

ded

Cilt/Volume IV
Haziran/June 2006

Değerler Eğitimi Dergisi

Journal of Values Education

11
Sayı / Number

Yayınlanması İsteğiyle Gönderilecek rnler İçin Adres/Correspondence

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Cd. No: 11-13
Süleymaniye/İstanbul
Tel/ Faks: (+90 212) 522 4602 - 513 0309 - 513 0990
e-posta: recepk@sakarya.edu.tr
ded@degerleregitiimi.org

Abonelik/Subscription

ABONET

Tel.: (+90 212) 222 72 06
Faks: (+90 212) 222 27 10
E-mail: abonet@abonet.net
Abone Dağıtım: Aktif Dağıtım

Abone Bedelleri

2006 Yılı (IV Cilt 11. ve 12. Sayı İçin): Bireysel 20 YTL - Kurumsal: 40 YTL

Akademik Danışmanlık

EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştımları Merkezi)
(+90 216) 481 3023 - www.edam.com.tr

Kapak ve İ Düzen

Erhan Akaoglu

Baskı

Kahraman Ofset
(+90 212) 629 00 01

İletifim

Değerler Eğitimi Dergisi
Süleymaniye Cd. No: 11-13 Süleymaniye/İstanbul
Tel / Faks: (+90 212) 522 4602 - 513 0309 - 513 0990
www.degerleregitiimi.org

DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education -Turkey-

Cilt/Volume IV • Sayı/Number 11 • Haziran/June 2006 • ISSN 1303-880X

(Uluslararası katılımlı, hakemli, altı aylık süreli yaygın)

ENSAR NEŞRİYAT TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ/PUBLISHER

Ahmet Şişman (ahmet_sisman@hotmail.com)

GENEL YAYIN YÖNETMENİ ve YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/EDITOR-IN-CHIEF

Alpaslan Durmuş (EDAM, adurmus@edam.com.tr)

EDİTÖR/ EDITOR

Recep Kaymakcan (Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, recepk@sakarya.edu.tr)

YARDIMCI EDİTÖRLER/ASSOCIATE EDITORS*

Halil Ekşi (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, halileksi@marmara.edu.tr)

Yurdagül Mehmedoğlu (Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, gulmehmedoglu@hotmail.com)

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD

Z. Şeyma Arslan (Dr., DEM)

Alpaslan Durmuş (EDAM)

Halil Ekşi (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)

Recep Kaymakcan (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Seyfi Kenan (Dr., İSAM)

Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yurdagül Mehmedoğlu (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

HAKEM VE DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD*

Sefer Ada (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)	Emine Keskiner (Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Yasin Aktay (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)	A. Faruk Kılıç (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Nurullah Altaş (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)	Ahmet Koç (Yard. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Nevzat Aşıkoğlu (Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi)	Özcan Köknel (Prof. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi)
Talip Atalay (Dr., Dicle Üniversitesi)	Altay Manço (Doç. Dr., L'Université de Liège)
Oktay Aydın (Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)	Ulvi Mehmetoğlu (Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Şevki Aydın (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi)	Nuray Mert (Doç. Dr., Galatasaray Üniversitesi)
Halis Ayhan (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)	Ayla Oktay (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)	Mustafa Öcal (Yard. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi)
Mustafa Baloğlu (Doç. Dr., Gaziosman Paşa Üniversitesi)	Abdullah Özbek (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)
M. Sait Başer (Yard. Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi)	Ertan Özensel (Dr., Selçuk Üniversitesi)
M. Faruk Bayraktar (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)	Selahattin Parladr (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Beyza Bilgin (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)	Hakan Poyraz (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)
Zuhal Cafaçoğlu (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)	Müzeyyen Sevinç (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)
Recai Doğan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)	Necdet Subaşı (Yard. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)
Halil Ekşi (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)	Nuray Sungur (Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi)
Ahmet ESKİCUMALI (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)	Nuri Tınaz (Dr., İSAM)
Şinasi Gündüz (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	Abdullah Topcuoğlu (Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi)
Firdevs Güneş (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)	Cemal Tosun (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Muhsin Hesapçıoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)	Mevlüt Uyanık (Doç.Dr., Hitit Üniversitesi)
Vahit İmamoğlu (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)	Ahmet Ünsür (Yard. Doç. Dr.)
Mevlüt Kaya (Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	İlhan Yıldız (Doç. Dr., 100. Yıl Üniversitesi)
Fahri Kayadibi (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)	

REDAKSİYON/PROOF READING

Z. Şeyma Arslan

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

DED, Education Research Index ile indekslenmektedir.

İçindekiler

Değişim Sürecinde Yeni Dindarlık Formları: “Yeni Çağ” İnanışları Örneği

New Religiousness Forms In the Process of Changing: The Sample of New Age

Mustafa ARSLAN

9-25

Hafızlık Eğitimi ve Sorunları

Memorizing The Qur'an and Problems in its Education

Suat CEBECİ & Bilal ÜNSAL

27-52

Modern Zamanların Değer Arayışı: Varlık-Bilgi-Değer Birliğinin Önemi

The Searching for Value in Modern Times: The Importance of Unity of Being-Knowledge-Value

Aliye ÇINAR

53-68

İslâm'ın Yerel Bağlımları

The Local Contexts of Islam

Ejder OKUMUŞ

69-100

Ürdün'ün Örgün Eğitiminde Din Öğretimi

Religious Education In The Jordanian Formal Education

Mohammed THALGI

101-125

İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri:
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

*Teacher Training For Religious Education in Primary Schools, and Faculties of Education (A
Case of Çukurova University Faculty of Education*

Zeki Salih ZENGİN & Asım YAPICI

127-154

Tanıttım ve Değerlendirmeler

Reviews

- Kitaplarla Batı Entelektüel Dünyasından Kesitler, Bedri Gencer
- AB Ülkelerinde Din-Devlet İlişkisi: Hukukî Yapı, Din Eğitimi ve Din Hizmetleri (9-10 Aralık 2006, İSAM), Emine Keskiner
- Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî (Ayşe Sıdıka Oktay), Hatice Toksöz
- İlköğretim ve Liselerde Dindarlık (Talip Atalay), Esra Aslan

155-194

Yazarlar Hakkında

About the Authors

195-198

Yazarlara Notlar

Instructions to Authors

199-200

Sunuş

Akademik yayıncılık Türkiye’de yetersizliği noktasında eleştirilen sorunlu bir alan olarak görülür. Ancak, bu alanda aşama kat etmekte olduğumuzu da müşahede ediyoruz. Bir iyileşme söz konusu ise, akademik düşünme faaliyetlerinin ürünlerinin toplandığı ve sunulduğu yayınların kapsam ve içeriğinde de bir değişiklik ve dönüşüm beklenir. Çeşitli bilim ve düşünce alanlarında pek çok çalışmaya yer veren pek çok derginin, daha özel ve belirli bir alana yönelmesi bunun göstergesi olur. Böylece o düşünce alanındaki çalışmalar, kendi mecrasında bir tartışma ve paylaşım ortamında devam eder.

Değerler Eğitimi Dergisi’nin bu temel düşünceden hareketle vücut bulduğunu, bundan öncesinde çeşitli vesilelerle dile getirmiştik. Akademik yayıncılıkta yukarıda işaret ettiğimiz sıkıntıya rağmen, kendisini ‘değerler eğitimi’ alanına hasreden DED’i çıkarmaya devam ettikçe gördük ki, çeşitli disiplinlerden araştırmacılar, düşüncelerinin gelip dayandığı noktada ‘değerler’ alanıyla irtibatlar kuruyorlar.

Neticede, gerek felsefi veya tarihi, gerekse uygulamalı bilimlerde ‘değerler eğitimi’ gündeme geliyor ve kendi alanını teorik ve pratik olarak daha da sağlamlaştırarak genişletiyor. Bu alan, bir yandan her disiplinle ilişki içinde olmak bakımından alabildiğine geniş, diğer yandan tüm bu disiplinler içinde kendini belirli bir konuya odaklamak suretiyle bir o kadar sınırları belirli ve münhasır kalmış oluyor.

Dergimizin bu sayısında sizlerle farklı disiplinlerden araştırmacıların çalışmalarını paylaşıyoruz. *Modern Zamanların Değer Arayışı: Varlık-Bilgi-Değer Birliğinin Önemi* konulu makale değerleri felsefi anlamda tartışırken, *Değişim Sürecinde Yeni Dindarlık Formları: “Yeni Çağ” İnanışları Örneği & İslâm’ın Yerel Bağlamları* konulu makaleler sosyolojik birer tahlil sunuyorlar. Ürdün’ün Örgün Eğitiminde Din Öğretimi & Hafızlık Eğitimi ve Sorunları & İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakültesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği konulu makaleler ise, özelden din öğretimi ve uygulamalarını konu ediniyorlar.

Kitabiyat bölümünde *Kitaplarla Batı Entelektüel Dünyasından Kesitler* başlığı altında Bedri Gencer’in 31 eser hakkında sunduğu bilgi ve değerlendirmelerine ilaveten, bir sempozyum ve iki kitap değerlendirmesi bulunuyor.

Katkıda bulunan tüm yazarlara teşekkür ediyoruz.

DED

Değişim Sürecinde Yeni Dindarlık Formları: “Yeni Çağ” İnanışları Örneği*

Mustafa ARSLAN, Dr.

Atf: Arslan, M. (2006). Değişim sürecinde yeni dindarlık formları: “Yeni çağ” inanışları örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4 (11), 9-25. © Değerler Eğitimi Merkezi

Özet: Bu makale, günümüzdeki bilinenlerin tersine, belirgin biçimde yaygınlaşan ve taraftar kitlesini günden güne artıran paranormal, parapsikolojik inançları ele almaktadır. Bu durum yeni gelişen ruhsal ve manevi bilinçliliğin bir yansımasıdır. Makale, yeni dinsel bilinçliliğe, sosyolojik açıdan arka planı, entelektüel ve felsefi kaynaklarına dikkat çekmektedir. Bu kaynaklar kısaca yeni dinsel hareketler olarak adlandırılmaktadır ve etkinlik ve yaygınlık açısından en önemlisi Yeni Çağ hareketidir.

Anahtar Kelimeler: Yeni dinsel bilinçlilik, Yeni dinsel hareketler, Yeni Çağ akımı.



Hızlı Sosyal Değişim ve Yeni Dinsel Formlar

Günümüzde toplumlar hızlı bir değişim süreci geçirmektedir. Bu değişim sürecinin etkilerini dini alanda da görmek mümkündür. Geleneksel kültürün temelini zayıfladığı modern toplumlarda, geleneksel dindarlığın rolü azalırken, yeni dinsel ve ruhsal formlar ortaya çıkmaktadır. Modernleşme sürecinde yaşanan hızlı değişim, aşırı rasyonelleşme, bireyselleşme ve güvensizlik durumları, toplumsal yapıdaki inanç boşluğu ile birlikte bir anlam krizi ve toplumsal anomiyeye dönüşebilmekte; bu da bir takım mistik, büyüsel nitelikli, yeni ve sözde (*pseudo*) dini hareketleri ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra, popüler kültürle gelen ve hemen her şeyi iletişim araçlarıyla tüketime yönelen enformatik kültür de bu tarz inanışları insanların ilgi alanına sokabilmektedir.

Ancak, postmodernizmin, modernizmi eleştirirken kullandığı, insanın madenin esiri yapıldığı ve bunun ruhçu eğilimleri artırdığı şeklindeki değerlendirmeler de dikkat çekicidir. Daha çok akılcı paradigmayı eleştiren ve eski geleneklere ilgi duyan post-modern epistemoloji, özellikle küresel enformasyon ağı ile birlikte paranormal ve para-psişik eğilimleri de tırmandırmaktadır. Buna postmodernizmin ezoterik eski geleneklere yeniden ilgi duymasını da eklemek gerekir. Yanı sıra, sanayi sonrası yeni toplum kuramlarının

* 19-21 Eylül 2006 tarihinde V. Ulusal Sosyoloji Kongresi'nde sunulan bildirinin gözden geçirilmiş halidir.

varlığı, “kaygı” ve “risk” endişelerinin artması yeni arayışlara olan eğilimi de artırmaktadır.

Bu yaygınlığın yanı sıra, hem genel halk (Gallup & Newport, 1991; Ross & Joshi, 1992; Gallup, 2001) hem de yüksek öğrenim gören gençler (Bilim ve Ütopya, 2001; Dag, 1999; Messer & Griggs, 1989) arasında yapılan bilimsel çalışmalar, birçok paranormal, parapsikolojik olgunun bir taraftar kitlesinin bulunduğunu ve bu inanışlara ilgide bir artışın varlığını göstermektedir. Modern bilimin ilerlemesine ve eğitimin yaygınlaşmasına, hatta bilgi çağında olmamız sebebiyle bilgi ediniminin kolaylaşmasına rağmen, bu “akıl ve bilim dışı” yönelimin sebep ya da sebepleri neler olmalıdır? Genel halk kitlesi yanında eğitilmiş insanlar arasında da arttığı gözlenen bu eğilimin mevcudiyeti ne ile açıklanabilir? Bu sorulara bilimsel cevaplar bulmak için, yabancı akademik bilimsel yayınlarda konu ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığını görmekteyiz.

Bu yeni sosyo-dinsel sürecin sosyo-kültürel arka planının açıklanması gerekir. Çalışmada, modern dönemde, dinin geleneksel dönemden farklı olarak aldığı yeni durumdan hareketle; geç modern ya da postmodern toplumsal süreçteki eski kültür ve geleneklere dönüş trendine uygun olarak, günümüzde moda olan ve ülkemizde de yaygınlaşmaya başlayan mistik- ruhçu yeni dini eğilimlerin, özellikle Yeni Çağ inanışlarının durumu, hangi sosyal etkenler aracılığıyla varolduğu konusuna odaklanılacaktır.

Çalışmamızı bu şekilde sınırladıktan sonra belirtmek gerekir ki, üçüncü bin yıla girdiğimiz şu günlerde sosyal bilim alanında son zamanlarda yapılan çalışmalara bakıldığında, dünya çapında bir dinsel canlanmanın varlığına ve bu durumun çoğulcu bir nitelikte olduğuna sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Günay, 1998: 442; Glock ve Bellah, 1976; Goode, 2000; Greeley, 1975; Naisbitt ve Abordene, 1990: 245-6). Bu çalışmalarda, eskiden geleneksel, büyük dinlere karşı çıkanların bu gün, ya bu dinlere ya da Yeni dini hareketlere, özellikle Yeni Çağ hareketine katıldıklarına, sadece batıdan değil dünyadan da örneklerle işaret edilmektedir.

Bu anlamda olağandışı değişikliklerin görüldüğü bir dönemde olduğumuzu belirtmek gerekir. Modern toplumlarda, dinsel ve ruhsal yönelimin görüldüğü özellikle altmışlı yıllardan sonraki dönemi, bazı din sosyologları, yeni bir çağın başlangıcı olarak adlandırmaktadır. Bu sebeple, yeni dinsel ve ruhsal eğilimleri, yeni bin yılın büyük yönelimlerinden birisi ya da en belirgin niteliği olarak görenler (Glock ve Bellah, 1976; Davie, 2005; Naisbitt ve Abordene, 1990: 13) yanında, bu yeni çağı anlamada, yeni dini grupları örnek gösteren sosyologlara da (Kepel, 1992: 237) rastlamaktayız.

Buradan hareketle bu sosyo-dinsel gerçeklik için “yeni dalga” (Davie), “or-yantal dini uyanış” (McClure), “yeni dinsel bilinçlilik” (Glock ve Bellah), “dinin yeniden kuruluşu” (Falk) “büyük çağdaş dinsel kriz” (Acquaviva) gibi nitelendirmelerde bulunmaktadır. Bu değerlendirmelere göre, altmışlı yıllardan bu yana gelişmiş toplumlarda “dini ve ruhsal temalar”, doğulu dinler, evanjelik ya da fundamentalizm öğretileri, mistik ve paranormal inanç ve uygulamalar, Yeni Çağ hareketi ve yeni pagan dini akımlar gibi kategoriler altında çok boyutlu olarak görünmeye başlamıştır. Görülen bu ilgi, hem fundamentalizm olarak hem de teolojik doktrinlere karşı deneyimi, geleneksellik ve arınmaya karşı yaratıcı yeniliği ve melezliği vurgulayan “ruhsallık tarzları” olarak ortaya çıkmaktadır (bkz. McClure, 1995: 142).

Dinin bu tarz yeniden kuruluşu, olabildiğince bağdaşımçı / *senkretik* ve esneklerdir. Bazen ana dinin içinde bir fraksiyon olarak, bazen de bağımsız bir yapı hatta geniş bir hareket olarak ortaya çıkabilmektedir. Özellik olarak, geleneksel dinlerin öğeleri yanında, modern öncesi pagan kültürlerden, doğulu mistik dinlerden, metafizik felsefelerden ve hatta modern bilimden bünyesine unsurlar katabilmektedirler. Vasıtasız bir dinsel anlayış ve yeni insani gayeler elde etme duygusu yolunda çabalar ön plana çıkmaktadır. Genel olarak, “ruhsallığa evet, kurumsal örgütlü dinlere hayır” gibi bir sloganı paylaştıkları söylenebilir.

Günümüzde “yeni dini hareketler” olarak anılan bu hareketlerin yaygınlığı, din sosyolojisinin altında “yeni dini hareketlerin sosyolojisi” adıyla bir alt disiplinin oluşumuna katkı sağlamıştır. Modern sosyoloji, klasik sosyolojinin ilgi gösterdiği, dinin ilksel biçimlerini incelemeyi bıraksa da, yeni dinsel şekillerin nasıl ve hangi koşullarda üretildiği sorusuna ilgisini sürdürmektedir.

Yeni Toplum ve Yeni Dinler

“Yeni dini hareketler”, “sosyal hareketler”in özel bir türünü oluşturmaktadırlar. Bu sebeple “sosyal hareketler” kavramının anlaşılması gereklidir. Sosyal değişimin önemli bir tezahür biçimi olan sosyal hareketler, yeni bir hayat tarzı ve toplum modeli talebini taşıyan “kolektif davranış” biçimleridir (Günay, 1998: 25). Sosyal hareketler, ortaya çıktıkları toplumsal durumdan bağımsız değildirler. Toplumun değişen yapısına göre farklı şekillerde varlık gösterebilirler. Bu sebeple sosyal kuramcılar, sosyal hareketleri eski ve yeni olmak üzere iki genel kategoriye ayırmaktadırlar (Çayır, 1999: 16-20).

Modernliğin ilk dönemlerinde ortaya çıkan “eski sosyal hareketler”, refah toplumunun bölüşüm temelli kurumsal çatışma modeliyle örtüşmektedir. Burada, ekonomik çıkarlar üzerinde yoğunlaşmış, genelde tek tek bir sosyal sınıftan oluşan üyeleri ile siyasal gücü ele geçirmek ve ekonomik büyümeyi gerçekleştirme amaçlı bir merkezi örgütlenme söz konusudur. Endüstriyel toplum tipine ait olarak nitelendirilen bu tarz sosyal hareketlerin yerini, endüstri sonrası toplumlarda “yeni sosyal hareketler” almıştır.

Yeni sosyal hareketler ise, endüstri sonrası toplum paradigması çerçevesinde değerlendirilmektedir. Yeni sosyal hareket teorisyenlerinin önde gelen isimlerinden *Alaine Touraine*'e göre, endüstri sonrası toplum, yeni güç merkezi ve yeni ilişki biçimleri ile yeni bir toplum tipini ifade etmektedir. Ona göre, çağdaş sosyal hareketler yenidir, çünkü mücadelesi endüstri sonrası toplum tarafından açılan alanda gerçekleşmektedir. Eskisi gibi ekonomi temelli değil; hayat tarzları ve kimlikler temelinde çatışma tipleri ortaya çıkmaktadır. *Habermas*'ın deyişiyle, “artık sorun, tehlike altındaki hayat tarzlarının nasıl savunulacağı ya da yeni hayat tarzlarının pratiğe nasıl aktarılacağıdır” (aktaran Çayır, 1999: 18). Kısacası yeni çatışmalar bölüşüm probleminden kaynaklanmamakta, hayatın grameri konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu durum *Touraine*'e göre (1999: 42), aynı zamanda “toplumsal hayatın yeni bir temsilini” ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi Yeni sosyal hareketler, eskisinden farklı bir toplumsal duruma işaret etmekte ve bu sebeple de yeni paradigmalar bağlamında değerlendirilmektedir. Özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde ileri sanayi toplumlarında yeni tarz kolektif hareketlerin ortaya çıkışı, eski teorik perspektiflerin açıklayıcılıklarını zayıflatıcı bir etki yapmıştır. Barış hareketleri, nükleer enerji karşıtı protestolar, azınlık milliyetçiliği, eşcinsel hakları, kadın hakları, hayvan hakları, alternatif tıp, fundemantalist dini hareketler, Yeni çağ ve Ekoloji hareketleri sosyologların ve sosyal bilimcilerin zihinlerini meşgul eden olgunun bazı örneklerini oluşturmaktadır (Johnston vd., 1999: 131).

Yeni sosyal hareketlerdeki “yenilik” vurgusu, günümüz hareketlerinin tamamının yeni olduğunu göstermez. Ancak, eski kolektif davranış biçimleri ile yapılacak karşılaştırmalar, bu hareketlerin eskiye göre farklılıklarını ortaya çıkaracaktır. Bu sebeple sosyologlar, Yeni sosyal hareketleri, geçmişin ekonomik ve sınıf temelli kitlesel hareketleri ile karşılaştırarak belli başlı özelliklerini tespit etmeye çalışmaktadırlar.

Yeni sosyal hareketlerin *belirgin niteliklerinden birincisi, belli bir sınıfsal yapıya aşan bir özellikte olmasıdır*. Bu hareketler, sınıfsal yapı yerine katılımcılarının toplumsal rolleri ile açık bir ilişki sergilemektedirler. Katılımcılarının arka planları farklı toplumsal statülerde temellenmektedir.

Yeni sosyal hareketlerin diğer bir özelliği, *daha önceleri zayıf olan bir kimlik boyutuna vurgunun gittikçe belirginleşmeye başlamasıdır*. Şikâyetler ve mobilize edici faktörler eski ekonomik konulardan çok, kimlik sorunlarıyla ilişkili kültürel sembolik konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu hareketler, aktörlerinin kendilerine has imajları ve gündelik hayatın yeni kurgulanmış boyutuna sahip inanç, değer, sembol ve anlam bütünlüğüne sahiptirler.

Ayrıca diğer bir özellikleri, *bireysel olanla kolektif olan arasındaki ilişkinin bulanıklaşmasıdır*. Çağdaş hareketlerin çoğu, kendisini gruplar aracılığıyla değil de bireysel hareketlerle “ifade etmektedir.” Bu durum, Yeni sosyal hareketlerdeki “bireysellik” vurgusunun çok belirgin olması ile yakından ilişkilidir. Burada hareket, bizzat bireyi merkeze almakta, hareket içindeki eylem ise kimliğin bireysel ve kolektif boyutlarının kompleks bir karışımını ifade etmektedir. Bu durum, bu hareketlerdeki bireyselin ve kolektifin bulanıklaşmasını doğurmaktadır. Örneğin, Hippi hareketi, yine yeni dinsel hareketlerden olan Yeni çağ hareketi bu özelliklere sahiptir. Yeni çağ hareketinde bireyselliğe olabildiğince vurgu vardır. Bu durum Yeni sosyal hareketlerin, örgütlerinin bölünmüş, dağınık ve adem-i merkezizetçi bir yapıda olmalarıyla da yakından ilişkilidir. Bazı sosyologlar yeni sosyal hareketlerin bu özelliğini “organizasyonel açıklık” olarak nitelemektedir (Stone, 1978: 129).

Yeni sosyal hareketlerin son olarak değinmek istediğimiz özelliği, *“yeni” de olsalar geçmiş ile olan bağlardan tamamen kopuk olmamaları, ama aynı zamanda eskiden farklı yeniliklere de sahip olmalarıdır*. Örneğin Yeni çağ hareketi, eskinin ruhçu öğretilerinden ve Doğu felsefelerinden izler taşımaktadır. Bunun yanı sıra eski bir tarihe sahip olan hareketlerden, daha farklı hedefler ve farklı araçlarla yeni biçimlerde ortaya çıkanlar da söz konusu olmaktadır. Burada, eski fikirlerin yeniden gözden geçirilerek yeni ve farklı bir söylemle ortaya çıkmaları ve gelişip yaygınlaşmaları söz konusudur.¹

Yeni sosyal hareketlerin özel bir türünü oluşturan Yeni dini hareketler de şüphesiz bu özelliklere aşağı-yukarı sahip bulunmaktadır. Yeni dini hareketlerle ilgili çalışmalara bakıldığında, en belirgin özelliklerinin dini bireycilik

1 Yeni sosyal hareketlerin ortak özellikleri konusunda daha geniş bilgi için bkz. (Johnston vd. 1999: 135 vd.)

olduğu vurgulanmaktadır (Robbins ve Anthony, 1979: 79). Ayrıca eski ile yeninin farklı ve yeni bir söylemle sentezi söz konusudur. Yeni dini bilinçlilik, çok farklı inanç ve pratikleri içinde barındırmaktadır ve bu anlamda sentetik yani yapaydır. Göreceliğe eğilimlidir ve diğer dini inanç sistemlerine fazla mesafeli değildirler. Bu sentetik yapısına rağmen Yeni dini hareketlerin bütüncül (*holistik*) bir sistem ya da dünya görüşüne sahip olduklarını belirtmek gereklidir.

Yeni dini hareketler, Yeni sosyal hareketlerle bu tarz benzerliklere sahip görünseler de kendilerine has ayırt edici niteliklere de sahiptirler. Yeni dinler, kompleks teolojik konulardan ziyade deneyime, özellikle mistik deneyime önem vermektedirler. Geleneksel dinlerin karmaşık ve örgütlü inanç sistemlerine oranla daha sade ilkelere sahiptirler (Barker, 1992). Kutsal ve metafizik olanla doğrudan ilişki ve bağlantı kurmayı hedefleyen bu yaklaşımda, coşkulu ve cürekâr, insan aklının olabildiğince dışında, bazı pagan unsurları da içeren ruhsal deneyimler daha bir ön plandadır ve bu olağanüstülük insanları yeni dinlere karşı daha eğilimli kılar gözükmektedir. Yeni bir hayat tarzı ve toplum talebine sahip farklı kolektif oluşumlar olarak ifade edilebilecek Yeni dini hareketler bağlılarına, bir kimlik duygusu, hayatın anlamına dair ruhsal ve felsefi bir dünya görüşü kazandırmakta; aşkın bilgi, ruhsal dinginlik ve iç huzura erme, kendi öz benliğini ortaya çıkarıp manevi olgunluğa erişme gibi farklı bir hayat tarzı sunmaktadır (Robbins ve Anthony, 1979; Barker, 1992).

Günümüz modern toplumlarında ortaya çıkan yeni dini hareketlere, dinin yeni toplumsal koşullara uyumu açısından bakmak gerekmektedir. Çünkü toplum hakkında konuşmadan, bir sosyal faaliyet olması yönüyle, din hakkında da konuşulamaz. Bu anlamda Yeni dini hareketlerin, hızlı toplumsal değişim ortamlarında ortaya çıktıkları konusu sosyologlar tarafından genel olarak vurgulanmaktadır. Bu konuda altmışlı yıllarda Batıda geleneksel norm ve değerlerin bireysel ve toplumsal planda çöktüğünü, bir anlam sorununun baş gösterdiğini gözlemleyen çalışmalar vardır (bkz. Robbins ve Anthony, 1979; Şentürk, 2004: 53). Toplumun yapısında, norm ve değerlerinde, yine dinin rol ve işlevlerindeki değişimlerin yeni dini grupların artışında önemli etkileri söz konusudur. Özellikle ellili yıllardan sonra, savaş sonrası ümitsiz durumlar, eğitimin yaygınlaşması, toplumdaki teknolojik yoğunluklu mekanik işleyiş, aşırı rasyonelleşme ve bireyselleşme ile birlikte Yeni dini hareketlerin oluşumuna uygun zemin hazırlamıştır.

Bu dönemdeki toplumsal duruma bakıldığında, özellikle eğitim durumundaki gelişme dikkat çekicidir. Eğitimin geniş kitlelere yayılması, eğitimde geçirilen zamanın artmasına sebep olmuş, bu da yeni bir alt kültürün, gençlik kültürünün doğmasına zemin hazırlamıştır. Böylelikle, aile ile olan bağların zayıfladığı, bireyselliğe ve bağımsızlığı ön plana alan bir kültürel ortam oluşmuştur (Bodur, 2000: 306). Teknoloji ve kitle iletişimindeki gelişmeler, kişinin bireysel ya da kendi akrabaları ile vakit geçirmesini kolaylaştırıcı etkenler olmuştur. Bu durum yeni kültürel bağların ortaya çıkmasına, dolayısıyla bu insanların dini ya da ruhçu bir takım gruplar içerisinde yer almasına ortam sağlamıştır.

Bu konuda diğer bir etken de, hızla gelişen teknolojik imkânların ve ekonomik refahın, insanları ekonomik yoksunluklardan kurtaracağına, sosyal eşitsizliği ortadan kaldıracığına dair beklentinin yerini, giderek bir hayal kırıklığının almasıdır. Bu konu sosyolojide “yoksunluk kuramı” adı altında tartışılmaktadır (bkz. Wuthnow, 2002: 70 vd.; Bodur, 2003: 16).

Şüphesiz bu kriz, modernliğin aydınlanma felsefesindeki epistemolojik krizle birleşince, dini ya da ruhçu yeni grupların modernliğe ve bilime karşı bir cevap olarak da okunmasına imkân verecek durumlar ortaya çıkabilmektedir (Kuhling, 1998: 160). Yeni ruhsal ve dinsel eğilimler, sadece bir huzur ve eşitlik arayışı olarak değil, aynı zamanda batı rasyonelliğine, pozitivist bilime, geleneksel dine, kapitalizmin ve teknolojinin getirdiği yıkıcı etkilere karşı bir cevap olarak ortaya çıkmakta ve *holistik* / bütüncül bir yaklaşımla hayatın her alanı ile ilgili fikirler ileri sürmektedirler.

Bu hareketlerin, mevcut anlam krizinden yola çıkmasının onlara bir meşruiyet alanı sağladığı açıktır. Bu gruplar bu krizden ve modernliğin getirdiği sorunlardan yararlanarak kendilerine bir “meşruiyet alanı” açmaktadırlar. Ancak, modernliğe karşı çıksalar da bunu modern bir söylemle yapmaktadırlar. Ayrıca, yaklaşımlarındaki seküler nitelikler de gözden kaçmamaktadır. Her ne kadar ruhçu ve dini nitelikte olsalar da, modern söylemden bazı mevzi destekler almaktadırlar (astroloji, astrofizik, parapsikoloji, alternatif tıp, alternatif bilim vb.). Böylelikle bir taraftan olabildiğince mistik, akıldışı ve paranormal unsurları içerisinde barındırırken diğer taraftan bu irrasyonel ilkeleri post/modern bir söylemle sunmakta, rafine ve özgün bir felsefi dil kullanmakta, yanı sıra çevrecilikten tıbbı, felsefeden fiziğe, ekonomiden dine, silahlanmaya nükleer atıklara, müziğe, sanat ve edebiyata kadar çok geniş alanda modernliğe karşı eleştiri ve cevaplar ileri sürmektedirler. Bunun en güzel örneğini, *New Age* ya da Türkçe’deki adlandırımı ile “Yeni Çağ” hareketinde görmekteyiz.

“Yeni Çağ” Hareketi: Seküler Toplumda Kutsalı Aramak

Yeni Çağ akımı, geç modern dönemdeki değişimlerin dini ve ruhsal alandaki etkilerine çok güzel bir örnektir. Yapılan son çalışmalara göre Yeni Çağ hareketi, modern batı toplumlarının açık bir şekilde en önemli özelliğini oluşturmaktadır (Davie, 2005: 184; Naisbitt ve Abordane, 1990: 254). Bu sebeple, modern toplumlarda dinin durumuna bakmak, aldığı yeni biçimleri incelemek ve “geçmiş modern bağlamda yeniden keşfeden dinsel biçimleri” anlamak için Yeni Çağ akımını incelemenin gerekliliğini savunan sosyologların sayısı gittikçe artmaktadır (bkz. Davie, 2005: 179; Sutcliffe, 2003; Aupers ve Houtman, 2006).

Yeni Çağ (New Age) nedir? Sosyal bilim literatüründe “Yeni Çağ” ya da “Yeni Çağ ruhsallığı” terimi sıkça kullanılmaktadır. Belli bir kurumsal yapısı, tutarlı bir felsefesi ve dogması bulunmayan, ruhsal fikir ve pratikler koleksiyonundan ibaret olan Yeni Çağ hareketini tanımlamak oldukça güçtür. Yeni Çağ kabaca, ruhsal konulara bireysel eklektik bir yaklaşımı ifade eden geniş bir hareket olarak tanımlanabilir. Üyeler, organizeli bir dini takip etmekten çok, bütün dünya dinlerinin ve Şamanizm, Okültizm gibi akımların, Taoizm gibi felsefelerin mistik geleneklerinden ihtiyaçları kadar alarak kendi ruhsal serüvenlerini oluşturmaktadırlar.

Yeni Çağ inanç ve pratikleri, Yoga, Zen meditasyonu, Hıristiyan gnostizmi, Hinduizm, Reenkarnasyon, Karma, Astroloji, Teosofi, Pozitif düşünce, Taoizm, Animizm, Astral seyahat, Sufizm, Paganizm ve Büyücülük gibi çok geniş öğeleri içerisinde barındırmakta; bunların yanı sıra, öte dünya ile temas, Medyumluk gibi paranormal olguları; alternatif tıp, organik tarım, ekoloji ve barış hareketlerini, UFOlojiyi de içermektedir. Görüldüğü gibi, Yeni Çağ çok farklı düşünce ve pratikleri içerisinde barındıran eklektik bir sistemdir. Bu sebeple, Yeni Çağ, “kendi dinini kendin yap”, “derme çatma din”, “sözde din”, “ruhsal süpermarket” gibi ifadelerle nitelendirilmektedir (Aupers ve Houtman, 2006: 201). Ancak, bu eklektik yönüne rağmen bu farklı unsurların kendi içerisinde anlamlı bir bütünlüğü söz konusudur. Bu anlamda Yeni Çağın, holistik yani bütüncül bir sisteme sahip olduğu, yukarıda sıraladığımız farklı unsurları kutsal bir inanç sistemi içerisine yerleştirdiği söylenebilir. Din de bu inanç sisteminin bir parçası kabul edilmektedir. Bu anlamda Yeni Çağ, hayatın bütün alanlarını kuşatan farklı bir bakış, kutsal bir yaşam anlayışı getirmektedir.

ğında çok sayıda basılı Yeni Çağ materyali ile karşı karşıya kalırız. Hatta, felsefe, sosyoloji, ekonomi, din gibi reyon başlıkları yanında “New Age” başlıklı reyonlara da rastlayabiliriz (bkz. Davie, 2005: 181). Bu durum, Türkiye’deki büyük kitapçılarda da görülebilir. Bazı ülkelerde, bu tarz kitaplar, geleneksel dine ait kitaplardan daha fazla bir sayıya ulaşabilmektedir. Görüldüğü gibi Yeni Çağ hareketi, yayıncılık alanında bir canlanma yaratmış ve pazar alanını büyütüştür. Bu ilginç durum, bu tarz eserlere ilgi duyan bir nüfusun varlığına çok açık bir delildir.

Yaygınlığını gitgide genişleten Yeni Çağ hareketinin dine yaklaşımına bakıldığında, onun bu konuda olabildiğince *senkretik* olduğu görülür. Bu anlayışa göre, bütün dinler ve aynı gerçekliğin farklı tezahürleridir. Dolayısıyla, her türlü dini kaynaktan olabildiğince yararlanma yoluna gidilebilmektedir. Ancak bazı kaynaklar diğerlerinden daha değerlidir. Yeni Çağ anlayışı, bütüncül bir evren tasavvuru olan mistik ve gnostik kaynaklara daha eğilimlidir. Genelde Yeni Çağcılar, Tanrının aşkınlaştırıldığı, doğa ve evrenden ayrı gösterildiği ve insanın da Tanrıya göre daha düşük gösterildiği yaklaşımlara, dolayısıyla da bütün monoteizmlere karşıdırlar (bkz. O’Neil, 2001: 458-9). Buna göre, tanrı, insanın tamamen dışında bir aşkın varlık değil, tersine içkin bir varlıktır. İnsan da kutsallığın bir parçası olabilir. Bu anlamda Yeni Çağ, doğu dinlerindeki tanrının insan biçiminde bedenlenmesi ya da insanın kendi gayreti ile tanrısallığı yakalaması fikrini savunmaktadır.

Dini bir fenomen olarak Yeni Çağ bireysel tecrübeyi vurgulamakta, belli bir takım dini doğmalardan ziyade bireyin ihtiyaçlarına önem vermektedir (Hanegraaff, 2000; O’Neil, 2001). Yeni Çağ hareketinin bu özelliği modern toplumların geldiği nokta ile uyumludur. Modern toplumların en belirgin özelliklerinden birisi bireyselleşmenin artmasıdır. Bireyselleşme ile kişiye, aidiyet duygusu ve sıcaklık veren grup bağlarının kopması ve samimi ilişkilerin çözülmesi, bir takım psikolojik problemler ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan boşluk, sapkın davranışlar gösteren gruplar ve bu gruplara üyelik ile derinleşebilmektedir. Ayrıca bireyselleşme, dinde de etkili olabilmektedir. Modern toplumda din konusunda uzman din sosyologlarının sürekli vurguladığı gibi, modern dünyada din bireysel bir değer olarak tezahür etmektedir (Bellah, 1981; Luckman, 2003; Wilson, 1983). Bu durum *yeni dini formların* bireysel nitelikte olmasını da doğurmaktadır.

Bireysel yöne ağırlık vermesine bağlı olarak Yeni Çağ, pozitif düşünmeyi, öz saygıyı, kendini iyi yönde gerçekleştirmeyi ve dönüşümü savunmaktadır. Bu anlamda insan merkezlidir ve bütün bu yaklaşımlar, terapik kültürler, kurs-

lar, medya ve basın yayın aracılığı ile topluma indirgenmeye çalışılmaktadır. Bunların yanı sıra meditasyon, yoga, astroloji, tarot kartları, kristaller, falcılık ve medyumluk gibi teknikler de hareket tarafından onaylanmaktadır. Kâhinler, öngörülü kimseler ve azizler yanında ayrıca *Gurular* (yani mürşit ya da rehberler), ve Şamanlara belli bir konum verilmektedir.

Yeni Çağ dinî anlamda iki farklı toplumsal kanaldan beslenmektedir. Birincisi bir dine ya da felsefeye mensup olanlar, Yeni Çağ inanışları ile ilgilenmektedirler. İkinci olarak, mevcut dinlere aldırış etmeyenler, yeni bir din türü olarak Yeni Çağ inanış ve uygulamalarına yönelmektedirler. Şüphesiz burada Yeni Çağ, hayatı anlamlandırmada ve modern insanın maddi/dış ve psikolojik temelden gelen kaygılarını gidermede olumlu rol oynamaktadır.

Yeni Çağ hareketinin varlığı için daha genel ve daha köklü bir sebep olarak “modernitenin krizi” fikri ileri sürülmektedir. Yirminci yüzyılın modern, ileri teknolojiye sahip kültürü insanlığa, maddi açıdan oldukça rahat bir ortam sundu. Ancak bu dönemde, aynı zamanda bir “anlam krizi”nin de varlığı dikkat çekicidir. Birçok sosyal bilimcinin dikkat çektiği gibi, modern toplumda aşırı rasyonelleşmenin sonucunda bir anlam krizi ortaya çıkmıştır.

Yukarıda değindiğimiz gibi, Yeni dinsel hareketler, mevcut anlam krizinden, hızlı toplumsal değişimin getirdiği sorunlardan ve modernliğin çelişkilerinden beslenmekte ve bu durumu kendileri için bir “meşruiyet alanı” olarak kullanmaktadırlar. Yeni çağcılar, bu sebeple, ruhsal durumların, “insanlık tarihinin yeni döneminin en önemli gerçeği” olacağını iddia etmektedirler. Onlara göre, bu anlam krizi, kitlelerin bilinçlenmesinde bir “paradigma kayması” için tetikleme işlevi görecektir. Böylelikle, ayrımlaşma görüşünün tersine, insani birliğin gerçekleşmesine sebebiyet verecek bir yeni “paradigma kayması”nın gerçekleşeceğini vurgulamaktadırlar. Sonuçta, güya maddi dünyanın problemleri ruhsal dünya ile etkileşim halinde çözülecektir ve böylelikle *Armagedon* (kıyamet savaşı), küresel nükleer savaş ya da yaygın çevre felaketi yerine, içsel dönüşümün gücü sayesinde “Işığın Altın Yeni Çağı” gerçekleşecektir (Amant, 2003: 12).

Dolayısıyla Yeni Çağ hareketine, modernliğin krizinin bir belirtisi olarak bakılabilir. Yeni Çağ, aydınlanmacı, pozitivist, rasyonalist söylemlere, bilim ve teknolojiye karşı muhalif, hatta alternatif bir düşünce tarzı olduğu kadar, aynı zamanda postmodern teorilerin kriz alanları olarak nitelediği, akıl, bilim, çevre, otorite ve modern ilerlemeci anlatılar gibi kategorilerin sınırlarına ilişkin kaygıların da bir “alameti, belirtisi” olduğu görüşü yaygındır (bkz. Kuhling, 1998). Bunun yanı sıra Yeni Çağın, birçok alanda

postmodernizmi beslediği, onun bir “art alanı” olarak işlev gördüğüne de işaret etmek gereklidir.

Fredric Jameson (1994), Postmodernizmi ele aldığı, “Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı” adlı ünlü çalışmasının başında, geleceğe yönelik felaketler ya da kurtuluş kehanetlerinin yerini, çeşitli şeylerin sonunun geldiğine dair görüşlerin yer aldığı bir mileneryanizmin (Binyılcığın) hâkim olduğuna vurgu yapmaktadır. Gerçekten, modernliğin çeşitli alanlarına yönelik güvensizlik durumunun yerini, günümüzde artık bir takım şeylerin sonunun geldiğini ifade eden mileneryanizmin aldığı görülmektedir ve bu, kaygılı bir durumu ifade etmektedir. Bu tarz kaygılara sadece kitle iletişim araçları ve edebiyat alanında değil sosyal bilimlerde de çoklukla şahit olmaktayız. Örneğin, son yıllarda sosyal bilimlerde, “felsefenin sonu, ideolojinin sonu, tarihin sonu, toplumsal sınıfın sonu, öznenin ölümü, evrensel etik standartların yok oluşu vs.” gibi birçok referans kavram, modern meta anlatıların postmodern eleştirisi bağlamında kullanılmaktadır. Yeni Çağ hareketi “mileneryanizm kaygısı” ile yakından ilişkilidir. Bu kaygı Yeni Çağcılar için bir sıçrama tahtası olarak kullanılmaktadır. Popüler kültürün yanı sıra, sosyal bilimler gibi üst düzeyde mevcut yaygın kaygılara yönelik olarak Yeni Çağcılar, farklı ve yeni bir başlangıç iddiasında bulunmaktadır. Mileneryanizm, tükenmişliği, kasveti, sonu, ölümü, dünyanın sonunu vurgularken, Yeni Çağ, yeniden doğuşa, yeniden güçlenmeye, yenilenmeye vurgu yapmaktadır.

Yeni Çağ, sıkça eleştirilere de uğramaktadır. Büyük dinler ve bilimsel bakış açısına sahip şüpheçiler tarafından eleştirilmektedir. Şüphesiz böyle kısa bir çalışma çerçevesinde Yeni Çağı ve ona yapılan itirazları ayrıntıları ile ele almak imkânsız. Ancak özellikle sosyal bilimcilerin eleştirilerine kısaca değinmek istiyoruz. Buna göre Yeni Çağa yönelik eleştiriler: “onun öncelikle toplumsal olarak anlamsız” olduğu, ikinci olarak sırf “bireysel *brikolaj* yani derme çatma bir şey” olduğu ve “kamusal alanda önemli roller oynayamayan bir hareket olduğu” noktalarında toplanmaktadır (bkz. Aupers ve Houtman, 2006; Iwersen, 1999). Dolayısıyla Yeni Çağ, kamusal alandaki etkileri açısından pek gücü olmayan bir hareket olarak değerlendirilmekte, bir “ilüzyon” ve aynı zamanda bir “medya icadı” olarak nitelendirilmektedir.

Şüphesiz bu eleştirilerde üzerinde durulmaya değer yönler vardır. Ancak şu kadarını söyleyecek olursak, Yeni Çağ sosyolojik olarak oldukça yeni ve toy bir harekettir. Ancak, yukarıda da belirttiğimiz gibi, günümüz geç modern toplumlardaki dini/ruhsal durumu anlamak için geleneksel büyük dinler

yanında Yeni Çağ akımını da analiz etmek gereklidir. Yeni Çağcılara yukarıdaki eleştirileri yapan sosyologlar da onu tamamen analiz dışı tutma taraftarı değildirler. Modernlikle başlayan aşırı bireyselleşme ve yine “sosyal hareketler” konusunu ele alırken değindiğimiz “yeni toplumsal durum”la geline nokta konusunda Yeni Çağ hareketinden alacağımız bazı ipuçları olacaktır. Belirtmek isteriz ki, günümüzde gelişme sadece dinlerde söz konusu değil. Ruhçu-mistik akımlarda da büyük ilerlemeler vardır. Hatta örneğin ABD’de, yeni dini hareketlerin geleneksel büyük dinlerden daha çok geliştiği görülmektedir ve bu dini-mistik hareketler küreselleşme sayesinde etkinliklerini daha da yaygınlaştırmaktadırlar.

Bu hareketlerin, sadece ruhçu olduklarını ve modernliğe tümüyle karşı olduklarını söylemek eksik olacaktır. Örneğin Yeni Çağ hareketi, modernliğe karşı bir tepki hareketi olarak görüleceği gibi, “modernliğin doğal bir uzantısı” olarak da görülebilmektedir (bkz. Davie, 2005: 182). Bu durum Yeni Çağa modern ya da postmodern açılardan bakmakla alakalıdır. Örneğin, özünde Yeni Çağ’ın bulunduğu zaman zaman iddia edilen Postmodernizm, insan hayatının sorunlarını çözmek için modern toplumun yeteneklerinin sorgulanmasına vurgu yapar. Sözgelimi, insan vücudunun doğal yönlerden iyileştirilmesi süreçlerini, modern tıbbın tekniklerine tercih eden farklı bakış açılarından yanadır. Aynı şekilde geleneksel dinleri, akıl ve mantığı, bilimin sınırlarını sorgulayan yaklaşımları, mistik ve ruhçu yaklaşımları teolojiden tıbbı oldukça farklı alanlara uygulamasını da zikretmek gereklidir. Diğer yandan, “insan vücudunun doğal yönlerden iyileştirilmesi” ya da “kendini gerçekleştirilmeye” yapılan vurguları, modernitenin genel mantığı ile bağdaştırmak da mümkündür. Yine, örneğin sekülerleşmeyi dinin yok olması şeklinde değil de, “köklü bir şekil değişikliği” şeklinde anlarsak, Yeni Çağı “dinin sekülerleşmesine mükemmel bir örnek olarak göstermek” de mümkün olacaktır. Nitekim bu açıdan konuya yaklaşan bazı sosyologlar, Yeni Çağ dinini, aydınlanma geleneğinin tipik bir sonucu olarak değerlendirmekte ve onu “seküler bir din” şeklinde tanımlamaktadırlar (Bu konudaki tartışmalar için bkz. Hanegraaff, 2000).

Çalışmamızı sonuçlandırmadan yukarıda değinilen genelde yeni dinsel bilinçlilik, özelde Yeni Çağ ruhsallığının ülkemizdeki karşılıklarına kısa da olsa değinmekte yarar vardır. Türkiye, özellikle son çeyrek yüzyılda hızlı bir sosyal değişime maruz kalmıştır. Şüphesiz bu değişim trendinin dünya ile paralel bir süreci kapsadığı söylenebilir. Gelişmiş ülkelerden diğerlerine doğru var olan tek yönlü kültürel bilgi akışı ile birlikte, batıda ortaya çıkan

(hem bilime hem de geleneksel dinlere zıt nitelikteki) mistik, terapik ve büyüsel özellikteki dinsel eğilimlerin Türk toplumunda da bir takım etkileri söz konusu olmaktadır (bkz. Dag, 1999; Bilim ve Ütopya, 2001).

Modern bilim tarafından açık biçimde şüphe ile karşılanmasına rağmen mistik, ruhçu ve paranormal olgular, ülkemizde basın ve kitle iletişim araçlarında ve gündelik yaşantıda gittikçe artan bir ilgiye sahip görünmektedir. Günümüzde hemen her gazete ve dergide artık, bir burç, fal ve astroloji sayfası ile karşılaşmaktayız. Parapsişik ve kehanetsel konular dergi kapaklarında ve gazetelerin üst sütunlarında, haber ve tartışma programlarının başat konuları arasında yerlerini almaktadır. Önceleri bu tip konular, şarlatanlık olarak gazetelerin iç sayfalarında ve haber programlarında polisiye olay olarak verilirken, günümüzde manşetlerde ve çok genişçe işlenmektedir. Kehanetsel konular, kutsal kitabın şifreleri, bir takım türedi dini/ruhçu gruplar (örneğin, Dünya Kardeşlik grubu² vb.), kıyamet senaryoları benzeri konular önemli medya programlarında saatlerce yer alabilmekte, eskiden hurafe olarak küçümsenen bu inanç ve pratikler, çok ciddi memleket meselesi gibi tartışılmakta, bunların küçümsenmeyecek bir reytinge de sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, edebiyat (ör. *Harry Potter* vb.), sanat, sağlık (bitkisel ve alternatif tıbbı ilgi), TV ve sinema ürünleri (örneğin, *The Exorcist*, *Matrix*, *X Files*, vb. ünlü filmler; *Sırlar dünyası*, *Kalp gözü*, *Sır Kapısı*, *Sırların efendisi*, *Sihirli annem*, *Büyük buluşma*, *Gizli dosyalar* gibi TV dizi ve programları) arasında Yeni çağcı temaların sıkça kullanılmaya çalışıldığına, hatta bunun bazı dinsel temalarla birleştirilerek verildiğine, yine sihirbazlık gösterilerinin büyük eğlenceler, şovlar halinde sunulduğuna şahit olmaktayız. Buna paralel olarak doğu mistizmini ve reenkarnasyon temasını işleyen ruhçu derneklerin ve yayınevlerinin sayısında bir artış gözlemlendiği gibi (Baloglu, 2001), terapi amaçlı yoga ve meditasyon merkezleri de yaygınlaşmaktadır.

Sonuç

Çalışmamızın başındaki asıl soruya dönecek olursak; “modern bilim ve teknolojiadaki gelişmelere, uygarlıkta geline noktaya rağmen, başta değindiğimiz mistik, ruhsal ve doğaüstü olana günümüzde gösterilen ilgi nasıl açıklanmalıdır?”

2 Hem seküler hem de kutsal öğeleri içerisinde barındıran, Batıdaki yeni dinsel formlara ve Yeni çağ ruhsallığına çok güzel bir “yerli” örnek olan bu hareketi inceleyen bir çalışma için bkz. Günay, 2003.

Bize göre bu durum, sadece dinlerdeki gelişimin değil, dünyada oluşmaya başlayan yeni bir dini-manevi bilinçliliğin de yansımasıdır. Şüphesiz bunun, modernliğin geçirdiği krizle ve insanlarda baş gösteren anlam arayışları ile yakından alakası vardır. Ancak, bu tip inanış ve uygulamalar, popüler kültürün gündelik tesadüfi akıntısı içerisinde değil, belli bir felsefi yaklaşımın desteği ile yaygınlaşmaktadır. Yeni çağ hareketi, bu ilginin belli başlı sebepleri arasındadır. Günümüzde gösterilen bu akıldışı ve olağanüstü inanışlara Yeni Çağ, felsefi ve entelektüel bir kaynak olmaktadır.

Şüphesiz bu tür olaylara ilgi her dönemde vardı. Ancak günümüzde basın yayın ve kitle iletişim araçlarında karşımıza çıkan mistik ve olağanüstü temalara sahip ürünler, bir konsept dahilinde, felsefi bir arka plana oturtulmaktadır. Toplum bunları izler ya da okurken, geleneksel hurafelere gösterilen haklı tepkiyi göstermemektedir. Çünkü, bunlar modern bir söylem ve imaja sahip olmakta, felsefi bir arka planla hareket etmektedirler. O da Yeni Çağdır. Yeni Çağ, bir taraftan olabildiğine ruhçu bir niteliğe sahipken, diğer taraftan geleneksel büyük dinlere mesafeli, bireysel niteliklere olabildiğince yer veren, zaman zaman bilimsel dil ve teknikleri kullanan, ürünlerinin yaygın biçimde sergilendiği bir pazara ve pazar mantığına sahip olan, medya ve kitle iletişim araçlarını oldukça iyi kullanan özelliklere de sahiptir. Yeni Çağ, postmodern ürünlerin adeta bir motoru ya da ilham vericisi olarak olabildiğince işlevsel roller üstlenmektedir. Bu haliyle o, iki farklı formu, yani “kutsalla seküler olanı kendi yapısında içselleştiren bir hareket” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Amant, S. St. (2003). *Faith by demonstration: The connection between the history of paranormal phenomena and a new age spirituality*. State University of New York, College of Arts & Science, Department of History: Unpublished Ph.D. thesis.
- Aupers, S. ve Houtman, D. (2006). Beyond the spiritual supermarket: The social and public significance of new age spirituality, *Journal of Contemporary Religion*, 21(2), 201-222.
- Baloğlu, A.B. (2001). *İslam'a göre tekrar doğuş: Reenkarnasyon*. Kitâbiyât: Ankara.
- Barker, E. (1992). *New religious movements*. London: HMSO Pub.
- Bellah, R.N. (1981). Religious evolution, *Sociology of Religion*, (ed. E.J. Robertson), England-Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Bilim ve Ütopya (2001). Safsata anketi. (88), 13-30.
- Bodur, H.E. (2000). Küreselleşme bağlamında Batıda ortaya çıkan yeni dini hareketler ve

- Türk toplumuna etkileri, *Uluslar arası Avrupa Birliği Şurası Bildirileri*, Ankara: DİB.
- Bodur, H.E. (2003). Moonculuk hareketi ve Türkiye'deki benzer bir cemaat yapılanmasının sosyolojik analizi. *KSÜ İF Dergisi*, (1), 13-39.
- Çayır, K. (1999). *Yeni sosyal hareketler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Dag, I. (1999). The relationships among paranormal beliefs, locus of control and psychopathology in a Turkish college sample. *Personality and Individual Differences*, (15), 612-626.
- Davie, G. (2005). *Modern Avrupa'da din*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Gallup News Service (2001). *Skeptic*, (9), 1.
- Gallup, G. H. & Newport, F., Jr (1991). Belief in the paranormal among adult Americans. *Skeptical Inquirer*, (1), 137-146.
- Glock, C.Y. & Bellah, R. (1976). *The new religious consciousness*. Berkeley: University of California Press.
- Goode, E. (2000). *Paranormal beliefs: A sociological introduction*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.
- Greeley, A. (1975). *The sociology of paranormal: A reconnaissance*. CA. Beverly Hills: Sage.
- Günay, Ü. (1998). *Din sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Günay, N. (2003). Dünya Kardeşlik Grubu (Pramitçiler veya Mevlanacılar) üzerine bir inceleme, *SDÜ İFD*, (2)11, 1-62.
- Hanegraaff, W. J. (2000). New age religion and secularization. *Numen*, (47), 288-312.
- Iwersen, J. (1999). Phenemology, sociology and history of the new age: Review article. *Numen*, (46), 211-218.
- Jameson, F. (1994). Postmodernizm ya da geç kapitalizmin kültürel mantığı. *Postmodernizm*, (der. N. Zeka), İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Johnston, H. & Larana, E. & Gusfield, J.R. (1999). Kimlikler, şikayetler ve yeni sosyal hareketler. *Yeni Sosyal Hareketler* (ed. ve çev. K. Çayır), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kepel, G. (1992). *Tanrının intikamı*. (2. basım) (çev. S. Kırmızı), Ankara: İletişim Yayınları.
- Kuhling, C.L. (1998). *The new age ethic and the spirit of postmodernity*. Ph.D. thesis in sociology, York Un.: North York Ontario.
- Luckman, T. (2003). *Görünmeyen din modern toplumda din problemi*, (çev. A. Coşkun & F. Aydın), Rağbet Yayınları: İstanbul.
- McClure, J.A. (1995). Postmodern/Post-secular: Contemporary and spirituality. *Modern Fiction Studies*, (41) 1, 141-163.
- Messer, W. S. & Griggs, R. A. (1989). Student belief and involvement in the paranormal and performance in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, (16), 187-191.
- Naisbitt J. & Abordene, P. (1990). *Megatrends 2000 büyük yönelimler*. (çev. E. Güven) İstanbul: Form Yayınları.

- O'Neil, J. D. (2001). The New Age movement and its societal implication. *International Journal of Social Economics*, 28 (5/6/7), 456-475.
- Robbins, T. ve Anthony, D. (1979). The sociology of contemporary religious movements. *Annual Review of Sociology*, (5), 75-89.
- Ross, C. A. & Joshi, S. (1992). Paranormal experiences in the general population. *Journal of Nervous and Mental Disease*, (180), 357-361.
- Stone, D. (1978). New religious consciousness and personal religious experience. *Sociological Analysis*, (39), 123-134.
- Sutcliffe, S. (2003). Category formation and the history of 'New Age'. *Culture and Religion*, (4),1, 5-29.
- Şentürk, R. (2004). *Yeni din sosyolojileri*. İstanbul: Gelenek Yayınları.
- Touraine, A. (1999). Toplumdan toplumsal harekete. *Yeni Sosyal Hareketler*, (ed. ve çev. K. Çayır), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Wilson, B. R. (1983). *Religion in sociological perspective*. (2.basım), Oxford-New York: Oxford University Pres.
- Wuthnow, R.J. (2002). Din sosyolojisi. *Din ve Modernlik*, (çev. A. Çiftçi), Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

New Religiousness Forms In the Process of Changing: The Sample of New Age



*Mustafa ARSLAN, Dr. **



Citation- Arslan, M. (2006). New religiousness forms in the process of changing: The sample of New Age. *Journal of Values Education - Turkey*, 4 (11), 9-25. © Center for Values Education

Abstract- This article examines that paranormal and parapsychological beliefs are more socially and publicly significant than today's sociological consensus acknowledges. This condition is a reflection of new spiritual and moral consciousness. This article traces this new religious consciousness, its background sociologically and its philosophical and intellectual sources. These are new religious movements, and the most effective and important one is New Age movement.

Key Words- New religious consciousness, New religious movements, New Age movement.

* **Address for correspondence:** 20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi Malatya- Turkey.
E-Mail: muarslan19@gmail.com

Hafızlık Eğitimi ve Sorunları

Suat CEBECİ, Prof. Dr.

Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Bilal ÜNSAL, Uzm.

Atıf- Cebeci, S. & Ünsal, B. (2006). Hafızlık eğitimi ve sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11), 27-52. © Değerler Eğitimi Merkezi

Özet- Hafızlık, Kur'an'ın tamamının ezberlenmesi olarak Peygamber döneminden beri süregelen geleneksel bir eğitimidir. İslam'ın kutsal kitabının ezberlenmesi ilk zamanlar onun saklanması bakımından önemli görülmüş olsa da daha çok bir ibadet olarak telakki edilmesi, bu eğitimin her devirde yaygın bir şekilde devamını sağlamıştır. Bu çalışmada, halen Türkiye'de yürütülmekte olan hafızlık eğitiminin bilimsel bir bakış açısı ile incelenerek değerlendirilmiştir. Günümüzde hafızlık eğitiminin amacı ve işlevi nedir? Hafızlık yaptıran kursların program ve yöntemleri uygun mudur? Hafızlık eğitiminin diğer problemleri nelerdir, bunların çözümü konusunda neler yapılabilir? Bu ve benzeri sorulara cevaplar aramak için, mevcut hafızlık eğitiminin geliştirilmesine yönelik bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. İstanbul'da köklü geçmişi ve hafızlık geleneği olan sekiz kursta öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine müracaat edilerek yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgular tartışılarak hafızlık eğitiminin sorunları konusunda tespitler yapılmış, bu tespitlerle bağlantılı olarak sorunların çözümünde yönelik teklifler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler- Hafızlık, Kur'an Kursu, Din Eğitimi.



Geçmişten Günümüze Hafızlık Eğitimi

“Hafız”, Arapça bir kelime olup koruyan, saklayan, muhafaza eden anlamlarına gelmektedir. İnsanın bilgileri koruyup saklayan zihinsel yapısına da “hafıza” denilmektedir. Hafız kelimesi aynı zamanda “el hafız” şekli ile “bütün mahlukatın koruyucusu” anlamında (Hud, 11/57) Yüce Allah'ın isimlerinden biridir. Kur'an-ı Kerimin korunmasını muhafaza edilmesini sağladığı için Kur'an'ın bütünü ezberleyenlere hafız denilmiştir. Hafız kelimesi Kur'an'da sözlük anlamı ile birçok ayette yer almakta ve üç ayette de Allah'ın sıfatı olarak geçmektedir.

Bu kelime, tarihi süreç içerisinde Kur'an'ı ezberleyip camilerde mukabele okuyan ve müezzinlik yapanlar için bir sıfat olarak kullanılır olmuştur. Kur'an'ı ezberleme işine de hıfz denilmiştir. Bunun dışında çok sayıda hadis ezberleyip hadislerin nakil ve rivayetini meslek edinen kimselere de hadis literatüründe hafız denilmiştir. Bu anlamdaki hafızlık konumuz dışında olup

bu makalede Kur'an'ın ezberlenmesi anlamında hafızlık eğitimi ve bunun günümüzdeki sorunları ele alınacaktır.

Kur'an-ı Kerim'in tamamını ilk ezberleyen Hz. Peygamber olmuştur. Kur'an ayetleri nazil oldukça Peygamber büyük bir titizlikle onları ezberliyor (Kıyame/75: 16-18), ezberlediklerini Allah'ın emrettiği şekilde (İsra/17: 106) gece gündüz ibadetlerde ve her vesile ile tertil üzere okuyor, ashabına da okutup öğretiyordu. Peygamber her sene Ramazan ayında o ana kadar gelmiş olan ayetleri Cebrail'e ezberden okuyor, arz ediyor, Cebrail de dinleyip doğruluyordu. Hz. Peygamber vefatından önceki son Ramazan ayında ise Cebrail'e Kur'an'ı iki kere okumuş ve "Arza-i Ahire" denilen bu okuma karşılıklı yapılmıştı. (İbn Sa'd, 1957, 2: 194).

Yazının henüz yeterince gelişip yaygınlaşmadığı İslam'ın ilk döneminde hafızlık Kur'an-ı Kerimi korumanın bir yolu olarak görülmüştür. Daha sonra Peygamberin Kur'an ezberlemeyi teşvik etmesi, Allah Kelamı'nı ezberlemenin Müslümanlar tarafından çok sevaplı ve feyizli bir iş olarak kabul edilmesi hafızlığın gelişmesinde etken olmuştur. İnsanların çocuklarını hafız yetiştirme arzusu, din görevlilerinin hafız olması beklentisi, toplumda hafız olanlara karşı ilgi ve itibarın yüksek olması gibi sebepler de hafızlığın kurumsallaşmasını sağlamıştır.

Zamanla yazı kullanımının yaygınlaşması sonucu Kur'an nüshalarının çoğalması, böylece Kur'an'ın yazıyla muhafazasının sağlanmış olması karşısında hafızlığa olan ilginin azalması beklenirdi. Fakat böyle olmamış, aksine hafızlığa ilgi giderek artmış ve hafızlık eğitimi, İslam eğitiminin ve kültürünün bir parçası haline gelmiştir. Çünkü Kur'an'ı ezberlemek çok sevaplı kutsal bir iş olduğu kadar nakil bakımından onun hıfz edilmesi, yazılmasından daha önemli bulunuyordu. İbn Teymiye, İbnü'l-Cezeri gibi bazı âlimler Kur'an'ın naklinde esas dayanağın mushaflarda cem edilmiş olanlar değil, kalplerde ve hafızalarda hıfz edilmiş metinler olduğunu kabul etmişlerdir (Karaçam, 1990).

İlk zamanlar Mekke'de Erkam'ın evi (Kazıcı, 2004), Medine'de ise Mescid-i Nebi'nin bitişiğindeki Suffa, Kur'an'ın hıfz edilip, ahkâmının tedris edildiği mekânlar olmuştur (Şengül, 2004). Buralarda bizzat Peygamberin gözetiminde çok sayıda hafız yetişmiştir. Sahabe, Kur'an'ı öğrenme ve ezberleme işine büyük önem veriyor, bu hususta birbirleriyle yarışıyorlardı. Peygamber devrinde sahabeden Kur'an'ın tamamını veya bir kısmını ezberleyenlerin sayısı önemli bir yekûn tutuyordu. Hicretin 4. yılında meydana gelen Bir-

Maune vakasında 70 kadar hafız sahabinin (İbn Hişam, ts) şehit edilmiş olması sahabe içindeki hafızların çokluğu hususunda bir fikir vermektedir (Halife, 2001).

Kur'an okuma ve okutma ile meşgul olanlara "kurra" denilmiş, kurralar hem Kur'an'ın okunuş vecihleri ve usülleri üzerinde çalışmışlar hem de Kur'an'ın bütününe kusursuz bir şekilde ezbere okuyan hafızlar yetiştirmişlerdir. Önceleri camilerde ve kurraların evlerinde yürütülen Kur'an ezberletilmesi çalışmaları, eğitimin kurumsallaştığı Selçuklular döneminde Dar'ul-Kurra, Dar'ul-Huffaz adlarıyla açılan medreselere taşınmıştır. Buralarda gelişen hafızlık eğitimi Osmanlı zamanında da aynı şekilde devam etmiştir. Bu medreselerde hafız yetiştirilmesinin yanında kıraat ilimleri okutuluyor, kıraat vecihleri öğretiliyordu. Bu kurumların başındaki hocalara "Reisu'l-Kurra" ve "Reisu'l-Huffaz" deniliyordu. (Baltacı, 2000).

Osmanlı döneminde sıbyan mektebini bitiren yani temel eğitimini tamamlayan bir öğrenci, önce alt seviyedeki bir Darul-Kurra'ya gider, orada hıfzını tamamlar, sonra kıraat ilimlerinin okutulup kıraat vecihlerinin öğretildiği daha yüksek seviyedeki Darul-Kurra'ya devam ederdi. Çocuğun hafızlığa başlaması için bir yaş belirlemesi yapılmamış olmakla birlikte sıbyan mektebini bitirdikten sonra 9-10 yaşlarında hıfza başlatıldığı anlaşılmaktadır. Ancak kurumsal eğitimin dışında babasından veya bir hocaya gönderilerek daha erken yaşlarda hafızlık yaptırıldığına dair bilgiler de mevcuttur (Çelebi, 1983). Bu şekilde erken yaşlarda hafız yetiştirme uygulamalarına günümüzde de rastlanmaktadır.

Geçmişten günümüze kadar hafız yetiştirme konusunda farklı metotlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Baştan itibaren sırayla veya karışık olarak sureleri ezberletme, sayfa sırasıyla ezberletme, cüzler halinde ezberletme gibi yollar takip edilmiştir. Kur'an'ın yirmi sayfadan oluşan cüzlerinin son sayfalarından veya ilk sayfalarından başlanarak her cüzden birer sayfa ezberletilmek suretiyle yirmi sayfa tamamlandığında Kuranın tamamı ezberlenmiş olmaktadır. Sayfa ezberletilmesinde sayfanın başından veya sonundan başlama şeklinde herkes kolayına gelen bir yol tutmuştur. Bunlar içinde en yaygın olanı, cüzün son sayfasından başlanarak her cüzden birer sayfa ve sayfanın başından itibaren ayet ayet ezberlenmesidir. Böylece öğrencinin kapasitesine göre her gün 1-5 (ham) ezberlenir, sonra aynı cüzden daha önce ezberlenmiş sayfa veya sayfalarla birleştirilerek tekrarlanır (pişirilir). Günümüzde de uygulama halen bu şekilde devam etmektedir.

Osmanlı Devleti'nin yıkılması ile birlikte hafız yetiştiren medreseler de ortadan kalkmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim alanının yeniden düzenlenmesi çalışmaları sırasında uzun süre hafız yetiştirecek resmi bir kurum olmadığından bazı cami hocaları kendi insiyatifleri ile hafız yetiştirmeye çalışmışlardır. Çok partili yönetim dönemine geçildikten sonra din eğitimi alanındaki kurumsallaşma süreci ile birlikte hafız yetiştiren Kur'an Kursları açılmaya başlamıştır. Halen Türkiye'deki hafızlık eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kuran Kurslarında yürütülmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı hafızlık eğitimini ayrı bir program şeklinde veya kurum olarak düzenlememiş, bu eğitimi Kuran Kurslarında yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak ele almıştır. Hafızlık konusu, Kur'an Kursları ve öğrenci yurtları ile ilgili yönetmeliğin (D.İ.B., 2000) içinde Kur'an Kurslarının amaçları arasında yer almıştır.

