddenin dönüşümü tamamlandığında, 19. maddenin ters kodlama dönüşümü yapılmış hali M19Ters olarak veri setinde yerini almıştır (Bknz Şekil 7). Aynı işlem 21. madde için de gerçekleştirilmesi gerekmektedir. 21. maddenin dönüşümü yapılırken **using transform** bölümündeki Terskodlama dönüşüm fonksiyonu kolaylıkla kullanılabilir. Ters kodlama işlemleri bittikten sonra verilerin incelenmesi aşamasına geçilmelidir.

Verilerin ilk incelemesinin yapılabilmesi için betimsel istatistiklerden yararlanılabilir.



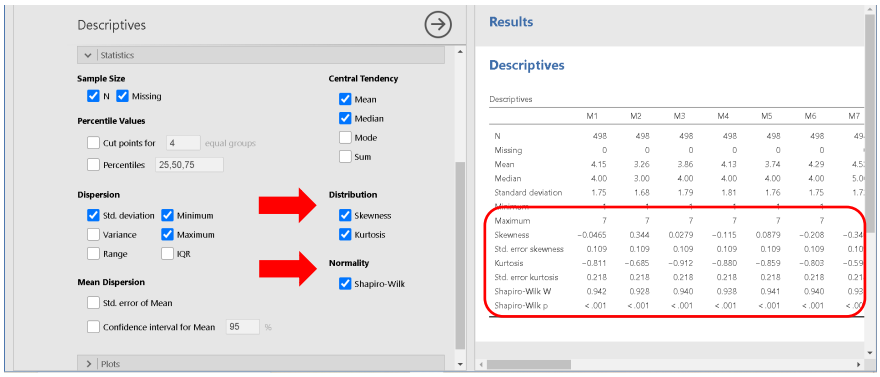
Şekil 8. Betimsel İstatistikler Menüsü

Analyses (Analiz) sekmesinin Exploration (Keşfetme) bölümüne tıklandığında **Descriptives** (Betimsel istatistikler) bölümü belirmektedir (Bknz Şekil 8). **Descriptives** tıklandığında Analiz penceresi ve **Output** (Çıktı) penceresi tek bir ekranda belirmektedir. Jamovi uygulamasının en önemli avantajlarından biri analiz ve çıktı pencerelerinin yan yana bulunmasıdır. Bu sayede kullanıcı pencereler arasında hızlı geçişler yaparak analiz sonuçlarında değişiklikler yapabilmektedir. Bu aşamada tüm maddeler incelenmek istendiği için Analiz penceresinde bulunan tüm maddeler **variables** (değişkenler) kutusuna aktarılır.



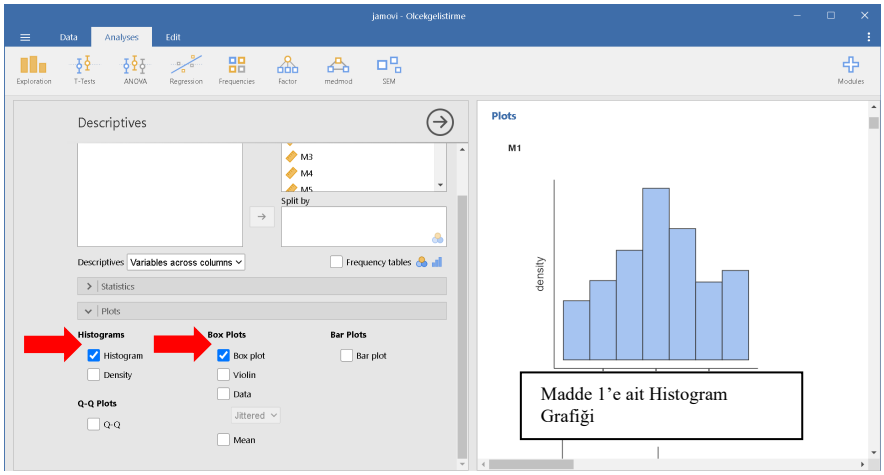
Şekil 9. Betimsel İstatistikler Analiz ve Çıktı Pencereleri

Değişken kutusuna maddeler atıldığı anda Jamovi analizlere başlar ve varsayılan olarak sabitlenmiş olan örneklem sayısı (N), kayıp veri sayısı (**Missing**), ortalama (**Mean**), Ortanca (**Median**), standart sapma (**Standard deviation**), minimum ve maksimum değerleri hesaplanır (Bknz Şekil 9). Kullanıcı **Statistics** sekmesine tıklayarak betimsel istatistikler kısmını özelleştirebilir. Varyans (**variance**), ranj (**range**), orta değer (**Mode**), toplam (**sum**), çeyrek değerler açıklığı (**interquartile range**), ortalamaların standart hatası (**Std. Error of Mean**) ve ortalamanın güven aralığı (**Confidence interval for Mean**) değerleri **Descriptives** (betimsel istatistikler) tablosuna eklenebilmektedir.



Şekil 10. Betimsel İstatistikler Analiz Penceresi İlave Değerler

Şekil 10'da görüldüğü üzere **Statistics** sekmesi altında bulunan **skewness** (çarpıklık) ve **kurtosis** (basıklık) değerleri maddelerin normal dağılım gösterip göstermediği konusunda yardımcı olabilmektedir. Bu değerler dışında **Normality** bölümündeki **Shapiro-Wilk** testine tıklanarak her maddeye ait normallik test sonuçlarına anında ulaşılabilmektedir.

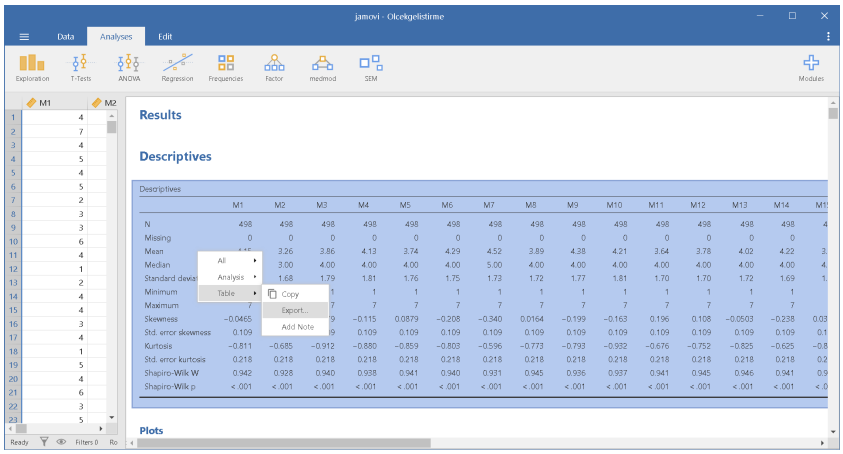


Şekil 11. Betimsel İstatistikler Histogram ve Kutu Grafiği Çizme

Plots bölümündeki **Histogram** ve **Box plot** (Kutu grafiği) seçenekleri de verilerin normalliği konusunda ipuçları verebilmektedir (Bknz Şekil 11).

Shapiro Wilk testi sonuçlarının anlamlılık düzeyi .05'ten büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Ek olarak, ortalama ve

ortanca değerlerin birbirilerine yakın olması da verilerin normalliğe yakın olduğunu göstermektedir (Güriş ve Astar, 2015). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında kalması da normallik için kanıt olarak gösterilebilmektedir (Field, 2009). Son olarak, Histogram, Q-Q plot ve box plot grafikleri incelenerek normal dağılım denetlenebilmektedir. Normal dağılım gösteren verilerin Histogram grafikleri çan eğrisine benzemektedir. Görsel olarak çan eğrisine benzeyen değişkenlerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdiği söylenebilir. Maddelere ait verilerin istatistikleri ve histogram grafikleri incelenmesi sonucunda verilerde herhangi bir anormallik tespit edilmemiştir.



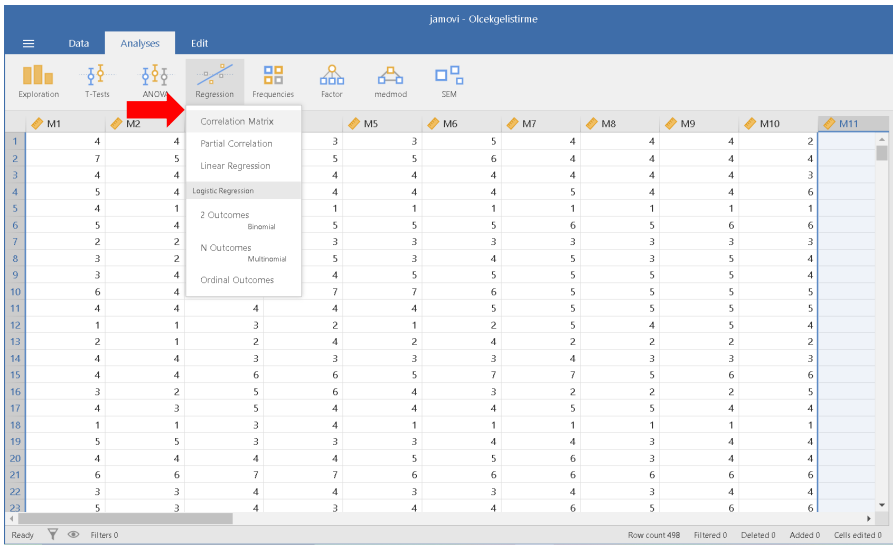
Şekil 12. Çıktı Penceresindeki Tabloların Dışa Aktarımı

Jamovi'nin çıktı penceresindeki tablolar ve grafikler seçildiğinde sağ tuşa tıklanarak **Export** bölümünden **pdf** olarak kaydedilebilmektedir.

2.2. Ölçek Maddelerinin Analizleri

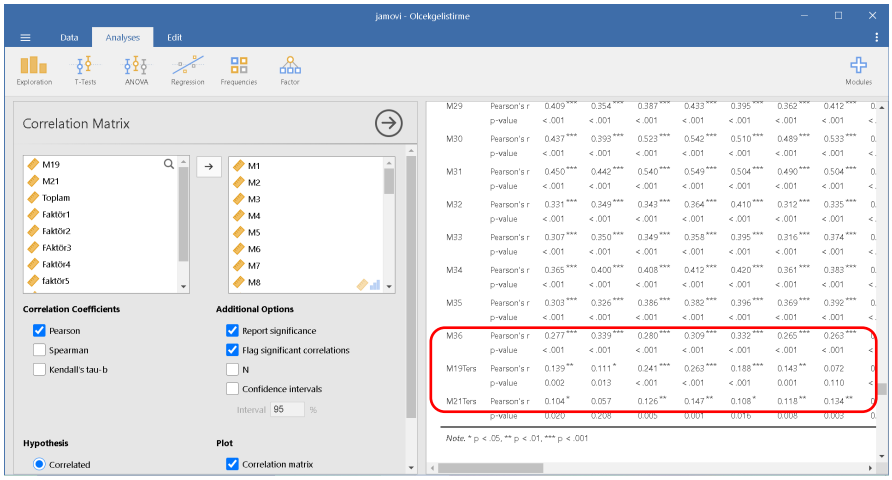
Ölçek geliştirme aşamasının önemli adımlarından biri de madde analizlerinin yapılmasıdır. Hangi maddelerin çıkartılıp hangilerinin ölçekte kalacağına karar verebilmek için bazı analizlerden ve katsayılardan yararlanılmaktadır.

İlk olarak, maddeler arası korelasyon matrisi hesaplanarak maddelerin birbiriyle ilişkileri ortaya konulmalıdır.



Şekil 13. Analiz Sekmesi Regresyon Menüsü

Jamovi'de korelasyon matrisinin hesaplanabilmesi için **Analyses** sekmesinin **Regression** bölmesindeki **Correlation matrix** kısmının tıklanması gerekmektedir (Bknz Şekil 13).

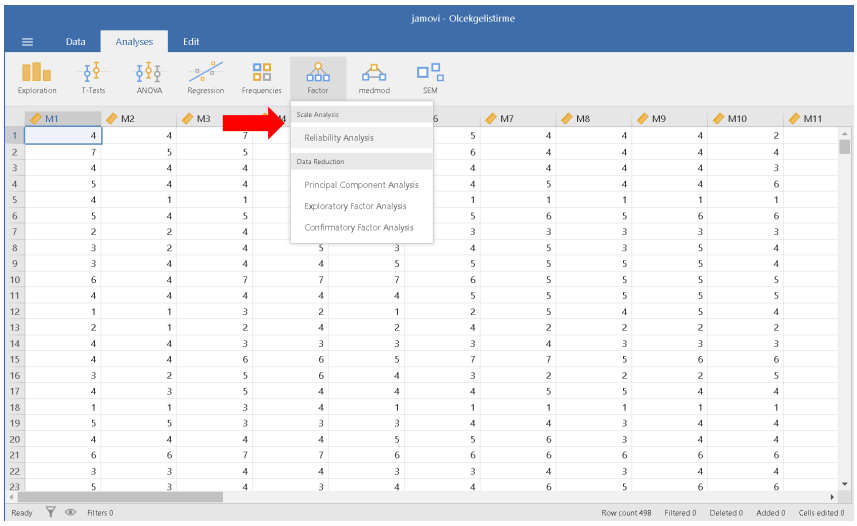


Şekil 14. Korelasyon Matrisi Hesaplama

Korelasyon matrisini oluşturmak için öncelikle korelasyon hesaplama yöntemine karar verilmelidir. Jamovi'de varsayılan olarak **Correlation Coefficients** (Korelasyon katsayıları) bölümünün altında bulunan **Pearson** işaretlidir. Ancak bu

katsayı verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılması tavsiye edilir. Normal dağılım göstermeyen maddeler için ise **Spearman** katsayısı tercih edilebilir (Field, 2009). **Flag significant correlations** (Anlamlı korelasyonları işaretle) işaretlendiğinde ise korelasyon matrisinde korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı olan değerler '*' ile işaretlenecektir. Maddeler arası ilişki değerlerinin 0.20 ile 0.90 arasında bulunması beklenir. Düşük korelasyon katsayısına sahip maddeler diğer maddelerle birlikte hareket etmemekte ve ölçülmek istenen kavramı temsil etmemektedir. Öte yandan, yüksek korelasyon katsayısına sahip (.90 ve üzeri) maddeler ise aynı kavramı ölçen binişik veya aynı maddeler olarak algılanır. Her iki durumda da maddeler ölçeğin yapısına zarar verdiği için madde havuzundan çıkartılmalıdır.

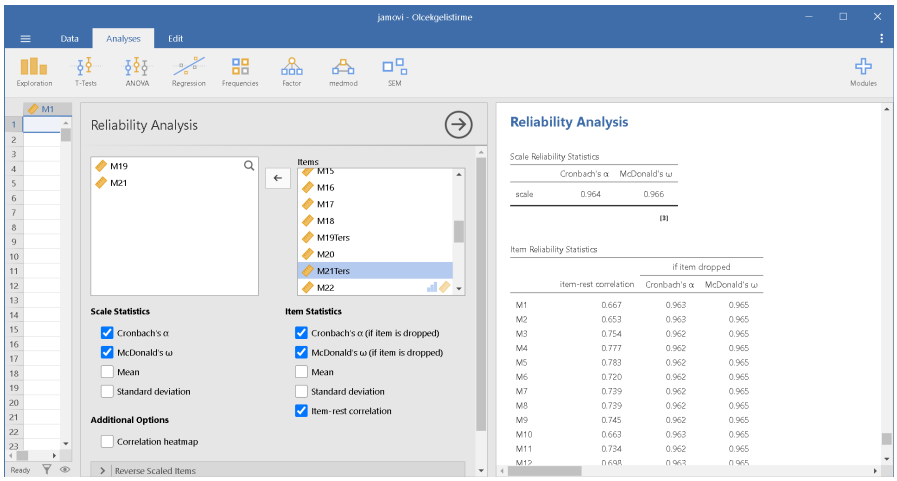
Bu aşamada maddelerin korelasyon katsayıları Pearson yöntemi ile hesaplanmıştır (Bknz Şekil 14). Örnek çalışmadaki 36 maddenin korelasyon matrisi incelendiğinde .90 üzerinde ilişkiye sahip maddeler bulunmamıştır. Öte yandan, 19 ve 21. maddelerin diğer maddelerin çoğuyla anlamlı ilişki halinde olmadığı ortaya çıkmıştır (Bknz Şekil 14). Bu aşamada bu iki maddenin sorunlu olduğu gözlemlenmiştir. Maddeleri çıkartmak yerine dikkat edilmesi gerekenler listesine eklenerek mercek altına alınmalıdır.



Şekil 15. Faktör Sekmesi Menüsü

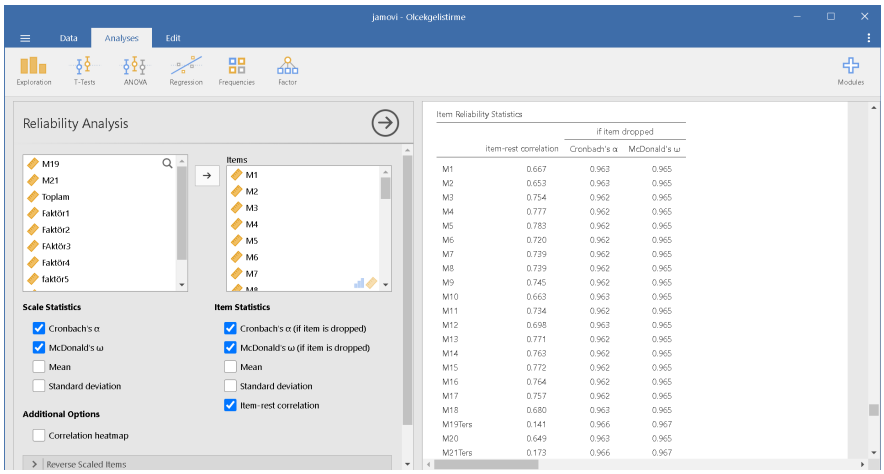
Korelasyon matrisinin incelenmesinin ardından madde analizleri için madde-kalan veya madde-toplam korelasyonlarına bakılabilir. Jamovi'de bu katsayılar

Factor (Faktör) sekmesinin altındaki **Reliability Analysis** (Güvenirlik Analizleri) bölümünde bulunmaktadır (Bknz Şekil 15).



Şekil 16. Güvenirlik Analizi Menüsü

Reliability Analysis (Güvenirlik Analizleri) için istenen maddeler **Items** (Maddeler) penceresine atılmalıdır. **Item statistics** (Madde istatistikleri) bölümünden madde çıkartıldığında Cronbach alfa (**Cronbach alpha if item is dropped**) veya McDonald's omega (McDonald's omega if item is dropped) katsayıların nasıl değişeceği ve her bir maddenin diğer maddeler ile uyumu (**Item-rest correlation**) sonuçları elde edilebilir (Bknz Şekil 16).

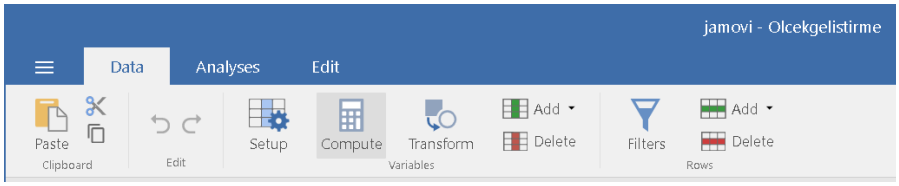


Şekil 17. Madde Analizleri Analiz ve Çıktı Pencereleri Ekran Görüntüsü

Çıktı penceresindeki **Item Reliability Statistics** (Madde Güvenirliği İstatistikleri) tablosu her maddeye ait **item-rest** (madde-kalan) ve **if item dropped** (madde çıkarıldığında oluşan güvenirlik) değerlerini göstermektedir. Kullanıcı **Scale Statistics** (Ölçek istatistikleri) ve **Item Statistics** (Madde Analizleri) bölümlerinden tabloda yer almasını istediği değerleri seçebilmektedir (Bknz Şekil 17).

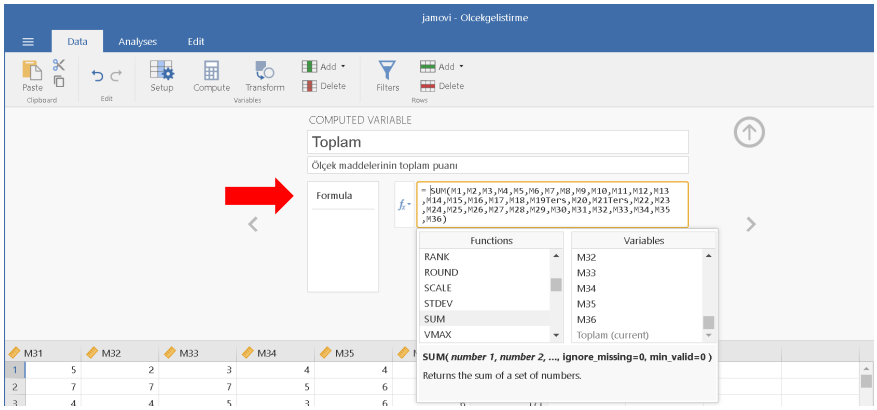
Çalışmadaki maddelerin analizleri incelendiğinde 19 ve 21. maddelerin diğer maddeler ile ilişkisinin düşük olduğu, bu maddeler çıkartıldığında güvenirlik katsayılarının (Hem Cronbach alfa hem de McDonald omega) arttığı tespit edilmiştir (Bknz Şekil 17). Bu sayede maddelerin ölçekten çıkartılmasına dair kanıtların arttığı söylenebilir.

Son olarak madde analizlerinde ölçeğin tamamından alınan puanlara göre %27'lik alt ve üst grupların maddelere verdikleri cevaplar karşılaştırılabilir. Elde edilen iki grup(alt ve üst grup) ortalamalarının farkı bağımsız örneklemler t-testi yardımıyla analiz edilir. Hesaplanan t değeri maddenin ayırt edicilik gücünü gösterdiğinden t-değerinin artması istenilen bir durumdur (Tavşancıl, 2014). Bunu yapabilmek için öncelikle ölçeğin tamamına ait toplam puan hesaplaması yapılmalıdır.



Şekil 18. Veri Sekmesindeki Compute (Hesapla) Bölümü

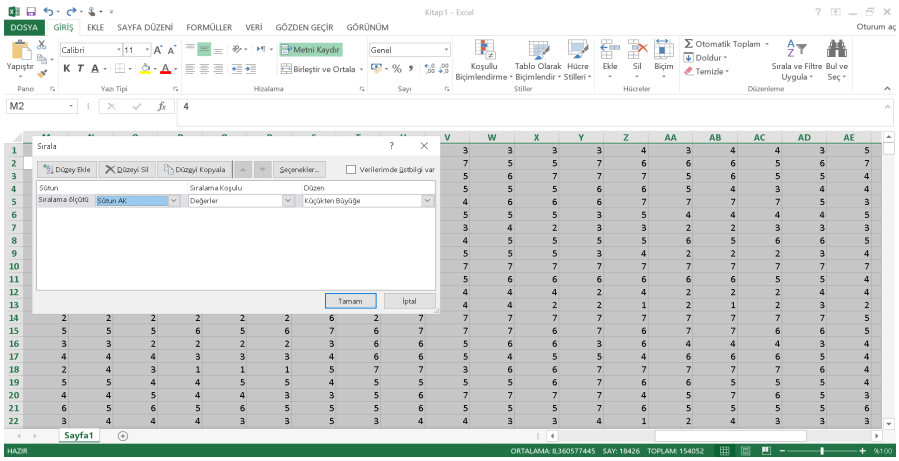
Toplam puan hesaplayabilmek için **Data** sekmesindeki **Compute** bölümü kullanılmalıdır (Bknz. Şekil 18). Veri penceresindeyken maddelerin sonuna gelip bir değişken işaretlendikten sonra **Compute** komutu çalıştırılabilir. Komut çalıştığında Jamovi anlık olarak yeni bir değişken tanımlanmasına olanak sağlamaktadır.



Şekil 19. Veri Sekmesinden Hesaplanan Değişkenin Fonksiyonunu Tanımlama

Açılan yeni değişkenin ismi ve açıklaması düzenlendikten sonra bu değişken için gerekli olan formül veya fonksiyon tanımlanmalıdır. Bunun için **fx** bölümü tıklanarak hazır fonksiyonlar arasından değişken için uygun olan seçilir. Bu çalışmada amaç toplam puan oluşturmak olduğu için **SUM** fonksiyonu kullanılmıştır. **SUM** fonksiyonuna çift tıklandığında '=' ifadesinden sonra **SUM()** formülü ortaya çıkmaktadır. Alt bölümde gösterildiği gibi formülün içine konulacak değişkenler virgüller ile ayrılmış olmalıdır. Bu bölümde belirtildiği şekilde ölçekteki tüm maddeler formül parantezlerinin içine yerleştirilmelidir (Bknz Şekil 19).

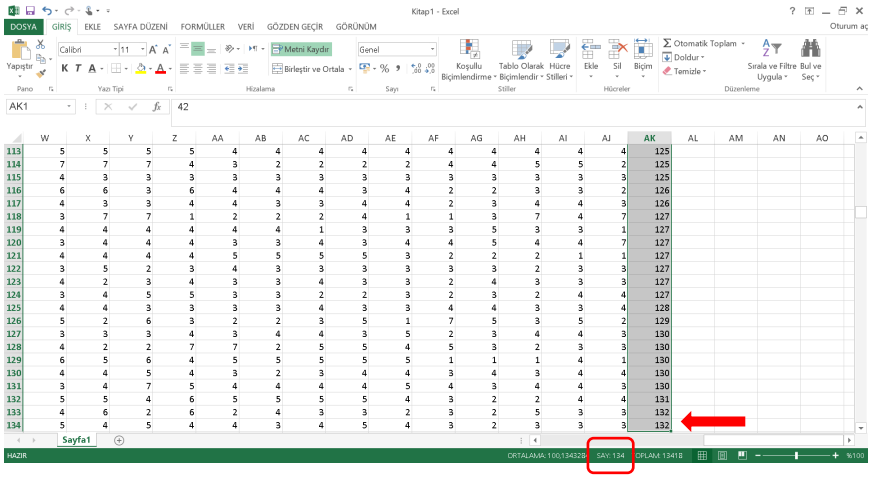
Toplam puan elde edildikten sonra en yüksek puan alan ve en düşük puan alan katılımcılar belirlenmelidir. Maalesef sütunların büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe sıralanması Jamovi programında mevcut değildir. Ancak veriler Excel programına aktarılıp sıralanması kolaylıkla sağlanabilir.



Şekil 20. Excel'de Verilerin Küçükten Büyüğe Sıralanması

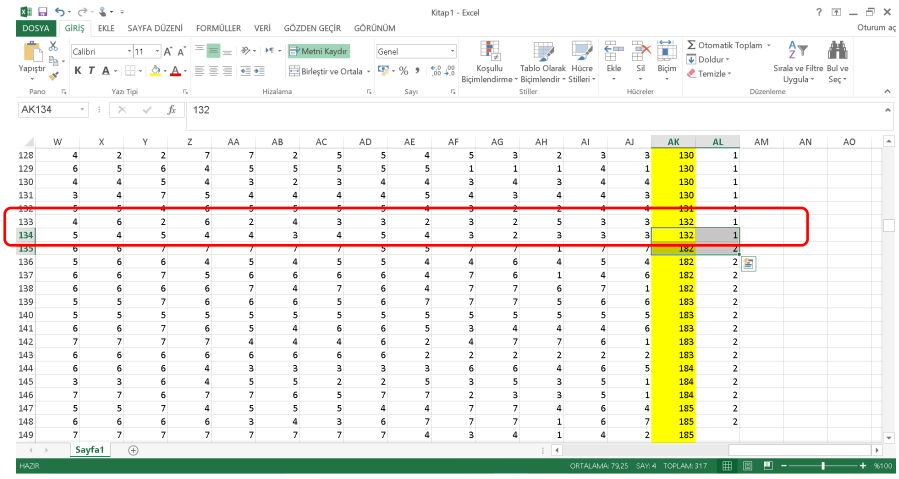
Mevcut çalışmada 498 veri bulunduğundan %27'lik kısmı 134'e karşılık gelmektedir. Diğer bir ifade ile toplam puandan en düşük puan alan 134 kişi ile en yüksek puan alan 134 kişinin maddelere verdikleri puanlar karşılaştırılmalıdır.

Excel'deki verileri toplam puan üzerinden sıralama yapabilmek için tüm değişkenler seçilip **Sırala** ve **Filtre Uygula** sekmesi tıklanır. **Özel sıralama** seçildikten sonra sıralama ölçütü olarak toplam puan sütunu seçilmelidir. Düzen bölümünden küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe seçilerek Tamama tıklandığında tüm veriler toplam puanlara göre küçükten büyüğe sıralanacaktır (Bknz Şekil 20).



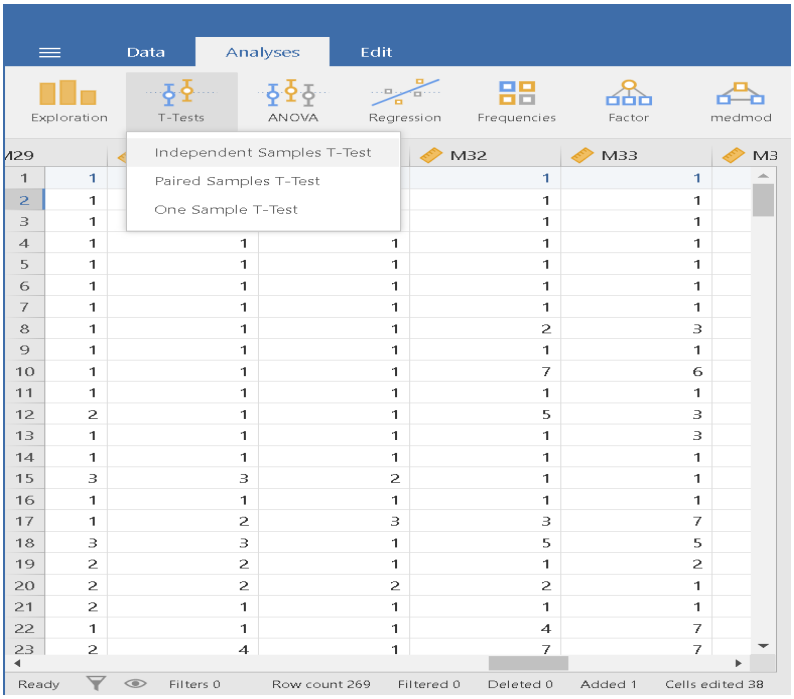
Şekil 21. Toplam Puana Göre Küçükten Büyüğe Sıralanmış Veriler

Mevcut çalışmada üst grup ve alt gruptan 134'er kişinin verileri mercek altına alınmalıdır. Alt gruptan 134. katılımcının toplam puanına bakıldığında 132 puan aldığı tespit edilmiştir (Bknz Şekil 21).



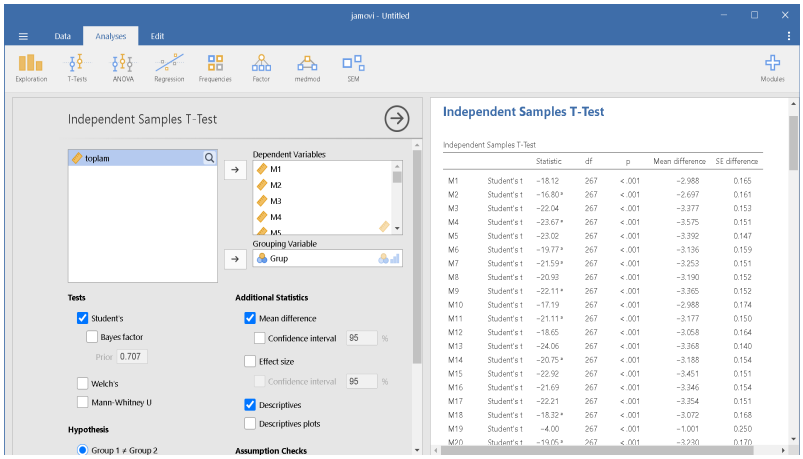
Şekil 22. %27'lik Alt ve Üst Grup Verilerinin Birleştirilmiş Hali

Üst gruptan da 134 kişi belirlenip veri setinde işaretlendikten sonra belirlenen iki grup dışında kalan veriler silinir (Bknz Şekil 22). Aradaki veriler silindikten sonra toplam puan sütunun yanına yeni bir değişken (Grup değişkeni) tanımlanır ve bu değişkende Alt grup '1' ve Üst grup '2' ile ifade edilmelidir. Bu şekilde veriler bağımsız örneklemler t testine hazır hale getirilmiş olur. Mevcut Excel veri dosyası kaydedilip Jamovi programına aktarılır.



Şekil 23. Analiz Sekmesi Bağımsız Örneklemler T-testi

Yeni veriler Jamovi programına aktarıldıktan sonra **Analyses** sekmesindeki **Independent Samples t-test** (bağımsız gruplar t testi) bölümü tercih edilmelidir (Bknz Şekil 23).



Şekil 24. Bağımsız Örneklemler T-testi Analiz ve Çıktı Penceresi

Dependent variables penceresine tüm maddeler aktarılır ve **Grouping Variable** bölümüne ise Grup değişkeni atanmalıdır (Bknz Şekil 24). Çıktı penceresinde ise **Independent Samples T-test** tablosu oluşmaktadır.

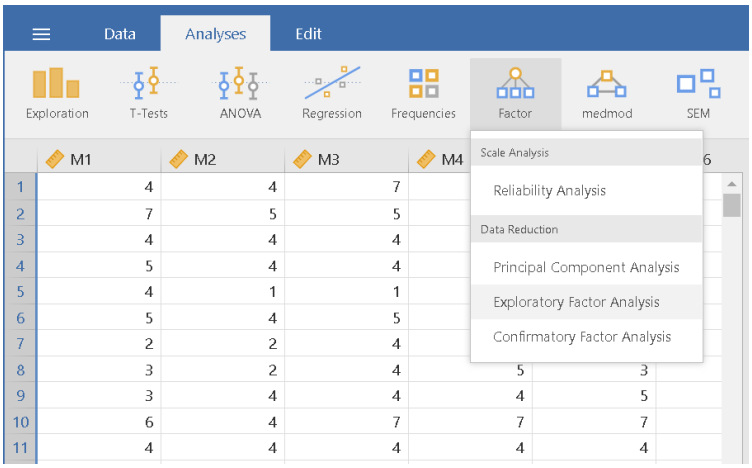
Bu tabloda bulunan her bir madde için hesaplanmış olan t istatistikleri (**Statistics** ve ***p***) ve ortalama farkları (**mean difference**) incelenmelidir. **Independent Samples t-test** tablosundaki p sütunu her maddeye ilişkin hesaplanan t istatistiğinin anlamlılık düzeyini gösterir ve p < .05 olması o madde için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu ifade eder. **Mean Difference** (ortalama farkı) sütunu ise Alt grup ortalamasından Üst grup ortalamasının farkını göstermektedir. Bu sütundaki değerlerin negatif olması Üst grup ortalamasının alt grup ortalamasından daha yüksek olmasındandır. Örnekte görüldüğü gibi bütün maddelerin ortalamaları alt ve üst gruplar bakımından istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir (tüm maddeler için p< .05). Ortalama farkları incelendiğinde ise tüm maddelerin negatif değer aldığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ikinci grubun yani üst grubun alt gruptan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında tüm maddelerin üst grup ile alt grubu doğru biçimde ayırdığı ifade edilebilir.

Tüm madde analizi aşamaları dikkate alındığında 19 ve 21. maddelerde ciddi sorunların olduğu ve ölçekten çıkarılması gerektiği kararı verilebilir. Bu konuda daha fazla kanıt aramak için Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına bakmak gerekmektedir.

2.3. Yapı Geçerliği: Açıklayıcı Faktör Analizi

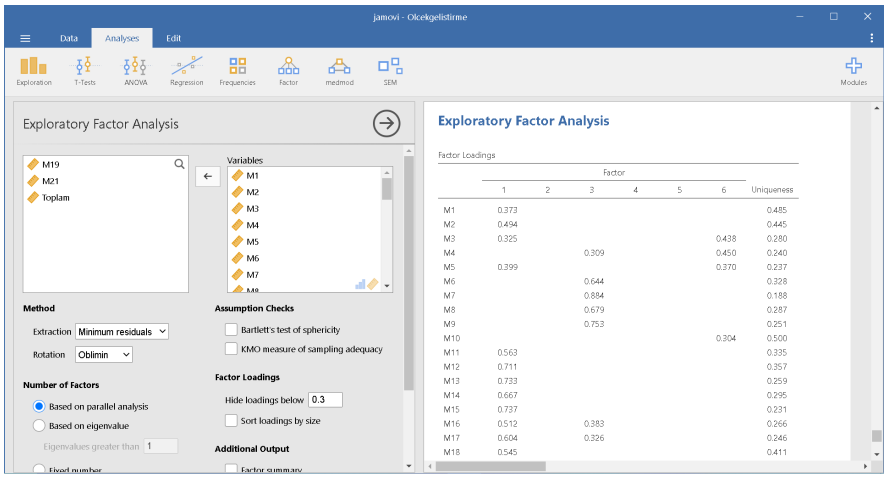
Ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizlerinin yapılabileceği diğer bir analiz türü Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)'dir. Aynı zamanda bu analiz geçerliliğe dair kanıtlar da sunmaktadır. AFA veri indirgemeye yarayan bir yöntem olup ölçek geliştirirken maddelerin birlikte oluşturdukları faktör yapılarını ortaya koymaktadır (Huck, 2012; Thompson, 2008). Bir kavrama ait ölçek geliştiren araştırmacılar açıklayıcı faktör analizini kullanmak zorundadır (Erkuş, 2012).

Jamovi programında Açıklayıcı Faktör analizi yapmak için **Analyses** sekmesindeki **Factor** (Faktör) bölümü kullanılmalıdır (Bknz Şekil 25).



Şekil 25. Faktör Menüsü

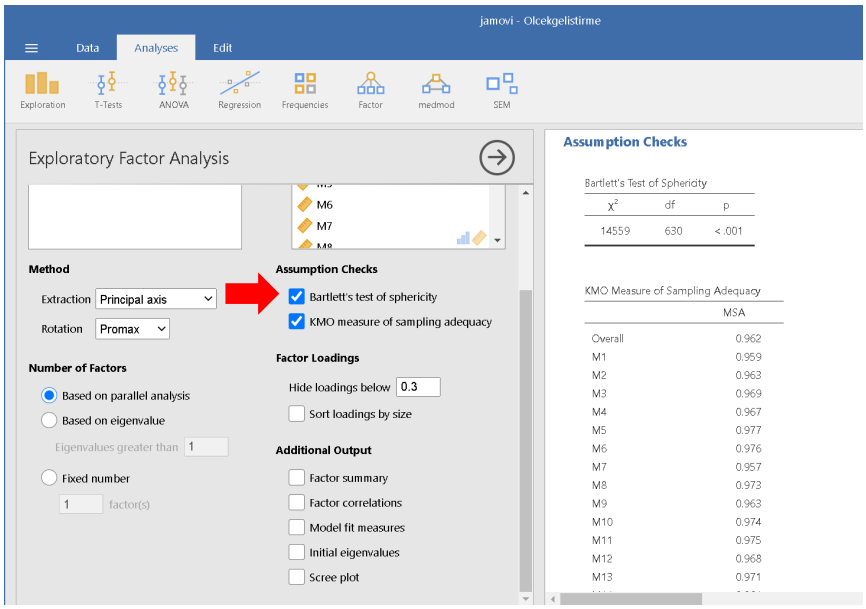
Data Reduction (veri indirgeme) bölümündeki **Exploratory Factor Analysis**(Açıklayıcı Faktör Analizi) kısmı tıklanarak Açıklayıcı faktör analizine ulaşılabilir.



Şekil 26. Açıklayıcı Faktör Analizi Menüsü Analiz ve Çıktı Penceresi

Faktör yapısını belirlemek istediğimiz tüm maddeler veya değişkenler **Variables** (değişkenler) kutusuna atılarak analize başlanır (Bknz Şekil 26). Öncelikli olarak, varsayımların test edilmesi gerekmektedir.

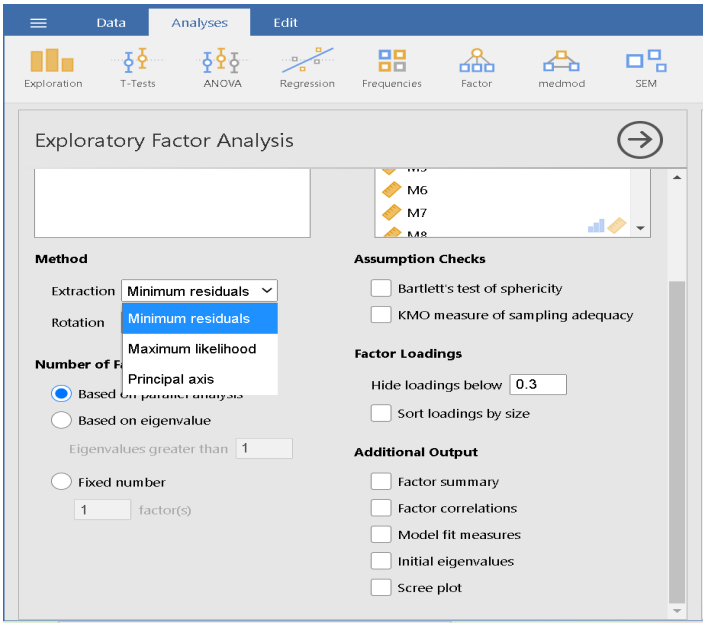
Verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla varsayımlar bölümü olan **Assumption Checks** kısmındaki **Bartlett's test of sphericity** (Bartlett küresellik testi) işaretli olmalıdır. Bartlett testi ölçek maddeleri arasındaki korelasyonların faktörleşmeye uygun olup olmadığını ortaya koymaya yaramaktadır (Karasar, 2010). Bartlett testinin anlamlılık düzeyinin (p) 0.05'ten küçük olması beklenir (Alpar, 2013; Güriş ve Astar, 2015). Ancak bu test örneklem büyüklüğünden etkilendiği için büyük örneklemlerin bulunduğu analizlerde anlamlı çıkması olasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bunun yanı sıra ölçek geliştirmek için toplanan verilerin yeterliğini belirlemek için **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequecy** değeri kontrol edilmelidir. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer alabilmekte ve 1'e yakın değerler örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Alpar, 2013; Field, 2009).



Şekil 27. Açıklayıcı Faktör Analizi Varsayımların Test Edilmesi

Mevcut çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Bartlett testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X2: 14559, $p < .05$). Bu da değişkenlerin oluşturduğu matrisin birim matristen farklı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile verilerin faktörleşmeye uygun olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra KMO değerlerine göz atılmalı ve ölçeğin tamamı için overall satırındaki değerin .70 ve üzerinde olup olmadığı kontrol edilmelidir (Huck, 2012; Hutcheson ve Sofroniou, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015). Mevcut çalışma sonuçları .962 KMO değeri verdiği için örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir (Bknz Şekil 27). **Bartlett's Test of Sphericity** tablosundaki p anlamlılık değeri ve **KMO Measures of Sampling Adequecy** tablosundaki **Overall** satırındaki değerin raporlanması tavsiye edilir.

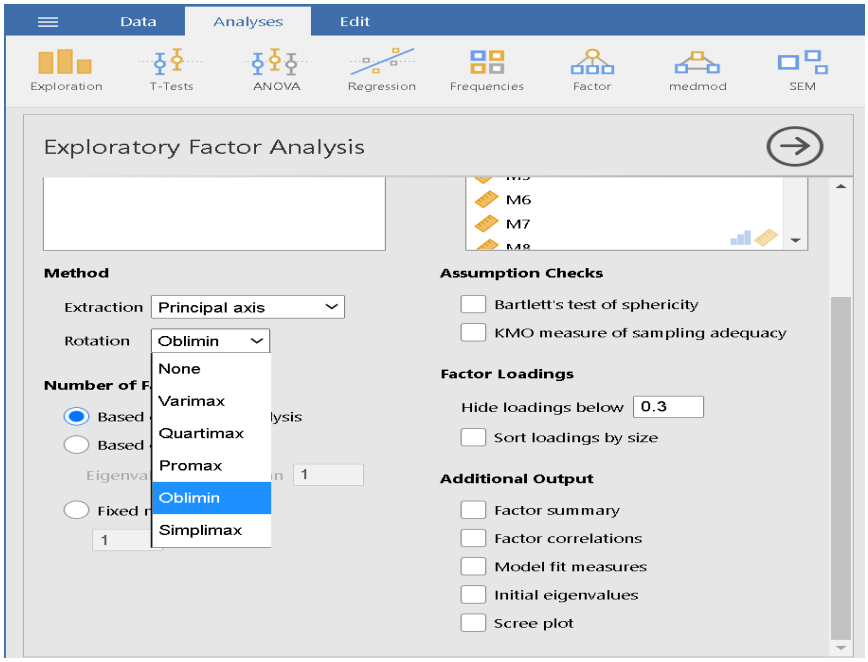
"498 katılımcıdan elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine uygun olup olmadığı Bartlett test ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayıları ile incelenmiştir. Bartlett test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). KMO katsayısı (.96) ise kabul edilebilir düzeyin üstündedir (Kalaycı, 2016). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir."



Şekil 28. Faktör Çıkarma Yöntemi Menüsü

Varsayım kontrollerinden sonra kullanıcı faktör çıkartma yöntemlerine karar verilmelidir. Jamovi programı kullanıcılara faktör çıkarma yöntemi olarak üç yöntem sunmaktadır: **minimum residuals** (en küçük hatalar), **maximum likelihood** (en çok olabilirlik) ve **principal axis** (temel eksen) yöntemleri (Bknz Şekil 28). Her bir yöntemin kendine göre avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Temel eksen yöntemi literatürde en çok tercih edilen ikinci yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2008). Ölçek sonuçlarının güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu ve maddelerin normal dağılım göstermediği durumlarda tercih edilmesi önerilir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Thompson, 2008). En çok olabilirlik yöntemi ise faktör analizinin varsayımlarının sağlandığı (verilerin normal dağılım gösterdiği) durumlarda en iyi sonucu veren yöntemlerden biri olarak bilinmektedir (Huck, 2012). Verinin yapısına ve araştırmanın amacına en uygun olan yöntem tercih edilerek faktör döndürme yöntemine kadar verme aşamasına geçilmelidir.

Örnek çalışma kapsamında en sık kullanılan ve normal dağılıma hassas olmayan **Principal Axis** (Temel eksen) Faktör analizi yöntemi tercih edilmiştir.

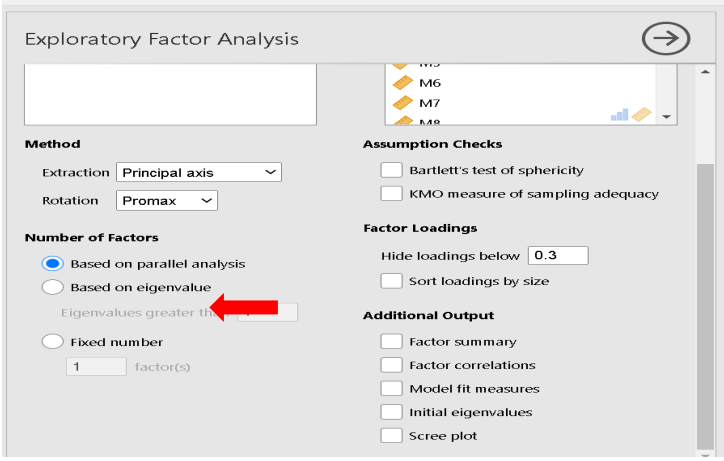


Şekil 29. Faktör Döndürme Yöntemi Menüsü

Jamovi faktör döndürme yöntemi olarak dik döndürme için **varimax** ve **quartimax** yöntemini kullanıcıya sunarken, eğik döndürme yöntemlerinden **promax**, **oblimin** (direct oblimin) ve **simplimax** yöntemlerini ön plana çıkartmıştır (Bknz Şekil 29). Yine araştırma amacına ve verilerin yapısına bağlı olarak dik ve eğik yöntemlerden biri tercih edilmelidir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçülmek istenen kavramın alt boyutları birbiriyle ilişkili ise faktör döndürme yöntemlerinden eğik yöntemler (promax, oblimin veya simplimax) tercih edilmelidir. Büyük örneklemlerin olduğu durumlarda Promax yönteminin kullanılması tavsiye edilmektedir (Hendrickson ve White, 1964; Karasar, 2010). Ancak oblimin yönteminin de iyi bir seçenek olduğu düşünen araştırmacılar bulunmaktadır (Field, 2009). Dik döndürme yöntemlerinde ise faktörlerin birbirleriyle ilişkili olmadığı varsayımı bulunmaktadır (Field, 2009). Bu sebepten ölçek maddelerinden elde edilen faktörlerin ilişkisi yok ise dik döndürme yöntemleri daha doğru sonuçlar ortaya koymaktadır. Dik döndürme yöntemlerinden en sık tercih edileni ise faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştıran Varimax yöntemidir (Can, 2018, s. 320; Güriş ve Astar, 2015, s. 417; Huck, 2012, s. 489; Özdamar, 2013, s. 228; Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 625; Thompson, 2008). Faktörlerin birbiriyle ilişkilerini tespit etmek için faktör korelasyon matrisinden yararlanılabilir.

Eğitim alanında çalışılan birçok kavram çok boyutlu yapılardan oluştukları için ve mevcut çalışma için hazırlanan maddelerin birleştiği faktörlerin birbiriyle ilişkili olması beklendiği için faktör döndürme yöntemi olarak Promax yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmalarda faktör çıkarma ve döndürme yöntemlerinden bahsedilmesi gerekmektedir.

"Geliştirilen ölçeğin alt boyutları birbiriyle ilişkili olduğu için faktör yükleri Temel Eksen Faktör Analizi ve Promax döndürme yöntemi ile hesaplanmıştır."



Şekil 30. Açıklayıcı Faktör Analizi Faktör Sayısına Karar Verme

Faktör analizinin ve dolayısıyla ölçek geliştirme aşamasının en önemli aşamalarından biri faktör sayısına karar vermektir. Bu aşamada uygun olmayan yöntemlerin kullanılması ile gereğinden fazla veya az faktörün belirlenmesi ölçekten elde edilen sonuçların geçerliliğini ciddi boyutta zedeleyebilmektedir. Araştırmacı bu noktada dikkatli davranmalı teorik çerçeveyi ve farklı faktör çıkarma ölçütlerini göz önünde bulundurarak faktör sayısına kadar vermelidir. Faktör sayısına kadar vermede çeşitli ölçütler bulunmaktadır: Kaiser kriteri (Kaiser, 1960, Yamaç grafiği (Cattell, 1966), varyans yüzdesi ölçütü, Minimum Ortalamalar Testi (Velicer, 1976) ve paralel analizi (Horn, 1965). Bu ölçütler arasında en çok tercih edileni ise Kaiser kriteridir. Kaiser'e (1960) göre özdeğeri 1'in üstünde olan tüm faktörler anlamlandırılabilmektedir. Yamaç grafiğinde ise çizginin yatay eksene yakın bir eğim aldığı noktadaki faktör sayısının önemli olduğu söylenmiştir (Cattell, 1966). Ancak bu ölçütler olması gerekenden fazla faktör sayısı gösterdiğinden dolayı eleştiri almış (Cliff, 1998; Hayton, Allen ve Scarpello, 2004; O'Connor, 2000) ve Velicer'in MAP testi (Velicer's Minimum Average Partial Test; Minimum

Ortalamalar Testi) ve Horn'un Paralel analizi yöntemleri önerilmiştir (Buja & Eyuboglu, 1992; Hayton ve diğerleri, 2004; Storch, Murphy, Bagner, Johns, Baumeister ve Goodman, 2006; Crawford, Green, Levy, Scott, Svetina, Thompson, 2010; Garrido, Abad, Ponsoda, 2011; Yang & Xia, 2015).

Faktör sayısına karar verme aşamasına gelindiğinde ise Jamovi Paralel Analiz (**Paralel Analysis**) yöntemini varsayılan olarak sunmaktadır (Bknz Şekil 30). Ancak özdeğerler (**eigenvalue**) ve sabit sayı (**fixed number**) yöntemlerine göre de faktör sayısı belirlenebilmektedir. Ek olarak, **Additional output** bölümünün altında bulunan **Scree plot** (Yamaç grafiği) yardımıyla da faktör sayısına karar verilebilir. Eğer kullanıcı faktör sayısına kendisi karar vermek istiyorsa **Fixed number** (sabit sayı) yöntemini kullanarak istenilen boyutta faktör çıkartılması zorlanabilir. Örnek çalışma için **Scree plot** ve **Eigenvalue** yöntemleri olması gerekenden fazla faktör çıkarma eğiliminde olduğu için Paralel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Principal axis faktör çıkartma yöntemi, **promax** döndürme yöntemi ve paralel analiz ölçütü yardımıyla analiz yapıldığında çalışmadaki veriler altı faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır.

Bu aşamada kullanıcılar **Based on eigenvalue** ve **Scree plot** yöntemlerini tıklayarak farklı yöntemlerin çıkardığı sonuçları karşılaştırabilirler ve teorik olarak en makul olan faktör sayısına karar verebilirler.

Uyarı: Bu noktada unutulmamalıdır ki teorik olarak desteklenemeyen hiçbir faktör yapısı tek olarak uygun olsa da kabul edilmemelidir.

Factor Loadings

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	Uniqueness
M1	0.609						0.485
M2	0.737						0.445
M3	0.651					0.334	0.280
M4	0.523					0.362	0.240
M5	0.725						0.237
M6	0.384				0.540		0.328
M7					0.796		0.188
M8	0.402				0.576		0.287
M9					0.667		0.251
M10	0.472						0.500
M11	0.832						0.335
M12	0.882						0.357
M13	0.949						0.259
M14	0.853						0.295
M15	0.975						0.231
M16	0.713						0.266
M17	0.799						0.246
M18	0.697						0.411
M19Ters						0.544	0.724
M20							0.547
M21Ters						0.389	0.808

Şekil 31. Faktör Yükleri Tablosu

Mevcut çalışmada maddelerin faktörlere ait yükleri **Factor Loadings** tablosunda görülmektedir. Bu tablonun son sütunundaki **Uniqueness** değerleri maddenin faktörlerden bağımsız olarak ortaya koyduğu değişimi belirtmektedir. Bu sütundaki değerlerin düşük olması beklenmektedir. Şekil 31'deki **Factor loading** (faktör yükleri) tablosu incelendiğinde Madde 19 ve Madde 21'in **Uniqueness** (Biriciklik değer) değerlerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Daha önce hesaplanan madde analizleri de göz önünde bulundurulduğunda bu 19 ve 21. maddelerin çıkarılmasına karar verilebilir. Madde 19 ve Madde 21 ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanır. Bu aşamada madde çıkartma işlemlerinin tek tek yapılması tavsiye edilir. Biriciklik değerlerine bakılarak önce 21. madde çıkartılmıştır.

M13	0.923					0.260
M14	0.881					0.295
M15	0.982					0.231
M16	0.843				0.307	0.238
M17	0.947					0.218
M18	0.828					0.393
M20						0.549
M22		0.829				0.281
M23		0.956				0.157
M24		0.898				0.224
M25		0.820				0.419
M26		0.573				0.409
M27			0.806			0.356
M28			0.948			0.197
M29			1.088			0.177
M30			0.526			0.389
M31			0.439			0.442
M32				0.902		0.304
M33				0.944		0.237
M34	0.325			0.398		0.606
M35				0.782		0.372
M36				0.766		0.516
M19Ters					0.500	0.845

Note. 'Principal axis factoring' extraction method was used in combination with a 'promax'

Şekil 32. Madde 21 Çıkartıldıktan Sonraki Faktör Yükleri

Şekil 32'deki faktör yükleri tablosu incelendiğinde 21. madde çıkmış hali ile yapılan analizlerde 19. maddenin problemli olmaya devam ettiği belirlenmiştir (Uniqueness .845'e yükselmiştir). Bu durumda 19. madde de madde havuzundan çıkartılmalıdır.

M4	0.875					0.238
M5	0.901					0.215
M6	0.320				0.546	0.327
M7					0.779	0.197
M8					0.583	0.287
M9					0.659	0.255
M10	0.642					0.495
M11	0.665					0.345
M12	0.373			0.543		0.359
M13	0.507			0.494		0.261
M14	0.328			0.535		0.297
M15	0.397			0.604		0.230
M16				0.707		0.222
M17				0.770		0.202
M18				0.635		0.393
M20	0.360					0.549
M22		0.849				0.281
M23		0.977				0.157
M24		0.920				0.224
M25		0.839				0.420
M26		0.586				0.409
M27			0.776			0.358
M28			0.913			0.197
M29			1.046			0.177
M30			0.500			0.389

Şekil 33. Madde 19 ve 21 Çıkartıldıktan Sonraki Faktör Yükleri

Analiz tekrarlandığında tablodaki faktör yükleri ve biriciklik (**uniqueness**=1-communality) değerleri kontrol edilmelidir. Mevcut çalışmada 20. maddenin 1. faktöre çok düşük bir yükle (.360) yüklendiği ve biriciklik değerinin ise diğer maddelere nazaran yüksek olduğu belirlenmiştir (Şekil 33). Madde çıkarma aşamalarının her bir adımında teorik çerçeve ve kapsam geçerliliği gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, 20. maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilir.

Not: Şekil 33'teki tablo incelendiğinde Madde 29'un faktör yükü 1'in üstünde çıktığı belirlenmiştir. Bu durum eğik döndürme yöntemlerinin kullanıldığı zamanlarda ortaya çıkabilmektedir.

M10	0.613					0.505
M11	0.664					0.347
M12	0.394			0.523		0.359
M13	0.526			0.470		0.262
M14	0.352			0.515		0.298
M15	0.423			0.581		0.230
M16				0.708		0.220
M17				0.773		0.199
M18				0.633		0.391
M22		0.835				0.281
M23		0.962				0.154
M24		0.902				0.226
M25		0.828				0.418
M26		0.585				0.404
M27			0.772			0.357
M28			0.908			0.197
M29			1.039			0.177
M30			0.503			0.393
M31			0.418			0.448
M32					0.827	0.304
M33					0.891	0.238
M34					0.383	0.605
M35					0.748	0.368
M36					0.711	0.516

Note. 'Principal axis factoring' extraction method was used in combination with a 'promax'

Şekil 34. Madde 19, 20 ve 21 Çıkartıldıktan Sonraki Faktör Yükleri

19, 20 ve 21. maddelerin çıkartılarak yapılan Açıklayıcı Faktör analizine ait faktör yükleri ve biriciklik (uniqueness) değerleri kontrol edildiğinde madde 34'ün de aykırı davrandığı tespit edilmiştir (Bknz Şekil 34). 34. Maddenin faktör yükü düşük ve biriciklik değeri yüksek bulunmuştur. Teorik çerçeve ve uzman görüşü dikkate alınarak havuzdan çıkartılmasına karar verilmiştir.

	1	2	3	4	5	6	Uniqueness
M1	0.737						0.455
M2	0.762						0.422
M3	0.889						0.279
M4	0.826						0.250
M5	0.887						0.214
M6	0.311					0.548	0.327
M7						0.780	0.200
M8						0.588	0.286
M9						0.667	0.252
M10	0.611						0.505
M11	0.672						0.349
M12	0.408			0.511			0.358
M13	0.539			0.456			0.262
M14	0.363			0.497			0.297
M15	0.434			0.564			0.228
M16				0.688			0.219
M17				0.747			0.201
M18				0.621			0.389
M22		0.838					0.281
M23		0.963					0.155
M24		0.908					0.225
M25		0.831					0.418
M26		0.587					0.404
M27			0.768				0.356

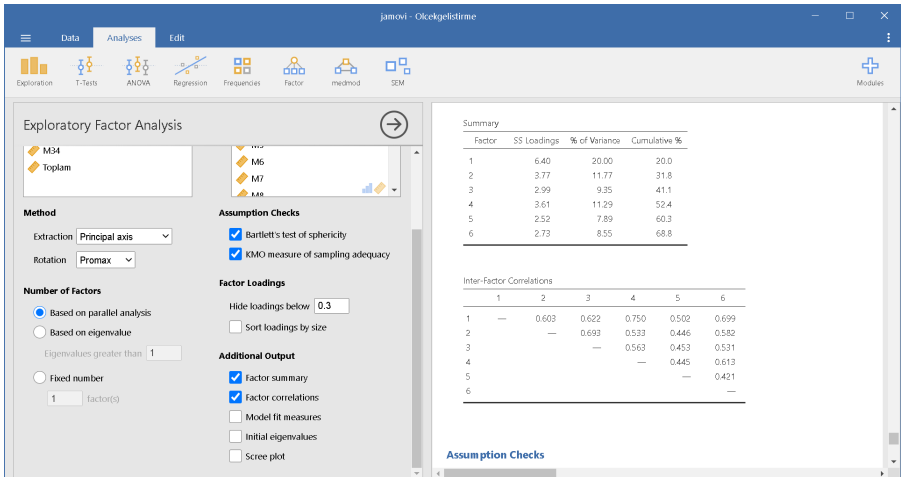
Şekil 35. Madde 19, 20, 21 ve 34 Çıkartıldıktan Sonraki Faktör Yükleri

34. madde çıkartıldıktan sonra elde edilen faktör yükleri tekrar incelemeye alınır. Bu aşamada birden fazla faktöre eğilim gösteren maddelerin olduğu gözlemlenmektedir (Bknz Şekil 35). Böyle durumlarda faktör yükleri arasındaki farkın .10'un üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2015; Güriş ve Astar, 2015). Maddenin farklı faktörlere ait yükleri arasındaki fark .10'un altında olduğu durumlarda maddenin çıkartılması söz konusudur. Mevcut çalışmadaki maddeler teorik çerçeve kapsamında değerlendirilerek 32 maddelik hali ile kalınmasına karar verilmiştir. Böylelikle çalışmadaki ölçeğin 6 faktörlü bir yapıda olduğu kanaatine varılmıştır. Madde havuzundan hangi maddelerin çıkartıldığı ve nihai ölçeğin yapısı açık bir biçimde sunulmalıdır.

"Düşük faktör yüklerine sahip olan 19, 20, 21 ve 34. maddeler madde havuzundan çıkartılmıştır. Paralel analiz ölçütü ile ortaya çıkan 6 faktörlü yapının varyansın %69'luk kısmını açıkladığı ortaya konulmuştur. Geriye kalan maddelerin faktör yükleri .497'nin üzerinde bulunmuştur. Birinci alt boyutun altında 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11 ve 13. Maddeler, ikinci alt boyutun altında 22, 23, 24, 25 ve 26. maddeler, üçüncü boyutun altında 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler, dördünü alt boyutun altında 12, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler, beşinci boyutun altında 32, 33, 35 ve 36.

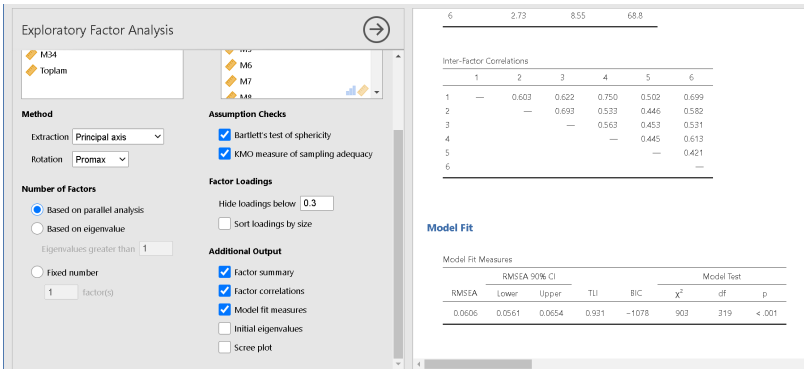
maddeler ve son olarak altıncı boyutun altında ise 6, 7, 8 ve 9. maddeler toplanmıştır."

Araştırmalarda maddelerin faktör yüklerinin raporlanması önemli bilgiler sunmaktadır. Ölçek madde ve faktörlerine karar verildikten sonra oluşan faktör yükleri **Factor Loadings** tablosundaki biçimde okuyucuya sunulmalıdır.



Şekil 36. Faktör Özetleri ve Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Additional output bölümündeki **factor summary** (faktör özetleri) ve **factor correlations** (faktör ilişkileri) kısımları işaretlendiğinde **Summary** (özet) ve Inter-Factor correlations tabloları çıktı penceresinde yerlerini alır. **Summary** (özet) tablosunda her bir faktörün katkı sağladığı varyans yüzdesi ve **Cumulative** (toplamsal) varyans yüzdesi bulunmaktadır. Tablodaki **Cumulative %** sütunu ile 6. faktör satırının kesişimine bakıldığında; altı faktörlü yapının ölçülmek istenen kavramın %68.8'ini açıkladığı yorumu yapılabilmektedir. Açıklanan varyans oranının %60 ve üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2015). Araştırma raporlarında summary tablosunun son sütunu ile son satırının kesişimindeki değer belirlenen faktörün varyans açıklama yüzdesi olarak okuyucuya sunulmalıdır. **Inter-factor correlations** tablosu da faktörler arasındaki ilişkinin boyutlarını kullanıcıya sunmaktadır (Bknz Şekil 36).



Şekil 37. Model-Veri Uyum İndeksleri

Additional output bölümündeki **model fit measures** kısmı işaretlendiğinde Açıklayıcı Faktör Analizi ile belirlenen faktör yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilebilir (Bknz Şekil 37).

Model fit measures tablosundaki **RMSEA** değerinin .08'in altında olması ve TLI değerinin .90 üzerinde bulunması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda model-veri uyum indeksleri raporlanırken **Model Fit Measures** tablosundaki **RMSEA**, **TLI**, **X^2(df)** ve ***p*** değerlerine yer verilmelidir.

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçlarının Raporlanması

Ölçek geliştirme çalışmalarında Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının bölümünde;

• Örneklemin özellikleri, yapısı, büyüklüğü ve hangi yöntem ile elde edildiği,

• Toplanan verilerin hangi tipte olduğu (kategorik, sayısal vb.) ve maddelere ait betimsel istatistikler,

• Açıklayıcı faktör analizinin varsayımları olan KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları,

• Kullanılan faktör çıkarma ve döndürme yöntemlerinin isimleri (Örnek; temel eksen yöntemi, Promax döndürme yöntemi) ve nedenleri,

• Faktör sayısına karar verirken kullanılan ölçütler (Özdeğererin 1'den büyük olması, Paralel analiz vb.) ve özellikleri,

• Madde havuzundan çıkartılan maddeler,

• Karar verilen faktör sayısı ve hangi faktör altında hangi maddelerin yer aldığı,

• Nihai ölçek maddelerin faktör yükleri ve biriciklik (uniqueness ya da communalities) değerleri (tablo olarak),

• Çıkarılan faktörlerin açıkladıkları varyans oranı,

• Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları,

• Ortaya çıkan faktörlerin anlamlı isimlendirilmesi ve bu isme karar verme sebepleri sistematik biçimde raporlanmalıdır.

"Ölçek sonuçlarının geçerliliğine göstermek için Açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. 498 katılımcıdan elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine uygun olup olmadığı Bartlett test ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayıları ile incelenmiştir. Bartlett test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). KMO katsayısı (.96) ise kabul edilebilir düzeyin üstündedir (Kalaycı, 2016). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Geliştirilen ölçeğin alt boyutları birbiriyle ilişkili olduğu için faktör yükleri Temel Eksen Faktör Analizi promax döndürme yöntemi ile hesaplanmıştır. Düşük faktör yüklerine sahip olan 19, 20, 21 ve 34. maddeler madde havuzundan çıkartılmıştır. Paralel analiz ölçütü ile ortaya çıkan 6 faktörlü yapının varyansın %69'luk kısmını açıkladığı ortaya konulmuştur. Geriye kalan maddelerin faktör yükleri .497'nin üzerinde bulunmuştur. Birinci alt boyutun altında 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11 ve 13. Maddeler, ikinci alt boyutun altında 22, 23, 24, 25 ve 26. maddeler, üçüncü boyutun altında 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler, dördünü alt boyutun altında 12, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler, beşinci boyutun altında 32, 33, 35 ve 36. maddeler ve son olarak altıncı boyutun altında ise 6,7,8 ve 9. maddeler toplanmıştır. Literatür ve uzman görüşleri çerçevesinde faktörlere uygun isimler verilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, faktör yükleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir."

Tablo 1. Promax Yöntemi ile Döndürülmüş Açıklayıcı Faktör Analizi Matrisi

Maddeler	Faktör						
	1	2	3	4	5	6	Tekillik
M1	.737						.455
M2	.762						.422
M3	.889						.279
M4	.826						.250
M5	.887						.214
M10	.611						.505
M11	.672						.349
M13	.539						.262
M22		.838					.281
M23		.963					.155
M24		.908					.225
M25		.831					.418
M26		.587					.404
M27			.768				.356
M28			.904				.197
M29			1.034				.177
M30			.500				.393
M31			.417				.449

M12	.511			.358
M14	.497			.297
M15	.564			.228
M16	.688			.219
M17	.747			.201
M18	.621			.389
M32		.826		.278
M33		.833		.217
M35		.712		.385
M36		.667		.543
M6			.548	.327
M7			.780	.200
M8			.588	.286
M9			.667	.252

2.4. Yapı Geçerliği: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapısal model belirlendikten sonra yapının doğrulanması gerekmektedir. Açıklayıcı faktör analizi vasıtasıyla oluşturulan faktörlerin ve maddeler ile olan ilişkilerinin teorik çerçeveyi ne kadar yansıttığını ortaya koymak için Doğrulayıcı Faktör analizinden yararlanılır (Özdamar, 2013). Doğrulayıcı faktör analizinde toplanan verilerin model ile uyumu çeşitli ölçütler ile incelenmelidir. Bu aşamada verilerin yapısal model ile iyi uyum göstermesi ölçek sonuçlarının geçerliliği konusunda araştırmacıya fikir vermektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesi için farklı bir örneklem grubunun kullanılması tavsiye edilir.

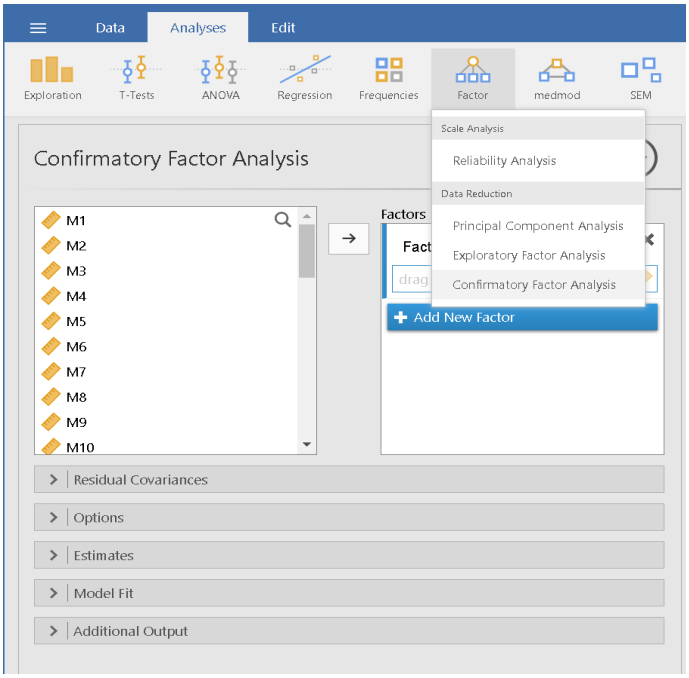
Doğrulayıcı faktör analizinin kararlı parametreler ortaya koyabilmesi için büyük örneklemlere ihtiyaç duymaktadır. Bu konuda farklı görüşler olsa da 300 ve üzeri örneklem büyüklüğü DFA için yeterli kabul edilebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Doğrulayıcı faktör analizde model parametlerinin tahmini değerlerinin hesaplanmasında çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Tahminleme yöntemlerinden en sık kullanılanı En çok olabilirlik (**Maximum Likelihood**) yöntemidir. İstatistik yazılımlarında varsayılan parametre tahminleme yöntemi olarak verilen bu yöntem için toplanan verilerin çok değişkenli normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Son olarak, maddelerin birbiriyle doğrusal ilişki göstermesi ancak çoklu birlikte doğrusallık (Multicollinerity) denilen .90 ve üzerinde korelasyona sahip olmaması gerekmektedir (Tabanchnick ve Fidell, 2015). Tüm varsayımlar sağlandığı durumlarda en çok olabilirlik tahminleme yöntemi tercih edilebilir. Normalliğin sağlanamadığı durumlarda ise Robust En çok olabilirlik ve **Weighted Leasts Squares** yöntemlerinden biri seçilebilmektedir. Jamovi En çok olabilirlik (**Maximum likelihood**) yöntemi ile parametre katsayılarını hesaplamaktadır. Ancak farklı yöntemlerin kullanılması henüz mümkün değildir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları raporlanırken tercih edilen program ve parametre tahminleme yöntemlerinde söz edilmesi gerekmektedir.

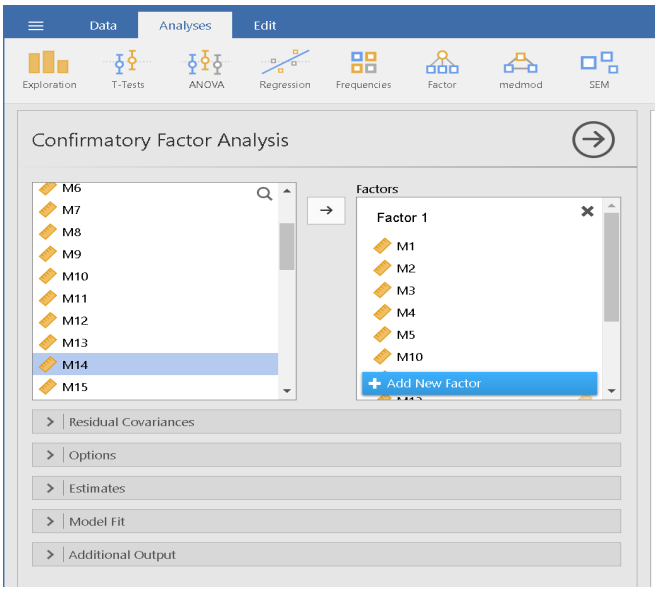
"Analiz Jamovi 1.8.4 yazılımı yardımıyla yapılmıştır. Bu analiz için en çok olabilirlik (Maximum likelihood) tahminleme yöntemi tercih edilmiştir."

Mevcut çalışma için açıklayıcı faktör analizinden farklı olan 300 veri kullanılmıştır. Veriler Jamovi programına yüklendikten sonra **Analyze** Sekmesindeki **Factor** bölümü tercih edilir. **Confirmatory Factor Analysis** (Doğrulayıcı Faktör Analizi) seçeneği tıklanmalıdır (Bknz Şekil 38).



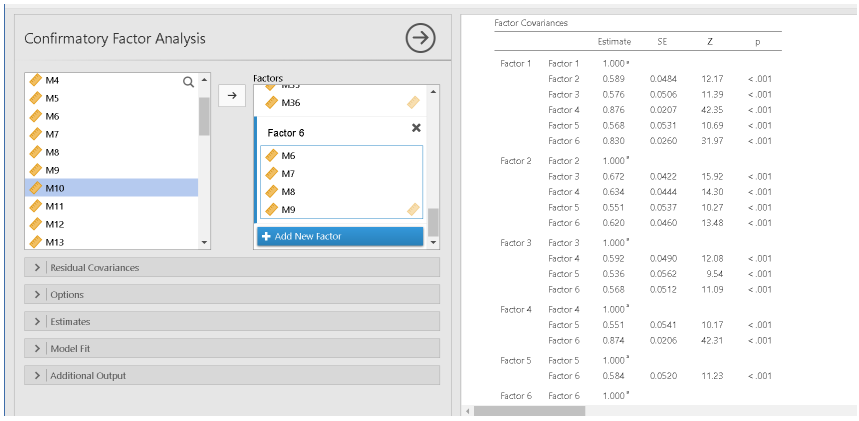
Şekil 38. Faktör (Factor) Menüsü

Çıkan analiz penceresinde faktörler ve maddeler iki ayrı kutuda bulunmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörler ve faktörlerin altında bulunan maddelerin **Factors** (Faktörler) kutusunda tanımlanması gerekir.



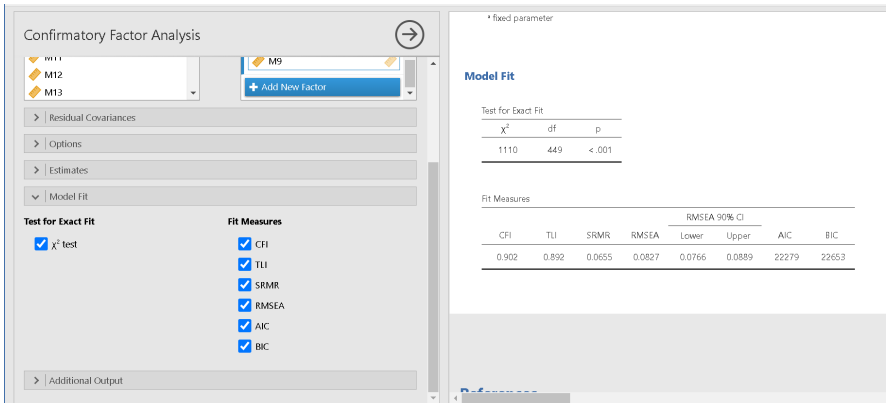
Şekil 39. Doğrulayıcı Faktör Analizi Menüsü

Birinci faktör altında toplanan maddeler **Factors** kutusuna atıldıktan sonra **Add New Factor** butonu tıklanarak yeni faktör ve maddeler tanımlanabilir (Bknz Şekil 39).



Şekil 40. Doğrulayıcı Faktör Analizi Faktör Kovayransları

Tüm faktörler ve maddeler eşleştirildikten sonra Jamovi anında çıktı penceresinde **Factor Covariances** (Faktör Kovaryans) ve **Model fit** (model uyum) tablolarını oluşturmaktadır (Bknz Şekil 40).



Şekil 41. Model-veri Uyum İndeksleri

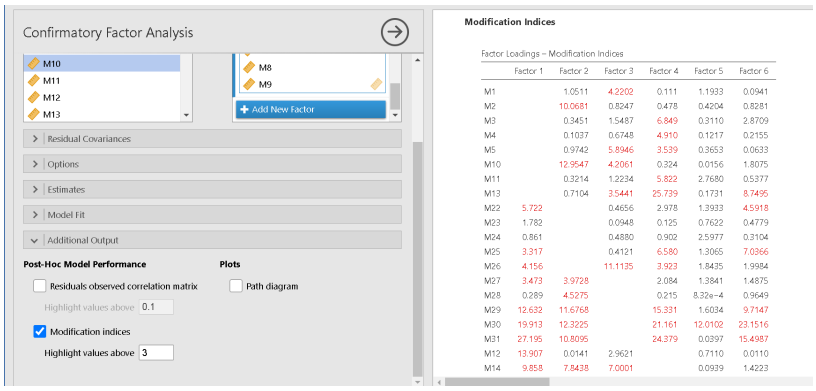
Jamovi, literatürde en çok raporlanan model uyum indekslerinden **Chi-square** (Ki-kare) testi, **CFI**, **TLI** ve **RMSEA** değerlerini otomatik olarak kullanıcıya sunmaktadır. Ancak analiz penceresindeki Model Fit sekmesi tıklandığında **SRMR**, **AIC** ve **BIC** değerlerinin de tablolara eklenmesine imkan

sunmaktadır (Bknz Şekil 41). Çıktı penceresindeki model uyum indeksler (**Test for exact fit** ve **Fit measures** tabloları) değerlendirilerek varsayılan model kabul edilir.

Mevcut verilerin model ile uyumlarına bakıldığında öncelikle Ki-kare (Chi-square) testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması gerekmektedir. Ancak literatürde bu testin örneklem büyüklüğünden etkilendiği ve büyük örneklemlerde hassas davrandığı kanıtlanmıştır (Bentler ve Bonett, 1980). Alternatif olarak Ki-kare (Chi-square) değerinin serbestlik derecesine (degrees of freedom, df) bölünmesiyle elde edilen değerin 3'ten küçük olması beklenmelidir (Kline, 2011; Sümer, 2000). Mevcut veriler için Ki-kare/sd =1110/449= 2.5 olarak hesaplanmıştır. Ek olarak, CFI ve TLI değerlerinin .90 civarında olduğu ve RMSEA değerinin .08'e yakın olduğu belirlenmiştir (Bknz Şekil 41). Çeşitli kaynaklardan alınan referans değerlere bakıldığında belirlenen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu tespit edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Test for exact fit ve **Fit measures** tablolarında bulunan X2 (df), p, CFI, TLI ve RMSEA değerleri okuyucuya tablo biçiminde sunulmalıdır. İsteğe bağlı olarak SRMR, AIC ve BIC değerleri de raporlanabilmektedir.

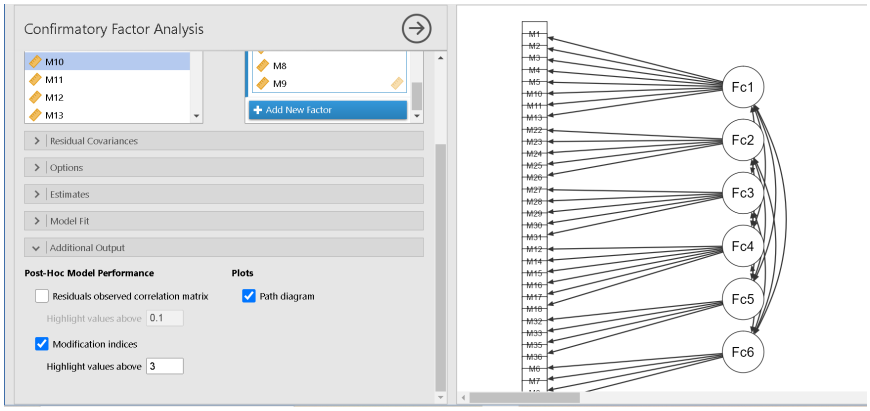
"Doğrulayıcı faktör analizini değerlendirmek için çeşitli model-veri uyum indekslerinden yararlanılmıştır ve Kikare/sd, RMSEA, CFI ve TLI değerleri hesaplanmıştır. Varsayılan modele ait uyum indeksler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablodaki referanslar ışığında 32 maddelik altı faktörlü modelin veri ile iyi uyum gösterdiği sonucu çıkartılmıştır."



Şekil 42. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modifikasyon İndeksleri

Varsayılan modelin tam uyum sağlamadığı ya da modelin geliştirilmek istendiği anlarda **Additional Output** (Ek çıktılar) sekmesindeki **Modification**

indices bölümü işaretlenebilir. Çıktı penceresinde iki tablo belirmektedir. İlki maddelerin farklı faktörlere yüklendiğinde oluşan iyileşme (modifikasyon) değerlerini göstermektedir (Factor Loadings – Modification Indices tablosu). İkinci olarak hata kovaryanslarındaki iyileştirme indeksleri sunulmaktadır (**Error covariances** tablosu). Bu iki tablodaki yüksek iyileştirme indeksleri incelenerek modelde nasıl bir iyileştirme yapılması gerektiğine karar verilebilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta bu iyileştirmeler için teorik olarak kanıt sunulması gerekmektedir. Kanıtsız ve ispatsız yapılan iyileştirmeler veri manipülasyonundan öteye gitmemektedir.



Şekil 43. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Son olarak, **Additional Output** sekmesindeki **Path Diagram** (Yol Grafiği) işaretlendiğinde Doğrulayıcı Faktör analizi ile tanımlanan modelin grafiği çıktı penceresinde yerini alacaktır (Bknz Şekil 43). Araştırmalarda yol grafiğine yer verilmesi ve madde-faktör ilişkilerinin somutlaştırılması tavsiye edilir.

Son yıllarda ölçeğin DFA sonuçlarının iyi uyum göstermesi geçerlilik için yeterli gelmemektedir. Ölçme değişmezliğinin gösterilmesi (measurement invariance) ve ikinci dereceden DFA'nın (Second order CFA) yapılması tavsiye edilmektedir. Araştırmacılar ölçme değişmezliği ile örneklemdeki farklı grupların belirlenen yapıyı doğruladığını ortaya koyması gerekmektedir (Fiala, Bjorck, & Gorsuch, 2002; Gandek vd., 1998). Bunu test etmenin yollarından biri ise Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi'dir (Multi Group Confirmatory Factor Analysis). Ölçek geliştiren araştırmacılar kavramın farklı gruplarda aynı yapıyı gösterdiğini ispatlayarak sonuçların geçerliliğine katkıda bulunabilirler. Adından da anlaşılacağı üzere varsayılan modelin farklı gruplar üzerinden doğrulanması amaçlanmaktadır.

Eğer her grup için Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları benzer çıkarsa o zaman ölçek maddeleri her grup için aynı çalışmaktadır denilebilir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi yaparken grup değişkeni olarak hangi kavramın alınması gerektiği tartışılmaktadır. Genellikle yapılan çalışmalar da cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ırk, din ve kültür gibi değişkenlerin grup değişkeni olarak tercih edildiği görülmüştür (Jöreskog, Sörbom, Toit & Toit, 2001). Ancak bu konuda herhangi bir kıstasın olmaması ve grup değişkeni olarak çok sayıda değişken atanabileceği için değişkenin belirlenmesi araştırmacıların öngörüsüne bırakılmıştır.

İkinci Dereceden Doğrulayıcı Faktör Analizi (Second-order Confirmatory Factor Analysis) ise ölçülmek istenen bir üst kavramın var olduğu ve bu üst kavramın alt boyutlarını da dikkate alarak analiz yapılması istendiğinde kullanılabilir.

Jamovi Çok Gruplu ve İkinci Dereceden Doğrulayıcı faktör analizine imkan sağlamamaktadır ancak JASP programını kullanarak bu analizler kolaylıkla uygulanabilmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarının Raporlanması

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarını raporlarken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi tavsiye edilmektedir.

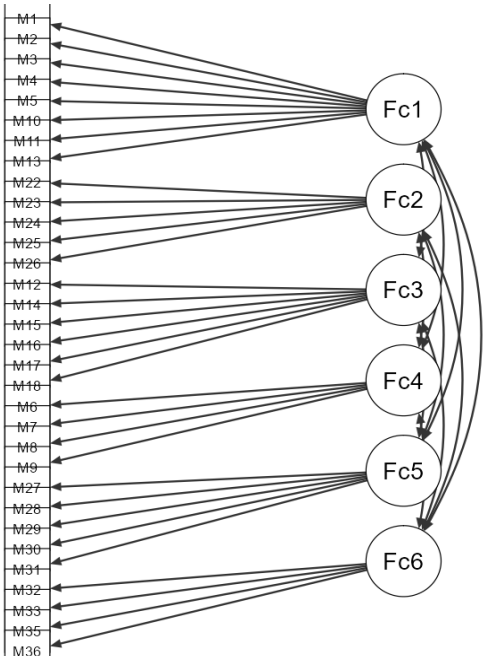
- Varsayımsal modelin teorik ve ampirik gerekçeleri,
- Örneklemin özellikleri, yapısı, büyüklüğü ve hangi yöntem ile elde edildiği,
- Toplanan verilerin özellikleri (kategorik, sayısal vb.) ve maddelere ait betimsel istatistikler,
- Varsayımların kontrol sonuçları ile kullanılan tahminleme yöntemi,
- Hesaplamaların yapıldığı istatistiksel yazılım ve versiyon numarası,
- Analiz sonucu çıkan model-uyum indeksleri ve bu değerlerin kritik değerleri (kabul edilebilir düzey değerleri),
- Modifikasyon yapıldıysa hangi değişimlerin yapıldığı ve nedenleri,

• Maddelerin faktör yükleri, hata varyansları ile faktörlerin kovaryansları ve onların standart hataları tablo biçimde okuyucuya sunulmalıdır.

"Açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konulan 6 faktörlü yapının 300 kişilik farklı bir örneklem üzerinden doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Analiz Jamovi 1.8.4 yazılımı yardımıyla yapılmıştır. Bu analiz için en çok olabilirlik (Maximum likelihood) tahminleme yöntemi tercih edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizini değerlendirmek için çeşitli model-veri uyum indekslerinden yararlanılmıştır ve Kikare/sd, RMSEA, CFI ve TLI değerleri hesaplanmıştır. Varsayılan modele ait uyum indeksler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablodaki referanslar ışığında 32 maddelik altı faktörlü modelin veri ile iyi uyum gösterdiği sonucu çıkartılmıştır. DFA modelinin Path diyagramı Şekil 44'de gösterilmiştir."

Tablo 2. Altı Faktörlü Ölçeğin Model-Veri Uyum İndeksleri

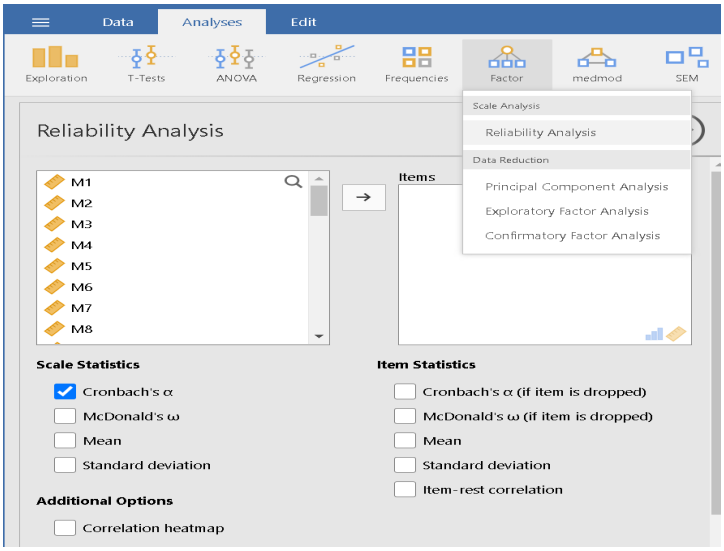
Uyum indeksleri	6 faktörlü model sonuçları	İyi Uyum	Kaynak
χ^2_{449} ,*p*	> .05	<.05	Bentler ve Bonett, 1980; Çokluk vd., 2014
χ 2 /sd	2.5	<4	Kline, 2011; Sümer, 2000
RMSEA	.08	.08	Jöreskog ve Sörbom, 1993; Özdamar, 2013
CFI	.90	.90	Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015
TLI	.89	.90	Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2015



Şekil 44. Altı Faktörlü Yapının Yol Grafiği

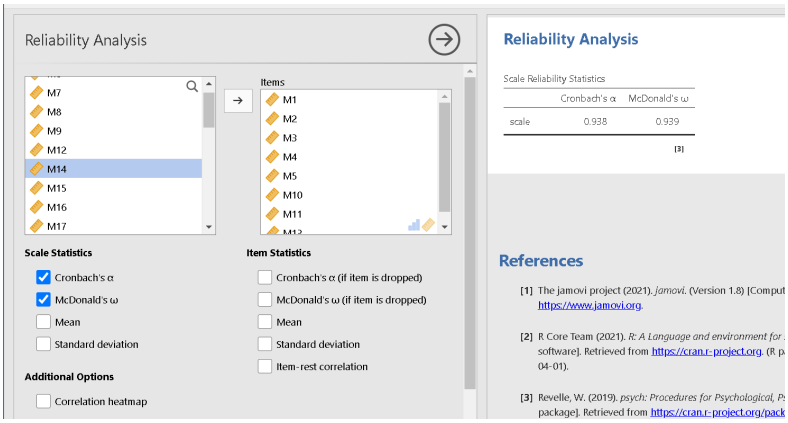
3. Güvenirlik analizleri

Ölçekten elde edilen sonuçların yapı geçerliliği kanıtlandıktan sonra güvenirlik katsayılarının okuyucuya sunulması gerekmektedir. Hem alt boyutlara hem de ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayılarının raporlanması tavsiye edilir.



Şekil 45. Güvenirlik Analizi Menüsü

Jamovi programında güvenirlik katsayılarının hesaplanması için Analyses sekmesindeki Factor bölümünün altındaki Reliability Analysis (Güvenirlik Analizleri) seçeneği tercih edilmelidir (Bknz Şekil 45).



Şekil 46. Güvenirlik Analizi Çıktı Penceresi

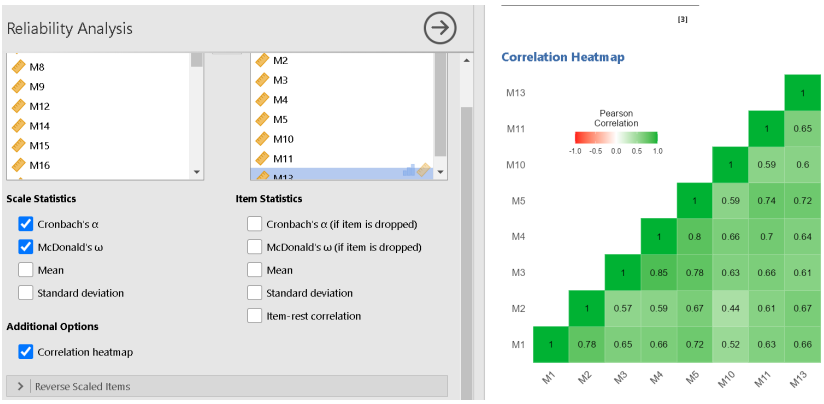
Her bir faktöre ait güvenirlik katsayılarının hesaplanabilmesi için önce maddeler Items kutusuna aktarılmalıdır ve Scale Statistics bölümün altındaki Cronbach alfa ve McDonald's omega seçenekleri işaretlenmelidir. Çıktı penceresinde Scale Reliability Statistics tablosunda seçilen maddelerin oluşturduğu alt boyuta (faktöre) ait güvenirlik analiz sonuçları belirmektedir (Bknz Şekil 46).

Cronbach alfa yöntemi hata terimlerinin ilişkili olmadığı, tüm maddelerin aynı faktör yüklerine sahip olduğu ve tek boyutlu bir yapıdan bahsedildiğinde daha doğru sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu üç varsayımın sağlanamadığı durumlarda McDonald's omega katsayısı tercih edilmelidir.

Mevcut veriler ışığında Faktör 1'in (1. Alt boyutun) Cronbach alfa katsayısı .938 ve McDonalds omega katsayısı .939 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler .70'in üstünde olduğu için kabul edilebilirdir sonucu çıkartılabilir. Diğer faktörler içinde ayrı ayrı güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada güvenirlik katsayıları raporlanırken çıktı penceresindeki Scale Reliability Statistics tablosundaki Cronbach alfa ve McDonald's omega değerleri dikkate alınır.

"Altı faktörlü ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları McDonald Omega yöntemi ile hesaplanmıştır. 6 maddeli birinci alt boyutun güvenirlik katsayısı .939, 5 maddeli ikinci alt boyutun .756, 5 maddeli üçüncü alt boyutun .809, 6

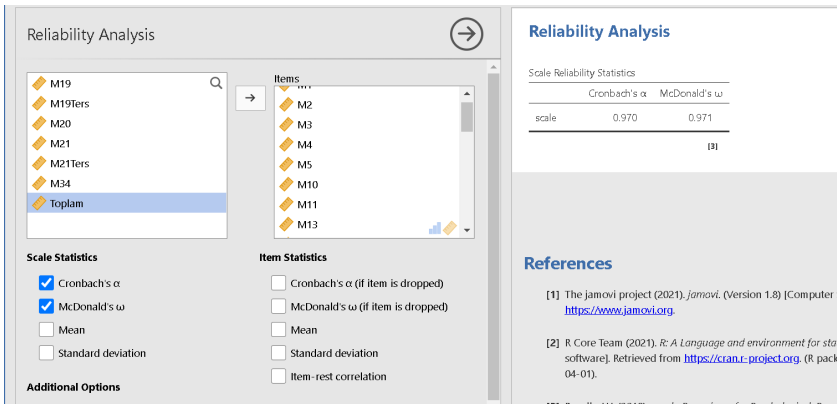
maddeli dördüncü alt boyutun .885, dört maddeli beşinci alt boyutun .799 ve dört maddeli altıncı alt boyutun .902 olarak bulunmuştur."



Şekil 47. Korelasyon Isı Haritası

Additional output sekmesindeki Correlation heatmap(korelasyon ısı haritası) sekmesi işaretlendiğinde maddelerin birbirleriyle ilişkisini gösteren bir şekil ortaya çıkmaktadır. Böylece maddelerin analizi bu aşamada da yapılabilmektedir.

Her faktör veya alt boyut için bu katsayılar hesaplandıktan sonra ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayıları hesaplanmalıdır.



Şekil 48. Ölçeğin Tamamının Güvenirlik Katsayıları

Ölçek maddelerinin tamamı Items kutusuna atıldıktan sonra açıktı penceresinde Scale Reliability Statistics tablosunda ölçeğin tamamına ait güvenirlik

katsayıları bulunmaktadır (Bknz Şekil 48). Tabloya göre ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .970 ve McDonald omega katsayısı .971'dir. Bu değerlerin yorumlanması aşamasında bazı sakıncalar ortaya çıkmaktadır.

Literatürde yapılan bazı çalışmalar Cronbach alfanın çok boyutlu yapılarda ve varsayımların sağlanmadığı durumlarda iç-tutarlılığı iyi yansıtmadığını ortaya koymuştur (Dunn, Baguley ve Brunsden, 2013). Ek olarak, varsayımların sağlanmadığı durumlarda McDonald's omega katsayısının kullanılması tavsiye edilmiştir. Ancak her iki katsayı da tek boyutluluk varsayımı şartı koştuğu için örnekteki gibi çok faktörlü ölçeklerde tercih edilmemelidir. Geliştirilen ölçek tek boyutlu ise Cronbach veya McDonald katsayıları kullanılabilirken çok boyutlu ölçekler için komposit güvenirlik (composite reliability) katsayıları tercih edilmelidir. Malesef Jamovi Komposite güvenirlik katsayısını hesaplamamaktadır. Alternatif olarak Composite Reliability Calculator websiteleri kullanılabilir. Ek olarak, aşağıdaki formül dikkate alınarak Excel'de hesaplaması yapılabilir.

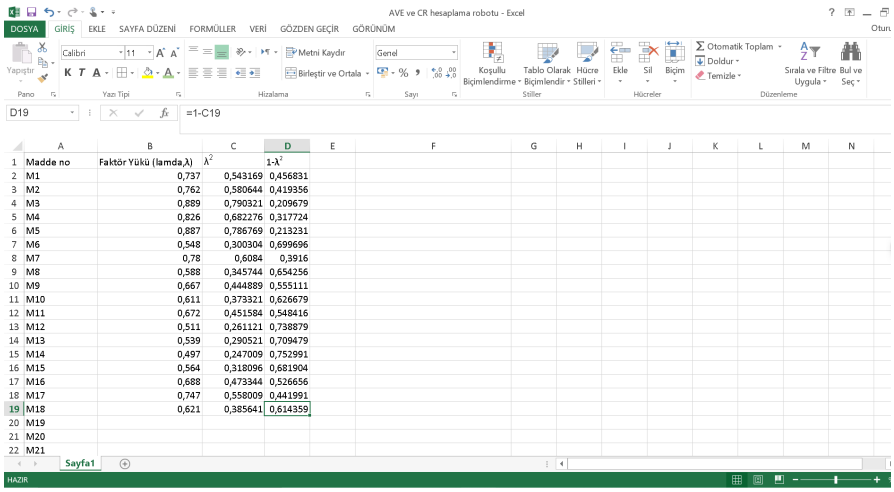
$$CR = \frac{\left(\sum \lambda_i\right)^2}{\left(\sum \lambda_i\right)^2 + \left(\sum \epsilon_i\right)} \qquad \epsilon_i = 1 - \lambda_i^2$$

CR: Composite Reliability

Λ: Faktör yükü

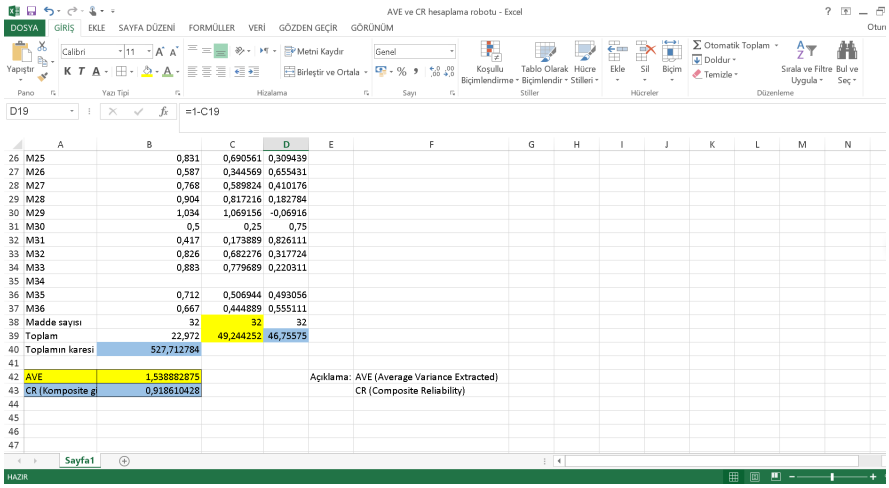
ϵ: Hata terimi

Hata terimi, faktör yükünün karesinin 1'den çıkarılması olarak yazılabileceği için CR hesaplaması kolaylıkla yapılabilir.



Şekil 49. Excel'de Komposit Güvenirlik Hesaplaması

Maddeler ve faktör yükleri şekil 49'daki biçimde girildikten sonra faktör yüklerinin karesi 1'den çıkartılarak 1- λ2 elde edilir. Her madde için bu hesaplamalar yaptıktan sonra diğer aşamaya geçilir.



Şekil 50. Komposite Güvenirlik Hesaplama Aşamaları

Analizde kullanılan madde sayısı, faktör yüklerinin toplamı, faktör yüklerinin karesinin toplamı ve (1- λ2) sütunundaki değerlerin toplamı hesaplanır. Sonrasında faktör yüklerinin toplam değerinin karesi alınır. AVE (Çıkarılan varyansın

ortalaması) için kullanılan değerler sarı ile CR (Komposit Güvenirlik) için kullanılan değerler mavi ile boyanmıştır.

AVE: Toplam(Faktör yüklerinin karesi)/madde sayısı

CR: Toplamın karesi/(Toplamın karesi + Toplam (1-Faktör yükün karesi))

Bu formüller yardımıyla istenen değerler kolaylıkla hesaplanır. Örnekteki ölçeğin komposite güvenirlik katsayısı .919 olarak hesaplanmıştır (Bknz Şekil 50). Komposit güvenirlik, Cronbach alfaya benzer şekilde .70 ve üzerinde bulunması tavsiye edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). CR ve AVE değerlerini hesaplama robotuna aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz.

https://drive.google.com/file/d/117YbOzG6gUNm99lWQw-joOZOGwrRpJ2P/view?usp=sharing

Güvenirlik Analizi Sonuçlarının Raporlanması

Ölçek geliştirme çalışmalarında her alt boyut için ayrı ayrı Cronbach alfa veya McDonald omega katsayısının yanı sıra ölçeğin tamamı için de komposite güvenirlik katsayısı raporlanmalıdır. Tercih edilen güvenirlik katsayısı yöntemlerine ait kabul ölçütleri de kaynaklarıyla birlikte okuyucuya sunulmalıdır.

"*Altı faktörlü ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları McDonald omega yöntemi ile hesaplanmıştır. 6 maddeli birinci alt boyutun güvenirlik katsayısı .939, 5 maddeli ikinci alt boyutun .756, 5 maddeli üçüncü alt boyutun .809, 6 maddeli dördüncü alt boyutun .885, dört maddeli beşinci alt boyutun .799 ve dört maddeli altıncı alt boyutun .902 olarak bulunmuştur. 33 maddelik ölçeğin tamamına ait komposite güvenirlik katsayısı ise .918 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayıları değerlendirildiğinde tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar (>.70) içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Nunally, 1978)*."

Tablo 3. Altı Faktörlü Ölçek Sonuçlarının Güvenirlik Analizleri

	Madde sayısı	Ortalama	Standart Sapma	McDonald Omega
1. Alt boyut	8	31,0	11,5	0,939
2. Alt boyut	5	25,8	7,4	0,756
3. Alt boyut	5	22,5	7,5	0,809
4. Alt boyut	6	23,9	9,0	0,885
5. Alt boyut	4	17,1	6,5	0,799
6. Alt boyut	4	17,1	6,2	0,902
Genel ölçek	32	155	42,6	0,918 (Komposit Güvenirlik)

4. Sonuç

Ölçek geliştirme çalışmaları eğitim araştırmalarında önemli bir yere sahiptir. Geliştirilen ölçeklerin standartlara uygun olması gelecek araştırmaların seyrini değiştirecek niteliktedir. Bu sebepten hem ölçek geliştirme aşamalarının istatistiksel analiz kısımlarını net biçimde ortaya koymak hem de son yıllarda popüler olan ücretsiz Jamovi programının kullanımını göstermek amacıyla bu çalışma hazırlanmıştır. Örnek veri seti üzerinden verinin hazırlanması, madde analizleri, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik katsayıları hesaplanması Jamovi programı yardımıyla okuyucuya sunulmuştur. Bazı eksiklikleri bulunsa da gelişime açık olan bu programın her geçen yıl daha etkili versiyonlarının piyasaya sürüleceği düşünülmektedir

Kaynakça

AERA, APA, & NCME. (1985). *Standards for educational psychological tests*. Washington: American Psychological Association.

Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayınevi.

Astar, M., & Güriş, S. (2015). *SPSS ile istatistik*. Ankara: Der Yayınları.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*(3), 588.

Buja, A., & Eyuboglu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, *27*(4), 509-540.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*(2), 245-276.

Cliff, J. E. (1998). Does one size fit all? Exploring the relationship between attitudes towards growth, gender, and business size. *Journal of business venturing*, *13*(6), 523-542.

Crawford, A. V., Green, S. B., Levy, R., Lo, W. J., Scott, L., Svetina, D., & Thompson, M. S. (2010). Evaluation of parallel analysis methods for determining the number of factors. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(6), 885-901.

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). London: Sage publications.

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, *105*(3), 399-412.

Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, *13*(40), 17-25.

Fiala, W. E., Bjorck, J. P., & Gorsuch, R. (2002). The religious support scale: construction, validation, and cross-validation. *American Journal of Community Psychology*, *30*, 761- 786. https://doi.org/10.1023/A:1020264718397

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.

Gandek, B., Ware J. E., Aaronson N. K., Apolone, G. B., Brazier J. E., et al. (1998). Cross validation of item selection and scoring for the SF-12 health survey in nine countries: results from the iqola project, international quality of life assessment. *Journal of Clinical Epidemiology*, *51*(11), 1171-1180. https://doi.org/10.1016/S0895-4356(98)00109-7

Garrido, L. E., Abad, F. J., & Ponsoda, V. (2011). Performance of Velicer's minimum average partial factor retention method with categorical variables. *Educational and Psychological Measurement*, *71*(3), 551-570.

Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, *7*(2), 191-205.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*(2), 179-185.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.

Jöreskog, K. G., Sörbom, D., Du Toit, S., & Du Toit, M. (1999). LISREL 8: New statistical features. *Chicago: Scientific Software International*, 6-7.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and psychological measurement*, *20*(1), 141-151.

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Baskı). New York: Guilford Press.

Muenchen, R. A. (2019). The Popularity of Data Science Software. http://r4stats.com/articles/popularity/ adresinden erişilmiştir.

Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical Diagnosis Of Mental Disorders*, 97-146.

Nunnally J. C., & I.H. Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, New York.

O'connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, İnstruments, & Computers*, *32*(3), 396-402.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatiksel veri analizi: MINITAB 16-IBM SPSS 21*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Storch, E. A., Murphy, T. K., Bagner, D. M., Johns, N. B., Baumeister, A. L., Goodman, W. K., & Geffken, G. R. (2006). Reliability and validity of the child behavior checklist obsessive-compulsive scale. *Journal of Anxiety Disorders*, *20*(4), 473-485.

Sümer, N. (2000). Yapisal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6),49-74.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, *41*(3), 321-327.

Yang, Y., & Xia, Y. (2015). On the number of factors to retain in exploratory factor analysis for ordered categorical data. *Behavior Research Methods*, *47*(3), 756-772.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Language Educatıon in "Enderun"

Enderun'da Dil Eğitimi

Nermin GENÇ - Arif GENÇ

Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü/PhD Student, Istanbul University, Faculty of Literature, Department of History, ngencnermin@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-8285-8793

Yüksek Lisans, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü/Master Degree, Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, genc.arif94@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3429-0504

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	6 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Genç, N.-Genç, A, (2021), Language Educatıon in "Enderun"/Enderun'da Dil Eğitimi. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1385-1413. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1020094

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Enderun'da Dil Eğitimi

Nermin GENÇ - Arif GENÇ

Öz

Osmanlı Devleti'nde saray teşkilatının önemli kurumlardan birini oluşturan Enderun, saray ve devlet görevlisi yetiştirmesinin yanı sıra padişahın özel hizmetlerini yerine getirmekle vazifeli içoğlanlarının eğitim ve terbiye gördüğü mekanın genel adı idi. Enderun'a genelde devşirme yoluyla içoğlanı alınabildiği gibi padişahın doğrudan yetkisi, saray ve devlet görevlilerinin iltiması, herhangi bir sanat dalındaki yeteneği ile dikkat çeken kişiler de Enderun'a kabul edilebiliyordu. Enderun'da bulunan içoğlanlarına çeşitli hocalar tarafından Türk-İslam kültürü, Türkçe, Arapça, Farsça, Tarih, Edebiyat, Mantık gibi dersler verilirdi. Ayrıca ata binme, kılıç kullanma, güreş, ok atma, tomak, cirit oyunları öğretilirdi. Enderun'a kabul edilen içoğlanlarına sadece fiziki ve zihinsel eğitim verilmezdi, aynı zamanda gençlerin sabırlı, dayanıklı, itaatkâr, alçakgönüllü, güzel ahlaklı olmaları için manevi eğitim de verilirdi. Enderun'da son derece katı bir disiplin çerçevesinde yetişen bu görevliler saray içerisinde terfi ederek yükselebiliyor ya da bir gelir veya görev karşılığı saraydan çıkarılarak yerlerine yeni yetenekli, başarılı gençler alınıyordu.

Bu makalede Osmanlı Devleti'nde saray ve devlet görevlisi yetiştiren önemli kurumlardan biri olan Enderun ve Enderun'da alınan eğitim hakkında bilgiler verilmiştir. Osmanlı Devleti'nde tercüman odalarının kurulma aşamasına kadar olan süreçte Osmanlı Devleti'nin dil eğitimine bakış açısı, dil eğitimi konusunda nasıl bir yaklaşım sergilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Enderun'da bulunan içoğlanlarına dil eğitimi hususunda ne gibi eğitimler verildiği, hangi dillerin öğretildiği, dil eğitiminin Enderun içindeki yeri ve öneminden bahsedilmiştir. Enderun'daki eğitim uygulamaları göz önünde bulundurularak dil eğitimine dair çıkarımlarda bulunulmuş ve bu çıkarımlar modern dünyada ortaya çıkan yabancı dil eğitim teknikleri ile desteklenmiştir. Bu makalenin yazılma amacı kaynakların verdiği bilgiler doğrultusunda Enderun'da dil eğitimi konusunu aydınlatmaya çalışmaktır. Mevcut kaynaklardan yola çıkarak Enderun'da dil eğitimi üzerine bir çıkarım yapılmaya çalışılmış ve hedeflenen çıkarımlar temel alınarak yabancı dil eğitim teknikleriyle Enderun'daki dil eğitimi uygulamaları arasında bir mukayese yapılmıştır.

Anahtar Kelime: Enderun, Dil Eğitimi, Yabancı Dil, Arapça, Farsça, Osmanlı Devleti, Saray Okulu.

Language Educatıon in "Enderun"

Abstract

As well as raising the goverment and palace officials, Enderun, which constitutes one of the important institutions of palace organisations in Ottoman Empire, was the general name of the place where the pageboys, who were responsible for fulfilling

the private services of the Sultan, were educated and trained. In addition to the devshirmeh method for the admission of the pageboys in Enderun, the ones who drew attention with their talents in any branches of art were also admitted to Enderun by the direct authority of the Sultan and favour of the palace and government officials. The pageboys in Enderun were taught some lessons such as Turkish-Islamic Culture, Turkish, Arabic, Persian, History, Literature, Logic by various instructors. Horse-riding, swordplay, wrestling, shooting arrows, wooden ball and javelin throw were also taught there. The pageboys, who were admitted to Enderun, were not only educated physically and mentally, but also a moral education was given for the youth to be patient, strong, obedient, modest and well-behaved. Those officials that were raised within the framework of an extremely strict discipline could advance by being promoted or could be replaced with succesful and talented youth by being expelled from the palace in return for an income or service.

This article gives information about Enderun, one of the important institutions that trained officials for the palace and government in the Ottoman Empire, and information about the education received in Enderun. The Ottoman Empire's perspective on language education and how it approached language education in the period leading up to the establishment of interpreter rooms in the Ottoman Empire, were tried to be revealed. The methods used in teaching languages to pageboy in Enderun, the languages taught, the place and importance of language education in Enderun are mentioned. Considering the educational practices in Enderun, inferences about language education were made, and these inferences were supported by foreign language education techniques that emerged in the modern world. The aim of this study is to attempt to clarify the issue of language education in Enderun in accordance with the information obtained through the resources. On the basis of the existing resources, it has been attempted to make an inference about the language education in Enderun and by considering the targeted inferences a comparison has been made between the foreign language education techniques and the language education implementations in Enderun.

Keywords: Enderun; Language Education, Foreign Language, Arabic, Persian, Ottoman Empire, Palace School.

Introduction

In order to better understand the language education in Enderun, which is the main subject of this study, firstly, it will be explained how and in what way people were admitted to Enderun, an institution that we can call the palace school in the Ottoman Empire, and then the education and training that are given to the people who were admitted to Enderun will be mentioned. After an overview of the languages spoken and taught in Enderun, the content of language education and its place and importance within the curriculum will be mentioned in the following sections.

Although there are studies on the foreign language issue in the Ottoman Empire, we can say that there is no independent study on language education in

Enderun. The studies carried out are mostly on evaluation and comparison on general education in Enderun. One of the aims of this study is to try to enlighten the subject of language education in Enderun in line with the sources. The lack of adequate information on this subject in the current literature has led us to the main sources. However, since archival sources do not clearly state how language education is given, an inference on language education will be tried in Enderun based on the sources. Based on the targeted inferences, a comparison will be made between foreign language education techniques and language education practices in Enderun.

Admission to Enderun

In the Ottoman Empire, there was an organization called the devshirmeh system. It is said that the devshirmeh method started in the time of Çelebi Mehmed but was enacted during the reign of Murad II (Özcan, 1994). Generally, suitable ones from fourteen to eighteen-year-old Christian children were collected and recorded in a notebook called the "description notebook". After these devshirmeh individuals were taken to Istanbul, they were controlled by the janissary agha here in Ağakapısı and recorded in the description book, then circumcised and given Turkish-Muslim names. The janissary agha or the palace agha chose those devshirmeh who would be reserved for the palace. They were first trained in Edirne, Galata, or İbrahim Pasha palaces; the talented ones were sent to the Topkapı Palace, and the others to the Kapıkulu cavalry divisions. The robust ones were given to the Bostancı quarry. The crew of devshirmeh, whose roll call was completed in Ağakapısı, was given to Turkish villagers in Anatolia and Rumelia for a small fee. With this application called “Giving to the Turk”, the devshirmeh children both engaged in agriculture and contributed to the production and learned Turkish-Islamic traditions and customs and Turkish. The devshirmeh boys, who were brought to Istanbul after the decision of the janissary agha and the decision taken in the Imperial Council, were registered in the Novice Quarry after the description books were checked and took the name as novice boy (İnalcık, 2014; Özcan, 1994; Uzunçarşılı, 1988).

The devshirmeh children were of various races. These included Bulgarian, Hungarian, Ardeal, Polish, Bohemian, German, Italian, Spanish, Albanian, Slavic, Greek, Russian, Circassian, and a small number of French (*According to the Reports of the Venetian Ambassadors, Kanuni and Prince Mustafa).* The most distinguished devshirmeh children were admitted to Enderun. One of the purposes of taking devshirmeh children to Enderun was to prevent the formation of an aristocratic

class. According to İlber Ortaylı, "The Ottoman palace created its own aristocracy from the youth of distant villages.” (Ortaylı, 2008, p. 204-205).

The devshirmeh children allocated for the palace were first sent to the palaces of Edirne, Galata, and İbrahim Pasha, where they had basic training, and the young people who excelled with their talents and intelligence in these palaces were entitled to move to Enderun in Topkapi Palace (Provincial Treasurer Sarı Mehmed Pasha, 1995; İpşirli, 1995). The pageboy admitted to Enderun were also called palace novice boys or celeb (the devshirmeh who started the first job in the Istanbul Palace) (Sertoğlu, 1986). Enderun consisted of seven rooms: the big room, the small room, the falconer, the expedition, the cellar, the treasury, and the privy chamber. The pageboys from the preparatory palaces were usually taken to the large room and small room. After training they were sent to other rooms according to their abilities. In the beginning, there was a transition system between the rooms according to the order of seniority (ocak system), but this was abandoned later.

Except for devshirmeh children, students could be admitted to the Enderun school with the patronage of statesmen, the will of the sultan, and the taking hostage of the children of noble families. (Diker, 2019; Akkaya ve Özkan, 2020).

Education in Enderun

The physical and mental development of the pageboys in Enderun was of importance. They were given various trainings within the framework of a strict discipline in order to ensure their development in every way.

Courses such as Turkish-Islamic culture, Turkish, Arabic, Persian, History, Literature, and Logic were given by various teachers to the pageboys in Enderun. In addition to horse riding, using swords, wrestling, shooting arrows, hammering, javelin games, etc., training was given on fine arts such as miniature, calligraphy, muralist, bookbinding, carving, professions such as medicine, architecture, barbering, carpentry, blacksmithing, and jewellery (Baykal, 1953; Saydam, 2015).

There was not only physical and mental education in Enderun but also spiritual education for young people to learn to be patient, resilient, obedient, humble and of good moral character. Praying, reading the Qur'an, and learning religious decency was at the forefront in Enderun. If the pageboys in Enderun lied, stole, or misbehaved, they would be punished with penalties such as bastinado, not giving food, and deprivation of sleep, but bastinado would not be more than once a day. Those with serious crimes were expelled from Enderun (Baykal, 1953; Lybyer,

2000; Saydam, 2015). In this respect, Enderun education was carried out within the framework of an extremely strict discipline. It is highly probable that the young people in Enderun follow this strict discipline in order to have a chance to come to important positions and even to government positions in the future, as the fact that Enderun preserved its functionality for many years shows this.

In Enderun, the pageboys in each room tried not to waste even a minute of their day within the framework of the education and upbringing they received. Pageboys from Enderun used to get up two hours before the morning prayer, get dressed, and perform ablution, and then they would sit and recite the Qur'an until the morning prayer. After the morning prayer, when the sun rose, each of them would take Quran lessons from their caliphs. An hour before the evening prayer, ball, wooden ball, and castle games were played in the Enderun square. When the time was up, the head of the guard or the guard of the ward would clap their hands to remind them that the game was over and let the gilmans inside and they would not be allowed to go out again. Gilmans performed ablution and waited ready for prayer, meanwhile, those who had a good voice would recite the Qur'an. When it was time for prayer, they would go to the Ağalar mosque and perform their prayers, and when they returned, they would study their lessons until the night prayer. After the isha prayer, they would sit and communicate for an hour or two. When it was time to go to bed, the sentry of all the wards would make the sound “tissss”, and all the novices would go to bed (Enderunlu Abdüllatîf, 2013).

All pageboys were warned by the Lalas about all matters contrary to the courtly manners such as: Not to act against the morals when the sultan goes to the Friday greetings and feast processions, not to engage in disgusting acts in public such as burping, stretching, blowing, yawning, scratching, excessive sneezing, continual sneezing and coughing, not to disturb the community when eating fragrant food such as pastrami and garlic, not cutting nails in a community, not reaching out to the food before the elders at the table, not looking at other people's food, not to hit their hands on the table to clean, not spilling the breadcrumbs, washing hands and face thoroughly before eating, change their underwear frequently, not wearing dirty and wrinkled clothes, not to walk arrogantly, not to wear dresses in feminine colours, not laughing out loud, trimming fingernails and toenails in a secluded place once a week on Thursday or Friday, shaving twice a week, changing ablution and repast towels at most every two days, wash and keep personal wipes clean every day, not smoke opium. In addition, if the Gilmans from Enderun went on leave, these admonitions were reminded again, and they were warned not to stare at

someone else's property and not to misbehave that would spoil the glory of Enderun. So much so that when an Enderunian went on his trail and mingled with the people, the public could understand that he was an Enderunian from his attitudes, actions and upbringing. (Baykal, 1953; Enderunlu Abdüllatîf, 2013; Oral, 2000; Tayyâr-zâde Atâ, 2010).

In his work, Ali Ufki Bey states that the pageboys could play freely during the feasts and festivities due to the conquest, sing songs, play intelligence games such as chess, horseback gammon, leapfrog, and stack, that gambling was never allowed, but they could play games for fun, they could drink coffee and all kinds of sherbet in entertainment, but drinking wine and tobacco was prohibited by the sultan's edict, and those who violated this prohibition were punished with death (Ali Ufkî, 2013). In Enderun Imperial, one of the biggest mistakes made by the Gilmans was laziness and not learning an art. Other faults included theft, disrespect, sexual relations, etc. (Koçu, 1972).

The education in Enderun covered a period of approximately 12-14 years. In this institution, Islamic sciences, physical education, martial arts, state protocol, vocational education were taught systematically and strictly (Miller, 1941). According to Miller, the training given to the pageboys of Enderun was parallel to the training given to the samurai by Japanese warriors. Again, according to Miller, one of the reasons why the Enderun school started to weaken is the participation of its pageboys in political intrigues (Miller, 1941).

Language Education in Enderun

Turkish, Persian, and Arabic languages were dominant in the Ottoman Empire until the end of the 18th century. Apart from Turkish; Arabic and Persian languages were taught in palaces and madrasahs. English and other languages began to be learned from the end of the 18th century (Bartu, 2002-2003; Boyacıoğlu, 2015a; Küçükoğlu, 2013; Oktay, 2015; Peaci ve Tosuncuoğlu, 2018; Solak, 2015). Among the reasons for learning foreign languages are the desire to follow the developments in the west, distrust of non-Muslim translators, political and commercial relations, and westernization efforts. One of the indicators of westernization is the beginning of teaching French and other languages (Oğuz, 2010; Özkan, 2017; Boyacıoğlu, 2015b; Y.EE. 143/11). The cultural and economic dimensions should not be overlooked in this.

The need to learn foreign languages of the Ottoman Empire, which had a large territory, should be because it started to lose its superiority against the West, and the desire to follow the developments in the West emerged. In the early days, the translation works required for the state protocol were met by the local people, the Greeks from Fener, with the establishment of the Sublime Porte Translation Room (Balcı, 2013) in 1821, young people who received foreign language education were trained. However, this was insufficient, over time, and it was decided to open the Language School in 1866. (Özkan, 2010; Özkan, 2017). In this way, the state aimed to train reliable translators within its own body in a way that would not allow betrayal.

Galata Palace School, one of Enderun's preparatory schools, continued to teach by improving its functionality throughout history. In 1868, French lessons were started as a modern school under the name Galatasaray Sultanisi, English, Arabic, Greek, Italian, German and Latin lessons were added as elective courses (İpşirli, 1996; Özkan, 2010).

Since the Enderun school was initially composed of devshirmeh-origin students, first Turkish, then Arabic, and Persian lessons were given to the students there. The pageboys raised in the palace learned these languages. In Enderun; Turkish, Arabic, Qur'an, and religion courses were among the courses that were given in the first stage and could be considered obligatory. Later, courses such as Persian, Persian Literature, Arabic language, and grammar, fiqh and paraphrasing were taught in the upper classes. (Akkutay, 1984).

Teachers would come to Enderun on Tuesdays and the pageboys were taught Bukhari-i Sharif firstly, then Arabic lessons, books on doctrines, and fiqh. On Sundays, the master of reissülkurra (a person who reads the Qur'an according to its method and tajweed) would come and teach recitation lessons to the pageboys, and they would practice thuluth calligraphy with the teachers who came on Saturdays and Thursdays (Tayyâr-zâde Atâ, 2010). Gilmans from Enderun read books such as the Qur'an al-Karim, ilmihal (a concise manual of Islamic faith, worship and ethics), tajweed, Birgivî, Halebî, Kudûrî and learned religious issues, took science lessons and learned art. The valiant and brave ones would train with arrows, rifles, javelins, spears and including music as well (Tayyâr-zâde Atâ, 2010).

Giovan Antonio Menavino from Genoa, who was captured by Turkish pirates and sold to the Ottoman palace in 1501, studied in Enderun. In his work, which includes his observations of those periods, he cites the following about the lessons

given in the palace school in the 16th century: *“Eighty or one hundred of the young people who came to the palace, brought before the Great Turk, are placed in a house called a new room so that they can learn to speak Turkish. After the young people stay here for five or six days, they are taught the alphabet. There are four teachers in this school. One of them teaches recitation to those who do not know anything in the first year. The other teacher gives lessons in Arabic Quran reading and explains the Quranic suras to the students. The third teacher teaches other Persian books after the Qur'an and teaches the students a little writing, although they do not seem very willing to write. The fourth teacher gives lectures on books written in Arabic, colloquial and literary languages.”* (Menavino, 2011, s. 80-81).

A story narrated by Evliya Çelebi gives information about education in Enderun. Evliya Çelebi, with his intelligence and wit, was a person who won the favour of Murad IV, participating in the chat assemblies of the sultan. However, when his teacher, Evliya Mehmed, wished that his student was left behind in the lessons and that he would take him into the service of the sultan after completing his education, Murad IV became furious and used the following expressions: *“Master, is this our great lodge, laziness, tavern and bandit? Master, is this our lodge, sloth's house, tavern and bandit's house? Here, about three thousand selected young people are busy with science day and night. And even the officials, the clerks, and their families and even your family listen here twice a week. A cheerful child who is not pushy and acts like an adult. Let's have a son too, and his father is also our father, Koca Kuyumcubaşı, and he'll always come and see his son when we meet”.* Upon these words of the sultan, Evliya Çelebi’s teacher then said that he should bring his books from home. The sultan wrote a calligraphy and ordered Evliya Çelebi’s books to be brought. Evliya Çelebi stated in his travel book that he went to the sultan when he wanted and entertained him and still continued his education, he read Ashere three times a week, studied Persian, Arabic, and calligraphy (Evliya Çelebi, 1996, s. 102-103).

Some of the works taught in the trainings given in Enderun were as follows: Nasara, Bina, Maksud, İzzi, Merrah, Avamil, Misbah, Ecurrumiyye, Cami (Mosque), Şurûtü’s-salât, Mukaddime, Kuduri, Sadr-ü Şeria, Mouhekah, Hidaye, Durer and Gurer, Dânisten, Şahidi, Pend-i Attar, Bostan, Gülistan, Nafir, Mülemma, Kırk Vezir (Forty Queens), Hümayûnname, Kelile and Dimne, Elif Leyal, Seyyit Battal, Kahramanname (Ali Ufkî, 2013). When we look at these works, we see that Enderun teaches works on many subjects such as basic Arabic, grammar, fiqh, hadith, poetry, and story.

In the archive sources, the records that Arabic and Persian lessons were given in the Enderun school are as follows:

The books taught in Enderun in 1875-76 were as follows: They used to study Qur'an-i Kerim, catechism, Tajweed, Birgivî, Halebî, Kudurî treatises, Arabic, Persian lessons, calligraphy lessons (Enderunlu Abdüllatîf, 2013).

According to an archival source dated 20 Ra 1293/April 15, 1876, Arabic language lessons, Persian lessons were given in the second year, Arabic and Persian lessons were given in the third year, and Arabic, Persian, and construction lessons were given in the fourth year in the Enderun school (TSMA, D. 4783/1).

Between 1870 and 1877, while the salary of Arabic teachers was 1,250 pennies, the amount of salary given to Persian teachers was 208.5 penny (TSMA, D. 382/1; TSMA, D. 360/1; TSMA, D. 364/1; TSMA, D. 365/1; TSMA, D. 369/1; TSMA, D. 370/1; TSMA, D. 366/1; TSMA, D. 393/2; TSMA, D. 393/3; TSMA, D. 393/8; TSMA, D. 393/11; TSMA, D. 283/1; TSMA, D. 438/1). In addition, according to an expense book belonging to the year 1870, a 250 grant was given to the assistant of the Arabic teacher. (TSMA, D. 382/1).

According to a document dated October 26, 1879, proceedings were initiated to impose the necessary punishment on Persian Teacher Hürrem Efendi, who had spoken inappropriate words to Rıza Bey, the head of the Enderun Imperial School. (TSMA, E. 630/21).

In a document from 1896, we see that a teacher named Hamdi Bey was appointed to the Ottoman language, and we can say that the Ottoman language was among the training given in Enderun. (TSMA, E. 604/32).

After the Second Constitutional Monarchy proclamation, regulations were made about the position called tensikat (restructuring) and about the officials working in these position, and many civil servants were dismissed from their jobs and either retired or transferred to another duty. One of them is Hasan Fehmi Efendi, who taught Arabic at Enderun school for 10 years. According to the document in 1913, Hasan Fehmi Efendi was jobless by the abolition of Enderun school and offered compensation according to the reformation law. But according to the reformation law, it was stated that there was no need to give compensation to people working elsewhere (ŞD, 465/52). According to a document from 1912, it was decided to provide compensation to Hasan Fehmi, the lecturer of the Hagia Sophia

mosque (BEO, 3992/299380; BEO, 4329/324647. See also ŞD, 465/52; ŞD, 3089/33; ŞD, 3076/61).

In a document from 1872, the request of Hüseyin Efendi from Dagestani, who wanted to be appointed as a Persian teacher in the Enderun School, was not accepted because the Persian teaching position was full (MF. MKT, 6/83).

After the death of Persian teacher Ahmed Hürrem Efendi in 1902, his assistant/lieutenant Faik Efendi was appointed as a teacher. (TSMA, E. 1098/79).

As can be understood from a document from 1908, Rasim Efendi, a member of the private rooms, also taught Arabic (MB.İ. 142/64).

Table 1: Enderun school teachers and disciples (students) of 2 October 1327/15 October 1911 (TSMA, E. 1112/30)

Masters of Teachers	*Primary School Students*	*First year Students*	*Second year*	*Third year*	*Fourth year*
Arabic teacher Hasan Efendi	Ahmed Raşid Efendi	Sadeddin Efendi	Mehmed Reşad Efendi	Nusret Efendi	Asaf Efendi
Rika (short letters) teacher Sami Efendi	Ahmed Hamdi Efendi	Hüseyin Efendi	Cemal Efendi	Refik Efendi	Yusuf Efendi
Arithmetic teacher Abdüllatif Efendi	Feridun Efendi	Kazım Efendi	Abdüllatif Efendi	Vehbi Efendi	Şerafeddin Efendi
Persian teacher Hürrem	Ali Haydar Efendi	Mustafa Efendi	Şükrü Efendi	Kazım Efendi	Hasan Nebi Efendi

Efendi					
Arabic teacher Rasim Efendi	Yunus Efendi	Cemaleddin Efendi	Hüseyin Efendi	Seyfeddin Efendi	Salih Efendi
Painting and French teacher Hamdi Efendi	İsmail Efendi	Hayreddin Efendi	Said Efendi	İzzet Efendi	
Thuluth calligraphy teacher Rakım Efendi	Nihad Efendi	Akil Efendi		Bahaeddin Efendi	
Religious sciences teacher Aziz Efendi	Mehmed Ali Efendi	Ragıb Efendi			
Ottoman rules teacher Mahmud Efendi	Mehmed Efendi	Hafız Said Efendi			
Dictation teacher Şemsi Efendi	Ali Rıza Efendi	İbrahim Efendi			
Arabic teacher Emin Efendi	Ahmed Kemal Efendi	Ömer Latif Efendi			

Primary teacher Galib Efendi	Fehmi Efendi	Şehabeddin Efendi			
Primary teacher Muhtar Efendi	Hasan Efendi	Ali Rıza Efendi			
	Sadık Efendi	Refik Efendi			
	Mehmed Efendi	Cemaleddin Efendi			
	Ali Efendi	Hasan Şevki Efendi			
	Ali Rıza Efendi				
	Hüsni Efendi				
	Ali Efendi				
	Hasan Tahsin Efendi				
	İsmail Efendi				

Table 2: The curriculum of 1909 in Enderun School, which was converted into a secondary school after 1850 (Ergin, 1977)

Year	*Lessons*
Primary first year	A thirtieth part of the Koran, Prayer Education, Math, Thuluth calligraphy
Primary second year	Koran, catechism, Reading, Math, Dictation, Thuluth calligraphy
Primary third year	Koran, catechism, tajweed, Reading, Math, Dictation, Thuluth calligraphy
Secondary first year	Religious sciences, Arabic, Persian, Ottoman language, Math, Dictation, Thuluth calligraphy, short letters, Painting
Secondary second year	Religious sciences, Arabic, Persian, Ottoman language, Math, Geography, Dictation, Thuluth calligraphy, short letters, Painting
Secondary third year	Religious sciences, Morality, Arabic, Persian, Ottoman language, Math, Geography, Dictation, Thuluth calligraphy, short letters, Painting
Secondary fourth year	Religious sciences, Morality, Arabic, Persian, Ottoman language, Math, Geography, Geometry, Dictation, Thuluth calligraphy, short letters, Painting

Various arrangements were made in the Enderun school, and a petition was written on this subject. (TSMA, E. 628/53). Various issues and solutions within the Enderun school are presented with the title "A Letter on the Arrangements in the Enderun School", which does not contain a date. For example, there are regulations such as the fact that all the courses taught in Enderun school (Arabic, Persian, geography, etc.) are shown in one room in turns, but most of the students are left out

due to a large number of students, the necessity of assigning four more classrooms and a break room for the teacher, Enderun school students cannot learn the lessons sufficiently because they do not attend each lesson in the same order, Students should not leave the class unless they have an essential reason, and students who want to get permission to go are allowed to come to the lesson the next morning, students not coming to class on time after a leave, students to complete the courses shown in the course schedule and to improve the students, meeting of school officers and ward officers for one hour a week, on Thursday, recording the people to be included in the school in the book and not accepting students outside the appointment period.

How was the daily spoken language of the Enderunites? Again, we can deduce this from existing sources. The daily spoken language of the Ottoman Empire was Turkish. The people of Enderun spoke Turkish among themselves, but since there was a strict discipline in Enderun, we can say that their pageboys may have communicated with each other in sign language. Speaking with a low voice was so important in the Ottoman court that hardly anyone did not learn about it. Since speaking loudly in the sultan’s presence was considered disrespectful, those who were with the sultan would definitely learn this language (Ricaut, 2012). Indeed, in other sources, there is information about the sign language communication between the pageboys (Ralamb, 2008). We can say that within the framework of the rules and discipline in the Enderun organization, the prohibition of speaking loudly in the palace may have forced the officials in the palace to learn sign language.

Content and Curriculum Scope of Language Education in Enderun

Throughout history, states have carried out various educational activities related to language education in their education policies. Considering the political, diplomatic, and cultural objectives of the Ottoman Empire, especially since the beginning of the 19th century, it has shown great sensitivity and care in foreign language education. In this context, it is possible to state that the curriculum and educational programs followed in Enderun are a system that also includes language education practices. In the table given below, we can see the lesson hours and information allocated to Turkish, Arabic, and Persian lessons in the education curriculum in Enderun.

Table 3: 7 November 1875-1876 September Education Years at Enderun School Imperial and Course Hours Allotted to Language Education (TSMA, D. 4783/1)

Class	Lesson	Weekly (hour)	Yearly (hour)	Student Number
Preparatory	Koran	5	180	38
	Religious Science	3	108	
	Booklet Turkey	2	72	
	Thuluth Education	1	36	
First Year	Religious Science	5	180	51
	Turkey Rules	5	180	
	Thuluth calligraphy	1	36	
Second Year	Arabic grammar	3	108	23
	Persian	2	72	
	History of the Prophets	2	72	
	Math	1	36	
	Geography	1	36	
	Painting	1	36	
	Thuluth calligraphy	1	36	
	Short letters	1	36	

Third Year	Arabic	3	108	24
	Persian	2	72	
	Ottoman History	2	72	
	Math	1	36	
	Geography	1	36	
	Painting	1	36	
	Thuluth calligraphy	1	36	
	Short letters	1	36	
Fourth Year	Arabic	3	108	17
	Persian	2	72	
	History	2	72	
	Math	1	36	
	Geography	1	36	
	Painting	1	36	
	Dictation	1	36	
	Thuluth calligraphy	1	36	
	Short letters	1	36	
Fifth Year	Turkish literature	3	108	7
	Persian	2	72	
	History	2	72	
	Building	1	36	

	Math	1	36	
	Geometry	1	36	
	Painting	1	36	
	Thuluth calligraphy	1	36	
	Short letters	1	36	

Considering the information given above, we see that Turkish education is at the forefront in the first year and language education starts with Turkish. In the other education years, the courses continued in Arabic and Persian were included in the curriculum with the aim of certain educational gains. In addition, we see that the acquisition of Arabic and Persian languages, with Turkish being the primary language, is in a certain order. Accordingly, language education in Enderun was carried out in a systematic and planned way for certain purposes.

With Turkish being the center, Arabic and Persian education, reveal the importance that the Ottoman Empire gave to language education. Every student in Enderun was required to have full proficiency in reading, writing, speaking, and understanding Turkish properly. For this reason, the priority and emphasis in language education were on Turkish (Miller, 1931). Different types of books were preferred and taught as a source in Turkish education. A genre called “Mulamma” was taught, which included collections of short stories, narrative texts, and a mixture of Arabic and Persian words (Miller, 1941). The full comprehension and competent use of Turkish was of great importance for the ulema and the ruling class. For this reason, it was necessary to teach and learn Turkish first in the curriculum of the palace school.

After the successful completion of Turkish education, students continued their language education in Arabic and Persian. As a matter of fact, we can understand the reason why these languages are taught after Turkish from the books "Arabian Nights"(Tales of One Thousand and One Nights), "The Seyyid Battal" (Seyyid Battal Gazi), "The History of Forty Vizirs" (Forty Viziers Stories) and "The Story of Khalilah wa-Dimna" (Kelile and Dimne), which are translated from Hindi into Arabic (Miller, 1941).

The fact that the Quran language was Arabic, and religious sciences consisted of technical and terminological words in Arabic words necessitated the teaching of Arabic. Arabic's place in the curriculum was important to understand the Qur'an better, to implement the sharia legal system, and to maintain hadith and fiqh sciences successfully. Students were taught the Arabic alphabet for a year, and grammar and syntax rules were memorized. In order to teach the grammar and technical structure of Arabic, books such as Kitab el-Bina, Kitab el-Maksûd, Kitab el-İzzi were used. The books that contain syntax and information, on the other hand, the el-Misbah by the el-Mutarrizi, the work of Ibn Âcrrûm called al-Âcurrûmiyye, the work of the İbn Habib called el-Kâfiye were taught to the students (Miller, 1941). It is possible to say that there is a cautious approach to Arabic education in Enderun since the teaching of the Arabic language and the learning outcome are entirely related to the expertise in reading the Qur'an and paraphrasing. As a matter of fact, with the students' acquisition of this language, they were meticulously trained in interpreting the Qur'an and the interpretation and explanation of the hadiths. The acquisition of Arabic was important not only from the theological point of view but also in terms of the careful implementation of the Islamic legal system, the Sharia law system, in state affairs. In other words, a good command of Arabic was one of the important goals of language education in Enderun for the successful application of Islamic law.

In the palace school, with the acquisition of Arabic in line with the determined educational purposes, the students were obliged to learn the Persian language, which is still in use today. One of the main reasons for teaching Persian in Enderun was that it had cultural and literary purposes rather than political or diplomatic purposes. Students who gained proficiency in Turkish and Arabic were expected to master Persian, which is one of the important elements of Eastern culture, and important literary works written in this language. In addition, it was said that the Persian language improved and enriched the speaking skills and speaking style in harmony with Turkish in terms of word pronunciation. There is no reference to a textbook or reference book on how Persian grammar rules are taught. Only a dictionary written by Sadî was applied, and the Book of Advice Pendnâme, written by Ferididdin Attar, Bostan and Gulistan by Sadi Shirazi, Ibn-i Sinâ's Dânishnâme-i Alâî books were read. Persian education in the palace school was to improve the cultural and intellectual level by making the students better equipped with literature and making interpretations of the works that emerged. Especially Mehmed II's perspective on art, literature, and philosophy, and his practices at every opportunity,

which showed that the concepts of language and culture were at the forefront, revealed the importance of Persian at this point (Miller, 1941). In conclusion, we can say that the Persian language in Enderun is in a position to include cultural and intellectual concerns.

A Technical Study on Language Education in Enderun

In the previous section, we talked about language education in Enderun and the information about both the aims and scope of the languages taught in the curriculum. In this section, we will make inferences about how the language education and lessons in the palace school are carried out, which methods and techniques are used, and how the activities are applied for the lesson. Because the information about the subjects mentioned is limited to primary sources and the references about language education practices are not sufficient, it is aimed to make comments on how language education is carried out in Enderun, which methods are used, and teacher-student interaction based on the information available in the sources.

It is possible to say that a behavioural education model is adopted in Enderun considering the educational practices and the methods used in the course. The behavioural education model, first put forward by Watson in 1913, centers on the relationship between the individual and the environment (Overskeid, 2008). Since the behavioural education model includes components such as stimulus-response, punishment and reward systems, we can say that it is also used in language education methods followed in Enderun (Skinner, 1963). As a matter of fact, since discipline was one of the basic principles of education in Enderun, even the slightest misconduct by the students was punished by various methods (İpşirli, 2021). Behaviours that violated disciplinary rules, as well as punishments for failure in assigned duties were often and severely enforced. Besides the punishment system, the reward system was also a part of the education system in Enderun. Scholarships, pocket money, and gifts were also given in order to ensure merit and make student success permanent (Miller, 1941). We can say that the main purpose of applying this system is to make some desired behaviours permanent in students and to make it a habit to follow the rules and success. In other words, students in Enderun were not expected to form an autonomous profile, and it was accepted to be trained under the control of professors and trainers. It is also possible to explain this situation by examining the way the lessons are taught and the relationship between the teacher and the student.

Although the coursework in Palace School is not clearly and specifically stated in the sources, it would be correct to say that as a result of the current discipline understanding and rules in Enderun, the instructor is in an authoritarian structure and the students are in a passive position if they are not asked questions. In Enderun, in the lessons including language education, instructions were given by the trainer staff, which had a hierarchical order such as professors and tutors, and Turkish, Arabic and Persian lessons were taught in daily and weekly programs (Miller, 1931). Since Turkish education was a priority and a central meaning was given to this language, lessons were generally taught in Turkish. At least three books were chosen for each course, and courses were held at the beginner (limiting), intermediate (saving), and advanced (scrutiny) levels, and the students were taught accordingly (İpşirli, 2021). Hence, we can say that education is done according to the level in terms of language education, and we can show that their linguistic development is maintained in line with the level of the students.

We have previously emphasized that lessons in Enderun are mainly educational processes that take place under the authority and control of the trainer. It is possible to attribute the reason for this to the strict disciplinary rules in Enderun and the social and cultural requirements of the period. Students are strictly prohibited from making noise during class time, and it is undesirable to speak out loud, to speak without permission, to pay tribute to those who are older and well-known, and to show the same respect and style towards their friends would be reminded as an absolute disciplinary rule (Kılıç, 2011). As a result, considering that the entire education system and rules in the palace school are likely to be reflected naturally in the process of the courses, we can say that there is a classical understanding of education based on memorization and especially ignoring the learning patterns of the students under the supervision of the instructors, rather than an effective form of learning during the language education of the students. Especially in language education, considering that the practical use of the target language and the elements requiring interaction contribute positively to language education, how effective and useful the language courses in Enderun are is a separate topic of discussion. When we look at the language teaching methods and approaches in the modern world, the language education practices in Enderun, which we mentioned by making a certain induction, can offer us a comparison opportunity and enable us to make a more technical inference about the language education in the palace school.

Although the techniques and methods used for language education in Enderun were definitely not named at that time, it is possible to reconcile or establish a link with the language learning principles and techniques that are put forward today or the approaches to foreign language teaching. In order to make a technical inference and to better explain the language education in Enderun, it would be useful to briefly review some of the language teaching principles and methods introduced in the modern world. Language teaching techniques and methods differed according to the period and understanding and affected the language teaching practices that followed. If we rank according to the frequency of use and preference of the methods accepted by the Department of Modern Languages of the Council of Europe, we can list a few of the most important ones as follows: (Memiş and Erdem, 2013).

- Grammar-Translation Method
- Direct Method
- Audio-Lingual Method
- Communicative Method

These methods, which are one of the first examples of foreign language education and teaching techniques, have an important place in foreign language teaching, and have been widely included in education programs in different periods. There are different methods besides the listed methods (for example: cognitive method, natural method, silent way, desuggestopedia, community language learning, total physical response, eclectic method, task-based method, content-based method) but we can say that the listed methods are superior to the others in terms of effectiveness. An overview of the characteristics of these methods will be helpful in order to make an inference about the method of foreign language education in Enderun.

Grammar-Translation Method: This method, based on teaching Latin in the west and Arabic in the east, is thought to date back to the middle ages. Karl Plötz has helped this method to take its final form by further codifying and improving it. Grammar-Translation Method, which takes its name from the method itself, has a principle that focuses on translation from the second language taught into the first language, and created a reform in the discipline of language education, especially in the twentieth century (Brown, 1980). This method, which includes language teaching in the mother tongue, teaching the words in a list, teaching classical texts without any activity, techniques with a high level of grammar analysis and low emphasis on pronunciation, is an approach that does not allow students to

communicate and use the language, but stay passive. Since it is based on reading and writing skills, it does not allow the student to be productive by using the target language such as listening and speaking. Since it includes a lesson with a completely teacher-based understanding, students are not observed to be active. Only the instructions given about the target language are fulfilled in the listener position (Liu ve Shi, 2007). The use of the taught language is limited due to the predominance of translation from the mother tongue to the target language. Grammar-Translation Method, which is seen as a completely negative and primitive method today, has been used for centuries and is still preferred by most language trainers. It is possible to list the reasons for its preference as the ease of application, the compatibility of language teaching techniques with some education systems, and the fact that it takes less time and displays an economical image.

Direct Method: Direct Method, which was developed as a method against Grammar-Translation Method, is a language teaching method that is applied directly by using the target language without the need for a mother tongue (Memiş ve Erdem, 2013). Pioneering steps were taken in the use of techniques related to listening, reading, writing and speaking skills, which are the four basic skills in language education. Compared to the Grammar-Translation Method, it includes techniques that consider the needs of students and can provide them with a little more freedom. For example, the use of visual tools, the student's discovery of the grammatical rule with the inductive method without translating into the mother tongue, and the student's obtaining a more autonomous position constitute the structure of the Direct Method. It cannot be said that there is a student-centred teaching approach since question-answer, direct expression, and future directions are frequently used and must be applied by the instructor (Liu ve Shi, 2007).

Audio-Lingual Method: Based on the behavioural model that we have previously emphasized in a psychological sense, this method aims to teach the target language, from the smallest unit of syllables to words, from words to phrases and the formation of sentences, in a certain order, through repetitions and gaining habits. It focuses on speaking skills, which are skills that show the use and production of language. Special techniques are used for listening skills. The use of dialogues, the repetition of words and sentences, and the habitual acquisition of students are among the purposes of this method. The words in the dialogues are limited, and the translation into the mother tongue is applied only when the explanation is made (Memiş ve Erdem, 2013). Exercises and repetitive language exercises are of great importance in grammar teaching, and instructions can be given in the student's

native language when necessary. This method includes monotonous patterns and stereotypical dialogues, as it involves practices that require a principle of repetition where the learner is always in the receiving position. Audio-Lingual Method, which is a language teaching method based on rote and habit, adopts a mechanical teaching approach as philosophy.

Communicative Method: As the name suggests, this method, which is put forward to improve communication skills, adopts the principle of the student learning the target language not only technically and mechanically but also naturally and culturally. It aims to teach language in this direction by stating that language and culture are complementary elements. Since the Communicative Method follows a way of developing communication skills, it does not prioritize the full acquisition of the structural features of the language taught to the student (Liu ve Shi, 2007). Teachers assume a consulting, managing, and guiding role in this method, in which communication elements and language speaking skills are predominant. It determines the instructions given to the students and enables them to become more active by offering in-class activities and tasks that will provide communicative skills. The techniques used in this method are more realistic, functional, and a set of applications that make up the use of the language for a specific purpose (Brown, 1980). Fluency and accuracy in speaking are of great importance. Grammar does not have much weight, and pragmatic use of language is at the forefront rather than linguistic competence. Applications for translation in the mother tongue can be made from time to time, but it is definitely used in target language teaching (Memiş ve Erdem, 2013). Role-taking, gap-filling, group work, and dialogues are among the techniques frequently used in this method. One of the biggest disadvantages of the Communicative Method is that it focuses on speaking skills and communication and puts the structural and conceptual skills of the language in the background. For this reason, students may fail to show expertise in four basic language skills.

Based on the foreign language teaching methods given above, it is possible to reach a more concrete conclusion about the way of language education in Enderun. With the fact that the palace school adopted discipline at a significant level and its social and cultural structure, we can come to the following conclusion by making a comparison about language education and methods used:

Considering the teaching and classroom activities in Enderun, we can say that language education mostly overlaps with the Grammar-Translation Method. Class dominance and authoritarian structure of teachers working under various titles, such

as professors, and tutors in Enderun, and educational activities in which students only passively participate as listeners present us an example of this method. In addition, based on the knowledge that most lessons in Enderun are taught in Turkish, an education technique that is predominantly used by native speakers has been adopted. Especially in teaching Arabic and Persian, both the teaching of grammar and the fact that literary texts are read and memorized plainly show us that the Grammar-Translation Method is in a very effective position in language education in Enderun. As a matter of fact, this method, which has been applied since the middle ages, was frequently used in language education in Enderun and played a major role in the teaching process of languages. When we consider the strict disciplinary rules and the psychological and pedagogical conditions in the palace school, it was difficult for the students to speak and actively participate unless they were given a voice. Teaching the target languages in a plain and rote-based way by explaining and starting from the texts in those languages and memorizing the grammar rules and words in the target language through translation based on the mother tongue reveals the functioning of the Grammar-Translation Method in Enderun.

We can state that the Direct Method may have been used to some extent in Enderun, based on the application of question-answer and dictation techniques. We can say that questions are asked in the course for the authoritarian instructor to measure the student's knowledge and comprehension. The reward-punishment system is shaped according to these answers. It would be correct to say that the Direct Method, which was partially applied in language education in the palace school, was not effective because it does not match the educational structure in Enderun and the cultural and sociological foundations of the instructor staff. On the other hand, it is not possible to say that the Audio-Lingual Method and the Communicative Method, which we mentioned with the techniques used, could have been used, due to reasons such as the understanding of education in the Enderun period and not being suitable for the conditions of the period. The curriculum in Enderun, which aims to provide expertise in subjects such as grammar, vocabulary, syntax, and examination of literary texts in Turkish, Arabic and Persian, does not meet at a common point with these methods. For this reason, Grammar-Translation Method and partially Direct Method formed the basic understanding of language education in Enderun, conformed to the education program and the needs of that period, and continued in this direction.

Conclusion

Enderun was a palace school, and it was essential that the students (pageboys) in this school have a sophisticated education for the state and the palace. In this sophisticated education given within the framework of strict discipline, complacency was not accepted, and those who failed or acted contrary were either punished or expelled from the palace.

It is possible that the education given in Enderun is predominantly Turkish, Arabic, and Persian, besides the fact that Ottoman Turkish is a language composed of these languages, and to ensure that the officials trained by the Ottoman Empire, an Islamic state, for the palace and the state, understand the religion well and to teach them Arabic because the Ottoman written language consisted of Arabic letters, and it is probable that Persian was also taught in order to enable the officials to have artistic and literary knowledge.

Due to the lack of student-based education in Enderun, in the atmosphere of a course in which the student is passive and in a listener position, we see that the Grammar-Translation Method had an important place when we examine the techniques such as memorizing an area that requires practice as well as theoretical knowledge such as language education and transferring it by the instructor only through straight expression. However, when compared to today's language education models and methods, although the elements mentioned may seem like disadvantages, the language education in Enderun enabled the training of high quality and equipped students and they achieved very important tasks in the political, diplomatic and cultural use of the Turkish, Arabic and Persian languages taught.

The success of the language education given in Enderun can be supported by concrete data. As a matter of fact, statesmen who were trained in Enderun, who could use Arabic and Persian skilfully in bureaucracy, and poets who were famous in the art of poetry and construction are indicators of this.

References

Archive Resources

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA). Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defterleri (TSMA, D.). 4783/1.

BOA. TSMA, D. 382/1.

BOA. TSMA, D. 360/1.

BOA. TSMA, D. 364/1.

BOA. TSMA, D. 365/1.

BOA. TSMA, D. 369/1.

BOA. TSMA, D. 370/1.

BOA. TSMA, D. 366/1.

BOA. TSMA, D. 393/2.

BOA. TSMA, D. 393/3.

BOA. TSMA, D. 393/8.

BOA. TSMA, D. 393/11.

BOA. TSMA, D. 283/1.

BOA. TSMA, D. 438/1.

BOA. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Evrakı (TSMA, E.). 630/21.

BOA. TSMA, E. 604/32.

BOA. TSMA, E. 1098/79.

BOA. TSMA, E. 1112/30.

BOA. TSMA, E. 628/53.

BOA. Şura-yı Devlet (ŞD.). 465/52.

BOA. ŞD. 3089/33.

BOA. ŞD. 3076/61.

BOA. Bab-ı Ali Evrak Odası (BEO). 3992/299380.

BOA. BEO. 4329/324647.

BOA. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi (MF.MKT). 6/83.

BOA. Mabeyn-i Hümayun Evrakı İradeleri (MB.İ.). 142/64.

BOA. Yıldız Esas Evrakı (Y.EE.). 143/11.

Source Works and Reviews

Akkaya, M., & Özkan, H. (2020). Enderun Mektebi'ne Öğrenci Alma Usüller. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 15*(30), 149-170.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderûn Mektebi.* Gazi Üniversitesi Yayınları.

Ali Ufkî (Albertus Bobovius). (2013). *Saray-ı Enderun Topkapı Sarayı'nda Yaşam*. T. Noyan (Çev.). Kitap Yayınları.

Balcı, S. (2013). *Babıâli Tercüme Odası.* Libra.

Bartu, H. (2002-2003). Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign Language Education Policies (Bağımsızlık mı, Gelişme mi?: Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikalarına Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (2002-2003), 59-80.

Baykal, İ. H. (1953). *Enderun Mektebi Tarihi.* Fetih Derneği Neşriyatı.

Boyacıoğlu, F. (2015a). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 651-657.

Boyacıoğlu, F. (2015b). The Situation of French and GermanTeaching as a Foreign Language in Ottoman Empire. *AUDRI, 8*(1), 131-144.

Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. United States of America: Pearson Education.

Defterdar Sarı Mehmed Paşa. (1995). *Zübde-i Vekayiât*. A. Özcan (Haz.). TTK.

Diker, S.A. (2019). *Has Oda ve Teşkilatı.* [İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Enderunlu Abdüllatîf. (2013). *Âyîne-i Derûn [Osmanlı'ya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderûn-ı Hümâyûn].* A. Köç (Haz.). Çamlıca Yayınları.

Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (C. I-II). Eser Matbaası.

Evliya Çelebi Seyahatnâmesi Topkapı Sarayı Bağdat 304 Yazmasının Transkripsiyonu-Dizini. (1996). O.Ş. Gökyay (Haz.). YKY.

İnalcık, H. (2014). *Devlet-i 'Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-II*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İpşirli, M. (1995). Enderun. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* (C. 11, ss. 185-187). Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.

İpşirli, M. (1996). Galata Sarayı. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* (C. 13, ss. 322-323). Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.

İpşirli, M. (2021). *Osmanlı İlmiyesi*. Kronik.

Kılıç, İ. (2011). *Gulamhane'den Enderun'a – Türk Kültürü'nde Nitelikli İnsan Yetiştirme Prensipleri*. [Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Koçu, R.E. (1972). Osmanlı Sarayında Enderûn Teşkilâtı. *Hayat Tarih Mecmuası,* sayı 7, 31-35.

Küçükoğlu, B. (2013). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090-1094.

Liu, Q., Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods – Effectiveness and Weakness, *US_China Education Review, 4*(1), 69-71.

Lybyer, A.H. (2000). *Kanuni Sultan Süleyman Devrinde Osmanlı İmparatorluğu'nun Yönetimi.* Sarmal Yayınevi.

Memiş, M.R., Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 297-318.

Menavino, G.A. (2011). *Türklerin Hayatı ve Âdetleri Üzerine Bir İnceleme.* H. Mutluay (Çev.). Dergâh.

Miller, B. (1931). *Beyond the Sublime Porte,* Oxford University Press.

Miller, B. (1941). *The Palace School of Muhammed the Conqueror.* Harvard University Press.

Oğuz, N. (2010). Mınorıty and Foreıgn Schools on the Ottoman Educatıon System. e-*Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 42-57.

Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.

Oral, E. (2000). *Mehmed Halife Tarih-i Gılmanî.* [Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Ortaylı, İ. (2008). *Türkiye Teşkilât ve İdare Tarihi.* Cedit Neşriyat.

Overskeid, G. (2008) They should have thought about the consequences: The crisis of cognitivism and a second chance for behavior analysis. *The Psychological Record*, *58*(1), 131-152.

Özcan, A. (1994). Devşirme. *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* (C. 9, ss. 254-257). Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.

Özkan, S.H. (2010). Osmanlı'da Yabancı Dil Eğitimi. *Turkish Studies, 5(*3), 1783-1800.

Özkan, S.H. (2017). Osmanlı Devleti'nde Eğitim Dili ve Yabancı Dil Meselesi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 13*(39), 53-58.

Peaci, D., Tosuncuoğlu, İ. (2018), An Ottoman lesson fort he teaching of writing in additional languages: historical and personal perspectives. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* sayı 13, 115-122.

Ralamb, C. (2008). *İstanbul'a Bir Yolculuk 1657-1658*, A. Arel (Çev.). Kitap.

Ricaut, P. (2012). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Hâlihazırının Tarihi (XVII. Yüzyıl)*. TTK.

Saydam, A. (2015). *Osmanlı Medeniyeti Tarihi.* Kitabevi Yayınları.

Sertoğlu, M. (1986). *Osmanlı Tarih Lûgatı.* Enderun Kitabevi.

Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist, 18*(8), 503–515.

Solak, E. (2015). Current Challenges in English Language Learning in Turkish EFL Context. *Participatory Educational Research (PER), 2*(1), 106-115.

Tayyâr-zâde Atâ. (2010). *Osmanlı Saray Tarihi Târîh-i Enderûn* (C. 1-2). M. Arslan (Haz.). Kitabevi Yayınları.

Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Devleti Teşkilâtından Kapıkulu Ocakları* (C. 1-2). TTK.

Venedik Elçilerinin Raporlarına Göre Kanunî ve Şehzâde Mustafa: Bernardo Navagero, 1553 Tarihli Ananonim Rapor ve Domenico Trevisano'nun Raporları. (2012). E. Afyoncu (Ed.), (P. Gökpar-E. Ercolin, Çev.). Yeditepe Yayınları.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Covid 19 Pandemi Sürecinde İlahiyat Arapça Hazırlık ve Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Deneyimleri Hakkında Bir Durum Çalışması

A Case Study on the Experiences of the Students Studying Arabic Prep Class and Undergraduate Education in the Faculty of Theology During the Covid 19 Pandemic Period

Ali ÖNCÜ – Recep KIRCI

Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı / Pamukkale University, Faculty of Divinity, Department of Education of Religion, aoncu@pau.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-8033-0795

Öğr. Grv. Dr., Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı ABD/ Pamukkale University, Department of Arabic Language and Rhetoric, rkirci@pau.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-0893-6885

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	12 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Öncü, A.-Kırcı, R., (2021), Covid 19 Pandemi Sürecinde İlahiyat Arapça Hazırlık ve Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Deneyimleri Hakkında Bir Durum Çalışması/ A Case Study on the Experiences of the Students Studying Arabic Prep Class and Undergraduate Education in the Faculty of Theology During the Covid 19 Pandemic Period. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1414-1446. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1022615

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Covid 19 Pandemi Sürecinde İlahiyat Arapça Hazırlık ve Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Deneyimleri Hakkında Bir Durum Çalışması*

Ali ÖNCÜ - Recep KIRCI

Öz

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp kısa sürede dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs sebebiyle birçok sektör gibi eğitim de etkilenmiştir. Bu konuda diğer ülkelerden farklılık göstermeyen Türkiye'de de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Örgün eğitim veren kurumlar yaklaşık bir buçuk yıl (2020-2021) uzaktan eğitim modelini uygulamışlardır. İşte bu araştırma, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu süreci nasıl tecrübe ettiğini araştırmaktadır. Araştırmanın amacı bundan sonraki yıllarda hem üniversitelerin hem ilahiyat fakültelerinin gündeminde olacağı düşünülen uzaktan eğitim modelinin uygulanışındaki eksikleri tespit etmek ve bu eksikliklerle ilgili çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan 23 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencileri tespit etmek için amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmış ve ölçüt olarak da öğrencilerin uzaktan Arapça hazırlık eğitimi almış olmaları belirlenmiştir. Veri toplamak için çalışma grubundaki öğrencilerle odak grup görüşmesi ve birebir yüz yüze mülakatlar yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan şu sorular yöneltilmiştir: Uzaktan dil öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz, sizce bu sürecin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi verimlilik açısından karşılaştırır mısınız? Sizce uzaktan dil öğretimi çalışmalarını geliştirmek için ne gibi tedbirler alınmalıdır? Canlı derslere katılmakla herhangi bir internet mecrasından öğrenmek arasında ne gibi farklar var? Araç gereç ve yöntem teknik açısından herhangi bir sorun yaşadığınızı düşünüyor musunuz? Arapça hazırlık eğitimi ile lisans eğitimini uzaktan eğitim çerçevesinde karşılaştırabilir misiniz? Çalışma grubuyla yapılan görüşmeler ses kaydından yazılı forma aktarılmış ve ardından veriler kodlanmıştır. Bu kodlama neticesinde "uzaktan hazırlık", "uzaktan lisans", yüz yüze eğitim", "karşılaştırmalar" ve "öneriler" şeklinde beş tema elde edilmiştir. Sonuç kısmında ise elde edilen bulgular çerçevesinde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Pandemi, Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan Eğitim, Arapça Öğretimi

* Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.09.2021 tarihli ve E-93803232-622.02-107967 sayılı izniyle yürütülmüştür.

A Case Study on the Experiences of the Students Studying Arabic Prep Class and Undergraduate Education in the Faculty of Theology During the Covid 19 Pandemic Period

Abstract

In consequence of Coronavirus, which emerged at the end of 2019 in Wuhan, China, education sector has been affected like many others. In this regard, in Turkey, which does not differ from other countries, there has been an urgent transition to distance education in primary, secondary and higher education. Mainstream schools have implemented the distance education model for approximately one and a half years (2020-2021). This study investigates how faculty of theology students experience this process. The aim of the study is to identify the deficiencies in the implementation of the distance education model, which is thought to be on the agenda of the universities and faculties of theology in the coming years, and to develop solutions for these deficiencies. The study was carried out with the case study design, one of the qualitative research designs. The study group consists of 23 students studying at Pamukkale University Faculty of Theology. To identify the students, criterion sampling was used, which is one of the purposeful sampling types, and as a criterion it was determined the students should have received distance Arabic prep class. In the study groups, focus group interviews and face-to-face interviews were conducted with the students to collect data. In these interviews, the following questions were asked to the participants in the semi-structured interview form developed by the researchers: What do you think about distance language teaching, what are the positive and negative aspects of this process? Can you compare distance education and face-to-face education in terms of efficiency? In your opinion, what kind of measures should be taken to improve distance language teaching studies? What are the differences between attending live classes and learning on any internet channel? Do you think you have any problems in usage of tools and methods? Can you compare Arabic prep class and undergraduate education within the framework of distance education? The interviews with the study group were transferred from the audio recording to the written form, and then the data were coded. As a result of this coding, five themes were obtained as “distance prep class”, “distance undergraduate”, “face-to-face education”, “comparisons” and “recommendations”. In the conclusion part, suggestions have been developed within the framework of the findings obtained.

Keywords: Covid 19, Pandemic, Distance Learning, Emergency Remote Education, Arabic teaching.

Structured Abstract

In consequence of Coronavirus, which emerged at the end of 2019 in Wuhan, China, education sector has been affected like many others. In this regard, in Turkey, which does not differ from other countries, there has been an urgent transition to distance education in primary, secondary and higher education. Mainstream schools have implemented the distance education model for approximately one and a half years (2020-2021). This study investigates how faculty of theology students experience this process. The aim of the study is to identify the deficiencies in the implementation of the distance education model, which is thought to be on the agenda of the universities and faculties of theology in the coming years, and to develop solutions for these deficiencies. The study was carried out with the case study design, one of the qualitative research designs. The study group consists of 23

students studying at Pamukkale University Faculty of Theology. To identify the students, criterion sampling was used, which is one of the purposeful sampling types, and as a criterion it was determined the students should have received distance Arabic prep class. In the study groups, focus group interviews and face-to-face interviews were conducted with the students to collect data. In these interviews, the following questions were asked to the participants in the semi-structured interview form developed by the researchers: What do you think about distance language teaching, what are the positive and negative aspects of this process? Can you compare distance education and face-to-face education in terms of efficiency? In your opinion, what kind of measures should be taken to improve distance language teaching studies? What are the differences between attending live classes and learning on any internet channel? Do you think you have any problems in usage of tools and methods? Can you compare Arabic prep class and undergraduate education within the framework of distance education? The interviews with the study group were transferred from the audio recording to the written form, and then the data were coded. As a result of this coding, five themes were obtained as “distance prep class”, “distance undergraduate”, “face-to-face education”, “comparisons” and “recommendations”. Among these themes, under the title of distance prep class, advantages such as being economical, using different resources in the lessons, being in the students' own environment, getting support from their families, having the opportunity to watch the lessons from the recordings, allowing the students to spare time for themselves and the flexibility of the distance education process have been identified. Disadvantages that the students mentioned about the subject are as follows: being not ready to distance education for the instructors, non-permanent nature of distance education, occurred physical ailments, having difficulties in understanding the lessons, the superficial remained subjects, having difficulties in participating in the lessons, the lack of application, lack of communication between the students, lack of equipment, students' inability to communicate with the instructors, alienation from school, infrastructure problems, measurement and evaluation problems, place problems, inability to manage oneself, not being motivated to lessons, taking on non-student tasks and distraction. The codes of watching the lessons and self-learning have been determined by looking at the advantages of distance undergraduate education. As a disadvantage, the codes of injustice in measurement and evaluation and not being able to communicate with the instructors draw attention. The advantages of face-to-face education are peer learning, motivation, one-to-one communication and the opportunity to actively participate in the lessons. As the disadvantages of face-to-face education, being tied to time and place, being away from family support, loss of time on the way to school, difficulty in communicating, problems related to education in large classes where the number is high, and the conducted teaching method in the lessons have been identified. The most important point in the comparison of prep class and undergraduate education, it is thought as easier for students because of undergraduate education is in Turkish. In the comparison of face-to-face education and distance education, it has been determined that face-to-face education is taken more seriously by students, students feel more motivated in the classroom, and they think that coming to university is stimulating for them. Suggestions to the university administration expressed by students are as follows: Keeping the class times longer, extending the break times, improving the internet infrastructure, reducing the number of students and creating different platforms to communicate with the instructors. The suggestions for the instructors are as follows: Joining with image by using web cams in the lessons, using the blackboard, supporting the students with the materials which prepared by instructors, and keeping the exam durations longer. As a result of these findings, it can be said that the participants think that the distance education model is not suitable for the Arabic prep class period, which is

mostly based on practice. The following points should be considered in distance education applications that arise due to any necessity:

- It should be taken into account that the distance education process is different from face-to-face education and the course design should be prepared in accordance with the distance education model.
- Time should be devoted to communicating with students.
- Instructors and students should join the lessons with image by using webcams and the blackboard should be used in the lessons.
- Measurement and evaluation processes must be transparent and measurement and evaluation criteria must be clearly stated. And instead of traditional assessment and evaluation applications, homework, projects, etc. alternative assessments should be employed.
- In the distance education process, the number of classes should be kept at a reasonable level, and it should not be overlooked that as the number of students increases, the interest in the course decreases.
- Platforms should be established where students can communicate with each other as well as with related instructors, not only for lessons but also during extracurricular times.
- If necessary, virtual meetings should be organized in certain time periods, where only meetings will be held.

Giriş

Olağanüstü durumlarda olağanüstü olaylar yaşanabilir. Yine olağanüstü durumlar sadece bir bölgede meydana gelebileceği gibi dünyanın tamamını etkisi alacak şekilde ortaya çıkabilir. 2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinden çıkıp tüm dünyayı etkisi altına alan ve bunun neticesinde birçok sektörü etkileyen Koronavirüs de (Covid 19) evrensel bir acil duruma sebep olmuştur. Virüs, 2019 yılının Aralık ayında Çin'de ortaya çıkıp 2020 yılının Mart ayından itibaren yer kürenin tamamını etkileyerek bir pandemiye evrilmiştir. Bunun sonucunda birçok sektörde esnek çalışma modelleri geliştirilmiş, bazı ülkelerde kısmi zamanlı da olsa sokağa çıkma yasakları uygulanmıştır. Koronavirüs'ün kişiler arası yakın temas sonucu bulaşma riski nedeniyle ortaya çıkan sokağa çıkma yasağı ve sosyal mesafe kuralı gibi uyulması zorunlu olan bazı uygulamalar, yüz yüze eğitime ara verilmesine neden olmuştur. Buna maruz kalan ülkeler ise yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı bu dönemde farklı eğitim araçları ile öğretimi devam ettirmeye gayret etmişlerdir. Bu dönemde Türkiye'de de ilk ve ortaöğretim düzeyinde televizyon kanalları aracılığıyla veya internet tabanlı zoom vb. uygulamalarla; üniversite düzeyinde de benzer şekilde internet tabanlı zoom vb. uygulamalarla veya üniversitelerin kendi bünyelerinde oluşturdukları farklı isimlerle anılan iletişim

araçlarıyla acil uzaktan eğitim (emergency remote education) ve uzaktan eğitim (distance education) verilmeye çalışılmıştır.[1] Uzaktan eğitimin birçok tanımı yapılmaktadır. Bu tanımlardan birisi şu şekildedir:

> Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı mekânlarda olduğu, zaman ve yer sınırının ortadan kaldırıldığı, çeşitli araçların kullanıldığı (internet, televizyon, cd, çevrim içi uygulamalar, vb.) ve geleneksel öğretime alternatif olarak sunulabilen ve eş zamanlı veya eş zamansız olabilen bir öğretim sürecidir.[2]

Konuya Pandemi özelinde yaklaşıldığındaysa uzaktan eğitim yerine "acil uzaktan eğitim" uygulaması ön plana çıkmaktadır. İkisi arasındaki farklara bakıldığında "acil uzaktan eğitim" zorunlu olarak ortaya çıkan, mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler bulan, kriz zamanında eldeki imkânlarla eğitim-öğretim hizmetlerini devam ettirildiği uygulamadır. Uzaktan eğitimse varlığını uzun yıllardır devam ettiren planlı ve sistemli bir eğitim modelidir.[3] Dolayısıyla bu çalışmada incelenecek olan durum "acil uzaktan eğitim"dir.

Türkiye'de, İlahiyat alanında uzaktan eğitimle ilgili yapılmış olan çalışmaları ikiye ayırmak mümkündür:

- İLİTAM ile ilgili yapılmış araştırmalar.[4]

---

[1] Aras Bozkurt, "Koranavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 6/3 (2020), 116-117.

[2] Mustafa Dolmacı - Ahmet Dolmacı, "Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Görüşleri: Bir Covid 19 Örneği", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 18/2 (2020), 707.

[3] Bozkurt, "Koranavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması", 117.

[4] Nurullah Altaş, "Türkiye'de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 14/31 (01 Haziran 2016), 7-41; Fatma Arslan - Özgen Korkmaz, "İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Kaygıları ve Uzaktan Eğitime Dönük Tutumları", *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/1 (25 Haziran 2019), 12-25; Recep Kaymakcan vd., "Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (01 Aralık 2013), 71-110; Recep Kaymakcan vd., "İlahiyat Lisans Tamamlama Programının Verimliliği Üzerine Olgusal Bir Araştırma", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/26 (30 Aralık 2015), 43-62; Hakan Eygü - Selçuk Karaman, "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma", *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3/1 (03 Nisan 2015), 36-59; Tuncay Karateke, "İLİTAM Öğrencilerinin Bu Programı Seçme Nedenleri ve Karşılaştıkları Sorunlar: Fırat Üniversitesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi* 18/39 (25 Haziran 2020), 235-262; Muhammet Fatih Genç - Mehmet Ayhan, "İLİTAM Bölümü Öğrencilerinin Hadis Dersine Yönelik Tutumları", *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 12 (30 Haziran 2021), 77-109; Yaşar Akaslan, "Mahiyet, Nitelik ve Müfredat Açısından İlitam Programlarında Kur'ân-ı Kerim Dersleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49 (15 Aralık 2020), 9-37; Bülent Başaran vd., "İlahiyat Uzaktan Eğitim Lisans

• Pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalar.[5]

İLİTAM ile ilgili yapılmış araştırmaları uzaktan eğitim modeli çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmalarla bizim araştırmamız mahiyet bakımından farklıdır. Bu mahiyet farklılıklarına rağmen bulgular ve tartışma kısmında bu çalışmalara da atıfta bulunularak tartışma kısmı zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar ise "acil uzaktan eğitim" durumu hakkında yapıldıklarından bizim çalışmamızla daha yakından ilgilidir. Dolayısıyla bu araştırmalara biraz daha yakından bakmak faydalı olacaktır.

Genç ve Gümrükçüoğlu'nun ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışlarına dair yürütmüş oldukları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden memnuniyet düzeyi %23,1 olarak bulgulanmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitimin sunmuş olduğu vakit tasarrufu, derse kolay ulaşma, dersin tekrarını dinleme gibi imkânlardan memnun olmalarına rağmen sosyalleşememe ve yüz yüze etkileşimin olmaması sebebiyle uzaktan eğitimi eleştirmişlerdir.[6]

Yazıbaşı ve diğerlerinin yürüttüğü bir başka araştırmada ise öğrenciler ve öğretim elemanları çevrimiçi eğitimin ilahiyat lisans eğitime uygun olmadığını etkili bir eğitim için yüz yüze eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler ve öğretim elemanları çevrimiçi eğitimde fırsat eşitliği sağlanamadığını düşünmektedir.[7]

Tamamlama Programlarında Teknoloji Kullanımı ve e-Sınavlara Yönelik Öğrenci Tutumlarının Değerlendirmesi", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/31 (2017), 277-299.

[5] Muhammet Fatih Genç - Süleyman Gümrükçüoğlu, "Koronavirüs (Covıd-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları", *Turkish Studies* 15/4 (2020), 403-422; İlyas Erpay, "Zorunlu Uzaktan Eğitim: Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri", *Marifetname* 8/1 (16 Haziran 2021), 169-204; Muhammet Fatih Genç vd., "Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Alanında Lisansüstü Eğitim Gören Ööğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışları", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 21/1 (31 Mart 2021), 71-97; Muhammed Ali Yazıbaşı vd., "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma", *ULUM* 4/1 (Temmuz 2021), 231-264; Ali Güngör, "Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği", *Eskiyeni* 45 (20 Eylül 2021), 693-717; Ahmet Koç, "Covid-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Model", *Milli Eğitim Dergisi* 49/1 (29 Aralık 2020), 851-875.

[6] Genç - Gümrükçüoğlu, "Koronavirüs (Covıd-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları", 419.

[7] Yazıbaşı vd., "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma", 260.

Erpay'ın, ilahiyat öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları ile ilgili yürütmüş olduğu araştırmada ise öğrencilerin internetle ilgili kota, bağlantı vb. sorunlar yaşadıkları, evde çalışma ortamının sağlanamaması, derse olan motivasyonun düşmesi, araç gereç eksikliği, pandemin getirdiği psikolojik durumun konsantre olmayı engellemesi gibi problemler tespit edilmiştir.[8]

Güngör'ün, metafor analizi yöntemiyle yürütmüş olduğu araştırmasına bakıldığındaysa öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili üretmiş oldukları metaforların %83,2'si olumsuz, %16,8'i ise olumlu olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz olarak üretilen temalardan bazıları "verimsiz", "etkisiz", "özlem"dir. Öğrenciler tarafından üretilen olumlu metaforlar da "avantaj" ve "gerekli" metaforlarıdır.[9]

Koç'un ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması hakkında yürütmüş olduğu araştırmaya bakıldığındaysa; uzaktan eğitimin avantajları olarak öğrencilerin kendisini rahat hissetmesi, zamanın daha verimli kullanılabildiği, öğrencilerle daha fazla etkinlik yapılabildiği gibi maddeler tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak da öğrencilerin derse devam konusunda sıkıntılar yaşadıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olduğu, sosyalleşmeye olumsuz yansıdığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.[10]

Selçuk ve diğerlerinin, Türkiye'de çeşitli ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören ve uzaktan eğitim sürecini tecrübe eden 594 öğrenci üzerinde yürütmüş oldukları araştırmada ise çalışmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi ilahiyat eğitimine karşı olumlu bir tutuma sahip olmadıkları tespit edilmiştir.[11]

Konuyla ilgili literatüre bakıldığında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime mesafeli durdukları anlaşılmaktadır. Tabii, bu durumun Pandeminin getirmiş olduğu psikolojik problemlerle ilgili olduğu da düşünülebilir.[12] Bütün bu tabloya rağmen uzaktan eğitim modelinin tüm öğretim kademelerinin gündemine girdiği ve uzaktan eğitim deneyiminin bundan sonraki eğitim süreçlerinin bir parçası olacağı ve canlı tutulmaya çalışılacağı bir gerçekliktir. Bu sebeple konuyla ilgili araştırmaların artarak devam etmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, tarafımızdan

---

8 Erpay, "Zorunlu Uzaktan Eğitim", 200.

9 Güngör, "Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları", 709.

10 Koç, "Covid-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Model", 870-871.

11 Mualla Selçuk vd., "The Online Learning Experience of Theology Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic: A New Disposition for RE?", *Religious Education* 116/1 (2021), 87.

12 Salgının bireyler üzerindeki muhtemel psikolojik etkileri için bk. Ece Bekaroğlu - Tuğba Yılmaz, "COVID-19 ve Psikoloijk Etkileri: Klinik Psikoloji Perspektifinden Bir Derleme", *Nesne Psikoloji Dergisi* 8/18 (2020), 573-584.

yürütülen çalışmanın temel problemi pandemi süresince tecrübe edilen uzaktan eğitimi hem Arapça hazırlık hem lisans dersleri çerçevesinde, öğrencilerin gözünden değerlendirmeye tabi tutmaktır. Böyle bir çalışma yürütmekteki temel amaç ise ilahiyat lisans programlarında kısmi olarak da olsa varlığını devam ettireceğini düşünülen uzaktan eğitim modelinin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Pandemi sebebiyle uzaktan eğitime katılmış, bu dönemde hem Arapça hazırlık hem lisans eğitimi almış öğrencilerin yaşadıkları problemlerin araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında belli bir duruma ait faktörler bütün yönleriyle araştırılır.[13] Durum çalışması deseni kendi içinde farklı türlere ayrılır. Bu çalışmada, genel standartlara uymayan aykırı durumların araştırıldığı bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.[14] Öğrencilerin bir anda karşı karşıya kalmış oldukları uzaktan eğitim süreci standartlara uymayan bir durum olarak araştırılmaya değer görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden 23 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak da öğrencilerin uzaktan hazırlık eğitimi almış olmaları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 15 tanesi kadın 8 tanesi de erkektir. Çalışma grubundaki 10 öğrenci Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunuyken 13 öğrenci de diğer liselerden mezun olmuştur. Çalışma grubundaki 8 öğrenci hazırlık sınıfına yüz yüze eğitimle başlamış uzaktan eğitimle bitirmiştir. 15 öğrenci ise hazırlık sınıfını tamamen uzaktan eğitim süreciyle götürmüştür. Ayrıca çalışma grubundaki 8 öğrenci hazırlık eğitiminin ardından ilahiyat birinci sınıfı da uzaktan eğitimle tamamlamıştır. Bu öğrenciler bu yıl (2021-2022) uygulanan hibrit eğitim modeli ile hem uzaktan hem de yüz yüze eğitime devam etmektedirler. Çalışma grubundaki 15 öğrenci ise Arapça hazırlık eğitimini uzaktan eğitimle tamamlamıştır. Bu öğrenciler de bu yıl (2021-2022 Güz Dönemi) araştırma için görüşmelerin yapıldığı tarihe kadar yüz yüze lisans ve yüz yüze hazırlık eğitimi almışlardır. Dolayısıyla çalışma grubunun tamamı araştırma için belirlenen kıstası taşımaktadır.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

[13] Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016, no: 76), 73.
[14] Celal Teyyar Uğurlu, "Durum (Örnek Olay) Çalışması", *Eğitim Yönetiminde Araştırma*, ed. Kadir Beycioğlu vd. (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018), 343.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.09.2021 tarihli ve E-93803232-622.02-107967 sayılı izniyle yürütülen çalışmada elde edilen veriler, uzaktan eğitim sürecini tecrübe etmiş öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerine ve birebir mülakatlara dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan odak grup görüşmeleri bir durum veya konuyu tecrübe etmiş insanların düşünceleri ve hislerini tespit etmek amacıyla birden fazla kişiyle aynı anda görüşme esasına dayanan veri toplama yöntemidir.[15] Yıldırım ve Şimşek odak grubun sayısının 6-8 kişi olması gerektiğini ifade ederken Bal ise 5-9 kişi arasında olabileceğini düşünmektedir.[16] Bu çalışmada katılımcıların görüşlerine daha fazla yer vermek amacıyla grup sayıları beş kişiyle sınırlı tutulmuştur. Son gruptaki gönüllülerden ikisi görüşmeye katılmadıkları için o gruptaki üç öğrenciyle de birebir görüşme yapılmıştır. Bu çerçevede beşer kişiden oluşan dört odak grup görüşmesinin yanında üç kişiyle de birebir mülakat yapılmış ve veride doyuma ulaşıldığı düşünüldüğünden veri toplama aşaması sonlandırılmıştır. Görüşmeler katılımcılar ve araştırmacıların uygun oldukları zamanlarda, araştırmacıların üniversitedeki ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim konusuyla ilgili yapılmış önceki çalışmalar da dikkatlice okunmuş ve bulgular kısmında tartışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubuna yöneltilen sorular şunlardır:

1- Uzaktan dil öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz, sizce bu sürecin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

2- Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi verimlilik açısından karşılaştırdığınızda arada ne gibi farklar bulunmaktadır?

3- Sizce uzaktan dil öğretimi çalışmalarını geliştirmek için ne gibi tedbirler alınmalıdır?

4- Canlı derslere katılmakla herhangi bir internet mecrasından öğrenmek arasında ne gibi farklar var?

5- Araç gereç ve yöntem teknik açısından herhangi bir sorun yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

6- Arapça Hazırlık eğitimi ile Lisans eğitimini uzaktan eğitim çerçevesinde karşılaştırabilir misiniz?

---

[15] Anita Gibbs, "Odak Grup ve Grup Görüşmeleri", çev. Işıl Tekin, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri*, ed. James Arthur vd., çev. ed. Atılgan Erözkan - Engin Büyüköksüz (Ankara: Anı Yayıncılık, 2017), 305.

[16] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 158; Hüseyin Bal, *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2016), 187.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmeler kaydedilmiş ardından yazılı forma dönüştürülmüştür. Yazılı forma getirilen görüşme kayıtları katılımcılara okutularak çalışmada kullanılabilirlik açısından onay alınmıştır. Ham veriler ilk okunduklarında ön kodlama yapılmış, sonra tekrar okunarak düzenlenmiştir. Son olarak veriler Maxqda 2020 programına aktarılmış ve program üzerinde çalışılarak kodlar son halini almıştır.

1.4. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmada elde edilen verilerin anlamlı ve tutarlı olmaları, katılımcılar tarafından gerçekçi bulunmaları sebebiyle iç geçerliliğin sağlandığı görülmektedir. Dış geçerlilik içinse araştırmaya katılanların özellikleri, onlara yöneltilen sorular ve bu sorulara verilen cevapların nasıl yorumlandığı açıkça dile getirilmiştir. Bunun yanında araştırmada elde edilen bulgular benzer ortamlarda test edilebilme özelliğini de taşımaktadır. İç güvenirliğin sağlanması için katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiş, araştırma iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, veriler analiz edilirken başka bir araştırmacının da görüşleri alınmış ve ulaşılan sonuçlar teyit edilmiştir. Aynı konuda yapılan benzer araştırmalar da ulaşılan sonuçların güvenirliğini onaylamaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilen ham veriler hem yazılı hem de sesli olarak araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

2. Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler 5 tema, 12 kategori ve 76 kod şeklinde raporlanmıştır.

Tablo 1: Araştırmada Ulaşılan Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	N	%
Uzaktan Arapça Hazırlık	Avantajlar	7	9,2
	Dezavantajlar	18	23,6
Uzaktan Lisans	Avantajlar	2	2,6
	Dezavantajlar	2	2,6
Yüz Yüze Eğitim	Avantajlar	4	5,2
	Dezavantajlar	6	7,8
Karşılaştırmalar	Uzaktan Eğitim-Yüz Yüze Eğitim	14	18,4
	Hazırlık-Lisans	7	9,2
	Canlı Dersler-İnternet Mecraları	6	7,8
Öneriler	Yönetimle İlgili Öneriler	5	6,5
	Arapça Öğretimiyle İlgili Öneriler	1	1,3
	Öğretim Elamanlarıyla İlgili Öneriler	4	6,5
Toplam		76	100

76 kodla birlikte bu kodların katılımcılar tarafından kaçar defa dile getirildiği de sonraki bölümlerde okuyucuya kolaylık olması için tablo şeklinde gösterilmiştir. Her kodla ilgili doğrudan alıntı yapmak çalışmanın hacmini büyüteceğinden her

kısımda o kategori altında en çok dile getirilen bir ya da iki kod ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuların kodlar ve alıntılar arasındaki ilişki hakkında da değerlendirmelerde bulunabilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca her başlık altında uzaktan eğitimle ilgili yürütülmüş başka çalışmalara da değinilerek elde edilen bulgular tartışılmıştır.

2. 1. Uzaktan Arapça Hazırlık

2.1.1. Avantajlar

Bu kısımda pandemi döneminde uygulanan uzaktan Arapça öğretiminin öğrenciler tarafından dile getirilen avantajları üzerinde durulacaktır. Bu avantajlar aşağıdaki tabloda altı kod şeklinde sunulmuştur:

Tablo: 2 Uzaktan Arapça Öğretimi Avantajlar

Kodlar	Katılımcılar	N
Kendine Vakit Ayırma	K15, K17, K13, K7, K8, K12, K9, K5, K10	9
Aile Desteği Alma	K15, K10, K6, K11, K12,	5
Ekonomi	K17, K13, K14	3
Esneklik	K1, K13, K16	3
Dersleri Kayıttan İzleme	K13, K21	2
Kendi Ortamında Bulunma	K10	1
Derste Farklı Kaynaklar Kullanabilme	K9	1
Toplam		24

Bu tabloya göre en çok görüş "kendine vakit ayırma" kodunda dile getirilmiştir. Aşağıda kodla ilgili görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur:

> Olumlu yönleri: Zaman açısından; zaman kaybınız olmuyor direk derse giriyorsunuz. Dersten çıkıp buraya derse geleyim desem çok zaman kaybım olacak. Ben aynı anda ya da beş dakika arayla hemen derse girebiliyordum. Bazen biri bitip diğeri başlıyordu. Zaman açısından bana fayda sağladı. (K13)
>
> Zaman çok önemli hayatımızda. Hazırlanma sürecimde orada ders çalışma imkânım daha çok oluyordu. Ve kaynaklarımız da daha çok oluyordu. (K9)

Uzaktan eğitimle ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında onun önemli faydalarından birinin "öğrenciye serbesti sağlama" olarak tespit edildiğini ifade etmek mümkündür.[17] Uzaktan eğitim alan öğrenciler okula gitmek için hazırlanma, okula gitme vb. süreçlerden azade oldukları için okul dersleri dışında kendilerine ayırdıkları zaman artmaktadır. Bu durum öğrenciler tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

[17] Muhammet İbrahim Akyürek, "Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması", *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4/1 (30 Haziran 2020), 4; Eygü - Karaman, "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma", 41.

Katılımcıların uzaktan Arapça hazırlık eğitimi ile ilgili dile getirdikleri bir diğer konu da evde olmanın onları psikolojik olarak rahatlatmasıdır:

> Ben uzaktan eğitimin olumlu olduğunu düşünüyorum hem vakitten arkadaşımızın dediği gibi ve kendi ortamımızda kendi alıştığımız ortamda ve hem zorlandığımız yerlerde de ailemizin desteğini alıyorduk. Böyle düşünüyorum hocam. (K10)

Öğrencilerin bir kısmı eğitim süresince aile desteği almayı önemsemektedir. Özellikle, üniversiteye gelene değin ailelerinden hiç ayrı kalmamış öğrenciler, onlarla birlikte olmanın avantaj olduğunu düşünmektedir. Bu konuyu değerlendirirken çalışma grubunda bulunan öğrencilerin hazırlık sınıfı ve lisans eğitiminin ilk yıllarında oldukları göz önüne alınmalıdır.

Uzaktan Arapça hazırlık eğitiminin avantajları örnekleri verilen iki kod dışında -farklı şekillerde isimlendirilerek de olsa-; "esneklik" (zaman ve mekân özgürlüğü)[18], "ekonomi"[19], "derste farklı kaynaklar kullanabilme" (öğrenciye zengin bir öğrenme ortamı sunma)[20], "kendi ortamında bulunma" (öğrenciyi sınıf ortamında öğretim görmeye zorlamama)[21], "dersi kayıttan izleme" şeklinde farklı çalışmalarda da dile getirilmiştir.

2. 1. 2. Dezavantajlar

Uzaktan eğitim süreci bir zorunluluk şeklinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu süreci genel uzaktan eğitim sürecinden ayırmak ve değerlendirmeleri ona göre yapmak önem arz etmektedir.[22] Bu dönemde öğrencilerin yaşamış oldukları problemler Tablo 3'te sıralanmıştır.

Tablo 3: Uzaktan Arapça Öğretimi Dezavantajlar

Kodlar	Katılımcılar	N
Araç-Gereç Eksikliği	K18, K15, K16, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K1, K2, K3, K4, K5, K21, K22, K23	17
Hocalarla İletişim Kuramama	K19, K20, K16, K15, K14, K18, K13, K6, K10, K8,	13

[18] Ömür Akdemir, "Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2 (01 Ağustos 2011), 70.
[19] Asiye Toker Gökçe, "Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (01 Aralık 2008), 4.
[20] Gül Kaleli Yılmaz - Bülent Güven, "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi", *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* 6/2 (08 Eylül 2015), 309.
[21] Ali Kırık, "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu", *Marmara İletişim Dergisi* 21 (07 Ocak 2016), 77.
[22] Bozkurt, "Koranavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması", 116.

	K3, K4, K22	
Alt Yapı Sorunları	K20, K21, K22, K23, K16, K13, K11, K4, K5	9
Uygulama Eksikliği	K15, K17, K13, K7, K18, K21, K22, K23	8
Dikkat Dağınıklığı	K19, K20, K14, K13, K1, K3, K2	7
Arkadaşlarla İletişim Kuramama	K18, K15, K16, K13, K3, K5	6
Ölçme-Değerlendirme Sorunları	K19, K18, K14, K13, K1, K5	6
Öğrencilik Dışı Roller	K16, K11, K10, K2, K3	5
Konuların Yüzeysel Kalması	K8, K6	2
Kendini Yönetememe	K3, K5	2
Motive Olamama	K13, K4	2
Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Hazır Olmaması	K19	1
Uzaktan Eğitimin Kalıcı Olmaması	K19	1
Fiziksel Rahatsızlıklar	K13	1
Dersi Anlamada Zorluk	K8	1
Derse Katılmada Zorluk	K6	1
Okuldan Soğuma	K5	1
Mekân Sorunu	K3	1
Toplam		85

Tablo 3'e göre katılımcıların dezavantaj olarak nitelendirdikleri en önemli husus araç gereç eksikliğidir. Bunu öğretim elemanlarıyla iletişim kuramama, dikkat dağınıklığı, alt yapı sorunları, arkadaşlarla iletişim kuramama ve uygulama eksikliği izlemektedir.

Uzaktan eğitim süreci aniden başladığı ve acil uzaktan eğitim durumuna geçildiği için öğrencilerin araç-gereç eksikliği yaşaması normal görünmektedir. Başka araştırmalarda da çalışma grubundaki öğrencilerin araç-gereç açısından sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.[23] Fakat zaman içinde bu sorunların çözüldüğü dikkat çekmektedir:

[23] Genç - Gümrükçüoğlu, "Koronavirüs (Covıd-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları", 417; Erpay, "Zorunlu Uzaktan Eğitim", 194.

> İşte hocam biz ilk başladığımız zaman telefonum eskiydi. İlk zamanlar sıkıntı çekmiyordum ama sonra kardeşlerimin de online dersi de başladı. Neyse ki hocam babamız bilgisayar aldı hani belli bir sıra oldu. Sıkıntı olmadı benim derslerimle çakışmadığı için ama dönem ortalarında ama genel olarak sıkıntı olmadı zamanla kardeşlerimle derslerimiz ayrılmaya başladı. Benim için pek de sıkıntı olmadı. (K15)
>
> Uzaktan eğitimde karşılaştım ve yani kendime ait bilgisayarım yoktu. Derse girerken telefonumu kullanıyordum. İnternetimiz de yoktu. Yani o zamanlar sorun yarattı tabi ki. Yani maddi anlamda yarattı sonra bunları gidermeye çalıştık. Yani araç gereç açısından sorun oldu benim için. (K6)

Hocalarla iletişim kuramama öğrencilerin ifadelerine göre iki farklı şekilde ön plana çıkmaktadır. Bunlar: Hocaların yabancı olması (Arap hocalar) sonucu ortaya çıkan iletişim problemleri ve Türk hocalarla olan iletişim problemleridir. Yabancı hocalarla ilgili iletişimdeki problem, farklı dili konuşmalarından kaynaklanırken, Türk hocalarla ilgili problem bunun dışındaki etkenlerden kaynaklanmaktadır. Aşağıda kodla ilgili görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur.

> Hazırlık hocalarında kişilere göre farklılık gösterdi bu durum. Mesela Arap hocalarımız ile biz Arapça bilmiyoruz temelimiz oturmadı. Arap hocalarda Türkçe bilmiyor. Bilmediği için anlaşamıyorduk. Hoca bizden bir şey istiyor ama biz ne olduğunu anlayamıyoruz. Anladığımız şeyi kendimize göre yorumlayıp hocaya gönderiyoruz. Hoca onu istemediğini söylüyor. Bu durumda da çatıştık. Okul ortamında olsak Arapçası iyi olan arkadaşlarımız oluyordu. Onlar bize yardımcı oluyordu, açıklıyordu. (K5)
>
> Evet. Hoca ısrarla söyledi ben de anlamadım hocayla konuşmaya çalışıyorum. Hocayla iletişim kuramadık. Hoca biraz daha yardımcı olabilseydi Türkçe olarak belki cevap verebilirdim ama yapamadım hatta o kurda da kalmıştım ben yine tek sıkıntım bu olabilir benim Arap hocalarla iletişim konusunda. (K18)

Uzaktan eğitim sürecinde iletişim sorun olurken hiç Arapça bilmeyen hazırlık öğrencileri ve Türkçe bilmeyen hazırlık öğretim elamanları arasında bu durum daha belirgin hale gelmiştir. Farklı dillerden kaynaklı bu anlaşmazlık dışında öğrencilerle öğretim elamanları arasında aynı ortamda bulunmamaktan kaynaklı iletişim problemleri de meydana gelmiştir. Bu durum öğrenciler tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

> Olumsuz yanları çünkü bilgisayarda tam öğretme hani hocayla bir ilişki kurulamıyor. Hani ki normalde yüz yüze sınıfta olduğumuz halde bile anlaşılamıyorken bilgisayarda hani benim için bir iletişim kopukluğu oldu. (K8)
>
> Çünkü bire bir göz teması veya bire bir sınıf ortamında bulunmak çok daha farklı online eğitime göre atıyorum ben mesela derste aniden söz hakkı almak istiyorum. Basıyorum mikrofona ama mikrofon açılmıyor mesela bu gibi sıkıntılar olduğundan dolayı bence yüz yüze eğitim birazda daha ön planda. (K14)

Öğrenciler tarafından yukarıda dile getirilen sorunlar genel olarak aynı mekânı paylaşamamaktan kaynaklanmaktadır. Ders esnasında doğrudan sınıfta olmanın öğrenciler açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir başka araştırmada öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki iletişimde herhangi bir

problemin olmadığı tespit edilmiştir.[24] Dolayısıyla burada dile getirilen sorunun bir iletişim değil ilişki sorunu denilebilir. Uzaktan eğitimin sürecinin önemli dezavantajlarından birisi de öğrencilerin karşılaşmış olduğu alt yapı sorunlarıdır. Altyapı sorunları başka çalışmalarda da dile getirilmiştir.[25] Bu dönemde öğrencilerin karşılaşmış olduğu bir başka problem de dikkat dağınıklığıdır. Yolcu'nun üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüş olduğu araştırmada da dikkat dağınıklığı dezavantaj olarak tespit edilmiştir.[26] Uzaktan eğitimde öğrencilerin karşılaşmış olduğu bir başka sorun da "arkadaşlarla iletişim kuramama" problemidir. Bu problem farklı araştırmalarda da "sosyalleşme eksikliği"[27], "arkadaş ortamından uzaklaşma"[28] gibi ifadelerle de dile getirilmiştir.

Bu dönemde öğrencileri zorlayan önemli hususlardan birisi de "uygulama eksikliği" kodu ile dile getirilen problemdir. Özellikle Arapça hazırlık ve lisanstaki Kur'an dersleri uygulamaya dönük dersler olduğu için öğrenciler bu derslerde zorlanmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler de Arapça yazma ve konuşma alanlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Selçuk ve diğerlerinin yürütmüş olduğu çalışmada da Arapça derslerine ait bu zorluk tespit edilmiştir.[29] Bu problem uygulamaya dayalı tüm alanlar ve dersler için söz konusudur ve farklı araştırmalarda da dile getirilmiştir.[30] Katılımcıların bunlar dışında dikkat çektiği sorunlar şunlardır:

---

[24] Yazıbaşı vd., "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma", 242.

[25] Yazıbaşı vd., "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma", 245; Erpay, "Zorunlu Uzaktan Eğitim", 194; Genç - Gümrükçüoğlu, "Koronavirüs (Covıd-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları", 412; Meltem Kürtüncü - Aylin Kurt, "Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 7/5 (31 Mayıs 2020), 71; Yusuf Aydın vd., "Yüksek Öğretiminde Uzaktan Eğitimin İmkânı ve Karşılaşılan Problemler: Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/4 (31 Ağustos 2021), 1155.

[26] Hacı Hasan Yolcu, "Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 6/4 (30 Ekim 2020), 244.

[27] Yolcu, "Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri", 244.

[28] Murat Serçemeli - Ersin Kurnaz, "Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma", *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* 4/1 (23 Haziran 2020), 50.

[29] Selçuk vd., "The Online Learning Experience of Theology Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic: A New Disposition for RE?", 80.

[30] Merve Keskin - Derya ÖZER Kaya, "COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi", *İzmir*

"öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazır olmaması", "uzaktan eğitimin kalıcı olmaması", "fiziksel rahatsızlıklar", "derse katılmada zorluk", "dersi anlamada zorluk", "konuların yüzeysel kalması", "okuldan soğuma", "mekân sorunu", "kendini yönetememe" ve "motive olamama".

2. 2. Uzaktan Lisans Eğitimi

2.2.1. Avantajlar

Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde uzaktan lisans eğitimine dair bulgulara da ulaşıldı. Çalışmaya katılan öğrenciler için lisans eğitimi ile Arapça hazırlık eğitimi birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Öğrenciler sadece anlatımın yapıldığı derslerde çoğunlukla uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Derslerin kayıttan da izlenebilir olması onlar açısından bir avantaj olarak görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarıyla bir etkileşimin olmadığı sunuş stratejisi ile yürütülen dersleri kendi kendilerine de öğrenebileceklerini düşünmektedirler.

Tablo 4: Uzaktan Lisans Eğitimi Avantajlar

Kodlar	Katılımcılar	N
Kendi Kendine Öğrenme	K2, K1	2
Dersleri Kayıttan İzleme	K13	1
Toplam		3

Tablo 4'e göre, uzaktan lisans eğitiminin avantajı olarak dersleri kayıttan izleme ve kendi kendine öğrenme kodları dile getirilmiştir. K13, konuyla ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

> Uzaktan eğitimim olumlu yönüne bir diğer örnek derslerin tekrar dinlenebilmesi derslere katılamayanlar için büyük avantaj, öğrenci kendisi için uygun zamanda dersi öğrenip tekrar etme şansına sahip oluyor. Ben de zaman zaman katılamadığım dersleri dinleyip sınava hazırlanmak için bu sisteme yüklenen ders kayıtlarını dinledim. Keşke şu anki sınıfta gerçekleşen yüz yüze eğitim dersleri de bu şekilde sisteme yüklense, gelemeyen öğrenciler bunlardan faydalansa iyi olur diye düşünüyorum.

Derslerin kaydedilerek öğrenciler tarafından istenildiği zaman izlenebilmesi bir avantaj gibi görünmekteyse de burada uzaktan eğitim yürüten öğretim elemanları için bir problem de görünmektedir. Uzaktan eğitim süreci, yüz yüze eğitimden farklı şekilde yürütülmelidir. Erkut'un da ifade ettiği gibi çevrimiçi eğitimler

Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 5/2 (30 Haziran 2020), 65; Kürtüncü - Kurt, "Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar", 71; Yolcu, "Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri", 244.

kurgulanırken müfredat ve nakil odaklı eğitim yerine öğrenciyi merkeze alan, aktif öğrenmeye dayalı uygulamalar üzerinde durulmalıdır.[31] Çevrimiçi öğrenmelerde içerik öğrencilere önceden aktarılmalı, ders bu içerik üzerinde yürütülen tartışmalarla zengin hale getirilmelidir.[32] Bu sayede öğrenciler derslere çevrimiçi katılmayı bir ihtiyaç olarak hissedebilecektir.

2. 2.2. Dezavantajlar

Tablo 5: Uzaktan Lisans Eğitimi Dezavantajlar

Kodlar	Katılımcılar	N
Ölçme Değerlendirme	K2, K1, K5	3
Hocalarla İletişim Kuramama	K5	1
Toplam		4

Uzaktan Lisans Eğitiminin Dezavantajları 2 kod şeklinde Tablo 5'te sunulmuştur. Bu tabloya göre en çok görüş ölçme ve değerlendirme kodunda dile getirilmiştir.

> Ekleme yapabilir miyim? Ödev iyi oluyor tabi yerine göre derslerde açıkçası ödev olayına ben ısınamamıştım. Ödevi notlandırmada belirli bir paradigması yok. O kadar farklı bakış açıları var ki bir başka öğrencinin bakış açısıyla diğerininki farklı olabiliyor. Hani hoca değerlendirirken neye bakacak, neye göre notlandıracak ya da mesela birebir kopya olayı falan ödevde de değerlendirmede de notlandırma konusunda sıkıntı bence. (K1)

Burada temel sorun ölçme değerlendirme süreçlerinin belirsiz olmasıyla ilgili görünmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetiyle birlikte ölçme değerlendirme problemi de ortaya çıkmıştır. Bu sorun yapılan başka araştırmalarda da tespit edilmiştir.[33] Ölçme değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkan bir başka sorun da öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda kopya çekmesidir.[34] Selçuk ve diğerlerinin yürütmüş olduğu araştırmada çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerini güvenilir bulan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri tespit

[31] Erhan Erkut, "Covid-19 Sonrası Yükseköğretim", *Yükseköğretim Dergisi* 10/2 (01 Ağustos 2020), 128.
[32] Erkut, "Covid-19 Sonrası Yükseköğretim", 128.
[33] Ahmet Çağlar Özdoğan - Hasan Güner Berkant, "Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi* 49/1 (29 Aralık 2020), 21; Fatih Balaman - Sevil Hanbay Tiryaki, "İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi » Makale » Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 10/1 (2021), 64.
[34] Meltem Acar Güvendir - Yeşim Özer Özkan, "Uzaktan Eğitimin Değerlendirmeye Yansımaları: Çevrim İçi Sınavlar mı Sınıf İçi Sınavlar mı?", *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi* 1/1 (2021), 27.

edilmiştir.[35] Dolayısıyla uzaktan eğitim modelinde klasik ölçme değerlendirme yöntemleri yerine alternatif ölçme değerlendirme süreçleri üzerinde durulması son derece önemlidir.

Uzaktan lisans eğitiminde dile getirilen bir başka sorun da öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kuramamalarıdır. Bu sorun uzaktan Arapça hazırlık eğitiminde de dile getirilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerle iletişim içinde olması son derece önemlidir.

2. 3. Yüz Yüze Eğitim

2.3.1. Avantajlar

Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerde onlara yüz yüze eğitim hakkındaki görüşleri de soruldu. Bu görüşler de uzaktan eğitimde olduğu gibi avantajlar ve dezavantajlar şeklinde iki ana kategori altında okuyuculara sunulmuştur. Tablo 6'da yüz yüze eğitimin öğrenciler tarafından dile getirilen avantajları sıralanmıştır.

Tablo 6: Yüz Yüze Eğitim Avantajlar

Kodlar	Katılımcılar	N
Akran Öğrenmesi	K18, K7, K9, K2, K5, K4,	6
Hocalarla Birebir İletişim	K8, K9, K2, K4, K21, K22, K23	7
Motivasyon	K5, K2, K21	3
Derse Aktif Katılım	K11	1
Toplam		17

Tablo 6'ya göre en çok görüş Hocalarla birebir iletişim kodunda dile getirilmiştir. Bunu akran öğrenmesi, motivasyon ve derse aktif katılım izlemektedir. Aşağıda Hocalarla iletişim ve akran öğrenmesine dair iki örnek sunulmuştur:

> Çünkü hocayla daha rahat iletişim kurabiliyorum. Yüz yüzeyim. Anlamadığımı sorabiliyorum çünkü uzaktan eğitimde sıra gelmiyor o yüzden yüz yüze eğitimde hocanın yanına gidip sorabilirim istediğim gibi. Zaman sıkıntım yok. O yüzden ben yüz yüze eğitimi daha faydalı buluyorum. Yani ne kadar yüz göz teması olursa o kadar daha iyidir benim için. Yüz yüze eğitim daha iyi bence. (K8)
>
> Hazırlıkta hocam yüz yüze daha verimli, sınıfla daha iyi kaynaşıyoruz birbirimizle yardımlaşma açısından da daha iyi oluyor. Dil açısından hani yeni bir dil öğrenmemiz açısından arkadaşımızla konuşmayı kendimiz pratik yapmak istesek fazla olmuyor, arkadaşla daha iyi oluyor. Lisans uzaktan olsa daha iyi olur bence. (K4)

Öğrencilerin özellikle pratik gerektiren dil öğrenimi gibi derslerde hem ders hocalarıyla hem de arkadaşlarıyla iletişim halinde olmayı önemsedikleri tespit

[35] Selçuk vd., "The Online Learning Experience of Theology Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic: A New Disposition for RE?", 85.

edilmiştir. Eğitimde akran öğrenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğrenci başarısına etkisi de açık bir şekilde tespit edilmiştir.[36] Yüz yüze eğitimin öğrenciler için önemli avantajlarından birisi de derse motive olmalarının ve aktif olarak derse katılmalarının mümkün hale gelmesidir.

2. 3. 2. Dezavantajlar

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dâhil olmasıyla birlikte yaşamış oldukları dezavantajların yanında avantajlar da ortaya çıkmıştır. Bunlar önceki bölümlerde "ekonomi", "derste farklı kaynaklar kullanabilme", "kendi ortamında bulunma", "aile desteği alma", "dersleri kayıttan izleme", "kendine vakit ayırma", "esneklik" gibi kodlarla ifade edilmişti. Öğrenciler uzun bir süre uzaktan eğitim sürecine dâhil oldukları için bu sürecin zorlukları yanında kolaylıklarına da aşina olmuşlardır. Bu sebeple yüz yüze eğitim tekrar başladığında onlar için olumsuz olan durumlar da kendilerine soruldu. Verilen cevaplar 6 farklı kod şeklinde aşağıdaki tabloda listelenmektedir.

Tablo 7: Yüz Yüze Eğitime Geçiş Sonrası Dezavantajlar

Kodlar	Katılımcılar	N
Öğretim Yöntemi ile İlgili Sorunlar	K1, K5, K3	3
Aile Desteğinden Uzak Olma	K6, K12	2
Zamana ve Mekâna Bağlı Olma	K13	1
Yolda Geçen Süre	K7	1
Lisans Hocalarıyla İletişim Problemi	K1	1
Çok Sayıda Öğrenciyle Büyük Sınıflarda Eğitim	K3	1
Toplam		9

Tablo 7'ye göre öğrencilerin yüz yüze eğitim süreçlerinde memnun olmadıkları konuların başında "öğretim yöntemi ile ilgili sorunlar" gelmektedir. Konuyla ilgili görüşlerden birisi şudur:

> Bir de slayt sistemi diye bir sistem var hiç memnun değiliz, asla memnun değiliz. Hocamız yansıttığını bire bir nakliyor bizde onu bizde açıp okuyabiliriz zaten bu şekilde bir verim alınmıyor. (K5)

Yöntem konusunda öğrenciler bilgi vermenin veya slayttan ders anlatmanın kendilerine yarar sağlamadığını dile getirmekte ve bu tür bilgilendirmenin ezberci anlayışa sevk ettiğini ifade etmektedir. Buradaki temel problem derste slayt

[36] Önder Şimşek - Özgür Yeşiloğlu, "Akran Öğretimi Yönteminin Elektirik Kavramlarının Öğrenimi ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazanımı Üzerine Etkisi", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/2 (01 Aralık 2014), 87.

kullanılmasından ziyade ders veren öğretim elemanının slaytı okuyarak doğrudan öğrencilere aktarmasıdır. Bu durum öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmaktadır.

Tablo 7'ye göre öğrenciler için sorun olan en önemli durumlardan birisi de ailelerinden uzakta kalmaktır. Görüşme yapılan öğrencilerin hazırlık, lisans 1 ve 2 oldukları burada dikkate alınmalıdır. Ayrıca aile desteğinden uzak olduklarının altını çizen öğrencilerin ikisinin de kız öğrenci olması, kız öğrencilerin bu konuda daha hassas olduğunu göstermektedir.

> İlk başlarda biraz insan sıkıntı çekiyor ailesinden uzak odasından uzak. Onu garipsiyor. Ama daha sonra alışıyor. Onlar olmadığı zamanlarda insan derse sarılınca onların yokluğunu unutuyor. Daha çok derse çalışıyor. (K12)

Aile desteğinden uzak olma konusu okuduğu üniversiteye dışarıdan gelen öğrencilerde ilk zamanlarda görülen önemli sorunlardandır. Ancak çalışmaya katılan bazı öğrenciler tarafından bunun avantaj olduğu da dile getirilmiştir. Gerekçe olarak da memleketlerinde olduklarında öğrencilik dışı iş yükünün kendilerini beklediğini ifade etmişlerdir.

Tabloda yüz yüze eğitimin dezavantajları olarak "zamana ve mekâna bağlı olma", "yolda geçen süre", "iletişim problemi" ve "büyük sınıflarda eğitim" maddeleri sıralanmıştır. Bu maddelerden "iletişim problemi" öğretim elemanlarıyla ilgili görünürken, "büyük sınıflarda eğitim" ise yönetimle ilgili bir problemdir. Özellikle amfilerde gerçekleşen ve çok sayıda öğrencinin katıldığı dersler öğrenciler açısından derse dâhil olmayı zorlaştırmakta ve kalabalık gruplara ders yapan öğretim elemanları da böyle sınıflarda sunuş stratejini tercih etmektedir. Dolayısıyla kalabalık ve etkileşimin olmadığı sınıflar yerine ekonomiklik ilkesi de gözetilerek öğrenci sayılarının düşük olduğu sınıflar ya da uzaktan eğitim modeli tercih edilebilir.

"Zamana ve mekâna bağlı olma"nın ise öğrencilik dışında da farklı rollere sahip olan öğrencilerde öne çıkan bir kod olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan K13 İngilizce öğretmenliği yapmakta ve ilahiyat fakültesini ikinci üniversite olarak okumaktadır. Dolayısıyla belli bir zaman ve mekân ile sınırlandırılmış olmak K13 için bir dezavantaj iken tam zamanlı öğrenciler için bir sorun oluşturmamaktadır. Zaten uzaktan eğitimin temel özelliklerine baktığımızda "bireysellik", "esneklik", "etkileşim" ve "bağımsızlık" gibi özellikler uzaktan eğitimin bir alternatif olmasıyla ilgilidir.[37] Bu sayede bireyler hayat boyu öğrenme parolasıyla kendilerini geliştirmeye devam edebilmektedir. Yüz

[37] Ekrem Demir, "Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 39 (2014), 210.

yüze eğitimin asıl olduğu düşünülürse "zamana ve mekâna bağlı olma" ve "yolda geçen süre" gibi problemler sorun olmaktan çıkacaktır.

2. 4. Karşılaştırmalar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin bir kısmı "karşılaştırmalar" teması altında düzenlendi. Bu tema da kendi içinde altı kategoriye ayrılarak birbiri ile karşılaştırıldı. Bu sayede öğrencilerin çeşitli temalarla ilgili görüşleri daha belirgin hale getirildi. Bu çerçevede sonraki kısımda öğrencilerin hazırlık ve lisans eğitimleri hakkındaki düşüncelerinin karşılaştırılmasına yer verilecektir.

2. 4.1. Uzaktan Arapça Hazırlık Eğitimi ile Uzaktan Lisans Eğitimi Karşılaştırılması

Arapça hazırlık eğitimi uygulamaya dayalı iken lisans eğitiminde teorik derslere daha fazla yer verilmektedir. Bu durum öğrencilerin bu iki kategori ile ilgili uzaktan eğitim görüşlerini doğrudan etkilemektedir.

Tablo 8: Hazırlık Eğitimi ile Lisans Eğitimi Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	N
Lisans Eğitimi	Türkçe Olduğu İçin Hazırlığa Göre Daha Kolay	K13, K6, K11, K7, K10, K1, K4	7
	Kayıttan İzlendiğinde Anlaşılıyor.	K4, K5	2
	Lisansta Hocalar Toplu Anlattığı İçin Daha Kolay	K10	1
Arapça Hazırlık Eğitimi	Kapsamlı Olduğu İçin Zor	K6, K10	2
	Dil Eğitiminde Derse Katılım Şart	K3, K4	2
	Farklı Bir Dilin Uzaktan Öğrenilmesinin Zor Olması	K13	1
	Arkadaşlarla Yardımlaşma Hazırlıkta Önemli	K4	1
Toplam			16

Tablo 8'e göre en çok görüş lisans eğitimi kategorisinde 7 katılımcı tarafından "Türkçe olduğu için hazırlığa göre daha kolay" kodlarında dile getirilmiştir. Aşağıda kodla ilgili görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur.

> Hazırlık sınıfı benim için zordu. Şöyle ki yeni bir dil öğrenmenin zorluğu yanında alfabe ve dil sistematiğinin bildiğim dillerden farklı olması, dil edinimimde zorluk yaşamama neden oldu. İlerleyen zamanlarda bu zorluklar aşıldı. Türkçe işlenen derslerde uzaktan eğitimin bir

> olumsuzluğunu –gerçi az sayıda derse katılabildim ama- yaşamadım. Dersi anlatırken Hocamız ekranda ders materyalini paylaşıyor, dersi anlatıyor- tahta da işler gibi- biz de takip ediyoruz. Konuları kavramada sıkıntı yaşanmıyor. (K13)
>
> Lisans eğitimi daha iyi çünkü hani hep Türkçe. Mesela ben Anadolu lisesinden mezunum. Daha önce Arapça görmemiştim uzaktan eğitimle de Arapça görmek daha zor oldu bizim için. Ama lisans eğitiminde hep Türkçe yani inkılap olsun edebiyat olsun. (K11)

Hazırlık eğitimi ile lisans eğitimi karşılaştırılmasında lisans eğitimi ana dilleri olan Türkçe ile verildiği için, Arapça verilen hazırlık eğitiminden daha kolaydır. Arapça hazırlık hem konuşma hem yazmaya dayalı uygulamalar içerdiği için uzaktan eğitimle öğrenilmesi öğrenciler açısından zor görünmektedir. Aynı durum hem hazırlıkta hem lisans programında olan Kur'an dersi için de geçerlidir. Bu durum yani uygulamaya dayalı derslerde uzaktan eğitimin yetersiz kalması başka çalışmalarda da dile getirilmiştir.[38]

2.4.2. Uzaktan Eğitim ile Yüz Yüze Eğitim Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı hem uzaktan eğitime hem de yüz yüze eğitime belli süreler devam etmiştir. Dolayısıyla iki eğitim modelini de tecrübe etmişler ve konuyla ilgili karşılaştırma yapabilecek düzeye gelmişlerdir.

Tablo 9: Uzaktan Eğitim ile Yüz Yüze Eğitimin Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	N
Uzaktan Eğitim	Alt Yapı Sorunları	K3, K4, K21, K22, K23	5
	Pratik Yapamama	K5, K21, K22	3
	Makale Yazmayı Öğrenmek	K4, K5	2
	Öğrencilik Dışı Roller	K3, K11	2
	Hocalarla İletişim Kuramama	K2	1
	Ciddiyet ve Verim Yok	K14	1
	Yardımcı Kaynaklardan Daha Fazla Faydalanma	K5	1
	Bireysel Zaman Daha Fazla	K5	1
Yüz Yüze	Tahta Kullanımı Ve Bireysel İlgiden Ötürü	K14	1

[38] Altaş, "Türkiye'de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları", 13; Mehmet Dağ, "İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programlarında Kur'ân Dersi-Müfredat, Materyal Hazırlama ve Karşılaşılan Sorunlar-", *Ekev Akademi Dergisi* 55 (Bahar 2013), 51.

Eğitim	Verimli		
	Derslere Katılım Daha Fazla	K11	1
	Üniversiteye Gelmek Ufuk Açıcı	K8	1
	Sadece Okula Konsantre Olma	K3	1
	Hocalarla İletişim	K4	1
	Akran Öğrenmesi	K2	1
Toplam			22

Katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim karşılaştırılması 2 kategori ve 14 kod şeklinde Tablo 9'da sunulmuştur. Bu tabloya göre en çok görüş "uzaktan eğitim" kategorisinde alt yapı sorunları şeklinde dile getirilmiştir. Bunu pratik yapamama, makale yazmayı öğrenmek ve öğrencilik dışı roller kodu izlemektedir. Bu kodla ilgili ifade edilen görüşlerden ikisi aşağıda sunulmuştur:

> Burada derslere daha çok katılıyorduk. Katılabiliyorum. Oradayken illa iş falan oluyordu. O konuda sıkıntım oluyordu. Ama burada sadece ödevleri falan filan yapıyoruz. (K11)
>
> Mesela uzaktan eğitim döneminde ben sabah erkenden işe gidip ders başlama saatine kadar çalışıp yorgun bir şekilde derse giriyordum. Burada mesela ben şu anda KYK yurtlarında kalıyorum. Kendimize ait yatağımız, çalışma masamız var ve çok rahatız bu açıdan. Okula geliyoruz dersleri odaklı bir şekilde dinleyebiliyoruz. Ama bence yüz yüze eğitim kesinlikle daha avantajlı uzaktan eğitime göre (K3)

Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrenciler ailelerine yardım etmek durumunda kalmış ve bu durum onların derslere odaklanmasını engellemiştir. Bu durumun belli bir fırsat eşitsizliği ortaya çıkardığı da açıktır. Öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmelerinin bir başka nedeni de uzaktan eğitim sürecinde yaşanan altyapı sorunlarıdır. Bu sorunlar öğrencilerin derslere odaklanmasını engellemektedir. K20'nin konuyla ilgili ifade ettiği görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Çünkü daha bir anlıyorsun hocanın anlattıklarını. Uzaktan eğitimde mesela şey kopabiliyor yani internet sıkıntısı yaşayabiliyorsun. Hocayı dinleyemiyorsun. Tekrardan girmek zorunda kalıyorsun siteye falan. O arada kopukluklar oluyor. Ama yüz yüze de öyle değil mesela. Bence daha verimli.

Öğrencilerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih etme nedeni olarak makale yazmayı öğrenmeleri ifade edilmiştir:

> Hocam yani şeye katkısı oluyor yani yüksek lisans yapmak istesek makale okuma, yazma, özet çıkarma tez yazma konusunda ilerisi için öğreniyoruz. Uzaktan eğitimde bir tık iyi oluyor, erkenden öğrenmiş oluyoruz. Bu açıdan iyi yani. (K4)

Makale yazmayı öğrenmek vb. konular eğitimin uzaktan olmasının temel özelliklerinden birisi değildir. Dolayısıyla bunlar gerçekçi bir tercih sebebi görülmemektedir. Nitekim yürütülen başka araştırmalarda da katılımcılar örgün eğitimi tercih etmiştir.[39]

2.4.3. Canlı Derslerle İnternet Mecraları Karşılaştırılması

Uzaktan eğitim modeli kendi içinde "eş zamanlı" ve eş zamanlı olmayan" şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Eş zamanlı derslerde öğretmen ve öğrenciler aynı zamanda çevrimiçi olurlar. Eş zamanlı olmayan dersler ise canlı ve gerçek zamanlı değildir ve öğrenci kendine uygun olan zamanda derse katılır.[40] Bu çalışmada öğrencilere okulda katıldıkları eş zamanlı derslerle, internet mecralarında bulunan eş zamanlı olmayan dersler arasındaki farklar da sorulmuştur. Çünkü özellikle Arapça eğitimi ile ilgili oldukça fazla içerik bulunmaktadır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar çerçevesinde aşağıdaki 6 koddan oluşan tablo oluşturulmuştur.

Tablo 10: Canlı Derslerle İnternet Mecralarının Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	N
Canlı Dersler	Doğrudan Soru Sorma İmkânı	K18, K13, K6, K7, K8, K11	6
	Hocayla Bağ Kurma	K13	1
	Öğrenciye Göre Anlatım	K10	1
İnternet Mecraları	Okul Derslerine Takviye	K18, K17, K16, K15, K14, K8, K11, K5	8
	Hocayla Bağ ve İletişim Yok	K13, K6, K7, K8	4
	Motivasyon Eksikliği	K13	1
Toplam			21

Tablo 10'a göre en çok görüş "İnternet Mecraları" kategorisinde sekiz katılımcı tarafından "Okul derslerine takviye" kodunda dile getirilmiştir. Aşağıda kodla ilgili görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur.

> Benim için şöyle bir avantajı vardı. Mesela ben sabahtan gramer dersine giriyordum ve sonra Youtube'dan dinlediğim hocalar vardı. Yani bildiğiniz bir nevi tekrar yapıyordum ve aklımda kalıyordu. Her şey yani alıştırmaları falan çok rahat yapabiliyordum kendim o tekrar benim için

[39] Fadimana Karatepe vd., "Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması", *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)* 7/53 (01 Ocak 2020), 1272; Kaymakcan vd., "İlahiyat Lisans Tamamlama Programının Verimliliği Üzerine Olgusal Bir Araştırma", 53.

[40] Demir, "Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış", 205.

> çok iyi oluyordu. Silsile dersimizde hocamızda Arap'tı ama anlamadığım yerleri o Youtube'da Türk hocadan dinliyordum, oradan anlıyordum. Benim için iyi olmuştu Youtube yardımcı olmuştu. (K17)
> Derslere girdiğim zaman Youtube'dan verimli oluyordu. Onun haricinde pek bir sıkıntım yok yani hocam. Bir de Youtube'da şöyle bir şey vardı. Bir hocamız vardı sarf ve nahvi anlatan o da şansımıza bu sene video koymaya başladı. Eğer o hoca olmasaydı biz hocalarımızı telefon yağmuruna tutabilirdik. Sıkıntı olabilirdi. Yani insan zorluk çekiyor ilk baştan ama Youtube bize kolaylık sağladı. Youtube'daki hoca da olmasaydı daha kötü olabilirdi diye düşünüyordum. (K15)

Bu tablodan anlaşıldığına göre çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu için, işleyeceği derse ilişkin internet sitelerindeki yazılı veya görsel doneler, ders takviyesi niteliği taşımaktadır. Bu durumda dersle ilgili internet tabanlı yardımcı siteler öğrencilere önerilmek suretiyle kendilerine destek olunabilir.

Öğretim elemanları tarafından yürütülen eş zamanlı dersler öğrencilerin kendileriyle bağ kurmalarını sağlamakta ve derslerin o an sınıftaki öğrenci seviyesinde anlatılması açısından oldukça önem taşımaktadır. Buna karşın internet mecralarındaki derslerde böyle bir iletişim imkânı olamamakta ve öğrenciler bu sebeple motive olamamaktadır. Nitekim eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim modelinin dezavantajları sıralanırken benzer problemler dile getirilmektedir.[41] Bütün bunlara rağmen eş zamanlı olmayan materyaller öğrenciler tarafından okul derslerine katkı olarak fayda sağlayabilir.

İnternet mecralarından ders izlemenin pandemi sürecine has bir durum olmadığı düşünülse de yüz yüze eğitim imkânlarından mahrum kalan öğrencilerin bu süreçte sanal mecralara dair ihtiyacının ve farkındalığının arttığı tahmin edilebilir.