Bu yönetmeliğe göre bir yıllık kurs sonunda hafızlığa ayrılacak olan öğrenciler, yılsonu sınavlarında, Kur'an-ı Kerim'i yüzünden işlek olarak okuma ve ezber kabiliyetleri de dikkate alınarak, sınav komisyonlarınca seçilirler. Hafızlığa başlatılan öğrenciler, hafızlıklarını tamamlayıncaya kadar iki yıl eğitim-öğretime devam ederler. Bu süre en çok bir yıl daha uzatılabilir. Hafızlık çalışması yapılan kurslarda; haftalık ders programları 24 saat üzerinden düzenlenir. Bu sürenin 20 saati Kur'an-ı Kerim, 1 saati İtikat, 1 saati İbadet, 1 saati Siyer ve 1 saati de Ahlâk dersi için ayrılır. Bu programla yürütülen eğitim sonunda hıfzını tamamlamış olanlar hafızlık tespit sınavına girerek kazandıkları takdirde hafızlık belgesi alırlar. Hafızlık tespit sınavı bir heyet tarafından sözlü olarak yapılır (Yönetmelik Md: 17).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasından önce beş yıllık ilkokulu bitiren çocuklar Kur'an Kursuna kaydolup bir yıllık eğitimden sonra 12-13 yaşlarında hafızlığa başlamış oluyorlardı. Ancak zorunlu temel eğitimin 1997 yılında kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılması ile hafızlığa başlama yaşı üç yıl daha uzamış, hafızlık yapmak isteyenler en erken 15 yaşında buna imkân bulabilir hale gelmişlerdir. Yapılan bir araştırmaya göre bu durum hafızlığa olan ilginin azalmasına yol açmış (Büyükdinç, 2001), hafızlık yapanların ve hafızlık yaptıran kursların sayısı hızla azalmıştır. Öyle ki, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an Kurslarında hafızlık yapmakta olan öğrencilerin sayısı 1996 yılında 22.385 iken, bu rakam 2001 yılında 6.025'e kadar düşmüş, 2004 yılına gelindiğinde 7340 Kur'an Kursundan 3119'u öğretime kaplanmış (Diyanet, 2005).

Günümüzde Hafızlık Eğitiminin Keyfiyeti ve Problemleri

Kur'an'ın tamamının veya bir kısmının ezberlenmesi hadislerde teşvik edilmiş sevaplı ve feyizli bir iş olmakla birlikte, bunun kurumsal bir eğitim faaliyeti olarak düşünülmesi halinde yapılan işin sevaplı olmanın ötesinde Kur'an öğretisinin yaygınlaşması bakımından da anlamlı olması gerekir. Zira kurumsal bir eğitim sadece sevaplılık gerekçesi üzerine bina edilemez. Artık teknolojik imkânların alabildiğine genişlediği günümüzde Kur'an'ın muhafazası konusunda endişe duyulmasına da gerek kalmamıştır. Bunun yanında Kur'an'ı mana ve mefhumundan uzak bir şekilde ezberlemenin de insanların hayatlarında pratik olarak fazla işe yaramadığı hususunda yaygın kanaatler mevcuttur.

Bugün hafızlık konusundaki kurumsal eğitimin anlamı, yararı ve pratik sonuçları açısından konu ele alındığında şu sorular öne çıkmaktadır:

1. Günümüzdeki hafızlık eğitimi ne kadar anlamlı, gerekli ve yararlıdır?
2. Hafızlık eğitiminde takip edilen program ve yöntem bugün için doğru ve yeterli midir?
3. Hafızlık eğitiminde Kur'an lafzının ezberletilmesi ile anlamın kavratılmasını birlikte kazandıracak bir yöntem uygulanabilir mi?
4. Hafızlığa başlama yaşı olarak hangi yaşlar daha doğru ve gerçekçidir?
5. Hafızlık eğitimi tek başına bir program olarak mı yürütülmeli, yoksa meslek elemanı yetiştiren bir din eğitimi programı içinde mi verilmelidir?

Yöntem

Bugün üzerinde dikkatle durulup değerlendirilmesi gereken bu sorulara cevaplar aramak üzere bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. İstanbul ilinde hafız yetiştiren Kur'an Kurslarından örnek mahiyette sekiz kurs belirlenerek bu kurslardaki öğretici ve öğrencilerden anket yoluyla bilgi, görüş ve kanaatlerine dair veriler toplanmıştır. Bu veriler Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kayıtlarındaki resmi bilgilerle birleştirilerek değerlendirilmiş ve sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. İstanbul'da hafızlık konusunda geleneği olan ve belli bir geçmişe sahip bulunan Kur'an Kurslarından toplam 416 öğrenci ve 77 öğreticiden bilgi toplanmıştır. Bu kursların, öğrenci ve öğreticilerin dağılımı aşağıda Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1*Anket uygulanan Kur'an Kursları ile öğrenci ve öğretici sayıları*

Kursun Adı	Öğrenci			Öğretici		
	Er.	Bn.	Top.	Er.	Bn.	Top.
Fatih İsmail Ağa Kur'an Kursu	58	0	58	13	-	13
Fatih Camii Kur'an Kursu	59	0	59	7	-	7
Bayram Paşa Yeşil Cami Kur'an Kursu	57	0	57	13	-	13
G.O.Paşa Küçükköy Mrk. Camii Kur'an Kursu	16	0	16	5	-	5
Fatih Karagümrük Tuba Kız Kur'an Kursu	0	77	77	-	8	8
Pendik Şeyhli Mah. Tuba Kız Kur'an Kursu	0	50	50	-	13	13
Ümraniye Aziz M. Hüdayi Kız Kur'an Kursu	0	47	47	-	6	6
Eyüp Alibeyköy Emniyettepe Kız Kur'an Kursu	0	52	52	-	6	6
Toplam	190	226	416	38	33	71

Bulgular

Hafızlık eğitimine devam eden öğrencilerin durumu

Kur'an kurslarında halen hafızlık eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin özellikleri konusundaki tespitler şöyle sıralanabilir:

1- Kur'an kurslarında hafızlık eğitimine devam eden öğrenciler, genelde toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yönden zayıf kesiminden gelmektedirler.

Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını hafız yetiştirme konusunda istekli olmadıkları görülmektedir. 2006 yılının ilk yarısı itibariyle öğrenci ailelerinin % 89.7'sinin aylık geliri 1000 YTL'nin altında, % 62.5'inin de 700 YTL'nin altındadır. Her dört öğrenciden birinin (% 24.5) ailesinin aylık geliri ise 350 YTL'nin altındadır. Öğrenci babalarının büyük çoğunluğunun (% 69.2) çiftçi, işçi ve serbest meslek (gizli işsiz) sahibi olduğu tespit edilmiştir. Annelerin ise % 97.4'ü ev hanımı olup sadece % 2.2'lik kısmı işçi olarak ve serbest meslekte çalışmaktadır.

Tablo 2*Öğrenci babalarının mesleki durumları*

Öğrenci babalarının meslekleri	f	%
Serbest meslek	194	46,6
İşçi	52	12,5
Memur	44	10,6
Çiftçi	42	10,1

Emekli	41	9,9
Din görevlisi	30	7,2
Vefat	9	2,2
İşsiz	4	0,9
Toplam	416	100,0

Öğrenci ailelerin eğitim durumu ekonomik durumları kadar olmasa da, yine de toplumun genel yapısına göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenci babalarının % 64.6'sı, annelerinin de % 82'si ilköğrenimli veya öğrenimsizdir. Bu durum Türkiye genelinde % 62.58 ile % 80.18'dir.¹ Yüksek öğrenimli olanlar babalarda % 11.5, annelerde ise % 0.2 (1 kişi) oranındadır. Türkiye genelinde ise bu durum erkeklerde % 10.23, kadınlarda % 5.39'dur.

2- Öğrenci aileleri arasında din eğitimi almış olanların oranı sanıldığı veya beklendiği kadar yüksek değildir.

Bugünkü şartlarda çocuğuna hafızlık yaptıran ailelerinin dini öğrenimlerine bakıldığında İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip Lisesi mezunu olanların azlığı dikkat çekmektedir. Ankete katılan çocukların anneleri arasında İlahiyat Fakültesi mezunu olan bulunmazken babaların da sadece % 3.8'i İlahiyat Fakültesi mezunudur. İmam-Hatip Lisesi mezunu olan babaların oranı % 9.4, annelerin oranı ise % 1.7 kadardır.

Tablo 3

Öğrenci ebeveynlerinin dini öğrenim durumları

Öğrenim durumu	Babalar		Anneler	
	f	%	f	%
İlahiyat Fakültesi	16	3,8	-	-
İmam-Hatip Lisesi	39	9,4	7	1,7
Kur'an Kursu	107	25,7	152	36,5
Dini Öğrenimi yoktur	254	61,0	257	61,8
Toplam	416	100,0	416	100,0

1 Öğrenci ailelerinin eğitim düzeyi Türkiye genelinden az bir miktar düşük görünüyorsa da bu araştırmanın İstanbul'da yapılmış olması dikkate alındığında oranın oldukça düşük olduğu kabul edilebilir. Türkiye 2000 yılına dair istatistik bilgileri için bkz.: www.tuik.gov.tr (Türkiye İstatistik Kurumu) erişim: 18.09.2006.

Bu veriler, kurslarda öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerle birleşince görünen o ki; bugün hafızlık eğitimi veren Kur'an Kurslarına ilgi, toplumun alt kesimlerinden gelmektedir. Hafızlık eğitiminin maddi bir gelecek vaat etmemesine rağmen bu kesim tarafından ilgi görmesi ailelerin dindarlık duyguları ile ve çocuklarını daha iyi gelecek imkânları sunacak bir yöne sevk edememiş olmaları ile açıklanabilir. Kur'an Kurslarının ailelere maddi külfet yüklememeleri, bedava yatılılık sağlamaları, açıktan orta öğretim alma imkânı sunmaları da bu kesim için çekiciliği artıran etkenlerdir.

3- Öğrenciler Kur'an kursunda hafızlık yapmanın yanı sıra açıktan veya dışardan diğer resmi kurumlarda da öğrenimlerine devam etmektedirler. Araştırma bulgularına göre mevcut öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi aynı zamanda başka bir resmi eğitim programına da devam etmekte, bunların da büyük çoğunluğu (% 80) açık lise programını takip etmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin takip ettikleri diğer öğretim programları

Takip edilen öğretim programı	f	%
Açık Lise	213	51,2
Açık Öğretim Fakültesi	17	4,0
Açık İlköğretim Okulu	15	3,6
ÖSS' Ye Hazırlık Kursu	14	3,4
İmam-Hatip Lisesi	6	1,4
İlahiyat Ön Lisans Programı	2	0,5
Herhangi bir programa devam etmeyen	149	35,8
Toplam	416	100,0

Öğrencilerin hafızlıkla beraber başka bir resmi öğretim programını takip etmeyen üçte birlik kısmının da, bir müddet sonra bir buna başlama veya hafızlığı bitirdikten sonra açık öğretime girme ihtimali vardır. Zira hafızlığı bitirdikten sonra nasıl bir eğitime devam etmek istediklerine dair soruya, 'devam etmeyeceği' yönünde cevap veren çıkmamıştır.

4- Hafızlık yapmakta olan öğrencilerin yarıya yakını din alanının dışında bir öğrenimi tercih etmektedirler. Hafızlığı bitirdikten sonra nasıl bir eğitime devam etmek istediklerine dair soruya öğrencilerin yarıdan biraz fazlası (% 56) dini alanda öğrenime devam edecekleri yönünde cevap vermişlerdir. Diğer yarıya yakın kısım ise (% 44) dini alanın dışında bir eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5*Öğrencilerin hafızlık sonrası almak istedikleri eğitim*

Hafızlıktan sonra alınması istenen eğitim	f	%
İmam Hatip Lisesine devam etmek	138	33,2
İlahiyat ve dini ihtisas eğitimi	95	22,8
Liseye devam etmek	80	19,2
Diğer (değişik yüksek öğretim kurumları belirten)	103	24,8
Toplam	416	100,0

Bu konuyla ilgili olarak sorulan “hafızlığı bitirdikten sonra hangi alanda çalışmak istiyorsunuz?” şeklindeki bir soruya verilen cevaplarda da öğrencilerin yine önemli bir kısmının (% 35,8) dini alanda çalışmak istemedikleri görülmüştür.

5- Dini alanda öğrenime devam etme ve dini alanda çalışma konusundaki isteksizliğe rağmen öğrencilerin hafızlık yapma hususunda ciddi bir motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Ankette hafızlık yapmaktan memnun olup olmadıkları yönündeki bir soruya öğrencilerin neredeyse tamamı (% 97) “memnunum” cevabını vermiş, sadece % 3’ lük bir kısım, memnun olmadıklarını bildirmişlerdir. Yine öğrencilerin yarısından fazlası (% 55) hafızlığın yapılması gereken dini bir görev olduğunu düşünmektedir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde de öğrencilerin hafızlık yapma konusundaki motivasyonlarının yüksek olduğu müşahade edilmiştir. Onlar kendilerinin seçilmiş özel kişiler olduklarını düşünmektedirler. Belli ki, öğreticiler öğrencileri hafızlık yapmaya motive etmede başarılı olmakla birlikte onları meslekte kalmaya aynı ölçüde ikna edememişler veya etmemişlerdir.

6- Hafızlığı bitiren öğrencilerin büyük bir kısmının dini görevlerde çalışmadıkları, bir kısmının da dindarlık çizgisinden uzaklaştıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Kur’an Kursu öğreticilerinin % 65’i “Hafızlığı bitiren öğrencilerin çoğunun din görevlisi olmadığı, bir kısmının da dindarlık çizgisinden uzaklaştıkları” kanaatine tamamen veya kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Diyanet İşleri Başkanlığından hafızlık belgesi almış olanlarla mevcut görevliler arasında hafız olanların karşılaştırılması ile de büyük oranda hafızın meslek dışında kalmış olduğu anlaşılmaktadır. Şöyle ki:

1981-2004 yılları arasında toplam 73.179 kişi hafızlığını tamamlayarak Diyanet İşleri Başkanlığından hafızlık belgesi almışlardır (D.İ.B., 1999). Ancak resmi kayıtlara göre 2004 yılı itibariyle Diyanet İşleri Başkanlığında hafızlık belgesine sahip personel sayısı sadece 10.705’tir. İncelemesi yapılan 1981-

2004 yılları arasındaki süre, asgari emeklilik süresini kapsadığı için emekli olma ihtimali dışlanmış olmaktadır. Bu süre içinde hafızlık belgesi almış olanların bir kısmının Milli Eğitim Bakanlığında çalışmakta olduğu hesaba katılsa bile 1981 öncesinden başlayıp halen çalışmakta olan hafız personelin en azından bunu dengeleyeceğini düşünürsek hafızlık belgesi almış 73.179 kişinin ancak % 15'i Diyanette görev almış bulunmaktadır. Resmi hafızlık belgesi almış olanların % 85'i, diğer bir deyişle yaklaşık her yedi hafızdan altısı meslek dışında kalmıştır. Meslek dışında kalmış olanların hafızlıklarını nerede kullandıkları veya kullanıp kullanmadıkları cevaplanması gereken ayrı bir sorudur.

7- Hafızlığa başlama ve hafızlık yapma yaşı oldukça yükselmiştir. Zira zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasından sonra hafızlık yapmak isteyenler ilköğretimi bitirinceye kadar buna imkân bulamamaktadırlar. Dolayısı ile hafızlığa başlama yaşı kendiliğinden asgari 14 olarak ortaya çıkmış olmaktadır. Ancak halen hafızlık yapmakta olan öğrencilerin yaş ortalamasının daha da yüksek olduğu görülmektedir. Hafızlığın normal süresi iki yıl olduğuna göre öğrencinin bir yıl hafızlık öncesi Kur'an Kursunda okuduğu da hesaba katılırsa hafızlık yaptıran Kur'an Kurslarındaki öğrencilerin 14-17 arası yaşlarda olmaları gerekir. Hâlbuki durumun böyle olmadığı, araştırmamızda öğrencilerin % 40'ının 17 yaşın üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6

Hafızlığa devam eden öğrencilerin yaşları

Öğrencilerin Yaşları	f	%
14-17 arası	251	60,3
18-20 arası	140	34,7
21 ve üzeri	25	6,0
Toplam	416	100,0

Buna göre öğrencilerin önemli bir kısmı ya hafızlığa geç başlamışlardır ya da hafızlık eğitimini olması gerekenden çok fazla uzatmaktadırlar. Her iki durum da kurumsal eğitim açısından normal görünmemektedir.

Hafızlık Eğitimi Veren Öğreticilerin Durumu

Hafızlık yaptıran kurslardaki eğitimin verim ve kalitesini doğrudan etkileme konumundaki öğreticilerin durumu konusunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1- Örneklem olarak aldığımız Kur'an Kurslarının yarısı erkek, yarısı kız kursu olduğu için kurslarda görevli öğretmenlerin bayan ve erkek dağılımları birbirine yakın çıkmıştır (33 bayan, 38 erkek). Öğreticilerin yaşları da normal dağılım göstermektedir. Hatta öğretmenlerin % 76'sının yaşı 41'in altında olduğu için kursların kısmen genç ve dinamik bir öğretim kadrosuna sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7*Kurs öğretmenlerin yaşları*

Yaşınız?	f	%
20-25 yaş arası	13	18,3
26-30 yaş arası	14	19,7
31-40 yaş arası	27	38,0
41 yaş ve üzeri	17	23,9
Toplam	71	100,0

2- Hafızlık yaptırılan Kur'an Kurslarında görevli öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin, ilköğretim sonrası bir eğitim kurumunda öğretmenlik yapmaya yeterli olup olmadığı hususu ciddi bir tartışma konusudur. Aşağıdaki Tablo 7' de görüleceği üzere mevcut Kur'an Kursu öğretmenlerinin yarıya yakını (% 45) yüksek öğrenimli değildir. Yüksek öğrenimli olanların da % 70'i ön lisans mezunudur. Öğreticiler arasında dört yıllık ilâhiyat fakültesi mezunu olanlarının oranı sadece % 5.6 kadardır. Başka bir fakülte bitirmiş olanlar da, çoğunluğu açık öğretim olmak üzere branş dışı fakülteleri bitirmişlerdir.

Tablo 8*Hafızlığa devam eden öğrencilerin öğrenim durumları*

En son mezun olduğu okul	f	%
İmam-Hatip Lisesi	32	45,1
İlahiyat Önlisans (İlahiyat Meslek Yüksek Okulu)	27	38
İlahiyat Fakültesi	4	5,6
Başka bir fakülte	8	11,3
Toplam	71	100,0

Yüksek öğrenimli olmayanların eğitimin hiç bir kademede öğretmenliğe kabul edilmediği günümüzde Kur'an Kursu öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri düşündürücüdür. Hafızlık eğitimi yapılan Kur'an Kurslarında sadece

Kur'an'ın ezberletiliyor olması sebebiyle öğretmenlerin yüksek öğrenimli ve pedagojik formasyon sahibi olmaları gerekmediği, hafız olmalarının yeterli olduğu iddia edilebilir. Nitekim eldeki verilere göre mevcut öğretmenlerin % 95'inin hafız olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sadece Kur'an'ın ezberletilmesi dahi olsa sonuçta henüz öğrenim ve gelişme çağındaki bireylerin 2-3 yıl süren bir eğitime alınması gerçeği göz ardı edilemez. Onların gelişimle ilgili yaşantıları, gelişim sürecinde ortaya çıkan sorunların aşılması, sağlıklı gelişimin gerekleri ve ihtiyaçları önemlidir.

Gelişimin önemli bir evresini yaşamak durumundaki bireylerin uzun süre sadece Kur'an ezberleme işi ile meşgul edilmesi, onların yaşamaları gereken birtakım tecrübelerden uzak kalmaları anlamına gelmektedir. Bu durumda onların zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimlerinde bir olumsuzluk meydana gelmemesine özen gösterilmesi ve bir takım önlemlerin alınması gerekir. Bu da hiç şüphe yok ki, kurs öğretmenlerinin pedagojik formasyon almış yüksek öğrenimli kişiler olması ile mümkündür.

3- Öğreticilerin %38 'inin bekâr olması da ilginç bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Zira mevcut öğretmenlerden 30 yaşın altında olanların oranı % 19,7'dir. Bu durumda bekâr olanların yarısının 30 yaşın üzerinde olduğu anlaşılıyor. Yani öğretmenlerin % 18,3'ü 30 yaşını geçmiş olduğu halde bekârdır. Bu durumun hafızlık eğitimini bir şekilde etkileyip etkilemediği, ayrıca araştırılmaya değer bir husustur.

Kur'an Kurslarındaki Hafızlık Eğitiminin Durumu

Yukarıda açtığımız sorulara dönecek olursak bu sorulardan hareketle günümüzdeki hafızlık eğitiminin amaç, program, yöntem ve hafızlığa başlama zamanı bakımlarından incelenmesi ve bu hususlarda geliştirme ihtiyacının bulunup bulunmadığına veya nasıl bir geliştirmeye ihtiyaç bulunduğuna bakılması gerekmektedir. Öncelikle araştırmada elde ettiğimiz verilerle mevcut durumun özet olarak bir tablosunu vermek istiyoruz.

1- Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an Kurslarındaki hafızlık eğitimi bir yıllık Kur'an öğretiminden sonra iki yıl, yetmediği takdirde en fazla bir yıl daha uzatılarak üç yıllık bir program olarak yürütülmektedir. Bu programda haftada 20 saat ezber çalışması 4 saat de itikat, ibadet, siyer ve ahlak dersleri yer almaktadır. Ancak kurslar yatılı olduğu için bu süreden daha fazla ezber çalıştırma imkânı bulunmaktadır. Haftada birer saatlik diğer dört ders ise

hafızlık eğitimi kapsamında dinlendirici olmaktan öte fazla bir kıymeti olmayan yok hükmünde derslerdir. Kursların hem yatılı olması hem de ezber dışında başka meşguliyetlere izin verilmemesi veya çok sınırlı bir şekilde izin verilmesi, 2-3 yıl süren bir eğitim döneminde öğrencilerin tecrit edilmesi anlamına gelmektedir. Bu da tabii olarak bir takım sorunları davet etmektedir. Kurs yönetici ve hocalarının bu durumun farkında oldukları ve bazı tedbirler aldıkları anlaşılıyor. Zira kursta en çok hoşlandıkları üç şeyin ne olduğu sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda yüksek düzeyde olmasa da *sosyal faaliyetler yapabilmek* (% 23.8) ve *arkadaşlık ilişkileri* (% 23.8) öne çıkmaktadır. Bu durum bir ihtiyaca ve beklentiye de işaret etmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin kursta beğendikleri ve hoşlarına giden durumlar

Kursunuzda beğendiğiniz ve hoşunuza giden üç şeyi önem sırasına göre yazınız?	1. Sıra	2. Sıra	3. Sıra	Toplam	%
Sosyal faaliyet yapabilmemiz	34	45	20	99	23,8
Arkadaşlık ilişkileri	41	37	21	99	23,8
Kursumuzun eğitim şekli ve düzeyi	41	19	14	74	17,8
Kursumuzun itibarı ve fiziki durumu	36	19	19	74	17,8
Öğreticilerimizin anlayışlı ve yakın davranmaları	19	32	14	65	15,6
Bahçesi, oyun alanları	20	18	7	45	10,8
Yemekler ve yemekhane	24	8	9	41	9,9
Öğreticimi/öğreticilerimi beğeniyorum	15	12	13	40	9,6
Spor aktivitelerinin olması	24	13	3	40	9,6
Dinlenme saatlerinin olması	14	18	7	39	9,4
Verilen ilave dersler	15	9	9	33	7,9
Seminer ve sohbetler	11	12	9	32	7,7
Ara sıra pikniğe ve geziye götürülmek	11	9	9	29	7
Maddi açıdan bizi desteklemeleri	10	11	6	27	6,5
Diğer (daha düşük oranlarda 9 husus)	59	63	31	153	30,7

2- Hafızlık eğitiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğrenci ve öğretmenlere kısmen farklı sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere sorulan “Hafızlık eğitiminde sizin önemli gördüğünüz, ‘şöyle olmalı’ diyebileceğiniz eğitim faaliyetleri nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplarda moral ve motivasyon sağlanmasının öne çıktığı (% 21.4) görülmektedir.

Tablo 10*Öğrencilerin kursta önemli görüp olmasını istedikleri şeyler*

Öğrencilerin olmasını istedikleri	f	%
Manevi takviye, motivasyon	89	21,4
Ezberlemede bilgisayardan yararlanmak	80	19,3
Arapça ve meslek dersleri okutmak	70	16,8
Sosyal faaliyetlere yer vermek	56	13,5
Diğer (düşük oranda çok sayıda farklı öneriler)	121	29,0
Toplam	416	100,0

Öğrencilerin kurslarda en çok hoşlanmadıkları şeylerde de “yemek ve yemekhane ile ilgili işler (% 31,3)”, “idarecilerin ve bazı öğreticilerin tavırları (27,9)” ve “izinlerin olmaması veya kısıtlı olması (% 20,9)” ilk sıraları almaktadır. Öğrencilerden, kursta beğenmedikleri, hoşlarına gitmeyen üç şeyi önem sırasına göre yazmalarının istendiği maddeye yazdıkları cevaplar tasnif edilerek Tablo:11’de gösterilmiştir.

Tablo 11*Öğrencilerin kursta hoşlanmadıkları durumlar*

Hošlanılmayan durumlar	1.	2.	3.	Toplam	%
Yemekler, yemekhane, aşçılar	72	39	19	130	31,3
İdarecileri ve bazı öğreticilerin tavırları	44	42	30	116	27,9
İzinlerin az olması veya yasak olması	45	22	20	87	20,9
Hošlanmadığım bir şey yok	48	0	0	48	11,5
Sosyal faaliyetlerin olmaması veya kısıtlanması	17	19	8	44	10,6
İlgisizlik, değer verilmemesi	14	16	12	42	10,1
Çok zaman kaybının olması	16	16	7	39	9,4
Öğrenciler arasındaki küfürlü sözler, tatsızlıklar	19	8	10	37	8,9
Temizliğe dikkat edilmemesi	11	17	7	35	8,4
TV, radyo, telefon ve kameranın yasak olması	16	12	4	32	7,7
Sınıfların ve genelde kursun kalabalık olması	12	11	9	32	7,7
Bazı kurallar ve yasaklar	11	10	10	31	7,5
Diğer (düşük oranlarda 22 konu)	68	76	44	188	45,2

Aynı konu ile ilgili olarak öğreticilere, hafızlık eğitiminde karşılaştıkları en önemli üç güçlüğü sırasıyla yazmaları istenmiştir. Öğreticilerin bu soruya verdikleri cevaplarda öğrenci profilindeki yaş problemi birinci sırayı almaktadır. Kurslardaki öğrenciler arasında yaş farkının çok fazla olması, öğrencilerin önemli bir kısmının ortaöğretim çağını geçmiş olmaları öğrenci yapısı

nın problemleri yanı sıra oluşturmaktadır. Hafızlığa çalışan öğrencilerin yaşları 14 ile 26 arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 6). Bunların yarıya yakını (% 40) 17 yaşın üzerindedir. Bu güçlüğe işaret eden hocaların yarısından fazlası (% 56,5) bunu birinci güçlük olarak göstermişlerdir.

Tablo 12*Öğreticilerin hafızlık eğitiminde karşılaştıkları önemli güçlükler*

Sırasıyla karşılaşılan üç önemli güçlük	1. sıra	2. sıra	3. sıra	Toplam f	Toplam %
Öğrenci yaşlarının büyüklüğü ve aralarındaki yaş farkı	13	7	3	23	32,4
Öğrencilerin amaçsız ve isteksiz olmaları	6	4	6	16	22,5
Ailelerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri	3	7	6	16	22,5
Öğrencilerin adaptasyon zorluğu ve motivasyon ihtiyacı	5	2	5	12	16,9
Bu eğitimin resmî bir işe yaramaması	4	1	3	8	11,3
Ezberde zorlananların hafızlığa devam ettirilmesi	4	2	1	7	9,9
Kurstaki fiziki-maddi eksiklikler ve monotonluk	4	3	0	7	9,9
Öğrencilerin ders yerine başka şeylerle meşgul olmaları	0	5	2	7	9,9
Çevredeki ahlaki bozukluğun olumsuz etkileri	3	2	1	6	8,5
Diğer okullarda başarılı olamayanların hafızlığa gelmesi	3	3	0	6	8,5
Diğer (Düşük oranlarda 13 adet farklı sorun)	11	13	26	50	70,4

Öğrencilerin hafızlık yapmaya istekli olmamaları ve ailelerin ilgisizlikleri de önemli oranda (% 22,5) bir güçlük olarak işaretlenmiştir. Öğrencilerin isteksizliklerine bu ölçüde işaret edilmiş olması ilginç bir durum ortaya çıkarmaktadır. Çünkü yukarıda da değinildiği üzere öğrencilerin neredeyse tamamı (% 97) hafızlık yapıyor olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Buradaki çelişkiyi, öğrencilerin hafızlığı mübarek bir iş olarak görmeleri sebebiyle memnuniyetsizlik ifade etmekten çekindikleri şeklinde açıklamak yanlış olmaz.

3- Öğreticiler, kurslarda en çok hoşlanmadıkları, canlarını sıkı durumlarda çok farklı şeyler göstermişlerdir. Bunlardan öğrencilerin başarısızlıkları, isteksizlikleri ve yaramazlıkları ilk sırayı almaktadır. Çocukların oyun imkânlarının olamayışı veya yetersiz oluşu, programın uygun olmayışı hususları da not etmeye değer konular olarak görülmektedir.

Tablo 13*Öğreticilerin kurslarda hoşlanmadıkları durumlar*

Öğreticilerin hoşlanmadıkları hususlar	1. sıra	2. sıra	3. sıra	Toplam f	Toplam %
Öğrencilerin başarısızlıkları ve isteksizlikleri	7	4	1	12	17,0
Oyun imkânlarının yetersiz olması veya olmaması	3	6	2	11	15,5
Uygulanan müfredatın uygun olmaması	8	1	0	9	12,7
Çocukların yaramazlık ve saygısızlıkları	1	6	2	9	12,7
Psikolojik baskı (teftiş, başarısızlık vb.)	3	2	2	7	9,9
Öğreticilere önemin verilmemesi	1	1	4	6	8,5
Ücretlerin azlığı ve düzensiz çalışma saatleri	1	1	4	6	8,5
Mekân darlığı, fiziki eksiklikler	1	3	1	5	7,0
Hafızlık sınıflarının kalabalık olması	3	2	0	5	7,0
Vakıf yetkililerinin her işimize karışmaları	4	1	0	5	7,0
Diğer (düşük oranda 11 adet farklı husus)	11	14	6	31	43,6
Toplam	43	41	22	106	

4- Öğrencinin hafızlığa başlamadan önce kolay metinleri anlayabilecek düzeyde Arapça öğrenmiş olması, ezber yaparken çoğu ayetin anlamlarını öğrenmesi ve bir Kur'an kültürü oluşturması bakımından teorik olarak yararlı görünmektedir. Ancak mevcut Kur'an Kurslarının programında Arapça öğretimi yer almamaktadır. Dolayısı ile resmi olarak öğrenciler Arapça okumaksızın hafızlığa başlatılmaktadır. Programda olmamasına karşın öğrencilerin % 25'i az bir miktar, % 4,3' ü yeterince Arapça okuduklarını, % 70,7'si de hiç okumadıklarını belirtmişlerdir.

Hafızlık eğitimine devam eden öğrenci ve öğretmenlerin bu konuda ne düşündüklerini, böyle bir ihtiyaç duyup duymadıklarını öğrenmek maksadıyla kendilerine bu hususta bir soru yöneltilmiştir. Bu sorunun cevabında öğrencilerin % 66'sı hafızlığa başlamadan önce belli düzeyde Arapça öğrenmenin gerekli olduğu kanaatini ifade etmişlerdir. Hafızlık yapmakta olan öğrencilerin bu oranda Arapça öğrenilmesini gerekli görmesi, hafızlık eğitiminin işlevselliği yönünde bir anlayışı yansıtması bakımından not etmeye değer bir husustur.

Tablo 14*Öğrencilere hafızlık öncesi Arapça öğrenilmesi*

Hafızlığa başlamadan önce Arapça öğrenilmesi	f	%
Çok Gereklidir	110	26,4
Gereklidir	165	39,7
Fark Etmez	121	29,1
Gereksizdir	20	4,8
Toplam	416	100,0

Hocalar ise bu konuda aynı kanaatte değildir. Hafız yetiştiren öğretmenlerin yarısından çoğu, hafızlığa başlamadan önce öğrencinin belli düzeyde Arapça öğrenmesinin gerekli olduğunu düşünmemektedir. Kur'an'ın lafzını ezberlerken aynı zamanda manasını da büyük ölçüde anlamaya imkân verecek dil öğretilmesini hocaların % 55'inin gerekli görmemesi şaşırtıcıdır.

Tablo 15*Öğreticilere göre hafızlık öncesi Arapça öğretilmesi*

Öğrenciye hafızlık öncesi Arapça öğretilmesi	f	%
Çok Gereklidir	8	11,3
Gereklidir	24	33,8
Fark Etmez	29	40,8
Gereksizdir	10	14,1
Toplam	71	100,0

Bu durum, öğretmenler açısından hafızlık eğitiminin bir bilgi, kültür ve öğretinin yaygınlaştırılması amacını taşımadığını, hafızlığın sadece dini bir görev ve feyizli bir iş olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Zira anlamı bilinmeden kutsal bir metni ezberlenmeyi ibadet dışında başka bir maksatla açıklamak mümkün değildir.

Gerçi hafızlığın Kur'an'ın anlamı ile ilgilenmeksizin, sadece onun lafzını ezberlemek olarak anlaşılması bu günün meselesi değildir. İslam tarihi içinde bu endişe Hulefa-i Raşidin döneminde Hz. Ömer tarafından hissedilmiştir. Hz. Ömer'in valilerinden Ebu Musa El-Eşari Basra'da birçok insanın Kur'an'ı ezberlediğini halifeye yazınca, halife Hz. Ömer onlara maaş bağlamasını emretmişti. Ertesi sene El-Eşari bu sayının katlanarak arttığını insanların maaş almak için Kur'an ezberlediklerini haber verdiğinde halife cevaben "Onları

kendi hallerine bırak, insanların Kur'an'ı ezberlemekle meşgul olup onun hükümlerini öğrenmeyi terk etmelerinden korkuyorum” demişti (El-Kettani, 1993). Yukarıda da değinildiği üzere Türkiye’de son yıllarda yetiştirilen hafızların % 85’inin meslek dışında kalması hafızlık yapma amaç ve anlayışındaki tarihsel sorunun devam ettiğini göstermektedir.

5- Hafızlık eğitimi konusunda üzerinde durulması gereken bir husus da hafızlık eğitimine ne zaman, yani hangi yaşlarda başlatılmasının doğru olacağı meselesidir. Halen Kur'an Kurslarında hafızlığa devam eden öğrencilerin yaşlarının 14-26 arasında değiştiği, zorunlu temel eğitim yarasından dolayı hafızlığa ancak ilköğretimi bitirdikten sonra başlamanın mümkün olabileceği yukarıda belirtilmişti. Bu yaşın hafızlık eğitimi için uygun olup olmadığı tartışma konusu olmuş, çok kimse 14 yaş sonrasında hafızlık için çok geç olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Kurslardaki mevcut öğrencilerin yaşlarının ilerlemiş olmasından şikayet eden hocaların büyük çoğunluğu (% 81.7), hafızlığa başlamada uygun yaşların 11-13 yaşları olduğunu belirtmişlerdir. Hocaların çok azı 14 ve üzeri yaşları uygun görürken az bir kısmı da 10 yaş ve altının uygun olacağı görüşündedir.

Tablo 16

Öğreticilere göre hafızlığa başlama yaşı

Hafızlığa başlama yaşı	f	%
10 Yaş Ve Altı	10	14,1
11-13 Yaş Arası	58	81,7
14 Ve Yaş Ve Üzeri	3	4,2
Toplam	71	100

Bu konuda temel oluşturmak üzere hangi kademe öğretimi bitirmiş olanların hafızlıkta daha başarılı oldukları öğretmenlere sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin % 95.8’i beş yıllık ilköğretimi bitirenlerin, % 4.2’si de sekiz yıllık ilköğretimi bitirenlerin daha başarılı oldukları cevabını vermişlerdir. Bu cevaplar hafızlığa başlama yaşı ile ilgili cevaplarla aynı kanaati yansıtmaktadır.

6- Hafızlığa başlama yaşı konusundaki kanaate göre sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulamasının hafızlık eğitiminde başarıyı olumsuz etkilemiş olması gerekir. Acaba gerçekte de durum böyle midir? Bu husustaki görüşleri

almak için sorulan soruya öğretmenlerin % 90.1'i sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulamasının hafızlık eğitiminin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak kalite düşüklüğünün tamamen öğrenci yaşının yükselmesinden mi kaynaklandığı, yoksa hafızlığın sekiz yıllık ilköğretim sonrasına ertelenmesi ile ilginin azalması ve buna bağlı olarak da öğrenci kalitesinin düşmesinden mi kaynaklandığı husus tartışmaya açıktır. Zira günümüz hafızlık eğitiminin manevi kazanç dışında dünyevi ikbal vadeden bir çekiciliği olmadığı gibi, daha çok ihtiyaç duyulduğu bir dönemde çocukluk yaşantılarına ve eğilimlerine pek imkân vermemesi de çekiciliği azaltan bir husustur. Bütün bunlar karşısında ilköğretimi bitirmiş bir öğrenci için manevi duygular dışında hafızlığa sevk eden bir sebepten söz edilemez. Nitekim sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulamasının hafızlığa olan ilgiyi oldukça azaltmış olduğu, öğrenci mevcudunun yukarıda belirtildiği üzere 22 binden 6 bine düşmesinden anlaşılmaktadır.

Tablo 17
1996-2003 yılları arasında Kur'an Kursu öğrenci sayıları

Yıllar	Bayan	Erkek	Toplam
1996	8.148	14.237	22.385
1997	7.465	13.679	21.144
1998	7.996	13.893	21.889
1999	9.857	9.447	19.304
2000	9.244	8.511	17.755
2001	3.636	2.389	6.025
2002	5.834	3.573	9.407
2003	5.843	3.595	9.438

7- Uygulanmakta olan hafızlık eğitimi programında dini bilgilerle ilgili olarak haftada birer saatlik dört ders dışındaki bütün zaman ezber yapmaya ayrılmıştır. Kurslardaki geleneksel düzen ve yatılılık durumunun başka meşguliyetlere fazla izin vermediği de dikkate alınırca bu durum, gelişimin en kritik aşamasındaki öğrencilerin yapmak istedikleri çok şeyden uzak kalmaları anlamına gelmektedir. Kur'an Kursu öğretmenleri çocukların her şeyden mahrum bırakılarak sadece ezber yapmakla meşgul edilmelerinin doğru olmadığını farkındadırlar. Öğreticilerin % 11.3'ü "hafızlık yapan öğrenci başka hiçbir şeyle uğraşmamalı" derken "Öğrencinin düzenli bir şekilde oyun oynamasına ve dinlenmesine imkan verilmelidir" diyenlerin oranı ise % 43.7'dir. Öğre-

ticilerin % 23.9'u ezberden başka yan dersler okutulması, % 19.7' si de yan derslerle birlikte oyun ve dinlenmeye de yer verilmesi taraftarıdır.

Tablo 18

Öğreticilerin ideal bir hafızlık eğitimi ile ilgili düşünceleri

İdeal bir hafızlık eğitimi için aşağıdakilerden hangisi doğrudur	f	%
Öğrenciye düzenli bir şekilde oyun ve dinlenme imkânı verilmelidir	31	43,7
Hafızlık eğitiminde ezberden başka bazı yan dersler de okutulmalıdır	17	23,9
Hem yan dersler hem de düzenli oyun ve dinlenme imkânı verilmeli	14	19,7
Hafızlık yapan öğrenci başka hiç bir şeyle uğraşmamalı	8	11,3
Cevapsız	1	1,4
Toplam	71	100,0

8- Hafızlık eğitiminde uygulanmakta olan program ve yöntemlerin yeterli olmadığı, en azından geliştirilmeye muhtaç olduğu anlaşılmaktadır.

Şüphesiz ki ilgi alanlarının çoğalıp çeşitlendiği günümüzde insanlar kendilerince daha anlamlı ve yararlı gördükleri işlerle uğraşmak istemektedirler. Bu şartlarda hafızlığın ilgi çekici olabilmesi için belirgin, pratik ve yararlı amaçlar ortaya konulması, program statü ve yöntemlerinin oldukça elverişli olması gerekir. Amaçlar konusunda bir yetersizliğin mevcut olduğuna yukarıda değinilmişti. Aynı şekilde uygulanan program ve yöntemlerde de bir yetersizlikten söz edilebilir. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere araştırmaya katılan kurs hocalarının % 49.3'ü yeni bir statüye ihtiyaç olduğunu, % 14.1'i hem yeni bir statüye hem de yeni bir metoda ihtiyaç bulunduğunu, % 11.3'ü de yeni bir metoda ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir. Hocaların % 21.1'i ise bugünkü hafızlık eğitiminin mevcut statü ve metodunun yeterli olduğu kanaatinde dir.

Tablo 19

Öğreticilerin hafızlık kurslarında yenileşme ihtiyacına dair görüşler

Sizce hafızlık yaptırın Kur'an Kurslarında yeni bir statü veya metoda ihtiyaç var mıdır?	f	%
Yeni bir statüye ihtiyaç vardır	35	49,3
Bu statü ve metot yeterlidir	15	21,1
Hem yeni bir statüye hem de yeni bir metoda ihtiyaç vardır	10	14,1
Yeni bir metoda ihtiyaç vardır	8	11,3
Cevapsız	3	4,2
Toplam	71	100,0

Bu verilere göre her dört öğreticiden üçünün (% 74.7) mevcut hafızlık eğitiminde metot ve statü değişikliğine gidilmesi gerektiği yönünde bir kanaate sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca yukarıda da ifade edildiği gibi hafızlığı bitirenlerin çok büyük bir bölümünün (% 85) meslek dışında kalmaları da Kur'an Kurslarının statüsü, programı ve uygulanan yöntemlerle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir.

9- Hafızlık eğitimine öğrenci kabulünde seçici davranılmamaktadır. Araştırmada hafızlık eğitimine öğrenci kabulünde belli ölçütler gözetilip gözetilmediğine, gözetiliyorsa bunların neler olduğuna, bununla bağlantılı olarak hafızlığa başlayanların bu eğitimi ne ölçüde tamamladıklarına bakmak istedik. Hafızlığa kabulde öğrencinin hafızlık yapabilecek sabır ve dirence sahip olması, hafızlık yapmayı gerçekten istemesi, ezberleme kabiliyetinin olması, ses ve seda uygunluğu, hal ve gidişinin iyi olması ölçütlerin bulunduğu ama bu ölçütlere fazla itibar edilmeden öğrenci kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 20

Hafızlığa öğrenci kabulünde ölçütlere uyulma durumu

Hafızlık eğitimi için belirlenen ölçütlere bakılmadan öğrenci kabul edildiği oluyor mu?	f	%
Evet	28	39,4
Bazen	28	39,4
Hayır	15	21,1
Toplam	71	100,0

Bu noktada ulaşılan bulgu, çoğunlukla müracaat eden öğrencilerin kaydının yapılması doğrultusunda bir düşüncenin kurslarda hâkim olduğudur. Öğreticilerle yüz yüze yaptığımız görüşmelerde de son yıllarda gelen hemen her öğrencinin kaydının yapılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Çünkü artık kurslar, istedikleri miktarda ve nitelikte öğrenci bulmakta sıkıntı çekmektedirler. Önceden talep çok olduğu için sınavla öğrenci alırken, artık eski talebin olmaması, kurslara beklenenin altında öğrenci müracaatı gelmesi, yöneticileri seçici olmak yerine olabildiğince çok öğrenci kaydetme gayretine zorlamaktadır.

Öğrenci müracaatının azalmasının, öğrenci kalitesini olumsuz yönde etkilemiş olduğu anlaşılmaktadır. Zira hafızlığa başlayan öğrencilerin önemli bir kısmının hafızlığı tamamlamadan kurslardan ayrıldıkları tespit edilmiştir. Ankette yer alan “hafızlığa başlayan öğrencilerinizden yüzde kaç hafız-

lıklarını tamamlayabiliyorlar?” sorusuna öğreticilerin verdiği cevaplar bu konuda önemli ölçüde fire verildiğini ortaya koymaktadır. Öğreticilerin % 23,9’ u hafızlığa başlayan öğrencilerin yüzde 50’den daha azının hafızlığı tamamlayabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 90’dan fazlasının hafızlığı tamamladığını söyleyenlerin oranı ise sadece % 7’dir.

Tablo 21

Öğrencilerin ne kadarının hafızlığı tamamladıkları

Hafızlığa başlayan öğrencilerin yüzde kaçını tamamlıyor?	f	%
50 den az	17	23,9
51-70 arası	25	35,2
71-90 arası	24	33,8
91 ve üzeri	5	7,0
Toplam	71	100,0

Yukarıdaki tablo, öğrencilerin yarıya yakın kısmının başlamış oldukları hafızlık eğitimini tamamlayamadığını göstermektedir. Öğrencilerin yüksek düzeyde (% 97) hafızlık yapmaktan memnun olmalarına rağmen önemli bir kısmının hafızlığı tamamlamadan ayrılmaları dikkat çekicidir. Belki de öğrenciler memnuniyet duygusunu ifade ederken almakta oldukları hafızlık eğitimini değil, genel anlamda hafızlık müessesesini düşünmüş olabilirler.

Sonuç

Hafızlık eğitimim, İslam eğitim tarihinde asr-ı saadetten beri süregelen bir faaliyet olarak köklü bir geleneğe sahiptir. Ancak bu eğitimin alışlageldiği üzere bir ibadet anlayışı ile yapılmasının sosyal ve dini hayata yansıyan tatminkâr pratik sonuçlarının olmadığına dair kanaatler ortaya çıkmıştır. Bu kanaatlerin doğruluk derecesini tespit etmek, bu eğitimin daha doğru, gerçekçi ve işe yarar sonuçlar vermesi bakımından neler yapılabileceğinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yapılan alan çalışması Kur’an Kurslarında yürütülmekte olan hafızlık eğitiminin işe yararlık ölçüsünün düşük olduğunu, verilen eğitimin amaç, yöntem, organizasyon açılarından ciddi sorunları bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen iyileştirme teklifleri aşağıda verilmiştir:

- 1- Hafızlık eğitimi ülkemizdeki eğitim sistemi dışında Diyanet İşleri Başkanlığının yaygın eğitim hizmeti kapsamında görev yapacak elemanlar yetiştirmekten ziyade dini bir geleneğin sürdürülmesine yönelik faaliyet olarak yürütülmektedir. Öğrenciler de tamamen manevi bir güdü ile hafızlığa özendirilmektedirler. Bu güdü yanlış olmamakla beraber hafızlık eğitiminin hayattaki önemi ve işe yararlığına dair Kur'an öğretisinin yaygınlaşması gibi net amaçlar belirlenmeli, öğrencinin sevap kazanmanın yanında hayattaki kazanımları konusunda da bir bilgi ve bilinç sahibi olması amaçlanmalıdır.
- 2- Şüphesiz Kur'an'ın bütününe ezberlenmesi geleneğinin sürdürülmesi, Kur'an'a olan saygı ve bağlılığın devamı kadar Kur'an öğretisinin yaygınlaşması bakımından da önemli ve gereklidir. Bu gereklilikten hareketle öğrencilere Kur'an metni ezberletilirken belli ölçüde de olsa anlamın kavratılması, Kur'an'ın muhtevasına dair bilgi kazandırılması sağlanmalıdır. Bunun için hafızlığa başlamadan önceki hazırlık aşamasında öğrencilere belli bir düzeyde Arapça öğretilmelidir. Çocuğun küçük yaşlarda dil öğrenmeye yatkınlığı dikkate alınırsa Arapça öğretimi için bir yıllık süre yeterli olabilir. Belki şu anda uygulanmakta olan bir yıllık hazırlık süresi iki yıla çıkarılarak öğrenci tecvit, talim ve Arapça bakımından iyi bir şekilde yetiştirildikten sonra hafızlığa başlatılabilir.
- 3- 1981-2004 yılları arasında Kur'an Kurslarında hafızlık eğitimi tamamlayarak hafızlık belgesi alanların % 85'inin meslek dışında kalmış olduğu belirlenmiştir. Bunların da nerdeyse tamamının hafızlıklarını kaybettikleri yönünde bilgiler ve güçlü kanaatler mevcuttur. Bu durumda hafızlık eğitiminin amaç bakımından anlamlılığı ve yeterliliği kadar, programının uygunluğu üzerinde de dikkatle durulması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bireylerin gelişme çağının 2-3 yılını alan bu eğitimin daha doğru ve işe yarar sonuçlar verecek şekilde yürütülmesi gerekir. Bunun için hafızlık eğitimi, sadece ezber yapmaya hasredilmeyip, meslek bilgileri ile zenginleştirilerek ortaöğretim düzeyi ve ağırlığında bir program haline getirilebilir. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak sıkıp bunaltmayan bir sistemle yürütülen ortaöğretim statüsü kazandırılmış bir program daha anlamlı ve yararlı olacaktır. Arapça öğretimi de hazırlık programına eklenerek 2+2 şeklinde 4 yıllık müstakil bir program veya İmam-Hatip Liseleri içinde ayrı bir bölüm olarak düşünülebilir.

- 4- Öğrencilerin hafızlık eğitimini gerçekten isteyip istemedikleri, yeteneklerinin ve sosyo-kültürel durumlarının buna müsait olup olmadığına bakılmaksızın bu eğitime kabul edilmekte oldukları anlaşılmaktadır. Bu eğitimden verimli sonuçlar almak ve hafızlığı daha işlevsel hale getirmek bakımından hafızlık eğitimine öğrenci kabulünde elverişli bir seçme sistemi geliştirilmeli ve öğrenci sayısına bakılmaksızın seçilerek öğrenci alınmalıdır.
- 5- Hafızlık eğitimi, 14-21 yaşları arasındaki insanları bir araya toplayan Kur'an öğretimi amaçlı kursların bünyesinden ayrılmalı, küçük yerleşim birimlerine dağıtılmaksızın belli merkezlerde müstakil bir eğitim halinde düzenlenmelidir. Dernek vakıf benzeri sivil inisiyatifler, bu eğitime maddi destek sağlasalar dahi eğitimin öğrenci kabulünden kursun yönetim ve disiplinine kadar herhangi bir işinde müdahil olmamalıdır.
- 6- Hafızlık eğitimi yüzyıllar öncesine dayanan geleneksel yöntemlerle yürütülmektedir. Bu eğitiminin daha pratik ve verimli bir şekilde yürütülmesini, sistem ve yöntem bakımından sürekli geliştirilmesini sağlayacak deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda özellikle kurslardaki geleneksel ezber yaptırma usulü, süresi ve zamanı üzerinde durularak farklı kabiliyetlere uygun değişik ezberletme usulleri geliştirilmelidir.
- 7- Hafızlık eğitimini gelişme çağındaki bireylere verilen bir örgün eğitim olarak değerlendirip hafızlık yaptıran öğreticilerin mutlak surette yüksek öğrenimli ve pedagojik formasyon sahibi olmaları sağlanmalıdır. Çocuğun ve gencin gelişim özellikleri ve onun gelişim evrelerindeki ilgi ve ihtiyaçları konusunda bilgili olan öğreticilerin verimli ve yararlı bir hafızlık eğitimi yürütme konusunda daha başarılı olacakları muhakkaktır.
- 8- Kur'an Kursları, çocuğun o çağdaki gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde modern eğitimin gereklerine uygun öğretim mekânlarına (kütüphane, spor salonu, bahçe vb eklentilere) sahip olmalı, Diyanet İşleri Başkanlığı bunun için farklı büyüklüklerde projeler geliştirmelidir. Hafız yetiştiren kurumlar fiziki yapı, öğretim kadrosu ve yönetim şekli ile her kesimden insana güven veren bir eğitim anlayışına kavuşturulmalıdır.

Kaynakça

- Baltacı, C. (2000). Türk eğitim sistemi içinde Kur'an Kursları. *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Büyükdinç, M. (2001). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim sonrası Kur'an Kurslarında eğitim ve öğretim*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelebi, A. (1983). *İslam'da eğitim öğretim tarihi* (çev: A. Yardım). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (1999). *Kuruluşundan günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı (1924-1997)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı APK Dairesi.
- Diyanet, (2000). *Diyanet İşleri Başkanlığı Kuran Kursları ile öğrenci yurt ve pansiyonları yönetmeliği*. Ankara
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2005). *Diyanet İşleri Başkanlığı İstatistikleri 2004*. Ankara.
- Halife B. Hayyat. (2001). *Tarihu Halife bin Hayyat* (çev: A. Bakır). Ankara: Büro Basımevi.
- İbn Hişam, (ts) *es-Siretü'n-nebeviyye* (thk. M. es-Saka & İ. El-Ebyari & A. Şebli). Daru İbn Kesir.
- İbn Sa'd (1957). *et-Tabakatü'l-kübra*. Beyrut.
- Karaçam, İ. (1990). *Sonsuz mucize Kur'an*. İstanbul: Çağ Yayınevi.
- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- el-Kettani, M. A. (1993). *et-Teratibu'l-idariyye* (çev: A. Özel). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şengül, İ. (2004). *Hız. Osman döneminde Kur'an-ı Kerim'in istinsahı, çoğaltılıp neşredilmesi, Kur'an'ın mucizevi korunması*. İstanbul: Işık Yayınları, 89-118.

Memorizing The Qur'an and Problems in its Education



*Suat CEBECİ, Prof. Dr. **

Sakarya University Theology Faculty

Bilal ÜNSAL, M.A



Citation- Cebeci, S. & Ünsal, B. (2006). Memorizing the Qur'an and problems in its education. *Journal of Values Education-Turkey*, 4 (11), 27-52. © Center for Values Education

Abstract- Memorizing the whole Qur'an is a tradition that goes back to the time of the Prophet. In the early times of Islam, Muslims memorized the Qur'an, in particular, for its protection. But this tradition continued through the history because of their considering it as a worship. This study aims to examine and evaluate Qur'anic memorization education in Turkey and asks the following questions: What are the aim and function of this education? Are the programs and methods of Qur'anic schools acceptable? What are the problems facing this education, and what are their solutions? For this purpose, a field study is done by selecting eight well established Qur'anic schools in Istanbul and interviewing their student and teachers. In accordance of the findings of this study, some solutions are proposed for the improvement of this education.

Key Words- Memorizing the Qur'an, Qur'anic School, Religious Education.

* **Address for correspondence:** Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ozanlar Adapazarı- Turkey. **E-Mail:** scebeci@sakarya.edu.tr

Modern Zamanların Değer Arayışı: Varlık-Bilgi-Değer Birliğinin Önemi

*Varlıktan bağımsız değer kör,
Değerden bağımsız varlık sağırdır.*

Aliye ÇINAR, Dr.

Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf- Çınar, A. (2006). Modern zamanların değer arayışı: Varlık-bilgi-değer birliğinin önemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11), 53-68. © Değerler Eğitimi Merkezi

Özet- Modern zamanların doğa ve insan yorumları, mekanik bir bilim ve materyalist ontolojinin kontrolüne bırakılmıştır. Değer ya da etik, biyoloji, psikoloji ve sosyoloji-deki her hangi bir konu gibi ele alınmıştır. Her varolan değer, bir olguya, her norm, bir gerçeğe, her fikir, bir ideolojiye dönüştürülmüştür. İşte bu makale, bağımsız bir değerler doktrini ya da değerden yalıtılmış bir ontoloji problemini ele alacaktır. Günümüzdeki değer ve anlam krizinin kaynağı irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler- Değer, Varlık-Değer, Sevgi, Tillich, Mevlâna, Modernite Eleştirisi.



Giriş

Modern düşünce eleştirilirken, bu eleştiri ve farkındalığa çoğu zaman post-modern tavır denilmiştir. Elbette bir farkındalık olarak bu tavır önemli olmakla birlikte, modern düşüncedeki pek çok açmaza çare bulmaktan acizdir. Dahası doku itibariyle o da, modernidir. Her şeyden önemlisi postmodern düşünce etik kodların içini boşalttığı için, modern düşüncenin ontolojide açtığı çatlağı onarma konusunda çaresiz kalmıştır. Hatta tavır itibariyle böyle bir kaygısının olduğu da söylenemez. Başka türlü ifade etmek gerekirse, Varlık ve değer ilişkisinin sağlanamaması ya da aradaki bağın kopması ciddi sorun olmuştur. İnsanın ahlâki bir varlık olduğu ve modernizmin insanlığın üzerinden geçirdiği değeri ıskalayan ezici silindir dikkate alındığında, bir değerler teorisinden bahsetmenin zorunluluğu kendini göstermiştir. Ancak hakikatle irtibatı kurulamayan bir değerler manzumesi sadece sözde bir çaba olmaktan öteye geçmeyecektir. İşte bu bağlamda mesela Hristiyan ilahiyatçı Paul Tillich gibi düşünürler Varlık-değer ilişkisinin önemine ve aradaki kurulması gereken kopmaz bağın önemine ısrarla dikkat çekmişlerdir. Onun

yaşadığı dönem dikkate alındığında (1886-1965) Batı, bir anlam ve değer krizine duçar olmuştur. Tillich'in çabası bir reçete sunma çabasıdır. Burada ifade etmeliyiz ki, değer problemini “varlık-bilgi-değer'in” birliği ekseninde irdelerken, zihinlerde somut karşılık bulması bakımından çoğu zaman iki büyük düşünürü, biri Batı'yı diğeri doğuyu temsil etmesi bakımından Paul Tillich ve Mevlânâ'yı düşünsel ufuk olarak tercih ettik. İlki, sözünü ettiğimiz ontoloji-epistemoloji ve ahlâk arasında var olması gereken organik bağın koparılmasının Batı düşüncesi ve yaşantısında bir değer ve anlam krizine mal olduğuna dikkat çekerek, bu konuda bir restorasyona giderken, ikincisi bir toplumu derinden kavramanın ve inşa etmenin varlık-bilgi-değer birliğini öne süren bir paradigmadan geçeceğini fark ederek hareket noktası olarak tevhidin farklı bir ifade biçimi diyebileceğimiz bu formülü benimsemiştir.

Esasında 'varlık-bilgi-değer' eksenli perspektif ya da paradigma İslam düşüncesinin özünde mevcuttur. Gerek toplumsal, gerek siyasi gerekse de başka nedenlerle gerilemeden dolayı ve de İslam düşüncesine sızmış olan teorik bilginin etkisiyle, bu birlikte zaman zaman bir zayıflamanın olduğu dikkati çeker. Ancak bu konu burada tartışılmayacak kadar giriftir. Tekrar problemimize dönersek, ontoloji ve değer arasındaki bu muazzam örgüden dolayı, mesela 13. yy.'da Mevlânâ bu varlık-Bilgi ve değer birliğinin elverişli ve verimli yapısından güç alarak oldukça farklı kültürlerin unsurlarına bir birlik örüntüsü vermiştir. Elbette Mevlânâ gerekli bu zamkın değerden alınacağını biliyordu. Yapılması gereken, ilkin yabancılaşmamış bir hakikatten söz etmektir. O da bu anlamda Allah'ı nihaî sevgili olarak konumlayarak, bunda sözünü ettiğimiz Varlık-değer ve bilginin birliğini ifade etme fırsatını yakalamıştır. Aynı şekilde Tillich'de, sözünü ettiğimiz bağlamda Tanrı'nın hem bizzat varlık olduğunu söylerken, ahlâki yapıp etmelerimizde onun 'sevgi' olduğuna dikkat çekmiştir. Belirtmeliyiz ki, sadece İslam düşüncesinde değil, özde İbrahimî gelenekte söz konusu birlik mevcuttur. Ne var ki, mevcut olan bu birlik özellikle modern zamanlarda zedelenecek koparılmıştır. Makalede bizde özellikle, Modern düşüncenin bu geleneğin kavramlarını nasıl sekülerleştirdiğine ve bu süreçte de değerlerin buharlaştırıldığına dikkat çektik. Elbette, bir çözüm önerisinden önce problemin teşhis edilmesi gerekir. Şimdi modern zamanların neden bir değerler arayışına başladığını anlamaya çalışalım. Bu arayışa geçmeden önce, Varlık, bilgi ve değer ilişkisini irdelleyen bu yazının temelde felsefî bir perspektiften kurgulandığını belirtmeliyiz.

Neden Değer Arayışı?

Özellikle 19. yüzyılın ortalarında etiğin ontolojiden bağımsızlaştırılmasıyla birlikte bariz bir şekilde değerler teorisinden bahsedilmeye başlanması şüphesiz bir rastlantı değildi. Bilindiği üzere, Aydınlanma ve Modernizmle birlikte insanın sadece düşünen bir varlık olarak konumlanması Hegel düşüncesinde zirveye çıkmıştır. Ancak söz konusu düşüncenin, özellikle pozitivizm ve materyalizmin trendleriyle eleştirilmesiyle birlikte, doğa ve insan yorumları, mekanik bilim ve materyalist ontolojinin kontrolüne bırakılmıştır. Etik, biyoloji, psikoloji ve sosyolojideki her hangi bir konu gibi ele alınmıştır. Her varolan değer, bir olguya her norm, bir gerçeğe, her fikir, bir ideolojiye dönüştürülmüştür. Bu durumda filozoflar, insan haysiyetinin ve varlığın anlamının dayandığı gerçekliklerdeki değer boyutunu sorgulamaya başlamışlardır. Dolayısıyla da onlar değerler doktrini olarak isimlendirilen bir yöntem geliştirmişlerdir. Elbette teorik olduğu kadar pratik de olan bu değerler, bir sürekliliğe sahiptirler. Değerler kuşkusuz, natüralizmin ifade ettiği gibi, bir varlık düzenine bağlı değildirler. İyi, güzel ve doğru, varlığın dışında bulunur. Onlar, 'olgu' değil, 'var olan değer' karakterine sahiptirler. Materyalist bir zaman anlayışı içinde kalındığı sürece değerler alanına ait ontolojik bir temel ortaya konabilir mi? (Tillich, 1960: 73.) Dahası Varlıkla değer irtibatı nasıl kurulmalı ya da kurulması gerekli midir? Değer ve varlık arasında bir kopma beraberinde başka çözümleri de getirmiş midir? Batı'nın bir anlam krizi yaşamasının altında acaba sözünü ettiğimiz kırılma yatabilir mi?

Değerler, varlık içerisinde ve varlık vasıtasıyla gerçekleştirilmeyi isterler. Çünkü Varlık değeri önceler. Değeri önceleyen Varlık, ona ufuk verir. Ufku olmayan bir değer kendi gerçekleştirilmesinden söz edilemez. Varlığın öncelemediği bir değer, zorunluluğu ve yabancılaşmayı beraberinde getirir. Dahası o bir tahakküm talep eder. Oysa doğası itibariyle değer özgürleşme ve dönüşümü kendinde barındırmalıdır. Öte yandan değerler, Varlık için bir tür form işlevi de görürler. Bu bağlamda mesela adalet, Varlık'ın gücünün formu olduğu için insanlar arası ilişkilerde insanlığın var oluşu, adaletin yapıları olmadan devam edemez. Doğrusu Varlık-değer arasındaki bağın koparılması rasyonelleşmiş bir değerler kümesinden söz etmek anlamına gelecektir ya da değer denen şeylerin rasyonel bir nitelikten öteye geçmediği görülecektir. Bu trend takip edildiğinde örneğin, adalet deyince bir kanundan bahsedilir olacaktır. Kanun, dışsallaştırılmış bir bilinç; bilinç ise, içselleştirilmiş bir kanundan başka bir şey değildir. Adaletin kuralları, kanun ve bilincin karşılıklı etkileşimleriyle oluşturulur (Tillich, 1960: 81).

Peki, değerden soyutlanmış ancak değerini tutacak bu kavramların kökenini nerede aramalıyız? Başka türlü söylersek, değer taşıyan kavramlar bile âdeta rasyonellik rengine bürünmektedir ve özellikle Modernizm açısından bakarsak bu bildik bir tablodur. Acaba eşgali kullanılan bu kavramların içeriği özünde ya da aslında nasıldı? Bu bağlamda örnek olarak eşitlik kavramına göz atacak olursak; eşitlik fikri Batı kültürüne Yahudiliğin bir katkısıdır. Grek etiğinde, -Platon, Aristoteles ve Helenistik düşüncede- evrensel insan eşitliğinden söz edilemezdi. Dinî anlamda eşitlik fikri, 'bütün insanların Tanrı imajında yaratıldığı' düşüncesine dayanır. Mesela Hıristiyan kanunları ve diğer antik kodlarda sadece toplumsal eşitlik için 'eşit ceza fikrinden' söz edilebilirdi. Mesela bir köleyi öldüren soylu bir adamın sadece bedeli olan parayı ödemesi yeterliydi. Kitabı Mukaddes'de adalet fikri saygın kişilerden ziyade, eşitliğin bir somutlaşmasına işaret eder. Daha sonra eşitlik fikri dinî kökünden çıkarılır. Müphem ve ironik bir anlam kazanmaya başlar (Putnam, 1987: 44). Şimdi bu temel fikrin açılımı diyebileceğimiz Kutsal Kitap'ın görüşlerinin seküler etiğe nasıl geçtiğini görelim. Önce aslına bir göz atmamız gerekirse (Tekvin, I, 26 vd.);

- i. İnsanların yetenek, başarı ve sosyal durumları ne olursa olsun, kıyaslanamaz bazı ahlâki hususlar bakımından eşittirler ve saygıyı hak ederler. Allah insanı kendi suretinde yarattı.
- ii. Herkesin mutluluk ve kederi eşit ahlâki önemdedir.

Bunu, seküler etik şu şekilde formüle etmiştir. Her insan varlığı belirli 'haklara' sahiptir ve temel haklar konusunda hepimiz eşitiz. Yine her kişinin eşit mutluluğunun önemi, insanların eşitliği fikrinden kaynaklanır. Geleneksel ve dinî anlamında bireysel özgürlük içermeyen eşitlik fikri bu anlamı da kazanır. Özellikle de J. Rousseau'nun ve Fransız Devriminin temel ideali olması bakımından eşitlik fikri değerleri yeniden düşünme bağlamında özellikle de Kant'la birlikte öne çıkar (Putnam, 1987: 45). Bu trendde öncelikle dikkat çeken husus, demokrasi, eşitlik, özgürlük ve adalet ilkeleri yaygınlaşmaya başlarken, insan hakları bildirisi dünya çapında bir manifesto havası estirmeye başladı.

Yeni kazanımlarla gündemden hiç düşmeyen insan haklarına dair vurgu da aslında şu varsayımlara dayanır. Bir başka ifadeyle insan hakkından bahsetmek demek ilkin, rastlantısal, tarihsel olarak kısıtlı özgürlükleri doğallaştıran ya da özelleştiren kültür ve geleneğin önemini iptal etmeyen köktençilik tarzlarına muhalefet olarak işlev gördüğü bir gerçektir. İkincisi, seçme özgürlüğü hakkı ile kişinin, hayatını haz ve zevk aramaya adayabilme hakkı-

nın, en temel iki insanî hak olduğudur. Üçüncüsü de insan haklarına atıfta bulunmanın “iktidarın aşırılıklarına” karşı bir savunma dayanağı olabileceği varsayımdır (Zizek, 2005: 115). Fransız Devrimi’yle birlikte de, yıkılmaz diye düşünülen, hatta egemenlik hakkını Tanrı’dan aldığı iddia edilen mutlak krallıkların yıkılabileceğinin duyurulmasıyla sesi yükselmeye başlamıştı insan hakları taleplerinin. Diyebiliriz ki, demokrasi, insan hakları ve eşitlik gibi kavramlar evrensel bir insan ve dünya projesinin kilometre taşlarıdır. Ancak kabul edilmelidir ki, evrensel bir hümanizmin içi boştur. Onun vaat ettiği insanların eşitliği ilkesi soyut bir eşitliktir. Bir başka ifadeyle o, ‘tümün eşitliğine dair soyut politikanın aynadaki yansımasıdır’...Söz konusu evrensellik, her tarihsel toplumun farklı hayat biçimlerini her zaman böler. Boş bir eşitlikle hemen hemen aynı kapıya çıkan bu evrensellik, ‘hak edilmemiş normatif avantajdan kaçınmadan başka bir şey değildir’ (Margolis, 2006: 180, 178).

Ancak modernite önümüzde yeni özgürlükler alanı açar ama aynı zamanda yeni tehlikeler de getirir ve sonuçta hangisinin gerçekleşeceğine ilişkin hiçbir nihai erekbilimsel garanti yoktur. Yukarıda sözünü ettiğimiz, demokrasi, eşitlik, insan hakları gibi talepler ilginçtir ki, bir tür belirlenimciliği ve totaliterliği beraberinde getirmiştir. Özgürlük, bir tür zorunluluk, eşitlik somut, kültürel ya da tikel kimlikten feragat, insan hakları da evrensel insan olma ya bir tür boyunduruk olarak boy vermeye başlamıştır. Çünkü “Aydınlanmanın ‘totaliter’ eğilimi içsel ve belirleyicidir. ‘Belirlenmiş ve zapt edilmiş dünya’ onun gerçek sonucudur ve toplama kampları ve soykırımlar Batı’nın bütünü tarihinin negatif erekbilimsel son noktasıdır.” (Zizek, 2005: 124). Eşitlik ve demokrasi ilginçtir ki, gerisinde şiddeti gizlemiştir. Süreç esnasında bu geri plandaki nüveler ortaya çıkmıştır. Ya da eşitlik, “eşitlerin eşitliğinden” başka bir şey olmamıştır.

Dahası bu bağlamda talep edilen insan haklarındaki insanın nasıl bir insana dönüştüğü de ayrı bir sorundur. Evrensel tikel ilişkisi bağlamında düşünürsek, tam olarak insan olma esasında onu belli bir vatandaşlığa bağlayan sosyo-politik kimlik ortadan kalkınca evrensel anlamda onun insanlığından söz edilebilir. Ne var ki, bu durumda o, insan olarak kabul edilmekten veya insan muamelesi görmekten kısacası tikel insan olmaktan da feragat etmiş olmaktadır (Zizek, 2005: 127). Söz konusu anlayışın kökenini bir anlamda evrenselcilik formülasyonunda aramamız isabetli olabilir. Zira bu, insan doğasının evrenselliğini, birliğini ve aynılığını vurgular. Dahası evrenselciliğin yandaşları, İsa Mesih ile halkı arasında bölünmez bir birlik olduğu telakki-

sinden hareket ederek, Mesih'in kendini feda etmesinden dolayı insanlar için suç ve cezadan bahsetmenin gereksizliğini ileri sürerler. Bu, bir anlamda dinî hümanizmin ifade biçimidir. O kadar ki, Tanrı ve şeytan arasında bir zıtlaşmadan değil, bir uzlaşmadan söz etmeye kadar gider (Godbey, 1887: 145). Görüldüğü gibi radikal bir biçimde aralarında mesafe olan Tanrı ve şeytan birbirine yaklaştırılmak suretiyle, insanlar arasındaki ayrımın üstesinden gelinmeye çalışılmıştır.

Çizmeye çalıştığımız bu tablo farklı açılardan eleştirilirken vurgulardan biri iptal edilen şeyin öneminin altını çizmek olmuştur. Özellikle de kaybedilen ve bir anlam krizine neden olan şeyin asıl sebebinin değerlerin bir olguya indirgenmesi ya da onların buharlaşması olduğuna işaret edilmiştir. İşte bu durumun modern düşüncenin bilgi ve davranış biçimine yansıdığına dikkat çeken Heidegger, Varlık (Parmenidesçi) ve değer (Sokratesçi) sanki birbirinden ayrılmışçasına görülmesinin temel yanlışlığı olduğunu söyler. Yapılması gereken acil işin de, bunları aynı çatı altında birleştirmek olduğunu hatırlatır. O, haklı olarak modern düşüncenin okutulduğu okullarda değer sorununun ıskartaya çıkarılarak, sadece varlık sorununun ele alındığına dikkat çeker. Dahası modernizmde özellikle üniversitelerin kökeninin Aristoteles'in dikkat çektiği yaşam ile düşünce arasındaki somut bağdan yani hayattan ortaya çıktığı gerçeği göz ardı edilir. Öyle ki, onun temelleri sanki teoriymiş gibi bir hava estirilir (Heidegger, 2002: 31-33). Nitekim Sokrates kafa ile kalbin ya da düşünce ile gönlün radikal bir biçimde ayrılamayacağını, huzurlu bir toplumsal yaşam için ikisinin birlikte olması gerektiğine işaret etmesi de aynı gerçeğe işaret eder. Bu, bir bakıma Varlık ve oluş arasında ayrıma giden metafiziğe bir ihtardır (Heidegger, 2002: 40).

Kabul edileceği gibi, Heidegger'in bu uyarısı ilkin bir bakıma Platoncu idealizme karşıdır. Çünkü onun ideal dünyası temelde varlık ile oluş, ideal ile gerçek arasında köklü bir ayrıma gitmiştir. İşte bu bağlamda Platon'un erdem anlayışı ve bunları tekrar tanımlama şekli, oldukça karmaşık bir teoriden, bu teori olmaksızın bir erdem ne olduğunu anlamının mümkün olmadığı bir teoriyi varsayar. Bir başka ifadeyle onun teorisinin, erdemleri, fiilî değil, ideal bir devletin politik pratiğine bağladığını unutmamak gerekir (MacIntyre, 1984; 141). Buna rasyonel bir devlet teorisinde iş gören, bütünüyle teorik bir erdem de diyebiliriz.

Söz konusu uyarı ikinci olarak da, yukarıda sözünü ettiğimiz insanın Tanrı imajında yaratılması fikrinin içinin boşaltılmasına karşıdır. Eski Ahit'te yaratılış bahsinde (I, 26) Tanrı suretinde yaratılan insanın yeryüzüne hâki-

miyetinden bahsedilirken, burada bir anlam tasarruffuna gidilerek sadece tabiata egemen olması dikkate alındı. Doğrusu, Tanrı suretinde yaratılmak tabiatı nesne olarak algılamayı içermez. Çünkü Tanrı için insan daha üst bir mertebeye sahip olsa da, tabiattaki diğer var olanlar da onun işaretleridir. Ancak sözünü ettiğimiz anlam değişimi, Tanrı'yı değil de bireyi merkeze koyarak âdeta yaratma ve yapıp etme sürecine hâkim olmak ister. Dolayısıyla Heidegger'in dediği gibi insan, özne olarak kendisini, bir nesne olarak düşündüğü doğa karşısında merkeze yerleştirir. İnsanın bu şekilde kendini merkeze koyarak özne/nesne ilişkisi çerçevesinde doğayı denetleme girişimi onu Varlık'tan uzaklaştırmıştır (Özlem, 1998: 16-17). Varlıktan uzak kalan, onda mevcut olan değerlerden de habersiz kalmıştır. Bu bir bakıma insanın kendine yabancılaşmasının bir ifadesinden başka bir şey değildir.

Varlık ve Değer İlişkisi

Görüldüğü gibi özellikle Batı düşüncesi açısından baktığımız zaman, rasyonel bir ilkeye indirgenen Tanrı olmak üzere, Batı kültürüne giren pek çok düşünce ve kavramın somut içeriğini yitirerek rasyonelleştiği görülür. Daha açık söylemek gerekirse, Varlık ve düşünce lehine ilerlerken, var oluş ve değer aleyhine bir seyirden söz edilebilir. Elbette bunun tek sorumlusu olarak modern düşünce görülemez. Grek düşüncesinden başlayarak süzülüp gelen bir ideal ve rasyonel dünyada bu sonuçlar zorunlu olmuştur. Hatta bu düşünceden bazı bakımlardan etkilenen İslam düşüncesinde de benzer erimelerden söz edilebilir. Mesela inanma ve ameli içinde barındıran 'ilm' kelimesinin yerini 'bilgi' almaya başlayınca -özellikle Orta Çağ İslam Medeniyeti açısından- bu medeniyet katlaşmış ve bu ona göre kabul edilebilir bilgi içine girmeyen hiçbir şeye nüfuz edilemez olmuştur. Entelektüel, ameli ve manevî değerlerin bir tek hâkim kavram içerisinde erimesi ile elbette pek çok şey kazanılmıştır ancak pek çok şeyin kaybedilmesine de neden olmuştur (Rosenthal, 2004: 364).

Diyebiliriz ki, özü itibariyle 'İslam düşüncesinin en özgün yanı, *varlık-bilgi-değer* düzlemlerinde ortaya koyduğu son derece tutarlı ve dayanıklı algılama biçimidir'. Bir başka ifadeyle Kur'an'ın anlam bütünlüğünde iman (inanç-varlık) kavramı 'ilm' (bilgi) salih amel (ahlâk-eylem) kavramları öylesine bir birine bağlı ki, bunlar birbirini hem besleyen hem de gerektiren boyutlardır (Davutoğlu, 1996: 4). Öyle ki bu düşünce modunda, bilgi ('ilm), hikmet, adalet ve hakikati içinde barındıran katmanlı bir kavramdır (Rosenthal, 2004: 54). Hatta "bilgi ise hakiki imandır. İnsanın yaratıklar Âleminde doğ-

ru ve bu yüzden uygun yerini ve yaratıcısı ile olan uygun irtibatını bilmesi ise adalet olarak bilinen şeydir” (Attas, 1989: 101) Adalet de bilgiden kopuk değildir. Yine Kur’an’ın kulluk kavramı kesinlikle bilgi (*marifet*) anlamındadır. Zira onun insanı yaratış amacı insanın onu bilmesidir (Attas, 1989: 107). Aynı şekilde eşyanın bütünü içinde kendi yerimizi bilme, durumumuza tanıma ve tasdik etme ve kişinin bu biliş ve tasdike göre hareket etmesi hem bireysel hem de toplumsal açıdan *adaleti* getirecek olan *edebli* olmaktır (Attas, 1989, 129). Bilme, sevme, hissetme, adil olma ve eylemde bulunmanın hepsini ihata eden bir akıl nosyonu var olmakla birlikte, pratikte bunun tecessüm ettirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda da bir prototip olma özelliğini korumaktadır. Diyebiliriz ki, sadece İslam düşüncesinde değil, İbrahimi geleneğin tümünde sözünü ettiğimiz varlık-bilgi-değer birliğinin dayanıklı ve muazzam birliğini görmek mümkündür. Öze ya da dine dönüş bu bütünlüğün adresini vermektedir.

Gazali’nin düşünce sistemi ve İslam filozoflarına getirdiği eleştiriye bu zaviyeden de bakmak mümkündür. Onun düşüncesi, kelimeler, felsefe ve tasavvuf arasında yeni dengelerin kurulması olarak da okunabilir. Gazali, bilgi, varlık ve ahlâk veya aksiyom arasında bir irtibatın gerekliliğini öne çıkarır. Bir başka ifadeyle İslam düşüncesinde değerlerin teğet geçildiğine işaret eder. Gazali *Mîzân el-‘Amel*’de, ilm ve amel âhirete hazırlıktır ve mutlu olmanın yegâne yolu iman ve salih ameldir demektedir. Bu cümleden olmak üzere felsefenin nihaî hedefi de, ‘ilm ve amel terkiibini vurgulamaktan geçer (Gazali, 1986: 19-20). İbrahimi geleneğin değere vurgusun altında yatan asıl neden, değerlerin bütünleştirici, dönüştürücü ve tamamlayıcı özelliğidir. Çünkü “değer sistemi toplumsal mekanizma refleksleriyle varlık-bilgi ön kabulleri arasındaki ilişkiyi tanzim ederek, dünya görüşü imgeleriyle sosyal yapılar arasındaki uyumu sağlar” (Davutoğlu, 1996: 32). Esasında tutarlı ve dayanıklı bir varlık-bilgi-değer paradigması tesis edilmiş olsa, bilgi üzerinden de toplumsal mekanizma ile varlık-ahlâk arasındaki irtibat sağlanarak, dünya görüşüyle sosyal yapılar arasındaki ahenk kurulabilir. Ancak eylemin, değerlerin ve ahlâkın bu noktada hareket noktası olarak alınması daha elverişlidir. Çünkü eylemde sözünü ettiğimiz bütüncül paradigma ete kemiğe bürünmüştür. Düşünsel bakımdan sıradan olan bir kişi bile iyi ve kötünün ayırımını çok iyi yapabilir. Dahası ahlâk, kültürel hafızaya kazanmıştır. Bilgi ise bu hafızadaki nüvelerinin bilinçli bir dökümünü yapmaktan ibarettir.

değer arasındaki kırılma, sosyal, siyasi ve ekonomik müesseseseleşmeye yansımış ve bunlar arasında bütünlüğün arz etmediği görülmüştür (Davutoğlu, 1996: 12). Mesela günümüzde Kur'an'dan feyz almasına rağmen Müslüman toplumlarda benzer bir durumu müşahade etmek mümkündür. Tam aksi bir durumu görmek için de, İslam medeniyetinin zirve döneminin yaşandığı Selçuklu ve Osmanlı'nın külliye tarzında inşa edilen yapılarını hatırlamak isabetli olacaktır. Orada cami, medrese, imaret vb. bünyeler birbirine bağlı ve birbirini bütünlük tarzıdadır. Bunların hangisinin üzerinden hareket edersek edelim, sözünü ettiğimiz üçlüyü bir bütün olarak kavrama imkânını yakalarız. Bu çağda İslam düşüncesinin çok üretken olabilmesinin altında, sözünü ettiğimiz, “bilgide diğerlerini toplayarak düşünsel etkinliğini daha ekonomik yoldan sürdürmesi yatmaktadır” (Rosenthal, 2004: 364).

A. Schimmel, bu öğelerin birbirine bağlılığı ve birbirini gerektirdiği hususunun İslam kültüründe bir ağaç şeklinde sembolize edildiğine işaret eder. “Ağacın gövdesi, iyilik yapma; dalları dürüstlük; yaprakları edebe riayet ve nefse hâkimiyet; kökleri kelime-i şahadet; meyveleri marifet”dir. Ancak bu meyve ağacın tohumunu da içinde barındırdığı için o hem hareket noktası, hem de varılacak hedeftir. Zira “marifet, irfanî bilgidir” (Schimmel, 2004: 41, 15). Buradaki düşüncenin özü ise, ontolojik ve epistemolojik bakımdan birliğin tesis edilmesidir. Mişkâtü'l-Envâr'da Gazali, benliğin bilgisi ile benliğin varlığının bir ve aynı şeye tekabül ettiğini söyler. Zira insanın kendini, benliğini bilmesi, kendi gerçekliğinden başka bir şey olmadığından, varolma veya huzur kendini bilmeye bir ve aynıdır (Gazali, 1994: 17-18). Huzurda (presence) salih amel, irfan, iman bir ve aynı şeydir. Bunların tümüne marifet de denebilir. Özellikle ağaç metaforuyla sembolik olarak ifade edilen bu Varlık-Bilgi-değer birliği, İslam düşüncesinin özgün bir paradigma olduğunun ifadesidir. Dahası günümüzdeki ontolojiden uzaklaşılana ya da Varlık-değer parçalanmışlığına formül aranırken sözünü ettiğimiz bu güçlü yapı yol gösterebilir.

Tanrı'nın Varlık ve Değer Oluşu

Varlık ve değer arasındaki bağın koparılması ve dahası varlıksız bir değerler manzumesinden bahsedilmesinin altında yatan en önemli neden, modern düşüncenin özgürlük adına bir otorite olarak gördüğü Tanrı'yı tatile çıkarma isteğidir. Tanrı bütünüyle iptal edilmese de hayaletimsi bir Tanrı Varlık'dan öteye geçememiştir. Söz konusu Tanrı, düşünceyle Varlık'ın bir denkleşiminden başka bir şey değildir. Asıl anlamında Tanrı kendinde değeri de içer-

mesine rağmen, evrim geçirmiş modern düşüncenin yeni Tanrı'sında bunu görmek mümkün değildir. Bu, Tanrı'nın sadece düşüncenin aynası olduğu anlamına geliyordu. Oysa değer bir eylemde var olacağına göre, eylemin ya da ahlâkın bir miyarı olan Tanrı'dan söz etmek mümkün değildir. İşte bunun için olmalı ki, Paul Tillich genel anlamda dini, insanın nihaî olarak ilgili olma durumu olarak tanımlarken, nihaî ilgiyi, insanın bilişsel karşılaşmada Bizzat-Varlık olarak ifade edebileceğini, ahlâki karşılaşmada ise İlahî sevgi olarak tecrübe ettiğine işaret eder. Tanrı'nın sevgi olarak tecrübe edilmesi, içinde güç ve adaleti de barındırır. Öte yandan bu sevgi mutlak ve rölâti birleştirir (Tillich, 1967a: 127-8). Bu bağlamda Tillich gözünde imanı sevgiyle özdeşleştirmek mümkündür. Sevgisizlik ya da değerden kopuk inanç sözde imandan başka bir şey değildir (Tillich, 1967b: 48). Ondaki sevgi, adalet ve güçte de birdir (Tillich, 1960: 115). İfade etmeliyiz ki, sevgi adaleti bizzat içine alırsa, adalet azalmayıp aksine artar. Aynı durum güç için de geçerlidir. Fakat sevgideki güçte adalet de vardır. Sevgi, Tanrı hem yargılar ve hem kurtarır kavramları anlamındaki yaratıcı adalettir (Tillich, 2006: 51 vd). O özel duruma “kulak verir.” Soyut adalet bunu yapamaz; sadece içine sevgiyi alan ve “yaratıcı adalet” ya da İlahî aşk olan adalet bunu gerçekleştirebilir. Ancak kabul edilmelidir ki, sevgi, adalet ve güç üstünde etkindir. Sevgi, adaleti ve gücü hem dinamik hem de yaratıcı kılar (Ramsey, 1983: 189). Somut durumda adaletin ne olduğunu sadece sevgi gösterebilir. Güç ve adaletteki yaratıcı unsur sevgidir (Tillich, 1960: 82-83). Sonuç olarak diyebiliriz ki, “yalnızca sevgi, kendi ebedilik, saygınlık ve şartsız geçerliliğini kaybetmeksizin, her bireyin ve sosyal durumun somut taleplerine göre kendini dönüştürebilir” (Tillich, 1960: 90, 42, 89).

Tillich 19. yüzyılda var olan bir değer erimesine panzehir üretme çabasına girerken, 13. yüzyılda Mevlânâ ise, Varlık ve değer birliğine sahip bir hakikat anlayışının toplumsal zamk işlevi göreceğini derinden kavrar. Başka türlü söylersek Varlık ve değer arasında kopmaz bağın tesis edilmesi, toplumsal, kültürel ve siyasi açıdan da bir bütünlüğe sahip olma anlamına gelir. Öte yandan Varlık ve değer arasında bir çözülme, toplumda, bilgi, ahlâk ve yönetim açısından da bir erimenin başlaması anlamına gelir. Toplumda değerler bu nedenle bir tutkal işlevi görür. “Değer sistemi, toplumsal mekanizma refleksleriyle, varlık-bilgi ön kabulleri arasındaki ilişkiyi tanzim ederek, dünya görüşü imgeleriyle sosyal yapılar arasındaki uyumu sağlar” (Davutoğlu, 1996: 32). Yaratmanın gayesi ve varlık âleminin mayası sevgidir diyen Mevlânâ, Allah'ın İlahî aşk olduğunu söyleyerek, Ondaki Varlık-değer birliğine

işaret eder. “Her şey mâşuktur, âşık bir perdedir. Yaşayan maşuktur, âşık bir ölüdür....Sevgilinin nuru önde, artta olmadıkça ben nasıl önü, sonu idrak edebilirim?” (Mevlânâ, 1966, I: 30, 32). Mevlânâ insan ve Tanrı arasındaki mesafeyi kapatacak yegane gücün de sevgi olduğunun altını çizer. Zira aşk denizleri çömlek gibi kaynatacak, dağları kum gibi ufalayacak, gökleri parça parça edip yeryüzünü titretecek güce sahiptir (Mevlânâ, 1966, V: 2735).

Tanrı'nın insana yaklaşması refleksiyonla değil, insanın ahlâken yetkinleşmeyle ilgilidir. Zira tıpkı Mevlana'nın, Hz. Yusuf'a arkadaşının hediye olarak hiçbir şey veremeyeceğini, çünkü ihtiyacı olmadığını, ancak güzelliğini seyredebilmek için sadece bir “ayna” hediye edilebileceğini söylediği hikâyesinde olduğu gibi, Allah'ın da her şeyi var, kul Allah'ın huzuruna, Yüce Sevgili'nin kendini görmesi için parlak bir ayna yani arınmış bir gönül götürmelidir (Mevlânâ, 1994: 2735 & 1966, I: 3192). Çünkü gönül kirden, süsten temizlenirse, Hak güneşinin nuru orada parıldar. Böylece de gönül aynasında hem eseri hem de eseri yapanı görmek mümkün olur. Dahası hak güneşinin karargâhı gönüldür. Çünkü ondan bir şey vardır, gönülde. Nitekim Mevlânâ,

Işık, yüz binlerce şey görse de,

Kendi aslından olmayan yerde karar etmez (Mevlana, 1965: 39).

diyerek bu gerçeğe işaret eder. Demek ki, sonsuz ışığın gönülleri doldurması ve oranın bir kandil gibi yanabilmesi için ona açık olması gerekmektedir. Bunun yolu da gönlü kirden pastan arındırmaktır. Bir başka ifadeyle erdeme bürünmek gerekmektedir. Gönlün karargâh olması metaforunda da o, ontolojik, epistemolojik ve etik birlik tesis etmektedir. Şüphesiz kalbi arındırmak ahlâki bakımdan yükselmeyle doğru orantılıdır. Ahlâki bakımdan kemalermek Allah'ın sıfatlarının rengine girmeye mümkündür. Bu renge girmek bunları bilmeye paralellik arz etmektedir. Bu sıfatları bilmek bir anlamda onları varlık olarak onamak demektir. Görüldüğü gibi ahlâki bakımdan yetkinleşme ve edebli olma, ‘ilmi, hikmeti ve hakikati de kendi içinde barındırmaktadır.

Varlık-Bilgi-Değer Birliği Paradigmasında İnsan

İnsanı insan olarak öne çıkaran en önemli özelliği şüphesiz onun akıllı bir varlık olmasıdır. Ancak bu akıl, doğal bir insan yeteneği olmasına rağmen, gerçek potansiyelini, tam olarak vahiyle uygun bir şekilde yönlendirildiğinde gerçekleştirir (Mevlânâ, 1992: 7). İşte bu şekilde aydınlanan akıl sayesinde insan kendi yerini ve kendinde de âlemi kavrama imkânını bulur:

Ey insan, sen nâme-i ilâhînin nüshasınsın.

Cemal-i şâhinin âyinesi sensin.

Âlemde her ne varsa, senden hariç değildir.

Dilediğin her şeyi kendinde ara; zira hepsi sensin

(Mevlânâ, 1994: 73).

Dahası Mevlânâ, insanın yerini tespit edebilmek için varlıkları üçe ayırır: Birincisi meleklerdir. Bunlar sadece akıldan ibarettir. Kulluk onların yaratılışlarında mevcuttur, ibadetsiz yaşayamazlar. Diğer sınıfta ise hayvanlar zikredilebilir. Akılları olmadığı için kulluk sorumluluğu da taşımazlar. Yalnızca nefisten mürekkeptirler. Üçüncü grup olan insan ise, akıl ve nefisten mürekkeptir. Kulluk sorumluluğu taşıyan insanın âdeta yarısı melek, yarısı hayvan ya da yarısı balık, yarısı yilandır. Her unsur insanı kendi tarafına çeker. Balık yönü onu suya, yılan olan tarafı ise, toprağa sürükler. Akıl veya nefis, hangisi galip gelirse insan o gruba dâhil olur (Mevlânâ, 1966, IV: 1518-40).

Akıl ve nefsin denge adresi diyeceğimiz insan salt akıl varlığı olarak kalmaya itiraz etmiştir. Elbette bunun bir bedeli olacaktı. Ancak insan demek belki de bedeliyle birlikte bu denge demektir. Ancak bu dengeye kavuşmuş insanın eşyayı tam olarak Hakikatın şavkında görmesi mümkündür. Mevlânâ, “Âdem’in gözü Tanrı’nın pâk nuru ile gördüğünden adların hakikati ve içyüzü ona ayan oldu” (Mevlânâ, 1966, I: 1246) diyerek bu gerçeğe işaret etmektedir. Zira bu eylemi cennette gerçekleştiren Âdem’in “bütün insan modeli” olduğu su götürmez bir gerçektir. Bütün insanda hakikat-bilgi ve ahlâk bir bütündür. Bunlar birbirini gerektirir. Öte yandan Tillich’e göre de, ‘Hikmetin bilgisi’, kısmen ahlâkî eylemin bir sonucudur. *Bilge olmak için iyi olmak gerektiğinden*, erdemlilik hikmetin bir sonucu değildir. Bu nedenle, bilginin erdemi yarattığı şeklindeki Sokratesçi iddia, tam kişiyi ihata eden bilgi olarak yorumlanmalıdır. Öyle ki, ahlâkî bir akt ile birleştirilen kognitif akt, daha çok ahlâkî fiilleri (ve daha fazla bilişi) doğurabilir (Tillich, 2006: 58). O, “bilme bir şeyi varlık olarak onamaktır” (Tillich, 1960: 20) derken, salt entelektüel bilgiyi kast etmemektedir. Zira Tillich değer ve varlığı birbirinden kopuk olarak düşünemeyeceğimizi hatırlatır: Nitekim “değerler sadece hakikate kök saldığı zaman, gerçeklikleri vardır. Onların geçerlilikleri ontolojik temellerinin bir ifadesidir. *Varlık, değeri önceler, ancak değer varlığı tamamlar*” (Tillich, 2006: 39). Görüldüğü gibi Varlık ve değer birbirine etle kemik gibi bağlıdır. Değerden azade bir varlık eksik kalacağı gibi, dayanak ve temelden yoksun Varlıksız bir değer de sadece sözde bir var oluşundan

bahsedilebilir. Kâbe ile gönül arasında bir benzerlik kuran Mevlânâ (Mevlânâ, 1994: 150) ise, gönül hem varlığın evi, hem varlığın dili, hem de varlığın yönüdür, der. Doğrusu hem Kâbe hem de gönül, İslam düşüncesinde, ontolojik, epistemolojik ve ahlâki birliğin ve bütünlüğün kısacası ‘tevhidin’ sembolü olup çıkmıştır.

Varlık ve değer birliğinin bir sembolü olan Tanrı huzurunda olmak demek, insanın varlık düzeylerinin de bir bütünlük kazanması demektir. Nitekim Tillich, Tanrı huzurunda olduğumuzda, “ruh ve beden, canlılık ve rasyonelliğin, bilinç ve bilinçaltının, duygusallık ve entelektüelliğin dinamik birliğine yöneliriz” der. İnsan tininin her işlevi, sadece onun şu ya da bu ögesinden ziyade, her yönüyle bütün bir kişiyi kapsar. Ruhun ister dinî, ister kültürel, isterse de ahlâkî işlevinden hiçbiri, kesinlikle diğer ikisinden yalıtılmış bir şekilde ortaya çıkamaz. Özellikle pratik ya da eylemsel açıdan düşündüğümüz zaman ahlâk, odaklanmış şahıs (*centered person*) olmanın bir dışı vurumudur (Tillich, 2006: 31). Odaklanmış şahıs da bütün bir kişilik anlamına gelir. Hakikatte bir dağılma, insanın kendini odaklaması konusunda da bir bölünmeyi getirecektir. Bölük pörçük bir hakikat anlayışında parçalanmış bir benlik kaçınılmazdır. Dahası bu bağlamda hakikat, kişiliğin odaklanacağı bir ibre görevini üstlenecektir. Ontolojik bakımdan değeri içermeyen bir Varlık anlayışı insanın düşünen yönüne tekabül edeceği için değer boyutu korelatını bulamayacaktır. Dolayısıyla da değerlerin silikleştiği ancak düşünme cambazlığının alabildiğine yükseldiği bir benlik zuhur etmeye başlayacaktır. Demek ki sözünü ettiğimiz bütüncül hakikat anlayışı, tam bir kişilik için odak işlevini görecektir. Başka türlü söylersek âdeta pergelin bir noktaya odaklanması gibi, benlik de değeri içeren Varlığa odaklanarak, bütün varlık düzeyleri bu ekseninde bir araya gelir.

Sonuç

İnsan, her şeyden önce bütün varlık düzeylerini ihtiva etmekle birlikte, bütün bir benlik aşamasından önce herhangi biridir. Tam bir benlik (*I-ness*) düzeyine ulaşmak için insanın kendindeki bütün varlık düzeylerinin birleşmesi gerekmektedir. İnsanın kendisiyle bütünleşmesi demek bütün varlık katmanlarının birbiriyle buluşabilmesi demektir. Bu da sıradan var oluşun dışına çıkarak ve âdeta yeniden doğarak mümkündür. Bir başka ifadeyle bütün-lük varlık düzeyini meydana getiren cevherlerden oluşan insan, benlik düzeyine ulaşmak için herhangi biri ya da ‘o’ olma düzeyinden geçer. Bütünleşmiş insanda nefis (doğal içgüdüsel güç), akıl, sezgi ve sevgi tam bir

dengeye kavuşmuştur. Esasında her insanda var olan bu yönler, şunun ya da bunun baskın çıkarak öne geçmesiyle diğerini veya diğerlerini gölgede bırakır. Dolayısıyla da bütünleşmiş kişilik olma konusunda yaya kalınır. Bütünleşmiş benlik de, nefis, akıl, sezgi ve sevgi mevcuttur ve bunlar arasındaki bir çelişkinin de ötesine geçebilmiştir. Buna varoluşsal bir dinamiklik de denebilir (Arasteh, 2003: 74). Bunun sağlanamadığı durumlara, söz gelimi sezginin ya da nefsin, diğerlerinin sınırlarını ihlal etmesi halinde benlikte bir gedik açılmasından söz edebiliriz. Bu durumda da her ne kadar bir boyut diğerlerinin sınırlarını ihlal edecek kadar etkin olmuş olsa da, dinamik bir benlikten söz etmemiz mümkün değildir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, 'varlık-bilgi-değer' birliğini öne süren bir düşünce biçimi her şeyden önce bütün bir insan paradigmasını şekillendirmek zorundadır. İnsanı, onun nefis, akıl, sezgi ve sevgi boyutlarının bir dengeye kavuşmuş halinde konumlamak gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, ruh ve beden, canlılık ve rasyonelliğin, bilinç ve bilinçaltının, duygusallık ve entelektüelliğin dinamik birliğindeki bir insan profilinin öne çıkarılması gerekmektedir. Eğer insanı Descartesçi anlamda sadece düşünce (*cogito*) varlığı olarak kabul edersek, bu her şeyden önce insanı parçalamak anlamına gelir. Arkasından da Varlık ve Hakikat anlayışında bir kırılma baş gösterir. Dolayısıyla da, Varlıktan kopan bilgi ve değeri ona yapıştırmak için bütün çabalar sözde bir emekten öteye geçmeyecektir. Demek ki bu konuda asıl şifre insanı nasıl konumlayacağımızda gizlidir. İnsan sadece düşünen bir varlık olmayıp, o aynı zamanda hisseden, inanan irade gösteren ve eylemde bulunan bir varlıktır. Esasında insanın eşyayı ve Varlığı bütüncül olarak kavraması, bütünlük içinde kendi yerini bilmesi (*adl*) sözünü ettiğimiz algılama biçimi için iyi bir köprüdür. Kısacası, insanı kul ('*abd*) ve halife olarak konumlamak onu hem pasif hem de aktif kılmak anlamına gelir. Bunların dengelenmesindeki bir insan tasavvuru, zaten kendinde varlık-bilgi ve değer birliğini ihtiva edecektir.

Kaynakça

- Arasteh, R. (2003). *Aşkta ve yaratıcılıkta yeniden doğuş –Mevlânâ Celâleddîn Rumî'nin kişilik çözümlemesi* (çev. B. Demirkol, İ. Özdemir). Ankara: Kitâbiyat.
- Attas, S. Nakib (1989). *Modern çağ ve İslami düşünüşün problemleri* (çev. M. E. Kılıç). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Davutoğlu, A. (1996). İslam düşünce geleneğinin temelleri, oluşum süreci ve yeniden yorumlanması. *Divân: İlmi Araştırmalar Dergisi*. İstanbul: Bilim ve Sanat Vakfı.
- Gazali, İmam (1986). *Mizân el-'Amel*, (nşr. S. Selimel-Bevvab) Beyrut.
- Gazali, İmam (1994). *Mişkâtü'l-envar* (çev. S. Ateş). İstanbul: Bedir Yayınları.
- Godbey, J. C. (1887). Universalism. *The Encyclopedia of Religion* (ed. Mircea Eliade) Vol. 15, London: Collier Macmillan Publish.
- Heidegger, M. (2002). Heidegger on the art of teaching (tr. V. Allen ve D. Axiotis). In *Heidegger, Education and Modernity*. Lanham: Rowman, and Littlefield Publication
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Margolis, J. (2006). *11 Eylül sonrası ahlâk felsefesi* (çev. C. Türer). Ankara: Elis Yayınları.
- Mevlânâ (1965). *Mecalis-i Sab'a* (çev. A. Gölpınarlı) Konya: Yeni Kitap Basımevi.
- Mevlânâ (1966). *Mesnevi I-VI* (çev. V. İzbudak). İstanbul: İstanbul Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mevlânâ (1992). *Divân-ı Kebir* (çev. A. Gölpınarlı). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Mevlânâ. (1994). *Fihî Mâ Fih* (ter. A.Avni Konuk, Yay. Haz. S. Eraydın). İstanbul: İz Yayınları.
- Özlem, D. (1998). Heidegger ve teknik. *Tekniğe ilişkin soruşturma*, Martin Heidegger (çev. D. Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Putnam, H. (1987). *The many faces of realism*. La Salle: Open Court Publish.
- Ramsey, P. (1983). *Nine modern moralists*. New York: University Press of America.
- Rosenthal, F. (2004). *Bilginin zaferi-İslam düşüncesinde bilgi kavramı* (çev. L. Güngören). İstanbul: Ufuk Kitapları.
- Schimmel, A. (2004). *Tanrı'nın yeryüzündeki işaretleri* (çev. E. Demirli) İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Tillich, P. (1960) *Love, power and justice: Ontological analyses and ethical applications*, New York: Oxford University Press.
- Tillich, P. (1967a). *My search for absolutes*. New York: Simon and Schuster.
- Tillich, P. (1967b). *Systematic theology II*. Chicago and London: The University of Chicago.
- Tillich, P. (2006) *Ahlâk ve ötesi* (çev. A. Çınar). Ankara: Elis Yayınları.
- Zizek, S. (2005). Against human right. *New Left Review*, 34, London.

The Searching for Value in Modern Times: The Importance of Unity of Being- Knowledge-Value



*Aliye ÇINAR, Dr.**

Uludağ University Theology Faculty



Citation- Çınar, A. (2006). The searching for value in modern times: The importance of unity of being-knowledge-value. *Journal of Values Education - Turkey*, 4 (11), 53-68. © Center for Values Education

Abstract- In modern times, the interpretation of nature and man was delivered into the hands of a mechanistic science and a materialistic ontology. Value or ethics was considered as a problem in biology, psychology and sociology. Every "ought-to-be" was transformed into an 'is', every norm into a fact, every idea into an ideology. This paper discusses the problem of independent doctrine of values or ontology without values. Then the cause of the crisis of meaning and value in our times will be examined.

Key Words- Value, Being-Value, Love, Tillich, Rûmi, Critique of Modernism.

* **Address for correspondence:** Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Fethiye Mahallesi Kırangıç Sokak No: 2 16130 Nilüfer-Bursa- Turkey. **E-Mail:** aliyecinar@hotmail.com

İslâm'ın Yerel Bağlamları

Ejder OKUMUŞ, Doç. Dr.

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf- Okumuş, E. (2006). İslâm'ın yerel bağlamları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11), 69-100. © Değerler Eğitimi Merkezi.

Özet- "İslâm'ın yerel bağlamları", farklı zaman ve mekânlarda yaşayan grup ve toplumların birbirinden farklı Müslümanlık biçimlerini ifade eder. Evrensel bir din olan İslâm, diğer evrensel dinler gibi yerelliklerle yaşanan ve farklılaşan veya farklılıklarla yerleşen bir dindir; bu onun evrenselliğine aykırı bir durum değil, evrenselliğine uzanan yolun açılmasının kesin şartıdır. Son tahlilde dinin evrensel düzeyde var olması, öncelikle yerel bağlamda var olmasına bağlıdır. O halde denilebilir ki İslâm'ın evrenselliğini anlamanın yolu, yerel bağlamlarını anlamaktan geçer. Bu makalede İslâm'ın farklı yerlerde farklı yaşanma biçimi, bazı örneklerden hareketle sosyolojik açıdan ele alınmaya ve anlaşılmasına çalışılmaktadır. Çalışmanın amacı, evrensel İslâm'ın yerel bağlamlarının anlaşılmasına katkıda bulunmaktır.

Anahtar kelimeler- İslâm, Din, Yerellik, Bağlam, Evrensel, Küreselleşme, Ev-Küyerelleşme.



1. Giriş

Sıklıkla İslâm'ın evrenselliğinden bahsedilir. Gerçekten de İslâm, bir *dünya dini* olarak evrenseldir. Ancak İslâm'ın evrenselliğine yapılan güçlü vurgunun benzeri, yerel uygulamalarına yapılmaz. Oysa onun evrenselliğini anlamamanın yolu, yerel görünümünü anlamaktan geçer. Genel olarak küresel ile küreselleşmeyi ve küresel durumla İslâm'ın ilişkisini anlamamanın yolu da yerel ile yerelliği anlamaktan geçer. Zira insan olarak küreselde, küresellik içinde değil, yerelde, yerellik içinde yaşamaktayız.

Bu makalede İslâm'ın farklı yerlerde farklı yaşanma biçimi, bazı örneklerden, özellikle "millî" yerellik açısından Türk Müslümanlığı ve daha sınırlı yerellik açısından Diyarbakır ile Konya gibi örneklerinden hareketle sosyolojik açıdan ele alınmaya ve *anlaşılmasına* çalışılmaktadır. Çalışmanın amacı, evrensel İslâm'ın yerel boyutlarının, başka bir ifadeyle İslâm, mekân ve yerel durum arasındaki etkileşimlerin anlaşılmasına katkıda bulunmaktır.

Çalışmamızda, İslâm'ın farklı mekân ve zamanlarda farklı topluluk ve toplumlarda yaşanma biçimleri “İslâm'ın yerel bağlamları” olarak adlandırılmaktadır. Bu kavramsallaştırmayla, İslâm'ın, yerel bağlamları olan evrensel bir din oluşuna kendi içinde işaret edildiği varsayılmaktadır.

1. 1. Yerellik

Yerellik, yerel olma durumunu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Sosyolojik anlamda yerellik, evrensel olma durumuna karşın belli bir mekân ve yöreye ait toplumsal yaşamı ifade eder.

Yerellik denildiğinde ilk akla gelen, toplum veya grubun *zaman*, *mekân* ve *kültür* boyutlarıdır. Yerellik, sosyal ve kültürel farklılaşmanın bir ifadesidir. Bilgi sosyolojisinden yararlanarak diyebiliriz ki yerellik, belli bir *zaman* ve *yerde* yaşayan insanların kendilerine özgü kültür biçimini, sosyal hayatı, dinî, siyasi, ekonomik vs. durumları, düşünme biçimini, zihniyet yapısını, kimliği, geleneği, örfü vs. ifade eder. Yerellikte, etkileşimin gerçekleştiği ortamın bir parçası olan ve bu etkileşimin şu veya bu yönde yoğunlaşmasına yardımcı olan sınırları belli bir mekânsallık veya bölgesellik söz konusudur (Giddens, 1999: 460).

Yerel, belli bir yere özgü demektir. Burada sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi vs. özellikleriyle belli bir yere ait toplumsal yaşam kastedilmektedir. Bu anlamda “yereller, bir evdeki bir oda, bir caddenin köşesi, bir fabrika binasının içi, kentler ve kasabalardan ulus-devletlerin kapladığı yurt diye ayrılmış alanlara kadar uzanır. Yerel toplumsal birlik veya grup, bir mahalle, kır topluluğu, taşra, köy, şehir veya bölge gibi coğrafi veya uzamsal sınırlarıyla belirlenen ünedir (Sanderson, 1977: 134). Yerel alanda yaşayan ve eylemde bulunan toplumsal aktörler, zaman ve uzam boyunca karşılaşmaların oluşmasında sürekli olarak ortamların özelliklerinden istifade ederler (Giddens, 1999: 172).

Yerelliğin izahını yapmak, ilk planda basit gibi görülebilir, ama bir kez izah etmeye kalkıştığımızda onun ne kadar zor olduğunu ve bu zorluğun da onun karmaşıklığı ve belirsizliğinden kaynaklandığını görürüz. Yerellikte en önemli husus, bir yerde yaşayan insanların toplumsal ilişkileridir. Yerel toplumsal ilişkileri anlamak ve açıklamak için, özellikle toplumsal ile mekân ve zaman arasındaki ilişki, toplumsal ilişkilerin ve bunların mekânsal/zamansal olarak oluşturulma tarzlarının tabiatı ve çeşitli biçimlerde toplum ve mekânın çözümlenmeleriyle ilişkili olan, yerelliğin farklı anlamları (Urry, 1999: 94) gibi hususların göz önünde tutulması gerekir.

Urry'ye göre (1999: 103-106) ilk önce yerel ve yerellik terimlerinin sadece somut veya ampirik, gerçek veya edimsel veyahut özne anlamına gelmediğinin belirtilmesi zorunludur. Yerellik, toplumbilim sözlüğündeki herhangi bir terim kadar kuramsaldır. Ayrıca başka terimler gibi farklı yazarlar tarafından oldukça farklı tarzlarda kullanılır, farklı toplumbilim söylemlerinde çeşitli işlemleri temsil eder. Böylece aynı terim büyük bir kavram çeşitliliğini belirtir. Gerçekçi temele dayanan toplumbilim söyleminde yerel, yerel etkiler veya yerelliğin kullanıldığı en azından on farklı biçim olduğu görülür:

1. Bazı özel millî veya uluslararası süreçler, bir yerellik içinde belirli bir biçim alırlar; bu biçim bu süreçlerin bir veya daha çok sayıda başka yerellik içinde aldığı biçimle aynı olabilir. Bütün toplumsal süreçlerin belirli yerler içinde bağlamsallaştırılmaları nedeniyle, verili bir yerdeki böyle bir sürecin aldığı biçimin tanımlanması, yararlı bir araştırma sürecidir.
2. Verili bir toplumsal değişken, farklı yerellikler arasında farklı olarak dağılım gösterir ve bu durum, bu yerellikler arasındaki temel yapısal farklılıklara ilişkin bir gösterge sayılır. Yerel alanlar arasındaki verili bir mesleğin farklılaşmış dağılımı, buna bir örnek olabilir ve bu bize, farklı yerlerin karşılaştırmalı toplumsal yapısına ilişkin çok şey söyleyebilir.
3. Görece güçlü kimi yerel gruplaşmaların var olmasından dolayı, genel olarak uygulanması amaçlanan belirli bir toplumsal süreç, aslında verili bir yerellikte aynı derecede bulunmaz. Örneğin Britanya'da bugünkü Ulusal Sağlık Hizmeti'ni yeniden yapılandırma girişimi, kimi yerelliklerde güçlü biçimde hem işgücü hem de yerel yönetim tarafından sınırlandırılır.
4. Millî olarak dağılmış bir toplumsal olgunun yerellikler arasındaki dağılımı, başka bir ulusal olarak dağılmış olgunun yerelliğince oluşturulan çeşitlenmenin nedenini açıklar. Örneğin, 1950 veya 1960'larda, İngiltere'de farklı seçim bölgelerinde kol işçisi olan ve olmayan seçmenlerin dağılımı, bu seçim bölgelerindeki oylarda Muhafazakârlar ve İşçi Partisi arasındaki çeşitlenmeleri açıklıyordu.
5. Daha geniş ve daha genel ulusal veya uluslararası süreçlere ilişkin kendine özgü bir kompleksin bir yerel alan üzerinde etkide bulunma biçimi, bu tür genel süreçlerin özgül, yerel açıdan benzersiz bir kombinasyonunu üretmektedir. Sonuçta, bu sonucu üreten süreçlerin

çok genel olmalarına karşın, o verili yerellikte ortaya çıkan benzersiz toplumsal süreçler vardır.

6. Yerel düzeyde oluşan sistematik süreçler vardır ve bunlar, daha geniş ulusal veya uluslararası süreçlerin yerel olarak taşıdıkları etkiyi değiştirir veya dönüştürür. Örneğin bazı yerel işverenlerin eylemleri nedeniyle ücret düzeyleri yapay olarak düşük tutulmuştur ve bu durum yeni yatırımın, diğerlerinden daha çok o yerelliğe yönelmesiyle sonuçlanır. Fakat kimi ulusal ve uluslararası süreçlerin kısmen olumsal olmaları, yani örneğin mekânsal yeniden yerleşimin olması gerektiğini belirlemeleri, ancak nerede oluşacağını belirlememeleri nedeniyle bu etki ortaya çıkar.
7. Bir yerel çeşitlenme grubu, diğer özgül toplumsal süreçlerin ürünüdür. Örneğin İngiltere'nin farklı seçim bölgelerindeki oy verme örüntüleri kısmen sözde bulaşma etkisi aracılığıyla her seçim bölgesindeki işveren ve yönetici oranları tarafından belirlenir. Özellikle işçiler arasındaki oy verme tercihleri mesleklerinin göstereceği tercihten saptırılır.
8. Yeni ulusal ve uluslararası süreçler, endüstriyel yerleşimde olumsuzluğun önemini arttırarak gelişiyor. Değişmez hammaddenin ve enerji kaynaklarının azalan önemi ve dikey parçalanmanın öneminden dolayı, yerel çeşitlenmenin öneminde artış olmaktadır. Farklı yerel alanların, olası işverenlere sunabildiği görece küçük farklılıklar, sanayi ve istihdamın dağılımı üzerinde büyük bir etki yapabilmektedir.
9. Toplumsal süreçler öyle işler ki, ulus-devlet düzeyi altındaki düzeyde, bölgeler veya illerden çok, yerellikler, daha önemli toplumsal örgütlenme biçimlerine dönüşmüşlerdir. Bu, küresel korporasyonların içsel işbölümünü daha da bölme ve yerel varyasyonlardan yararlanma yeteneğinin veya yerel vergileri ve yerel hizmetleri birleştirmeye çalışan İngiltere'deki Muhafazakâr Parti'nin ya da çok daha fazla yerel olarak merkezleşen biçimlerinin gelişimi sonucu olarak görülebilir.
10. Yerel olanlar, bizim gibi insanlar ile yerel olmayanlar, yabancılar, dışardan gelenler vs. arasında çizilen bir ayrımın olması, verili bir coğrafi alanda yaşayanlara ait kültürün bir parçasıdır. Bu ikili kar-

şitlik, insanların verili bir cemaate aidiyet duygusuyla ilişkili olarak çeşitli biçimlerde kurulabilir ve yeniden üretilebilir. Verili bir bölge veya ulus kültürünün genel bir özelliği, yerel ile yerel olmayanlar arasında keskin ayrımların çizilmesi olabilir. Yerli mimarının son zamanlardaki gelişimi, bu durumun, modern Britanya içindeki artan önemini gösterebilir.

1.2. Yerellik ve Din

Yerellik, *yerlilik*ten farklı anlam içeriklerine sahiptir. Dolayısıyla yerel, yerli ile aynı şeyi ifade etmez. Din söz konusu olduğunda *yerel din* (local religion) kavramıyla *yerli din* (native din) kavramı farklı göndermelerde bulunur. Yerel din ile kastedilen, belli bir yerde geçerli olan din ve dinsellik, yerli din ile kastedilen ise belli bir yerin asıl sahiplerinin dinidir. Dinin yerelliği ile evrensel bir dinin yerel boyutları veya yerel özellik kazanmış biçimleri, yerel din ile ise yer ile sınırlı olan din kastedilmektedir. Yerli halk, yerli kültür veya yerli dinde gelişmiş toplumun geneline göre bir kategorik ayrıma gitme amacı da bulunmaktadır. Bazen olumlu çağrışımları olsa da çoğunlukla olumsuz çağrışımları söz konusudur. Fakat yerel din veya dinin yerel bağlamı ya da dinî yerellik, bazen yerli dini de içine alacak şekilde bir yerde yaşanan dine göndermede bulunur. Örneğin “Türkiye’de yerel din nedir?” diye sorulduğunda, çoğunluğun dini olan İslâm ile onun dışında Hıristiyanlık, Yahudilik vs. gibi dinler olduğu söylenerek cevap verilir. Yine örneğin “Diyarbakır’da İslâm’ın Yerelliği” denildiğinde, İslâm’ın Diyarbakır’da yaşanan hali anlaşılır.

Bütün toplumların şiddetli bir küresel durum içinde yaşadığı günümüzde evrensel dinlerin, küreselleşme çerçevesinde kendilerini konumlandırmalarının yanında yerelliklerin korunmasında da işlevsel olmaları, dinleri, din-toplum ilişkilerini anlamak için önemli bir olaydır.

Yerelliğin pre-modern zamanlardan farklı olduğu, toplumsal ilişkilerin yerel etkileşim bağlamlarından kaldırılabilirdiği ve sonsuz uzunluktaki zaman-uzam boyunca yeniden yapılandırıldığı günümüzde (Giddens, 1994: 26), Müslümanların yerellik durumları, başka bir ifadeyle İslâm’ın yerel bağlamları, oldukça önemli bir konu olarak önümüzde durmaktadır.

Din ve yerellik söz konusu olduğunda, evrensel bir dinin yerel düzlemde var olması, yerlere göre farklılaşması söz konusu olduğunda, bazı hususların anlaşılması gerekmektedir.

Din-toplum ilişkilerinin karşılıklılığı esnasından hareket edildiğinde evrensel dinlerin, farklı sosyal ve kültürel yerelliklerde farklı görünüm ve uygulamalara sahip olduğu gibi aynı toplum içinde var olan farklı yerelliklerde de farklı biçimlerde kendini gösterdiği anlaşılır (Bkz. Arslan, 2004: 22-33, 86-102 vd.).

Sosyal farklılık, farklılaşma ve tabakalaşma ile kendini gösteren farklı kurumlar, gruplar, zümreler, sınıf veya tabakalar, mülkiyet farklılıkları, iş, meslek, servet ve faaliyet farklılıkları vb., dinî akide ve amelin biçimlenmesinde çok önemli rol oynamışlardır. Bu ve benzeri farklılıklar, yerleşim mekânlarının farklılıkları, kültür çevresinin farklılığı, servet ve statü farklılıkları vb., şehir dini, köylü dini; kent dini, taşra dini; halk dini, seçkin dini; zengin dini, yoksul dini; tüccar dini, çiftçi dini gibi farklı din, dindarlık ve dinsellik biçimlerinin ortaya çıkmasında etkilendirler. Aynı hususlar, İslâm dini için de geçerlidir. Son çözümlemede denilebilir ki İslâm, diğer dinler gibi yerelliklerle yaşanan ve farklılaşan veya farklılıklarla yerelleşen bir dindir; bu onun evrenselliğine aykırı bir durum değil, evrenselliğine uzanan yolun açılması değil, olmazsa olmaz şartıdır.

2. Yerel Bağlamda İslâm

2.1. Küreselleşme, Evrensellik ve Dinî Yerellik

Yerellikten bahsedilen bir yerde evrensellik ve küresellikten bahsetmek, bir bakıma zorunludur. Küreselleşme süreciyle birlikte yerellik tartışmalarının arttığı bilinmektedir. Küreselleşme ile birlikte aynı şekilde dinlerin varlık sahnesinde güçlü bir biçimde yer aldıklarından da bahsedilebilir. Bu bağlamda denilebilir ki, devletlerarası ve milletler arası ilişkilerin temel yapısını, küresel ilişkilerin oluşturduğu (Habermas, 2002: 26) günümüzde, bu ilişkiler içinde baş aktörlerden biri olan İslâm'ın veya Müslüman grupların söz konusu ilişkiler içindeki yerini anlamak, küreselleşme-din ilişkilerini ve İslâm'ın yerel bağlamlarını anlamak bakımından gerçekten de önem arz etmektedir.

Geniş anlamda sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik vb. alanlarda dünya çapında dalaşma süreci, bütün dünya insanların tek bir sosyal üniteye yaşamaya başlamalarını sağlayan süreç, dünya çapında tek bir sosyo-kültürel sisteme neden olan süreç, başka bir ifadeyle dünyanın bir bütün olarak küçültülmesi (Beyer, 2002) süreci anlamında *küreselleşme*, bugün bütün bir dünya toplumlarının karşı karşıya buldukları ciddi bir durumu ifade etmektedir.

Denilebilir ki ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlarıyla (Ahmad, 2001) küreselleşmenin kendisi, canlı ve dinamik bir küresel durumu ifade etmektedir.

Sosyal bilimlerde bir kavram olarak kısa bir tarihe sahip bulunsa da dinî, sosyal, kültürel bir süreç olarak daha eski ve uzun bir tarihi olan küreselleşme (Khondker, 2004: 2; Çaha, 2002: 78-80) ile, yerel oluşumlar kendilerinden çok uzak olaylarla biçimlendirilebilmekte veya bunun tam tersi olabilmektedir. Burada diyalektik bir süreç vardır. Yerel dönüşüm, sosyal bağlarının zaman ve mekân üzerinde yanlamasına genişlemesinin bir parçası olduğu için küreselleşmenin de parçasıdır (Giddens, 1994: 62-63). O halde denilebilir ki küreselleşmenin yerellik ve yerelleşmeyle önemli bir ilişkisi vardır. Esasen adına küreselleşme denilen süreç, yerelleşme denilen süreci de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle küreselleşme ile yerelleşme birlikte var olmakta ve *küyerelleşme* (glokalleşme) ortaya çıkmaktadır. Küyerelleşme, Ronald Robertson'un küreselleşme ve yerelleşme yönündeki baskılar arasında var olan kopmaz birliği açığa vuran bir ifadelendirmesidir. Bu durumda Robertson (1999b: 118-121; 2001), küreselleşmenin yerelleşme ile birlikte bulunması durumunu küreselin yerelleşmesi ve yerelin küreselleşmesi süreçlerinin sonucunda ortaya çıkan *küyerel bir durum* (glocal) olarak nitelemektedir.

Anlaşılmaktadır ki burada iki aşırı görüşten uzak durmak gerekmektedir: Bu aşırı görüşlerden biri, küreselleşme süreçlerinin ekonomik, politik ve kültürel homojenleşme ürettiğini öne süren görüş, diğeri ise modern dünyaya ilişkin en önemli şeyin yerel olarak farklı kültürlerin şaşırtıcı biçimde oraya çıkışları olduğunu ileri süren görüştür. Esasen doğru olan, gerçekleşmekte olanın bu şekilde tek taraflı olması değil, küresel ile yerelin karşılıklı ilişkileri ve bağlantıları olduğudur (Urry, 1999: 208). “Gerçekte küreselleşme, yeniden yer seçimine ait yeni dinamiklere eşlik eder. Küreselleşme, kültürel mekân ile yerel mekân arasındaki yeni ve karmaşık ilişkilere, yeni bir küresel-yerel bağın kotarılmasına yöneliktir. Küreselleşme bir yapboz bulmacanın parçalarını birleştirmek gibidir: yeni bir küresel sistem görüntüsüne yerellikler çokluğunu sokma sorunudur.” (Urry, 1999: 210-211)

Şu da var ki yerelliklere karşı önemli bir tehdit de oluşturabilen (Habermas, 2002), zaman-mekân kenetlenmesi getiren, insanların zaman ve mekân algılarını değiştiren küreselleşme sürecinde, küresellik ve yerellik, karşıt değerler, aynı şekilde en önemli değerler, en sıcak kucaklanan veya itilen ve hayat düşlerinin, kâbuslarının ve mücadelelerinin tam ortasına yerleştirilen

değerler olma özelliği de kazanabilmektedir (Bauman, 1999: 136). Küreselleşme olgusuyla birlikte bazıları eksiksiz ve gerçek anlamda küresel hale gelirken bazıları yerelliklerine saplanıp kalabilmektedir. Bauman'ın dediği gibi (1999: 8-9) sahneyi düzenleyenin de hayat oyununun kurallarını koyanın da bu küreseller olduğu bir dünyada sorunu küreselleşmeyi isteyip istememek olarak formüle etmek de pek mümkün görünmemektedir. Küreselleşmiş bir dünyada tamamen *yerel sınırlara* hapsolmek, *küreselleşmeye rağmen yerel kalacağım* demek, küreselleşmenin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmamakta, tersine ona hizmet edebilmekte, onun olumsuzluklarını besleyebilmektedir. Bu anlamda küreselleşmiş bir dünyada *tamamen yerel kalmak* toplumsal sefaletin ve geriliğin bir göstergesi olmaktadır. Yerel varoluşun getirdiği sıkıntılar yetmezmiş gibi, kamusal mekânlar yerelleşmiş hayatın menzili dışına çıkabilmekte, yerel birimler anlam yaratma veya anlam müzakere etme kapasitelerini yitirebilmekte ve giderek daha fazla bir biçimde kendi denetimleri dışındaki anlamlandırma ve yorumlama eylemlerine bağımlı hale gelebilmektedir.

Küreselleşmeye ilişkin yaklaşım ve tartışmalarda dinin durumu, bakış açısına, akademik disipline, yaklaşım tarzına göre farklılaşmaktadır. Sözgelimi ekonomi alanındaki gelişimi, küresel kapitalist kurum ve kuruluşların artan baskınlığı olarak gören perspektifler, dini hemen hemen büsbütün ihmal etme veya görmezlikten gelme eğilimindedirler. Yine uluslararası ilişkiler, siyasal coğrafya, iletişim çalışmaları da dine az dikkat çekmekte, az önem vermektedir (Beyer, 2002: 1). Oysa hangi açıdan bakılırsa bakılsın, küreselleşme ile din arasında göz ardı edilemeyecek kadar önemli ve karmaşık ilişkiler ve etkileşimler vardır.

Dinin küreselleşmeden olumsuz etkilendiğini iddia edenler olduğu gibi olumlu etkilendiğini iddia edenler de olmuştur. Esasen küreselleşmenin dinleri etkilemesi konusu ele alınırken, bütün dinlerin aynı ölçüde etkilendiği, hatta aynı dinin farklı yerel bağlamlarının aynı ölçüde etkilendiği gibi bir genellemeye gidilmemesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Biz, tüm dünyada dinlerin, canlanmasına bakarak, küreselleşmeyle birlikte yaygınlık gücünde artış kaydettiğini varsaymaktayız. Zira din ve kültür, küreselleşmeyle güçlendirilmektedir. Küreselleşmenin dünyadaki bütün dinleri etkisi altına aldığı doğrudur. Fakat küreselleşme dini sadece olumsuz yönde değil, aynı zamanda olumlu yönde de etkilemektedir.

Belirtilebilir ki din, küreselleşmeyle etkileşim içerisine girerken bazı noktalarda küreselleşmeye tepki göstermekte, hatta küreselleşmeyle rekabet etmektedir. Sözelimi dini organizasyonlar, bazen anti-global hareketlere destek vermekte, bazen kendileri küresel duruma kavuşmak için bir takım girişimlerde bulunma, dünya çapında faaliyetlerde bulunma yoluna gitmektedirler.

Küreselleşme, özellikle uluslararası göçler kanalıyla dinlerin karşılaşmaları, birbirlerini tanımaları, diyaloga girmeleri ve yayılmalarında, hatta bu hususların da etkisiyle yeni dinsel hareketlerin ortaya çıkmasında da etkili olmaktadır. Bir bakıma bütün dünya halklarının bir sosyal birlik içinde bir araya gelmelerini ifade eden tarihsel süreç olarak küreselleşme, Peter Beyer'e göre (2002: 1) bu süreçte dini de etkilemekte, dinsel değişimleri de beraberinde getirmektedir. Öncelikle küreselleşme, postmodernlikle de ilişkilendirilerek ele alındığı gibi dinlerin kendilerini birbirleriyle bağlantılı olarak tanımladıkları dinsel çoğulculuğu teşvik etmektedir. Dinler de yayılmalarından ve uluslararası organizasyondan dolayı özel yerlerde daha az tutunur hale gelmektedir. Postmodern biçimde küresel dinsel çoğulculuk, içinde mutlak vizyonların yan yana yaşamayı bitirdiği bir durum yaratmaktadır. Bu bağlamda küreselleşme ile medeniyetlerin birbirlerini tanımalarının yolunun açılması arasında da olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede denilebilir ki küreselleşme, bir takım olumsuzluklarıyla bir tehdit olabileceği gibi bir fırsat olarak da görülebilmektedir (Kumar, 1995: 71). Küreselleşme sürecini yaşayan dünyada medeniyetlerin, "medenilik" temelinde, dinlerin dinlerarası, insanlararası, dindarlararası, kültürlerarası diyalog sağlama yeteneği veya potansiyeliyle zemini oluşturulabilecek karşılıklı iletişim, anlama, empati ve sempati içerisinde diyalog kurmaları sağlanabilir.

Esasen din, geçmişte uluslararası ilişkilerin bir boyutuydu ve bugün de bir şekilde boyutu olmaya devam etmektedir. Özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra din, tekrar canlanmaya başlamış ve bu arada ulus toplumlarının arasındaki ilişkileri düzenlemenin kesin bir biçimi haline gelmiştir (Robertson, 1999a: 13). Denilebilir ki din, modern dünyada küreselleşmenin temel bir bileşenidir. Dolayısıyla din, toplumun küresel duruma katılım biçiminin yapılmasına katkıda bulunur. Din, bir yönüyle küreselleşmeye katkıda bulunurken bir yönüyle de küreselleşmenin yıkıcı etkilerine karşı yerelin muhafaza edilmesinde işlevsel olabilmekte (Robertson, 1999a: 145) ve küreselleşmenin kültürel emperyalizm boyutlarıyla mücadele etmede önemli bir işlevsellik arz edebilmektedir. Esasen dinlerin evrensellik özellik ve iddiaları

da bunu doğrulayacak niteliktedir. Huntington'un da ifade ettiği gibi, din, "medeniyetleri birleştiren, milli sınırları aşan bir kimlik ve ümit temeli sağlıyor." (Huntington, 1993).

Fonksiyonel din kavramı açısından konuya yaklaşıldığında dinin, özellikle sosyal kontrol, anlam problemi, meşrûiyet ve sosyal bütünleşme gibi belli bir takım işlevler bağlamında, küreselleşmede olmazsa olmaz bir boyut olduğu görülmektedir. Bu perspektiften, Roma Katolik Kilisesi ve İslâmî organizasyonlardan Batı Budist gruplar ve Pentecostal hareketlere kadar çeşitli dinî grupların globalizasyon süreciyle ilişkileri dikkat çekmektedir. Evrensel dinlerin, evrensellik özelliklerinden yardım alarak, dünya çapında çeşitli isimler altında örgütlendikleri, teknolojinin imkânlarından sonuna kadar faydalanarak bütün bir dünyada faaliyetler yürüttükleri gözden kaçmamaktadır. Bu bağlamda The World Parliament of Religions, the Vishva Hindu Parishad (Dünya Hindu Organizasyonu), the Church of Scientology gibi organizasyonlar zikredilebilir (Beyer, 2002). Ayrıca çeşitli dinî dernek veya vakıfların ulusal ve yerel sınırları aşarak dünya çapında kültürel, ekonomik vb. faaliyetler yürüttükleri de bilinmektedir.

Dünya dinlerinin evrenselliği, küreselleşme çerçevesinde en çok gündeme alınan ve tartışılan hususlardandır. Bilindiği gibi evrensel dinler, zaten bütün insanlığı, bütün bir dünyayı, dünya toplumlarının tamamını muhatap alan, tüm dünyaya hitap eden, bütün insanlığa mutluluk çağrısı yapan dinlerdir. Dolayısıyla küreselleşme, kelimenin evrensellik anlamında yeni bir şey değildir. Ancak tabii ki küreselleşme, evrensellik anlamının ötesinde başka anlamlar ve imalar da taşımaktadır. Başka bir ifadeyle dinlerin evrenselliğiyle modern küreselliğin evrensellik anlayışı aynı değildir; dünya dinlerinin evrensel anlamında globallik iddiaları ile globalizmin globallik iddiası aynı anlam içeriklerine ve aynı fiili duruma sahip değildir (Turner, 2002: 26, 129-130). Tarihsel olarak ikisinin benzeştiği, hatta örtüştüğü durumlar olsa bile, globalizmin insanlar için büyük olumsuz imalar taşıdığı bilinmektedir.

Her hâlükârda küreselleşme, dünya dinlerinin evrensellik özelliklerinin daha bir güçlenmesinde etken olabilmektedir. Küreselleşmenin sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. hemen hemen bütün boyutlarında dinler, var olabilmekte, varlık gösterebilmektedirler. Küreselleşmenin, sosyal hayatın çeşitli yönlerini içine alması ölçüsünde -uzmanlaşma ve kurumsallaşmayı ortadan kaldırmaksızın- dinlerin de hayatın çeşitli yönleri üzerinde etkili olacağı veya olabildiği söylenebilir.

Ayrıca küreselleşmeye paralel veya tepkisel olarak yerleşmenin kendini daha güçlü bir biçimde gösterdiği durum veya yerlerde dinî canlanmanın varlığından da söz edilebilir. Dinin, insanların sosyal kimliklerinin oluşumunda, hatta yerel ve millî kimliklerin oluşumunda etkili bir işleve sahip olduğu hesaba katıldığında küreselleşmeye tepkisel durumlarda dahi dinin sahneye çıkabildiğinden bahsedilebilir. Bu bağlamda denilebilir ki bugün dünyada küresel bir dinsel canlanma vardır (Swatos-Christiano, 2000a; 2000b). Dinin dünya çapında canlanması, sosyal ve siyasal hayatı önemli ölçülerde etkilemiş ve etkilemektedir. Bu etkileri, dünyanın hemen her tarafında, örneğin Güney Afrika'da, Müslümanların siyasetle ilişkilerinde, Hıristiyanların dünyanın çeşitli yerlerine yönelik dinsel faaliyetlerinde, Yahudilerin dünyayla ilişkilerinde vs. gözlemek mümkündür (Esposito-Watson, 2000: 17-37).

Son çözümlemede din, küreselleşme karşısında evrensel olan ile yerel olanın uzlaşmasında, diyalog temelinde buluşmasında rol oynayabilmektedir. Evrensel İlahî dinler, tabiatı gereği küresel olan ile yerel olanı, genel olan ile özel olanı kendi içlerinde barındırmaktadırlar. Dinde lokal ile global, evrensel ile tekil, aralarında dinsel formların tereddüt ettikleri, gidip geldikleri zıt kutuplar değildirler. Lokal dinî biçimler, global kontekste bağlantılı olarak varlığını sürdürebilirken, global dinî formlar da lokal tezahürlerin ifadesi olabilmektedir (Beyer, 2002). Bu bağlamda denilebilir ki dinî küreselleşme veya dinin küreselleşmesinden söz ederken dinin yerellik boyutunun göz ardı edildiği bir anlam içeriği ve pratiği düşünülmemelidir. Dinin, yerel düzlemde global duruma katılabildiği (Peggy, 1998) gibi global düzlemde de yerel duruma katılabildiği söylenebilir.

Küresellik-yerellik söz konusu olduğunda, İslâm'ın ve İslâm dünyasının ilgi çekici bir tartışma alanı oluşturmakta olduğunu söylemek mümkündür. Müslümanların, “her şeyin tek tipleştirilmeye çalışıldığı” bir küreselleşme sürecinde yerelliklerini muhafaza etmedeki ısrarlı çabaları ve önemli ölçüdeki başarıları ve aynı zamanda da başta ABD ve Avrupa ülkeleri gibi küreselleşmede baş aktör olan yerler olmak üzere tüm dünyada var olmaları, yine söz konusu baş aktörler tarafından son derece önemsenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekten de bugün, kültür ve toplumların birbirine bu kadar yaklaştığı küresel dünya sisteminde Müslümanların nasıl bir rol oynayacağı, her zamankinden daha bir önem kazanmış görünmektedir (Çaha, 2002: 77).

2.2. İslâmî Yerelliğin Tipolojisi

Küreselleşmenin etkin olduğu günümüzde genelde evrensel dinlerin, özelde evrensel din olarak İslâm'ın yerel, evrensel ve küresel boyutlarda var olduğu, karmaşık ilişkilere girebildiği anlaşıldığına göre İslâm'ın yerel bağlamlarından ve bu bağlamların tipolojisinden bahsedebiliriz.