2.5. Katılımcılardan Öneriler

Çalışma grubuna yöneltilen sorulardan birisi de uzaktan eğitim sürecinin daha iyi hale getirilebilmesi için neler yapılabilir sorusuydu.

Tablo 11: Katılımcılardan Öneriler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	N
Yönetimle İlgili Öneriler	Öğrenci Sayısı Az Tutulmalı	K16, K5, K4, K3	4
	Ders Süreleri Uzatılmalı	K12, K7, K6, K12, K11	5
	Teneffüs Süreleri Uzatılmalı	K16, K17	2
	İnternet Sistemi İyileştirilmeli	K8, K5	2
	Hocalarla İletişim İçin Farklı Platform Kurulmalı	K5, K3	2

[41] Demir, "Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış", 206.

Arapça Öğretimiyle İlgili Öneriler	Ders Dışında Sanal Konuşma Odalarının Kurulmalı	K13	1
Öğretim Elamanlarıyla İlgili Öneriler	Derste Görüntülerini Açmaları	K11, K8	2
	Mümkün Olduğunca Tahta Kullanımı	K10	1
	Materyallerin Daha Kullanışlı Olması	K5	1
	Sınav Sürelerinin Uzatılması	K5	1
Toplam			21

Katılımcılardan öneriler üç kategoride 10 kod şeklinde yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Bu tabloya göre en çok görüş yönetim ile ilgili öneriler kategorisinde sekiz katılımcı tarafından "ders sürelerinin uzaması" kodunda dile getirilmiştir. Aşağıda kodla ilgili görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur:

> Hocam daha iyi bir şey getireceğiz. Belki ders saatleri daha fazla olabilirdi. (K19)
> Yani biraz daha zaman fazla olsa ya da öğrenciler daha az olsa otuz beş kişi değil de yirmi kişi olsa ya da zaman daha fazla olsa. (K12)

Bu tablodan anlaşıldığına göre çalışmaya katılan öğrencilerin en önemli problemlerinden birisi ders sürelerinin yetersiz olmasıdır. Öğrenciler söz konusu problemin gerekçesini, uzaktan eğitim sınıflarının yüz yüze eğitim sınıflarına göre daha kalabalık olmasına dayandırmaktadırlar. Bunun dışında yine "öğrenci sayılarının az tutulması" önerisi de getirilmiştir. Özellikle hazırlık sınıfında öğrenci sayısının fazla olması öğrenciler açısından olumsuz görülmektedir. Bu çerçevede özellikle uygulamaya dayalı derslerde öğrenci sayısı az tutulmalı ve öğretim elemanı öğrenci ilişkisi artmalıdır. Çevrimiçi eğitimde sınıf sayılarının az tutulması önerisi başka araştırmalarda da dile getirilmiştir.[42] Teneffüs sürelerinin uzatılması ve öğretim elemanlarıyla iletişim kurulabilmesi farklı platformların oluşturulması da dikkate değer bir öneridir. Çünkü uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki ilişki önem kazanmaktadır. Öğretim elemanlarıyla ilişkinin önemi Serçemeli ve Kurnaz'ın yürütmüş olduğu araştırmada da tespit edilmiştir.[43]

Öğretim elemanlarıyla ilgili önerilere bakıldığındaysa, öğretim elemanlarının derste görüntü açması, tahta kullanımı, sınav sürelerinin uzun tutulması ve kullanılan materyallerin daha verimli olması, özellikle öğretim elemanlarının kendisi tarafından hazırlanması oldukça önemlidir. Sözen ve diğerleri tarafından yürütülen

[42] Özdoğan - Berkant, "Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi", 28.
[43] Serçemeli - Kurnaz, "Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma", 47.

bir araştırmada da öğretim elemanlarının çevrimiçi sistemleri kullanmaya istekli olma durumlarının öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik genel tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir.[44] Arapça öğretimi ile ilgili ayrıca sanal konuşma odalarının kurulması da önerilmektedir.

Sonuç

İlahiyat Arapça hazırlık ve ilahiyat lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine bakışının incelendiği bu araştırmada bulgular 5 tema altında raporlanmıştır. Bu temalardan uzaktan hazırlık eğitimi başlığı altında, ekonomik olması, derslerde farklı kaynakların kullanılabilmesi, öğrencilerin kendi ortamında bulunması, ailelerinden destek almaları, dersleri kayıttan izleme imkânının olması, öğrencilerin kendilerine vakit ayırması ve uzaktan eğitim sürecinin esnek olması gibi avantajlar tespit edilmiştir. Elde edilen verilerde en fazla görüş uzaktan Arapça eğitiminin dezavantajlarına yöneliktir. Öğrencilerin konuyla ilgili olarak dile getirdikleri dezavantajlar: öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazır olmaması, uzaktan eğitimin kalıcı olmaması, fiziksel rahatsızlıklar ortaya çıkarması, öğrencilerin dersleri anlamada zorluk çekmesi, konuların yüzeysel kalması, öğrencilerin derse katılmada zorlanması, uygulama eksikliği, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kuramaması, araç-gereç eksikliği, öğrencilerin dersi veren öğretim elamanlarıyla iletişim kuramaması, okuldan soğuma, altyapı sorunları, ölçme değerlendirme sorunları, mekân sorunu, kendini yönetememe, derslere motive olamama, öğrencilik dışı görevler üstlenme ve dikkat dağınıklığı olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan hazırlık eğitimi ile ilgili yapmış olduğu değerlendirmeler dikkate alındığında hazırlık eğitiminin kapsamlı olduğu, uygulama gerektirdiği hem hocalarla hem arkadaşlarla etkileşimin zorunlu olması gibi gerekçelerle yüz yüze yapılmasını tercih ettiklerini ifade etmek mümkündür.

Araştırma verilerinden elde edilen ikinci tema da uzaktan lisans eğitimi temasıdır. Uzaktan lisans eğitiminin avantajlarına bakıldığında dersleri kayıttan izleme ve kendi kendine öğrenme kodları tespit edilmiştir. Dezavantajlar olarak da ölçme değerlendirmede adaletsizlik ve öğretim elamanlarıyla iletişim kuramama kodları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin konuyla ilgili ortaya koydukları düşüncelere dayanarak özellikle geleneksel olarak içerik nakline dayalı, öğretim elemanı ile öğrenciler arasında herhangi bir etkileşimin olmadığı derslerin uzaktan olması öğrenciler açısından daha olumlu görülmektedir. Çünkü kayda alınan bu

[44] Hasan Sözen vd., "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat Fakültesi Lisansüstü Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Deneyimine İlişkin Genel Tutumları", *İslam ve Yorum V* (Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, 2021), 3/42.

dersleri kendi kendilerine çalışabileceklerine ve konuyu kavrayabileceklerine inanmaktadırlar.

Araştırma verilerinden elde edilen üçüncü tema ise yüz yüze eğitim temasıdır. Yüz yüze eğitimin avantajları olarak akran öğrenmesi, motivasyon, birebir iletişim ve derse aktif katılma imkânı tespit edilmiştir. Yüz yüze eğitimin dezavantajları olarak ise zamana ve mekâna bağlı olma, aile desteğinden uzak olma, okul yolunda ortaya çıkan süre kaybı, iletişim kurmada zorluk, sayının fazla olduğu büyük sınıflarda eğitim ve derslerde işe koşulan öğretim yöntemi ile ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Yüz yüze eğitim konusunda öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem öğretim elamanlarıyla iletişim içinde olmaya büyük önem verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca hazırlık sınıfı ve birinci sınıftaki öğrenciler için ailelerinden uzakta olmanın psikolojik olarak rahatsız edici olduğu tespit edilmiştir. Bu temayla ilgili son olarak öğrencilerin yüz yüze eğitim süreçlerinde kendilerini derse dâhil eden öğretim yöntemlerini talep ettiklerini ifade etmek mümkündür.

Araştırma verilerinden elde edilen dördüncü tema ise karşılaştırmalar temasıdır. Hazırlık eğitimi ile lisans eğitimi karşılaştırılmasında öne çıkan en önemli husus lisans eğitiminin Türkçe olduğu için öğrenciler açısından daha kolay olduğu düşünülmektedir. Dil öğretimde sınıfta bulunmak, arkadaşlarla ve hocalarla sürekli iletişim halinde olmak öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin karşılaştırılmasında ise yüz yüze eğitimin öğrenciler tarafından daha fazla ciddiye alındığını, öğrencilerin sınıfta kendilerini daha motive hissettiklerini, üniversiteye gelmenin kendileri açısından ufuk açıcı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretim elamanlarının yürütmüş olduğu canlı derslerle internet mecralarındaki içeriklerin karşılaştırılmasında ise öğrencilerin internet mecralarındaki içerikleri okuldaki derslere katkı olarak gördüklerini ve her şartta okul derslerini daha fazla önemsediklerini ifade etmek mümkündür.

Çalışmada verilerden elde edilen son tema ise öneriler temasıdır. Öğrencilerin dile getirmiş olduğu yönetimle ilgili öneriler: ders sürelerinin uzun tutulması, teneffüs aralarının uzatılması, internet altyapısının iyileştirilmesi, öğrenci sayılarının azaltılması ve öğretim elamanlarıyla iletişim kurulabilecek farklı platformların oluşturulmasıdır. Öğretim elamanlarıyla ilgili önerilerse, öğretim elemanlarının derslerde görüntü açmaları, tahta kullanımı, kendi hazırladıkları materyallerle öğrencilere destek olma ve sınav sürelerinin uzun tutulmasıdır. Öğrenciler ayrıca konuşma pratiği yapmak için sanal konuşma sınıfları kurulması önerisini de getirmişlerdir.

Ulaşılan sonuçlara göre uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için getirilen öneriler şunlardır:

Öğretim elemanları tarafından;

- Uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitimden farklı olduğu dikkate alınmalı ve ders tasarımı uzaktan eğitim modeline uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerle iletişim kurmaya da vakit ayrılmalıdır.
- Derslerde görüntü açılmalı ve tahta kullanımına dikkat edilmelidir.
- Ölçme değerlendirme süreçlerinde şeffaf olunmalı, ölçme ve değerlendirme kriterleri açıkça belirtilmelidir. Ve geleneksel ölçme değerlendirme uygulamaları yerine ödev, proje vb. alternatif değerlendirmeler işe koşulmalıdır.

Üniversiteler tarafından;

- Uzaktan eğitim sürecinde de sınıf sayıları makul düzeyde tutulmalı, öğrenci sayısı arttıkça derse olan ilginin azaldığı dikkatlerden kaçmamalıdır.
- Sadece dersler için değil ders dışı zamanlarda da gerek öğrencilerin birbiriyle gerekse de ilgili öğretim elamanlarıyla iletişim kurabileceği platformlar kurulmalıdır. Gerekirse belli zaman dilimlerinde sadece görüşmelerin olacağı sanal toplantılar düzenlenmelidir.

Araştırmacılar tarafından;

- Hangi derslerin uzaktan eğitim sürecinde nasıl işlenebileceğine yönelik araştırmalar üzerinde durulmalıdır.
- Uzaktan eğitim modeli ile yüz yüze eğitim modelinin farklılıklarını belirten kuramsal ve deneysel çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Bütün derslerin uzaktan eğitiminin yapılacağı alternatif senaryolar için kullanılabilecek dijital yöntem ve teknikler belirlenmelidir.
- Uzaktan eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkililiğini artırmak için alınabilecek önlemler üzerinde durulmalıdır.

Kaynakça

Acar Güvendir, Meltem - Özer Özkan, Yeşim. "Uzaktan Eğitimin Değerlendirmeye Yansımaları: Çevrim İçi Sınavlar mı Sınıf İçi Sınavlar mı?" *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi* 1/1 (2021), 22-34. https://doi.org/10.29329/dmer.2021.285.2

Akaslan, Yaşar. "Mahiyet, Nitelik ve Müfredat Açısından İlitam Programlarında Kur'ân-ı Kerim Dersleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49 (15 Aralık 2020), 9-37. https://doi.org/10.17120/omuifd.779343

Akdemir, Ömür. "Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2 (01 Ağustos 2011), 69-71.

Akyürek, Muhammet İbrahim. "Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması". *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4/1 (30 Haziran 2020), 1-9.

Altaş, Nurullah. "Türkiye'de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 14/31 (01 Haziran 2016), 7-41.

Arslan, Fatma - Korkmaz, Özgen. "İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Kaygıları ve Uzaktan Eğitime Dönük Tutumları". *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/1 (25 Haziran 2019), 12-25.

Aydın, Yusuf vd. "Yüksek Öğretiminde Uzaktan Eğitimin İmkânı ve Karşılaşılan Problemler: Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği". *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/4 (31 Ağustos 2021), 1141-1159. https://doi.org/10.18506/anemon.762996

Bal, Hüseyin. *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. İstanbul: Sentez Yayıncılık, 1. Basım., 2016.

Balaman, Fatih - Tiryaki, Sevil Hanbay. "İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi » Makale » Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 10/1 (2021), 52-84. https://doi.org/10.15869/itobiad.769798

Başaran, Bülent vd. "İlahiyat Uzaktan Eğitim Lisans Tamamlama Programlarında Teknoloji Kullanımı ve e-Sınavlara Yönelik Öğrenci Tutumlarının Değerlendirmesi". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/31 (2017), 277-299.

Bekaroğlu, Ece - Yılmaz, Tuğba. "COVID-19 ve Psikolojik Etkileri: Klinik Psikoloji Perspektifinden Bir Derleme". *Nesne Psikoloji Dergisi* 8/18 (2020), 573-584.

Bozkurt, Aras. "Koranavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 6/3 (2020), 112-142.

Dağ, Mehmet. "İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programlarında Kur'ân Dersi-Müfredat, Materyal Hazırlama ve Karşılaşılan Sorunlar-". *Ekev Akademi Dergisi* 55 (Bahar 2013), 37-54.

Demir, Ekrem. "Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 39 (2014), 203-212.

Dolmacı, Mustafa - Dolmacı, Ahmet. "Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Görüşleri: Bir Covid 19 Örneği". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 18/2 (2020), 706-732.

Erkut, Erhan. "Covid-19 Sonrası Yükseköğretim". *Yükseköğretim Dergisi* 10/2 (01 Ağustos 2020), 125-133. https://doi.org/10.2399/yod.20.002

Erpay, İlyas. "Zorunlu Uzaktan Eğitim: Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri". *Marifetname* 8/1 (16 Haziran 2021), 169-204.

Eygü, Hakan - Karaman, Selçuk. "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma". *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3/1 (03 Nisan 2015), 36-59.

Genç, Muhammet Fatih vd. "Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Alanında Lisansüstü Eğitim Gören Ööğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışları". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 21/1 (31 Mart 2021), 71-97. https://doi.org/10.33415/daad.840675

Genç, Muhammet Fatih - Ayhan, Mehmet. "İLİTAM Bölümü Öğrencilerinin Hadis Dersine Yönelik Tutumları". *Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 12 (30 Haziran 2021), 77-109. https://doi.org/10.47502/mizan.933285

Genç, Muhammet Fatih - Gümrükçüoğlu, Süleyman. "Koronavirüs (Covıd-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları". *Turkish Studies* 15/4 (2020), 403-422. https://doi.org/ttps://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798

Gibbs, Anita. "Odak Grup ve Grup Görüşmeleri". çev. Işıl Tekin. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri*. ed. James Arthur vd. çev. ed. Atılgan Erözkan - Engin Büyüköksüz. 305-314. Ankara: Anı Yayıncılık, 1. Baskı., 2017.

Gökçe, Asiye Toker. "Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (01 Aralık 2008), 1-12.

Güngör, Ali. "Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği". *Eskiyeni* 45 (20 Eylül 2021), 693-717. https://doi.org/10.37697/eskiyeni.945841

Karateke, Tuncay. "İLİTAM Öğrencilerinin Bu Programı Seçme Nedenleri ve Karşılaştıkları Sorunlar: Fırat Üniversitesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi* 18/39 (25 Haziran 2020), 235-262. https://doi.org/10.34234/ded.634501

Karatepe, Fadimana vd. "Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması". *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)* 7/53 (01 Ocak 2020), 1262-1274. https://doi.org/10.26450/jshsr.1868

Kaymakcan, Recep vd. "İlahiyat Lisans Tamamlama Programının Verimliliği Üzerine Olgusal Bir Araştırma". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/26 (30 Aralık 2015), 43-62. https://doi.org/10.14395/jdiv121

Kaymakcan, Recep vd. "Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (01 Aralık 2013), 71-110.

Keskin, Merve - Kaya, Derya ÖZER. "COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi". *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5/2 (30 Haziran 2020), 59-67.

Kırık, Ali. "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu". *Marmara İletişim Dergisi* 21 (07 Ocak 2016), 73-94.

Koç, Ahmet. "Covid-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Model". *Milli Eğitim Dergisi* 49/1 (29 Aralık 2020), 851-875. https://doi.org/10.37669/milliegitim.770561

Kürtüncü, Meltem - Kurt, Aylin. "Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 7/5 (31 Mayıs 2020), 66-77.

Özdoğan, Ahmet Çağlar - Berkant, Hasan Güner. "Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi* 49/1 (29 Aralık 2020), 13-43. https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118

Selçuk, Mualla vd. "The Online Learning Experience of Theology Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic: A New Disposition for RE?" *Religious Education* 116/1 (2021), 74-90. https://doi.org/10.1080/00344087.2021.1879987

Serçemeli, Murat - Kurnaz, Ersin. "Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma". *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* 4/1 (23 Haziran 2020), 40-53.

Sözen, Hasan vd. "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat Fakültesi Lisansüstü Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Deneyimine İlişkin Genel Tutumları". *İslam ve Yorum V*. 3/31-47. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, 2021. Basım, 2021.

Şimşek, Önder - Yeşiloğlu, Özgür. "Akran Öğretimi Yönteminin Elektirik Kavramlarının Öğrenimi ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazanımı Üzerine Etkisi". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/2 (01 Aralık 2014), 72-94.

Uğurlu, Celal Teyyar. "Durum (Örnek Olay) Çalışması". *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. ed. Kadir Beycioğlu vd. 329-351. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı., 2018.

Yazıbaşı, Muhammed Ali vd. "Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile

İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma". *ULUM* 4/1 (Temmuz 2021), 231-264.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 11. Basım, 2016, no: 76.

Yılmaz, Gül Kaleli - Güven, Bülent. "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi". *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* 6/2 (08 Eylül 2015), 299-322. https://doi.org/10.16949/turcomat.75936

Yolcu, Hacı Hasan. "Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 6/4 (30 Ekim 2020), 237-250.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Dinî Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurraları

According to Evliya Çelebi's Travel Book, Ottoman Darülkurras as Religious Education Institutions in the 17th Century

Kasım KOCAMAN – Hayati SAKALLIOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslamî İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Anabilim Dalı/Asist. Prof., Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Islamic Studies, Department of Studies of Religion, kasim.kocaman@dpu.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/ 0000-0002-7083-6327

Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tefsir Anabilim Dalı/ PhD Student, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Qur'anic Exegesis, hayatisakallioglu@ibu.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-7363-3819

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	16 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Kocaman, K.-Sakallıoğlu, H. (2021), Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Dinî Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurraları/According to Evliya Çelebi's Travel Book, Ottoman Darülkurras as Religious Education Institutions in the 17th Century. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1447-1482. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1024230

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Dinî Eğitim Kurumu Olarak Osmanlı Darülkurraları

Kasım KOCAMAN

Öz

Din eğitimi tarihi çalışmalarında Osmanlının 1700 yılından önceki dönemiyle ilgili çok fazla inceleme yapılmadığı ve ileri seviye Kur'an öğretim kurumları olan dârülkurralarla ilgili neredeyse hiçbir araştırmanın gerçekleştirilmediği ileri sürülmektedir. Evliya Çelebi yaklaşık elli yıl boyunca Osmanlı coğrafyasının dört bir tarafına seyahat etmiş, dünyanın en uzun ve en ayrıntılı seyahat kitabını kaleme almıştır. O, Seyahatname olarak tanınan bu eserinde Osmanlı coğrafyasındaki medrese, mektep, dârülhadis ve dârülkurra gibi dinî eğitim kurumlarıyla ilgili oldukça tatmin edici bilgiler aktarmış, çok ciddi gözlem ve değerlendirmelere yer vermiştir. Çalışmanın ana konusu olan Osmanlı dârülkurralarına dair Evliya Çelebi'nin verdiği malumatı daha da anlamlı hale getiren, kendisinin de bu kurumlarda ileri seviye Kur'an eğitimi almış bir iç paydaş olmasıdır. Makalede 17. yüzyıl Osmanlı dârülkurralarının fiziki yapısı, eğitimin mahiyeti, eğitim programları, okutulan kitaplar, hoca, öğrenci, finansman ile mezuniyet sınavları ve törenleri üzerinde durulmuştur. Bütün bunların öncesinde İslamî din eğitimi tarihinde dârülerkamdan Osmanlı dârülkurralarına kadar Kur'an öğretiminin tarihsel ve kurumsal gelişimi üzerinde durulmuştur. Seyahatname'deki bilgilerden de anlaşılacağı üzere Osmanlı dârülkurraları, Kur'an'ı yüzünden tecvidli okuma, hafızlık, tecvid ve kıraat ilimlerinin öğretildiği ileri seviye Kur'an eğitim merkezleridir. Adı geçen kurumlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin içeriğine bakıldığında yüzünden okuma, hafızlık, tecvid ve kıraat ilimlerinin programın temelini oluşturduğu görülmektedir. Evliya Çelebi, Kur'an okunan her mekânı dârülkurra olarak nitelendirdiği için müstakil dârülkurraların dışında, Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği cami ve mescitler ile medreseleri de dârülkurra kategorisinde zikretmiştir. Dârülkurraların her birinde aynı programının uygulandığını söylemek zordur. İlmi, ticari, sosyal, kültürel, pedagojik vb. nedenlerden ötürü farklı Kur'an öğrenme programları tatbik edilmiştir. Bazı yerleşim yerlerinde halkın hafızlığa ya da kıraat ilmine rağbet etmemesi veya öğrencilerin akademik ilgisizliği ve yetersizlikleri dârülkurralardaki eğitimin mahiyetini ve programlarını etkilemiştir. Ders kitabı olarak özellikle tecvid ve kıraat ilimlerinin öğretiminde ezberlemeyi kolaylaştıracağı düşüncesiyle genellikle manzum olarak yazılmış belli başlı temel eser niteliğindeki kitaplar okunmuştur. Ancak Kur'an'ın anlamına yönelik her herhangi bir faaliyetin eğitim sürecine dâhil edilmediği de anlaşılmaktadır. Çalışma nitel yönteminin bir türü olan doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda birincil kaynak olarak Seyahatname baştan sonuna kadar okunmuş, ilgili bilgiler fişlenmiş, diğer yan kaynaklarla da konu bir bütün olarak sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle birtakım sonuçlara varılarak, bazı hususlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinî Eğitimi, Dârülkurra, Kur'an Eğitimi, Osmanlı, Evliya Çelebi, Seyahatname

According to Evliya Çelebi's Travel Book, Ottoman Darülkurras as Religious Education Institutions in the 17th Century

Abstract

It is claimed that in the studies on the history of religious education, there has not been much research on the period of the Ottoman Empire before 1700 and that almost no research has been carried out on the dârülkurras, which are advanced Qur'an education institutions. Evliya Çelebi traveled all over the Ottoman geography for nearly fifty years and wrote the longest and most detailed travel book in the world. In this work known as Seyahatname, he conveyed very satisfactory information about religious education institutions such as madrasah, school, darülhadis and darülkurra in the Ottoman geography, and included very serious observations and evaluations. What makes the information given by Evliya Çelebi more meaningful about the Ottoman darülkurra, which is the main subject of the study, is that he is an internal stakeholder who has received advanced Qur'anic education in these institutions. The article focuses on the physical structure of the 17th century Ottoman darülkurras, the nature of education, the educational programs, the books taught, the teacher, the student, the financing, and the graduation exams and ceremonies. Prior to all this, the historical and institutional development of Qur'an teaching in the history of Islamic religious education, from dârüllerkam to Ottoman darülkurra, was emphasized. As it can be understood from the information in the Seyahatname, Ottoman darülkurras are advanced Qur'an education centers where tecvid reading, hafiz, tecvid and qiraat sciences are taught because of the Qur'an. When we look at the content of the educational activities carried out in the aforementioned institutions, it is seen that the sciences of reading, hafiz, tecvid and qiraat form the basis of the program. Since Evliya Çelebi describes every place where the Qur'an is read as dârülkurra, he also mentioned the mosques, masjids and madrasas where the Qur'an is taught in the category of dârülkurra, apart from the detached darülkurra. It is difficult to say that the same program was applied in each of the darülkurras. Scientific, commercial, social, cultural, pedagogical etc. Different Qur'an learning programs have been applied for various reasons. In some settlements, people's lack of interest in hafiz or recitation science or the academic indifference and inadequacies of students affected the nature and programs of education in darülkurras. As a course book, the main books, which were written in verse, were read, with the thought that they would facilitate memorization, especially in the teaching of tajvid and qiraat sciences. However, it is understood that any activity regarding the meaning of the Qur'an is not included in the education process. The study was carried out with the document analysis technique, which is a type of qualitative method. In this context, the Travelogue was read from the beginning to the end as the primary source, the relevant information was recorded, and the subject was tried to be presented as a whole with other secondary sources. Based on the findings of the research, some conclusions were reached and some issues were discussed.

Keywords: Religious Education, Dârülkurra, Qur'an Education, Ottoman, Evliya Çelebi, Seyahatname

Structured Abstract

The Ottomans, who ruled the vast majority of the Islamic geography for centuries, built Qur'an education centers similar to the darulkuran and darülhuffaz built by the Islamic states that ruled the country's geography before or in the same centuries and were nourished by the common culture and civilization basin, in the lands under their rule. The Ottomans generally named these educational institutions as darülkurra. We can reach information about these darülkurras by means of travel books as well as biography books that give information about the foundations and their teachers. At the beginning of these travel books is Evliya Çelebi's Travel Book. Evliya Çelebi, in her Seyahatname, tried to describe the Ottoman geography meticulously, where she traveled for about fifty years, and included religious education institutions such as mosques, masjids, madrasas, schools, darülhadis and darülkurra in every city and settlement she visited. The information about darülkurra, which has a very important place in the history of Islamic and Ottoman education, and as an educational institution where Quran education is carried out in particular, keeps a considerable amount in the Seyahatname. Evliya Çelebi, apart from the teaching of tafsir, handled each of the places where the Qur'an reading, hafiz, tecvid and recitation education and training were given according to the principles of tecvid, without any discrimination, under the title of darülkurra. According to him, the teaching of the Qur'an in a place is sufficient reason for him to call it darülkurra. For this reason, the number of darülkurras is quite high in the Seyahatname. This point must be taken into account when using the Travelogue as a data source on the number of darülkurras. It is seen that Dârülkurras do not have a central and standard education program in the modern sense. The ultimate goal of these institutions is to train high-level Qur'an readers, namely kari, who have the knowledge of tecvid and qiraat and have transformed it into a skill. In order to reach this goal, a person has to go through several related training processes. Because of these stages, it is possible to list four stages: reading the Qur'an with tajvid, being a hafiz, teaching ilm-i tecvid and ilm-i qiraat. However, in some darülkurras only hafiz training was given, while in others only recitation training was given. In some, hafiz, tecvid and recitation trainings were performed together. This situation inevitably brings to mind the difference in program and content in darülkurras and the reasons for this. Evliya Çelebi has very scathing observations, determinations and evaluations regarding this. According to his evaluation, the fact that hafiz is not included in the Qur'an teaching programs in some cities is due to the understanding of "a hafiz cannot be a scholar". The lack of recitation and tajvid education in some of the darülkurras was attributed to the indifference of the people due to commercial, social and cultural reasons and the lack of talented students. Therefore, the education programs and content in the hospital have been influenced by many scientific, commercial, social, cultural, political and pedagogical factors. In this respect, it is understood that the phenomenon of education has many dimensions and variables. In studies of the history of religious education, it is necessary to evaluate the religious education from social, cultural, political, historical, geographical, economic and scientific perspectives and to create new paradigms accordingly. As stated in the Seyahatname, the teaching of the Qur'an in darülkurras involves memorizing the Qur'an in particular, as well as the textbooks, generally written in couplets, on the sciences of tajweed and recitation from beginning to end. These books were memorized by all students. They were written in verse, that is, in a poetic style, in order to make it easy to memorize. In addition, in the graduation exams in darülkurra, these books were required to be recited by the students from

beginning to end. Therefore, in the history of Islamic and Ottoman education, great importance was given to memorizing the information in the books, and it was also considered valuable that the textbook be in verse, with the thought that it would facilitate memorization. When we look at the content and programs of Qur'an education in darülkkurras, there is only the understanding of memorizing/memorizing the Qur'an, correct and beautiful reading with tajweed, memorizing the tajweed rules and reciting aspects from books. It is seen that no book on the meaning or interpretation of the Qur'an is followed. In this respect, a formal understanding of education is dominant in darüllurra rather than an understanding of education aimed at learning the meaning of the Qur'an. This is the weak point of Qur'an education in darülkurras. It is understood that the understanding of learning and reading the Qur'an, taking into account its meaning, has gradually weakened in the Muslim tradition since the first centuries of Islam. The fact that there is no course or science about the meaning of the Qur'an in the darülkurra programs, which is the subject of our study, shows this. It is necessary to look for the traces of habits that affect human attitudes and behaviors in the past of settled traditions. In the darülkurras, the roots of the neglect of the dimension of giving the ability to read the Qur'an in tertil by considering the meaning of the verses in the education of the Qur'an, in the tabiun period; It is possible to find the reason for this understanding, which continues to a large extent today, in the mission of educational institutions such as dârülkurra, where the Qur'an was taught in the Ottoman period. Today, if we express it specifically in Turkey, it can be said that the fact that there are almost no lessons about the meaning of the Qur'an in the programs of the education centers where hafiz, tecvid and recitation education is carried out lies in the traditional Qur'an teaching approach. As a matter of fact, within the scope of the "Tashih-i Huruf Program" in the training centers operating under the Presidency of Religious Affairs, there is only the "Translation of the Qur'an" course for the meaning of the Qur'an. The weight of this course in the program is around 7% in total. Although the negativity of this situation has been noticed, it has been observed that there has been an increase in academic studies on the establishment of a memory-meaning relationship in recent years.

Giriş

Seyahatnameleriyle seyyahlar, geçmişi anlatır, aydınlatır ve hatta tarihi bilinmez olmaktan kurtarırlar (Heath, 2004). Bu seyyahların ve seyahatnamelerin başında, Evliya Çelebi ve Seyahatnamesi gelmektedir. O, yaklaşık elli yıl boyunca kahir ekseriyetle gezip dolaştığı Osmanlı coğrafyasını, dünyanın saygın eserlerinden olan Seyahatnamesinde titiz bir şekilde anlatmış ve adeta bir oya gibi işlemiştir. Dankof'un (2002: 490) "dünya edebiyatının en uzun ve en ayrıntılı seyahat kitabı" olarak tanımladığı Seyahatname'de Evliya Çelebi gittiği her şehir ve yerleşim yerindeki cami, mescit, medrese, mektep, dârülhadis ve dârülkurrra gibi dinî eğitim kurumlarına da yer vermiştir (Tezcan, 2009; Şahin-Göküş, 2020: 1063).

Din eğitimi ve din eğitimi tarihi alanında Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet'in ilk yılları ile ilgili oldukça yoğun araştırmalar yapılırken,

Osmanlı'nın 1699 yılı önceki dönemiyle ilgili istenilen seviyede akademik çalışmanın gerçekleştirilmediği tespitinde bulunulmaktadır (Yorulmaz, 2016: 53). Bu bakımdan, Seyahatname'deki din eğitimi ve öğretimine ilişkin bilgilerin Osmanlı'nın 17. yüzyılını kapsıyor olması önemlidir. Dinî öğretim alanında İslam ve Osmanlı eğitim tarihinde çok önemli yeri olan ve özel olarak Kur'an eğitiminin gerçekleştirildiği öğretim kurumu olarak dârülkurralar hakkındaki bilgiler de Seyeahatname'de hatırı sayılır bir yekûn tutmaktadır. 17. Yüzyıl Osmanlı dönemindeki dinî eğitim kurumlarına ve çalışmamızın ana konusunu teşkil eden dârülkurralara ışık tutması bakımından Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi, üzerinde durulması gereken bir kaynaktır. Zira Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sinde zikrettiği ve ayrıntılı izahlarda bulunduğu Kur'an eğitiminin gerçekleştirildiği dârülkurralarda eğitim görmesi çalışmayı ayrıca önemli kılmaktadır. O, hocası Evliya Mehmed Efendi'den Kur'an okumayı öğrenmiş, İstanbul'da Sadizade Efendi'nin darülkurrasında on bir yıl Kur'ân ve kıraat eğitimi almıştır (Evliya, 2006: 173). Evliya Çelebi kendisi de hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimi aldığından olsa gerek dârülkurralar ile ilgili oldukça tatmin edici bilgiler vermiştir.

Evliya Çelebi çok iyi Kur'an eğitimi almış ve bu formasyonun gerektirdiği beceri ve yetkinliği davranışa dönüştürmüştür. Çocukken, çocuklar için hazırlanmış Ferişteoğlu Kur'an sözlüğünü okumuştur. Çok iyi hafız olduğu ve çok kısa sürede hatim indirebildiği için yirmi yaşında saray hizmetine alınmış, yine sarayda musiki gibi birçok eğitimin yanında eski hocası Evliya Efendi'den de ileri seviyede Kur'an yani tecvid ve kıraat eğitimi alarak çok iyi bir kârî olmuştur. (Dankoff, 2002: 495 - 497, 523-525).

Medrese ve dârülkurra gibi dinî eğitim yapan kurumlarda ve saray gibi özel öğretim ortamlarında aldığı eğitimlerin gerektirdiği formasyon ve donanımla Evliya Çelebi, dinî ve bürokratik birçok görevi yerine getirmiştir. Almış olduğu bu eğitimler sonucunda bürokratik görevlerin yanı sıra muallimlik, imamlık, müezzinlik, aşırhânlık ve kârîlik gibi bir takım örgün ve yaygın din eğitimi hizmeti ile ilgili vazifeleri deruhte edebilmiştir (Dankoff, 2021: 9-10).

Evliya Çelebi'nin aldığı formasyonun kazandırdığı bilgi ve beceriyi mesleki alanda ve uygulama planında gösterebiliyor olması, dini eğitim kurumu olan dârülkurralara dair aktardığı bilgileri ve yaptığı gözlemleri içeriden fotoğraflayan bir paydaş olarak daha değerli kılmaktadır.

Makalede, yaşadığı dönemin canlı tanığı olan Evliya Çelebi'nin Osmanlı coğrafyasında yaptığı seyahatlerde görüp yaşayarak ve öğrenerek edindiği bilgilerden hareketle kaleme aldığı Seyahatname'sinde bahsettiği darülkurralar, bir bütün halinde ele alınacaktır. Böylece bu eğitim kurumlarının programına uygun hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimi almış bir kişinin gözünden 17. yüzyıl Osmanlı dârülkurralarının mahiyetinin izah edilmesi hedeflenmektedir. Dârülkurraların fiziki yapısı, eğitim programı, okutulan kitaplar ve gerçekleştirilen merasimler üzerinde durulacaktır. Ayrıca dârülkurralarda Kur'an eğitimi derken bununla kastedilenin Kur'an'ın anlamının öğretilmesi mi, yoksa onun ezberlenmesi ya da güzel ve farklı şekillerde okunması mıdır? Bu ve benzeri sorulara da cevap aranılacaktır.

Çalışmamızda; nitel araştırma yöntemi bağlamında incelenen olgu veya durumla ilgili bilgiler ihtiva eden yazılı belgelere ulaşılmıştır. Bu bağlamda yeni bir bütünlük oluşturmaya imkân veren doküman incelemesi veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011; Baltacı, 2019). Çalışmamızda bir on yedinci yüzyıl klasiği olan, tarih, coğrafya, dinler tarihi, tasavvuf tarihi ve din eğitimi tarihi gibi pek çok alan için kaynak eser niteliği taşıyan (Tezcan, 2009) Evliya Çelebi Seyahatnamesi başlıca veri kaynağı olarak kullanılacaktır. Ayrıca Öztürk Bitik'e (2015: 14) göre, "Seyahatnâme çok boyutlu ve katmanlı yapısı ile disiplinler arası bir çalışma ile ele alınmayı gerektirdiğinden" zaman zaman konuyla ilgili ulaşılabilen mevcut literatürden de yararlanılacaktır.

1. Dârülerkam'dan Osmanlı Dârulkurralarına Kur'an Öğretiminin Kurumsallaşma Süreci

İslam dininin, Türk-İslam kültür ve medeniyetinin temel kaynağı olan Kur'an'ı Kerim'in öğretilmesine Müslümanlar özel önem vermişlerdir. Bununla birlikte Müslüman Kur'an'ın tefsirinin yanı sıra güzel okunmasına, hıfz edilmesine (ezberlenmesine), tecvidine ve farklı okunuş biçimlerine (kıraatına) de ayrıca özen göstermişlerdir. Tarihi süreçte Kur'an'ın tefsirinin tahsili diğer dinî/şerî ilimlerle birlikte umumiyetle medreselerde gerçekleştirilmiştir (Göküş, 2020: 214-215, 222-225). Kur'an'ın tecvid ve kıraat ilimleri formasyonuyla harflerin telaffuzuna ve kelimelerin farklı okunuş biçimlerine dikkat edilerek hıfz edilmesini ve güzel okuyabilme beceri ve yetkinliğini kazandırmak amacıyla zamanla sadece Kur'an-ı Kerim öğretimine tahsis edilen eğitim kurumları oluşturulmuştur.

Hz. Peygamber'e Kur'an'ı Kerimi güzel okuma ve öğretme vazifesi verildiğini "oku" manasına gelen "ikra", "ağır ağır ve dikkatlice okuma" anlamına

gelen “tertil” (el-Furkân, 25/32; el-Müzemmil, 73/4) ve “sesli ve nağmeli okuma” manasında olan “tilavet” (el-Bakara, 2/129) gibi kavramlardan anlamaktayız (Birışık, 2002: 427). Bu bağlamda Hz. Muhammed, Mekke’de ilk Müslümanların Kur’an’ı okuyup öğrenebilmeleri için daha sonra İslam eğitim tarihinde “Dârülerkam” şeklinde nitelenecek olan Erkam b. Ebi’l-Erkâm’ın evini din ve Kur’an eğitim merkezi olarak değerlendirmiştir. Medine’de ise Mescid-i Nebevî’nin girişinde bir kısım sahabelerin barınma ve eğitim yeri olarak kullanılan “Suffe” adını taşıyan mekânda Kur’an eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütmüştür (Hamidullah, 1972: 77) .

İslamiyet’in ilk yıllarından itibaren giderek sayıları artan cami ve mescitlerin yanı sıra, kuruluş tarihleri Hz. Peygamber dönemine kadar giden “küttab” ismini taşıyan ve çocukların eğitim gördüğü mekânlar da Kur’an öğretim kurumları olmuştur (Goldziher, 1988: 80). Aynı zamanda “mektep” olarak da nitelendirilen ve “Kur’an okulu” anlamında kullanılan bu küttablar Abbasi döneminden itibaren giderek yaygınlık kazanarak günümüze kadar gelmiştir” (Landau, 2003: 3-4). İbn Haldûn’un tespitlerine göre İslam dinin Kur’an’a dayanması sebebiyle Müslümanlar çocuklara Kur’an öğretimini dinî bir zorunluluk olarak telakki etmişlerdir. Ana dilleri Arapça olmayan milletlerin İslamiyet’i kabul etmesiyle İslam coğrafyasının hızla genişlemesi sonucu Kur’an öğretimine daha da fazla ağırlık verilmiş ve Kur’an eğitimi veren kurumlar yaygınlaşmıştır (İbn Haldun, 2001: 740-741). Mektepler veya küttablar, çocuklara Kur’an okumanın öğretildiği eğitim kurumları olarak öne çıkmaktadır. “Mekteplerdeki dersler öğrencileri, mescid ya da medresede ve cami halkalarında verilen eğitime hazırlıyordu” (Makdisi, 2018: 56).

İslam eğitim tarihinde medreseler kurulmadan önce eğitim kurumları olarak içerisinde farklı İslami ilimlerin okutulduğu ders meclisleri ve ders halklarının olduğu cami ve mescidler ön plana çıkmaktadır (Makdisi, 2018: 43-47). Hz. Peygamber, “Allah’ın evlerinden birinde, Allah’ın kitabını okumak ve kendi aralarında mütalaa etmek (tedârüs) üzere toplanan her topluluğa Allah iç huzuru verir; onları rahmet bürür, çevrelerinde melekler toplanır ve Allah onları meleklerin yanında anar.” (Müslim, “Zikir”, 38) şeklindeki hadisiyle, mescidlerde Kur’an derslerini veya Kur’an eğitim ve öğretimini teşvik etmiştir. İslam âlimlerince hadiste zikredilen “tedârüs” kelimesinin tüm Kur’an ilimlerine hamledebileceği de ifade edilmiştir (Bozkurt,1993: 543).

İslam eğitim tarihinde cami ve mescidlerde özellikle İslamiyet’in ilk dört asrında ileri seviye Kur’an öğretimi ders halkaları tarzında gerçekleştirilmiştir.

Farklı ilimlerin okutulduğu bu ders halkalarına kendilerine özgü birtakım isimler verilmiştir. Nitekim Şam ve Bağdat'taki camilerde ders halkalarının bazılarına "tasdir" denildiği bilinmektedir. Bu tasdir halkaları içerisinde Kur'an eğitimiyle ilgili olanlar da bulunmaktadır. Özellikle Şam ve Kahire camilerinde Kur'an eğitimiyle ilgili çok sayıda tasdir kadrosu ihdas edilmiştir. Hatta XVI. arın ilk çeyreğinde Şam'da Kur'an öğretiminde bulunmak üzere ihdas edilen tasdir kadrolarında yetmiş üç adet "mütesaddir" unvanına sahip öğretim elemanının bulunduğu belirtilmektedir. (Makdisi, 2018: 299-300). Aynı zamanda özellikle Kur'an'ın farklı okunuş biçimleri olmak üzere Kur'an ile ilgili çeşitli anlamlara gelen "seb'" kavramı, Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği ders halkaları için de kullanılmıştır. Bu kapsamda Şam'da yirmi dört seb'in olduğu belirtilmektedir (Makdisi, 2018: 56). İbn Cübeyr'in, Şam'daki Kur'an dersleri hakkında verdiği bilgilere göre sabah namazından sonra "seb" denilen Kur'an meclisi veya halkalarında onlarca kişiye kıraat dersi verilmiştir. Ayrıca "kevseriye" denilen ders halkalarında ise Kur'an'ı ezberlemekte güçlük çeken yüzlerce kişiye Kevser suresinden itibaren namaz surelerinin talimi yaptırılmıştır (İbn Cübeyr, 1980: 220-222).

Medresenin kurulup sistemleşmesi akabinde XII. yüzyıldan itibaren hadis ilimlerinin tedrisi için darülhadis ve Kur'an ilimlerinin talimi amacıyla da dârülkur'an gibi belirli dinî ilimlerin öğretiminin gerçekleştirildiği kurumlarının yapımı giderek yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu anlamda ilk dârülkur'an yaklaşık 1009 yılında Şam'da kurulmuştur. Bununla birlikte XIII. asrın sonlarına gelindiğinde dârülkur'anların çok da düzenli bir şekilde gelişmediği dile getirilmiştir. (Makdisi, 2018: 74).

Makdisi'ye (2018: 75) göre içinde cami veya medrese gibi unsurların bulunduğu farklı türde dârülkur'anlar bulunmaktaydı. Nitekim gerek fıkıh öğretimi gerekse Kur'an eğitimi için yapılmış olan Farisiyye Medresesesi vakıf senedindeki bilgilerden, buradaki Kur'an öğretiminin hafızlık eğitimini de kapsadığı anlaşılmaktadır. (Makdisi, 2018: 278).

Camilerin dışında, medrese ve dârülhadis gibi müesseselerde de başta kıraat ilmi olmak üzere ileri seviyede Kur'an öğretimi yapılmıştır. İbn Batuta, Vâsıt'taki hocalardan özellikle güzel Kur'an okuma dersleri almaya gelen talebelerin kaldığı bir medreseden bahsetmektedir (İbn Batuta, 2004, 260). Dımeşk'teki Eşrefiye Dârülhadisi'nde kırâatı-i seb'a'yı öğreten bir mukrî ve on kişiden oluşan bir talebe grubundan bahsedilmektedir. Bununla birlikte Dımeşk'ta gerek darülhadis gerekse

dârülkur'an olarak kullanılan bir manada hadis ve Kur'an derslerinin bir ortamda verildiği mekânların da olduğu görülmektedir (Nuaymi, 1990, 91-95).

Cami, medrese ve dârülhadislerin dışında sadece Kur'an öğretimi için kurulan müstakil mimariye sahip dinî eğitim kurumu, ilk defa miladi 10. asrın sonlarında veya 11. asrın başlarında dârülkur'ân adıyla inşa edilmiştir. Bu Kur'an eğitim merkezinde genellikle tecvid ve kıraat ilmi tahsil edilmiştir. Burası, kurucusu ve hocasının adıyla Rişâiyye Dârülkur'anı olarak bilinirdi (Nuaymi, 1990, 9-19; Bozkurt, 1993, 244). Şam ve Mısır başta olmak üzere darülkur'anlar giderek İslam coğrafyasının birçok yerinde inşa edilmeye başlamış ve sayılarında önemli bir artış olmuştur.

Selçuklular döneminde, özellikle Anadolu Selçukluları'nda ileri seviyede yani hafızlık, tecvid ve ilm-i kıraat tahsil edilen eğitim müesseselerine dârülkurradan ziyade dârülhuffaz denilmiştir. "Hafızların evi" manasına gelen dârülhuffâzlarda hafızlığını bitirmiş veya hafızlık yapanlar kıraat ilmi öğrenimi görmekteydiler. Hatta iki katlı dârülhüffazların birinci katının çocukların Kur'an öğretimine; ikinci katının ise hafızların ilm-i kıraat talim ve tahsiline tahsis edildiği de görülmektedir (Konyalı, 2007: 166). Bu arada Selçuklular devrinde kullanılan "dârülhuffâz" isimlendirmesi Osmanlı'lar döneminde de nispeten devam etmiştir. Dârülhuffâzların, hocalarına veya şeyhlerine de "reîsülhuffâz" denilmiştir. (Konyalı, 2007: 357-358)

Osmanlı Devleti'nin ilmi açıdan kurumsallaşmasında Selçuklu ve beylikler ile Memlûk hâkimiyetindeki Mısır ve Şam'da takip edilen ilmi usullerin, teamüllerin ve kültürel geleneklerin etkileri oldukça yoğun bir biçimde görülmektedir (İhsanoğlu, 2019: 28). Osmanlılar, kendilerinden önce veya aynı yüzyıllarda hüküm süren ve aynı kültür ve medeniyet havzasından beslenen İslam devletlerinin inşa ettiği dârülkuran ve dârülhuffâzlara benzer Kur'an eğitim merkezlerini ülke coğrafyasının pek çok yerinde inşa etmişlerdir. Osmanlılar bu Kur'an öğretim kurumlarını genellikle dârülkurra olarak isimlendirmişlerdir. Bu dârülkuralar ile ilgili malumata, vakfiyeler ve hocaları hakkında bilgi veren biyografi kitaplarının yanı sıra seyahatnameler marifetiyle de ulaşabilmekteyiz. Bu seyahatnamelerin başında ise Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi gelmektedir.

2. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine Göre Osmanlı Dârülkurraları

Evliya Çelebi, Seyahatnamesinde ziyaret ettiği yerleşim yerlerindeki dârülkurralarla ilgili aktardıklarıyla bilgi ve fikir sahibi olunmasına katkı sağlamaktadır. O, eserinde dârulkürraların binaları, eğitim muhtevası ve programı, ders kitapları, eğitim kademeleri, hoca, talebe, finans ve mezuniyet merasimleri hakkında kayda değer malumatlar vermektedir. Ayrıca bazı şehirlerin ve darülkurra talebelerinin Kur'an eğitimine karşı tutum ve bakışlarına dair oldukça çarpıcı gözlem ve değerlendirmelerde de bulunmaktadır.

2.1. Dârülkurra Olarak Nitelendirilen Yapılar

Osmanlı dârülkurraları, tek tip bir mimari yapı özelliğine sahip değildir. Bozkurt'un (1988: 543-545) da belirttiği gibi Kur'an'ı yüzünden okumanın öğretildiği, hafızlık, tecvid ve kıraat talim ve eğitimlerinin verildiği müstakil dârülkurra binalarının yanı sıra cami ve mescitlerin içerisinde bulunan ve Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği özel bölümlere de dârülkurra denilmektedir. Nitekim daha önce de temas edildiği gibi Makdisi (2018: 75) Osmanlı dârülkurralarına ilham kaynağı olan dârülkur'anların kimilerinin içinde aynı zamanda mescid veya medrese olmasından ötürü farklı türlerinin bulunduğunu belirtmektedir. Benzer bir durumun, Seyahatname'ye göre Osmanlı dârülkurraları için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Evliya Çelebi, Seyahatnamesinde Kur'an öğretiminin yapıldığı bazı medreselerin dershane ve talebe hücrelerini dâarülkurra başlığı altında zikretmektedir. Dolayısıyla dârülkurraların mimari anlamda tek tip bir yapı özelliği arz etmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle Seyahatnamedeki bilgilerden mülhem dârülkurrâları: 1- Müstakil Dârülkurralar, 2- Cami ve Mescidlerle ilintili Dârülkurralar ve 3- Medreselerle ilintili dârülkurrâlar şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

2.1.1. Müstakil Dârülkurralar

Müstakil dârülkurralar, bağımsız bir yapıya sahip olan ve asli fonksiyonu sadece Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği dinî eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumlarında Kur'an'ı yüzünden ve tevcidli bir şekilde okuma, hafızlık, tecvid öğretimi ve kıraat eğitimi verilmiştir. Kur'an öğretim müessesesi olarak inşa edildikleri için ileri seviye Kur'an öğretimi denildiğinde ilk akla gelen eğitim kurumları müstakil dârülkurralardır.

Evliya Çelebi bir yerleşim yerinin dârülkurralarından bahsederken, müstakil olanları diğerlerinden ayırmak için "mahsusen dâr-ı kurra" gibi ifadeler

kullanmaktadır. Nitekim İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Dârülkurra'sını (Çelebi, 2006: 148) "ammâ mahsûsen dâr-ı kurrâ olmak için dârülkurrâ-yı Süleymân Hân cümleden mükellef kubbe-i azîmdir" şeklinde tanıtmıştır.

Müstakil dârülkurralar birkaçı hariç umumiyetle bir külliyenin veya ona benzer bir yapı sisteminin bir parçası olarak inşa edilmiştir. Evliya Çelebi'nin (2006: 148; 2003 c: 273) tespitlerine göre müstakil dârülkurralar, "câmi'i kurbünde" yani camilerin çok yakınında, genellikle kubbeli tek katlı ancak, çok nadir de olsa iki katlı yapılardır.

2.1.2. Cami ve Mescit Dârülkurraları

Dinî eğitim asırlarca cami ve mescitlerde yapılagelmiştir. Aynı şekilde cami-mescitler, her boyuttaki Kur'an eğitim ve öğretiminin gerçekleştirildiği dinî eğitim kurumu olarak da işlev görmüşlerdir. Bütün İslam devletlerinde olduğu gibi Osmanlı zamanında da genel anlamda Kur'an talimi ile ileri seviye Kur'an eğitimini ifade eden hafızlık, tecvid ve kıraat ilimlerinin öğretimleri camiler ve mescitlerde de deruhte edilmiştir. Vakfiyelerde camilerde her türlü Kur'an talimini ifa edecek şeyhülkurra ve bunların yardımcısı olan halifenin görevlendirilmesi ve gerçekleştirecek eğitimle ilgili bazı şartların yer aldığı görülmektedir (Köşklü, 2000: 276-278).

Seyahatnameye göre Balkanlar, Kırım ve bugün ülkemizin güneydoğusundaki coğrafyalarda Kur'an öğretimi genellikle camilerde gerçekleştirilmiştir. Evliya Çelebi'nin dârülkurra başlığı altında zikrettiği camilerde, Kur'an öğretiminin genellikle yüzünden Asım kıraatının Hafs rivayeti üzere tecvidli Kur'an okumaya yönelik olduğu, hafızlık ve kıraat eğitimi pek fazla söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır (Çelebi, 2001 a: 64, 119; 2001 b: 269; 2002: 244). Çok nadir de olsa Evliya Çelebi (2001 b: 219-220) eserinde dârülkurra başlığı altında Bosna Hersek'teki gibi bazı camilerde Asım kıraatinin Hafs rivayeti ve de kıraat-i seb'a üzere Kur'an öğretimi gerçekleştirildiğini dile getirmektedir.

Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde dârülkurra başlığı altında yoğun bir şekilde cami ve mescit ismi zikretmektedir. Müellif müstakil dârülkurralara eşdeğer Kur'an öğretiminin gerçekleştirilmesi nedeniyle cami ve mescitleri dârülkurra olarak da nitelemiş olsa gerektir. Seyahatnameden anlaşıldığına göre de Osmanlı coğrafyasının özellikle müstakil dârülkurraların bulunmadığı bölge ve şehirlerinde Kur'an öğretiminin kahir ekseriyeti cami ve mescitlerde gerçekleştirilmiştir.

Buralarda Kur'an eğitiminin mahiyetinin genellikle Asım kıraatinin Hafs rivayeti üzere tecvidli yüzünden öğretim şeklinde yapıldığı, hafızlık ve ileri seviye kıraat tahsilinin ise çok az bir şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır

2.1.3. Medrese Dârülkurraları

Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde, dârükurra başlığı altında Kur'an dershanesi ve hücrelerinden bahsedilmektedir. Dershane ve talebe/suhte hücresi gibi kavramlar aslında medrese yapı sisteminin unsurlarıdır. Örneğin Evliya Çelebi (2001a: 119), Van'daki "Kur'an dersliklerinin anlatılması" başlığı altında iki Kur'an dersliğinden veya dershanesinden söz etmektedir. Evliya Çelebi, bunlardan birinin Hüsrev Paşa camiinde olduğunu ifade eder. Ne var ki Eyice (1999: 49-51) Hüsrev Paşa Camii'nin avlusunu çevreleyen yapı sisteminin medrese, dershane ve hücrelerinden (odalardan) oluştuğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla Evliya Çelebi'nin dârülkurra başlığı altında zikrettiği, Kur'an öğretilen dershane veya derslikler bu medreseye ait yapı unsurlarıdır.

Vakfiyelerden hareketle 17. ve 18. yüzyıl dârülkurraları üzerine yaptığı çalışmada Köşklü (2000, s. 274-276) 1661 yılında inşa edilen Köprülü Mehmet Paşa Külliyesi'ndeki medrese dershanesinin ve hücrelerinin bir kısmının dârülkurra olarak hizmet vermiş olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Köşklü bahsi geçen çalışmasında, 1700 yılında inşa edilen Amcazade Hüseyin Paşa medresesinin mescit olarak da kullanılan dershanesinin belirli bir yerinde kıraat-ı seb'a ve aşere eğitimi verilmesi şartının vakfiyede yer aldığını da ifade etmektedir.

Medreselerde talebe/suhte hücrelerinin, dârülkurra olarak kullanıldığına dair örnekler de bulunmaktadır. 1700 yılında inşa edilen Erzurum Kurşunlu Medresesi'nin on talebe hücresinden biri dârülkurra olarak tahsis edilmiştir. Her ne kadar 1725 yılında yapılmış olsa da Urfa Debbeğhane Medresesi'nin hücrelerinin bitişiğindeki iki adet abdesthanenin üzerinde yer alan büyük bir medrese hücresi, darülkurra olarak kullanılmıştır (Memiş, 1988, s. 40-43). Dolayısıyla bu durum bize Seyahatname'de medreselerin ve onların hücrelerinin aynı zamanda dârülkurra olarak da isimlendirilmesini açıklar mahiyettedir.

Seyahatname'de dârülkurra başlığı altında zikredilmese de çok az sayıda da olsa bazı şehirlerin medreselerinde Kur'an öğretimine dair hafızlık eğitiminin verildiğine ve tecvid ilminin öğretildiğine değinilmektedir. Bu bağlamda Evliya Çelebi, Kırım Bahçesaray'daki medreselerde hafızlık eğitiminin gerçekleştirildiğini

(Çelebi, 2011a: 517), yine günümüzde Kuzey Irak'ta bulunan İmadiye'deki bütün medreselerde diğer ilimlerinin yansıra tecvid ilminin de öğretildiğini dile getirmektedir (Çelebi, 2001 a: 306).

Evliya Çelebi, hafızlık, tecvid ve kıraat eğitim ve öğretiminin verildiği mekânların tümünü, çok az sayıdaki istisnalar bir yana, dârülkurra başlığı altında ela almıştır. Tefsir dışında yüzünden okuma ve hafızlık ile ileri seviye Kur'an eğitim ve öğretim derslerinin verildiği cami-mescit ve medreseleri de dârülkurra olarak nitelendirilmiştir. Ona göre Kur'an öğretimi, özellikle hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimi bir mekânda veriliyorsa, bu durum orasının dârülkurra olarak isimlendirilmesi veya bu başlık altında ele alınması için yeterlidir. Onun için Seyahatname'de dârülkurraların sayısı oldukça kabarık çıkmaktadır. Buna göre asıl ve tek fonksiyonları hafızlık, tecvid ve kıraat öğretimi olan dârülkurraların sayıları verilirken bu hususa dikkat etmek gerekir. Zira Evliya Çelebi'nin dârülkurra başlığı altında ele aldığı birçok yapı gerçek anlamda dârülkurra değil, Kur'an öğretiminin de gerçekleştirildiği cami, mescit ve medrese gibi dinî eğitim kurumlarıdır.

2.2. **Eğitimin Mahiyeti**

Dârülkurralardaki Kur'an öğretiminin mahiyetini genel olarak Kur'an'ın tefsirini öğrenmekten ziyade Kur'an'ı tecvidli yüzünden okuma, hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimleri oluşturmaktadır. Bu eğitimlerin ne anlama geldiğinin izah edilmesi yerinde olacaktır.

2.2.1. Yüzünden Okuma Eğitimi

Kur'an'ı yüzünden okumayı öğrenme ile Kur'an'ın tecvid kaidelerine çok fazla bağlı kalınmadan harflerin, kelimelerin ve cümlelerin basitçe okuyabilme becerisinin kazandırıldığı bir eğitim kastedilmektedir. Evliya Çelebi bazı şehirlerdeki dârülkurraları anlatırken, şehir halkının hafızlığa önem vermeyişini ve şehirde hafızın olmamasını tecvit ilmine önem verilmemesine bağlamaktadır (Çelebi, 2001 b: 191). Bununla birlikte Evliya, tecvid ilmine önem verilmediğinden dolayı hafızlığın yapılmadığı şehirlerdeki dârülkurralarda, Asım kıraatinin Hafs rivayetini göre Kur'an öğretiminden bahsetmektir (Çelebi, 2001 b: 289). Tecvid ilmine önem verilmeyen yerleşim yerlerindeki dârülkurralarda yüksekle muhtemel çok fazla tecvid bilgisi gerektirmeyen alt seviye Kur'an'ı yüzünden okuma eğitimi verildiği sonucuna varılabilir. Ayrıca ebced veya hece merkezli basit bir şekilde Kur'an öğretiminin ebced veya sıbyan mekteplerinde çocuklara yönelik verildiği

(Kevakib, 2015: 71; Çelebi 1999a: 51) düşünüldüğünde, dârülkurralardaki Kur'an'ı yüzünden okuma eğitimine umumiyetle ergenlik çağındaki ve yetişkinlik dönemindeki bireylerin iştirak etmesi yüksekle muhtemeldir.

2.2.2. Hafızlık Eğitimi

Kur'an'ın tamamını ezberletme öğretimine hafızlık eğitimi; bu eğitimi alan kişiye de 'hafız" denir. Hafızları, Hz. Peygamber "mukaddes ve mükerrem sayfaları taşıyanlara benzeterek, hafızların onlarla beraber cennette olacağını müjdelemiştir" (Buhari, 2000: 425). İslamî gelenekte "hafız" kelimesiyle eş anlamlı "hâmil-i Kur'an" ve bunun çoğulu "hameletü'l-Kur'an", ayrıca Kur'an ile meşgul olanlara "ehlü'l-Kur'an" ve "sâhibü'l-Kur'an" denilmiştir. Bir hadiste, Kur'an'ı ezberleyip unutmayan hâmil-i Kur'an'a saygının Allah'a saygı olduğu dile getirilmiştir (İbn Mâce, 2000: 2002-2003). Yine bir birçok hadiste sâhibü'l-Kur'an olanların bildiği ayetler sayısınca ahiretteki derecelerinin yüksek olacağı ifade edilmiştir (Tirmizî, 2000: 1332). Evliya Çelebi de Seyahatnamesi'nde Kur'an hafızı olmanın insana manevi güç kazandırdığını ve hatta Allah'ın kendisini düşmanlardan hafızlığı sayesinde muhafaza ettiğini dile getirir. Bir keresinde düşmanın eline esir düşmemek için yaptığı duasında Evliya Çelebi (2010 c: 475) "bu taşıdığım Kur'an-ı azim ve Furkan-ı mecidini kâfire nasip etme, Kelam-ı kadimin yüzü suyuna beni kâfire esir etme… Hamd O koruyucu Allah'a ki bu Kur'an hafızı olan hakiri koruyup bir zarar isabet ettirmedi" ifadelerine yer vermiştir: O, hafızı, Kur'an'ın ete kemiğe bürünmüş, mücessem hali olarak algılamaktadır.

Kur'an'ın İslamiyet'in ilk yıllarda sahifelerden ziyade hafızalarda muhafaza edilmesi ve Hz. Peygamber'in hadislerinde hafızlığa yönelik motive edici mesajların olması İslam coğrafyasının kahir ekseriyetini hafızlığa ve hafızlık eğitimine önem vermeye sevk etmiştir (Cebeci, 2010: 12). Hafızlık eğitimine karşı Osmanlı coğrafyasında da çok büyük ilgi duyulmuş, bunun için dârülkur'an ve dârülhüffaz olarak da nitelendirilen dârülkurra adını taşıyan Kur'an öğretim kurumları inşa edilmiştir. Kur'an öğretimi için tesis edilen dârülkrralardaki en önemli ve yaygın eğitim faaliyetlerinden biri de hafızlık olmuştur.

Seyahatname'den hareketle Osmanlı dârülkurralarında hafızlık eğitiminin müstakil dârülkurralarda daha fazla, (Çelebi, 2005 b: 28; 2006: 580; 2011 c: 82), cami ve mescitlerin dârulkurra bölümlerinde nispeten daha az (Çelebi, 2010 b: 769), dârülkurra başlığı altında zikredilen medreselerde ise neredeyse yok denilecek kadar az gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür.

Osmanlı coğrafyasının genelinde hafızlık eğitimine oldukça yoğun bir ilgi ve istek söz konusu iken, bazı şehirlerde farklı nedenlerden dolayı hafızlığa pek fazla talep olmamış ve o şehirlerin dârülkurralarında bu eğitim verilememiştir. Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde bu şehirlerin hafızlığa ve hafızlık eğitimine bakışıyla ilgili önemli tespit ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. O, Diyarbakır gibi bazı şehirlerde âlim ve fazıl olmaya engel olacağı düşüncesiyle hafızlığa rağbet edilmediğini (Çelebi, 2001a: 27, 306); bir kısım şehirlerde de halkın küçüğüyle büyüğüyle, kadınıyla kızıyla Kur'an'dan ziyade, Yazıcıoğlu Mehmed Efendi'nin Envârü'l-âşıkîn ve Muhammediye isimli kitaplarını ezberlemeyi yeğlediğini belirtmektedir (Çelebi, 2001 b: 34, 158). Ona göre Belgrad'da halk tüccar olduğu için hafızlık eğitimi ile ilgilenmemekte (Çelebi, 2001b: 191); Üsküp'te ise halk hafızlık eğitimine ehemmiyet vermemektedir (Çelebi, 2001 b: 289).

Budin gibi serhat yani sınır boylarındaki şehirlerin ise ne dârülkurraları ne de hafızları bulunmaktadır. Bunun sebebini Evliya Çelebi kendine has üslubuyla, "zîrâ bu serhadlerde bir alay mücâhidûn fi-sebîlillah hacıyân gâziyân âşıkân sâdikân muhibbân yeridir. Ve şeb ü rûz ceng ü cidâl ve harb ü kitâl yeridir. Hey'et ve hikmet okuyan ihtimâlci olan âdem bu dâr-ı diyârda deyyâr bir hafta karâr edemeyüp elbette firâr eder." (Çelebi, 2006: 143) ifadeleriyle açıklamaktadır. Çelebi'ye göre ne Kur'an'ın ne de astronomi ve felsefe gibi ilimlerin, savaş sathı olması ve de ilgilenenin bulunmaması gibi nedenlerle sınır boylarında, öğretimi mümkün olmamıştır.

Osmanlı coğrafyasının genelinde hafızlık eğitimine büyük önem verilirken, bazı şehirlerde çok fazla ilgi gösterilmediği anlaşılmaktadır. Şehirlerin bir kısmında diğerleriyle kıyaslandığında hafız yok denecek kadar azdır. Bazı şehirlerde de halkın Kur'an'dan ziyade, diğer bazı kitapları ezberlemeye daha fazla önem verdiği görülür. Evliya Çelebi bu durumu şehirlerin ilim anlayışı, ticari, kültürel, sosyal yapısı ve iklim özelliği gibi birtakım nedenlere bağlı olarak açıklar. Dolayısıyla şehirlerin Kur'an öğretimine karşı tutum ve davranışları farklı etkenlere göre değişebilmektedir. Bu durum bir yerleşim yerindeki dârülkurraların sayısını ve programlarını etkilemiştir. İslam eğitim tarihi araştırmalarında bu tür değişkenlerin dikkate alınması gerekir.

2.2.3. Tecvid Eğitimi

Tecvidi, Çetin (2011: 253) "Kur'ân-ı Kerim'i harflerin mahreç ve sıfatlarına riayet edip vakıf, vasıl, sekte vb. tilâvet kurallarına uyarak güzel ve hatasız okumayı

öğreten ilim" olarak tanımlamaktadır. Konusu, Kur'an'ı Kerim harflerinin telaffuzu olan tecvid ilminin gayesi Kur'ân-ı Kerîm'in tertîl ile ve hatasız bir şekilde okunmasını sağlamaktır. Tecvid eğitimi teorik bilginin yanında harflerin mahreç ve sıfatlarının telaffuzunda meleke kazabilmek için fem-i muhsin sahibi bir hocanın gözetiminde uygulamanın ve yoğun alıştırmanın söz konusu olduğu bir faaliyettir (Saçaklızâde, 2009: 165-170).

Evliya Çelebi, tecvid ilminin Osmanlı devletinde temellerini atan ve harflerinin mahreçlerine dikkat ederek Kur'an'ı okuyabilme geleneğini başlatan kişinin İbnü'l- Cezerî olduğunu belirtir. Onun, Kitâb-ı Cezerî diye bilenen eserini talebeler ezberler ve harflerin mahreçleri ile ilgili soruları cevaplayabilirlerdi (Evliya, 2010 a: 734-735). Osmanlı eğitim sisteminin genel karakteri olarak ezberin tecvid ilminde de ön planda olduğu görülmektedir. Kitaplarda olan bilginin, hafızalarda da olması çok önemli bir eğitsel unsur olarak değerlendirilmektedir.

Seyahatname'den anlaşıldığı kadarıyla bir bilim dalı olarak tecvid ilminin öğretimi ile tecvidli Kur'an okumayı ve ezberletmeyi birbirinden ayırmak gerekir. Bazı dârülkurralarda başlı başına bir bilim dalı olarak tecvid ilminin öğrenimi yapılırken; diğer bazılarında ise Kur'an'ın tecvidli okuma ve ezberleme öğretimi söz konusudur (Çelebi, 2006: 259). Tecvid ve kıraat ilimlerine ve tecvid ile Kur'an öğrenmeye ve okumaya, Osmanlı İslam coğrafyasının geneline bakıldığında önem verilirken, her yerde istenilen seviyeye ulaşılamadığı da anlaşılmaktadır (Çelebi, 2011a: 549). Tebriz'de yirmi dârülkurra olmasına rağmen Evliya Çelebi'nin değerlendirmesine göre halkı Acem olup tecvidli Kur'an okuyamamakta, ayetleri yanlış ve eksik okumaktadır (Çelebi 1999a: 124).

Bazı yerleşim yerlerinde camilerde dârülkurralar açılmadan önce tecvidli Kur'an okuyamayan halk, dârülkurralarda verilen eğitimlerin etkisiyle Kur'an tilavetlerini istenilen seviyeye getirebilmiştir (Çelebi, 1999 b: 104). Dolayısıyla her hangi bir yerdeki dârülkurralar, halkın Kur'an okuyuşunu olumlu yönde etkileyerek fark yaratmıştır.

Seyahatname'den anlaşıldığı kadarıyla dârülkurraların neredeyse hepsinde tecvidli Kur'an öğretiminin verildiği görülmektedir. Dârülkurraların Kur'an'ı tecvidli okuyabilme becerisini kazandırmada olumlu etkileri olmuştur. Başlı başına tecvid ilminin öğretimi ise genellikle kıraat ilmi ile birlikte söz konusudur. Ancak azımsanmayacak bir oranda da yüzünden Kur'an öğretimi ve hafızlık eğitimi

gerçekleştirilirken ileri seviyede tecvide dair bilginin öğretildiğini söylemek de kuvvetle muhtemeldir.

2.2.4. Kıraat Eğitimi

Kur'an ilimlerinden biri olarak "kıraat" İbnü'l-Cezerî'ye göre (1999: 3) "Kur'an kelimelerinin nasıl okunacağını ve râvilerine nisbet etmek suretiyle bu kelimeler üzerindeki farklı okuyuşları konu edinen bir ilimdir". Kur'an'ın farklı okunuş tarzlarından her birine kıraat denilmiştir. Hz. Peygamber ve sahabe döneminde kıraatten, dinleyenin rahat bir şekilde anlayabileceği tarzda Kur'an'ın tertîl üzere dikkatlice yavaş yavaş güzel sesle okunması anlaşılmaktaydı. (Buhari, 2000: 436-437). Zamanla Kur'an'ın farklı okuyuş tarzları üzerine yoğunlaşılmış ve bir ilim dalı olarak "kıraat ilmi" ortaya çıkmıştır. Bu ilimle ilgili çok fazla kavram ve literatür oluşmuştur. Kur'an'ı tilavet eden anlamında "karî" ve bu kelimenin çoğulu "kurrâ" gibi daha pek çok terim kıraat ilmiyle ilgili eserlerde yer almaktadır. (Birışık, 2002: 426-433)

İslam eğitim tarihinde Kur'an öğretimiyle ilgili müstakil öğretim okullarının açılmasının aslında kıraat ilminin tedrisiyle ilgili olduğu görülmektedir. Nitekim daha önce de değinildiği gibi Kur'an öğretimiyle ilgili Şam'da ilk dârülkuran'ı XI. asırda inşa eden Rişâ' b. Nazîf, İbn Âmir kıraatini çok iyi bilen biriydi (Nuaymî, 1990: 9-10). Daha sonra XIV. ve XV. asırda açılan dârülkuranların her biri kıraat ilminde derinliği olan âlimler adına tesis edilmiştir (Bozkurt, 1993: 244).

Osmanlılarda kendilerinden önceki Müslüman devletlerden ve coğrafyalardan etkilenerek Kur'an öğretimine dair, özellikle Kıraat ilminin tedrisine yönelik dârülkurra adında eğitim kurumları inşa etmişlerdir. Bu eğitim müesseselerinde gerçekleştirilen ileri seviye Kur'an öğretiminin en önemli unsurlarından birini de kıraat eğitimi oluşturmaktaydı.

Osmanlı Devleti'nde kıraat eğitiminin kurumsallaşması ve resmiyet kazanması, Yıldırım Bâyezid'in (ö. 1403) İbnü'l-Cezirî'yi, Bursa Ulu Cami Darülkurra'sında vazifelendirmesiyle gerçekleşmiştir (Baltacı, 2005: 23-24). Evliya Çelebi, İbnü'l-Cezerî ve onun pek çok kez şerhi yapılmış tecvid ilmiyle ilgi yazdığı Cezerî diye maruf eseri hakkında bilgi verirken "hâlâ Hazret-i Kur'ân'ı mehâric-i hurûfiyle kırâ'at etmek Muhammed Cezerî hazretlerinden kalmışdır" (Evliya, 2001 a: 318-319) ifadeleriyle Osmanlı'da tecvid ve kıraat ilimlerinin başlangıcına işaret etmiştir.

Akaslan'a (2018, 1087) göre; "Osmanlı döneminde kıraat ilmi, gerek bu sahada öne çıkmış kıraat âlimlerini saltanat merkezine davet etmek, gerekse kıraat üstadlarına ve öğrencilerine uygun ortam hazırlamak suretiyle sultanların özel ilgi gösterdikleri bir alan olmuştur". Nitekim Kânûnî Sultan Süleyman'ın (ö. 1566) emri üzerine tecvid ve kıraat ilmi ve öğretiminde tanınmış Ahmed Mesyerî (ö. 1597) Mısır'dan İstanbul'a davet edilmiş, Eyüp Sultan Camii'ne imam tayin edilerek, kıraat öğretiminde Teysir metodu üzere eğitimde bulunmuştur (Karaçam, 2011: 249). Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimini aldığı hocası Evliya Efendi'nin de hocası olan ve eserinde Hazret-i Ahmed Efendi el-Mısrî ve onun tecvid ve kıraat öğretimiyle ilgili olarak şu ifadelere yer vermiştir: "eş-şeyhü'ş-şüyûh sâhibü't-tecvîd ve'l-kırâ'e Hazret-i Ahmed Efendi El-Mısrî: Mu'allimü's-sultân ve sâhib-i dârü'l-kur'ân idi. Rûm'da kırâ'at ile Kur'ân-ı azîmi tilâvet etmek bunlardan kalmışdır. Eyyûb Sultân câmi'inin imâmı iken bin târîhinde intikâl eyleyüp Sokullu Mehemmed Paşa türbesi sâhasında âsûdedir. Bu hakîr'in üstâdı Evliyâ Efendi'nin üstâdıdır. Rahmetullâhi aleyhimâ." (Çelebi, 1 / 195-196).

Seyahatname'de gerek müstakil dârükurralar gerek cami ve medreselerdeki dârülkurralarda kıraat eğitiminin yapıldığına dair yeteri derecede bilgi bulunmaktadır. Seyahatname'den hareketle bizim tespit edebildiğimiz kadarıyla her şehir ve her bir dârülkurrada kıraat eğitimi verilmemektedir. Ayrıca bunların çoğu müstakil bir yapıya sahip dârülkurra da değildir. İstanbul (Çelebi, 2006: 148), Trabzon, Amasya (Çelebi, 2005 b: 107, 217), Antakya, Filibe, Edirne (Çelebi, 2006: 73-74, 501, 581), Diyarbekir (Çelebi, 2010 a: 43), Tokat, Gelibolu, Bosnahersek (Çelebi, 2010 b: 91, 426, 583-584), Manisa, Halep ve Şam, Mekke (Çelebi, 2011 c: 82, 402, 854), Tire (Çelebi, 2005 a: 184) ve Kahire (Çelebi, 2007: 127) gibi şehirlerdeki darülkurraların bazılarında kıraat eğitimi verilmektedir. Osmanlı coğrafyasında en yaygın ve yoğun bir şekilde kıraat eğitimin verildiği şehir Kahire'dir. Evliya Çelebi'nin (2007: 127) tespitlerine göre bu şehir üç yüz yetmiş adet dârülkurrası ve yedi yüz şeyhülkurrası ile İslam dünyasında kıraat ilminin tedrisinde dikkat çekmektedir.

Osmanlı coğrafyasının dört bir yanında kıraat eğitimi verilmektedir. Ancak Kahire istisna edilirse, Evliya Çelebi'nin seyahat ettiği yüzlerce şehir içerisinde dârülkurralarında kıraat eğitiminin verildiği şehir sayısı çok da fazla değildir. Seyahatname'ye göre Osmanlı coğrafyasında hatırı sayılır derece darülkurra olmasına rağmen, buralardaki Kur'an eğitiminin hafızlık ve genel olarak Âsım

kıraatinin Hafs rivayeti üzere tecvidli Kur'an okuma öğretimi yoğunluklu olduğu söylenebilir.

2.3. Ders Programları ve Kitapları

2.3.1. Ders Programları

Geleneksel dinî eğitim kurumlarının modern anlamda bir programa sahip olmadıkları ifade edilmektedir (İhsanoğlu, 2019: 33-41). Aynı şekilde darülkurralarda da modern anlamda bir müfredat programdan bahsetmek mümkün değildir. Ancak bu durum, bu kurumlarda eğitim-öğretimin gelişi güzel yapıldığı anlamına da gelmemelidir. Bununla birlikte tüm darülkurraları kapsayan standart ve merkezi bir program uygulaması da mevcut değildir. Bu kurumların nihai amacı hafızlığıyla, tecvid ve kıraat ilmi bilgisine sahip ve bunu uygulama becerisine dönüştürmüş üst düzey, profesyonel Kur'an okuyucusu (karî veya kurrâ) yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşılabilmesi için Kur'an öğretiminde birbiriyle ilintili birkaç aşamadan geçilmesi gerekmektedir. Bunları yüzünden tecvidli Kur'an okuma, hafızlık, ilm-i tecvid ve ilm-i kıraat öğretim ve eğitimleri olarak birbirini takip eden dört aşama şeklinde sıralamak mümkündür.

Osmanlı ilim ve eğitim geleneğinde herhangi bir ilmin öğrenimi üç aşamalı bir şekilde gerçekleşmekteydi. Bu düzeyler kişinin o ilimdeki ilmi müktesebatını veya akademik seviyesini de ifade etmesi bakımından önemlidir. Bunlar iktisâr, iktisâd ve istiksâ olmak üzere üç mertebe olarak isimlendirilmiştir (Saçaklızâde, 2009: 142; İnce ve Atay, 2019, 511-516). Bu bağlamda, Kur'an öğretiminde de bir düzeylendirme söz konusu olmuştur. Buna göre, başlangıçta Kur'an'ı tecvid ile öğrenmek iktisâr; başından sonuna kadar ezberleyip hafız olmak iktisâd ve kıraatlerini bilmek ise istiksâ derecesi olarak kabul edilmiştir. Bir başka ayrıma göre de Kur'an öğretiminde hafız olmak iktisâr; mütevatir kıraatleri bilmek iktisâd ve bunların dışındaki daha ileri Kur'an bilgisi ise istiksâ seviyesi olarak nitelendirilmiştir. (Kevâk-i Seb'a Risâlesi, 2015: 72). Bu durum dârülkurralardaki program çeşitliliğini izah eder mahiyettedir.

Osmanlı devletindeki Kur'an öğretim süreci, 1741 yılında kaleme alınan "Kevâk-i Seb'a Risâlesi" adlı eserde açıkça ortaya konulmuştur. Konumuza açıklık getireceği düşüncesiyle burada buna değinmek faydalı olacaktır. Buna göre, öncelikle Elif-ba öğrenilir, ardından hece tabir edilen bir tarzda harfler terkip edilerek Kur'an'ı Kerim baştan sonuna kadar talim edilirdi. Akabinde tecvidi iyi

bilen bir hocanın gözetiminde Kur'an'ı Kerim tecvidli olarak hatmedilip, teorik tecvid bilgisi öğrenilirdi. Bunun için muhtasar bir tecvid risalesi okunurdu. Kişi istidadı var ise hafızlık eğitimi alır ve Kur'an'ı tamamen hıfz ederdi. Hafızlık eğitiminden sonra Kıraat eğitimi alınırdı (Kevâkib-i Seb'a Risâlesi, 2015: 71; İnce ve Atay, 2019, 516-517). Evliya Çelebi'nin belirttiğine göre genel olarak Kur'an eğitiminde "Elif-ba" onun tabiriyle "ebced" öğretimi ve hece üzere Kur'an'ı okuma öğretimi sıbyan mekteplerinde gerçekleştirilirdi. Nitekim bu durumu, Evliya Çelebi'nin (1999a: 51) "dâru't-ta'lîm-i sıbyân u tıflân-ı ebced-hân" başlığı altında Trabzon mektepleri hakkında bilgi verirken kullandığı "mu'allim-i sıbyânın nâ-reşide tıflân-ı ebced-hanları içün binâ olunmuş bir dârü't-ta'lîm-i Kur'andır" şeklindeki ifadeleri de teyit etmektedir. Kur'an öğretiminin tecvidli Kur'an okuma, hafızlık ve ileri tecvid bilgisi ile kıraat eğitimi aşamaları umumiyetle darülkurralarda gerçekleştirilmiştir.

Kur'an öğretiminin her bir seviyesine göre dârükurralardaki uygulanan programların farklılaştığını söylememiz olasıdır. Dârülkurraların büyük bir kısmının programında sadece yüzünden tecvidli Kur'an talimi yer almaktaydı. Yüzünden Kur'an öğretimi ise genellikle Asım kıraatının Hafs rivayeti üzere gerçekleştirilmekteydi (Çelebi, 2006: 237; 2010 a: 132, 263; 2011 b: 629).

Dârülkurraların bazılarında sadece hafızlık eğitimi gerçekleştirilirken, diğer bir kısmında ise hafızlık ile birlikte ilm-i tecvid öğretimine yer verilmekteydi. Bazılarında ise hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimleri birlikte verilebilmekteydi (Çelebi,1999 a: 51). Seyahatname'ye göre dârülkurralardaki kıraat programı da farklılık arz etmektedir. Dârülkurraların büyük bir kısmında kıraat eğitimi programı kıraat-ı seb'a, aşere ve takrib şeklindeydi (Çelebi, 2005 b: 217; 2006, 73-74). Bazı dârülkurralarda daha çok Hafs rivayeti, daha sonra İbn Kesir kıraati yoğunluklu kıraat-ı seba programı uygulanırdı (Çelebi, 2006: 501; 2010 b: 91, 583-584). Bazı dârülkurrada hafızlık programı olmamasına rağmen, tecvid ve kıraat-ı saba ve kıraat-ı aşere programının olduğu görülmektedir (Çelebi, 2010 a: 43). Bazı şehirlerin dârülkurralarında ise sadece tecvid eğitiminin olduğu dikkati çekmektedir (Çelebi, 2011 b: 191).

Osmanlı dârülkurra programlarındaki Kur'an'ın öğretiminin gerçekleştiği kıraat yani Kur'an'ın okunuş biçimi bir coğrafyadan diğerine, bir şehirden ötekisine değişebilmekteydi. Anadolu, Balkan, Kırım ve Kafkas coğrafyalarında genellikle Asım kıraatinin Hafs rivayetine; Mısırda ise umumiyetle Ebu Amr kıraati ile Nâfi' kıraatinin Kâlûn rivayetine göre Kur'an eğitim ve öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu

durum Evliya Çelebi'nin eserindeki "ammâ cümleden Mısır'da kavl-i Kâlûn ve kavl-i Ebû Amr kavli üzre okumak makbuldür, ammâ Rûm'da Hafs kırâ'atı makbuldür", (Evliya, 2007: 127) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu ise darülkurralardaki program farklılaşmasını açıkça göstermektedir.

2.3.2. Program Farklılaşmasının Nedenleri

Evliya Çelebi'nin eserinde belirttiklerinden hareketle bu program farklılaşmalarının pek çok nedeni bulunmaktaydı. Osmanlı coğrafyasının bir kısım şehirlerindeki darülkurraların eğitim programında hafızlığın yer almayışı, hafızlığa karşı akademik yani ilmi anlamda negatif bir tutumun olmasındandır. Diyarbakır'daki cami darülkurralarında tecvid ve kıraat öğretim ve eğitimi gerçekleştirilirken, hafızlık eğitimi yok denecek kadar azdır. Evliya Çelebi (2001 a: 27) bu durumu "ilm-i hıfza mukayyed olan fâzıl olamaz, deyü ilm-i hıfza takayyüd etmezler" şeklinde izah etmektedir.

Darülkurraların bulunduğu bazı şehir halkının gerek sosyolojik özellikleri gerekse ticaretle meşguliyetleri tecvid ve hafızlık eğitimini olumsuz yönde etkileyebilmiştir. Evliya Çelebi, Belgrad'da halkın tecvid ilmi ve hafızlık konusundaki yetersizliğini "lâkin ahâlîsi Boşnak ve Potur ve tüccâr olmağile ilm-i tecvide mukayyed olmadıklarından hâfız-ı Kur'ân'ı yokdur." (Çelebi, 2001 b: 191) biçiminde ifade etmektedir.

Evliya Çelebi'nin darülkurra başlığı altında da ele aldığı camilerde şeyhulkurraların görev yapmasına rağmen kıraat eğitiminin verilemeyişini halkın hafızlığa yatkın olmamasına ya da gerekli önemi vermeyişine bağlamaktadır. Bunu Evliya Çelebi kendine has üslubuyla şu şekilde ifade etmektedir: "Cümle selâtîn cevâmi'lerde şeyhü'l-kurrâlar vardır, ammâ kırâ'at-i Hafs'dan gayrı Seb'a ve Aşere ve Takrîb kırâ'atları okunmaz, zîrâ halkı ilm-i hıfza mukayyed olmayup hâfızları yokdur." (Çelebi, 2001 b: 289). Bir yerde halkın hafızlık öğretimine ilgisinin olmaması hem hafızlık eğitimini hem de kıraat eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bu durum darülkurra programlarında da kendini hissettirmektedir. Ayrıca tecvid, hafızlık ile kıraat eğitimi arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Hafızlık eğitimi için tecvid eğitimi; Kıraat eğitimi için de hafızlık eğitimi adeta ön koşul olarak telakki edilmektedir.

Darülkurraların bir kısmında yetkin şeyhülkurralar olmadığı için kıraat eğitiminin verilemediği anlaşılmaktadır. Evliya Çelebi, Hafs rivayeti üzere Kur'an

taliminin gerçekleştirildiği Girit Yanya darülkurralarındaki benzer durumu şu şekilde açıklar: "ammâ cümle hâfız-ı Kur'ân-ları azdır ve Seb'a ve Aşere ve takrîb kırâ'atı okudur ehl-i şeyhi'l-kurrâları yokdur. Ancak Hafs kırâ'atı üzre tilâvet-i Kur'ân ederler." (Çelebi, 2003 b: 285).

Darülkurraların bazılarında kıraat eğitiminin verilemeyişini Evliya Çelebi bu eğitime istidatlı ve yetenekli öğrencinin olmayışına bağlamıştır. Bununla ilgili olarak da o (Çelebi, 2003 b: 342) "ilm-i tecvîd şeyh-i kurrâları vardır, ammâ vücûhât okur müsta'id talebeleri yokdur. Ancak Hafs kırâ'atı üzre hamele-i hâfız-ı Kur'ân necîb ü reşîd sıbyân tâlibânları var" ifadelerini kullanmıştır.

Programlardaki bu farklılığın nedenleri ile ilgili Evliya Çelebi, oldukça ilgi çekici ve dönemi için ileri denilebilecek tespit ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. Darülkurralarda Kur'an öğretiminin her aşamasında özellikle kıraat eğimini verebilecek yeterli donanıma sahip şeyhülkurranın olmaması önemli bir faktördür. Ayrıca darülkurralarda her öğrencinin gerek hafızlık gerekse kıraat eğitimine yeterliğinin ve yeteneğinin olmaması bir diğer husustur. Bazı yerlerde halkın gerek tecvidli Kur'an okumaya gerek hafızlığa gerekse kıraat eğitimine ticari, sosyal ve kültürel nedenlerden dolayı ilgisizliği; bazı şehirlerde özellikle "hafız olan âlim olamaz" anlayışı yine program farklılığının nedenleri arasındadır. Bazı darülkurraların vakıflarının yeterli olmayışı ileri seviyede Kur'an öğretimi almayı engellemiştir. Osmanlı coğrafyasındaki bazı şehirlerde yaygın olan Muhammediyye gibi kitapları ezberlemenin, Kur'an'ın hıfzından daha önemli görülmesi de dikkat çekici bir durumdur. Yine Osmanlı coğrafyasının bazı bölgelerinde kıraat tercihlerinin –Anadolu ve Rumeli'de Hafs rivayetinin, Mısır'da Ebu Amr kıraati ve Kâlûn rivayetinin tercihi gibi- farklı olması darülkurralardaki Kur'an öğretim programlarını farklılaştırmıştır.

2.3.3. Ders Kitapları

İslam ve Osmanlı eğitim sistemi hoca ve kitap merkezlidir. İcazetnamelerde bir talebenin eğitim gördüğü hocalarının ve okuduğu veya takip ettiği kitapların isimleri yazardı. Bir kişinin eğitim-öğretim süreçlerinden geçtiğinin en başta gelen ispatı icazetnamesinde yer alan hoca ve kitap isimleriydi (Akpınar, 2000: 393-400; Idriz, 2003: 182).

Dârülkurraların isimlerinden de anlaşılacağı üzere öğretim alanı daraltılmış olduğundan İslam coğrafyasının genelinde okutulması gelenek haline gelmiş kitaplar

ders programlarında yer almıştır. Bu kitapların neler olduğunu bahsi geçen eğitim kurumlarının mevcut olduğu dönemlerde yazılan kitaplardan anlamak mümkündür (Atay, 1981: 172). Nitekim Sadi Efendi'nin dârülkurrasında Kur'an eğitimi alan Evliya Çelebi, Seyahatnamesi'nde kendi Kur'an eğitim sürecinden bahsederken bahsi geçen eğitim kurumlarında okutulan kitaplar hakkında önemli ipuçları vermektedir. Onun anlattığına göre babası onu 12 yaşında Padişah imamı şeyhülkurra ve şeyhü'ş-şüyuh olan Evliya Efendi'den hafızlık eğitimi aldırmıştır. Hafızlığını Asım kıraatinin Hafs rivayeti üzere, lahn-ı celî ve lahn-ı hafî etmeden ve el- Cezerî'nin kıraat ve tecvid kitabında belirttiği üzere harflerin mahreçlerine ve diğer tecvid kaidelerine riayet ederek tamamlamıştır. Daha sonra İbn Kesir kıraati üzere Kur'an'ı hatmetmiştir. Ayrıca hafızlık, tecvid ve kıraat hocası Evliya Efendi ve şeyhülkurraların huzurunda Cezerî ve Şâtıbî'nin kitaplarını ezbere yedi saate tamamlamıştır. Kıraat-ı seb'a üzere Kur'an'ı Yusuf suresine kadar Evliyâ Mehmed Efendi'den, onun ölümü nedeniyle Yasin suresine kadar Padişah İmamı Sami Yusuf Efendi'den onun vefat etmesi sebebiyle de Sultan Selim Han Camii imamı Sami Efendi'den Kıraat-ı seba'yı tamamlamıştır (Çelebi, 2010 c: 175).

Seyahatnamesinde Evliya Çelebi "ve Şeyh Şâtibî ve İmâm-ı Cezerî kitâbları tilâvet olunur" (Evliya, 9/ 86) ifadeleriyle Kāsım b. Fîrruh eş-Şâtıbî (ö. 590/1194) ve İbnü'l-Cezerî'nin (ö. 833/1429) eserlerinin yaşadığı dönemdeki Osmanlı darülkurralarında ders kitabı olarak okunduklarına işaret etmiştir.

Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde birçok yerde zikrettiği gibi (Evliya, 1/173; 2/51; 3/244; 10/ 127) Osmanlı darülkurralarında kıraat eğitiminde ders kitaplarından biri Kâsım b. Fîrruh eş-Şâtıbî'nin (ö. 590/1194) "eş-Şâtibiyye" adıyla meşhur olmuş "Hırzü'l-emânî ve vechü't-tehânî" adlı eseridir. 1173 beyitten oluşan bu eser "Ebu Amr ed-Dânî'nin et-Teysîr fi'l-kırâ'ati's-seb' adlı kitabının manzum şeklidir" (Çollak, 2010: 377). Ayrıca kitapla ilgili Çollak (2010: 379), "eserin kıraat öğretiminde çok tutulup geniş bir coğrafyaya yayılmasının sebebi, öğrencilerin kıraat ihtilaflarını manzum olarak ezberleyip bu bilgileri kullanmalarını kolaylaştırmış olmasıdır" şeklinde değerlendirmede bulunmaktadır. Seyahatnamede verilen malumatlar, yapılan değerlendirmeleri teyit eder mahiyettedir. Nitekim Evliya Çelebi kıraat seb'a eğitimi aldığı Sa'dîzâde Efendi'nin dârülkurrasında eş-Şâtibiyye tekmil edip, ezberlemiştir (Çelebi, 2006: 173). Bu eseri, hocası şeyhülkurra Evliya Efendi ve diğer şeyhülkurraların bulunduğu bir mecliste tecvidle ilgili İbnü'l-Cezerî'nin "Mukaddime fi't-tecvîd" diye de bilenen manzum risalesiyle birlikte ezbere sekiz saatte okumuştur (Çelebi, 2002: 80). Eş-Şâtıbiyye adlı eserin,

manzum olması hasebiyle kolay ezberlenmesi Osmanlı dârülkurralarında ders kitabı olarak kullanılmasını yaygınlaştırmıştır. Dolayısıyla İslam ve Osmanlı eğitim tarihinde kitapları ezberlemek çok önemli olduğu gibi, ezberlemeyi kolaylaştıracağı düşüncesiyle ders kitabının manzum olması da değerli görülmüştür.

Evliya Çelebi'nin, Osmanlı'da Kur'an'ı mahâreç-i hurufa yani tecvid kaidelerine göre okuma geleneğini yerleştirdiğini belirttiği İbnü'l-Cezerî'nin gerek tecvid gerekse kıraate dair eserleri Osmanlı darülkurrlarında okunmuştur. Evliya Çelebi'nin eserinin birçok yerinde zikrettiği İbnü'l-Cezerî'nin "el-Cezeriyye veya "Mukaddime fi't-tecvîd" diye de bilinen eseri ve bunun şerhleri Osmanlı dârülkurrralarında okunan eserlerin başında gelmiştir (Çelebi, 1999 a: 51; 1999 b: 244; 2007: 86; 10/ 127). Tecvid konularının işlendiği bu manzum risale Altıkulaç'a (1999) göre genellikle öğrenciler tarafından ezberlenen ve pek çok yerde yüzlerce nüshası bulunan başucu niteliğinde ileri seviye tecvid ve kıraat eğitiminde istifade edilen bir eserdir. Evliya Çelebi, tecvid ilmine dair yazıldığını belirttiği bu kitabı ezberleyen talebelerin harflerin mahreçleri ile ilgili soruları çok rahat bir şekilde cevaplayabildiklerini, kitabın onlarca şerhinin olmasının da onu muteber bir kitap haline getirdiğini ifade etmektedir. Nitekim kendisi de bir jürinin huzurunda 109 beyitten oluşan bu kitabı Şâtıbî'nin eseriyle birlikte ezberden okumuştur (Çelebi, 2002: 80; 2001 a: 318-319).

Evliya Çelebi dârülkurralarda takip edilen eserlere dair yukarıda belirtilenlerin dışında doğrudan her hangi başka bir kitap ismi zikretmemiştir. Ancak dârülurralarda kıraat öğretiminde "kıraat-ı seb'a, aşere ve takrib kıraatlerinin" eğitiminden bahsetmektedir. Akaslan'a göre (2015: 1088-1090) aslında bu kavramlar kıraat eğitiminde kullanılan, muhtevaları zamanla bir yöntem haline gelmiş, hatta programa dönüşmüş kitapların isimlerine de işaret etmektedir.

2.4. Darülkurraların Hoca, Talebe ve Finansman Durumu

2.4.1. Şeyhülkurrâ

İslam eğitim tarihinde Kur'an öğretiminde bulunan kişilere mukrî, muallim, karî, şeyhü'l-kırâa, reîsü'l-huffaz gibi isimler verilmiştir. Osmanlılarda ise ileri seviye Kur'an eğitiminde bulunan kişiye, Seyahatnamede (Çelebi, 2006: 501) ve vakfiyelerde belirtildiği gibi "kıraat ilmini tamamlayan hafız ve kârilerin reisi" ve "kıraat ilmini öğreten ve bu ilimdeki uzmanlığı ile bölgesinde temayüz eden kıraat âlimi" (Akakuş, 2007) manasına gelen şeyhülkurrâ denilmiştir. Evliya Çelebi'nin

kıraat hocası Evliya Efendi için kullandığı "hünkâr imamı şeyhülkurrâ ve şeyhü'ş-şüyuh" şeklindeki ifadelerinden şeyhulkurrâların reisine, "şeyhü'ş-şüyuh" denildiğini varsayabiliriz (Çelebi, 2003 c: 366; 2010 c: 174).

Seyahatname'de nadir de olsa "hamele-i kur'an" ve "kurra" olarak da zikredilen (Çelebi, 2005 b: 217) şeyhü'l-kurraların, müstakil darülkurraların yanı sıra hiç de azımsanmayacak oranda camilerde tahsis edilen şeyhülkurralık kadrolarında istihdam edildiği anlaşılmaktadır (Çelebi, 2006: 580). Kahire'de olduğu gibi şeyhülkurralar, Osmanlı öncesi dönemlerde inşa edilen selatin camilerinde imamların, hatiplerin, müezzinlerin ve eczâhânların (cüzhanların) başı olarak tayin edilmişler ve Kur'an öğretiminde bulunmuşlardır (Çelebi, 2007: 127).

Şeyhülkurralar, ihtiyaç ve isteğe göre hafızlık eğitimi, tecvid ve kıraat ilimlerinin öğretimini gerçekleştirirlerdi (Çelebi, 2010 a: 43; 2011 b: 755). Bu eğitimlere ilgi ve talebin olmadığı şehirlerin bazı camilerinde (Çelebi, 2010 b: 512) şeyhülkurraların olması, tahsis edilen kadro gereği olsa gerektir. İhtiyaç ve talep olmadığı halde böyle bir kadronun tahsis edilmesi ayrıca ele alınması gereken bir konudur.

2.4.2. Talebe

Seyahatname'de dârülkurraların talebe profiline dair çok geniş malumat verilmemekle birlikte satır aralarında bazı hususların zikredildiği olmuştur. Evliya Çelebi, dârülkurrada 12 yaşında hafızlığa başladığını ifade etmektedir (Çelebi, 2006: 174). Konya Haci Ali Sayrafî dârühuffazında (1429) tecvid ilkelerine göre ezber yapan öğrencilerin 16 yaşından küçük olmaması şartı getirilmiştir (Konyalı, 2007: 357-358). Evliya Çelebi, Tekirdağ dârülkurralarında yetişkin ve aklı başında hafız talebelerin bulunduğunu belirtir (Çelebi, 2011 b: 755). Dolayısıyla dârülkurra öğrencilerinin yaşı ile ilgili kesin bir sınırın olduğu söylemek çok zor olsa da, genel olarak ergenlik çağına gelmiş veya akıl-baliğ olanların öğrenci olarak kabul edildiği söylenebilir. Haddizatında Osmanlıda çocukların ebced ve hece tarzında yüzünden Kur'an okumaya öğrendikleri eğitim kurumları sıbyan mektepleridir.

Evliya Çelebi, dârülkurralarla ilgili verdiği bilgilerin bulunduğu pasajlarda zaman zaman talebelerin Kur'an öğrenimiyle ilgili tutumlarına dair değerlendirmelerde bulunur. Çelebi'nin tespitlerine göre bazı şehirlerin dârülkurralarındaki talebeler kıraat ilmine (Çelebi, 2010 a: 263); diğer bir kısmında ise hafızlığa istekli değildir (Çelebi, 2010 b: 426). Evliya, şehirlerin havasının ve

suyunun hoşluğunun, dârülkurra öğrencilerinin zekâ seviyesi ve akli melekeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu da dile getirir (Çelebi, 2011 c: 82).

Vakfiyelerde şeyhülkurraların ne okutacağı ve talebelerin ne okuyacağının belirtilmiş olması kuvvetle muhtemeldir. Vakfiyelerden dârülkurra öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçleriyle geniş ve nispeten özel bilgiler vermeleri beklenemez. Evliya Çelebi yerinde gözlem ve tespitlerle öğrencilerle ilgili güncel bilgiler vermektedir. Bir yerde dârülkurranın ve şeyhülkurranın olması her türlü Kur'an eğitiminin gerçekleştirildiği fikrini akla getirebilmektedir. Oysa Çelebi, her hangi bir şehirdeki dârülkurra talebelerinin hafız olacak kadar zeki, ancak kıraat eğitimi alacak kadar istidatlı olmadığını dile getirerek konuya çok farklı pedogojik bir boyut kazandırmaktadır. Evliya Çelebi'nin, döneminde seyahat ettiği şehirlerdeki dârülkura öğrencilerinin Kur'an eğitimine dair pedagojik yeterlilik ve yetkinliklerine, ilgi ve isteklerine dair gözlem ve tespitlerde bulunması oldukça dikkat çekicidir. Bu durum eğitimde bireysel farklıları ve daha önce ifade edildiği gibi eğitimi etkileyen diğer değişkenlerin mevcudiyetini göstermesi bakımından da kayda değerdir.

2.4.3. Finansman

Müslümanlar, kamu hizmetlerinin yürütülmesini oluşturdukları vakıflar vasıtasıyla sağlamışlardır. İhtiyaç duyulan her yerde vakıfların destekleriyle eğitim öğretim kurumları tesis etmişlerdir. Bu bağlamda cami ve medreselerin yanı sıra dinî eğitim kurumu olarak dârülkurraların kuruluşu ve hizmetlerinin devamı da vakıflarla gerçekleşmiştir (Yediyıldız, 2012).

Seyahatnamede de dârükurraların finans kaynağının vakıflar olduğu görülür. Bazı dârülkurraların vakıfları çok zengin iken, diğer bir kısmı ise çok da yeterli değildir. Vakfı güçlü olanlara Tire Sultan II. Selim Han dârülkurrası güzel bir örnektir. Dârülkurranın ihtiyaçlarını karşılamak için Cumaovası, bu gün ki Menderes ilçesi ve ovası vakfedilmiştir. Dârülkurranın vakfı o kadar büyüktür ki mütevellisi yüz atlı ile yönetirdi (Çelebi, 2011 c: 146). Vakıfları güçlü olan dârülkurralarda daha nitelikli Kur'an ve özellikle kıraat ilminin öğretiminin gerçekleştirildiği söylenebilir. Haddi zatında İslami eğitim geleneğinde gerek hocaların gerekse talebelerin vakıfları çok iyi olan eğitim kurumlarını tercih ettikleri bilinmektedir (Yılmaz, 2017: 125-130).

Bazı şehirlerdeki dârülkurraların vakıflarının olmadığı, bazılarının ise çok zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Çelebi Antakya'daki dârülkurralarda şeyhülkurraların hasbi, maaş almadan ders verdiklerini ve öğrencilere de her hangi belirli bir ücretin ödenmediğini belirtmektedir (Çelebi, 2006: 73-74). Humus'taki dârülkurraların vakıfları yeterli olmadığı için fiziki ve mali durumları iyi değildi (Çelebi, 2006: 89). Buna karşın Mekke'de şeyhülkurralara ve talebelere maaşlarının yanı sıra mum ve et parası verilmekteydi (Çelebi, 2011 c: 854). Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere Osmanlı ülke coğrafyasının kahir ekseriyetinde darülkurralar vakıflarca yaşatılan eğitim kurumlarıdır. Dârülkurraların fiziki ve mali imkânları, vakıflarının imkânları kadardır. Tüm dârülkurraların, ekonomik alt yapıları bir birine eş değerde değildir. Bu da ister ister istemez eğitim kalitesini etkileyen önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

2.5. Mezuniyet Sınavı ve İcazet/Ustalık Merasimi

Osmanlı eğitim geleneğinde eğitim-öğretim sürecinin başında ve sonunda merasim yapılmasına büyük önem verilmekteydi. Abdülaziz Bey (2000: 55-102), Osmanlı döneminde gerek genel ve dinî eğitim gerekse mesleki ve teknik eğitimler öncesi ve sonrası icra edilen törenlerden bahsetmektedir. Aynı şekilde o, hem dârülkurralarda alınan hafızlık eğitimi sonrasında olsun hem de medrese eğitimi sonrasında gerçekleştirilen mezuniyet merasimleri veya cemiyetleri hakkında olsun oldukça geniş ve tatmin edici malumat vermektedir.

Evliya Çelebi, eserinde dârülkurralardan bahsederken doğrudan mezuniyet veya icazet törenlerinden bahsetmemektedir. Ancak mesleklerden bahsederken hafızlık ve kıraat eğitimini tamamlayanlar için bir mezuniyet veya ustalık töreninin yapıldığını genel hatlarıyla dile getirmektedir. Evliya Çelebi'nin (Evliya, 1, 241) tespitlerine göre, bir kişi mesleğinin ustası olunca rıza lokmasının yendiği, yemekli bir mezuniyet töreni yapılırdı. Bu törende talebeyi eğitimini aldığı mesleğin ustalarından veya pirlerinden oluşan bir heyet veya jüri, mesleğiyle ilgili kural ve kaideleri içeren soruların yer aldığı sözlü ve uygulamalı bir sınava tabi tutardı. Bu manada eğer bir öğrenci (ferzende-i şakird) hafızlığını bitirip, kıraat-ı seb'a, kıraat-ı aşere ve takribi tamamlayıp iyi bir hafız olduğunu ispatlarsa, ihtiyâr heyeti/ jüri bu öğrencinin sâhib-i post olmasını uygun görürdü.

Kevâk-i Seb'a Risâlesi'nde de değinildiği (2015: 72) üzere özellikle hafızlık töreni, mezuniyet merasimi veya icazet cemiyetleri aynı zamanda bir nevi eğitimi

bitirme sınavı şeklinde de icra edilmekteydi. Mezuniyet sınavı yapılır, neticesinde başarılı olunması durumunda bunun şerefine yemekli bir tören de icra edilirdi.

Sonuç ve Tartışma

İslam dininin, kültür ve medeniyetinin temel kaynağı olan Kur'an'ı Kerim'in öğretilmesine Müslümanlar özel önem göstermişlerdir. Kur'an'ın tefsirinin yanı sıra güzel okunmasına, hıfz edilmesine (ezberlenmesine), tecvidine ve farklı okunuş biçimlerine (kıraatına) de ayrıca ihtimam etmişlerdir. Kur'an'ın tefsirinin tahsili diğer dinî/şerî ilimlerle birlikte umumiyetle medreselerde gerçekleştirilmiştir. Kur'an'ın tecvid ve kıraat ilimlerinin belirlediği ilkeler doğrultusunda güzel okuyabilme yeteneği ve becerisini kazandırmak ve ezberletmek amacıyla zamanla sadece Kur'an-ı Kerim öğretime tahsis edilen eğitim kurumları oluşturulmuştur.

Medresenin kurulup sistemleşmesi akabinde hadis ilimlerinin tedrisi için darülhadis ve Kur'an ilimlerinin talimi amacıyla da darülkur'an gibi belirli dini ilimlerin öğretiminin gerçekleştirildiği dinî eğitim kurumlarının yapımı giderek yoğunlaşmaya başlamıştır. Camiler ve medreselerin dışında sadece Kur'an öğretimi için kurulan müstakil mimariye sahip dinî eğitim kurumu, ilk defa miladi on birinci yüzyılın başlarında dârülkur'ân adıyla Dımaşk'da inşa edilmiştir. Selçuklular da darülhuffaz adı altında Kur'an eğitim kurumları tesis etmiştir.

İslam coğrafyasının kahir ekseriyetine yüzyıllarca hükmeden Osmanlılar, ülke coğrafyasının dört bir yanında kendilerinden önce veya aynı yüzyıllarda hüküm süren ve ortak kültür ve medeniyet havzasından beslenen İslam devletlerinin inşa ettiği dârulkuran ve dârülhuffazlara benzer Kur'an eğitim merkezlerini, kendi hâkimiyetlerindeki topraklarda inşa etmişlerdir. Osmanlılar bu öğretim kurumlarını genellikle dârülkurra olarak isimlendirmişlerdir. Bu dârülkurralar ile ilgili malumata, vakfiyeler ve hocaları hakkında bilgi veren biyografi kitaplarının yanı sıra seyahatnameler marifetiyle ulaşılabilmekteyiz. Bu seyahatnamelerin başında ise Evliya Çelebi Seyahatnamesi gelmektedir.

Seyahatnameler tarihi aydınlatıp, bilinir hale gelmesine yardımcı olan önemli kaynaklardır. Evliya Çelebi de Seyahatnamesi'nde yaklaşık elli yıl boyunca gezip dolaştığı Osmanlı coğrafyasını titiz bir şekilde anlatmaya çalışmış, gittiği her şehir ve yerleşim yerindeki cami, mescit, medrese, mektep, dârülhadis ve dârülkurra gibi dinî eğitim kurumlarına da yer vermiştir.

İslam ve Osmanlı eğitim tarihinde çok önemli yeri olan ve özel olarak Kur'an eğitiminin gerçekleştirildiği öğretim kurumu olarak dârülkurralar hakkındaki bilgiler de Seyahatname'de hatırı sayılır bir yekûn tutmaktadır. Evliya Çelebi kendisi de hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimi aldığından olsa gerek dârülkrurralar ile ilgili oldukça tatmin edici bilgiler vermiştir.

Evliya Çelebi'nin aktardığı bilgiler, sıradan bir seyyahın gözlemlerine dayanan malumat yığını değildir. Bilakis bahsi geçen kurumlarda eğitim gören bir paydaşın tespitleridir. Bu da bize göre Seyahatname'yi önemli bir veri kaynağına dönüştürmektedir. Darülkurralar hakkında Seyahatname'de yer alan, nispeten teferruatlı ve kapsayıcı bilgiler, konunun daha faza ete kemiğe bürünmesine, ayrıntıları yakalamamıza imkân vermektedir. Nitekim Seyahatname'de darülkurra talebelerinin ve bazı şehir halkının, Kur'an öğretimine karşı tutum ve davranışlarına yönelik tespitlerin olması bunu yansıtır niteliktedir.

Evliya Çelebi, tecvid kaidelerine göre yüzünden Kur'an okuma, hafızlık, tecvid ve kıraat eğitim ve öğretiminin verildiği mekânların her birini, her hangi bir ayrıma tabi tutmadan darülkurra başlığı altında ela almıştır. Bu bağlamda tefsir dışında ileri seviye Kur'an eğitim ve öğretiminin gerçekleştirildiği cami-mescit ve medreseleri de darülkurra olarak nitelendirilmiştir. Ona göre bir mekânda Kur'an eğitiminin verilmesi, orasının darülkurra olarak isimlendirmesi için yeter sebeptir. Bu nedenle Seyahatname'de darülkurraların sayısı oldukça kabarık çıkmaktadır. Darülkurraların sayısı konusunda Seyahatname veri kaynağı olarak kullanılırken bu hususun mutlaka göz önünde bulundurulması gerekir.

Evliya Çelebi'nin asıl fonksiyonları Kur'an eğitimi ve öğretimi olmayan mekânları darülkurra olarak nitelendirmesi geleneksel bir anlayışın sonucu olsa gerektir. Nitekim vakfiyelerden hareketle Konya darülhuffazları üzerine yapılan bir çalışma (Özoğul, 2014: 29), darülhuffaz olarak isimlendirilen yapıların pek çoğunun aslında içerisinde cüzhanların Kur'an okumakla görevlendirildiği türbeler olduğunu göstermiştir. Oysa Kur'an okuyan hafızların cüzhan olarak vazifelendirildiği türbelerin, vakfiyelerde darülhuffaz olarak nitelenmiş olsa da Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği bir eğitim kurumu kabul edilmelerinin, eğitim tarihi çalışmaları açısından yanıltıcı sonuçlara sebebiyet verebileceği düşünülmelidir.

Dârülkurraların modern anlamda merkezi ve standart eğitim programına sahip olmadığı görülmektedir. Bu kurumların nihai amacı hafızlığıyla, tecvid ve kıraat ilmi bilgisine sahip ve bunu beceriye dönüştürmüş üst düzey Kur'an

okuyucusu yani kari yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek için ise kişinin bir biriyle ilintili birkaç eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bu aşamaları yüzünden tecvidli Kur'an okuma, hafızlık, ilm-i tecvid ve ilm-i kıraat öğretimi olmak üzere dört aşama şeklinde sıralamak mümkündür. Ne var ki kimi darülkurralarda sadece hafızlık eğitimi, kimilerinde ise sadece kıraat eğitimi verilmiştir. Kimilerinde ise hafızlık, tecvid ve kıraat eğitimleri birlikte ifa edilmiştir. Bu durum ister istemez darülkurralardaki program ve muhteva farklılığını ve bunun nedenlerini akıllara getirmektedir. Buna dair Evliya Çelebi'nin oldukça çapıcı gözlem, tespit ve değerlendirmeleri bulunmaktadır. Onun değerlendirmesine göre bazı şehirlerde hafızlığın Kur'an öğretim programlarında yer almayışı, "hafız olan âlim olamaz" anlayışından kaynaklanmaktadır. Darülkurraların bazılarının programlarında kıraat eğitiminin olmaması halkın ticari, sosyal ve kültürel nedenlerden dolayı ilgisizliği ile yetenekli öğrencinin bulunmayışına bağlanmıştır. Dolasıyla darülurradaki eğitim programları ve muhtevası, ilmi, ticari, sosyal, kültürel, siyasi ve pedagojik pek çok unsurdan etkilenmiştir. Bu bakımdan eğitim olgusunun, pek çok boyutu ve değişkeni olduğu anlaşılmaktadır. Din eğitimi tarihi çalışmalarında, din eğitimi olgusuna biçim veren sosyal, kültürel, siyasi, tarihi, coğrafi, iktisadi ve ilmi zihniyet gibi perspektiflerle değerlendirmek ve buna göre yeni paradigmalar oluşturmak gerekir (Atay, 2015: 1256-1260).

İslam ve Osmanlı eğitim sisteminin merkezinde yer alan unsurların başında kitap gelmektedir. Nitekim icazetnamelerde bir öğrencinin eğitim gördüğü kurum yerine, hocalarının ve okuduğu kitapların isimleri yazardı. Darülkurraların isimlerinden de anlaşılacağı üzere öğretim alanı daraltılmış olduğundan İslam coğrafyasının genelinde okutulması gelenek haline gelmiş kitaplar ders programlarında yer almıştır. Bu kitaplar tecvid ve kıraat ilmi üzerine yazılan kitaplar ve bunların şerhleridir. Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde Kâsım b. Fîrruh eş-Şâtıbî'nin (ö. 590/1194) "eş-Şâtibiyye" adıyla meşhur olmuş, "Hırzü'l-emânî ve vechü't-tehânî" adlı kitabı ile İbnü'l-Cezerî'nin "el-Cezeriyye veya "Mukaddime fi't-tecvîd" diye de bilinen eseri ve bunun şerhlerinin Osmanlı darülkurrralarında okunan eserlerin başında geldiğini belirtmiştir.

Seyahatname'de belirtiği üzere darülkurralardaki Kur'an öğretiminde başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere, tecvid ve kıraat ilimlerine dair genellikle beyitler halinde yazılmış ders kitaplarının baştan sonuna kadar ezberlenmesi söz konusudur. Bu kitaplar tüm öğrenciler tarafından ezberlenirdi. Ezberlemenin kolay olması için de nazım yani şiirsel bir üslupla yazılmışlardır. Ayrıca darülkurralardaki mezuniyet

sınavlarında bu kitapların öğrenci tarafından başından sonuna kadar ezbere okunması istenilmekteydi. Dolayısıyla İslam ve Osmanlı eğitim tarihinde kitaplardaki bilginin, zihinlerde hıfz edilmesine de çok önem verilmiş, ezberlemeyi kolaylaştıracağı düşüncesiyle ders kitabının manzum olması da değerli görülmüştür.

Darülkkurralardaki Kur'an eğitimi muhtevasına ve programlarına bakıldığında, genel manada sadece Kur'an'ı hıfzetme/ezberleme, tecvidli doğru ve güzel okuma, tecvid kaidelerini ve kıraat vecihlerini kitaplardan ezberleyip öğrenme anlayışı söz konusudur. Kur'an'ın manasına veya tefsirine yönelik her hangi bir kitabın takip edilmediği görülmektedir. Bu bakımdan darülurralarda, Kur'an'ın manasını öğrenmeye yönelik bir eğitim anlayışından ziyade şeklî bir eğitim anlayışı hâkimdir. Bu ise darülkurralardaki Kur'an eğitiminin zayıf noktasını oluşturmaktadır.

İslamiyet'in ilk asırlarından itibaren Kur'an'ı anlamını dikkate alarak öğrenme ve okuma anlayışının, Müslüman gelenekte giderek zayıfladığı anlaşılmaktadır. Çalışmamızın konusunu teşkil eden dârülkurra programlarında Kur'an'ın anlamına yönelik her hangi bir dersin veya ilmin olmaması bunu göstermektedir. İnsan tutum ve davranışlarını etkileyen alışkanlıkların izini yerleşmiş geleneklerin mazisinde de aramak gerekir. Dârülkurralarda, Kur'an eğitiminde ayetlerin manası düşünülerek tertil üzere Kur'an'ı okuma becerisini kazandırma boyutunun ihmal edilme anlayışının köklerini tabiun döneminde; günümüzde de büyük oranda devam eden bu anlayışın sebebini de Osmanlı döneminde Kur'an öğretiminin gerçekleştirildiği dârülkurra gibi eğitim kurumlarının misyonunda bulmamız mümkündür.

Günümüzde Türkiye özelinde ifade edecek olursak hafızlık, tecvid ve kıraat eğitiminin gerçekleştirildiği eğitim merkezlerinin programlarında Kur'an'ın anlamına yönelik derslerin yok denilecek kadar az olmasının geleneksel Kur'an öğretim anlayışında yattığı söylenebilir (Atay, 2015: 1256-1257).. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde faaliyet yürüten eğitim merkezlerindeki "Tashîh-i Hurûf Programı" (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2017: 9) kapsamında Kur'an'ın anlamına yönelik tek bir ders olan "Kur'an'ı Kerim Meâli" dersinin, toplam ders yükü içerisindeki oranının %7 civarında olduğu görülmektedir. Bu durumun olumsuzluğu fark edilmiş olsa gerek son yıllarda hafızlık-anlam ilişkisinin kurulması yönündeki akademik çalışmalarda bir artışın olduğu gözlemlenmektedir.

Seyahatname'deki verilerden de anlaşılacağı üzere Osmanlı dârülkurralarının Kur'an öğretiminde çok önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı" hedefleri ve kazanımları kapsamında, öğrencilerin bilişsel boyutta da olsa bilmesi ve tanıması istenilen "İslam medeniyetinde öne çıkan eğitim ve bilim kurumları" arasında "dârülkurra" da yer almaktadır (MEB, 2018: 29). Ne var ki başta din eğitimcileri için hazırlanan, "Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi" (2017) ve benzeri kitaplarda "dârülkurralara" hiç değinilmemiş olması düşündürücüdür. Bu bakımdan İslam eğitim tarihiyle ilgili hazırlanacak kitaplarda dârülkurralarla ilgili yeteri kadar bilgiye yer verilmelidir.

Kaynakça

Abdülaziz Bey, (2000). *Osmanlı âdet, merasîm ve tabirleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Akaslan, Y. (2018). Türkiye'de kıraat ilmi eğitim-öğretimi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 22*(2), 1081-1107.

Akakuş, R. (2007). *Reisulkurra.* Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/reisulkurra

Akpınar, C. (2000). *İcazet.* Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/icazet--egitim#1

Altıkulaç, T. (1999). *İbnü'l-cezerî.* Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/ibnul-cezeri

Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi. (2017). (Editörler. Köylü, M. ve Gözütok, Ş.) İstanbul: Ensar Yayınları.

Atay, H. (1981). Fatih Süleymaniye Medreseleri ders programları ve icazetnameler. *Vakıflar Dergisi, 13*(13), 171-273.

Atay, R. (2015). The importance of aesthetics in theological education: A philosophical reading of the recent discussions in the Turkish case. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 (2015) 1255 – 1261.

Aynur, H. ve Kareteke, H. (2012). *Evliya çelebi seyahatnamesi'nin yazılı kaynakları.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (2), 368-388.

Baltacı, C. (2005). *XV- XVI. yüzyıllarda Osmanlı medreseleri 1*. İstanbul: İFAV Yayınları.

Birışık, A. (2002). *Kıraat*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/kiraat--ilim

Bozkurt, N. (1988). *Dârülkurrâ.* Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/darulkurra#1

Buharî, Muhammed Bin İsmail, (2000). *Mevsuatü'l-hadis-i şerif el-kütübü'l-sitte*. Riyad: Darü's-selâm.

Cebeci, S. (2010). Kur'an öğretim geleneği olarak hafızlık eğitimi. *Diyanet İlmi Dergi, 46 (*4), 2010, 7-22.

Çelebi, E. (2006). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: (1. Kitap).* (haz. Dankoff, R. - S. A. Kahraman - Y. Dağlı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (1999 a). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: (2. Kitap).* haz. Kurşun, Z. -Kahraman, S. A. – Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (1999 b). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: (3 . Kitap).* (haz. Kahraman, S. A.-Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2001 a). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: (4. Kitap).* (haz. Kahraman, S. A.-Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2001 b). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: (5 . Kitap).* (haz. Kahraman, S. A.-Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2002). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: (6. Kitap).* (haz. Kahraman, S. A.-Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2003 a). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: (7. Kitap).* (haz. Kahraman, S. A.-Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2003 b). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: (8. Kitap).* (haz. Kahraman, S. A. – Dağlı, Y. – Dankoff, R.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2005 a). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: (9. Kitap).* (haz. Dağlı, Y. – Kahraman, S. A. – Dankoff, R.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2007). *Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi.: (10 . Kitap).* (haz. Dağlı, Y. – Kahraman, S. A. – Dankoff, R.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2003 c). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: İstanbul (1 . Kitap: 2 Cilt).* (haz. Kahraman, S. A. – Dağlı, Y.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2005 b). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Bursa-Bolu-Trabzon-Erzurum- Azerbaycan-Kafkasya-Kırım-Girit (2. Kitap: 2 Cilt).* (haz. Dağlı, Y. - Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2006). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Konya-Kayseri-Antakya-Şam-Urfa-Maraş-Sivas-Gazze-Sofya-Edirne (3. Kitap: 2 Cilt).* (Haz. Dağlı, Y. - Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2010a). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi: Bağdad-Basra-Bitlis-Diyarbahr-lsfahan-Malatya-Mardin-Musul-Tebriz-Van (4. Kitap: 2 Cilt).* (haz. Dağlı, Y. - Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2010b). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Akkirman-Amasya-Belgrad-Gelibolu-Manastır-Özü-Saraybosna-Slovenya-Tokat-Usküp.* (5. Kitap: 2 Cilt). (haz. Kahraman, S. A.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2010c). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Podgoriçe, îştib, Vidin, Peçoy, Budin, Üstürgon [Estergon], Ciğerdelen, Macaristan, Öziçe, Taşlıca, Dobra-Venedik, Mostar, Kanije (6. Kitap: 2 Cilt).* (haz. Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2011a). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Viyana, Eflak- Boğdan, Bükreş, Ukrayna, Kırım, Bahçesaray, Çerkezistan, Dağıstan, Kalmukistan, Saray, Moskova (7. Kitap: 2 Cilt).* (haz. Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2011 b). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Gümilcine, Kavala, Selanik, Tırhala, Atina, Mora, Navarin, Girit Adası, Hanya, Kandiye, Elbasan, Ohri, Tekirdağı (8. Kitap: 2 Cilt).* (haz. Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çelebi, E. (2011 c). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Kütahya, Manisa, îzmir, Antalya, Karaman, Adana, Halep, Şam, Kudüs, Mekke, M edine (9. Kitap: 2 Cilt).* (haz. Kahraman, S. A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çetin, A. (2011). *Tecvid.* Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/tecvid--kuran

Çollak, F. (2010). *eş-Şâtıbiyye.* Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/es-satibiyye

Dankoff, R. (2002). *Evliya çelebi seyahatnamesi ışığında osmanlı toplum hayatı.* (Çev: Uslu, N.). Türkler Ansiklopedisi. Cilt: 10, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Dankoff, R. (2021), *Seyyah-ı âlem Evliya Çelebi'nin dünyaya bakışı.* (Çev. Günay, M). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Diyanet İşleri Başkanlığı (2017). *Tashîh-i hurûf hizmet içi eğitim program.* https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Tash%C3%AEh-i%20Hur%C3%BBf%20Program%C4%B1%20-%202017.pdf.

Ebu Davud, (2000). *Mevsuatü'l-hadis-i şerif el-kütübü's-sitte.* Riyad: Darü's-selâm.

Eyice, S. (1999). *Hüsrev Paşa Külliyesi.* Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/husrev-pasa-kulliyesi--van

Goldziher, I. (1988). İslam'da eğitim. *İslamî Araştırmalar Dergisi, 2* (7), 79-94.

Göküş, Ş. (2020). *Türkçülük akımında eğitim ve din eğitimi.* Ankara: İlâhiyât Yayınları.

Hamidullah, M. (1972). *İslam peygamberi II.* (Çev. Mutlu, M. S. Ve Tuğ, S.). İstanbul: İrfan Yayınevi.

Idriz, M. (2003). İslam eğitim yaşamında icazet geleneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 169-188.

İbn Batûta, (2004). *İbn Batûta seyehatnamesi ı.* (Çev. Aykut, A. S.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İbnü'l Cezeri, Ebü'l-Hayr Şemseddin Muhammed. (1999). *Müncidü'l-mukri'în ve mürşidü'l-tâlîbîn.* Mekke: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye.

İbn Cübeyr, Muhammed b. Ahmed el-Belensî (1980). Rıhletü İbn Cübeyr, Beyrut: Darü Mektebeti'l-Hilâl.

İbni Haldûn (2001). *Mukaddime.* Beyrut: Dârü'l-fikr.

İhsanoğlu, E. (2019). *Medreseler neydi, ne değildi?.* İstanbul: Kronik Yayınları.

İnce, N. N. ve R. Atay (2019). Tertîbu'l-ulûm ve Kevâkib-i Seb'a'daki Öğrenim Kademeleri Benzerliği Üzerine. *Turkish Academic Research Review*, 4 (4), 505-519. doi: 10.30622/ tarr.647683.

Karaçam, İ. (2011). *Kur'an-ı kerîm'in nüzûlü ve kıraati.* İstanbul: İFAV Yayınları.

Kettani, M. A. (1990). *Hz. Peygamberin yönetimi et-teratibul – idariyye.* (Çev. Özel, A.). İstanbul: İz Yayıncılık Yayıncılık.

Kevâkib-i Seb'a Risâlesi. (2015). (Çev: Karaarslan, N. Ü.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Konyalı, İ. H. (2007). *Abideleriyle ve kitabeleriyle Konya tarihi.* Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

Köşklü, Z. (2000). Vakfiyelere göre 17. ve 18. yüzyıllarda bir eğitim kurumu olarak osmanlı darülkurraları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 14,* 271-278.

Landau, J. M. (2003). *Küttâb.* Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/kuttab--mektep

Lowry, H. W. (2004). *Seyyahların gözüyle Bursa 1326-1923.* İstanbul: Eren Yayıncılık.

Makdisi, G. (2018). *Ortaçağ'da yüksek öğretim.* (Çev. Çavuşoğlu, A. H. ve Başoğlu, T.). İstanbul: Klasik Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Din külrü ve ahlak bilgsi dersi öğretim programı.* https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/15104708_201813015378536-DKAB_9-12._SYnYf__DOP__2018.pdf

Memiş, M. (1988). *Şanlıurfa medreseleri* (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=5ADI1cCsk30a49CvzuslUA&no=5ADI1cCsk30a49CvzuslUA

Müslim bin Haccac, (2020). Sahih-i Müslim. İstanbul: Çağrı Yayınları.

Nuaymî, Abdulkadir b. Muhammed en-Nuaymî ed-Dımaşkî (1990). ed-Dâris fi tarihî'lmedâris, (C.1). Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Özoğul, F. N. (2014). Konya'da xvııı. yy'ın ı. yarısında dârü'l – huffâzlar. (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12452/3186/383639

Öztürk Bitik, B. (2015). Evliya'nın sesi padişahın gölgesi: Evliya Çelebi seyehatnamesi'inde kurmaca (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü). https://docplayer.biz.tr/155482962

Saçaklızâde, Eş-Şeyh Muhammed bin Ebî Bekr El Mer'aşî. (2009). *Tertîbü'l-ulûm.* (Çev. Pak, Z. ve Özdoğan, M.A.). Kahramanmaraş: Ukde Yayınları.

Şahin, M, Göküş, Ş. (2020). "Antalya'da bir ilim ve irfan merkezi Elmalı". *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi,* 13(71), 1063-1075.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tezcan, N. (2009). *Seyahatnâme.* Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/seyahatname--evliya-celebi

Tirmizî, (2000). *Mevsuatü'l-hadis-i şerif el-kütübü's-sitte.* Riyad: Darü's-selâm.

Yediyıldız, B. (2012). *Vakıf.* Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. http://islamansiklopedisi.org.tr/vakif-2-tarih.

Yılmaz, H. (2017). *Zengî ve Eyyûbî Dımaşk'ında ulema ve medrese (1154-1260).* İstanbul: Klasik Yayınları.

Yorulmaz, B. (2016). Türkiye'de din eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar hakkında genel bir değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, 12(*46), 41-62.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Yeni Dini Hareketlerin Covid-19 Küresel Salgını Karşısında İzlediği Yöntem ve Stratejilerinin Sosyolojik Bir İncelemesi

A Sociological Examination Of The Methods And Strategies Followed By New Religious Movements Against The Covid-19 Global Epidemic

Salih Emre KARAYEL - Ali ALBAYRAK

Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı/Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Divinity, Department of Sociology of Religion, alialbayrak@akdeniz.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-0558-2612

Doktora, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Biimleri, emrehey@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0272-135X

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	15 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Karayel, S.E.- Albayrak, A., (2021), Yeni Dini Hareketlerin Covid-19 Küresel Salgını Karşısında İzlediği Yöntem Ve Stratejilerinin Sosyolojik Bir İncelemesi/ A Sociological Examination Of The Methods And Strategies Followed By New Religious Movements Against The Covid-19 Global Epidemic. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1483-1502. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1023914

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Yeni Dini Hareketlerin Covid-19 Küresel Salgını Karşısında İzlediği Yöntem Ve Stratejilerinin Sosyolojik Bir İncelemesi

Salih Emre KARAYEL - Ali ALBAYRAK

Öz

Din eğitimi tarihi çalışmalarında Osmanlının 1700 yılından önceki dönemiyle ilgili İnsanlık tarihinde yaşanmış büyük salgınlar sebep ve sonuçları itibariyle toplumların siyasi-ekonomik dini yaşamlarının şekillenmesinde etkili olmuş halihazırda da etkili olmaya devam etmektedir. Teknoloji ve bilimde katedilen ilerleme sayesinde küreselleşen dünyamızın küçük bir köy haline gelmesi sebebiyle herhangi bir ülkesinde meydana gelen salgın ve afet gibi istenmeyen durumlar, doğal olarak diğer ülkeleri de etkisi altına alabilmektedir. Dünya çapında yaşanan bu olumsuz sürecin en az hasarla atlatılabilmesi için bazen küresel çapta olağanüstü önlemlerin alınması gerekebilmektedir. 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan ve Covid-19 olarak adlandırılan virüs, kısa sürede birçok ülkede ölümcül vakalara sebebiyet vermiş ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından uluslararası halk sağlığını tehdit etmesi sebebiyle pandemi olarak kabul edilmiştir. Toplumsal sağlımızı tehdit eden bu durum dünya genelinde bazı kısıtlayıcı tedbirlerin alınmasını zorunlu hale getirmiş, bu izolasyon ortamının yaratmış olduğu gerilim ve güven bunalımı bireysel ve toplumsal yaşamımızın her alanında kendini hissettirmiştir. Bu olağanüstü zamanlarda toplumun farklı kesimlerine bir nevi rehabilite hizmeti sunan dinin, inanç pratikleri ve duygu boyutunda vaat ettiği tatmin edici çözümlerle sığınılacak bir liman işlevi gördüğü bilinen bir gerçektir. Bu konuda ana akım dini geleneğe tepki olarak ortaya çıkan ve Yeni Dini Hareketler olarak da adlandırılan oluşumların da Covid-19 salgını sürecinden etkilendikleri bir gerçektir. Bu çalışmada, söz konusu bu dini oluşumların Covid-19 küresel salgını karşısında yaklaşımları, salgının bu hareketlerin dini faaliyetleri üzerindeki etkileri sosyolojik açıdan analiz edilmiştir. Bu çalışmanın konusu olan Yehova Şahitleri, Mormonlar, Yedinci Gün Adventistleri faaliyette bulundukları ülke ve yerel bölgelerde toplum sağlının korunması amacıyla alınan tedbirlere riayet ettikleri görülmektedir. Bu kurallara riayet ederken kendi Kutsal Kitap ve dini doktrinlerine referansta bulundukları da gözlenmektedir. Sayentoloji Kilisesi ise her ne kadar geleneksel dinin izlerini bünyesinde taşımasa da salgın ile ilgili alınan tedbirler konusunda diğerleriyle benzer refleksi göstermiştir. Çalışmada tespit edilen bir başka husus da çalışmanın konusu olan bu dini oluşumların tedaviye önem verdikleri, aşı karşı olmadıkları, aşı olmanın bireysel bir tercih olduğunu belirtmeleridir. Hatta insan ve toplum sağlığını göz önünde tutarak üyelerinden aşı olmalarını teşvik ettikleri de görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Aşı, Yeni Dini Hareketler, Dijital Din

A Sociological Examination Of The Methods And Strategies Followed By New Religious Movements Against The Covid-19 Global Epidemic

Abstract

It has been effective in shaping the political-economic religious lives of societies due to the great epidemics experienced in the history of humanity and its causes and consequences, and it continues to be influential. Due to the fact that our globalized world has become a small village thanks to the progress made in technology and science, an undesirable situation such as an epidemic or disaster in any country can naturally affect other countries. In order to overcome this negative process experienced worldwide with the least damage, it may sometimes be necessary to take extraordinary measures on a global scale. The virus, which emerged in Wuhan, China in December 2019 and called as Covid-19, caused fatal cases in many countries in a short time and was accepted as a pandemic by the World Health Organization due to its threat to international public health. This situation, which threatens our social health, has made it necessary to take some restrictive measures around the world, and the tension and confidence crisis created by this isolation environment has made itself felt in all areas of our individual and social life. It is a well-known fact that religion, which provides a kind of rehabilitation service to different segments of the society in these extraordinary times, functions as a safe harbor with its faith practices and satisfactory solutions in the dimension of emotion. It is a fact that the formations, also called New Religious Movements, that emerged as a reaction to modernity and the mainstream religious tradition, were also affected by the Covid-19 epidemic process. In this article, the approaches of these religious formations against the Covid-19 global epidemic and the effects of the epidemic on the religious activities of these movements are analyzed sociologically. It is seen that Jehovah's Witnesses, Mormons and Seventh-day Adventists, who are the subject of this study, comply with the measures taken to protect public health in the countries and local areas where they operate. It is observed that they make reference to their own Holy Book and religious doctrines while complying with these rules. The Scientology Church, on the other hand, has shown a similar reflex with the others regarding the measures taken regarding the epidemic, although it does not carry the traces of traditional religion. Another issue determined in the study is that these religious organizations, which are the subject of the study, state that they attach importance to treatment, that they are not against vaccination, and that getting vaccinated is an individual preference. It is even seen that they encourage their members to be vaccinated by taking into account human and public health.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Vaccine, New Religious Movements, Digital Religion

Structured Abstract

The great epidemics experienced in the history of humanity have been effective in the changes in the political-economic and religious lives of societies due to their causes and consequences, and still continue to be effective. Due to the fact that our globalized world has become a small village thanks to the progress in technology and science, undesirable situations such as epidemics and disasters that occur in any country can naturally affect other countries. In order to overcome this negative process experienced worldwide with the least damage, sometimes extraordinary measures must be taken on a global scale. The virus called

Covid-19, which emerged in Wuhan, China in December 2019 It caused fatal cases in many countries in a short time, and as a result, it was accepted as a pandemic by the World Health Organization because it threatened international public health. This situation, which threatens our social health, has made it necessary to take some restrictive measures around the world, and the tension and confidence crisis created by this isolation environment has made itself felt in all areas of our individual and social life.

Religions, which emerged in the process of understanding and making sense of human life, have always preserved their existence in social life as an indispensable element from the past. In this context, it is known that throughout history, all religions and belief systems in the world, within the framework of their own teachings, provide a kind of rehabilitation service to people who have been in a difficult situation by making convincing explanations in the face of extraordinary situations that deeply affect social life. Likewise, during the Covid-19 global epidemic, the statements made by religions to protect individual and public health were effective in controlling the epidemic.

Religious practices play an important role in the emergence of collective consciousness and the establishment of social integration. There are also some restrictions on religious practices among the measures taken to protect public health within the scope of the fight against the epidemic. In this context, public places of worship were closed, and some face-to-face prayers and ceremonies were banned. Prohibitions brought in these difficult times, when unity and solidarity are needed most, have pushed religions to some pursuits at the point of performing their worship. Especially with the development of technology, it is seen that religions have moved some of their worship and rituals from the social environment to the virtual environment in order to establish the spiritual atmosphere. At this point, not only traditional religions, but also the formations we call new religious movements have been affected by the change and transformation process caused by the Covid-19 global epidemic.

Every social phenomenon has emerged as a result of some experiences in the society in which it emerged. In this context, New Religious Movements emerged as a result of some transformations in the Western world. It was claimed that the intellectual developments that started with the Enlightenment period, especially in the 18th century, could make progress through reason and science, and that dogmatic knowledge would disappear as a result of which all unanswered questions would be answered. II. In the years following World War II, some European and American social scientists claimed that the "secularization" theory would reduce the importance of religion and even lose its influence on society and individual life. These formations, which emerged as a counter-response to all these claims at a time when it was thought that religion would no longer have a place in human life by ending its function in modern society, spread rapidly in a short time and managed to make its impact felt around the world.

The aim of this study is to examine the approaches of New Religious Movements to the Covid-19 global epidemic, their views and thoughts within the scope of combating the epidemic. The problem of the study is the reflections of some of the bans brought during the pandemic process on the religious life of these formations, the effects on the way their worship and rituals are performed, whether they attribute any religious meaning to the emergence of the Covid-19 epidemic, what methods and strategies they follow in the face of the measures taken within the scope of combating the epidemic. Form questions. The numerical abundance of New Religious Movements operating in a wide range around the world has made it necessary to limit this research. In this context, the documentation method was first

applied, and as a result of the literature review, the New religious movements that declared their stance, reaction and solution proposal against the problems caused by the Covid-19 virus were identified as Jehovah's Witnesses, Mormons, Seventh-day Adventists, and Scientology Church. Then, the statement said they have made about the global epidemic of this formation and Covidien-19 and texts were made out of sociological analysis.

Particularly in the so-called post-modern process, some of the New Religious Movements, which gained more visibility throughout the world, created a negative image in the public on the grounds that they were involved in events such as terrorism, corruption and harassment, and they were exposed to negative namings such as cults and sects from a generalist point of view. It is seen that the New Religious Movements identified in this study comply with the measures taken by the local governments in the regions they are in due to the epidemic and help to ensure public order. Within the scope of the restrictive measures introduced, members of these movements are prohibited from gathering together in places where they worship collectively. Thereupon, it has been determined that these formations communicate through the virtual environment and carry out preaching activities, religious meetings and conferences through online communication channels. These formations, which are the subject of the study, do not have negative statements especially about the Covid-19 vaccine. It is seen that they do not put any pressure on whether or not to be vaccinated, and the choice is left to the members in this regard. Another issue determined in this study is that these religious organizations do not make any negative religious burdens about the emergence of the epidemic, but instead act with a precautionary orientation during the pandemic process. In addition, while asking their members to comply with these injunctions, it is important that they refer to the sacred texts that give importance to the health of the society and the individual, in terms of showing that science and religion can be in cooperation and harmony.

Giriş

Aralık 2019'da, Çin'in Wuhan şehrinde hastaların şikayetleri üzerine yapılan incelemelerin neticesinde yeni bir virüs türü tespit edilmiş ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından bu salgın "Covid-19" pandemisi olarak adlandırılmıştır. Covid-19'un açılımı Korona için "CO", "virüs" için "VI", "hastalık" için "D" şeklinde tanımlanmıştır. DSÖ başkanı Ghebreyesus, 31 Aralık 2019 tarihinde verdiği demeçte Covid-19 kodlamasının açılımını; özellikle belirli bir bölgeyi, hayvan türlerini veya insan topluluğunu hastalığın çıkış noktası olarak göstermemek için "korona" olarak isimlendirdiklerini belirtmiştir. Salgın kısa bir sürede Çin'den birçok ülkeye yayılarak tüm dünyayı etkisi altına alarak küresel bir krize dönüşmüş ve 30 Ocak 2020 tarihinde DSÖ, Covid-19'u uluslararası halk sağlığını tehdit etmesi sebebiyle pandemi olarak ilan etmiştir (TÜBA, 2020;15).

Tarih boyunca toplumlar sel, kuraklık, açlık gibi birçok doğal afetten etkilendikleri gibi göç, hastalık, terör eylemleri başta olmak üzere insan kaynaklı afetlere de maruz kalmışlardır. Bu afetlerin bazıları sınırlı bölgede yaşayan canlıları etkilerken bazıları da dünya çapında bir krize dönüşerek yıkıcı tahribatlara sebep olabilmektedir (Çapcıoğlu,2020:271). Günümüzde COVİD-19 olarak adlandırılan ve pek çok açıdan krize dönüşen bu salgının sebep ve sonuç itibariyle yarattığı etkinin çok boyutlu olması sadece sosyolojinin değil antropoloji, psikoloji, hukuk, din gibi diğer sosyal bilim disiplinlerin de dikkatini çekmiştir. Çünkü insanın sosyal bir varlık olması ve bedeniyle toplum içinde yer alması, toplumsal sağlık açısından hem yerel hem küresel çapta diğer insanları da etkileyebilmektedir (Kılıç,2020:117). Bu makalenin konusunu oluşturan, Yeni Din Hareketler de diğer sivil toplum örgütleri ve toplumsal hareketler gibi Covid-19 salgınının sebep ve sonuçları üzerine tepkiler göstermekte, pandemi süreciyle başa çıkmaya yönelik birtakım çözüm önerileri sunmakta ve görüş bildirmektedirler.

Çalışma dokümantasyon taraması yöntemiyle hazırlanıp, konuyla ilgili araştırmalar tespit edilerek incelenmiş, Yehova Şahitleri, Mormonlar, Yedinci Gün Adventistleri, Sayentoloji Kilisesi örnekleriyle de sınırlandırılmıştır.

Yeni Dini Hareketlerin Covid-19 küresel salgını karşısında izlediği yöntem ve stratejilerinin sosyolojik incelemesi konu edilen bu çalışmanın amacı Yeni Dini Hareketlerin Covid-19 küresel salgınına yaklaşımları, salgınla mücadele kapsamında ortaya koydukları görüş ve düşüncelerin incelenmesidir. Çalışmanın problemi ise pandemi sürecinde getirilen bir takım yasakların bu oluşumların dini hayatına olan yansımaları, ibadet ve ritüellerinin icra ediliş biçimine olan etkileri, Covid-19 salgınının ortaya çıkışına herhangi bir dini anlam yükleyip yüklemedikleri, salgınla mücadele kapsamında alınan tedbirler karşısında hangi yöntem ve stratejileri takip ettikleri sorularından oluşmaktadır.

Pandemi Sürecinde Din

Toplumsal hayatımızın neredeyse bütün boyutlarında etkili olan Covid-19 salgını dini ve dindarlık boyutunu da etkilemiştir. Salgınla beraber yürürlüğe konan kısıtlamaların etkisi din alanında da kendini hissettirmiştir. İnsanların afetler ve onun sebep olduğu olumsuzluklar karşısında baş edebilmesinin birinci basamağı olayları anlamlandırabilmesidir. Bu noktada din gerek olağanüstü durumlar karşısındaki yaklaşımı gerekse olaylara izah getirmesi ve makul çözüm sunması sebebiyle güçlü bir meşrulaştırma aracıdır. Hangi dine mensup olursa olsun pandemi sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli husus inananların bu salgını nasıl

anlamlandırdığı ve yorumladığıdır. Covid-19 salgını toplumsal yapının bütün boyutlarının yanında dini ve dindarlığı da etkilemiştir. Salgınla birlikte mesafeli ve uzaktan iletişim şekilleri, sokağa çıkma kısıtlaması uygulamaları din alanında da önemli sonuçlara neden olduğu bilinmektedir. İbadethanelerde vaka sayısının yüksek olmasına bağlı olarak, toplu ibadet ve cemaatle namazın geçici süreyle yasaklanmış olması bireylerin yaşadıkları tecrübeler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Okumuş, 2020a:89-94).

Sosyal bir varlık olan insan, bireysel ve toplumsal yaşamında başından geçen olayların nedenlerini açıklama hissi duyar. Zira insan fıtratı gereği tecrübe ettiği acı ve güzel olayları kendi içinde anlamlı kılarak ruhsal olarak rahatlamak ister. Bu noktada her din karakteri gereği inananlara kendi inançları doğrultusunda dış dünyada yaşanılan hadiselere izah getirerek onun toplumsal çevreye olan uyumunu sağlamasına yardımcı olmaktadır (Yapıcı,2020; Atay, 2014:91-110; Atay, 2019:52-73). Dinin bireysel boyutta olduğu kadar toplumsal boyutta da yaşanılan olağanüstü durumları meşrulaştırıcı işlevi bulunmaktadır. Berger'e (2015) göre yaşanılan olaylar toplumdaki yerleşik düzen açısından açıklanmalıdır. O, yaşanılan acıları ve kötülükleri teodise probleminin bir parçası olarak görmüştür. Yaşanmış bu olumsuzlukların ilahi adalet kavramı üzerinden açıklanması toplumsal sistem ile evrenin genel düzeni arasındaki boşluğun doldurulmasına böylece toplumsal bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Dinin toplumsal hayatın bütün alanlarında meydana gelen olaylarla ilgili bir yaklaşıma sahiptir. Dindarlar da etraflarında olup bitenleri dinin bu yönünü devreye sokarak anlamaya ve anlamlandırmaya çalışırlar (Atay, 2014:147-163). Yani dindar, afetleri, musibet ve belaları dini inanış, tutumlarıyla değerlendirirler. Hatta böyle durumlarda dindarın dini duygu ve düşüncelerinin en üst düzeye ulaştığı da söylenebilir (Okumuş, 2020a: 92).

Pandemi Sürecinin Dinin Pratik (İbadet) Boyutuna Olan Etkisi

Kutsalın tecrübesi şeklinde ifade edilen dini tecrübe bireysel ve toplumsal yaşamda farklı formlarda ifade edilmektedir. Bu ifade şekilleri belli kriterleri göre tasnif edilmiş ve farklı tipolojiler geliştirilmiştir. Bunların içinde Glock ve Stark'ın geliştirmiş oldukları tipolojide dini yaşayış beş boyutta gözlemlenebilir. Bunlar: inanç, dini pratikler, tecrübe, bilgi ve etkileme boyutudur. Her dinin kutsalla olan bir irtibatı vardır. Ancak herhangi bir din sadece düşünceler ve inançlar manzumesinden ibaret değildir. Aksine ister politeist ister monotesit olsun her din aynı zamanda dıştan gözlemlenebilir veyahut içten gelen bir yöneliş şeklinde de tezahür edebilir ki

buna davranış adı verilmektedir (Atay, 2014:152-204). Bir dinin inanç ve amel (ibadet) yönü madalyonun iki yüzü gibidir. Kaynağını dinden alan her fiil ve davranış onun pratik yönünü yansıtmaktadır (Günay,2014:237-245). Bununla birlikte dinin inanç boyutunu ilgilendiren itikadi konular bazen grup ve bireyler arasında bölünmeye neden olabilirken ibadetlerin grup veya cemaati oluşturan bireyler üzerinde ortak bir inanca sahip oldukları bilincini uyandırdığı bilinen bir gerçektir. Bu yönüyle dinin pratik (ibadet) yönünün birey ve toplumu birleştirici yönü daha çok ön plana çıkmaktadır (Akyüz ve Çapcıoğlu,2015:49-56). İlkel dinler dahil tüm dini gruplar belirli dini törenler sayesinde kendi aralarında toplumsal dayanışma tesis etmektedir. Sadece bireylerin yaşamında önemli günler olan doğum, ölüm, evlilik gibi önemli olaylar değil, toplumsal yaşamı ilgilendiren savaş ilanı, hasadın başlangıcı ve sonu gibi önemli olaylar da kutsal zaman dilimler olarak kabul edildiği için daima dini törenler eşliğinde icra edilir. Bu törenlere kaynaklık eden düşünceler zamanla zihinlerdeki eski canlılığını muhafaza edemese de dini törenler geleneklere uygun biçimde sürdürülmeye devam etmektedir (Freyer 1964: 36-37).

Covid-19 küresel salgını dinin pratik boyutunu da etkilemiştir. Dini toplulukların biraraya gelerek kutladıkları mevsimsel ritüeller ve geçiş ayinleri gibi özel günler güvenlik ve sağlık nedenleri gerekçe gösterilerek belirsiz bir tarihe ertelendiği ya da sosyal mesafe kurallarına riayet etmek şartıyla tekrardan tasarlandığı görülmektedir Yüz yüze ve cemaat şeklinde yapılan ibadetlerin yasaklanması bireysel dindarlığın kalıcı hale gelip gelmeyeceği sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bütün bunlardan hareketle birçok insan ve dini liderin bu durum karşısında alternatif çözüm yolları aradığı görülmektedir (https://www.arts.ubc.ca/news/religion-in-the-age-of-covid-19/). Teknoloji dünyasında yaşanan gelişmeler toplumsal hayat şartlarında birtakım değişimleri de beraberinde getirerek bu yeni sosyal ilişki türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunlardan birisi olan dijital ortamlar gerek geleneksel dinler için gerekse YDH'ler için kendilerini ifade edebilecekleri platformlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Covid-19 Salgınında Dini Pratiklerin Sanal Ortamdaki Tezahürü

Covid-19 virüsünün küresel boyutta yaygınlaşması dinlerin ayin ve törenlerinin icra ediliş biçiminde değişikliklere sebep olmuştur. Başta cami, sinagog, kilise olmak üzere kutsal mekanlarda toplu yürütülen ayin ve törenlere ara verilmek zorunda kalınmış, söz konusu ibadetler onun yerine hijyen ve sosyal mesafe açısından daha güvenilir olan ev, oda gibi yerlerde bireysel olarak ifa edilmiştir

(Yamaç,2020:561-562). Dini ritüeller gerek kutsala bakan yönüyle gerekse toplumsal yaşamda diğer müntesiplerle arasında toplumsal bir ilişki yaratması ve sebebiyle önemli bir sosyalleşme aracı olarak kabul edilmektedir (Çapcıoğlu,2008:21-24). Bununla birlikte teknolojide yaşanan gelişmeler iletişimin sanal ortama taşınmasına, internet ortamını da sosyalleşme sürecinin yeni adresi haline getirmiştir. Günümüz dünyasında bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeye paralel olarak ihtiyaç duyulan her türlü bilgi ve belgeye hızlıca ulaşmak artık bir tık uzağımızdadır (Turan ve Uzun, 2018:228). İletişim teknolojileri içerisinde internet en etkili ve verimli sosyal alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler internet sayesinde artık her şeyden haberdar olabilmekte ve birbirleriyle kolayca rahatça iletişim kurabilmektedir (Ünal,2016:308-310). Dijital din çevrimiçi ve çevrimdışı alanları bir araya getirerek teknolojik ve kültürel alan yaratmayı başarmış bir kavramdır (Campell,2012:4-5). İnsanların internet üzerinden iletişime geçmeleri sanal sosyalleşme denilen bir sürecin başlamasına öncülük etmiştir (Okumuş,2018:266-267). Bugün artık birçok insan zaman ve mekan farkı gözetmeksizin internet üzerinden farklı platformlar aracılığıyla bu sürece dahil olabilmektedir. Örneğin fısıh seder bayramını kutlayan bir kısım Yahudi aile Zoom gibi iletişim programları üzerinden akrabaları ve arkadaşlarını bu sürece dahil edebilmiş ve diğer ailelerin bu bayramını ayrı ayrı kutlayabilmiştir. Birleşik Arap Emirlikleri, evlilik törenleri için çevrimiçi bir platform başlatmıştır. Bazı sinagoglarda artık bar-mitzva[1] törenlerini sanal ortamdan yürüttüğü görülmektedir. Virüs son derece bulaşıcı olduğu için hastanede yatan hastalarla temas kurulmaması için izolasyon ortamında tutulmaktadır. Yakınlarından uzak bir şekilde ölümü bekleyen bu hastalar moral ve desteğe en çok ihtiyaç duydukları bu zaman diliminde ona bu manevi desteği sağlayabilecek uzman din adamlarından ayrı yalnız başlarına ölmektedir. Bazı hastanelerde Katolik rahipler, Facetime ve diğer uygulamalar üzerinden Last Rites'ı[2] (Son Ayinler) törenini yönettiği görülmektedir. Din ve kültür çalışmalarıyla bilinen antropolog Sabina Magliocco'ya göre Pandemi gibi küresel felaketlerde en çok ihtiyaç duyulan toplumsal birlikteliğin manevi atmosferinden teknolojiyle arası iyi olmayanlar istifade edememektedir. Ona göre

[1] Bar/Bat Mitzva: Yahudilik'te erkek ve kız çocuklarının reşit olma yani dini sorumluluk alma zamanını geldiğini gösteren törendir. Erkekler için yapılan törenlere (Bar Mitzva), kız çocuklar için yapılanlara da (Bat Mitzva) ismi verilir (Gündüz,2017:73)

[2] Last Rites (Son Ayinler): Hristiyanlıkta ölmek üzere olan birisine bu dünyayı terk etmeden önce günahlarını itiraf etmesi böylece öbür dünyaya temiz olarak gitmesi için papaz eşliğinde yapılan dini ayinlerdir (Küçük ve Tümer,1993: 269; https://www.learnreligions.com/what-are-last-rites-542850) (erişim tarihi:21/10/2021).

Covid-19 salgının din ve dindarlık üzerindeki etkileri pandeminin ne kadar süreceğine ve toplumunun buna vereceği tepkiye bağlıdır. Dinlerin ayin ve ritüellerini sanal mecraya taşımasının dinin bireyselleşmesine yol açabileceğini, bunun yanında dijital ortamın dinlerin yeni üyeler kazanmaları için bir fırsat olabileceğini belirten Magliocco'ya göre ileride belki de sanal ortamda küresel üyelerin oluşturduğu camiler, kiliseler, tapınaklar da görülebilecektir. Ayrıca Pandemi sürecinin bireyler ve toplumlar üzerinde yarattığı belirsizlik ve anlam arayışı apokaliptik mezheplere ilgi duyulmasına sebebiyet verebilmektedir (https://www.arts.ubc.ca/news/religion-in-the-age-of-covid-19/).

Daha önce de belirtildiği gibi Covid-19 kısıtlamaları geleneksel dinlerde olduğu kadar Yeni Dini Hareketleri de etkilemiştir. Pandemi öncesi süreçte de YDH'lerin birçoğunun internet ortamını aktif kullandığı bilinmektedir (Turan ve Uzun,2018:230-231). Cowan (2007)'a göre internet üzerinden gerçekleştirilen dini faaliyetler iki şekilde tarif edilmektedir Bunlar: "dinin çevrimiçi hali (religion online)" ve "çevrimiçi din (online religion)'dir". Dinin çevrimiçi boyutunda internetin görevi yerel cemaatlerden büyük dini oluşumlara kadar bütün dini oluşumlar hakkında kullanıcılara bilgi sunmak, bu oluşumların kendi mevcut üyeleriyle bir şekilde iletişim kurmasında aracılık etmektir. Çevrim içi din boyutunda ise internet, sanal ortam üzerinden üyelerin ibadetler, törenler, ritüeller vb. hakkında konuşmaları, fikir paylaşımı yapmaları amacıyla bir buluşma/toplanma yeri olarak kullanılmaktadır.

Covid-19 Küresel Salgınının Yeni Dini Hareketler Üzerindeki Etkisi

Yeni dini hareketler, genellikle XX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan dini yapılanmaları ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Modern toplumda dinin işlevini bitirerek artık insan hayatında yerinin olmayacağının düşünüldüğü bir dönemde bütün bu iddialara adeta bir karşı cevap olarak ortaya çıkan bu oluşumlar, kısa sürede hızla yayılarak dünya çapında etkisini hissettirmeyi başarmıştır. Moderniteye tepki sonucu ortaya çıkan bu hareketler post-modernitenin onlara sağladığı imkanlardan faydalanarak dünya genelinde yaygınlaşma imkanı bulmuştur. Yeni Din Hareketlerin sayısal olarak çokluğu bu araştırmanın sınırlandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu çerçevede yapılan literatür taraması sonunda Covid-19 virüsü kaynaklı oluşan sorunlar karşısındaki duruş, tepki ve çözüm önerileri beyan eden YDH'ler Yehova Şahitleri, Mormonlar, Yedinci Gün Adventisleri, Sayentoloji Kilisesi olarak tespit edilmiş ve hareketlerin Covid-19 küresel salgını hakkında yapmış oldukları farklı yayın ve yazıları değerlendirilmiştir.

Yehova Şahitleri

Yehova Şahitleri, 19. yüzyılın sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkan adventist kökenli dini bir gruptur. Hristiyan ve Yahudi inancının eklektik unsurlarını bünyesinde barındıran bu hareketin kurucusu Charles Taze Russell (1852-1916)'dır. Mesih İsa'nın dönüşü konusunda ileri sürülen tarihlerin tutmaması teşkilat içerisinde bölünmelere, üyeler arasında hayal kırıklığına sebebiyet vermiştir. Russell'in ölümüyle yerine geçen Joseph Rutherford (1869-1942) zamanında bunların üstesinden gelinmiş, zamanla sağlam bir teşkilat yapısına kavuşmuştur. Yehova Şahitleri'nin teşkilat yapılanmasında hiyerarşik bir düzen hakimdir. Şahitler, buradan gelen emirleri Tanrı'nın emri olarak algılamaktadır. Otorite ve Hristiyanlıktaki ruhban anlayışına muhalefet etmeleriyle bilinen teşkilat, herhangi bir konuda karar alırken daha çok "meşveretin" görüşleriyle hareket etmekte ve faaliyetlerini gelen emirler çerçevesinde yürütmektedirler. Yehova Şahitlerinin teşkilat yapısı ve inanç sistemindeki temel özelliklerin Hristiyanlığın geleneksel öğretilerinden farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu farklılıklardan bazıları şunlardır: Yehova Şahitleri yeryüzünde Tanrı'nın hakim olacağı bir teokratik devlet modelini savunduğu için hiçbir devletin otoritesini kabul etmemektedirler. İsa Mesih'in çarmıha değil de bir direğe bağlı şekilde öldüğüne inanırlar. Üyelerin kan alıp vermesi yasaktır. Geleneksel Hristiyanlıktaki sakramentlerden sadece vaftiz ve komünyon (şarap-ekmek) ayinini kabul ederler. Vaftiz uygulaması çocuklara değil, yetişkinlere suya tamamen daldırılarak yapılır. Öldükten sonra tüm insanların toprak olarak kalacağına, sadece şahitlerin yaşamaya devam edeceğine inanırlar. Tanrı Yehova'ya ibadet ederken hiçbir ikonu kullanmazlar Teşkilat, üyelerinden mensubu oldukları milletlerin kurucu değerlerine ve kişilerine göstereceği en ufak olumlu hissiyatı putpereslik ve isyan olarak görmektedir. Her türlü beşeri sistemi reddeden Yehova Şahitleri, karizmatik liderlik anlayışını da kabul etmemektedir (Yasdıman,2020:606-610; Bilgin,2021:228-229).

Yehova Şahitlerinin Covid-19 pandemi sürecinde aşı karşıtı olmadıkları hijyen, sosyal mesafe kurallarına riayet ettikleri görülmektedir. Teşkilatın resmi web sitesinden (https://www.jw.org/tr/) yapılan açıklamaya göre Şahitlerin aşı karşıtı olmadığı, aşı olmanın bireysel bir tercih olduğunun altı çizilmiştir. Hatta bu konuda şahitlerden sağlıklı ve uzun ömürlü olmak için tedavi olmaları teşvik edilmiştir. Şahitlerinin yerel halk sağlığı uzmanlarıyla işbirliği içinde çalıştığı bu çerçevede Covid-19 salgınının başlangıcından itibaren hijyen kurallarına riayet etmeleri ve sosyal mesafe kurallarına uymaları konusunda internet üzerinden tavsiyelerde

bulunulduğu anlaşılmaktadır (https://www.jw.org/en/jehovahs-witnesses/faq/jw-vaccines-immunization). Yine Yehova Şahitleri Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan yorgunluk ve stres ile başa çıkmanın yollarına dair bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu konuda Kutsal Kitap'da yer alan metinler ışığında "fiziksel olarak uzak sosyal olarak yakın kalınması" konusunda şahitlerden telefon, internet, mail yoluyla birbirlerini aramaları tavsiye edilmektedir. Bu konuda şahitlerden bazıları yaşadıkları deneyimleri internet ortamında paylaşmaktadırlar (https://www.jw.org/tr/kutsal-kitabin-ogrettikleri/huzur-mutluluk/fiziksel-ve-zihinsel-saglik/pandemi-yorgunlugu/).

Yehova Şahitleri dünya merkezi bürosunun Covid-19 salgını sürecini dikkatle izlediği, salgının yoğun hissedildiği bölgelerde bazı düzenlemelerin yapıldığı, bu çerçevede bazı büroların kapatıldığı, yasaklardan ötürü çevre ibadetlerinin iptal edildiği gibi konular uygulamalara örnek verilebilir. Teşkilat tarafından şahitlerden bu süreçte manevi çöküntü yaşamamaları için birbirlerini teşvik etmeleri istenmiştir. Bu konuda üyelerinden paniğe kapılmamaları, ikamet ettikleri devletlerde toplum sağlığı ile ilgili yürürlüğe koyulan kurallara uymaları, hijyen kurallarına dikkat etmeleri başkalarına sevgiyle yaklaşmaları, ve bulundukları bölgedeki cemaatin faaliyetleri ile ilgili geçici düzenlemelerine uymaları istenmiştir (https://www.jw.org/tr/haberler/jw/bolgelere-gore/dunyadan-haberler/jw-koronavirus gelismeler-ve-onlemler/).

Mormonlar (Mesih İsa'nın Ahir Zaman Kilisesi)

Mormonlar, ABD'nin New York eyaletinde ortaya çıkmış Mesih kökenli bir harekettir. Hareketin kurucusu ve ilk peygamberi Amerikalı Joseph Smith (1805-1844)'dir. 18. ve 19. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan dini uyanış hareketlerinde sırasında hakim olan adventist[3] ve Milinerist anlayış Mormonlar'ın tarih sahnesine çıkmasında etkili olmuştur. Yeryüzünde bir Tanrı Krallığı'nın kurulması gerekliliğini benimseyen Puritanlar'ın[4] dini anlayışını takip eden Mormonlar, dinin gerçek ve saf halinin tekrardan hayat bulması gerektiğine inanmaktadır. Bu

[3] Adventizm: Mesih İsa'nın fiziksel olarak ete kemiğe bürünmüş bir şekilde yakın bir zamanda Dünya'ya ikinci kez geleceğine inanan ve Protestanlar tarafından başlatılan bir dini harekettir.(Bilgin,2021:226). Bu anlayışa göre Mesih İsa'nın gelişiyle yeryüzünde kötülük ve inançsızlığı yok edilip huzur ve barış ortamının tesis edilecektir (Kirman,2011:16).

[4] Puritanlar: Latince kökenli bir kelime olup temiz, temizleme anlamıma gelmektedir. Hıristiyanlık'ta 16. Yüzyılda aşırı İngiliz Protestanların oluşturduğu dinsel hareketin adıdır. Bu hareket dinin özüne dönülmesi, ayrıca kilisenin kaynağını kutsal metinden almayan haç,org, din kıyafet vb. şeylerden arındırılması gerektiğini savunmaktadır (Gündüz,2017:406:Kirman,2011:260).

bağlamda İsa Mesih Kilisesi'nin ihya edilmesi ve eski halinin yeryüzünde tekrarda hayat bulması gerektiği fikrinden yola çıkarak kendi inanç ve öğretilerini dünyanın dört bir yanına yaymak için misyonerlik çalışmalarına önem vermişlerdir. Mormonlar Kilise'nin geleneksel Hristiyanlıktan farklı inanç ve uygulamaları toplumun tepkisini çekmiş, buna bir de Siyon oluşturma girişimleri de eklenince Mormonlara yönelik şiddet eylemleri başlamıştır. Bölge halkının artan tepkileri karşısında Mormonlar, kendi inançları özgürce yaşayabilecekleri yeni bölgelere göç etmeye zorunda kalmıştır. New York'ta başlayan göç macerası ülkenin batı bölgelerindeki yeni açılan yerleşim yerlerine doğru devam etmiş, en sonunda Utah eyaletinin Salt Lake City bölgesinde sonlanmıştır. Mormonlar, geleneksel Hristiyanlık'tan farklı olarak Tanrı'dan vahiy alma sürecinin devam ettiğine ve gelen vahiylerin tüm inanç mensuplarını bağladığına inanmaktadır (Katar,2017:147-158; Yaman,2008:155-157).

Tüm dünyada olduğu gibi küresel Covid-19 salgını Mormonların da dini faaliyetlerini etkilemiştir. Koronavirüs salgını sebebiyle Mormon Kilisesi, dünya çapındaki tüm faaliyetlerin askıya aldığını duyurdu. Kilise'nin, 1957'deki büyük grip salgınından bu yana ilk kez böyle bir yasak kararı aldığı görülmektedir (https://tr.sputniknews.com/20200313/63-yil-sonra-bir-ilk-mormonlar-koronavirus-endisesi-nedeniyle-tum-dini-faaliyetleri-durdurdu-1041588043.html). Mormonlar devam eden peygamberlik anlayışı sayesinde değişen toplumsal şartlara kolayca adapte olabilmektedir. Zira güncel sorunlar karşısında Tanrı'dan gelen vahiyler de şartlara göre güncellenmektedir. İçtihat kapısının bu şekilde açık bırakılması hareketin kendini yenilemesine, canlılığını devam ettirmesine yardımcı olmaktadır. (Yaman,2008:II; Katar,2017:157). Bu bağlamda Kilise yönetiminin Covid-19 küresel salgını karşısında hükümet yetkililerinin ve sağlık uzmanlarının açıklamalarını dikkatle takip ettiklerini, pandemi sürecinde kesintiye uğrayan çalışma düzenlerini bu doğrultuda planladıkları belirtilmiştir (https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/coronavirus-update).

Kilisenin başkanı ve son peygamber olarak kabul edilen Russell M. Nelson 6 Mayıs 2020'de yaptığı açıklamada üyelerinin güvenliğinin ve sağlığının kendileri için daha önemli olduğu, kendilerini güvende tutmaya çalıştıkları için hükümet ve sağlık çalışanlarına minnettar olduklarını belirtti. Başkan Nelson, kutsal tapınaklarda yapılan törenlerin kendileri için önemli olduğunu, normalleşme sürecine girilmesiyle ile beraber yetkililerden gelecek açıklamalar doğrultusunda kademeli olarak kilisenin faaliyet ve toplantılara başlayacağının da müjdesini vermiştir (https://www.youtube.com/watch?v=37LAwbtGo8M;https://newsroom.churchofjesu

schrist.org/article/president-nelson-addresses-efforts-for-reintegration-of-church-worship-and-activities). Kilise, COVID-19 sırasında etkinliklerini Güvenli Bir Şekilde sürdürmek için Yönergeler yayınlamıştır. Bu doğrultuda Kasım 2020'den itibaren Stake konferanslarının, yerel koşulların izin verdiği ölçüde haftalık ibadetlerin devam edebileceği belirtilmiştir. Ayrıca güvenlik kurallarına riayet etmek şartıyla yetişkin, gençlik başkanlığı ve konsey toplantılarının yerel koşulların izin verdiği ölçüde sanal ortamda veya yüzyüze katılımla gerçekleştirilebileceğine yine haftalık toplantıların ve hizmet programlarının benzer şekilde yerine getirilebileceği belirtilmiştir. Sitede ayrıca üyelerin motivasyonlarını yüksek tutmaları ve diğer üyelerle iletişimlerini devam ettirmesi hususunda Kutsal Kitap'ta yer alan ayetlerden bazılarına yer verilmiştir (https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/coronavirus-update). Buna ek olarak Kilisenin resmi internet sitesinde özel önleyici tedbirler başlığı altında üyelerin sağlığı ve uymaları gereken hijyen kuralları hakkında birtakım yararlı bilgiler bulunmaktadır (https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/coronavirus-update).

The Daily Universe dergisinin Ekim 2021'de yayınlanan "The Church Innovates During the Pandemic" adlı makalesinde 2019 yılında baş gösteren Covid-19 salgının Mesih İsa'nın Ahir Zaman Kilise'nin faaliyetlerini de etkilediğinden, kilisenin yürüttüğü organizasyonların bu sebeple iptal edildiğinden bahsedilmiştir. 1,5 boyunca süren bu zorlu süreçte kilise mensuplarının teknolojinin imkanlarından faydalandıklarını, misyonerlik çalışmalarını, evlilik törenlerini ve toplantı faaliyetlerini çevrimiçi olarak sanal ortamdan üzerinden yürüttükleri belirtilmektedir (https://universe.byu.edu/2021/10/11/the-church-innovates-during-a-pandemic/). Kilisenin Birinci Başkanlığı, 12 Ağustos 2021tarihinde yayınladığı mesajda üyelerinden halka açık alanda maske takmalarını istemiş, hastalığın kontrol altına alınabilmesi için aşı olmaları yönünde tavsiyede bulunmuştur (https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/first-presidency-message-covid-19-august-2021). Public Religion Research Institute ve Interfaith Youth Core tarafından yapılan ve Mormonların da içinde yer aldığı yeni bir araştırmaya göre, her 10 Amerikalı'dan 4'ü Covid-19 aşını olmanın dini açıdan komşu hakkına saygı göstermek anlamına geleceğine dair anlayışa katılmıyor. Araştırmaya katılan, Yahudiler'in % 69'u, Mormonlar'ın % 66'ı ve Hristiyan olmayan dini gruplar % 64'ü, *bu düşünceye* katılıyor. Toplamda, Amerikalıların yüzde 53'ü bu düşünceyi desteklerken, yüzde 44'ü katılmadığın belirtmiştir.

(https://haber.sat7turk.com/covid-19-asisi-olmak-komsunu-sevmenin-bir-ornegi-olarak-goruluyor/).

Yedinci Gün Adventistleri

19. Yüzyılın ikinci yarısında Amerika'da ortaya çıkan adventizm, protestan kökenli dini bir harekettir. Advent kelimesi Mesih İsa'nın ete kemiğe bürünmüş bir biçimde Tanrı'nın krallığını kurmak için Dünya'ya yakın bir zamanda geleceğine dair inanışı ifade eden bir kavramdır (Bilgin,2021:226). Adventism ise teoloji anlayışlarını bu görüş üzerine bina eden dini akıma verilen addır. 19. yüzyıl Amerika'sında bu akımın önemli temsilcilerinden birisi William Miller'di. Miller'ın Mesih İsa'nın geliş tarihine dair ortaya attığı kehanetler tutmayınca advent taraftarları arasındaki itibari zedelendi. Yaşanan bu hayal kırıklığı neticesinde advent grupları arasında bu sefer de yeni vaatlerde bulunan gruplar ortaya çıkmıştır (Köse,2011:49). Miller'in takipçilerinden birisi olan Hiram Edson gördüğü vizyonda ona Miller'in verdiği tarihlerde bir hata olmadığı, Mesih İsa'nın ikinci kez gelişinden muradın ikinci dönemin başlangıcı olduğu bildirilmişti. Bu aşamada Mesih İsa yeni bir görev üstlenerek ahirette ölenlerin hangilerinin Tanrı'nın Krallığını hak edip etmediği konusunda Tanrı'ya yardımcı olmaya başlamıştı. Edson'un gördüğü bu vizyon Miller'in diğer takipçisi olan Ellen Hormon (James White adlı advetist bir papazla evlendikten sonra White soy ismini alır)'da onaylamıştır. Bayan White, Hiram Edson gibi birtakım vizyonlar görür (Chryssides,2001:47). Bayan White kendisinin Tanrı tarafından görevlendirilmişi bir peygamber olduğunu, Miller'in Mesih İsa'nın yeryüzüne tekrardan gelişiyle ilgili söylediklerinin aslında doğru olduğunu; ancak bir hesaplama hatası yaptığını ileri sürerek taraftar toplamaya çalışmıştır. 1863 yılında 3500 taraftarıyla beraber "Yedin Gün Adventist Kilisesi"ni kurmuştur (Özkan,2020:604-607).

Kilise yedinci gün ismini cumartesini şabat yani dinlenme günü olarak kabul ettiği için almıştır. Onlar Hristiyanların kutsal gününün Pazar değil Cumartesi olması gereğini savunmaktadır. Adventist ismini de Mesih İsa'nın yeryüzüne ikinci kez gelişini savunan Advent dini anlayışını içinden çıktığı için almıştır (Chryssides,2001:46; Köse,2011:49-50; Bilgin,2021:226). Misyonerlik faaliyetlerine önem veren Yedinci gün adventistleri İncil'in hiç hata içermediğini, Mesih İsa'nın yakın bir zamanda tekrardan Dünya'ya geleceğine onun gelişiyle beraber kurtuluşa eren ruhların tekrardan dirilerek ebedi yaşama ulaşacağına inanmaktadır (Chryssides,2001:47).

Yedinci Gün Adventist Kilisesi sağlık konusunda Mesih İsa'yı örnek almaktadır. Mesih İsa'ya sunulan iyileştirme hizmetini Tanrı'nın halkının sağlıklı

olması arzusunun bir göstergesi olarak görmektedirler (Matta 9:35; Luka 14:12-14; 3 Yuhanna 2). Mesih İsa uğradığı yerlerde sadece insanları iyileştirmekle kalmamış, aynı zamanda öğrencilerinden de aynı hizmeti herhangi bir beklenti içine girmeden sunmalarını tavsiye etmiştir (Matta 10:7,8). Yedinci Gün Adventisleri, bedenin Kutsal Ruh'un mabedi olduğuna (1. Korintliler 3:16,17) inanmaktadırlar. Bedenimizin kendi nefsani arzularımızı tatmin etmek için değil de Tanrı'yı yüceltmek için tasarlandığına (1. Korintliler 10:31) inandıkları için vücut sağlığına önem vermektedirler. Kilisenin resmi internet sitesinden yapılan açıklamaya göre COVID-19 küresel salgını dünya genelinde 220 milyondan fazla kişiyi etkilemiş, sebep olduğu tahribat sadece sağlık boyutunda değil ekonomik ve politik alanda da kendini hissettirmiştir. Yedinci Gün Adventist Kilisesi'nin sağlık ve esenliğe büyük önem vermesi İncil'de yer alan vahiylere, Kilise'nin kurucu ortağı olan E.G. White'ın ilham verici yazılarına ve bilimsel literatürün ortaya koyduğu açıklamalara dayanmaktadır. Kilise aşı olmanın dinen bir sakıncasının bulunmadığını belirtmekte ve taraftarlarına aşı olmaları yönünde çağrıda bulunmaktadır. Açıklamanın devamında aşı olmanın bireysel bir tercih olduğunu buna da saygı gösterdikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte kilisenin aşı olunmaması yönünde herhangi bir doktrinsel öğretisinin olmadığı belirtilmekte bu yüzden de bir aşı karşıtı gibi gösterilmemesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Açıklamada ayrıca COVID-19'u salgınının kontrol altına alınması ve verebileceği zararın en aza indirilmesine yönelik üç önemli yaklaşım olduğunu belirtilmektedir. Bunlar:

ı) Halk sağlığı yönelik alınan tedbirlerden olan maske-mesafe ve temizlik kurallarına riayet edilmesi.

ıı) Bireysel bağışıklığım güçlü tutulması

ııı) Hastalığın belirtilerine karşı tıbbi destek alınmasıdır (https://health.adventistchurch.com/covid-19/).

Kilise ayrıca Covid-19 küresel salgını çerçevesinde bir eylem planı hazırlamıştır. Bu çerçevede kiliseler kapatılarak faaliyetleri sanal ortamda devam ettirilmesi, aynı şekilde Sabbath okulunda verilen eğitimlerin yüzyüze yerine çevrimiçi (online) olması kararlaştırılmıştır (https://communitynj.adventistchurch.org/ministries/mission/health).

Sayentoloji Kilisesi

Sayentoloji kilisesi 1950'de Amerika'da Ron Hubbard tarafından kurulmuştur. İnsan potansiyelini geliştirmeye vurgu yapan bu hareket, geleneksel dini anlayışın izlerini bünyesinde barındırmamaktadır. Hubbard, Freud'un

psikonalik teorileri ve doğunun mistik felsefesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Buradan edindiği bilgileri nükleer fizik alanındaki bilgilerini harmanlayarak insan aklının nasıl çalıştığına dair bazı teoriler geliştirmiştir (Bilgin,2021:236). 1950'de kurduğu terapi merkezinde dianetik tekniği uygulamıştır. Merkezin adı 1954'de sonra sayentoloji kilisesi adını almıştır. "Teknolojik din" olarak da adlandırılan bu hareket kendi öğretilerinin bireylerin güven duygularını, zeka ve kabiliyetlerini geliştirdiğini, gerçek hayatta karşılarına çıkan sorunlar karşısında baş edebilme becerisini kazandırdığını iddia etmektedir (Chryssides, 2004:385). Bu doğrultuda müntesiplerinin bir takım zihinsel egzersizler uyguladıkları görülmektedir. Bu egzersizlerin insanları "clear" adını verdikleri bir "aydınlanma'ya" ulaştırdığına ve onları bağımlılığın da dahil olduğu psikosomatik rahatsızlıklardan kurtardığına inanılmaktadır (Hunt, 2003:194; Bainbridge,1993:284). Sayentoloji Kilisesi, kendi bünyesinde Ron Hubbard tarafından geliştirilen "Narconon" isimli rehabilitasyon programını uygulamaktadır. Bu programın amacı bağımlılıkla mücadele konusunda başarısız olan bireylere yardım etmektir. Söz konusu bu programı tamamlayan kişilerin çoğunluğunun uyuşturucu bağımlılığından kurtulduğu ve ailelerine ve içinde bulundukları topluma kimsenin yardımı olmadan döndükleri savunulmaktadır (https://www.narconon.org/tr/about-narconon/program-components.html).

Sayentoloji Kilisesi Covid-19 küresel salgını boyunca virüsün daha fazla yayılmaması için çok sıkı tedbirler almıştır. *Los Angeleno* dergisi muhabiri Tony Pierce Kilise'nin halkla ilişkiler bölümünde görevli olan Bari Berger ile bu konuda bir röportaj yapmıştır. Röportajda Los Angeles bölgesindeki kilisenin bulunduğu sunset hub bölgesinde hiç vaka sayısı ile karşılaşılmadığı bu konuda kilisein hangi yöntemleri uyguladığına dair birtakım sorular sormuştur. Pierce, kilise cemaatinin, personellerinin sağlığının öncelikli olduğunu bu çerçevede kilise ve çevresindeki yaşam alanları günde birkaç dezenfekte ettiklerini söyledi. Bunun yanında çalışanları ve üyeleri için bu salgından nasıl korunacağı ve başkalarını bu salgından nasıl koruyacaklarına dair birtakım bilgiler içeren kitapçıklar hazırladıklarını belirtti. Yirmi farklı dile çevrilen ve sanal ortamdan herkesin kullanımına açılan bu kitapçıkların yanında bakteri ve virüsün nasıl yayıldığına dair görsel videolar kilisenin resmi web sitesinden indirilebileceği belirtildi. Kilise'nin pandemi sürecinde üyeleriyle olan iletişimini sosyal medya, web seminerleri ve diğer çevrimiçi etkinlikler ve konferanslar aracılığıyla devam ettirdiğini belirtti (https://www.scientologynews.org/press-releases/swift-preventive-measures-by-the-church-of-scientology-help-staff-parishioners.html). Sayentoloji kilisesi, gönüllü

üyeleri vasıtasıyla bu ve benzeri çalışmaları sadece Amerika'da değil kendi kiliselerinin bulunduğu birçok ülkede sürdürmektedir.

Sonuç

Toplumsal bir varlık olması sebebiyle insan, toplum ile karşılıklı etkileşim içindedir. Bu sebeple insanının içinde olduğu her türlü toplumsal değişim ve dönüşümün daha iyi analiz edebilmesi toplumsal süreçlerde yaşanan olayların sebep ve sonuçları itibariyle iyi irdelenmesine bağlıdır. Covid-19 küresel salgınıyla başlayan karantina süreci toplumsal yaşamın her alanında kendini hissettirmiştir. Yeni Dini Hareketler dediğimiz dini oluşumlar da gerek dini gerekse sosyal anlamda süreçten etkilenmiş, bu bağlamda salgınla mücadele adına bir takım yöntem ve stratejiler geliştirmiştir.

Covid-19 küresel salgınının sebep olduğu küresel ölçekli belirsizlik toplum hayatımızın her alanında olduğu gibi dini hayatının işleyişinde de değişimlere sebep olmuştur. Özellikle virüsün yayılma hızının kontrol altına alınamaması bazı kısıtlayıcı tedbirlerin alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda getirilen sosyal mesafe kuralı ve sokağa çıkma yasağı çerçevesinde YDH'lerin de toplu ibadetler yaptığı mekanlar salgın riskine karşı kapatılmış, buralarda yapılan dini faaliyetlere bir süre ara verilmiştir. Değişen koşullar karşısında YDH'ler de ritüel ve ayinlerini icra edebilmek, grup-içi iletişimlerini devam ettirebilmek için alternatif yollar aramışlardır. Özellikle teknolojinin sağlamış olduğu yenilikler sayesinde sanal ortam artık yeni bir sosyalleşme mecrası olmuş, dini grup ve cemaat üyeleri çevrimiçi kanallar üzerinden küresel ölçekte birbiriyle aynı anda iletişim kurabilmiştir.

Bu çalışmanın konusu olan Yehova Şahitleri, Mormonlar, Yedinci Gün Adventistleri faaliyette bulundukları ülke ve yerel bölgelerde toplum sağlının korunması amacıyla alınan tedbirlere riayet ettikleri görülmektedir. Bu kurallara riayet ederken kendi Kutsal Kitap ve dini doktrinlerine referansta bulundukları da gözlenmektedir. Sayentoloji Kilisesi ise her ne kadar geleneksel dinin izlerini bünyesinde taşımasa da salgın ile ilgili alınan tedbirler konusunda diğerleriyle benzer refleksi göstermiştir. Çalışmada tespit edilen bir başka husus da çalışmanın konusu olan bu dini oluşumların tedaviye önem verdikleri, aşı karşı olmadıkları, aşı olmanın bireysel bir tercih olduğunu belirtmeleridir. Hatta insan ve toplum sağlığını göz önünde tutarak üyelerinden aşı olmalarını teşvik ettikleri de görülmektedir.

Bu çalışmada tespit edilen bir husus da bu araştırmanın konusu olan YDH'lerin virüs salgınının sebepleri konusunda "ders, uyarı, ilahi ceza" gibi kavramlar üzerinden herhangi bir dini yükleme yapmamalarıdır. Şüphesiz bunun altında yatan sebebin dünya genelinde YDH'ler hakkında yapılan bazı olumsuz tanımlamalar karşında kendilerinin bilime itimat ettikleri ve yasalara saygılı olduklarını izlenimini gösterme çabası olarak düşünülebilir.

Kaynakça

Akyüz, N. ve Çapcıoğlu, İ. (2015). Dini Tecrübenin İfade Ediliş Şekilleri". N. Akyüz ve İ. Çapcıoğlu (Ed). *Din Sosyolojisi El Kitabı.* Ankara: Grafiker Yayınları, s. 49-56.

Atay, R. (2012). *Ernst Troeltsch'un Din Felsefesi*. Ankara: Yayınevi.

Atay, R. (2014). *Religious Pluralism and Islam*. Saarbrücken: Scholars' Press.

Atay, R. (2019). *God Between Reason and Experience*. Ankara: Sonçağ Akademi Yay.

Bainbridge, W. (1993). New Religions, Science, Secularition. D. G. Brombley & J. K. Hadden (Ed.). *Religions and Social Order serisi C.III. The Handbook on Cults and Sects in America*, JAI Press, London, 277-292.

Berger, L. P. (2015). *Kutsal Şemsiye Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları.*(Çev. A. Coşkun). İstanbul: Rağbet Yayınları.

Bilgin, V. (2021), *Din ve Toplum Din Sosyolojisine Giriş,* İstanbul: Beyan Yayınları.

Campbell, H.A. (2012) "The rise of the study of digital religion" (Ed.). H.A. Campbell. *Digital Religion: Understanding Religious Practice in NewMediaWorlds*.Routledge, London, 1–21.

Çapcıoglu,İ. (2008). "İslam'da İnsan Onuru ve Sosyo-Kültürel Bütünleşme". *Diyanet Aylık Dergi,205:* s. 21-24.

Çapcıoğlu, İ. (2020). "Pandemi Süreciyle 'Başa Çıkmaya Yönelik Stratejiler". *Dini Araştırmalar*, 23 / 57 (Haziran 2020): 271-274. https://doi.org/10.15745/da.749604

Cowan, D.E. (2007). "Teaching New Religious Movements on the World Wide Web". D. G. Bromley (Ed.). *Teaching New Religious Movements*, Oxford University Press, New York, 291-308.

Chryssides, G.D. (2001). *Exploring New Religions*, Continuum, London.

Chryssides, G. (2004). The Church of Scientology. C. Partridge (Ed.). *New Religions: New Religions Movement Sect and Alternative Spiritualities,* Oxford: Oxford Üniversity Press.

Freyer, H. (1964). *Din Sosyolojisi*. (Çev. T. Kalpsüz). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Gündüz, Ş. (2017). *Din ve İnanç Sözlüğü,* İstanbul: Vadi Yayınları.

Günay, Ü. (2014). *Din Sosyolojisi,* İstanbul: İnsan Yayınları.

Hunt, S. J. (2003). *Alternative Religions A Sociological Introduction.* Aldershot: Ashgate.

Katar, M. (2017). *Mesih İsa'nın Son Gün Azizleri Mormonlar,* Ankara: Eskiyeni Yayınları.

Kirman, M. A. (2011). *Din Sosyolojisi Sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayıncılık.

Köse, A. (2011). *Milenyum Tarikatları Batı'da Yeni Dini Akımlar.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Küçük, A. Ve Tümer, G. (1993). Dinler Tarihi, Ankara: Ocak Yayınları.

Okumuş, E. (2018). *Din Sosyolojisi*. Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları.

Okumuş, E. (2020a). "Yeni Tip Korona Virüsü Örneğnde Afetlerin Toplumsal Etkileri". E. Okumuş (Ed.). *Küresel Salgınlara Farklı Bakışlar -Psikolojik, Sosyolojik, Dini, Kültürel,Tarihi,Hukuki ve Siyasi Analizler-*, Ankara: Eski Yeni Yayınları. s. 71-112.

Okumuş, E. (2020b). "Olağanüstü Zamanlarda Din: Küresel Kovid-19 Örneği ". E. Okumuş (Ed.). *Küresel Salgınlara Farklı Bakışlar -Psikolojik, Sosyolojik, Dini, Kültürel,Tarihi,Hukuki ve Siyasi Analizler-* Eski Yeni Yayınları, Ankara: Eski Yeni Yayınları. s. 173-203.

Özkan, A. R. (2020). "Yedinci Gün Adventisleri ". *Yeni Dini Hareketler Ansiklopedisi*, İstanbul: Okur Akademi Yayınları, (1), 604-607.

Sofuoğlu Kılıç, N. (2020). Covid-19 Küresel Salgınına Eko-Dini Tepkiler: Çevre Hareketleri Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme . *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 3 (1) , 116-127.

Turan, S. ve Uzun, S.N. (2018)."Yeni Dini Hareketlerin Taraftar Kazanma Yöntemleri". S. Turan ve F. Sancar (Ed.). *Nedenler ve Niçinleriyle Yeni Dini Hareketler* İstanbul: Metamorfoz Yayıncılık, s. 212-241.

TÜBA. (2020). Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Ünal, M. S.(2016)."Yeni Dini Hareketler ve İnternet ." S. Turan ve F. Sancar (Ed.). *Nedenler ve Niçinleriyle Yeni Dini Hareketler*, İstanbul: Metamorfoz Yayıncılık, s. 307-321.

Yamaç, M. (202o). "Küresel Covid-19 Salgınının Sosyal Medyada Dini Tezahürleri". E. Okumuş (Ed.). *Küresel Salgınlara Farklı Bakışlar -Psikolojik, Sosyolojik, Dini, Kültürel,Tarihi,Hukuki ve Siyasi Analizler-*, Ankara: Eski Yeni Yayınları, s. 561-584.

Yaman, F. (2008). "*Mormonlar Ve Amerika Toplum Yapısı"* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yasdıman, H. (2020). "Yehova Şahitleri". *Yeni Dini Hareketler Ansiklopedisi*, İstanbul: Okur Akademi Yayınları, (1), s. 606-610.

Yapıcı, A. (2020). "Kovid-19 Küresel Salgınına Dini ve Din Dışı Yüklemeler :Tanrı'nın Gazabı mı İnsanın Suçu mu ? " E. Okumuş (Ed.). *Küresel Salgınlara Farklı Bakışlar -Psikolojik, Sosyolojik, Dini, Kültürel,Tarihi,Hukuki ve Siyasi Analizler-*, Ankara: Eski Yeni Yayınları, s. 117-169.

"covid 19 new religious movements" https://www.arts.ubc.ca/news/religion-in-the-age-of-covid-19/ (erişim tarihi:20/10/2021).

"Last rites in christianity" https://www.learnreligions.com/what-are-last-rites-542850 (erişim tarihi:21/10/2021).

"Jehovahs Witness and Covid-19" https://www.jw.org/en/jehovahs-witnesses/faq/jw-vaccines-immunization (erişim tarihi: 22/10/2021).

"Pandemi sürecinde Yehova Şahitleri" https://www.jw.org/tr/kutsal-kitabin-ogrettikleri/huzur-mutluluk/fiziksel-ve-zihinsel-saglik/pandemi-yorgunlugu/ (erişim tarihi: 22/10/2021).

"Covid-19 sürecinde Yehova Şahitleri'nin Toplantıları" https://www.jw.org/tr/haberler/jw/bolgelere-gore/dunyadan-haberler/jw-koronavirus-gelismeler-ve-onlemler/ (erişim tarihi: 22/10/2021).

"How the church is reopening Covid-19" https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/coronavirus-update (erişim tarihi:23/10/2021).

"the church of jesus christ of latter-day saints and updates guidelines" https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/safely-increasing-activity-during-covid-19 (erişim tarihi: 22/10/2021).

"the church of jesus christ of latter-day saints and president nelson efforts in Covid-19" https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/president-nelson-addresses-efforts-for-reintegration-of-church-worship-and-activities (erişim tarihi: 23/10/2021).

"Mormonlar ve Pandemi" https://tr.sputniknews.com/20200313/63-yil-sonra-bir-ilk-mormonlar-koronavirus-endisesi-nedeniyle-tum-dini-faaliyetleri-durdurdu-1041588043.html (erişim tarihi:23/10/2021).

"Russell M. Nelson and Pandemi" https://www.youtube.com/watch?v=37LAwbtGo8M (erişim tarihi:23/10/2021).

"the church of jesus christ of latter-day saints pandemi" https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/president-nelson-addresses-efforts-for-reintegration-of-church-worship-and-activities (erişim tarihi:23/10/2021).

"the church of jesus christ of latter-day and Covid-19 vaccinate" https://newsroom.churchofjesuschrist.org/article/first-presidency-message-covid-19-august-2021 (erişim tarihi:23/10/2021).

"Mormonlar ve aşı" https://haber.sat7turk.com/covid-19-asisi-olmak-komsunu-sevmenin-bir-ornegi-olarak-goruluyor/ (erişim tarihi:23/10/2021).

"Seventh Day Adventists and Covid-19" https://health.adventistchurch.com/covid-19/ (erişim tarihi:25/10/2021).

"Seventh Day Adventists recovery and response" https://communitynj.adventistchurch.org/ministries/mission/health (erişim tarihi:25/10/2021).

"Sayentoloji Kilisesi ve Narconon Programı" https://www.narconon.org/tr/about-narconon/program-components.html (erişim tarihi:25/10/2021).

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Filipinler'deki İspanyol Sömürgeciliği: Moro'nun Siyasi ve Kültürel Sorunları (1521-1898)

The Spanish Colonialism in the Philippines; Moro's Political and Cultural Problems (1521-1898)

Mohammed Raveen ANWAR

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Yakınçağ Tarih Anabilim/Sakarya University Social Science Institute Department of Modern History mohammad.anwar@ogr.sakarya.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-2093-3276

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	15 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Anwar, M.R., (2021), Filipinler'deki İspanyol Sömürgeciliği: Moro'nun Siyasi ve Kültürel Sorunları (1521-1898)/The Spanish Colonialism in the Philippines; Moro's Political and Cultural Problems (1521-1898). *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1503-1516. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1016896

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Filipinler'deki İspanyol Sömürgeciliği: Moro'nun Siyasi ve Kültürel Sorunları (1521-1898)

Mohammed Raveen ANWAR

Öz

Bu makale, İspanyol sömürge idaresi sırasında Filipinler Mindanao'daki Moro halkının sorunlarının tarihî kökenlerinin izini sürüyor, sömürgecilerin Moro halkının sosyo-politik, ekonomik ve kültürel yaşamını nasıl etkilediğini ele alıyor. Çalışmada, İspanyolların Moro Müslümanlarına karşı acımasız davrandıkları, hatta onları Hristiyanlaştırmaya çalıştıkları ve anavatanlarından göçe zorladıkları, Moroların ise kendilerine yapılan dayatmaları kabul etmeyip ve işgalcilerle uzun soluklu bir mücadeleye giriştikleri vurgulanıyor. Bilindiği üzere, tarihte Morolar ve Hıristiyanlar arasındaki çatışma, esas olarak farklı dini kimliklere dayandırılmaktadır. Makalede ise İspanyolların sadece Moro Müslümanları değil, aynı zamanda Filipinli Hıristiyanlar için de büyük yaralar ve acılara sebep oldukları iddia edilmektedir. 300 yıllık uzun İspanyol sömürge yönetimi esnasında meydana gelen Moro-İspanyol savaşları ve Moro-Filipinli Hıristiyan savaşları sonucunda Moroların sosyal faaliyetleri, ekonomisi ve siyasi düzenlerinin alt üst oluşu, bölgenin uzun zamandır "medenileşmemiş" bir yer olarak görülmesine sebep oldu. Bununla birlikte bu çalışmada, söz konusu olgunun, bölgenin komşu ülkelerle olan ticaret yollarının İspanyollar tarafından önünün tıkanmasının doğal bir sonucu olduğu öne sürülmüştür. Moro halkının, vatanlarını ve dinlerini savunmak için gösterdiği azim ve kararlılığın nedenini anlamak ve şimdiye kadar arzuladıkları haklar için verdikleri mücadelelerinin arkasındaki bilgeliği kavramak için Moroların tarihi kökenlerini incelemek şarttır. Bu makalede Moro tarihi de ilgili bağlamda mercek altına alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Morolar, İspanyollar, Filipinler, Sömürgecilik, Güneydoğu Asya.

The Spanish Colonialism in the Philippines; Moro's Political and Cultural Problems (1521-1898)

Abstract

This article examines the historical origins of the problems of the Moro people in Mindanao, Philippines during Spanish colonial rule. It discusses how the colonialists affected the socio-political, economic and cultural life of the Moro people. It is a fact that the Spaniards were cruel to the Muslim Moro people, even trying to convert them to Christianity and forcing them to emigrate from their homeland. The Moro people, on the other hand, did not accept the impositions on them and engaged in a long-term struggle with the invaders. As it is known, the conflict between Moros and Christians

in history is mainly based on different religious identities. The article claims that the Spaniards have caused great wounds and suffering not only to Moro Muslims but also to Filipino Christians. During the 300-year long Spanish colonial rule, the Moro-Spanish wars and Moro-Filipino Christian wars devastated the Moro social activities, economy, and political order. The region has long been seen as an "uncivilized" place. However, this is a natural consequence of the Spaniards blocking the region's trade routes with other neighbouring countries such as Malaysia, Indonesia, China and Vietnam. Examining their historical origins is essential to understand why the Moro people are determined to defend their homeland and religion and to grasp the wisdom behind their struggle for the rights they so far have sought. In this study, Moro history is also examined in the relevant context.

Keywords: Moros, Spaniards, Philippines, Colonialism, Southeast Asia.

Structured Abstract

The Iberian Peninsula governed by the Muslims is fighting against the Christians who wanted to eradicate the Muslims in Europe because of different beliefs. Reconquista was a long-running conflict between Muslims and Christians that concluded in 1492, the same year the Muslims were defeated by the Christians. After a century, the Spanish Empire began to conquer and expand its territories in other countries, particularly Southeast Asia, to dominate the spice trade in Europe. When they arrived in Malaka, they encountered Muslims they had not expected. The distinction between the Reconquista and the Moro Conflicts on how the Spaniards see to sought on occupying the Philippines, but it is also similar in these two conflicts, the perceptions of the Moro Muslims transformed the socio-political and socio-cultural of the Moro people. They even set boundaries.

The arrival of Islam in the Philippines is dated since the 14th century, through trading by the Arabs passing by in Indonesia and Malaysia. Sulu was the trading centre of the Philippines between China, Malaysia and Indonesia. Because of Islam, the neighbouring countries got to strengthen the relations. Islam was accepted by the natives of the Philippines because during that era Islam was flourishing like water, almost half of the world Muslims spread the religion of Islam.

The term Moro was originated in Iberia, where the Spaniards called them because of being Muslims and see them as the enemy of the church, so when they arrive in the Philippines and saw the Muslims, their hatred against the Muslims was sparked again. The imbalance in the socio-political structure in the Philippines, it leads to the Moro piracy where the Moros are invading the Christian settlement where the Spaniards occupied and in between the Moro and Filipino Christians began the conflicts and mistrust, as the Christians are vulnerable to invading the Moro piracy. To truly understand the change in Moro-Spanish relations and the motivations of the aforementioned in their increased invasions on Christian communities in the Visayas, Luzon, and parts of Northern Mindanao, one must first understand the sociopolitical and economic structure of the society that existed at the time of the Spanish arrival in 1521. It was reported that Islam had already taken root among the sultans of Sulu and Maguindanao, who began to exercise political power in the adjacent islands. Furthermore, these sultans dominated the trade in the area with the Bornean.

This study examines the approach by emphasizing the pre-colonial and post-colonial periods of the Spaniards. It aims to study how was the culture, politics, economy and

living of the Moros. Spaniards sees the Moro people as an uncivilized nation they taught that they don't have any political system to rule the Moro people. Before the invasion of the Spaniards, Manila was a Moro stronghold with diplomatic relations to the Islamic rulers of Borneo, Mindanao, and Sulu. The conquest of the Spaniards in the Philippines after they took control in Manila and pushed down the southern Philippines the Moros, constituted the colony's political and cultural core, as well as its emerging multi-ethnic colonial settlement. It was easy to take over Manila, but on their second conquest in Mindanao where the Moro people lives, they never fully completed the conquest against the Moros. Although the Spaniards are advanced in weaponry, strategy and technology still cannot fully occupy the whole of Mindanao- it is because the Moros are determined to protect their homeland and their religion against the invaders whose intention is to take the resources of the Philippines and to Christianize the natives in the Philippines.

The Moros in the southern Philippines, a long struggle against the Spaniards, the Moro people lost their identity because of the Spaniards as they tried to erase the Islam in the Moro people but they failed. The self-determination of the Moro is the reason why until now there is Muslims in the Philippines. To summarize, the role of Spanish colonialism throughout the emergence of the war in Mindanao is separated into three categories. Firstly, the invasion of the Luzon and Visayan region, including northern and eastern Mindanao, resulted in the emergence of a socio-religious group or community known as Christians, which may have contributed to the rise of Filipino identity. Second, the Spanish divide and rule policy fostered and nurtured emotions of hostility and animosity between Moros and Filipino Christians. Third, Spanish colonial violence undermined the Moro Muslim sultanates politically and economically, allowing the Moros to be easily invaded and controlled by another colonial aggressor, the United States. And these imperialists left a scar on the Moro people that until now the conflict exist but not against the invaders but the Philippine state.

Giriş

Modern Filipinler tarihine dair en çok kafa yorulan meselelerden biri, takımadaların güneyindeki Moro'daki siyasi sorunlar ve çatışmalar olmuştur. Moro Müslümanları, mevcut yönetime karşı uzun süredir silahlı bir mücadeleye girişmişler, nihayetinde son yıllarda siyasi bir çözüme ulaşmışlardır. Moro'daki bu çatışmaların 20. yüzyılın bir sorunu olduğu genel olarak kabul edilse de, bunların kökleri aslında çok daha gerilere gider. 1521 yılında İspanyolların Filipinler'i işgaliyle birlikte teşkil ettikleri sömürge idaresi, adalardaki sorunların baş müsebbibi olmuştur. İspanyollar Filipinler'i işgal ettikleri dönemde, takımadalardaki Müslüman halkların halihazırda kendi yönetimleri ile siyasi ve iktisadi sistemleri vardı. Fakat işgalle birlikte bu sistem bilinçli bir şekilde çökertildi. İspanyolların ardından Amerikalıların 1898'de bölgeyi işgaliyle sorunlar daha da derinleşti ve bunların etkileri günümüze dek süregeldi.

Bu makalede, Moro'daki siyasi ve kültürel bölünmeler ile çatışmaların tarihteki kökleri irdelenecektir. Yazının temel hedeflerinden biri, bölgedeki mevcut sorunların daha iyi anlaşılabilmesi adına daha gerilere gidilerek çıkış noktalarının

tespit edilmesi ve böylece Filipinler'in Müslüman nüfusunu yüzyıllardır etkileyen meseleleri, Türk okurlar için daha anlaşılır kılmaktır. Bu bağlamda esas konuya geçmeden evvel, İspanyolların bölgeyi işgalinden önceki Filipinler'in ve burada yaşayan halkların tarihleri ile sosyo-kültürel hayatlarını hulasaten hatırlamak faydalı olacaktır.

Filipinler'de İspanyol İşgal ve İdaresi Öncesindeki Yerleşik Siyasi, Dini ve Kültürel Yapı

Güneydoğu Asya'da yer alan, yedi binden fazla adadan oluşan bir takımada ülkesi Filipinler, Tayvan'ın güneyinde, Endonezya'nın kuzeyinde ve Vietnam'ın doğusunda yer almaktadır. Batısında uzanan uçsuz bucaksız Pasifik Okyanusu, Batılı güçlerin Filipin takımadalarına yönelik yüzyıllardır süren emellerine hitap eden stratejik bir konum sağlamaktadır. Burada yaşayan çok sayıdaki kabile, adalarda iç içe geçmiş karmaşık bir etnik yapı oluşturmuştur. Filipinler'e gelen ilk insan grubunu oluşturduğuna inanılan Negritolar, genetik olarak Güneydoğu Asya'daki Avustronezya gruplarının bir parçasıdır.[1] Son 2-3 bin yıl boyunca Negritolar, Filipin adalarına *balangay*[2] adı verilen uzun mesafeli deniz taşıtları ile seyahat eden proto-Malay akınları tarafından yerinden edilmiştir. Sömürge döneminden önceki son göç dalgası ise MÖ 500 ile MS 1500 arasında Filipin kıyılarına ulaşan Malaylar tarafından gerçekleştirilmiştir.[3]

İspanyolların bölgeyi işgalinden önce Filipinler'deki geniş aile yapısı sayesinde küçük klan ada toplulukları kurulmuş ve bunlar daha sonra 'Barangay' olarak adlandırılmıştır. Atalarının kullandığı payandalı teknelerle adalara göç eden bu topluluklara bir 'datu' veya şef başkanlık etmiştir.[4] Topluluğun sosyal kademeleri, 'datu' ve muadilleri gibi soylular, hür erkekler, topraksız işçiler, borçları veya suçları

[1] Bu teori, Avustronezya Göç Teorisi'ne dayanmaktadır. Peter Bellwood'a göre, Avustronezyanlar 6.000 yıl önce Çin anakarasından Pasifik'e gittiler. İlk olarak, MÖ 3.500'e kadar doldurmayı başardıkları Çin ve çevresindeki bölgelere ulaştılar. Bundan sonra daha fazla seyahat etmeye başladılar ve sadece 500 yıl sonra Filipinler'e ulaşmayı başardılar. History Learning (HL), "The Austronesian Expansion Theory" (Erişim 27 Ekim 2021).

[2] Balangay (İng.: balanghai) Güneydoğu Asya'da keşfedilen ilk ahşap tekneydi. Bu tekneler, Filipinler ve Malay takımadalarındaki Avustronezya halklarının yerleşiminde etkili olmuştur. Roderick Stead and E Dizon, *A National Cultural Treasure Revisited – Re-assessing the 'Balangay' Boat Discoveries*, (The MUA Collection), 1

[3] Luis Francia, *A History of the Philippines: From Indios Bravos to Filipinos*, (New York, The Overlook Press, Peter Mayer Publisher, 2010), 26.

[4] Francia, *A History of the Philippines*, 27.

nedeniyle hür statülerini kaybeden insanlar ve kölelerden oluşuyordu.[5] Bu özerk topluluklar tarımla geçindiler ve bölgenin mebzul miktardaki doğal kaynaklarından yararlandılar. Tıpkı *balangay* ile gelen ataları gibi deniz yoluyla seyahat eden komşu Barangaylarla kültürel etkileşime ve ticarete açık oldukları için topluluklarının hayatta kalması ve gelişmesi mümkün oldu.

Zamanla bu topluluklar üç ana dil grubuna ayrıldı; ardından ülkenin üç büyük coğrafi bölgesini oluşturdu: Kuzeydeki Luzon adası, ortada Visayas adaları, güneyde Mindanao adası ve Sulu takımadaları. Bu coğrafi bölünme, sakinlerinin farklı kültür ve dilleriyle bağlantılı olarak, sonunda Filipinler'in bir millet olarak gelişmesinde rol oynadı.[6]

İslâm'ın Filipin kıyılarına gelişi, adalar boyunca etkili bir kültürel değişimin başlangıcı olmuştur. Göksoy'a göre 12. yüzyılda İslâm, Sumatra'nın kuzey bölgesinde yayılmıştır; ancak bundan çok daha önce –Hicri 1. asırdan beri– Sumatra'nın yerli halkı ile Araplar ticaret yapmaktaydılar.[7] Katolikliğin aksine İslâmiyet ruhban sınıfına sahip olmadığından, bu ticari seyahatler sırasında yerlileri dinlerine davetle görevli misyonerler de yoktu. İslâm'ın takımadalara yayılması, Müslüman kolonilerin oluşmasında etkili oldu. Yayılışında ise farklı vasıtalar tesir etti. Sömürge öncesi Filipin toplumunda ticaretin yaygın olması, İslâm'ın yerel halk arasında yayılmasını ve kolayca benimsenmesini sağlamıştır. Yerli Mindanaoluların İslâm'ı benimsemeleriyle birlikte Arap tüccarlarla daha iyi ticari ilişkiler kurmaları, İslâm'ın bölge genelinde yayılmasında son derece etkili olmuştur. Bir diğer deyişle, İslâm'ı din olarak benimsemek, manevi bir kararla birlikte pragmatik amaçlarla da gerçekleşmiştir. Aynı zamanda ticari ilişkilerin önemi, İslâm'ın sadece güney bölgesinde değil, başkent Manila'nın bulunduğu Luzon'a kadarki takımadalarda da yayılmasını kolaylaştırmıştır.[8]

İslâm, yeni bir yönetim sistemini de beraberinde getirmiştir: Sultanlık, Datu ve Raca'dan daha yüksek bir konumu ifade eder. Bir Sulu prensesinin Sumatra sultanı Seyyid Ebu Bekir ile evlenmesinin ardından 1450 yılı civarında kurulan Sulu

[5] Kathleen Nadeau, *The Greenwood Histories of the Modern Nation: The History of the Philippines,* (Wesport, Greenwood Press, 2008), 7.
[6] Graham K. Brown, *The Long and Winding Road: The Peace Process in Mindanao*, (Dublin, Institute for British-Irish Studies Discussion Papers, 2010), 1.
[7] İsmail Hakkı Göksoy*, İslam'ın Güneydoğu Asya'ya Girişi ve Yayılışı*, (Türkiye, Beyan Yayınları, 1998)
[8]Brown, *The Long and Winding Road*, 1.

Sultanlığı,[9] adalardaki ilk Müslüman idarenin oluşmasını temin etmiştir. Ebu Bekir, İslâm'ı Filipinler'e getirmekle "*ona eşlik eden siyasi ve sosyal kurumları*" da getirmiş ve bunları mahalli yaşam tarzına adapte ederek itibar kazanmıştır.[10] İslâmî doktrinlerin ata soyuna olan vurguları göz önüne alındığında, geleneksel akrabalık ilişkileri farklı boyutlar kazanmış; bu bağlamda pragmatizme dayalı akrabalıklar sürdürülerek saltanat yapısı içinde oluşturulan ittifaklarla pekiştirilmiştir.

İslâm'ı yaymayı hedefleyen Ebu Bekir, Sulu bölgesindeki ve Mindanao'daki komşu adalar üzerinde egemenlik iddiasında bulunmuştur. Takımadalardaki kabile liderleri de Müslüman ticari ağlara katılmanın avantajını ve ittifak kurma fırsatlarını değerlendirmişlerdir. Ebu Bekir, otoritesini kabul ettikleri sürece onların dinlerini değiştirmeye zorlamamış, fakat Müslüman olanlara birtakım ayrıcalıklar tanıyarak İslâm'ı seçmeyi cazibeli bir hâle getirmiştir.[11]

Saltanat yapısı, Müslüman Filipinli toplulukların artan ticari faaliyetlerini kullanarak servet biriktirmelerine izin vermiştir.[12] İslâm'ın gelişinden önce Mindanao bölgesinde zaten kendi kendine yeten bağımsız kabile grupları ve *datu*lar olmasına rağmen, bunlar saltanat yapısı altında konsolide edilmiş ve ekonomik ilerleme için büyük ölçüde köleliğe dayanan feodal bir sisteme geçilmiştir.

Sulu Sultanlığı, "*Filipin adalarındaki ilk merkezi siyasi bürokrasiye sahip*" bir devlet olarak kabul edilmektedir.[13] Bununla birlikte, İslâm takımadalarda ilerlerken yeni sultanlar ortaya çıkmış ve her biri farklı dilleriyle tanımlanabilen Moro alt gruplarını teşkil etmiştir. 16. yüzyılın başlarında, Cohorlu bir Arap ve Malay prensesinin oğlu olan Şerif Kabungsuvan, Filipinler'e gelerek Maguindanao Sultanlığı'nı kurmuştur. Moro alt grubundan ise en büyük üç gruptan ikisi Maguindanao'dan gelmiştir. Maguindanaolar ve Maranaolarla birlikte üçüncü grup, Sulu adalarında yaşayan Tausuglardır. Farklı saltanatlara mensup ve çeşitli kültürel miraslara sahip Moro etnik grupları, doğal olarak birbirleriyle çok yakından bağlantılı değillerdir. Farklı etnik kimliklerinden gurur duyan bu farklı Moro grupları arasında yüzyıllardır yaygın çatışmalar yaşanmaktadır. İnanç ve dini ilkelerdeki farklı anlayışlar ve bağlılıklarına rağmen, İslâmiyet, Moroların inkâr edilemez bir şekilde

[9] İsmail Hakkı Göksoy, Ülkede İslamiyet, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Erişim 24 Kasim 2021)
[10] Nadeau, *The Greenwood Histories of the Modern Nations*, 7.
[11] Nadeau, *The Greenwood Histories of the Modern Nations*, 7.
[12] Cesar Adib Majul, *Muslims in the Philippines*, (Quezon City, University of the Philippines Press, 1973), 50
[13] Pute Rahimah Makol-Abdul, "Colonialism and Change: The Case of Muslims in the Philippines", *Journal of Muslims Minority Affairs,* (c.17, sy. 2, 1997), 311.

ayrılmaz bir parçası olmuştur. İslâm dini Morolar arasında ideolojik, dini ve politik bir bütünlük duygusu geliştirmiştir ve din, kolektif Moro halkı için birleştirici bir unsur olarak hizmet etmeye devam etmektedir.

İslâmiyet'in Filipinler'in güneyindeki adalara damgasını vurduğunu söylemek abartı sayılmaz. Din; yönetim sistemini, daha gelişmiş siyasi örgütlenmesini, ahlaki kurallarını ve yeni etik bakış açısını tanıtarak yerli toplumları dönüştürmüştür. İslâm ve saltanat sistemi Moro'nun refahını artırmıştır. Ancak bu topluluklar, İslâm'ın genişlemesine ket vuran ve sonraki 300 yıl boyunca Müslüman Filipinlilere boyun eğdirmeye çalışan İspanyolların gelişiyle kaosa sürüklenmiştir. Fakat buna rağmen İslâm, bir zamanlar ayrı olan bu etnik grupların bir dini ve sosyal topluluk duygusu geliştirmelerini sağlamıştır. Böylece din, ittifaklar kurmalarına ve Moro halkının işgalci sömürgeci güçlere karşı kararlı direnişlerinin merkezinde duracak kolektif bir kimlik geliştirmelerine imkan sağlamıştır.[14]

Filipinler'deki İspanyol İşgal ve Sömürgesi (1521-1898)

İspanyolların 1521'de Filipinler'i işgal etmesi, takımadalardaki yerli kültürler için sonun başlangıcı olmuştur. Kilisenin ortaya koyduğu "*Tanrı, Altın ve Zafer*" sloganı tarafından motive edilen İspanyollar,[15] üç yüzyıldan fazla bir süre Filipinler'de kalmış ve halk üzerinde silinmez bir iz bırakmıştır.

Dünyayı dolaşan ilk insan olarak bilinen ve İspanyol İmparatorluğu adına çalışan Portekiz asıllı kâşif ve denizci Ferdinand Macellan, Endonezya'nın doğusundaki Maluku adalarına yeni bir rota bulmak için bir keşif gezisine çıkmış ve Avrupa baharat ticaretine hakim olmak üzere İspanyol Kralı için çalışmıştır. Visayas bölgesindeki Cebu'ya vardıktan sonra Kral I. Carlos adına arazi üzerinde hak iddia etmiştir. Macellan, altın ve kümes hayvanları karşılığında bıçak, tarak, çan ve fildişi gibi eşyaları takas ederek yerli Visayanlarla ticari ilişki de kurmuş; balık ve palmiye şarabı ticareti yapmış,[16] ayrıca yerlileri Hıristiyanlaştırmayı da amaçlamıştır. Bu çerçevede ilk vaftiz edilen kişi Cebu hükümdarı Raca Humabon olmuştur. Vaftizi kendilerine sadakatin bir sembolü olarak gördükleri için İspanyollar, misyonerlik faaliyetlerine çok önem vermişlerdir. Humabon da bunu fark ettiği için İspanyolların diğer yerlileri Hıristiyanlaştırma faaliyetlerine yardımcı olmuştur. Bunun aksine

[14] Majul, *Muslims in the Philippines*, 121.
[15] Mary Beatrice Hernandez*, The Philippines' Moro Conflict*, (Washington D.C, Georgetown University 2017), 12.
[16] Patricio Abinales ve Donna Amoroso*, State and Society in the Philippines*, (Rowman & Littlefield Publisher, Inc., 2005) 47.

Lapu-Lapu, İspanyollara direnen bir lider olarak karşımıza çıkar. Macellan, İspanyollara karşı direnen Lapu-Lapu'yu cezalandırmak ve tebaasıyla birlikte Hıristiyanlaştırmak maksadıyla Cebu'dan Mactan'a gitmiş; fakat Mactan Savaşı'nda öldürülmüş ve adamları İspanya'ya geri dönmüştür. Yine de İspanyollar'ın Filipin takımadalarını işgal çabaları bu tarihten sonra hız kazanmıştır.[17]

Ruy López de Villalobos, daha sonra Kral I. Carlos'un oğlu genç Prens Philip'in onuruna adalar grubuna "Las Islas Filipinas" adını vermiştir. López de Villalobos, Filipinler'de bir İspanyol kolonisi kurma girişiminde bulunmuş, ama başarısız olmuştur. İspanya, 1565'e kadar, Miguel López de Legeazpi'nin önderliğindeki sefer esnasında Filipin Adaları'nı sömürgeleştirmeye başlamıştır.[18] İlk koloninin Orta Visayas bölgesindeki Cebu'da kurulması, daha sonrasında İspanyol tacının Filipin takımadalarının geri kalanına hakim olmasının başlangıcı olmuştur.

Dini bir dürtüyle hareket eden İspanyollar "*vahşi yerlileri*" (indios) Hıristiyanlaştırmayı görev bilmişler; Cebu'nun ilk valisi olan Legazpi ve adamları, yerlilere zorla Hıristiyanlığı kabul ettirmeye çalışmışlardı.[19] Luzon, Visayas ve Kuzeydoğu Mindanao bölgelerindeki yerli nüfusun çoğunluğunu Katolikliğe dönüştürme çabalarında büyük ölçüde başarılı olmalarına rağmen İspanyollar, geniş Mindanao bölgesine geldiklerinde bu başarılarını tekrarlayamadılar. İspanyollar, muhtemelen animistler veya çoktanrıcı olan diğer yerli grupların aksine güneydeki Müslümanların İslâmî inançlarının kökleşmiş olması nedeniyle, bu insanları Hıristiyanlaştırmanın daha zor olacağını anlamışlardı.

Morolar sadece din değiştirme konusunda meydan okumakla kalmamış, aynı zamanda işgalcilerin servetlerini yağmalamasına da karşı çıkmışlardır. Müslüman Filipinliler, kurdukları ticaret ağları ve kabile ittifakları sayesinde, diğer yerli gruplara kıyasla İspanyollara karşı çok daha iyi organize olmuşlardı. İşgalci İspanyollar, bu direnişi kırarak Morolara boyun eğdirmeyi ve onları sömürgeleştirmeyi başaramadılar.

İspanyollar, 300 yıllık Moro direnişini *"guerras piráticas"* (korsan savaşları) olarak adlandırdılar.[20] Kendi topraklarını ve hayat tarzlarını savunan Moroların mücadelesini bu şekilde adlandırmanın siyasi yönü elbette ağır basmaktadır. Bu arada

[17] Francia*, A History of the Philippines*, 54.
[18] Francia, *A History of the Philippines*, 56.
[19] Chester Hunt*, Philippines: A Country Study*, (Washington D.C, Library of Congress, 1993), 100.
[20]Majul, *Muslims in the Philippines*, 121.

Hıristiyan olan Filipinliler ise İspanyolların yanında savaşmaktaydılar. Bu şekilde Hıristiyan ve Müslüman Filipinliler arasında bugüne kadar derinleşerek süregelen bölünmenin tohumları atılmış oldu. İspanyollar, çeşitli sahne oyunlarında "Moro-Moro" rolünü bir propagandaya dönüştürmüşler ve böylece "*toplumsal bir antagonizma*"nın tohumlarını ekerek bu bölünmeyi istismar etmişlerdir.[21] Bu sahne oyunlarının olay örgüleri, Katolik misyonerlerin 'kötü Morolar'ın "*ruhlarını medenileştirme ve kurtarma çabalarını*" betimleyen hikâyeler içermektedir.

İspanyolların "böl ve yönet" yaklaşımı, Moro'nun "öteki" olarak nitelendirilmesiyle sonuçlanmıştır. Müslüman ve Hıristiyan Filipinliler arasında güvensizlik ve düşmanlık duyguları bu dönemde atılan tohumlardan neşet etmiştir. İspanyollar ayrıca, kasıtlı birtakım politikalarla bölgenin demografik yapısını değiştirmeyi hedef almışlar ve bu minvalde, orta ve kuzey bölgelerdeki Hıristiyan Filipinli nüfusu, Müslümanların çoğunlukta olduğu güneydeki seyrek nüfuslu bölgelere göç ettirmiş ve nüfus yapısını değiştirmişlerdir. İspanyolların bu siyaseti literatürde "vekil aracılığıyla kolonizasyon" (*colonialism by proxy*) olarak bilinmektedir.[22]

Mindanao Müslümanları, İspanyol saldırganlığı karşısında sömürgeleştirilmemiş olmalarına rağmen, bitmeyen düşmanlıklardan büyük zarar gördüler. 300 yılı aşkın aralıklı Moro-İspanyol savaşlarının bir sonucu olarak, Müslümanlar kötüleşen hayat standartları, yoksulluk ve iç anlaşmazlıklar yaşadılar. Saltanat idaresi ise bu savaşların yol açtığı beşeri ve doğal kaynak kaybından dolayı toprakların tarımsal potansiyelinin büyümesini teşvikte yetersiz kaldı.[23]

16. yüzyılın son yıllarında İspanyollar Mindanao ve Sulu adalarında koloniler kurmaya çalıştılar. Bu faaliyetlerinin temel gayesi, Hıristiyan misyonerler bölgeye sızmaya çalışırken Müslüman yöneticileri zayıflatmak ve diğer İslâm topraklarından gelen âlimleri uzaklaştırmaktı. Kural olarak, güney Filipinler'deki farklı Müslüman sultanlıklar birlikte hareket etmeyi reddetseler de, bu dönemde Ternate (Endonezya) ve Mindanao sultanları İspanyol düşmanlarına karşı birbirlerine yardım etmişlerdir. İspanya ise doğal olarak çabalarını Mindanao ve Sulu'nun kontrolü üzerinde yoğunlaştırmıştı. 1635'te Zamboanga'yı güçlendirip Morolar ile Hollandalılar arasındaki işbirliğine son verme zamanının geldiğine karar verdiler. Bunu gerçekleştirmek için İspanyollar güneye, çoğunlukla Filipinli Hıristiyanlardan oluşan

[21] Brown, *The Long and Winding Road*, 3.
[22] Kadir Che Man, *Muslim Separatism: The Moros of Southern Philippines and the Malays of Southern Thailand,* (England, Oxford University Press, 1990), 22.
[23] Majul, *Muslims in the Philippines*, 122.

seferler düzenlediler. Nihayetinde Müslümanları kontrol etmenin, anavatanlarını yok etmekten geçtiğinde karar kıldılar. İspanyollar meskûn mahalleri, tarlaları, meyve bahçelerini ve tarlaları yakıp yıktılar, ayrım gözetmeksizin Moroları öldürdüler ve çok sayıda Müslümanı kadırga kölesi olarak esir aldılar. Böylece Maguindanao Sultanlığı'nın başkenti 1637'de İspanyolların eline geçti ve bir diğer Müslüman merkez olan Sulu Sultanlığı'nın başkenti Jolo da 1638'de düştü.

Bu tür bir direnişin gereksiz olduğu kanaati hasıl olunca Morolar, adaların yaylalarına ve iç kısımlarına çekildiler ve İspanyollara karşı gerilla savaşı yürüttüler. Moro stratejisi nispeten etkiliydi ve İspanyolları barış için müzakerelere zorladı. 1645'te Maguindanao ve 1646'da Sulu sultanlıkları ile anlaşmalar imzalandı. Düşmanlıkların azalmasına rağmen İspanyolların hakaret ve iftira niteliğindeki sözleri sultanlara yönelmeye ve misyonerlerin "dinsizleri" Hıristiyan yapma ısrarları devam etti.

Geleneksel olarak Moro ve yerli toprakların ele geçirilmesi, Hıristiyan olan ve olmayan Filipinli nüfuslar arasında gerilimlere yol açmıştır. Özünde, bu topraklara sömürge yetkilileri tarafından el konulması, daha geniş hukuki anlamda, bu topraklarda yaşayan Moroların ve yerli halkların marjinalleşmelerini meşrulaştırmıştır.

Filipinler'in Hıristiyanlaşmasının yanı sıra, Visayas ve Luzon bölgelerinin İspanyollar tarafından işgali, mevcut sosyal ve idari yapılarında geri dönüşü olmayan değişikliklere neden olmuştur. Örneğin liderlikler (*datu*luk) ve karşılıklı borçluluk sistemleri kaldırılmıştır. Bu geleneksel siyasi kurumların yerini İspanya'nın himaye sistemi ve sömürgeci idaresine uygun bürokratik düzenlemeler almıştır. Sömürgeci yönetim sistemi, *datu*luğun belirli yönlerini kullanmaya devam etse de bunlar büyük ölçüde İspanyolların veya Hıristiyan Filipinlilerin siyasi atamalarını ve yolsuzluğu yaygınlaştırmıştır.[24]

Koloni yönetiminin Mindanao bölgesinin gelişimi üzerinde de zararlı bir etkisi olmuştur. İspanya'nın Moroları boyun eğdirme çabaları, saltanatların zenginliklerinin kaynağı olan deniz ticaretinde hayati öneme sahip ticaret yollarını abluka altına almayı da kapsamaktaydı. Moroların İspanyol yönetimine karşı devam eden direnişi ve yüzyıllar boyunca aralıklı savaş dönemleri de saltanatların insan kaynaklarına zarar vermekte ve onları yavaş yavaş tüketmekteydi. İnsan kaynaklarındaki kayıplar tarımsal kayıplara da neden oldu; toprağı işlemek için yeterli insan gücü olmadan

[24] Hernandez, *The Philippines' Moro Conflict*, 16.

doğal kaynaklardan yararlanma hususunda sorunlar ortaya çıkmaya başladı. Buna ek olarak, Hıristiyan Filipinlilere karşı kurumsallaşmış ayrımcılık ve marjinalleştirme, Mindanao'nun ihmal edilmiş eğitim sistemleri ve ciddi şekilde az gelişmiş bölgesel ekonomiler ile Hıristiyanlaştırılmış bölgelere kıyasla geride kalması anlamına geliyordu. Bununla birlikte, İspanya'nın boyun eğme çabalarına rağmen, Müslüman Filipinliler İspanyol sömürge dönemi boyunca kültürel, ekonomik ve siyasi özerkliklerini büyük ölçüde korumayı başardılar. Öte yandan İspanya'nın Filipin adalarını işgali, takımadaları şu şekilde dönüştürmüştür:

İlk olarak, Morolar ve İspanyol sömürge güçleri arasındaki çatışmalar, bölgedeki sultanlıkları siyasi ve ekonomik olarak önemli ölçüde zayıflatmıştır. Yüzyıllarca süren çatışmalar bölgeyi istikrarsızlaştırmış ve bölge ekonomisini olumsuz etkileyerek Müslüman Filipinlilerin ve güneydeki yerli halkların yaşam standartlarının bozulmasına neden olmuştur. Bu durum onları yoksulluğa itmiş ve iç anlaşmazlıkları körüklemiştir. Bu olumsuz durumlar daha sonrasında sömürgeci güçlerin Müslüman Filipin topraklarını işgalini kolaylaştırmıştır.