Belirtmek gerekir ki burada *İslâm* derken *Müslümanlık* kastedilmektedir. Zira evrensel bir din olarak İslâm, tektir. Ancak sosyal gerçeklik dini olarak İslâm birden fazladır ve biz, İslâm'ın bu gerçekliklerine Müslümanlık demenin daha doğru olduğunu düşünüyoruz. Müslümanlık kavramı yaşanan İslâm'ı, İslâm kavramı ise dinin orijinal ve değişmez kitabî hükümleri toplamını ifade etmektedir “Müslümanlık, daha çok, tarih boyunca insanların o dinden anladıklarını yorumlayarak, yaşamlarında çeşitli biçimlerde somutlaştırma biçimlerini ifade etmektedir. İslâm, herhangi bir toplumun hayatına girmekte ve bu toplumların kültürel yapılarına işleyerek onları değiştirmekte, aynı zamanda var olan yapıların bir kısmını benimseyerek o yapılarda kendini ifade etmektedir. Böylece farklı zaman ve mekânlarda değişik Müslümanlık biçimleri ortaya çıkabilmektedir. O halde antropolojik anlamda Kuzey Afrika veya Uzak Doğu Müslümanlığından bahsedilebileceği gibi Malezya, Pakistan ve Türk Müslümanlığından da bahsedilebilecektir. Dolayısıyla, tek bir İslâm vardır; ancak çeşitli Müslümanlıklar da söz konusudur.” (Bkz. Yılmaz, 2002: 57-58)

Genel olarak İslâm planında yapabileceğimiz tiplendirmede yer alan tiplerin birçoğunun zihinsel inşalar ve hayalî yaratılar olduğu açıktır. Kuşkusuz bunların sosyal gerçekliğe tekabül eden boyutları vardır. Bu tiplerden her birinin sosyal gerçekliğe tekabül eden boyutlarının olup olmadığı, onların her birinin kendine özgü dinsel ve dindarlığına bakılarak anlaşılabilir. Nitekim bu tiplerin hemen hemen tamamının kendine özgü din söyleminden ve dindarlığından söz etmek mümkündür. Her hâlükârda yerellik bağlamında yapacağımız bir İslâm tipolojisinde yer alan tiplerin mümkün merteye yerel sosyal gerçekliği ifade etmelerine dikkat etmemiz gerekmektedir. Belirtmek gerekir ki İslâm'ın yerellik düzleminde ele alınışında, din söylemlerinden farklı olarak yerel inanç, tutum ve uygulamalarında İslâm ele alınmaktadır. Yerel gerçeklik bağlamına bağlı olduğumuz ölçüde tipolojimizin sınırlanacağı ortadadır. Hiç kuşkusuz İslâmî yerellik bağlamında çeşitli tipolojiler kurmak mümkündür. Burada bunların belli başlılarını zikretmeye ve kısaca açıklamaya çalışabiliriz:

1. Geleneksel İslâm, modern İslâm
2. Bilinen Müslüman toplumların İslâmı, Avro-İslâmı, Amerikan İslâmı vs.
3. Doğu İslâmı, Batı İslâmı
4. Türk İslâmı, Arap İslâmı, İran İslâmı vs.
5. Türkiye İslâmı, Arap İslâmı, İran İslâmı vs.
6. Sünnî İslâm, Şii İslâm
7. Hanefî İslâm, Şafiî İslâm, Maliki İslâm, Hanbelî İslâm
8. Sünni İslâm, Alevî İslâm
9. Marmara İslâmı, İç Anadolu İslâmı, Karadeniz İslâmı, Güneydoğu İslâmı, Akdeniz İslâmı, Doğu Anadolu İslâm, Ege İslâmı
10. İstanbul İslâmı, Ankara İslâmı, Trabzon İslâmı, Diyarbakır İslâmı, Antalya İslâmı, Erzurum İslâmı, İzmir İslâmı
11. Köy İslâmı, şehir İslâmı
12. Seçkinler (havas) İslâmı, avam (halk) İslâmı
13. Yüksek İslâm ve popüler İslâm (Halk İslâmı)
14. Tasavvuf (Tarikat) İslâmı, gayr-i Tasavvufi İslâm
15. Küresel İslâm, yerel İslâm

Bu tipolojilerde yer alan tipleri burada tek tek ayrıntılarıyla ele alacak değiliz. Öncelikle her birini kısaca ele almak ve konumuz açısından oldukça önemli olduğunu düşündüğümüz Türk(ıye) Müslümanlığı ve daha sınırlı İslâmî yerellikler üzerinde durarak İslâm'ın yerel bağlımları konusunun anlaşılmasına katkıda bulunmak istiyoruz.

1. *Geleneksel İslâm, Modern İslâm*: Geleneksel İslâm, geleneği esas alırken, modern Müslümanlık, geleneğin vurgulu olduğu değil, modernliğin vurgulu olduğu İslâmî yaşamdır. Geleneksel İslâm'a, geleneğin hâkim olduğu İslâmî yerellik, Modern İslâm'a ise modernliğin hâkim olduğu İslâmî yerellik demek mümkündür.
2. *Bilinen Müslüman toplumların İslâmı, Avro-İslâmı, Amerika İslâmı vs.*: Bu tipolojide, Batı'nın bakış açısı belirleyici olmaktadır. Buna göre bildiğimiz Müslüman toplumların Müslümanlığına karşın Avrupa ve Amerika Müslümanlıklarının geliştirilmeye çalışılması söz konusudur; ancak hepsinin de sosyal izdüşümleri bulunmaktadır. Bugün-

kü İslâm toplumları, Avrupa ve Amerika'da yaşanan Müslümanlıklar arasında önemli yerel farklılıkların olduğu bir gerçektir (Ocak, 1996: 78).

3. *Doğu İslâmı, Batı İslâmı*: Yukarıdaki tipolojinin sınırlarını daha da genişleten bir tipolojidir. Doğu Müslümanlığı Doğu toplumlarında, Batı Müslümanlığı ise Batı toplumlarında geçerli Müslümanlığı ifade etmektedir.
4. *Türk İslâmı, Arap İslâmı, İran İslâmı vs.:* Bu tipolojide öne çıkan husus, tiplerin etnik temelde oluşması ve her tipin kendi etnik temelinde tek tip İslâmı ifade etmesidir. Burada milliyetçi bir yaklaşım söz konusudur.
5. *Türkiye İslâmı, Arap İslâmı, İran İslâmı vs.:* Burada da milliyetçi bir yaklaşım söz konusudur, fakat birinciye göre daha yumuşak ve elastiki bir etnisite vurgusu vardır. Burada kültürel milliyetçilik diyebileceğimiz, her milletin kendi içinde barındırdığı bütün unsurları içine alma çabası öne çıkmaktadır.
6. *Sünnî İslâm, Şii İslâm*: Müslümanların yerel bağlamları için zikredilebilecek en önemli iki tip, Ehl-i Sünnet İslâmı ile Şia İslâmıdır. Bu iki İslâmâ tekabül eden toplumlar, Şiilerin bir bütünlük içinde yaşadığı İran toplumuyla Sünnilerin yaşadığı toplumlardır.
7. *Hanefî İslâm, Şafîî İslâm, Malikî İslâm, Hanbelî İslâm*: Bu tipler, Ehl-i Sünnet'in mevcut dört mezhebine bağlı yerel toplulukları ifade etmektedir. Bunlardan bazıları, bazı toplumlarda birlikte bulunabilmektedir. Örneğin Türkiye'de Hanefilikle Şafîilik mezhebi birlikte yer almaktadır. Türkiye'nin Batısı ve Doğusu genelde Hanefî iken Güneydoğusu genelde Şafîidir.
8. *Sünnî İslâm, Alevî İslâm*: Türkiye'ye özgü bu tipolojide Sünnî İslâm ile Ehl-i Sünnet'e bağlı Müslümanların yaşadığı yerel bağlamlar, Alevî İslâm ile de Alevîlerin birlikte yaşadıkları yerel bağlamlar kastedilmektedir.
9. *Marmara İslâmı, İç Anadolu İslâmı, Karadeniz İslâmı, Güneydoğu İslâmı, Akdeniz İslâmı, Doğu Anadolu İslâmı, Ege İslâmı*: Türkiye'nin bölgelerine göre İslâmî yerelliklerden söz etmek mümkündür. Her bölgeye uygun görece farklı bir Müslümanlığın var olduğunu söylemek abartılı olmasa gerektir. Gerçi her bölgenin de kendi içinde farklı yerellikleri söz konusudur. Fakat bu, bölgesel yerelliklerden bahsetmeye engel değildir.

10. *İstanbul İslâmı, Ankara İslâmı, Trabzon İslâmı, Diyarbakır İslâmı, Antalya İslâmı, Erzurum İslâmı, İzmir İslâmı*: Her bir bölgeyi temsilen bir il, kendine özgü Müslümanlığıyla öne çıkabilir. Gerçekten de İstanbul ile Ankara'da birebir aynı İslâmî yaşantıdan bahsedemeyiz. Hele hele bir Diyarbakır Müslümanlığı ile İstanbul veya İzmir Müslümanlığını, farklılıklarını göz ardı ederek değerlendiremeyiz.
11. *Köy İslâmı, Şehir İslâmı*: Şehirli insanın Müslümanlığıyla köylü insanın Müslümanlığı arasında birçok farktan söz edilebilir. Köylü İslâmında örneğin sözlü din etkili iken, şehirli İslâmında yazılı din belirleyici olabilir.
12. *Seçkinler (havas) İslâmı, avam (halk) İslâmı*: Çeşitli statü ve mesleklerden olan seçkin insanların birlikte yaşadığı yerellik, seçkinlerin Müslümanlığını, seçkin olmayanların, yani avamın, daha çok kültür ve eğitim düzeyi düşük kesimlerin birlikte yaşadığı yerellik ise avam İslâmını ifade etmektedir.
13. *Yüksek İslâm ve Popüler İslâm (Halk İslâmı)*: 12 nolu tipolojiden farklı olan bu tipolojide yüksel İslâm, âlimlerin veya din bilgin ve aydınlarının Müslümanlığı olan kitabî dini, popüler İslâm ise geniş halk kesimlerinin, kendine özgü Müslümanlığını ifade eder. Belirtmelidir ki bu iki tipten her birine tekabül eden yerellikler olabileceği gibi olmaya da bilir (Bkz. Arslan, 2004).
14. *Tasavvuf (Tarikat) İslâmı, gayr-i Tasavvufî İslâm*: Tasavvuf Müslümanlığına bağlı insanların birlikte yaşadıkları mekânlar vardır. Bunlar kendilerine özgü sosyal ilişkilere sahiptirler. Ayrıca tasavvufi hayatın dışında olan Müslümanların birlikte yaşadıkları mekân ve coğrafyalar vardır ki bunlar da kendilerine özgü sosyal ilişki biçimi geliştirirler.
15. *Küresel İslâm, Yerel İslâm*: Küresel İslâm, İslâm'ın küresel planda yaşanan geçerli halini, yerel İslâm ise yerel bağlamlarda yaşanan-geçerli Müslümanlıkları ifade etmektedir.

Bu tiplerin dışında kimi sosyal gerçekliğe doğrudan doğruya tekabül eden, kimi zihinsel bir inşa olan tipler de oluşturulabilir. Nitekim bu şekilde oluşturabileceğimiz bazı tipleri aşağıdaki gibi zikredebiliriz:

1. Devlet İslâmı ve halk İslâmı,
2. Medrese İslâmı ve tekke İslâmı

3. Avam İslâmı ve havas İslâmı
4. Radikal-fundamentalist-fanatik İslâm ve ılımlı İslâm
5. Siyasal İslâm ve kültürel İslâm
6. Kur'an İslâmı ve hurafe İslâmı
7. Kur'an İslâmı ve Sünnet İslâmı
8. Kur'an İslâmı, Ulemâ İslâmı ve halk İslâmı
9. Geleneksel İslâm, modern İslâm ve post-modern İslâm
10. Sol İslâmı ve sağ İslâmı
11. Mutaassıp İslâm ve bağınaz olmayan İslâm
12. Muhafazakâr İslâm ve liberal İslâm
13. Çevre (kır) İslâmı ve merkez İslâmı
14. Kadın İslâmı ve erkek İslâmı
15. Çocuk İslâmı ve yetişkin İslâmı
16. Genç İslâmı ve yaşlı İslâmı
17. Cemaat İslâmı ve birey İslâmı
18. Süleymancı İslâmı, Nurcu İslâmı vs.
19. Tarikat İslâmı, tarikat-dışı İslâm
20. Asr-ı Saadet İslâmı, Emevi İslâmı, Abbasi İslâmı, Selçuklu İslâmı, Osmanlı İslâmı, modern Türk İslâmı vs.
21. Zengin İslâmı ve fakir İslâmı
22. Kültürlü İslâmı ve kültürsüz İslâmı
23. Ulusalçı İslâm ve ümmetçi İslâm
24. Eş'ârî İslâmı, Maturidi İslâmı ve Mutezili İslâmı
25. Entel İslâmı ve ameli İslâm
26. Akılcı İslâm ve sofu İslâmı
27. Katı kuralcı İslâm ve esnek kuralcı İslâm
28. Medya İslâmı ve izleyici İslâmı
29. Patron İslâmı ve çalışan İslâmı
30. Resmî İslâm ve sivil İslâm
31. Uzlaşmacı İslâm ve tavizsiz İslâm
32. Mezhep İslâmı ve mezhepsizlik İslâmı

2.3. Türk(eye) Müslümanlığı

Bazı yaklaşımlarda Türk İslâmı, bazılarında Türk Müslümanlığı, bazılarında Türkiye İslâmı ve bazılarında ise Türkiye Müslümanlığı biçiminde kavramsallaştırılan şey, Türklerin veya Türkiye'nin kendine özgü İslâmî yaklaşım ve deneyimini ifade etmektedir. Bu kavramsallaştırmalar, birbirinden farklı gerekçe ve gerçekliklerden beslenmiş olsalar da taşıdıkları anlam ve sahiplendikleri söylem açısından oldukça işlevsel göndermelere ve zihinsel tasavvur zenginliğine sahiptirler. Mesela bir çalışmada yazarın (Başer, 1998), Yahya Kemal Beyatlı örneğinden hareketle Türk Müslümanlığı kavramını geliştirme çabasında olduğu anlaşılmaktadır. Mezkur çalışmanın yazarına göre Türk Müslümanlığı, ana rengini Yesevilik, Hanefilik ve Maturidilikten alan özgün bir tip olmaktadır (Subaşı, 2004: 95-96).

Nur Vergin'in yaklaşımında ise (1998: 71),

Türkler ve Türkiye'de yaşayan diğer gruplar İslâm'ı, sosyolojik gerçeklikleri ve tarihi belirlenmeleri sonucu, kendilerine özgü bir idrak biçimi ve kültürel telakkiler uyarınca algılamış ve yaşaya gelmişlerdir. Aralarında mezhep farklılıkları olsa da adeta bir amentü gibi, tek olarak kabul ettikleri İslâm'a, Türkler ve onlarla etkileşim içinde olanlar, başka coğrafyalarda yaşayan Müslümanlardan farklı bulgularla yaklaşmışlardır. Kendi algı dünyalarının çerçevesinde ve zihin haritaları uyarınca.

Gerçekten de “tarihsel süreç içinde oluşan bir Türk Müslümanlığı vakiasından bahsedilebilir mi? Edilebilirse bu Türk Müslümanlığının genel karakteristikleri nelerdir? İslâm'ın Türkler içinde aldığı biçimler nelerdir? Bu biçimler tarihsel süreç içinde nasıl, hangi şartlarda ve hangi faktörlerin etkisiyle oluşmuştur?” A. Yaşar Ocak (1999: 79), son tahlilde Türk Müslümanlığı kavramsallaştırmasının mümkün olduğunu belirterek şöyle demektedir:

Orta Asya'dan Balkanlar'a uzanan çok geniş bir mekân içerisinde Türkler'in anlayış ve görüntüleyişini aksettiren bir Müslümanlık tarzının bulunduğunu kabul edebiliriz. Bizce *Türk Müslümanlığı* ifadesiyle kast edilen de bundan başka bir şey olmamalıdır. Bu anlamıyla Türk Müslümanlığı, başka din ve inanç mensuplarına karşı takındığı tavırdan, kişisel hayata, ibadetlerin icrasından, dinî bayramlara, toplumsal ahlâktan ferdi ahlâka, hatta temel İslâmî inançların yorumlarına varıncaya kadar üretilen birtakım kültür unsurları ve zihniyet biçimiyle Arap ve Fars Müslümanlığı'ndan

belli ölçüde ayrılır. Bunların herhangi birinin tek başına bir Müslümanlık modeli oluşturduğunu düşünmek yanlış olur. Aksine, bunların bütünü dünya Müslümanlığını oluşturur. İşte Türk Müslümanlığını da bu bütünün bir parçası olarak düşünmek gerekir.

Görüldüğü gibi Vergin'in yaklaşımında özgül olarak Türk Müslümanlığına vurgu yapılırken Ocak'ın yaklaşımında genel olarak Türkiye'nin çok kültürlü çeşitliliğinden doğan bir ortak fotoğrafa atıfta bulunmaktadır. Son çözümlemede evrensel bir dünya dini olan İslâm'ın yerel ve orijinal bir boyutu veya yansıması vurgulu olarak ortaya getirilmektedir (Subaşı, 2004: 97). Ancak burada bazen İslâm'ın Türklük versiyonunun sanki diğerlerinden tamamen ayrı olarak değerlendirildiğini veya görülmek istendiğini de zikretmek gerekir.

Bir de kelimacı perspektifiyle Türk Müslümanlığı'na bakılabilir:

Nasıl ki, bir ırmağın suları geçtiği yerlerde değişik toprak çeşitleriyle teması esnasında vasıflarında bir takım değişimlere uğramışsa, İslâm da gerek fetihler ve gerekse başka milletlerin örf, âdet, medeniyet ve kültürleriyle karşılaşması sonucu farklı zenginlikler kazanmasına yol açmıştır. Biz bu farklılığı, deseni, albeniyi, folklorik yapıdan tutun da giyim, kuşamdan ev ve dinî yapıların mimarisine ve hatta mutfak kültürüne kadar götürebiliriz. Bütün bu unsurlar ve anlayışlar İslâm'ın tevhid ilkesini ve naslarla açıkça tahkim edilerek belirlenmiş ibadet İslâm'ını muhafaza ettiği süreçte bir zenginlik kaynağı olarak görülmüştür. Son zamanlarda din sosyologlarının Arap Müslümanlığı, Fars Müslümanlığı ve Türk Müslümanlığı gibi kategorik değerlendirmelerde bulunmalarının temelinde sanırım yukarıda değindiğimiz düşünce yatmaktadır. Kanaatimce iyi niyetli olduktan sonra bu kategorik ayrımlarda yadırganacak bir durum söz konusu değildir. Demek ki dinî hayat, belli bir tarihî süreçten sonra toplumların kültürel yaşam tarzlarıyla örtüşerek folklorik bir din anlayışlarını da beraberinde getirebilmektedir (Altıntaş, 2001: 22).

Esasen Türklerin Müslümanlığının başka Müslüman milletlerinkinden farklılığının vurgulanması ve İslâm'a Türklük merkezli yaklaşımda bulunulmasının temelinde Osmanlı'nın son dönemlerindeki çeşitli dinî, siyasal ve ideolojik tartışmalar, özellikle Türkçülük, Osmanlıcılık ve İslâmcılık bağlamında geliştirilmeye çalışılan yorumlar ve Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte ortaya çıkan yeni ulus devlet anlayışı ve toplum projesi bulunmaktadır.

Cumhuriyet döneminde modernleşme çabalarına paralel olarak dinde reform, Protestanlaştırma, Türk-İslâm sentezi, Türk(eye) İslâmı ve Müslümanlığı gibi resmî veya gayr-i resmî projelerin sürdürüldüğü süreçte, Türkiye yerel bağlamlı Müslümanlık vurgusunun tonu, modern veya post-modern müdahalelerin olup olmamasına bağlı olarak ağır ya da hafif olmuş ve de olmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin uluslar arası ilişkilerinde, özellikle Yeni Dünya Düzeni, 11 Eylül Olayları ve Büyük Ortadoğu Projesi gibi önemli durumlarla bağlantılı olarak Türk Müslümanlığı, diğer Müslümanlıklara müreccah kılınmak üzere işlevselleştirilmeye çalışılmaktadır.

Aktay'a göre (2002: 41),

bu işlevsel kullanımın akademik bir ilginin konusu olduğunu söylemek mümkün değildir. Oysa deyimle ilgili tartışmaların salt sosyolojinin sınırları içinde yapılması halinde karşılığını görece daha kolay bulabileceğini, Türk İslâmı'nın mümkün hatta gerçek bir şey olduğunu çok kolay söyleyebiliriz. Zira, sosyolojinin sınırları içerisinde herhangi bir dinin veya düşüncenin veya bu düşünceden etkilenen bir pratiğin hiçbir yerde aynen tekrarlanamayacağı gerçeğinden, yani bütün toplumsal olayların biricikliği gerçeğinden hareketle, Türkiye'ye özgü bir İslâmî pratiğin mevcudiyetini kabul etmemek mümkün bile olmaz. İslâm'ın Arabistan'da farklı, Osmanlı'da farklı, Mısır'da farklı, İran'da farklı uygulandığı gibi, Türkiye'de de farklı tezahür etmiş olduğu bir gerçektir. İslâm'ın tezahürlerindeki bu farklılaşma, ülkeler arasındaki farklarla sınırlı da kalmaz. Yeri gelir, bir toplum içerisindeki farklı gruplar arasında, bir ülke içerisindeki farklı bölgeler arasında da farklılıklar arz edebilir. Bu, toplumsallığın tabiatında olan bir şeydir.

Bir başka yaklaşım da Türk Müslümanlığı kavramsallaştırmasını sakıncalarıyla birlikte kabul etmekte ve önermektedir:

Lâkin, işbu "Türk Müslümanlığı" terimi bir yandan çok geniş bir zamanı, diğer yandan da çok geniş bir coğrafyayı ihata etmekle, çok büyük bir genelleme anlamına gelmektedir. Söz gelimi, Anadolu (Batı) Türklerinin Müslümanlıkları ile Asya (Doğu) Türklerinin Müslümanlıkları da kendi içlerinde farklılaşmaktadır. Ve yine, meselâ Anadolu (Batı) Türk Müslümanlığı da tarih içerisinde homojen ve izotrop kalmamış olduğu gibi günümüzde de değildir. O halde, "Türk Müslümanlığı" terimi doğru olmakla beraber aşırı bir genelleme olduğu için yetersiz kalmaktadır. Bu hususta

söz konusu edilen anlam ve içeriği ile Türk Müslümanlığı, bir yandan bir Yahya Kemal nostaljisi, bir yandan biraz daha geniş çaplı bir Osmanlı Merkez (İstanbul) Müslümanlığı ve diğer yandan da Alevilik olarak yorumlanmaktadır ki bunların yetersiz olmaktan da öte, çok sathî ve zayıf tezler ve Alevilik örneğinde olduğu gibi temelli yanlış - hattâ İslâm dairesi içerisine dâhil edilmesinin doktriner açıdan caiz olup-olmadığı dahi tartışılmaya müstahak olacak kadar zayıf - olduğunu açıkça söylemek lâ-zımdır. Ancak, herşeye rağmen, diyebiliriz ki, bir “Ortalama Türk Müslümanlığı” vardır (Hocaoğlu, 1999).

Türk(ie) Müslümanlığından ne anlaşılabilceği üzerinde durulduktan sonra şimdi *Türk Müslümanlığının ayırt edici unsurlarının* neler olduğuna bakılabilir.

Türk Müslümanlığına vurgu yapan çalışmalarda Türk(ie) Müslümanlığının ayırt edici unsurları, daha çok hoşgörü, tasavvuf ve akla uygunluk olarak tespit edilmektedir. Bu unsurlar, genellikle üç büyük dinî-tarihî şahsiyetle özdeşleştirilmekte veya somutlaştırılmaktadır. Bunlar Mâtüridî, Ahmet Yesevî ve Ebû Hanîfe'dir. Tabii ki bu figürlere destek mahiyetinde hem de Türk İslâmını evrenselleştirmeyi amaçlayacak şekilde Mevlânâ ve Yunus Emre gibi önemli şahsiyetler de getirilmektedir. Durmuş Hocaoğlu (1999), ortalama Türk Müslümanlığının kendine has özelliklerini maddeler halinde şöyle vermektedir:

1. Türk Müslümanlığı, bir 'devrim' neticesidir.
2. Türk Müslümanlığı, çok derinlikli, samimî ve toleranslı bir dinî hayat demektir.
3. Türk Müslümanlığı, ileri düzeyde ve dengeli bir peygamber sevgisidir.
4. Türk Müslümanlığı, Cihad demektir.
5. Türk Müslümanlığı'nın bir başka alameti farîkası da, Rasyonel Düşünce'dir.

Ocak'ın, bir çalışmasında (1999: 38) zikrettiği hususlar da aslında Türk Müslümanlığının yapısal özelliklerini ifade etmektedir:

Hanefilik ve Maturidilik gibi, gerek inanç, gerek siyaset, gerekse hukuk alanında Sünnî İslâm'ın daha rasyonel bir temele oturan ve bölgesel zorunlulukları dikkate alan yorumları, Orta Asya'dan

Balkanlar'a kadar hemen bütün Türk dünyasının yerleşik kesimleri için daha pragmatik ve pratik olduğu, dolayısıyla dünyevî bir niteliğe sahip bulunduğu için tercih edilen bir konum kazanmış olabilir.

Bunların yanı sıra halk İslâmının çeşitli unsurlarının da Türk Müslümanlığı açısından belirleyici olduğuna dikkat çekilmiştir. “Büyük halk sûfilerinin etkisiyle kuvvetli bir *evliya kültü* ve bunun etrafında kurumlaşarak yayılan bu evliya kültü eksenli Müslümanlığın, Türklerin yaşadığı her yerde bulunduğu görülmektedir. Bu yapının gerek Sünnî gerekse Sünnî olmayan çevrelerde karşımıza çıkması ise, örneğin bu bağlamda Aleviliğin de Türk Müslümanlığı içerisinde başat bir unsur olarak öne çıkmasına imkân vermektedir” (Yılmaz, 2002: 59). “Bu Müslümanlık anlayışı, çoğu kere farkına varılmadan, bazen İslâm'ın temel esaslarının ve hükümlerinin bir hayli dışında, mitolojik ve geleneksel unsurlarla, hurafelerle örülmüş, koyu muhafazakâr bir karakter arz eder. Bu Müslümanlık tarzının temeli, Ahmed-i Yesevî ve benzeri Türk sûfileri tarafından atıldı, zaman ve mekân içinde yeni etkiler ve katkılarla Anadolu'ya kadar geldi. Selçuklularla Anadolu'yu İslâmlaştırdı. Anadolu'dan Osmanlı fetihleriyle Balkanlar'a çıktı ve günümüze ulaştı.” (Ocak, 1996: 80)

Bu özelliklerin yanı sıra Türklerin en temiz Müslümanlar olduğu, İslâm'ı kullarına göre en iyi yaşayan millet olduğu, İslâm'ı çağa en iyi takdim edenler olduğu gibi hususlar da zikredilmektedir.

Belirtmek gerekir ki Türk(iye) Müslümanlığı, hem Türk toplumu için bir toplumsal projenin hayata geçirilmesinin başlangıç noktası olmuş, hem de bundan bağımsız olmayacak biçimde uluslararası ilişkilerde Türkiye'nin daha kabul edilebilir bir Müslümanlığı benimseyip yaşadığı vurgusuyla siyasal bir projenin ifadesi olmuştur. Bu siyasal projede, Türk Müslümanlığı veya İslâmı, Türk toplumuna ve Batı'ya, özellikle Arap ve Fars/İran Müslümanlığına karşı farklı ve üstün özelliklerle donanmış ve dolayısıyla tercih edilmesi gereken bir din olarak takdim edilmektedir. Türk Müslümanlığı, örneğin katı, bağnaz, selefî, tarikat karşıtı, gelenek karşıtı Vahhabî Arap Müslümanlığına karşı hoşgörülü, akılcı, sufi bir Müslümanlık olarak tanımlanmaktadır. Yine örneğin aşırı etno-sentrik din anlayışına sahip olan, radikal, fundamentalist din görünümü sergileyen, din adına şiddete başvuran, dini siyasallaştırabilen İran İslâmına karşı hoşgörülü, şiddetin her türlüşünü reddeden, katılığı yadsıyan bir Müslümanlık olarak tasvir edilmektedir.

Türk Müslümanlığının söz konusu siyasal bir proje kapsamında piyasaya gerek resmî gerekse gayr-i resmî söylemle sürüldüğünü söyleyebiliriz. Devletin, uluslararası ilişkilerinde ihtiyaç duyduğu her noktada bu kavramsallaştırmaya başvurduğu bilinmektedir. Özellikle 11 Eylül 2001 saldırılarından sonra küresel bir kampanyayla çizilen bir tür İslâm'ın veya İslâmcılığın karşısında bir Türk Müslümanlığı modeline sıkça göndermede bulunulmuştur. Başka İslâmlar gözden düşürülmeye çalışılırken, Türk Müslümanlığının zaman zaman, adı konularak, iltifata mahzar olması bunun göstergelerindedir (Aktay, 2002: 53). Bu noktada bazı dinî grupların da aynı yolu izlediği, bir cemaat politikası olarak söz konusu yola başvurduğu görülebilmektedir. Örneğin ABD'de ve çeşitli Avrupa ülkelerinde bazı Türk cemaatlerine mensup insanlar, resmî ve gayr-i resmî ilişkilerinde kendilerinin Arap veya İranlı değil, Türk Müslüman olduklarını özellikle vurgulu olarak dile getirerek kendilerinin Türk Müslümanlığıyla diğerlerinden *farklı* olduğunu ifade etmeyi yeğlemektedir. Böylece Müslümanlıklarını bir tür meşrûlaştırıma tâbî tutmayı ve de ilişkilerini ve faaliyetlerini daha rahat zeminde sürdürebilmeyi amaçlamaktadırlar. Esasen bunda önemli ölçüde başarılı oldukları da söylenebilir.

Bu açıklamalardan sonra artık şu soruyu sorabiliriz: “Bu şekilde ortaya konan Türk Müslümanlığı veya İslâmı, gerçekten İslâmî yerellik olarak bir toplumsal hayata tekabül etmekte midir?” Özellikleri çok iyi tespit edildiğinde ve sınırları genişçe çizildiğinde, böyle sosyolojik bir yerel bağlama oturan Müslümanlık kabul edilebilir. Ancak yukarıda zikredilen özelliklere, aslı unsurlara bakıldığında, diğer Müslüman toplum veya milletlerin de o özellik ve unsurlara sahip bir İslâmîliğin kendilerinde de olduğunu savunabilecekleri anlaşılır. Tam da bu noktada belirtilmelidir ki Araplar ve İranlıların savunabileceği Arap Müslümanlığı ve İran Müslümanlığı kavramsallaştırmaları da, aynı problemle karşı karşıyadır.

Türk Müslümanlığı denildiğinde, Alevisi, Hanefisi, Şafiisi vs. ile, Türk Cumhuriyetleriyle ve Türkiye'nin farklı bölgesel, hatta daha küçük mekânsal özellikleriyle tek biçimli ve aynı özelliklere sahip bir Müslümanlıktan bahsedilemeyeceği ortadadır. Bu, zihinsel inşa olarak mümkün olabilir, ama yerel sosyolojik gerçeklik olarak mümkün olabilir mi? Aynı şey Arap İslâmı ve Fars İslâmı için de geçerlidir. Tek bir Arap yerelliğinden ve yine tek bir İran yerelliğinden söz edilemeyeceğine göre yeknesak bir Arap Müslümanlığından da İran Müslümanlığından da söz edilemez.

Türkiye'ye tekrar döndüğümüzde, yukarıda yaptığımız tipolojide görüldüğü gibi Türk Müslümanlığı ve Arap Müslümanlığı gibi görece çok geniş sınırlar içinde kendini gösteren İslâmî yerellikler gibi o yerellikler kapsamında farklı bölgelere ve hatta farklı şehirlere özgü Müslümanlıkların da var olduğunu söyleyebiliriz. Bu farklı İslâmî yerelliklerin oluşmasında, mekân, zaman, coğrafya, mezhep, zihniyet, siyaset, eğitim, ekonomik durum gibi etkenlerin çok büyük bir rolü olduğu bir gerçektir. Örneğin Karadeniz Müslümanlığı ile Ege Müslümanlığı ve diğer bölgelerdeki Müslümanlıklar arasında önemli nüanslar olduğunu kolayca görebilmek mümkündür. Burada konunun anlaşılması bakımından mezhep yönünden de farklılıklarıyla bilinen Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile meselâ Akdeniz Bölgesi'ne veya Karadeniz Bölgesi'ne bakılabilir. Güneydoğu'da yaşayan Müslümanlar, daha çok Şafii mezhebine mensup iken, Akdeniz'de yaşayanlar daha çok Hanefî mezhebine tâbidirler. Ayrıca iklimleri, tabii şartları, mekânsal özellikleri, zaman durumları, töre anlayışları, moderniteye bakışları vs. farklıdır. Bu bağlamda Karadeniz bölgesinde yaşayan insanların Müslümanlık (veya dindarlık) biçiminin kendine özgü nitelikleri bulunmaktadır. Bu özgüllüğün, Karadeniz insanının cana yakınlığıyla, misafirperverliğiyle, grup bağlılığıyla, bazen çabuk kızması ve tepki göstermesiyle birlikte, dindar cemaat örüntüsüne birebir yansımaları olduğu tespit edilebilir. Güneydoğu insanının sergilediği dinsel pratikte aşiret ilişkileri, bu ilişkilerdeki karmaşık protokoller ve bunların ihlaline karşı şiddete kolaylıkla dönüşebilen reflekslerin de dindarlık biçimine birebir yansıdığı gösterilebilir (Aktay, 2002: 41). Kuşkusuz her iki bölge insanı da aynı dine inanmaktadır. Ancak söz konusu belirleyici özellikleriyle İslâm'ın farklı yerel bağlarına sahip olabilmektedirler.

Aynı problemi farklı şehir, köy, hatta mahalle yerelliğine kadar indirebiliriz. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi bakımından il düzeyinde bir karşılaştırma yapılabilir. Meselâ bir Hanefî ili olan Konya ile Şafii ili olan Diyarbakır'a bakmak mümkündür. Bu iki ilin, hatta Batı illerinin tamamıyla Diyarbakır ilinin karşılaştırılması neticesinde birbirinden oldukça farklı Müslümanlık tecrübelerinin olduğu görülebilir. Batı'daki illerde nispeten daha yumuşak, törelere katı bir biçimde bağlanmayan, dünyaya daha açık, birey merkezli vs. bir dinsellik söz konusu iken Diyarbakır ve çevresinde katı töreci, aşiretçi, politik, şiddet içerikli, cemaatçi vs. bir dinsellik söz konusudur. Örneğin Diyarbakır'da öyle bir Müslümanlık gözlemlenebilmektedir ki Şafii mezhebinden de teyid alarak baba kızını istediğiyle evlendirebilir, kız babasının izni olmaksızın evlenemez; evlenirse, dinî nikâhı da olsa namusla ilgili tö-

reler devreye sokulur ve ne gerekiyorsa o yapılır. Bu ilimizde aşiret, bazen şeyh, seyda, seyyid, molla gibi yerel din otoritelerinden de meşruluk elde ederek kendisine mensup olsun veya olmasın istediği bireyi istediği biçimde cezalandırmaya karar verebilmektedir. Burada din adına çeşitli biçimlerde cezalandırmalar yapılabilmektedir.

Bu ilimizde örneğin *kadın miras* alamayabilmektedir. Diyarbakır merkezden yaşları 12-65 arasında değişen çeşitli eğitim düzeylerindeki 400'ü kadın 225'i erkek toplam 625 kişinin tamamına yakını, Kasım 2005-Ağustos 2006 tarihleri arasında bu çalışmanın yazarının kendileriyle yaptığı yüz yüze görüşmede, burada kadının miras alma hakkının olmadığını belirtmiştir. Kendilerine İslâm'da bu ve benzeri şeylerin olmadığı, Müslüman olarak bunları İslâm ile nasıl bağdaştırdıklarını sorulduğunda, törelerin bunu gerekli kıldığını söylemektedirler. Ayrıca yaptığımız gözlemlerde bunu gözleme imkânı elde ettiğimizi de belirtmeliyiz.

Diyarbakır'da Şafii mezhebine de bağlı olarak Kurban Bayramı'nda *Kurban*, Batı'daki bir ille, meselâ Konya ile mukayese edilemeyecek derecede az kesilir. Fakirler, kendilerine düşmediği gerekçesiyle Kurban kesmez, zengin kişilerden bir kısmı da ömürde bir defa kesmenin yeterli olacağını söyleyerek her Kurban Bayramı'nda kurban kesmez. Diyarbakır halk kültüründe, yaygın bir şekilde Kurban *Burak* olarak görülür ve o niyetle kesilir. Kurban'dan önce Kurban'da Burak kesmeye söz verdiklerinde, kestikleri kurbandan yemez, tamamını dağıtırlar. Belirtmeliyiz ki Diyarbakır'da 2000 yılından 2006 yılına kadar üst üste altı yıldır yaptığımız gözlem ve görüşmelerde Kurban ile ilgili bu hususları tespit ettik. Ayrıca 2006 yılının Ocak ayına tekabül eden Kurban Bayramı'nda birey sayısı 3-10 arasında değişen kırk aileyle Ocak 2006-Nisan 2006 tarihleri arasında yaptığımız görüşmelerden, Kurban ile ilgili bu hususların Diyarbakır'da geçerli olduğunu öğrendik.

Bu ve başka özellikleriyle öne çıkan Diyarbakır'da tarikat Müslümanlığı da çok etkindir. Türbeler dikkati çekecek kadar çoktur. *Ziyaret* yerlerinin sayısal olarak görece çokluğu dikkati çekmektedir. Diyarbakır halkı bu ziyaretlere özel bir önem verir. Türkiye'nin her tarafında bu böyledir belki, ama burada ziyaret kültürü, daha yoğun ve daha derinliklidir.

Diyarbakır'da geleneksel medrese kültürüne dayalı Müslümanlık öne çıkar. Özellikle halkın dinle bağlarında medrese seyda ve mollaları belirleyici boyutta etkindir.

Diyarbakır'a özgü dinî deneyimin farklı boyutlarının örneklerini çoğaltabiliriz, fakat konumuzun sınırları dâhilinde bu kadarı kâfidir. Konya'ya baktığımızda, orada Hanefilikten de kaynaklı bir Müslümanlık olduğu görülür. Aşiret kültürü yerine birey merkezli bir yaşam vardır; ama Konya halkı *cemaat dindarlığını* öne çıkarır. Konya'da tarikat kültürü oldukça etkili ve hissedilir düzeydedir; ama Diyarbakır'la kıyaslandığında oradaki şeyhlerin, sosyal hayatta *şiddetli* bir belirleyiciliğe sahip olmadıkları görülür. Konya halkı, resmî ve gayr-i resmî dinî kurum ve otoriteler arasında ayrım yapmaz. Her ikisini de bir yerde buluşturmaya çalışır ve ikisine de dinî konularda başvurur. Kadın, mirastan yararlanır. Konya'da töre cinayetleri, intihar, namus cinayetleri vs. Diyarbakır ile mukayese edilemeyecek kadar belirsizdir. Ziyaretler önemlidir, ama nispeten gevşektir. Aşiretçilik yerine tüm topluma yayılan bir toplumsal dayanışma vardır ki bu, dinden kaynaklanmaktadır. Medrese İslâmı yerine modern eğitime dayalı bir İslâm vardır, ama gelenekselden de yararlanır. Kurban, halkın çoğunluğu tarafından kesilir. Ekonomik durumu iyi olan her birey her Kurban Bayramı'nda kurban keser, ama fakir denilebilecek pek çok insan da keser. Konyalılar, Kurban'la ilgili Burak türünden bir inanca da sahip değillerdir.

Görüldüğü gibi iller arasında bile İslâm'ın farklı yerel bağları söz konusudur. Hatta her ilin kendi içinde dahi farklı dinî yerellikler bulabiliriz. Yine Diyarbakır'da Sünnî ve Alevî Müslümanlığı olduğu gibi, seçkin ve avam Müslümanlığı da vardır. Ayrıca şehirli ve köylü Müslümanlıkları birlikte aynı kentte bulunabilmektedir. Çeşitli sebeplerle 1990 öncesi ve özellikle 1990'lardan itibaren yaşanan yoğun göç olaylarıyla büyük bir nüfus, köylerden Diyarbakır merkeze gelmiş ve bunun sonucunda Diyarbakır, adeta büyük bir *köy-kente*, *metro-köye* dönüşmüştür. Bunun sonucu olarak da Diyarbakır'da hem kentli insanların yaşadıkları yerellikler hem de köylü insanların yaşadıkları yerellikler oluşmuştur. Hatta köylülerle şehirlilerin birlikte yaşadıkları mahalleler veya semtler oluşmuştur. Ama ilginç olan, bu tür yerlerde bile köylülerin dinsel yerelliğiyle şehirlilerin dinsel yerelliği birbirinden farklıdır.

Şu halde çeşitli İslâmî yerelliklerden bahsedilebilir, hatta sosyolojik olarak bahsetmek zorunludur da. Ancak bahsedilecek yerelliklerin, ne ölçüde sosyal yerel gerçekliklere tekabül ettiği önemlidir. Son tahlilde dinin evrensel düzeyde var olması, öncelikle yerel bağlamda var olmasına bağlıdır.

Bu çerçevede düşünüldüğünde, sınırları genişçe çizilmek ve kendi içindeki çeşitlilikleri göz ardı etmemek kaydıyla sosyolojik anlamda bir Türk(ıye)

Müslümanlığından söz edilebileceği gibi görece daha küçük yerel bağlamlarda Müslümanlıklardan da bahsedilebilir. İslâm'ın çeşitli yerel bağlamlarda farklılaşması, son derece doğal bir durumdur. Bir din, farklı kültür, coğrafya, mekân, zaman ve sosyal çevreye sahip grup veya toplum tarafından kabul edilip yaşandığına göre, o dinin farklı yerel görünümünün olması gayet normaldir, hatta yukarıda ifade edildiği gibi zorunludur da. İslâm, evrenselliğe de bu yerelliklerden ulaşır.

2.4. Yerel Bağlamlardan Küresele: İslâm'ın Evrenselliği

Robertson'un belirttiği gibi (Robertson, 1999a: 13) din, uluslararası ilişkilerin bir boyutu olmaya hala devam etmektedir. Aynı şey İslâm için de söylenebilir. İslâm, yerel bağlamlardan küresel olana uzanan ve dolayısıyla yerellik boyutunda yerelliğiyle evrenselliğini buluşturan ve de evrensel özelliğinden dolayı küreselleşme sürecine katılarak dünyaya açılan, bir dünya dini olarak bütün bir dünyada var olmak isteyen bir dindir. Dolayısıyla Müslümanlar, İslâm'ın bu özelliğinden dolayı, bütün bir dünya sathında "küresel" durumu yerel bağlamlarıyla etkileşim halinde yaşayabilirler. İslâmî yerelliğin kimlik ve kültür farkıyla ilişkili olduğunu ve bu farklılıkların İslâm'ın evrenselliğine ulaşmada engelleyici olmadığını söyleyebiliriz. Müslümanlığın bölünmez bütünlüğü algısı, bir boyutuyla siyasal bir tavra işaret eder ve siyasal tavırlar çoğu kez bazı farkları göz ardı edebilir, bazı farkları da ön plana çıkarabilir. Zaten siyasal kimliklenme süreçleri, insanların ne olduğundan ziyade kendilerini ne hissettikleri ile daha yakın ilişkilidir (Aktay, 2002: 42).

Evrensel bir din olarak İslâm, yerel bağlamlarıyla yaşandığına ve yerelliklerden evrensele ve oradan da küresele doğru hareket ettiğine göre dinî yereller ve yerellikler arasında bir takım farklı ve ortak noktalara dayalı ilişkilerden söz etmek gerekir. Bu çerçevede işaret edilebilecek önemli hususlardan biri, dinsel çoğulculuktur. Gerek dinlerdeki hoşgörü, diyalog gibi özelliklerle, gerekse küreselleşme sürecinin vb. etkisiyle bir dinsel çoğulculuk söyleminin oluştuğundan söz edilebilir. Bilindiği gibi dinî çoğulculuk, çeşitli süreç veya faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmış bir fenomen olarak, toplum içinde var olan çeşitli dinî inanç ve görüşlerin serbestçe ifade edilebilmesi özgürlüğü, dinî farklılıkların hoşgörüyle karşılanması, farklı dinî grupların özgürce varlık gösterebilmelerine rıza ile bakılması anlamında kullanılmaktadır. Globalleşme süreci içinde bir *global din*, tek bir dinsel vizyon, tek bir dinsel dünya görüşü imkânsız gibi görünmektedir. Fakat dinlerin, bir çoğulcu bakış ürettiklerinden ve dinsel grup veya hareketlerin çoğulculuk söylemiyle

diyalog, barış ve hoşgöründen bahsettiklerinden söz etmek mümkündür. Bugün dinî ifadenin modern ve global formunun, büyük bireyselleşmişlik ve özelleşmişlikler içerdiği, bir görünmez din (Luckmann, 1972) anlamı ihtiva ettiği düşünülerek dinin çoğulculuğa elverişli olduğu da söylenebilmektedir (Beyer, 2002; Lechner, 1998: 209).

Denilebilir ki küreselleşme dinî çoğulculuğu besleyen bir süreçtir. Ancak bu, dinî çoğulculuğu tamamen küreselleşmenin doğurduğu anlamına gelmez. Küreselleşmeden önce de bazı dinî çoğulculuk örnekleri görmek mümkündür. Bu aslında evrensel dinlerin tabiatında var olan bir durumdur. Bu İslâm için de geçerlidir. Gerçekten de İslâm, bir denge ve hoşgörü dini olup küresel düşünceleri, bakış açısının genişlemesini teşvik eder (Ahmed 1995: 123). İslâm'ın hoşgörü ve diyalog boyutu, onun tarihsel tecrübesinde ey iyi şekilde görülüp anlaşılabilir. İslâm'ın çoğulcu yönü, küreselleşmenin aşılmasında, küreselleşmenin olumsuz etkilerinin önlenmesinde vb. önemli rol oynayacak anlam ve pratik içeriklerine sahiptir. İslâm'ın tarihsel pratiğine bakıldığında, gerçekten de çoğulcu yönünün açıkça kendini gösterdiği görülür. Denilebilir ki İslâm, gerek düşünce ve inanç, gerekse sosyal planda çoğulculuğu gerçekleştirebilecek donanımdadır (Aslan, 2002: 26). Bugün itibariyle İslâm adına ortaya çıkan hareketlerin bir kısmı, bu boyuttan uzak görünse ve tarihte de zaman zaman bu boyutun dışında fotoğraflar olsa da, genel olarak ve de potansiyel olarak İslâm'ın diyalog sağlayıcı, bütünleştirici, uzlaştırıcı özelliğinin dominant olduğu söylenebilir. Dolayısıyla günümüzde Müslüman toplumların ve bu toplumlarda siyaset yapanların, öncelikle kendilerinin, dinlerinin bu mühim yönlerini görmeleri ve bu boyuttan evrenseli yakalamaları ve küreselleşmeye katılmaları, sadece katılmakla da kalmayıp küresel durum içinde söz sahibi olmaları için önlerinde hiçbir engelin olmadığını anlamaları, büyük bir önem arz etmektedir. Örneğin İslâm'ın Hz. Muhammed zamanlarının Medine'sinde kendine özgü bir dinî çoğulculuktan bahsedilebilir. Miladî yedinci yüzyıldan-onüçüncü yüzyıla kadar Müslümanların Harran'da paganlara tam bir özgürlük temelinde yaklaşması (Okumuş, 2006), İslâmî çoğulculuğun ne kadar geniş bir alana yayıldığını göstermesi bakımından çok önemlidir. Yine Osmanlı toplumunda dinî çoğulculuğun başarılı örneklerini bulabilmek mümkündür. Osmanlı'da devlet, millet sistemiyle çeşitli din, ırk, kültür birlikleri üzerinde bir şemsiye teşkil etmiştir (İnalçık, 1998: 74-75). Elbette bu örneklerde çoğulculuk, globalleşmenin etkisiyle kendini gösteren yeni dinî çoğulculuktan farklıdır, ama bu örnekler, İslâm'ın tarihsel tecrübesinde evrensel düzeyde olabilecek biçimde

dinî çoğulculuğun bir şekilde, hem de köklü bir biçimde var olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar toplumların dinlerinin tarihine bakıldığında, pek çok hoşgörüsüzlük örneğiyle karşılaşmak ve bu çerçevede, farklı dinlerin birbirleriyle, hatta aynı din mensuplarının kendi aralarında pek çok çatışma ve savaş örnekleriyle yüzyüze gelmek mümkün olsa bile dinlerin hoşgörü kaynakları oldukları ve pek çok hoşgörü örnekleri sergiledikleri de bilinmektedir. Bugün görülebilmektedir ki globalizasyon, içinde dinin daha çoğulcu ve aynı zamanda daha birlik olduğu şartları oluşturmaktadır. Evrensel İlahî dinler, tabiatı gereği küresel olan ile yerel olanı, genel olan ile özel olanı kendi içlerinde barındırmaktadırlar. Dinde lokal ve global, evrensel ve özgül, dinî formların aralarında salındığı zıt kutuplar degillerdir. Daha önce de ifade edildiği gibi lokal din, global kontekse referansla var olmakta, global din veya global dinsel ifade biçimleri de lokal görünümleri içermekte veya onların ifadesi olmaktadır (Lechner, 1998).

Müslümanlar, hem kendi içlerinde hem de diğer dinlerle ilişkilerinde yerelliklerin korunmasına dikkat etmiş, ancak yerele de saplanıp kalmamış, kendini tüm dünyaya açabilmesini bilmişlerdir. İslâm, yerel bir evrende sıkışıp kalmış olan Arap dünyasının diğer medeniyetlere uzanarak adeta küreselleşmesini sağlamıştır. Aynı katkıyı Türklere de yaparak onları da tarihin önemli bir aktörü kılmıştır. Türkler Müslümanlıklarıyla cihana açılmış, tüm dünyada var olmuştur. Müslüman toplumlar, yerel medeniyetlerini küresel bir medeniyete taşımakla yetinmemiş, aynı zamanda tüm insanlığa hizmet sunan evrensel değerler üretmişlerdir (Çaha, 2002: 83). Son tahlilde denilebilir ki İslâm, yerel bağlamlardan küresele uzanan evrensel bir din olarak, bugün küreselleşme sürecinde kendi yerelliklerini korumaya ve Müslüman olmayanların yerelliklerine hoşgörü ve anlayış göstermeye özen göstererek varlık sahnesinde yer almaktadır.

3. Sonuç Yerine

1. İslâm, çeşitli yer ve yerelliklerde farklı biçimlerde gerçeklik bulur. Bu anlamda İslâm'ın yerel bağlamlarından bahsetmek mümkündür.
2. İslâm'ın yerel bağlamları cümlesinden olmak üzere en geniş anlamında sosyolojik olarak bir Türkiye Müslümanlığı mümkün olabilir.
3. Türkiye Müslümanlığının da kendi içinde birbirinden farklılaşan İslâmî yerellikleri vardır ve dolayısıyla Türkiye Müslümanlığından bahsederken bu yerellikler gözardı edilmemelidir.

4. İslâm'ın evrenselliği yerelliğine, yerelliği evrenselliğine aykırı değildir.
5. İslâm, evrensel bir din olarak küreselliğe yeni bir biçim kazandırarak katkıda bulunabileceği gibi, küreselliğin yerel kültüre karşı olumsuzluklarına karşı da bir panzehir olarak işlev görebilir. İslâm, küreselleşmenin yıkıcı, yereli tehdit edici veya olumsuz yönde etkileyici yönlerini ortadan kaldıracak donanım ve kabiliyete sahip olduğunu, dünya çapında ortaya koyduğu performansla göstermektedir. İslâm, küreselleşme karşısında evrensel olan ile yerel olanın uzlaşmasında, diyalog temelinde buluşmasında rol oynayabilir.
6. İslâm'ın yerel bağları dikkate alınmaksızın küresellik, yerellik-dışının, yani evrensel ve küresel olanın farkına varılmaksızın da İslâmî yerelliklerin anlaşılması mümkün görünmemektedir.
7. İslâm, yerellik bağlarıyla yerel boyuta verdiği önemi göstermekte, evrensel boyutuyla da yerelliklerden küresel süreçlere uzandığını ve küresel durum içinde var olabildiğini ortay koymaktadır.
8. İslâm'ın yerel, evrensel ve küresel bağları hakkında söylediğimiz bütün hususları göz önünde tutarak Robertson'un küyerellik (glocality = glocality) olarak ifade ettiği süreci, yeni bir kavramsallaştırmayla "ev-küyerellik" (uni-glocality = ev-lokalite), küyerelleşme (glocalization = glocalleşme) dediği süreci de "ev-küyerelleşme" (uni-glocalization = ev-glocalleşme) olarak tespit edebiliriz. Evrensel (universal), küresel (küresel) ve yerel (local) sözcüklerinden türetilen ev-küyerellik ve ev-küyerelleşme, tam da yukarıda söylenildiği gibi sosyolojik anlamda, İslâm'ın evrensel (cihanşümül), yerel ve küresel bağlarını ifade edebilmektedir. Bu kavramla, küresellik ve küreselleşmenin olumsuzluklarına karşı yerellekle evrensellik öne çıkarılırken küreselliğin yadsınmamasına, küreselliğin olumlu boyutlarının kabul edilmesine ve küresel duruma katılmaya da göndermede bulunmaktadır.

Kaynakça

- Ahmed, Ekber S. (1995). Medya Moğolları Bağdad kapısında. *Medeniyetler Çatışması*. Der. M. Yılmaz. Ankara: Vadi.
- Ahmad, A. (2001). Globalization and the developing countries, with especial reference to Cuba. <http://globalization.icaap.org/content/v1.1/aqueilahmad.html>
- Aktay, Y. (2002). Farklılık politikaları ve Türkiye Müslümanlığı. *İslâmiyât*. 5/4, 41-55
- Altıntaş, R. (2001). İzzüddîn b. Abdisselâm'ın iki akâid risâlesi (Mülhatü'l-İ'tikâd ve Bid'at Risâlesi). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5(1), <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/304.pdf>, 1-33
- Aslan, A. (2002). 20. yüzyıl, küreselleşme ve İslâm. *Bilgi ve Düşünce*. (1) 2.
- Arslan, M. (2004). *Türk popüler dindarlığı*. İstanbul: Dem.
- Başer, S. (1998). *Yahyâ Kemal'de Türk Müslümanlığı*. İstanbul: Seyran.
- Bauman, Z. (1999). *Küreselleşme* (çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı.
- Beyer, P. (2002). Globalization. <http://aix1.uottawa.ca/pbeyer/globalization.htm>
- Çaha, Ö. (2002). Globalleşme, İslâm dünyası ve Müslümanlar. *Küreselleşme, İslâm Dünyası ve Türkiye*. Haz. İslâmî İlimler Araştırma Merkezi. İstanbul: Ensar, 77-94
- Esposito, John L. & Watson, M. (2000) Overview: The significance of religion for global order. *Religion and Global Order*. Cardiff: University of Wales Pres.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları* (çev. E. Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı.
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Habermas, J. (2002). *Küreselleşme ve millî devletlerin akıbeti* (çev. M. Beyaztaş). İstanbul: Bakış.
- Hocaoğlu, D. (1999). Türk Müslümanlığı üzerine bazı notlar. *Köprü*. 66, 9-11, <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=427> (erişim: 14.03.2006)
- Huntington, S.P. (1993). Medeniyetler çatışması mı? (çev. M. Çalık). *Türkiye günlüğü*. Sayı: 23, 252-259.
- İnalçık, H. (1998). Tarihsel bağlamda sivil toplum ve tarikatlar. *Küreselleşme, Sivil Toplum ve İslâm*. Ankara: Vadi.
- Khondker, H.H. (2004). Glocalization as globalization: Evolution of a sociological concept. *Bangladesh e-Journal of Sociology*. (1) 2, 1-9.
- Kumar, Krishan (1995). *Sanayi sonrası toplumdaki post-modern topluma çağdaş dünyanın yeni kuramları* (çev. M. Küçük). Ankara: Dost.
- Lechner, F.J. (1998). Globalization. *Encyclopedia of Religion and Society* (ed. W. H. Swatos). London-Yeni Delhi: AltaMira.
- Luckmann, T. (1972). *The invisible religion*. 2. bs.. New York: The Macmillan Company.
- Ocak, A. Y. (1996). *Türk sufilğine bakışlar*. İstanbul: İletişim.
- Ocak, A. Y. (1999). *Türkler, Türkiye ve İslâm*. 2. bs. İstanbul: İletişim.
- Okumuş, E. (2006). İslâmî dönem Harran'ında bilginler arasındaki ilişkilerin toplumsal boyutları. *I. Uluslar arası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu 28-30 Nisan 2006*. Urfa: Şelale Matbaası, 133-147.

- Peggy, L. (1998). Local-level global religion: The case of U.S.-Dominican migration. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 37/1.
- Robertson, R. (1999a). *Küreselleşme* (çev. Ü. H). Yolsal. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Robertson, R. (1999b). Glokalleşme: Zaman-mekân ve homojenlik-heterojenlik. *Postmodernizm ve İslâm Küreselleşme ve Oryantalizm*. Ankara: Vadi, 113-138.
- Robertson, R. (2001). Comments on the “global triad” and “glocalization”. <http://www.kokugakuin.ac.jp/~jcc/wp/global/15robertson.html>
- Sanderson, D. (1977). Locality group. *Dictionary of Sociology* (ed. H. P. Fairchild). Totowa-New Jersey: Littlefield, Adams ve Co., 134.
- Subaşı, N. (2004). *Gündelik hayat ve dinsellik*. İstanbul: İz.
- Swatos, W. H. & Christiano, K. (2000a). Secularization theory: The course of a concept. *The Secularization Debate*. New York: Rowman-Littlefield, 1-20.
- Swatos, W. H. & Christiano, K. (2000b). *Losing faith in the “religion” of secularization: Worldwide religious resurgence and the definition of religion*. New York: Greenwood Press, 1-9
- Turner, B. S. (2002). *Oryantalizm, postmodernizm ve globalizm* (çev. İ. Kapaklıkaya). İstanbul: Anka.
- Urry, J. (1999). *Mekânları tüketmek* (çev. R. G. Ögdül). İstanbul: Ayrıntı.
- Vergin, N. (1998). *Türkiye’ye tanık olmak*. İstanbul: Sabah.
- Yılmaz, H. (2002). Türk Müslümanlığı, dindarlık ve modernlik. *İslâmiyât*. (5)4, 57-66.

The Local Contexts of Islam



*Ejder OKUMUŞ, Doç. Dr. **

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi



Citation- Okumuş, E. (2006). The local contexts of Islam. *Journal of Values Education - Turkey*, 4 (11), 69-100. © Center for Values Education.

Abstract- "The local contexts of Islam" expresses different Islamic life forms of the groups and societies living in different times and places. Islam as a universal religion is a religion which is experienced and differentiated through localities, or becomes local through differences. This is not a situation contrary to its universality, but is the definite condition of the opening of the way going to its universality is opened. In the final analysis, the universal existence of religion depends to its local existence. So it can be said that the way of understanding the universality of Islam is to understand its local contexts. In this article, the different forms of Islam is tried to be considered and understood sociologically through some samples. The aim of this study is to contribute understanding of the local contexts of the universal Islam.

Key words- Islam, Religion, Locality, Context, Universal, Globalization, Uni-glocalization

* **Address for correspondence:** Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölüm Başkanlığı, Diyarbakır- Turkey. **E-Mail:** ejder.okumus@gmail.com

Ürdün'ün Örgün Eğitiminde Din Öğretimi

Mohammed THALGI, Dr.

Atrf- Thalgi, M. (2006). Ürdün'ün örgün eğitiminde din öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11), 101-125. © Değerler Eğitimi Merkezi

Özet- Ürdün'ün eğitim tarihinde 1964 ve 1994 yıllarında çıkarılan yasalar önemli referans noktalarıdır. Bu kanunların genel eğitim anlayışında İslâmi hedefler bulunmaktadır. Makalede, hukuki zemininden başlayarak Ürdün'de örgün eğitim sisteminde din öğretiminin yeri ele alınmıştır. Buna göre Ürdün'de okul kademeleri, anaokulu, on yıllık temel eğitim aşaması ve iki yıllık lise aşaması olarak ayrılmaktadır. Temel eğitimde hem devlet hem de özel okullarda, birinci sınıftan itibaren, haftada iki ders İslâm eğitimi ve bir ders de Kur'ân-ı Kerim okutulmaktadır. Akademi ve meslek liselerinde de haftada üç saat, İslâm kültürü dersi okutulmaktadır. İslâm bilimlerinde ihtisas lisesi olarak Şer'î lise bulunmaktadır. Makalenin sonunda, din öğretimi sistemi açısından Ürdün ve Türkiye arasında bir karşılaştırma yapılmıştır.

Anahtar kelimeler- Din Öğretimi, Örgün Eğitim, Karşılaştırmalı Eğitim, Ders Kitapları, Ürdün.



Problem ve Amaç

Bu makalenin temel amacı, hukuki, felsefi temellerinden başlayarak, Ürdün'ün örgün eğitim sisteminde din eğitiminin yerini ortaya koymak; örgün eğitimde din eğitimi uygulamalarını tespit etmektir. Bu araştırmanın, özellikle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına katkısı olması amaçlanmaktadır.¹

Son yıllarda eğitim bilimleri alanındaki uzmanlaşma sürecinde, bir ülkede veya mukayeseli olarak birkaç ülkede din eğitimi tecrübelerini incelemek amacıyla, Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Din Eğitimi bilim dallarında bu alanda birden çok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunda, Batı ülkelerinde uygulanan din eğitimi ele alınmıştır. Din eğitimi araştırmalarında İslâm ülkeleri konusunda ise bir eksiklik bulunmaktadır. Aydın'ın (1998) ifade ettiği gibi:

1 Birçok tanımı bulunan "karşılaştırmalı eğitim" (*comparative education / et-terbiyetül-mükarene*) teriminin bir tanımı şöyledir: Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorularının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alandır (Erdoğan, 2003: 6).

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmalar daha çok batı ülkeleri eğitim sistemleri üzerinde olmuştur. Çağdaş İslâm ülkelerindeki eğitim sistemleri ve özelde de din eğitimi uygulamaları ile ilgili çalışmalar oldukça az ve yüzeyseldir. Hâlbuki özellikle din eğitimi ile ilgili İslâm ülkelerindeki uygulamaların bilinmesinde yarar vardır. Bu nedenle İslâm ülkelerindeki din eğitimi çalışmalarına önem verilmelidir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada betimsel olarak Ürdün’ün örgün eğitiminde devlet ve özel kurumlarında din eğitimi uygulamaları ele alınmıştır. Araştırmada Ürdün’deki din eğitimiyle ilgili literatürden, resmi dökümanlardan yararlanılmış, gözlem ve görüşme tekniklerinden istifade edilmiştir.

Ürdün Hakkında Genel Bilgiler

Ürdün’ün resmî adı, Ürdün Haşimî Krallığıdır (Vezâretü’t-terbiyeti ve’t-talim, 1971: 3-36). Başkenti, Amman’dır (Amman’ın nüfusu 2,047.000) (Dairetü’l-ihsâti’l-âmmе, 2005). 2004 yılı sayımına göre ülkenin genel nüfusu: 5.350.000’dir (Vezâretü’t-terbiye ve’t-talim, 2006). Ülkenin yüzölçümü: 89.342 km²’dir (Hrisât ve diğеrleri, 2000: 15). Resmî dili Arapça ve anayasanın ikinci maddesinde de belirtildiği üzere devletin dini İslâm’dır (Vezâretü’t-terbiyeti ve’t-talim, 1971: 3). Halkın % 95’i Sünnî Müslüman, % 4’ü Hıristiyan’dır (Vezâretü’t-terbiye ve’t-talim, 2006).

Bir Ortadoğu ülkesi olan Ürdün, Suriye, Irak, Suudi Arabistan, Kızıldeniz, Filistin ve Lut Gölü ile çevrilidir (Hrisât ve diğеrleri, 2000: 15). Ürdün parlamenter sisteme dayalı krallık rejimiyle yönetilmekte olup, 1960’lı yıllardan 1989 yılına kadar parlamento sistemi uygulanmamıştır (Hrisât ve diğеrleri, 2000).

Yasalarda Din ve Din Eğitimi

Ürdün’de örgün din eğitiminin yasal durumunun belirtilmesi için anayasa ve 1994 Yılı Eğitim Kanununda din eğitimiyle ilgili maddeleri ele almak istiyoruz.

Anayasada Din ve Din Eğitiminin Yeri

Ürdün Krallığı Anayasasının ikinci maddesinde: “Devletin dini İslâm, resmi dili Arapçadır.” (Vezaretü'terbiyeti ve't-talim, 1971: 3) ibaresi bulunmaktadır. Bu madde, devletin eğitim kanunları, eğitim felsefesi ve devletin eğitim amaçlarında etkisini göstermektedir. Mesela “İslâm Eğitimi” (et-Terbiyetü'l-İslâmiyetü) dersi okullarda zorunlu bir ders olup, resmi okullardaki din eğitiminin içeriği İslâm dinini esas alır. İslâm Eğitimi dersi yanında ayrıca haftalık Kur'ân-ı Kerim dersi okutulur.

Devletin Eğitim Felsefesi ve Amaçlarında Din Eğitiminin Yeri

1964 yılı Eğitim Kanunu'nda eğitim felsefesi açık ifadelerle, devlet tarihinde ilk defa ifade edilmiştir. Bu felsefenin prensipleri Ürdün'ün anayasası, sosyal, maddi ve manevi durumu, yüksek değerlerinden kaynaklanır. Devletin eğitim felsefesi ve eğitim amaçları da 1994 Yılı Eğitim Kanununda yer almıştır (Vezâretü't-terbiyeti ve t-talim, 1999: 3-20).

Eğitim felsefesi:

1994 Yılı Eğitim Kanununda, devletin eğitim felsefesinde sözü edilen din eğitimiyle ilgili ibareler şöyledir:

1. Kanunda geçen fikrî temeller:

Eğitimin temellerinde “Allah'a iman” öne çıkan bir unsur olmalıdır.

İslâm: insana, akla, ilme, amele ve ahlâka değer verir.

İslâm hem ferdi, hem de toplumu içine alan bir değerler sistemine sahiptir.

Arap ve İslâm bir bütündür.

2. Kanunda geçen millî ve insanî temeller:

Arapça, Arap ümmeti için önemli bir faktördür.

Millî ve İslamî şahsiyet arasında denge olmalı, diğer kültürlerle de açık olunmalıdır.

Eğitimin amaçları:

Sözü edilen kanunda eğitimin genel hedeflerinin başında: “Allah'a iman etmiş bir vatandaş yetiştirmek, fazilet ve ahlâk sahibi olarak bedenî, aklî ve ruhî özellikleri gelişmiş bir şahsiyet sahibi olmak” hedefi vardır. Bunun yanı sıra kanunda şu hedefler de belirtilmektedir:

İslâm inanç temellerini ve fikhî hükümlüleri anlamak ve hayata uygulamak (4. madde).

İslâmî ve millî iftihar vesilesini yükseltmek (15. madde).

İnsanlarla ahlâki münasebetler kurmak (18. madde).

Temel ve lise eğitimin genel hedeflerinde din eğitimiyle ilgili şöyle bir ifade geçmektedir: “İslâm tarihini öğrenme, dini hükümleri ve ibadetleri öğrenip uygulama.”

Eğitimin Aşamalarına Göre Din Dersleri

1989 tarihinden itibaren Ürdün’de okul sistemi üç kademedede sınıflandırılmıştır:

1. Anaokulu. (En fazla iki sene olmak üzere çocukların okul öncesi eğitimidir).
2. Temel öğretim dönemi. (Bu aşamada 10 senelik bir süre söz konusudur).
3. Lise eğitim aşaması. (Bu aşamada 2 senelik bir süre söz konusudur).

Tablo 1

2004-2005 Öğretim yılında kurum ve aşamalara göre öğrenci sayısı

Aşama \ Kurum	Eğitim Bakanlığı	Diğer devlet okulları*	Birleşmiş milletler ²	Özel kurumlar	Toplam
Anaokulu	4780	112	0	86594	91486
Temel öğretim	916247	9488	129291	201390	1256433
Akademi lisesi	131057	1564	0	17862	150483
Meslek lisesi	24620	7477	593	239	32929
Toplam	1076731	18461	129874	306085	1531331

* Savunma Bakanlığı ve Sosyal Gelişme Bakanlığına bağlı okullardır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Ürdün’de öğrencilerin çoğu Eğitim Bakanlığının okullarında bulunmaktadır. Özel kurumlar ve Birleşmiş Milletler okullarında bulunan öğrencilerin oranı % 28,5’tir. Özel okullar kendi bütçelerini

- 2 Ürdün’de Birleşmiş Milletler’in Yakındoğu Filistin Mültecilerine Yardım Kuruluşu olan UNRWA (the United Nations Relief and Works Agency) tarafından açılan okullar bulunmaktadır. Bu kuruluş, Birleşmiş Milletler’in Ortadoğu’daki en geniş kapsamlı organizasyonu olup Batı Şeria, Gazze, Ürdün, Lübnan ve Suriye’deki mültecilere eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler vermektedir.

oluşturdukları ve devletten maddi talepte bulunmadıkları için Eğitim Bakanlığının bütçesine herhangi bir yük getirmedikleri anlaşılmaktadır.

Anaokullarında Din Eğitimi

Ürdün'deki anaokullarının % 95'i özel kurumlar tarafından kurulmaktadır. Ancak 2000 yılından itibaren uzun müddetli ve kapsamlı bir proje olarak devlet okullarında da anaokulları açılmaya başlamıştır. 1994 yılı kanununun 8'inci maddesinde anaokullarının genel amacı, çocuğu sosyal hayata ve okul ortamına hazırlamak olarak ifade edilmektedir. (Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim, 1999: 3-20).

Dolayısıyla, anaokulunda okutulan derslerin nitelikleri bu amaca göre düzenlenir. Eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında var olan anaokullarının programında ayrı bir din dersi yoktur. Ancak anaokullarına yönelik kitaplarda, ayetler, hadisler ve dini konular bulunmaktadır. Özel kurumlarda Eğitim Bakanlığı tarafından konulan mecburi bir müfredat yoktur, onun için din dersleri okulun isteğine bırakılmıştır. Bazı okullarda haftada bir ders, bazı okullarda iki veya üç ders din öğretimi bulunmaktadır.

Temel Öğretim İçerisinde Din Eğitimi

Temel öğretim aşamasında birinci sınıftan başlayarak 10 senelik bir eğitim söz konusudur. Her sınıfta İslâm Eğitimi (et-Terbiyetü'l-İslâmiyye) ismiyle bir din dersi okutulur; bunun yanında Kur'ân-ı Kerim okuma dersi bulunmaktadır. Bu ders, Müslüman öğrencilere zorunlu bir ders iken, gayri Müslim öğrenciler için zorunlu değildir.

Tablo 2

1989-2006 Yılları arasında temel öğretim haftalık ders programı

Dersler / Sınıflar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Kur'ân-ı Kerim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
İslâm Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Arapça	8	8	8	8	7	7	7	7	7	7
Milli ve sosyal eğitim	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Tarih	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Coğrafya	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1
İngilizce	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Matematik	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5

değerler
eğitimi
dergisi

<i>Fen Bilimler</i>	4	4	4	4	4	4	4	6	6	6
<i>Bilgisayar</i>	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
<i>Meslek eğitimi</i>	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
<i>Resim</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>Spor</i>	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Toplam	29	29	29	30	30	29	32	34	34	34

Tablo 3'te ise, temel öğretim aşamasında okutulan İslâm eğitimi derslerinin ne kadar kapsamlı ve tedrici olduğunu anlamak için birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar temel konuları sıralanmıştır. Bu konular şunlardır: Akaid, Kur'ân-ı Kerim, Hadis, Siyer, İslâm tarihi, Fıkıh, Ahlâk ve İslâm düşüncesi.

Akaid:

Temel öğretim aşamasında İslâm Eğitimi ders kitaplarındaki akaid konuları şu özellikleri gösterir (el-Aktaş ve diğerleri, 2002: 9): İlk sınıflarda, akaid konuları Allah'ın birliği, insanı ve diğer yaratıkları yaratan olduğu vurgulanır. Akaidle ilgili konular, birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar seri halinde bulunmaktadır. Bu süre zarfında akaidin temel konuları tamamen işlenir. Akaid konuları tek bir mezhep çerçevesinde değil, müelliflerin görüşlerine göre işlenmiştir.

Tablo 3

Bütün Sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında akaid konuları

<i>Sınıflar</i>	<i>Akaid konuları</i>
1	İslâm'ın beş şartı, Şahadet, Allah'ın isimleri, yaratan Allah'tır, Peygamberimizin sıfatları
2	İslâm'ın beş şartı, Peygamberimizin sıfatları
3	İmanın şartları, Allah Tealâ'nın isim ve sıfatları
4	Allah Tealâ'nın isimleri ve sıfatları
5	Allah'a iman etmek, Allah'ın isim ve sıfatlarından: El-Hakim, El-Vahit, el-Müheymin, el-Rahman, el-Rahim, İman kardeşliği, Melekler
6	Vahiy, Allah'ın semavi kitaplarına iman etmek, Kur'ân-ı Kerimin özellikleri, Peygamberlere iman etmek, Peygamberlerin mucizeleri, Peygamberin inançlarında sebat etmesi, Hz. Musa, Hz. İsa.
7	Ahiret gününe iman etmek, Diriliş ve haşir, Hesap, Mizan ve Sırat, Cennet ve Cehennem, Ahiret gününe iman etmenin sonuçları.
8	Allah'ın yarattıklarına bakarak akaid gerçeklerini bulmasında aklın rolü ve onunla ilgili nakli deliller, Allah Tealâ'nın bir olduğunu ispat eden evrendeki fenomenler, İman semereleri.
9	Peygamberlere iman etmek, peygamberlerin mucizeleri, kaza kader, hurafeden uzak olmak.
10	Bazı iman mefhumları, Şahsiyet eğitiminde akaidin önemi, tevekkül, rızık, ölüm, hidayet ve dalalet, dalalet türleri, şahsiyet eğitiminde akaidin rolü.

Kur'ân-ı Kerim:

Yukarda belirtildiği gibi tüm temel öğretim sınıflarında Kur'ân-ı Kerim dersi bulunmaktadır. Bu ders Kur'ân-ı Kerim'in okunması ve tefsiri için konulmuştur. Kur'ân-ı Kerim'in doğru bir şekilde okunması amacıyla, beşinci sınıftan itibaren Kur'ân-ı Kerim dersinde “et-tilâve ve t-tecvid” adlı bir ders kitabı okutulmaktadır. Bu dersin planı şu şekilde yapılmıştır (Ömer, 2001; Abbâs, 2002; el-Akîl, 2001a; el-Akîl, 2001b; el-Akîl, 2002): *i.* Ders kitabında belirtilen ayetler okunur. *ii.* Ayetlerde anlamları kapalı olan kelimelerin anlamları açıklanır. *iii.* Ayetlerin genel anlamı açıklanır. *iv.* Değerlendirme kısmındaki sorulara cevap verilir. *v.* Ayetlerin bir kısmı ödev olarak evde okunur.

Tablo 4*Tilâvet ve Tecvit derslerinde okutulan konular*

<i>Sınıf</i>	<i>Sınıfta Okutulan sûreler</i>	<i>Evde okunan ayetler</i>	<i>Tecvit ahkâmı</i>
5	Er-rahmân, Vaki'a, Mücadele, Haşr, Mümtehene, Cuma, Münâfikûn, Tâhrîm	Talâk, Hadîd, Teğabûn	Nûn'us-Sâkine ve t-Tenvîn
6	Şûra, Zuhruf, Ahkâf, Muhammed, Zâriyât, Tûr, Necim	Duhân, Hucurât, Câsiye	Vakf (Durma) alametleri, Mîm ahkâmı, Med (sesli harflar) ahkâmı
7	Ankabût, Lukmân, Ahzâb, Saba, Yâsîn, Sâd, Zümer, Ğafir, Füssilet	Rûm, Fâtir, Sâffât	Kelkela, Şeddeli Nûn, Şeddeli Mîm, Ra ahkâmı
8	Kehf, Meryem, Tâha, Hac, Mu'minûn, Furkân, Şuarâ, Kasas	İsrâ, Enbiyâ, Nûr, Nemil	Bütün geçen ahkâmın tekrarlaması, Harfî Med, Kelimeli Med, Vakf (Durma) ahkâmı
9	Enfâl, Yûsuf, Ra'd sûresi, İbrâhîm, Nehl, A'râF, Tevbe	Hûd, Yûnus, Hicr	Bütün geçen ahkâmın tekrarlanması, İdğam (birleşmiş iki harf) ahkâmı
10	Bakara, Nisâ, Maide	Âli İmrân	Bütün geçen ahkâmın tekrarlanması, Harflerin sıfatları

Tablo 5'te İslâm Eğitimi ders kitaplarında bulunan sûreler ve Kur'ân-ı Kerim'le ilgili teorik bilgiler gösterilmektedir.

Tablo 5*Bütün sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında Kur'an-ı Kerimle ilgili konular**Sınıflar Kur'an-ı Kerim konuları*

1	Okuma adabı, İstiaze, Besmele, Süreler: Fatiha, İhlâs, Fil, Nasr, Asr, Nâs, Kureyş, Mâun ve Mesed.
2	Kevser, Kariah, Zilzal, Kafirun, Felak
3	Kur'an-ı Kerim'in peygamberimize indirilmesi, Alak, Adiyat, Hümeze, 'Alâ, Şems, Peygamber kıssalarından Hz. Adem ve Hz. Nuh
4	Kur'an-ı Kerimin fazileti, el-Kursi, Leyl, Gaşiye, Tarik, Beyyine sûreleri; Hz. Musa ve Hz. İsa kıssası
5	Tefsir dersi olarak Mülk sûresi, Hz. İbrahim ve Hz. İsmail kıssası
6	Secde sûresi tefsir ve ezberleme
7	Kur'an-ı Kerim'in tanımı ve özellikleri, diriliş delilleri, geçmiş ümmetlerinden ibret almak, müminlerin ve kâfirlerin akıbeti, müminlere iyi ve doğrunun hatırlatılmasındaki fayda
8	İsrâ sûresi, İsrâ mucizesi, evren deliller, Kur'anın birleşmesi ve bunun sebepleri, Kur'an'a karşı ümmetin görevleri
9	Kur'an'ın icazı, Fetih sûresinin ezber ve tefsiri
10	Nüzul sebepleri, tefsir bilimi, Nur sûresi

Hadis:

Ders kitaplarında beşinci sınıftan itibaren her ders için bir hadis belirlenmiştir. Hadis derslerinde bir hadis metni okunur ve sonra da onun açıklaması yapılır. İlk sınıflarda böyle bir ders yoktur ancak derslerde değişik konular içerisinde hadisler bulunmaktadır.

Tablo 6*Bütün sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında hadis konuları**Sınıflar Hadis i konuları*

1	Bu konuya özel hadis dersi ayrılmamıştır. Hadislerin geçtiği dersler ise: Yemek adabı, Peygamberimizin sıfatları, selamlama, Müslüman kardeşine karşı tebessüm.
2	Bu konuya özel ders ayrılmamıştır.
3	Bu konuya özel hadis dersi ayrılmamıştır. Hadislerin geçtiği dersler ise: Hz. Peygamberin davetinde sebat etmesi, sahabelerin davetinde sebat etmesi, ezan, dili korumak, nasihat, iman temelleri, kader, yardımlaşma, alışveriş adabı.
4	Bu konuya özel hadis dersi ayrılmamıştır. Hadislerin geçtiği dersler ise: Doğru söylemek, merhamet, temizlik, oruç, zekât, namaz.
5	Hadis konusu bütün derslerde geçen hadislerden oluşturulmuştur.
6	Cihat, Müminlerin birbirine merhameti, din nasihattir, doğruluğun fazileti, Müslüman kardeşini terk etmez.

7	Sünnetin tanımı, müflis, cihadın gayesi, müminin bazı sıfatları, itidalli olmanın fazileti.
8	Beş hadis bulunmaktadır. Her hadis ders olarak alınmıştır. Sünnetin rivayeti ve tedvini, Buhari ve Müslim'in kitapları.
9	Hadis kitapları, dinde kolaylık, sorumluluk, Müslüman'ın değeri.
10	Hadis rivayeti, hadisün türleri, Kudsi hadis, sünnetin gerekliliği.

Siyer ve İslâm Tarihi:

Ders kitaplardaki siyerin konuları, birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar seri halinde bulunmaktadır. Hz. Peygamberin hayatındaki geçen temel konuların hepsi genel bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 7

Bütün sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında siyer konuları

<i>Sınıflar Siyer ve İslâm tarihi konuları</i>	
1	Peygamberimizin nesebi, ismi, doğuşu, sıfatları, Ebu Talip kefaletinde bulunuşu, salât ve selam ile zikir edilmesi.
2	Peygamberimizin çocukluğu, Hacerü'l-esvet kıssası, Peygamberimizin evlenmesi, Allah Peygamberine yardım eder.
3	Hız. Hadice, Mekke'de İslâm daveti, Mekke döneminde peygamberimiz ve sahabeler.
4	Hüzün senesi, İsrâ ve miraç hadisesi, birinci ve ikinci Akabe, hicret, mescidin inşası, Muhacir ve Ensar arasında kardeşlik, İslâm daveti, Peygamberimizin vefatı.
5	İslâmdan önce insanların durumları, Arap yarımadası, Peygamberimiz çocukluğunda ve gençliğinde, peygamber olmadan önceki sıfatları, emanet, vahyin indirilmesi, Hız. Hatice.
6	Mekke'de İslâm daveti, Hız. Erkam'ın evi, ilk Müslümanlar, Hız. Hamza ve Hız. Ömer.
7	Mekke'de İslâm daveti, İslâm davetine karşı kureyş ve Peygamberimizin davet üslupları, Habeşistan'a hicret, Hız. Hasan ve Hız. Hüseyin, Hız. Abdüllah bin Abbas, Hız. Şurhabil bin Hasneh, Hız. Ümmi Amare ve Hız. Ümmi Atiyye.
8	Peygamberimizin çektiği sıkıntılar ve davetinde ısrar etmesi, İsrâ ve Mirac hadisesi, Akabe biatı, Hicret, Peygamberimiz Medine'de yaptığı şeyler, İslâm'da kardeşlik, sahabelerden: Hız. Abdürrahman b. Avf, Hız. Ebu Ubeydeh, Hız. Muaz b. Cebel, Hız. Esmâ ve Hız. Hansa.
9	Medine'de cihada izin verilmesi, seriyyeler, Bedir, Uhud, Hendek savaşları, Hudeybiye ittifakı, Hayber savaşı, Hız. Ayşe, Hız. Halid bin Velid, Ürdün'de sahabelerin mezarları, İslâm hizmetinde Ehl-i Beytin rolü.
10	Peygamberimizin liderlere yazdığı mektuplar, Mute savaşı, Mekke'nin fethi, Hüneyn savaşı, Tebuk gazvesi, Vufud senesi, Veda hutbesi, Hız. Peygamberimizin vefatı, dört halife: Hız. Ebu Bekir, Hız. Ömer, Hız. Osman ve Hız. Ali (r.a).

Fıkıh:

Ders kitaplarında fikhî konular herhangi bir mezhep çerçevesinde değil, komisyonun tercih ettiği görüşler etrafında oluşmaktadır. Bu görüşler içerisinde genelde dört mezhep de yer alır.

Ders kitaplarının başvurduğu kaynaklardan bazıları karşılaştırmalı fıkıh kaynaklarından olan İbnü Kudâme'ye ait *el-Muğnî* gibi kitaplardır. Bazı kitaplar da, *Muğni'l-Muhtâc* gibi Şâfiî fıkıh kaynaklarından faydalanmışlardır.

Tablo 8

Bütün sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında fıkıh konuları

Sınıflar Fıkıh Konuları	
1	İslâm'ın beş şartı, besmele, abdest ve yemek adabları.
2	Abdest ve namaz.
3	Ezan, ikamet, namaz, oruç ve dua.
4	Namaz: Farzları ve sünnetleri, namazı bozan şeyler, cemaatle namaz, Cuma namazı, Zekât, Oruç ve Hac.
5	Beş vakit namazın fazileti, teyemmüm, namaz hükümleri, vitir, tilavet secdesi, namazın kısaltılması, Ramazan ayı, Ramazan dışında oruç, Teravih, Kadir gecesi, bayram namazı.
6	Mest üzerine mesh etme meselesi, cebîre üzerine mesh etmek ³ , geç kalanın namazı, namaz cem etme, namazı iade etme, cenaze namazı, Ramazan sübut etmesi, orucu kaza etme, oruç fidyesi ve kefareti, zekât, hac ve umredir.
7	İstiska namazı, küsuf ve husuf namazı, sehiv secdesi, zekât, fitır sadakası, hac, dua, mescit, yemin ve nezir.
8	Taharet, namaz, zekât, satış, kiralama, ödünç, borç, faiz, ihtikâr.
9	Fıkıh bilimi, tanımı, bidayeti ve konuları, İslâm'da fikhâ mezhepler, hayvan kesmek, av, kurban, rehin, müzareat ve müsakah ⁴ , vekâlet ve şufa.
10	Usul-ü fıkıh bilimi, ictihat, şer'î hüküm, sarf, vasiyet, miras, vakfetmek, sadaka, içecek ve yiyecek hükümleri, elbise ve ziyet ahkâmı.

Ahlâk:

Ders kitaplarındaki ahlâk konuları genelde kısır ve öğüt üslubunda arz edilmiştir. Abu Latife'nin yaptığı araştırmaya göre temel aşamada İslâm eğitimi ders kitaplarının kullandığı anlatım tarzı, öğrencilere değer kazandırmaktan ziyade teorik bilgi aktarmanın ötesine geçememektedir (Abu Letife, 1999: 4).

3 Cebîre: Kırılan organı tutturmak için sargıda kullanılan ince tahta çubuk, süyek. Bkz, Erdoğan, 1998: 50.

4 Müzâre'a: Araziyi bir taraftan emek ve diğer taraftan olmak üzere yapılan ortaklık. Müsâkât: Bahçe-emek ortaklığı. Ağaçlar bir taraftan bakım ve sulama işi, diğer taraftan hâsil olacak meyve ve ürünler aralarında belirlenecek bir oran dâhilinde taksim edilmek üzerine yapılan bir tür ortaklık. Bkz. Erdoğan, 1998: 357, 339.

Tablo 9*Bütün sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında ahlâk konuları*

<i>Sınıflar Ahlâk konuları</i>	
1	Yeme-içme adabı, taharet, anne baba hakları, selamlaşma adabı, komşu hakları, arkadaşlık hakları, çevresiyle ilişkisi, ağaçların ve çiçeklerin korunması ve hayvanların korunması.
2	Konuşma ve ziyaret adabları, evde yolda ve okulda temizlik. Sınıfta, trafik ve oyunda disiplin, öğretmene saygı göstermek, et- Tekasür süresi, kendisine güvenmek, anne baba hakları ve kardeşlik hakları.
3	hoşgörü, ihsan, sabır, fakirlere yardım etmek, pazar adabları, hasta ziyareti, mezar ziyareti adabı, oyun adabı, konuşma adabları, emanet, özür dileme ve nasihat
4	doğruluk, cesaret, merhamet, akrabalık, yardımlaşma misafirperverlik ve intizam.
5	Komşu hakları, kötülükten uzak durmak, yol adabı, hayır yapmak, vefa, hoşgörülü olma ve aldatma yasağı.
6	Sabır, isar, merhamet, yumuşaklık ve ziyaret adabları.
7	Gybet ve Nemime, yumuşaklık, adaletli olma, arkadaşlık ve fedakârlık.
8	İslâm ve insanların arasındaki ilişkilerin sağlanması, yardımlaşma, hoşgörü ve bağışlama, cesaret ve cömertlik, İsrâ süresi.
9	Tevazu, izzet, ihlâs, utanma ve iffet.
10	Doğru söylemek, kanaat, takva, iyiliklerde yardımlaşmak, İnsanların arasını islah etmek ve Nür süresi.

İslâm Düşüncesi:

İslâm düşüncesi çerçevesinde gelen konular İslâm'da ekonomi, sosyoloji ve eğitim sistemleri gibi önemli konuların mahiyetini, amaçlarını ve önemini incelemiştir. Bu çerçevede gelen konular ileri sınıflarda bulunmaktadır.

Tablo 10*Bütün sınıflarda okutulan İslâm Eğitimi ders kitabında islâm düşüncesi dersleri*

<i>Sınıflar İslâm düşüncesi ve sistemleri konuları</i>	
7	İslâm'da bilim, İslâm ve zamanın önemi, İslâm'da ibadet, iyiliği emr etmek, kötülüklerden uzaklaştırmak, cihat ve şehitlik.
8	İslâm eğitimi ve spor, İslâm'ın hoş görmediği batıl düşünceler, İslâm ve çevre koruması. İslâm'da toplumsal sistem, İslâm'da kadın, anne- baba hakları ve görevleri, evlenme, boşanma, iddet ⁵ , İslâm'da kadının kıyafeti.
9	İyiliğe emir etmek, kötülüklerden uzaklaştırmak, İslâm'da idare sistemi, İslâm ceza sistemi.
10	İslâm'da iktisat sistemi, ürün faktörleri, İslâm'da mülkiyet, şirketler, sosyal yardımlaşma, İslâm'da iktisat sistemi ve diğer iktisadi sistemler ve İslâm'da itidal.

5 İddet: Bir kadının evlilik sona erdikten sora belli bir süre başkasıyla evlenmeyip bekleme durumunda bulunmasıdır. Bkz. Erdoğan, 1998: 179.

Liselerde Din Eğitimi

Temel öğretim aşamasından sonra iki yıllık lise aşamasına gelinir. Bu aşama değişik ihtisas alanlarından oluşur. Üniversite ortamına hazırlayan bir merhale olup, lise öğrenimi öğrencinin geleceğini belirlemek için, önemli bir merhalelerdir.

2003/2004 yılından itibaren lise aşamasında yeni bir program uygulanmaya başlamıştır. Yeni getirilen bu sistemde lise eğitimi iki sene ve dört ayrı dönemden oluşmaktadır. İsteyen öğrenciler yaz dönemi de okuyabilir.

Lisenin üçüncü ve dördüncü döneminin sonunda, eğitim bakanlığı tarafından bütün ülke lise öğrencilerini kapsayan genel bir imtihan yapılır. Bu sınavda öğrenci başarılı olursa ve liseyi bitirip, notlarına göre üniversiteye girebilir.

Aşağıda Tablo 11'de belirtildiği gibi, lise branşları iki gruba ayrılır: Birinci grup akademik branşlar, ikinci grup meslek eğitimi branşlarıdır. Akademik branşında bulunan ihtisaslar: fen bilimleri, bilgi teknolojisi, edebiyat, şer'î bilimler (din bilimleri). Meslek eğitimi grubunda bulunan ihtisaslar: Endüstriyel, ziraat, hemşirelik, otelcilik, ev ekonomisidir (Vezaretü't-terbiyeti ve't-talim, 2003).

Tablo 11

Liselerin akademik ve meslek branşları

Lise branşları	
Akademik branşlar	Meslek Eğitimi
Fen bilimleri	Sınaat
Bilgi yönetimi	Ziraat
Edebiyat	Hemşirelik
Şer'î (İlahiyat)	Otelcilik
	Ev Ekonomisi

Tablo 12

2004-2005 Öğretim yılında liselerin akademik ve meslek branşlarının son sınıf öğrencileri

	Toplam	Edebiyat	Fen	Şer'î	Ticaret	Ziraat	Meslek. Eğitimi	Hemşirelik	Otelcilik	Ev Ekonomisi
Toplam	160897	85152	47352	939	9546	1968	5950	3750	700	5540
Kız	79172	46759	19332	542	4486	312	34	2181	5	5521

i. Akademik Branşlar:

Yukarıda belirtildiği gibi akademik branşında bulunan ihtisaslar: Fen bilimleri, bilgi yönetimi, edebiyat ve şer'î bilimlerdir (din bilimleri).

Fen bilimleri bölümündeki din eğitimi, “İslâm Kültürü” adlı bir din eğitimi dersi olarak okutulmaktadır. Lisenin ilk yılı birinci ve ikinci döneminde, dönem boyunca ve haftada üç saat olarak okutulur. Bu ders, ikinci yılın ikinci döneminde bulunur. Bu son ders, lise bitirme sınavına (Tavcihi) girmek için zorunlu bir derstir.

Edebiyat bölümünde iki din eğitimi dersi bulunmaktadır. Birinci ders: yukarıda söz ettiğimiz İslâm kültürü dersidir. Bunun yanında, İslâm Bilimleri ve İslâm Eğitimi seçmeli dersler olarak okutulmaktadır. İslâm Kültürü dersi, lisenin ilk yılının birinci ve ikinci döneminde, dönem boyunca ve haftada üç saattir. İkinci yılın ikinci döneminde İslâm kültürü dersi bulunmaktadır. Yine lise bitirme sınavında girilmesi zorunlu bir derstir. İslâm Bilimleri ve İslâm Eğitimi dersleri ise seçmeli olarak edebiyat bölümü programının dört döneminde bulunmaktadır.

Şer'î liselere gelince, 1990 yılında Terbiye ve Talim meclisinin toplanmasıyla Şer'î lise ders kitaplarının ana hatları belirlenmiştir. İslâm eğitimi derslerine ilgi toplamak ve yöneltmek için eğitim bakanlığına bağlı Din Eğitimi Milli Komisyonu (Heyetü talifi'l-menâhici'ser'iyye) kurulmuştur. Bu komisyonda İslâm eğitimi müfettişlerinden, üniversite öğretim üyelerinden, müftülerden, M.V.İ.İ. (Mukadasât Vakıflar ve İslâm İşleri Bakanlığı)'ndan olmak üzere, toplam dokuz kişiden oluşmaktaydı. Sürekli değişen bu kurul 2004 yılında on kişiye ulaşmıştır. Bu kurulda devlet müftüsü, M.V.İ.İ. bakanı ve Ürdün Üniversitesi Şer'at Fakültesinin dekanı da bulunmaktadır (el-Kdah, 1991: 7-9).

Şer'î lisesinde okutulan din dersleri iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta yer verilen İslâm bilimleri akaid, Kur'ân ve hadis bilimleridir. İkinci grupta yer verilen İslâm bilimleri usul-ü fıkıh, muamelat bilimleridir.

ii. Mesleki Branşlar:

Meslek lisesinin değişik branşlarında okutulan din eğitimi dersi, İslâm Kültürü dersidir. Bu ders lise birinci sınıfın ilk döneminde ve ikinci sınıfın ikinci döneminde okutulmaktadır. Bütün lise branşlarında okutulan İslâm Kültürü ders kitabı, üç bölüme ayrılır (Vezaretü't-terbiyeti ve't-talim, 2003):

Birinci bölüm üç üniteden oluşmaktadır. Birinci ünite de geçen konular: İnsanın yaratılışı, insanın değeri ve insanın yaratılış gayesi. İkinci ünite de ge-

çen konular: İslâm'da ailenin amaçları, evlenme hükmü, nişanın anlamı ve ahkâmı, evlenmede denklik, bayanlardan ebedi ve geçici haram olanlar, karı koca hakları, anne-baba hakları, çocukların anne-baba üzerindeki hakları, kardeşlik hakları, akraba hakları. Üçüncü ünitenin konusu: İslâm toplumu ve sistemleri, bu konunun altında geçen konular: İslâm toplumu, İslâm toplumunu oluşturanlar, İslâm toplumunun özellikleri, İslâm toplumunun amaçları, Allah Tealâ'ya kulluk etmek, İslâm'ın amaçlarını korumak, insan hakları, İslâm toplumunda gayrimüslim hakları.

İkinci bölüm de üç üniteden oluşmaktadır. Birinci ünite de geçen konular: Siyerin önemi, siyerin örnek olması, siyeri uygulamak, hayatı Hz. Peygamber'in gösterdiği şekilde düzenlemek, Hz. Peygamberimiz ve akıl eğitimi, Hz. Peygamberimiz ve ruh eğitimi, Hz. Peygamberimiz ve sosyal eğitim, Hz. Peygamberimiz ve toplum kurumları, Hz. Peygamberimiz ve davetin yayılması. İkinci ünite de geçen konular: İslâm daveti, davet eden, davet edilen, davet üslupları, hikmet ve güzel öğüt, diyalog, davetin amaçları, iyiliği emir etmek kötülüklerden uzaklaştırmak, Hz. Sükeyneh, Hz. Hüseyin'in kızı, İmam Gazali. Üçüncü ünite de geçen konular: Yunus süresi, Allah rızası için infak etmek, kafirlere destek vermemek, kafirlerin inadı, Hz. Lokman'ın tavsiyeleri, davet edenlerin mükafatı, Allah Tealâ'nın bazı evrensel ayetleri.

Üçüncü bölüm yedi üniteden oluşmaktadır. Birinci ünite de geçen konular: Hud süresi, İslâm dinini yaşamak, Uhud savaşı, Allah Tealâ'nın sıfatları, cihat, iman kardeşliği, Allah Tealâ'nın isimleri. İkinci ünite de geçen konular: İslâm düşüncesinde insan imajı, insan, amellerinde sorumludur, İnsan akıbeti. Üçüncü ünite de geçen konular: İslâm'da ailenin anlamı ve önemi, evlenme, anne baba hakları, akraba hakları, İslâm'da çocuk hakları, evlilik hayatının problemleri ve onun çözümleri, boşanmanın anlamı, ahkâmı, nedenleri, aile koruması, bayanlarla sosyal ilişki ahkâmı, çocukların yatarken birbirinden ayrılması, giyecek ahkâmı, aile düzenlemesi. Dördüncü ünite de geçen konular: İslâm sistemleri, İslâm'da yönetim, şura, kamu vazifesi, İslâm'da insan hakları, İslâm'da uluslar arası ilişkilerin kuralları, İslâm'da iktisadi problemlerin çözümleri, yoksulluk çözümleri, iktisadi gelişim, İslâm'da çalışma, iktisadi çerçevede devlet görevleri, suç tehlikesi, suçlularla mücadele, cezalandırmanın genel kuralları.

Beşinci ünite de geçen konular: İslâm medeniyeti, İslâm medeniyetinde bilimsel araştırma metodolojisi, İslâm medeniyetinde eğitim ve kültür kurumları, İslâm medeniyetinde sosyal yardım kurumları, İslâm medeniyetinde mimarlık, İslâm medeniyetinde tıp ve eczacılık, İslâm medeniyetinde matematik ve kimya, İslâm medeniyetinde astronomi ve denizcilik bilimi, İslâm ve çevre, İslâm ve ziraat. Altıncı ünite de geçen konular: Allah yolunda cihat,

İslâm hayatında cihadın önemi, ilk fetihlerden örnekler, haçlı savaşına karşı Müslümanların cihatlarından örnekler, Moğol savaşına karşı Müslümanların cihatlarından örnekler, sömürgeye karşı Müslümanların cihadından örnekler ve Filistin'de cihat.

Son ünite günümüzdeki İslâm dünyası konusu için ayrılmış olup, bu ünite de geçen konular şunlardır: İslâm dünyasının kalkınması, Yahudilerin Filistin işgali, ırkçılık ve ayrımcılık, Arap dünyasında misyonerlik faaliyetlerinin etkisi, İslâm dünyasının varlığında yabancı egemenliği, İslâm dünyasında bilimsel kurumlar: Ehli Beyt organizasyonu, İslâm Fıkıh kongresi, İslâmi Eğitim Bilimleri ve Kültür Örgütü ISESCO² (Cebir ve diğerleri, 2004).

Siyasi Faktörler Çerçevesinde Ders Kitaplarının Düzenlenmesi

Ürdün'de İslâm din dersi kitaplarının hazırlanması ve yenilenmesi sürecinde uluslar arası bir takım siyasi faktörler etkili olmuştur. Din dersi kitaplarının hazırlanması sürecinden söz etmek için, bu faktörlere değinmekte yarar vardır. 11 Eylül olayından sonra ABD, terörist olayların bazı Arap ülkelerindeki uygulanmakta olan din eğitimiyle bağlantısı olduğunu iddia etmiştir. Bunun için ABD resmen bazı Arap ülkelerinden, özellikle de Suudi Arabistan'dan ders kitaplarında değişikliğe gitmesini istemiştir. ABD-Orta Doğu İlişkileri Projesinin başkanı, bazı Arap ülkelerinde okutulan ders kitaplarının, Batı düşmanlığı ve şiddet kültürüne teşvik eden unsurlarını içerdiğini, bu nedenle de ders kitaplarının değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan, 22.12.2003 tarihinde 24. Arap Körfez devletlerinin zirvesinde, içişleri bakanlarının imzaladıkları anlaşmayla "Körfez devletlerinde, terörizmin kaynaklarını kurutmak maksadıyla emniyet ve bilgi yardımlaşmasına başlanması ve buna ek olarak ders kitaplarının değiştirilmesi" görüşü benimsenmiştir (el-Hattip, 2006).

2004 yılında Suudi Arabistan Şura Kurulu, ders kitaplarında İslâm dininin "mutedil" olarak gösterilmesi ve öğretim yöntemleri kullanılması için bir karar almıştır. Aynı yıl Ürdün ve Kuveyt parlamentolarında ders kitaplarının düzenlenmesi ile ilgili tartışmalar yapılmıştır (BBC: Takrirün Ameriki, 2004). ABD'de Suudi Arabistan büyükelçisi Türki el-Faysal, 2006 Mayıs ayında yapmış olduğu resmi konuşmada şunları ifade etmektedir: "Şüphesiz eğitim sisteminin düzenlenmesi kolay bir şey değildir, ancak şu anda yüzlerce

2 Islamic Education Science and Culture cooperation. Bu örgüt İslâm eğitimi çalışmaları ile ilgilenmektedir. Bkz. <http://www.isesco.org.ma/Arabic/contact.htm>.

ders kitabının değiştirilmesi büyük bir çaba sarfedilmektedir.” (Middle-East-online: Teğyirü'l-menâhic, 2006)

Bazı Suudi eğitimcilere göre bu problem ders kitaplarındaki dini metinlerden değil, bu metinleri okutan mutaassıp insanlardan kaynaklanmaktadır. İmam Muhammed bin Suud Üniversitesi öğretim görevlilerinden Dr. Hamad el-Mâcid'e göre “Ders kitaplarında iddia edildiği üzere olumsuz ifadeler yer almamaktadır, ancak şiddeti teşvik eden düşünceler, mutaassıp insanların metinleri yorumlamasından kaynaklanmaktadır”. Suudi Arabistan Eğitim Bakanlığının eski sekreteri ve Şura Kurulu üyesi Hâlid el-Avvâd'a göre “11 Eylül olaylarından sonra ders kitaplarındaki ifadeler bazı insanlar tarafından yanlış yorumlanabilir, ancak genelde Suudi Arabistan'da okutulan ders kitapları aşırılığı ve şiddeti teşvik etmez. 11 Eylül'e götüren sebeplerin başında ABD'nin Orta Doğu politikasının sonucunda oluşan ABD karşıtı düşünceler yer almaktadır.” Kral Suud Üniversitesi eğitim fakültesinde hocalarından Dr. Azize el-Mâni'ya göre “ders kitaplarındaki problemler Kur'ân-ı Kerim ve hadislerden değil, ayetler ve hadisler üzerine yapılan selefi (vehhâbî) açıklamalar ve yorumlamalardan kaynaklanmaktadır; bu açıklamalarda selefi olmayan diğer düşüncelere karşı mutaassıp ifadeler kullanılmaktadır”(Hamund, 2006).

Ürdün'de okutulan ders kitaplarına Suudi Arabistan'daki ders kitaplarına yapılan açık tenkitler yapılmamıştır. Direk siyasi taleplerde bulunulmamıştır. Fakat Ürdün Hükümeti İslâm eğitimi ve kültür ders kitaplarının değiştirilmesi kararını almıştır. Bu olaylar üzerine alınan bu kararın siyasi olmadığını söylemek mümkün değildir. 2004 yılından itibaren Eğitim Bakanlığı tarafından İslâm eğitimi ve kültür ders kitaplarının yenilenmesi için bir proje hazırlanmasına başlanmıştır. Yeni ders kitaplarının bir kısmının 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulaması planlanmıştır (Vezâretü't-terbiyeti ve't-tâlim, 2005). Bazı Ürdün milletvekillerinin iddiasına göre bu karar “Amerikan baskısı sonucunda olmuştur” ve yeni basılacak ders kitaplardan “direniş” değerlerinin çıkarılabilme ihtimalinden ötürü bu karara karşı çıkmışlardır (İslâmweb: Nüvvâb-ün Ürdüniyyün, 2004).

2.5.2005 tahininde, Eğitim Bakanlığının ders programları ve ders kitapları müdürlüğünde, İslâm Eğitimi Bölümü tarafından İslâm eğitimi ders kitaplarının genel hatları belirlenmiş ve her ders için özel amaçlar hazırlanmıştır. Bu derslerin genel çizgileri ve derslerin özel amaçları ışığında yeni kitaplar telif edilecektir. İslâm Eğitimi Ders Kitapları bölümünün hazırladığı okutu-

lacak yeni ders kitaplarının genel çizgileri ve derslerin özel amaçlarına göre “cihad” ve “Yahudilik” konuları için özel dersler ayrılmıştır (Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim, 2005).

Bu çerçevede, batıda ve İsrail'de okutulan ders kitaplarında Müslümanların nasıl gösterilmesi gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. İsrail okullarında okutulan ders kitaplarının muhtevaları hem İsraili araştırmacılar ve hem de İsrail dışındaki araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu araştırmalara göre, Yahudilik, tarih, coğrafya ve milli eğitim gibi ders kitaplarında ırkçılık, Arap ve Müslümanlara düşmanlık ibareleri bulunmaktadır. Fikret Muhammed, yaptığı araştırmada Domb (1985), Kuhin (1988), Bodey (1997), Bursh (1998) ve Bartal (1999) gibi İsraili araştırmacıların ders kitaplarında Müslümanlara karşı olumsuz değerler bulunduğunu ifade ettiklerini söylemektedir (Muhammed, 2004: 28-54). Araştırmasında Yahudilik ve coğrafya derslerinde Müslümanlar'a karşı serdedilen olumsuz ibarelere örnekler vermektedir. Örneğin beşinci sınıf coğrafya dersinde şu ifadeler yer almaktadır: “İslâm Yahudilikten etkilendi”, “Muhammed İslâm'ı kurdu ve Kudüs'ü işgal etti”, “Osmanlılar 400 yıl hükmetti ve insanlar arasında ayrımcılık yaptılar”, “Cezayir'de işsizlik ve ekonomi problemleri İslâm'dan kaynaklanmaktadır”.

Araştırmalara göre, ABD'de ve bazı Avrupa ülkelerinde okutulan ders kitaplarında da İslâm ve Müslümanlara karşı olumsuz düşünceler yer almaktadır.³ Bir araştırmaya göre, ABD'de Müslüman öğrenciler, ders kitaplarında bulunan olumsuz ifadelerin öğretmenleri ve okul arkadaşlarını İslâm üzerine yanlış bilgilendirdiği ve kitaplardaki olumsuz ifadeler nedeniyle kendilerine düşmanlık beslediğini belirtmişlerdir. Öte yandan, ırkçılık ve din düşmanlığına karşı olan Amerikan Öğretmen Birliği (NEA) tarafından 2002 yılında ABD'de ders kitaplarında Müslümanlara karşı olumsuz ifadelerin düzenlenmesi ve bu ifadelerin ders kitaplarından çıkarılması için bir proje hazırlanmıştır (Ceridetü'l-vatan, 2006).

İslâm ülkeleri tarafından, 18.2.2006 tarihinde yapılan konferansta Mısır Cumhuriyetinin genel müftüsü Ali Cuma, ünlü davetçi Emr Halid ve değişik ülkelerden 42 âlim, Avrupa birliği ülkelerinin ders kitaplarında İslâm ve

3 Ders kitaplarında İslâm imajı konusunda Yunanistan'da okutulan kitaplar için bkz. Ridvan, 2005; Fransız ders kitapları için bkz. Hallucî, 2005; İtalya'da okutulan ders kitapları için bkz. es-Seyid, 2005; İspanya'da okutulan ders kitapları için bkz. Abdulatif, 2005; İngiltere'de okutulan ders kitapları için bkz. Kaymakcan, 2004.

Müslümanlara karşı olumsuz düşünceleri değiştirmelerini tavsiye etmiştir (Sırau's-sakâfât, 2006).

Görüldüğü üzere, ders kitaplarının düzenlenmesi meselesinin karşılıklı olarak ele alınması gerekmektedir. Bu sorunların çözümü için tüm ülkeler, ulusal olarak kendi ders kitaplarını, diğer insanlar konusundaki yanlış, önyargılı veya subjektif yorumlamalar konusunda gözden geçirmelidir. Uluslararası arenada da bir ülkenin siyasi amaçlarından ziyade kültürler arası diyalog, objektif bilgi ve hoşgörünün canlandırılması esas olmalıdır.

Öğretim Yöntemleri

1990 yılında kurulan telif komisyonu, din eğitimi öğretmenleri ve müfettişlerine tavsiye ettiği yöntemler şunlardır (Vezaretü't-terbiyeti ve't-talim, 2005):

- i. Hem öğretmen tarafından hem de ders programında, “örnek olmak” esas alınmalıdır.
- ii. Her dersin özelliklerine uygun yöntem kullanılmalıdır. Mesela Kur'ân-ı Kerim ve ibadet dersleri uygulamalı olmalıdır. Siyer dersi de örnek kıssalarla zenginleştirilmelidir.
- iii. Derslerde kasetler, dini filim, haritalar ve bilgisayar gibi eğitim teknolojisi kullanılmalıdır.
- iv. Din eğitimi derslerinde ve özellikle akaid derslerinde bilimsel gerçeklerden istifade edilmelidir.
- v. Ders kitapları teorik ve pratik arasında dengeli olmalıdır.

Ancak Ürdün'de yapılan bazı araştırmalarda din derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Said'in yaptığı araştırmaya göre Zerkâ ilindeki liselerde okutulan din derslerinin zorlukları şunlardır (Said, 2000): Din derslerinde kullanılan öğretim araçları yeterli değildir; liselerde öğrenci sayısı fazla olması sebebiyle öğretim kalitesi bundan olumsuz etkilenmektedir; derste farklı öğretim yöntemleri kullanılmamaktadır; sınav sorularında öğrencilerden yorum yapmaları yerine ezberlenmiş olan cevaplar aynen istenmektedir.

el-'Itüm'un, “Çeraş İlinde Temel Aşamada İslâm Eğitimi Derslerinde Kullanılan Öğretim Araçları” adıyla yaptığı araştırmada Eğitim Bakanlığı mali destek vermediği için öğretim araçlarının çok az kullanıldığı belirtilmiştir (el-'Itüm, 1998).

et-Temimi ve Atâullah araştırmalarında, Amman'da yedinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin Kur'ân-ı Kerim okumalarının iyi bir seviyede olmadığını bu nedenle Kur'ân-ı Kerim dersinde kullanılan yöntemlerin de değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (et-Temimi, 1991: s.3).

ez-Zubî yaptığı araştırmada, İrbid ilindeki devlet okullarında İslâm eğitimi derslerinde çağdaş öğretim araçlarının kullanılmadığını belirtmiştir. Bunun da, sunum salonlarının olmaması, sınıf yoğunluğu, öğretmenlerin çağdaş öğretim araçlarını kullanamaması, okul idaresinin ilgisizliği ve eğitim müdürlükleri tarafından mali destek verilmemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (ez-Zubî, 2003: s.14).

el-Cellâd ise Ürdün'de İslâm eğitimi dersi öğretmenlerinin planlama, uygulama, sınıf dışında faaliyetler, öğretim araçları ve değerlendirme konularının aktiflik derecesini araştırmıştır. Araştırmaya göre İslâm eğitimi dersinin öğretim araçları ve sınıf dışındaki faaliyetler az görülen uygulamalardır (el-Cellâd, 2003: 345-370).

Bu araştırmaların neticesine göre İslâm eğitimi derslerinin daha aktif hale gelmesi için ders yöntemleri ve öğretim araçlarıyla ilgili şu öneriler arz edilebilir:

- i. İslâm eğitimi öğretmenleri yeni öğretim araçları geliştirebilmesi için özel kurslar düzenlemelidir.
- ii. Bütün okullar eğitim müdürlüklerinin "Öğretim Teknolojisi" bölümüyle ilişkiye girmelidir.
- iii. Eğitim Bakanlığı, öğretim araçları ve sınıf dışı faaliyetler için maddi imkânlar sağlamalıdır.
- iv. Bu konular İslâm eğitimi derslerinin müfettişleri tarafından takip edilmelidir.
- v. Her okulda bir öğretim araçları odası olmalı ve burası bir öğretmen tarafından takip edilmelidir.
- vi. Öğretmenlerin ders saatleri yoğun olmamalıdır.
- vii. Sınavlarda sadece ezberleme yeteneği değil, yorumlama ve sonuçlama gibi bütün öğrenim yetenekleri değerlendirilmelidir.

Türkiye ile Ürdün Arasında Din Eğitimi Konusunda Genel Bir Mukayese

Ürdün Hâşimî Krallığı

Türkiye Cumhuriyeti

1988-1989 öğretim yılından itibaren 6-16 yaşları arasında 10 yıl zorunlu temel öğretim aşaması ve 2 yıl lise olmak üzere düzenlenmiştir.	1997-1998 öğretim yılından itibaren 7-14 yaşları arasında 8 yıl zorunlu eğitim ve 4 yıl lise olmak üzere düzenlenmiştir.
1952 Anayasası'nın 2. maddesinde: "Devletin dini İslâm, resmi dili Arapçadır" ibaresi bulunmaktadır. Ancak Anayasada derslerle ilgili ayrıntılı bilgi verilmemiştir.	1982 anayasasınının 24. maddesinde Din Kültürü ve Ahlâk bilgisi zorunlu bir ders olarak kabul edilmiştir. Bu genel hüküm, okullarda 4. sınıftan itibaren uygulanmaktadır.
Temel öğretim aşamasında birinci sınıftan itibaren okutulan din dersi haftalık ortalama 29-34 saatlik toplam ders saati içerisinde 3 saat almaktadır. İki ders İslâm eğitimi "et-terbiyetü'l-İslâmiyye" ve bir ders de Kur'ân-ı Kerim okutulmaktadır. Akademi ve meslek liselerinde haftalık ortalama 26-29 saatlik toplam ders saati içerisinde de haftada 3 saat, İslâm Kültürü "es-sekâfetü'l-İslâmiyye" dersi okutulmaktadır.	Din dersi olarak Anayasa'da belirtilen "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi" dersi okutulmaktadır.
Bu ders muayyen bir din olarak İslâm'a dayalı bir eğitim ve öğretimi amaçlamaktadır.	Türkiye Cumhuriyeti ilkokullarında okutulan din dersi, 4. sınıftan itibaren, haftalık ortalama 31-35 saatlik program içinde 2 saat olarak uygulanmaktadır. Liselerde ise haftada 1 saat okutulmaktadır. Dersin içeriği ise şu özelliklere sahiptir:
Türkiye'deki ders ile inanç ve ibadet konularında müşterek amaca sahiptir. Ancak milli konular, başka bir derste ayrıca okutulmaktadır.	Ders müstakil bir dinin öğretimi ve özellikle de eğitimini amaçlamamaktadır. Dinle ilgili genel bilgiler ve ahlâk kurallarının öğretildiği bir Kültür dersi formatındadır. Ancak bu dersin içeriğinde İslâm ile ilgili konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.
Bu ders sadece Müslüman öğrencilere zorunludur. İçeriğinde ise İslâm'a göre Yahudilik ve Hıristiyanlık konuları da işlenmektedir.	Derste dini ve milli konulara ağırlık verilmiştir.
Ders kitaplarında genelde dört mezhep görüşlerine göre konular yer almaktadır.	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde daha çok mono-kültürel bir yapı vurgulanmaya çalışılmaktadır.
Bilgilerin öğretimi yanında uygulaması da amaçlanır.	Bir kültür dersi formatına sahip olmasına rağmen İslâmiyet dışındaki diğer din mensupları, isterlerse bu dersten muaf tutulmuşlardır.
Konular, ayet ve hadisler uyarınca işlenmektedir.	Kültür dersi olmasından dolayı eğitimden ziyade öğretimi hedeflemektedir. Yani uygulamaya yönelik bilgilerin öğretilmesi büyük ölçüde söz konusu değildir. Uygulama öğrenciye bırakılır. Konuların işlenmesinde ayet ve hadislerden de yararlanılmaktadır.
	Din Kültürü ve Ahlâk bilgisi dersi laiklik prensibine bağlı, vicdan ve düşünce özgürlüğüne sahip vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Ürdün'de ilk Şer'at Fakültesi, 1971'de Ürdün Üniversitesi bünyesinde kurulmuştur. Günümüzde bunların sayısı sekize yükselmiştir.	1912 yılında Dârülfünunda açılan Ulümi Ser'iyye şubesi modern anlamda ilk ilahiyat fakültesi örneğidir. Bu fakülte 31.05.1933 yılında Darulfünunun İstanbul Üniversitesine dönüştürülmesi esnasında kapatılmıştır. 1949 yılında Ankara Üniversitesine bağlı olarak bir bölüm açılmıştır. Günümüzde Türkiye'de 23 ilahiyat fakültesi bulunmaktadır.
Eğitim Bakanlığına bağlı 2 yıl süren bir Şer'at İmam Hatip Liselerinin süresi 4 yıldır. lise bulunmaktadır. Bu lisede okutulan din dersleri şunlardır: Akaid, fıkıh, Kur'an ve hadis bilimleri muamelât ve İslâm sistemi. Din dersleri diğer derslerinin %35'ini oluşturmaktadır. 2004-2005 yılında Ürdün'de liselerin şer'î alanındaki öğrenciler, genel lise öğrencileri içinde %0,5'lik bir oran oluşturmaktadır.	Okutulan din derslerinin bazıları şunlardır: Kelam, Fıkıh, Kur'an, Hadis, Siyer, İslâm Tarihi, Arap dili ve Belagati, Dinler Tarihi. Bu dersler, diğer derslerinin %50'sini oluşturmaktadır. 2004-2005 yılında İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin oranı diğer lise öğrencilere göre %8'dir.
Yaygın din eğitimi düzenlenen kurumlar olarak Kültür Bakanlığına bağlı Kur'an eğitim merkezleri (Cemiyetü'l-Mühafazati ale'l'l-Kur'ânı'l-Kerim) ve M.V.İ.İ Bakanlığının düzenlediği faaliyetler söz konusudur. Kültür Bakanlığına bağlı Kur'an eğitim merkezlerinin sayısı yaklaşık 400'dür. Öğrenci sayısı ise on bini geçmiştir. M.V.İ.İ Bakanlığınca bağlı İslami kültür merkezlerinin sayısı 300'dür. Kurslardaki öğrenci sayısı ise 6300'e ulaşmıştır. 2004 yılı itibariyle Ürdün'de bulunan camilerin sayısı 3.843'tür. İmam, müezzin ve camilerde görevli diğer personelin sayısı 2.380'dir. Ülkede lisans derecesi altında mevcut olan imam-hatiplerin oranı % 70'tir.	Yaygın din eğitimi düzenlenen kurum olarak Diyanet İşleri Başkanlığı söz konusudur. 2005 yılı itibariyle Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kursu sayısı 4447, öğrenci sayısı ise 155285'tir. 2005 yılında Türkiye'de bulunan camilerin sayısı 77.777'dir. İmam, müezzin ve camilerde görevli diğer personelin sayısı 97.767'dir. Ülkede lise ve lise derecesi altında mevcut olan İmam-Hatiplerin oranı %55'tir.

Kaynakça

- Abbās, F. (2002). *et-Tilâvetü ve ahkâmi't-tecvîd es-seffü't-tâs'î*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talîm.
- Abdullatif, S. (2005). *el-İslâm fi kütübi't-tarih fi İspanya*. http://www.İslâmonline.net/Ara-bîc/arts/2005/01/article06_02.shtml (erişim: 12 Ekim 2006)
- Abu Letife, R. (1999). *el-Kıyemü'l-mütedemmeneti fi kütübi't-terbiyeti'l-İslâmiye lil-merheleti'l-esasiye fi'l-Ürdün*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amman: Ürdün Üniversitesi Yüksek Öğretim Fakültesi.
- el-Aktaş, Y. ve diğerleri. (2001). *et-Terbiyetü'l-İslâmiyyeh es-seffü's-sâb'î*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Aktaş, Y. ve diğerleri. (2002). *et-Terbiyetü'l-İslâmiyyeh es-seffü'l-hâmis*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Aktaş, Y. ve diğerleri. (2003). *et-Terbiyetü'l-İslâmiyyeh es-seffü's-sadis*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Akil, M. (2001a). *et-Tilâvetü ve ahkâmi't-tecvîd es-seffü's-sâb'î*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talmîm.
- el-Akil, M. (2001b). *et-Tilâvetü ve ahkâmi't-tecvîd es-seffü'l-hâmis*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talmîm.
- el-Akil, M. (2002). *et-Tilâvetü ve ahkâmi't-tecvîd es-seffü's-sâdis*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talmîm.
- Ataullah, M. (1994). *Edâü's-saffi'l-âşiri fi't-tilâveti fi mudiriyeti't-terbiyeti ve't-talim lidevâhi Amman*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amman: Ürdün Üniversitesi Lisansüstü Fakültesi.
- Aydın, M. Z. (1998). *Tunus'ta ilk ve orta dereceli okullardaki din öğretimi programları*. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (2), 263-284.
- Aydın, M. Z. (2006). *et-Talimu'd-dini fi'n-nizâmi't-terbevü'l-halî*. <http://www.mehmetzeki-aydin.com/mza/arpca/2006.1.htm>. (erişim: 20 Eylül 2005)
- Balcı, M. ve diğerleri (2006). *Orta öğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı 11. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Cebir, S. ve diğerleri (2002). *et-Terbiyetü'l-İslâmiyyeh es-seffü'r-râbî el-kismü'l-evvel*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- Cebir, S. ve diğerleri (2004). *es-Skafetü'l-İslâmiyye limerheleti'titalimi's-sanavî*. Amman: Kısmü'l-menahici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Cellâd, M.(2003). *Dirâsâtün fi't-terbiyeti'l-İslâmiyye*. Amman: Dârür-râzi.
- Ceridetü'l-vatan (2006). *Suretü'l-Arabî ve'l-Müslimune fi'l-menâhici'd-dirâsiyeti'l-emrikiye*. <http://www.egyptiangreens.com/docs/general/index.php?eh=newhit&subjectid=3617&subcategoryid=260&categoryid=36> . (erişim: 12 Ekim 2006)
- Dairetü'l-ihsaâti'l-âmme (2005). <http://www.dos.gov.jo.p.4>. (erişim: 10 Mayıs 2006)
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2006). <http://www.diyenet.gov.tr/turkish/default.asp>. (erişim: 13 Aralık 2006)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). <http://dogm.meb.gov.tr>. (erişim: Ocak 2006)

- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, M (1998). *Fıkıh ve hukuk terimleri sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Hallucı, M. (2005). Suret's-sekafetü'l-Arabîyetü ve'l-İslâmiyetü'l-hatiati fi'l-kütübi'l-medresiyeti bi-Ferensa. http://www.İslâmonline.net/Arabîc/arts/2005/01/article06_02.shtml. (erişim: 12 Ekim 2006)
- Hamund, A. (2006). *Mâzâlet testemirrü bimütâredeti's-Suudiye*. <http://www.middle-east-online.com/education/?id=40968>. (erişim: Mayıs 2006)
- el-Hattip, M. (2006). *el-Cedelü's-siyâsi fi teğyür'l-menâhic*. <http://www.aljazeera.net/NR/exeres/8EBC1D23-4FE5-484A-929C-99FDAD4782E.htm>. (erişim: Mayıs 2006)
- Havaldeh, N. ve diğerleri (2004). *et-Terbiyetü'l İslâmiyye es-sefü'levve*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Havvâri, M. ve diğerleri (2003). *et-Terbiyetü'l İslâmiyeh es-seffü's-sâmin*, Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- Hrisât, M. ve diğerleri (2000). *Muhazarâün fi târihi'l-Ürdünni vazâretühi*. (1.baskı), Amman: Müessesetü Hamâde.
- el-İtüm, İ. (1998). *Mede's-tihdâmi'l-vesâili't-talimiyeti fi tedrisi mâddeti't-terdiyeti'l-İslâmiyeti lil-merheleti'l-esâsiyeti fi muhafedeti Ceraş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İrbid: Yermuk Üniversitesi Şerî'at Fakültesi.
- Kaymakcan, R. (2004). *Günümüz İngiltere'sinde din eğitimi*, İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi.
- el-Kdah, N. ve diğerleri (1991). *Menâhicü'l-ulümi's-ser'ıyye*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). <http://dogm.meb.gov.tr> (erişim: Mayıs 2006)
- Muhammed, F. (2004). *Suretü'l İslâmi ve'l-Müslimine fi'l-menâhici'd-dirâsiyeti'l-isrâiliyeti lilmerheleti'l-ibtidâiye*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İrbid: Yermuk Üniversitesi Şerî'at Fakültesi.
- Nüvvâb-ün Ürdüniyyün *yentekudune teğyire'l-menâhice'tealimiye* (2004). <http://www.İslâmweb.net/ver2/archive/readArt.php?id=54260&lang=A>. (erişim: 10 Kasım 2006)
- Ömer, Y. (2001). *et-Tilâvetü ve ahkâmi't-tecvîd es-seffü's-sâmin*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talmîm.
- el-Ömerî, Ş. ve diğerleri (2004). *et-Terbiyetü'l İslâmiyeh es-seffü's-sânî*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Ömerî, Ş. ve diğerleri (2004). *et-Terbiyetü'l İslâmiyeh es-seffü's-sâlis*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- el-Özeyzi, İ. ve diğerleri (2003). *et-Terbiyetü'l İslâmiyeh es-seffü's-tâsi*. Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübi'l-medresiyeye.
- Ömer, Y. (2001). *et-Tilâvetü ve ahkâmi't-tecvîd es-seffü'l-âşir*. (3.baskı), Amman: Vezâretü't-terbiyeti ve't-talmîm.
- Ridvan, T. (2005). *Suretü' İslâm fi'l-kütübi'l-medresiyeti fi'l-Yunan*. http://www.İslâmonline.net/Arabîc/arts/2005/01/article06_02.shtml (erişim: 12 Ekim 2006)

- Said, H. (2000). *Suubatü tedrîsi mâddeti't-terbiyeti'l-İslâmiyeti lede telebeti'l-merheleti's-saneviyeti fi'l-Ürdün*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bağdat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bağdat.
- es-Seyid, S. (2005). *Suretül-İslâmi ve'l-Mislimin fi kütübü't-tari fi medarisi İtalya*. http://www.İslâmonline.net/Arabic/arts/2005/01/article06_02.shtml (erişim: 12 Ekim 2006)
- Sırau's-sakâfât (2006). <http://Arabic.aad-online.org/discrimination/modules.php?name=News&file=article&sid>. (erişim: Ekim 2006)
- Takrirün Ameriki (2006). <http://www.middle-east-online.com/education/?id=38378>. (erişim: 25 Mayıs 2006)
- Teğyirü'l-menâhic (2004). http://news.bbc.co.uk/hi/Arabic/talking_point/newsid_3369000/3369533.stm (erişim: 10 Mayıs 2004).
- et-Temimi, K. (1992). *Derecetü itkani mehareti't-tecvîd leda telebeti's-saffi's-sâbi'l-esâsi, fi muhafedti Amman*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ürdün Üniversitesi Lisansüstü Fakültesi, Amman.
- Vezeretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menahici ve'l-kütübü'l-medresiyye (2003). *Nizamü'l-fusuli fi'l-merheleti's-saneviye*. Amman: Kısmü'l-menahici ve'l-kütübü'l-medresiyye.
- Vezeretü't-terbiyeti ve't-talim kısmü'l-menâhici ve'l-kütübü'l-medresiye (1990). *Minhâcü't-terbiyeti' İslâmiye ve hututuha'l-arîze fi merheleti't-talimi'asası*. Amman: Kısmü'l-menâhici ve'l-kütübü'l-medresiye.
- Vezeretü't-terbiyeti ve't-tâlim, idâretü'l-meâhici ve'l -kütübü'l-medresiyye menâhicü't-terbiyeti'l-islâmiye (2005). (*Görüşme*)
- Vezeretü't-terbiyeti ve't-talim idâretü'l-menâhici ve'l-kütübü'l-medresiyye minhâcü't-terbiyeti'l-İslâmiye (2005). Basılmamış belgeler, Amman: İdâretü'l-menâhici ve'l-kütübü'l-medresiyye.
- Vezeretü't-terbiyeti ve t-talim. (1971). *Kanunu't-terbiyeti ve t-talimi 1964*. Amman: Vezeretü't-terbiyeti ve't-talim.
- Vezeretü't-terbiye ve't-talim (2006) *Malumatü âmma*. <http://www.moe.gov.jo/school/sewelm/KNOW.htm>. (erişim: 10 Mayıs 2006)
- Vezeretü't-terbiyeti ve t-talim. (1999). *Kânünü't-terbiyeti ve't-talimi li-âmi 1994. Risâleü'l-Müallim*, (39), 3-20.
- ez-Zubî, H. (2003). *Medâ hâceti kütübü't-terbiyeti'l-İslâmiyeti lis-sufufi's-selaseti'l-uvla lil-vesaili't-talimiyeti min vucheti nezari'l-muallimin fi muhafedti İrbid*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İrbid: Yermuk Üniversitesi Şerî'at Fakültesi.

Religious Education In The Jordanian Formal Education



*Mohammed THALGI, Dr.**



Citation- Thalgi, M. (2006). Religious education in the Jordanian formal education. *Journal of Values Education - Turkey*, 4 (11), 101-125. © Center for Values Education.

Abstract- The legal state of education from the years 1964 to 1994 was the most important educational legislation in the history of the state and which was also geared towards the realization of Islamic educational objectives. The levels of education in Jordan were ordered so that there were two years of primary school education, ten years for the fundamental period and two years for the secondary school phase. The teaching completed two weekly sessions for the study of Islamic education and one weekly session for the recitation of the Noble Qur'an. In the phase of secondary academic and vocational teaching, there was also teaching of Islamic culture divided into three weekly sessions. In this study, there also exists a comparison of religious education systems between Turkey and Jordan.

Key words- Religious Training, Formal Education, Comparative Education, Textbooks, Jordan.

* **Address for correspondence:** Mohammad Jaber Thalji. Anjara, Muthallath Rajip, Ajloun - Jordan. **E-Mail:** thalji2000@yahoo.com

İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Zeki Salih ZENGİN, Doç. Dr.

Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Asım YAPICI, Yrd. Doç. Dr.

Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Atıf- Zengin, Z. Salih & Yapıcı, A. (2006) İlköğretim okullarındaki DKAB dersleri için öğretmen yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 4 (11), 127-154. © Değerler Eğitimi Merkezi

Özet- Türkiye’de ilkokul programlarında 4. sınıftan itibaren din öğretimine yer verilmektedir. Dersin öğretmenleri ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinde yetiştirilmektedir. Ancak öğretmen yetersizliği yüzünden 4. ve 5. sınıflardaki din öğretimi sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Çalışmada, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde yapılan araştırmaya dayanılarak sınıf öğretmenlerinin din öğretimi yapabilme yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin aldıkları din öğretiminin niteliği, içeriği, süresi ve derse karşı gösterilen ilgi incelenerek problemler belirlenmekte ve çözüm önerileri getirilmektedir. Çalışmada ayrıca Cumhuriyet öncesi dönemden itibaren ilkokullar için din dersi öğretmeni yetiştirilmesinin tarihi sürecine de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler- İlköğretim Okulları, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Eğitim Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği.



Giriş

Ülkemizde ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıf programlarında yer verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerini okutan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu, bu derslerden beklenen verimin elde edilmesi ve belirlenen öğretim hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemini korumaktadır.

Eğitim kurumlarının programlarında yer verilen bir öğretim alanının veya dersin, genel amaçlara bağlı olmak kaydıyla, belirlenmiş birtakım özel amaç-

lar taşıdığı ve öğretimle bu amaçlara ulaşılmasının beklendiği açıktır. Bu durum nedeniyledir ki her bir öğretim alanının, genel ilkelere bağlı ve onlara paralel olmakla birlikte, kendine ait “özel” birtakım bilgi alanı, amaç, ilke, öğretim, yaklaşım ve yöntemleri bulunmaktadır. Esasen öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesinin temel sebeplerinden birisi de budur. Zira bir alanla ilgili olarak sadece bilgiye sahip olmak öğretmenlik için yeterli görülmemekte, sahip olunan bilginin aktarılması işi, bunun ötesinde birtakım bilgi ve beceriyi de gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik, yasalarla, özel bir eğitime ihtiyaç duyulan “*meslek*” olarak kabul edilmiştir.

Sözünü ettiğimiz bu esaslar doğal olarak, ilk ve orta dereceli okullarımızda zorunlu dersler arasında yer alan DKAB dersleri için de geçerlidir. Söz konusu dersleri orta öğretim kurumlarında ve ilk öğretimin 4. sınıfından 8. sınıfına kadar okutan öğretmenlerin yetiştirilmesi, İlahiyat Fakülteleri bünyesindeki İlahiyat Lisans ve İlk Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarında gerçekleştirilmekte idi. Ancak YÖK Genel Kurulu’nun 26.05.2006 tarihinde aldığı karar ile ilk öğretim okullarındaki DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi görevi bütünü ile, belirlenen bazı Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Alınan yeni kararın ne gibi sonuçlar getireceği, uygulamanın devam ettiği süre boyunca görülecektir.

DKAB öğretmenlerinin İlahiyat Fakültelerindeki bölümlerde yetiştirildiği aşamada, dersin okutulması ile ilgili olarak ortaya çıkan sonuçlardan birisi de, bu bölüm mezunlarının 4. ve 5. sınıflarda görev almaları ile ilgili olarak tezahür etmiş, bu aşamadaki dersler, çeşitli sebeplere bağlı olarak büyük çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaya devam etmiş ve etmektedir. Söz konusu sınıf öğretmenlerinin ise Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinden mezun oldukları bilinmektedir.

Çalışmamızda esas itibarıyla, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda DKAB derslerini okutmak durumunda kalacak olan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, öğrenim süreçlerinin incelenmesi ve yeterliliklerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla öğrencilerin bölüm programında yer alan “DKAB Öğretimi dersine yönelik tutumları”, onların derse ayrılan “süre” ve belirlenen “içerik” hakkındaki kanaatleri incelenecektir. Yine bu sürecin bir parçası olarak, dersi okutan öğretim elemanları tarafından takip edilen “öğretim yöntemleri ve dersin işleniş biçimi” ile “ölçme-değerlendirme” çalışmaları ele alınarak, öğrencilere göre “öğretim elemanlarının yeterliliği”, tespit edilmeye çalışılacaktır. Bütün bu süreç içerisinde karşılaşılan problemler, çözüm önerileri birlikte tartışılacak, DKAB derslerini okutmak durumunda kalacak bölüm öğrencilerinin, sürecin sonundaki yeterlilik düzeyleri hakkında değerlendirmeler yapılacaktır.

Teorik Çerçeve

Türkiye’de İlkokul Programlarında Yer Verilen Din Dersi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Ülkemizde, çeşitli seviyelerdeki okullarda yer verilen din dersleri için öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacı, modern eğitim teşkilat ve kurumlarının oluşturulmaya başlandığı Tanzimat yıllarından itibaren belirmiştir. Tanzimat ve sonrası dönemlerde öğretmen yetiştirilmesi genel anlamda ciddi bir problem olarak ortaya çıktığı için, branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi uzun zaman mümkün olamamıştır. Bununla birlikte ilk dönemlerden itibaren, ilk ve orta dereceli okullar için ayrı öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiş ve öğretmen yetiştiren kurumlar da buna göre düzenlenmiştir.

Osmanlılarda geleneksel ilköğretim kurumları olan sıbyan mekteplerindeki öğretim programında okuma-yazma ve aritmetik yanında Kur’an okuma ve ilmihal gibi dinî bilgiler verilmektedir. Sıbyan mekteplerindeki öğrencilerin yetiştiği özel bir mekân ve genel kurallardan ise söz etmek zordur. Bu konuda bilgisi olan ve sıbyan mekteplerinin bağlı bulunduğu vakıfların idarecilerinin onayını alan kişiler bu görevi yerine getirmektedir.

Tanzimattan sonraki dönemde başlatılan eğitimde yenileşme hareketi içerisinde sıbyan mekteplerinin yeniden düzenlenmesi de yer almıştır. Usûl-i Cedîd adı altında yürütülen çalışmalar içerisinde, iptidaî mektepleri adıyla yeniden düzenlenen bu kurumların programlarında Kur’an, Tecvid ve ilmihal derslerinin yanında Tarih, Mâlûmât-ı Nâfia ve Coğrafya gibi derslere de yer verilmiş, ayrıca öğretim yöntemleri hakkında çalışmalar yapılarak, görev alacak öğretmenlerin özel kurumlarda yetiştirilmesi planlanmıştır.

Bu çerçevede, ülkemizde ilköğretim seviyesindeki erkek iptidaî mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla oluşturulan ilk kurumlar 1868 yılında açılan “Dârümuallimîn-i Sıbyan”, diğer ise kız iptidaî mektepleri için öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen ve 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kuruluşu karar bağlanan “Dârümuallimât“tır¹. Tanzimat döneminde “Dârümuallimîn-i Sıbyan” programında din derslerine yer verilmez iken diğerinde yer verilmiştir².

1 Bu konuda bkz. Başbakanlık Osmanlı Devlet Arşivi, İrade Meclis-i Vâlâ, No: 262/78, (20 Ramazan 1284/15 Ocak 1868), Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, mad. 69.

2 Okulun öğretim programı hakkında yeterli bilgi bulunmamasıyla birlikte, faaliyetlerinden söz edilen bir belgeden anlaşıldığı kadarıyla açılış amacı, iptidaî programında yeni yer verilen Hesap ve Coğrafya gibi dersleri de okutabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesidir. (Bkz. Başbakanlık Osmanlı Devlet Arşivi, İrade Şûrâ-yı Devlet, No:

II. Abdülhamit döneminde diğer öğretim kurumlarında olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda da din derslerine, eskiye göre daha fazla ağırlık verilmiştir. 1902 ve 1908 yıllarında iptidailerde görevlendirilecek, İstanbul ve taşradaki kız ve erkek öğretmen okullarının programlarında Ulûm-ı Diniye, Tecvid ve Kur'an-ı Kerim, Akaid, Fıkıh, Dürr-i Yektâ Şerhi, Ahlak ve İslam Tarihi gibi derslere yer verilmiştir (bkz. Zengin, 2003: 86-91).

II. Meşrutiyet döneminde de ilk öğretmen okullarında din derslerine Kur'an-ı Kerim ve Tecvid adıyla 1., 2., ve 4. sınıflarda haftada birer saat, İbâdât adıyla 1. sınıfta iki, 2. ve 3. sınıflarda birer saat olarak yer verilmiştir (Yücel, 1994: 219).

Yapılan çalışmalara rağmen çeşitli öğretim basamaklarındaki kurumlarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi hem nicelik hem de nitelik açısından önemli bir problem olarak devam ederek, bu haliyle Cumhuriyet dönemine intikal etmiştir. Aynı durum ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirilmesi için de geçerlidir. Dolayısıyla bu alandaki öğretmenlik görevi, çoğu zaman öğretmen okullarında eğitim görmeyen kişiler tarafından yürütülmüş, din dersleri de diğer derslerle birlikte, medrese mezunları veya medreseden ayrılanlar, öğretmenlik yeterliliğine sahip olmayan, hatta düzenli bir tahsil dahi görmemiş kişiler tarafından okutulmuştur (Akyüz, 1978: 227).