İkinci olarak, İspanyollar, Filipinliler arasındaki anlaşmazlığı körükleyen ve gücü İspanyolların elinde tutan bir "böl ve yönet" stratejisi uygulamışlardır.[25] İspanyol sömürge sistemi, Hıristiyan olmuş yerlileri Morolarla ve yerli Lumadlarla karşı karşıya getirerek, bir zamanlar kendi kaderini tayin eden Moro halkının sistemli marjinalleşme sürecini başlatmıştır. "Böl ve yönet" stratejisi, Morolar ve Hıristiyan Filipinliler arasında küskünlük, düşmanlık ve nefret duygularıyla sonuçlanmış ve bugün hâlâ geçerli olan derin çatlakları meydana getirmiştir.

Son olarak, Filipinler'in kitlesel Hıristiyanlaştırılması, çoğu geleneğin ortadan kaldırılması ve Katolikliğin kuvvetli bir şekilde hegemonyasını kurmasıyla sonuçlanmıştır. Burası, hâlâ Güneydoğu Asya'daki en büyük Hıristiyan millettir ve bugün nüfusun yüzde 83'ü kendini Katolik olarak tanımlamaktadır. Hıristiyanlık, sosyal ve dini ortak bir kimlik oluşturmaya katkıda bulunmuş ve gerçek bir Filipinli olarak kabul edilmenin neredeyse ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Nüfusun Hıristiyan/Hıristiyan olmayan bir çizgi boyunca bölünmesi, iki hayali kimlik üretmiştir: Hıristiyanlaştırılmış ve Batılılaşmış Filipinli ve yerli ya da "öteki"/Moro. Katoliklik, yerel yaşamın parçalarıyla iç içe geçmiş ve sonunda daha sonra genel Filipin kültürünün önemli bir bileşeni haline gelmiştir.

[25] E. San Juan Jr., *U.S. Imperialism and Revolution in the Philippines*, (New York, Palgrave Macmillian, 2007) 95.

İspanyollar güneydeki Müslüman Filipinlileri dinlerinden dolayı "Moro" olarak adlandırmış ve onları yaklaşık sekiz yüz yıl boyunca İber Yarımadası'nı fetheden ve yöneten Müslüman Berberilerle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca İspanyollar, İber Yarımadası'nın kontrolünü Müslüman "kâfirlerin" elinden yeniden kazanmak için düzenledikleri Katolik askeri seferlerin (*reconquista*) ruhuna uygun olarak, Moro Filipinlileri'ni sürgün etmeyi amaçlamışlardır. Moroların Hıristiyan olmayı reddetmesi, İspanyol sömürge yönetimine karşı Moro direnişinin sembolü olmuştur. İspanyollar, Moro'ya yönelik küçümsemelerini Müslüman Filipinlilere yansıtmıştır. Müslüman Filipinli için "Moro" terimini kullanmak, onu kaçınılmaz bir biçimde Hıristiyan Filipinli'nin "öteki"si olarak konumlandırmak demektir ve bu terimin aşağılayıcı mahiyeti 300 yıldan fazla sürmüştür. İspanya'nın Müslüman nüfusa yönelik önyargısı, Müslüman Filipinlilerin asimile edilemez "öteki" olarak algılanmasının ötesinde, onları gerçek bir Filipinli idealinden ayıran kalıcı bir etkiye sahip olmuştur.[26]

İspanyolların ardından bölgeyi işgal eden Amerika, bu oluşturulan ve dayatılan "öteki" duygusunu ortadan kaldırmak için hiçbir şey yapmamış, aksine Moro halkı için sorunu daha da şiddetlendirmiş ve çatlağı derinleştirmiştir.

Bugün hâlâ sömürge geçmişinin mirasıyla boğuşan Filipinliler'de süregelen derin toplumsal parçalanmanın, ancak Moro Müslümanlarının kültürel ve dini kimliklerinin tanınması ve uzlaşı kültürünün geliştirilmesiyle aşılabileceği belirtilmektedir. Bu yolda en önemli adım, İslâm İşbirliği Teşkilatı'nın himayesinde iki taraf arasında 1976 yılında varılan anlaşmadır. Bu anlaşma ile Morolar siyasi ve idari özerklik haklarını kazanmışlar ve bunu daha sonra yapılan diğer barış anlaşmaları izlemiştir. Ocak 1997'de Filipinler'de başlayan barış görüşmeleri, 2001'den itibaren Malezya hükümetinin arabuluculuğunda devam etmiş ve nihayet Ekim 2012'de Bangsamoro Çerçeve Anlaşması'nın imzalanması ve Ocak 2014'te de diğer alt anlaşmaların imzalanmasıyla tamamlanmıştır.

Sonuç

İspanyolların Filipinler'i işgali, bundan önce kendi kendilerine yeten bir yönetim biçimine ve kültürel hayata sahip Mindanao'nun yerli halkları olan Moro Müslümanları için sonun başlangıcı olmuştur. Mindanao'nun yerli halkına yönelik İspanyolların uyguladıkları adaletsizlikler, bilhassa Müslüman bölge halkları için siyasi ve kültürel olarak derin yaralara yol açmıştır. Filipinler'deki sömürge geçmişi,

[26] Hernandez, *The Philippines' Moro Conflict*, 16.

adalardaki halkların kültürel tarihinin farklılaşmasının ve ayrışmasının da nedenidir. Bölgede yürütülen misyonerlik faaliyetleri neticesinde sayıları artan Hıristiyan Filipinlilerle birlikte Filipin kimliği, Hıristiyanlık ve Katoliklik ile ilişkilendirilmiş ve hatta özdeşleştirilmiştir. Kolonyal idare Müslüman halklara karşı Hıristiyanları desteklemiş ve bilinçli bir ayrıştırma politikası tatbik etmiştir. İşgalci yönetimler bu politikalarını baskın ve hâkim bir tercih olarak dayatmak suretiyle Lumad yerli etnik grubunu ve Moro Müslüman topluluklarını ötekileştirmişlerdir. Bu ötekileştirmenin ağır sonuçları, Müslümanlar için uzun yıllar sürecek sorunlar kümesi olarak tezahür etmiştir.

Filipinliler, bugün de sömürge geçmişinin mirasıyla boğuşmaktadır. Devam edegelen derin toplumsal parçalanma, Filipin toplumundaki barış sürecinin ilerlemesini engellemede ne yazık ki hala önemli bir rol oynamaktadır. Bu ötekileştirme ve önyargılar, barış anlaşmalarının başarılı olmasına engel olmaktadır. Çatışmalardan etkilenen güney Filipinler'de bugün acil bir şekilde ihtiyaç duyulan normalleşme ise Moro Müslümanlarının kültürel ve dini kimliklerinin tanınması ve toplumlar arası uzlaşı kültürünün geliştirilmesi ile mümkündür.

Kaynakça

Abinales, Patricio, ve Donna Amoroso. *State and Society of the Philippines.* Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 2005.

Brown, Graham K. *"The Long and Winding Road: The Peace Process in Mindanao, Philippines.* Dublin: Institute for British-Irish Studies Discussion Papers, 2010.

Francia, Luis. *A History of the Philippines: From Indios Bravos to Filipinos.* New York: The Overlook Press, Peter Mayer Publishers, Inc., 2010.

Göksoy, İsmail Hakkı. *İslâm'ın Güneydoğu Asya'ya Girişi ve Yayılışı.* Türkiye: Beyan Yayınları, 1998.

—. «Ülkede İslamiyet.» *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedesi.* tarih yok. https://islamansiklopedisi.org.tr/filipinler#2-ulkede-islamiyet (erişildi: Kasim 24, 2021).

Hernandez, Mary Beatrice. *THE PHILIPPINES' MORO CONFLICT: THE PROBLEMS AND PROSPECTS IN THE QUEST FOR A SUSTAINABLE PEACE.* Washington DC: Georgetown University, 2017.

Hunt, Chester. *The Society and Its Environment. In Philippines: A Country Study.* Washington DC: Library of Congress, 1993.

Jr., E. San Juan. *U.S. Imperialism and Revolution in the Philippines.* New York: Palgrave Macmillan, 2007.

Learning, History. *The Austronesian Expansion Theory.* 2018. https://historylearning.com/history-of-the-philippines/pre-history/population-theories/the-austronesian-expansion-theory/ (erişildi: Ekim 27, 2021).

Majul, Cesar Adib. *Contemporary Muslim Movement in the Philippines.* Berkeley: Mizan Press, 1985.

—. *Muslims in the Philippines.* Quezon City: University of Philippines Press, 1973.

Makol-Abdul, Pute Rahimah. «Colonialism and Change: The Case of Muslims in the Philippines.» *Journal of Muslim Minority Affairs Volume 1997 17/2 (2007) https://doi.org/10.1080/13602009708716379* (Journal of Muslim Minority Affairs), 2007: 311-323.

Man, Kadir Che. *The Moros of Southern Philippines and the Malays of Southern Thailand.* England: Oxford University Press, 1990.

Nadeau, Kathleen. *The Greenwood Histories of the Modern Nations: The History of the Philippines.* Westport: Greenwood Press, 2008.

Stead, Roderick, ve Dr. E Dizon. *A National Cultural Treasure Revisited – Re-assessing the 'Balangay' Boat Discoveries.* tarih yok. http://www.themua.org/collections/items/show/1240 (erişildi: Ekim 27, 2021).

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Daimî Varoluşsal Kaygı: İsmet Özel Şiiri Örneği

Permanent Existential Anxiety: The Case of Ismet Özel Poetry

Rıfat ATAY – Bedirhan GÜVEN

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü/ Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Divinity, Department of Philosophy and Religious Sciences, rifatay@akdeniz.edu.tr, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-8715-3023

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Akdeniz University, Social Science Institute, bedirhan.guvennn@gmail.com, ORCID ID: https//orcid.org/ 0000-0002-3039-3533

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	27 Ekim / October 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Atay, R. - Güven, B. (2021), Daimî Varoluşsal Kaygı: İsmet Özel Şiiri Örneği/ Permanent Existential Anxiety: The Case of Ismet Özel Poetry. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1517-1544. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1015714

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Daimî Varoluşsal Kaygı: İsmet Özel Şiiri Örneği

Rıfat ATAY – Bedirhan GÜVEN

Öz

Varoluşçuluğa göre epistemolojik açıdan bir kimsenin içinde bulunduğu dünyanın var oluşundan şüphe duymasının bir anlamı yoktur. Buna göre varoluşçuluk, her şeyden önce bireyin var oluşunu öne sürer ve öncelikle varoluşun bir varlık problemi olduğunu ifade eder. Bu bağlamda varoluşçu felsefe dinlerin ve klasik felsefenin öne sürdüğü gibi öz denilen şeyin var oluştan önce değil de varoluşun özden önce geldiği tezini savunur. Dolayısıyla bu anlayış gereği, bir kimse önce vardır ve sonrasında kendi bireysel özünü inşa eder. Bundan ötürü dünya ya da varlık, insanla olan ilişkisi içerisinde betimlenmek ve araştırılmak durumundadır. Bu noktada çalışmanın ana konusu olan "varoluşsal kaygı" sorunu ön plana çıkmaktadır. Kişinin kendini düşünerek dünyadaki varlığının doğası ile ilgilenmeye başlaması ve "Ben neyim?" diye sorması ile bu problem ortaya çıkmaktadır. İnsan zikredilen soru ile varoluşsal anlamda bir kaygının içerisine girdiğinde, yaşamında bir özne olarak kendisinin bilincine varır ve sorumluluğu üzerine alarak toplum/herkes ya da sosyal kimliğinden sıyrılma çabasıyla kendi kimliğini oluşturma yoluna girer.

Varoluşsal kaygı problemini, hayatını acı veren bir uyanma süreci olarak nitelendiren İsmet Özel örneği üzerinden ele almayı amaçlayan çalışmanın kapsamı Özel'in şiiri ile sınırlandırılmıştır. Din felsefesi alanının "insan-evren ilişkisi" ve "insan hürriyeti" konuları zemininde ele alınan bu çalışma, literatür taramasından elde edilen verilerin dokümanter analiz yöntemine dayanmaktadır. Yapılan araştırmada Özel'in şiiri merkeze alınarak insanın "varoluşsal kaygı"sının aşamaları belirlenmiştir. Buna göre söz konusu evreler şu dört aşama olarak belirlenmiştir: Birincisi, insanın kendi mahiyeti ile ilgilenmeden önceki toplumsallaşmasından kaynaklı olarak "ben"i ile içerisinde bulunduğu dünyaya konumlanamama huzursuzluğu; ikincisi, bu huzursuzluğun sonucunda farkındalığın ortaya çıkmasıyla herkesleşmeme; üçüncüsü, herkesleşmemenin sonucu olarak ortaya çıkan yalnızlıktan sonra yeniden doğuş ile kazanılan kendilik bilinci; dördüncü ve sonuncu olarak da bitimsiz varoluşsal kaygı yolculuğudur.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, İnsan, Varoluşçuluk, Varoluşsal Kaygı, İsmet Özel.

Permanent Existential Anxiety: The Case of Ismet Özel Poetry

Abstract

According to existentialism, epistemologically, it makes no sense for a person to doubt the existence of the world one lives in. Thus, existentialism asserts the existence of the individual first of all and states that existence is a problem of ontology. In this context, existential philosophy defends the thesis that what is called essence is not

before existence, as religions and classical philosophy suggest, but existence comes before essence. Hence, in accordance with this understanding, one first exists and then builds one's own individual essence. Therefore, the world or existence has to be described and investigated in relation to human beings. At this point, the problem of "existential anxiety", which is the main subject of the study, comes to the fore. At this point, the problem of "existential anxiety", which is the main subject of the study, comes to the fore. This problem arises when a person begins to think about oneself and becomes interested in the nature of one's being in the world and asks "What am I?" When a person gets into an existential anxiety with the aforementioned question, one becomes conscious of oneself as a subject in one's life and takes the responsibility and tries to form one's own identity with an effort to get rid of society/everyone or social identity.

The scope of the study, which aims to deal with the problem of existential anxiety through the example of İsmet Özel, who describes his life as a painful awakening process, is limited to Özel's poetry. This study, which centers on the basis of the "human-universe relationship" and "human freedom" in the field of philosophy of religion, is based on the method of documentary analysis of the data obtained from the literature review. In the research conducted, the stages of human's "existential anxiety" were determined by focusing on Özel's poetry. Accordingly, the stages in question were determined as the following four stages: First, the uneasiness of not being able to position oneself in the world with the "I" due to the socialization of the human before one was interested in one's own nature; second, not becoming everyone with the emergence of awareness as a result of this restlessness; third, self-awareness gained through rebirth after loneliness as a result of not becoming everyone; the fourth and the last is the endless journey of existential anxiety.

Keywords: Philosophy, Human, Existentialism, Existential Anxiety, Ismet Özel.

Structured Abstract

The aim of the study is to deal with the problem of "existential anxiety" through the example of Ismet Özel's poetry. Özel describes his life as a painful awakening process in his autobiographical book *Why Are You Not Here Waldo*. This study, which focuses on the basis of the "human-universe relationship" and "human freedom" in the field of philosophy of religion, is based on the method of documentary analysis of the data obtained from the literature review. In the research conducted, the stages of human's "existential anxiety" were determined by concentrating on Özel's poetry.

The problem of "existential anxiety" arises when a person begins to think about oneself and becomes interested in the nature of one's being in the world and asks "What/who am I?" When a person gets into an existential anxiety with the aforementioned question, one becomes conscious of oneself as a subject in one's life and takes the responsibility and tries to form one's own identity with an effort to get rid of society/everyone or social identity. As far as existentialism is concerned, epistemologically, it makes no sense for a person to doubt the existence of the world one lives in. Hence, existentialism asserts the existence of the individual first and states that existence is a problem of ontology. In this context, existential philosophy defends the thesis that what is called essence is not before existence, as religions and classical philosophy suggest, but existence comes before essence. Therefore, in accordance with this understanding, one first exists and then builds one's own individual essence. Consequently, the world or existence has to be described and investigated in relation to human beings.

When the problem of "existential anxiety" is handled through Özel's poems, it is understood that four stages similar to the existence phases determined by some philosophers such as Kierkegaard and Heidegger can also be seen in Özel's poetry. The first of these stages is the inability of one to position oneself in the world one lives in with one's "I" due to one's socialization before dealing with one's own nature. At this stage, the person has not yet been an individual and oneself, but has become identified with the society in which one lives. At this stage, according to Özel's thought, the individual who reflects on oneself exhibits a sceptical and curious stance towards what is presented with the sobriety of "hold on, and let's review". Because this is closely related to both the realization of "forcedness" in life and the emergence of our "humanity".

The second existential stage is "not becoming everyone" as a result of the awareness of the self, together with the uneasiness that occurs with the inability to be positioned in the world. At this stage, when the individual realizes one's own existence as an individual, one tries to get rid of the social identity that the herd or everyone imposes on one. The "loneliness" that makes itself felt in this situation, as in every person questioning one's existence, firstly emerges with the rejection of what is presented to one due to the search for "authenticity" as can be witnessed in the example of Özel. In this context, in view of Özel, one should stay away from the "shadow of silent stacks", who feel the comfort of being determined by avoiding the responsibility of making decisions about one's own existence as a result of "not becoming everyone".

The third existential stage is the self-consciousness gained by rebirth as a result of loneliness that emerges as a consequence of not becoming everyone. In this stage, the individual is no longer the "original man". According to Özel, at this stage, a person first defines oneself and changes one's understanding of oneself. In other words, the person now realizes oneself and becomes one's real self.

The fourth stage, which is called the permanent journey of existential anxiety, showed that the existential doubt of the individual who has reached self-consciousness will not come to an end and the search will last until the end of one's life. It is seen that Ozel's inner journey of self-discovery still continues even after he becomes a Muslim and secures his ontological existence. In this context, it can be said that the individual who has reached self-consciousness has to continue one's own search against the ongoing sociality by renewing one's daily life and the "bespoke life" that is the result of this situation. As Özel states, staying alive is possible by continuing the search within the self, because a person is alive as one searches and one understands as long as one keeps on searching.

Giriş

Toplum ile girdiği ilişkide şekil alan ve yabancılaşan birey aynı zamanda toplum denilen şeyin nesnesi haline gelmektedir. İçinde bulunduğu hayatın gereklerine alışmayan/alışamayan insan, kendi iç dünyasına çekilip "bilmek" denilen girdabın içerisinde kendisini bulmaya ve inşâ etmeye başlamaktadır. Şiirlerinde genellikle kültürel[1] atmosferi eleştiren İsmet Özel, sıradanlaştıran atmosfere teslim olarak sıradanlaşan bireyin karşısında olmuştur. Çarkın dişlerini tek tek bireylerden inşâ etmeye çalışıp insanın efendisi olan sistemde, Özel'in kendisini bulup özneleşme çabası, "birey"in kendiliğini önceleyen en ulvî tavır olmuştur.

Kişiyi kendi olmaklığından uzaklaştıran toplumsallaşma ve farkında olmadan içinde bulunulan herkesleşme, kendi ile hemhal olmuş birey tarafından fark edilmekte ve böylelikle yalnızlaşma ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda ise kişinin kendi ile olan yolculuğu başlamaktadır. Bireyin kendi varlığından yola çıkarak içinde bulunduğu atmosfere konumlanamaması var oluşun özünde bulunan "kaygı" dolayısıyladır.

Bu kaygı aslında çocukluktan başlayarak çoğu bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreçtir, ki bu durum özellikle modern çağ insanı için daha doğrudur. Modern çağın bir bireyi, şairi ve düşünürü olan Özel'in şiir evrenine odaklanarak, bireyin içinde bulunduğu atmosfere konumlanamaması, yalnızlaşması, eğer mümkünse kazanacağı kendilik bilinci ve sonrasında ne zaman ve nasıl biteceği belli olmayan "sonsuz yolculuk" serüveni, işaretler çerçevesinde tespit edilmeye çalışılacaktır. Kendi serüvenini, "öncekilere benzemeyen, sonrakilerin benzemek istemediği bir merak çağının ortaya çıkardığı ve ortada bıraktığı bir insanım ben,"[2] cümlesiyle özetleyen Özel'in yolculuğunu kısmen tespit edilebilen belli aşamaları ile takibe başlamak yerinde olacaktır.

I. Dünyaya Açılan Kapı/Çocuklukta Merak/Kaygı

Aristoteles'in ifadesiyle, "bütün insanlar, doğal olarak bilmek isterler."[3] İnsan istese de bu durumdan kendisini soyutlayamaz. Bilmek, merak etmeyi, merak etmek ise soru sormayı gerektirir ki bu doğal bir süreçtir. Bahsedilen duruma en iyi örnek, çocuklardaki merak, soru sorma ve bilme istediğidir. Bunun sonucunda sorular

[1] Ali Algül, Popüler Kültür ve Popüler Edebiyat, *Europan Journal of Educational & Social Sciences*, Volume 4, Issue 2, October 2019, s. 145.
[2] İsmet Özel, *Waldo Sen Neden Burada Değilsin*, Tiyo Yayınları, İstanbul 2018, s. 143.
[3] Aristoteles, *Metafizik*, çev. Ahmet Arslan, Divan Kitap, İstanbul 2019, s. 107.

ve kavrayışlar peş peşe gerçekleşir. Fakat zihin, içinde var olunan hayatın gerçeklerine alışınca, alışkanlıklar oluşunca, insan daha az sormaya ve merak etmeye başlar.

Yaşamı incelendiğinde içinde var olduğu hayata ben'i ile konumlanmaya çalışan Özel'e göre çocukluk, her haliyle en temiz ve doğal olanı karşılarken aynı zamanda "ilk karşı karşıya gelme"nin gerçekleştiği bir alandır. Çocukluk döneminde ortaya çıkan bu ilk karşı karşıya gelişin, hayatın diğer zamanlarında meydana gelebilecek karşılaşmalardan farklı bir yönü vardır.[4] Zira "çocukluk" dünyanın ve içinde bulunduğu çağın yozlaşmasıyla karşı karşıya kalan benliğin ilk korunma yeridir. Çocukken ortaya çıkan olaylarla, nesnelerle ve kişilerle olan bu karşı karşıya geliş her şeyden önce "sahici"dir ve taklit edilemez. Bahsedilen durum, o karşılaşmayı bizzat tecrübe edene özeldir ve onun anlam dünyasında bir derinlik kazanabilir.[5] Dolayısıyla "çocukluk"un, hayatını sürekli olarak "sahicilik/authenticity"[6] gerçeklik arayışıyla irdeleyen şairin anlam dünyasında en önemli sığınak olduğunu söylemek mümkündür.

Hayatını acı veren bir uyanma süreci olarak nitelendiren Özel, yaşamını yüreğini burkan bir ayılma/ayıkma süreci olarak görmektedir. Bu hayatta "Ne kadar ayıktıysam o kadar keyfim kaçtı."[7] diyen Özel'e göre, sahicilikten yoksun her bir insanın hayatı masallardan ibarettir.[8] Masalların en kötüsü insanın kendisi hakkındaki masalıdır ve her insan "sahicilik" adına kendi masalını yıkmaya mecburdur.[9]

Özel, kendi masalını şu şekilde anlatmaktadır:

> Bir varmış bir yokmuş. Bir şair İsmet Özel varmış. İyi şiirler yazarmış. Nasıl olmuşsa bu İsmet bir gün komünist olmuş. Derken efendim, bir komünist olarak da iyi şiirler yazmayı başarmış ve hatta böylelikle yıldızı parlamış. Gel zaman git zaman, İsmet Özel'in duyguları, düşünceleri, inançları

---

4 Bahset Karslı, *Farklılık ve Birlikte Yaşama: Göksun İlçesi Örnekliğinde Din ve Sosyal Bütünleşme*, İlahiyat Yayınları, Ankara 2016, s. 104-122.

5 İbrahim Tüzer, *İsmet Özel-Şiire Damıtılmış Hayat*, Dergâh Yayınları, İstanbul 2012, s. 155-156. Kişiliğinin şekillenmesinde neredeyse aynı süreçlerden geçen örnek bir şahsiyet olarak Aliya İzzetbegoviç üzerinden benzer bir tahlil için bkz.: Şeref Göküş, Bülent Koçoğlu, Rıfat Atay, "Aliya İzzetbegoviç'e Göre Bireyin ve Toplumun Eğitiminde Kadının Rolü", *Anmak, Anlamak ve Aşmak Bağlamında Aliya İzzetbegoviç,* ed. Yalçın Çetin, Nobel Akademik Yay., Ankara, 2021, s. 275-331.

6 Kişinin kendi kendisine doğru, hakiki ve içten olması niteliği, kendi kendini aldatmaması durumu, insanlık durumumuzun özellikle de bir gün öleceğimiz gerçeğinin farkında olunarak, toplumun bizi belirlediği, her ne isek o yaptığı tezine karşı, seçimlerin ve eylemlerin bütün sorumluluğunu üstlenerek geçirilen bir hayatın özelliği. Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 2000, s. 814.

7 Özel, *Waldo*, s. 111.

8 Özel, *Waldo*, s. 14.

9 Özel, *Waldo*, s. 14.

değişmiş (masalın her varyasyonunda bu değişmenin sebepleri muhtelif) ve Müslümanlığı bir hayat yolu olarak benimsemiş. Ama işe bakın ki adam iyi şiirler yazmaya devam etmiş. Eh, o erdiyse muradına, biz de çıkabiliriz kerevetine.[10]

Sahicilik, yapay olmayana yakınlık/özlem, Özel'in çocukluğuna dair izler taşıyan şiirlerinde dikkat çekmektedir. Küçükken Kastamonu'da oturduğu evlerinin dış kapısından,

Boyasızdı tahta kapı

bu yanıyla güvenirdim ona[11] dizeleriyle bahseden Özel, çocukların/çocukluğunun masumiyeti/sahiciliği üzerinde durmaktadır. Masumluk doğallığın, doğallık ise gerçekliğin göstergesidir. Nitekim "boya" gerçekliğin/sahiciliğin üzerini kapatan ve öz ile ilgili olan her şeyi saklamaktadır. Aksine Çocukların evreni ise "boyasız", saf ve doğal/sahicidir.[12]

Çocukken karşılaşılan ilkler ile kendi anlam dünyasının nasıl şekillendiğini sonraları irdeleyen Özel, kendini iyice hissettiren sorgulama süreci sonunda kaçınılmaz olarak meydana gelen varoluşsal huzursuzluğu yaşamakta ve zihinsel dönüşümün izlerini ortaya koymaktadır.[13] Ona kulak verilirse:

Sözlerimin anlamı beni ürkütüyor
böylesine hazırlıklı değilim daha.
Bilmek. Bu da ürkütüyor.
Gene de biliyorum[14]

Özel'in içinde var olduğu dünyayı anlamak ve içindekiler hakkında bilgi sahibi olmak için çocukluğundan bu yana ayrı bir gayret içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Zira çocukluk zamanlarına dair, "Benim dünyanın şekli hakkında yakınlarım dolayısıyla bir merak alanım vardı"[15] diyen şair, "merak" hissinin kendi "ben"inde çok erken yaşlarda ortaya çıkması ve gelişmesiyle alakalı şunları söylemektedir; "Ben 6 kardeşin en küçüğüyüm. Küçük kardeş olunca öbürlerini gözlüyorsun. Büyükler küçüklerin ne yaptığını bilmez ama küçükler büyüklerin ne yaptığını bilir ve hep merak ederler. Ne yapıyorlar, nereye gidiyorlar. Hayat nasıl. Dünya nasıl bir şeydir? Bunları hep merak ederdim."[16] Özel'in ifadelerinden de

10 Özel, *Waldo*, s. 15.
11 İsmet Özel, *Of Not Being A Jew*, Şule Yayınları, İstanbul 2005, s. 31.
12 Tüzer, *İsmet Özel*, 162.
13 Tüzer, *İsmet Özel*, 172.
14 İsmet Özel, *Erbain- Kırk Yılın Şiirleri*, Tiyo Yayınları, İstanbul 2013, s. 172.
15 Tüzer, *İsmet Özel*, 211.
16 Tüzer, *İsmet Özel*, 24.

anlaşılacağı üzere eğer birileri birilerini dikkate değer bir şekilde gözleyecekse, örnek alacaksa ya da birileri birilerinden bir şey öğrenecekse, bu her zaman hiyerarşik anlamda aşağıdan yukarı doğru olmaktadır. Aksine çocuklar kendi dünyalarında var olmaya başladıkları günden itibaren kendi kendilerine konuşarak oyun oynarken, ilk defa gördükleri bir böceği yerden alıp incelemeye koyulurken veya ilk defa bir elmayı tadarken ne hissettiklerine ve ne tepki verdiklerine gereken ehemmiyeti vermeyenlerse büyüklerdir.[17]

Bu bağlamda büyüklerin mükemmel olmadıklarını ancak sözlerini küçüklere/çocuklara geçirebildiğini dile getiren Özel, bunun sebebi olarak büyüklerin çocuklara karşı büyük olma imtiyazını kullandıklarını göstermektedir. Ona göre, çocukların büyüklere itaat etmesinin haklı bir sebebi olamaz. Çünkü onlar birçok şeyi doğru yapmıyorlar ve aynı şekilde birçok şeyi de bilmiyorlar. Hemen belirtmek gerekir ki büyüklere düşmanca tavır almanın da bir sebebi olamaz, zira çocuklara karşı yardımsever dostluk tutumunu sergileyenler yine onlar. Tam da bu noktada Özel'e göre, büyükler tarafından verilen desteğe karşı severek, içtenlikle hizmet etmek, ancak asla itaat etmemek, sonu itaate giden yardımı reddetmek ve insanların sahip oldukları yerin değerini bilmek/bildirmek gereklidir.[18] Bu tavır, Özel'in hiç kimseye minnet etmeden değer bilen "kadirşinas itaatsizlik" dediği davranış biçimini ortaya çıkarmıştır.

Özel'e göre "kadirşinas itaatsizlik" kendisinin otorite aleyhtarlığı ile ilgili bir şeydir; "Ben toplumun bana verdiği şeyin kadrini biliyorum, fakat bu bana verildi diye boyun eğmeye hiç niyetim yok. Ben ne itaat ederim ne de itaat ettiririm," düsturu ile yaşadığını ifade eden şair, İbrahim Tüzer ile yaptığı söyleşilerinde bu farikasının çocukluğundan gelen bir hususiyet olduğunu belirtmektedir.[19] Ayrıca başkalarına özellikle de büyüklere bağlı-bağımlı olmadan bu hayatta kendi kendine var olarak hareket etme/ kendi kendine karar verme durumu için şu ifadeleri kullanmaktadır:

> Gerçekle olan ilişkimi hiçbir zaman gerçeğin sınırları dolayısıyla kurmadım. Karar vermek, çocukluğumdan beri çok aslî bir şeydi. Algı ile çok bağlı saymadım kendimi. Kendimi bağlı saydığım şey karar idi. Bu karar da benim karar verdiğim şey olabiliyordu ancak. Bir de telkin edilmiş karar olabiliyor. İşte anneniz, babanız, ağabeyiniz, ablanız bir şeyi tercih ettiği için üzerinizde baskı yapabiliyor. Sevgiliniz, karınız neyse yani. "O seviyor demek ki bunda

[17] Çocukluk dönemi eğitimi hakkında geniş bilgi için bkz. Şeref Göküş, "II. Meşrutiyet Dönemi İslamcı Çizgideki Süreli Yayınlarda Aile ve Çocuk Eğitimi", *Artuklu Akademi,* 7/1, (2020), ss.109-118.
[18] Özel, *Waldo*, s. 20.
[19] Tüzer, *İsmet Özel*, 35.

> bir şey var" diyebilirsiniz. Ben de bu olmadı. Belki de biraz tersi oldu. Başkalarının tercihleri, "Dur bakalım bir de biz gözden geçirelim, elden geçirelim" şeklinde bir etki uyandırdı bende.[20]

"Dur bakalım bir de biz gözden geçirelim" ayıklığı, bilmek istemenin, sunulana karşı şüphenin ve merakın önkoşuludur. Ayrıca hayatın içinde hem "mecbur bırakılmışlık"ların fark edilmesi hem de "insanlığımızın" zuhur etmesiyle yakından ilgilidir. Ne zaman zor bir durumda kalsak, yalnız başımıza düşüne düşüne kavrayabileceğimiz, araştırmalar sonucu anlayabileceğimiz bir durum meydana gelse; birileri bahsedilen duruma dair ya kısa yoldan bir açıklama getirir, ya bazı kolay adlandırmalarda bulunur ya da kalkıp bize bir masal kurar. Biz bu masallara kulak verip kandığımız ölçüde insanlığımızı sıradanlaştırır ve insan olmanın özellikli vasıflarından uzaklaşırız. Özel'e göre, insanlığımızı yeniden elde etmemiz ve insan olarak kendimize gelmemiz sadece bizi uyutan bu türden masalların etkisinden sıyrılmakla başlar.[21]

Bu bağlamda şair, merak etmek ve bilmek istemek vasıflarını körelten, aynı zamanda çocukların kendi benliklerini keşfetmelerine engel olan "Allah'ın belaları büyükler"in, çocukların dünyalarına ait uçsuz bucaksız güzelliklerin farkına varmamalarını ve insanlıklarını elde edememelerini şöyle ifade etmektedir:

> Büyükler o Allah'ın belaları
> Anlasalardı bir ülkedir
> Hem de ne çok şeyler için
> Tedarikler ülkesidir çocukluk
> Bekleyebilseydi büyükler karşılarına
> Bir alan rengârenk çıkınca sürülmemiş hiç boya
> Ses çıkarmadan şaşmayı öğrenebilselerdi
> Bakmasalardı kusura[22]

Çocukken yoğun bir otorite karşıtı tavra sahip olduğunu ifade eden Özel, "büyüklerin küçükleri anlayamadıklarını" yaşamış olduğu bir hatırasıyla şu şekilde delillendirmektedir:

> İlkokul 1. sınıfta bir öğretmen adayı staj dersi yaptı. Ders de resim dersiydi. Bir Eskimo hikâyesi anlattı ve bu anlattığı hikâyeden bir sahneyi resmetmemizi istedi. Ben de hikâyede anlatıldığı gibi köpeklerin çektiği bir kızak resmi çizdim. Herhalde herkes öyle yapmıştır. Fakat benim resmimde,

[20] Tüzer, *İsmet Özel*, 57.
[21] Özel, *Waldo*, s. 13.
[22] Özel*, Of Not Being A Jew*, s. 94.

> köpekler ikişerli durdukları için bir köpek görünüyor fakat altında dörtten fazla ayak var. Çünkü öbür köpeğin ayakları da görünüyor. Öğretmen sonunda güzel bulduğu resimleri topladı. İlkokulda küme şeklinde oturulurdu. Bizim kümedeki çocuklar "Öğretmenim, öğretmenim bu resim de güzel" diye benim resmimi işaret ettiler. O da geldi baktı ve "hayır" dedi. "Çok fazla ayak var."[23] Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prens"indeki "kocaman bir fili sindirmekte olan bir boa yılanı"[24] örneğindeki gibi, dedim ki "Bu büyükler anlamıyorlar, öğretmen bunu göremedi". Bir köpek görünüyor ama dörtten fazla ayak var çünkü yanında öbür köpek var."[25]

Nitekim bu "antikomformist / kadirşinas itaatsizlik tavrı", Özel'in kaleme almış olduğu hemen tüm eserlerinde düşünce dünyasının önemli bir anahtarını oluşturmaktadır:

> Gençtim ya, ne farkeder deyip geçerdim
> nehrin uğultusu da olur, dalların hışırtısı da
> gözyaşı, çiğ tanesi, gizli dert veya verem
> ne fark eder demişim
> bilmeden farkı istemişim.[26]
>
> Evet, ilmektir boynumdaki ama ben
> kimsenin kölesi değilim
> tarantula yazdılar diye göğsümdeki yaftaya
> tarantulaymış benim adım diyecek değilim
> tam düşecekken tutunduğum tuğlayı
> kendime rabb bellemeyeceğim
> razı değilim beni tanımayan tarihe
> beni sinesine sarmayan
> tabiattan rıza dilenmeyeceğim.[27]

Görüleceği üzere Özel'in çocukluğundan bu yana ortaya koymuş olduğu meraklı ve sunulanlara karşı kaygılı "anti-konformist" davranış biçimi, toplumun/herkesin sunulanları kabule ve uymaya zorlandığı durumlarla ilişkilidir. Bunun yanında o, "kadirşinas itaatsizlik" tavrı ile kabul görmüş ya da egemen olan

---

23 Tüzer, *İsmet Özel*, s.27.
24 Antoine de Saint-Exupéry, *Küçük Prens*, çev. Ayberk Erkay, Lotus Yayınevi, Ankara 2005, s. 11.
25 Tüzer, *İsmet Özel*, s.27.
26 İsmet Özel, *Bir Yusuf Masalı*, Şûle Yayınları, İstanbul 2004, s. 8.
27 İsmet Özel, *Çatlıycak Kadar Aşkî*, Adam Yayıncılık, İstanbul 2003, s. 31.

davranış modellerine uygun hareket etmeyerek içinde var olduğu hayatın ve kendisinin sahiciliğini/otantikliğini kaybetmemeye yani herkesleşmemeye çalışmıştır.

II. Herkese Karşı Kaygı: Herkesleşmeme

İnsanın, hayatın her evresinde vasat bir anlayış tutturarak basmakalıp formlar içinde tüketilen bir yaşamın karşısında olması kabul edilmeye zorlanılan mecbur bırakılmaların ayırdına varması ve bunların, öncelikle insanın kendi yaşamını tesir altına almaması için çaba göstermesi toplumsallaşmaya[28] aykırıdır. Bu durum bireyin içinde yaşadığı toplumun/herkesin dışına atılmasına dolayısıyla yalnızlaşmasına sebep olmaktadır. Başka bir deyişle bireyin, toplumun standartları ve değer olarak nitelendirdiği her şeyi farkına bile varmadan içselleştirerek ve toplumsal görevleri yerine getirmeyi öğrenerek, toplumun bir mensubu haline gelme durumuna karşı çıkması/sorgulaması, kişinin tek başına kalması durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Bahsedilen bu durum ile kendisini hissettiren "yalnızlık," var oluşunu sorgulayan her insanda olduğu gibi Özel örneğinde de ilk olarak herkes içinde olmasına rağmen "sahicilik" arayışı sebebiyle kendine sunulanın reddiyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu yalnızlık, insanlarla birlikte olamamanın sıkıntısıyla ortaya çıkan türden huzursuzluk değildir. Bu bağlamda Şair, kendisini çevreleyen "kalabalık" içerisinde yalnız olmayı, bilerek ve isteyerek yaşamaktadır, ki bu durum sahiciliği kovalayan her insanda ortaya çıkan bir bunalımdır. Özel, dünyayı kendi varlık alanı içerisinde anlamaya çalışıp yine dünyaya, toplumun/herkesin/ başkalarının hayatından devşirilen davranış ve tutumlar ile değil de kendi yapıp etmeleri ile karşılık vermek istemiştir.[29]

"Herkesleşmeme" neticesinde şair, "bıktım tanımlanmaktan"[30] diyerek "yalnız" kalmış; kendi varoluşuyla ilgili kararları alma sorumluluğundan kaçarak belirlenmiş olmanın kendilerine sağlamış olduğu rahatlığı yaşayan, Jean Baudrillard'ın ifadesiyle "*Sessiz Yığınların Gölgesi*"nden[31] uzak durmuştur. Burada sözü edilen yalnızlık, "ve ben gövdemi denkleştirmek için doğaya dineldim dineldim dineldim"[32] şeklinde otantik tarzda yaşanmak istenen ve "üzerime yüreğimden başka muska takmadan konuşmak istiyorum,"[33] şeklinde merkezine sahiciliğin konmasıyla

[28] Ortega Y. Gasset, *İnsan ve Herkes,* çev. Neyire Gül Eşik, Metis Yayınları, İstanbul 1995, s. 196.
[29] Tüzer, *İsmet Özel*, s. 229.
[30] Özel, *Erbain*, s. 57.
[31] Jean Baudrillard, *Sessiz Yığınların Gölgesinde*, çev. Oğuz Adanır, Doğu-Batı Yayınları, Ankara 2003, s.87.
[32] Özel, *Erbain*, s. 73.
[33] Özel, *Erbain*, s. 143.

kalabalıklar içerisinde yaşanılan yalnızlıktır.[34] Şair bu yalnızlığı şu dizelerde dile getirmektedir:

saçlarıma bin küsur yalnızlığı takıp girdiğim şehre
insan varlığımızdan tohumlar bıraksam
günü geçmiş bir gazete, toprak bir çanak
bir daha gelmem belki diye bir not bakır maşrapanın yanında[35]

Heidegger'e göre, herkes, gündelik hayatta birlikte olmanın aldığı genel bir formdur. Bu bağlamda herkes, "ne kendim olan ben'i, ne de karşımda duran şu teşhis edilebilir sen'i, ama bir nevi üçüncü olarak gayri şahsi o'yu, onun anonim bulunuşu"nu ifade etmektedir.[36] Başkalarından/herkesten geri kalma, onları geride bırakma ya da onlar gibi olma kaygısı insan var oluşunu gündelik olma formunda belirlemekte ve onun davranışlarını güdülemekte ve/ya yönlendirmektedir. Herkesin, insan kendiliği üzerindeki bu gizli baskı ve iktidarı hayatın hemen her kesiminde hâkim bir olgudur. Heidegger, başkalarının/herkesin insan kendiliği üzerinde kurduğu bu iktidarı "herkes'in diktatörlüğü" olarak adlandırmaktadır.[37] Bu tespit, Özel'in dizelerindeki betimlemesiyle şöyle resmedilmiştir:

Başkalarının aşkıyla başlıyor hayatımız
yaprakla yağmurun aşkı mesela
kim olsa serpilen coşturuyor bizi
imreniyoruz başkalarının mahvına[38]

Bu bağlamda insan kendi'liği, başkaları/herkesin görünmeyen yönlendirmesi ve etkisi altında olduğundan, kendine gerçekten sahip değildir. Herkes/ başkaları, bireyin kendiliğinden var olmaklığını devralmıştır. Başkalarının keyfi, kişinin gündelik hayattaki varlık imkanları üzerinde buyurgandır. Dahası bu herkes/başkaları belirli başkaları değildir. Aksine, her bir başkası onları temsil ikame edebilir. Belirleyici olan şey ise gündelik ortamda göze çarpmadan elle tutulur bir şekilde olmadan ötekilerin/başkalarının birlikte olma anlamında insan kendiliğinden habersiz bir şekilde üstlendikleri egemenliktir. Dolayısıyla her bir kimsenin kendisi başkalarına/diğerlerine aittir ve onların gücünü arttırır. "Burada, 'kim' sorusuna karşılık düşecek olan bu ya da şu [kimse] değildir; "kim", her bir kimsenin kendi ve

[34] Tüzer, *İsmet Özel*, s. 234.
[35] Özel, *Erbain*, s. 87.
[36] Özkan Gözal, "Heidegger'de 'Herkes' Sorunsalı", *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2020), s. 21.
[37] Martin Heidegger, *Varlık ve Zaman*, çev. A. Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 2004, s. 189.
[38] Özel, *Çatlıycak Kadar Aşkî*, s. 22.

kimileri olmadığı gibi, herkesin toplamı da değildir: Burada "kim" nötr olandır, herkes'tir."[39]

İşte insanın "ben"/"kendim" dediği şey, bir bakıma bütün bu gündelik işlerden ve ilişkilerden meydana gelmektedir. Gözal'ın Heidegger üzerinden yaptığı değerlendirmesine alıntılamak yerinde olacaktır:

> Gerçekte, ben, gündelik hayat içerisinde herkes gibi ya da herkes olarak davrandığım ölçüde sahiden kendim değilimdir; herhangi biri benim yerimi doldurabilir, aynı şeyi bir başkası da benim yerime yapabilir çünkü. Gündelik hayatın gerçek öznesi herkes'tir ya da hiç kimse'dir bu bakımdan.[40]

"Ben ve sen gündelik hayatta biricikliğimiz ve sahiciliğimizle değil de herhangi biri olarak yani yeri başkalarıyla kolayca ikame edilebilir kimseler olarak "varız"dır."[41] Özel'in ifadesiyle: "Başkalarının aşkıyla başlıyor hayatımız ve devam ediyor başkalarının hınçlarıyla"[42] Bu meyanda, kendiliğinin farkına varmadan yaşam süren kişi kendiliğinden yoksun bir şekilde, kendine yabancılaşarak, hayatını diğerlerinin rengine bürünmüş şekilde sürdürmek zorundadır.

Özellikle modern dönemde "şehir" tarafından ablukaya alınarak toplumsallaşmaya/ herkesleşmeye mecbur edilmiş birey, kendisi başta olmak üzere her şeye yabancılaşmaktan sıyrılamayıp "yaralı bilinç" halinde yaşamaya başlamaktadır. Bütün toplumsal aşamaların birer yabancılaşma süreci olarak düşünülmesi halinde insanın doğal karakterini değiştiren ve onu, tutkuları ve tatmin edilmemiş arzularıyla yaşayan yabancılaşmış bir varlık haline getiren nedenin bizzat toplum/herkes olduğu gerçeğini ortaya çıkmaktadır.[43] Bu bağlamda "toplum, topluluk, koskoca bir ruhsuzluktur;" dolayısıyla topluluğun/ "doğalaşmış, mekanikleşmiş, neredeyse mineralleşmiş insanlık" atmosferinde birey, "insanlık"tan çok "insanlık dışı ortam" içinde yaşamını sürdürmektedir.[44] Böyle bir ortamda yaşayan insanı, Özel şöyle betimlemektedir:

> Gizemli bir dehliz gibi şehri dolaşıyorum
> sıkıca tutuyorum kendimi şehre karışmaktan alıkoymaya
> her yerimde urlar çıkıyor, biraz kürt, biraz köylü, biraz makina
> kangren oluyorum bahar geldiği için

---

39 Heidegger, *Varlık ve Zaman*, s. 189; Gözal, "Heidegger'de 'Herkes' Sorunsalı", s. 23.
40 Gözal, "Heidegger'de 'Herkes' Sorunsalı", s. 21.
41 Gözal, "Heidegger'de 'Herkes' Sorunsalı", s. 21.
42 Özel, *Çatlıycak Kadar Aşkî*, s. 23.
43 Daryush Shayegan, *Yaralı Bilinç- Geleneksel Toplumlarda Kültürel Şizofreni*, çev. Haldun Bayrı, Metis Yayınları, İstanbul 1991, s. 43.
44 Gasset, *İnsan ve Herkes*, s. 29.

urlarımı kesiyorum kör bir usturayla
ama kopmuyor onlar ve bana şehri dolaştırıyor.[45]

Gündelik hayatın ontolojisini anlamada Will Durant'ın, "Sürekli olarak neyle uğraşıyorsak oyuzdur."[46] sözüne başvurulduğunda "sıradanlık, çeşitlilik göstermeyen, alışılagelmiş düzen içinde yapılan" anlamında rutin[47] kavramıyla karşılaşılacaktır. Dolayısıyla insanlar bir bakıma, gündelik işler ve ilişkiler münasebetiyle rutin olarak yaptıkları her ne ise o olmak durumundadır. Toplumsallaşma ile birlikte insanlar, herkesin içinde, herkesin yaptığını, herkes gibi yapmaktadır. Hâliyle kapılmış olunan bu rutin içinde insan, kendi kendiliğini / biricikliğini yaşamaktan öte bir biçimde herhangi biridir.[48]

İnsanın, benliğiyle/kendiliğiyle olan münasebetini yitirerek herkesin etkisi altına girmesi ve gerçek benliğiyle olan içsel bağlantısını keserek yabancılaşması erken dönem şiirlerinden birinde Özel tarafından şöyle ortaya konulmaktadır:

Köleler gördüm, karavaşlar
hayaları burulmuş bir adamın ayaklarını yıkamaktalardı
artık kelimeleri kalmamış fiyatları sormaktan
saçları taranılmaktan usanmışlar
sinemalarda saklanıyor kışın
yaz olunca denizin yalayışlarına
kaldırımlarda demokrat
otobüslerde dindar
geceyi
saatlerine bakarak anlıyorlar
ve sabah
gökyüzünün karnını gerdiği zaman
dağların kokusundan fabrikalar
acıkınca
Köleler!
gözleri camekânlarda[49]

Gözleri vitrinlerde olan ve kendi benliğine yabancılaşarak yaşayan modern insanın, toplumun/ herkesin önüne koyduğunu izlemekten başka şansı yoktur.

45 Özel, *Erbain*, s. 88.
46 Will Durant, *Felsefenin Öyküsü*, çev. Ender Gürol, İzdüşüm Yayınları, İstanbul 1997, s.61.
47 TDK., (Erişim Tarihi: 10 Ekim.2021)
48 Gözal, "Heidegger'de 'Herkes' Sorunsalı", s. 19.
49 Özel, *Erbain*, s. 164.

Dolayısıyla kendisine sunulana mecbur bırakılan insan "her an kendi kendisi olmaktan çıkmak, biricik ve aktarılması olanaksız benliğini yitirmek" tehlikesiyle karşı karşıyadır.[50]

Özel, 1964 yılının başından itibaren kaleme aldığı şiirlerinde "herkes"lerin ve herkesin içinde yaşadığı "şehrin" alçak bir tonda da olsa eleştirisini yapmaya başlamıştır. Bu dönemde şair ne türden yozlaşmaların karşısında olduğunu görüp kendine olan güvenini açıkça ortaya koyan bir tavır içerisine girmiştir.[51]

Böylelikle "aklını yorgun düşürmemek" için gözlerini camekanlardan sunulanlara diken köleler/herkesler, kendi kendiliğine dönüp "benliğe dalma" korkusundan kurtulmak için "vitrinin göbeğinde" bulunmak telaşına düşmüşlerdir.[52]

Çünkü aklını yorgun düşürmeyen her insan
İçerisinde
Bir gün soğuk ve rutubetli ve gözün
Gözü görmediği mahzenlere düşmek
Oralarda çürümek korkusu taşır
Korkudan kurtulmanın yolu
Ben size söyleyeyim
Vitrinde
Mümkünse vitrinin göbeğinde
Kendine bir yer beğenmekten geçiyor
Gözde değilse göz önünde o da olmadı göz altında[53]

Özel, "herkes"in bu tutumunu, "olduğundan fazla sanılmak" olarak nitelendirmektedir. Çünkü kendiliğine yönelen ve etrafında olup biten her şeyin "oluş"u üzerine mülahazalarda bulunup onlara mütehakkim olma olasılığını düşünmeye başlayan ve "benliğine dalan insan" gerçek anlamda bir zahmet içindedir. Bahsedilen durum herkesin/toplumun/modern insanın amaçladığı bir şey değildir. Zira o, biteviye "göz önünde" olanla ve "göz önünde" olmayı önceliği için, "mış gibi" eyleyerek mânâdan yoksun bıraktığı hayatının hakikatinin anlaşılmasını istemez. Dolayısıyla modern insan, hep görünüşle ilgilenir ve "hariç"te olma halini yaşar. "İç", ile hemhal olma durumu modern insanın/ "herkes"lerin yaşam formunun çok dışında kalmaktadır.[54]

50 Gasset, *İnsan ve Herkes*, s. 45.; Tüzer, *İsmet Özel*, s. 286.
51 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 168.
52 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 287.
53 Özel, *Of Not Being A Jew*, s. 68.
54 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 287.

Bu bağlamda şairin sorduğu şu soru oldukça manidardır:

söyleyin
aynada iskeletini
görmeye kadar varan kaç
kaç kişi var şunun şurasında?[55]

"İç" ile hemhal olan kendiliğine yönelmeye başlayan "ben", "herkes"in arasından çıkıp gitmek ister. Fakat "ben"in bu çıkıp gitme eylemi, Özel'in tespitine göre, anlık bir düşünüşün sonucunda gerçekleşmemektedir:

gördüm
gözlerinde zındanlarla bana baktıklarını
düşündüm yaslanarak şehrin kasıklarına
düşündüm kafa kemiklerimi eritinceye kadar[56]

Kafa kemiğini eritene kadar düşünmek; hayatını başkaları/herkesten ödünç alanların değil "kendi kendine var olma"klığının sorumluluğunu alanların, tanımlanmaktan bıkanların, mangalara girmeyenlerin harcıdır. Bu bağlamda Özel'in, dünya karşısında sıradanlaşan başkaları/herkesten ziyade, hem kendisi hem de varlık sahasında yer edenlerin "oluş"u üzerine düşünüşü dikkat çekicidir. Özel'in dizeleri bu çaresiz savruluşları çok çarpıcı bir şekilde resmederek modern insanın dramını ortaya koymaktadır:

Başkalarının aşkıyla başlıyor hayatımız
ve devam ediyor başkalarının hınçlarıyla
düşmanı gösteriyorlar, ona saldırıyoruz
siz gidin artık
düşman dağıldı dedikleri bir anda
anlaşılıyor
baştan beri bütün yenik düşenlerle
aynı kışlaktaymışız
incecik yas dumanı herkese ulaşıyor
sevinç günlerine hürya doluştuğumuzda
tek başınayız.
Diyorum hepimizin bir gizli adı olsa gerek
belki çocuk ve ihtiyar, belki kadın ve erkek
hepimiz, her birimiz gizli bir isimle adaşız

[55] Özel, *Erbain*, s. 235.
[56] Özel, *Erbain*, s. 164.

yoksa şimdiye kadar hesapların tutması lâzımdı
hayatımıza kendi adımızla başlardık
bilmediğimiz bu isim, hesaptaki bu açık
belki dilimi çözer, aşkımı başlatırım
aşk yazılmamış olsa bile adımın üzerine
adımı aşkın üstüne kendim yazarım.[57]

Özel, "aşk"ım dediği, kendi var olmaklığını inşa etmeye çalıştığı hayatını, kendisi başlatmak istemektedir. Zira hayatını başkalarından "ödünç alma" durumu yenik düşmek anlamına gelmektedir. O, aynı zamanda dünya karşısında kendi benliğinin almış olduğu yeri de inşâ etmektedir. Toplumsallaşmanın ortasında kendi deyimiyle "mangalar" a girmemekte ve kendi hayatını/aşkını başlatmak istemektedir.

III. Varoluşsal Kaygı İçinde Kazanılan "Kendilik"

Michel Foucault'un "kendini bilmek" bağlamında önemli kazanımlar elde eden kimseler için dediği gibi Özel, "başlangıçtaki insan" değildir artık.[58] Gündelik çalışmalarını ve yaşamını, sürekli varoluşsal kaygı ve sahicilik arayışının yardımıyla, ilk baştaki insan olmamak için dengeleyebilmiştir.[59]

Burada dikkate değer bir durum, "Amentü" şiiriyle Müslüman görüşüne bağlandığını bildiren şairin, Müslümanlığın esasını oluşturan "kadir-i mutlak" Tanrı inancıyla ontolojik çıkmazlarına cevap bulmuş olması; başka bir deyişle hayatının çok erken yıllarından başlayarak kendini hissettiren otantik duruşunun doğal sonucu olarak "yeniden doğuş"u gerçekleştirmiş olmasıdır.[60] Şiirde bunu takip etmek mümkündür:

İnsan
eşref-i mahlûkattır derdi babam
bu sözün sözler içinde bir yeri vardı
ama bir eylül günü bilek damarlarımı kestiğim zaman
bu söz asıl anlamını kavradı
…
bu söz yüreğime kadar alçaldı
damar kesildi, kandır akacak

57 Özel, *Çatlıycak Kadar Aşkî*, s. 23.
58 Michel Foucault vd., *Kendini Bilmek*, çev. Gül Çağalı Güven, Om Yayınevi, İstanbul 2001, s. 2.
59 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 241-242.
60 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 242.

ama kan kesilince damardan sıcak
sımsıcak kelimeler boşandı
aşk için karnıma ve göğsüme
ölüm için yüreğime sürdüğüm eczâ uçtu birden
aşk ve ölüm bana yeniden
su ve ateş ve toprak
yeniden yorumlandı[61]

Hayat
dört şeyle kaimdir, derdi babam
su ve ateş ve toprak.
Ve rüzgâr.
ona kendimi sonradan ben ekledim
…
eşref-i mahlûkat
nedir bildim.[62]

Çoğu kişi gibi Özel'in de "insan var olanların en şereflisidir" umdesinin anlamını "idrak" etmesi pek kolay olmamıştır. Toplumsal norm ve koşullar, ayrıca şairin çevresinde bulunan insanlarla olan ilişkisi, onu "kendine kıyma psikozu" içerisine sokmuştur; özellikle bahsedilen ortamlardaki yabancılaşma ve insanların kimliksizleşerek yaşayıp gitmeleri, "varlığının dünya içerisinde durduğu yeri sorgulayan Özel'i 'bir eylül günü bilek damarları'nı kesmeye yöneltmiştir."[63]

Hemen belirtmek gerekir ki Özel'in "Müslüman" olmasıyla sonlanan durum mutlak emniyet alanına yönelik kaygılardır. Bahsedilen bu emniyeti elde etmiş olan Özel, rehavet içerisinde olmadığından "Müslüman" dünyanın içerisinde var olan yabancılaşmayı da kısa sürede fark etmiştir. Var olan bu durumun yıpratıcılığından kendini uzak tutmak için dünya karşısındaki otantik duruşunu devam ettirmiştir ve "yeniden doğuş"u, yaşam, herkes ve modern dünya karşısındaki duruşu sebebiyle tavrında herhangi bir "değişme" meydana gelmemiştir.[64]

Şair, "Yaşamak Umrumdadır" ve "Sevgilim Hayat" şiirlerinde kendi varlık alanında yapıp etmelerini merkeze koyarak coşkuyla bağlandığı hayatı bir "sevgili" olarak algılamaktadır:

61 Özel, *Erbain*, s. 177.
62 Özel, *Erbain*, s. 184.
63 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 252.
64 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 242.

Ben
Topraktan sıyrılıyorum
…
Ben atlara ve uzaklara hayrandım[65]
Yaşamak debelenir içimde kıvrak ve küheylan
Beni artık ne sıkıntı ne rahatlık haylamaz
…
Yürüsem rahmet boşanacak[66]
Sana bir karşılık vereceğim
Toprağı deşen boğuk sesimle
Sana bir karşılık vereceğim
amansız kum fırtınası altında
Sana bir karşılık vereceğim
Birbiri üstüne yığılırken günler
Ey taşan suların imkânı
Ey suların bekâreti sana
Bir karşılık vereceğim[67]

Şair, kendi beni'nin dinginlik bulabileceği bir hayata hariçten yapılan müdahaleleri "iftira" olarak değerlendirmektedir. Bu duruma karşılık verme gayreti içerisinde olmuştur. Özel'in alışılagelmişlik karşısında ayık olma halinin devamıyla birlikte "yeniden doğuş"a giden yolda önemli bir kazanım olarak beliren bu gayreti, "Sevgilime İftira" şiirinde dikkat çekmektedir:[68]

sözlerimi etime bastırıyorum
…
yeter ki
sağlam senetler verilmiş sanılırken aşkı karartmak için
sen bir daha beni saçlarınla sıyır
…
onların mühürlerini kımıldatan barut dumanlarını

65 Özel, *Erbain*, s. 102.
66 Özel, *Erbain*, s. 103.
67 Özel, *Erbain*, s. 104.
68 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 244.

solumaktan biraz çopurlanmıştır sesim.[69]
…
o zaman
senin çardağına çıkarken
karıştırırken şarapla kendimi sana
varsın gün geçtikçe herşeyde biraz kahır
biraz bakır çalığı olsun lokmamızda
bana soru sor artık
beni kurtarma, konuştur
beni yaz geceleri patlayan sağnaklara bağışla.[70]

Var olmayı tasarlayarak "herkesleşmek"ten bertaraf olmanın bir diğer göstergesi de kişinin yaşadıklarından sorumlu olmasıdır. İçsel dönüşümü gerçekleştirmenin bu önemli aşamasında kişi, bireyselleşmenin sınırlarına yaklaşmaktadır ve aynı zamanda Carl G. Jung'un ifade ettiği gibi, "tüm insanlığın ortak bilincine bir sunuda ve katkıda bulunmuş olmaktadır."[71] Bizce, Özel bunu felsefe ve şiir ile yapmıştır. Örnek vermek gerekirse:

"Üstümde yıldızlı gök" demişti Königsberg'li
"içerimde ahlâk yasası".
Yasa mı? Kimin için? Neyi berkitir yasa?
İster gözünü oğuştur, istersen tetiği çek
idam mangasındasın içinde yasa varsa.
Girmem, girmedim mangalara
Yer etmedi adalet duygusu
içimde benim
çünkü ben
Ömrümce adle boyun eğdim.
Yıldızlı gökten bana soracak olursanız
Kösnüdüm ona karşı
Onu hep altımda istedim.[72]

Şiirde geçen "Üstümde yıldızlı gök", "içerimde ahlak yasası" Kant'ın (1724-1804) şu cümlesinden ödünç alınmıştır:

69 Özel, *Erbain*, s. 152-153.
70 Özel, *Erbain*, s. 152-153.
71 Carl Gustav Jung, *Dört Arketip*, çev. Zehra Aksu Yılmazer, Metis Yayınları, İstanbul 2003, s.13.; Tüzer, *İsmet Özel*, s. 245.
72 Özel, *Çatlıycak Kadar Aşkî*, s. 22-23.

> İki şey, üzerlerine sık sık eğilip ısrarla düşünülürse, insanın ruhsal yapısını hep yeni, hep artan bir hayranlık ve korkunç saygıyla dolduruyor: Üzerimdeki yıldızlı gök ve içimdeki ahlâk yasası. Her ikisini, karanlıklarda gizlenmiş ya da benim ufkumun ötesinde aşkın alanda imişlercesine aramama ve sırf tahmin etmeme gerek yok; onları önümde görüyorum ve doğrudan doğruya benim kendi varoluşumun bilincine bağlıyorum.[73]

Görüldüğü üzere Özel, Kant'ın doğduğu yerin ismini verip filozofa ait görüşleri zikrettikten sonra konuya dair kendi düşüncelerini sıralayıp şiirinde anlam genişlemesine olanak sağlamıştır.

Şair, yeniden doğuşuna delalet eden bir başka şiirinde, hayatını, aşklarını, inançlarını ve arkadaşlarını sorgulamaktadır, yaşanmışlıkların acısını dindirmek için varmak istediği ferahlığı, yıllar öncesinde anlamayı denediği kitabın fakat başaramadığı sayfalarına tekrar dönerek işaret eder. Özel'deki bu yönelim, herhangi bir çaresizliğin göstergesi olarak değil de, hayatın içerisinde bütünüyle yer almış ben'in sahici olanın arayışını daha fazla istemesi şeklinde anlamak daha doğru olacaktır.[74] Şu dizeler bu anlamayı teyit eder gibidir:

> Karanlık sözler yazıyorum hayatım hakkında.
> Aşklarım, inançlarım işgal altındadır
> tabutumun üstünde zar atıyorlar
> cebimdeki adreslerden umut kalmamıştır
> toprağa sokulduğum zaman çapa vuran adamlar
> denize yaklaşınca kumlar ve çakıl taşları
> geçmiş günlerimi aşağılamaktadır[75]
> …
> Karanlık sözler yazıyorum hayatım hakkında
> öyle yoruldum ki yoruldum dünyayı tanımaktan
> saçlarım çok yoruldu gençlik uykularımda
> acılar çekebilecek yaşa geldiğim zaman
> acıyla uğraşacak yerlerimi yok ettim.
> Ve şimdi birçok sayfasını atlayarak bitirdiğim kitabın
> başından başlayabilirim.[76]

---

73 Immanuel Kant, *Pratik Aklın Eleştirisi*, çev. Gertrude Durusoy, Türkiye Felese Kurumu, Ankara 1999, s. 174.
74 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 246.
75 Özel, *Erbain*, s. 159.
76 Özel, *Erbain*, s. 160.

Özel'e göre beşer kıyafetinde yaratılan ve dünyadaki ömrünü tüketen herkes kendini bilme durumuna kavuşmaz. Bu bağlamda hayat sahibi olmak imkân taşımak demektir. İnsanların imkân taşıması demek; o güne kadar ne iseler oldukları şeyin ötesine geçebilme, üstüne çıkabilme gücüdür. Dolayısıyla insan hayatı kendi kendini tekrar eden bir "devr-i alem" olmadığı takdirde, gerçekten insan hayatı olur.[77] O bunu, "Her kim ki bizzat kendi hayatının manasını[78] değişme uğratmaya müsait veriler üretmekten geri durmaz; işte biz ona yaşayan insan deriz,"[79] şeklinde ifade etmektedir.

"Çözülmüş Bir Sırrın Üzüntüsü"nde ise Özel, öncelikle gündelik kazanımlarla ve kitle psikolojisiyle içi boşaltılarak anlamsız hale getirilen eski yaşanmışlıkların neticesinde eline geçenlerin neler olduğuna işaret etmektedir:

> Yaşamaktan öte özür bulamayınca aşka
> sonuçları bir bir gözden geçiriyorum
> pulluklarla devrilen toprağın ıslaklığındaki can
> madenlerin buharından elde edilen büyü
> bazı yasak kitapların verdiği dinç duygular
> nelerse ki yaşamak sözünü asi kılan
> nelerse ki lekesiz, umutlu ve budala.[80]

Her bir "fark etmek" eylemi, ona göre, bir dönüm noktasıdır. Bu bağlamda her bir dönüm noktası aranılan "hakikat"in bir parçasıdır. Hakikatin var olacağı ortamı tesis etme zamanı, şimdiki zamandır.[81]

> İnsanın
> gölgesiyle tanımlandığı bir çağda
> marşlara düşer belki birkaç şey açıklamak
> belki ruhların gölgesi
> düşer de marşlara
> mümkün olur babamı
> varlık sancısıyla çağırmak[82]

"Gölgesiyle tanımlanan" bir insan, artık kendi ışığını kesmekte ve gölgesi tarafından ele geçirilmektedir. Jung, bu tehlikeyi yaşayan insanların, her fırsatta başkası üzerinde olumsuz bir etki bırakmayı tercih ettiklerini ve çoğu zaman şanssız kişi konumunda

---

77 Özel, *Waldo*, s. 133.
78 Özel bu kaygısını bir kitap başlığı yaparak kitlelerin bu konuda daha çok dikkatini çekmek istemiş gibidir: İsmet Özel, *Hayatın Mânâsı versus Mânâlı Bir Hayat*, haz., Ercan Yıldırım, Şule Yay., İstanbul, 2010.
79 Özel, *Waldo*, s. 136.
80 Özel, *Erbain*, s. 171.
81 Özel, *Waldo*, s. 183.
82 Özel, *Erbain*, s. 181.

olduklarını ifade etmektedir.[83] Çünkü bahsedilen insan tiplemesi başkaları/herkes tarafından "marşlar"la kontrol edildikleri için "kendilik" düzeyi altında yaşamakta ve kalabalık psikolojisiyle hareket etmektedirler.[84] Yine Özel'e kulak verilirse:

> İnsan yeryüzündeki uyanışına yaratılmış olduğunu fark ederek varır. Fakat iş burada bitmez. Aksine burada başlar. Çünkü yaratılmış olmayı kavramak aynı zamanda kişinin noksanını bilmesi demektir. Bu da bir arayışı gerektirir. Nedir noksan? Nasıl, neyle giderilir? Kaybolduğunu hissettiğimiz ister bir heybe olsun, isterse deve, arayış başlamıştır; büyük arayış.[85]

Şair'in burada belirttiği "arayış" durumu günümüzde çoğu modern insanın problemlerinin dillendirilmesinden başka bir şey değildir. Örneğin, varoluş sancıları çeken bir arkadaşımın yorumu tam da bu tespitin ifadesi gibidir: "Ben mesela bir ömür harcanıp yine de tamamlanamayacak olmanın, neden yaratıldığını bir türlü anlamayacak olmanın insan için herhalde en büyük eksiklik olabileceğini düşünüyorum. Anlayamıyoruz…bilmiyoruz. Aşırı köşeye sıkışmışlık hissi veriyor bu bana."[86]

Hususiyetle vurgulamak gerekir ki Özel, Müslüman olduktan sonra da "anlam"dan yoksun bir yaşam sürdürmekten her daim uzak durmaya çalışmıştır. Söz konusu bu çaba içerisinde olan kimseler "benliğin asıl gerçekliğe uyanması" için kendi varlık sahalarında harekete devam eder ve olabilecek körelme noktalarından kaçınırlar.[87]

Her bir insanın kendisi hakkındaki kavrayışı, onun iradî bağlamda yapıp etmelerine şekil veren temel etkendir. İnsan kendisini nasıl kabul ediyorsa hareketlerini de ona göre şekillendirmektedir.[88] "Bilmek sorumluluk taşımaktır. Yükümlülük, bilenlerin payına düşer."[89] diyen Özel'e göre bazı görevleri yüklenebilmek, o görevleri yüklenmeye değdiğini anladıktan sonra mümkündür. Bu bağlamda insan, her şeyden önce kendisini tanımlamakta, "daha doğrusu getirilmiş tanımlardan birini benimsemekte;" böylece mezkur tanımın gereği ne ise ona göre davranmaktadır. Dolayısıyla bireyin davranışlarındaki değişiklik, onun kendi hakkındaki kavrayışının değişmesiyle meydana gelmektedir.[90]

---

83 Jung, *Dört Arketip*, s. 56.
84 Tüzer, *İsmet Özel*, s. 255.
85 İsmet Özel, *Neyi Kaybettiğini Hatırla*, İklim Yayınları, İstanbul 1995, s. 10.
86 B. Bahadır, "Özel Görüşme", 4 Mayıs 2021, Samsun.
87 Victor E. Frankl, *Duyulmayan Anlam Çığlığı*, çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara 1999, s. 111.; Tüzer, *İsmet Özel*, s. 261.
88 İsmet Özel, *Üç Zor Mesele*, Tiyo Yayınları, İstanbul 2014, s. 239.
89 Özel, *Waldo*, s. 213.
90 Özel, *Üç Zor Mesele*, 239.

İşte bütün müsveddelerimi yırttım
işte artık göğsümün kıllarıyla
gövdemin kokusundan buharlaşıyor şiir
işte onlar artık saçların kadar Boşnak
karşılıksız mektuplarım gibi yepyenidir.[91]

Özel'in düşünce sisteminde görülebileceği üzere insan kendi kendisini gerçekleştiren bir varlıktır.[92] Buna göre uyanan insan, ki mevcudiyet bilincine kavuşmak varoluşsal uyanıştır,[93] kendi kendinin nedeni ve ne olduğunu kavrama yeteneğini elinde bulundurmaktadır. Dolayısıyla insan için kendi varlığı ile kendi var olmaklığını kavrayan aklını birbirlerinden ayrı iki şey olarak düşünmek mümkündür. Bu durumda Özel'e göre, "insan, hem düşünen hem düşünülendir; hem bilen hem bilinendir yani hem özne hem de nesnedir."[94]

IV. Bitimsiz Varoluşsal Kaygı Yolculuğu

Gidilen yol insanın kim olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla herkes bir ötekine hangi yönü benimsediğine, hangi yoldan gittiğine bakarak kimlik yakıştıracak, takdirle ve de şaşkınlıkla şunu diyecektir: "Vay canına! Demek o yolun yolcusuymuş."[95] Bu bağlamda herkese kim olduğunu başkaları/ herkes söyleyecektir.[96]

Kısmî otobiyografisi olan "*Waldo Sen Neden Burada Değilsin*" adlı kitabında kendi dönüşümünü ele alan Özel, Müslüman olduğunu deklare ettikten sonra kendisiyle ortak kültürel dili konuşan başka Müslümanlara rast gelmediği için vakıayı aceleye getirmez. Şair, Müslüman olmakla en önemli kazanımını elde ederek içinde bulunduğu "yalnızlıktan" kurtulmuş ve ontolojik varlık sahasında bir emniyete kavuşmuştur. İnsanın bir "durum" olmaktan ziyade bir "süreç" olduğu kabul edildiğinde bahsedilen değişim, hiç de şaşırtıcı değildir.[97]

İnsan kendi kendini seçer, diyerek bireyin kendisi hakkındaki sorumluluğunu hatırlatan Sartre'a göre, istediğimiz "kendilik"i yaratırken herkesin nasıl olması gerektiğini de tasarlamış olmaktayız. Bu bağlamda bahsedilen tasarı herkes için bir

91 Özel, *Erbain*, s. 151.
92 Özel, *Üç Zor Mesele*, 116.
93 Özel, *Waldo*, s. 201.
94 Özel, *Üç Zor Mesele*, 117.
95 Özel, *Waldo*, s, 177.
96 Özel, *Waldo*, s, 212
97 Nusret Yılmaz, "İdeoloji'den Din'e: İsmet Özel'in 70 Sonrası Şiirlerinde Anlam Arayışı", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 18 (2018), s. 62.

değer ve geçerlilik kazanmaktadır.[98] Ismarlama bir hayata katlanmak yerine arayışa yönelmeyi şart koşan eylemsel tutum, Özel'in "Mataramda Tuzlu Su" adlı şiirinde vurgulanmaktadır:

Uzun yola çıkmaya hüküm giydim.
Beyazların yöresinde nasibim kalmadı
yerlilerin topraklarına karşı şuç işledim
zorbaların arasında tehlikeli bir nifak
uyrukların arasında uygunsuz biriyim
vahşetim
beni baygın meyvaların lezzetinden kopardı
kendime dünyada bir
acı kök tadı seçtim
yakın yerde soluklanacak gölge bana yok
uzun yola çıkmaya hüküm giydim.[99]

Özel'in "Mataramda Tuzlu Su" şiirinde "çıkmaya hüküm giydiği uzun yol" sürekli devam edecek olan bir "yolculuğu" ve dinamizmi belirtmektedir. Zira insanın kendisini keşfetme yolunda yapacağı içsel yolculuğunun sınırları yoktur ve bu yolda sürekli olarak bireysel olmaya doğru bir yöneliş söz konusudur.[100] Bu durum, şairin 2003 yılında "Ben sizin durduğunuz yerde tedirgin oldum, başka yere gidiyorum."[101] diyerek Müslümanlara ait herhangi bir süreli yayında yazmama kararından ve bugün hâlen devam etmekte olan çizgisinden anlaşılmaktadır.:

Benim sırrım nefsimi ıslah etmeyişimde saklı[102]
…
Benden ısrarla nefsimi ıslah etmemi istediler
Nerede bende o göz
Var mı bende öylesine bir dirim
Nefsimi
Söylesinler kimler hesabına ıslah edecekmişim[103]
…
Demek Âdem ahfadından
Savaş bittiği için koynu boşalan

98 Jean-Paul Sartre, *Varoluşçuluk*, çev. Asım Bezirci, Say Yayınları, İstanbul 2013, s. 101.
99 Özel, *Erbain*, s.133.
100 Tüzer, *İsmet Özel*, 280.
101 Tüzer, *İsmet Özel*, 280.
102 Özel, *Of Not Being A Jew*, s. 66.
103 Özel, *Of Not Being A Jew*, s. 70.

Bir kişi gerekiyormuş o da bendim[104]

…

Savaş bitti koynum boş[105]

"Savaş bitti koynum boş" diyen Özel, kendi benlik bilincinin ayırdına varmasının verdiği basınçla hem kendisini hem de modern hayatın yabancılaşma sürecini anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Toplumsal bir yabancılaşmanın eleştirisi olarak da okunan bu şiirin anlamsal düzlemi, "görenlerin üstünde iyi duruyor," diye tanımladığı "a posteriori" bir yaşam dizgesinden kurtuluştur.[106] Diğer bir ifadeyle bu, Müslümanlar arasında mevcut kafa/vaziyet konforundan kadirşinas itaatsizlikle kurtulup herkesleşmemeye direnerek daimi varoluşsal kaygının devamı olarak da okunabilir.

Eric Fromm, doğada kendisini evinde hissetmeyen insanın varoluşsal sıkıntısının çözülmesi gereken ve kaçamadığı en önemli ontolojik sorun olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda insan güçsüzlüğün ve yitikliğin dehşetini yenmeye, kendisini dünyaya bağlayacak ve kendisini yuvasında hissetmesini sağlayacak yeni biçimler bulmaya mecbur kalmaktadır.[107]

Uzak nedir?

Kendinin bile ücrasında benim için

Gidecek yer ne kadar uzak olabilir[108]

"Kendisinin bile ücrasında yaşayan" şairin insanın değerler bakımından yoksullaşması şeklinde tanımladığı "yabancılaşma"; bireyin parçalanmasını ve aslî değerlerini kaybetmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Özel'e göre insanı kendi değerlerinden ve varlığından uzaklaştıran yabancılaşma düzlemi, alım-satıma konu olmayan hiçbir nesnenin kalmamasına ve sistemin akıl erdirilmeyen bir mekanizmayla üretim ve tüketim orduları, tapınakları ve bankalarıyla dinden/özgün değerlerinden uzaklaşmış şekliyle insanlara tanrılık etmektedir.[109] Dizelerden takip edilirse şair bu durumu, "plastik sürahilerin tanrısı" betimlemesiyle şok etkisiyle okuruna duyurmak ve kendi şahsında onları "herkesleşme" konusunda uyarmak istemektedir:

Ben ne büyük bir dalgınlıkla bakmış olmalıyım ki hayata

---

104 Özel, *Of Not Being A Jew*, s. 80.
105 Özel, *Of Not Being A Jew*, s. 81.
106 Yılmaz, "Mataramda Tuzlu Su", s.139.
107 Eric Fromm, *İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri*, çev. Şükrü Alpagut, Payel Yayınlar, İstanbul, 2011, s.283-285.
108 Özel, *Erbain*, s. 223.
109 Tabip Gülbay, *İsmet Özel'de Yabancılaşma*, Artuklu Yayınları, Mardin 2015., s.74-78.

görmedim orda çinko damlar ve plastik sürahilerin tanrısını
yerimi yadırgadım
yerim olmadı zaten kendi mezarımdan başka
çılgının biri sanılmaktan sakınmaya vaktim olmadı.[110]

Yukarıdaki dizeler bağlamında Özel, kendilik bilincine ulaşamamış ve "neler olup bittiğini hiçbir ayetten hiçbir vakit anlamayacak" şehrin insanına/topluma/herkese karşı gerçekçi olma inadındadır. Mümkün olanı değil imkânsızı istemektedir.[111] Zira o, güncel dünyanın verdiklerinin ona yaramadığını söylemekte ve çocukluğundan beri görülen, görünen ve gösterilen dünyaya alışmamak inadında olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç

Bireyin kendisini düşünüp dünyadaki varoluşunun mahiyeti ile ilgilenmeye başlamasıyla ortaya çıkan "varoluşsal kaygı" problemi Özel'in şiirleri üzerinden ele alındığında, Kierkegaard ve Heidegger gibi bazı filozofların belirledikleri varoluş evrelerine benzer dört aşamanın Özel şiirinde de görüldüğü anlaşılmaktadır. Buna göre söz konusu evrelerden ilki insanın kendi mahiyeti ile ilgilenmeden önceki toplumsallaşmasından kaynaklı olarak "ben"i ile içerisinde bulunduğu dünyaya konumlanamamasıdır. Söz konusu aşamada kişi, henüz birey ve kendi olamamış, içinde bulunduğu toplum ile özdeşleşmiştir. Bu aşamada kendiliği üzerine tefekkür eden birey, Özel düşüncesinde, "Dur bakalım bir de biz gözden geçirelim" ayıklığı ile sunulana karşı şüpheci ve meraklı bir duruş sergilemektedir. Çünkü bu, hayatın içinde hem "mecbur bırakılmışlık"ların fark edilmesi hem de "insanlığımızın" zuhur etmesiyle yakından ilgilidir.

Bahsedilen evrelerden ikincisi, dünyaya konumlanamama ile zuhur eden huzursuzlukla beraber kendiliğe dair farkındalığın oluşması sonucunda "herkesleşmeme"dir. Bu aşamada kişi, birey olarak kendi varlığının farkına varmasıyla sürü ya da herkesin kendisine yüklediği sosyal kimliğinden sıyrılma çabasına girmektedir. Söz konusu durum ile kendisini hissettiren "yalnızlık," var oluşunu sorgulayan her insanda olduğu gibi Özel örneğinde de ilk olarak herkes içinde olmasına rağmen "sahicilik" arayışı sebebiyle kendine sunulanın reddiyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kişi, Özel düşüncesine göre, "herkesleşmeme" sonucunda kendi varoluşuyla ilgili kararları alma sorumluluğundan kaçarak

[110] Özel, *Erbain*, s. 203.
[111] Özel, *Waldo*, s. 143.

belirlenmiş olmanın kendilerine sağlamış olduğu rahatlığı yaşayan "*Sessiz Yığınların Gölgesi*"nden uzak durmalıdır.

Söz konusu varoluşsal evrelerden üçüncüsü; herkesleşmemenin getirisi olarak ortaya çıkan yalnızlık sonucunda yeniden doğuş ile kazanılan kendilik bilincidir. Bu üçüncü aşamada birey, artık "başlangıçtaki insan" değildir. Özel'e göre bu aşamada insan, her şeyden önce kendisini tanımlamakta ve kendi hakkındaki kavrayışını değiştirmektedir. Başka bir deyişle kişi, kendi kendisini gerçekleştirmektedir.

Bitimsiz varoluşsal kaygı yolculuğu olarak isimlendirilen dördüncü evre ise, kendilik bilincine ulaşmış bireyin varoluşsal şüphesinin bitmeyip devam edeceğini göstermiştir. Özel'in Müslüman olup ontolojik varlık sahasında güvenliğini sağlamasından sonra da kendisini keşfetme yolunda içsel yolculuğunun halen devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda denilebilir ki kendilik bilincine ulaşmış birey, her gün güncelliğini yenileyerek devam eden toplumsallığa ve bu durumun getirisi olan "ısmarlama hayata" karşı kendi arayışını devam ettirmek zorundadır. Diri kalmak, Özel'in de dediği gibi, kendiliğin içinde arayışa devam etmek ile mümkündür: çünkü insan aradıkça diridir, aradıkça anlamaktadır.

Kaynakça

Ali Algül, Popüler Kültür ve Popüler Edebiyat, *Europan Journal of Educational & Social Sciences*, Volume 4, Issue 2, October 2019, s. 142-153.

Aristoteles, *Metafizik*, çev. Ahmet Arslan, Divan Kitap, İstanbul 2019.

Bahadır, B., "Özel Görüşme"**,** 4 Mayıs 2021, Samsun.

Baudrillard, J., *Sessiz Yığınların Gölgesinde*, çev. Oğuz Adanır, Doğu-Batı Yayınları, Ankara 2003.

Durant, W., *Felsefenin Öyküsü*, çev. Ender Gürol, İzdüşüm Yayınları, İstanbul 1997.

Fromm, E., *İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri*, çev. Şükrü Alpagut, Payel Yayınlar, İstanbul, 2011.

Gasset, O., *İnsan ve Herkes,* çev. Neyire Gül Eşik, Metis Yayınları, İstanbul 1995.

Göküş, Ş., "II. Meşrutiyet Dönemi İslamcı Çizgideki Süreli Yayınlarda Aile ve Çocuk Eğitimi", *Artuklu Akademi,* 7/1 (2020), ss.109-118.

Göküş, Ş., Koçoğlu, B., Atay, R., "Aliya İzzetbegoviç'e Göre Bireyin ve Toplumun Eğitiminde Kadının Rolü," *Anmak, Anlamak ve Aşmak Bağlamında Aliya İzzetbegoviç*, ed. Çetin, Yalçın, Nobel Akademik Yay., Ankara, 2021.

Gözal, Ö., "Heidegger'de 'Herkes' Sorunsalı" *Felsefe ve Sosyal Bilimler* Dergisi, 30 (2020), s. 17-36.

Gülbay, T., *İsmet Özel'de Yabancılaşma*, Artuklu Yayınları. Mardin 2015.

Heidegger, M., *Varlık ve Zaman*, çev. A. Yardımlı, İdea Yayınları, İstanbul, 2004.

Jung, C. G., *Dört Arketip*, çev. Zehra Aksu Yılmazer, Metis Yayınları, İstanbul 2003.

Kant, I., Pratik Aklın Eleştirisi, çev. Gertrude Durusoy, Türkiye Felese Kurumu, Ankara 1999.

Karslı, B., *Farklılık ve Birlikte Yaşama: Göksun İlçesi Örnekliğinde Din ve Sosyal Bütünleşme*, İlahiyat Yayınları, Ankara 2016.

Özel, İ., *Erbain- Kırk Yılın Şiirleri*, Tiyo Yayınları, İstanbul 2013.

…….. *Of Not Being A Jew*, Şule Yayınları, İstanbul 2005.

…….. *Waldo Sen Neden Burada Değilsin*, Tiyo Yayınları, İstanbul 2018.

…….. *Çatlıycak Kadar Aşkî*, Adam Yayıncılık, İstanbul 2003.

……*Bir Yusuf Masalı*, Şûle Yayınları, İstanbul 2004.

……*Hayatın Mânâsı versus Mânâlı Bir Hayat*, haz., Ercan Yıldırım, Şule Yay., İstanbul, 2010.

Saint-Exupéry, A., *Küçük Prens*, çev. Ayberk Erkay, Lotus Yayınevi, Ankara 2005.

Sartre, J. P., *Varoluşçuluk*, çev. Asım Bezirci, Say Yayınları, İstanbul 2013.

Shayegan, D., *Yaralı Bilinç- Geleneksel Toplumlarda Kültürel Şizofreni*, çev. Haldun Bayrı, Metis Yayınları, İstanbul 1991.

TDK., (Erişim Tarihi: 10 Ekim.2021)

Tüzer, İ., *İsmet Özel-Şiire Damıtılmış Hayat*, Dergâh Yayınları, İstanbul 2012.

Yılmaz, N., "İdeoloji'den Din'e: İsmet Özel'in 70 Sonrası Şiirlerinde Anlam Arayışı", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 18 (2018), s. 57-80.

…….. "İsmet Özel'in 'Mataramda Tuzlu Su' Adlı Şiirinde Özne'nin İnşası", *Kesit Akademi Dergisi*, 15 (2018), s, 130-140.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Mirza Haydar Duğlat'ın Raşidi Tarihinde Kullanılan Türkçe Sözcükler

Turkish Vocabulary Used in the History of Rashidi of Mirza Heydar Doghlat

İslam JEMENEY, Behruz BİCBABAYİ, Mousa RAHİMİ

Prof. Dr. Al-Farabi Üniversitesi Turan-İran Araştırmaları Merkezi/Prof. Dr., Al-Farabi University Turan-Iran Research Center, jemeneyislam@gmail.com, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-6622-0757

Doç. Dr. Allameh Tabataba'i Üniversitesi, Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/Assoc. Prof., Allameh Tabataba'i University, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Department of Turkish Language and Literature, bekbabayi@atu.ac.ir, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-8418-266X

Yrd. Doç. Dr. Allameh Tabataba'i Üniversitesi, Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/ Assist. Prof., Allameh Tabataba'i University, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Department of Turkish Language and Literature, musarahimi@atu.ac.ir, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-3807-1747.

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	28 Ekim / October 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Jemeney, İ.-Bicbabayi, B.-Rahimi, M., (2021), Mirza Haydar Duğlat'ın Raşidi Tarihinde Kullanılan Türkçe Sözcükler/ Turkish Vocabulary Used in the History of Rashidi of Mirza Heydar Doghlat. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1545-1577. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1016043

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Mirza Haydar Duğlat'ın Raşidi Tarihinde Kullanılan Türkçe Sözcükler

İslam JEMENEY, Behruz BİCBABAYİ, Mousa RAHİMİ

Öz

Kelime alışverişi, dilsel ilişkilerin sonuçlarından biridir ve genellikle ilgili diller arasında gerçekleşir. Türk ve Fars dilleri, geniş Asya coğrafyasının farklı yerlerinde komşu olmanın yanı sıra birçok kültürel ve sözcük alışverişinde de bulunmuşlardır. Mirza Haydar Doğlat, Doğu Türkistan'ın merkezi olan Kaşgar şehrinde 1546-1541 olaylarını anlatan "Raşidi Tarihi" kitabını yazmıştır. Kitap Türk coğrafyasında yazıldığı için kitapta kullanılan Türkçe kelime ve isimler Türkçe kelimelerin kültürünü, tarihini ve hazinelerini anlamak ve Fars ile Türk dilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek açısından oldukça önemlidir. Bir başka açıdan da bu eserde kullanılan Türkçe kelimeler Farsça metinlerde bolca bulunabileceği için hem Farsça metinlerin daha iyi ve daha doğru anlaşılması hem de Farsça kelime hazinesinin zenginliği açısından faydalı olacaktır. Bu çalışmada Raşidi'nin tarih kitabında yer alan Türkçe kelimeler listelenmiştir. Cümle ve Türkçe kelimelerin kullanıldığı sayfa getirildikten sonra kelimenin anlamı yazılmıştır. Son olarak gerektiği zaman Kazak, Türkiye ve Azerbaycan Türk lehçelerinde kelime karşılığı gösterilmiştir. Sil Doulus versiyonu olmak üzere IPA alfabesi kullanılarak kelimelerin telaffuzu parantez içinde verilmiştir. "Raşidi Tarihi"nde kullanılan Türkçe sözcükleri çıkarmak için özgün sözlükleri araştırmak için Dehkhoda'nın 32 ciltlik ansiklopedik sözlüğü başta olmak üzere dört ciltlik Türkçe-Azerice sözlük, Kazakça-Türkçe sözlük, Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğü kılavuz olarak alınmıştır. Modern Farsça'da Türk ve Moğol unsurları için Gerhard Dorfer'in (Türkische und Mongolische elemente im neupersischen) adlı eseri, on üçüncü yüzyıl öncesi Türkçe sözcükler için Clauson'un etimolojik sözlüğü ve Marti Razenen'in (versuch eines etimologischen wörterbuchs der türksprachen) adlı sözlüğü hareket noktamız olmuştur. Farsça bir eserdeki bu Türkçe kelimeler cildi, Türkler ve Farslar arasındaki dilsel ve kültürel ilişkilerin büyük derinliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mirza Haydar Duğlat, Raşidi Tarihi, Türkçe Sözcükler, Dilsel ilişki, Türk coğrafyası.

واژگان ترکی بکارفته در تاریخ رشیدی میرزا حیدر دوغلات

چکیده

داد و ستد واژگان یکی از نتایج روابط زبانی است و معمولا بین زبان‌هایی که با هم ارتباط دارند اتفاق می‌افتد. زبان‌های ترکی و فارسی علاوه بر همسایگی در جای جای جغرافیای پهناور آسیا با هم تبادلات فرهنگی و واژگانی بسیاری داشته‌اند. میرزا حیدر دوغلات کتاب «تاریخ رشیدی» را در شهر کاشغر مرکز ترکستان شرقی در مورد اتفاقات سال‌های 1541-1546 تحریر نموده است. از آنجایی که کتاب مذکور در جغرافیای ترکان نوشته

شده واژگان و نامهای ترکی بکار رفته در اثر مذکور، از لحاظ شناخت هرچه بیشتر فرهنگ، تاریخ و گنجینه واژگان ترکی و به منظور مشخص کردن بعد ارتباطی بین دو زبان فارسی و ترکی بسیار حائز اهمیت است. از نگاهی دیگر چون واژگان ترکی به کار رفته در این اثر در لابلای متون فارسی به وفور یافت می شود، هم برای فهم هر چه بهتر و دقیق‌تر متون زبان فارسی و هم در غنای گنجینه واژگان فارسی سودمند خواهد بود. در پژوهش حاضر واژگان ترکی دخیل در کتاب تاریخ رشیدی لیست شده است. پس از آوردن جمله و صفحه‌ای که کلمات دخیل ترکی در آن به کار برده شده معنی کلمه مورد نظر نوشته شده است. در نهایت در صورت لزوم معادل واژه در گویش‌های ترکی قزاقی، ترکیه و آذربایجانی نشان داده شده است. تلفظ واژه‌ها با الفبای لاتینی و با استفاده از قلم IPA نسخه Sil Doulus در داخل کروشه نشان داده شده است.

این حجم از واژگان ترکی در یک اثر فارسی نشان دهنده عمق بسیار زیاد روابط زبانی و فرهنگی بین ترکان و فارس‌ها است.

واژگان کلیدی: تاریخ رشیدی، میرزا حیدر دوغلات، واژگان ترکی، واژگان فارسی، روابط زبانی.

Turkish Vocabulary Used in the History of Rashidi of Mirza Heydar Doghlat

Structured Abstract

Vocabulary trading is one of the results of linguistic relations which occurs in languages that are interconnected. Turkish and Persian languages, along with neighborhoods in Asia's vast geographic location, have a cultural and lexical offer. In East Turkestan in other words in Kashgar of China, Mirza Haydar Doghlat wrote a historical book entitled “Rashidi History” about the history of 1546-1546 years. Since the book is written in the geography of the Turks and among the Turks, Turkish vocabularies and names used in the work are very important for a better understanding of the culture, history and vocabularies of the Turkish and on the other hand, since these words are used in Persian texts, it will be useful both for the better and more accurate understanding of the texts of Persian language as well as the richness of the treasury of the Persian vocabulary. We’ve also listed the words we recognize Turkish in the Rashidi’s History, the work of Mirza Heydar Doghlat. We showed the sentence and page used in it and then we write the meaning of the word. Finally, if necessary, we will show the equivalent of the word in Kazakh, Turkey and Azerbaijani dialects. The pronunciation of the words is indicated in brackets by the Latin alphabet using the IPA fonts of the Sil Doulus version.

According to ancient Turkish texts, the Turkish language in the early periods was in contact with Chinese, Sogdian and Takhari languages, and in later periods it was closely related to Persian. Most Turkish linguists and Turkologists, considering the historical relations between Turkish and Persian, attach great importance to the relations between these two languages. Since the Turks have lived together with the Iranian Persian tribes for many centuries and have many similarities in terms of religious and cultural beliefs, so the linguistic relations between Turkish and Persian languages have a special place. Today, there are many Turkish words in Persian and vice versa.

One of the languages to which Turkish lends the word is Persian. It is natural that these words have entered the Persian language over time, that is, some of these words have entered the Persian language in previous periods and some have recently entered the Persian language. Interestingly, the words that entered the Persian language in the early periods have retained their original form.

In this research, the Turkish words used in the book "Rashidi History" are discussed. The book "Rashidi History" we are looking at was written in Persian by Mirza Mohammad Haidar Doghlat (1551-1499) in Kashmir between 1546-1542. Rashidi's "History" by Mirza Mohammad Haidar Doghlat covers the historical events of Genghis Khan's generation from Toghluq Tamur Khan to Abdul Rashid Khan. The mentioned work is in fact a continuation of Rashid al-Din Fazlullah's "Comprehensive Chronicles" and Sharaf al-Din Ali Yazdi's Zafarnameh.

To extract the Turkish words used in "Rashidi History", the main criteria for researching Dehkhoda's authentic dictionaries is the four-volume Turkish-Azerbaijani dictionary, the Kazakh-Turkish dictionary, the Turkish dictionary of the Turkish Academy of Turkish, the valuable work of Turkish and Mongolian elements in modern Persian Gerhard Dorfer (Türkische und Mongolische elemente im neupersischen), An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkis, Mongolian culture - Turkish Lessing, the Uyghur culture of Klaus Rohrborn, was an introduction to the etymological culture of Marti Razenen (versuch eines etymologischen wörterbuchs der türksprachen) and so on. In this research, it is enough to show the Turkish word used in Rashidi's history book according to the data, principles and techniques of linguistics and the authors' reserves, and the etymology of the mentioned words will be presented in another article.

The volume of Turkish words used in the work is very significant and thought-provoking. This volume of Turkish words in a Persian work shows a very good, historical and deep relationship between Turks and Persians. Using this volume of words from one language to another can be done for two purposes. First with the intention of weakening that language; The second is knowing the language itself. Historical evidence shows that none of the Turkish writers in any of the historical periods had any intention to weaken the Persian language. In contrast, the Turks have shown a special devotion and interest in the Persian language, culture and literature since the adoption of Islam. In other words, they have considered Persian language and literature as their Turkish language and literature and have tried to promote it. This volume of words in this work can be related to the author's interest in Persian language and culture. That is, the author is equally interested in Turkish and Persian. While the mentioned geography is very far from the center of Persian civilization and in that geography Turkish literary language was common, it can be said that it was the literary center of Turkish language.

"Rashidi History" is a comprehensive book and encyclopedia. The content of the book includes historical, literary, geographical, psychological and sociological information over large areas of Central Asia, Afghanistan, Tibet, Iran, Kashmir and India over two centuries; It is fourteen to sixteen AD; That is, the events from 1329 AD, which is the year of the enthronement of Tamerlane on the throne, to the death of Saeed Khan in 1533 AD and the accession of his son Abdul Rashid Khan to the throne, which is written in the form of the author's biography.

It can be pointed out that this volume of Turkish vocabulary in a Persian work can be considered. Represents the great depth of linguistic and cultural relations between the Turks and the Persians.

Keywords: Rashidi's history, Mirza Heidar Doghlat, Turkish vocabulary, Persian vocabulary, Linguistic relations.

1. مقدمه

داد و ستد واژگان یکی از نتایج روابط زبانی است و بین زبان‌هایی که با هم در ارتباط هستند اتفاق می‌افتد. بنابراین نمی‌توان تصور کرد که یک زبان با هیچ زبان دیگری ارتباط نداشته باشد. این وضعیت برای زبان‌هایی که در جغرافیای بسیار پهناوری پخش شده است بیشتر صدق می‌کند. درنتیجه برای زبان ترکی که در جغرافیای بسیار وسیعی پخش شده و زبان فارسی هم که در دورانی نه چندان دور در جغرافیای وسیعی در کنار زبان ترکی گسترده شده بود بیشتر دلالت می‌کند. البته زبان‌هایی که در طول تاریخ در جغرافیای وسیعی گسترده شده‌اند نه با یک زبان بلکه با زبان‌های متعددی در ارتباط بوده‌اند. در نتیجه‌ی این تماس یا ارتباط بین زبان‌ها برخی تغییرات روی می‌دهد. در وهله اول بارزترین تغییرات در زمینه واژگان اتفاق می‌افتد. ولی اگر تأثیرات زبانی فراتر از حوزه واژگان رفته و وارد گروه کلمه یا ساختار جمله شود هم نشان دهنده روابط زبانی عمیق بوده و هم اینکه این ارتباط در مدت زمان بیشتری بوده است.

آن‌طور که از متون باستانی ترکی بر می‌آید زبان ترکی در دوره‌های اولیه با زبان‌های چینی، سغدی و تخاری در تماس بوده و در دوره‌های بعدی با زبان فارسی ارتباط زیادی داشته است. چنانچه بیشتر زبان‌شناسان ترک و ترکولوگها با توجه به روابط تاریخی زبان ترکی با زبان فارسی اهمیت شایانی نسبت به روابط این دو زبان قائل هستند. از آن‌جایی‌که ترکان در طول قرن‌های متمادی با اقوام فارس یکجا هم زندگی کرده و از نظر اعتقادات دینی

و فرهنگی اشتراکات زیادی دارند بنابراین روابط زبانی بین زبان‌های ترکی و فارسی از جایگاه خاصی برخوردار است. امروز وجود واژگان ترکی زیادی در زبان فارسی و بالعکس شاهد این ادعاست.

زبان فارسی از جمله زبانهایی است که زبان ترکی آن واژه ولم داده است. طبیعی است که این واژگان در سیر زمان وارد زبان فارسی شده است. یعنی بخشی از این واژگان در دوره‌های پیشین وارد زبان فارسی شده و برخی به تازگی وارد زبان فارسی شده‌اند. نکته جالب این‌که واژگانی که در دوره‌های اولیه وارد زبان فارسی شده‌اند شکل اولیه خود را حفظ کرده اند (Rezai. 2017.p. 58).

در منابع متعدد زبان فارسی آن‌قدر واژگان ترکی وجود دارد که برای تثبیت، تحقیق و بررسی واژگان ترکی علاوه بر بررسی متون تاریخی ترکی بررسی همه جانبه متون تاریخی متعدد فارسی را نیز ایجاب می‌نماید. این قبیل پژوهش‌ها از یک طرف به فهم دقیق منابع تاریخی زبان فارسی کمک خواهد کرد و در بررسی میراث فرهنگی و زبانی فارسی مفید خواهد بود و از طرف دیگر در بررسی گنجینه واژگان ترکی و حفظ و تقویت میراث زبانی مثمر ثمر خواهد بود. بنابراین شناخت فعالیت‌هایی که در این زمینه صورت گرفته در شکل‌گیری نظر و فهم جامع یاری‌رسان پژوهشگران خواهد بود.

«تاریخ رشیدی» کتابی جامع **ودایره‌المعارفی** است. محتوای کتاب دربرگیرندۀ اطلاعات تاریخی، ادبی، جغرافیایی، روان‌شناختی **وجامعه‌شناختی** مناطق وسیعی از آسیای مرکزی، افغانستان، تبت، ایران، کشمیر **وهندوستان** طی قرن چهارده تا شانزده میلادی می باشد؛ یعنی وقایعی که از سال ۱۳۲۹ میلادی سال جلوس توغلق

تمورخان بر تخت حاکمیت تا مرگ سعیدخان در سال ۱۵۳۳ میلادی وبر تخت نشستن پسر وی عبدالرشید خان را دربرمی‌گیرد که به‌صورت شرح‌حال‌نویسی مؤلف، نگارش یافته است.

در این پژوهش به بررسی واژگان ترکی بکار برده شده در کتاب «تاریخ رشیدی» پرداخته شده است. کتاب «تاریخ رشیدی» موردنظر ما در بین سال‌های 1546-۱۵۴2 در کشمیر از طرف میرزا محمد حیدر دوغلات (۱۴۹۹-۱۵۵۱) به زبان فارسی نوشته شده است. «تاریخ رشیدی» میرزا محمد حیدر دوغلات وقایع تاریخی نسل چنگیزخان از توغلق تمورخان تا عبدالرشیدخان را دربرمی‌گیرد. اثر مذکور در واقع ادامهٔ «جامع التواریخ» رشیدالدین فضل‌الله و ظفرنامهٔ شرف الدین علی یزدی است.

برای استخراج واژگان ترکی به کار رفته در «تاریخ رشیدی» معیار اصلی تحقیق فرهنگ لغت‌های معتبر دهخدا، فرهنگ چهار جلدی ترکی آذربایجانی[1]، فرهنگ لغت ترکی قزاقی[2]، فرهنگ ترکی فرهنگستان زبان ترکی ترکیه، اثر ارزشمند *عنصرهای ترکی و مغولی در فارسی مدرن* گرهارد دورفر[3]، *فرهنگ ریشه شناسی کلمات ترکی قبل از قرن 13 میلادی* کلاسون[4]، *فرهنگ مغولی - ترکی لسینگ*، *فرهنگ اویغوری* کلاوس رُهربورن، مقدمه‌ای بر *فرهنگ ریشه شناسی زبانهای ترکی* مارتی رزنن[5] و غیره بوده است. در این پژوهش فقط در جهت نشان دادن واژه ترکی به کار رفته در کتاب تاریخ رشیدی طبق داده‌ها، اصول و فنون علم

[1] Azerbaycan Dilinin İzahlı Lügati
[2] Kazak Tilinin Sözdigi
[3] Türkische und Mongolische elemente im neupersischen
[4] An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkis
[5] versuch eines etymologischen wörterbuchs der türksprachen

زبان‌شناسی و اندوخته‌های نویسندگان بسنده شده است و ریشه شناسی واژگان مذکور در مقاله‌ای دیگر خدمت علاقمندان ارائه خواهد شد.

1.1. پیشینه تحقیق:

کامل‌ترین پژوهش در مورد عناصر ترکی در زبان فارسی را گرهارد دورفر انجام داده است. دورفر در پژوهش خود علاوه بر واژگان ترکی به واژگان مغولی در زبان فارسی هم پرداخته است (1963-1975). در مورد عناصر ترکی در فارسی افرادی چون پرویز زارع شاهمرسی (2012)، عادل ارشادی‌فر (2000) و غیره نیز در ایران کار کرده‌اند. همین‌طور در کشور آذربایجان زرینه‌زاده (1962) در مورد عناصر ترکی وارد شده در زبان فارسی را مورد پژوهش قرار داده است. در ترکیه هم در این زمینه کارهایی صورت گرفته است. از جمله جهانگیر کرینی (قیزیل‌اوزن) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود تحت عنوان «روابط واژگانی زبان‌های ترکی و فارسی در دوره قبل از اسلام» از جهات مختلف به موضوع پرداخته است (2004). وی دو عدد مقاله در این زمینه با عناوین «*ردپای توازن ت ~ ک ترکی در زبان فارسی*» (2019) و «*در روابط زبانی ترکی - فارسی زبانشناسی حوزه ای نمونه: ضمیر من/بن*» (2019) نیز منتشر نموده‌اند. همچنین تونجر گولن‌صوی نیز در این زمینه مقاله‌ای تحریر نموه‌اند. البته تونجر گولن‌صوی در کنار زبان فارسی به عناصر ترکی موجود در زبان عربی نیز پرداخته است (1975). نایله آغابابا به ویژگی‌های واژگان ترکی موجود در فارسی پرداخته است (2013). مصطفی بالجی در کتابش در مورد تأثیرات زبان ترکی بر روی زبان فارسی بحث نموده است (2014). سوئر اکر هم در مورد روابط

زبانی و شباهت‌های تیپولوژیکی این دو زبان بحث نموده است (2009). الناز ملکی هم در مقاله‌اش با عنوان «*تأثیرپذیری متقابل زبان و فرهنگ ترکی با زبان و فرهنگ فارسی*» نیز به این موضوع پرداخته است (2013). مهدی رضایی هم در مقاله‌اش با عنوان «*نکاتی چند در مورد فرایند توسعه واژگان ترکی در زبان فارسی*» بیشتر به واژگان ترکی موجود در گفتار فارسی زبانان پرداخته است (2017).

1.2. روش تحقیق

در این پژوهش بعد از مشخص کردن واژه ترکی تلفظ (تلفظ واژه بر اساس خوانش مصحح کتاب تاریخ رشیدی نوشته شده است) این واژه در داخل کروشه نوشته شده سپس واژه‌ی دخیلی که در جمله متن اصلی بکار رفته به صورت ایتالیک با ذکر صفحه ارائه شده است. برای این کار هم کتاب «تاریخ رشیدی» تصحیح اسلام چمنی (2014) انتخاب شده است. بنابراین صفحات اشاره شده به کتاب مذکور دلالت می‌کند نه به کتاب خطی حیدر دوغلات. بعد از آن معنی واژه توضیح داده شده است. در صورت لزوم تلفظ واژه در گویش‌های معاصر ترکی یعنی ترکی قزاقی، آذربایجانی و ترکیه نشان داده شده است. به دلیل اینکه الفبای لاتین ترکی آذربایجانی بیشتر از فونمیک به فونتیک نزدیکتر است جهت فهم راحت خوانندگان در نوشتن تلفظ واژگان به جای الفبای آوانگار از الفبای ترکی آذربایجانی استفاده شده است. این سه گویش به این دلیل انتخاب شده که نویسنده اول مقاله از ترکان قزاق و نویسنده دوم و سوم از ترکان آذربایجان ایران بوده و هر سه نویسنده به ترکی ترکیه تسلط کافی دارند. بنابراین در کنار سواد

زبانی نویسندگان از شم زبانی نویسندگان نیز استفاده شده است.

2. واژگان ترکی بکار رفته در کتاب تاریخ رشیدی

آزوق [ⵏⵏⵏⵏ]: «*درآن لشگراز جهت راه نادانی در جاهای کم آزوق افتادند.*» (دفتر دوم، ص،97). به معنای موادخوراکی، آذوقه، خوردنی‌ها بکار رفته است.

آش [ⵏⵏ]: «*اکثر خود، دستارخان می‌انداختند و خود آش می‌ماندند.*» (دفتر دوم، ص، 71). به معنای گرسنه بکار رفته است. امروزه در ترکی آذربایجانی نام یک نوع غذا است که از سبزیجات آبپز درست می‌شود. در قزاقی امروزه «آش» به معنی «گرسنه» بکار می‌رود. و «آس» به معنی غذا و طعام است.

آغاش [ⵏⵏⵏⵏ]: «*خاصه که مردی در تمام عمر دسته آغاچ گرفته تا جمجمه آماج یافته باشد. فی الحال قبضه شمشیر گرفتن نتواند.*» (دفتر دوم، ص، 248). آغاش: کلمهٔ ترکی بمعنی درخت در اینجا معنی چوب دستی را افاده می‌کند. این کلمه در ترکی آذربایجانی و ترکیه *آغاچ* [ⵏⵏⵏⵏ] تلفظ می‌شود. غالباً تلفظ کلمات دردیالکت های اوغوزوقپچاقی تفاوت دارد. مثلاً همین کلمهٔ "آغاچ" در معنای درخت درترکی قزاقی به صورت "آغاش =ⵏⵏⵏⵏ" نوشته و خوانده می‌شود.

آق تاش [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*به ثوامن در رولالی و انواع حجری‌ات و جواهر قیمتی. آن همه، را پاکا پاک به سوخت و آوانی و ظروف نقره و طلا و انواع پیرایه مکلل مرصع و خرجین‌های پر از طلای ریگ همه را در دریای آق تاش که میان قرانغوتاغ جاری است از بالای*

پل انداخت.» (دفتر دوم، ص، 252-251). سنگ سفید. کلمه مذکور در معانی کذایی در زبان قزاقی معمول است. بعضاً با کمی تغییر در تلفظ.

آق سو [ННННН]: «*درآن کوه‌ها به جست وجوی عادلشاه اشتغال نمودند و او را در موضع «آق سو» به دست آورده به یاساق رسانیدند*» (دفتر اول، ص، 80). نام مکان. به معنی: آب صاف، شفاف و سپیده رنگ. این واژه در ترکی آذربایجانی و ترکیه در معنای عام و خاص نیز بکار می‌رود.

آق قاش [ННННН]: «*آب یارکند و آق قاش و قراقاش و آب کریه و چرچان و غیر هم همه به گوگ ناور می‌ریزد و گوگ ناور کولی است در آن ریگستان که مذکور شد.*» (دفتر دوم، ص، 402). اسم مکان. به معنای «ابروی سفید». این واژه در ترکی آذربایجانی و ترکیه در معنای عام و خاص نیز بکار می‌رود.

آلماتی [ННННН]: «*این واقعه در آلماتو که از مواضع مشهوره مغولستان است واقع بود.*» (دفتر دوم، ص، 44-45). پایتخت قبلی جمهوری قزاقستان امروزه یکی از شهرهای پرجمعیت و زیبای کشور مذکور در دامنهٔ سلسله کوههای آلاتاو دنبالهٔ کوههای تیان شان چین در جنوب قزاقستان واقع است.

اترار [ННННН]: «*چون به اترار رسیدند از آنجا جماعتی بیرون کرده...*» (دفتر اول، ص 79، 85). در گذشته‌های تاریخی از شهرهای بنام بوده است. در سنگ نبشته‌های معروف به اورخون-ینئسی و آثار یعقوبی، طبری و مقدسی با اسامی متفاوتی از اترار یاد می‌شود. تربند و فاراب از نام‌های قدیمی آن شهر است. حملهٔ مغولان به اترار در سال 1219 میلادی آغاز

حملات مغولان به آسیای مرکزی و ایران و دیگر مناطق جهان بود. شهر در حملات تهاجمات مغول‌ها به دست نیروهای جنگی چنگیزی ویران شد. بعد از ویرانی حملات مغول‌ها، شهر دوباره آباد شد. امروزه محل تاریخی شهر اترار در جنوب جمهوری قزاقستان در محدودهٔ ایالت قزاقستان جنوبی واقع است.

اوچ برخان [ННННННННННН]: «*بالای پشتهٔ اوچ برخان با یسال روان شدند*» (دفتر دوم، ص 231) اوچ برخان: اسم مکان. اوچ به معنی عدد سه است. در هر سه گویش هم رایج است.

اورنگ قاش [ННННННН]: «*در ختن دو رودخانه هست. قرا قاش نام و اورنگ قاش نام که سنگ یشب ازین رودخانه پیدامی‌شود و در عالم به غیر این جا، جای دیگر یشب پیدا نمی‌شود و آب این دو رودخانه را بر آب یارکند مرجح می‌دانند. اما بنده رجحان آن دو آب را بر آب یارکند در نیافتم.*» (دفتر دوم، ص، 215، 214). اورنگ قاش: ابروی منقش. دانستن معنا در شناخت مناطق جغرافیایی خالی از فایده نیست. در زبان امروزی قزاقی کلمات فوق الذکر با کمی تغییر در تلفظ معانی کذایی را حفظ کرده‌اند.

اوروغ [ННН]: «*با اوروغ ونسل و اتباع چنگیز خان مقرر بود*» (دفتر اول، ص، 202). نسل، تخم ولد. تخم، دان

اوزون احمد [ННННННННН]: «*به راه خونوک به قراتوقای زده و به سیرام بر آمدند که به مغولستان رفتند و به راه اوزون احمد به هفده روز که یتی کند مشهور است رفت.*» (ص، 42). کلمهٔ اوزون را در قزاقی به دو گونه با تلفظ و نوشتار متفاوت می‌توان خواند و نوشت. در یک لفظ معنی طویل، دراز دارد و

در لفظ دوم معنای رودخانه را القا می‌کند. از این رو اسم مکان کذایی احمد بلند قد و یا رودخانهٔ احمد می‌تواند باشد. واژه اوزون در گویش ترکی آذربایجانی و ترکیه در مفهوم دراز کاربرد دارد.

اوغلان توروق [ههههههههههه]: «*آن اسب اوغلان توروق نام داشت*» (دفتر دوم، ص، 190). نام اسب قاسم خان قزاق است که به سعید خان پیشکش کرد.

ایاق [هههه]: «*ساغر زرنگار پر از شراب ارغوانی بر کف نهاده ایاق می‌داشت*» (دفتر اول، ص، 68). در معنی خدمتگذاری و خدمت کردن است.

ایل [هه]: «*لشگریانش ایل و الوس آن حدود و نواحی را تا عقبهٔ هندوکش غارت کردند*» (دفتر اول، ص،30). خلق، جماعت، قوم. زادگاه، وطن. ریشهٔ قومیت، ملیت. با این مفهوم در ترکی ترکیه به شکل ایل [il] و در ترکی آذربایجانی به شکل ائل [el] کاربرد دارد.

ایلچی [هههه]: «*ایلچی روان کرده حضرت صاحبقران را طلب فرمود*» (دفتر اول، ص، 29،80). در معنای سفیر، نمایندهٔ مخصوص، قاصد، واسط، دلال است. در قزاقی *ایلشی* [ilşi] و در ترکی آذربایجانی و ترکیه *ائلچی* [elçi] تلفظ می‌شود.

الجه [هههه]: «*ایل و الوس او را غارت کرده با الجه و برده بسیار بازگشتند*» (دفتر اول، ص، 80). غنیمت جنگی، سود باد آورده. امروزه در ترکی قزاقی اولجا [olca] تلفظ می‌شود.

اولوس [هههه]: «*بعد از واقعه ابوالخیرخان در الوس اوزبک مخالفات روی نمود. هر کس تا ممکن بود از جهت امنیت و رفاهیت التجا به کرای خان و جانی بیک خان آورد.*» (دفتر اول، ص، 80). اولوس: ملت، قوم،

طایفه. این واژه با این مفهوم در ترکی ترکیه کاربرد دارد.

اوکتای [nnnnj]: «*مقر اصلی خود را که عبارت از قراقوروم و قالیماق است. به اوکتای تفویض فرمود.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم شخص. به معنای همچون تیر. اوق+تای. اوق یا با تلفظ اوک [ok] در ترکی ترکیه و در اکثر شاخه‌های زبان ترکی با معنی تیر بکار می‌رود. پسوند تای بیشتر در ترکی قزاقی در معنی نظیر و شبیه استعمال دارد.

ایسیغ کول [nnnnnnnn]: «*آن حدی به شاش دارد، و حدی به جالیش، و حدی به ایسیغ کول، و حدی به ساریغ اویغور دارد.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان. در معنی دریاچهٔ گرم. این دریاچه امروزه در جمهوری قرقیز واقع است و از اماکن زیبا و گردشگری آن کشور است.

بایداغان [nnnnnnnn]: «*اول کسی که در دوغلات به این ممالک تمکن یافت، امیر بایداغان بوده است.*» (دفتر دوم، ص، 210). مؤلف بایداغان را جد بزرگ طایفهٔ دوغلات معرفی می‌کند.

برونـدوق خان [nnnnnnnnnnnn]: «*برونـدوق خان در سرای و سرای چوق بود.*» (دفتر دوم، ص، 185).

بطال [nnnnnn/nnnnnn]: «*در صف مردان بطال و در خیل بهادران شجاعت خصال هیچ کس به خان سبقت نتوانست کرد.*» (دفتر دوم، ص، 188). شجاع، دلیر. این واژه به همین شکل در ترکی ترکیه کاربرد دارد. ریشه این واژه عربی است یعنی از عربی وارد ترکی قزاقی و ترکیه شده است.

بیارق [ΠΠΠΠΠΠ]: «*نسیم صباح و هوای مساء هر لحظه صف آرایی می‌کرد و بیارق اشجار و صفوف سبزه را درجلوه می‌آورد.*» (دفتر دوم، ص، 300). بیارق اشجار: کنایه از شاخ و برگ درختان است. بیارق جمع بیرق است به معنی پرچم، لوا، رایت.

بیرق [ΠΠΠΠΠ]: «*امیرحسین دست راست آراسته بیرق ظفر پیکر را برافراخت*» (ص، 43). در معنای پرچم، لوا، بیرق، علم، رایت است. در ترکی آذربایجانی و قزاقی بایراق [ΠΠΠΠΠ] در ترکی ترکیه [ΠΠΠΠΠ] تلفظ می‌شود.

بیک [ΠΠΠ]: «*متضمن آنکه پسر بیک یزنه یعنی محمد حسین میزرا پیش تو بوده است.*» (دفتر دوم، ص، 132). بیک: بزرگ. معنی کلمهٔ یزنه را در نوشتار بخوانید.

پلاس [ΠΠΠΠΠ]: «*مجموع خلایق همه سرها برهنه ساخته و پلاس‌ها در گردن انداخته از شهر بیرون آمده و از گریه در موج خون آمدند.*» (دفتر اول، ص، 77). به معنای نوعی فرش شبیه گلیم است. در ترکی آذربایجانی پالاس [ΠΠΠΠΠ] تلفظ می‌شود. امروز در زبان فارسی پالاز [ΠΠΠΠΠ] هم تلفظ می‌شود.

تاش اریغی [ΠΠΠΠΠΠΠΠΠ]: «*در آن حال مخیم اقامت الیاس خواجه خان، تاش اریغی بود که در چهار فرسنگی کش واقع است.*» (دفتر اول، ص، 40). نهر سنگی. نام مکانی است. در ترکی قزاقی *تاس ارئق* [ΠΠΠΠΠΠΠΠ] تلفظ می‌شود. به معنی سنگ+نهر. نهر سنگی.

تاشکند [nnnnnnnnn]: «*قاسم خان با لشگر بیکران متوجه تاشکند شد.*» (دفتر دوم، ص،189). امروزه پایتخت جمهوری ازبکستان.

تالقان [nnnnnnn]: «*از پوست او در پای اسبان فرو مانده کشیدیم و از گوشت چندانکه توانستیم برداشتیم از آزوق به غیر تالقان چون که آن هم یک دو روزه راه کافی بوده باشد باقی مانده بود.*» (دفتر دوم، ص، 478). تالقان: در ترکی قزاقی آرد جو و گندم و دانه‌های دیگر غلات.

ترکستان [nnnnnnnnnn]: «*تمام مغولستان و قراختای و ترکستان و ماوراء النهر را به جغتای خان داد. و تمام خطا را به تولی داد.*» (دفتر دوم، ص، 210). یکی از شهرهای واقع در جمهوری قزاقستان است. در جنوب کشور در ایالت قزاقستان جنوبی قرار دارد. مقبرهٔ عارف بزرگ و بنام ترکستان بزرگ خواجه احمد یسوی در آن واقع شده است. امروزه شهر ترکستان مرکز ایالت ترکستان است.

تواجیان [tnvnnnnnn]: «*در نیم شب خبرآمد که اوزبک به جمعیت تمام می‌آید و همان لحظه تواجیان با تمام لشگر خبر کردند*» (دفتر اول، ص، 149). تواجی: جارچی.

توره [nnnn]: «*میرزا بدیع الزمان به حکم قاعدهٔ تؤره به تخت پدر مستقر گشت.*» (دفتر دوم، ص، 92). قاعدهٔ تؤره. در بین قزاق‌ها تؤره به اولاد چنگیزی اطلاق می‌شود و تا اواخر قرن نوزده میلادی بر این باور بودند که بر حسب قاعدهٔ تؤره خان باید از نسل چنگیز خان باشد. واژه در ترکی ترکیه هنوز کاربرد

دارد ولی در ترکی آذربایجانی بصورت آرکائیک کاربرد دارد.

توقماق [toqmaq]: «*با توقماق می‌زدند تا از پشت وی در آمد.*» (دفتر دوم، ص، 166). توقماق: گرز، گرزه، دبوس، کوپال. در ترکی قزاقی باتلفظ توقپاق درهمان معنا. امروزه در ترکی آذربایجانی به شکل توخماق [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ] و ترکی ترکیه به شکل توقماق [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ] کاربرد دارد.

توماغا [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*در برش بهله و توماغا استاد بود.*» (دفتر اول، ص،186). در ترکی قزاقی به معنی نقاب شاهین، چشم بند شاهین.

تپچاق [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*چهل هزار کس تپچاق سوار مسلح مکمل را درهم شکست.*» (دفتر دوم، ص، 168). اسب تند رو.

توبه [ⵏⵏⵏⵏ]: «*چون دستم بهتر شد. متعاقب در «جای توبه» به خان رسیدم. همچنین منزل به منزل تا اوچ رفتند.*» (دفتر دوم، ص، 289). جای توبه در قزاقی به معنی تپهٔ معمولی، عادی، تپه‌ای نه چندان مرتفع. این واژه در ترکی آذربایجانی تپه [ⵏⵏⵏⵏ] و ترکی ترکیه تپه [ⵏⵏⵏⵏ] بکار می‌رود.

جابقون [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*«تواجیان جار رسانیدند که از ده کس چار کس جبه‌دار در قول باشد. و شش کس به جابقون رود.*» (دفتر دوم، ص، 303). *جابقون*: درترکی قزاقی به معنی یورش.

جالیش [ⵊⴰⵍⵉⵛ]: «*آن حدی به شاش دارد و حدی به جالیش و حدی به ایسیغ کول و حدی به ساریغ اویغور دارد.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان.

جر [ⵊⵔ]: «*یک طرف آن جری بلند که به غیر یک راه نداشت*» (دفتر دوم، ص، 187). شکاف. درز. در ترکی آذربایجانی به شکل جیریق [ⵊⵉⵔⵉⵖ] کاربرد دارد.

جلاو [ⵊⵍⴰⵡ]: «*اسب جنیبه خان که بدست او بود کشیدند و جلاو او را به طرف خان انداختند.*» (دفتر دوم، ص، 47). جلو، افسار. امروزه در ترکی قزاقی شئلاو [ⵛⵍⴰⵡ] و ترکی آذربایجانی جیلو [ⵊⵉⵍⵓ] تلفظ می‌شود.

جلاو خانه [ⵊⵍⴰⵡ ⵅⴰⵏⵀ]: «*چون به جلاو خانه رسید، اسبان پیش کشیدند.*» (دفتر دوم، ص، 37). جلاو خانه: اصطبل، طویله، جای ستور. بر اساس ساختار ترکیب مضاف مضاف الیه ترکی ساخته شده است.

جلدو [ⵊⵍⴷⵓ]: «*پادشاه آنرا به فال نیک گرفت و فرمود که جلدوی اول را به نام میرزا حیدر نویسند.*» (دفتر دوم، ص، 152). جلدو+ی: درترکی قزاقی با تلفظ ⵊⵍⴷⵓ جایزه، پاداش، انعام.

جلده [ⵊⵍⴷⵀ]: «*اویس خان نیز پنج جلده داد.*» (دفتر اول، ص، 99). پاداش، جایزه، انعام. در ترکی قزاقی جولده [ⵊⵓⵍⴷⵀ] تلفظ می‌شود.

چغتای [ⵛⵖⵜⴰⵢ]: «*در آن زمان چغتای بسی ترک بوده، مثل این زمان بازاری نبودند.*» (دفتر دوم،

ص، 29). اولاد چغتای در ماوراء النهر، کاشغریه، دشت قزاق به تمامی در قومیت ترک حل شدند.

چؤل [ـــــ]: «*اهل تعاقب اوزبک را از بخارا گذرانیدند تا چؤل ترکستان رفتند.*» (ص، 153). چؤل: صحرا، دشت. امروزه در ترکی آذربایجانی و ترکیه به همان شکل تلفظ می‌شود، در ترکی ترکیه به معنای بیابان بکار می‌رود ولی در ترکی قزاقی شول [ـــــ] تلفظ می‌شود.

خچر [ـــــ]: «*از موکلان آن شنیدم، که نهصد خچر بار رخوت و دیباچ و ثیاب کجاب بود، که اکثر آن مذهب بود. به انواع مذهبات فرنگی و رومی و خطایی و اکثر ثیاب مذهب مُرصّع مکلل بود.*» (دفتر دوم، ص، 251). خچر: ماده گاو دو ساله. کلمه مذکور در معانی کذایی در زبان قزاقی باتلفظ «قاشار» معمول است ولی با کمی تغییر در تلفظ.

خرجین [ـــــ]: «*به ثوامن در رولالی و انواع حجریات و جواهر قیمتی. آن همه، را پاکا پاک به سوخت و آوانی و ظروف نقره و طلا و انواع پیرایه مکلل مرصع و خرجین‌های پر از طلای ریگ همه را در دریای آق تاش که میان قرانغوتاغ جاری است از بالای پل انداخت. و اسبان قپچاق راهوار و استران قاطر همه را کشت. به آنچه در این راه گنجایش داشت. بر سمت تبت روان شد.*» (دفتر دوم، ص، 252). خرجین: کیسهٔ دو دهانه. کلمه مذکور در معانی کذایی در زبان قزاقی معمول است. بعضاً با کمی تغییر در تلفظ. در ترکی آذربایجان نیز با همین معنی کاربرد دارد.

داب [dΠb]: «*خان نظر و قول نظر از جاده اطاعت که داب موروثی ایشان بود انحراف جسته‌اند.*» (دفتر اول، ص، 138). به معنی آداب و رسوم. امروزه در ترکی قزاقی به همین شکل بکار می‌رود. ولی در ترکی آذربایجانی به شکل دَب [deb] تلفظ می‌شود.

دستارخان [ΠΠΠΠΠΠΠΠΠ]: «*اکثر خود، دستارخان می‌انداختند و خود آش می‌ماندند.*» (دفتر دوم، ص، 71). دستارخان: سفره. در ترکی قزاقی با تلفظ «داستارقان» در معنی سفره بکار می‌رود.

دوغلات [ΠΠΠΠΠΠ]: «*در آن قسمت دوغلات به حصه جغتای خان رسید.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم شخص.

رومال [ΠuΠ mΠΠ]/[ΠumΠl]: «*چنانکه فرصت کرته پوشیدن نشده بود رومال را بر سر انداخته و دستار را بر بالای آن مانده و پوستین را بر بالای تن برهنه پوشیده آمدند.*» (دفتر اول، ص، 103). دستمال. رومال واژه مرکبی است که هر دو جزءش فارسی است. ولی بر اساس گرته‌برداری توسط ترک زبانان ساخته شده است. در ترکی قزاقی به صورت *ورامال* [ΠΠΠΠΠΠ] تلفظ می‌شود.

سال [ΠΠΠ]: «نیم شب تاریک از آب به سال در گذشتند» (دفتر اول، ص، 37). سال در ترکی قزاقی به معنی کلک است؛ چیزی شبیه قایق که با چوب و تخته و چند خیک باد کرده درست می‌کنند و بوسیلهٔ آن از روی آب عبور می‌کنند. در عربی نیز کلک می گویند. در فارسی جاله هم گفته‌اند. در ترکی ترکیه هم بدین شکل و بدین مفهوم کاربرد دارد.

سانسئز [ⵙⴰⵏⵙⵙⵉⵣ]: «*اسم ایشان سانسز میرزا بود*» (دفتر اول، ص، 123). نام **شخص. معنی** لغوی آن بی‌شمار، نامحدود است.

ساوین [ⵙⴰⵡⵉⵏ]: «*و ساوین داده خرج گذاری باید کرد.*» (دفتر اول، ص، 84). گاو شیرده. در ترکی قزاقی به صورت ساوئن [ⵙⴰⵡⵓⵏ] و در ترکی آذربایجانی به صورت ساغین [ⵙⴰⵖⵉⵏ] تلفظ می‌شود.

سبق [ⵙⴱⴰⵇ]: «*در آن مدت در منزل خدمت مولانا می‌بودم و پیش ایشان سبق نیز می‌خواندم.*» (دفتر دوم، ص، 66). در ترکی قزاقی به معنی سبق: درس.

سرای جوق [ⵙⴰⵔⴰⵢ ⵊⵓⵇ]: «*برونذوق خان در سرای و سرای چوق بود.*» (دفتر دوم، ص، 186). اسم مکان. امروزه در ترکی قزاقی به شکل *سرای شئق* [ⵙⴰⵔⴰⵢ ⵛⵉⵇ] تلفظ می‌شود. از شهرهای قرون وسطی که ویرانه‌های آن در پنجاه کیلومتری شمال شهر آتیراو در غرب قزاقستان در کناره‌های رودخانهٔ جایئق قرار دارد.

ساریغ اویغور [ⵙⴰⵔⵉⵖ ⴰⵡⵉⵖⵓⵔ]: «*آن حدی به شاش دارد، و حدی به جالیش، و حدی به ایسیغ کول، و حدی به ساریغ اویغور دارد.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم قبیله‌ای از ترکان.

سوت ایمکان بهادر [ⵙⵓⵜ ⵉⵎⴽⴰⵏ ⴱⵀⴰⴷⵔ]: «*سوت ایمکان بهادر از معتبران درگاه خان بود.*» (دفتر اول، ص، 164). نام یکی از بهادران. معنی لغوی سوت ایمکان، «شیر خورده» است.

سیرام [ⵙⵉⵔⴰⵎ]: «*به راه خونوک به قراتوقای زده و به سیرام بر آمدند که به مغولستان رفتند و به راه*

اوزون احمد به هفده روز که یتی کند مشهور است رفت.» (دفتر دوم، ص، 42). در کتب قدیم اسپیجاب نوشته‌اند. امروزه یکی از شهرهای جنوبی جمهوری قزاقستان است. امروزه در ترکی قزاقی به صورت سایرام [ɧɧɧɧɧ] تلفظ می‌شود.

شاش [ɧɧ]: «*آن حدی به شاش دارد، و حدی به جالیش، و حدی به ایسیغ کول، و حدی به ساریغ اویغور دارد.»* (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان.

طراز/تراز [ɧɧɧɧ]: «*به طرف طراز که مغول آنرا ینگی می‌گویند متوجه شد.»* (دفتر دوم، ص، 187). این شهر امروزه مرکز استان جامبئل است. که در غرب قزاقستان در پانصد کیلومتری شهر آلماتی واقع شده و از اهمیت تاریخی و فرهنگی بالایی برخوردار است. در ترکی به شکل تالاس [ɧɧɧɧ] تلفظ می‌شود.

طغای [ɧɧɧɧ]: «*التجا به طغای خودش که سلطان محمودخان است برد.»* (دفتر دوم، ص، 31). دایی.

طوی [tɧ]: «*خطی برآمد که در وی ترکی نوشتند که جهت طوی.»* (دفتر دوم، ص، 165). این کلمه امروزه عیناً در ترکی قزاقی و آذربایجانی و ترکیه با معنی جشن، عروسی و کنگره و جلسه بزرگان قبیله به کار می‌رود.

طیار [ɧɧɧɧ]: «*خان را اساس دولت درین زمان استوار و کوه در ستوه از کثرت سوار و لشگری بسیار جرار همه نیزه‌دار تیغ گذار و بهادران نامدار و امرای عالیقدر در کریاس فلک مقدار مهیا و طیار شد.»* (دفتر دوم، ص، 267). طیار/دایار/ مترادف

مهیا، حاضر. این واژه در این معنی در ترکی ترکمنی هم کاربرد دارد.

قرانغوتاغ [nnnnnnnnnn]: «*میرزا ابابکر به ختن رفت و در قلعه ختن نیز محل اقامت ندید با قرانغوتاغ رفت. چون با قرانغوتاغ رسید در پی خبر ایلغار مغول رسید راه‌ها تنگ بود. آن همه احمال را بردن متعسر بلکه متعذر بود. هر رخوت که بود تمام آن را جمع ساخت. آتش در وی زد*» (دفتر دوم، ص، 251). قرانغوتاغ: کوه سیاه و تاریک. کلمه مذکور در معانی کذایی در زبان قزاقی معمول است. بعضاً با کمی تغییر در تلفظ [nnnnnnnnnn].

قالیماق [nnnnnnn]: «*مقر اصلی خود را که عبارت از قراقوروم و قالیماق است. به اوکتای تفویض فرمود.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان.

قازق [nnnnn]: «*قازق نام شهرهای کهنه را می‌فرمود که می‌کندند و خاک آن را می‌شستند*» (دفتر دوم، ص، 164). قازق در ترکی قدیم به معنی عملیات حفر و کندن.

قپچاق [nnnnnnn]: «*همه را کشته است. تمام راه‌ها از لاشه اسب قپچاق مسدود شده. نقود و اقمشه که در خچران بار کرده آورده. همه استران را نیز کشته است.*» (دفتر دوم، ص، 257). قزاق‌ها وارث دشت قپچاق‌اند. لاجرم نصیبی هم از اسبان قپچاقی دارند. نام قبیله‌ای بزرگ از ترکان.

قراتال [nnnnnnn]: «*قراتال قشلاق کرده اول بهار می‌خواست به طرف مغولستان معاودت نماید.*» (دفتر دوم، ص،186) در ترکی قزاقی

قرا+تال=سیاه+نهال=نهال سیاه رنگ. در ترکی ترکیه تال در معنی شاخه به شکل دال کاربرد دارد.

قراتوبه [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ]: «*در بیابان قراتوبه به قمرالدین رسید.*» (دفتر اول، ص، 80). نام مکان. قرا: سیاه، سیاه گون، توبه: تپه، بلندی.

قراتوقای [ⵔⵔⵔⵔ tuⵔⵔⵔ]: «*چون آن زمستان را در قراتوقای گذرانیدند*» (دفتر اول، ص، 129). در اینجا اسم مکان است. قرا+توغای در ترکی قزاقی معنی بیشه و جنگل کوچک پر درخت را می‌دهد.

قراقاش [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ]: «*آب یارکند و آق قاش و قراقاش و آب کریه و چرچان و غیر هم همه به گوگ ناور می‌ریزد و گوگ ناور کولی است در آن ریگستان که مذکور شد.*» (دفتر دوم، ص، 402). اسم مکان. قرا قاش: ابروی سیاه. در معنای عام و خاص به این شکل در ترکی آذربایجانی و به شکل قاراقاش [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ] در ترکیه ترکیه کاربرد دارد.

قراقستاق [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ]: «*به بالای قراقستاق برآمد.*» (دفتر اول، ص، 67). نام مکان. و به معنی پناهگاه بزرگ زمستانی است. در ترکی قزاقی به صورت قراقستاو [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ] تلفظ می‌شود.

قراقوروم [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ]: «*مقر اصلی خود را که عبارت از قراقوروم و قالیماق است. به اوکتای تفویض فرمود.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان.

قراقولاق [ⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔⵔ]: «*یک فرقهٔ دیگر که سردار ایشان قراقولاق میرزا بود.*» (دفتر دوم، ص، 48). اسم شخص، قراقولاق: سیاه‌گوش.

قراول [ـــــــ]: «*روز دیگر قراول یاغی را از اثر پای اسبان معلوم شد که لشگر از آب گذشته است.*» (دفتر اول، ص، 37). در ترکی قزاقی به معنی نشان، رد منظور نظر است. «*رفته در قزل که سرحد چول یارکند است قراولی نماید و مترصد خبر توجه میرزا ابوبکر باشد تا شنود.*» (دفتر دوم، ص، 237). در ترکی به معنی نگهبان.

قزل [ـــــ]: «*رفته در قزل که سرحد چول یارکند است قراولی نماید و مترصد خبر توجه میرزا ابوبکر باشد تا شنود.*» (دفتر دوم، ص، 237). اسم مکان، در ترکی به معنی قرمز، سرخ رنگ.

قزاق [ـــــ]: «*ابتدای دولت سلاطین قزاق از سال هشتصد وهفتاد (1466 - 1465) بوده. والله اعلم. تا نهصد وچهل (1534 - 1533). بعد از آن سال قزاق بالکل مستأصل شد.*» (دفتر اول، ص، 117). این اثر اولین و معتبرترین اثری است که در مورد تاریخ ملت قزاق یعنی از 1465 تا 1534 به وقایع‌نگاری پرداخته است. بدیهی است واژه قزاق **واسامی** خاص موجود در این جغرافیا در اثر زیاد بکار برده شود.

قزاقی [ـــــــ]: «*بنده در زمان قزاقی یک قوتاسی را کشتم و به هفتاد کس تقسیم نمودم. هر کس را آن مقدار گوشت رسید که چهار روز کافی بود.*» (دفتر دوم، ص،411). قزاقی: زندگی صحرایی آزاد به دور از وابستگی‌های شهری و وابستگی‌های دولتی.

قشلاق [ـــــــ]: «*قاسم خان از وی دوری جسته، به حدود مغولستان آمده بود. قراتال قشلاق کرده اول بهار می‌خواست به طرف مغولستان معاودت نماید.*» (دفتر دوم، ص، 186). قشلاق: پناهگاه زمستانی. در

ترکی آذربایجانی **وترکی** ترکیه به همین شکل ودر ترکی قزاقی به شکل قستاو [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ] تلفظ می‌شود.

قمیز [ⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*کاسه عرق قمیز پیش خان داشت.*» (دفتر دوم، ص، 190 و دیگر صفحات). دوغی که از شیر مادیان تهیه می‌شود. تا امروز همچنان از نوشیدنی‌های معمول و محبوب در بین قزاق‌هاست. این نوشیدنی علاوه بر رفع تشنگی، خاصیت درمانی دارد. و برای درمان بسیاری از بیماری‌ها مورد استفادهٔ عوام الناس است. قمیز به عنوان نوشیدنی مفید جزو مصرف روزانهٔ اهالی قزاقستان است.

قوتاس [ⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*بیست و یک کس بودیم. در آن راه قوتاسی کشته شد. شکم آن را چهار کس به صعوبت و محنت بسیار از درون بیرون توانستند غلطانید. یک شانه او را یک کس به هیچ وجهی نتوانست برداشت. بیست و یک کس آنچه توانستند جهت آزوق برداشتند. ثلثان او باقی ماند.*» (دفتر دوم، ص، 219). قوتاس: ⵏⵏⵏⵏⵏ در ترکی قزاقی به شکل قوداس [ⵏⵏⵏⵏⵏ] تلفظ می‌شود.

قوچقار [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏⵏ]: «*به نفس مبارک تا موضع قوچقار تکامیشی فرموده برفت.*» (دفتر اول، ص، 81). در اینجا اسم مکان است. در معنای گوسفند نر اخته نشده. قوچ. است. در ترکی قزاقی به صورت قوشقار [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏ] تلفظ می‌شود.

قور [ⵏⵏⵏ]: «*چهارم قور بردارند در مجلس خان*» (دفتر اول، ص، 85). در ترکی قزاقی صورت کامل واژه به‌شکل قورامساق [ⵏⵏⵏⵏⵏⵏⵏⵏ] بکار می‌رود در معنی کمانچوله، کماندان، ترکش، تیرکش، تیردان.

قورلتای [ⵇⵓⵔⵍⵜⴰⵢ]: «*قورلتای کرده و در باب مصالح سلطنت و کفایت مهمات مملکت سخن راندند*» (دفتر اول، ص، 47). شورای عمومی نمایندگان اکثریت.

قوشچی [ⵇⵓⵛⵛⵉ]: «*قوشچی لقب ایشان است.*» (دفتر اول، ص، 82). در معنای شکارچی، شکارگیر، صیاد پرندگان است. در ترکی آذربایجانی و ترکیه به شکل [ⵇⵓⵛⵓ] و در ترکی قزاقی به صورت قوسشی [ⵇⵓⵙⵛⵉ] تلفظ می‌شود.

قوشون [ⵇⵓⵛun]: «*چهار قوشون شوند*» (دفتر اول، ص، 40). قوشون: گروه نظامی، اردوگاه نظامی. در ترکی آذربایجانی و ترکیه به همین شکل ولی در ترکی قزاقی امروزی به صورت **قوسئن** [ⵇⵓⵙⵜⵏ] نوشته و خوانده می‌شود.

قول [ⵇⵓⵍ]: «*تواجیان جار رسانیدند که از ده کس چار کس جبه‌دار در قول باشد. و شش کس به جابقون رود.*» (دفتر دوم، ص، 303). قول: گروهان، لشگر.

قونالغه [ⵇⵓⵏⴰⵍⵖⵀ]: «*صعب حالی باشد که قوت مقاومت نباشد وقونالغه و ساوین داده خرج گذاری باید کرد*» (دفتر اول، ص، 84). محل فرود مهمانان، اتراقگاه. در اینجا در ترکی قزاقی به معنی ضیافت، مهمانی است. در ترکی قزاقی امروزه به شکل قوناغاسی [ⵇⵓⵏⴰⵖⴰⵙⵉ] کاربرد دارد.

قین [ⵇⵉn]: «*حیله میرزا ابابکراست، که به این نیرنگ می‌خواهد که مهم قلعه یانکی حصار را در تعویق اندازد. آن کس را در شکنجه و قین کشیدند. به حدی که مرد به غیر این خبری دیگر نگفت.*» (دفتر دوم، ص، 242). قین: در همان معنی شکنجه و آزار در زبان قزاقی متداول است.

کاشغر [nnnnnn]: «*در محاط این حدود اربعه کاشغر و ختن واقع شده است.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان.

کاس [nnn]: «*حالیا کاس راحت باید تجرع نمود.*» (دفتر اول، ص، 84). در ترکی قزاقی /کاسه/ با تلفظ [knsn] به معنی پیاله است. در ترکی آذربایجانی و ترکیه به ترتیب به شکل‌های کاسا [nnnn] و کاسه [kn:sn] کاربرد دارد.

کاغذلیق [nnnnnnnn]: «*هرگز مقید به حجره و کاغذلیق نبوده،*» (دفتر دوم، ص، 87). واژه کاغذ با پسوند صفت ساز «–لیق» ترکی بکار رفته است.

کرته [nnnnn]: «*چنانکه فرصت کرته پوشیدن نشده بود رومال را بر سر انداخته و دستار را بر بالای آن مانده و پوستین را بر بالای تن برهنه پوشیده آمدند.*» (دفتر دوم، ص، 66). درترکی قزاقی کرته: نیم‌تنه.

کوک اوچکو [knk YtnkY]: «*تاش تیمور چون خان را یافت بز کبود مانده بود به آن مناسبت او را کوک اوچکو لقب ماند*» (دفتر اول، ص،15). کؤک: سبز یا آبی رنگ، اوچکو: بز؛ درترکی قزاقی کوک اوچکو یعنی بز خاکستری رنگ. اوچکو امروزه با تلفظ اشکی [nnkn] در ترکی قزاقی رایج است.

کوک توبه [knk tYbn]: «*در موضع کوک توبه نشسته است*» (دفتر اول، ص، 65). کؤک: سبز رنگ، توبه: تپه، بلندی. موضع کؤک توبهٔ شهر آلماتی قزاقستان شهرهٔ خاص و عام است. امروزه مکان سیاحت سیاحان

است. آیا با کوک توبهٔ مذکور در کتاب مطابقت دارد یا نه؟ بر ما معلوم نیست.

کول [kʰl]: «*آب یارکند و آق قاش و قراقاش و آب کریه و چرچان و غیر هم همه به گوگ ناور می‌ریزد و گوگ ناور کولی است در آن ریگستان که مذکور شد.*» (دفتر دوم، ص، 402). به معنای دریاچه است. امروزه در ترکی آذربایجانی و ترکیه به صورت گؤل [ɡʰl] تلفظ می‌شود.

کیجکینه بخشی [kʰʰkʰnʰ bʰxʰ]: «*اصل امیر علی شیر از بخشیان اویغور است. پدر او را کیجکینه بخشی می‌گفتند.*» (دفتر دوم، ص، 78). کیجکینه بخشی: نوازندی قد کوتاه.

گورگان [ɡʰʰʰʰʰʰ]: «*سورغاتمیش یارلیغین تیمور گورگان سوزم*» (دفتر اول، ص، 108). این کلمه باتلفظ [ɡʰʰʰʰʰʰ] تا به امروز در معنای *داماد* در بین ترکمن‌ها وترکان آذربایجان رایج است.

سورغاتمیش [sʰʰʰʰʰʰʰʰʰ]: «*سورغاتمیش یارلیغین تیمور گورگان سوزم*» (دفتر اول، ص، 108).

مغولستان [mʰʰʰʰʰʰʰʰʰʰ]: «*این واقعه در آلماتو که از مواضع مغولستان است واقع بود.*» (دفتر اول، ص، 44). اسم مکان. در این اثر مغولستان بطور تقریبی پاره‌ای از مناطق ماوراءالنهر، بخشی از جنوب قزاقستان امروزی و قسمتی از سین کیانگ کنونی کشور چین را در بر می‌گرفت. در بین قزاق‌ها مغولستان اصلی که پایتخت آن قراقوروم بود را مونغولستان می‌نامند. وکشور کنونی مغولستان را مانغولیا

می‌گویند. مونغول های اولاد چغتای را که دربین ترک‌ها ادغام شده اند را «مغول» نامند.

منکلای سوبه [ᠮᠣᠩᠭᠣᠯᠠᠢ ᠰᠦᠪᠡ]: «*جغتای خان به دوغلات منکلای سوبه را مفوض گردانید. معنی منکلای سوبه موضع آفتاب روی باشد.*» (دفتر دوم، ص، 210). اسم مکان.

یاتیش [ᠶᠠᠲᠤᠰ]: «*تو در حجره می‌مانی این صورت یاتیش دارد*» (دفتر اول، ص، 160). یاتیش: حالت خوابیده، وضعیت دراز کشیده. در ترکی قزاقی به شکل جاتیس [ᠶᠠᠲᠤᠰ] تلفظ می‌شوند.

یارلیغ [ᠵᠠᠷᠯᠢᠭ]: «*و یارلیغ لازم الاتباع صادر شد*» (دفتر اول، ص، 64). یارلیق: فرمان یا حکم قانونی که از طرف رییس اول کشور صادر می‌شود. درترکی قزاقی به شکل جارلئق [ᠵᠠᠷᠯᠢᠭ] تلفظ می‌شود.

یارکند [ᠶᠠᠷᠭᠠᠨᠲᠤ]: «*درآن زمان در این حدود چند شهر عظیم بود. اعظمان کاشغر و ختن و یارکند و کاسان و اخسیکت و اندجان و اقسووآت باشی و کوسان بود.*» (دفتر اول، ص، 15). اسم مکان. در ترکی قزاقی با تلفظ و نوشتار جار [car] به معنای قصبه‌ای که در شیب بلندی یا کوه قراردارد.

یتی کنت [ᠳᠣᠯᠣᠭᠠᠨ ᠬᠣᠲᠠ]: «*میرزا یتی کنت راکه از ناحیت اندجان است به خان داده خان را گسیل کرد.*» (دفتر اول، ص، 122). در ترکی قزاقی جتی کنت [jeti kent] تلفظ می‌شود. در معنای هفت ده، هفت شهرک است.

یتی قودوق [ᠳᠣᠯᠣᠭᠠᠨ ᠬᠣᠲᠠ]: «*به راه یتی قودوق با بخارا رفت.*» (دفتر دوم، ص،168) اسم مکان، در

ترکی‌های آذربایجان و ترکیه به معنی «هفت چاه» بوده و به شکل قویو [nnnnnnnnn] تلفظ می‌شوند.

یراق [nnnnn]: «*وجمعیت نیک از اسب و یراق بدست آورده آن همه را در مایحتاج من مصرف می‌کرد*» (دفتر دوم، ص، 179). یراق: سلاح و مهمات.

یزنه [nnnnn]: «*ای جان مادر، یزنه گناهکار و برادر ناسازگار ترا آوردم.*» (دفتر دوم، ص، 96). به شوهرخواهر بزرگتر چه از طرف مادر و چه از طرف پدر باشد اطلاق می‌شود. امروزه در بعضی از گویش‌های ترکی آذربایجانی به شوهرخواهرها اطلاق می‌شود. این کلمه به زبان فارسی تهرانی‌ها نیز وارد شده است. در ترکی قزاقی جزده [nnnnn] تلفظ می‌شود.

ینگی [nnnn]: «*او قبول نمود به طرف طراز که مغول آن را ینگی می‌گویند متوجه شد.*» (دفتر دوم، ص،187).

یورت [nnnn]: «*از آب گذرانیده به یورت قدیم فرستاد*» (دفتر اول، ص، 59). یورت: موطن، زاد بوم. در ترکی ترکیه به همین شکل ولی در ترکی قزاقی به شکل جورت [nnnn] و در ترکی آذربایجانی به شکل یورد [nnnn] تلفظ می‌شود.

ییلاق [nnnnnn]: «*ایسان بوغاخان در آن زمان در یلدوز مغولستان که در حدود شرقی می‌باشد به ییلاق رفته بود*» (دفتر اول، ص، 121). ییلاق: چراگاه تابستانی. در ترکی آذربایجانی به همین شکل ولی در ترکی قزاقی به شکل جایلاو [nnnnnn] و در ترکی ترکیه به شکل یایلاق [nnnnnn] تلفظ می‌شود.

یلدوز [ʏʏldʊz] : «*ایسان بوغاخان در آن زمان در یلدوز مغولستان که در حدود شرقی می‌باشد به ییلاق رفته بود*» (دفتر اول، ص، 121). اسم مکان. این واژه همان اولدوز ترکی آذربایجانی و ییلدوز ترکی ترکیه است.

3. نتیجه

حجم واژگان ترکی به کار رفته در اثر بسیار قابل توجه و قابل تأمل است. این حجم از واژگان ترکی در یک اثر فارسی نشان از روابط بسیار خوب، تاریخی و عمیق بین ترکان و فارس‌ها است. بکار بردن این حجم واژه از یک زبان در یک زبان دیگر به دو منظور می‌تواند صورت گیرد. اول به نیت تضعیف آن زبان؛ دوم در خودی دانستن آن زبان است. شواهد تاریخی نشان می‌دهد هیچکدام از نویسندگان ترک در هیچ کدام از دوره‌های تاریخی نیتی در جهت تضعیف زبان فارسی نداشته‌اند. در مقابل ترکان از زمان پذیرش اسلام ارادت و علاقة خاصی به زبان، فرهنگ و ادبیات فارسی از خود نشان داده‌اند. به عبارت دیگر زبان وادبیات فارسی را همچون زبان و ادبیات ترکی خود دانسته و در اعتلای آن کوشیده‌اند. این حجم از واژگان در این اثر را می‌توان به علاقه نویسنده نسبت به زبان و فرهنگ فارسی مرتبط دانست. یعنی نویسنده به زبان ترکی وفارسی به یک اندازه علاقه داشته است. در حالی که جغرافیای مذکور از مرکز تمدنی زبان فارسی بسیار دور است ودر آن جغرافیا زبان ادبی ترکی رایج بوده به نوعی می‌توان گفت مرکز ادبی زبان ترکی بود.

منابع

آیدینلو، سجاد (1396). «نگاهی به واژه‌های ترکی شاهنامهٔ فردوسی»، متن شناسی ادب فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی-دانشگاه اصفهان، دورهٔ جدید، شماره 2، (پیاپی 34)، تابستان 1396، 11-36 .

ارشادی‌فر، عادل (1379). فرهنگ واژگان ترکی در زبان وادبیات فارسی، اردبیل: انتشارات باغ اندیشه.

دهخدا، علی اکبر (1372). لغتنامه، تهران: انتشارات دانشگاه تهران .

زارع شاهمرسی، پرویز (1392). فرهنگ واژگان دخیل ترکی در زبان‌های فارسی وعربی، تهران: تکدرخت.

موسوی، مصلفی (1384). «واژگان ترکی و مغولی تاریخ جهانگشای جوینی»، آینهٔ میراث، سال‌سوم، شمارهٔ سوم وچهارم، (پیاپی 30-31)، 57-89.

Ağbaba, Naile (2013). "Fars Dilinde Türk Dilinden Alıntı Sözcüker", *Turkish Studies*, Volume 8/1, s. 667-675.

Aydinlu, Sajjad (2017). "A Look at the Turkish Words of Ferdowsi Shahnameh", Textology of Persian Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, New Volume, No. 2, (Consecutive 34), Summer 2017, p. 11-36

Balcı, Mustafa (2014). *Türkçe Farsça İlişkileri Türkçenin Farsça Üzerindeki Etkilerine Dair Bir İnceleme*, Konya.

Bolganbayev, Esed; Bayınkol Kaliyev vb. (1999). *Kazak Tilinin Sözdigi*, Dayk Pres Yay., Almatı.

Dehkhoda, Ali Akbar (1993). *Dictionary*, Tehran: University of Tehran press.

Doerfer, Gerhard (1963-1975). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen I-IV*, Wisebaden.

Ekler, Süer (2009). "Türkçe Farsça ilişkilerine ses, biçim ve tümcebilgisi düzeylerinde eşzamanlı genel bir bakış", Turcologica 79, *Essays on Turkish Linguistics*. S.373-382.

Ershadifard, Adel (2000). *Dictionary of Turkish Vocabulary in Perisan Language and Literature*, Ardebil: Bagh Andisheh Publications.

Gülensoy, Tuncer (1975). "Yaşayan Farsça ve Arapçadaki Türkçe Kelimeler Üzerine Notlar", İ.Ü. Edebiyat Fakültesi, *TDED*, C. XXI, s. 127-157.

Kazakh tilinin sözdigi (1999). Almaty: Ahmet Baytursun til institutu.

Kızılözen, Cihangir (2019). "Türkçe T- ~ K- Denkiliğin Farsçadaki izleri", *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 14, ss. 33-54.

Kızılözen, Cihangir (2019). "Türk – Fars Dil İlişkisinde Bir Alan-Dilbilim Örneği: Ben / Men Zamiri", *Karadeniz Araştırmaları: Balkan, Kafkas, Doğu Avrupa ve Anadolu İncelemeleri Dergisi*, S. XVI/61, ss. 93-101.

Kızılözen, Cihangir (2004). *İslam Öncesi Türk Fars Dilleri Kelime İlişkisi*, Danışman: Ahmet Bican Ercilasun, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Maleki, Elnaz (2013). "Türk Kültür ve Dilinin Fars Kültür ve Diliyle Etkileşimi", *Türkiye Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 17, Sayı: 3, ss. 129-149.

Mirza Muhammed Haydar Duğlat (2015). "*Tarih-i Raşidi, parsi tilinen audargan*", Dr. Islam Zhemeney, Almaty.

Mousavi, Mostafa (2005). "Turksih and Mogul Vocabulary of History of Jahangosha-ye Jovaini", Ayne-e Miras, Third and forth number, (Consecutive 30-31), p. 57-89.

Orucov, Eliheyder, Behruz Abdullayev, Nergiz Rehimzadeh (2006). "*Azerbaycan Dilinin İzahlı Lügati*", Bakü.

Qazaq tilinin tusindirme sozdigi (1974). Qazaq SSr Gylym akademyassy. Til bilibmi instituty.

Mirza Muhammed Haydar Dughlat (2014), "*Tarikh-i Rashidi*" Edited: Islam Zhemeney, Taraz: Taraz Univercity.

Rezaei, Mehdi (2017). "Farsçadaki Türkçe Sözcüklerin Gelişim Sürecine Dair Bazı Tespitler", *Modern Türklük Araştırmalar Dergisi (MTAD)*, Cilt 14, Sayı 2, ss. 56-73.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK yay.

Zare Shahmarasi, Parviz (2013). Dictionary of Turkish Vocabulary in Persian and Arabic, Tehran: Takderakht Publications.

Zerinezade, H. (1962). *Fars Dilinde Azerbaycan Sözleri*, Baku.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Tolga Bektaş'ın Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini

Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyin by Tolga Bektaş

Sadettin Volkan KOPAR - Tayip Enes KORKMAZ

Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, vkopar@ybu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3164-447X

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Din Musikisi Tarihi, eneskorkmaz1055@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5190-8962

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	15 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Kopar, S. V.-Korkmaz, T.E., (2021), Tolga Bektaş'ın Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini/ Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyin by Tolga Bektaş. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1578-1604. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1023761

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Tolga Bektaş'ın Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini

Sadettin Volkan KOPAR - Tayip Enes KORKMAZ

Öz

Mevlâna Celâleddin-i Rûmî'nin (1207–1273) fikirlerini temel alan, oğlu Sultan Veled tarafından Anadolu Selçuklu Devleti'nin son zamanlarında Konya'da kurulan ve temel öğretisi ilâhî aşk olan Mevlevîlik, Mevlâna'ya bağlı, Mevlâna'nın düşüncelerini, yaşantısını benimsemiş, onun tarikatına bağlanmış ve yolundan giden kişilerin oluşturduğu bir tarikattır. Mevlevîliği diğer oluşumlardan farklı kılan pek çok özellik olmakla birlikte en önemlisi hiç kuşkusuz bütün incelikler, adap ve erkânla kuralları tespit edilmiş olan semâ töreni ve Mevlevî müziğidir. Mevlevî âyinleri, Türk mûsikîsinin gelişmesi ve yaygınlaşmasında önemli bir rol oynayan Mevlevîlikte semâzenler, âyinhanlar ve mutribin katılımıyla gerçekleşen ve "mukâbele" olarak adlandırılan semâ töreni esnasında icrâ edilmek üzere bestelenmiş eserlerdir. Mevlevî âyinleri, makam, usûl, geçki ve seçilen şiirlerle kullanılan usûller arasındaki ilişki bakımından öğretici eser özelliği taşıması sebebiyle Türk mûsikîsi eğitiminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Türk mûsikîsinde bestekârlıkta ustalık seviyesinin bir göstergesi olarak kabul edilen Mevlevî âyini bestelerinin ilk örnekleri, XVI. yüzyılda bestelenen, bestekârları bilinmeyen, bilinen en eski Mevlevî âyinleri olması ve diğer Mevlevî âyin bestelerine örnek teşkil etmesi sebebiyle beste-i kadîm olarak isimlendirilen pençgâh, dügâh ve hüseynî makamlarındaki âyinlerdir. Genellikle Hz. Mevlâna'nın Mesnevî, Dîvân-ı Kebîr ve Rubâiyyat'ından alınan şiirler üzerine bestelenen Mevlevî âyinleri, günümüze kadar birçok makamda bestelenmiş ve icrâ edilmiştir. XVIII. ve XIX. yüzyıllarda beste sayısı itibariyle artış gösteren Mevlevî âyinleri, tekkelerin kapatıldığı XX. yüzyılın ilk yarısında önceki yüzyıla nazaran azalmış, fakat ikinci yarısından itibaren yeniden artmıştır. Mevlevî âyinleri ile ilgili yapılan çalışmalar notasına ulaşılabilen –ve Türk mûsikîsinin diğer kadîm makamlarına nisbeten yeni bir terkib olan– kürdîlihicazkâr makamında bir Mevlevî âyini olmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada Tolga Bektaş tarafından 2005 yılında bestelenen kürdîlihicazkâr makamındaki Mevlevî ayini notası ile gösterilerek, usûl ve makam açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Din Mûsikîsi, Dinî Mûsikî, Mevlevî Âyini, Âyin, Kürdîlihicazkâr

Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyin by Tolga Bektaş

Abstract

Mevlevîlik is a religious order is based on the teachings of the mystic Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî (1207–1273) and is founded by his son Sultan Veled in the latter period of the Seljuk Sultanate of Rum in Konya in Anatolia. A *Mevlevî âyin* is a musical form composed to accompany the *mukâbele* (or the *semâ* ceremony) of *Mevlevîlik,* which is known to have played a significant role in the development and proliferation of Turkish music. An *âyin* is performed with the participation of

semâzen (the whirling dervishes), *âyinhan* (vocals) and *mutrib* (instruments). The *Mevlevî âyin* is music composed on the poetry of *Mevlânâ* found in his works such as the *Mesnevî*, *Dîvân-ı Kebîr* ve *Rubâiyyat*, although it is not uncommon to find excerpts from other poets made part of the lyrics. Many *âyin* composed in various *makam* (mode) have survived to date and continue to be performed as a musical piece. The 18th and 19th centuries have seen an increase in the number of *Mevlevî âyin* compositions, which has declined in the first half of the 20th century, only to increase in the latter half. Whilst existing studies on the *Mevlevî âyin* mention *âyin*s previously composed in makam *kürdîlihicazkâr*– a mode that is relatively new compared to the more ancient *makam* of classical Turkish music– their music has not survived to date. This paper analyses the musical composition of the *âyin* in the *makam kürdîlihicazkâr* composed by Tolga Bektaş in 2005 with respect to its rhythmic (*usûl*) and *makam* structure.

Keywords: Turkish Religious Music, Religious Music, Mevlevî Âyin, Âyin, Kürdîlihicazkâr,

Structured Abstract

Mevlevîlik is a religious order is based on the teachings of the mystic Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî (1207–1273) and is founded by his son Sultan Veled in the latter period of the Seljuk Sultanate of Rum in Konya in Anatolia. One particular feature of Mevlevîlilik that differentiates it from other religious orders is the *semâ* ceremony and the distinctive music that accompanies it, namely the *Mevlevî âyin*. The music of the *Mevlevî âyin* is composed on the poetry of Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî, in particular those found in his works titled *Mesnevî* and *Dîvan-ı Kebîr*, although it is not uncommon to find excerpts from other poets made part of the lyrics. The *âyin* is performed with the participation of *semâzen* (the whirling dervishes), *âyinhan* (vocals) and *mutrib* (instruments). Confirmed by UNESCO in 2008 as as amongst the Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity, the *Mevlevî semâ* ceremony is also accepted to be one of the significant educational tools in teaching of classical Turkish music due to the elaborate structure and the use of musical modes (*makam*), rhythmic structures (*usûl*) and the prosodic relationship between the prosodic meters and the rhythmic patters employed in the composition. The structure of the âyin is based on four principal parts, each named *selâm*. The *makam* of the âyin is determined by the makam in which the first selâm is composed. There are instrumental pieces that accompany the *âyin*, namely *ilk peşrev* that precedes the âyin, and *son peşrev* and *son yürük semâi* that follow the âyin. The semâ ceremony begins with a soloist performing a musical piece *a capella*, based on a eulogy to Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî, followed by an improvisation with the instrument *ney* in the same *makam* of the *âyin*. The *ilk peşrev* then follows, during which the whirling dervishes circle the floor and upon completion of their walk known as the *Devr-i Veledî* (named after Sultan Veled) the vocal performance of the *âyin* starts. Each of the four selâm symbolises a particular stage in the progression of a sûfi within the Mevlevî order; the first *selâm* represents the sûfi acknowledging his creator and his servitude to the creator by resorting to knowledge and the truth, the second *selâm* is the adoration of the might of Allah by recognising the order and the greatness in the creation, the third *selâm* is the transformation of the adoration of Allah into love and the fourth *selâm* is the completion of the spiritual journey of a human being and him returning to the role of servitude. The last *selâm* is followed by *son peşrev* and *son yürük semâî*. Given the difficulty of understanding the elaborate structures of an âyin, the ability to compose one has been accepted to be indicative of being a great master of classical

Turkish music. The first extant âyins known in the repertoire are the ancient three composed in the makams *pençgâh*, *dügâh* and *hüseynî*, although their composers are unknown. The first âyin in the repertoire whose composer is known is that of Kûçek Derviş Mustafa Dede, in makam *bayâtî*, a mystic who is thought to have lived in the 17th century. Whilst the 18th and 19th centuries have seen an increase in the number of *Mevlevî âyin* compositions, the number has declined in the first half of the 20th century, only to increase in the latter half. Many *âyin* composed in various *makam* have survived and continue to be performed to date. This paper analyses the musical structure of the *âyin* in the *makam kürdîlihicazkâr* composed by Tolga Bektaş in 2005 with respect to its rhythmic (*usûl*) and *makam* structure. *Kürdîlihicazkâr* is a mode that is relatively new compared to the more ancient *makam* of classical Turkish music, invented by the classical Turkish music composer Hacı Ârif Bey in the 19th century. Whilst existing studies on the *Mevlevî âyin* mention *âyin*s previously composed in makam *kürdîlihicazkâr*, their music has not survived to date, making that of Tolga Bektaş the only *âyin* in makam *kürdîlihicazkâr* with its music available. The analysis in this paper is conducted with respect to the rhythmic (*usûl*) and *makam* structure employed in the composition. The findings indicate that the composer used *usûl* in accordance with what has been observed in the extant *âyin* tradition, e.g. the usûl *devr-i revân* in the first *selâm*, *ağır evfer* in the second and fourth *selâm*s, and *devr-i kebîr*, *aksak semâî* and *yürük semaî* in the third *selâm*. One unique aspect observed in the *kürdîlihicazkâr âyin* is the use of a 'lifting' technique that, through various makam modulations, gradually transposing the makam *kürdîlihicazkâr* from its natural tonic of G to A within the composition in the first two selâm, and bringing it back from A to G from the third *selâm*.

Giriş

Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî'nin (1207–1273) aşkının bir reşhası olarak ortaya çıkan ve mevlevîhânelerde semâ törenine eşlik etmek amacıyla bestelenen Mevlevî âyinleri, Türk din mûsikîsinin en sanatlı ve büyük formlarından biridir. Mevlâna, Sultan Veled, Ulu Arif Çelebi ve sonraki ilk çelebiler zamanında mukabele ve semâ esnasında icra edilmek için vücuda getirilmiş besteler bulunmamaktadır. Semâ mukabele şeklini aldıktan sonra Mevlevî mûsikîsi bütün hususiyetiyle şekillenmeye başlamıştır (Gölpınarlı, 2006, s. 418). Mevlevîlerin mukabele günlerinde çalıp okudukları besteler olan âyinler, yalnız sazlarla çalınan ve yine sazların refakatiyle terennüm edilen kısımları ile bir bütün teşkil ederler. Na'than'ın okuduğu na'ttan sonra bir âyin, peşrev, 1. selâm, 2. selâm, 3. selâm, 4. selâm, son peşrev ve son yürük semâî'den oluşmaktadır. Selâmlar sözlü ve bir bestecinin bestelediği asıl âyinin belkemiğini teşkil eden kısımlarıdır. Peşrev ve semâîler ise başka bestecilerin eserlerinden baş ve sona eklenmiş sözsüz eserlerdir. Her âyin ilk selâmın bestelendiği makamın adını alır (Özalp, 2000, 1/117). Güftesi Mevlâna Celâleddin-i Rûmî'nin Mesnevî, Dîvan-ı Kebîr ve Rübâiyyat'ından alınan, belirli kurallar içinde veya dışında

Farsça, Türkçe ve Arapça tasavvufî şiirlerin iç içe kullanıldığı bir özellik taşıyan Mevlevî âyinleri, Mirâciyye'den sonra Türk mûsikîsinin en uzun eseri olarak kabul edilir. Türk mûsikîsinde bestekârlıkta ustalık seviyesinin bir göstergesi olarak kabul edilen Mevlevî âyini bestelerinin ilk örnekleri, XVI. yüzyılda bestelenen, bestekârları bilinmeyen ve beste-i kadîm olarak isimlendirilen pençgâh, dügâh ve hüseynî makamlarındaki âyinlerdir. Bestekârı bilinen ilk Mevlevî âyini ise XVII. yüzyılda Kûçek Derviş Mustafa Dede tarafından bestelenen bayâtî makamındaki âyindir. Mevlevî âyinleri, makam, usûl ve seçilen şiirlerle kullanılan usûller arasındaki ilişki bakımından öğretici eser özelliği taşıması sebebiyle Türk mûsikîsi eğitiminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Mevlevî âyinlerinde kullanılan makamlar açısından bakıldığında yeni bir makam olan kürdîlihicazkâr makamında bestelenmiş olması ve notasına ulaşılabilmesi sebebiyle önem arz eden bu çalışmada, öncelikle mevlevî âyinlerinin kronolojisi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve mevcut Mevlevî âyini repertuvarında bulunmayan , 2005 yılında Tolga Bektaş[1] tarafından bestelenen kürdîlihicazkâr makamındaki Mevlevî âyininin notaları bestekârın kendisinden temin edilerek Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine göre makam analizi yapılmıştır.

1. Mevlevî Âyini

Mevlevî âyinleri, Hz. Mevlâna'nın bu dünyadan göçüp sonsuzluk âlemine doğmasıyla onu sevenler tarafından kurulan 'Mevlevîlik' tarikatının ürünüdür. Çelebi Hüsameddin (ö.1284) döneminden başlayarak, Sultan Veled (ö.1312) ve onun oğlu Ulu Arif Çelebi (ö.1320) zamanında toplanan Mevlâna âşıkları Mevlevîlik tarikatının temelini atmışlardır (Çevikoğlu, 2008, s. 51).

Semâ ile birlikte 2005 yılında UNESCO tarafından "İnsanlığa Ait Sözlü ve Somut Olmayan Kültürel Miras Başyapıtı" olarak kabul edilen Mevlevî âyinlerinde sözlü kısmın her bölümüne, semâzenlerin bölüm başlarında vücutlarını öne doğru eğip selâm hareketlerini yapmalarından dolayı "selâm" adı verilmiştir (Turabi, 2017, s. 116). Birinci selâm insanın Allah'ı ve O'na kulluğunu idrak etmesi, ikinci selâm insanın Allah'ın büyüklüğü ve kudreti karşısında hayranlık duyması, üçüncü selâm

[1] 1976 yılında Adana doğumlu olan Bektaş, Türk Mûsikîsi ile 1994 yılında Gazi Üniversitesi Türk Müziği Topluluğu ile tanıştı. Takip eden 11 sene içinde Muzaffer Şenduran ve Nihat Öztürk'ten istifâde etti. 1996 yılında yeni bir terkip olan *Dilniyâz* makamında bestelediği klâsik takım ile Cinuçen Tanrıkorur ve Alâeddin Yavaşça'nın beğenilerini kazandı. 1999 yılında üstâdın dâveti üzerine Tanrıkorur'la üstâdın vefâtına kadar birebir çalışmaya başladı. Mevlevî âyini dışında kâr-ı nâtık, beste, ağır semâî, yürük semâî, şarkı ve fantezi gibi çeşitli formlarda 100'ü aşkın bestesi vardır.

insanın hayranlık duygularının aşka dönüşmesi, Hakk'a tam teslimiyet yani vuslattır. Dördüncü selâm ise mânevî yolculuğunu, mi'racını tamamlayan insanın yaratılıştaki vazifesine, kulluğuna dönüşüdür. (Özcan, 2004, s. 466) Semâya eşlik amacı ile yapılan bu besteler, Mevlâna deyişiyle: 'sol ayağıyla direk gibi şeriata çakılı ve aynı anda sağ ayağıyla 18 bin alemi devreden'' (Tanrıkorur, 2003, s. 111) semâzenlerin yoldaşı olmuştur (Çevikoğlu, 2008, s. 109).

Mevlevî âyinlerinin güfteleri Arapça, Farsça ve Türkçe tasavvuf içerikli şiirlerdir. Güfteler genel olarak Hz. Mevlâna'nın Dîvân-ı Kebîr eserinden alınır ama bazen nâdir de olsa başka Mevlevî şairlerinin şiirlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Mevlevî âyini, sözleri Mevlânâ'ya, bestesi Buhûrizâde Mustafa Itrî'ye ait rast makamında bestelenmiş bir nâ'tın bir nâ'than tarafından tek başına okunmasıyla başlar. Nâ'at sona erdikten sonra kudümzen başının kudüme birkaç darp vurmasıyla neyzenbaşı veya neyzenbaşının görevlendirdiği bir neyzen nâ'tın bittiği perdeden baş taksime başlar ve taksimini icra edilecek âyinin makamı ile nihayete erdirir. Giriş taksiminin ardından kudümzenbaşının kudüme vurduğu vurduğu ilk darp ile peşrev icra edilmeye başlanır; peşrevin başlaması ile Devr-i Veledî de başlamış olur. Devr-i Veledî tamamlandığında peşrev bitmemiş bile olsa kudümzenbaşının birkaç darbıyla peşrev kesilir ve neyzen başı, icra edilen âyinin makamında kısa bir taksim eder. Taksim bittikten sonra mutrib heyetindeki hânende ve sâzendeler birinci selâmı icra etmeye başlar. Birinci selâmın başlaması ile semâzenler âyini idare eden meydancı dedeye baş kesip selâm verdikten sonra semâzenbaşının yönlendirmesiyle semâ etmeye başlarlar. Birinci selâm icra edilecek âyinin makamıyla başlar ve âyin hangi makam ise birinci selâmın başında o makamın seyir özellikleri gösterilir. Genellikle birinci selâm saz terennüm payı ve usûlün değişmesiyle son bulur. Daha sonra sırası ile ikinci, üçüncü ve dördüncü selâmlar icra edilir. Âyinin güfteli kısmı bittikten sonra sazlar son peşrev ve son yürük semâî bölümlerini icra eder. Eğer niyaz ilâhisi icra edilecekse, son peşrev yerine segâh makamında yapılacak bir taksimin ardından ilâhiye geçilir. Yürük semâî ve niyaz ilâhisinin bitmesinden sonra neyzenbaşı tarafından veya neyzen başının görevlendirdiği bir sâzende tarafından son taksim icra edilir. Son taksim biter bitmez mutribdeki bir hanende aşr-ı şerîf okumaya başlar, bu esnada semâ biter ve semâzenler yerlerine geçer. Kurân-ı Kerîm tilâvetinden sonra ayağa kalkılarak âyini idare eden dede veya semâzenbaşı tarafında Farsça dua olan Mevlevî gülbangı okunur ve hep bir ağızdan salavatlar getirilir. Dua ve salavatlar bittiği zaman âyini idare eden şeyhin yüksek sesle 'Fâtiha' çekmesiyle herkes sessizce Fâtihâ sûresini okur. Şeyh daha sonra ayağa kalıp selâm verir ve bu selâmı semâzenbaşı alır. Semâhanenin ortasına geldiğinde tekrar selâm verir ve bu selâmı da

neyzen başı alır. Şeyh semâhanenin çıkışına geldiği zaman posta doğru dönüp baş kestiğinde hep birlikte baş kesilir. Şeyhin semâhaneden ayrılması üzerine herkes posta selâm vererek semâhaneden ayrılır ve âyin sona erer (Özcan, 2004, s. 464-466).

Mevlevî âyinlerinin başında çalınan peşrevler devr-i kebîr usûlünde bestelenir ve 56 zamanlı muzâaf devr-i kebîr vuruşuyla icra edilir (Yavaşca, 2002, s. 735). Birinci selâm genel olarak devr-i revân ve ardından düyek usûlleriyle, ikinci selâm evfer ve nadiren aksak semâî evferi usûlleriyle, usûl geçkilerinin olduğu üçüncü selâm genellikle devr-i kebîr usûlü ve nadiren frenkçin, düyek ve evsat usûlleri ile bestelenir. Üçüncü selâmın saz terennümü olan bölümünde aksak semâî, "Ey ki hezâr aferin bu nice sultan olur" ile başlayan bölümünde ise yürük semâî usûlü kullanılır. Dördüncü selâmda evfer, son peşrev düyek, son yürük semâî bölümünde ise yürük semâî usûlü kullanılır.[2]

2. Kürdîlihicazkâr Makamında Mevlevî Âyini

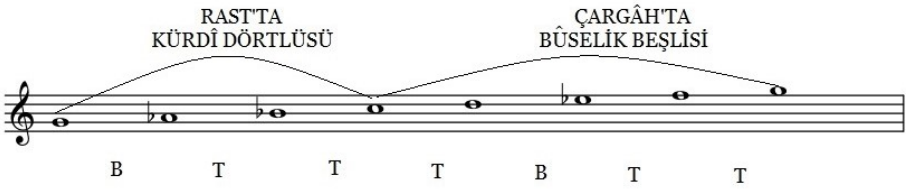
Tanrıkorur (2003), 20. yy. dan önceki ayinlerde bestekârların çoğunlukla Isfahan, Yegâh, Dügâh, Hicaz, Rast, Uşşak, Sabâ gibi karar bölgesi veya orta bölge seyrini kullanan "pest" makamları tercih etmesine karşılık; tekkelerin kapanmasından sonra bestelenen Mevlevî âyinlerinde muhayyer sünbüle, mâhur, bayatî araban, şehnaz, muhayyer gibi tiz bölge seyirleriyle başlayan makamların kullanılmasını, bütün bir âyin boyunca âyinhanları fazla yormamak gibi bir sebeple izah edilebileceğini ve radyonun mikrofonlu icrasının bolâhenk nısfiyesi gibi bir akordu yerleştirdikten sonra erkek seslerini öldürdüğünü, karşılığında makam açısından bir renklilik getirdiğini ve "şu makamdan ayin bestelenmez" görüşünü değiştirdiğini belirtmiştir (Tanrıkorur, 2003, s: 130).

Mevlevî âyinlerinin kronolojisine yönelik çalışmalar incelendiğinde (Tanrıkorur, 2003; Adar, 2015; Doğruöz, 2016; Çevikoğlu, 2015), Tanrıkorur'un çalışmasında Uzun Arap Ali'ye ait ve notası kayıp olan kürdîlihicazkâr makamında bir âyinden, Çevikoğlu'nun ise, Halepli Şeyh Ali Dede ve Hüseyin Sadettin Arel'e ait Kürdîlihicazkâr makamında âyinlerden bahsettiği ve bu âyinlerin notalarının olmadığı görülmüştür. Ayrıca Mevlevî âyinlerinin notalarına ulaşılabilen kaynaklarda (Heper, 1974; Salgar, 2008; Çalışır, 2010; Devlet Korosu, 2021) kürdîlihicazkâr makamında Mevlevî âyinine rastlanmamıştır.

[2] Ayrıntılı bilgi için bknz. Kopar, S.V. "Türk Din Mûsikîsi'nde Kullanılan Usûller". *İSTEM* , 36, 2020, 325-346.

Bu bölümde, Tolga Bektaş tarafından 2005 yılında kürdîlihicazkâr makamında bestelenen Mevlevî âyini incelenmiştir. Kürdîlihicazkâr makamı tanımlandıktan sonra âyinin tüm selâmları satırlarla ifade edilerek analiz edilmiş ve incelenen selâmlardaki satır numaraları, sol anahtarlarının üzerinde belirtilmiştir. Makam analizleri ve kürdîlihicazkâr makamı tarifi Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine göre yapılmıştır. Kürdîlihicazkâr makamı dizisi Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Kürdîlihicazkâr Makamı Dizisi



Kürdîlihicazkâr makamının seyri inici, güçlü perdeleri gerdâniye ve çargâh perdesidir. Karar perdesi rast ve yedeni acemaşîran perdesidir. Türk müziğinin şed makamları arasında gösterilmektedir. Özellikle şarkı formunda kullanılan kürdîlihicazkâr makamı, Hacı Ârif Bey (1831–1885) tarafından arazbar ve hicazkâr çeşnili olmak üzere iki şekilde terkib edilmiştir (Özkan, 2006, s. 245–250).

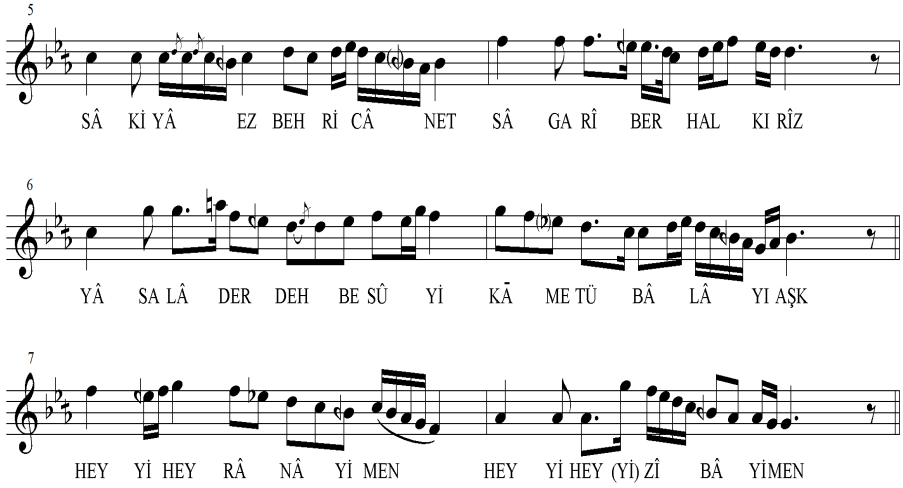
Kürdîlihicazkâr makamı, Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminde rast üzerinde kürdî dörtlüsü ile açıklanmasına rağmen, özellikle Hacı Ârif Bey ve dönemi eserlerinde rast üzerinde uşşak dörtlü olarak duyulur ve bu şekilde nitelendirilmesi daha doğru olur. Kürdîlihicazkâr makamında, nevâ perdesinde uşşak ile arazbar dizi ve arazbardan istifâde ederek nevâ üzerinde karcığar dizi gösterilebilir. Nevâ perdesinde hicaz dörtlü ve gerdâniye perdesinde bûselik beşli ile nevâda hicaz dizinin de gösterildiği kürdîlihicazkâr makamında ayrıca nevâda hicaz dörtlü ve gerdâniyede hicaz ile hicazkâr makamının üst bölgeleri ve bazen de çargâh üzerinde hicaz gösterilmektedir.

2.1. Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini I. Selâmın Analizi

Şekil 2. I. Selâm 1–4. Satırlar

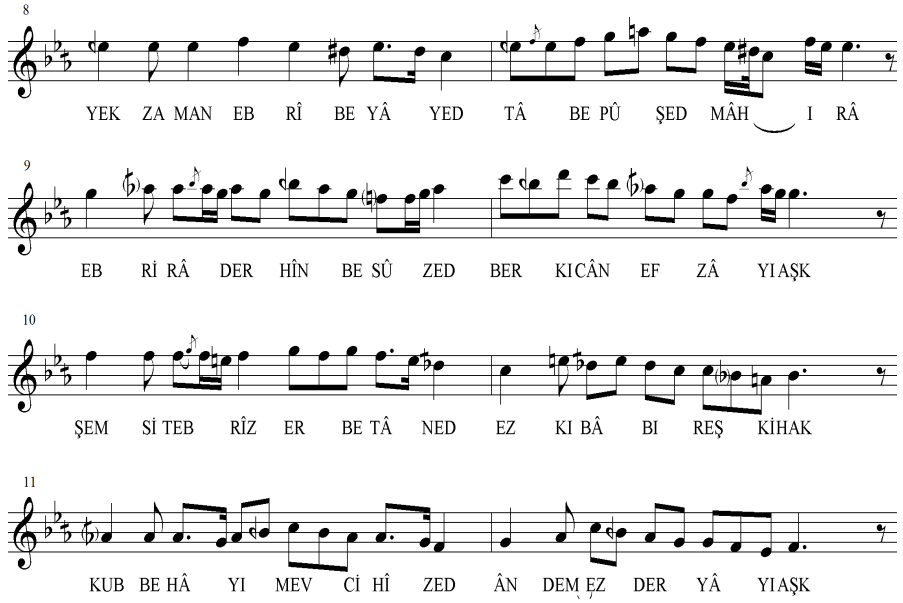
Şekil 2'de gösterildiği üzere, devr-i revân usûlünde bestelenen I. selâmın 1–4. satırları incelendiğinde, ilk ölçüde makam seyrine acem perdesi ile başlanılmış ve ilk satırın ikinci ölçüsünde kürdîlihicazkâr makamının güçlüsü olan gerdâniye üzerindeki hicaz sesleri gösterildikten sonra gerdâniye perdesinde kalınmıştır. 2. satırda nevâ perdesi üzerindeki bayâti dizisi sesleri kullanarak nevâ perdesi üzerinde arazbar cümleleri kurulmuş ve 2. satırın ikinci ölçüsünde nevâ perdesinde kalınmıştır. 3. satırda, çargâh perdesinde bûselik çeşni ile, 4. satırda nikrîz çeşni ile kürdî perdesinde kalındıktan sonra Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminde rastta kürdî dörtlüsü ile karar ettiği ifade edilen ancak kürdîlihicazkâr makamındaki eser icralarında genel olarak duyulduğu şekilde uşşak dörtlüsü ile rast perdesinde karar ederek kürdîlihicazkâr makamı işlenmiştir.

Şekil 3. I. Selâm 5–7. Satırlar



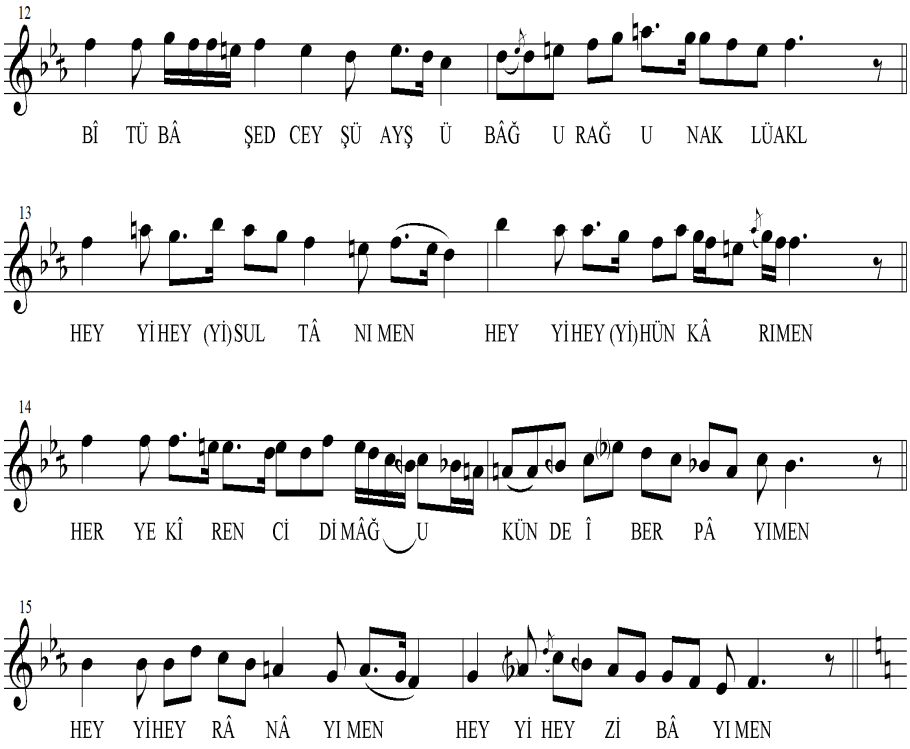
Şekil 3'te gösterildiği üzere, I. Selâmın çargâh perdesi ile başlayıp rast perdesi ile biten 5–7. satırları incelendiğinde, çeşni olarak 5. satırın 2. ölçüsünde nevâ perdesinde uşşak, 7. satırda rast perdesi üzerinde hicaz gösterilmiştir.

Şekil 4. I. Selâm 8–11. Satırlar



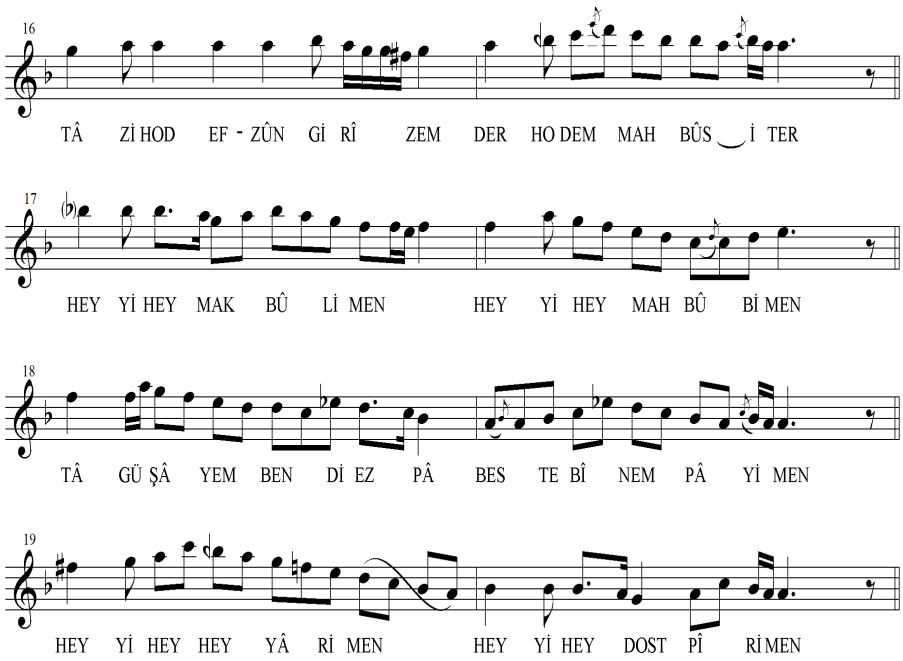
Şekil 4'te görüldüğü üzere, 8. satırda dik hisar perdesinde segâh çeşni gösterilmektedir. 9. satırda gerdâniye perdesi üzerinde hicaz beşli ile başlayarak 10. satırda kürdî perdesi üzerinde nikrîz beşli ile kalınan ve 11. satırda yine nikrîz beşli ile acemaşîran perdesinde karar edilen bölümde şevkefzâ makamı işlenmiştir.

Şekil 5. I. Selâm 12–15. Satırlar



Şekil 5'te gösterildiği üzere, 12. satırın ilk ölçüsünde çargâh perdesinde çargâh dörtlüsü ile başlayarak 15. satırın ikinci ölçüde acemaşîran perdesine nikrîzli inişe kadar devam eden bölümde acemaşîran makamı işlenmiştir. Burada Arel-Ezgi-Uzdilek sistemindeki acemaşîran makamının uygulamasından farklı olarak, bir önceki bölümde işlenen şevkefzâ makamı ile uyum sağlanması ve simetri oluşturması açısından nikrîzli karar kullanılmıştır.

Şekil 6. I. Selâm 16–19. Satırlar



Şekil 6'da gösterildiği üzere, I. selâmın muhayyer perdesi ile başlayıp kürdî perdesi ile karar eden 16–19. satırları incelendiğinde, bu bölümde muhayyer kürdî makamının işlendiği görülmektedir. 19. satırdan sonra I. selâmın sözlü bölümü tamamlanmış ve saz terennümüne geçilmiştir.

Şekil 7. I. Selâm 20–23. Satırlar

Şekil 7'de gösterildiği üzere, 20. satırda muhayyer perdesi üzerinde uşşak çeşni ile kalış yapıldıktan sonra 21. satırda muhayyer perdesi üzerinde hicaz ve hüseynî perdesi üzerinde hüseynî çeşni ile kalınmıştır. 22. satırda, yerinde kürdîlihicazkâr makamının çargâh perdesi üzerinde yapılan kalış nevâ perdesi üzerinde yapılmıştır. 23. satırın birinci ölçüsünde, yerinde kürdîlihicazkârda kürdî üzerinde yapılan nikrîz çeşninin burada çargâh perdesi üzerinde yapıldığı görülmektedir. Özetle, I. selâmın 20–23. satırlarında, dügâh perdesi üzerinde kürdîlihicazkâr makamı işlenmiş ve bu şekilde perde kaldırılarak birinci selâm sona ermiştir.

2.2. Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini II. Selâmının Analizi

Şekil 8. II. Selâm

Şekil 8'de gösterildiği üzere, ağır evfer usûlünde bestelenen II. selâmda 4. satırın sonuna kadar bir önceki selâmın sonunda gösterilen dügâh perdesi üzerinde kürdîlihicazkâr seyre devam edilmiş, 5. satırın ilk ölçüsünde nîm hicaz perdesi ile başlayıp 9. satırın son ölçüsünde dügâh perdesinde sonlanan bölümde ise hicaz makamı işlenmiştir. 10. satırın 1. ölçüsünde nevâda rast seslerinde gezinilerek muhayyer perdesinde asma kalış yapılmış, 2. ölçüsünde ise nîm hicaz yeden ve

bûselik çeşnisi ile nevâ perdesinde yarım karar edilmiştir. 11. satırın 1. ölçüsünde çargâh ve segâh perdeleri kullanılmaya başlanıp çargâh perdesinde, ikinci ölçüde uşşak çeşni ile dügâh perdesinde kalış yapılmıştır. 12. satırın birinci ölçüsünde uşşak çeşni ile nevâ perdesinde yapılan kalışın ardından 2. ölçüde rast ve bûselik çeşnileri kullanılarak nîm hicaz yedenli nevâ perdesinde kalış yapılmış ve nevâ makamı seyri gösterilmiştir. Nevâ perdesindeki asma kalış ile II. selâm tamamlanmıştır

2.3. Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini III. Selâmının Analizi

Şekil 9. III. Selâm 1–4. Satırlar

Şekil 9'da gösterildiği üzere, devr-i kebîr, aksak semâî ve yürük semâî usûllerinin kullanıldığı III. Selâmın 1–4. satırları incelendiğinde, 1. satırda uşşak çeşni ile 2. satırda rast çeşni ile nevâ perdesinde kalınmış, 3. ve 4. satırlarda ise nevâ makamı seslerinde gezinilerek nevâ perdesinde kalış yapılmıştır.

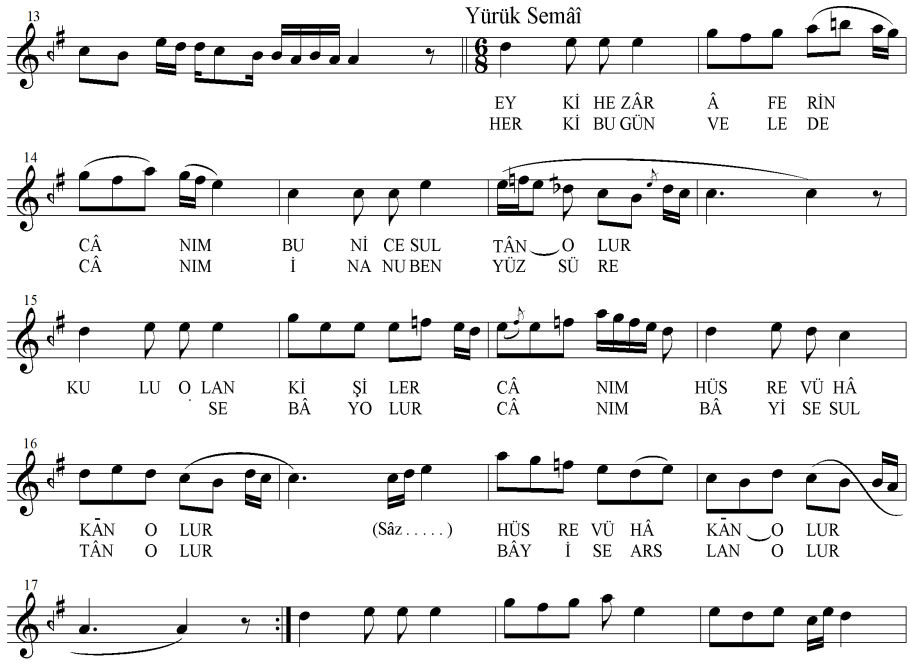
Şekil 10. III. Selâm 5 - 8. Satırlar

Şekil 10'da gösterildiği üzere, III. Selâmın 5–8. satırlar incelendiğinde, 5. satırda nevâ seslerinde gezinmeye devam edilmiş, 6. satırda ise segâh çeşni gösterilmiştir. Uşşak çeşni ile 7. satırda nevâ perdesinde, 8. satırda ise dügâh perdesinde kalınmıştır.

Şekil 11. III. Selâm 9–13. Satırlar

Şekil 11'de gösterildiği üzere, aksak semâî usûlü ile başlayan 9. satırın 1. ölçüsünde uşşak çeşni ile dügâh perdesine inilmiş, 2. ölçüde ise nevâ makamı melodilerine devam edilmiştir. 10. satırda nevâda rast seslerinde gezinildikten sonra 11. satırın birinci ölçüsünde nevâ makamı melodilerine devam edilmiş ve 2. ölçüsünde hüseynî perdesinde uşşak çeşni kullanılmıştır. 12. satırda çargâh ve segâh perdelerinde yapılan kalışlardan sonra 13. satırın 1. ölçüsünde dügâh perdesinde karar edilerek bu bölümde hüseynî makamı gösterilmiş ve yürük semâî bölümüne geçiş yapılmıştır.

Şekil 12. III. Selâm 13–17. Satırlar



Şekil 12'de gösterildiği üzere, yürük semâî usûlünün başladığı 13. satırın ikinci ölçüsünde nevâ perdesi ile seyre başlanmış, 13 ve 14. satırlarda hüseynî perdesine hüseynî çeşni ile inilip 14. satırın son iki ölçüsünde çargâh perdesinde sabâ çeşni gösterilmiştir. 15. ve 16. satırlarda ise hüseynî makamının seslerinde dolaşılıp 16. satırın son ölçüsünden 17. satırın 1. ölçüsüne geçerken dügâhta uşşaklı karar edilmiştir. 15. ve 16. satırların tamamı ile 17. satırın sadece 1. ölçüsünde hüseynî makamı seslerinde gezinilmiştir.

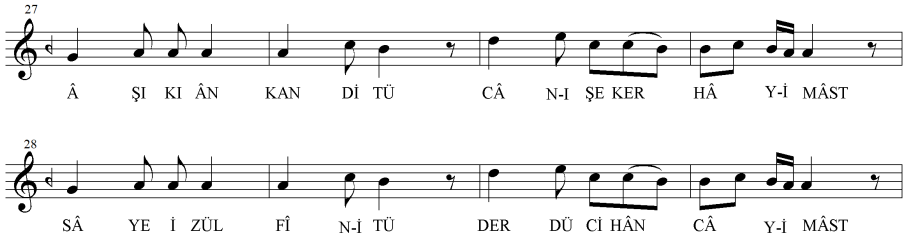
Şekil 13. III. Selâm 17–19. Satırlar

Şekil 13'te gösterildiği üzere, 17. satırın 2. ölçüsünde nevâ perdesinden hüseynî perdesine çıkarak başlanmış, 18. satırın 1. ölçüsü de kullanılarak hüseynî makamı sesleri ile dügâh perdesine inilmiştir. 18. satırın üçüncü ölçüsünde hüseynî perdesine hüseynî çeşni ile düşülmüş, dördüncü ölçüsünde dik hisar perdeleri kullanılarak 19. satırın 1. ölçüsünde çargâhta nikrîz çeşni gösterilerek dügâhta uşşaklı kalınmış ve böylece karcığar makamı gösterilmiştir.

Şekil 14. III. Selâm 20–26. Satırlar

Şekil 14’te gösterildiği üzere, 20. satırda nevâda hicaz sesleri kullanılıp dügâh perdesine inilmiş, 21. satırda gerdâniye perdesinde bûselik ve nevâ perdesinde hicazlı kalış yapılmıştır. 22. satırda çargâh perdesine nikrîz sesleri ve dügâh perdesine hüseynî çeşni ile inilmiştir. 23. satırda gerdâniye perdesinde kalış yapılmış ve çargâh perdesine nikrîz çeşnili inilip, uşşak çeşni ile dügâh perdesinde karar edilmiştir. 24. satırda muhayyer perdesinde kalış yapıldıktan sonra nikrîz çeşni ile çargâh perdesine, uşşak çeşni ile dügâh perdesinde inilmiştir. 25. satırda nevâda hicaz seslerinde gezinilmiş, 26. satırda ise çargâh perdesine nikrîzli inilerek dügâhta hüseynî çeşni ile karar edilmiştir. Bu bölümün tamamında karcığar makamı işlenmiştir.

Şekil 15. III. Selâm 27–28. Satırlar



Şekil 15'te gösterildiği üzere, 27. ve 28. satırlarda uşşak makamı seslerinde dolaşılmıştır.

Şekil 16. III. Selâm 29–34. Satırlar

Şekil 16'da gösterildiği üzere, III. selâmın 29. satırda dügâhta uşşaklı cümleler kurulmuş, 30. satırda ise muhayyer üzerindeki uşşak seslerini takiben dügâh perdesine uşşak çeşni ile inilmiştir. 31. satırda rast çeşni ile rastta kalış yapılmış, 32. satırda segâh perdesinde yapılan kalışı takiben 34. satırın sonuna kadar segâh makamı işlenmiştir.

Şekil 17. III. Selâm 35–41. Satırlar

Şekil 17'de gösterildiği üzere, 35. satırda segâh ve nevâ perdesi arasında segâh çeşni kullanılmıştır. 36. ve 37. satırlarda segâh makamı seslerinde dolaşılmıştır. 38. satırda eviçte segâh çeşni ile eviç perdesinde kalış yapılmış, 39 ve 41. satırlar arasında yine segâh seslerinde dolaşılmıştır. Özetle, 35 ile 41. satırlar arasındaki bölümün tamamında segâh makamı işlenmiştir.

Şekil 18. III. Selâm 42–45. Satırlar

Şekil 18'de gösterildiği üzere, 42. satırın ilk iki ölçüsünde nîm hicaz yedenli nevâda hicaz gösterilip son iki ölçüsünde ise rast perdesine nikrîz çeşni ile inilerek neveser makamı seslerinde gezinilmiştir. 43. satırda nevâda hicaz gezintisine devam edilip bûselik çeşni ile gerdâniyede, 44. satırda gerdâniyede hicaz çeşni kullanılıp nevâda kalış yapılmıştır. 45. satırda, çargâhtaki nikrîz seslerini takiben rast perdesine hicaz dörtlü ile inilmiş ve böylelikle 44. ve 45. satırlarda yerinde hicazkâr makamına geçiş yapılmıştır.

Şekil 19. III. Selâm 46–51. Satırlar

Şekil 19'da görüldüğü üzere, 46. satırın ilk iki ölçüsünde çargâhta nikrîz seslerinde gezinilmiş, devamında nevâ üzerinde hicaz seslerinde gezilerek 47. satırın ilk iki ölçüsünde rast perdesine hicaz sesleri ile inilmiştir. Benzer seyirle devam edilerek 48. satırın 3. ölçüsünde nîm hicaz perdesi yeden olarak kullanılarak nevâda kalış yapılmıştır. 49 ve 51. satırlar arasında hem gerdâniye hem de nevâ perdeleri üzerindeki hicaz çeşni üzerinde dolaşılıp nihayetinde rast perdesinde hicazlı kalınmıştır. Özetle, 46 ile 51. satırlar arasında yerinde hicazkâr makamı işlenmiştir.

Şekil 20. III. Selâm 52–53. Satırlar

Şekil 20'de gösterildiği üzere, III. selâmın 52. ve 53. satırlarında nevâda hicazlı melodileri takiben rast perdesine hicazlı düşerek önce hicazkâr dizisi kısaca gösterilmiş, 53. satırdan itibaren eviç perdesi acem perdesine çevrilerek gerdâniye perdesinde kürdî çeşni ile kürdî perdesine inilmiş, nihayetinde rast perdesinde kürdî çeşni ile karar edilerek yerinde kürdîlihicazkâr makamına dönülmüştür.

Şekil 21. III. Selâm 54–58. Satırlar

Şekil 21'de gösterildiği üzere, 54. ve 55. satırlarda gerdâniye perdesi üzerindeki hicaz seslerinde gezinilerek gerdâniye perdesinde, 56. satırda nevâ perdesi üzerinde arazbar çeşnisi gösterildikten sonra hisar perdesinde, 57. satırda çargâh perdesindeki bûselik çeşnisi ile çargâh perdesinde kalış yapılmıştır. 58. satırda nîm hicaz perdesi kullanılarak rast perdesinde uşşaklı ve acemaşîran yedenli kürdîlihicazkâr makamı işlenmiştir. Bu bölüm ile üçüncü selâm sona ermiştir.

2.4. Kürdîlihicazkâr Mevlevî Âyini IV. Selâmının Analizi

Şekil 22. IV. Selâm

Şekil 22'de gösterildiği üzere, ağır evfer usûlünde bestelenen IV. selâmın 1. satırında, nevâ perdesi üzerinde arazbar seslerinde dolaşılmıştır. 2. satırda gerdâniye perdesi üzerindeki hicaz sesleri kullanılarak gerdaniyede, üçüncü satırda çargâh perdesi üzerindeki bûselik çeşni ile çargâh perdesinde kalış yapılmıştır. 4. satırda nîm hicaz perdesi kullanılarak kürdî perdesinde yapılan kalıştan sonra rastta karar edilmiş ve IV. selâm boyunca kürdîlihicazkâr makamı işlenmiştir. Yerinde kürdîlihicazkâr makamı üzerinde işlenen bu selâmdaki melodik seyir, perde kaldırılarak dügâh perdesi üzerinde kürdîlihicazkâr makamının işlendiği ikinci selâmın ilk bölümü (1–4. satırlar) ile aynı olup, sadece karar perdesi itibariyle farklılık göstermektedir.

2.5. Son Peşrev

Şekil 23. Son Peşrev

Şekil 23'de gösterildiği üzere, âyinin düyek usûlünde bestelenen son peşrev bölümünün ilk satırında arazbar çeşninin kullanıldığı, 2. ölçüde ise kürdîlihicazkâr makamının güçlüsü olan gerdâniye üzerindeki hicaz sesleri gösterildikten sonra gerdâniye perdesinde kalış yapıldığı görülmektedir. 3. satırda çargâh perdesinde bûselikli kalış yapılmış, 4. satırın ilk iki ölçüsünde kürdî perdesinde nikrîz çeşni ile kalış yapılarak rastta karar edilmiş ve böylelikle kürdîlihicazkâr makamı gösterilmiştir.

2.6. Son Yürük Semâî

Şekil 24. Son Yürük Semâî

Şekil 24'de gösterilen, yürük semâî usûlü ile bestelenen son yürük semâî bölümünün ilk satırına gerdâniye perdesi üzerinde hicaz sesleri ile başlanmış, 2. satırda nevâ perdesi üzerinde arazbar çeşni gösterilmiştir. 3. satırda çargâh perdesinde bûselikli kalış yapılmış, son satırın ilk iki ölçüsünde kürdî perdesi üzerinde nikrîz gösterilerek rast perdesinde karar edilmiştir. Son peşrev bölümünde olduğu gibi bu bölümde de kürdîlihicazkâr makamı gösterilmiştir.

Sonuç

Türk din mûsikîsinin en büyük formlarından biri olan Mevlevî âyinlerinin kronolojisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türk mûsikîsinin diğer kadîm makamlarına göre nispeten yeni bir terkib olan kürdîlihicazkâr makamında bestelendiği belirtilen ve notası mevcut olmayan üç adet Mevlevî âyini olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, Mevlevî âyinlerinin kronolojisi ile ilgili yapılan çalışmalarda ve mevcut Mevlevî âyini repertuvarında bulunmayan, 2005 yılında Tolga Bektaş tarafından kürdîlihicazkâr makamında bestelenen Mevlevî âyini notaları ile verilerek makam ve usûl yönünden incelenmiştir. Âyin usûl yönünden incelendiğinde, geleneğe bağlı kalınarak âyin selâmlarında en fazla kullanılan usûller olan, I. selâmda devr-i revân, II. selâmda evfer, III. selâmda devr-i kebîr, aksak semâî, yürük semâî, IV. selâmda evfer, son peşrev bölümünde düyek, son yürük semâî bölümünün ise yürük semâî usûllerinin kullanıldığı görülmüştür. Kürdîlihicazkâr Mevlevî âyini makam yönünden incelendiğinde, kürdîlihicazkâr, şevkefzâ, acemaşîran ve muhayyer kürdî makamlarının işlendiği I. selâmda dikkat çeken hususlardan biri, bestekârın şevkefzâ makamından sonra işlediği acemaşîran makamında, iki makam arasında uyum sağlamak için Arel-Ezgi-Uzdilek sisteminde acemaşîran makamının uygulamasında olmayan nikrîzli kararın kullanılmış olmasıdır. Aynı selâmda dikkat çeken diğer bir husus ise, bestekârın perde kaldırma tekniği kullanarak, kürdîlihicazkâr makamını karar perdesi olan rast perdesi yerine dügâh perdesi üzerinde işlemiş olmasıdır. Perde kaldırma tekniği II. selâmın başında da uygulanmış ve arkasından hicaz ve nevâ makamları gösterilmiştir. I ve II. selâmlarda yapılan bu uygulamanın, bestekâr tarafından okumada kolaylık sağlamak amacıyla yapılmış olabileceği söylenebilir. Bu düşünceyi destekler uygulama, III. selâmda hüseynî, karcığar, segâh makamlarından sonra hicazkâr makamının işlenmesi ve arkasından yerinde kürdîlihicazkâr makamına dönülmesi ile de gösterilmiştir.

Kaynaklar

Adar, Çağhan. "Mevlevi Ayinlerinde Kullanılan Makamların Dönemsel Değişiklikleri Üzerine Bir İnceleme: 'Hicaz Mevlevi Ayini Örneği'". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/41 (2015), 1394-1405.

Çalışır, Ahmet. *Beste-i Kadîm'den Beste-i Cedîd'e Meydan Görmüş Mevlevî Âyinleri*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2010.

Çevikoğlu, Timuçin. *Döndükçe Gönülde Aşk Tazelenir*. Konya: Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2008.

Devlet Korosu. (2021, 7 Temmuz). Erişim adresi: http://www.sanatmuziginotalari.com

Doğruöz, Muattar Demet. "Mevlevi Âyinlerinin Yüzyıllara Göre Dağılımı". *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi* 6 (2016), 1-13.

Gölpınarlı, Abdülbâkî. *Mevlânâ'dan Sonra Mevlevîlik*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2. Basım, 2006.

Heper, Sadettin. *Mevlevî Âyinleri*. Konya: Konya Turizm Derneği Yayını, 1974.

Özalp, M. Nazmi. *Türk Mûsikîsi Tarihi*. 2 Cilt. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.

Özcan, N. "Mevlevî Âyini". *İslâm Ansiklopedisi*. 29/464-466, 2004.

Özkan, İ.H. *Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 8. Basım, 2006.

Salgar, Fatih. *Mevlevî Âyinleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2008.

Tanrıkorur, Cinuçen. *Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2003.

Turabi, Ahmet Hakkı. (ed.). *Türk Din Mûsikîsi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2017.

Yavaşca, Alaeddin. *Türk Mûsikîsinde Kompozisyon ve Beste Biçimleri*. İstanbul: Türk Kültürüne Hizmet Vakfı, 2002.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Hazîn-i Lâhîcî'nin Fevâidü's-Semâ' Adlı Eseri ve Semâ'a Bakışı

Hazîn-i Lâhîjî's *Favâid al-Sama'* and His View on Sama'

Seyid Muhammed Taki Hüseyni - Ubeydullah Sezikli

Doktora, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, mthuseyni@gmail.com, Orcid ID: https://orcid.org/0000-0003-2709-2315)

Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, ubeydullahsezikli@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0001-7312-6737

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	2 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Hüseyni, S. M. T.-Sezikli, U., (2021), Hazîn-i Lâhîcî'nin Fevâidü's-Semâ' Adlı Eseri ve Semâ'a Bakışı/Hazîn-i Lâhîjî's *Favâid al-Sama'* and His View on Sama'. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1605-1623. Retrieved from h https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1017628

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Hazîn-i Lâhîcî'nin Fevâidü's-Semâ' Adlı Eseri ve Semâ'a Bakışı

Seyid Muhammed Taki Hüseyni – Ubeydullah Sezikli

Öz

Tasavvuf literatüründe önemli kavramlardan birisi Semâ'dır. Bünyesinde mûsikî, şiir ve raks gibi ilimleri ve sanatları barındıran bir mecmua olarak nitelenebilir. Bu mâhiyetinden dolayı birçok alanda tartışma mevzusu olmuştur. Ayrıca semâ', sûfîler ve tarikat ehli tarafından zikirlerde ibâdî bir merasim olarak uygulandığı için İslam tarihi boyunca tasavvuf erbâbı, şariat ve fıkıh âlimleri, tefsir ehli ve mûsikî üstatlarının ilgilerini çekerek inceleme ve tartışma konusu olmuştur. Nitekim semâ' konusunda ilk yazarlar bir iki cümle ile görüşlerini açıklarken daha sonra semâ'nın gelişme ve yayılmasıyla müstakil eserlerin yazılmış olduğu gözlemlenmiştir.

İslamiyet tarihinde ister tasavvuf erbabı olsun ister din âlimleri, semâ'a yönelik Cüneyd-i Bağdâî ve Şehabüddin-i Sühreverdî taraflarından kaleme alınan *Resâili'l-Cüneyd* ve '*Avârifü'l-ma'ârif* adlı eserlerinde açıklandığı gibi muvâfık ve muhalif olarak iki yaklaşım izlenilmiştir. Semâ'a muhalif olanlar gibi muvafık olanlar da Kur'ân âyetlerine ve hadislere dayanarak görüşlerini isbatlamaya çalışmışlardır. Lokman suresinin 6. Ve Necm suresinin 59-61. âyetleri gibi semâ'nın câiz olmadığına fetva verenlerin yanında yine Zümer sûresinin 18. âyeti ve Mâide sûresinin 83. âyeti gibi âyetlere dayanarak semâ'nın mübâh ve câiz olduğunu düşünen âlimler ve sûfîler de bulunmaktadır. Semâ'nın cevâzına hüküm veren sûfiler de iki kısma ayrılmaktadır. Bir kısmı 12. Yüzyılda yaşamış İranlı meşhur sûfî, âlim ve şair Rûzbihân-ı Baklî-i Şîrazî gibi semâ'nın bizzat mübâh olduğu taraftarıyken bir kısım Zünnûn-i Mısrî gibi sûfîler de gibi semâ'nın ancak şartlar vasıtasıyla câiz olduğunu kabul etmişlerdir. Bu makalede semâ' ile ilgili görüş sahibi olan büyük sûfîlerin yaklaşımları açıklandıktan sonra tefsir, edebiyat ve tasavvuf çalışmalarıyla büyük âlimler tabakasında yer alan Hazîn-i Lâhîcî'nin (öl. 1180/1766) semâ' ile ilgili kaleme aldığı *Fevâidü's-semâ'* adlı küçük hacimli risâlesi tahkik ve tercüme edilerek bu konudaki görüşleri değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Hazin-i Lâhicî, Semâ', Tasavvuf, Mûsikî, Fıkıh

Hazîn-i Lâhîjî's *Favâid al-Sama'* and His View on Sama'

Abstract

One of the important concepts in Sufi literature is Sema. It can be described as a magazine that includes sciences and arts such as music, poetry and dance. Due to this nature, it has been the subject of discussion in many fields. In addition, since sama' is practiced as a religious ceremony in dhikr by Sufis and members of the sect, it has been a subject of study and discussion, attracting the attention of Sufi connoisseurs, sharia and fiqh scholars, commentators and masters of music. As a matter of fact, while the first writers explained their views in a sentence or two on

the subject of sama, it was observed that after the development and spread of sama, individual works were written.
In the history of Islam, whether it is mysticism or religious scholars, there are two approaches to samâ', compatible and oppositional, as explained in the works of Rasâil al-Junayd and 'Avârif al-ma'ârif, written by Jueyd-i Bağdâî and Shihab al-Din al-Suhrawardi has been followed. Like those who are opposed to Sema, those who agree have tried to prove their views based on verses of the Qur'an and hadiths: 6th of Luqman Surah and 59-61 of Necm Surah. There are also scholars and sufis who think that sama is permissible based on verses such as the 18th verse of Zumer Surah and the 83rd verse of Mâide Sûra.The Sufis who judge the permissibility of Sema are also divided into two parts. While some of them, like the famous Iranian sufi, scholar and poet Ruzbehan Baqli Shîrazî, who lived in the 12th century, were in favor of sema itself being permissible, some, like Dhūl-Nūn al-Miṣrī, accepted that sama was permissible only through conditions. In this article, after explaining the approaches of the great Sufis who had an opinion about sema', Hazîn Lâhîjî (d. 1180/1766), who was among the great scholars with his tafsir, literature and mysticism studies, wrote a small book called *Favâid al-samâ'* about sama'. His voluminous treatise will be analyzed and translated, and his views on this subject will be evaluated.

Keywords: Hazin-i Lahiji, Samâ', Tasavvuf, Musiqi, Fiqih

Structured Abstract

The concept of ' sama ' is one of the important customs of Sufism. Some Sufis have defined the meaning of sama as the ecstasy, bliss, dance and devran of the sâlik performed with a special manner. Some of the Sufis vilified the sama, while others praised it. Shahab al-din Suhrawardi (d. 632/1234) evaluates the views of the Sufis related to sama in two classes in her work named *'Avârif al-ma'ârif*. Suhrawardi states that some of them see the sama as a fisk, while others have the view that it makes the truth obvious and strengthens the soul and causes it to reach the Truth, and states that both classes fall into exaggeration and understatement. In the meantime, Sufis like Rûzbihân Baqli Shirazi (d. 606/1209) thought that sama was obligatory, and there are a hundred thousand delights in sama, a thousand-year-old way of ingenuity that cannot be overcome with any worship, a flavor of sama. Thinking like Rûzbihan, Imam Ghazali (d. 505/1111) also included the statement in his *Ihya* that "man, the substance in his body can only be enthused by the sky".

Along with these views, Sufis like Dhūl-Nūn al-Miṣrī (d. 245/859?) adopted the understanding that the sama itself is not permissible and positive, but that it can become permissible and positive through means and conditions.

There are disagreements among the Sufis about agreeing to and opposing the sama '. Some of the Sufis, who approached sama positively, thought that sama was obligatory for the devotees who took their first steps in the sect. Imam Qushayri (d. 465/1072) quoted Junayd al-Bagdadi's (d. 297/909) statement: "Devotion to the sama indicates that the devotee is in the afterlife and darkness".

As mentioned, it is observed that some Sufis, such as Majd al-din Bagdâdi (d. 616/1219?) and İzz al-din Kâshâni (d. 735/1334), who were the sheikhs of the Kubraviyya order, were against sama, albeit in small numbers. In Sheikh Majd al-din Bagdâdi's *Tuhfa al- barara fi al-masâil al-ʿashara*; He explains his view on sama as follows: "It is appropriate that we do not engage in sama and ecstasy. It is better to leave the sama and instead be busy with worshiping Allah Ta'ala and doing the fard and staying away from what he has forbidden." Izz al-din Kâshâni, one of

the sheikhs of the Suhrawardi sect, was also one of those who opposed sama, but he criticized the sama performed in his own age: "Indeed, at this time, the sama, which is the custom of the people of the period and the Sufis, is a sin and a disgrace."

Muhyiddin İbn al- Arabi (d. 638/1240) also thought that sama' was haram for the devotees and unnecessary for the believers, and he expressed his opinion by citing the 3rd verse of the Necm surah and the 51st verse of the A'raf surah in his *Futuhât*. has done.

The meanings and manners covered by sama attracted the attention of jurists as well as sufis and caused many fiqh discussions. Opinions of jurists on sama can also be divided into two as in favor and opposition. Those who are in favor of sama have decided that sama is permissible based on some verses. While many jurists in question ruled against sama, many others were Kamalpashazâde (d. 940/1534), İbrâhim Halabi (d. 956/1549), Zenbilli Ali Aksarayi (d. 932/1526) were against it and wrote refutations.

Another scholar who ruled in favor of Sama is Hazîn-i Lâhîjî, the author of the work called Favâid al-samâ, which forms the basis of our article. The Iranian judge, scholar, theologian, commentator and poet, Camâl al-din Muhammed Ali b. Ebî Tâlib Gîlânî Zâhîdî. He was born in Isfahan, the capital city of the Safavids, on 27 Rebiussani 1103 (January 17, 1692). Hazin went to Shiraz, the center of philosophy and wisdom of the period, from Isfahan and continued his education in the presence of scholars such as Molla Shah Muhammad Shirazi.

Hazîn traveled with his father to Gîlan, Shiraz and in the Persian Gulf to Benderabbas and returned to Isfahan. He fulfilled his pilgrimage obligation on 6 Rabi-ul-Awwal 1142 (29 September 1729) and went to Benderabbas on his return. From here he went to India and visited some places in the Sind region. He died in 11 Jamadi al-Awwal 1180 (October 15, 1766) in Benâres. It is said that Hazîn wrote nearly 300 works.

Hazîn-i Lâhîjî is one of those who comply with sama, but he argued that sama like Dhūl-Nūn al-Miṣrī can be permissible with conditions and manners. In this direction, he wrote his work called Favâid al-samâ, based on the verses and without mentioning the names of the transfer owners, with some transfers in two parts. In the first part, he talks about the three benefits of sama for devotees, and in the second part, about the five conditions and manners of sama:

With his enthusiasm, he helps him to overcome the curtains and obstacles in his navigation; cleanses their souls of selfish attributes; it opens the spiritual ears and allows the eternal and eternal address to be heard. And the five conditions of sama are like this: the desire and wish of faithfulness, misery, piety, struggle, improvement of their state, getting rid of their worldly and worldly dependencies, and recourse to good deeds; giving priority to the intention in sama; to think about what the purpose from semâ is; to keep away those who are not wise and mystics during the semâ'; During the sama ', not to be afflicted with a small attraction, not to get drunk with a drop of bade, not to infuse in an exaggerated and artificial way, and not to sigh.

Giriş

Semâ' İle İlgili Görüşler

Tasavvuf ve mûsikînin ortak noktalarından biri semâ'dır. Semâ' Arapça bir kelime olup (س م ع) kökünden türetilmiştir, mastar olarak "işitmek, duymak, dinlemek, işitilen söz" [1] manasındadır. Ancak bazı sûfîler tarafından kulağa hoş gelen ses manasında olduğu da ifâde edilmiştir.[2] Bu kelime daha sonra raks, devran ve mûsikî manalarında da kullanılmıştır[3].

Semâ' kavramı, tasavvufun önemli adaplarından birisi olup birçok sûfî semâ'ı "ehl-i marifetin ruhlarının gıdasıdır" şeklinde zikr etmişlerse de[4] bu kavram tasavvuf literatüründe incelendiğinde, sûfîlerin bu konuda farklı görüşleri olduğu açıkça görülmektedir[5].

Bazı sûfîler semâ'ın manasını hâs bir adap ile icrâ edilen sâlikin vecd, sürûr, raks ve devrânı olarak tarif etmişlerdir.[6] Halbuki İmam Gazzâlî (ö. 505/1111) gibi bazı sûfîler de vecdi semâ'ın, raksı da vecdin eseri olarak değerlendirmişlerdir.[7]

Sûfîlerin kimisi semâ'ı yermiş, kimisi de övmüştür. Şehabüddin-i Sühreverdî (ö. 632/1234) kaleme aldığı '*Avârifü'l-ma'ârif* adlı eserinde semâ' ile alakalı olan sûfîlerin görüşlerini iki sınıfta değerlendirmektedir. Sühreverdi bazılarının semâ'ı fısk olarak gördüklerini, bazılarının da hakîkati aşikar eden ve ruhu güçlendirerek Hakk'a kavuşmasına sebep olduğu şeklinde bir bakışa sahip olduklarını beyan ile her iki sınıfın da ifrât ve tefrîte düştüklerini ifade etmektedir.[8] Bu meyanda Rûzbihân-ı

---

[1] Ebü'l-Feyz M. Murtazâ Zebîdî, *Tâcü'l-ʿarûs min cevâhiri'l-Kāmûs*, thk. Ali Şiri, (Beyrut-Dârül'-fikr 1414), 11/222.
[2] İbn Manzûr Ebü'l-Fazl Muhammed b. Mükerrem el-Ensârî, *Lisânü'l-ʿArab*, (Beyrut-Dâru Sâdır 2005), 7/257; Muhammed b. Muhammed el-Gazzâlî, *el-Mürşidü'l-emin ila mevizeti'l-müminin*, (Beyrut-Dârü'l-fikr 1416), 67.
[3] . Bazen mûsikî, deverân ve raks kelimeler, semâ' ile aynı manada kullanılmıştır, özellikle çağımızdaki bazı araştırmacılar tarafından, halbuki semâ' bir bütün ve mûsikî, deverân ve raks ise onun parçalarındandır.
[4] Abdülkerim b. Havazen el-Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kureyşîyye*, thk. Abdülhalim Mahmud, (Ghom-İran 1374hş/1995), 473.
[5] Cüneyd-i Bağdâdî semâ' ile ilgili muhtelif görüşleri için eserinde bir başlık açarak zikr etmiştir. Cüneyd Ebülkasım b. Muhammed en-Nihâvenî el-Bağdadî, *Resâili'l-Cüneyd*, thk. Cemal Receb Seyyid Bey, (Dımaşk-Dâr İkrâ 1425). s. 274.
[6] Muhsin Kiyânî, *Târih-i Hânkâh der İran*, (Tahran- Tahurî, 1369hş/1990). 428.
[7] Muhammed b. Muhammed el-Gazzâlî, *İhyâu Ulumi'd-din*. thk. Abdullah Halidi, (Beyrut-Darü'l-fikr, 1419). 2/354.
[8] Şihabüddin Ömer b. Muhammed es-Sühreverdî, *'Avârifü'l-ma'ârif*, thk. Muhammed Abdülazizi Halidi, (Beyrut-Darü'l-kütübi'l-ilmiyye 1426). 91.