İlkokullardaki öğretmen ihtiyacı II. Meşrutiyet yıllarından itibaren belirli merkezlerde açılan kurslarda başarılı olanlara yeterlik belgesi verilerek giderilmeye çalışılmış, aynı yöntem Kurtuluş Savaşı yıllarında da başvurulmuştur. Bu belgenin verildiği sınavlarda Mâlûmât-ı Diniye dersine de yer verilmiştir (Öztürk, 1996: 59). Diğer taraftan ilk öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesi konusunda da çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda 1924 yılında Ankara'da toplanan İkinci Hey'et-i İlmiye'de konu ele alınarak, kız ve erkek ilk öğretmen okullarının süresi 5 yıla çıkartılırken, programdaki din derslerinin sayısı önemli ölçüde azaltılarak ilk iki sene haftada iki saat olarak belirlenmiştir (Yücel, 1994; Öztürk, 1996). Köylerdeki ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1927 yılında açılan Köy Muallim Mektepleri programında da din derslerine yer verildiği görülmektedir. Bu mekteplerle ilgili olarak hazırlanan talimatnamede, din derslerine 1. ve 2. sınıfta haftada iki saat olarak yer verilmesi, ayrıca derslerin Türkçe ve Usûl-i Tedrîs (Öğ-

484, 9 Cemaziyevvel 1285/28 Ağustos 1868). Aynı belgede, okula kabul edilecek öğrencilerin medreselerde belirli bir süre öğrenim görenler arasından da seçileceği belirtilmektedir. Bu bilgilerden, okulun programında din derslerine yer verilmediği, kabul edilecek talebelerin medreselerde belirli süre ders görmüş olmalarının, iptidailerdeki din derslerini okutabilmeleri için yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır.

retim Yöntemleri) öğretmenleri tarafından okutulması kararlaştırılmıştır³. Ancak okulun faaliyete geçtiği 1927 yılında hazırlanan programda, derse verilen yerin azaltılarak, 1. sınıfta bir saat olarak belirlendiği görülmektedir (Yücel, 1994; Öztürk, 1996).

Yine öğretmen yetiştirme konusunun da ele alındığı 1925 yılında Konya’da yapılan Maarif Müfettişleri Kongresi’nde, ilkokullardaki beden eğitimi, müzik, resim ve el işleri derslerinin, bu alanlarda özel bir eğitim almamış öğretmenler tarafından okutulmasının sakıncalarının giderilmesi için öğretmen okullarının son sınıflarında bu alanlarda öğretmen yetiştirmek amacıyla ilgili programların açılmasının yanı sıra, mevcut öğretmenlerin eğitilmesi için tatil kurslarının düzenlenmesi isteniyordu. Din derslerinin de özel eğitimi gerektiren alanlar içerisinde düşünülmesi gerekirken, böyle bir gelişmenin gerçekleşmesi bir yana, din derslerinin ilk öğretmen okullarının müfredatından, 1931 yılından itibaren, tamamen çıkartıldığı görülmektedir (Öztürk, 1996). Aynı dönemde ilkokul programında da din dersine yer verilmemiştir.

1949 yılından itibaren ilkokullarda din derslerine isteğe bağlı olarak yer verildiği⁴ dönemde de durum fazla değişmemiş, din dersleri, programlarında din derslerine yer verilmeyen öğretmen okullarından mezun sınıf öğretmenleri tarafından okutulmuştur⁵. Her ne kadar 1951 yılından itibaren İlk Öğretmen Okulları programında din derslerine yer verilse de bu derslerde alınan bilginin öğretim için yeterli olması söz konusu değildir (Aydın, 2005).

İlkokullardaki din derslerini okutacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu, 1961 yılında hazırlanan ve ertesi yıl toplanan VII. Milli Eğitim Şûrası’na sunulan raporda da yer almıştır. Raporda, bu dersleri okutacak öğretmenlerin özellikle söz konusu dersin öğretimindeki esasları bilmeleri meselesine temas edilerek kursların açılması, ayrıca öğretmen okullarında da bu konuya yeterince yer verilmesi ve öğretmen okullarının ikinci devre 1. ve 2. sınıflarında haftada iki saat olarak yer alan din derslerinin branş öğretmenleri tarafından okutulması, ayrıca “Eğitim Enstitüleri Pedagoji Şubelerinde bu di-

3 Bkz. Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası, (15 Teşrinisani 1926), Sayı: 10, s. 33-36.

4 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında haftada iki saat ve isteğe bağlı olarak okutulacağına dair Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tarafından valiliklere gönderilen genelge için, bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (7 Şubat 1949). Cilt: 11, Sayı: 524, s. 152.

5 Nitekim, ilköğretmen okullarının 1948 yılındaki programında din dersi bulunmamaktadır. Bk. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (13 Aralık 1948), Cilt: 11, Sayı: 516, s. 131.

siplinin öğretim ve eğitim usullerine, diğer dersler özel öğretim metotları kadar yer verilmesi” gerektiği vurgulanmaktadır⁶. Ancak ileri sürülen bu tekliflerin VII. Eğitim Şûrası’nda bu konu ile ilgili kararlar üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır⁷.

1980 yılına gelindiğinde, problemin çözümü için yeni bir adım atılarak, yaz aylarındaki kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarında eğitim gören öğretmenlerin din derslerini okutmaları için çalışma başlatılmıştır. Aydın’ın (2005: 102-103) belirttiği gibi, bu girişim, 1988 yılına kadar bir türlü gerçekleştirilememiş olsa da, ilke olarak söz konusu dersi okutacak olanların özel bir eğitim görmeleri fikrinin benimsenmesi açısından önemlidir. Nitekim aynı dönemde hazırlanan raporlarda da bu husus vurgulanmış, din öğretiminin, bu alanda uzmanlaşmış kişilerce verilmesi gerektiği belirtilerek, bunun sağlanması için öneriler ileri sürülmüştür⁸. Esasen, mevcut öğretmenler için kursların düzenlenmesi ile ilkökul öğretmenlerinin yetiştirildiği kurumlardaki din derslerinin süre ve nitelik olarak zenginleştirilmesi konusu, yukarıda sözünü ettiğimiz 1961 yılında hazırlanan raporda yer almasına rağmen bütün bunların kısmen de olsa gerçekleştirilmesi neredeyse çeyrek asırdan sonra mümkün olabilmektedir.

Modern eğitim anlayış ve uygulamaları daha çok öğrencinin aktifliği üzerine yoğunlaşmakta ise de eğitim faaliyetlerinde öğretmenin gerek planlama ve hazırlık gerekse uygulama aşamalarındaki etkinliği devam etmektedir. Diğer taraftan çağımızda artan bilgi birikimi uzmanlaşmayı bir zorunluluk haline getirmiştir. Gelişmeler, öğretmenlerin yetiştirilmesinde genel kültür, alan ve eğitim alanındaki genel bilgiler yanında ayrıca öğretim yapacağı her bir alan ile ilgili, özel öğretim bilgisinin kazandırılmasını da bir zorunluluk olarak karşımıza çıkarmıştır (ÖYEGM, 2002). Nitekim öğretmen yetiştiren kurumların yeniden düzenlendiği 1997 yılından sonraki dönemde de programlar söz konusu gereklilikler göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Bu çerçevede ülkemizde 1997 yılında hazırlanarak uygulamaya konulan öğretmen yetiştiren programların yeniden düzenlenmesi kapsamında İlahiyat Fakülteleri de yapısal bir değişikliğe uğramıştır. İlahiyat Lisans adı ile genel

6 Konuyla ilgili olarak, Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu’na (1961) bakılabilir.

7 Şûra kararları için, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (16 Temmuz 1962, Cilt: 25, Sayı: 1212) ve Aydın’a (2005: 96-97) bakılabilir.

8 MEB Din Eğitimi Çalışma Grubu raporunda bu konuda yer alan teklifler için, bkz. Aydın (2005: 104).

ilahiyat konularının ağırlıklı olarak okutulduğu programının yanında, ilköğretim kurumlarındaki DKAB derslerini okutacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Yüksek Öğretim Kurumunun 11.7.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı ile 11 İlahiyat Fakültesi bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü kurulmuştur. Bölümün programında alan bilgisi ve genel kültür dersleri yanında Eğitim Fakülteleri programlarında yer alan öğretmenlik bilgisi (pedagojik formasyon) derslerine, tamamen aynı niteliklere sahip olarak, yer verilmiştir. Bu programdan mezun olanların ilköğretimin 4. sınıfından 8. sınıfına kadarki DKAB derslerini okutmaları yasal açıdan problem doğurması bir yana, söz konusu kararda yer verilen planlama itibarıyla, yerine getirilmesi gerekli bir esas olması gerekirken, çeşitli gerekçelerle uygulamaya geçilmemekte ve bu sınıflardaki dersler sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır⁹. İlköğretim programında yer alan ve özel bir eğitimi gerektiren bilgisayar, beden eğitimi, İngilizce vs. gibi dersler de ilk zamanlar sınıf öğretmenleri tarafından okutulurken bu uygulamadan aşamalar halinde vazgeçilerek alan öğretmenlerinin dersleri okutmaları sağlanmış, sadece DKAB dersi için bu uygulama gerçekleşmemiştir. Ancak Temmuz 2005 tarihindeki bir Bakanlık genelgesi ile özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, yabancı dil vb. dersleri branş öğretmenlerinin okutacağı, ancak ihtiyacın karşılanamaması halinde sınıf öğretmenleri veya bu alanlarda sertifikası olanların okutabileceği belirtile-

9 27.8.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı İlk Öğretim Kurumları Yönetmeliği”nin 64. maddesinde şu esas getirilmiştir: “İlk öğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur. Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. İlk öğretim okullarının 1-5 inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okutabilirler. Ancak istekleri yönetimce uygun görülmesi hâlinde başka bir sınıfı da okutabilirler. Herhangi bir sınıfta başarı gösteren öğretmenler, isteklerinin yönetimce uygun görülmesi hâlinde aynı sınıfı okutmaya devam edebilirler. İlk öğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri, branş öğretmenleri tarafından okutulabilir. Hangi derslerin branş öğretmenlerince okutulacağı Bakanlıkça belirlenir. Ancak yeterli sayıda branş öğretmenin bulunmaması durumunda, beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri, bu alanlarla ilişkilendirilmiş ek branşı olan sınıf veya branş öğretmenlerince okutulabilir. Derslerini branş öğretmeni okutan sınıf öğretmeni, bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim-öğretim görevlerini yapar”. Bu konuda ayrıca Aydın’a (2005) bakılabilir.

rek, branş öğretmenleri olduğu takdirde DKAB derslerinin de branş öğretmenleri tarafından okutulmalarının sağlanması istenmekte, daha doğrusu diğer dersler için zaten var olan söz konusu uygulamanın sınırları DKAB dersini de içine alacak üzere genişletilmektedir¹⁰.

Her ne kadar ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda DKAB derslerinin okutulması konusundaki yasal engel aşılmış olsa da bu alandaki öğretmen sıkıntısı nedeni ile mevcut öğretmenlerin beliren yeni ders yükünü karşılayabilecek sayıda olmamaları yüzünden problem tam olarak çözülmüş de değildir. Öyle ki YÖK Genel Kurulu'nun ilköğretim okulları için DKAB dersi öğretmeni yetiştirmek üzere İlahiyat Fakültelerinde bulunan ilgili bölümü Eğitim Fakültelerine aktarmış olması da bu gerçeği değiştirmeyecektir. Bu durumda, önümüzdeki yıllarda 4. ve 5. sınıflardaki DKAB derslerini, bu defa da yeterli sayıda branş öğretmeni olmaması yüzünden, sınıf öğretmenlerinin okutmaya devam edeceğini tahmin etmek güç değildir¹¹. Bütün bunlar, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümünde yetiştirilen sınıf öğretmenlerinin DKAB derslerini verebilme yeterliliklerinin söz konusu edilmesine temel bir gerekçe oluşturmaktadır. Bununla birlikte, Sınıf Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin derse yaklaşımları, yapılan öğretimin yeterlilik şartlarını ne derece taşıdığı konularının da birlikte ele alınarak değerlendirilmesini gerekli hale getirmektedir.

10 24 Haziran 2005 tarih ve 25855 tarihli Resmi Gazete ile Ağustos 2005 tarihli ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Milli Eğitim Bakanlığı İlk Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin 1. maddesinde "İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri branş öğretmenlerince okutulur. Ancak ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması halinde bu dersler yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda söz konusu dersler sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir" hükmü yer almaktadır.

11 Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006 adlı çalışmaya göre, ülkemizdeki 34.990 ilk öğretim okulunda 4-8. sınıflarda toplam 218.258 şube bulunmaktadır. Bu rakama göre, haftada iki saatlik DKAB dersinin toplam yükü 436.516 saattir. Bir DKAB öğretmenin haftada 30 saat derse girdiği kabul edilse bile, sadece ilk öğretim okulları için 14.550 öğretmene ihtiyaç duyulacaktır. Yine, Milli Eğitim Bakanının, bir köşe yazarının öğretmen atamaları ile ilgili olarak yaptığı yoruma, 25.07.2006 tarihinde yaptığı yazılı açıklamada verdiği bilgilere göre, DKAB dersinin ülke genelinde 22226 norm kadrosu varken bu alanda çalışan öğretmen sayısı 12716 olup, 9510 öğretmene daha ihtiyacı bulunmaktadır. Bk. meb.gov.tr/haberler/haberayrinti_basinaciklama.asp?ID=1070.

Araştırmada Cevap Aranılan Sorular

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yapısal ve fonksiyonel açıdan DKAB öğretimi dersine yönelik tutumlarının, öğretim sürecinin ve problemlerin tespit edilerek sürecin sonundaki yeterlilik düzeylerinin tespiti çalışıldığı bu araştırma, aşağıdaki sorulara cevap aramak istemektedir:

- i. DKAB öğretimi dersinin öğretim programında yer alması olumlu karşılanmakta mıdır?
- ii. Programda DKAB öğretimi dersine ayrılan süre yeterli kabul edilmekte midir?
- iii. DKAB öğretimi dersi içerik olarak yeterli görülmekte midir?
- iv. DKAB dersinde takip edilen öğretim yöntemlerinin yeterlilik düzeyi nedir?
- v. DKAB dersinde önerilen kaynakların yeterliliği nedir? Öğrenciler bunlardan yeterli düzeyde yararlanabilmiş midir?
- vi. Öğretim süreci tamamlandığı zaman elde ettikleri bilgi yeterli kabul edilmekte midir?
- vii. DKAB öğretimi dersinin meşruiyeti, özellikle bu dersin laiklikle çelişmesi/çelişmemesi hakkında ne düşünülmektedir?
- viii. DKAB dersi öğretim elemanlarının öğreticilik düzeyi nasıl algılanmaktadır?
- ix. Öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeyi nedir?

Yöntem

I. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2004-2005 Öğretim Yılı Güz Yarıyılında DKAB Öğretimi dersini alan 340 öğrencinin 218'ine anket uygulanmıştır. Uygulama hedef kitlenin yarısından fazlası kapsadığı için örneklem sayısı evreni temsil edebilecek mahiyettedir. Örneklem yaş aralığı 20-32 olup, yaş ortalaması 21.94, standart sapması ise 1.55'tir.

Tablo 1

Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	141	64.7
Erkek	77	35.3
Toplam	218	100

Tablo 1'e göre örneklemin 141'i kız 77'si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme giren öğrenci grubunun cinsiyet dağılımının temsil oranı (1/3), evreni oluşturan grup ile yaklaşık aynı niteliği taşımaktadır. Nitekim 2004-2005 Öğretim yılında bu dersi alan toplam 340 öğrenciden 218'i kız (% 64.1), 122'si (% 35.9) ise erkek öğrencidir.

Öğrencilerin, büyük çoğunluğunun ailelerinin gelir düzeyinin iyi (% 52.8) ve orta (% 40.4) düzeyde olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi çok iyi olanlar % 5.5, düşük olanlar ise % 0.9 oranındadır. Yine öğrencilerin orta öğrenimlerini bitirdikleri yerleşim yerleri arasında ilçelerin ilk sırada geldiği (% 37.2), bunu büyükşehir (% 33.5), il (% 23.9), kasaba (% 3.2) ve köylerin (% 0.9) takip ettiği görülmektedir.

II. Verilerin Toplanması ve Analizinde Kullanılan Teknikler

Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesi amacıyla bir yönerge ve toplam 24 sorudan oluşan 2 sayfalık bir anket formu kullanılmıştır. Bu sorulardan dördü öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda onların yaş, cinsiyet, gelir düzeyi ve lise yıllarındaki yerleşim birimleri sorulmuştur. Çalışma, betimsel bir nitelik arz ettiği için burada söz konusu edilen demografik sorular değişken olarak kullanılmamış olup, örneklemin evreni temsil yeteneğine sahip olup olmadığını anlama amacına yöneliktir.

Demografik verileri tespit etme amacı dışında kalan 20 sorunun 16'sı tutum cümlesi biçiminde hazırlanmış olup "katılıyorum", "kısmen katılıyorum" ve "katılmıyorum" seçenekleriyle birlikte sorulmuştur. "DKAB dersi bölüm programı içerisinde yer alması gereken bir derstir." "Bölüm öğretim programı içerisinde DKAB dersine sadece seçmeli bir ders olarak yer verilmesi gerekir." "Ülkemizde ilk ve orta dereceli okullarda din öğretimine yer verilmesi laiklik anlayışı ile çelişir." "Dersi veren öğretim elemanı sınıfta demokratik bir ortam

oluşturabiliyor.” vb. ifadeler bu kısımda yer alan tutum cümlelerine örnek olarak verilebilir¹².

Son dört sorunun birisi iki, birisi üç, ikisi ise altı seçeneklidir. Altı seçenekli olan her iki soru “*Eğer birden fazla seçenek işaretleyecek olursanız lütfen önem sırasına göre belirtiniz.*” açıklamasıyla verilmiştir.

Kuşkusuz böyle bir çalışmanın öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin, ilk öğretim öğrencilerin ya da onların velilerin görüşlerine müracaat ederek hazırlanması mümkündür. Biz burada sadece öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyerek, onların çeşitli yönleriyle DKAB dersini nasıl algılayıp değerlendirdiklerini anlamak istiyoruz.

Problemin genel anlamda bir fotoğrafını çekme arzusunda olan bu çalışmada herhangi bir hipotez sınanmamıştır. Bu sebeple hipotez sınamaya yönelik istatistiksel işlemler kullanılmamıştır. Elde edilen veriler sadece frekans ve yüzdelerle ifade edilmiş ve sonuçlar araştırmada cevap aranan sorular çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

I. Öğrencilerin DKAB Dersinin Öğretim Programında Yer Alması Konusundaki Görüşleri

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve uygulanmakta olan Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programları arasında yer alan Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde 152 kredi/saatlik toplam ders yükü içerisinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine 7. yarıyılıda 2 kredi/saat yer ayrılmıştır. Programda derse yer verilmesinin nedeni, ilköğretim programında yer alan DKAB dersinin bölüm mezunları tarafından okutulacak olmasıdır. Öğrencilerin DKAB dersinin bölüm öğretim program içerisinde yer almasını istedikleri Tablo 2’de açıkça görülmektedir. Zira “*DKAB Dersi, Bölümünüz Öğretim Programı İçerisinde Yer Alması Gereken Bir Derstir.*” (Madde 1) tutum cümlesine katılım oranlarına bakılacak olursa, öğrencilerin % 83.9’unun

12 Bu çalışmada DKAB öğretimi dersinin yapısı ve işlenişi ile ilgili yaşanan çeşitli problemlerin öğretmen adayları perspektifinden araştırılması amaçlandığı için farklı soru çeşitleri kullanılmıştır. Zira ankette geçen her soru, araştırmacıların gözlemlerine dayanarak sorun olarak algıladıkları hususları içermektedir. Dolayısıyla yapısal açıdan farklı kurgulanan sorulara dayanarak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek mümkün olmamıştır. Esasen böyle bir amaç da güdülmemiştir. Sadece çalışmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarının belirlenen hususlarla ilgili kanaatleri tespitte çalışılmıştır.

“katılıyorum”, % 13.8’in “kısmen katılıyorum”, % 1.4’ünün ise “katılmıyorum” dedikleri görülecektir. Bu da söz konusu dersin bölüm programı içerisinde yer almasının öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından talep edildiği anlamına gelmektedir.

Tablo 2

DKAB Dersinin Öğretim Programında Yer Alması Konusundaki Görüşleri

MADDELER	Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 DKAB dersi, bölümünüz öğretim programı içerisinde yer alması gereken bir derstir	3	1.4	30	13.8	183	83.9	2	0.9	218	100
2 Bölümünüz öğretim programı içerisinde DKAB dersine sadece seçimlik ders olarak yer verilmesi gerekir	150	68.8	40	18.3	27	12.4	1	0.5	218	100
3 Ülkemizde ilk ve orta dereceli okullarda din öğretimine yer verilmesi laiklik anlayışı ile çelişir	182	83.5	17	7.8	15	6.9	4	1.8	218	100

Tablo 2’de yer alan 2. maddede ise DKAB dersinin programda sadece seçimlik ders olarak yer almasına yönelik tutumlar incelenmiştir. DKAB dersinin sadece seçimlik olmasını isteyenler % 12.4’lük bir kesimi oluşturmaktadır. Bu fikre “kısmen katılanlar” % 18.3’ken, “katılmayanlar” % 68.8’lik bir orana ulaşmaktadır. Başka bir deyişle Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin neredeyse % 69’u DKAB dersinin zorunlu dersler arasında yer alması gerektiği kanaatinde dir. Bu sonuç Tablo 2’deki birinci maddeden elde edilen sonuçla uyumludur. Gerçi DKAB dersinin bölüm öğretim programı içinde yer alması gerektiğine katılanlarla, bu derse sadece seçimlik olarak yer verilmesi gerektiğini düşünenler arasında % 15.1’lik bir farklılık gözlenmektedir. Ancak bu durum DKAB dersine programda yer verilip verilmemesi ile ilgili değil, söz konusu dersin seçimlik ya da zorunlu olması ile ilgilidir. Anlaşılan o ki, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri DKAB dersinin programda yer almasının gerekli olduğu kanaatinde dirler. Onların böyle bir gerekliliği ileri

sürmüş olmaları farklı sebeplerden beslenmiş olabilir: İlköğretim okullarının programında yer alan bu dersin, doğal olarak bölüm programında da zorunlu olarak yer alması ilk akla gelen nedenlerden birisidir. Dersin bölüm programında yer alması konusunda tereddüdü olanlar veya derse tamamen karşı bir tutum içerisinde bulunanların bu gerçeği unutmuş olmaları mümkün ise de bazı öğrenciler laiklik endişesiyle, bazıları da dine ilgisiz, hatta inançsız olması sebebiyle, DKAB dersine karşı olumsuz bir tutum takınmış olabilirler. Nitekim, DKAB dersinin programda yer alması gerektiği fikrine katılmayan (% 1.4) veya bu hususta tereddüdü olan (% 13.8) öğrencilerin toplamını oluşturan % 15.2'lik oran DKAB dersine yer verilmesinin laiklik anlayışı ile çeliştiği fikrine sahip (% 6.9) veya bu konuda tereddüdü olan (% 7.8) öğrencilerin toplamını oluşturan % 14.7'lik orana oldukça yakındır (bkz. Madde 2 ve Madde 3). Ancak öğrencilerin büyük bir kesiminin DKAB dersinin programda yer alması gerektiği yönünde bir düşünceye sahip olması, onların öğretmenlik hayatlarında bu dersi içten gelen bir güdülenmeyle okutacakları, bunun da belli oranda başarılı sonuçlar verebileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 2'deki 3. maddede zorunlu DKAB dersinin laiklik ilkesi ile çelişip çelişmediği hususundaki kanaatler tespit edilmek istenmiştir. Bu bağlamda “Ülkemizde ilk ve orta dereceli okullarda din öğretimine yer verilmesi laiklik anlayışı ile çelişir.” biçiminde ifade edilen tutum cümlesine “katılmayanlar” % 83.5; “kısmen katılanlar” % 7.8; “katılanlar” ise % 6.9'dur. Bu sonuç ortaya koymaktadır ki, sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre ilk ve orta dereceli okullarda verilen zorunlu DKAB dersi, devletimizin temel kuruluş ilkeleri arasında yer alan laiklik ile çelişmemektedir. Aksi görüşler bulunsa da din öğretiminin mecburi olması, ülkemizin kendine özgü tarihî, dinî ve sosyo-kültürel şartlardan kaynaklandığı görüşü daha gerçekçi görünmektedir (Günay, Güngör, Ecer, 1997; Bilgin, 2001; Tosun, 2005). Zaten öğrencilerin bu husustaki tutumları, onların DKAB dersi ile laiklik arasında herhangi bir tezat ve çelişme görmedikleri yönündedir. Bir başka yönüyle bu sonuçlar, gençlerin zihninde din ile laikliğin birbirini dışlayan hususlar olarak algılanmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca dersin genel ve özel amaçları çerçevesinde düşünülecek olursa, DKAB derslerinde, psikolojik açıdan içselleştirilmiş, bilinçlendirici bir din bilgisi değil de, temelde bilgilendirici mahiyette genel bir din kültürünün veriliyor olması, dinî yaşantı ve tercihlerin dışsal zorlamalara maruz kalmaksızın doğrudan bireye bırakılması sonucunu ortaya çıkartmaktadır ki, bu da demokratik laikliğin temel hedeflerindedir.

II. Öğrencilerin DKAB Dersine Ayrılan Süre Hakkındaki Kanaatleri

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü programda, DKAB öğretimi der- si 7. yarıyıldan haftada iki saat olarak okutulmaktadır. Tablo 3'te (Madde 1) sürenin yeterli olduğu görüşüne *katılanların* % 52.8'i olduğu görülmektedir. Söz konusu sürenin yeterli olduğu fikrine "*kısmen katılanlar*" % 28.4'iken "*katılmıyorum*" diyenler % 17.9'dur. Buradan hareketle öğrencilerin çoğun- luğunun DKAB dersine ayrılan 2 saatlik süreyi genel anlamda yeterli gör- dükları ileri sürülebilir. Ancak gençlerin bu husustaki tavırlarının çok net değil olmadığını söylemek durumundayız. Zira örneklemin % 48'lik kısmı, yani neredeyse yarıya yakını DKAB dersine ayrılan bir dönemde 2 saatlik süreyi yeterli görmemektedir.

Tablo 3

DKAB Dersine Ayrılan Süre Hakkındaki Kanaatler

MADDELER	Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 DKAB dersine ayrılan bir dönem içerisinde haftada iki saatlik süre yeterlidir.	39	17.9	62	28.4	115	52.8	2	0.9	218	100
2 Bölümünüz öğretim programı içerisinde DKAB dersine, mevcut durumuna ek olarak, seçimli dersler arasında da yer verilmesi gerekir.	49	22.5	74	33.9	95	43.6	0	0	218	100

Tekrar Tablo 3'e (Madde 2) bakılacak olursa; orada DKAB dersine program- da ayrılan mevcut süreye ek olarak, seçimli olarak da yer verilmesine yö- nelik tutumların tespiti çalışıldığı görülecektir. Bu bağlamda "*Bölümünüz öğretim programı içerisinde DKAB dersine, mevcut durumuna ek olarak, seçim- lik dersler arasında da yer verilmesi gerekir.*" şeklinde ifade edilen bir tutum cümlesine "*katılıyorum*" diyenler % 43.6; "*kısmen katılıyorum*" diyenler % 33.9; "*katılmıyorum*" diyenler ise % 22.5'tir. DKAB dersine ayrılan süreyi yetersiz (% 17.9) ve kısmen yetersiz (% 28.4) görenlerin toplamı (% 46.3), söz konusu derse mevcut sürenin yanında, seçimli ders olarak da yer veril- mesi gerektiği görüşünde olanlarla (% 46.3) uyumludur. Bu da öğrencilerin belirgin bir şekilde DKAB dersine mevcudun yanında ek süre verilmesini

arzuladıkları anlamına gelmektedir. Söz konusu ek sürenin ne kadar olması gerektiğine yönelik bulgular ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

DKAB Dersine Ayrılan Sürenin Miktarı

	Bölümünüz programında yer verilen DKAB dersinin süresinin yetersiz olduğunu düşünüyorsanız, sizce bu derse ayrılan süre ne olmalıdır ?	f	%
1	Bir Dönemde Haftada 4 Saat	54	24.8
2	İki Dönemde Haftada 2 Saat	81	37.2
3	Daha Fazla	11	5.0
4	Cevapsız	72	33.0
	Toplam	218	100

“Bölümünüz programında yer verilen DKAB dersinin süresinin yetersiz olduğunu düşünüyorsanız, sizce bu derse ayrılan süre ne olmalıdır?” şeklinde yönelttiğimiz soruya gençlerin % 24.8’i “bir dönemde haftada 4 saat”; % 37.2’si “iki dönemde haftada 2 saat”, % 5.0’ı ise “daha fazla” cevabını vermişlerdir. Soruyu cevapsız bırakanların oranı ise % 33.0’dır. Bu soruya cevap verenlerin toplamı % 67.0 oranına ulaşmaktadır. Bu ise öğrencilerin % 67.0’nın DKAB dersine ayrılan sürenin yetersiz buldukları anlamına gelmektedir. Genel eğilim ise DKAB dersinin 2 dönemde haftada 2 saat olması yönündedir. Bununla birlikte Tablo 3 ile Tablo 4 arasındaki verilerde kısmi bir farklılığın var olduğu da görülmektedir. Zira Tablo 3’te DKAB dersine ayrılan süreyi yeterli bulanların oranı % 52.8 olduğu halde; Tablo 4’te daha fazla ek süre talep edenlerin toplam oranı % 67.0’dır.

Burada şu hususu da belirtmekte fayda vardır ki, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü programında yer alan DKAB dersini okutmakla görevlendirilen Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının ortak kanaati, ders için ayrılan sürenin belirlenen içeriğe oranla yetersiz olduğu yönündedir. Bu sebeple, belirlenen süre içerisinde, DKAB dersinin içeriğinin aktarılmasında ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Çünkü hem alan bilgisi hem de alanın öğretimi ile ilgili konulara yer verilen içeriğin, belirlenen sürede tamamlanması gerekmektedir. Sürenin yetersizliği, içerikte yer verilen konulara yeterince zaman ayrılamamasına, bu da hedeflenen başarının düşmesine neden olmaktadır. Nitekim öğrenciler, yeterli bilgi düzeyine ulaşamamalarının birinci sebebi olarak da sürenin yetersizliğini görmektedir (bkz. Tablo 7).

III. DKAB Dersinin İçerik Açısından Yeterlilik Durumu

Bölüm programında yer verilen DKAB dersinin içeriği Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenmiş olup şu konulara yer verilmiştir: “Temel kavramlar

(din-kültür-ahlak); Müslümanlığın temel ilkeleri; İslamiyet ve diğer dinler; ahlak ve ahlakın birey ve toplumla ilgili esasları; İlköğretim I. kademe 4-5 sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının incelenmesi; öğretim yaklaşımları; öğrenmenin değerlendirilmesi¹³. Buna göre dersin içeriğinin; İslam'ın temel ilkelerinin tanıtılması, diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi, genel anlamda ahlakın bireysel ve toplumsal boyutlarının esaslarının ve nihayet öğretmen adaylarının okutacakları 4. ve 5. sınıf DKAB dersi öğretim programının ve dersle ilgili “özel öğretim yöntemleri” kapsamına girer bilgilerin aktarılması biçiminde belirlendiği görülmektedir.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü programında yer verilen DKAB dersinin öğretimi, yine aynı üniversitenin İlahiyat Fakültesi'nde görevli öğretim üyeleri tarafından yapılmaktadır. Verilen dersin içeriği, belirlenen programa göre düzenlenmektedir. Ancak bu konuda daha çok belirlenen sürenin yetersizliği ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile ilgili birtakım sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu nedenle sık sık öğrencilerden gelen soruların cevaplanmasına zaman ayrılmak zorunda kalınmaktadır. Yine ayrılan süre içerisinde hem alan hem de özel öğretim yöntemleri konularına yer ayrılması gerekliliği daha hızlı hareket edilmesini gerektirmekte, bu da yeterli bilginin verilememesi sıkıntısını doğurmaktadır. Nitekim bu durumu öğrencilerden alınan sonuçlarda da görmek mümkündür.

Tablo 5*DKAB Dersinin İçeriğine Yönelik Tutumlar*

MADDELER	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 DKAB dersinin içeriğini oluşturan konular, alan bilginizin geliştirilmesi açısından yeterlidir.	52	23.9	92	42.2	71	32.6	3	1.4	218	100
2 DKAB dersinde yer verilen konular aktüel hayatta değer taşımaktadır	9	4.1	73	33.5	135	61.9	1	0.5	218	100
3 DKAB dersini aldıktan sonra bu konudaki bilgilerim yeterli düzeye ulaştı.	33	15.1	154	70.6	31	14.2	0	0	218	100

Tablo 5'e göre (Madde 1) "DKAB dersinin içeriğini oluşturan konuların alan bilgisinin geliştirilmesi açısından yeterli" olduğunu düşünen öğrenciler % 32.6'dır. Bu görüşe katılmayan (% 23.9) ve kısmen katılanların (% 42.2) toplam oranı ise % 66.1'e ulaşmaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin DKAB dersinin içeriğinin yetersiz kaldığı kanaatlerini açıkça ortaya koymaktadır.

Kanaatimizce bu yetersizlik, temelde, içerikte konu genişliğinin sağlanamamasından ziyade, yer verilen konuların işlenmesinde yeterli zamanın olmamasından kaynaklanmaktadır. Alan bilgisi yanında özel öğretim konularına da yer verilmesinin gerekliliği ve bunu gerektiği biçimde başarma çabası yüzünden konuların fazlaşması, zaman yetersizliği karşısında, neticede her iki alanda verilen bilgilerin yetersiz kalmasına neden olabilmektedir. Nitekim içerik oluşturulurken alan ve öğretim yöntemleri konularından hangisine daha fazla yer verilmesi gerektiği ile ilgili sorulan soruya alınan cevaplar da bu tespitemizi desteklemektedir (bk. Tablo 6). Bununla birlikte Tablo 5'deki 2. madde de belirtilen, "DKAB dersinde yer verilen konular aktüel hayatta değer taşımaktadır." tutum cümlesine yönelik tavırlar ortaya koymaktadır ki belirlenen çerçeve programı, hem zenginleştirilmeli hem de eğitimdeki hayatilik ilkesi de göz önüne alınarak güncel ve işlevsel hale getirilmelidir. Esasen öğrencilerin verdikleri cevaplara yakından bakılacak olursa, onların % 61.9'u "DKAB dersinde yer verilen konuların aktüel hayatta değer taşıdığı" fikrine katıldıkları görülecektir. Örneklemin % 33.5'i bu düşünceye kısmen katıldığını, % 4.1'i ise katılmadığını belirtmiştir. Bu da DKAB dersinin günlük hayatla ilişkilendirilerek işlenmesi gerektiği, günlük hayatla ilişkilendiren konuların ise daha işlevsel olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 5'e tekrar bakılacak olursa; madde 3'te öğrencilerin DKAB dersini aldıktan sonra bu konudaki bilgilerinin yeterli düzeye ulaşmış olmadığı sorulanmaktadır. Öğrencilerin % 14.2'si yeterli bilgi düzeyine ulaştıklarını kabul ederken, % 15.1'i tam tersi bir kanaate sahiptir. Çoğunluğu oluşturan % 70.6'lık kesim ise bu görüşe kısmen katılmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, mevcut DKAB dersinden elde edilen başarı yeterli düzeyde değildir. En azından bunun yeterli olduğunu söylemek oldukça zordur.

Tablo 6*DKAB Dersinde Ağırlık Verilmesi Gereken Konular*

<i>DKAB dersinde sizce hangi konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerekir?</i>		f	%
1	Alan bilgisi	52	23.9
2	Alan Bilgisinin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntemler	152	69.7
3	Her İkisi	11	5.0
4	Cevapsız	3	1.4
Toplam		218	100

Tablo 6'daki verilere göre öğrencilerin % 23.9'u DKAB dersinde alan bilgisine öncelik verilmesi gerektiği kanaatindedir. Örneklemin büyük bir çoğunluğunu oluşturan % 69.7'lik kesim ise alan bilgisini aktarırken kullanılabilecek yöntemlere daha fazla ağırlık verilmesinin işlevsel olacağını düşünmektedir. Her ikisine, yani hem alan bilgisine hem de alan bilgisinin öğretilmesinde kullanılacak yöntemlere eşit derecede önem verilmesi gerektiğini belirtenler ise % 5.0 oranındadır. Görüleceği üzere öğrenciler, ders ortamında DKAB dersinin muhtevasını, yani temel dinî bilgileri öğrenmekten öte, söz konusu muhtevayı aktarmada kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda bilgilenmek istemektedirler.

Bu konuda temas etmek istediğimiz önemli bir husus da herhangi bir alanda öğretmenlik yapacak kişilere gerek alan bilgisinin gerekse özel öğretim yöntemlerinin birlikte kazandırılmasının gerekliliğidir. Bunlardan önceliğin alan bilgisine verilmesi doğaldır. Çünkü, öğretimde esas olan bilginin aktarılması ve davranış haline dönüştürülmesidir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenin öncelikle alan bilgisine, bununla birlikte öğretim yöntemleri konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olması gerekir. Alan bilgisinin yetersiz kalması halinde yöntem bilmenin fazla bir yararının olamayacağı çok açıktır. Bu nedenle dersin son iki dönemde toplam 5 saat olarak planlanmasının, ilk dönemdeki iki saatlik sürede teorik olarak alan bilgisinin geliştirilmesinin, ikinci dönemde de 1 saati teori, 2 saati uygulama olmak üzere özel öğretim yöntemleri konularına yer verilmesinin yerinde olacağı kanaatindeyiz. İkinci dönemdeki yöntem dersinde, öğrencilerin daha önce almış oldukları genel öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilerin, özel alana uygulanmasının söz konusu olacağı açıktır.

DKAB dersinde yeterli bilgi düzeyine ulaşıp ulaşılmadığı tespiti çalışıldığı Tablo 5'deki veriler hatırlanacak olursa, orada öğrencilerin bu konudaki

kanaatlerinin olumsuz olma eğilimi gösterdiği görülecektir. İşte bu noktada söz konusu dersten yeterli verimin alınamamasının nedenlerinin ne olduğu meselesi önemli bir hale gelmektedir. Bu hususu tespit edebilmek için, “DKAB dersini almış olmanıza rağmen yeterli bilgi düzeyine ulaşamadığınızı düşünüyorsanız sizce bunun asıl sebebi nedir/nelerdir?” tarzında bir soru sorulmuş ve “süre”, “yöntem”, “içerik”, “kaynak”, “öğretim elemanı” ve “diğer” sıklıklarından kendileri için uygun olanı işaretlemeleri talep edilmiştir. Şayet birden fazla seçenek işaretleyecek olurlarsa bunları öncelik sırasına göre belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 7
DKAB Dersinin Verimsiz Olmasının Sebepleri

	Süre		Yöntem		İçerik		Kaynaklar		Öğr. Elemanı		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	68	31.2	48	22.0	24	11.0	8	3.7	8	3.7	15	6.9
2	9	4.1	17	7.8	27	12.4	17	7.8	6	2.8	2	0.9
3	5	2.3	9	4.1	4	1.8	5	2.3	4	1.8	1	0.5
4	3	1.4	2	0.9	0	0.0	1	0.5	2	0.9	0	0.0
5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5	2	0.9	0	0.0
Toplam	85	39.0	76	34.8	55	25.2	32	14.8	22	10.1	18	8.7

Tablo 6’ya göre DKAB derslerindeki verimsizliğin asıl nedeni ders saatidir. Zira öğrencilerin % 31.2’si ilk sebep olarak “süre” konusuna temas etmişlerdir. Bunu ise sırasıyla “yöntem” (% 22.0), “dersin içeriği” (% 11.0), “kaynaklar” (% 3.7), “öğretim elemanı” (% 3.7) ve “diğer” hususlar (% 6.9) takip etmektedir. Sıralama toplamalarında da durum değişmemektedir.

IV. Öğretim Süreçlerindeki Yeterlilik Düzeyi

Kuşkusuz eğitim ve öğretimin arzulan hedeflere ulaşılmasında yöntemler, kaynaklar ve öğretim elemanlarının bilgi ve öğreticilik düzeyleri önemli bir hisseye sahiptir. Bu bağlamda İlköğretim Bölümü programında yer alan DKAB dersinin değerlendirilmesi amacıyla sekiz farklı tutum cümlesi kullanılmıştır.

Tablo 8

DKAB Dersinin Öğretimi Süreçlerine Yönelik Tutumlar

MADDELER	Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Dersi veren öğretim elemanının alan bilgisi yeterlidir.	2	0.9	10	4.6	202	92.7	4	1.8	218	100
2 Dersi veren öğretim elemanının öğreticilik bilgisi yeterlidir.	4	1.8	39	17.9	175	80.3	-	-	218	100
3 DKAB derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri yeterlidir.	51	23.4	104	47.7	60	27.5	3	1.4	218	100
4 DKAB dersi ile ilgili kaynaklar hakkında bilgi verilmiştir.	25	11.5	60	27.5	123	56.4	10	4.6	218	100
5 DKAB dersi ile ilgili olarak verilen kaynaklardan yararlandım.	57	26.1	87	39.9	70	32.1	4	1.8	218	100
6 Sınavlarda kullanılan ölçme aracı geçerlilik özelliğine sahiptir.	35	16.1	62	28.4	119	54.6	2	0.9	218	100
7 Dersi veren öğretim elemanı sınıfta demokratik bir ortam oluşturabiliyor.	6	2.8	24	11.0	188	86.2	-	-	218	100
8 Dersi veren öğretim elemanı öğrencilerle yeterli ilişki kurabiliyor.	9	4.1	31	14.2	178	81.7	-	-	218	100

Tablo 8'deki verilere göre, öğrenciler, dersi yürüten öğretim elemanlarını alan bilgisi açısından başarılı bulmaktadır (Madde 1). Olumlu görüşe sahip öğrencilerin % 92.7 oranında olması bunu ortaya koymaktadır. Bu görüşe katılmayanlar % 0.9, kısmen katılanlar ise % 4.6'dır. Bu veriler göstermektedir ki öğrencilerin gözünde, öğretim elemanlarının alan bilgisi yeterlidir. Hemen hemen aynı durum öğretim elemanlarının öğreticilik düzeyi için de geçerlidir (Madde 2). Zira öğrencilerin % 80.3'ü öğretim elemanının öğreticilik bilgisi olduğunu kabul etmektedir. Bu düşünceye katılmayanlar % 1.4; kısmen katılanlar ise % 17.9'dur. Bununla birlikte, derste uygulanan öğretim yöntemlerinin yeterliliği konusunda sorulan soruya alınan cevaplar ise bu konuda birtakım yetersizliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü "DKAB dersinde uygulanan öğretim yöntemleri yeterlidir." (Madde 3) şeklinde

ifade edilen tutum cümlesine *katılanlar* % 27.5'ken bu fikre *katılmayanlar* % 23.4'tür. *Kısmen katılıyorum* diyenler ise % 47.7 oranına ulaşmaktadır. Bu veriler göstermektedir ki, öğrenciler derste uygulanan öğretim yöntemleri konusunda kısmen bilişsel bir çelişki yaşamaktadırlar. Bu sonuç “*Dersi veren öğretim elemanının öğreticilik bilgisi yeterlidir.*” maddesinden elde edilen bulgularla çelişir mahiyettedir. Zira bu ifadeye katılan öğrencilerin oranı % 80.3'ken “*DKAB derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri yeterlidir.*” maddesine katılım oranları ise % 27.5'tir. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkün olabilir: Öğrenciler, öğretim elemanlarının öğreticilik bilgilerinin düzeyi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarına inanmaktadırlar. Ancak onlar bu bilginin sınıf ortamına yansıtmasını yeterli görmemektedirler. Dersi okutan öğretim elemanlarının öğretim sırasında genellikle düz anlatım (takrir); ancak bunun yanı sıra soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları bilinmektedir. Kanaatimizce elde edilen sonuçlar, bu yöntemlerin yetersiz kalması ya da uygun olmamasından değil, uygulamadaki yetersizliklerin yanında, özellikle öğretim araçlarından yararlanılamamasından kaynaklanmaktadır. Gerçekten de gerek böyle bir alışkanlığın olmaması, gerekse ders için tahsis edilen sınıfın öğretim aracı kullanılmaya uygun olmaması yüzünden çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Diğer taraftan sınıfların kalabalık olması da soru-cevap ve tartışma yöntemlerin uygulanmasında zorluklar doğurmaktadır. Bu durumda dersler genellikle düz anlatıma dayalı olarak işlenmekte, bu da öğretim elemanının aktifleşerek merkeze geçmesi, öğrencinin ise pasifleşmesine neden olmaktadır. Aslında öğrencilerin yöntem konusundaki bu yaklaşımları Tablo 7'deki verilerle uyumludur. Zira orada öğrencilerin beklenen bilgi düzeyine ulaşamama nedenleri arasında yöntem meselesine ikinci sırada yer verildiği görülmektedir. Bu da DKAB derslerinde hedeflenen amaçların gerçekleşebilmesi için yöntem sorununun çözümlenmesinin gerekli olduğu anlamına gelmektedir.

Dersten beklenen başarının elde edilmesinde önemli bir yeri olan kaynakların belirlenmesi ve tanıtılması konusunda da birtakım eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu hususu tespit edebilmek amacıyla “*DKAB dersi ile ilgili kaynaklar hakkında bilgi vermiştir*” (Tablo 8, Madde 4) biçiminde dile getirilen bir tutum cümlesine yönelik tepkiler incelenmiştir. Bu maddeye *katılıyorum* diyenler % 56.4; *katılmıyorum* diyenler % 11.5; *kısmen katılıyorum* diyenler ise % 27.5 oranındadır. Bu hususta olumlu cevap verenler % 50'nin üzerinde olsa da bu oran ideali temsil edecek mahiyette değildir. Bu anlamda bu verilerden öğrencilere ders ile ilgili kaynaklar hakkında yeterli

bilginin verilmediği şeklinde bir sonuca ulaşılabilir. Bu da kuşkusuz üzerinde durulması bir konudur. Bununla birlikte, öğrencilerin de kaynaklardan yararlanma oranının yeterli olmadığı söylenebilir. Nitekim Tablo 8'deki sonuçlara göre (Madde 5) “DKAB dersi ile ilgili olarak verilen kaynaklardan yararlandım.” diyenler % 32.1'de kalmıştır. Yararlanmadığını belirtenler % 26.1; kısmen yararlandığını söyleyenler ise 39.9'dur. Kanaatimizce bu durum, bir yandan öğrencilerin konuya ilgisizliği ile, öte yandan da öğretim elemanları tarafından bildirilen kaynakların yeterliliği ve ulaşılabilirlik niteliği ile yakından ilişkilidir.

Kuşkusuz gerçekleştirilen öğretimin ne kadar verimli olduğunun ölçülmesinde, başarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması gerekir. Öğretim esnasında kullanılan ölçme araçları çoktan seçmeli testler ile klasik yazılı sınavlardır. Dersin içeriği ve öğretimdeki hedefler açısından bakıldığında, her iki aracın da uygulama açısından uygun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 54.6'sı sınavlarda kullanılan ölçme aracının geçerlilik özelliğine sahip olduğu kanaatindedir. Onların % 16.1'i bu düşünceye katılmamakta, % 28.4'ü ise kısmen katılmaktadır (Madde 6). Örneklemin yaklaşık yarısı “sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik özelliğine sahip olduğu” düşüncesinde olsa da, diğer yarısının bu fikri paylaşmadığı ya da kısmen paylaştığı görülmektedir. Bu da sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için sınavlarda kullanılan ölçme araçlarının nesnel bir şekilde titizlikle hazırlanması ve uygulanmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, fakülte eğitimleri süresinde, öğretimde ölçme ve değerlendirme bilgisini kazanmış oldukları dikkate alındığında, elde edilen verilerin göz ardı edilmemesi gerekir.

Bütün bunlarla birlikte, verilen dersin arzulan hedeflerin gerçekleşebilmesine hizmet edebilmesi için “*öğretim elemanının sınıfta demokratik bir ortam oluşturması*” (Madde 7) oldukça önemlidir. Öğrencilerin % 86.2'si, DKAB dersinin işlenmesi sırasında öğretim elemanının sınıf içerisinde olumlu ve demokratik bir ortam oluşturduğu kanısındadır. Bu düşünceye katılmayanlar % 2.8; kısmen katılanlar ise 11.0'dır. Bu sonuç, aynı zamanda dersi veren öğretim elemanının öğrencilerle yeterli ve sağlıklı bir biçimde iletişim kurduğu anlamına gelmektedir. Nitekim öğrencilerin % 81.7'sinin “*öğretim elemanlarının kendileriyle yeterli düzeyde ilişki kurduğunu*” kabul ediyor olması bu sonucu teyit edici mahiyettedir. Bu hususta olumsuz tavır takınanlar % 4.1; kısmen olumlu tavır takınanlar ise % 14.2'dir (Madde 8). Elde edilen bu sonuçlar, derse olan ilginin sağlanması, sürdürülmesi ve etkinliğinin artırıl-

ması konusunda öğretim elemanlarının başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

V. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyi

Öğretimi yapılan konu hakkında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin bilinmesi, öğretimin planlanması ve gerçekleştirilmesinde göz önüne alınması gereken hususlardan birisini oluşturmaktadır. Diğer taraftan giriş davranışları olarak da adlandırılan derse başlangıç aşamasındaki mevcut bilgilerin doğru olup olmadığı ve hangi düzeyde olduğu da önem taşımaktadır.

İlköğretim bölümünde DKAB dersini alan öğrencilerin, dersin kapsamı içine giren konularla ilgili birtakım ön bilgilere sahip olduklarını tahmin etmek güç değildir. Aynı şekilde bu bilgilerin derinlik, genişlik ve yeterlilik düzeyi de tahmin edilebilir. Nitekim bu konu ile olarak “*DKAB dersini almadan önce din hakkındaki bilgilerinizi nelerden elde ettiniz?*” şeklinde bir soru sorulmuş ve eğer birden fazla seçenek işaretlenecek olursa bunları öncelik sırasına dizmeleri istenmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin din konusunda bilgi edindikleri kaynakların başında *aile* gelmektedir. Zira Tablo 9’da da görüleceği üzere öncelik sırasına göre temel dinî bilgilerini *aile*den edindiğini söyleyenler % 65.6’dır. Bunu ise sırasıyla *okul* (% 23.9), *dinî kitaplar* (% 5.5), *Kur’an kursları* (% 1.8), *arkadaş çevresi* (% 1.4) ve *diğer* (% 0.5) seçeneği takip etmektedir. İkinci tercih itibarıyla dinî bilgilerin elde edilmesinde ilk dikkati çeken yer ise *okuldur* (% 30.7). *Dinî kitaplar* (% 17.4), *Kur’an kursları* (% 16.5), *aile* (% 15.1), *arkadaş çevresi* (% 9.2) ve *diğer* (% 0.9) seçenekleri ikinci sırada öncelikli olarak dinî bilgi edinme kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü sırada en çok vurgulanan husus *dinî kitaplar* (% 25.2) ve *arkadaş çevresidir* (% 21.1). Daha sonraki dağılım ise *okul* (% 13.3), *Kur’an kursu* (% 9.6), *aile* (% 3.7) ve *diğer* (% 1.8) şeklindedir. Elde edilen bulgular tercih sıralaması dikkate alınmadan analiz edilecek olursa, görülecektir ki, *aile* toplamda % 84.9 ile ilk sıradaki önemini korumaktadır. Toplam tercihler içerisinde *okul* % 77.1’le ikinci sıradadır. Bunları ise sırasıyla *dinî kitaplar* (toplam: % 67.9), *Kur’an Kursları* (toplam: % 32.9), *arkadaş çevresi* (toplam: % 32.7) ve *diğer* (toplam % 8.7) seçenekleri takip etmektedir.

Tablo 9*DKAB Dersini Almadan Önce Din Hakkındaki Bilgi Edinilen Yerler*

	Aile		Okul		Dini Kitaplar		Kur'an kursu		Arkadaş Çevresi		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	143	65.6	52	23.9	12	5.5	4	1.8	3	1.4	1	0.5
2	33	15.1	67	30.7	38	17.4	36	16.5	20	9.2	2	0.9
3	8	3.7	29	13.3	55	25.2	21	9.6	46	21.1	4	1.8
4	1	0.5	12	5.5	37	17.0	9	4.1	11	5.0	4	1.8
5	-	-	7	3.2	6	2.8	2	0.9	11	5.0	3	1.4
6	-	-	1	0.5	-	-	-	-	-	-	5	2.3
Toplam	185	84.9	168	77.1	91	67.9	72	32.9	91	32.7	19	8.7

Yukarıdaki tercih seçenekleri açısından değerlendirilecek olursa, okul dışında dinî bilgi edinme yerleri genelde yaygın ya da informal eğitim ortamları olduğu için bunların kontrol edilmeleri oldukça zor, hatta neredeyse imkânsızdır. Okulda yapılan din eğitiminin hangi konuları içerdiği ise bilinmemektedir. Bütün bunların, bu öğrencilerin bölümde aldıkları öğretim sonucu elde ettikleri bilgiler ile birleştirildiğinde, DKAB dersi öğretmenliğini yapabilmek düzeylerinin, söz konusu dersin genel ve özel amaçları açısından arzulanan, verimli ve sağlıklı sonuçlar vermeyeceğini tahmin etmek hiç de zor değildir.

Sonuç

Çalışma boyunca elde edilen sonuçlara bakıldığında Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yer alan DKAB öğretimi dersinin, ilköğretim okullarındaki ilgili dersin öğretmenliği konusunda yeterli olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Dersin, ayrılan süre itibarıyla içeriğini sağlıklı biçimde gerçekleştirebilme imkânının olmadığı görülmektedir. Bu itibarla ilköğretimin bütün sınıflarındaki DKAB derslerinin, bu alanın öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla kurulan İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olanlar tarafından okutulması, mutlaka gerçekleştirilmelidir. Çünkü din, insanı hem psikolojik hem de sosyal yönü ile kuşatan bir gerçekliktir. Okul öncesini de kapsayan ilk gelişim dönemlerinden itibaren çocukların bu gerçekliğin bilgisinden mahrum bırakılması ya da eksik ve yanlış bilgileri almasına fırsat verilmesi, hayatının sonraki dönemlerine de uzanan çok çeşitli psikolojik ve sosyal problemlere neden olabilecektir. Diğer taraftan insan hayatı açısından önemli ve farklı alanlarda etkisini gösterebilen yansımaları olan bu bilginin verilmesi, aynı zamanda insan eğitiminin bütünlüğünün sağlanmasına da katkıda bulunacaktır. Taşıdığı önem itibarıyla din öğretimini gerçekleştire-

cek öğretmenlerin yetiştirilmeleri de üzerinde önemle durulması gereken ciddi bir konu olarak kabul edilmelidir. Özellikle alan eğitiminin ve buna paralel olarak öğreticilik bilgi ve becerisinin adaylara yeterli düzeyde kazandırılması gerekir. Bütün bu niteliklere sahip öğretmenlerin nerede yetiştirileceği konusu ise son zamanlarda tartışma konusu olmuştur. Din dersi öğretmenleri daima İlahiyat Fakülteleri bünyesinde yetiştirilmiştir. Nitekim 1997 yılında, öğretmen yetiştiren kurumların yeniden düzenlenmesi esnasında da bu uygulama değişmeyerek hem ilk hem de orta dereceli okullardaki DKAB derslerinin öğretmenlerinin, Eğitim Fakültelerinde de geçerli olan esaslar çerçevesinde, İlahiyat Fakültelerinde yetiştirilmesi yönünde düzenleme yapılarak, 11 İlahiyat Fakültesi bünyesinde İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü kurulmuş, ilköğretim programlarında yer alan din derslerini okutacak öğretmenlerin yetiştirilmesi bu bölümlerde gerçekleştirilmiştir. Ancak YÖK Genel Kurulu'nun 25.06.2006 tarihinde aldığı karar ile söz konusu bu bölümler Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Türkiye'de 1997 yılında öğretmen yetiştiren kurumların düzenlenmesi konusunda atılan adımlar içerisinde, ilköğretim okullarındaki DKAB dersi öğretmenlerinin İlahiyat Fakülteleri bünyesinde kurulan bölümlerde yetiştirilmesine imkân verilmesi önemli bir gelişme olarak kabul edilmelidir. Uygulamanın devam ettiği 1997-1998 ve 2005-2006 dönemlerini kapsayan 9 öğretim yılı boyunca, gerek bölüm programının ve DKAB dersinin teorik temellerinin geliştirilmesi, gerekse program geliştirme ve öğretim materyali hazırlığı gibi uygulamaya dönük konularda olumlu adımlar atılan bu sürecin büyük ölçüde başarılı olduğu, mezunların hem öğretmenlik görevine hazırlık aşamasında KPSS sınavlarındaki, hem de öğretmenlik görevlerindeki sonuçları itibarıyla da tespit edilebilmektedir. Yeni düzenlemenin ne gibi sonuçlar getireceği zaman içerisinde görülecektir; ancak din gibi önemli bir öğretim alanının öğretmenlerinin, söz konusu alanda uzmanların bulunduğu İlahiyat Fakültelerinde, Eğitim Fakültelerinin pedagojik formasyon desteği ile sürdürülmesinin doğru olacağı kanaatindeyiz¹⁴. Özellikle eğitim alanında, başlatılan uygulamaların sık

14 Bu arada şu hususu hatırlatmakta fayda görmekteyiz: Yapıcı ve Zengin (2003a; 2003b) tarafından Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da ortaya çıkmıştır ki, yüksek seviyede yapılan din eğitimi öğrencilerin patolojik dindarlık düzeylerini artırmamakta, bilakis onların dinî dogmatizm ve dinî partikülarizm düzeylerinin ciddi biçimde azalmasına sebep olmaktadır. Hatta söz konusu iki çalışmada ilahiyat eğitiminin dinin bireysel ve sosyal hayat üzerindeki etkisini artırıcı değil azaltıcı bir işleve sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ise ilahiyat fakültelerine yönelik ön yargıların nesnel bir temele dayanmadığını ortaya koyacak mahiyettedir. Başka bir deyişle İlahiyat Fakülteleri Türkiye Cumhuriyetinin laik, demokratik ve sosyal devlet olma niteliğine uygun öğretmenler yetiştirme arzu ve gayretindedir.

sık değiştirilmesi yerine, başlatılan sürecin edinilen tecrübelerle gözden geçirilip eksikliklerin telafisi yoluyla kalıcı bir sistemin oluşturulması ayrı bir önem taşımaktadır.

DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi ister İlahiyat isterse Eğitim Fakülte-lerinde gerçekleştirilsin, ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarındaki DKAB öğretimi için alan öğretmenleri açısından yakın gelecekte mevcut sıkıntının devam edeceği, bu derslerin de sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaya devam edileceği tahmin edilebilir. Bu itibarla sınıf öğretmenliği programında yer alan DKAB dersinin öğretimi önemini korumaktadır. Tespitlerimize göre bölümdeki öğrenciler bu dersin programda yer almasını benimsemekte, istemekte ve gerekli görmektedir. Dersle ilgili uygulamalarda ise başarı belirli oranda sağlanmakta, ancak özellikle derse ayrılan süre ve buna bağlı olarak içeriğin niteliği ve tamamlanması konusunda problemler yaşanmaktadır. Dersin iki döneme yayılması veya mevcut durumuna ek olarak ayrıca seçimli dersler arasında yer alması ile belirli bir rahatlığın gerçekleşeceği anlaşılmaktadır. Öcal (1995) ve Öztürk (2004) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular da bu düşüncüyü destekleyecek mahiyettedir.

Diğer taraftan şunu da belirtmeliyiz ki Sınıf Öğretmenliği Bölümündeki DKAB dersleri, mezunların bu dersi okutmalarına ihtiyacın hiç kalmaması halinde bile programda asgari ölçüde tutulması gerektiği kanaatindeyiz. Çünkü öğretmen, fonksiyonu itibarıyla kültür aktarımı ve gelişimini sağlamakla yükümlüdür. Bu fonksiyonu gerçekleştirecek insanın toplumunun kültürünü etkileyen dini tanınması ve bilmesi vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak daima kalacaktır. Bu durum özellikle İslam dini açısından hayatî bir değere sahiptir. Zira Mardin'in de (1995) belirttiği gibi normatif bir din olan İslam mensuplarına günlük hayat için önemli bir referans çerçevesi sağlamaktadır. Ayrıca çoğu yerde dinî kökenli olan unsurların kültürel; kültürel kökenli olan unsurlarında dinî bir renge bürünebilmesi söz konusu olabilmektedir (Zuckerman, 2006). İşte bu noktada neyin dini, neyin kültürel olduğunun ayrıştırılabilmesi oldukça önemlidir. Bu da sağlıklı ve nitelikli bir din eğitimi ve öğretimi ile mümkün olabilir. Esasen sağlıklı dinî bilgilere ulaşmak, modernleşme sürecinde yaşanan sancıların aşılmasında da işlevsel olacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Aydın, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni*. İstanbul: DEM Yayınları
- Başbakanlık Osmanlı Devlet Arşivi, *İrade Şûrâ-yı Devlet*, No: 484, (9 Cemaziyevvel

1285/28 Ağustos 1868).

Başbakanlık Osmanlı Devlet Arşivi. İrade Meclis-i Valâ, No: 26278, (20 Ramazan 1284/15 Ocak 1868).

Bilgin, B. (2001). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları.

Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu. (1961). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Günay, Ü., Güngör, H. & Ecer, V. (1997). *Laiklik- din ve Türkiye*. Ankara: Adım Yayınları.

Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası (15 Teşrinisani 1926). (10), 33-36.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1286). İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Mardin, Ş. (1995). *Din ve ideoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*. http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005_2006.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (13 Aralık 1948). (11) 516.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (7 Şubat 1949). (11) 524.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (16 Temmuz 1962). (25) 1212.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (Ağustos 2005). (68) 2575.

Öcal, M. (1995). Eğitim Fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi Dersi ile ilgili bazı tespitler ve teklifler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (2), 143-154.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (Metin içinde kısaca ÖYEGM olarak kullanılmıştır)

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: TTK Yayınları.

Öztürk, V. (2004). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin DKAB öğretimi ile ilgili görüşleri: Buca Eğitim Fakültesi örneği, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı* içinde, İstanbul: DEM Yayınları.

Resmi Gazete (24 Haziran 2005) *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, Sayı: 25855.

Resmi Gazete. (27 Ağustos 2003) *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Sayı: 25212.

Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayınları.

Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003a). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 65-127.

Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003b). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (4), 173-206.

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye’de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Zengin, Z. S. (2003). *II. Abdülhamit dönemi örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretimi 1876-1908*. Adana: Baki Kitabevi.

Zuckerman, P. (2006). *Din sosyolojisine giriş* (çev. İ. Çapcıoğlu & H. Aydınalp). Ankara: Birleşik Kitabevi.

Teacher Training For Religious Education in Primary Schools, and Faculties of Education (A Case of Çukurova University Faculty of Education)



*Zeki Salih ZENGİN, Assoc. Prof. Dr. **
Çukurova University Theology Faculty

Asım YAPICI, Asist. Prof. Dr.
Çukurova University Theology Faculty



Citation- Zengin, Z. Salih & Yapıcı, A. (2006). Teacher training for religious education in primary schools, and Faculties of Education (A Case of Çukurova University Faculty of Education). *Journal of Values Education - Turkey*, 4 (11), 127-154. © Center for Values Education

Abstract- Religious education takes place in primary schools' curriculums beginning from 4. classroom in Turkey. This lesson's teachers have been trained in Departments of Religion Culture and Moral Sciences Teaching. But religious education in 4. and 5. classrooms has been carried out by primary school teachers due to lack of teachers of this lesson. In this paper we studied about the qualification of primary school teachers in religious teaching, according to a research carried out at Çukurova University Faculty of Education Department of Primary School Teaching. With this aim by examining quality of religious teaching, content and time of lesson, interests of students to the lesson some problems are determined then solutions are offered. In addition, in this paper we discussed religious education teacher training for primary schools in historical process before the period of Republic and after.

Key Words - Primary Schools, Department of Primary School Teaching, Faculty of Education, Religion Culture and Moral Sciences Teaching.

* **Address for correspondence:** Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Balcalı, Adana-Turkey. **E-Mail:** zsalih@cu.edu.tr

Tanıtım ve Değerlendirme

Kitaplarla Batı Entelektüel Dünyasından Kesitler

Bedri Gencer, Doğ. Dr.

Kocaeli Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi

Oxford University Press

The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy (Oxford Çağdaş Felsefe Elkitabı), Frank Jackson-Michael Smith (eds.), Oxford University Press, 2005, 904 s. ISBN 0-19-924295-X

Büyük savaş ve soykırımların yaşanmasıyla modern hayat ve düşünce tarzına ilişkin kuşku ve sorgulamaların iyice arttığı 20. yüzyıl, felsefe alanında büyük bir dinamizme sahne oldu. Bu yüzyılda yetişen Heidegger, Wittgenstein, Levinas gibi büyük filozoflar, felsefenin varlık sebebini kökten sorgulayarak inceleme alanını da büyük ölçüde tadil ettiler; epistemoloji takıntılı modern felsefenin doğrultusunu varlık, dil ve ahlak alanlarına çevirdiler. Bu kapsamlı elkitabı bu yoğun entelektüel arayışı derli-toplu bir şekilde görmemizi sağlıyor. “Ahlakî Felsefe” başlığını taşıyan birinci bölüm, “meta-etik, normatif etik, ahlakî epistemoloji, ahlakî psikoloji, ahlak hakkında görgül perspektifler” konularını kapsıyor. “Sosyal ve Siyasal Felsefe” başlıklı ikinci bölüm, “liberalizm ve farklılık, hukuk, demokratik teori, felsefede feminizm, fizibilite meselesi” başlıklarından oluşuyor. “Zihin Felsefesi ve Eylem” başlığını taşıyan üçüncü bölüm, “kastilik, şuur, eylem, bilişsel bilim” konularını kapsıyor. “Dil Felsefesi” başlıklı dördüncü bölüm, “atf ve tasvir, anlam ve anlama, hakikat, pragmatik” başlıklarından oluşuyor. “Metafizik” başlığını taşıyan beşinci bölüm, “nedensellik, kipsellik, zaman, kuruluş” başlıklarını kapsıyor. “Epistemoloji” başlıklı altıncı bölüm, “bilgi ve şüphecilik, algı, apriori” başlıklarından oluşuyor. “Bilimler Felsefesi” başlıklı yedinci ve son bölüm ise “bilimsel realizm, kanunlar, biyoloji felsefesi ve fiziğin temelleri” konularını kapsıyor. Bununla

birlikte kaynağın çağdaş felsefenin tam bir panoramasını sunmaktan uzak olduğu, sözgelimi Martin Heidegger ve Richard Rorty gibi önemli çağdaş filozofların anlaşılması mümkün olmayan bir şekilde isminin dahi geçmemesi gibi gariplikten anlaşılabilir.

The Oxford Handbook Metaphysics (Oxford Metafizik Elkitabı), Michael J. Loux and Dean W. Zimmerman (eds.), Oxford University Press, 2003, 724 s. ISBN 0-19-825024-X

İslam geleneğinde “mabadattabia”, yani “tabiatın arkaplanı” olarak adlandırılan metafizik, kısaca eşyanın hakikatlerini, varlığın mahiyetini araştırır. Beşeri faaliyetlere yön verecek bilgi, varlığın yapısından çıkarılacağı için mucidi Aristoteles tarafından metafizik “ilk felsefe” olarak adlandırılmıştır. Metafizik, bu bakımdan bilgiyi varlığın yansıması olarak gören geleneksel dünyagörüşünü karakterize etmektedir. Dolayısıyla epistemoloji, bilgi sorunun önde geldiği modern felsefe devrinde metafizik ihmale uğramıştır. Hakiki bilgi, hakikat arayışından ümit kesildiği postmodern dönemde ancak metafiziğin önemi tekrar keşfedilmeye başlamıştır. Bu elkitabı, bu konudaki araştırmaların geldiği noktayı gösteriyor. Felsefenin daha çok teknik bir açıdan ele alındığı Anglo-Amerikan analitik felsefe perspektifinden hazırlanan eser, klasik İslam felsefesinin de ana gündem maddesini oluşturan metafiziğin geleneksel, teknik konularını derli-toplu bir şekilde sunuyor. Bu yüzdendir ki çağımızda geleneksel Aristo metafiziğini yapıbozumuna uğratarak ontolojik bir devrim yapan Heidegger’e çalışmada herhangi bir atf bile yer almıyor.

Eserin 8 kısmının her biri, temel bir metafizik meselesini ele alıyor. Birinci kısım, geleneksel evrensel ve tikel dikotomisini, ikinci kısım, varlık ve özdeşlik, üçüncü kısım “mümkün ve muhtemel” gibi kiplikleri, “mümkün dünyalar” konusunu, dördüncü kısım, zaman ve mekânın metafiziğine taalluk eden meseleleri ele alıyor. Zamanın şimdiye indirgenmesi ile dördüncü boyut olarak algılanması, zaman-mekân ilişkisi ve zamanda süreklilik, müddet, bölümün ele aldığı dört ana meseleyi oluşturuyor. Beşinci bölüm, olaylar, nedensellik ve fiziksel teori gibi birbirine bağlı bir dizi konuyu ele alıyor. Burada sözgelimi Gazali’nin İbni Sina’ya karşı yaptığı gibi, tabii nedensellik ve yasa fikirlerine darbe vurarak pozitivist felsefeyi başlatan David Hume’un görüşlerinin çağdaş bilim ve felsefenin geldiği noktada kazandığı önemi görüyoruz. Makro varlığın yapısına ilişkin bu beş bölümün ardından, mikro varlığın, yani insan ve zihninin yapısına dair üç bölüm geliyor. İnsan zihninin idrak kabiliyeti ve kapasitesini ele alan bu bölümün ardından kader konusuna bağlı olarak

ezelden beri tartışılan irade hürriyeti konusu ele alınıyor. Son bölüm ise geleneksel idealizm/realizm zıtlığı konusunu işliyor.