Baklî-i Şîrazî (ö. 606/1209) gibi sûfîler, semâ'ın vacib olduğunu düşünerek semâ' da yüz bin lezzet vardır, hiçbir ibâdet ile kat edilmesi mümkün olmayan bin yıllık marifet yolu, semâ'ın bir lezzeti ile kat edilir" şeklinde görüş beyan etmişlerdir.[9] Gazzâlî de Rûzbihân gibi düşünerek *İhyâ*'sında "insan, vücudundaki cevheri, sadece semâ ile coşturulabilir" şeklinde ifadeye yer vermiştir.[10].

Bu görüşlerle birlikte Zünnûn-i Mısrî (ö. 245/859?) gibi sûfîler, semâ'ın bizzât mübah ve olumlu olmadığını ancak vasıta ve şartlar ile mübâh ve olumlu bir hâle gelebileceği anlayışını benimsemişlerdir. Hücvirî'nin Zünnûn-i Mısrî'den naklettiği, "Semâ' Hakk'ın vadisi olarak kalpleri coşturup Hakk'ı talep etmeye istekli eder. Semâ'ı Hak ile duyan herkes Hakk'a yol bulur; nefsiyle duyan ise zındıklığa düşer" söz bu manaya delalet etmektedir.[11] Ebü'l-Mefâhir Yahyâ b. Ahmed Bâharzî (ö. 736/1335) de Zünnûn-i Mısrî gibi düşünerek "semâ', kalp ile işitilirse helâl ve eğer şehvet ve nefis hevesi ile işitilirse harâm" olduğunu ifade etmektedir.[12]

Semâ' yapmaya muvâfakat etmek ve muhâlefet etmek konusunda sûfîler arasında ihtilâflar vardır. Semâ'a olumlu yaklaşan sûfîlerin bazısı, semâ'ın tarikata ilk adımlarını atan sâliklere vacip olduğuna kanaat etmişlerdir.

Hücvîrî şeriatı ve dini vâcip kılan şeyin sem' (işitme, vahiy, nakil) olduğunu, şer'î hükümlerin kabulünün işitmeye dayandığını, dinî mükellefiyetler sahasında kulağın gözden, işitmenin görmekten üstün olduğunu, şeriat, tarikat ve marifetin elde edilmesinde işitme eyleminin zorunlu şart sayıldığını belirtmektedir. Semâ' fiilinin diğer bütün tasavvufî fiil ve hallerden önce geldiğini söylemekte, semâ'ın tarikatta kalan sâliklerin rızıkları olduğunu, yüksek mertebelere vâsıl olan sâliklerin semâ'a ihtiyaçları olmadığını aksi takdirde ise zafiyet gösterdiğini ifade etmektedir.[13] İmam Kuşeyrî (ö. 465/1072), Cüneyd-i Bağdadi'nin (ö. 297/909)

[9] Ruzbihân-ı Baklî-i Şirazi Ebu Muhammed b. Ebu Nasr, *Risâletü'l-kuds*, thk. Cavad Nurbahş, (Tahran-Hankah-ı Ni'metullahî, 1351hş/1972). 50.
[10] Gazzâlî, *İhyâu Ulûmi'd-dîn*, 6/136.
[11] Ali b. Osman Hücvîrî, *Keşfü'l-mahcûb*, thk. Mahmud Abidi, (Tahran-Suruş, 1384hş/2005), 589.
[12] Ebü'l-Mefâhir Yahyâ b. Ahmed el-Bâharzî, *Evrâdü'l-ahbâb ve'l-fusûsi'l-âdâb*, thk. Îrec Efşâr, (Tahran 1358hş/1979), s.184.
[13] Hücvîrî, *Keşfü'l-mahcûb*, 528, 543-545.

"semâ'a bağlılık, sâlikin inhirâfta ve karanlıkta olduğuna delalettir" sözünü nakletmiştir.[14]

Zikredildiği gibi, az sayıda da olsa Kübreviyye tarikatı şeyhlerinden Mecdüddin-i Bağdâdî (ö. 616/1219?) ve İzzüddîn-i Kâşânî (ö. 735/1334) gibi bazı sûfîlerin semâ'a karşı oldukları gözlenmektedir. Şeyh Mecdüddin-i Bağdâdî'nin *Tuhfetü'l-berere fi'l-mesâ'ili'l-'aşere* adlı eserinde; sâliklerin seyr ü sülûk esnasında dikkat etmesi gereken hususlar, giyim kuşam âdâbı, şeyhlik ve müridliğin vasıfları, şeyh-mürid ilişkileri, halvet ve uzletin keyfiyeti, kalbe gelen havâtırın özellikleri, hırka giyme, sûfînin dinin emir ve yasaklarından kurtulacağı bir mertebeye ulaşıp ulaşamayacağı, yöneticilerle ilişkilerin tasavvuf açısından değerlendirilmesi gibi on mesele üzerinde durulmuş, sonunda semâ konusuna da yer verilmiştir. Bağdâdî bu eserinde semâ ile ilgili görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: "Semâ ve vecd ile iştigalimizin olmaması uygundur. Semâ'ı terk edip yerine Hak Ta'âla'ya ibâdet ve farzları edâ ile meşgûl olmak ve haram kıldıklarından uzak kalmak daha iyidir."[15] Sühreverdî tarikatının şeyhlerinden İzzüddîn-i Kâşânî de semâ'a karşı çıkanlardandır, ancak kendi çağında yapılan semâ'a yönelik eleştirilerde bulunmuş: "hakikaten bu zamanda, dönemin ehli ve sûfîlerin adeti olan semâ' tam bir vebal ve münkirdir" demiştir.[16]

Muhyiddîn İbnü'l-Arabî (öl. 638/1240) de semâ' ile ilgili olarak mübtediler için harâm ve müntehiler için de gereksiz olduğunu düşünmüş, *Fütûhât*'ında Necm suresinin 3. âyeti ve A'raf suresinin 51. Âyetini şahit göstererek görüşünü şu şekilde beyan etmiştir: "Allah Taâla (hevesten dolayı konuşmazlar) buyurmuştur. Ayrıca Allah Taâla dinlerini hafife alıp eğlence zan edenleri mezemmet etmiştir. Bunlar bu zamanda semâ' ashaplarıdır, def ve mizmâr[17] ehli olanlar, ne'ûzubillah bunlar zellet ve rezâlet ehlidir"[18]

---

[14] Mayil-i Herevî, *Semâ'nâmehâ-yi Farsi*, (Taran- Neşr-i Ney, 1372hş/1993), 68.

[15] Mecdüddin-i Bağdadi, Ebû Saîd Şeref b. Müeyyed, *Tuhfetü'l-berere fi'l-mesâ'ili'l-'aşere*; trc. Muhammed Bâkır Sâ'idî-i Horasânî, (Tahran-Mervî 1368hş/1989), 278.

[16] İzzüddîn Mahmûd b. Alî b. Muhammed el-Kâşânî, *Misbâhü'l-hidâye*, thk. Celâleddin-i Hümâyî, (Tahran-Neşr-i Hümâ, 1367hş/1988). 178.

[17] Mizmâr uflemeli sâzlardandır, ancak mûsikî literatüründe ney başta olmak üzere tüm uflemeli sâzlar için kullanılmıştır.

[18] İbnü'l-Arabî, Fütuhati'l-mekkiyye, (Beyrut- Darü'l-sadr 1900), 4/270.
« فإن الله تعالى يقول فيه وَ ما يَنْطِقُ عَنِ الْهَوى و قد ذم قوما اتَّخَذُوا دِينَهُمْ لَهْواً وَ لَعِباً و هم في هذا الزمان أصحاب السماع أهل الدف و المزمار نعوذ بالله من الخذلان»

Semâ'ın kapsadığı manalar ve adabları, sûfîler dışında fakihlerin ilgisini de çekerek birçok fıkhi tartışmaya sebep olmuştur. Fakihlerin semâ'a yönelik görüşleri de lehinde ve muhâlif olmak üzere ikiye ayrılabilir. Semâ'ın lehinde olanlar, bazı âyetlere dayanarak semâ'ın câiz olmasına hükmetmişlerdir. Bu âyetlerden ise şunlar zikredilebilir:

Zümer suresinin 18. âyeti:

اَلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ اَحْسَنَهٗ اُولٰٓئِكَ الَّذِينَ هَدٰيهُمُ اللهُ وَاُولٰٓئِكَ هُمْ اُولُوا الْاَلْبَابِ

"Sözü dinleyip de onun en güzeline uyanlar var ya, işte onlar Allah'ın hidâyete erdirdiği kimselerdir. İşte onlar akıl sahiplerinin ta kendileridir."[19]

Bu âyetteki "sözü dinleyenler" Allah'ın övgüsüne mazhar olmuş kimselerdir ve semâ'ı savunanlar da bu medh edilmiş dinleyicilerin semâ' ehli olduklarına hükmetmişlerdir.. Ayrıca bazıları da "en iyi sözü" (القول) dinleyenlerden hareketle (söz/القول) kelimesindeki "elif" ve "lam" harfleri genelleştirici bir eklenti olduğu için "kavvalin" (قوالين) sözünü de kapsayacaktır" demiştir.[20]

Kabul edilen diğer âyet ise Mâide suresinin 83. âyetidir:

«وَاِذَا سَمِعُوا مَا اُنْزِلَ اِلَى الرَّسُولِ تَرٰٓى اَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَٓا اٰمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشّٰهِدِينَ»

"Peygamber'e indirileni (Kur'an'ı) dinledikleri zaman hakkı tanımalarından dolayı gözlerinin yaşla dolup taştığını görürsün. "Ey Rabbimiz! İnandık. Artık bizi (hakikate) şahitlik edenler (Muhammed'in ümmeti) ile beraber yaz" derler."

Bu âyette geçen dinlemek (سمعوا) sözü ile hakîkî semâ'ın kast edildiği yorumu yapılmıştır.[21].

Semâya muhâlif olanlar da bu eylemin bid'at olduğu gerekçesi ile Lokman suresini 6. âyeti ve Necm suresinin 59-61. âyetleri gibi âyetlere dayanarak semâ'ın haram olduğuna dâir hüküm vermişlerdir.[22]

[19] Ayet tercümeleri, Diyanetin yeni Kur'ân tercümesinden alınmıştır.
[20] Ebü'l-Mefâhir Bâharzî, *Evrâdü'l-ahbâb ve'l-fusûsi'l-âdâb*, 180; Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kureyşîyye*, 466.
[21] Sühreverdî, *'Avârifü'l-ma'ârif*, 104.

Söz konusu birçok fakih semâ'ın aleyhine hükmederken birçokları da buna karşı olup reddiyeler yazmışlardır. Bunlara örnek vermek gerekirse, şu eserler sıralanabilir:

Kemalpaşazâde'nin (ö. 940/1534) *Risâle fî fetva'r-raks*; İbrâhîm Halebî'nin (ö. 956/1549) *er-Rahs ve'l-vaks li-müstehilli'r-raks*[23], Zenbilli Alî b. Ahmed Cemâleddîn Aksarâyî'nin (ö. 932/1526) *Risâle fî cevâzi'r-raks ve'd-deverân* ve Kadızâde Şemseddin Ahmed b. Bedreddin Mahmud (ö. 988/1580) tarafından bu esere yazılan reddiyesi, Haydarzâde Feyzî Muhammed b. Haydar el-Kefevî el-Halvetî'nin (ö. 1055/1616) *Risâle fî cevâzi'd-deverâni's-sûfiyye*[24], Abdülahad Nûri Abdülahad b. Muslihuddin Mustafa es-Safâyî b. Ebü'l-Berekât İsmâil es-Sîvâsî el-Halvetî'nin (ö. 1061/1651) *Risâle fî cevâzi devrâni's-sûfiyye*[25] Mehmed Emin Tokadî'nin (ö. 1158/1745) *Sıyânet-i Dervîşân der Bahs-i Deverân-ı Sûfiyyân isimli eserleri.*[26]

Hazîn-i Lâhîcî'nin hayatı ve eserleri

Semâ'ın lehinde hüküm veren bir diğer 'âlim ise makalemizin esâsını oluşturan *Fevâidü's-semâ'* adlı eserin müellifi Hazîn-i Lâhîcî'dir.

İranlı hakim, âlim, kelamcı, müfessir ve şâir Hazîn-i Lâhîcî adıyla meşhur olan Cemâlüddîn Muhammed Alî b. Ebî Tâlib Cîlânî Zâhidî'nin soyu, on altı vasıtayla Safeviyye tarikatının pîri Safiyyüddîn-i Erdebîlî'nin mürşidi İbrâhim Zâhid-i Geylânî'ye ulaşır[27]. Babası Ebî Tâlib, ailesinin ikâmet ettiği Lâhîcân'dan öğrenim için Safevîler'in payitahtı İsfahân'a gitmiş ve Hazîn 27 Rebiüssani 1103'te (17 Ocak 1692)[28] bu şehirde doğmuştur. Hazîn İsfahân'da ilk eğitimine başladı ve babasından dersler aldı. Daha sonra dönemin felsefe ve hikmet merkezi olan Şîraz'a gitti ve Molla Şâh Muhammed Şîrâzî gibi âlimler nezdinde eğitimine devam etti.

---

[22] Ebü'l-Mefâhir Bâharzî, *Evrâdü'l-ahbâb ve'l-fusûsi'l-âdâb*, 187; Gazzâlî, *İhyâu Ulumi'd-din*, 2/376.
[23] Şükrü Selim Has "Halebî, İbrâhim b. Muhammed", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1997), 15/ 231-232.
[24] . Rahmi Serin, *İstanbul ve Anadolu Evliyaları*, (Pamuk Yayıncılık 1999), 472; Bursalı Tâhir, *İdâre-i Osmâniyye Zamanında Yetişen Kırım Müellifleri*, (İstanbul 1335), s. 11.
[25] Abdullah Uçman "Abdülahad Nûri", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1988), 1/ 178-179.
[26] Halil İbrahim Şimşek, "Mehmed Emin Tokadî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 28/ 467-468.
[27] Hazin-i Lahici, *Tarih-i Hazin*, (Londra 1831), 1/5.
[28] a.mlf., 1/18

Hazîn'in küçük yaşlarından itibaren edebiyât ve şiire temayülü vardı ve tasavvufta hocası olan Şeyh Halilüllah Talakânî tarafından Hazîn mahlesi kendisine verildi, Hazîn Babası ile birlikte Gîlân, Şîrâz ve Fars körfezinde Benderabbas'a seyahat edip tekrar İsfahan'a döndü. 12 Muharrem 1135'te (23 Ekim 1722) Afganlıların İsfahân'ı kuşatmaları üzerine Hürremâbâd'a göç etti. Bu arada Şah II. Tahmasb ile münasebet kurdu. Tahmasb, Meşhed'de kendisini ziyaret ederek Afgan Hükümdarı Eşref üzerine yürümek için hazırladığı orduya katılmasını istedi. Hazîn, 6 Rebîülevvel 1142'de (29 Eylül 1729) meydana gelen Mihmandost Savaşı'na katıldıktan sonra hac farîzasını yerine getirdi ve dönüşünde Benderabbas'a gitti. Buradan da Hindistan'a geçerek Sind bölgesindeki bazı yerleri gezdi. Afşarlılar'dan Nâdir Şah şehri ele geçirdiği sırada Delhi'de bulunan Hazîn bir dostunun evinde saklandı. Nâdir Şah'ın Delhi'den ayrılmasından sonra Bâbürlüler'den Nâsırüddin Muhammed Şah tarafından kendisine maaş bağlandı; vezirlik teklifini ise kabul etmediği rivâyet edilir. Kendisini çekemeyenler yüzünden üç yıl kadar yaşadığı Delhi'den ayrılarak önce Agra'ya, daha sonra Benâres'e gitti. Vefatına kadar (11 Cemadiyülevvel 1180/15 Ekim 1766)[29] Benâres'te kaldı ve ölünce bu şehirde defnedildi[30]. Hazîn'in 300'e yakın eser kaleme aldığı söylenmektedir[31] ancak bu eserlerden sadece bir kısmı günümüze ulaşmıştır, Hazîn-i Lâhîcî'nin eserleri arasında meşhur olanları şunlardır:

1. *Tezkire-i Ahvâl*: 1154'te (1742) Delhi'de yazılan eser, *Târîh-i Ahvâl-i Şeyh Hazîn* veya *Hâlât-ı Şeyh Hazîn* adlarıyla da tanınır. Bir otobiyografi olmakla beraber müellifin yaşadığı dönemin otuz kırk yıllık tarihini de yansıtan eserde Afganların İsfahan'ı ele geçirmeleri, Osmanlıların Van valisi Köprülüzâde Abdullah Paşa'nın Tebriz'i kuşatması, Nâdir Şah'ın Delhi'yi zaptı gibi önemli olaylar yanında bu ülkelerin içtimaî ve iktisadî durumları hakkında geniş bilgi bulunmaktadır.

2. *Külliyât*: Bu eser *Tezkire-i Ahvâl*'da adları geçen yirmi eserinin büyük bir kısmını ihtiva etmektedir.

3. *Tezkiretü'l-mu'âsırîn*: 1165'te (1752) kaleme alınan eserin birinci bölümünde şiir yazan âlimlerin, ikinci bölümünde şairliği meslek edinmiş olan

[29] Ahmed Ali, *Heft Âsmân*, (ofs. Tahran 1965), 164; Abdüllatif Şüşteri, *Tuhfetü'l-âlem*, nşr. Samad Müvehhid, (Tahran 1363hş/1984), 1/415.
[30] Dâiretü'l-meârif-i Bozorg-i İslami, 20/443-445; Aliyev Salih Muhammedoğlu. "Hazîn, Şeyh Ali", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Ankara: TDV Yayınları, 1998), 17/129-130.
[31] Ma'sûme Sâlik, *Kitâbşinâsî-yi Hazîn-i Lâhîcî*, (Tahran-Neşri Sâye 1374hş/1995), 35-104.

çağdaş şairlerin biyografileri yer almaktadır. Eser *Külliyyât-ı Hazîn* içinde basılmıştır.

4. *Dîvân*: Hazîn, *Tezkire-i Ahvâl*'de dört divan yazdığını söylerse de bunlardan sadece dördüncüsü günümüze ulaşmıştır. 1155 (1742) yılında tamamlanan divan külliyat içinde yayımlanmıştır. Hazîn-i Lâhîcî'nin bu eserler dışında, birçok eseri de elimize ulaşmıştır[32].

Hazîn-i Lâhîcî'nin eserlerinde tasavvuf ve irfan ile alakalı görüşleri ve temayülü açıkça görünebilir, ancak bu konuda tanıdığımız müstakil eseri *Fevâidü's-semâ*'dır.

Hazîn-i Lâhîcî kendi yazdığı biyografisinde, *Risâle der tahkîki gınâ* adlı eserinden söz etmektedir[33], Âgā Büzürg-i Tahrânî de *ez-Zerîa*'sında[34] *Keşfü'l-gıtâ' fî tahkîki'l-gınâ*[35] adlı eserinden bahseder. Bu iki eserin şu ana kadar bilinen bir nüshası mevcut değildir. Ayrıca bu iki eserin *Fevâidü's-semâ*' olma ihtimali de yüksektir.

Hazîn-i Lâhîcî'nin *Fevâidü's-semâ*'sındaki görüşleri

Hazîn-i Lâhîcî *Fevâidü's-semâ*'ını âyetlere dayanarak ve nakil sahiplerinin isimlerini zikretmeden bir takım nakiller ile iki bölümde yazmıştır. Birinci bölümde semâ'ın faydalarından ve ikinci bölümde de semâ'ın adabından bahseder.

Semâ' hakkında için üç fayda zikretmiştir:

1. Sâlik semâ' ile şevke gelir ve onun seyr ü sülûkta perdeler ve engelleri aşmasına yardımcı olur;

2. Sâliklerin ruhlarını nefsânî sıfatlardan temizlemekle beraber iştiyâk ve vecdin hararetini tahrik etmek;

---

32 . FENHA, 35/584; Alî Evcebî, *Resâil-i Hezîn-i Lâhîcî*, (Tahran-Mirâs-ı Mektub, 1377hş/1998).

33 . Alî Devvânî, *Mefâhir-i İslam*, (Tahran-İntişarat-ı Merkez-i Esnad, 1375hş/1996), 7/232.

34 . Âgā Büzürg-i Tahrânî, *ez-Zerîa ilâ tesânîfi'ş-Şi'a*, (Necef-Tahran 1355-1398/1936-1978), 18/46.

35 . İbn Kayyim el-Cevziyye (öl. 751/1350)'nin de bu konuda *Keşfü'l-gıtâ' 'an hükmi semâ'i'l-gınâ* adıyla bir eseri vardır. Yusuf Şevki Yavuz, "İbn Kayyim el-Cevziyye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1999), 20/ 123.

3. Bazı sâliklerin semâ' esnasında ruhânî kulaklarının açılıp ezeli ve elest hitabını duymalarını sağlar.

Hazîn-i Lâhîcî devamında *Fevâidü's-semâ*'ının ikinci bölümü olan semâ'ın beş adab ve şartından bahseder. Hazîn-i Lâhîcî bu adabı ve şartları, semâ' konusunda söylediklerinin nefsânî ve hayvânî hevesler ve dünyevî lezzetler için olmadığını vurgulayarak şu şekilde sıralar:

1. Semâ'ın ilk şartını sıdk, sefâ, diyânet, mücâhedet, hâllerinin ilerlemesi, dünya ve dünyevî bağımlılıklarından arınmak ve sâlihât-i bâkiyâta rücû' etmek arzu ve temennisi olarak zikretmiştir.

2. Semâ'ın ikinci adabı ise niyetin hulusuna semâ'da öncelik tanımak;

3. Semâ'ın üçüncü adabı da semâ'dan amacın ne olduğuna düşünmektir. Bu amaç nefsin talepleri yönündeyse veya bir münker veya haramı içermekteyse ondan çekinmek ve uzak durmayı farz ve vacib bilmek;

4. Semâ' esnasında, irfân ve tasavvuf ehli olmayanları uzak tutmak;

5. Semâ' esnasında, bir küçük cezbe ile mustarib ve bir damla bâde ile sarhoş olmamak ve abartıcı ve sun'i bir şekilde dem tutmamak ve ah çekmemek;

Hazîn-i Lâhîcî semâ'la ilgili, Zünnûn-i Mısrî (ö. 245/859?) de olduğu gibi her semâ' ın câiz olmayıp şartlar ve adablar ile hakîkî semâ'nın gerçekleştiği kanaatindedir ve Rûzbihân-ı Baklî-i Şîrazî (öl. 606/1209) gibi hakîkî semâ' ile sâlikin "seyr u sülûkta yıllarca kat edemediği yolu semâ' vasıtasıyla bir anda kat edebileceği" şeklinde düşünmektedir.

***Fevâidü's-semâ*'nın nüshası:**

Fevâidü's-semâ'ın şu ana kadar ikinci bir nüshasıyla karşılaşmadık[36], çalışmamızı da eserin tek nüshası üzerinden yaptık. Çalıştığımız eserin nüshası, İran Melik Kütüphanesi'nde 4057 numara ile kayıtlı olan nüshadır. Bu nüsha nazım ve nesir olarak çoğunlukla tasavvuf konusunda 176 risale ve parçayı ihtiva etmektedir.

[36] . Ma'sûme Sâlik, bu eserin John Ryland Library kütüphanesinde 816 numara ile kayıtlı olan bir diğer nüshasından bahs etmiş, ancak zikr edilen kütüphanenin incelediğimiz fihristinde bu numara ile Gıyâsüddîn b. Hând Mîr (öl. 942/1535-36)'in *Habîbü's-siyer*'idir. (Sâlik: *Kitâbşinâsî-yi Hazîn-i Lâhîcî,* 67)

Fevâidü's-semâ da nüshanın 64b ile 65a varakları arasında yer almaktadır. Bu nüsha Şikeste Nestalik ile Hâc Muhammed zamân b. Kelb-i Alî Mütitabbîb el-Horâsânî tarafından 12./18.yüzyılda istinsah edilmiştir. Nüshanın varak sayısı 311 varak ve ebatlarıysa 23.5 x 19cm olup kahverengi deri ciltlidir.[37]

Fevâidü's-semâ'ın Türkçe Tercümesi

[Semâ'ın Fevaidlerinden] birisi şudur: Riyâzet ashâbı ve mücâhadet erbâbına birçok muamelelerinde bazen kalblerine sıkı bir yorgunluk ve darlık ile beraber bir tutulma ve ümitsizlik hâsıl olur. Bu da amellerinde bir isteksizlik ve hallerinde noksanlığa sebep olur. Hoş sesler ile münasib lahnlar, coşturan kelimeler ve şiirlerin terkibini işitince, yorgunluk ve darlıkların mahvolması, tekrardan şevk ve şa'af ile zikirlerini ve tarikat adabını yerine getirmeye başlamalarına yol açar.

İkincisi şöyledir: Sâliklerin nefsânî sıfatların galebesinden dolayı seyr ü sulûklerinde tarikatta ilerlemelerine engel olan bir duraklama ve hicap meydana gelir. Bu firak ve uzak kalmanın sürmesi ile istek güçleri kusur ve noksanlığa uğrayarak sâliklerin keder ve dargınlığa kapılmalarına sebep olur. Bu hallerde sâliklerin hoş bir lahn işitmeleri ve kendi hallerini tavsif eden şiirleri duymaları garib bir hal meydana getirerek sâliklerin dargınlıklarına derman olup şevklerini tahrik eder ve oluşan hicap ve çaresizliğin ortadan kaldırmasına sebep olur.

Üçüncüsü şudur: Ehl-i sülûkun bazıları semâ esnasında ruhlarının kulakları açılıp ezeli sözü ve ilk hitabı idrak edebilirler.[38] Böylece ruhlarını varlık ve maddi toz topraktan temize çekebilir ve tüm perdelerden özgür kalabilirler ve seyr ü sülukta yıllarca kat edemedikleri yolu semâ' vasıtasıyla bir anda kat edebilirler. Bu manayı rahatına düşkün olanlar değil ruhaniyete bağlı olan insanlar anlar; yabancılar değil aşinalar idrak eder. Şüphesiz, hoş nağmeler, İlahi nimetlerdendir.

Müfessirler, "yezîdu fî-l-ḫalki mâ yeşâ" [39] âyetinin tefsirinde "ziyade (yezîdu)'den kasıt, hoş nağmelerdir" [40] diye söylemişlerdir. Büyüklerin kelam-ı

[37] . İrec Afşar, *Fihrist-i Kitabhane-yi Melik*, (Tahran- Neşr-i Hüner 1369hş/1990), 7/185.

[38] . Bu manayı Cüneyd-i Bağdâdî'nin (öl. 297/909) "mîsâk" nazariyesi tanınan semâ tarifinde görebiliriz. bk. Celaleddîn Hümâyî, Târîh-i Tasavvuf der İran, (Tahran-Hüma 1362hş/1983), 39.

[39] . Fatir suresi, birnci ayetten : "Hamd, gökleri ve yeri yaratan, melekleri ikişer, üçer, dörder kanatlı elçiler yapan Allah'a mahsustur. O, yaratmada dilediğini artırır. Şüphesiz Allah'ın gücü her şeye hakkıyla yeter."

kibarlarındandır: “Hoş ve güzel nağmeler, güzellikleri içeren her şeyi davet eden ilahî hitaplar ve işaretlerdir”[41]. Bundan dolayı da insan ruhunun güzel sesler ve münasib nağmelerin işitilmesinden lezzet alması ve ferahlaması şaşırtıcı değildir; nitekim develer ve hayvanlar nağmeleri işitmeleri ile su içmeden ve otlamadan ağır yükleri taşırlar.

Devenin tarab havası varsa

İnsanda olmazsa, insan değil eşektir[42]

Ve her kimin gönlü hoş nağmeler ile lezzet almazsa, gönlü ölmüş ve batını duyguları

daralmış demektir; “Fe-inneke lâ tusmi’u’l-mevtâ velâ tusmi’u’s-summe’d-du’âe izâ vellev mudbirîn” [43] ve “İnnehum ‘ani’s-sem’i lema’zûlûn” [44]

[Âdâb-ı Semâ’]

Semâ’ konusunda bu söylediklerimiz, nefsani ve hayvani hevesler ve dünyevi lezzetler için değil; sıdk, sefa, diyanet, mücâhedet adabı, hallerinin ilerleme, dünya ve dünyevi bağımlılıklarından arınmak ve salihat-i bakiyata rücu etmek arzusu şartıyla geçerlidir.

Semâ’ın bir diğer adabından birisi de niyetin hülusuyla semâ’a öncelik tanımaktır. [Diğeri de] semâ’ın gâyeti ve semâ’dan amacın ne olduğuna

---

“الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا أُولِي أَجْنِحَةٍ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ”

40 . Gazzâlî de *İhayâ*’nin Adabü’s-semâsında bunu zikr eder. Ayrıca bk: Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî, *el-Câmi’ li-ahkâmi’l-Kur’ân*, thk. Hüşam Samîr el-Buhârî, (Beyrut, Dârü’l-fiker, 1966) 14/286.; İbn Kesîr Ebü’l-Fidâ’ İsmâîl b. Ömer b. Kesîr, Tefsîrü’l-Kur’âni’l-‘azîm; thk. Sâmi b. Muhammed, (Dârü Tayyîbe, 2002), 6/528; Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyn er- Râzî, et-Tefsîrü’l-kebîr, (Beyrut-Dârü’l-kütübi’l-ilmiyye, 2004), 4/4.

41 .«الأصوات الطيّبة مخاطبات وإشارات الهيّة استودعها عند كلّ طيّب» İzzüddîn el-Kâşânî, eserinde bu sözü Zünnûn el-Mısrî’den (öl. 245/859?) nakl etmiştir. İzzüddîn el-Kâşânî, *Misbâhü’l-hidâye*, 190.

42 . Sa‘dî-i Şîrâzî, Külliyât-i Sa’dî, thk. Muhammed Ali Furûgî, (Tahran- Emir Kebir 1376hş/1997), 293.

43 . Rûm suresi, 52. Ayet: “Şüphesiz, sen ölülere işittiremezsin. Dönüp gittikleri zaman çağrıyı sağırlara da işittiremezsin.”

“ فَإِنَّكَ لَا تُسْمِعُ الْمَوْتَىٰ وَلَا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ”

44 . Şu’arâ suresi, 212. Ayet: “Çünkü onlar (vahyi) işitmekten uzaklaştırılmışlardır.”

“إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ”

düşünmektir. Eğer nefsin talepleri yönündeyse veya bir münker veya haramı barındırmaktaysa ondan çekinmek ve uzak durmayı farz ve vacib bilmektir. Semâ' esnasında, bu tayifeyle aynı cinsten olmayıp ehil olmayanları uzak tutarak semâ' esnasında bir küçük cezbe ile muztarib olmamalı ve bir damla saf bade ile sarhoş olmamalı ve abartıcı ve sunî dem tutmak ve ah çekmekten uzak durmalıdır. Çünkü bu münafıklık ve günahtır.

Bazılar semâ' esnasında korku, üzüntü ve şevke mağlup olarak ağlamaya başlar, feryadlar eder ve kisveleri yırtarlar. Bazılarına da ümitvârlık, ferahlık ve müjdeleme galip gelerek taraba gelir, coşar ve harekete gelirler.

Allah'ın rahmeti üzerine olsun. Hazîn ile tahallüs eden Şeyh Muhammed Alî el-Lâhîcî'nin *Fevâidü's-Semâ*'ı tamamlandı.

***Fevâidü's-semâ*'nın Farsça Metni:**

فوائد السماع حزين لاهيجى

يكى آنكه اصحاب رياضاتْ و ارباب مجاهدات را در اكثر معاملات، گاه گاهى كلالتى و ملالتى سخت در قلوب حادث شود، و قبض و يأسى كه موجب فتور اعمالْ و قصور احوال باشد طارى گردد؛ و چون تركيبى از اصوات طيّبه و الحان متناسبه و كلمات و اشعار رايقهٔ مهيّجه مسموع افتد، كلالت و ملالت از ايشان رفع شود، و باز از سر شوق و شَعف، روى به معاملات آرند.

دوّم آنكه سالكان را در سير و سلوك، به سببِ استيلاى صفاتِ نفوسْ بسيار وقفات و حجب افتد كه مدتى طُرق ترقّى احوال بر ايشان مسدود گردد و به طول فراق، سورت اشتياق، نقصان يافته ايشان به افسردگى كشد. و بسا باشد كه به اِستماع الحان لذيذه و شعرى كه وصف الحال ايشان باشد حال غريبى پيش آيد و تحريک دواعى شوق و تهج بوارع محبّت شود و آن فروماندگى و حجاب برخيزد.

سيم آنكه شايد اهل سلوك را در اثناى سماع سمع روح مفتوح شود و لذّتِ خطاب ازل و عهد اوّل دريابد و طاير روح به يک نفضه و نهضه غبار هستى از خود بيفشاند و از همهٔ غواشى مجرّد گردد و به يک لحظه چندان راه طى نمايد كه سالها به سير و سلوک در غير سماع نتوان كرد، و اين معنى را روحْسرشتان دانند نه تنپروران، و آشنايان فهمند نه بيگانگان؛ و شک نيست كه آواز خوش، از الطف نعمتهاى الهى است.

مفسّران در تفسير آيه «يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ» گفتهاند مراد از «زيادتى» آواز خوش است و در كلام اكابر است كه «الأصوات الطيّبة مخاطبات وإشارات الهيّة استودعها عند كلّ طيّب»؛ و چه عجب اگر روح انسانى به استماع اصوات طيبه و نغمات متناسبه التذاذى و استرواحى يابد و حال آنكه اباعر و جانوران به نغمه، بارهاى گران كشند به آسانى، و از آب و علف باز ايستند.

شتر را چو شور طرب در سر است اگر آدمی را نباشد خر است

و هر که به آواز خوش متلذذ نشود دلش مرده و حس باطنش افسرده باشد «فَإِنَّكَ لَا تُسْمِعُ الْمَوْتىٰ وَ لَا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ»و «إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ».

[آداب سماع]

و این جمله که گفتیم در صورتیست که بنای سماع، بر قاعده صدق و صفا و دیانت و آداب مجاهدت و طلب مزید حل و انفصال از غواشی دنیویه و رجوع به باقیات صالحات باشد نه دواعی نفسانیه و حظوظ طبیعیه بهیمیه.

و از آداب سماع آن است که اختلاص نیت را بر سماع مقدم دارند، و باز جویند که باعث بر آن چیست؛ اگر مطلوب نفسانی باشد یا متضمن منکری و حرامی اجتناب را واجب شمرند، و از حضور کسی که جنسیت به این طایفه ندارد احتراز کنند و در حین سماع به اندک لمعه از لمعات مضطرب نشوند، و به یک جرعه از رحیق حال تساکر ننمایند، و تنهیقات و تأوهات آمیخته به تکلّف و تصلّف نزنند که نفاق و گناه است.

بعضی در حال سماع خوف و حزن و شوق برایشان غلبه کند بنابر آن گریه‌ها کنند و شهقه‌ها زنند و جامه‌ها چاك کنند؛ و برخی را رجاء و فرح و استبشار غلبه کند و در طرب آیند و دست افشانند و حرکات کنند .

قَد تَمّ ***فَوائد السماع*** للشیخ الاجل **محمد علی لاهیجی** المتخلّص بحزین رحمه الله علیه.

Sonuç

Tasavvuf literatüründe önemli kavramlardan birisi olan semâ', bir çok ilmî ve sanatsal konuların içeremesiyle beraber, zikir ve ibâdî törenlerde uygulandığından dolayı tasavvuf erbabı ve islam âlimleri tarafından tartışılmasına sebep olmuştur. Bazı fakihlerin, âyetler ve hadislere istinâd ederek semâ'nın câiz olmadığına fetva verirken, bazıları da yine âyetler ve hadislere dayanarak semâ'nın câiz olduğuna dâir görüşlerini açıklamışlardır. Büyük sûfîler de semâ' ile ilgili bir ittifaka varmadıkları Cüneyd-i Bağdâî'nin *Resâili'l-Cüneyd*'i ve Şehabüddin Ömer Sühreverdî'nin *'Avârifü'l-ma'ârif*'ı gibi kaynalardan gözlenmektedir. Sûfîlerin semâ'ya olan görüşleri muahlif ve muvafık olmak üzere ikiye ayırılabilir. Cüneyd-i Bağdadi, Hücvîrî, Mecdüddin-i Bağdâdî ve İzzüddîn-i Kâşânî gibi sûfîler, semâ'nın sâliklere gereksiz olduğunu, semâ' yerine daha çok Hakk'ın zikrine iştigal edilmesi gerekçesiyle semâ'ya karşı olmuşlardır. Semâ'ya muvâfık olanlar da yine iki kısımda sınıflanabilir. kimisi Gazzâlî ve Rûzbihân-ı Baklî-i Şîrazî gibiller semâ'nın bizzât mübâh ve câiz olduğunu savunmuş kimisi de Zünnûn-i Mısrî ve Ebü'l-Mefâhir Yahyâ b. Ahmed Bâharzî gibi semâ'nın bizzât câiz olmadığı ancak vasıta, âdâb ve şartlar ile mübâh olabileceği yönünde düşünmülerdir.

Büyük âlimlerden olan Hazîn-i Lâhîcî adıyla meşhur Cemâlüddîn Muhammed Alî b. Ebî Tâlib Cîlânî Zâhidî (ö. 1180/1766) de semâ'ya olan görüşünü *Fevâidü's-semâ*' adıyla kaleme aldığı Farsça eserinde açıklamıştır. Hazîn-i Lâhîcî, semâ'ya muvâfık olanlardandır, ancak Zünnûn-i Mısrî gibi semâ'nın şartlar ve âdâplar ile câiz olabileceğini savunmuştur. Bu doğrultuda eserinde sâlikler için semâ'nın üç faydasını ve beş şartını zikr eder. semâ'nın üç faydası bu şekildedir:

şevke gelmesi ile seyr ü sülûkta perdeler ve engelleri aşmasına yardımcı olur; ruhlarını nefsânî sıfatlardan temizler; ruhânî kulakları açarak ezeli ve elest hitabının duymasını sağlar.

Ve semâ'nın beş şartı da bu şekildedir:

sıdk, sefâ, diyânet, mücâhedet, hâllerinin ilerlemesi, dünya ve dünyevî bağımlılıklarından arınmak ve sâlihât-i bâkiyâta rücû' etmek arzu ve temennisi; niyetin hulusuna semâ'da öncelik tanımak; semâ'dan amacın ne olduğuna düşünmek; semâ' esnasında, irfân ve tasavvuf ehli olmayanları uzak tutmak; semâ' esnasında, bir küçük cezbe ile mustarib ve bir damla bâde ile sarhoş olmamak ve abartıcı ve sun'i bir şekilde dem tutmamak ve ah çekmemek.

Kaynaklar

Afşar, İrec, *Fihrist-i Kitabhane-yi Melik*, (c.7) Tahran- Neşr-i Hüner 1369hş/1990.

Âgā Büzürg-i Tahrânî, *ez-Zerîa ilâ tesânîfi'ş-Şi'a*, Necef-Tahran 1355-1398/1936-1978.

Ahmed Ali, *Heft Âsmân*, (ofs. Tahran 1965) Hindisten 1873.

Aliyev Salih Muhammedoğlu. "*Hazîn, Şeyh Ali*", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17/129-130. Ankara: TDV Yayınları, 1998.

Bursalı Tâhir, *İdâre-i Osmâniyye Zamanında Yetişen Kırım Müellifleri*; İstanbul 1335.

Cüneyd el-Bağdadî, Ebülkasım b. Muhammed en-Nihâvenî, *Resâili'l-Cüneyd*; thk. Cemal Receb Seyyid Bey, Dımaşk-Dâr İkrâ 1425.

Devvânî, Alî, *Mefâhir-i İslam* (c. 7, II. baskı), Tahran-İntişarat-ı Merkez-i Esnad, 1375hş/1996.

Dirâyeti, Mustafa, *Fihristgân-i Nüshehâ-yî hatti-yî İran* (FENHA); Tahran, 1394hş/2015.

Ebü'l-Mefâhir Bâharzî, Yahyâ b. Ahmed, *Evrâdü'l-ahbâb ve'l-fusûsi'l-âdâb*; thk. Îrec Efşâr, Tahran 1358hş/1979.

Evcebî, Alî, *Resâil-i Hezîn-i Lâhîcî*, Tahran-Mirâs-ı Mektub, 1377hş/1998.

Fahrüddîn-i Râzî, Muhammed b. Ömer b. Hüseyn, *et-Tefsîrü'l-kebîr*, Beyrut-Dârü'l-kütübi'l-ilmiyye, 2004.

Gazzâlî, Muhammed b. Muhammed, *el-Mürşidü'l-emin ila mevizeti'l-müminin*; Beyrut-Dârü'l-fikr 1416

Gazzâlî, Muhammed b. Muhammed, *İhyâu Ulumi'd-din*; thk. Abdullah Halidi, Beyrut-Darü'l-fikr, 1419.

Hazin-i Lahici, *Tarih-i Hazin*, c. 1-5, Londra 1831.

Hücvîrî, Ali b. Osman, *Keşfü'l-mahcûb*; thk. Mahmud Abidi, Tahran-Suruş, 1384hş/2005.

Hümâyî, Celaleddîn, *Târîh-i Tasavvuf der İran*, Tahran-Hüma 1362hş/1983.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Muhammed b. Mükerrem el-Ensârî, *Lisânü'l-ʿArab*; Beyrut-Dâru Sâdır 2005.

İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ' İsmâîl b. Ömer b. Kesîr, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-'azîm*; thk. Sâmi b. Muhammed, Dârü Tayyîbe, 2002.

İbnü'l-Arabî, *Fütuhati'l-mekkiyye*, Beyrut- Darü'l-sadr 1900.

İzzüddîn el-Kâşânî, Mahmûd b. Alî b. Muhammed el-Kâşî, *Misbâhü'l-hidâye*; thk. Celâleddin-i Hümâyî, Tahran-Neşr-i Hümâ, 1367hş/1988.

Kiyânî, Muhsin, *Târih-i Hânkâh der İran*; Tahran- Tahurî, 1369hş/1990.

Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed, *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân*; thk. Hüşam Samîr el-Buhârî. Beyrut, Dârü'l-fiker, 1966.

Kuşeyrî, Abdülkerim b. Havazen, *er-Risâletü'l-Kureyşîyye*; thk. Abdülhalim Mahmud, Ghom 1374hş/1995.

Mayil-i Herevî, *Semâ'nâmehâ-yi Farsi*; Taran- Neşr-i Ney, 1372hş/1993.

Mecdüddin-i Bağdadi, Ebû Saîd Şeref b. Müeyyed, *Tuhfetü'l-berere fi'l-mesâ'ili'l-'aşere*; tercüme, Muhammed Bâkır Sâ'idî-i Horasânî, Tahran-Mervî 1368hş/1989.

Rahmi Serin, İstanbul ve Anadolu Evliyaları; Pamuk Yayıncılık 1999.

Ruzbihân-ı Baklî-i Şirazi, Ebu Muhammed b. Ebu Nasr, *Risâletü'l-kuds*; thk. Cavad Nurbahş, Tahran-Hankah-ı Ni'metullahî, 1351hş/1972.

Sa'dî-i Şîrâzî, *Külliyât-i Sa'dî*; thk. Muhammed Ali Furûgî, Tahran- Emir Kebir 1376hş/1997.

Sâlik, Ma'sûme, *Dâiretü'l-meârif-i Bozorg-i İslami*, "*Hazîn-i Lâhîcî*", Tahran, 1367hş/1988.

Sâlik, Ma'sûme, *Kitâbşinâsî-yi Hazîn-i Lâhîcî*, Tahran-Neşri Sâye 1374 hş/1995.

Sühreverdi, Şihabüddin Ömer b. Muhammed, *'Avârifü'l-ma'ârif*; thk. Muhammed Abdülazizi Halidi, Beyrut-Darü'l-kütübi'l-ilmiyye 1426.

Şimşek, Halil İbrahim. "Mehmed Emin Tokadî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 28/ 467-468. Ankara: TDV Yayınları, 2003.

Şükrü Selim Has. "Halebî, İbrâhim b. Muhammed", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 15/ 231-232. Ankara: TDV Yayınları, 1997.

Şüşteri, Abdüllatif: *Tuhfetü'l-âlem*, nşr. Samad Müvehhid, Tahran 1363hş/1984.

Uçman, Abdullah. "Abdülahad Nûri", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 1/ 178-179 . Ankara: TDV Yayınları, 1988.

Yusuf Şevki Yavuz. "*İbn Kayyim el-Cevziyye*", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 20/ 123-127. Ankara: TDV Yayınları, 1999.

Zebîdî, Ebü'l-Feyz M. Murtazâ, *Tâcü'l-ʿarûs min cevâhiri'l-Kāmûs*; thk. Ali Şiri, Beyrut-Dârül'-fikr 1414.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Rivayet Tefsirlerinde Sahîh-i Buhârî'nin Kaynaklık Değeri

The Value of Referentiality of Bukhari's al-Jami' al-Sahih in Narration Tafsirs

Saliha TÜRCAN

Dr., Uzman Vaiz, Diyanet İşleri Başkanlığı/Dr., Specialist Peacher, Turkish Directorate of Religious Affairs Antalya / Turkey, sturcan.trcan@gmail.com, Orcid ID: orcid.org/0000-0001-5339-2560

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	5 Kasım / November 2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28 Aralık / December 2021
Yayın Tarihi – Date Published	31 Aralık / December 2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf / Cite as*:** Türcan, S., (2021), Rivayet Tefsirlerinde Sahîh-i Buhârî'nin Kaynaklık Değeri/The Value of Referentiality of Bukhari's al-Jami' al-Sahih in Narration Tafsirs. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1624-1647. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1019384

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

Rivayet Tefsirlerinde Sahîh-i Buhârî'nin Kaynaklık Değeri

Saliha TÜRCAN

Öz

İlk dönem rivayet tefsirlerinde ayetlerin izahına ilişkin Hz. Peygamber, sahabe ve tâbiûndan gelen açıklamalar tefsirin temel malzemesini oluşturmuştur. Taberî ve İbn Ebî Hâtim'in tefsir rivayetlerini tedvin eden eserlerinden sonra rivayet tefsirlerinde istihdam edilen haber türünde belirgin bir farklılık görülmeye başlanmıştır. Dördüncü asırdan itibaren rivayet tefsiri geleneğine dahil olan tefsirlerde ayetleri izah amacıyla sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetler de kullanılmıştır. Söz konusu rivayetlerin alındığı kaynaklar öncelikli olarak bu haberlerin derlendiği hadis eserleri olmuştur. Buhârî'nin *el-Câmiu's-sahîh* adlı eseri temelde bir rivayetü'l-hadis eseridir. Bununla birlikte *Sahîh*, içerik olarak rivayetü'l-hadis eserinin sınırlarını aşan bir yapıya sahiptir. Onun bu özelliği, müellifin hadisleri naklederken kullandığı bab başlıkları ve altında zikrettiği hadislerin birbiriyle irtibatında ve tercemelerindeki izahlarında görülebilmektedir. Buhârî, "Kitâbü't-tefsir" başlığıyla açtığı bölümde ayetlerle ilişkilendirerek naklettiği rivayetler ve tercemelerindeki izahlarla bir tefsir faaliyeti ortaya koymuştur. Bu yönleri ile *Sahîh* tefsir literatüründe özellikle rivayet tefsiri geleneğine dahil olan tefsirlere kaynaklık etme niteliğini haizdir. Nitekim müfessirler *Sahîh*'e kendisinden hadis aktardıkları bir kaynak olarak başvurmuşlar, zaman zaman Buhârî'nin rivayetleri ayetlerle ilişkilendirme biçimini de iktibas etmişlerdir. Müfessirlerin kaynak olarak *Sahîh*'e müracaat etmelerindeki bir diğer amaç da nakledilen rivayetlerin sıhhatini vurgulama düşüncesidir. Bahsedilen yönleriyle *Sahîh*'in tefsirlerde kaynak olarak kullanımı beşinci asrın ikinci yarısından itibaren belirginleşmiştir. İlerleyen dönemlerde Buhârî'nin ayetleri izaha ilişkin yaklaşımlarının aktarımı, bazı tefsirlerde daha da yoğun olarak gözlemlenmektedir. Buna ilaveten rivayetlerin sıhhatini teyit ve tespit noktasında *Sahîh*'e müracaat aynı zamanda muhaddis olan ve rivayet naklinde hadis usûlü kriterlerini dikkate alan müfessirlerin tefsirlerinde ön plandadır. Bu bağlamda İbn Kesîr'in Buhâri'ye müracaatı diğer bütün müfessirlerden daha yoğundur. İbn Kesir Buhârî'ye hem hadis naklinde hem de hadislerin sıhhatini teyid için sık sık baş vurmuştur. Bununla birlikte o, daha ziyade Buhârî'nin ayetleri izah yöntemini iktibas etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rivayet Tefsirleri, Buhârî, el-Câmiu's-sahîh, Rivayet aktarımı, Ayetlerin rivayetlerle izahı.

The Value of Referentiality of Bukhari's al-Jami' al-Sahih in Narration Tafsirs

Abstract

In the first period narration tafsirs, the explanations relating to the meanings of the verses from the Prophet, companions and followers formed the basic material of tafsir. After the works of Tabari and Ibn Abi Hatim that compiled the tafsir narrations, a

significant difference began to be seen in the type of narration mentioned in the narration tafsir. In the tafsirs having included in the tradition of riwayah tafsir since the fourth century, the narrations whose asbab al-vurûd are not in connection with the explanation of the verses of the Qur'an have also been used. The sources from which aformentioned narrations were quoted were basically the hadith works, in which these narrations were compiled. Bukhari's al-Jami' al-Sahih is basically a hadith work. However, Sahih, has a structure that goes beyond the limits of the work riwayah al-hadith. This feature of him can be seen in the chapter titles that the author used while conveying the hadiths, and in the semantic relationship between hadiths with each other he mentioned and in the explanations in chapter titles. In the chapter Bukhari opened with the title of "kitâb al-tafsîr", he revealed a tafsir activity with the narrations he conveyed by associating them with the verses and with the explanations in its tarajim. With these aspects, Sahih has the quality of being a source for the tafsirs having included in the tradition of riwayah tafsir in the tafsir literature. As a matter of fact, mufassirs referred to the Sahih as a source from which they quoted hadiths, and sometimes they quoted Bukhari's way of associating narrations with verses. Another purpose of the mufassirs to refer to the Sahih as a source is the idea of emphasizing the authenticity of the narrated narrations. In terms of the aforementioned issues, the use of Sahih as a source in tafsirs has become evident since the second half of the fifth century. In the following periods, the quoting of Bukhari's approaches to explaining the verses is observed even more intensely in some tafsirs. In addition, making reference to the Sahih to confirm and determine the authenticity of the narrations is at the forefront in the works of the mufassirs who are also muhaddis and take into account the criteria of hadith methodology in the transmission of narrations. In this context the reference of to Bukhari is much more intense than all other mufassirs. Ibn Kathir frequently referred to Bukhari both for the transmission of hadiths and for confirming the authenticity of the hadiths. However, he rather quoted Bukhari's method of explaning the verses.

Keywords: Narration tafsirs, Bukhari, al-Jami' al-Sahih, Transmission of narration, Explaining of verses whith narrations.

Structured Abstract

Bukhari's Sahih is a hadith book written in the genre of musannef. However, it has its own unique aspects that make it different from other works in the genre it belongs to. It is a feature that makes Sahih different from other works that it contains a chapter titled "kitâb al-tafsir" for the first time among the hadith works. But the main feature that distinguishes it from other hadith works is the practices aimed at associating the narrations both in the "kitâb al-tafsir" and in other chapter with the verses. In "kitâb al-tafsîr", Bukhari did not only convey narrations, but also included explanations of the verses to a certain extent. He did not arrange the information that he mentioned about the commentary of the verses with a certain interpretation method. In this chapter Bukhari included the narrations that are suitable for the requirements of authenticity in his work by associating them with verses. His main purpose here is to convey the narration that suitable for the requirements of authenticity about the verse or surah, rather than interpreting the verse. In short, although Bukhari contributes to the understanding of the verses by associating them with certain hadiths, it should be kept in mind that he basically classified his book with his hadithist perspective and criterias. From the perspective of tafsir activities, it can be said that Sahih has exceeded its qualification of being a narration book, based on the content of the chapter in which he includes tafsir narrations, especially "Kitâbü't-tafsir". In the aforementioned chapter, Bukhari not only conveyed tafsir narrations for the

explanation of the verses and included philological explanations, but also revealed a certain extent of understanding of tafsir by associating the hadiths, which is not commentary of the Qur'an, with the verses. Bukhari mentions the verses directly in the titles of the chapters, and mostly conveys the meanings of some expressions and words in the verses in tarjamas (titles of the chapter). When we look at the hadiths that he mentions in the chapters, it is seen that most of them consist of narrations which is not commentary of the Qur'an. The aforementioned practice of Bukhari makes us think that he sees the tafsir and hadith transmission traditions as different from each other and that he conveys both types of narration in accordance with his own traditions. Based on all these, it would be correct to say that Bukhari's activity in the field of tafsir is not the same as that in his own period and in later tafsir. Thanks to its features, Sahih has the quality of being a source for the tafsirs especially those are included in the tradition of narration tafsir in the tafsir literature. Sahih, which is considered the most authentic book among the hadith works and stands out in terms of the intensity of the approaches to the explanation of the verses, has been the source of the narration tafsirs from various aspects. The mufassirs referred to Sahih as a source from which they quoted hadiths, and from time to time they also quoted Bukhari's way of associating the narrations with the verses. Another reason why mufassirs refer to Sahih as a source is the idea of emphasizing the authenticity of the transmitted narrations. The reference to Sahih at the point of confirming and determining the authenticity of the narrations is at the forefront in the tafsirs of the mufassirs, who are also muhaddiths and take into account the criteria of hadith methodology in the transmission of narrations. The attitude of both transmitting narrations from Sahih and quoting Bukhari's understanding is limited in the tafsirs compiled in the period up to the second half of the fifth century AH. In these aspects, the source of Sahih to tafsirs started to become evident after the second half of the fifth century. In some tafsirs, Sahih was referenced as a source only for the purpose of transmissing the narration and confirming the authenticity of the narrations. In some other tafsirs, in addition to these two approaches, the attitude of quoting Bukhari's understanding of explaining the verses has come to the fore. The reference of Ibn Kathir, the famous tafsir of the eighth century, to Bukhari is much more intense than all other mufassirs. He frequently referred to Bukhari as a source both for the transmission of hadiths and for confirming the authenticity of the hadiths. However, Bukhari's contribution to Ibn Kathir's tafsir is not limited to this. Perhaps his main contribution to Ibn Kathir's tafsir can be seen in the frequent reflection of his method of explaining the verses.

Giriş

Buhârî'nin *Sahîh*'i amacı sahih ve müsned hadisleri toplamak olan bir rivayetü'l-hadis eseridir. Bununla birlikte *Sahîh*'in telifinin temelinde sıhhat vurgusu vardır. Buharî'nin, İshâk b. Râhûye'nin kendisinden Hz. Peygamber'in sahih sünnetini ihtiva eden muhtasar bir kitap yazmasını istemesi üzerine eserin telifine karar verdiğine dair açıklamasında[1] bu sıhhat vurgusu açıkça görülmektedir. Eserin

[1] Ebü'l-Fadl Ahmed b. Ali İbn Hacer, *Fethu'l-bârî şerhu sahîhi'l-Buhârî*, thk. Muhammed Fuad Abdülbaki (Beyrut: Dâru'l- Ma'rife, 1379), 1/7 (Mukaddime).

sahih hadisleri cem‘ etme amacıyla telifi, sonraki dönemlerde *Sahîh*’in hadis ehlince muteber addedilmesini sağlamıştır.[2]

İçerik olarak *Sahîh*, rivayetü’l-hadis eserinin sınırlarını aşan bir yapıya sahiptir. Buhârî eserinde, sünnet olarak nitelendirdiği sahih ve müsned hadisleri nakletmesinin yanı sıra kendi döneminde tartışılan itikâdî ve fıkhî meselelere ilişkin görüşlerini de yansıtmıştır.[3] Bu durum hadisleri naklederken kullandığı bab başlıkları ve altında zikrettiği hadislerin birbiriyle irtibatında ve tercemelerindeki izahlarında görülebilmektedir. Gelenekte Buhârî’nin tercemeleri ile ilgili kullanılan *“Fıkhu’l-Buhârî fî terâcimihi”*[4] (Buhârî’nin fıkhı, bâb başlıklarındadır) ifadesi de eserinin bu yönüne işaret etmektedir. Buhârî’nin bab başlıkları ve bu başlıklar altında zikrettiği rivayetler arasında kurduğu ilişkilerden onun gerek ehl-i reyin düşüncelerine gerekse hadisçilerin ehl-i bid‘at olarak nitelendirdiği grupların görüşlerine itirazlarını tespit etmek mümkündür.[5] *Sahîh*’deki bu yaklaşımlar, Buhârî’nin eserinin telifinde dönemin siyasî, itikâdî ve fıkhî tartışmalarını dikkate aldığını göstermektedir.[6] Öte yandan tefsir faaliyetleri çerçevesinden bakıldığında da *Sahîh*’in bir rivayet kitabı olma vasfını aştığı, başta “Kitâbü’t-tefsir” olmak üzere tefsir rivayetlerine yer verdiği bölümlerin içeriğinden hareketle söylenebilir. Bahsedilen bölümlerde Buhârî ayetlerin izahına yönelik tefsir rivayetleri nakletmek ve filolojik izahlara yer vermekle kalmamış, aynı zamanda sebeb-i vürûdu Kur’ân tefsiri olmayan hadisleri ayetlerle ilişkilendirerek belli düzeyde bir tefsir anlayışı ortaya koymuştur. Temelde bir rivayet kitabı olan *Sahîh*’te bu tür bir yaklaşımın mevcudiyetinin sebepleri başlı başına bir araştırma konusudur. Ancak tefsire kişisel bir ilgi beslediği, Buhârî’nin *et-Tefsîrü’l-*

[2] Bk. Zişan Türcan, “Tarihte Buhârî Algılamaları”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/21 (Haziran 2012),78-79.
[3] Eserinin bu özelliğine rağmen itikâdî ve kelamî eserlerde Buhârî’nin görüşlerinin pek fazla dikkate alınmadığı, bu eserlerde Buhârî’nin adının, genellikle rivayetleri bağlamında geçtiği nadiren halku’l-Kur’ân meselesinde biraz aykırı görünen görüşünden dolayı kendisine atıflar yapıldığına dair bk. Türcan, “Tarihte Buhârî Algılamaları”, 86. Ayrıca Buhârî de dahil üçüncü asır musanniflerini merfû muttasıl hadisleri tasnif etmeye sevk eden anlayışın Şâfiî tarafından belirginleştirildiğine dair bk. Zişan Türcan, “Üçüncü Asır Hadis Musennefâtı Üzerine eş-Şâfiî’nin Etkisi”, Hadis Tetkikleri Dergisi 7/1 (Haziran 2009), 95-96.
[4] İbn Hacer, *Fethu’l-Bârî*, 1/243.
[5] Nitekim İbn Hacer’e göre, Buhârî, “Kitabu’t-tevhîd”i Kaderiyye ve Cehmiyye’ye, “Kitabu’l-fiten”i Hariciler’e, “Kitabu’l-ahkâm”ı da Rafızîlere reddiye olarak oluşturmuştur. İbn Hacer, *Fethu’l-Bârî*, 13/344; Türcan, “Tarihte Buhârî Algılamaları”, 76.
[6] Bk. Ömer Özpınar, *Hadis Edebiyatının Oluşumu* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005).

Kebîr adlı müstakil bir tefsir kitabının olduğuna dair haberlere[7] dayanarak tahmin edilebilir.

Abdullah İbn Vehb'e (ö. 197/813) ait olan *Tefsîrü'l-Kur'ân*'ın[8] müstakil bir tefsir mi yoksa *el-Câmi'* adlı eseri içerisinde bir bölüm mü olduğu ve yine Sa'îd b. Mansur'a (ö. 227/842) ait olan "*Tefsîr*"in[9] de müstakil bir tefsir mi yoksa Sa'îd b. Mansur'un *Sünen*'indeki bir bölüm mü olduğu konusu tartışmaya değer görünmektedir.[10] Ancak Buhârî'nin *Sahîh*'inin "Kitâbü't-tefsir" başlığıyla tefsire dair rivayetlere özel bir bölümde yer veren ilk hadis eseri olarak kabul edilmesi[11] şimdilik yanlış olmayacaktır. Buhârî ile birlikte hadis eserinde Kitâbü't-tefsir" bölümleri görülmeye başlanmışsa da hiçbiri *Sahîh*'teki kadar kapsamlı olmayıp onda görülen düzeyde bir tefsir çabası içermemektedir.[12]

---

[7] Kâtip Çelebi, *Sahih'*teki 'Kitâbü't-tefsir' bölümünden başka, Buhârî'nin "*et-Tefsîrü'l-Kebîr*" adlı bir eserinden bahseder. (Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-zünûn*, (Bağdad: Mektebetü'l-Müsennâ, 1941),1/443.) Buhârî'de "*et-Târîhu'l-Kebîr*" adlı eserinde bu tefsire atıfta bulunmuştur. Buhârî, *et-Târîhu'l-Kebîr*, thk. Muhammed Abdu'l-Mu'îd Han, (Haydarâbad: Dâiratü'l-Me'ârifi'l-Osmaniyye), 8/232, 265.

[8] Miklos Muranyi tarafından tahkik edilerek iki cilt halinde *el-Câmi' (Tefsîrü'l-Kur'ân)* adıyla neşredilmiştir. Ebû Muhammed Abdullah b. Vehb, *el-Câmi' (Tefsîrü'l-Kur'ân)*, thk. Miklos Muranyi, (b.y.: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, t.s).

[9] Kâtip Çelebî, bu eserin adını "*Tefsîru Sa'îd b. Mansûr*" olarak zikreder ve Sa'lebî'nin tefsirinde geçtiğini söyler. bk. Kâtip Çelebi, *Keşfu'z-zünûn*, 1/449.

[10] Bir doktora çalışmasında Buhârî öncesi muhaddislerden Abdullah İbn Vehb'e ait olan ve Miklos Muranyi tarafından tahkik edilerek iki cilt halinde *el-Câmi' (Tefsîrü'l-Kur'ân)* adıyla neşredilen eserin -söz konusu eseri çeşitli açılardan inceleyerek *el-Câmi'* ile yaptığı karşılaştırmalar neticesinde- İbn Vehb'in *el-Câmi'* adlı eserinin bir bölümü olduğu, dolayısıyla hadis eserlerinde ilk defa tefsire dair bölüm açan muhaddisin Buhârî olmadığı kanaatine ulaşan yazar, Sa'îd b. Mansûr'a ait olan ve *Sünen*'inden bir bölüm olup olmadığı konusunda farklı görüşler bulunan "Tefsir" ile ilgili de aynı kanaati paylaşmıştır. Buna göre yazar, Abdullah İbn Vehb ve Saîd b. Mansûr'un hadis eserlerinde ilk defa tefsir bölümü oluşturmak suretiyle Buhârî'ye öncülük ettiklerini ifade etmiştir. (bk. Mustafa Yasin Akbaş, *Hadis Edebiyatında Kitâbü't-Tefsîrler ve Taberî Tefsiri İle Karşılaştırılması* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020), 124-134; 135-144. Sa'lebî tefsirinde Abdullah İbn Vehb'in tefsirini 'Tefâsîru'l-kudemâ' başlığında *"Tefsîru İbn Vehb*" Sa 'îd b. Mansur'un tefsirini de *"Tefsîru Sa'îd b. Mansûr"* şeklinde müstakil tefsirler olarak zikretmiştir. bk. Ebû İshâk Ahmed b. Muhammed b. İbrâhîm es-Sa'lebî, *el-Keşf ve'l-beyân*, thk. Muhammed b. Âşûr (Beyrut: Dâru İhyaî't-Türâsi'l-Arabî, 1422/2002), 1/82).

[11] Fuat Sezgin, *Buhârî'nin Kaynakları*, (Ankara: Kitâbiyât, 2000), 145.

[12] Müslim *Sahîh*'inde 7 babdan oluşan "Kitâbü't-tefsir", Tirmizî de *Sünen*'inde 95 babdan oluşan "Tefsirü'l-Kur'ân" bölümünde tefsir rivayetlerine yer vermiştir. (bk. Müslim b. Haccâc Ebü'l-Hüseyn el-Kuşeyrî, *el-Câmi'u's-sahîh*, thk. Muhammed Fuâd Abdulbâkî (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, t.s.), 9/2312-2323; Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ et-Tirmizî, *Sünen*, thk. Beşşar Avvad Ma'rûf (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1998), 5/49-314.) Bunun dışında her iki müellifin eserlerinde farklı bablar altında dolaylı tefsir rivayeti olarak nitelendirebileceğimiz rivayetler de nakledilmiştir. Müstakil bir eser olduğuna dair görüşler de olmakla birlikte (bk. Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed ez-Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*, (Kâhire: Dâru'l-

Çalışmada aşağıdaki sorular çerçevesinde *Sahîh*'in tefsir literatüründe kaynaklık değeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Hadis eserleri arasında ilk defa "Kitâbü't-tefsir"e yer veren bir eser olması hasebiyle hem kendi türündeki eserlerden hem de diğer hadis eserlerinden ayrılan *Sahîh*, tefsir literatüründe nasıl algılanmıştır? Tefsir literatüründe hangi yönleriyle *Sahîh*'e atıfta bulunulmuştur? Bu sorulara rivayet tefsirlerinde *Sahîh-i Buhârî*'ye yapılan atıfların yoğunluğu ve mahiyeti çerçevesinde cevap aranacaktır. Araştırmanın özellikle rivayet tefsirlerine dayandırılması, bu eserlerin içerik ve yöntem bakımından rivayete odaklı olmalarından dolayı uygun görünmektedir.[13]

Sahih'te Tefsir Rivayetleri ve Kitabü't-Tefsir Bölümü

Sahîh, musannef türünde telif edilen bir hadis kitabı olmakla birlikte ait olduğu türdeki diğer eserlerden onu farklı kılan belirgin yönlere sahip kendine özgü bir eserdir. *Sahîh'*i kendi türünde yazılan diğer eserlerden ayıran en önemli yönlerden biri tefsire dair barındırdığı malumat ve müellifinin bu malumatı kullanma yöntemidir. Buhârî, *Sahîh*'te tefsir rivayetlerini "Kitâbü't-tefsir" başlığı altında nakletmiştir. Tefsir usûlü, tefsir tarihi ve Kur'ân tarihine ilişkin bilgileri içeren rivayetlere ise müellif genellikle "Kitâbü fezâili'l-Kur'ân", "Kitâbü bed'i'l-vahy", "Kitâbü ehâdîsi'l-enbiyâ", "Kitâbü bed'i'l-halk" ve "Kitâbü't-tevhîd" bölümlerinde yer vermiştir.

Buhârî, "Kitâbü't-tefsir"de sadece rivayet nakletmekle yetinmemiş, belli oranda ayetlerin izahına ilişkin açıklamalara da yer vermiştir. Onun ayetlerin izahıyla ilgili aktardığı bilgiler toplamda bir tefsirde olması beklenen miktarda olmadığı gibi bir tefsir yöntemiyle de ele alınmış değildir.[14] Nitekim "Kitâbü't-tefsir" bölümünde

Hadîs, 1427/2006), 11/83.) Nesâî'nin *Sünen*'inde de 105 sûrenin her birine dair rivayetlerin yer aldığı "Kitâbü't-tefsir" bölümü vardır. bk. Ebû Abdirrahman Ahmed b. Şuayb en-Nesâî, thk. Hasan Abdu'l Mun'im Şelbî, *es-Sünenü'l-kübrâ* (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1421/2001), 10/5-351.

[13] Çalışmamızla benzermiş gibi görünen Burhan Sümertaş'a ait, *Tefsir Kaynağı Olarak Buhâri'nin el-Câmi'u's-Sahîh'i* adlı çalışma içerik olarak çalışmamızdan farklıdır. Söz konusu çalışmada *Sahih*'in içerdiği malzeme açısından tefsir alanına kaynaklık etme meselesi ele alınmış ve içerdiği rivayetlerin mahiyetinden hareketle hem tefsir usûlü hem de tefsir tarihine kaynaklık edebilecek bir potansiyele sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bizim çalışmamız ise *Sahih*'in rivayet tefsirlerinde hangi açılardan kaynak olarak kullanıldığını tespit etmektedir. Celâl Kırca'ya ait "Rivayet Tefsiri İçinde İmam Buhârî'nin Yeri" adlı tebliğde ise yazar genel olarak Buhârî'nin, Kitâbu't-tefsir bölümünde rivayet tefsiri metoduyla bir tefsir faaliyeti ortaya koyduğunu vurgulamış. Filolojik izahlarını da dirayet tefsiri olarak nitelendirmiştir.

[14] Bir hadis eserinde ilk defa tefsir rivayetlerine yer vermesini rivayet tefsirine, filolojik izahları eserinde kullanmasını da dirayet tefsirine önem vermesiyle izah eden bir çalışmada, Buhârî'nin *Sahih'*teki tefsir rivayetleriyle ilgili uygulamaları rivayet

114 sûre için ayrı başlıklar oluşturulmakla birlikte sûrelerin bütün ayetlerinin tefsiri söz konusu değildir. Buhârî burada her bir sûre ile ilgili kendi şartlarına uygun olan rivayetleri söz konusu sûrenin ilgili ayeti ile ilişkilendirmek suretiyle eserine almıştır. Buradaki temel amacı ayeti izah etmekten ziyade ayet ya da sûre ile ilgili kendisine ulaşan ve şartlarına uyan rivayeti nakletmektir. Kısacası Buhârî ayetleri belli hadislerle ilişkili bir şekilde ele almak suretiyle anlaşılmalarına katkı sunsa da temelde onun hadisçi bakış ve ölçüleriyle kitabını tasnif ettiği hatırdan uzak tutulmamalıdır.

Buhârî bab başlıklarında ayetleri doğrudan zikretmekte, çoğunlukla da tercemelerinde ayetlerdeki kimi ifade ve sözcüklerin manasına dair nakillerde bulunmaktadır. Bu nakilleri İbn Abbâs gibi sahabilerden, tabiûn alimlerinden ve sonraki dilcilerden yapmaktadır. Aynı zamanda senedlerini hazfederek tefsir rivayetlerine de yer vermektedir. Bablarda zikrettiği hadislere bakıldığında çoğunluğunun sebeb-i vürûdu tefsir olmayan rivayetlerden oluştuğu görülmektedir. Buhârî'nin sözü edilen uygulaması onun zihninde tefsir ve hadis nakil geleneklerini ayırdığını ve her iki rivayet türünü kendi geleneklerine uygun naklettiğini düşündürmektedir. Bütün bunlardan hareketle, Buhârî'nin tefsir bölümündeki faaliyetinin gerek kendi dönemindeki gerekse sonraki tefsirlerdeki tefsir faaliyetiyle aynı olmadığını söylemek uygun olacaktır. Dolayısıyla ayetler ile farklı sebeplere binaen varid olmuş hadislerin ilişkilendirilmesi, Buhârî'nin özgün yaklaşımlarının ortaya çıktığı noktadır. Bu nedenle onun "Kitâbü't- tefsir"deki uygulamalarını hem içerdiği malzeme hem de yöntem açısından tam bir tefsir faaliyeti olarak nitelemek yerine diğer hadis eserlerinden farklı olarak bir hadis eserinde tefsirin imkanlarını genişletme arzusu yahut çabası olarak nitelendirmek[15] daha isabetli olacaktır. Üstelik Buhârî'nin bir müfessir olarak nitelendirilmesi de farklı literatürlerin kendilerine özgü yapı ve sistematiğinin, buna uygun bir şekilde geliştirilen uzmanlık tarzının göz ardı edilmesinden kaynaklanan yanlış bir tespit olacaktır.[16]

tefsirine dair uygulamalar, tefsir rivayetlerinden özellikle filolojik izahları içeren rivayetleri senedlerini hazfederek nakletmesi de rivayet tefsirine kattığı yenilik olarak yorumlanmıştır. bk. Celâl Kırca, "Rivayet Tefsiri İçinde İmam Buhârî'nin Yeri", Büyük Türk-İslâm Bilgini Buhârî, Uluslararası Sempozyum, ed. Ahmet Hulûsi Köker, (Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası, 1996), 184-185.

[15] Türcan, "Hadis Rivayet Geleneği ve Tefsir -Sahîhu'l-Buhârî'nin Kitâbü't-tefsir'i Örneği-", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 / 29 (Haziran 2010), 250, 259. Türcan'dan bu tespitin alıntılandığı anlaşılan bir çalışmada bilginin kaynağı gösterilmemiştir. Bk. Burhan Sümertaş, *Tefsir Kaynağı Olarak Buhâri'nin el-Câmi'u's-Sahîh'i*, (İzmir: Tibyan Yayıncılık, 2015), 244.

[16] Buhârî'nin eserini tefsir kaynağı, Buhârî'yi de müfessir olarak niteleyen bir çalışma için bk. Sümertaş, *Tefsir Kaynağı Olarak Buhâri'nin el-Câmi'u's-Sahîh'i*.

Sahîh'teki "Kitâbü't-tefsir" bölümü mevkuf ve maktu rivayetleri de barındırmakla birlikte çoğunlukla merfû rivayetlerden oluşmaktadır. Buhârî eserinin bütünü için belirlediği hedef doğrultusunda tefsir bölümünde de merfû ve sahih hadisleri nakletme amacıyla hareket etmiştir. Bu nedenle ilgili bölümde ilk dönem tefsir eserlerinin aksine ayetleri açıklayan tefsir rivayetlerini yeterli miktarda zikredememiştir. Hatta ayetlerle ilişkili diğer rivayetlerde de sıhhat şartları kendisini sınırlamıştır. Dolayısıyla bu bölümde naklettiği rivayetler her zaman doğrudan ayeti izah eden bilgiler içermemektedir. Sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetlere Buhârî tefsir bölümünde daha fazla yer vermiştir. Kıblenin tahvilini bildiren ayetin[17] tefsiri sadedinde naklettiği rivayet onun bu uygulamasını gösteren bir örnektir. Buhârî bu ayet için açtığı babda Enes b. Malik'ten "Benden başka iki kıbleye yönelerek namaz kılan kimse kalmadı" şeklindeki rivayeti nakletmiştir.[18] Buhârî burada, ayetin içeriğini dolaylı bir muhtevayla teyid etmiş olmaktadır.

Rivayet Tefsirlerinde Sahîh'in Kaynak Olarak Kullanımı

Taberî ve İbn Ebî Hâtim'in tefsir rivayetlerini tedvin eden eserlerinden sonra rivayet tefsirlerinde istihdam edilen haber türünde belirgin bir farklılık görülmeye başlanmıştır. İlk örnekleri yine Taberî'nin eserinde nadiren görülen sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetlerin zikri uygulaması artarak devam etmiştir.[19] Rivayet tefsirlerinde zikredilen tefsir amaçlı varid olmamış haberlerin alındığı kaynaklar öncelikli olarak bu haberlerin derlendiği hadis eserleri olmuştur. Hadis eserleri içerisinde en sahih kitap olarak sayılan ve aynı zamanda ayetlerin izahına ilişkin yaklaşımların yoğunluğu bakımından öne çıkan *Sahîh*, rivayet tefsirlerine hem hadis tedariki hem de ayetleri izah biçimleri bakımından kaynaklık etmiş midir?

Taberî (ö.310/923) ve İbn Ebî Hatim'in (ö.327) tefsirleri rivayet tefsirlerinin önde gelen temsilcileridir. İbn Ebî Hâtim Buhârî'den hiç hadis nakletmemiş, Taberî ise ondan sadece iki tefsir rivayeti almıştır. Bu rivayetlerin birisi Kıyâmet sûresi 22. ayetin diğeri de 23. ayetin tefsirinde geçmektedir. Taberî 22. ayetin tefsirinde naklettiği rivayetin senedinde حدثني محمد بن إسماعيل البخاري ifadesine 23. ayetin tefsirinde naklettiği rivayetin senedinde ise حدثنا محمد بن إسماعيل البخاري [20] ifadesine yer

[17] Bakara, 2/144.
[18] Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl el-Buhârî, *el-Câmiu's-sahîh*. nşr. Muhammed Züheyr b. Nâsır (b.y.: Dâru Tavk'ın-Necât, 1422/2001) "Tefsir", 17 (No. 4489).
[19] Rivayet tefsir geleneğinde kullanılan malzemenin dönüşümü için bk. Saliha Türcan, Rivayet Tefsiri Geleneğinin Dönüşümü, (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2021), 101-104.
[20] Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kurân,* thk. Ahmed Muhammed Şâkir, (b.y.: Müessesetü'r-Risâle, 1420/2000), 24/71-72.

vermiştir. Bu rivayet sigaları iki müellifin görüştüklerine delâlet etmektedir.[21] Görüştükleri halde Buhârî'den sadece iki tefsir rivayetini alması, üstelik eserinde nadiren yer verdiği sebeb-i vürûdu tefsir olmayan haberlerin de hiçbirini Buhârî'den almaması dikkat çekicidir. Taberî tefsirindeki malzemenin hemen tamamı sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olan rivayetlerdir. Bu durum onun eserinde tefsir rivayetlerini derleme amacını önceledeğini göstermektedir. Tefsirin kaynakları incelendiğinde, müellifin bu amacını gerçekleştirirken rivayetleri genellikle ilk dönem tefsirlerden derlediği anlaşılmaktadır.[22] Bu durum Taberî'nin *Sahîh*'ten sadece iki tefsir rivayeti nakletmiş olmasını anlaşılır kılmaktadır.

İbn Ebî Hâtim'in Buhârî'den ya da eserinden herhangi bir nakilde bulunmaması da Taberî tefsirinde olduğu gibi daha fazla tefsir malzemesine sahip olmasından dolayı nakle ihtiyaç hissetmemesiyle izah edilebilir. Ancak onun bu tavrında Buhârî'ye ilişkin olumsuz yargıların etkili olması da ihtimal dahilindedir.[23] Bahsettiğimiz nedenlerden dolayı tefsir rivayetlerinin naklinde *Sahîh*'in Taberî ve İbn Ebî Hâtim'in tefsirlerinde kaynak olarak kullanılmadığını söyleyebiliriz. Taberî ve İbn Ebî Hatim'in tefsir anlayışları gereği sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri tefsirlerinde istihdam etmemiş olmaları bakımından *Sahîh*'in anılan rivayet türünün naklinde bu tefsirlere kaynaklık etme durumu zaten söz konusu değildir. Kaldı ki, *Sahîh*'in, bahsedilen dönemlerde itibar ve yaygınlık kazanmamış olması da kaynak olarak kullanılması meselesinde dikkate alınması gereken bir başka noktadır.[24]

---

[21] Taberî'nin doğumu dikkate alındığında ilim yolculukları esnasında iki alimin karşılaşmaları kuvvetle muhtemeldir. Buna rağmen tabakat kitaplarında Buhârî'nin Taberî'nin hocaları arasında zikredilmemesi manidardır.

[22] Taberî'deki rivayetler üzerine yapılan bir çalışmada Taberî tefsirinin ilk dönem yazılı kaynaklardaki rivayetlerden oluştuğu ifade edilmiştir. Bu kaynaklardan Ali b. Ebî Talha, Mücâhid, Abdurrahmân b. Zeyd b. Eslem tefsirlerinin, İbn İshâk'ın Kitâbü'l-Megâzî'sinin ve Taberî'ye İbn Sa'd'dan rivâyet edilmiş olan bir eserin eksiksiz olarak Taberî'de bulunduğu, diğer yazılı kaynakların ise Taberî'ye sadece özet olarak rivayet edildiği sonucuna ulaşılmıştır. (bk. Heribert Horst, "Taberî'nin Kur'ân Tefsiri'ndeki Rivayetler", çev. Sabri Çap, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 16/1 (2016), 328).

[23] Buhârî hakkında olumsuz düşünceye sahip olanlardan biri de İbn Ebî Hâtim'in babası Ebû Hâtim er-Râzî'dir. İbn Ebî Hatim kendi eserinde babasının Buhârî'ye yaklaşımına şu şekilde işaret eder: "Babam Ebû Hâtim er-Râzî (ö.277/890) ve Ebû Zur'a (ö.264/ 878) Buhârî'den hadis dinlediler. Ancak Muhammed b. Yahya, onun 'Kur'ân'ın lafzı mahlûktur' görüşünde olduğunu kendilerine yazıp haber verince, Buhârî'nin hadislerini terk ettiler. Ebû Muhammed Abdurrahman b. Muhammed İbn Ebî Hâtim, *el-Cerh ve't-ta'dîl*, (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1271/1952), 7/191.

[24] Buharî'nin itibar ve otorite kazanma süreçlerine dair bk. Kâmil Çakın, "Buharî'nin Otoritesini Kazanma Süreci". *İslâmî Araştırmalar Dergisi* 10/1-2-3 (1997), 100-109.

Semerkandî (ö. 373/983) *Bahru'l-ulûm* adlı tefsirinde ayetlerin izahında hem tefsir rivayetlerine hem de sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetlere yer vermiş ama her iki rivayet türünden de Buhârî'den herhangi bir nakilde bulunmamıştır. Tefsirinde yer verdiği rivayetlerin bazıları *Sahîh*'te geçmekle birlikte Semerkandî'nin Buhârî'den naklettiğini gösteren bir karîne yoktur.

Sa'lebî'nin (ö. 427/1035) tefsirinde de tefsir rivayetleri ağırlıklı olmakla birlikte sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetler de vardır. Ancak Sa'lebî ne tefsir rivayetlerinin ne de sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetlerin naklinde *Sahîh*'e müracaat etmiştir. Mekkî b. Ebî Tâlib (437/1045) de rivayet tefsiri niteliğinde olan *el-Hidâye ilâ bulûği'n-nihâye* adlı tefsirinde *Sahîh*'ten rivayet nakletmemiştir. Mâverdî'nin (450/1058) *en-Nüket ve'l-uyûn* adlı tefsiri hem rivayet hem dirayet olarak nitelendirilse[25] de rivayet yönü ağırlıklı olan bir tefsirdir. Müfessir rivayetleri tefsir nakil geleneğine uygun olarak genellikle senedsiz nakletmiş ve kaynak vermemiştir. Mâverdî'nin tefsirinde Buhârî'nin ismi sadece bir yerde geçmekte, eserinin adı ise hiç geçmemektedir. Kasas sûresi 88. ayetin tefsiri ile ilgili altı farklı görüşe yer veren Maverdî, Buhârî'nin bu ayetin tefsirine dair görüşünü ismini zikrederek vermiştir.[26]

Hicrî beşinci asrın ikinci yarısına kadar Buhârî sonrası telif edilen tefsirlerde *Sahîh*'e kayda değer bir müracaatın olmadığı ortadadır. Anlaşılan şu ki, Taberî ve İbn Ebî Hatim'in tefsir malzemesini tedvin etmiş olmaları ve sonraki tefsirlere yeterli rivayeti tedarik etmeleri, *Sahîh* de dahil başka bir hadis rivayet kitabını kaynak olarak kullanmaktan onları müstağni kılmıştır. Hatta bu müfessirlerin tefsir rivayetleri dışında ayeti izah amacıyla nadiren naklettikleri diğer rivayetler için de *Sahîh*'e müracaat etmedikleri görülmektedir.

Buhârî'nin *Sahîh*'ine belirgin bir şekilde ilk defa *el-Vasît fî tefsîri'l-Kur'âni'l-Mecîd* adlı tefsirinde Vâhidî (ö. 468/1076) müracaat etmiştir. Vahidî eserinde *Sahîh*'i iki şekilde kaynak olarak kullanmıştır. Birincisi ayetlerin izahında yer verdiği rivayetlerin *Sahîh-i Buhârî*'de hangi tarikle yer aldığını zikretmek şeklindedir. Vahîdî'nin bu uygulamasını naklettiği hemen her rivayette görmek mümkündür. Vâhidî'nin naklettiği rivayetlerin sonunda en çok kullandığı ifade "رَوَاهُ الْبُخَارِيُّ عَنْ...."

[25] Cengiz Kallek, "Mâverdî" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 28/185.
[26] Ebü'l-Hasen Ali b. Muhammed el-Mâverdî, *en-Nüket ve'l-uyûn*, thk. es-Seyyid Abdü'l-Maksûd b. Abdurrahim, (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, t.s.), 2/31.

şeklindedir. [27] Vâhidî'nin ayetin izahında kullandığı rivayeti Buhârî'nin de naklettiğini ifade etmesi ve onun senedine yer vermesi, naklettiği rivayetin sıhhatini vurgulamaya yönelik bir tavır olarak gözükmektedir. Zira onun ayetin izahında yer verdiği ve "Buhârî rivayet etmiştir" dediği rivayetler *Sahîh*'te ilgili ayetle ilişkilendirilmemiştir. Örneğin Vâhidî, Bakara sûresi 189. ayetin tefsirinde ayetin sebeb-i nüzûlünü içeren şu rivayeti nakletmiştir: "Ensar hac yaptığı sırada evlere kapılarından değil arkalarından girerdi. Bir adam geldi ve eve kapısından girdi bu yaptığından dolayı da ayıplandı. İşte bu olay üzerine ilgili ayet inmiştir."[28] Vâhidî rivayeti zikrettikten sonra Buhârî'nin bu rivayeti Ebü'l-Velîd yoluyla naklettiğini belirtmiştir. Söz konusu rivayet *Sahîh*'te "Kitâbü'l-hac" da "Evlere Kapılarından Girin Kavli Babı"ında Ebü'l-Velîd kanalından nakledilmiştir.[29] Yine Bakara sûresi 232. ayetin tefsirinde naklettiği rivayetin sonunda Vâhidî, "Buhârî bunu Ahmed b. Hafs'dan nakletmiştir" ifadesine yer vermiştir.[30] Söz konusu rivayete Buhârî, "Kitâbü'n-nikâh"ta "Veli Olmaksızın Nikah Olmaz Diyen Kimse Babı"nda yer vermiştir.[31] Bir başka örnek ise Âl-i İmrân sûresi 77. ayetin izahında naklettiği rivayettir. Müfessir bu rivayeti Buhârî'nin Ebû Hamza kanalıyla tahric ettiğini ifade etmiştir.[32] Rivayet Buhârî'de "Kitâbü'l-husûmât"ta geçmektedir.[33]

Vâhidî'nin *Sahîh*'e diğer bir müracaat biçimi ise Buhârî'nin "Kitâbü't-tefsir"deki ayetleri açıklama tarzını iktibas etmesidir. Yani Buhârî'nin ayetle ilgili babda naklettiği rivayete Vâhidî de aynı ayetin tefsirinde yer vermiştir. Müfessir söz konusu rivayeti *Sahîh*'ten doğrudan değil Buhârî üzerinden kendi senediyle nakletmiştir. Bu uygulamasında senedin Buhârî'den sonraki kısmını zikretmesi henüz kitap merkezli bir kaynak anlayışıyla hareket etmediğini de göstermektedir. Tevbe sûresi 102. ayetin tefsirinde yer verdiği rivayeti kendi senediyle nakletmesi söz

---

[27] Ebü'l-Hasen Ali b. Muhammed el-Vâhidî, *el-Vasît fî tefsîri'l-Kurân'il-Mecîd*. thk. Adil Ahmed Abdülmevcûd-Ali Muhammed Muavviz ve diğerleri, (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 19941/291), 242; Vâhidî bazen de … رَوَاهُ مُسْلِمٌ عَنْ şeklinde rivayetin Müslim'deki tarikine işaret etmiştir. (bk. Vâhidî, *Vasît*, 2/441) Kimi zaman da hem Buhârî hem de Müslim'deki tarikini birlikte vermiştir. (bk. Vâhidî, *Vasît*, 2/457, 516) Vâhidî tefsirinde naklettiği rivayetlerden sadece bir tanesi için لَمْ يُخَرِّجْهَا الْبُخَارِيُّ ifadesini kullanmıştır. bk. Vâhidî, *Vasît*, 1/256.

[28] Vâhidî, *Vasît*, 1/291.

[29] Buhârî, "Hac", 170 (No.1803). Buhârî "Kitâbü't-tefsir"de ilgili ayet bağlamında ayetin sebeb-i nüzûlüne dair Berâ'dan şu rivayeti nakletmiştir: "Cahiliyye döneminde ihrama girdiklerinde evlere arka taraftan girerlerdi. Bunun üzerine Allah, '*İyilik evlere arkalarından girmeniz değildir; İyilik kişinin Allah'a saygılı olmasıdır. Evlere kapılarından gelin*' ayetini indirdi." Bk. Buhârî, "Tefsir", 31 (No. 4512).

[30] Vâhidî, *el-Vasît*, 1/339.

[31] Buhârî, "Nikâh", 37 (No. 5130).

[32] Vâhidî, *el-Vasît*, 3/121.

[33] Buhârî, "Husûmât", 3 (No. 2416).

konusu uygulamasının güzel bir örneğidir. Vâhidî hadisi Buhârî üzerinden aldığını yine senedinde onun adını zikrederek göstermektedir. Nitekim aynı rivayeti Buhârî *Sahîh*'te "Kitâbü't-tefsir"de ilgili ayete dair babda tahric etmiştir.[34] Müfessirin Buhârî'nin ayetleri izah tarzını aktarma uygulaması, rivayetin sıhhatini destekleme amacıyla *Sahîh*'e müracaat etme şeklindeki ilk uygulamasından daha azdır. Vahidî tefsirinde kitap ismi kullanarak *Sahîh*'i sadece iki yerde رَوَاهُ الْبُخَارِيُّ فِي الصَّحِيح ve لَمْ يُخَرِّجْ فِي الصَّحِيح ifadeleriyle[35] referans göstermiş, bir seferinde de وروي في الصحيحين ifadesini[36] kullanmıştır. Vâhidî Bakara sûresi 196. Ayetin tefsirinde zikrettiği rivayetle ilgili olarak رَوَاهُ الْبُخَارِيُّ، فِي التَّفْسِير ifadesine[37] yer vermiştir. Söz konusu rivayeti Buhârî, "Kitâbü't-tefsir"de ilgili ayete dair babda tahric etmiştir.[38]

Sahîh'e kayda değer oranda müracaat eden bir diğer müfessir Sem'ânî (ö.489/1096) dir. Sem'ânî'nin *Sahîh*'e müracaatı Vahîdî'ninkinden daha belirgindir. Müfessirin Buhârî'den yaptığı bazı nakillerde *Sahîh*'i bir bütün olarak rivayet yoluyla aldığı anlaşılmaktadır. Bu nakillerinde "اخبرنا" şeklinde kullandığı 'tahammülü'l-ilm' sigasından hareketle *Sahîh*'i kuvvetle muhtemel kıraat yoluyla aldığı söylenebilir.[39] Sem'ânî'nin Buhârî'den bu yöntemle naklettiği rivayetler çoğunlukla *Sahîh*'te "Kitâbü't-tefsir" bölümünde yer alan rivayetlerdir.[40] Bu tür nakillerde Sem'ânî kimi zaman Buhârî'nin tefsir tarzını bire bir yansıtmıştır. Örneğin, Furkân sûresi 33. ayetin tefsirinde zikrettiği rivayeti Buhârî'den kendi senediyle nakletmiştir. Söz konusu rivayeti Buhârî "Kitâbü't-tefsir"de aynı ayete dair açtığı babda tahric etmiştir.[41] Müfessir bazen de rivayeti Buhârî'nin ilişkilendirdiği ayetten farklı bir ayetle ilişkilendirerek nakletmiştir. Örneğin Sem'ânî'nin Nur sûresi 44. ayetin tefsirinde Buhârî'den kendi senediyle naklettiği rivayete Buhârî, "Kitâbü't-tefsir"de Câsiye sûresi 24. ayete dair açtığı babda yer vermiştir. Sem'ânî'nin kaynak olarak *Sahîh*'e müracaatı daha ziyade naklettiği rivayetlerin *Sahîh*'te ya da *Sahîhayn*'da tahric edildiğini vurgulamak şeklindedir. Bu uygulamasında çoğunlukla naklettiği rivayetlerle ilgili فِي الصَّحِيح ve في الصحيحين ifadelerini[42] kullanmıştır. Bu durum aynı

[34] Vâhidî, *el-Vasît*, 2/522, diğer örnekler için bk. 1/298; 2/437, 478.
[35] Vâhidî, *el-Vasît*, 1/52; 4/394.
[36] Vâhidî, *el-Vasît*, 2/457.
[37] Vâhidî, *el-Vasît*, 1/299.
[38] Buhârî, "Tefsir", 34 (No. 4517).
[39] "اخبرنا" ifadesi tahammül sigalarından genellikle kıraate hamledilir. Bk. Ebü'l-Fadl Ahmed b. Ali b. Hacer, *Nüzhetü'n-nazar fî tavdîhi nuhbeti'l-fiker fî mustalahi ehli'l-eser*, thk. Abdullah b. Dayfillah er-Rahîlî, (Riyad: Matbaatu Sefîr, 1422), 247.
[40] Bk. Ebü'l-Muzaffer Mansûr b. Muhammed es-Sem'ânî, *Tefsîrü'l-Kur'ân*, thk. Yasir b. İbrahim- Ganîm b. Abbâs (Riyad: Dâru'l-Vatan, t.s.), 3/149, 508; 4/19; 6/289.
[41] Buhârî, "Tefsir", 170 (No. 4760).
[42] Bk. Sem'ânî, *Tefsîrü'l-Kur'ân*, 2/52, 141, 234, 335, 357, 457; 3/429; 4/149, 288, 310, 480.

zamanda onun kitap merkezli kaynak yaklaşımının somut bir göstergesidir. Hicr sûresi 87. ayetin tefsirinde Buhâri'den naklettiği rivayeti[43] Buhârî "Kitâbü't-tefsir"de ilgili ayete dair açtığı babda tahric etmiştir.[44] Onun bu uygulamasını gösteren bir başka örnek İsrâ sûresi 60. ayette yer verdiği rivayettir. Rivayeti kendi senediyle nakleden Sem'ânî "Buhârî onu *Sahîh*'inde zikretmiştir."[45] ifadesini kullanmıştır. Söz konusu rivayet "Kitâbü't- tefsir"de ilgili ayete dair babda geçmektedir.[46] Verilen örneklerde görüldüğü üzere Sem'ânî bu uygulamasında da Buhârî'nin anlayışını bire bir aktarmıştır.

Begavî (ö. 516/1122) tefsirinde hem tefsir rivayetlerine hem de sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetlere yer veren bir müfessirdir. Buhârî'den önemli miktarda rivayet nakletmiştir. Rivayetleri zikretme usulünden *Sahîh*'i hocasından dinlediği anlaşılmaktadır. Begavî Buhârî'den naklettiği rivayetlerin çoğunda onun ayetleri izah yöntemini de aktarmıştır. Örneğin, Bakara sûresi 125. ayetin tefsirinde kendi senediyle Buhârî'den naklettiği rivayet *Sahîh*'te "Kitâbü't-tefsirde" aynı ayete dair babda geçmektedir.[47] Bakara 144. ayetin izahında naklettiği rivayeti[48] Buhârî, "Kitâbu's-salât"ta aynı ayete dair açtığı babda tahric etmiştir.[49] Bir başka örnek Bakara sûresi 116. ayette Buhârî'den naklettiği rivayettir. Buhârî, bu rivayeti "Kitâbü't-tefsir"de aynı ayete dair açtığı babda tahric etmiştir.[50]

Begavî Buhârî'den sadece "Kitâbü't-tefsirde" yer alan rivayetleri nakletmemiştir. Buhârî'nin *Sahîh*'te diğer kitaplarda tahric ettiği sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri de tefsirinde ayetleri izah ederken istihdam etmiştir. Örneğin, Bakara sûresi 48. ayetin tefsirinde naklettiği rivayet[51] *Sahîh*'te "Kitâbü'r-rikâk"ta 'Keyfe'l-haşr' babında yer almaktadır.[52] Yine Bakara sûresi 24. ayetin tefsirinde naklettiği rivayeti[53] Buhârî, "Kitâbü ehâdîsi'l-enbiyâ"da tahric etmiştir.[54]

[43] Vâhidî, *el-Vasît*, 3/149.
[44] Buhârî, "Tefsir", 181 (No. 4704).
[45] Vâhidî, *el-Vasît*, 3/254.
[46] Buhârî, "Tefsir", 192 (No. 4716).
[47] Krş. Ebû Muhammed el-Hüseyin b. Mes'ûd el-Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, thk. Abdurrezzâk el-Mehdî, (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâs, 1420), 1/163; Buhârî, "Tefsir", 11 (No. 4483). Benzer örnekler için krş. Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/119-Buhârî, "Tefsir", 6 (No. 4478); Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/121-Buhârî, "Tefsir", 7 (No. 4479); Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/158,159- Buhârî, "Tefsir", 10 (No. 4482); Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/175- Buhârî, "İ'tisâm", 19 (No. 7349).
[48] Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/178.
[49] Buhârî, "Salât" 75 (No. 398).
[50] Buhârî, "Tefsir" 10 (No. 4482).
[51] Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 3/196.
[52] Buhârî, "Rikâk", 45 (No. 6522).
[53] Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/96.
[54] Buhârî, "Enbiyâ" 1 (No. 3327).

Bakara sûresi 143. ayetin tefsiri bağlamında Begavî'nin Buhârî'den naklettiği rivayet[55] *Sahîh*'te, "Kitabü'l- i'tisâm"da yer almaktadır.[56] Tevbe sûresi 37. ayetin tefsirinde Buhârî'den naklettiği rivayet ise Buhârî'de "Kitâbü'l-edâhî"de[57] geçmektedir. Begavî'nin tefsirinde *Sahîh*'e kendisinden önceki müfessirlere nazaran fazlaca müracaat etmesi Buhârî'ye hadis alanında gösterdiği itimadını tefsirle ilgili yaklaşımlarına da teşmil etmesiyle izah edilebilir. Zira aynı zamanda muhaddis olan Begavî hadis usûlünde önemli bir kaynak olan *Mesâbîhu's-sünne* adlı eserinde hadisleri sıhâh ve hısân olarak ikiye ayırdığını *Sahîhayn*'da geçen hadisleri sıhâh olarak nitelendirdiğini ifade etmiştir.[58] Onun bu açıklaması, hadis alanında hicrî altıncı asır itibariyle Buhârî'nin eserinin otoritesi üzerinde oluşmaya başlayan icmâya öncülük etmiştir.[59]

İbn Atıyye (ö. 541/1147) de Begavî kadar olmasa da tefsirinde yer verdiği rivayetlerin naklinde *Sahîh*'e müracaat etmiştir. Bu nakillerini çoğu zaman وفي البخاري ifadesiyle[60] zaman zaman da و في صحيح البخاري ifadesiyle vermiştir. İbn Atıyye'nin Buhârî'den yaptığı nakillerde onun da ayetlerin izahında hadisleri zikrederken Buhârî'nin anlayışını aktardığı örnekler mevcuttur. Örneğin, İbn Atıyye, Kadir sûresinin tefsirinde senedini vermeksizin *Sahîh*'te geçtiğini ifade ederek "Kim de inanarak ve karşılığını Allah'tan bekleyerek Kadir gecesini ihyâ ederse geçmiş günahları bağışlanır." şeklinde bir rivayet nakletmiştir.[61] Bu rivayet benzer şekilde Buhârî tarafından "Kitâbü fadli leyleti'il-Kadr"de kadir sûresinin izahı bağlamında zikredilmiştir.[62]

İbn Atıyye genellikle Buhârî'den naklettiği rivayetlerin metinlerini zikretmekle birlikte bazen de *Sahîh*'te konuyla ilgili rivayet olduğuna işaret etmekle yetinmiştir. Mülk sûresi 8. ayetin tefsirinde müşriklerin çocuklarının cennetlik olup olmaması ile ilgili açıklamalar yapan müfessir ardından, *Sahîh*'te "Kitâbü't-tefsir"de

[55] Begavî, *Meâlimü't-tenzîl*, 1/175.
[56] Buhârî, "İ'tisâm", 19 (No. 7349).
[57] Buhârî, "Edâhî", 5 (No. 5550).
[58] Begavî, *Mesâbîhu's-sünne*, thk. Yusuf Abdurrahman Mar'aşlı, Muhammed Selim İbrahim Semâre, Cemal Hamdi ez-Zehebî, (Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1407/1987), 1/13.
[59] Çakın, "Buharî'nin Otoritesini Kazanma Süreci", 106.
[60] Bk. Ebû Muhammed Abdülhak b. Gâlib b. Atıyye, *el-Muharrerü'l-vecîz fî tefsîri'l-kitâbi'l-'azîz*, thk. Abdusselam Abdüşşâfî Muhammed, (Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-'İlmiyye, 1422), 1/206, 218; 2/3, 43, 167, 3/10, 11, 17; 4/17, 168, 384; 5/295, 386, 392.
[61] İbn Atıyye, *el-Muharrerü'l-vecîz*, 5/505.
[62] Buhârî, "Savm", 6 (No. 1901); "Fadlü leyleti'il-Kadr", 1 (No. 2014).

müşriklerin çocuklarının cennetlik olduğunu bildiren bir hadisin olduğuna işaret etmiş, hadisi nakletmemiştir.[63]

İbnü'l-Cevzî (ö. 597/1201) de tefsirinde *Sahîh*'i kaynak olarak kullanan müfessirlerdendir. Ancak onun *Sahîh*'e müracaatı hadis nakli çerçevesindedir. Genellikle *Sahîhayn*'da geçtiğini söylediği rivayeti nakletmek şeklindedir.[64] Bu tür nakillerinde çoğunlukla "Buhârî ve Müslim tahric etmiştir…"[65] ve "Buhâri ve Müslim *Sahîhayn*'da nakletmiştir…"[66] ifadelerini kullanmıştır. Bazen de konuyla ilgili rivayetin *Sahîhayn*'da geçtiğini belirtmekle yetinmiş, rivayeti zikretmemiştir.[67]

İbnü'l-Cevzî *Sahîh*'e bazen de naklettiği bir rivayetin sıhhatini desteklemek amacıyla müracaat eder. Müfessir bazen kaynağına işaret etmeden zikrettiği bir rivayetten sonra *Sahîhayn*'da geçtiğini belirterek rivayetin güvenilirliğine dair bir kayıt düşmektedir. Kimi zaman da rivayetin sahih olduğunu ifade etmiş ve bunun delili olarak da *Sahîhayn*'da tahric edilmesini göstermiştir. Kehf sûresi 60-65. ayetlerin tefsirinde yer verdiği bir rivayete dair açıklaması bu uygulamasını örneklendirmektedir. İlgili ayetlerin izahı bağlamında naklettiği rivayetle ilgili "Bu sahih bir hadistir. Buhârî ve Müslim onu *Sahîhayn*'da tahric etmiştir." ifadelerini kullanmıştır.[68] İbn Atıyye'nin tefsirinde olduğu gibi İbnü'l-Cevzî'nin de *Sahîh*'i tefsirinde kaynak olarak kullanımı Begavî'nin tefsirindeki kadar belirgin değildir.

Kurtubî'nin (ö. 671/1273) tefsirinde kullanılan malzeme de genelde tefsir rivayetleri olmakla birlikte onda sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetlerin kullanımı da belirgindir. Kurtubî'nin *Sahîh*'e müracaatı genellikle sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri nakletme şeklindedir. Kurtubî *Sahîh*'ten yaptığı rivayetleri genellikle kendi anlayışı çerçevesinde ayetlerle ilişkilendirmiştir. Örneğin, Mü'minûn sûresi 60. ayetin tefsirinde *Sahîh*'te geçtiğini ifade ederek naklettiği rivayeti[69] Buhârî *Sahîh*'te "Kitabü'rikâk"ta tahric etmiştir.[70] Yine Tevbe sûresi 34.

---

[63] İbn Atıyye, *el-Muharrerü'l-vecîz*, 5/340.
[64] Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Muhammed el-Cevzî, , *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*, thk. Abdurrezzâk el-Mehdî, (Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-'İlmiyye, 1422), 4/284
[65] İbnu'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr*, 1/378, 412; 3/456, 575; 4/26, 470.
[66] İbnu'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr*, 1/396, 397, 398; 2/49, 95; 3/55, 95.
[67] İbnu'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr*, 4/25, 175.
[68] İbnu'l-Cevzî, *Zâdü'l-mesîr*, 3/95.
[69] Ebû Abdillah Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*, thk. Ahmed el-Berdûnî ve İbrahim Atfiş, (Kahire: Dâru'l-Kütübü'l-Mısrıyye,1384/1964), 12/133.
[70] Buhârî, "Kader", 5 (No. 6607). Kurtubî rivayetin sadece وَإِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالخَوَاتِيمِ kısmını nakletmiştir. Oysa rivayetin *Sahîh*'teki tam hali şu şekildedir:

ayette Buhârî'den naklettiği Ebû Hureyre rivayetini[71] Buhârî "Kitâbü'z-zekât"ta tahric etmiştir.[72] Ahzâb sûresi 9. ayetin tefsirinde Buhârî'den naklettiği rivayette de müfessirin rivayeti kendi anlayışı çerçevesinde ayetle ilişkilendirdiği müşahede edilebilir. İlgili ayetin tefsirinde Kurtubî'nin Buhârî'den naklettiği rivayet[73] *Sahîh*'te "Bâbu gazveti'l-Hendek"te yer almaktadır. Kurtubî'nin Enfâl sûresi 41. ayetin tefsirinde yer verdiği rivayet de onun rivayeti ayetle ilişkilendirmesini örneklendirmektedir. Müfessir söz konusu ayetin tefsirinde piyade ve süvârîlerin ganimetten alacakları paya dair yaptığı açıklamalarda Buhârî'den Hz. Peygamber'in ata iki pay atın sahibine bir pay verdiğini bildiren rivayeti zikretmiştir.[74] Buhârî ise bu rivayeti "Kitâbü'l-cihad ve's-siyer"de 'Atların Payı' babında tahric etmiştir.[75] Kurtubî zaman zaman da Buhârî'nin ayetlerle rivayetleri ilişkilendirme faaliyetini dikkate değer oranda tefsirine taşımıştır. Meselâ Buhârî'nin "Kitâbü'l- cihad ve's-siyer" de Ahzab sûresi 23. ayete dair açtığı babda naklettiği rivayeti[76] Kurtubî aynı ayetin tefsirinde Buhârî'den nakletmiştir.[77] Bakara sûresi 31. ayetin tefsirinde *Sahîh*'ten naklettiği rivayet de onun Buhârî'nin anlayışını tefsirine yansıttığını gösteren bir başka örnektir. Müfessirin ilgili ayetin tefsirinde Buhârî'den naklettiği rivayeti[78] Buhârî, "Kitâbü't-tefsir"de aynı ayete dair açtığı babda tahric etmiştir.[79] Kurtubî'nin, Buhârî'nin anlayışını tefsirine yansıttığını gösteren örneklerden biri de Sâd sûresindeki secde ayetinin tefsirinde ortaya koyduğu yaklaşımda görülür. Buhârî 'Sâd sûresindeki Secde' babında İbn Abbâs'ın "Sad sûresi mutlaka yapılması gereken secdelerden (azaimü's-sücûd) birini içermez. Ancak ben Peygamber'in (s.a.s) bu sûreyi okuduğunda secde ettiğini gördüm." sözünü rivayet etmektedir.[80] Kurtubî de

أَنَّ رَجُلًا مِنْ أَعْظَمِ المُسْلِمِينَ غَنَاءً عَنِ المُسْلِمِينَ، فِي غَزْوَةٍ غَزَاهَا مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَنَظَرَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: «مَنْ أَحَبَّ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى الرَّجُلِ مِنْ أَهْلِ النَّارِ فَلْيَنْظُرْ إِلَى هَذَا» فَاتَّبَعَهُ رَجُلٌ مِنَ القَوْمِ، وَهُوَ عَلَى تِلْكَ الحَالِ مِنْ أَشَدِّ النَّاسِ عَلَى المُشْرِكِينَ، حَتَّى جُرِحَ، فَاسْتَعْجَلَ المَوْتَ، فَجَعَلَ ذُبَابَةَ سَيْفِهِ بَيْنَ ثَدْيَيْهِ حَتَّى خَرَجَ مِنْ بَيْنِ كَتِفَيْهِ، فَأَقْبَلَ الرَّجُلُ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مُسْرِعًا، فَقَالَ: أَشْهَدُ أَنَّكَ رَسُولُ اللَّهِ، فَقَالَ: «وَمَا ذَاكَ» قَالَ: قُلْتَ لِفُلاَنٍ: «مَنْ أَحَبَّ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى رَجُلٍ مِنْ أَهْلِ النَّارِ فَلْيَنْظُرْ إِلَيْهِ» وَكَانَ مِنْ أَعْظَمِنَا غَنَاءً عَنِ المُسْلِمِينَ، فَعَرَفْتُ أَنَّهُ لاَ يَمُوتُ عَلَى ذَلِكَ، فَلَمَّا جُرِحَ اسْتَعْجَلَ المَوْتَ فَقَتَلَ نَفْسَهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عِنْدَ ذَلِكَ: «إِنَّ العَبْدَ لَيَعْمَلُ عَمَلَ أَهْلِ النَّارِ وَإِنَّهُ مِنْ أَهْلِ الجَنَّةِ، وَيَعْمَلُ عَمَلَ أَهْلِ الجَنَّةِ وَإِنَّهُ مِنْ أَهْلِ النَّارِ، وَإِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالخَوَاتِيمِ»

[71] Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*, 8/125.
[72] Buhârî, "Zekât", 3 (No. 1403).
[73] Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*, 14/130.
[74] Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*, 8/15.
[75] Buhârî, "Cihad" 50 (No. 2863).
[76] Buhârî, "Cihad", 12 (No. 2807).
[77] Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*, 14/159.
[78] Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*1/282.
[79] Buhârî, "Tefsir", 3 (No. 4476).
[80] Buhârî, "Tefsir", 257 (No. 4806).

aynı ayetin tefsirinde "Buhârî ve diğerleri İbn Abbas'ın şöyle dediğini nakletmişlerdir…" ifadesiyle zikri geçen hadisi nakletmektedir.[81]

İbn Kesîr, ayetlerin izahında tefsir rivayetlerine yer vermekle birlikte önemli miktarda sebeb-i vürûdu tefsir olmayan rivayetleri de eserinde istihdam etmiştir. İbn Kesîr tefsir rivayetlerinin naklinde kaynak olarak çoğunlukla tefsirlere müracaat ederken sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri hadis eserlerinden nakletmeyi tercih etmiştir.[82] Buhârî'nin *Sahîh*'i de İbn Kesîr'in söz konusu rivayetlerin naklinde tefsirinde kullandığı kaynaklardan birisidir. İbn Kesîr'in tefsirinde *Sahîh*'e müracaatı rivayet nakletme ve diğer kaynaklardan naklettiği rivayetlerin sıhhatini teyid etme şeklindedir. İbn Kesîr Buhârî'den çoğunlukla sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri nakletmiştir. Bununla birlikte bazen tefsir rivayetlerini de nakletmiştir.[83] İbn Kesîr'in *Sahîh*'ten rivayet naklinde dikkat çeken önemli bir nokta vardır. İbn Kesîr, Buhârî'den rivayet nakleden diğer müfessirlerden farklı olarak belirgin bir şekilde onun ayetleri izah tarzını da iktibas etmiştir. Örneğin, İbn Kesîr, Bakara sûresi 106. ayetin izahında قال البخاري diyerek senedini de zikretmek suretiyle şu rivayeti nakletmiştir: "İbn Abbas'tan nakledildiğine göre Hz. Ömer şöyle demiştir: 'Bizim en iyi Kur'ân okuyanımız Übey, en isabetli hüküm verenimiz de Ali'dir. Biz Übey'in okuyuşundan (bir kısmını) unutuyoruz. Oysa Übey 'Ben Rasulullah'tan duyduğum hiçbir şeyi unutmam' demektedir. Halbuki Allah 'Biz bir ayeti nesheder ya da tehir edersek' buyurmuştur."[84] Bu rivayet *Sahîh*'te "Kitâbü't-tefsir"de aynı ayete dair babda geçmektedir.[85] İbn Kesîr'in bu örnekte olduğu gibi قال البخاري ifadesini kullanarak yaptığı nakiller oldukça fazladır. Bu tür nakillerinde müfessir bazen *Sahîh*'ten naklettiği bir rivayeti kendi uygun bulduğu bir ayetle ilişkilendirirken[86] çoğu zaman Buhârî'nin rivayeti ilişkilendirdiği ayet bağlamında tefsirinde nakletmektedir.[87] İbn Kesîr'in rivayetleri naklederken kullandığı bazı ifadeler de Buhârî'nin ayetleri izah tarzını iktibas ettiğini açıkça göstermektedir. Mesela bazı rivayetleri naklederken şu ifadeleri kullanmıştır:

---

[81] Kurtubî, *Câmiu'l-ahkâm*, 15/183.
[82] İbn Kesîr'in tefsirinde rivayet kullanımına dair ayrıntılı bilgi için bk. Türcan, Rivayet Tefsiri Geleneğinin Dönüşümü, 139-186.
[83] Ebü'l-Fidâ İsmâil b. Ömer b. Kesîr el-Kuraşî ed-Dımaşkî, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-'azîm*, thk. Muhammed Hüseyin Şemüddîn, (Beyrut: Dâru'l-Kütüb'il-'İlmiyye, 1419), bk. 1/176, 226, 196, 402.
[84] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 1/260. Diğer örnekler için krş.
[85] Buhârî, "Kitâbü't-tefsir" 9 (No. 4481).
[86] Mesela, İbn Kesîr'in Bakara sûresi 197. ayetin tefsirinde bu şekilde naklettiği rivayeti Buhârî, *Sahîh*'te "Kitâbü't-talâk"ta tahric etmiştir. Bk. İbn Kesîr, *Tefsîr*, 1/464; Buhârî, "Talâk", 12 (No. 5273).
[87] Örnekler için bk. İbn Kesîr, *Tefsîr*, 4/181, 256, 264, 265; 8/248.