The Oxford Handbook of Epistemology (Oxford Epistemoloji Elkitabı), Paul K. Moser (ed.), Oxford University Press, 2002, 595 s. ISBN 0-513005-7

Epistemoloji, kısaca “neyi, nasıl biliriz?” sorusunun cevabını arayan modern felsefenin temel disiplini. Geleneksel dünyagörüşüne göre bilgi, varlığın türevidir. Oysa Tanrı’ya bağlı olarak varlığı tanıma imkânını da giderek kaybeden Batılı insan, Descartes ile bilgiyi varlığa önceler hale geldi ve ta 20. yüzyılda Heidegger’e kadar modern felsefede epistemoloji öncelik ve ağırlığını korudu. “Hakiki bilgi, hakikat” arayışından ümit kesildiği postmodern dönemde bu elkitabı, bu konuda Batı felsefesinin geldiği noktayı gösteriyor. İnsan bilgisinin analizi, kaynakları ve sınırları hakkındaki çağdaş tartışmaları özetleyen kitap, 20 bölümden oluşuyor. Sonda editör Moser, alan hakkında bir bibliyografya ile kitaptaki bölümleri birbirine bağlayan esaslı bir giriş sunuyor. Bilmenin şartları ve analizleri, bilgi kaynakları, apriori bilgi, bilimsel bilgi, epistemik temellendirme teorileri, inanç ve bilgi, Gettier problemi, dogmatizm ve septisizm, epistemik akliyet, içselcilik-dışsalcılık tartışması, epistemolojide erdemler, epistemolojik görevler, epistemoloji ve ahlak, zihin ve bilgi, bilgide açıklamanın rolü, din felsefesinde epistemoloji ve bilgi hakkında formel problemler, karar teorisi ve epistemoloji, tecessüm ve epistemoloji, bölümlerin tartıştığı ana konuları oluşturuyor. Tartıştığı, zira bölümler, anahtar alanları gözden geçirmenin ötesinde çağdaş entelektüel gündemde büyük önem taşıyan hayati konuların değerlendirilmesine yönelik orijinal bir bilimsel çabayı temsil ediyor. Bununla birlikte çalışmanın geleneksel, Kartezyen, modern felsefe anlayışını yansıttığını, sözgelimi pragmatizmin kurucusu Charles Peirce’ye atıfla bilgi-eylem ilişkisine, postmodern çağımızda çığır açan Michael Polanyi’nin “sözsüz bilgi(*tacit knowledge*)” ve “hikmet” gibi kavramlarıyla ilgili tartışmalara, Richard Rorty gibi çağdaş filozoflar tarafından Kartezyen epistemolojiye yöneltilen eleştirilere değinmediğini görüyoruz.

The Oxford Handbook of Aesthetics (Oxford Estetik Elkitabı), Jerrold Levinson (ed.), Oxford University Press, 2004, 821 s. ISBN 0-19-825025-8

Genelde felsefenin kadim konuları iki olarak bilinir: varlık ve değer; yani metafizik ve etik. Buna göre *epistemoloji* ve *estetik*, modern felsefeye özgü

disiplinler olarak belirir. Modern felsefenin karakteristiği olarak *epistemoloji*, Descartes'ın ismiyle anılırken estetik disiplini onun gibi belli bir isimle anılmaz. Oysa disiplinin adı, 1735'te o zaman 21 yaşında olan Alman filozof Alexander Gottlieb Baumgarten tarafından koyulur. Estetiğin temel kavramı “güzellik”tir; amaç, tabii güzelliğin *sanat* denen beşerî eserlere yansıtılış tarzını keşiftir. Ancak *güzellik*, kadim dünyada aslında temel ahlakî değer olarak alınır, bütün ahlakî ve hukukî kurallar, *güzellik* değerine dayandırılır. Amaç, kozmik güzelliği beşerî davranışlara yansıtmaktır. Bu, *güzellik*/çirkinlik kavramlarının temelde ahlak ile ilişkili olduğu gerçeği, ancak postmodern çağımızda hatırlanmaya başladı. Bununla birlikte doğal olarak modern felsefe anlayışınca hazırlanan çalışmanın sadece bir bölümü estetik-etik ilişkisini ele alıyor.

Çalışma, dört ana ve kırk sekiz alt-bölümden oluşuyor. “Arkaplan” başlıklı birinci ana bölüm, felsefî estetiğe genel bir bakış ve modern estetiğin tarihine dair iki alt-bölümden oluşuyor. “Estetikte Genel Meseleler” başlıklı ikinci ana bölüm, “estetik realizm, estetik deneyim, tabiatın estetiği, sanatın tanımı, sanatın ontolojisi, sanatta vasıta, sanatta temsil, sanatta ifade, sanatta üslup, sanatta yaratıcılık, sanatta sahicilik, sanatta niyet, sanatta yorum, sanatta değer, *güzellik*, mizah, metafor, kurgu, anlatı, trajedi, sanat ve duygu, sanat ve bilgi, sanat ve maneviyat ve sanat ve politika” gibi konuları ele alıyor. “Özgül Sanatşekillerinin Estetik Meseleleri” başlıklı üçüncü ana bölüm, “müzik, resim, edebiyat, mimari, heykeltıraşlık, dans, tiyatro, şiir, fotoğraf, film” türlerini işliyor. “Estetikte İleri İstikametler” başlıklı dördüncü ana bölüm, “feminist estetik, çevresel estetik, mukayeseli estetik, estetik ve evrimci psikoloji, estetik ve bilişsel bilim, estetik ve etik, estetik ve öncü, estetik ve popüler sanat, gündeliğin estetiği, estetik ve postmodernizm, estetik ve kültürel incelemeler” konularını kapsıyor.

The Oxford Handbook of Practical Ethics (Oxford Pratik Ahlak Elkitabı), Hugh LaFollette (ed.), Oxford University Press, 2003, 771 s. ISBN 0-19-824105-4

Bütün dinlerin özü ahlak güzelliğini sağlamaktır. Ancak Hıristiyanlığın yozlaşmasına paralel olarak ahlakın da özünün kaybolduğu Batıda zamanla politika, hukuk, ekonomi, eğitim gibi beşerî deneyim alanlarının ayrışmasıyla ahlak da soyut bir alan haline geldi. Çağımızda Emmanuel Levinas ve Alasdair MacIntyre gibi filozoflar, ahlakın önceliğini ve merkeziliğini vurguladılar. Din-temelli ahlakî, bağlayıcı değerlerin kaybolduğu çağdaş dünyada insanın karşısına çıkan problemler o kadar çok ve çeşitli ki o yüzden Oxford Yayın-

nevi, teorik olanın yanında pratik ahlak alanında ayrı bir elkitabı yayınlama gereğini görmüş. Çağdaş dünya teknolojik gelişmelerle gittikçe karmaşıklaştıkça insanın karşısına da sürekli, yeni, çözüm bekleyen ahlakî problemler çıkıyor. Medyada yayınlanan müzik eserlerinin gündeme getirdiği “telif veya kul hakkı” sorunu gibi. Kitapta yer alan 28 bölüm, kişisel, tıbbî, cinsel, sosyal, siyasal, adli ve uluslararası, tüm beşerî faaliyet alanlarında karşılaşılan ahlakî sorunları ele alıyor. Kamusal düzen için ahlakî kural ve yaptırımların hukukî olanlarla desteklenmesi zorunluluğundan dolayı problemlerin ahlakî kadar hukukî tartışması da devreye giriyor.

“Şahsî Hayatlarımız” başlığını taşıyan ve kadın yazarlar tarafından yazıldığı için kadınca duyarlılığı yansıtan birinci ana bölüm, “cinsellik, aşk ve aile” konularını ele alan üç alt-bölümden oluşuyor. “Ahlakî Durum” başlıklı ikinci ana bölüm, “çocuklar, kürtaj, üreme teknolojisi, hayvanlar ve çevre ahlakı” başlıklı beş alt-bölümden oluşuyor. “Eşitlik” başlığını taşıyan üçüncü ana bölüm, “cinsiyet ve cinsel ayrımcılık, ırk ve ırksal ayrımcılık, olumlayıcı eylem, özürlü insanlar” konularını ele alan dört alt-bölümden oluşuyor. “Adil Toplum” başlıklı dördüncü ana bölüm, “cezalandırma, konuşma ve din özgürlüğü, yasal babalık, çok-kültürlülük, ekonomik sosyal adalet, nesiller-arası adalet, mahremiyet, hükmî sorumluluk” konularını ele alan üç alt-bölümden oluşuyor. “Adalet ve Uluslararası İlişkiler” başlığını taşıyan beşinci ana bölüm, “göç, ulusal özerklik, uluslararası ekonomik adalet, dünyada açlık” konularını kapsıyor. “Hayat ve Ölüm” başlıklı altıncı ana bölüm, “ötenazi ve doktor-yardımlı intihar, ölüm cezası, savaş” konularından oluşuyor. Bu arada gözler, çalışmada “iş ahlakı” gibi ilgili, temel bir konuyu arıyor.

The Oxford Handbook of Rationality (Oxford Akliyet Elkitabı),
Alfred R. Mele-Piers Rawling (eds.), Oxford University Press, 2004,
477 s. ISBN 0-19-514539-9

İnsanın temel ihtiyacı, eylemlerine anlam bulmak. Max Weber’e borçlu olduğumuz, dünyaya anlam verme tarzları olarak *meşruiyet/akliyet* arasındaki fark, en iyi “amaçlar/araçlar” ilişkisine göre anlaşılabilir. *Meşruiyet*, eylemlerin değerlere, “araçların amaçlara uygunluğu” anlamına gelmektedir. Buna göre insan grupları, *güzellik* gibi ana değerlere dayalı dünyagörüşleri doğrultusunda problem-çözmek suretiyle toplumsal organizasyonu gerçekleştirirler. Batılı modernliği karakterize eden *akliyet (rationality)* ise tam tersine “amaçların araçlara uygunluğu” anlamına gelmektedir. Yani Descartes’tan itibaren Batılı insan din gibi bir normatif kaynağa dayalı meşrulaştırma imkânını kaybettikten sonra ey-

lemelerine ancak akla uydurarak anlam vermek zorunda kalmıştır. Batıda ilim/amel bölünmesine bağlı olarak akliyet kavramı da ikiye bölünmüştür. *Teorik akliyet*, inançların, *pratik akliyet* ise eylemlerin rasyonel olmasıyla ilgilidir. Çalışma bu ayırıma göre iki ana bölümden oluşmakta. “Akliyetin Doğası” başlıklı birinci bölüm, yalnızca bu kategorileri değil, aynı zamanda “akliyet ve karar teorisi, oyun teorisi, duygu ve akıl-dışılık, Hume akliyeti, Kant ve pratik akliyet, vazife, akliyet ve pratik akıllar, Bayesyenizm, güdülenmiş akliyet” konularını ele alıyor. Konunun disiplinler-arası etkisini vurgulayan “Özgül Alanlarda Akliyet” başlıklı ikinci bölüm ise, akliyetin psikoloji, cinsiyet, psikoloji, dil, bilim, ekonomi, hukuk ve evrimle ilişkisini ele alan alt-bölümlerden oluşuyor. Yalnız Oxford Üniversitesi Yayınlarının diğer bütün elkitablarında olduğu gibi, felsefenin teknik bir disiplin olarak alındığı Analitik Anglo-Amerikan felsefe ekolüne göre hazırlanan bu elkitabı da, akliyetin teknik yönleri üzerine yoğunlaşarak sözgelimi Max Weber’e herhangi bir atıfla modernlik-akliyet ilişkisi, Frankfurt Okulunun Aydınlanma eleştirisinde saptadığı “objektif/sübjektif akıl” ve buna göre “makuliyet/akliyet” ayrışmasının ortaya çıkışının sonuçları gibi daha geniş kültürel meselelerin tartışmasına girmiyor.

The Oxford Handbook of Free Will (Oxford Hür İrade Elkitabı), Robert Kane (ed.), Oxford University Press, 2002, 638 s. ISBN 0-19-517854-8

Hür irade ve cebir, çağlar boyunca belki de tüm felsefî problemlerin en hararetli tartışılmış olanı. Eser, bilim, felsefe ve hümanistik incelemelerdeki yeni gelişmeler bağlamında hür irade hakkında yeni bir ilginin doğduğu son otuz-kırk yılda ortaya koyulan bakış-açılarını yansıtmayı hedefliyor. Sözgelimi çağımızda fizik alanında Quantum mekaniğinde yaşanan gelişmelerin hür irade yanılışmasına ölümcül darbe vurduğu modern Batılı insan, ilahî küllî irade ve takdir karısında beşerî, cüz’î iradenin mahiyeti ve kapasitesi gibi ezeli sorunlara tekrar kafa yormaya başladı, zira geniş anlamda bütün sosyal, ahlakî ilişkiler sistemi, bu ilişkinin tespitine bağlıdır. Kaynağın ele aldığı gibi bu ilişkiye bağlı başlıca meseleler, şu sekiz başlık altında toplanabilir: 1) Ahlakta ahlakî failiyet ve sorumluluk, haysiyet, ceza, hesaba çekilebilirlik ve ayıplanabilirlik, 2) Sosyal ve politik teoride beşerî hürriyetin doğası ve sınırları, zecir, ihtiyar ve kontrol, 3) Felsefî psikolojide ikrah, iptila, kendini denetleme ve aldatma ve irade zaafi, 4) Hukuk teorisinde cezaî ehliyet, sorumluluk ve cezalandırma, 5) Zihin felsefesi ve bilişsel ve sinirsel bilimlerde zihin-beden ilişkisi, şuur, eylemin doğası ve şahsiyet, 6) Felsefe ve sosyal ve ekonomik teoride akliyet ve akli seçim, 7) Teoloji ve din felsefesinde ilahî küllî bilgi, takdir, şer

ve beşerî hürriyet, 8) Felsefe ve bilimlerde zorunluluk ve imkan, determinizm, zaman ve şans, kuantum gerçekliği, tabiat kanunları, nedensellik ve açıklama. Kitaptaki 26 bölüm, bu hayatî sorunların çoğuna ilişkin çağdaş tartışmaların panoramik bir görüntüsünü veriyor. Bununla birlikte daha çok teknik diyebileceğimiz bir perspektiften hazırlanan eser, siyaset felsefesi açısından hayatî önem arzeden “hür irade ve hümanizm, hürriyet ve özgürlük” gibi konuların tartışmasına girmiyor.

The Oxford Handbook of Jewish Studies (Oxford Yahudi İncelemeleri Elkitabı), Martin Goodman-Jeremy Cohen-David Sorkin (eds.), Oxford University Press, 2005, 1037 s. ISBN 0-19-928032-0

Yahudi incelemelerinin üniversitelerde araştırmaya değer bir bilgi alanı olarak kabulü çağımıza özgü, nispeten yeni bir olgu. Bu, daha çok Yahudi nüfusun yoğunlaştığı İsrail ile Amerika ve Kanada gibi Kuzey Amerika ülkelerindeki üniversitelerde görülen bir dal. Ayrıca kayda değer Yahudi nüfusun yaşadığı Fransa ve Arjantin yanında birçok Batı Avrupa ülkesi, Güney Afrika, Avustralya, Rusya, Japonya ve Kore gibi ülkelerin üniversitelerinde de Yahudi incelemelerinin yapıldığını görmek mümkün. Buna paralel olarak birçok önde gelen Batılı yayınevinin Yahudi araştırmaları dizileri bulunuyor. Bu ilginin sebebi, hiç kuşku yok ki Siyonizmin doğduğu çağımızda İsrail’in kuruluşuyla sonuçlanan yükselen Yahudi gücü. Kitabın 39 bölümü, Yahudilerin tarih, edebiyat, din ve kültürüne ilişkin incelemelerin geldiği noktayı resimliyor. Editörün kalemiyle Yahudi incelemelerinin doğasına ilişkin birinci bölümü izleyen bölümlerin ele aldığı konular şöyle: Tevrat incelemeleri ve Yahudi incelemeleri, İkinci Tapınak döneminde Yahudiler ve Yahudilik, İkinci Tapınak edebiyatı, Talmud döneminde Yahudiler hakkındaki tarihyazıcılığı, klasik haham edebiyatı, ortaçağ Yahudi tarihi anlatıları, Hıristiyanlıkta ortaçağ Yahudi cemaati, İslam dünyasında ortaçağ Yahudi cemaati, ortaçağlarda haham edebiyatı, ortaçağlarda Yahudi edebiyatının incelenmesi, ortaçağ Karacılığı, 1492’den beri Sefardi ve Ortadoğu Yahudileri, erken modern dönemde Avrupa Yahudi cemaati, modern dönemde Batı ve orta Avrupa Yahudi cemaati, modern dönemde Doğu Avrupa Yahudi cemaati, soykırım, Eretz İsraili’nde yerleşme ve devlet, Amerikan Yahudi tarihi, İbrani dili, modern İbrani edebiyatı, Yiddish incelemeleri, Yahudi-İspanyol incelemeleri, Yahudi-Arap ve Yahudi-İranlı, 1492’den beri diğer diaspora Yahudi edebiyatları, kutsal yasa ve hukuk, Tevrat tefsiri, tasavvuf, Yahudi litürjisi ve Yahudi ilmi, Yahudi felsefe ve teoloji,

Yahudi kadın incelemeleri, demografi, sanat, mimari ve arkeoloji, müzik, Yahudi tiyatrosu, Yahudi ve İsrail film incelemeleri, antisemitizm araştırması, Yahudi folklor ve etnografyası, modern Yahudi toplumu ve sosyoloji.

The Oxford Handbook of Philosophy of Religion (Oxford Din Felsefesi Elkitabı), William J. Wainwright (ed.), Oxford University Press, 2005, 550 s. ISBN 0-19-8513809-0

Ayrı bir disiplin olarak din felsefesi, son iki yüz yılın ürünü olsa da onun merkezî konuları-ilahînin varlığı ve mahiyeti, insanlığın onunla ilişkisi, dinin mahiyeti ve insan hayatındaki anlamı- felsefe başladığından beri bizimle. Felsefeciler, uzun süredir dinî iddiaların hakikat ve rasyonel temellendirmesini inceleyerek “iman, dinî deneyim ve dinî söylemin kendine özgü tarafları” gibi felsefi olarak ilginç olguları keşfetmişlerdir. Modern felsefe ve dünyagörüşüne ilişkin kuşku ve sorgulamaların arttığı 20. yüzyılın ikinci yarısı, filozofların dinî iddialara hem gelişmiş müdafaa, hem de hücum sağlamak için mantık ve epistemolojideki yeni gelişmeleri kullanmasıyla özellikle verimli geçen bir dönem oldu. Büyük savaş ve soykırımların yaşandığı bu çağda ezeli şer ve teodisi(ilahî adalet) problemi, Hannah Arendt gibi politik filozofların kafasını hayli meşgul etti. Bu elkitabı, 22 önde gelen uzmanın yeni yazdığı bölümlerle bu alanının birikimini özetliyor. Her bölüm, açıklama, eleştiri ve ayrı bir görüş açısının temsilciliğini yapıyor. Çalışma, “problemler” ve “yaklaşımlar” olarak iki ana bölümden oluşuyor. “Problemler” başlıklı birinci ana bölüm şu konuları kapsıyor: İlahî kudret, iyilik ve bilgi, ilahî hâkimiyet ve aseite, ilahînin teistik olmayan tasavvurları, ontolojik argüman, kozmolojik ve tasarım argümanları, tasavvuf ve dinî deneyim, Pascal’ın bahisleri ve James’in inanma iradesi, şer problemi, dinî dil, dinî epistemoloji, Tanrı, bilim ve natüralizm, mucizeler, iman ve vahiy, ahlak ve din, ölüm ve hayat sonrası, dinî farklılık. “Yaklaşımlar başlıklı ikinci ana bölüm ise şu konuları kapsıyor: Analitik din felsefesi, Wittgensteincilik: mantık, gerçeklik, Tanrı, kıtasal din felsefesi, feminizm ve analitik din felsefesi. Alanın temel konularından “iman ile inanç” arasındaki farkın belirtilmesinde çağımızın önde gelen mukayeseli din bilgini W. Cantwell Smith’in eserine atıf olmaması bir eksiklik olarak göze çarpıyor.

The Oxford Handbook of Religion and Science (Oxford Bilim ve Din Elkitabı), Philip Clayton-Zachary Simpson (eds.), Oxford University Press, 2006, 1023 s. ISBN 0-19-927927-6

Hıristiyanlığın Kilise yüzünden girdiği makuliyet krizi üzerine başlayan alternatif kılavuz bulma arayışı bilime vücut verdi ve sonunda ikisi birbirinden gitkçe uzaklaşarak muhasım hale geldi. Bu itibarla “din/bilim çatışması” Batıya özgü bir olgu. Ancak Batının krizine çözüm aradığı postmodern çağda revaç bulan mukayeseli yaklaşımlarla konuya ilişkin perspektif genişletilerek bu kitapta olduğu gibi diğer din ve geleneklerde “din/bilim” ilişkisinin mahiyetini kavrama çabası öne çıktı. Birinci kısım, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam gibi belli başlı dünya dinlerinin bilim ile nasıl ilişki kurdukları meselesini ele alıyor. Bu bölümde İslam-bilim ilişkisinin, konunun, Türk okuyucusunca da yakından tanınan ünlü uzmanı Seyyid Hüseyin Nasr tarafından ele alındığını görüyoruz. Burada belli başlı dinler dışında ateizmin bilime bakışı da yer alması, inançsızlığın da bir “inanç sistemi”, din olarak geniş anlamda alındığını gösteriyor. Buradaki gaye, editörlerin de itiraf ettiği gibi, “din ile bilim”in, “Hıristiyanlık ile bilim” olarak özdeşleştirilmekten çıkarılması. İkinci bölüm, dini, “kozmoji, fizik, biyoloji, evrim, ekoloji, nöroloji, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji” gibi çağdaş doğal ve sosyal bilimlerin ışığında düşünüyor. Üçüncü bölüm, kendine özgü bir yöntem ve içeriğe sahip olan din ve bilimin “bilim ve din tarih, sosyal bilimler, bilim felsefesi, felsefi teoloji ve metafizik, sistematik teoloji, pratik teoloji ve etik ve maneviyat” gibi alt-alanlar açısından birbirlerine bakışını ele alıyor. Dördüncü bölüm, “natüralizm, süreç teolojisi” gibi din/bilim ilişkisinin incelenmesine farklı metodolojik yaklaşımları inceliyor. Çalışmanın ağırlık noktasını oluşturan beşinci bölüm, “yaratılışa karşı evrim, süper-natüralizme karşı natüralizm, dinî araştırmalara karşı teoloji” gibi din/bilim arasındaki ana teorik tartışmaları ele alıyor. Son altıncı bölüm başlıca doğaya ilişkin olduğu gibi, bilim ile din arasında ortak değerler sorununu ele alıyor. Temelde tarafsız ve çoğulcu bir perspektifin benimsendiği çalışma, birbirini dengeleyen lehtar ve aleyhtar makalelerden oluşuyor.

The Oxford Handbook of Global Religions (Oxford Küresel Dinler Elkitabı), Mark Juergensmeyer (ed.), Oxford University Press, 2006, 651 s. ISBN 0-19-513798-1

Dünya dinleri gittikçe küresel hale geliyor. Kimse artık belli inançları mütakabil coğrafi alanlarla eşleştiremez; İslam Ortadoğulu kadar bir Güneydoğu Asyalı din olarak da görülebilir artık. Ve Hıristiyanlık bugün Avrupa’da çöküşe geçerken, Afrika, Asya ve Latin Amerika’da gelişme kaydediyor. Bu ana din-

lerdeki değişimlere paralel olarak her dinin bağlılarının küçük toplulukları, yerel kültürlerle kaynaştıkları ve kendilerini uyarladıkları dünyanın değişik yerlerine dağılmış durumdadır. Şu halde bu yeni dinî dünyayı nasıl değerlendireceğiz? Çalışma, çağdaş küresel farklılıkları içinde dünya dinî toplumlarına kapsamlı bir bakış sunuyor. Konunun önde gelen uzmanları tarafından yazılmış 60 makaleden oluşan kaynak, inançlar, sembol ve ayinlerden ziyade toplulukların sosyal gerçeği üzerine yoğunlaşıyor. Hemen hemen belli başlı tüm yaşayan dinlerin merkezî coğrafi bölgeleri kadar diaspora ve çevrede yaşayan toplulukları da çalışmaya alınıyor. Çalışma, Hintli, Budist/Konfüçyan, Yahudi, Hıristiyan, İslamî, Afrika kültürel bölgeleri, yerel dinî toplumlar ve küresel dinlerin anlaşılması meselesini ele alan 8 bölümden oluşuyor. Her bölümün başındaki bir deneme, tarihî olarak o dinî geleneğin sosyal gelişimini tartışıyor. Diğer denemeler, “sınırların korunması, siyasî katılım, kültürel kimlik sağlama rolü ve modernlikle karşılaşmalar” kadar, “cemaatin hacmi, mevkii, örgüt ve hac merkezleri, otorite simaları, yönetim örüntüleri, ana alt-grup ve ayrışmalar”ı içeren temel sosyal gerçekleri ele alıyor. Çalışmanın Türk okuyucularının özel ilgisini çekecek İslam bölümünde, İslamın yayıldığı ve yaşadığı geniş coğrafyanın bir resmini buluyoruz. Burada Toronto York Üniversitesinde çalışan Amila Buturoviç adlı Boşnak bir kadın doçent tarafından yazılan Avrupa’da İslam başlığı altında Türkiye’deki İslamî yaşayışa da yüzeysel bir şekilde değiniliyor. Bununla birlikte bu eser, etnisite ve dinin iç içe geçtiği kültürel kimliklerin küreselleşme sürecinde nasıl parçalanarak çoğaldığını gösteren iyi bir kaynak olarak raflarda yerini alıyor.

The Oxford Companion to English Literature (Oxford İngiliz Edebiyatı Kılavuzu), Margaret Drabble (ed.), Oxford University Press, 2000, 1172 s. ISBN 0-19-866244-0

Sir Paul Harvey’in editörlüğünde ilk kez 1932 yılında yayınlanan ve alanda standart bir başvuru kaynağı olarak kendini ispatlayan bu kaynağın 1985 yılında Margaret Drabble’in editörlüğünde beşinci edisyonu yapılmıştı. Bu altıncı edisyonda mevcut maddeler son bilimsel gelişmeler ışığında tamamıyla gözden geçirilirken 600’den fazla tamamıyla yeni madde eklenmiş. Günümüzde edebiyat, ilk elde teknik bir alan olarak düşünülmemekte. Oysa edebiyat, bir ulusun bütün duygu ve düşünce, kültür dünyasını derinden yansıtan en geniş alanı oluşturuyor. Edebiyat, özgül bir alandan çok genel bir ifade dili ve sanatı olduğu için bu alanda Shakespeare kadar Calvin, Locke veya Burke gibi önde gelen teolog ve filozofların birikimi de görülebiliyor. İlk editörü Paul Harvey’in da benimsediği bu vizyonla hazırlanan eser, dolayısıyla, yalnız İn-

giliz değil, Avrupa kültür dünyasının bir aynası niteliğini taşıyor. Eser başlıca roman, şiir, tiyatro gibi edebî türler, felsefî kavramlar, romantizm, realizm gibi akımlar, edebî simalar ve eserleri, dergi ve gazeteler, ülkeler, dönemler, olaylar ve ödüllere ilişkin maddelerden oluşuyor.

Başlığının aksine eserde yalnızca İngiliz değil, İngilizceye çevrilen, sözelimi Nobel kazanan dünya yazarları ve eserlerine ilişkin belli başlı maddeler yer alıyor. Örneğin eserde Nobel ödülü kazanan Mısır yazar Necip Mahfuz'a ilişkin madde yer aldığından muhtemelen bir sonraki baskıda Orhan Pamuk ismini de görmek mümkün olacak. Edebiyatın geniş anlamından dolayı aynı zamanda felsefe tarihi olarak da hizmet görececek eser, John Locke, Thomas Hobbes, Edmund Burke, Jeremy Bentham, Herbert Spencer gibi önde gelen filozoflara ilişkin özlü değerlendirmelerin yer aldığı maddeleri içeriyor. Eserde "fantastik anlatı, gotik anlatı, tarihsel anlatı, romantik anlatı, bilim kurgu, yapısalcılık" gibi temel tür ve akımlarla ilgili geniş bilgi, siyah zeminli maddeler olarak veriliyor. Çalışmaya eklenen yepyeni bazı maddeler şunlar: Anglo-Hint edebiyatı, Simon Armitage, Kate Atkinson, Loui de Bernières, sansür, Jim Crace, Ben Elton, oğlan ve sevicî edebiyatı, Nick Hornby, hipertekst, A. L. Kennedy, bilim edebiyatı, Yeni Eleştiri, yeni İrlandalı oyun yazarları, Carol Shields, seyahat yazımı.

The Oxford Companion to Philosophy (Oxford Felsefe Kılavuzu), Ted Hon-
derich (ed.), Oxford University Press, 2005, 1056 s. ISBN 0-19-926479-1

Felsefe, geleneksel dünyada bugünkü sosyal ve beşerî bilimleri, hatta tıbbi bile kapsayan ana disiplin olduğu için onun hakkındaki bir sözlük, belki de elimizin altındaki en önemli entelektüel kaynak olarak işlev görecektir. Eser, bu konuda çağımızda yapılmış en önemli teşebbüslerden biri. Bir disiplin olarak felsefeyi konu alan bir sözlükten beklenen temelde kavramlar. Ancak bu kavramlar, filozoflar sayesinde şekillendiği için filozoflarla ilgili maddeler de önemli bir yer tutuyor sözlükte. Birincisi, Eflatun'dan Nietzsche'ye Batı tarihinin 20 büyük filozofu, ikincisi, John Stuart Mill'den F. H. Bradley'e analitik felsefe geleneğinden belli başlı İngiliz ve Amerikan filozofları, üçüncüsü, Henri Bergson'dan Habermas'a Kıta Avrupasının belli başlı filozofları, dördüncüsü Gazali'den Nishida'ya belli başlı Doğu filozofları. Diğer taraftan fikir, argüman, teori, doktrin, dünya görüşü, okul, hareket, geleneklerle ilgili yüzlerce maddeler sözlüğün ağırlığını oluşturuyor. Bununla birlikte muhtemelen postmodern felsefenin, geleneksel ve modern felsefî brikimi de içerdiği varsayımından hareketle hazırlanan sözlükte hâkim perspektif, disiplinin tarihinden ziyade çağdaş felsefe, yani bu kavramların, geldiği nokta. Ayrıca kıtasaldan

çok Anglo-Amerikan, analitik felsefe perspektifi de maddelerde ağırlığını hissettiriyor. Sözlük, epistemoloji ontoloji, ahlak gibi disiplinin temel dallarıyla ilgili uzun maddeler veriyor. Ayrıca bu ana madde içindeki tali konularla ilgili daha kısa bölümler, konu hakkında tam bir fikir edinmeyi sağlıyor. Keza Charles Sanders Peirce gibi kurucu filozofuna ilişkin kapsamlı madde, aynı zamanda pragmatizm hakkında tam bir fikir verebiliyor. Bu temel madde sonlarında isimleri verilen temel kaynaklar, okuyuculara kılavuzluk ediyor. Felsefenin kuşatıcı, merkezî niteliğinden dolayı sadece teknik sayılabilecek maddeler değil, *insan hakları* gibi hukuk ve siyaset felsefesiyle ilgili maddeleri de bulmak mümkün sözlükte. Sonuçta ortaya, dünyanın önde gelen 249 uzmanın katkısıyla hazırlanan 2230 maddeden oluşan anıtsal bir sözlük çıkıyor.

The Oxford Dictionary of Philosophy (Oxford Felsefe Sözlüğü), Simon Blackburn, Oxford University Press, 2005, 407 s. ISBN 0-19-861014-9

Tek bir yazar, tanınmış filozof Simon Blackburn tarafından hazırlanan bu felsefe sözlüğü, aynı yayınevi Oxford tarafından Ted Honderich'in editörlüğünde yayınlanan yukarıda tanıttığımız sözlükle mukayese için iyi bir fırsat sağlıyor. Bir heyet ile tek kişi tarafından hazırlanan sözlükler, kendilerine göre avantaj ve dezavantajlara sahip. Genelde 250 kişi gibi kalabalık bir heyet tarafından hazırlanan sözlükler daha kapsamlı, tek kişi tarafından hazırlanan sözlükler ise daha öz oluyor. Heyet sözlüklerinde tarafsızlık, objektiflik kaygısı, kişi sözlüklerinde kendine özgülük ağır basıyor. Felsefenin doğrudan ilgili olduğu beşerî ilişkiler dünyasında kaçınılmaz olarak duygusal faktörler devreye girdiğinden felsefî terimlerin içeriklerinde kesinlik sağlamak çoğu zaman mümkün olmuyor; felsefî, sosyal kavramlar, Gallie'nin deyimiyle "özünden tartışmalı kavramlar" olarak kalıyor. Kavramlar, dünyanın aynası olduğu için, özellikle Marshall Berman'ın deyimiyle "katı olan her şeyin buharlaştığı" modern dünyada bu karışıklık daha da artıyor.

Yazar Blackburn, önsözde ünlü düşünce tarihçisi Lovejoy'dan naklen, 19. yüzyılda iki Fransız yazarın *romantisizm* kavramının geçerli, değişik anlamlarının tespiti için 12 yıla mal olan girişimlerinin hayal kırıklığıyla sonuçlandığını, keza *tabiat* kelimesinin 60'ın üzerinde anlamı olduğunu anlatıyor. Dolayısıyla özellikle bu gibi sınırlı bir sözlük kaçınılmaz olarak yazarının tercih ve meşrebini yansıtır, tabii pür keyfi değil, az-çok bilimsel bir yaklaşıma dayalı olarak. Yazar, maddeleri yazarken amacının, kavramların tanımındaki merkezî çizgiyi ve temel tartışma ve eleştiri noktalarını belirtmek olduğunu söylüyor. Felsefenin geleneksel, kuşatıcı, merkezî niteliğinden dolayı din, bilim ve man-

tık gibi komşu disiplinlerin maddelerini ve 500'ün üzerinde tanınmış, etkili filozofun biyografilerini de kapsıyor sözlük. Burada örneğin çok daha geniş Honderich'in editörlüğünü yaptığı heyet sözlüğünde bulunmayan Mısır İslam modernisti Muhammed Abduh'un iki cümlelik kısalıkta da olsa biyografisini bulmak ilginç geliyor insana. Ayrıca sözlüğün sonunda M.Ö. 10000 yılından günümüze kadarki felsefi gelişmelerin bir kronolojisi veriliyor. Maddelerdeki çapraz atıflar, okuyucunun perspektifini genişletmeye yarayarak sözlükten faydayı arttırıyor.

Dictionary of the Social Sciences (Sosyal Bilimler Sözlüğü), Craig Calhoun (ed.), Oxford University Press, 2002, 563 s. ISBN 0-19-512371-9

Kadim dünyada, örneğin Antik Yunan'da amaç, felsefe sayesinde beşerî dünyada yol gösterecek tabii hukukun keşfiydi. Ortaçağlar Batısında bunun yerini teolojinin kılavuzluğundaki kanon hukuku aldı. Kilise otoritesinin aşınmasıyla başlayan sekülerleşme sürecinde ise teolojinin yerini yavaş yavaş doğal ve sosyal bilimler aldı. 17. 18. ve 19. yüzyılda gelişen sosyal bilimler, dünyanın parçalanmasına paralel olarak ortaya çıkan eğitim, hukuk, politika, ekonomi medya gibi çeşitli beşerî deneyim alanlarına tekabül eden dallara ayrıldı. Bu uzmanlaşma ve parçalanma çağımızda daha da arttı ve sonunda uzmanlar, önlerindeki ağaçlardan ormanı göremez hale geldiler. Sonunda parçalanmaz bir bütün olan insan ve topluluğunu bir bütün olarak inceleyebilmek için parçalanmış sosyal bilim dallarını kavramsal olarak birbirine bağlama zorunluluğu ortaya çıktı. Bu sözlük, bu yoldaki kayda değer teşebbüslerden biri olarak görünüyor.

Çalışmanın iki temel amacı göze çarpıyor. Sosyal bilimsel dili genel okuyucuya anlaşılır kılmak kadar parçalanmış sosyal bilim disiplinleri arasında bağ kurmak. Çünkü insan gerçekliği bir bütün olduğu için bir kavramı sadece bir perspektiften tanımlamak yetersiz kalmaya mahkûm; *kültür* gibi kompleks kavramların çok-disiplinli bir perspektiften tanımının yapılmasında bu tür sözlükler önemli role sahip. Antropoloji, sosyoloji, politika bilimi, ekonomi, beşerî coğrafya, kültürel incelemeler ve Marksizmi bir ciltte toplayan Sözlük, 1500'den fazla önemli terimin öz ve net tanımlarını veriyor. Maddeler, uzun denemeler veya özetlerden ziyade kavramların öz içeriğini ve temel eleştiri noktalarını tespate yönelik gerçek tanımlar niteliğinde. 50 ila 500 kelimedenden oluşan maddeler, her özgül disiplin içinde terimlerin özlü tanımını yaparak ayrıca okuyucuyu terimler kullanıldığında gündeme gelen entelektüel meselelerle tanışık kılıyor. Hem klasik, hem de çağdaş bilimsel birikime dayanan

maddeler, temel terim, kavram, teori, düşünce okulları, metodolojiler, teknikler, mevzular, meseleler ve tartışmaları kapsıyor. Sözlük, terimlere ilaveten ana bilimsel simalardan 275 biyografiyi içeriyor.

The Oxford Dictionary of World Religions (Oxford Dünya Dinleri Sözlüğü), John Bowker (ed.), Oxford University Press, 1999, 1111 s. ISBN 0-19-866242-4

Kadim zamanlarda dünyayı anlam veren ana kaynak dindi. Sekülerleşme sürecinde dinin yerini sosyal bilimler aldı. Ancak postmodern çağda doğal ve sosyal bilimlerin krize girmesiyle tekrar dinin insan toplumlarındaki hayatı gücü kendini gösterdi; ancak daha karmaşık ve problemlili bir şekilde. Zira sekülerleşme sürecinde kılık değiştirerek özel alana hapsedilen dinin tekrar özüne kavuşarak kamusal kimliklerin kaynağı haline gelmesi elbette kolay değildi. Düştüğü derin anlam ve meşruiyet krizinin sonucu olarak Peter L. Berger'in tabiriyle modern dünya, rakip meşrulaştırıcı inanç ve öğretiler pazarına döndü. Bu sebeple araştırmacılar tarafından dinlerin, özellikle dünya dinlerinin asli hüviyetini meydana çıkarmak, böylece asilla sapma arasındaki açığı göstermek hayatı önem taşıyor. Dünya dinlerinden kasıt Yahudilik, Hıristiyanlık, İslam, Budizm, Konfüçyanizm gibi dünya çapında nüfuzla sahip büyük, sistemleşmiş, oturmuş dinler. Ancak bunun için öncelikle gereken dinin, daha doğrusu İngilizce karşılığı olarak kullanılan *religion*'ın tanımı.

Girişte *religion*'ın tanımı hakkında bir deneme sunan editör, kavramın henüz ortak bir tanımının bile yapılamadığı sonucuna varıyor. Çağımızın en parlak din bilginlerinden W. Cantwell Smith'in de belirttiği gibi, dinler tarihinin onun sembollerinin tarihi olarak alındığı Batıda gerçek din tarihi henüz yazılmamıştır. Bu başarısızlık, sekülerleşme sürecinde dine ait öz ile kabuk, "zarf ile mazruf"un, yani kutsal özü ile *mit*, *ayin* ve *sembollerin* karışmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden bu gibi sözlüklerde somutlanan bilimsel araştırmalar, dinin gerçeğinin bulunması için hayli önem taşıyor. 8000'den fazla maddeden oluşan bu olağanüstü başvuru kaynağı, birçok din, fırka ve kült, birey, dinî metin, inanç ve bayram ve mukaddes yerler hakkında önyargıdan arınmış, yetkin, ayrıntılı bilgi veriyor. Her dine ilişkin özgül maddeler dışında, dua, ibadet, kozmoloji, sanat ve mimari, müzik, dans, evlilik-boşanma, şehitlik, kölelik gibi genel maddeler, değişik dinî gelenekleri mukayese ediyor ve örneğin kürtaj, adil savaş, livata ve intihar gibi maddeler çağdaş ahlaki meselelerle hesaplaşıyor. *Sekülerizmden dekana*, *hızırdan fıkhı*, merak edilen ve bazen ne genel sözlüklerde, ne de ansiklopedilerde bulunabilecek pek çok hayatı kavramın anlamını öğrenme imkânı sağlıyor sözlük.

A Dictionary of Sociology (Oxford Sosyoloji Sözlüğü), John Scott-Gordon Marshall (eds.), Oxford University Press, 2005, 710 s. ISBN 0-19-860987-6

Bildiğim kadarıyla bu hacim ve tarzda daha önce Penguin'in oldukça tutulan bir sözlüğü çıkmıştı. Oxford'un bu eldeki sözlüğü, ona esaslı bir rakip olarak beliriyor. Sözlük, esas itibarıyla disipline yeni yönelen okuyucuları hedef kitlesi olarak alıyor. Sözlüğün kullanılmasını basitleştirmek için okuyucuyu yoran kısaltmalardan kaçınılmış. Madde içinde geçen bir kelimenin önüne koyulan yıldız işareti ile okuyucu, bu başlık altında bulunan ek bilgiye yönlendiriliyor. Bazı maddelerde okuyucu doğrudan başka bir maddeye yönlendiriliyor, ya bunlar anlamdaş oldukları veya sözlüğün daha uzun bir maddesinde en uygun bir şekilde açıklanma imkânı bulunduğu için. Genel olarak tamlamadan müteşekkil kavramlar, ana kelime altında veriliyor; “çekirdek aile”nin “aile, çekirdek” şeklinde verilmesi gibi. Belli başlı tüm ana maddeler ve en azından bir bibliyografik kaynağı zikreden daha kısa maddelerin çoğu, okuyucunun bağımsızca ilgili edebiyatı izlemesine imkân veriyor. Bazı maddeler, disiplinin kendine özgü bir gelişme kaydettiği İngiltere ve Amerika'daki araştırmacı ve öğrencilerin her ikisine, bazıları ise birine hitap edecek nitelikte.

Sosyoloji, bir anlamda sosyal bilim dallarından biri, bir açıdan da ana sosyal bilim olarak görülebilir. Bu sebeple bu disipline ilişkin bir sözlüğün, bir psikoloji veya ekonomiye ilişkin bir sözlüğe göre daha kapsamlı olacağı tabiidir. Örneğin *kültür*, antropoloji, sosyoloji ve ekonomiyi buluşturan disiplinler arası, temel kavramlara örnek verilebilir. Aslında bu tür sözlüklerin temel işlevi terimleri aktarmak olsa da son yıllarda adet olan usule göre eldeki sözlük de klasik ve çağdaş sosyolojik teorinin gelişmesine katkıda bulunan Marx, Simmel, Weber, Durkheim, Elias, Foucault, Bourdieu, Habermas ve Giddens gibi sosyologlara ilişkin maddeler içeriyor. Penguin ile Oxford'un sosyoloji sözlüklerinin mukayesesi sonucunda, ikisinin de tam olarak birbirlerinden müstağni kılacak nitelikte olmadığı, örneğin Penguin'de bulunan *medeniyet* kavramının Oxford'da olmadığı, buna karşılık, *mutlakiyet*, *sivil itaatsizlik*, *soyutlanmış görgülcülük* gibi Oxford'da yer alan birçok maddenin de Penguin'de olmadığı, bu bakımdan gene de daha kapsamlı olan Oxford sözlüğünün diğerine bir üstünlük sağladığı söylenebilir.

The Concise Oxford Dictionary of Politics (Oxford Muhtasar Politika Sözlüğü), Iain McLean-Alistair McMillan (eds.), Oxford University Press, 2003, 611 s. ISBN 0-19-280276-3

Aristo tarafından “şehir bilimi” sıfatıyla “ana bilim” olarak nitelendirilen politika, modern dünyada bu merkeziliğini sosyolojiye kaptırarak yönetim alanına ilişkin bir bilim haline geldi. Bununla birlikte gene de yönetim işlevinin

insan toplumundaki merkeziliğinden dolayı politika, çağdaş dünyada önemli bir yer tutuyor. Politikanın İngilizcesi *politics* kelimesinin sonundaki *s*, *science*, yani *bilim* anlamına geliyor. Ancak yaygın kullanımıyla bu, *coğrafya* veya *tarih* kelimeleri gibi hem bir faaliyet, hem de disiplin, yani bu faaliyetin bilimsel incelemesi anlamına geliyor. Bununla birlikte bu, ikinci anlamda politikanın bilimsel incelemesiyle ilgili bir sözlük. Diğer bir deyişle bu, politikanın cereyan ettiği ülke ve bölgeler, insanlar veya olaylarla ilgili bir sözlük değil. Sözlük, politika hakkında bilimsel edebiyatta en çok atıf yapılan kavram, insanlar ve kurumlarla ilgili. Kavramlar ve kurumlar, az-çok kendi kendini açıklıyor. İnsanlar ise iki ölçütü karşıladıkları takdirde sözlükte kendilerine yer buluyor. Birincisi, politik teori, politik kurumların tasarımı ve yapısına veya politika bilimine özgün bir katkı yapmış olmak, ikincisi de 1994 yılından önce vefat etmiş olmak. Yaşayan kişilerin tarihe mal olup olmadıkları hakkındaki beyhude tartışmadan kaçınma amacı, ikinci ölçütün getirilmesinin sebebi olarak belirtiliyor editör tarafından. Sözlükte Thomas Jefferson ve Abraham Lincoln gibi siyasetin hem teorisi, hem de pratiğine bariz katkıda bulunmuş kişiler, diğer taraftan AB projesinin mimarı Jean Monnet veya Winston Churchill, münhasıran siyasetçi olarak sözlükte kendilerine yer buluyor. Madde olarak seçilen önemli zaman ve mekânların seçiminde ise İngilizce-konuşan üniversitelerdeki politika müfredatının ihtiyaçları esas alınmış. 1700'ün üzerinde maddeden oluşan bu son yayında Ortadoğu, etnik temizlik, STK'lar ve doğrudan eylem gibi yeni maddeler yer alıyor, oylama teorisi ve feminizmden, Çin ve Müslüman siyasî teorisine kadar geniş bir dizi alanı kapsayan sözlükte David Hume kadar İbni Haldun hakkında detaylı bir madde ve sonunda siyasî liderler eki yer alıyor.

The Oxford Dictionary of Islam (Oxford İslam Sözlüğü), John L. Esposito (ed.), Oxford University Press, 2003, 359 s. ISBN 0-19-512559-2

Bu sözlüğün İslam hakkında Batıda önde gelen, üretken bir yazar olan John L. Esposito tarafından yayına hazırlanması doğal. Bu, onun editörlüğünde hazırlanan 4 ciltlik *Oxford Modern İslam Dünyası Ansiklopedisi*'nin bir yan ürünü olarak da görülebilir. İslam hakkında az veya hiç bilgisi olmayan genel okuyucuyu hedef alan sözlük, modern İslam dünyasının dinî, siyasî ve sosyal alanları hakkında 2000'den fazla dinamik, güncel ve yetkin maddeden oluşuyor. Dikkatle bakıldığında sözlüğün projesinde bilimsel-kültürel olmaktan çok, politik-güncel kaygının rol oynadığı görülüyor. Amaç, Körfez Savaşından sonra dünyada giderek daha çok ilgi çeken Ortadoğu hakkında Batı kamu-

oyunu bilgilendirmek. Bu yüzden genel başlığın aksine 19. ve 20. yüzyıllar üzerine yoğunlaşan sözlük, Batılılar için en önemli konuları vurguluyor. Bu, sözlüğün içerdiği “Taliban ve terörizm, Usame bin Ladin ve el-Kaide, FKÖ ve Hamas” gibi maddelerden anlaşılabilir. Bir dizi madde, Afganistan, Filistin, Bosna-Hersek, Amerika ve Türkiye gibi ülkelerdeki İslamı ele alıyor. Sözlük, Gazali’den Muhammed Abduh’a, Necip Mahfuz’dan Malcolm X’e İslam dünyasında tanınmış âlim, düşünür, şair ve liderlerin biyografilerini veriyor. “Kürtaj, doğum kontrolü, internet ve evrim teorisi” gibi çağımızda tartışmalı konulara Müslüman bakışı da sözlükte maddeler olarak buluyoruz. Kelam, tefsir, hadis gibi İslam dini ilimleri, İslam dini, hukuku, tarihi, edebiyatı, kültürü hakkındaki kavram ve terimlere ilişkin maddeler, öz açıklamalar sunuyor. Bu arada Ali Şeriatî’nin terviç ettiği *intizar* gibi kavramlar da sözlükte madde-başı oluyor. Sözlükte, önde gelen bir İslam ülkesi olan Türkiye’den Mustafa Kemal Atatürk, Necmettin Erbakan, Mehmed Akif Ersoy, Enver Paşa, Mehmet Ziya Gökalp gibi şahsiyetlerin biyografilerini de bulmak mümkün.

Fear: the History of a Political Idea (Korku: Bir Siyasî Fikrin Tarihi), Corey Robin, Oxford University Press, 2004, 316 s. ISBN 0-19-515702-8

Tanrı inancıyla birlikte ontolojik güvenliğini de kaybeden modern insan korku içinde yaşıyor. Amerika’da ikiz kulelere yönelik 11 Eylül saldırıları Batıda yeni bir korku dönemini başlattı ve ondan sonra bu kavrama yönelik felsefi sorgulamalar artmaya başladı. Kendi türünün ilk entelektüel tarihi olan bu çalışmada Batılı tasavvurun izini süren yazar, çok eski zamanlardan beri korkunun Batılı politika ve kültürü biçimlendirdiğini gösteriyor. Cennet bahçesinden 11 Eylül New York’una yazar Batılı insanın politik tehlike ve felaketten etkilenmesinin öyküsünü anlatıyor. Korku, aslında insanla birlikte her zaman ve mekânda var olan beşerî bir içgüdü veya duygu. Ancak *güzellik* ve *adalet* gibi aşkın değerlere göre insan hayatının anlamlandırılması imkânı kaybolduktan sonra Batıda eylemlerin bu tür beşerî güdülere göre anlamlandırılmasından başka çare kalmamış, Max Weber’in tespit ettiği gibi, bu tür bir rasyonalizasyon sayesinde korku gibi bastırılacak içgüdüler kılavuz değerler konumuna yükselmiştir. Çalışmaya göre pozitif, bağlayıcı siyasî ilkelere inancı geriledikçe Batılı insan korkuyu kamusal hayatı temellendiren bir dil, ilke haline getirmiştir. Biz iyiyi bilemeyebiliriz, fakat kötüyü biliyoruz. O yüzden adalet, eşitlik ve özgürlük arayışını bırakarak korkuya sarılıyoruz. Bunu özellikle politik modernizmin babası sayılabilecek Thomas Hobbes’ın “insan, insanın kurdudur” sözüyle özetlediği felsefesinin arkasında yatan korku psikolojisinde en somut görmek mümkün.

Fakat korkuyu aklileştirerek içselleştirdikçe Batılı insan onun yıkıcı sonuçlarını göremez hale geliyor. Hobbes, Montesquieu, Tocqueville ve Arendt gibi korkunun en büyük modern yorumcularını gözden geçiren yazar, bu yazarların, 18. yüzyıldan beri, onu destekleyerek ondan yararlanan özel ve kamusal otoritelerin dikkatini dağıtarak korkunun siyasî boyutlarını sistematik olarak gizlediklerini saptıyor. Zira korku, özel ve kamusal kesimde örnek bir baskı aracı olarak işlev görmektedir. Yazarın gözlemine göre bu politik olarak baskıcı korku hiçbir yerde çağdaş Amerika'da olduğundan daha yaygın ve açık görülemez. Son bölümlerde yazar, Amerika'nın önde gelen bilgin ve eleştirmenlerini, Amerika'nın en muazzaz mirasları olduğunu gösterdiği Anayasa ve Serbest Pazar'ın meyvesinden başka bir şey olmayan "Amerikan tarzı korku"yu görmezlikten gelmekle itham ediyor. Temel tezi ve işleyişi sağlam çalışmanın kanaatimce iki eksiğinden söz edilebilir. Birincisi çağdaş Amerika'da zirveye çıkan bu Batılı "öcü siyaseti"nin ortaçağlarda Kilise egemenliğine uzanan köklerine inmeyi ihmal ederek modern veya erken modern döneme odaklanması. İkincisi, bu "öcü siyaseti"nin özellikle Webergil sosyolojik açıklamalarına girmemesi. "Öcü siyaseti"nin çağdaş Amerika'da zirveye çıkması doğaldı, zira Max Weber'in tespitiyle teknokrasinin, insan hayatını düzenleyecek ve yönlendirecek teknik araçların en geliştiği yer de gene burasıydı.

Princeton University Press

Pessimism: Philosophy Ethic Spirit (Kötümserlik Felsefe Ahlak Ruh),

Joshua Foa Dienstag, Princeton University Press, 2006, 293 s.

ISBN 0-691-12552-X

Kötümserlik, Tanrı ve varlık dünyasıyla uyumunu kaybeden Batılı insanın temel halet-i ruhiyesini karakterize ediyor. Rousseau'dan Schopenhauer'a, Nietzsche'den Freud, Camus ve Foucault'ya birçok Batılı filozof, kötümser görüşleriyle Batılı insanın halet-i ruhiyesine tercüman oluyor aslında. Batı insanını merkezi, vasatı kaybetmesinden dolayı uçlar arasında savrulmaya mahkûm hale geldi. Aydınlanmanın ilerlemeci iyimserliği, Fransız ve Endüstri devrimlerinden sonra onulmaz bir karamsarlık ve kötümserliğe dönüştü. Önce edebî eserlere yansıyan bu psikolojik hal, daha sonra giderek Schopenhauer ve Nietzsche'de zirveye çıkan felsefi temellendirmeye konu oldu. Ancak Batı düşüncesindeki bu merkeziliğine rağmen, modern dünyaya özgü birçok kavram gibi semantik netlikten uzak olan kötümserlik, ya bir istismar -kötü bir tavrın bir ithamı- terimi veya mutsuz bir psikolojik durumun teşhisi olarak beliriyor. Kötümserlik çoğu kez kaçınılmaz olarak hayata küsme veya umutsuzluğa yol açan münhasıran olumsuz bir tavır olarak düşünülmekte. Pesimizm, nihai

hakikat olarak görüldüğü zaman bile bize onun kötü bir durumu daha da ağırlaştıracağı telkin edilmekte. Pesimizmin birey için kötü, insanlar için daha da kötü olduğunu kim ispatlayacaktır?

Kötümserlik hakkındaki bu tür yerleşik kanaate meydan okuyan çalışmasında yazar, henüz açıkça kabul edilmese de tutarlı ve canlı bir felsefî kötümserlik geleneği olduğunu savunmakta. Dahası ona göre bu kötümserlik geleneği, Batılı insana yaşadığı çıkmazı aşabilmesi için pozitif, eleştirel bir işlev de görebilir; modern dönem boyunca politik düşünceye hükmeden giderek savunulamaz hale gelen ilerlemeci fikirlere eleştirel olarak ihtiyaç duyulan bir alternatif sağlayabilir. Kötümserlerin, ilerlemenin beşerî tarihin kalıcı bir özelliği olmadığı iddiaları lehine güçlü dayanaklar sunan yazar, siyasî teorisinin bu çıkmazdan hareket etmesi gerektiğini öne sürüyor. Ona göre kötümserlik, güç veren ve özgürleştiren bir felsefe, sadece bir iman eleştirisi değil, radikal bir imkân ahlakı olmuştur ve olabilir. Hem kötümserlik ve hem de bu etkileyici kötümserlik izahının hedefi, bizi depresyona düşürmek değil, tam aksine durumumuz hakkında moralimizi yükseltmek ve düzen ve anlamını kaybetmiş bir dünyada bizi hayat lehine takviye etmektir.

The Altruism Equation: Seven Scientists Search for the Origins of the Goodness

(*Özgecilik Denklemi: Yedi Bilim Adamı İyiliğin Kökenini Araştırıyor*), Lee Alan

Dugatkin, Princeton University Press, 2006, 188 s. ISBN 0-691-12590-2

Batılı insan, onto-teoloji, yani Tanrı inancıyla birlikte varlığın bilgisini kaybederek “güzellik-çirkinlik, iyilik-kötülük” gibi ahlakî değerleri de kaybetti. Pozitivizmin öncüsü David Hume’un “değer/olgu” arasında yaptığı ayırımdan sonra gerek doğal, gerekse de sosyal bilimlerde olguların sistematik araştırması yoluyla değerlerin keşfedilmesi yoğun arayışı başladı. 19. yüzyıl, pozitivizmin ve bu arayışın zirveye çıktığı asırdı. Bütün beşerî ve doğal bilimlerde, özellikle Darwin’in evrim teorisinin damgasını vurduğu biyoloji ve jeolojinin arkasında bu ahlakî ve ideolojik kaygıyı görmek mümkündü. Acımasız “en uygunun hayatta kalması”, yani bencillik ilkesince yönetildiği varsayılan bir dünyada hem hayvanlar ve hem de insanlarda iyilik ve özgeciliğe yönelik eylemler aramanın anlamı var mıydı? Bu problem, 1850’lerde doğal seçim yoluyla evrim teorisini geliştirdikçe Charles Darwin’i kıvrandırmaya başladı. Aslında Darwin, doğada gözlediği iyiliğin, bütün teorisini sakatlamasından endişe ediyordu. O zamandan beri bilim adamları ve diğer düşünürler, siyaset, felsefe ve dini, evrimci biyolojinin ana sorusu olan meseleye dönüştüren iyiliğin kökeni hakkındaki hararetleli bir tartışmaya girdiler. Toplumu özge-

ciliğe dayandırmak isteyen Rus Prensi Peter Kropotkin'den meseleye kafayı takmışken sefaletle düşerek intihara sürüklenen parlak biyolog George Price'a bir dizi parlak sima sayesinde eser, Darwin'den bugüne bu tartışmanın tarihinin izini sürüyor. Son sürpriz turda, özgeciliği doğal seçilimin soğuk diline indirgeyen denklemlerle ortaya çıkan bilim adamı William Hamilton, teorisinin insanlara uyduğundan ümidini kesme noktasına vardı. İlk kez Dugatkin, özgecilik tartışmasına karışan insanlar, meseleler ve tutkuları gün ışığına çıkararak, bilimin sosyolojisi, ideolojik kullanımına dair birikime önemli bir katkı yapıyor.

Law as Culture: An Invitation (Kültür Olarak Hukuk: Bir Davet), Lawrence Rosen, Princeton University Press, 2006, 214 s. ISBN 0-691-12555-4

Sekülerleşme sürecinde dönüşerek anlamını kaybeden şeylerin başında din ve hukuk geliyor. Geleneksel dünyada din ve hukuk, insanları birleştirerek yönlendiren ana güçtü. Bunu en iyi Arapçada hem *din*, hem de *topluluk* anlamına gelen *millet* kelimesinde görmek mümkündür. Hukukun ve anayasanın kültürel boyutuna İbni Haldun kadar Batıda Montesquieu ve Burke gibi filozoflar da dikkat çekmişti. Ancak sekülerleşme sürecinde hukuk, dinden ayrılarak devletin koyduğu kanunlar manzumesinden ibaret hale geldi. Ancak modernlikten ve bu arada modern hukuk mefhumundan ümidin kesildiği postmodern çağda hukuk-kültür ilişkisi, çok-boyutlu, antropolojik, sosyolojik ve tarihî araştırmalar yoluyla tekrar keşfedilmeye başladı. Bu çalışmasında yazar, okuyucuları, bir hukukî forumda ileri sürülen olguların, olguların günlük hayatın diğer alanlarında teşkil tarzlarına sıkıca bağlı olduğu, yasal karar-alma süreçlerinin nasıl bir bütün olarak kültürün bir araya geliş mantığına benzediği ve mahkeme, arabulucu veya sosyal baskıların nasıl sağduyu ve sosyal kimlikle uyumlu bir dünya duygusunu biçimlendirdiği üzerinde düşünmeye davet ediyor. Kitap, meseleleri mukayeseli bir perspektiften ele aldığı halde her bir örnekte onları çağdaş Batılı deneyime bağlıyor. Jüri ve kıtasal hukukî mekanizmaların gelişimi böylece insan ve zaman hakkındaki Batılı fikirlerin gelişiminin bir öyküsü haline geliyor; Afrikalı arabuluculuk teknikleri, Amerika ve Avrupa'daki benzer çabaların tarz ve başarısı için test oluyor; bir kişinin kültürünün bir suç için mazeret olarak alınması gerektiği iddiası, kültürel normlar ve kültürel farklılık ilişkisine bir meydan okuma oluyor. İnsan hakları kavramının evrenselliği iddialarına da meydan okuyan bu çalışmayla, hukukta modern “-dır ve -olmalı, pozitif/normatif” ayırımının anlamsızlığı, hukukî kural ve işlemlerin insan topluluklarının hayat deneyimleriyle etkileşerek şekillendiği hakikati pekişecek.

Politics and the Passions: 1500-1850 (*Politika ve Tutkular*), Victoria Kahn-Neil Saccamano-Daniela Coli(eds.), Princeton University Press, 2006, 314 s. ISBN 0-691-111862-0

Modernliğin tarihi, büyük bölünmelerin tarihi; varlığın, insanın, insanın deneyim alanlarının ve bunun anlam kaynaklarının bölünmesi. Rönesans ile başlayan politikanın ahlaktan ayrışması süreci, Machiavelli ile zirveye çıktı. Böylece ahlaktan ayrışarak ortaya çıkan iktidar politikası, duyguların akıldan ayrışmasına da zemin hazırladı. Bu süreçte bir taraftan Descartes'da akılçılık doğrultusunda dünyanın yeniden kuruluşu arayışı zirveye çıkarken, diğer taraftan duyguların nasıl dönüştüğü ve dünyanın yeniden kuruluşunda nasıl bir işlev göreceği de acil bir mesele olarak filozofların gündemine geldi. Feodalizmden modern döneme geçiş esnasında beliren yeni insan güdülenmesi teorilerine odaklanan bu, Machiavelli'den Bentham'a politika ile tutkular arasındaki ilişkileri ele alan denemelerden oluşan ilk eser. Yazarlar, erken modern dönemde ahlakî ve felsefi söylemin krizini, düşünce ile eylem ve özel ve kamusal benler arasındaki ilişkiyi tanımlamanın yeni bir yolunu bulma zarureti, beden in disipline sokulmasını ve kimliğin ideolojik kuruluşunu inceliyorlar. Bir bütün olarak çalışma, bir tutku söyleminin öznellik politikasına eleştirel bir perspektif sağlayıp sağlayamayacağı sorusunu cevaplandırmaya çalışıyor. İdeoloji sorununa özgül yaklaşımları ne olursa olsun, bütün denemeler modern siyasî teoride tutkuların mirasını ve politika ve tutkular tarihinin modern siyasî tartışmalar için taşıdığı önemi yeniden keşfe çalışıyor. Victoria Kahn ve Neil Saccamano tarafından kaleme alınan bir girişin ardından gelen denemelerin ele aldığı filozoflar şunlar: Machiavelli, Montaigne, Bacon, Hobbes, Descartes, Spinoza, Locke, Hutcheson, Rousseau, Hume, Vico, Kant, Fish, Bentham, Mill. Avrupalı modernleşme sürecini karakterize eden "özel/kamusal kimlik ve alanlar ve medeniyet/barbarlık" temalarının tartışılmasına ciddi katkı yapan eser, böylece bu ortak tema sayesinde Batı düşünce tarihinde rasyonalizm-romantisizm ayrımlarını berhava eden bir tur yapıyor.

Politics as Religion (*Din Olarak Politika*), Emilio Gentile, Princeton University Press, 2006, 168 s. ISBN 0-691-111393-9

Batılı modernleşme süreciyle ilgili diğer hayati önemde bir çalışma daha. Batılı modernleşme-sekülerleşme tarihi, dinin dönüşümü, diğer bir deyişle ahlak başta olmak üzere, politika, hukuk, ekonomi gibi alanların dinden ayrışması süreci. Bu sürecin sonuçlarını bugün ancak postmodern çağda görebiliyoruz. Faşizm ve totalitarizm hakkında uluslararası bir otorite olarak tanınan İtalyan bilim adamı Emilio Gentile'ye göre son 200 yıl içinde politika, insan hayatının

temel gaye ve anlamını tarif yetkisini sahiplenerek çoğu kez bir dinin özelliklerini kazandı. “Ulus, devlet, ırk, sınıf ve parti” gibi politik varlıklar zamanla efsane, ayin ve talimatların odağı ve tedricen iman, sadakat ve tebcil konuları haline geldi. Gentile, kendi tanımıyla bu “politikanın kutsallaşmasını”, faşizm, komünizm ve liberal demokrasi kadar farklı politik rejimlerin nihaî olarak dinler gibi iman, efsaneler, ayin ve sembollere dayanmalarının farklı tarzlarını tanımlamaya çalışarak, hem teorik, hem de tarihî olarak inceliyor. Ona göre modern bir olgu olarak politikanın kutsallaşması, militan dinî fundamentalizmden ayrıdır.

Kutsallaşmış politika, bugüne kadar genelde totalitaryan rejimlerle özdeşleştirildi, oysa Gentile'nin önemli katkısı bunun, modern politikanın doğasında yatan genel bir olgu olduğunu göstermesi. Kutsallaşmış politika, “sivil din” şeklinde demokratik veya “politik din” şeklinde totaliter olabilir. Bu kavramsal ayırımı kullanarak ve Amerika'dan Avrupa'ya ve Afrika'dan Asya'ya geçerek yazar, Fransız ve Amerikan Devrimlerinden, milliyetçilik ve sosyalizm, demokrasi ve totalitaryanizm ve faşizm ve komünizmden günümüze kadar sivil ve politik dinlerin yegâne mukayeseli tarihini sunuyor. Bu konuda çağımızda Julien Benda, Raymond Aron, Erich Voegelin, Jacques Maritain gibi düşünürlerin katkılarını tartışan yazar, diğer taraftan bildiğim kadarıyla “politik din” kavramını ilk kez siyaset bilimi edebiyatına sokan çağdaş Amerikalı siyaset bilimci David Apter'a ve ayrıca Carl Schmitt ve Franz Neumann gibi ilgili Alman bilginlere de bir atıf yapmıyor. Bu, aynı zamanda 11 Eylül'den sonra politikanın kutsallaşmasını anlamak için de etkileyici bir çalışma olarak beliriyor. Modern dünyada Devletin işlevsel olarak Kilisenin yerini aldığını saptayan çalışma, Türkiye dâhil birçok ülkede yerleşik politik tasavvurları altüst edecek nitelikte.

The Novel (Roman), Franco Moretti(ed.), Princeton University Press, 2001, 270 s. ISBN 0-691-12252-0

Batılı modernleşme tarihinin izini birçok alan ve perspektif içinde sürmek mümkün; bu çalışmanın konusunu oluşturan modern edebiyat ve merkezî türü olarak romanda olduğu gibi. Hatta bu alan, modernizmin anadamarı sayılabilir; zira İngilizcede lâfzen yepyeni anlamına gelen *novel* (roman), modern kelimesiyle anlamdaştır. Modernlik-roman ilişkisini belki de ilk tespit eden ünlü Marksist eleştirmen ve teorist Gyegöry Lukacs idi. Lukacs, geleneksel değerlerin kaybolduğu modern dünyada romanın, kurmaca bir dünyada yeni değer arayışından doğduğunu belirtir ve Cervantes'in Don Quixote adlı

eserini, modern romanın ilk örneği olarak nitelendirir. Dolayısıyla modernliğin izini sürme çabası, romanın izini sürme çabasına vücut verdi. İtalyanca 5 ciltlik anıtsal bir eserden seçilen bu 2 ciltlik İngilizce versiyon, aslında Batıya özgü modern bir olan romanı, tarihî, sosyolojik, mukayeseli bir perspektiften evrensel bir tür olarak inceliyor. Romanı estetik bir türden çok daha fazlası olarak gören bu anıtsal çalışma, türün insan duygularını ve davranışını ve ta gerçeklik algısını nasıl dönüştürdüğünü gösteriyor. Tarihî, istatistikî ve şekli analizler, romanın yeni türlerin her dönem ve yerde arttığı kompleks bir edebî sistem olduğunu gösteriyor.