قال البخاري في كتاب التفسير[88] قال البخاري في تفسير هذه الاية[89] قال البخاري باب قوله...[90] رواه البخاري في التفسير[91] رواه البخاري في تفسيره من صحيحه[92] وَرَوَاهُ فِي كِتَابِ التَّفْسِيرِ[93] هكذا رَوَاهُ الْبُخَارِيُّ هَاهُنَا، أَعْنِي فِي كِتَابِ التَّفْسِيرِ مِنْ صَحِيحِهِ[94] قَالَ الْبُخَارِيُّ فِي تَفْسِيرِ هَذِهِ الْآيَةِ في كِتَابِ التَّفْسِيرِ[95] قَالَ الْبُخَارِيُّ عِنْدَ تَفْسِيرِ هَذِهِ الْآيَةِ[96]

İbn Kesîr tefsirinde diğer hadis eserlerini de özellikle rivayet naklinde kaynak olarak kullanmıştır. Hatta bu eserler arasında en fazla Ahmed b. Hanbel'in *Müsned*'inden hadis nakletmiştir. Bununla birlikte İbn Kesîr'in kaynak kullanımında *Sahîh*'i farklı kılan iki uygulaması söz konusudur. Birincisi rivayet naklinde Buhârî'nin ayetleri ilişkilendirme uygulamalarını da ziyadesiyle ve yukarıda örneklendirdiğimiz üzere açıktan aktarmasıdır. Müfessir diğer eserlerin tefsir bölümlerinden doğrudan çok az rivayet nakletmiştir. Bunun nedeni Buhârî'nin *Sahîh*'inde ayetlerle rivayetleri ilişkilendirme uygulamalarının daha belirgin olmasıdır. İbn Kesîr bu uygulamasıyla Buhârî'nin ayetleri izah anlayışına vurgu yapmış olmaktadır. Müfessirin kaynak kullanımında *Sahîh*'i farklı kılan ikincisi uygulaması ise ona diğer kaynaklardan naklettiği rivayetlerin sıhhatini teyid etme amacıyla müracaat etmiş olmasıdır. İbn Kesîr *Sahîh* dışındaki kaynaklardan yaptığı nakillerde çoğu zaman rivayetin *Sahîh*'te ya da *Sahîhayn*'da geçtiğini belirtmiştir. Örneğin, Bakara sûresi 102. ayetin tefsirinde de naklettiği rivayetle ilgili olarak "Buhârî bunu *Sahîh*'inde tahric etmiştir" açıklamasını yapmıştır.[97] İbn Kesîr'in bu uygulamasıyla naklettiği rivayetin geçtiği diğer kaynaklara işaret etmeyi amaçladığı da düşünülebilir. Ancak *Sahîh*'in müfessirin dönemindeki otoritesi düşünüldüğünde bu uygulamasında rivayetin sıhhatini vurgulama amacının öncelikli olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Nisâ sûresi 171. ayetin tefsirinde naklettiği rivayetle ilgili açıklaması da bu amacını somut bir şekilde göstermektedir. O, ilgili ayetin tefsirinde Ahmed b. Hanbel'den senedini de vererek naklettiği rivayetle ilgili "Bu hadisin senedi sahihtir. Onu Buhârî de Humeydî-Süfyan b. Uyeyne-Zührî kanalıyla nakletmiştir"[98] açıklamasını yapmıştır.

[88] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 4/125, 154; 8/112.
[89] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 1/329, 276; 3/334, 440, 4/125, 154.
[90] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 1/291.
[91] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 2/160; 4/127.
[92] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 3/167.
[93] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 2/127.
[94] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 2/307
[95] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 1/131.
[96] İbn Kesîr, *Tefsîr*, 3/136.
[97] İbn Kesîr, *Tefsîr,*1/365.
[98] İbn Kesîr, *Tefsîr,* 2/477.

Süyûtî (ö. 911/1505) tefsirinde ayetlerin izahında tefsir rivayetlerini yoğun olarak kullanmakla birlikte sebeb-i vürûdu Kurân tefsiri olmayan rivayetlere de yer vermiştir. *Sahîh*, Suyûtî'nin bu tür rivayetleri naklettiği hadis kaynaklarından birisidir. Buhârî'nin *Sahîh*'inden genellikle sebeb-i vurûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri nakleden müfessirin genel tavrı bu rivayetleri aktarmaya yöneliktir. Müfessir çoğunlukla Buhârî'den naklettiği rivayetleri çoğunlukla tefsir anlayışı çerçevesinde ayetlerle ilişkilendirmiştir.[99] Örneğin, Beyyine sûresinin tefsirinde İbn Sa'd, Ahmed b. Hanbel, Buhârî, Müslim ve İbn Merdûye'nin tahric ettiğini ifade ettiği bir rivayet nakletmiştir. Rivayete göre Allah, Hz. Peygamber'e Ubey b. Ka'b'a Beyyine sûresini okutmasını emretmiştir. Ubey bunu duyduğunda, 'Allah benim adımı mı andı' diye sormuş, Hz. Peygamber de 'Evet' cevabını vermiştir. Bunun üzerine Ubey' b. Ka'b duygulanarak ağlamıştır.[100] Bu rivayeti Buhârî, "Kitâbü menâkıbı'l-ensâr" da tahric etmiştir. Yine Süyûtî, Fâtiha sûresi 7. ayetin tefsirinde Mâlik, Şâfiî, İbn Ebî Şeybe, Ahmed b. Hanbel, Buhârî, Müslim, Ebû Dâvud, Tirmizî, Nesâî, İbn Mâce ve Beyhakî'nin Ebû Hureyre kanalıyla tahric ettiklerini söylediği şu rivayete yer vermiştir: "İmam âmin dediğinde siz de âmin deyin. Kimin âmin deyişi meleklerin âmin deyişine denk gelirse geçmiş günahları bağışlanır."[101] Aktarılan rivayet *Sahîh*'te "Kitâbü't-de'avât"ta yer almaktadır.[102] Süyûtî'nin Buhârî'nin yaklaşımını iktibas ettiğini gösteren örnekler de mevcuttur. Örneğin Tevbe sûresi 2. ayetin tefsirinde Buhârî, Müslim, İbn Münzir, İbn Merdûyeh, ve Beyhaki'nin tahric ettiğini söylediği şu rivayete yer verir: "Ebû Hureyre demiştir ki: Ebu Bekir o seneki hacda Kurban bayramı günü Mina'da insanlara: 'Bu yıldan sonra hiçbir müşrik hac yapamayacak, hiç kimse de çıplak olarak Kabeyi tavaf etmeyecek' diye duyuru yapanlarla birlikte beni de gönderdi. Humeyd b. Abdirrahim dedi ki: 'Daha sonra Rasulullah (s.a), Ali'yi (r.a) göndererek ona Tevbe sûresini insanlara okumasını emretti. Ebû Hureyre anlatmaya devam etti: Ali bizimle beraber bayramın birinci günü Mina'da bulunanlara: 'Bu yıldan sonra hiç bir müşrik hac yapamayacak, hiç kimse de çıplak olarak Kâbe'yi tavaf edemeyecek' diye duyuru yaptı."[103] Bu rivayeti Buhâri, "Kitâbü't-tefsir"de aynı ayete dair açtığı babda nakletmiştir.[104] Yine Bakara sûresi

[99] Örnekler için krş. Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 1/89- Buhârî, "Fezâili'l-Kur'ân", 1 (No. 4981); Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 1/93- Buhârî, "Ahkâm", 1 (No. 7138); Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 8/586- Buhârî, "Vudû", 5(No. 138); Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 8/640- Buhârî, "Menâkıb", 3 (No. 3500).
[100] Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 8/586.
[101] Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 1/43.
[102] Buhârî, "De'avât" 62 (No. 6402).
[103] Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr*, 4/124.
[104] Buhârî, "Tefsir", 143 (No. 4655). Buhârî aynı rivayeti Kitâbu's-salât"ta 'Avret mahallinin örtülmesi' babında da tahric etmiştir. Bk. Buhârî, "Salât, 10 (No. 369).

106. ayetin izahında Buhârînin tahric ettiğini söyleyerek naklettiği rivayet[105] "Kitâbü't-tefsir"de aynı ayete dair babda yer almaktadır.[106] Bir başka örnek Secde sûresinin 21-25. ayetlerin izahında naklettiği rivayetlerdir. Müfessir ilgili ayetlerin tefsirinde Buhârî, Müslim, Ahmed b. Hanbel, Ebu Dâvud, Tirmizî, Nesaî, İbn Merdûyeh ve Beyhakî'nin tahric ettiğini ifade ederek naklettiği rivayeti[107] ve İbn Ebî Şeybe ve Buhârî'nin tahric ettiğini belirterek zikrettiği rivayeti[108] Buhârî, "Kitâbu't-tefsir"de 'Sâd sûresindeki Secde' babında aynı ayetle ilişkilendirmiştir.[109] Verilen örneklerde Süyûtî'nin Buhârî'nin ayetlerle ilişkilendirdiği rivayetlere aynı ayetin tefsirinde yer vermesinde onun Buhârî'nin anlayışını özellikle iktibas etmek gibi bir gayeyle hareket etmediği izlenimi oluşmaktadır. Aksine Buhârî'nin rivayeti ilişkilendirdiği ayet ile kendisinin ele aldığı ayetin denk düştüğü ihtimali kuvvetle muhtemeldir. Nitekim onun kaynak verme tarzına bakıldığında *Sahîh*'i diğer hadis eserleri arasında çok da ayrıcalıklı bir konumda tutmadığı bile söylenebilir.

Sonuç

Rivayetü'l-hadis eserleri, rivayet tefsirlerinde özellike sebeb-i vürûdu Kur'ân tefsiri olmayan rivayetleri nakletme noktasında kaynak olarak kullanılmıştır. Buhârî'nin *Sahîh*'i de rivayet tedarikinde söz konusu tefsirlere kaynaklık etmiştir. Sahih ve müsned rivayetleri toplama amacıyla telif ettiği eserinde kendisini rivayet nakli ile sınırlamayan Buhârî, *Sahîh*'te onu hem kendi türündeki eserler hem de diğer hadis eserlerinden farklı kılan faaliyetler ortaya koymuştur. Hadis eserleri arasında ilk defa "Kitâbü't tefsir" başlığıyla bir bölüme yer vermesi onu diğer eserlerden farklı kılan özelliklerinden birisidir. Ancak çalışmasını özgün kılan asıl faaliyeti, hem "Kitâbü't-tefsir"de hem de eserinin diğer bölümlerinde naklettiği rivayetleri ayetlerle ilişkilendirmeye yönelik uygulamalardır. Buhârî'nin bu uygulamaları da rivayet tefsirlerine belli oranda kaynaklık etmiş, müfessirler *Sahîh*'ten rivayet naklederken zaman zaman onun anlayışını da iktibas etmiştir. Ayrıca müfessirler naklettikleri rivayetlerin sıhhatini teyid etme açısından da *Sahîh'e* müracaat etmişlerdir. Hem *Sahîh*'ten rivayet nakletme hem de Buhârî'nin anlayışını iktibas etme tavrı, hicrî beşinci asrın ikinci yarısına kadarki dönemde telif edilen tefsirlerde sınırlı miktardadır. Söz konusu yönleriyle *Sahîh*'in tefsirlere kaynaklığı hicrî beşinci asrın ikinci yarısından sonra belirginleşmeye başlamıştır. Bazı tefsirlerde *Sahîh*'in kaynaklığı, rivayet aktarımı ve rivayetlerin sıhhatini teyid ile sınırlı kalmıştır. Diğer

[105] Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr,*1/250-251.
[106] Buhârî, "Tefsir" 9 (No. 4481).
[107] Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr,* 7/165.
[108] Suyûtî, *ed-Dürrü'l-mensûr,* 7/165-166.
[109] Buhârî, "Tefsir", 256 (No. 4806, 4807).

bazı tefsirlerde ise bu iki yaklaşımın yanı sıra Buhârî'nin ayetleri izah anlayışını iktibas etme tavrı öne çıkmıştır. Sekizinci asrın meşhur müfessiri İbn Kesîr'in Buharî'ye müracaatı diğer bütün müfessirlerden çok daha yoğundur. O, Buhârî'ye bir kaynak olarak hem hadis nakli hem de hadislerin sıhhatini teyit için sık sık başvurmuştur. Ancak, Buhârî'nin İbn Kesîr'in tefsirine katkısı bununla sınırlı değildir. Belki de onun katkısı bundan daha fazla, ayetleri açıklama yöntemini tefsirinde sıkça yansıtması bakımından vurgulanmalıdır.

Hicrî beşinci asırdan itibaren rivayet tefsirlerinde giderek belirginleşen, Buhârî'nin ayetleri izah anlayışını alıntılama tavrını, Buharî'nin otoritesinin oluşum süreçleri dahilinde de değerlendirmek gerekir. Zira bahsedilen otorite kazanma, temelde hadis nakli ya da hadislerin sıhhatini teyit ve ispat meselesiyle doğrudan ilgilidir. Hal böyle olunca, Buhârî'nin otoritesini kazandığı beşinci ve altıncı asırlar itibariyle eserlerin ve bu arada rivayet tefsirlerinin *Sahîh*'in hadislerini nakle öncelik vermesi anlaşılabilir bir durumdur. Buhârî *Sahîh*'inde sık sık hadisleri ayetlerle ilişkili ele aldığı için müfessirlerin ele aldıkları ayetlerin muhtevasıyla ilgili hadisleri çoğunlukla *Sahîh-i Buhârî*'de benzer bir ilişki içerisinde bulmuş olmaları mümkündür. Müfessirlerin öncelikli amaçları çoğunlukla hadis nakli iken, hadisin *Sahîh*'te ilişkilendirildiği ayet ile müfessirin ele aldığı ayetin denk düşmesi en azından bazen Buhârî'nin anlayışının iktibas edildiği zannına sebep olabilir. Ancak müfessirlerin zaman zaman doğrudan Buhârî'nin ayetleri izah tarzını iktibas ettiklerine dair ifade biçimleri ve hareket tarzları *Sahîh*'in bahsedilen açılardan kaynaklık ettiğine işaret etmektedir.

Kaynakça

Akbaş, Mustafa Yasin. *Hadis Edebiyatında Kitâbü't-Tefsîrler ve Taberî Tefsiri İle Karşılaştırılması*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.

Begavî, Ebû Muhammed el-Hüseyin b. Mes'ûd. *Mesâbîhu's-sünne*. thk. Yusuf Abdurrahman Mar'aşlı, Muhammed Selim İbrahim Semâre, Cemal Hamdi ez-Zehebî. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife, 1407/1987.

Begavî, Muhammed el-Hüseyin b. Mes'ûd. *Meâlimü't-tenzîl*, thk. Abdurrezzâk el-Mehdî, (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâs, 1420.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl. *el-Câmiu 's-sahîh*. nşr. Muhammed Züheyr b. Nâsır. b.y.: Dâru Tavk'ın-Necât, 1422/2001.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl. *et-Târîhu'l-Kebîr*. thk. Muhammed Abdu'l-Mu'îd Han. (Haydarâbad: Dâiratü'l-Me'ârifi'l-Osmaniyye. t.s.

Çakın, Kâmil "Buharî'nin Otoritesini Kazanma Süreci". *İslâmî Araştırmalar Dergisi* 10/1-2-3 (1997), 100-109.

Horst, Heribert "Taberî'nin Kur'ân Tefsiri'ndeki Rivayetler". çev. Sabri Çap, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 16/1 (2016), 309-328.

İbn Atıyye, Ebû Muhammed Abdülhak b. Gâlib. *el-Muharrerü'l-vecîz fî tefsîri'l-kitâbi'l-'azîz*, thk. Abdusselam Abdüşşâfî Muhammed. Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-'İlmiyye, 1422.

İbn Ebî Hâtim, Ebû Muhammed Abdurrahman b. Muhammed. *el-Cerh ve't-ta'dîl*, Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1271/1952.

İbn Hacer, Ebû'l-Fadl Ahmed b. Ali. *Fethu'l-Bârî Şerhu Sahîh'il-Buhârî*. thk. Muhammed Fuad Abdülbaki. Beyrut: Dâru'l- Ma'rife, 1379.

İbn Hacer, Ebu'l-Fadl Ahmed b. Ali. *Nüzhetü'n-nazar fî tavdîhi nühbeti'l-fiker fî mustalahi ehli'l-eser*. thk. Abdullah b. Dayfillah er-Rahîlî. Riyad: Matbaatu Sefîr, 1422.

İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ İsmâil b. Ömer el-Kuraşî ed-Dımaşkî. *Tefsîrul-Kur'âni'l-'azîm*. thk. Muhammed Hüseyin Şemüddîn. Beyrut: Dâru'l-Kütüb'il-'İlmiyye, 1419.

İbn Vehb, Ebû Muhammed Abdullah, *el-Câmi' (Tefsîrü'l-Kur'ân)*, thk. Miklos Muranyi. b.y.: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, t.s.

İbnu'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Muhammed. *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsîr*. thk. Abdurrezzâk el-Mehdî. Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-'İlmiyye, 1422.

Kallek, Cengiz "Mâverdî" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yayınları, 2003.

Kırca, Celâl "Rivayet Tefsiri İçinde İmam Buhârî'nin Yeri". Büyük Türk-İslâm Bilgini Buhârî, Uluslararası Sempozyum. ed. Ahmet Hulûsi Köker. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası, 1996, 183-186.

Kurtubî, Ebû Abdillah Muhammed b. Ahmed. *Câmiu'l-Ahkâm*. thk. Ahmed el-Berdûnî ve İbrahim Atfiş. Kahire: Dâru'l-Kütübü'l-Mısrıyye,1384/1964.

Mâverdî, Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed. *en-Nüket ve'l-uyûn*, thk. es-Seyyid Abdu'l-Maksûd b. Abdurrahim. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, t.s.

Müslim, b. Haccâc Ebü'l-Hüseyn el-Kuşeyrî. *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Muhammed Fuâd Abdulbâkî. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, t.s.

Nesâî, Ebû Abdirrahman Ahmed b. Şuayb. thk. Hasan Abdu'l Mun'im Şelbî. *es-Sünenü'l-kübrâ* Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1421/2001.

Özpınar, Ömer. *Hadis Edebiyatının Oluşumu*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.

Sa'lebî, Ebû İshâk Ahmed b. Muhammed b. İbrâhîm. *el-Keşf ve'l-beyân*, thk. Muhammed b. Âşûr. Beyrut: Dâru İhyaî't-Türâsi'l-Arabî, 1422/2002.

Sem'ânî, Ebü'l-Muzaffer Mansûr b. Muhammed. *Tefsîru'l-Kur'ân*, thk. Yasir b. İbrahim- Ganîm b. Abbâs. Riyad: Dâru'l-Vatan, t.s.

Sümertaş, Burhan. *Tefsir Kaynağı Olarak Buhâri'nin el-Câmi'u's-Sahîh'i*. İzmir: Tibyan Yayıncılık, 2015.

Süyûtî, Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân. *ed-Dürrü'l-mensûr fi't-tefsîr bi'l-me'sûr*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, t.s.

Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr. *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kurân.* thk. Ahmed Muhammed Şâkir. b.y.: Müessesetü'r-Risâle, 1420/2000.

Tirmizî, Ebû Îsâ Muhammed b. Îsâ *Sünen*. thk. Beşşar Avvad Ma'rûf. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1998.

Türcan, Saliha. *Rivayet Tefsiri Geleneğinin Dönüşümü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2021.

Türcan, Zişan. "Hadis Rivayet Geleneği ve Tefsir -Sahîhu'l-Buhârî'nin Kitâbü't-tefsir'i Örneği-". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 / 29 (Haziran 2010), 249-282.

Türcan, Zişan. "Tarihte Buhârî Algılamaları". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/21 (Haziran 2012), 73-97.

Türcan, Zişan. "Üçüncü Asır Hadis Musennefâtı Üzerine eş-Şâfiî'nin Etkisi". Hadis Tetkikleri Dergisi 7/1 (Haziran 2009), 87-100.

Vâhidî, Ebu'l-Hasen Ali b. Muhammed. *el-Vasît fî tefsîri'l-Kurân'il-Mecîd*. thk. Adil Ahmed Abdülmevcûd-Ali Muhammed Muavviz ve diğerleri. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1994.

Zehebî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed. *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*. Kâhire: Dâru'l-Hadîs, 1427/2006.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

İsrâiloğullarıyla İlgili İki Âyet Grubunun (Bakara Sûresi 40-44 ve 67-73) Kur'ân'ın İletişim Üslûbu Açısından İncelenmesi

An Investigation of The Two Verse Groups Related to The Israelites (Surah al-Baqarah 40-44 and 67-73) in Terms of The Qur'an's Communication Style

Murat ÖZOKUDAN – Eyüp YAKA

Doktora, Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir ABD, murat_ozokudan@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0001-7353-8328

Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, eyaka@akdeniz.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-6790-7016

Makale Bilgisi	Article Information
Makale Türü – Article Type	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi – Date Received	30 Kasım/ November2021
Kabul Tarihi – Date Accepted	28Aralık/ December2021
Yayın Tarihi – Date Published	31Aralık/ December2021
Yayın Sezonu	Aralık
Pub Date Season	December

***Atıf/Cite as*:** Özokudan, M.-Yaka, E., (2021),İsrâiloğullarıyla İlgili İki Âyet Grubunun (Bakara Sûresi 40-44 ve 67-73) Kur'ân'ın İletişim Üslûbu Açısından İncelenmesi/ An Investigation of The Two Verse Groups Related to The Israelites (Surah al-Baqarah 40-44 and 67-73) in Terms of The Qur'an's Communication Style .*Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1648-1671. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/67845/1030718

İntihal /Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr

Copyright © Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Turkey. All rights reserved.

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW
Türk Akademik Araştırmalar Dergisi

e-ISSN: 2602-2923 **Yıl/Year: 2021** **Cilt/Volume: 6** **Sayı/Issue: 5**

İsrâiloğullarıyla İlgili İki Âyet Grubunun (Bakara Sûresi 40-44 ve 67-73) Kur'ân'ın İletişim Üslûbu Açısından İncelenmesi*

Murat ÖZOKUDAN – Eyüp YAKA

Öz

Yüce Allah, insanlara iletmek istediği mesajları vahiy yoluyla ve yine insanlardan seçtiği elçileri vasıtasıyla bildirmiştir. Bu bakımdan Kur'ân, ontolojik açıdan farklı iki varlık arasında cereyan eden bir iletişimdir. Bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların anlamlarında uzlaşılmış simgeler aracılığıyla biriktirilip aktarılması şeklinde tanımlanan iletişim kavramı, çeşitli unsurların etkili olduğu, sistemli yürütülmesi gereken, kimi zaman ise öngörülemez ve kaçınılmaz olan kompleks bir süreci ifade etmektedir. Nüzul döneminde itikâdî, sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan farklı insan gruplarına seslenen Kur'ân, muhatabının mizacını, karakterini ve psikolojik durumunu göz önünde bulundurarak kaotik bir görüntü arz etmeyecek şekilde pek çok metot kullanmıştır. Kur'ân'ın hitâp ettiği gruplardan biri olan İsrâiloğulları; inatçı tabiatları, kelimeleri bağlamından koparma alışkanlıkları (tahrif) ve kalplerinin katılığı ile tebarüz etmişlerdir. Bu bağlamda İsrâiloğullarıyla ilgili ayetlerin iletişim odaklı incelenmesi, Kur'ân'ın ferdi (kendine özgü) iletişim üslûbunu ortaya koymada yardımcı olacak önemli bir çalışma olarak görünmektedir. Bu makalede, söz konusu iki ayet grubunun satır aralarından elde edilen veriler analiz edilerek Kur'ân'ın iletişim üslûbuna dair kısmi bir tasavvur oluşturulması amaçlanmıştır. Mezkûr amaç doğrultusunda öncelikle Kur'ân'ın mahiyetine dair bilgiler verilmiş, İsrîailoğulları'nın Kur'ân'da yer alan karakteristik özellikleri ele alınmış; sonrasında ise araştırma konusu olan ayetlerde bulunan üslûp enstrümanları tespit edilerek bunların Kur'ân'ın bütünüyle olan irtibatı kurulmaya çalışılmıştır. Söz konusu ayet grublarının incelenmesi neticesinde muhataba saygı duyma, muhatabın dikkatini çekme, mesajın muhatabı etkileyecek şekilde sunulması, akıl ve duyguların bileşkesi şeklinde yaratılan muhatabın (insanın) hem aklına hem de gönlüne hitap etme gibi ilke ve metotlar Kur'ân'ın iletişim üslubunun mümeyyiz vasıfları olarak ön plana çıkmaktadır. Üslûbü'l-Kur'ân içerisinde dengeli bir şekilde yer alan bu ilke ve metotlar yüce Allah'ın insanla kurduğu iletişime verdiği değeri de yansıtmaktadır. Muhatap konumunda olan insan ne kadar inatçı ve ön yargılı olsa da yüce Allah çeşitli metotlar kullanarak onun dikkatini çekmiş ve iletişim ortamının akamete uğramasına izin vermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'ân, İletişim, Üslûp, İsrâiloğulları.

* Bu makale "Bakara Sûresi Bağlamında Kur'ân-ı Kerim'deki İletişim Esasları" adlı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

An Investigation of The Two Verse Groups Related to The Israelites (Surah al-Baqarah 40-44 and 67-73) in Terms of The Qur'an's Communication Style

Abstract

Almighty Allah conveyed the messages he wanted to convey to people through revelation and again through the messengers he chose from people. In this respect, the Qur'an is a communication that takes place between two ontologically different beings. The concept of communication, which is defined as the collection and transfer of information, thoughts and feelings through symbols, is among the basic parameters that direct the lives of human beings. Addressing different groups of people in terms of beliefs, socio-cultural and economic terms during the revelation period, the Qur'an used many methods in a way that does not present a chaotic appearance, taking into account the temperament, character and psychological state of its addressee. Israelites, one of the groups addressed by the Qur'an; They are distinguished by their stubborn nature, their habit of breaking words out of context, and the rigidity of their hearts. In this context, the communication-oriented examination of the verses about the Israelites appears to be an important study that will help to reveal the individual (unique) communication style of the Qur'an. In this study, we aimed to create a vision of the communication style of the Qur'an by analyzing the data we obtained between the two verse groups in question. In line with the aforementioned purpose, firstly, the stylistic elements included in the verses that are the subject of research were determined, and then they were tried to be contacted with the whole of the Quran. As a result of the examination of the verse groups in question, principles and methods such as respecting the addressee, attracting the attention of the addressee, presenting the message in a way that will affect the addressee, appealing to both the mind and the heart of the addressee (human), created as a result of the mind and emotions, are the distinctive features of the Qur'an's communication style.

Keywords: Exegesis, Qur'an, Communication, Style, Israelites.

Structured Abstract

Communication which is sometimes unpredictable and inevitable and in which many factors are effective is a complex process that must be carried out systematically. In order for this process to be completed successfully, different methods and applications should be put into use. Because the human factor, which is the backbone of communication, has an intricate structure and varies in terms of temperament and character. While it is easier to communicate with mild-tempered people, it may be somewhat more difficult to communicate with someone with a harsh temperament. The mass of people accepted by the Qur'an during the Nüzul Period does not display a homogeneous image and in this period there are different groups in terms of belief system and socio-cultural aspects. One of these groups, the Israelites, who occupy a large place in the Qur'an, come to the fore with their stubborn attitudes and distortions of words. In this context, examining the communication of both the prophets and the Almighty Allah with this belief group

seems to be an important study that needs to be done in order to have an idea about the communication style of the Qur'an.

While both Prophet Moses and the Almighty Allah were addressing this people, they made them feel that they had an independent and free personality, and they communicated accordingly. The fact that Almighty Allah calls out to them with suggestions and warnings, not compulsorily, and wishes them to carry out their character transformations with their own preferences indicates that a healthy communication can only occur between single entity.

How is a healthy communication established despite the fact that God and human-being are ontologically two different entities? Nasr Hamid Ebu Zeyd answered this question, "There has been a transformation in one of the parts that allows communication with the other part. In other words, The Prophet Mohammad (pbuh) took the form of an angel by getting rid of his human form, or the angel took the form of a human." replied in the form. However, this answer ignores the content part of the message and the part related to the textual structure. How does the Divine Word, which is transcendent, address the level of human comprehension? The Qur'an embodies the abstract issues that require intense thought, especially in the metaphysical field, with the method of representation, and presented them to the individual's understanding. Thus, one of the most important phases of communication, "organizing and coding the content of the message", was completed and the groundwork for a healthy communication was prepared. It is also discussed whether Almighty Allah's address to human beings can be considered as a real communication because Almighty Allah directs some warnings, orders and advices to human-being. On the other hand, mankind does not have any verbal response. Therefore, it is assumed in the Qur'an that God's address to man is a one-sided message rather than a full communication. However, communication is not just about verbal messages and feedback. If the message sent from the source prompts the addressee to take a stand and exhibit an attitude, this situation enters the field of the meaning of the concept of communication.

The Prophet Moses' communicating with the Israelites, the insincerity of this belief group towards communicating and their lack of respect for the addressee are observed. In order for the communication to be concluded successfully without fail, the parts should aim to communicate in real terms and respect each other to the maximum extent. With the questions they asked as a manifestation of their insincerity, the Israelites narrowed a large area for them and made it difficult for the expected benefit from communication to be achieved.

One of the distinctive features of the Qur'an's communication style is that it starts with an impressive expression that will attract the attention of the addressee and keeps the attention of the addressee alive throughout the communication. Both the way in which the Prophet Moses began to speak with an expression that would arouse the desire to learn the continuation of the speech in the audience, and the way of the Almighty Allah addressing to the Israelites points to the stylistic feature of the Qur'an. In order to achieve the aim of "creating desired behaviors in the interlocutor", which is the most important purpose of communication, it is not enough to attract the attention of the addressee only at the beginning; at the same time, the content of the message and the way it is presented must influence it. For this purpose, the Qur'an has emphasized the mind-heart dialectic, which is the decision-making mechanism of human beings, and has revealed the importance of

the heart and emotions in interpersonal relations with the combination of "thinking heart".

Giriş

İnsanoğlunun hayatını şekillendirmesinde önemli pay sahibi olan iletişim olgusu hakkında pek çok tanım yapılmakla birlikte kapsayıcı olması açısından genel bir ifade ile iletişimi "Bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların anlamlarında uzlaşılmış simgeler aracılığıyla biriktirilip aktarılmasının ve alışverişinin hem ortak hem de değişik zaman ve mekân boyutlarında gerçekleştirilmesi" şeklinde tanımlayabilmek mümkündür.[1] Bireyin hem yatay (kişiler arası) hem de dikey (Allah ve kul) anlamda taraf olduğu iletişim, onun tutum ve davranışlarına yön veren değer sisteminin oluşmasında etkin rol oynayan temel parametrelerdendir.[2] Dikey iletişim çeşidiyle ilgili olarak Kur'ân'da yüce Allah'ın bir insanla konuşmasının ancak vahiy yoluyla, perde arkasından veya elçi göndermek suretiyle mümkün olacağı haber verilmektedir.[3] Çalışmamızda sınırları belirli bir şekilde Kur'ân'ın iletişim üslûbunu irdeleyeceğimizden dolayı bizim için anahtar kelimelerden biri de "vahiy" kavramıdır. Terim olarak "Allah'ın insanlara bildirmek istediği buyrukları, onların arasından seçtiği peygamberlerine insanların alışık olmadığı gizli ve süratli bir yolla bildirmesi" anlamına gelen vahiy kavramı,[4] Allah ile insan arasında gerçekleşen iletişimi ifade etmektedir.[5] Vahiy mahsulü olan Kur'ân-ı Kerîm'in iletişim üslûbunu anlayabilmek için öncelikle onun mahiyeti hakkında bazı bilgilere sahip olmak gerekmektedir.

Kur'ân, ontolojik açıdan farklı statülerde bulunan iki varlık arasında cereyan eden bir iletişimdir.[6] Bu sebeple Kur'ân'ın mahiyeti hakkında bir tasavvura sahip olmak için onu hem mütekelliminin hem de muhatabının mahiyetiyle beraber incelemek gerekmektedir. Kur'ân'ın mütekellimi konumunda olan yüce Allah, ilminin ve kudretinin sınırı olmayan, hata ve kusur gibi eksikliklerle nitelenemeyecek aşkın ve ezeli bir mahiyete sahiptir. Buna karşın muhatap konumunda olan insan[7] ise bilgi bakımından sınırlı bir kapasiteye sahip olup hata

---

1 Merih Zıllıoğlu, *İletişim Nedir?* (İstanbul: Cem Yay, 2014), 24; Ünsal Oskay, *İletişimin ABC'si* (İstanbul: İnkılâp Yayınları, 2016), 23.

2 İletişimin yatay ve dikey şeklinde tasnif edilmesi, mekansal bir anlam çağrıştırması için değil ontolojik farklılığa işaret etmek amaçlıdır.

3 Şûrâ 42/51.

4 Hüseyin b. Mufaddal Râğıb el-İsfehânî, *el-Müfredât fî ğarîbi'l-Kur'ân*, thk. Safvân Adnan ed-Davudî (Dimeşk: Dâru'l-Ḳalem, 1412), 859; Muhammed Abdülazîm ez-Zürkânî, *Menâhilü'l-irfân fî ulûmi'l-Ḳur'ân* (Matbaatu Îsâ el-Bâbî el-Halebî), I/63; Subhî b. İbrâhîm es-Sâlih, *Mebâhis fî ulûmi'l-Ḳur'ân* (Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn, 2014), 25.

5 Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *İlahi Hitabın Tabiatı - Metin Anlayışımız ve Kur'an İlimleri Üzerine-*, çev. Mehmet Emin Maşalı (Ankara: Otto Yayınları, 2013), 73; Muhsin Demirci, *Vahiy Gerçeği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları (İFAV), 1996), 237.

6 Nasr Hâmid Ebû Zeyd, *İlahi Hitabın Tabiatı*, 64.

7 Kur'an'ı okuyan veya dinleyen her bir birey onun muhatabıdır. Hz. Peygamber'in vahiy ile mülaki olması farklı bir bağlamın konusu olup bu noktada Hz. Peygamber'in herhangi bir dahlinin, hata ve kusurunun

işleme, yanlış anlama ve meramını tam bir şekilde ifade edememe gibi zihinsel ve davranışsal eksikliklerle muallel bir yapıdadır. Yüce Allah'ın gaybı tam anlamıyla bilmesinden ve mutlak bir kudrete sahip olmasından dolayı Kur'ân'da istihbar (bilgilenme) ve talep türü söz çeşitleri yer almamakta; sadece haber, emir ve nehiy çeşitleri bulunmaktadır.[8] Aynı zamanda Kur'ân söz konusu olduğunda, beşer sözünde bulunması muhtemel olan ve muhatabın hitâbı anlamasına engel teşkil eden tasavvur zaafından veya ibare kusurundan bahsetmek mümkün değildir.[9] Pekâlâ ontolojik farklılığa rağmen taraflar arasında iletişim nasıl meydana gelmiştir? Aşkın ve ezeli olan Kelâm-ı İlâhî beşer idrakine nasıl sunulmuştur?

Kur'ân, sözlü kültürün yaygın olduğu bir ortamda nazil olmuştur. Vahyin ilk muhatapları yazılı bir metinden daha ziyade hayatlarını içine alan, betimleyen, sorgulayan, onları yeni bir tutum almaya sevk eden ve yaşayan canlı bir sözle karşılaşmışladır.[10] Cahiliye toplumunun "ümmi" bir toplum olması[11] ve kabileler arası mücadelelerde sözlü hitabın insanlar üzerinde kuvvetli etki meydana getirmesi gibi sebepler sözlü kültürün revaç bulmasına zemin hazırlamıştır.[12] Bu sebeplerden dolayı Kur'ân, sözlü anlatım biçimi olan "hazf", "tekrar", "kümeleme anlatım", "insan merkezli anlatım", "mücadeleci anlatım", "duyguların paylaşımına dayalı anlatım" ve "işlevsel ve somut anlatım" metotlarına üslûbunda yer vermiştir.[13]

Kur'ân'da diğer toplumlara kıyasla haklarında en ayrıntılı bilgilerin yer aldığı kavim olan İsrâiloğulları, kalplerinin katılığıyla ve inatçı karakterleriyle ön plana çıkmaktadır.[14] Özellikle Bakara Sûresi 40 ile 146. âyetler arasında geniş bir şekilde ele alınan İsrâiloğulları'nın gerek yatay gerekse dikey anlamda taraf oldukları iletişim, Kur'ân'ın iletişim üslûbuna dair tasavvur oluşturmada önemli veriler sağlamaktadır. Hz. Mûsâ'nın İsrâiloğulları ile kurduğu iletişimi ve yüce Allah'ın bu kavme seslenmesini ihtiva eden iki farklı âyet gurubunun ele alınacağı bu çalışmada hem klasik hem de çağdaş tefsir ve ulûmü'l-Kur'ân kaynaklarına başvurularak Kur'ân'ın ferdi iletişim üslûbunun kısmen de olsa ortaya konulması

---

olmayacağını mütekellim olan yüce Allah haber vermektedir. Bkz. el-Kıyâme 75/16-19.

8 Hüseyin b. Mufaddal Râğıb el-İsfehânî, *Mukaddimetu câmi'i't-tefâsîr*, thk. Ahmed Hasan Ferhat (Kuveyt: Dâru'd-Dave, 1984), 42-43.

9 İsfehânî, *Mukaddimetu câmi'i't-tefâsîr*, 39.

10 Süleyman Gezer, *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Kur'an*, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2015), 249.

11 "Ümmi kelimesi, salt bireysel okuma yazma kabiliyetinin yoksunluğundan daha ziyade toplumsal olarak yazılı bir tarihe, kültüre ve medeniyete sahip olmamayı; aksine sözlü rivayetlere dayalı bir iletişim ve tarihe sahip olduklarını göstermektedir." Necmettin Gökkır, *Kur'an Dilinin Sosyo-Kültürel Bağlamı*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları (İFAV), 2014) 62-63. Cahiliye ümmiliği ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için bk. Cevâd Ali, *el-Mufassal fî târîhi'l-Arab kable'l-İslâm* (Beyrut: Dâru's-Sâkî, 1422/2001), XV/ 91.

12 Cevâd Ali, *el-Mufassal fî târîhi'l-Arab kable'l-İslâm*, XVI/408-410.

13 Süleyman Gezer, *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Kur'an*, 69-88; Celalettin Divlekci, *Anlam-Üslûp İlişkisi Bağlamında Kur'an'ın Üslûp Analizi (Fâtiha Suresi Örneklemesi)*, (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009), 309-310.

14 Ömer Faruk Harman, "İsrâil (Benî İsrâil)", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2001), XXIII/193-195.

amaçlanmıştır.[15] Aynı zamanda Kur'ân'ın üslûbunu günümüzün iletişim normlarına onaylatma gibi anakronik bir yanılgıya düşmeden modern dönem iletişim ve psikoloji verilerinden de yardım alınmıştır. Zikredilen amaca mâtuf olarak öncelikle analiz için seçilen âyet pasajlarının anlatım bütünü belirlenmiş, sonrasında ise pasajlardaki üslûp elemanları tespit edilerek bunların Kur'ân'ın bütünüyle olan irtibatı kurulmaya çalışılmıştır. Analiz için bu iki âyet gurubunun seçilmesinin sebebi ise söz konusu âyetlerin hem İsrâiloğulları'nın karakter özelliklerini daha belirgin bir şekilde yansıtması hem de benzer diğer âyetlerdeki üslûp elemanlarını da kapsayacak şekilde daha fazla iletişim metodu barındırmasıdır.

1. İSRÂİLOĞULLARI'NIN BAZI ÖZELLİKLERİ

İsrâil kelimesi Hz. Ya'kûb'un ikinci adı veya lakabı olduğu için, onun soyundan gelenlere Tevrat'ta Beney Yisrael, Kur'ân'da Benû / Benî İsrâîl (İsrâiloğulları) denilmektedir. Yehûd ise hem İsrâiloğulları'ndan etnik olarak Yahudiliğe mensup olanları hem de diğer ırklardan bu dine girenleri ifade etmektedir.[16]

Kur'ân'da kırk bir yerde geçen Benî İsrâil terkibi, Hz. Ya'kûb'un çocukları ve onların soyundan gelenleri, Hz. Mûsâ'nın ve Hz. Îsâ'nın kavmi gibi geçmişte yaşamış insanların yanı sıra Hz. Muhammed (s.a.v.) zamanında başta Medine olmak üzere Arap yarımadasında yaşayan yahudileri de ifade etmektedir. Kur'ân-ı Kerîm'den İsrâiloğulları'na pek çok nimet ve mûcize verildiği[17], Firavun'un zulmünden kurtarıldıkları[18], diğer milletlere üstün kılındıkları[19], yüce Allah'ın birtakım emirlerin gereğini yerine getirmeleri noktasında kendilerinden söz aldığı[20] buna mukabil onların verdikleri sözü ihlal ettikleri[21], peygamberleri haksız yere katlettikleri[22], kutsal metni tahrif edip çarpıttıkları[23], cumartesi yasağını deldikleri[24] ve netice itibariyle pek azı hariç Allah'ın onları lanetlediği ve kalplerini katılaştırdığı[25] gibi İsrâiloğulları'nın karakteristik özelliklerini yansıtan detaylı bilgiler elde edilmektedir.

İsrâiloğulları'nın konumuzla ilgili en önemli özelliği "seçilmişlik doktrini"dir. Etnik bir üstünlüğe dayalı olan seçilmişlik inancı, Tanrı'nın İsrâiloğulları ile yapmış olduğu ahit çerçevesinde onları karşılıksız bir şekilde sevmesi, kutsaması ve diğer milletlere üstün kılmasını ifade etmektedir. Aynı zamanda söz konusu seçilmişlik inancı nihai bir karakterdedir. Yani İsrâiloğulları ahit kurallarını çiğnese bile ağır cezalara maruz kalmakla birlikte ahit sürmekte ve şeçilmişlik vasfı bu kavmin ayrılmaz bir meziyeti olarak devam etmektedir.[26] Bu

---

15 Ferdi üslup, bir eseri diğer eserlerden ayıran nevi şahsına münhasır özelliklerdir. Bk. Divlekci, *Anlam-Üslûp İlişkisi Bağlamında Kur'an'ın Üslûp Analizi(Fâtiha Suresi Örneklemesi)*, 79.

16 Harman, "İsrâil (Benî İsrâil)", XXIII: 193-195.

17 Kur'ân Yolu (Erişim 13Ekim 2020), el-Bakara 2/57; el-Câsiye 45/46.

18 el-Bakara 2/50.

19 el-Bakara 2/47.

20 el-Mâide 5/12.

21 el-Mâide 5/70.

22 el-Bakara 2/61.

23 el-Bakara 2/75.

24 el-Bakara 2/65.

25 el-Mâide 5/13.

26 Salime Leyla Gürkan, "Kur'an'a Göre Seçilmişlik Kavramı ve İsrailoğulları'nın Seçilmişliği Meselesi", *İslam Araştırmaları Dergisi* 13 (2005), 35-36.

noktada seçilmişlik inancının, İsrâiloğulları'nın gurura kapılıp ırkî üstünlük iddiasında bulunmalarına ve diğer milletleri ve insanları hakir görmelerine yol açtığını belirtmekte fayda bulunmaktadır. Çünkü iletişimin kurulabilmesi ve devam edebilmesi için tarafların birbirlerine yakınlaştığı bir düzlem gereklidir. Ancak Yahudilik inancının merkezinde yer alan "seçilmişlik" ve "kutsallık" vasıfları ayırım ve farklılık vurgusunu da beraberinde getirmektedir. Bu durum ise sağlıklı bir iletişimin önündeki önemli engellerdendir.

Kur'ân'da beş ayrı âyette İsrâiloğulları'nın alemlere üstün kılındığını belirten ifadeler yer almaktadır.[27] Ancak pek çok müfessirin de belirttiği üzere bu âyetlerde yer alan üstün kılınma ifadesi ebedilik özelliği taşımayan sınırlı bir mahiyettedir. Geçmişte birçok mûcize ve hükümranlıkla desteklenmiş olan İsrâiloğulları, aynı zamanda içlerinden peygamberler çıkarılması ve kutsal kitap indirilmesi gibi kendi dönemlerinde diğer kavimlere nasip olmayan ayrıcalıklara da sahip olmuşlardır.[28] Elmalılı Muhammed Hamdi (1878-1942) İsrâiloğulları'nın diğer milletlere üstün kılınmasıyla ilgili şunları söylemektedir:

> "Ey Benî İsrâîl sizin vaktiyle o nimete, o fazilete nailiyetinizin sebebi, ta Hazreti İbrâhim'in Rabbına imtihan verdiği bu kelimattan ve ona olan ahd-ü vaıdden nâşi idi. Siz Hazreti Mûsâ devrinde zalim değil, belki zürriyeti İbrâhim içinde en mazlumları idiniz. Bu sayede o nimeti ilahiyeye nail olmuştunuz. Bir hayli zaman nübüvvet ve imamet unsuru olarak âlemîne tefevvuk ettiniz, lakin ıcil meselesinden itibaren zulme başladınız, git gide bütün harekatınızda bu zulüm nihayet kavminizin hasleti şamilesi oldu. Artık bademe imamet İsrail evladından çıktı ve İbrâhim zürriyetinin diğer koluna geçti."[29]

Elmalılı, Hz. İbrâhim'in Rabbine yaptığı duaya[30] işaret ederek ortaya koyduğu bu yorumunda, İsrâiloğulları'nın başlangıçta mazlum olduklarını, bundan dolayı diğer milletlere üstün kılındıklarını daha sonra işledikleri zulümlerle üstünlük vasfını kaybettiklerini ifade etmektedir.

2. HZ. MÛSÂ'NIN İSRÂİLOĞULLARI İLE KONUŞMASI (BAKARA HADİSESİ)

---

27 el-Bakara 2/47,122; el-A'râf 7/140; ed-Duhân 44/32; el-Câsiye 45/16.

28 Ebü'l-Fidâ' İmâdüddîn İsmâîl b. Şihâbiddîn Ömer İbn Kesir, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ʿazîm*, thk. Muhammed Hüseyin Şemseddin (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1419), I/148; Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed el-Kurtûbî,*el-Câmiʿ li-aḥkâmi'l-Ḳurʾân*, thk. Ahmed el-Berdûnî-İbrahim Ettafiyyiş (Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1384/1964), I/376; Muhammed Reşîd Rızâ, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm* (Heyetu'l-Mısriyye el-'âmmetü li'l-Kitab, 1990), I/252.

29 Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'ân Dili* (İstanbul: Eser, 1979), I/492.

30 "Bir zaman Rabbi İbrahim'i bir takım emirlerle sınamış, İbrahim onların hepsini yerine getirmiş de Rabbi şöyle buyurmuştu: "Ben seni insanlara önder yapacağım. "İbrahim de, "Soyumdan da (önderler yap, ya Rabbi!)" demişti. Bunun üzerine Rabbi, "Benim ahdim (verdiğim söz) zalimleri kapsamaz" demişti." el-Bakara 2/124.

Bakara Sûresi 67-73 âyet grubu sûreye de ismini veren bakara hadisesini ihtiva etmektedir. Olay özetle İsrâiloğulları'ndan zengin bir kişinin akrabası tarafından öldürülmesi ve onun katilinin aranmasına dayanmaktadır. Katilin bulunamaması üzerine toplumda kargaşa oluşmuş ve çözüm bulması için Hz. Mûsâ'ya başvurmuşlardır. O da Allah'tan aldığı vahye uygun olarak bir inek kesmelerini ve bunun bir parçasıyla maktulün cesedine vurmalarını emretmiştir. Denilenin yapılması üzerine maktul dirilmiş ve kendisini öldürenin kimliğini açıklamıştır.[31]

> "*Hani Mûsâ kavmine, "Allah size bir sığır kesmenizi emrediyor" demişti. Onlar da, "Sen bizimle eğleniyor musun?" demişlerdi. Mûsâ, "Kendini bilmez cahillerden olmaktan Allah'a sığınırım" demişti. "Bizim için Rabbine dua et de onun nasıl bir sığır olduğunu bize açıklasın." dediler. Mûsâ şöyle dedi: "Rabbim diyor ki: O, ne yaşlı, ne körpe, ikisi arası bir sığırdır. Haydi emrolunduğunuz işi yapın." Onlar, "Bizim için Rabbine dua et de, rengi neymiş? Açıklasın" dediler. Mûsâ şöyle dedi: "Rabbim diyor ki, o, sapsarı; rengi, bakanların içini açan bir sığırdır" dedi. "Bizim için Rabbine dua et de onun nasıl bir sığır olduğunu bize açıklasın. Çünkü sığırlar, bizce, birbirlerine benzemektedir. Ama Allah dilerse elbet buluruz" dediler. Mûsâ şöyle dedi: "Rabbim diyor ki, o; çift sürmek, ekin sulamak için boyunduruğa vurulmamış, kusursuz, hiç alacası olmayan bir sığırdır". Onlar, "İşte, şimdi tam doğrusunu bildirdin" dediler. Nihayet o sığırı kestiler. Neredeyse bunu yapmayacaklardı. Hani, bir kimseyi öldürmüştünüz de suçu birbirinizin üstüne atmıştınız. Hâlbuki Allah gizlemekte olduğunuzu ortaya çıkaracaktı. "Sığırın bir parçası ile öldürülene vurun" dedik. (Denileni yaptılar ve ölü dirildi.) İşte, Allah ölüleri böyle diriltir, düşünesiniz diye mûcizelerini de size böyle gösterir.*"[32]

Müfessirlerin genel yorumu yukarıdaki âyet pasajının İsrâiloğulları'nın katı ve inatçı tabiatlarına işaret ettiği yönündedir. Fahrettin er-Râzî (ö. 606/1210), "İsrâiloğulları'nın inek kesme emrini garipsedikleri için sürekli soru sorarak durumu güçleştirdiklerini"[33] söylemiş, Muhammed b. Ahmed Kurtubî (ö. 671/1273) ise "… bu durum onların inatçı yapılarını ve emre pek itaat etmediklerini göstermektedir. Eğer emre uyup da herhangi bir ineği kesmiş olsalardı, amaç hasıl olacaktı. Ancak onlar işlerini zora sokmayı istediler, Allah da onların bu isteklerini kabul ederek

---

[31] Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Câmiʿu'l-beyân ʿan teʾvîli âyi'l-Ḳurʾân*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir (Kahire: Müessesetü'r-Risâle, 1420/2000), II/183-184; Fahreddin er-Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1420), III/543.

[32] el-Bakara 2/67-73.

[33] Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb*, III/543.

işlerini zorlaştırdı.[34] diyerek kavmin inatçı tutumlarıyla durumu zorlaştırdıklarını ifade etmiştir.

Muhammed Abduh (1849-1905), bu kıssanın İsrâiloğulları'nın katılıklarına ve itaatsizliklerine temas ettiğini söylemiş ve "Yüce Allah bu kıssada bize özellikle din konusunda inatçı ve yıkıcı tavır takınmanın ve muhatabı zora sokacak sorular sormanın uygun bir davranış olmadığı mesajını vermektedir." açıklamasında bulunarak Kur'ân'ın kendine has iletişim üslûbuyla ilgili önemli noktaları vurgulamıştır.[35] Muhammed Tâhir b. Âşûr (1879-1973), yukarıdaki âyet grubunun İsrâiloğulları'nın peygamberlerine saygı duymadaki gevşekliklerini, konu hakkındaki inatçı tutumlarını ve sözde (kelamda) kastedilmeyen şeyleri anlama çabalarını içerdiğini söylemiştir.[36] Seyyid Kutub (1906-1966) ise bu kıssanın Yahudilerin karakteristik özelliklerini ortaya koyduğunu belirterek şunları söylemiştir: "Bu özelliklerin en başta geleni kalpleri ile yüce Allah arasındaki ilişkinin kopuk oluşudur. Aynı zamanda bu ilişki, ince şeffaflığın, gayba inanmanın, Allah'a güvenin ve peygamberlerin getirdiği mesajları onaylama güdüsünün kaynağını teşkil etmektedir. Söz konusu özelliklerin diğerleri de yükümlülükleri üstlenmekten kaçınma, çeşitli bahanelere ve mazeretlere sarılma, kalp katılığı ile dil kabalığından kaynaklanan alaycılıktır."[37]

2. 1. MUHATABA SAYGI GÖSTERME

Bakara hadisesini ele alan bu âyet grubu iletişim açısından incelendiğinde ilk göze çarpan husus, İsrâiloğulları'nın muhataplarına saygı göstermedeki eksiklikleridir. Tarafların birbirlerine karşılıklı saygı duyması etkili bir iletişimin ön koşuludur. Bireyin muhatabına saygı duyması, muhatabın ayrı ve bağımsız bir kişilik olarak algılandığı; düşünce, duygu ve eylemlerinde özgür olduğu anlamına gelmektedir. Karşısındaki kişinin kendisine saygı duyduğunu düşünen diğer taraf, doğal olarak iletişimin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için elinden gelen gayreti ortaya koyacaktır.

İsrâiloğulları, daha önce de ifade ettiğimiz gibi benimsedikleri seçilmişlik inancıyla Allah'ın oğulları ve dostları olduklarını iddia etmişler[38] ve diğer insanları hakir görmüşlerdir. İçerisinde bulundukları problemi çözmesi için bizzat kendilerinin Hz. Mûsâ'ya başvurmalarına rağmen emri garipsedikleri için ona yönelik tutumlarıyla ve yönelttikleri sorularla alayvari bir üslup sergilemişlerdir.[39] Daha da ileri giderek inek kesme emri ile talep ettikleri çözüm arasında bir bağlantı kuramadıkları için Hz. Mûsâ'yı dalga geçmekle itham etmişlerdir.[40] Hz. Mûsâ ise tüm bu olumsuz tutumlara karşın "cahillerden olmaktan Allah'a sığınırım" diyerekanaliz edilmesi gereken vakar dolu bir duruş ortaya koymuştur; İbn Âşûr (1879-1973) İsrâiloğulları'nın alay etme ithamına karşı Hz Mûsâ'nın "cahillerden olmaktan Allah'a sığınırım" cevabıyla ilgili "Bu cümlede mübalağalı, vurgu dolu bir ifade şekli hakimdir. Kişi ancak büyük bir hatadan kurtulmak ve ona galip gelmek istediğinde "Allah'a sığınırım" ifadesini kullanır. Bu cümlede de "Allah'a

34 Kurtubî, *el-Câmiʿ li-aḥkâmi'l-Ḳurʾân*, I/448.
35 Reşîd Rızâ, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm*, I/287.
36 Muhammed Tâhir İbn Âşûr, *et-Taḥrîr ve't-tenvîr* (Tunus: ed-Dârü't-Tunusiyye, 1984), I/546.
37 Seyyid Kutub, *Fî zilâli'l-Kur'ân* (Kâhire: Dâru'ş-Şurûk, 2003), I/77.
38 el-Mâide 5/18.
39 Kutup, *Fî zilâli'l-Kur'ân*, I/77-78.
40 Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb*, III/546.

sığınırım" ifadesi kullanılmıştır; çünkü dalga geçmek, istihza etmek üstün ahlaklı kimselere yakışmayan, tahkir amaçlı kullanılan ve toplum içerisinde konuşma esnasında hoş karşılanmayan bir davranıştır."[41] yorumunda bulunmuştur. Kurtubî (ö. 671/1273) "Hz. Mûsâ "cahillerden olmaktan Allah'a sığınırım" şeklinde cevap vermiştir. Çünkü doğruyu araştıran ve bu maksatla soru soran bir kimseye istediğinin dışında cevap vererek alay etmek cahilliktir. Hz. Mûsâ da böyle bir duruma düşmekten Allah'a sığınmıştır."[42] açıklamasında bulunarak hakikati araştırmak için iletişim kurmayı amaçlayan bir kimsenin talebini alay ederek geri çevirmenin cahillik olacağını belirtmiştir. Seyyid Kutub (1906-1966) Hz. Mûsâ'nın, sonu gelmez münakaşalara girmekten uzak durarak tatlı bir üslupla, eğitimle görevli bir öğretmenin ağırbaşlılığıyla yüce Allah karşısında takınılması gereken edebe davet ederek mukabelede bulunduğunu ifade etmiştir.[43]

Bu noktada saygı ile boyun eğiciliğin ayrımının yapılması gereklidir. Çünkü bu iki kavram genellikle birbirleriyle karıştırılmaktadır. Boyun eğicilik; bireyin duygu, düşünce, inanç gibi kendine özgü unsurları yansıtamaması, hakları başkaları tarafından çiğnenince buna karşı koyamaması ve kendini savunamaması olarak tanımlanmaktadır. Saygı ise muhatabın duygu ve düşüncelerini hafife almamak anlamına gelmektedir.[44] Hz. Mûsâ vakur bir şekilde İsrâiloğulları'nın taleplerine saygı göstermiş, Allah'tan aldığı vahyi onlara iletmiş, yönelttikleri sorulara her seferinde tatlı bir dille cevap vermiş ancak onlara boyun eğmemiş ve hatalarını kabullenmemiştir.

İsrâiloğulları'nın takındığı alaycı üslup Hz. Mûsâ dönemi ile sınırlı değildir. Medine'de bulunan Yahudiler her fırsatı Hz. Peygamber (s.a.v.) ve Müslümanlarla dalga geçme vesilesi olarak addetmiş ve tahkir edici davranışlarda bulunmaktan geri durmamıştır. Bakara Sûresi'nde Hz. Mûsâ dönemi İsrâiloğulları'ndan bahsedilirken Medineli Yahudilere hitâben "siz" diye seslenilmesi, İsrâiloğulları'nın genetik tepkilerinin pek değişmediğine işaret etmektedir.[45] Son dönemlerde davranışsal genetik adıyla yapılan çalışmalarda da ortaya konulduğu gibi insanın kalıtımsal özellikleriyle davranışları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.[46] Dolayısıyla Hz. Mûsâ'ya yönelik alaycı ve inkârcı bir tutum sergileyen İsrâiloğulları, Hz. Peygamber (s.a.v.) döneminde yaşasalardı muhtemelen yine aynı tepkiyi ortaya koyarlardı.[47]

Medine'de bulunan Yahudiler, günlük hayatta Arapça ve İbranice karışımı bir dil (Judaeo-Arabic) kullanmakta idiler. Muhtemeldir ki Hz. Peygamber (s.a.v.)'in

41 İbn Âşûr, *et-Taḥrîr ve't-tenvîr*, I/548.

42 Kurtûbî, *el-Câmiʿ li-aḥkâmi'l-Ḳurʾân*, I/446.

43 Kutup, *Fî zilâli'l-Kur'ân*, I/78.

44 Fulya Yüksel Şahin, "İletişim Becerilerine Genel Bir Bakış", *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 34.

45 Şihâbüddîn Mahmûd el-Âlûsî, *Rûḥu'l-meʿânî fî tefsîri'l-Ḳurʾâni'l-aẕîm ve's-sebʿi'l-mesânî*, thk. Ali Abdülbari Atıyye (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1415/1994), I/244.

46 Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları* (İstanbul: Remzi Kitapevi, 2015), 87-88. Hicaz Yahudileri'nin tarihi ve kökeni ile ilgili çeşitli tartışmalar yapılmakla birlikte kanaatimizce soyu İsrailoğulları'ndan gelen Hicaz Yahudileri bölgedeki Araplarla evlilik yoluyla akrabalık bağı kurmuştur. Bk. Nuh Arslantaş, *Emeviler Döneminde Yahudiler* (İstanbul: Gökkubbe, 2005), 30-37.

47 Mahmut Ay, *Kur'an Kıssalarını Siret Bağlamında Okumak-Hz. Musa Kıssası Örneği-* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017), 341.

yazışmalarda Yahudilere güvenemediği için Zeyd b. Sâbit'e öğrenmesini emrettiği ve onun da çok kısa bir sürede öğrenmeyi başardığı ve kavradığı dil Yahudilerin Arapça-İbranice karışımı dilidir.[48] Kelimeleri bağlamından koparmak anlamına gelen tahrif ve tağyir hasletleriyle ön plana çıkan Yahudiler, son Peygamberin kendilerinden çıkmamasının vermiş olduğu şiddetli kıskançlık ve haset duygusuyla günlük hayatta konuştukları sentez dili, Hz. Peygamber (s.a.v.) ve sahabeyle dalga geçmek için tahkir amaçlı kullanmıştır.[49] Mesela Bakara Sûresi'nde yer alan "*Ey iman edenler! Peygamber'e, "Bizi de dinle" (raina; kötü anlama gelebilecek söz) demeyin, "Bizi gözet" (unzurna) deyin ve dinleyin, inkâr edenlere elem verici azab vardır."*[50]ayetinde sahabeden, Hz. Peygamber'e (s.a.v.) hitâp edilirken "رَاعِنَا" değil de "انظُرْنَا" ifadesinin kullanılması istenmektedir. Müslümanlar "raina" kavramını gayet halis bir niyetle Hz. Peygamber (s.a.v.) inen vahyi kendilerine tebliğ ederken "Ey Allah Rasülü! Söylediklerini anlayıncaya kadar bize müsaade et" anlamında süre talebi amaçlı kullanmıştır. Ancak söz konusu kelime Yahudilerin dilinde "Dinle, ey dinleyemez olasıca" gibi kötü bir anlama geldiğindenbu kelimeyi müminlerin ağzından duyduklarında Hz. Peygamber'le (s.a.v.) açıktandalga geçmeye başlamışlardır. "Niye bu kelimeyi kullanıyorsunuz?" diye sorulunca "Siz de peygamberinize karşı aynı kelimeyi kullanmıyor musunuz?" şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun üzerine yüce Allah bu kelimenin "رَاعِنَا" değiştirilmesini ve yerine aynı anlama gelen başka bir ifadenin "انظُرْنَا" kullanılmasını emretmiştir.[51]

Medineli Yahudilerin dil oyunlarına başvurarak Müslümanlarla sağlıklı ilişkiler kurmalarını engelleyen üstünlük anlayışına dayalı alaycı tutumları yüce Allah tarafından şu şekilde eleştirilmiştir:

> "*Yahudilerden öyleleri var ki, (kelimeleri yerlerinden kaydırıp) tahrif ederek onları anlamlarından uzaklaştırırlar. Dillerini eğip bükerek ve dine saldırarak "İşittik, karşı geldik", "İşit, işitmez olası!" "Râ'inâ" derler. Hâlbuki onlar, "İşittik ve itaat ettik; dinle ve bize bak" deselerdi bu kendileri için daha hayırlı olurdu. Fakat Allah, küfürleri yüzünden kendilerini lânetlemiştir. Bu yüzden pek az iman ederler.*"[52]

Kelimeleri bağlamından kopartarak sözü çarpıtmak (tahrif) ve dil oyunlarına başvurarak üstünlük kurmaya kalkışmak (dili eğip bükmek) muhatabın savunma refleksleri geliştirmesine sebebiyet verir ve iletişimi kökünden zedeler.[53] Nitekim Ensar'dan Sa'd b. Übade, dillerini bildiği için Yahudilerin "رَاعِنَا" kelimesini aşağılama amaçlı kullandıklarının farkına varmış ve "Ey Allah'ın düşmanları! Allah'ın laneti üzerinize olsun."[54] diyerek tepkisini ortaya koymuştur.

---

48 Nuh Arslantaş, "Hz. Peygamber'in Çağdaşı Yahudilerin Sosyo-Kültürel Hayatlarına Dair Bazı Tespitler", *İSTEM: İslâm San'at, Tarih, Edebiyat ve Mûsikîsi Dergisi* VI/11 (2008), 20.

49 Gökkır, *Kur'an Dilinin Sosyo-Kültürel Bağlamı*, 103-104.

50 el-Bakara 2/104.

51 Ebü'l-Hasen el-Vâhidî, *Esbâbü'n-nüzûl*, thk. Kemal Besyûnî Zağlûl (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1411/1991), I/36; Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb*, III/634-635.

52 en-Nisâ 4/46.

53 Zıllıoğlu, *İletişim Nedir?*, 238-243.

54 Vâhidî, *Esbâbü'n-nüzûl*, I: 36.

İsrâiloğulları'nın Hz. Mûsâ ile konuşmalarında benimsedikleri alaycı üslûbun tezahürlerinden biri de sordukları sorulardır. İnsanların birbirlerine yönelttikleri soruların niteliği, iletişimin seyrini tayin eden önemli unsurlardandır. Doğru yerde sorulan doğru sorular iletişime yeni boyutlar kazandırır ve süreci hızlandırır; yanlış zamanlama ile sorulan gereksiz sorular ise iletişimin önünün tıkadığı gibi süreci de yavaşlatır. Soru sorma işlevi ve sorunun mahiyeti muhatabı anlama gayretini somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Açık uçlu, kapalı uçlu ve açıcı yankı soruları gibi soru türleriyle karşı tarafa kendisinin anlaşıldığı hissi aksettirilebilir.[55] Bu bağlamda soruyu soran taraf hazırlık safhasında, muhatap olan taraf da dönüt verme sürecinde azami derecede ihtimam göstermelidir. İbn Abbas'tan gelen rivayette de belirtildiği gibi İsrâiloğulları, gereksiz sorular sorarak iletişim sürecini zora sokmuşlardır: "Şayet onlar herhangi bir ineği bulup kesmiş olsalardı onlar için yeterliydi. Ancak onlar kendi kendilerine işi zorlaştırdılar, Allah da onların durumunu zorlaştırdı."[56] İsrâiloğulları yönelttikleri sorularla kendileri için geniş olan bir alanı giderek daraltmışlar ve netice itibariyle de uzun uğraşılar sonunda büyük bir bedel ödeyerek belirtilen özelliklerdeki ineği bulmuşlardır.[57] Hz. Mûsâ ise her seferinde bıkkınlık göstermeden sorulara uygun bir şekilde cevap vermiş ve "Haydi emrolunduğunuz işi yapın." diyerek "kurulan iletişimden gözetilen faydayı (ineğin kesilerek katilin ortaya çıkması ve kaosun son bulması) yok edecek sualler sormaktan vazgeçin" uyarısında bulunmuştur. Kur'ân-ı Kerîm'de de çeşitli türleriyle soru metodu kullanılmış ve ulûmü'l-Kur'ân eserlerinde " أسلوب الاستفهام" başlığı altında müstakil bölüm şeklinde Kur'ân'ın soru sorma üslûbu irdelenmiştir.[58] Aynı zamanda yüce Allah, kullarının da soru sorarken dikkatli olmalarını istemiş, lüzumsuz ve sıkıntıya düşürecek sorular sormaktan kaçınmalarını tembihlemiştir.[59]

2. 2. MUHATABIN DİKKATİNİ ÇEKME

Bakara kıssasında etkili iletişim açısından öne çıkan diğer bir husus da kıssanın sunuluş şeklidir. İletişimin hedeflenen amaca ulaşabilmesi için iletinin hedef kitlenin dikkatini çekecek şekilde dizayn edilmesi gereklidir.[60] Kur'ân'ın geneline hakim olan ve "üslûbü'l-Kur'ân" olarak isimlendirilen metotların ve edebi sanatların pek çoğunun asli amacı muhatabın merak duygusunu harekete geçirerek dikkatini çekmek ve zihninin tamamen mesaja yoğunlaşmasını sağlamaktır.[61] Söz konusu metotların önde gelenlerinden bir tanesi de "takdim ve te'hir" metodudur. "Takdim; cümle sıralamasındaki bir kelimenin herhangi bir sebepten ötürü başka bir kelimeden önce getirilmesidir. Bir şeyi takdim etmek onu başkalarının önüne koymaktır. Tehir ise, bazı özel nedenlerden ötürü önce gelmesi gereken bir öğenin sona alınmasıdır."[62] Takdim ve te'hir olgusunun Kur'ân'da yer almasının çeşitli sebepleri ve amaçları bulunmakla birlikte bizim için önemli olan işlevi, muhatabın

---

55 A. Kadir Özer, *İletişimsizlik Becerisi* (İstanbul: Varlık Yayınları, 1995), 91-101.

56 Taberî, *Câmiʿu'l-beyân ʿan teʾvîli âyi'l-Ḳurʾân*, II/204.

57 Taberî, *Câmiʿu'l-beyân ʿan teʾvîli âyi'l-Ḳurʾân*, II/186-187; İbn Kesir, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ʿazîm*, I/191-193.

58 Bedrüddîn ez-Zerkeşî, *el-Burhân fî ʿulûmi'l-Ḳurʾân*, thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim, (Beyrut: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1957/1376), II/327-351.

59 el-Mâide 5/101.

60 Oskay, *İletişimin ABC'si*, 48.

61 Bk. Zerkeşî, *el-Burhân fî ʿulûmi'l-Ḳurʾân*, II/383-516.

62 Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrem İbn Manzûr, *Lisânü'l-ʿArab* (Beyrut: Dâru Sâdır, 1414), IV/12; XII/467-468.

dikkatini anlatılan konuya çekmekte yardımcı olmasıdır.[63] Kur'ân'daki takdim ve te'hir örnekleri herhangi bir düzensizlik ve kargaşa içermemekte bilakis Kur'ân'ın bütüncül yapısı içerisinde mesajın (kelime ve cümlelerin) muhatabın algı kanallarını harekete geçirecek şekilde düzenlendiğine işaret etmektedir; yani bağlam da dikkate alınarak (hem metin içi hem de tarihi bağlam) takdim yapılması gereken yerde takdim, te'hir yapılması gereken yerde te'hir yapıldığını ifade etmektedir.[64]

Abduh (1849-1905), kıssada yer alan takdim ve te'hir uygulamasıyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

> "Bundan önceki âyetlerde, İsrâiloğulları ile ilgili olarak, önce kendilerine verilen nimeti, arkasından nimete küfür ve isyanla mukabelede bulunmalarını, hakettikleri cezayı, başvurdukları tevbeyi ve arkasından ilahi rahmetin kendi lehlerinde tecelli etmesi; alemlere üstün kılınmaları, kendilerinden kuvvetle söz alınması, Firavun'un zulüm ve esaretinden kurtulmaları ve arkasından kendilerine verilen nimetler ve imtihanlardan bahsedildi. Ancak tefsirini yapmakta olduğumuz bu kıssada durum farklılık arz etmektedir. Şöyle ki; bu kıssada isyan daha sonra gelen şu âyetle ifade edilmiştir: "*Hani, bir kimseyi öldürmüştünüz de suçu birbirinizin üstüne atmıştınız.*" Arkasından, bu karışık durumdan kurtulma nimeti ve bu kurtuluşun vesilesi olmak üzere de, ineğin kesilmesi emri dile getirilmektedir: *"Sığırın bir parçası ile öldürülene vurun" dedik.*" Olay muhatabı büyüleyecek ve meselenin perde arkasını öğrenmeye sevk edecek şekilde tasvir edilmiştir. (Zira daha önce kelamda Hz. Mûsâ'nın kendi kavmine inek kesmeleri ile ilgili bir konu geçmemişti. Söz konusu emrin bir sürpriz gibi devreye girmesi ve konu etrafında yapılan tartışma ve münakaşalar, insanda, meselenin sebebini öğrenmeye sevk edecek bir merak uyandırıyor ki, bu merak olayın sağlıklı bir şekilde takip edilmesini ve zihnin o noktada konsantre olmasını sağlamaktadır.) Çünkü Allah'ın herhangi bir topluma inek kesmelerini emretmesindeki hikmetin hemen anlaşılması mümkün değildir ve muhatabın şaşırması ve olayı öğrenmeyi çok arzulaması da gayet yerinde bir davranıştır. Özellikle de muhatap, gönülleri cezbeden ve kalpleri harekete geçiren anlatımlara alışık birisi değilse... Derim ki: Asrımızda roman diye isimlendirilen edebi türlerde de muhatabın

[63] Ebû Bekr Abdülkâhir b. Abdirrahmân b. Muhammed el-Cürcânî, *Delâ'ilü'l-i'câz*, thk. Abdulhamid Hindevi (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1422/2001), I/76-98; Zerkeşî, *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Ḳur'ân*, III/233.

[64] Müsâid b. Süleyman et-Tayyâr, *Fusûl fî usûli't-tefsîr* (Dâru İbni'l-Cevzi, 1423), I/143-145.

> dikkatini çekmek için böyle bir üslup kullanılmaya çalışılmaktadır."[65]

Önyargıları olan inatçı ve katı tabiatlı bir birey veya grubu iletişim ortamına dahil etmek için etkili bir stratejinin takip edilmesi gerekmektedir. Söz konusu stratejinin ilk adımı, hiç şüphesiz aktarılan mesajın muhatabın ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesidir. Bakara kıssasının başlangıcında uygulanan takdim-te'hir metodu, hem nüzûl dönemindeki Yahudilerin hem de günümüze kadar kıssaya muhatap olanların dikkatini çekmiş ve olayın devamını öğrenmeye dair merak uyandırmıştır. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Kur'ân-ı Kerîm, çeşitli metotlar vesilesiyle muhatabın idrak menfezlerine temas ederek mesajın tümünü algılaması için dinleyicide iştiyak meydana getirmeyi amaçlamıştır. Bu noktada sûre başlangıçları (فواتح السّور) ayrı bir öneme sahiptir. Suyûtî (911), sûre başlangıçlarının iletişimdeki işlevsel konumuyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

"Belâgat âlimleri; hüsnü'l-ibtidânın, sözün başlangıcında titiz bir üslûbun takip edilmesini ifade ettiğini söylemiştir. Çünkü muhatabın algı eşiğini ilk çalan odur. Eğer başlangıçtaki üslûp ilgi çekici olursa muhatap, konuşan kişiye karşı kendini bırakır, kelâmı dinler ve kavrar. Aksi takdirde -kelâmın devamı câlib-i dikkat olsa bile- dinleyici yüz çevirir. Bundan dolayı kelâma, en hoş lafızla, en ince ifadeyle, en güzel nazımla, en uygun üslûpla ve takdim-te'hir noktasındaki uyumsuzluktan kaçınarak başlamak gerekmektedir. Konuşmaya güzel bir şekilde başlamak, "berâat-i istihlâl" diye isimlendirilen özel bir bölümdür. O, hem sözün başlangıcının muhatabın durumuna uygun olmasını ifade etmekte hem de başlangıç kısmının sözün devamına işaret ettiğini ortaya koymaktadır."[66]

Hurûf-ı mukattaa, sûre başlangıçlarının dikkat çekme fonksiyonu açısından en fazla öne çıkan ve mahiyeti hakkında çokça tartışma yapılan çeşididir. Subhî es-Sâlih (1926-1986), Kur'ân'da yirmi dokuz sûrenin başında yer alan bu harfler ile ilgili süregelen tartışmaları ortaya koyduktan sonra bu konudaki en tutarlı görüşün Reşîd Rızâ'nın görüşü olduğunu ifade ederek şunları söylemiştir:

> "Reşîd Rızâ'ya göre bu harfler, önce Mekke'de müşriklere yönelik sonrasında ise Medine'de Ehl-i Kitap için tenbih (uyarı) görevi üstlenmektedir. Kâfirler: "Sakın bu Kur'ân'ı dinlemeyin, okunduğunda da kuru gürültüde bulunun. Değilse ona mağlup olabilirsiniz" diyor ve böylece Kur'ân'dan yüz çevirmeyi birbirlerine tavsiye ediyorlardı. Ama Allah onların ıslahını ve faydalarını dilediği için onları susturacak ve Kur'ân'ı dinlemelerine sebep olacak alışagelmedikleri harfler indirdi. Bu harfleri duydukları zaman hayretler içerisinde "Dinleyin bakın, Muhammed'e neler geliyor" diyorlardı. Susup kulak verdiklerinde ise Kur'ân'ın etkisi altında kalıyorlardı. Böylece bu harfler Kur'ân'ı dinleyip ondan istifade etmeleri için bir vasıta oluyordu. Bu konudaki en tutarlı görüş Reşîd Rızâ'ya ait olduğu için onun ifadelerine yer veriyoruz:

---

65 Reşîd Rızâ, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm*, I/287.

66 Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr b. Muhammed el-Hudayrî es-Süyûtî, *el-İtkân fî ulûmi'l- Ḳurʾân*, thk. Muhammed Ebü'l-Fadl İbrahim (Mısır: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme li'l-Kitâb, 1394/1974), III/ 363.

> "Gayesi, ikna etme ve etkilemeyle birlikte meramı ifade edebilme olan hüsn-i beyân ve belâgattan biri de muhatabı söylenecek sözün önemi noktasında uyarmaktır. Konuşmacı diler ki; dinleyici anlatmak istediğinin tamamını anlasın ve nihai derecede etkilensin. Bu sebeple konuşmalarından bir şey kaçırmasın diye onu uyarır. Araplar tenbih "h"sını ve istiftah edatını bunun için kullanır. Belâgat ve beyanda i'câz derecesine ulaşmış olan, ıslah ve hidayette örnek olduğu gibi bu hususlarda da örnek durumunda olması gereken Kur'ân'ın, Arapların kullanışlarına ilavelerde bulunmasında garipsenecek bir husus var mıdır?" Biz vahyin inişi anında kendisine hitap ettiği kimseler açısından bu hikmetin psikolojik vakıaya uygun düşmesi sebebiyle (inatçı ve inkârcı bir yapıda olmaları) bu görüşü tercih ettik. Bu harfler hayretle karşılama etkenleri olarak devam edegelmiştir. Hayretle karşılama ancak önem vermekten doğar. Önem vermeyi tahrik ise ancak uyarma ile mümkündür. İnsanların uyarılması ve dikkatlerinin çekilmesi, en güzel şekliyle, ilahi âlemin yeryüzünün kulağına fısıldadığı bu harflerle sağlanmaktadır."[67]

Yukarıda ele alınan yöntem ve metotlar, Kur'ân'ın iletişim üslubunda muhatabın dikkatini çekme ilkesinin önemini ortaya koymakla birlikte yüce Allah'ın insana verdiği değeri de hissettirmektedir. Muhatap konumunda olan insan ne kadar inatçı ve ön yargılı olsa da yüce Allah çeşitli metotlar kullanarak onun dikkatini çekmiş ve iletişim ortamının akamete uğramasına izin vermemiştir.

3. YÜCE ALLAH'IN İSRÂİLOĞULLARI'NA HİTÂBI (BAKARA SÛRESİ 40-44)

Bakara Sûresi'ndeki İsrâiloğulları ile ilgili bölüm, bu âyet grubuyla başlamakta ve Yüce Allah İsrâiloğulları'na ilk olarak bu âyetlerle seslenmektedir. Söz konusu özelliğinden dolayı aşağıdaki âyet pasajı, iletişimle ilgili önemli esaslar ihtiva etmektedir. Burada yüce Allah ile insanoğlu arasındaki iletişime dair şu hususun üzerinde durulmasında fayda olacağı kanaatindeyiz: Yüce Allah'ın insana yönelik hitâbının insanların kendi aralarında kurduğu iletişimden farklı olduğunu belirtmekle birlikte söz konusu hitabın iletişim başlığı altında ele alınmasının daha doğru olacağını düşünmekteyiz. Çünkü iletişim sadece sözlü olarak meydana gelmemekte, taraflar tutum ve davranışlarıyla da iletişime dahil olabilmektedirler. Yüce Allah, bazı emir ve yasaklar içeren mesajıyla insana seslenmekte; o da takındığı tavırla bu mesaja cevap vermektedir.[68] Netice itibariyle de kıyamete kadar sürecek bir iletişim kurulmaktadır.

> "*Ey İsrâiloğulları ! Size verdiğim nimeti hatırlayın. Bana verdiğiniz sözü yerine getirin ki ben de size verdiğim sözü yerine getireyim. Yalnız benden korkun. Elinizdeki Tevrat'ı tasdik edici olarak*

[67] Subhî Sâlih, *Mebâhis fî ulûmi'l-Ḳur'ân*, 244-246.

[68] Toshihiko Izutsu, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, çev. Süleyman Ateş (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1975), 131.

indirdiğimize (Kur'ân'a) iman edin. Onu inkâr edenlerin ilki olmayın. Âyetlerimi az bir karşılığa değişmeyin ve bana karşı gelmekten sakının. Hakkı bâtılla karıştırıp da bile bile hakkı gizlemeyin. Namazı kılın, zekâtı verin. Rükû edenlerle birlikte siz de rükû edin. Siz Kitab'ı (Tevrat'ı) okuyup durduğunuz halde, kendinizi unutup başkalarına iyiliği mi emrediyorsunuz? (Yaptığınızın çirkinliğini) anlamıyor musunuz?"[69]

3. 1. MESAJIN MUHATABI ETKİLEYECEK ŞEKİLDE SUNULMASI

Bu başlık bir önceki bölümde yer alan "Muhatabın Dikkatini Çekme" başlığı ile benzer konular ihtiva etmekle birlikte bu madde altında daha ziyade muhatabın psikolojik yapısını da göz önünde bulundurarak mesajın içeriğinin etkileyici bir şekilde düzenlenmesi hususu ele alınacaktır.

Yüce Allah'ın, Medineli Yahudilere ilk defa seslenirken kullandığı hitâp şekli ve vurguladığı konular (önceden verilen nimetler ve ahitleşme) İsrâiloğulların'nın tarihiyle ilgili sadece din adamlarının bildiği, nüzûl dönemindeki insanların pek çoğunun vâkıf olmadığı önemli bilgiler sunmaktadır.[70]İbn Âşûr (1879-1973), İsrâiloğulları'na "Ya'kûb'un evlatları" diye seslenilmesinin ve İsrâiloğulları'nın atalarına verilen nimetlerin ve mûcizelerin hatırlatılmasının onların tarihleri hakkındaki bilgilerin fazlalığına (fazla miktarda bilgi verildiğine) delalet ettiğini söylemiştir.[71] Yüce Allah, Medineli Yahudilere niçin "Ey Yahudiler" şeklinde değil de "Ey İsrâiloğulları" diye seslenmiştir? Daha önce de ifade ettiğimiz üzere, İsrâil kelimesi Hz. Ya'kûb'un lakabıdır; İsrâiloğulları ise onun soyundan gelenleri tanımlamaktadır. Yahudilik ise bir din olup tüm ırklardan bu dine girenleri kapsamaktadır. Bu bağlamda "Benî İsrâil" terkibi tarihsel bir isimlendirme olup etnik kökene işaret etmektedir.[72] Böylece yüce Allah, "Ey İsrâiloğulları" diye seslenerek Medine'de bulunan Yahudilerin kendi tarihleri hakkında detaylı bilgi sahibi olduğunu hissettirmiş ve harekete geçmelerini sağlamıştır.[73]

İletişim kurmayı amaçlayan tarafların; birbirlerinin tarihi, kültürü ve mesajın anlamsal içeriği konusunda bilgi sahibi olmalarına "izafet çerçevesi" adı verilmektedir.[74] İletişim sürecinin etkili olması bu çerçevenin genişliği ile doğru orantılıdır. Kaynak kişinin mesaj gönderirken hedef kitlenin tarihini, kültürünü, karakter yapısını ve ruh halini gözetip gözetmemesine göre iletişimin verimliliği değişkenlik arz etmektedir. Aynı zamanda tarafların birbirleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve süreci bu bilgiler doğrultusunda şekillendirmeleri iletişime verilen önemin göstergesidir.

---

69 el-Bakara, 2/40-44.

70 Taberî, *Câmiʿu'l-beyân ʿan teʾvîli âyi'l-Ḳurʾân*, I/554-555; İbn Kesir, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ʿazîm*, I/147-148; Reşîd Rızâ, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm*, I/240-241.

71 İbn Âşûr, *et-Taḥrîr ve't-tenvîr*, I/449.

72 İbn Âşûr, *et-Taḥrîr ve't-tenvîr*, I/449; Gökkır*, Kur'an Dilinin Sosyo-Kültürel Bağlamı*, 110-114.

73 İbn Kesir, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ʿazîm*, I/147

74 Oskay, *İletişimin ABC'si*, 31; Zıllıoğlu, *İletişim Nedir?*, 215.

3. 2. MUHATABIN AKLINA VE KALBİNE HİTAP ETME

İnsanı duygu ve akıl bileşkesi şeklinde yaratan yüce Allah, onunla iletişim kurarken bu özelliğini dikkate almış ve mesajın içeriğini hem akla hem de kalbe hitâp edecek şekilde düzenlemiştir.[75] Duygu ve akıl insanın iç benliğine açılan menfezler olup sağlıklı bir iletişimde bu kanalların etkili şekilde kullanılması ön koşullardan bir tanesidir.[76] Duygular, kişilerin dikkatini belli bir noktaya yöneltmelerinden ötürü "kalk borusu" na benzetilmektedir. Kalk borusu niteliğindeki duygular, harekete geçirici özelliğinden dolayı insanlara soru sorduran, açıklığa kavuşturtan, kapasite arttırtan, öğrenmelerini sağlayan, pratiğe geçirten ve tavır aldıran bir içsel ve itici güç niteliğindedir.[77] Son yıllarda duyguların kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkisine yönelik birtakım çalışmalar yapılmış ve "duygusal zeka" kuramı ön plana çıkmıştır. Duygusal zekayı; "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" şeklinde tanımlayan Daniel Goleman[78], insan tabiatını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmayı üzücü bir dar görüşlülük olarak nitelemektedir.[79] Aynı zamanda zihni, akılcı ve duygusal diye iki bölüme ayıran Goleman, sağlıklı kararlar almak ve etkili ilişkiler kurmak için her ikisinin el ele verip uyum içerisinde hareket etmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.[80]

Yukarıdaki âyet pasajında yüce Allah, Medineli Yahudilere seslenirken ilk olarak atalarına verdiği nimetleri ve buna mukabil aldığı ahde riayet etmelerini hatırlatarak onların duygusal yönlerini harekete geçirmiş ve vicdanlarına temas etmiştir. Çünkü ahde vefa gösterme ve yapılan yardıma kayıtsız kalmama, duygusal konular olup anlamlarını kalpte bulan hasletlerdir. Nitekim ayette "hatırlayın" anlamını vermek için kullanılan "الذكر" kavramının çeşitli şekilleri bulunmakla birlikte burada kalpte gerçekleştirdiği fonksiyon ön plana çıkmaktadır.[81] Yüce Allah'ın aynı anlama gelen başka bir kelimeyi değil de bu kelimeyi seçmesi, muhatabın mesajı kalbiyle düşünmesini sağlamak amacıyladır.

Abduh (1849-1905); konuşmacının, karşısındaki topluluğun duygularını harekete geçirecek ve saygınlığını ihsas ettirecek bir üslûp takip etmenin, muhatapta mesajı anlamaya yönelik ilginin meydana gelmesindeki rolünü vurgulayarak şunları söylemiştir:

> "Kaldı ki sen bu ihsas yani hissettirme işinin dürüst olan gayrete de yardımcı olduğunu görürsün. Çünkü dürüst ve sağlıklı bir gayret, kişinin heva ve hevesinden, şehevi isteklerinden kaynaklanan

---

75 Zürkânî, *Menâhilü'l-irfân fî ulûmi'l-Ḳur'ân*, II/313-314; Fehd b. Abdurrahman er-Rûmî, *Hasâisu'l-Kur'âni'l-Kerim* (Riyad: Mektebetü'l-Abikân, 1997), 35.

76 Seyyid Kutup, *Kur'an'da Edebî Tasvir* (İstanbul: Beka Yayıncılık), 324.

77 Aslı Taylı, "Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Duygusal Zeka", *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*, 227.

78 Daniel Goleman*, Duygusal Zekâ*, çev. Banu Seçkin Yüksel, 33. Baskı (İstanbul: Varlık Yayınları, 1996), 62.

79 Goleman, *Duygusal Zekâ*, 30.

80 Goleman, *Duygusal Zekâ*, 57.

81 Ebû Muhammed Abdülhak b. Gâlib İbn Atiyye, *el-Muharrarü'l-vecîz fî tefsiri'l-Kitâbi'l-Azîz*, thk. Abdüsselâm Abdüşşâfi Muhammed (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1422), I/133.

> hususları yenmesinde işlevsel karakterdedir. Doğrusu bir nefis eğer saygın bir varlık olduğu duygusuna erişip değerinin farkına varırsa, basit işlerden oluşan rezil durumları görür ve böylece sahip olduğu değer sayesinde rezil işlerden uzak durur, sağlıklı adımlar atar. İşte bunlar, konuşmacının amacına ulaşmasındaki (mesajının muhatapta yer etmesi) en güçlü vesilelerdir. Ayrıca yapılan konuşmanın dinleyiciyi inciten ve ona acı veren bir yönü (çeşidi) de vardır. Hatta yaraladığı da olabilmektedir. Bundan dolayı yapılan incitici ve yaralayıcı konuşma sebebiyle muhatapta mesaja yönelik nefret oluşabilmekte ve konuşmayı dinlemekten kaçınabilmektedir. Konuşmacı muhatabının saygınlığını ve değerini kendisine hissettirdiği gibi aynı zamanda uzak durulduğu takdirde onun onurunu arttıracak hususları da zikretmelidir. Mesela kişinin işlediği bir takım yanlışları sürdürmesi, giderek onları kabullenmesine sebep olur. Bu da tıpkı yaralı bir kimseyi teskin etmek için hiçbir tedavi uygulamadan yaranın üzerini basit ve geçici bir şekilde pansuman yapmaya benzer."[82]

İsrâiloğulları'nın kalplerinin katılığı ile ön plana çıkan bir topluluk olduğundan daha önce bahsetmiştik. Yüce Allah, İsrâiloğulları'nın kalplerinin katılığını taşa benzetmekte hatta taştan daha kasvetli bir yapıda olduğunu haber vermektedir.[83] Söz konusu âyette

> "*Sonra bunun ardından kalpleriniz yine katılaştı, taş gibi; hatta daha katı oldu. Çünkü taş vardır ki, içinden ırmaklar fışkırır. Taş vardır ki yarılır da içinden sular çıkar. Taş da vardır ki, Allah korkusuyla (yerinden kopup) düşer. Allah yaptıklarınızdan hiçbir zaman habersiz değildir.*"

ifadesiyle kendilerine bahşedilen pek çok nimete ve mûcizeye rağmen İsrâiloğulları'nın verilen mesajlara ve öğütlere duyarsız kalması ve kalplerinin donuklaşması temsili bir yol ile anlatılmaktadır.[84] Kalplerin katılaşmasını ifade etmek için kullanılan "القسوة" kelimesi, toprağın kuraklaşması, çölleşmesi ve her türlü işteki kabalık ve sertlik anlamlarına gelmekte; kalbin katılaşması ile kalpten yumuşaklık, merhamet ve huşû duygularının giderilmesi kastedilmektedir.[85] Ebüssuûd Efendi (ö. 982/1574), âyette dikkat çekici noktalardan biri olan "taş metaforu" ile ilgili şu yorumu yapmaktadır: "Dağların eridiği, kayaların yumuşadığı Kur'ân'ın mesajına yönelik İsrâiloğulları'nın kalplerinin katılığının devam etmesi -

---

82 Reşîd Rızâ, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm*, I/251.
83 el-Bakara 2/74; el-Mâide 5/13.
84 Razî, *Mefâtîhu'l-ğayb*, III/555; Âlûsî, *Rûḥu'l-meʿânî fî tefsîri'l-Ḳurʾâni'l-aẓîm ve's-sebʿi'l-mesânî*, I/295.
85 İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, XV/180-181.

kalplerinin katılığını giderecek pek çok olay müşahede etmelerine rağmen- taşın katılığına benzetilerek istiare yoluyla anlatılmıştır."[86]

Kalbi hassasiyeti dumura uğramış, rikkatini kaybetmiş ve olaylara akıl-menfaat perspektifinden yaklaşan bir kişiyle iletişim kurmak için sadece duygular yeterli olmayabilmekte, akli deliller sunarak kişiyi iletişim kurmaya güdülemek gerekebilmektedir. Bireyin tek bir yönünü baz alarak sadece aklına veya duygularına hitap etmek, mesajın muhatap tarafından sağlıklı bir şekilde anlaşılmasını engelleyebilmektedir. Çünkü insan; akıl, ruh ve duygu üçgeninde girift bir yapıdadır. Ancak mizacın oluşmasında pay sahibi olan ağırlık merkezleri değişkenlik göstermektedir. Kimisi duygularının hatta tutkularının etkisi altında olayları yorumlarken kimisi de hissizlikle itham edilecek şekilde duygularını minimize edip profesyonellik olarak addettiği akılcı tutum sergileme yoluna başvurmaktadır. Şehâbeddin Âlûsî'nin (ö. 1270/1854), İsrâiloğulları'nın kalplerinin katılığından bahseden âyet hakkında "Kalp kelimesinin çoğul gelmesinin sebebi incelik ve katılıkta farklılık arz etmesidir."[87] şeklindeki yorumu da aynı gerçeğe işaret etmektedir.

Yüce Allah, geçmişte verdiği nimetleri hatırlatarak İsrâiloğulları'nın duygularını harekete geçirmekle birlikte içine düştükleri yanlışın farkına varmaları için onlara akli çıkarsama yapmalarına imkân tanıyacak deliller de sunmaktadır. Yukarıdaki âyet pasajında ilk olarak geçmişte verilen nimetler ve ahit vâkıası hatırlatılmakta daha sonra ise Tevrat ile Kur'ân arasında bağ kurularak zımnen "Eğer gerçekten Tevrat'a iman etmek istiyorsanız, Kur'ân'a da iman etmelisiniz. Çünkü Kur'ân'a iman etmek, Tevrat'a iman etmek demektir."[88] mesajı verilerek hem Medineli Yahudilerin hem de tüm muhatapların akli istidlalde bulunmaları sağlanmıştır.[89] Bir bakıma Medineli Yahudiler'den ellerinde bulunan Tevrat bilgisi ile Kur'ân'ın ihtiva ettiği esasları mukayese ederek Kur'ân ile Tevrat'ın aynı kaynaktan geldiği dolayısıyla Kur'ân'ın mesajını benimsemenin Tevrat'a imanın gereği olduğu düşüncesine ulaşmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca yüce Allah, özellikle Yahudi din adamlarına yönelttiği "*Siz Kitabı (Tevrat'ı) okuyup durduğunuz halde, kendinizi unutup başkalarına iyiliği mi emrediyorsunuz?*" sorusuyla benimsedikleri yanlış inanç ve tutumları bizzat kendilerine itiraf ettirecek bir istifham üslubu kullanarak onları kapıldıkları uykudan uyanmaya ve akli körlükten kurtulmaya davet etmiştir.[90] "İstifhâmü't-takrîr" adı verilen bu soru çeşidinde amaç muhataptan bir cevap almak değil, içinde bulunduğu durumu bizzat kendisine ikrar ve itiraf ettirmektir.[91] "Kendinizi unutup başkalarına iyiliği mi emrediyorsunuz?" sorusunun devamında akletmeye vurgu yapan, hem sunulan öğütleri idrak edecek hem de yaptığınız çirkin işlerden sizi alıkoyacak bir aklınız yok mu? sorusu tevcih edilmiştir.[92] Çünkü başkalarına iyi ve faydalı işleri emretmek onlara duyulan

[86] Ebüssuûd Muhammed b. Muahammed el-İmâdî, *İrşâdü'l-aḳli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî), I/114-115.
[87] Âlûsî, *Rûḥu'l-meʿânî fî tefsîri'l-Ḳurʾâni'l-aẓîm ve's-sebʿi'l-mesânî*, I/295.
[88] Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb*, III/483.
[89] Reşîd Rızâ, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm*, I/242.
[90] İbn Kesir, *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ʿazîm*, I/151.
[91] Zerkeşî, *el-Burhân fî ʿulûmi'l-Ḳurʾân*, II/331; Süyûtî, *el-İtkân fî ulûmi'l-Ḳurʾân*, III/269.
[92] Âlûsî, *Rûḥu'l-meʿânî fî tefsîri'l-Ḳurʾâni'l-aẓîm ve's-sebʿi'l-mesânî*, I/250.

şefkatin bir tezahürüdür. Kişinin başkalarına beslediği şefkati kendisi için hissetmemesi ise akılla bağdaşabilecek bir durum değildir.[93]

Sözlükte; "yasaklamak, men etmek, devenin ayağını bağlamak"[94] anlamlarına gelen akıl kelimesi Kur'ân'da; hak ile bâtılı ayırt etmeye yarayan ölçüt,[95] mukayeseler yapabilen,[96] varlıkları ve olayları inceleyip onlar hakkında kanaat sahibi olabilen,[97] bununla birlikte sınırlı sayıda bilgiye sahip olabilen[98] ve çeşitli vehimler sebebiyle yanılabilen[99] zihinsel bir kuvve olarak zikredilmektedir. Akıl kavramı, Kur'ân'da isim olarak değil de fiil formunda 49 yerde kullanılmıştır.[100] Aynı zamanda "nazar", "tebassur", "tefakkuh", "tedebbür", "tezekkür" ve "itibar" gibi kavramlarla aklın mahiyetinden ziyade işleyişine ve fonksiyonuna işaret edilmiştir.[101] Bu durum aklın kişiler arası ilişkiler başta olmak üzere bireyin hayatındaki önemine ve işlevsel kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

İletişimin nihai hedeflerinden biri muhatapta istendik davranışlar meydana gelmesini sağlamaktır. Yeni bir davranışın kazanılması için bireyin iradesinin devreye girmesi, iradenin oluşması için ise kalbin ve aklın tatmin edilmesi gereklidir. Kur'ân, pek çok âyette harekete geçirdiği aklın kalple olan ilişkisini ortaya koymuştur:[102] "*Yeryüzünde gezip dolaşmadılar mı ki, düşünecek kalpleri, işitecek kulakları olsun? (Dolaştılar, ama ibret almadılar). Çünkü gerçekte gözler değil, göğüslerdeki kalpler (kalp gözleri) kör olur.*"[103] Aklın kalple olan güçlü ilişkisini ortaya koyan bu âyette[104] akıl, kalbe izafe edilmiştir. Çünkü aklın ve iradenin gerçek mahalli kalptir.[105] Akıl, çevresinden topladığı verileri birbirleriyle irtibatlandırarak bir sonuca ulaşır ve elde ettiği bu hasılayı kalbe iletir. Kalp ise irade sergileyerek nihai kararı verir. Kalp ile akıl arasındaki bu tür ilişkiden dolayı Kur'ân'da akıl kalbe izafe edilmiş ve "kalbin akledişi" ifadesi kullanılmıştır. Bununla birlikte Kur'ân'ın ortaya koyduğu akıl-kalp diyalektiğine göre, bu ikisi çelişkili bir yapı arz etmemekte, uyum içerisinde hareket etmektedir.[106] Netice itibariyle Kur'ân, çeşitli metotlar kullanarak insanın hem duygularını harekete geçirmiş hem de basiretine nüfuz etmiştir.[107] Böylece düşünme aktivitesinin kalpte

---

93 Ebü'l-Hasen Burhânüddîn İbrâhîm b. Ömer b. Hasen el-Bikâî, *Nazmü'd-dürer fî tenâsübi'l-âyât ve's-süver* (Kahire: Dâru'l-Kitabi'l-İslâmî), I/336; Elmalılı, *Hak Dini Kur'ân Dili*, I/338-339.

94 Hüseyin b. Mufaddal Râğıb el-İsfehânî, *el-Müfredât fî ğarîbi'l-Kur'ân*, thk. Safvân Adnan ed-Davudî (Dimeşk: Dâru'l-Ḳalem, 1412), 578; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, XI/458.

95 en-Nahl 16/78.

96 el-A'râf 7/191-195.

97 el-En'âm 6/40-41.

98 Âl-i İmrân 3/7.

99 el-Mülk 67/10.

100 Muhammed Fuâd Abdülbâki, *el-Mu'cemü'l-müfehres li-elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm*, (Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1364/1945), 468-469.

101 Yasin Pişgin, *Kur'an'a Göre Akıl ve Akılcılığın Kur'an Tefsirine Etkisi*, (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008), 34.

102 Kâf 50/37; Muhammed 47/24.

103 el-Hac 22/46.

104 İbn Atiyye, *el-Muharrarü'l-vecîz fî tefsiri'l-Kitâbi'l-Azîz*, IV/127.

105 Kurtûbî, *el-Câmiʿ li-aḥkâmi'l-Ḳurʾân*, XII/77.

106 el-Ahzâb 33/4.

107 Seyyid Kutup, *Kur'an'da Edebî Tasvir*, 325.

tamamlandığı ideal bir aklediş süreciyle imanın muhatabın kişiliğinde yer etmesi amaçlanmıştır.[108]

Sonuç

İletişim, pek çok unsurun etkili olduğu sistemli yürütülmesi gereken kimi zaman ise öngörülemez ve kaçınılmaz olan kompleks bir süreçtir. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamama erdirilebilmesi için farklı metotların ve uygulamaların devreye sokulması gerekmektedir. Çünkü iletişimin omurgasını teşkil eden insan faktörü, girift bir yapıda olup mizaç ve karakter açısından değişkenlik göstermektedir. Yumuşak huylu kimselerle iletişim kurmak daha kolayken sert bir mizaca sahip kimseyle iletişim kurmak kısmen daha zor olabilmektedir. Nüzul döneminde Kur'ân'ın muhatap kabul ettiği kitle de homojen bir görüntü arz etmemekte gerek inanç sistemi gerekse sosyo-kültürel açıdan farklı gruplar bulunmaktadır. Bu gruplardan birisi olan ve Kur'ân'da geniş yer tutan İsrâiloğulları, inatçı tutumlarıyla ve kelimeleri çarpıtmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda hem peygamberlerin hem de yüce Allah'ın bu inanç grubuyla kurduğu iletişimi incelemek, Kur'ân'ın iletişim üslûbu hakkında fikir sahibi olabilmek için yerine getirilmesi gereken önemli bir çalışma olarak gözükmektedir.

Gerek Hz. Mûsâ gerekse yüce Allah bu kavme seslenirken onlara müstakil ve özgür bir kişilik sahibi olduklarını hissettirmiş ve bu doğrultuda iletişim kurmuşlardır. Yüce Allah'ın icbari bir şekilde değil de telkin ve uyarılarla onlara seslenmesi ve karakter dönüşümlerini bizzat kendi tercihleriyle yerine getirmelerini murad etmesi, sağlıklı bir iletişimin ancak müstakil varlıklar arasında meydana geleceğine işaret etmektedir.

Allah ve insan ontolojik açıdan iki farklı varlık olmalarına rağmen sağlıklı bir iletişim nasıl kurulmuştur? Nasr Hâmid Ebû Zeyd bu soruya "Taraflardan birinde, diğer tarafla iletişime imkân tanıyan bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Yani ya Hz. Peygamber (s.a.v.) insan suretinden sıyrılarak melek suretine bürünmüştür ya da melek, insan suretine bürünmüştür." şeklinde cevap vermiştir. Ancak bu cevap mesajın içerik bölümüyle ve metinsel yapısıyla ilgili kısımdan sarfı nazar etmektedir. Aşkın olan Kelâm-ı İlâhî beşerin idrak seviyesine nasıl hitâp etmektedir? Kur'ân, özellikle metafizik alanla ilgili yoğun düşünce gerektiren soyut konuları temsil metodu ile somutlaştırarak bireyin idrakine sunmuştur. Böylece iletişimin önemli evrelerinden biri olan "mesajın içeriğinin düzenlenmesi ve kodlanması" safhası tamamlanarak sağlıklı bir iletişimin zemini hazırlanmıştır. Yüce Allah'ın insana yönelik hitâbının gerçek anlamda bir iletişim sayılıp sayılamayacağı da tartışılmaktadır. Çünkü yüce Allah insana bazı uyarı, emir ve tavsiyeler yöneltmekte; insanoğlu ise herhangi bir sözlü mukabelede bulunmamaktadır. Bundan dolayı Kur'ân'da Allah'ın insana hitâbının tam anlamıyla bir iletişimden daha ziyade tek taraflı bir ileti olduğu varsayılmaktadır. Ancak iletişim sadece sözlü mesajlardan ve dönütlerden ibaret değildir. Kaynaktan gönderilen mesaj muhatabı tavır almaya ve tutum sergilemeye sevk ediyorsa bu durum iletişim kavramının anlam alanına girmektedir.

Hz. Mûsâ'nın İsrâiloğullarıyla olan konuşmasında bu inanç gurubunun iletişim kurmaya yönelik samimiyetsizlikleri ve muhataba saygı duymada eksiklikleri müşahede edilmektedir. İletişimin akamete uğramadan başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için tarafların gerçek anlamda iletişim kurmayı

[108] Pişgin, *Kur'an'a Göre Akıl ve Akılcılığın Kur'an Tefsirine Etkisi*, 56.

amaçlamaları ve birbirlerine a'zamî ölçüde saygı duymaları gerekmektedir. İsrâiloğulları, samimiyetsizliklerinin tezahürü olarak sordukları sorularla, kendileri için geniş olan bir alanı daraltmış ve iletişimden beklenen faydanın hâsıl olmasını zora sokmuşlardır.

Kur'ân'ın iletişim üslûbunun mümeyyiz özelliklerinden biri de söze muhatabın ilgisini çekecek etkileyici bir ifade ile başlaması ve muhatabın dikkatini iletişim boyunca sürekli canlı tutmasıdır. Gerek Hz. Mûsâ'nın dinleyicide konuşmanın devamını öğrenmeye iştiyak uyandıracak bir ifade tarzıyla söze başlaması gerekse yüce Allah'ın İsrâiloğuları'na hitâp şekli Kur'ân'ın söz konusu üslûp özelliğine işaret etmektedir. İletişimin en önemli amacı olan "muhatapta istendik davranışlar meydana getirme" gayesine ulaşabilmek için sadece başlangıçta muhatabın ilgisini çekmek yeterli olmamakta; aynı zamanda mesajın içeriğinin ve sunuluş şeklinin onu etkisi altına alması gerekmektedir. Bu amaca mâtuf olarak Kur'ân, insanın karar verme mekanizması olan akıl-kalp diyalektiğine vurgu yapmış ve "düşünen kalp" terkibiyle kalbin ve duyguların kişiler arası ilişkilerdeki önemini ortaya koymuştur.

Kaynakça

Abdülbâki, Muhammed Fuâd. *el-Mu'cemü'l-müfehres li-elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1364/1945.

Ali, Cevâd. *el-Mufassal fî târîhi'l-Arab kable'l-İslâm*. 20 Cilt. Beyrut: Dâru's-Sâkî, 1422/2001.

Âlûsî, Şihâbüddîn Mahmûd. *Rûḥu'l-meʿânî fî tefsîri'l-Ḳurʾâni'l-aẓîm ve's-sebʿi'l-mesânî*. thk. Ali Abdülbari Atıyye.16 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1415/1994.

Arslantaş, Nuh. *Emeviler Döneminde Yahudiler*. İstanbul: Gökkubbe, 2005.

Arslantaş, Nuh. "Hz. Peygamber'in Çağdaşı Yahudilerin Sosyo-Kültürel Hayatlarına Dair Bazı Tespitler", *İSTEM: İslâm San'at, Tarih, Edebiyat ve Mûsikîsi Dergisi* VI/11 (2008), 9-46.

Ay, Mahmut. *Kur'an Kıssalarını Siret Bağlamında Okumak-Hz. Musa Kıssası Örneği-*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017.

Bikâî, Ebü'l-Hasen Burhânüddîn İbrâhîm. *Nazmü'd-dürer fî tenâsübi'l-âyât ve's-süver*. 22 Cilt. Kahire: Dâru'l-Kitabi'l-İslâmî, ts.

Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2015.

Cürcânî, Ebû Bekr Abdülkâhir b. Abdirrahmân. *Delâʾilü'l-iʿcâz*. thk. Abdulhamid Hindevi. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1422/2001.

Demirci, Muhsin. *Vahiy Gerçeği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları (İFAV), 1996.

Divlekci, Celalettin. *Anlam-Üslûp İlişkisi Bağlamında Kur'an'ın Üslûp Analizi(Fâtiha Suresi Örneklemesi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009.

Ebû Zeyd, Nasr Hâmid. *İlahi Hitabın Tabiatı - Metin Anlayışımız ve Kur'an İlimleri Üzerine-*. çev. Mehmet Emin Maşalı. Ankara: Otto Yayınları, 2013.

Elmalılı, Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'ân Dili*.10 Cilt. İstanbul: Eser, 1979.

Gezer, Süleyman. *Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Kur'an*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2015.

Goleman, Daniel. *Duygusal Zekâ*. çev. Banu Seçkin Yüksel. 33. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları, 1996.

Gökkır, Necmettin. *Kur'an Dilinin Sosyo-Kültürel Bağlamı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları (İFAV), 2014.

Gürkan, Salime Leyla. "Kur'an'a Göre Seçilmişlik Kavramı ve İsrailoğulları'nın Seçilmişliği Meselesi", *İslam Araştırmaları Dergisi* 13 (2005), 25-61.

Harman, Ömer Faruk. "İsrâil (Benî İsrâil)", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. XXIII/193-195. İstanbul: TDV Yayınları, 2001.

Izutsu, Toshihiko. *Kur'an'da Allah ve İnsan*, çev. Süleyman Ateş. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1975.

İbn Âşûr, Muhammed Tâhir. *et-Taḥrîr ve't-tenvîr*. 30 Cilt. Tunus: ed-Dârü't-Tunusiyye, 1984.

İbn Atiyye, Ebû Muhammed Abdülhak b. Gâlib. *el-Muharrarü'l-vecîz fî tefsiri'l-Kitâbi'l-Azîz*. thk. Abdüsselâm Abdüşşâfi Muhammed. 6 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1422.

İbn Kesir, Ebü'l-Fidâ' İmâdüddîn İsmâîl. *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ʿazîm*, thk. Muhammed Hüseyin Şemseddin. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1419.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed. *Lisânü'l-ʿArab*. 15 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, 1414.

İmâdî, Ebüssuûd Muhammed b. Muhammed. *İrşâdü'l-aḳli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm*. 9 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, ts.

İsfehânî, Hüseyin b. Mufaddal Râğıb. *Mukaddimetu câmi'i't-tefâsîr*. thk. Ahmed Hasan Ferhat. Kuveyt: Dâru'd-Dave, 1984.

İsfehânî, Hüseyin b. Mufaddal Râğıb. *el-Müfredât fî ğarîbi'l-Kur'ân*. thk. Safvân Adnan ed-Davudî. Dimeşk: Dâru'l-Ḳalem, 1412.

Kur'ân Yolu. Erişim 13Ekim 2020. https://kuran.diyanet.gov.tr/

Kurtûbî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed. *el-Câmiʿ li-aḥkâmi'l-Ḳurʾân*, thk. Ahmed el-Berdûnî-İbrahim Ettafiyyiş. 20 Cilt. Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1384/1964.

Kutub, Seyyid. *Fî zilâli'l-Kur'ân*. 6 Cilt. Kâhire: Dâru'ş-Şurûk, 2003.

Kutub, Seyyid. *Kur'an'da Edebî Tasvir*. İstanbul: Beka Yayıncılık, ts.

Oskay, Ünsal. *İletişimin ABC'si*. İstanbul: İnkılâp Yayınları, 2016.

Özer, A. Kadir. *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Varlık Yayınları, 1995.

Pişgin, Yasin. *Kur'an'a Göre Akıl ve Akılcılığın Kur'an Tefsirine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008.

Râzî, Fahreddin. *Mefâtîhu'l-ğayb*. 32 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1420.

Reşîd Rızâ, Muhammed. *Tefsîrü'l-Ḳurʾâni'l-ḥakîm*. 12 Cilt. Heyetu'l-Mısriyye el-'âmmetü li'l-Kitab, 1990.

Rûmî, Fehd b. Abdurrahman. *Hasâisu'l-Kur'âni'l-Kerim*. Riyad: Mektebetü'l-Abikân, 1997.

Sâlih, Subhî b. İbrâhîm. *Mebâhis fî ulûmi'l-Ḳurʾân*. Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn, 2014.

Süyûtî, Ebü'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân. *el-İtkân fî ulûmi'l-Ḳurʾân*. thk. Muhammed Ebü'l-Fadl İbrahim. 4 Cilt. Mısır: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme li'l-Kitâb, 1394/1974.

Taberî, Muhammed b. Cerîr. *Câmiʿu'l-beyân ʿan teʾvîli âyi'l-Ḳurʾân*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir. 24 Cilt. Kahire: Müessesetü'r-Risâle, 1420/2000.

Taylı, Aslı. "Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Duygusal Zeka", *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. ed. Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi, 2014

Tayyâr, Müsâid b. Süleyman. *Fusûl fî usûli't-tefsîr*. Dâru İbni'l-Cevzi, 1423.

Vâhidî, Ebü'l-Hasen. *Esbâbü'n-nüzûl*. thk. Kemal Besyûnî Zağlûl. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1411/1991.

Yüksel Şahin, Fulya. "İletişim Becerilerine Genel Bir Bakış", *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. ed. Alim Kaya. Ankara: Pegem Akademi, 2014.

Zerkeşî, Bedrüddîn. *el-Burhân fî ʿulûmi'l-Ḳurʾân*. thk. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim. 4 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye, 1957/1376.

Zıllıoğlu, Merih. *İletişim Nedir?*. İstanbul: Cem Yayınevi , 2014.

Zürkânî, Muhammed Abdülazîm, *Menâhilü'l-irfân fî ulûmi'l-Ḳurʾân*. 2 Cilt. Matbaatu Îsâ el-Bâbî el-Halebî, ts.