Tarih, Coğrafya ve Kültür başlığını taşıyan birinci cilt, romana büyük ölçüde dışarıdan bakıyor, şifahîden yazılı hikâye anlatımına geçişi, anlatı ve kurgusallığın doğuşunu, Çin kültüründe tarihyazıcılığı ve kurgu ilişkisini ele alıyor, antik Yunan romanını, modern öncesi Çin’de romanı, erken modern İspanyol romanını, 18. ve 19. yüzyıllarda Fransa ve İngiltere’de popüler anlatı şekillerini, Amerika’da şifahilik ve yazıyı, uzun 19. yüzyılda Japon romanını, Hindistan’da destan ve romanı, Latin Amerika ve Afrika’da romanı ve bir dünya edebiyatına yönelik çabaları anlatıyor. Burada Batılı kültürün yörüngesine giren Doğulu kültürlerde türün nasıl dönüşüme uğradığı ve Batıda olduğu gibi modernleşen bir dünyaya ayna tuttuğunu görüyoruz. Cildin sonunda ise etkileşim halindeki farklı Doğulu anlatı geleneklerine ilişkin seçilen okumalar yer alıyor. Bu arada Osmanlıda romanın doğuşunu ele alan Jale Parla tarafından Recaizade Mahmud Ekrem’in *Araba Sevdası* adlı eserinden seçilen parçaların tercümesi veriliyor. *Şekiller ve Temalar* başlıklı ikinci cilt ise romana içeriden bakıyor. Bu cilt, Doğulu ve Batılı gelenekler arasında türün birçok formel düzenlemelerini, sıkça karşılaşılan tematik tezahürleri, türün ve seçmelerinin çoğulluğunu ele alıyor.

In the Beginning was the Deed: Realism and Moralism in Political Argument (*Başlangıçta Fiil Vardı: Politik Argümanda Realizm ve Moralizm*), Bernard Williams, Princeton University Press, 2005, 174 s. ISBN 0-691-12430-2

Bernard Williams (1929-2003), İngiliz analitik felsefesinin çağımızdaki en parlak isimlerinden biri olarak yakınlarda hayata gözlerini yumdu. Bu, onun vefatından sonra makalelerinin toplandığı 3 cildin birincisi. Daha çok bir ahlak filozofu olarak tanınan Williams, postmodernizmin tebellür ettiği 1980’lerin başlarından itibaren sürekli politika hakkında kafa yormaya ve yazmaya başladı. Machiavelli ile ahlaktan ayrılmaya başlayan politikanın girdiği krizi postmodern çağda doğal olarak daha çok Alasdair MacIntyre ve Bernard Wil-

liams gibi ahlak filozofları teşhis etti. Çoğu daha önce yayınlanmamış denemelerden oluşan koleksiyon, politik felsefenin öz birçok konusunu ele alıyor: Politik argümanda realizm ve moralizm, başlangıçta fiil vardı, çoğulculuk, cemaat ve sol Wittgensteincilik, modernlik ve ahlakî hayatın özü, korku liberalizmi, insan hakları ve izafiyet, özgürlükten hürriyete, eşitlik fikri, hürriyet ve eşitliğin çatışmaları, hoşgörü, bir politik ya da ahlakî sorun, sansürcülük, hümanitaryanizm ve müdahale hakkı, hakikat, politika ve kendini kandırma. Derlemenin başlığı için seçilen makalesinin de yansıttığı gibi, onun çalışmalarında hâkim tema, politik filozofların yalnızca basitçe diğer filozofların teorileriyle değil, daha doğrudan siyasî hayatın gerçekleriyle hesaplaşmak zoruunda olduklarıdır. Temelde güncel kaygularla hareket eden kıtasal felsefeye karşılık daha teknik bir içerik taşıyan analitik felsefe geleneğine mensup olan Williams'ın çalışması bu suretle kıtasal felsefi esriye yaklaşmış oldu. Bununla birlikte Heidegger, Habermas veya Foucault'dan çok fazla John Rawls'a atfı yapması gene de onun analitik felsefe dünyasına bağlı kaldığını gösteriyor. O aslında bu denemeleri, savaş-sonrası politikaya ilişkin kendi deneyimleri hakkındaki düşüncelerle bağlantılı bir politik felsefe anlatısına dönüştürmeye niyetlendiyse de bunu gerçekleştirmeye ömrü vefa etmedi. Editör, hem onun politik felsefesine bir giriş, hem de politika hakkında resmî ve gayri resmî çalışmalarının bir bibliyografyasını veriyor.

Philosophy as a Humanistic Discipline (Hümanistik Bir Disiplin olarak Felsefe), Bernard Williams, Princeton University Press, 2006, 227 s. ISBN 0-691-12426-4

Eser, çağımızın önde gelen İngiliz filozoflarından Bernard Williams (1929-2003)'ın vefatından sonra makalelerinin toplandığı 3 cildin ikincisi. Başlığı, eserin içeriğini özlüce yansıtıyor. *Hümanizm-insanîyetçilik* kavramının anlamı, doğduğu Rönesans'ten bugüne hayli değişti. Kısaca Rönesans'ta hümanizm, Kilisenin sunduğu insan özgürlüğünü hiçe sayan bir Tanrı imajı karşısına beşerî hür iradenin çıkarılması anlamına geliyordu. Bugün ise Kartezyen, Newtonyen, rasyonalistik dünyagörüşünün vücut verdiği isimsiz mütehakkim yapılar, sistemler karşısında insan iradesinin savunulması anlamına geliyor. Modern dünyagörüşünün krize girişiyle onunla doğan modern, Kartezyen felsefe de krize girdi ve postmodern çağda modern dünyagörüşünün sorgulanmasına bağlı olarak felsefenin varlık sebebinin de sorgulanması yoğunlaştı. Felsefenin amacı, insandan bağımsız işleyen yeni, mekanik bir dünya kurmak mı, yoksa somut bir zaman ve mekânda yaşayan insanın eylemlerine anlam verme ihtiyacını karşılamak mı? Williams'ın daha önce yayınlanmamış veya

kitaplara girmemiş denemelerinden oluşan bu derleme, başlıca 3 bölümden oluşuyor. Aslında başta gelmesi gereken üçüncü bölüm, felsefenin varlık sebebini sorgulayan makalelerden oluşuyor. Modern felsefe kıta içinde Fransız rasyonalizm ve Alman romantizm ile İngiltere’de ampirisizm geleneklerinden oluştu. Müşterek hukuk gibi beşerî deneyime dayalı ampirisizm yerine İngiltere, 20. yüzyılda felsefenin dil ve matematik disiplinleriyle bulunduğu analize kaydı. Bu yüzden postmodern süreçte esas sorgulamaya uğrayan, bilgi-takıntılı Fransız rasyonalistik felsefeye soyut İngiliz analitik felsefesi oldu. Analitik felsefenin giderek bilimselci bir anlayışın egemenliğine girmesini eleştiren Williams, felsefenin usul ve metotları bakımından bilimden farklılıklarını belirtiyor. Birinci bölüm, metafizik ve epistemoloji, ikinci bölüm ise ahlak ve politika ile ilgili makalelerden oluşuyor.

The Sense of the Past: Essays in the History of Philosophy (Mazi Duygusu: Felsefe Tarihinde Denemeler), Bernard Williams, Princeton University Press, 2006, 393 s. ISBN 0-691-12477-9

Bernard Williams’ın vefatından sonra makalelerinin toplandığı 3 cildin sonuncusu. 2003’te vefatından önce filozof, antik Yunan üzerine yoğunlaşan tarihî denemelerinden bir koleksiyon yayınlamayı tasarlamıştı. Ölümünden sonra yapılan bu derleme, kırk yıla yayılan yazılarından çok daha geniş bir seçmeyi içeriyor. Konular, M. Ö. 6. yüzyıldan M. S. 20. yüzyıla, Homer’den Wittgenstein’a, Sokrates yoluyla Eflatun, Aristo, Descartes, Hume, Sidgwick, Collingwood ve Nietzsche’ye uzanıyor. Tabiatıyla felsefi faaliyetin çıkış noktası, geçmiş birikimle hesaplaşmaktır. Bu bakımdan çoğu zaman yazıların hangisinin tarih, hangisinin felsefe olduğunu tayinde güçlük çekiyor okuyan. Çalışma boyunca ikisi iç içe geçmiştir, çünkü bu, felsefi olarak yazılmış felsefe tarihidir. Özellikle Hegel’de zirveye çıkan büyük anlatıların bitişiyle felsefi düşünüş ve yazış tarzının da değiştiği postmodern çağda ansiklopedilerin yerini makaleler şeklinde problem-odaklı düşünüş ve yazış aldı. “Yunan Felsefesinin Mirası” başlıklı giriş makalesinde yazar, Yunan felsefesinin ruh ve heyecanını, modern okuyucuyu, hatta Yunan felsefesiyle herhangi bir ülfeti bile olmayan birini kavrayacak tarzda sunmayı beceriyor. Süreçte o, konunun uzmanlarının bile yararlanacağı nazif gözlemler yapıyor. “Eflatun’un Cumhriyeti’nde Şehir ve Ruh Kıyası” başlıklı makale, yayımlandığından beri konuyla ilgili tartışmalara hükmetti. Basılmış olan en canlı, kısa ve net konuya girişi temsil eden *Eflatun: Felsefenin İcadı* başlıklı deneme ise çalışma içinde yeniden yayınlanıyor. Klasik olmayan makaleler arasında ise, Nietzsche, Sidgwick ve Collingwood

hakkında daha önce yayınlanmamış makaleler kadar, Descartes'ın *Meditations* ve Nietzsche'nin *The Gay Science* adlı eserlerine ustaca girişler yer alıyor. Günümüzdeki, hele Anglo-Amerikan filozoflarda az bulunan bu tarihî perspektif, Williams'ın konuları derin ve organik bir şekilde ele almasına imkân veriyor.

Selected Writings on Aesthetics (*Estetik Üzerine Seçme Yazılar*), Johann Gottfried Herder, Gregory Moore (trs. and ed.) Princeton University Press, 2006, 455 s. ISBN 0-691-11595-8

1735'te o zaman 21 yaşında olan Alman filozof Alexander Gottlieb Baumgarten tarafından ismi koyulan estetik, epistemolojiyle birlikte modern felsefenin iki temel dalını oluşturmaktadır. 1744-1803 yılları arasında yaşayan diğer bir Alman filozof Johann Gottfried Herder ise bu disiplini geliştiren isim olarak felsefe tarihine geçti. Kant'ın öğrencisi olan Herder, hayatının çoğunu erken hocaları tarafından temsil edilen Aydınlanma düşüncesinin zıt kutuplarını uzlaştırmaya çalışarak harcadı. Onun fikirleri Hegel, Schleiermacher, Nietzsche, Dilthey, J. S. Mill ve Goethe'yi derinden etkiledi. Eser, Herder'in tercüme edilmemiş başlıca eserlerinden biri, *Eleştirel Ormanlar*'ın ana bölümlerini de içeren estetik hakkındaki önemli yazılarının çoğunu sunuyor. Çoğunluğu ilk kez İngilizceye aktarılan bu not, deneme ve risaleler, hem zamanındaki tartışmalara derinden bağlı, hem de estetikte müstakbel geleceklerin yönünü işaret eden bu kendine özgü filozofun düşünce dünyasını ortaya koyuyor. Herder'in bilimsel ilgilerinin çapını ve çeşitliliğini yansıtmak üzere seçilmiş metinler, estetik algının fizyoloji ve psikolojisi, sanatların tasnifi, zevk, Shakespeare, klasik gelenek ve sanat ile ahlak arasındaki ilişki gibi konuları kapsıyor.

Kadim dünyada *güzellik* aslında ahlakî ve hukukî normların arkasında yatan temel değeri yansıtır. Ancak modern dünyada estetiğin gelişmesiyle ahlakî güzellik değeri, estetik güzellik değerinden ayrılmış ve iyilik, ahlaka, güzellik ise estetik alan hasredilmiştir. Postmodern çağımızda ancak hatırlanmaya başlayan güzellik/çirkinlik'in aslında ahlakî değerleri olduğunu Herder'in o zamanlar saptadığını görüyoruz. Derleme, konunun önde gelen uzmanı Gregory Moore tarafından yazılan, Herder'in yazılarını entelektüel bağlamına yerleştiren bir giriş ve açıklayıcı notlar içeriyor. Bildiğim kadarıyla ünlü İngiliz düşünce tarihçisi Isaiah Berlin, Herder'in entelektüel öneminin İngilizce-konuşan dünyada keşfine önemli katkıda bulunmuştu. İngilizce-konuşan dünyada eserine yönelik giderek artan ilgiyle birlikte Herder'in ünü son yıllarda bir yeniden-değerlendirmeden geçiyor. Çok az filozof, sanat ve yaratma

sürecinin kültürel, tarihî, antropolojik, etik ve teolojik boyutları hakkında bu kadar derin bir düşünce geliştirebilmiştir.

University of North Carolina Press

The Politics of Knowledge in Premodern Islam Negotiating Ideology and Religious Inquiry (Modern-öncesi İslam'da Bilgi Politikası: İdeoloji ve Dinî Arayışı Müzakere), Omid Safi, University of North Carolina Press, 2006, 292 s.

Max Weber'in çalışmalarının gösterdiği gibi, emperyal rejimlerde “din, ortodoksi, meşruiyet, akliyet, otorite, gelenek ve düzen” arasında zincirleme ilişki vardır. Kadim Atina veya Medine-i Münevvere’de olduğu gibi kadim topluluklar, homojen bir ahlakî normlar manzumesine dayalı olarak erdemli bir şehir kurmayı hedeflerler. Ancak zamanla bu topluluklar hedef büyütürerek bu homojen ahlakî şehri evrensel bir şehre dönüştürmeye yönelirler. İmparatorluklar, bu geniş çaplı, heterojen nüfusun farklı meşruiyet taleplerini bağdaştırabilmek için doğal olarak homojen bir öğreti yerine esnek, hiyerarşik bir öğreti geliştirmeye yönelirler. Saf Medine-i Münevvere’den Abbasi İmparatorluğuna dönüşüm sürecinde Müslüman dünya bunu tam başaramadığı için düşülen derin meşruiyet krizi, vahim bir akidevî çözülmeyi de beraberinde getirdi. Abbasi İmparatorluğunun karargâhı Bağdat’ta kurulan Büyük Selçuklu Sultanlığı (1038-1157), İslam dünyasının bu çıkmazdan kurtuluşunu misyon olarak benimsedi. Hedef, *ehl-i sünnet ve’l cemaat akidesi* olarak adlandırılan İslamın sahit, anadamar yorumu etrafında İslam dünyasında özlenen birliği sağlamaktı.

Eser, bu bakımdan İslam mezhepler tarihinin en kritik dönemini ele alıyor. Modern- evrensel bir ideoloji peşindeki Abbasi Hilafeti tarafından desteklenen Mutezileye bayrak açan Ebu’l-Hasan el-Eş’arî ve diğer imamlar sayesinde zaten *ehl-i sünnet ve’l-cemaat akidesi* tebellüre başlamıştı. Bağdat Selçuklularının amacı, bu inancı kurumsallaştırmak, diğer bir tabirle resmî ideoloji haline getirmektir. Zira ancak teori ile pratiğin etkileşiminde, fikrin deneyiminde doğru İslam yorumunun oluşması mümkündür. Dolayısıyla bu süreç, bir yandan fikrî, diğer taraftan da siyasî ve askerî bir mücadeleyi gerektiriyordu. Bu, İslamın sünnî yorumunun oluşturulması sürecinde İsmailî propagandistleri Haşşaşiler tarafından öldürülen bilge Selçuklu veziri Nizamülmülk merkezî rol oynadı. İsmailiye gibi Şii-Batını akımların yarattığı çözümler tehlikesi üzerine sünnî İslam yorumunun tespiti ve korunması için Nizamülmülk tarafından 1067’de Bağdat’ta kurulan Nizamiye medreseleri ile ulemanın eğitim sistemi ile örgütlenmesi tasarlanmıştı. Gazali’nin de müderrislik yaptığı bu medrese, aynı zamanda onun tecdit misyonuna da zemin hazırlamıştır.

Bu süreç, içeride ve dışarıda çok yönlü bir mücadele gerektirdi. Dışarıda hereetik fırkalara karşı ideolojik ve fiziksel bir mücadele, içeride Sünnî mezhepleri içinde Şafiiilik ile Hanefilik ve Eşarilik ile Matürüdidlik arasında olduğu gibi hangi sünnî yorumun hâkim olacağına mücadele. Örneğin Selçuklular açıkça Hanefi mezhebini tuttıkları halde Sünniliğin şampiyonu olarak destekledikleri Gazalî, Şafii idi. Ancak Gazali ustalıkla dengeleri gözeterek sünnî İslam inancının teyidini sağladı. Böylece *fırka* adını alan rakip dinî projeler, tektarı inancı ve araçsal siyaset anlayışı tarafından desteklenen dinin, *ehl-i sünnet ve'l-cemaat akidesi* denen anadamar yorumu altında teselli sağlayıcı psikolojik sığınaklar, “minör ideolojiler” olarak işler hale geldi. Gazali'nin Selçuklular adına yaptığı, sadece kelimeleri içinde doğruyu bulmak değil, aynı zamanda İslamın zahiri ve batınî boyutları, fıkıh, tevhid, kelam ve tasavvuf arasındaki büyük dengeyi bulmaktı. Zira Türkler, Orta Asya'da sınır boylarında daha çok dervişler vasıtasıyla İslamı benimsediği için, popüler inançlar, kadim kültürler ile karışık tasavvuf, gaza ruhunu besleyen ana kaynak olmuştur. Bunun için çalışmanın gösterdiği gibi Süfî menkıbeleri Selçuklu hâkimiyetini ve misyonunu meşrulaştırmada önemli bir işlev görmüştür. Çalışmanın son ve önemli bir bölüme İranlı mistik Aynu'l-Kudât el-Hemedânî'nin Selçuklu ideolojisine muhalefetini ele alıyor. Fakihler, uğraştıkları formel ilim gereği genelde politik gerçekçi olurken, Osmanlıda Şeyh Bedreddin gibi mistik bakışın kendilerine dar gerçekleri aşma cesareti, şahadet şuuru verdiği sufiler daha çok resmî otoriteye muhalefet idealizmini göstermişlerdir. Bu cesur mistik de Gazali başta olmak üzere ulemanın Selçuklularla işbirliğini, Selçuklu hâkimiyetinin meşruiyetini, bu hâkimiyetin ekonomik temellerini sorguladı.

Bernard Lewis(*The Emergence of Modern Turkey*, 1962: 323)'in de dikkat çektiği gibi, klasik Osmanlı insanının telakkisine göre Osmanlı İmparatorluğunun tarih sahnesine çıkışı, İslam tarihinde bir “ikinci dalga”yı simgeliyordu. Gelecekte Osmanlı insanı yaşadığı topluma iki tarihî trendin zirveye çıkışı olarak bakardı. *Birincisi*, Hz. Muhammed'in risaletiyle, İslamın çıkışı ve halifeliğin kuruluşuyla, *ikincisi* de Osmanlı hanedanının ve İmparatorluğunun ortaya çıkışıyla başlamıştı. İkisi arasında bağlantı Selçuklu Türklerinin istilalarıyla ve önce İran'da, sonra Anadolu'da Selçuklu sultanlıklarının kuruluşuyla sağlanmıştı. Dolayısıyla Osmanlı İslamı veya biraz daha riskli bir tabirli Türk İslamının tarihî oluşum sürecini anlamak açısından hayati önemi haiz bir çalışma bu. Konuyla ilgili iki çalışmaya dikkat çekmek istiyoruz: *Birincisi*, Safi'nin çalışmasının Abbâsî arkaplanını ele alan şu çalışma: *Religion and Politics under the Early 'Abbasids: The Emergence of the Proto-Sunnî Elite*. Muhammad Qasim Zaman. Leiden: Brill, 1997. *İkincisi*, birbirlerinden habersiz olarak aynı konuyu ele alan şu Türkçe çalışma: Ahmet Ocak, *Selçukluların Dinî Siyaseti (1040-1092)*, İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı, 2002.

AB Ülkelerinde Din-Devlet İlişkisi: Hukukî Yapı, Din Eğitimi ve Din Hizmetleri Sempozyumu (Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi, 9-10 Aralık 2006 İstanbul)

9-10 Aralık 2006 tarihlerinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi tarafından desteklenen ve on iki ülkeyi (Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İspanya, İsveç, İtalya, Portekiz, ve Yunanistan) kapsayan “AB Ülkelerinde Din-Devlet İlişkisi: Hukukî Yapı, Din Eğitimi ve Din Hizmetleri” konulu bilimsel araştırma projesinin sonuçlarının sunulup tartışıldığı uluslar arası bir sempozyum düzenlendi. İslâm Araştırmaları Merkezi’nde (İSAM) gerçekleştirilen sempozyumun alt yapısını teşkil eden araştırma projesinin yürütücüleri (Prof. Dr. Ali Köse & Doç. Dr. Talip Küçükcan) bu projeye, farklı laiklik tecrübesine sahip AB ülkelerindeki din-devlet ilişkilerinin hukukî dayanaklarını, din eğitimi ve din hizmetlerine ilişkin politika ve uygulamaları, ülkeler arasında benzeşen ve ayrışan noktaları belirlemenin yanı sıra, Avrupa’daki mevcut uygulamalara ilişkin verileri sistematik bir bilgi birikimine dönüştürerek bu birikimin AB’ye uyum çabaları çerçevesinde bilimsel anlamda tartışılmasını ve AB süreciyle ilgili politika üretiminde kullanılmasını amaçladıklarını belirtmişlerdir.

Sempozyumun açılış konuşmalarında Diyanet İşleri Başkanı Prof. Dr. Ali Bardakoğlu, dinle modernite arasındaki ilişkiye değinerek, dinlerin modern toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden anlatılabilmesi halinde modern olmakla dindar olmak arasında bir çatışma yaşanmadığının görüleceğini ifade ettiler.

İSAM Başkanı Prof. Dr. M. Akif Aydın ise, konuşmasında AB’ye katılma sürecinde hem belli başlı Avrupa devletlerindeki din devlet ilişkilerinin hem de Türkiye’ye has uygulamaların bilinmesi ve birlikte değerlendirilmesinin önemine dikkat çekti.

Açılış konuşmalarının ardından sempozyum, Exeter Üniversitesi’nden (İngiltere) katılan Prof. Dr. Grace Davie’nin çerçeve konuşmasıyla başladı. Davie, Avrupa deneyiminin bir istisna olup olmadığını sorguladığı konuşmasında öncelikle kiliselerin Avrupa’da varlıklarını fiziksel ve kültürel olarak devam ettirdiklerini belirttikten sonra, bu durumun kiliselerin dinî kimliğin belirleyicisi olarak tüm önemlerini kaybettikleri anlamına gelmediğini söyledi. Davie belirsizlik olarak nitelendirdiği bu süreci, vekil din (*vicarious religion*) kavramıyla açıklamaya çalışmaktadır. Davie’nin vekil dinden kastı, dinin, aktif bir azınlık (kiliseler ve kilise liderleri ile kiliseye gelenler) tarafından bu azınlığın yaptıklarını onaylayan büyük çoğunluğun yerine yaşanmasıdır. Artık kiliseye devam bir zorunluluk ya da görev olarak görülmek yerine tercih meselesi haline gelmiştir.

Konuşmasında göçlerin Avrupa toplumları üzerindeki etkisini de irdeleyen Davie, Müslüman nüfusun varlığının Avrupa’da ortaya konan önermeleri derinden etkilediğini ifade etmektedir. Davie’ye göre, inancın kişisel bir mesele olduğu, bu yüzden kamu hayatından –özellikle de devlet ve eğitim sisteminde- uzak tutulması gerektiği fikri tüm Avrupa’da yaygın bir görüştür. Ancak dünyada dine karşı artan ilgi Avrupa’nın dinî hayatını da şekillendirecek, gelecekte dinin kamusal hayattaki görünürlüğü arttıracaktır.

Davie’nin konuşmasından sonra, Prof. Dr. Mehmet Görmez tarafından Türkiye, Trier Üniversitesi’nden Prof. Dr. Gerhard Robbers tarafından Almanya ve İsveç Kilisesi Genel Sekreteri Lars Friedner tarafından İsveç örneklerinin tanıtıldığı I. Oturum yapıldı. İsveç, fazla bilgi sahibi olmadığımız bir ülkeydi ve bu ülkenin kendine has, dikkat çekici uygulamaları olduğu görüldü. Örneğin bu ülkede dinî cemaatlerle ilgili kanunlar çıkarılırken özel bir süreç uygulanmakta ve bu kanunlar diğer kanunlar gibi kolayca değiştirilememektedir. Ülkede bir dinî cemaatin devlet desteği alabilmesi için “toplumun temel değerlerini koruyup güçlendirme...” şartının yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu değerlerden biri de; kadın ve erkeklerin eşit şartlara sahip olması için çaba göstermektir. Bu noktada Müslümanların açtığı bazı okullar kadın erkek eşitliği konusundaki görüşleri nedeniyle eleştirilmektedir.

Öğleden sonra yapılan II. Oturum öncesinde Milan Üniversitesi’nden Prof. Dr. Silvio Ferrari, “AB Hukuk Sisteminde Din”i konu olan bir çerçeve konuşması yaptı. Ferrari, AB hukuk sisteminde din hürriyetinin konumunu doğru şekilde kavrayabilmek için topluluk müktesebatının bütün unsurlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtti. Çünkü bireysel din özgürlüğü aslen AB ve AİHM kuralları tarafından korunmuşken, grupsal din özgürlüğü üye devletlerin anayasal gelenekleri ışığında ele alınmalıdır. Ferrari’ye göre, bugün için sınırlı bir hukukî değere sahip olmakla beraber ileride AB Anayasasının yürürlüğe girmesiyle birlikte bağlayıcı bir mevzuat hükmüne dönüşecek olan Amsterdam Antlaşması’nın 11 numaralı deklarasyonu (AB, üye devletlerdeki kiliseler ile dinî dernek veya cemaatlerin ulusal hukuktaki konumlarına saygı göstermekte ve bu konuya önyargıyla yaklaşmamaktadır.) bu yönelimi açıkça göstermektedir. Sempozyumdaki bildiri sahipleri, AB’nin din-devlet ilişkileri ve din hizmetlerinin yürütülmesi konusunda ortak kararı olup olmadığı konusunda bu deklarasyona atıfta bulunarak bu bağlamda özgül olduklarını belirtmişlerdir.

Konuşmasında son olarak siyaset ve sosyal bilimcilerin AB Devletlerinin kilise-devlet sistemlerinin değiştiğinin ve “*dostane ayrılık*” diye adlandırılan ortak bir zemine doğru kaydığının altını çizdiklerini ifade eden Ferrari, Avrupa’daki güçlü eğilimin “devletin tanınması” veya “farklı dinlerin tescil edilmesi” gibi genelde dini cemaatlerle sözleşme ilişkisiyle de bağdaştırılan çeşitli şekillere doğru kaydığını belirtmektedir. Ona göre bu dönüşümün ana nedeni dini çoğulculuk anlayışının gelişmesi ve dinin Avrupa’da giderek güçlenmesidir.

II. Oturumda İngiltere'yi Prof. Dr. Grace Davie ve doktora öğrencisi Rebecca Catto; Hollanda'yı da Tilburg Üniversitesi'nden Sophie Van Bijsterveld bize sundular. İngiltere ile ilgili bildirin sonuç kısmında, İçişleri Bakanlığı'nın resmi belgesinden naklen dinî değerlerin toplumsal değerlerin şekillenmesinde hala önemli ve belki de giderek artan bir payına işaret edilerek hükümetin yasa çıkarırken bu gerçeği dikkate almak durumunda olduğunun ifade edilmesi kayda değerdi.

Dinî hayatta çoğulcu anlayışın başarılı bir örneği olarak bilinen Hollanda'yla ilgili Bijsterveld, çoğulcuğun faydacı karakterine işaret etti. Hollanda'yla ilgili dikkatimizi çeken bir diğer nokta da Hollanda'da dinin sadece özel bir mesele olmayıp kamuyu ilgilendiren bir yönünün de olduğunun anlaşılmasında ülkedeki İslam'ın varlığının önemli bir etken olduğunun ifade edilmesidir. Sosyolojik araştırmalarda da dine ilginin arttığı görülmektedir. Danimarkalı bildiri sahibi Kopenhag Üniversitesi'nden Prof. Dr. Lisbet Christoffersen tarafından da, toplumdaki Müslümanların varlığının Müslüman olmayanların kendi dinî kimliklerini tanımlama ve bulmada etkili olduğu görüşünün altı çizilmiştir.

Sempozyumun III. Oturumunda Insubria Üniversitesi'nden Prof. Dr. Alessandro Ferrari İtalya'yı, Complutense Üniverstesi'nden Prof. Dr. Javier Martinez Toron İspanya'yı ve Selanik Üniversitesi'nden Prof. Dr. Charalambos Papasthatis Yunanistan'ı sundular. Silvio Ferrari'nin kilise ve devlet arasında "dostane ayrılık" şeklinde ifade ettiği bir sistemin bulunduğu İtalya ve İspanya'da devletin kilise ve diğer cemaatlerle yaptığı antlaşmalar, özellikle bu ülkelerin (Polonya da dahil) Katolik Kilisesi ile yaptığı antlaşmaların uluslararası antlaşma hüviyeti taşıması dikkat çekicidir. Diğer ülkelerden farklı olarak İtalya'da kilise ile yapılan antlaşma Anayasal değişikliğe gitmeden feshedilemez. İtalya'da Katolik kimliğine yapılan aşırı vurgunun daha çok seküler hareketlerin bir tavrı olduğunu belirten Alessandro Ferrari, bu durumu dinin siyasallaştırılması ve seküler güçler tarafından kullanılması olarak değerlendirmektedir.

Sempozyumun ikinci günü Brigham Young Üniversitesi'nden Prof. Dr. Cole Durham'ın "Küreselleşme ve Din Özgürlüğü" konulu çerçeve konuşmasıyla başladı. Durham'ın ısrarla üzerinde durduğu konu başlıkta yer alan din özgürlüğü oldu. Din özgürlüğünün sivil toplum yapısı ve demokrasi açısından önemini belirten Durham, Türkiye'nin din özgürlüğü konusunda önemli adımlar atması gerektiğinin, Avrupa Birliği'nin bu yönde bir beklentisi olduğunun altını çizdi.

Durham'ın konuşmasının ardından CNRS'den Prof. Dr Francis Messner'in Fransa, Kopenhag Üniversitesi'nden Prof. Dr. Lisbet Christoffersen'in Danimarka ve Leuven Üniversitesi'nden Prof. Dr. Rik Torfs'un Belçika hakkındaki hazırladıkları raporların yer aldığı IV. Oturum yapıldı. V. ve son oturumda ise

Viyana Üniversitesi'nden Prof. Dr. Richard Potz'un ayrılmak zorunda kalması sebebiyle sadece Wrocław Üniversitesi'nden Prof. Dr. Michal Rynkowski'nin Polonya'ya dair hazırladığı rapor yer aldı. Her bir ülke ile ilgili kaydedeğer birçok bilgi ve istatistiğin paylaşıldığı bu oturumlarda Polonya'da (Slovakya ve Çek Cumhuriyeti'nde de) "koleda" adıyla meşhur olan uygulama ilginizi çeken hususlardan biri oldu. Geçmişte medrese öğrencilerinin "cerre çıkması"na benzeyen bu uygulamada Ocak ayında papazlar kendi kilise cemaatlerini evlerinde tek tek ziyaret ederek bir zarf içinde takdim edilen "huzur hakkı"nı almak suretiyle kiliseye önemli bir finansman sağlamaktadırlar.

Sempozyumda son olarak Devlet Bakanı Mehmet S. Aydın bir konuşma yaptılar. Din ve güvenlik konusunun Avrupa'da en çok tartışılan konular olduğunu ifade eden Aydın, dinin gündeme gelişinin politik ve kültürcü olduğunun belirtti. Batı'nın güvenlik için aldığı önlemlerin çoğunun demokrasi ile değil, demokrasiye rağmen olduğunu vurguladı. Heidegger'in "Farklılığa müsaade edelim de var olsunlar demeyin, farklılığın varlığına yardımcı olmak lazım" sözünü hatırlatan Aydın, dünyada birbirimize olan yaklaşımlarımızda şu üç şeyin esas olması gerektiğini belirterek konuşmasını tamamladı: "Güvenilir bilgi, yapıcı eleştiri ve ciddi ahlakî sorumluluk"

Diğer ülkelerdeki dinî hayat, din-devlet ilişkileri, dinî kurumlar, din hizmetleri ve din eğitiminin ülkemizde son yıllarda sık gündeme gelmekte olduğu görülmektedir. Hatta bu sempozyumdan birkaç hafta öne 17-19 Kasım 2006 tarihinde İSAV tarafından da *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi* konulu uluslararası tartışmalı ilmî toplantı düzenlenmiştir. İki sempozyumun da yoğun bir ilgi gördüğü gözlenmiştir. Kuşkusuz bu ilginin en önemli nedeni Türkiye'nin içinde bulunduğu AB üyeliği sürecidir.

Bu sempozyumda AB'nin 27 ülkesinden 12'si tanınma fırsatı bulunmuştur. Tek salonda iki gün süren bir sempozyum için bu oldukça yüksek bir rakamdır. Sempozyumla -proje yürütücüleri tarafından da öngörüldüğü üzere- AB üyesi ülkelerin siyasi kültürleri, toplumsal yapıları ve kültürel kimlikleri açısından farklılıklar taşıdığı ve bu farklılıkların din-devlet ilişkilerine, laiklik anlayışlarına, dinî kurumlar ve din eğitimiyle ilgili yasal düzenlemelere yansıdığı görülmüştür. Ayrıca bu devletlerde yaşayan Hıristiyanlık dışındaki din mensuplarının özellikle Müslümanların gündemin ilk sırasında yer aldığı ve bu konuyla ilgili düzenleme ve uygulamaların da farklılıklar arz ettiği gözlenmiştir. Sempozyum bilimsel ve siyasi çevreler başta olmak üzere Türkiye'nin AB süreciyle ilgilenen herkese ışık tutacak, önemli katkı sağlayacak bir mahiyet taşımaktadır.

Emine KESKİNER, Yrd. Doç. Dr.

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî, Ayşe Sıdka Oktay, İstanbul:

İz Yayıncılık, 2005, 544 s., ISBN: 9753556039

Ayşe Sıdka Oktay'ın “Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî” adlı eseri, Osmanlı-Türk toplum yapısındaki ahlâkî normların pek çoğunun oluşmasında büyük katkısı olan Kınalızâde Ali Efendi (ö.1572) ve onun ahlâkla ilgili görüşlerini kapsayan *Ahlâk-ı Alâî*'si hakkında yapılmış bir doktora çalışmasıdır. Oktay'ın bu çalışması, Prof. Dr. H. Bekir Karlığa'nın *Erdemli Bir Toplumun İnşası İçin 'Global Etik İhtiyacı* adlı sunumu ile başlamaktadır. Yazar, önsözde Kınalızâde'nin *Ahlâk-ı Alâî* isimli eserinin *Ahlâk-ı Nâsırî* ve *Ahlâk-ı Celâlî* çizgisinde yazılmış ilk Türkçe ahlâk kitabı sayıldığına ve bu gelenek içinde yazılan en son ve en mükemmel eser olarak kabul edildiğine işaret etmektedir.

Eser, önsözden sonra giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. Yazar, giriş bölümünde (23-33) *Ahlâk-ı Alâî*'nin iki temel kaynağı olan *Ahlâk-ı Nâsırî* ve *Ahlâk-ı Celâlî*'den ve *Ahlâk-ı Nâsırî*'den *Ahlâk-ı Alâî*'ye kadar yazılan ahlâk kitaplarından bahsetmektedir. Bu bağlamda da yazar, *Ahlâk-ı Alâî*'nin yerini ve çizgisini daha iyi belirleyebilmek amacıyla öncelikle Nasîrüddin Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsırî*'si ve Celâleddîn Devvânî'nin *Ahlâk-ı Celâlî*'si üzerinde durulması gerektiğini vurgulamakta ve Kınalızâde'nin eserini yazarken en çok bu iki esere atıfta bulunduğunu zikretmektedir.

Birinci bölümde (37-94), Kınalızâde'nin hayatı, kişiliği, eserleri ve çalışmanın asıl konusu olan *Ahlâk-ı Alâî* adlı eseri tanıtılmaktadır. Bölümde Kınalızâde'nin hayatı, adı ve lakapları, öğrenimi, görevleri, ölümü, çocukları hakkındaki bilgilerle beraber kişiliği ve eserleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bölümde ayrıca *Ahlâk-ı Alâî* adlı alt başlıkta da eserin yazılış sebebi, yazıldığı yer ve tarih, eserin adının kaynağı ve kime nispet edildiği, muhtevası ve kaynakları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bölümde ayrıca, *Alâî*'nin nüshaları ve onun üzerinde yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Bölümün sonunda ise *Ahlâk-ı Alâî*'nin *Ahlâk-ı Nâsırî* ve *Ahlâk-ı Celâlî* ile kısaca karşılaştırılması yapılmıştır.

İkinci bölüm (97-313) ise ahlâk ilmi hakkında olup, yedi alt başlıktan oluşmaktadır. Bu bölümde, öncelikle Kınalızâde'nin, hikmeti, yani felsefeyi bütün ilimler için esas aldığı zikredilmiş, hikmetin kısımlarına değinilmiş ve ahlâk ilminin yerinin amelî hikmetin birinci kısmı olduğuna işaret edilmiştir. Ahlâk ilmi, insan nefsinin fiilleri, eylemleri ve huyları üzerinde inceleme yapan bir ilim olarak tanımlanmış ve bir ilim dalı olarak ahlâk ilminin insanın yapması gereken övülen ve istenilen davranışlar ile kaçınılması gereken kötü ve beğenilmeyen davranışları incelediği belirtilmiştir.

Huy kavramı ve hakkındaki tartışmalar adlı ikinci alt başlık altında da huy, meleke ve hâl kavramlarının tanımı yapılmış, ahlâkın değişip değişmeme-

si ve tabî olup olmaması meselelerine yer verilmiştir. Daha sonra üçüncü alt başlıkta insan ve âlemdeki yeri konusu incelenmiştir. Bu bölümde yazar, Kınalızâde'nin insanın konumunu tespit etmek için varlıkları derecelendirmesine yer vermiştir. Bu bağlamda onun maden, bitki ve hayvanların yanı sıra insanların kendi aralarındaki derecelerine ilişkin görüşleri geniş bir şekilde ele alınmıştır.

Dördüncü alt başlıkta ise nefsin tanımı, çeşitleri ve güçleri ele alınmıştır. Kınalızâde, nefsi, yani insan nefsini ahlâk ilminin temel konularından biri olarak değerlendirmiştir. Zira ona göre, ahlâkî davranışların kazanılabilmesi için öncelikle nefsin ve onun güçlerinin çok iyi bilinmesi gerekir. Nefsini iyi tanıyan insan, onları kontrol edebilir, varsa hastalıklarını tedavi eder ve istenilen ahlâkî davranışları kazanarak en yüksek mutluluğa ulaşabilir. Kınalızâde'nin, nefsi, cisim ve cismani olmayan basit bir cevher olarak tanımladığı görülmektedir. Yazar, gerek nefsin tanımı ve gerekse güçleri olarak Kınalızâde'nin, genelde Tûsî'yi takip ettiğini, ancak onun nefsi ile ilgili görüşlerini yeterli bulmayıp bazı ilâvelerde bulunduğunu ifade eder. Müellif, nefsi ile ilgili görüşlerinde Kınalızâde'nin kendinden önceki ahlâk kitaplarındaki eksiklikleri tamamladığını ve karışık ve dağınık kısımları da derleyip toparladığını ifade eder. Zira Kınalızâde, nefsi konusundaki görüşlerini ahlâk felsefesini temellendirmek için kullanmıştır. Yazar, bölümün sonunda Kınalızâde'nin nefsi görüşleriyle ilgili bir şema vermiştir. Bu nefsi şeması, Kınalızâde'nin nefsi ile ilgili görüşlerini bütüncül olarak görmeyi sağlamaktadır.

İkinci bölümün beşinci alt başlığında ahlâk ilminin iyi ve kötü davranışlarını ifade eden erdemler ve reziletler konusu yer almaktadır. Bu bölümde, Kınalızâde'nin genel olarak erdemler ve reziletler konusunda kendinden önceki ahlâk düşünürlerinin yolunu takip ettiği vurgulanmaktadır. Zira Kınalızâde, kendisine ulaşmış bulunan birikimin etkisiyle fazilet ve rezilet konusuna oldukça önem vermiştir. Yazar, konunun öneminden dolayı Kınalızâde'nin eserinin büyük bir bölümünü zikredilen konuya ayırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla müellif de bu bölümde zikredilen konuları geniş bir şekilde ele almıştır. Yazar, önce iyi olan huyları, yani erdemleri incelemiştir. Erdemleri de kaynaklarına göre asıl erdemler ve asıl erdemlerin altında yer alan alt erdemler şeklinde değerlendirir. Bu bölümde yazarın, Kınalızâde'yi, kitabını Türkçe olarak kaleme almasına rağmen erdemlerin isimlerini Türkçeleştirmeden doğrudan vermesi konusunda eleştirdiği göze çarpmaktadır. Müellif, bu hususu da, Türkçe bir ahlâk kitabı olan bu eser için eksiklik olarak değerlendirmektedir.

tedir. Reziletler konusunda Kınalızâde'nin seleflerinin görüşlerine fazla bir ilavede bulunmadığı zikredilir. Müellif, reziletler ile ilgili Kınalızâde'nin iki çeşit görüşü olduğunu nakleder. Kınalızâde'ye göre reziletler, ya erdemlerin zıddı ya da itidal olan, yani orta olan erdemın ifrat ve tefritidir.

Yazar, bu bölümde ayrıca erdemlerin kazanılması ve mutluluğun elde edilmesi konusuna da yer vermiştir. Müellif, Kınalızâde'nin eserinde insanın nasıl erdemli davranışlar yapabileceğini ve güzel ahlâkı nasıl kazanabileceğini araştırdığını zikretmektedir. Kınalızâde'nin de diğer ahlâk düşünürleri gibi, eserinde, kazanılan erdemlerin nasıl korunması gerektiği sorusu üzerinde durduğunu zikreden yazar, onun konuyu çok detaylı bir şekilde ele aldığını ve kendisinin Kınalızâde'nin önerilerini düzenleyerek sunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda eserde, kazanılan erdemlerin nasıl korunabileceği maddeler halinde okuyucuya sunulmaktadır. Bu bölümde ayrıca ahlâkî hastalıklar ve onların tedavisi geniş bir şekilde incelenmiştir. Kınalızâde'nin konuya eserinde ahlâkla ilgili birinci bölümün son kısmında yer verdiği zikredilmektedir.

İkinci bölümün altıncı alt başlığında da orta, itidal ve adalet kavramları incelenmiştir. Kınalızâde'nin ahlâk düşüncesi içinde bu kelimelere ayrı bir önem verdiği ve bu yüzden de zikredilen kavramları daha geniş bir yelpaze içinde incelediği belirtilmektedir. Müellif, Kınalızâde'nin adalet kavramını ayrı bir başlık altında incelediğini, ancak itidal kelimesini ayrı bir başlık altında ele almadığını, fakat üzerinde oldukça fazla durduğunu zikretmektedir. Müellife göre Kınalızâde, kendisine ulaşan geleneksel anlayışı hem aktarmış hem de bir tahlile tâbi tutarak değerlendirmiştir. Buna göre de Kınalızâde'nin iki ayrı adalet tasnifine yer verdiği zikredilmektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünün son kısmında ise Kınalızâde'nin mutluluk anlayışı incelenmektedir. İslâm ahlâk düşüncesinde mutluluk, genellikle ahlâkın nihai amacı olarak değerlendirilmiştir. Yazar, aynı şekilde Kınalızâde'nin de konuya oldukça önem verdiğini belirterek, eserinde iki ayrı başlık altında konuyu incelediğine işaret etmektedir.

Kitabın üçüncü bölümü (317-420) aile ahlâkı konusuna ayrılmıştır. Bu bölümde önce aile ahlâkının ne olduğu, insanın aile ortamında yaşamasının gereği ve aileyi meydana getiren üyeler ele alınmıştır. Yazar, özelde aile ahlâkı ilmi ile ev halkı arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi, bunların ahlâkî eğitimleri ve terbiyelerinin incelendiğine işaret etmektedir.

Yazar, bu bölümün üçüncü alt başlığında aileyi meydana getiren üyeleri anlatmaktadır. Bu bağlamda müellif, Kınalızâde'nin, aile üyelerini anne, baba, çocuklar ve hizmetçiler olarak belirttiğini ifade etmektedir. Yazar, aile üyelerinin her birinin aile içinde belli sorumluluk ve görevleri olduğunu belirtmektedir.

Buna göre müellif, önce babayı ele almakta, onun ailesine karşı görevlerini ortaya koymakta, ardından anneyi ve onun sorumluluklarını incelemekte ve diğer bir alt başlıkta da çocuklar üzerinde durmaktadır. Müellif, Kınalızâde'nin, çocukların eğitimi konusuna ayrı bir önem verdiğine işaret etmekte, çocuğun eğitiminin doğumdan önce başladığı görüşünde olduğunu zikretmektedir. Dolayısıyla yazar da Kınalızâde'nin görüşleri doğrultusunda çocukların eğitimi ile ilgili oldukça geniş bilgiler vermektedir. Bölümün son kısmında da yazar, hizmetçiler konusuna değinmektedir. Müellif, Kınalızâde'nin, Aristocu geleneğin devamı olarak Tûsî ve Devvânî gibi, hizmetçileri evin temel unsurlarından birisi olarak gördüğünü zikretmektedir. Bu bölüm okunduğunda, Kınalızâde'nin aile ahlakına ilişkin görüşleri, dönemin Osmanlı toplum ve aile yapısını da kısmen yansıtır nitelikte olduğu görülmektedir.

Aile ahlâkı bölümünden sonraki dördüncü bölümde (423-518) yazar, devlet ahlâkı konusunu incelemektedir. Yazar, bu bölümün başında Kınalızâde'yi seleflerinden ayıran bir noktaya temas etmektedir. Buna göre Kınalızâde, seleflerinden farklı olarak, devlet ahlâkı ile ilgili bazı konuları aile ahlâkı konuları içinde incelemiştir. Müellif, Kınalızâde'nin eserinde sistematik bir yol izlediğini ve onun konuları belli sınırlar içinde birbirini takip ederek ele aldığını ifade etmektedir. Zira Kınalızâde, eserinde önce ferdi ahlâkı, ardından aile ve son olarak da devlet ahlâkı konularını incelemiştir. Dolayısıyla Kınalızâde, önce insanın ferdi varlığını ve ahlâkını, arkasından küçük bir topluluk olan ailedeki görev ve sorumluluklarını ve sonra da toplumsal sorumluluklarını incelemiştir. Böylelikle insan, aileden topluma doğru giden bir sosyalleşme çizgisi izleyerek, önce küçük bir topluluk olan ailenin bir ferdi olmakta ve arkasından da yaşadığı topluluğun ve bunu yöneten devletin bir üyesi konumuna gelmektedir.

Yazar, dördüncü bölümün ilk alt başlığında önce insanın aileden topluma seyrini ele almakta, sonra da devlet ahlâkı kavramını ve konularını incelemektedir. İkinci alt başlıkta, insanların bir arada yaşama zorunluluğu konusu ele alınmaktadır. Üçüncü alt başlıkta ise yazar, insanların bir cemiyet halinde yaşaması ve bir yönetim altında toplanması konusunu ele almaktadır. Müellif, bu bölümde de önce cemiyet düşüncesi üzerinde durmakta, ardından da devlet ve ülke kavramlarını incelemektedir. Kınalızâde'nin gerek cemiyet gerekse devlet ve ülke kavramları ile neyi kastettiğini net bir şekilde ifade etmediğini zikretmektedir. Zira o, Kınalızâde'nin eserinde bu kavramlarla ilgili özel bir tanım yapmadığını, hatta çoğu yerde bu kelimelerin birbiri yerine kullandığını ifade etmektedir.

bölümün son kısmı olan beşinci alt başlıkta ise yazar, devlet başkanı konusunu ele almaktadır. Burada yazar, öncelikle devlet başkanına olan ihtiyaca değinmekte ve devamında da devlet başkanının hâkimiyetinin kaynağından bahsetmektedir. Bunun yanı sıra devlet başkanının özelliklerini ve görevlerini incelemektedir. Beşinci alt başlığın son kısmında da yöneten ile yönetilenler arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

Çalışmanın sonuç bölümünde (521-526) yazar, genel itibariyle eserin bir özeti sunmuştur. Burada Kınalızâde'nin *Ahlâk-ı Alâî* adlı eserinden yola çıkarak onun ahlâk görüşlerinin temel noktaları sunulmuştur. Sonuç olarak müellif, *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî* adlı çalışmasında Kınalızâde'nin hayatı ve ahlâk ile ilgili görüşlerini onun ahlâk konusundaki temel eseri olan *Ahlâk-ı Alâî*'ye dayanarak mukayeseli bir şekilde ele almıştır. Genel olarak değerlendirdiğimizde eser, Osmanlı Devleti'nin en geniş sınırlara ulaştığı ve devletin bilim ve kültür açısından zirvede olduğu bir dönem olan XVI. yy.'da yaşamış olan Kınalızâde'nin görüşlerinin ele alınması açısından son derece önemlidir. Zira Kınalızâde, Osmanlı Devleti'nin önde gelen düşünürlerinden biri olup, *Ahlâk-ı Alâî* adlı eseri de dönemin bilimsel ve kültürel konumunu ve toplumun ahlâkî değerlerini yansıtması açısından oldukça değerlidir.

Hatice TOKSÖZ, Uzm.

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim ve Liselerde Dindarlık, Talip Atalay, İstanbul: Dem Yayınları, 2005, 270 s., ISBN: 9756324252

İlköğretim ve Liselerde Dindarlık adlı kitap 2001-2002 eğitim-öğretim döneminde Diyarbakır'da beşi ilköğretim, üçü lise olmak üzere sekiz ayrı okulda okuyan bini aşkın ilköğretim ve lise öğrencisi üzerinde uygulanan bir veri toplama aracıyla elde edilen bilgi ve bulgulara dayalı akademik bir çalışma.

Yazarın belirttiği gibi ilköğretim ve lise çağları bireylerin hızlı fizyolojik ve psikolojik değişimler yaşadığı, buna paralel olarak da dini tutum ve davranışlarının yönünün belirginleşmeye başladığı ergenlik döneminin önemli kısımlarını içine alır. Bu evrede bireyin dindarlığı özgün psikolojik yapısından kaynaklanan iç faktörler ve devamlı ilişkide olduğu dış faktörler yoluyla şekillenir. Örgün eğitim kurumlarında verilen eğitim ve buralarda gerçekleşen çok yönlü etkileşim kültürleşmede rol alan dış etkenlerin başındadır. Fakat uygulanan öğretim programlarının benzerliği öğrencilerin dindarlıklarının oluşum ve şekillenmesinde bireyselliği teşvik etmekten ziyade aradaki farkla-

rı kapatan, homojenleştiren bir etki yaratmaktadır. Bundan dolayı araştırma, çocukların dini eğilimlerinin şekillenmesinde fark yaratabilen yaş, cinsiyet, çevre, sınıf, sosyo-ekonomik düzey, ailenin dindarlık seviyesi, dışardan din eğitimi alma durumu, dışardan din eğitimi alınan kaynak ve mezhep gibi unsurlar açısından çok yönlü uygulanmıştır.

Araştırmanın girişinde, ilköğretim ve lise öğrencilerinin dindarlıklarının değişik boyutlarının bireysel ve sosyal bazı etkenlerce nasıl şekillendiğinin belirlenmesi araştırmanın problemi olarak verilmiş; bunun yanında çalışmanın amacı, önemi ve dayandığı hipotezler de belirtilerek, konuyla ilgili olarak daha önce yapılmış belli başlı çalışmalardan kısaca bahsedilmiştir.

Çalışmanın teorik temellerini sunan birinci bölümde eğitim, din ve eğitim üzerine çeşitli kavramsal analizlerden sonra araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan, konuyla ilgili düşünce üretmiş önemli isimlerden biri olan Glock'un kavramsallaştırdığı dindarlığın inanç, duygu, davranış ve bilgi boyutları açıklanıyor. Ardından inanç ve tutumların yapılanmasında rol alan ve çalışmada da öğrencilerin dindarlıkları üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılan sosyalleşme ortamlarından aile, okul, kurslar ve bunlar dışındaki çok yönlü çevre unsurlarının işleyiş ve önemi üzerinde duruluyor. Bölüm örneklem grubun mensup olduğu yaş gruplarının gelişim özelliklerinin açıklanmasıyla son buluyor.

Yöntem başlıklı ikinci bölümde ise araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği, verilerin toplanması ve analizi üzerinde duruluyor. Araştırma evreni olan Diyarbakır içinde geneli temsil üzere araştırılarak tespit edilen sekiz okul içinden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 666 ilköğretim 582 lise öğrencisinin demografik özellikleri de ayrıca tanıtılıyor. Verilerin toplanmasında ise DEÜ İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi A.B.D. öğretim elemanlarının, Glock tarafından öne sürülen dindarlığın inanç, duygu, davranış ve bilgi boyutlarını ölçmek için geliştirilmiş "Dini Hayat Ölçeği"nden faydalandığı ifade ediliyor. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler üzerinde dindarlığın bu boyutları bağımlı değişken; aynı öğrencilerin görüş, tutum ve davranışlarının farklılaşmasına neden olduğu farzedilen yaş, cinsiyet, çevre, sınıf, sosyo-ekonomik düzey, ailenin dindarlık seviyesi, dışardan din eğitimi alma, dışardan din eğitimi alınan kaynak ve mezhep farklılığı ve bilgisinin ise bağımsız değişkenler olarak alındığı belirtilerek verilerin analizinde kullanılan istatistiki işlemler ayrıntılı olarak açıklanıyor.

Üçüncü bölümde, belirtilen değişkenler açısından dindarlıkla ilgili uygulanan dini hayat ölçeğinden elde edilen bulgular "İlköğretim" ve "Lise" için iki ayrı başlık altında veriliyor. Elde edilen bilgilere uygulanan testler ise tablolar

halinde ayrıntılı bir şekilde yorum yapılmadan sergileniyor. *Bulguların Değerlendirilmesi* başlığıyla dördüncü bölümde, çalışmanın önemli bir kısmını oluşturan uygulama aşamasında baz alınan bağımsız değişkenlerin veri toplama aracındaki sırasına göre, ilköğretim ve lise örneklem guruplarından elde edilen bulgular dindarlığın boyutları açısından karşılaştırmalı olarak değerlendiriliyor. Bireysel ve sosyal kaynaklı fark yaratan unsurlar açısından hem lise hem de ilköğretim öğrencilerinin inanç, duygu, davranış, bilgi boyutları ile toplam dindarlık özellikleri ayrı ayrı başlıklar halinde, detaylı olarak konuyla ilgili yapılmış çalışmalarla da mukayese edilerek ortaya konuluyor.

Araştırmada yaş faktörünün, ilköğretim ve lise öğrencilerinin dindarlık düzeyinde bir farklılaşmaya neden olmadığı; cinsiyet konusunda da özellikle batı kaynaklı çalışmalar doğrultusunda bilinenin aksine, Türkiye’de yapılan çalışmaları da doğrulayacak şekilde erkeklerin daha dindar oldukları sonucuna varılıyor. Bunda tabii ki araştırma evreninde kız ve erkeklerin farklı yetiştirilme koşulları, toplumsal rollerin belirlenmesinde dinin zaman zaman yanlış bir şekilde referans gösterilmesi, gelenekten gelen ve kadına daha çok sorumluluk yükleyen, onun toplumsal katılımına sınırlılıklar getiren uygulamaların dini argümanlarla desteklenmesi gibi bölgesel sebepler ve erkeklerin toplumsal boyutlu dini etkinliklere katılım yolunun daha açık olması gibi Müslüman toplumların genel özelliklerinin yansımalarının hep birden etkin olduğunun da hesaba katılması gerektiğine vurgu yapılıyor. Sınıf düzeyinin dindarlığa etkisinin ilköğretim aşamasında kısmen anlamlıyken, örgün eğitim programlarının bilgi verme merkezli ve homojenleştirici yapısından dolayı lise düzeyinde işlevselliğini kaybettiği de ulaşılan sonuçlar arasında. Yine yaygın kanaatin ve beklenenin aksine sosyo-ekonomik düzey ve dindarlık arasında, Diyarbakır’daki gelir düzeyi dengesizliği ve bunun yarattığı gergin ruh halinin de etkisiyle genel olarak bir ters orantı olduğu sonucuna varılıyor. Dindarlığın davranış boyutunda ise, öğrencilerin genelinde, geleneksel yaşantının daha etkili olması hasebiyle yüksek oran tespit ediliyor. Sosyal çevreye göre dindarlıkta, bölgeye özgü koşullar içinde göçle yeniden kurulan dengelerin etkisiyle en yüksek orana köyden gelenlerin sahip olduğu sonucuna varılıyor ve siyasi etkilere daha açık, hızlı ve dengesiz dini-sosyal gelişmelerin yaşandığı, geleneksel yapının koruyucu, yönlendirici ve eğitici niteliklerinin ilk olarak zayıfladığı yer olan, bu özellikleriyle en düşük dindarlık oranına sahip olduğu belirlenen ilçeler üzerine dikkat çekiliyor.

Ailenin dindarlık düzeyinin öğrencilerin dindarlığıyla ilişkisi ise genel anlamda doğru orantılıyken, özellikle dindarlıkla ilgili tutumların netleşmeye başladığı ve kesin tavırlar geliştirildiği lise çağındaki öğrencilerde bunun daha net ve belirgin olduğunun gözlemlendiği belirtiliyor. Araştırma sonuçlarına göre

öğrencilerin dışardan din eğitimi almış olmaları henüz geleneksel aile eğitimi çerçevesi içinde olan ilköğretim gurubunun aksine, lise gurubunda bilinçli bir tercih ve duyarlılığı yansıttığı için dindarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur. Bulgular ilköğretim öğrencilerinde dışardan din eğitimi alınan kaynağa göre dindarlık ortalamalarında anlamlı bir farklılaşmayı göstermemiştir. Lise öğrencilerinde ise bilgi boyutu hariç ailede ve Kur'an Kursunda alınan din eğitiminin dindarlıkta farklılaşmaya neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak, özellikle çoğunluğu Şafii olan nüfus yanında Hanefilerin de yaşadığı bölgede dindarlığın boyutları mezhep değişkeni açısından da inceleniyor. Şafii ve Hanefilerin yanında az da olsa diğer mezhepler ve hangi mezhebe bağlı olduğunu bilmeyen öğrenciler üzerinden elde edilen bilgiler mezhep bilgisinin dini bilgi ile yakın bir ilişki içinde olduğu, hatta mezhebi bilmenin dini bilmekle eşdeğer olduğu sonucunu veriyor. Hem ilköğretim hem de lise öğrencilerinden Şafii ya da Hanefi, herhangi bir mezhebe bağlı olduğunu bilenlerin hangi mezhepten olduğunu bilmeyen grup ve diğer grubundan daha dindar olduğu sonucuna ulaşıyor. İki mezhep mensupları arasında ise anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı saptanıyor.

Araştırmanın sonunda *Öneriler* kısmında, inceleme sırasında özellikle savunulan hipotezleri desteklemeyen veriler ya da veriler içinde ortaya çıkan dikkat çekici özellikler gündeme getirilerek bu konularda daha ayrıntılı çalışmaların yapılması gerektiği üzerinde duruluyor.

Bu araştırma, yazarın da belirttiği gibi, yirmi yılı aşkın bir süredir yaşamakta olduğu olağanüstü değişimlerle sosyal, ekonomik, kültürel, dini, demografik yapısı hızlı değişim ve dönüşümlere uğramış Diyarbakır'da bu sıkıntılı sürecin hemen ardından yapılmıştır. Bu süreç içinde hem din karşıtı siyasi propagandalar hem de şiddet içerikli dini söylem ve eylemlere sahip dini gurupların etkisiyle dini yaşantı biçimleri de değişmiştir. Kitap böyle bir ortamda yetişen aşağı yukarı 12-18 yaş arası öğrencilerin dindarlık boyutlarını ortaya koyması ve bir anlamda öğrencilerin dini hayatlarında, hepsi için ortak olan homojenleştirici örgün din eğitiminden ziyade çevresel faktörlerin daha belirleyici olduğunu göstermesi açısından konunun herhangi bir tarafıyla ilgili herkesin başvurabileceği nitelikli ve önemli bir çalışma.

Esra ASLAN

Yazarlar Hakkında

Mustafa ARSLAN, Dr.

Elektronik Posta: muarslan19@gmail.com ► *Yazışma Adresi:* 20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi Malatya. ► *İlgi Alanları:* Risk toplumu, Popüler din, Paranormalizm, New Age akımı. ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Arslan, Mustafa (2005). Batılı çalışmalarda Orta Doğu'nun yapısal analizinde yaygın olarak kullanılan dikotomik kavramsallaştırmaların kritiği. *Euro Agenda Avrupa Günlüğü*. (4) 6. • Arslan, Mustafa (2002). Postmodernizm küreselleşme ve din. *Tabula Rasa*. 2 (5). 55-68. • Arslan, Mustafa (2005). İslam'ın ilk döneminde toplumsallaşma olgusuna sosyolojik bir bakış: Kardeşleştirme örnek olayı. *İslami Araştırmalar*, (18) 3. • Arslan, Mustafa (2005). Kişilerin batıl inanç kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. (2) 6. • Arslan, Mustafa (2004). Halk arasındaki yaygın inanışların oluşumuna etki eden tarihsel ve psiko-sosyal faktörler. *Diyanet İlmî Dergi*. 2004. 40 (3), 105-120. • Arslan, Mustafa (2004). Kültürel bağlamda din. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 4 (1). 189-205. • Arslan, Mustafa (2003). Türk toplumunda geleneksel dini yaşam ve halk inançları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 23-46. • Arslan, Mustafa (2002). Sosyolojik din tanımları ve din olgusunu anlamada uygun bir kavram olarak kutsal. *Tabula Rasa*. 2 (6), 159-172. • Arslan, Mustafa (2003). Popüler dindarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 3 (1). 97-116. • Arslan, Mustafa (2002). Dinsel boyutluluğun sosyolojik bağlamı: Faktör analitik bir çalışma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 2 (4). 161-186. • Arslan, Mustafa (2006). Dini toplumsallaşma ve temel etkenleri: Türk geç ergenleri arasında uygulamalı bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 8 (31), 221-252. • Arslan, Mustafa (2003). Batılı çalışmalarda orta doğu'nun sosyo-kültürel yapısının analizinde yaygın olarak kullanılan dikotomik kavramsallaştırmaların kritiği. *Fırat Üniversitesi Orta-Doğu Araştırmaları Merkezi Birinci Orta-Doğu Semineri*: Elazığ. • Arslan, Mustafa (2003). Diyanet hizmetlerinde görev alacak elemanların yetiştirilmesi için hazırlanacak programın hizmet alacak hedef kitleye göre yapılandırılmasının önemi. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi: Isparta. • Arslan, Mustafa (2006). Değişim sürecinde Türkiye'de yeni dindarlık formları: Yeni Çağ inanışları örneği. *V. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Türkiye'de Güncel Toplumsal Sorunlar*. İnönü Üniversitesi, Malatya. • Arslan, Mustafa (2004). *Türk popülar dindarlığı*. İstanbul: Dem Yayınları. • Arslan, Mustafa (2006). *Dindarlığın sosyolojisi* içinde (Editör Prof. Dr. Ünver Günay), Adana.

Suat CEBECİ, Prof. Dr.

Elektronik Posta: scebeci@sakarya.edu.tr ► *Yazışma Adresi:* İlahiyat Fakültesi, Ozanlar, Adapazarı ► *İlgi Alanları:* Din Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi, İletişim ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Cebeci, S. (2005), *Din eğitimi bilimi ve Türkiye’de din eğitimi*, 2. baskı Akçağ Yayınları Ankara • Cebeci, S. (2003), *Öğrenme ve öğretme süreçlerinde dini iletişim*, İz Yayıncılık, İstanbul • Cebeci, S. (2002), *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*, 2. baskı Alfa Yayınlar, İstanbul • Cebeci, S. (2005), Türkiye’de din eğitimi sorununa yönelik çözüm yaklaşımları ve çözüm önerileri, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı, ss. 92-102, Ankara • Cebeci, S. (2005), Din eğitimi bilimi metodolojisi üzerine düşünceler, *İslami İlimlerde Metodoloji (Usül) Meselesi I*, İstanbul • Cebeci, S. (2003), Din dilinin mahiyeti ve kavramsal uzlaşma sorunu, *Değerler Eğitim Dergisi*, 2(5), 7-21, İstanbul • Cebeci, S. (2002), Din eğitiminde rehberlik ve psikolojik destek. *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Kitabı*, Sakarya • Cebeci, S. (2000), Yazılı dini iletişim ve Gazalî’nin İhya’sı, *İslami Araştırmalar Dergisi*. Cilt:5, 467-472, Ankara • Cebeci, S. (1999), İmam-Hatip liselerinde din öğretimi. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı*, Ankara, 385-393 • Cebeci, S. (1998), Genel din eğitimi çağı ve ilkokullarda din dersleri. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*, Kayseri, 77-95 • Cebeci, S. (1998), Cumhuriyet döneminde yüksek din öğretimi. *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, Ankara, 227-235 • Cebeci, S. (1996), Din eğitimi açısından dini yaşantıların gelenekleştirilmesi. *H.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2), Şanlıurfa, 75-98. • Cebeci, S. (1996), Eğitim felsefesine toplumsal bir yaklaşım. *H.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2), Şanlıurfa, 99-107 • Cebeci, S. (1995), İmam-Hatip liselerinin öğrenci yapısı ve bunun sosyal gelişme açısından değerlendirilmesi. *H.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 111-119.

Aliye ÇINAR, Dr.

Elektronik Posta: aliyecinar@hotmail.com. ► *Yazışma Adresi:* Aliye Çınar, Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Felsefesi ABD, Nilüfer- Bursa. ► *İlgi Alanları:* Paul Tillich, Etik, Değer, Dinî Sembol, İrfan (*Phronesis*), Gelenek, İslam Düşüncesi, İslam’da Kadın. ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Çınar, Aliye (2006). *Ahlak ve ötesi Paul Tillich’den çeviri ve derleme*. Ankara: Elis Yayınları • Çınar, Aliye (2005). Din, ahlak ve gelenek. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*. • Çınar, Aliye (2005). Modern düşüncede insanın kendini bilmesi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*. • Çınar, Aliye (2004). Varoluş ve etik. *Tabula Rasa Dergisi*, 12. • Çınar, Aliye (2006). Mevlana ve Tillich’de varlık-bilgi-değer birliği. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, Mevlana Özel Sayısı, Konya. • Çınar, Aliye (2005). Evrensellik ve yerellik arasında bir teoloji arayışında fiilî irfanın önemi. *U.Ü.İ.F.*, 15. • Çınar, Aliye (2006). Kutsalın huzurundaki bir azımlık olarak entelektüel. *Düşünen Siyaset Dergisi*, Cemil Meriç Özel Sayısı, 22. • Çınar, Aliye (2006). Kimin otoritesi? Hangi otorite?. *Yarın-Düşünce ve Siyaset Dergisi*, Haziran, 50. • Çınar, Aliye (2006). Dinî tecrübe. *Felsefe Ansiklopedisi*. ed. A. Cevzici, c.4, Babil Yayınları • Çınar, Aliye (2006). Dinî Sembol. *Felsefe Ansiklopedisi*. ed. A. Cevzici, c.4, Babil Yayınları • Çınar, Aliye (2007). Etik Akıl. *Felsefe Ansiklopedisi*. ed. A. Cevzici, c.5, Babil Yayınları. • Çınar, Aliye (2007). Ethos. *Felsefe Ansiklopedisi*. ed. A. Cevzici, c. 5, Babil Yayınları • Çınar, Aliye (2006). Türkiye’nin sosyokültürel yapısında bir imkân olarak modernlik-gelenek gerilimi. *II. Ulusal Genç Bilim İnsanları Sempozyumu*, Bursa. • Çınar, Aliye (2006). Mevlana düşüncesinde Allah-dünya tasavvuru. *Türk Kültür, Edebiyat ve Sanatında Mevlana ve Mevlevilik*, Konya.

Ejder OKUMUŞ, Doç. Dr.

Elektronik Posta: ejder.okumus@gmail.com ► *Yazışma Adresi:* Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölüm Başkanlığı, Diyarbakır. ► *İlgi Alanları:* Din Sosyolojisi, Siyaset Sosyolojisi, Sosyoloji Teorileri, Toplumsal Değişme ve Din, Dindarlık, Tanzimat, Dinsel Meşruiyet, Eğitim. ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Okumuş, E. (1999). İbn Haldun ve Osmanlı'da çöküş tartışmaları. *Divan*, 6/1, 183-209 • Okumuş, E. (2002). Din-devlet ilişkilerine meşruiyet kavramı etrafında bir yaklaşım. *Marife*, 3, 7-29 • Okumuş, E. (2002). Tabii afetler, din ve toplum –Marmara Depremi örneği-. *İslami Araştırmalar*, 15/3, 339-373 • Okumuş, E. (2002). Boş zamanlar sosyolojisi. *Akademik Araştırmalar*, 13, 163-204 • Okumuş, E. (2002). Tanzimat'ın dili. *Türkler Ansiklopedisi*, c. 15, Yeni Türkiye Yay., Ankara, 139-147 • Okumuş, E. (2003). Toplumsal eşitsizliklerin meşruiyet kazanmasında din. *Sosyoloji Tartışmaları Dergisi*, 1, 51-68 • Okumuş, E. (2005). Secularization and religion, *Euro Agenda Avrupa Günlüğü*, 4/6, 335-356 • Okumuş, E. (2005). *Dinin meşrulaştırma gücü*. İstanbul: Ark Yayınları • Okumuş, E. (2003). *Toplumsal değişme ve din*. İstanbul: İnsan Yayınları • Okumuş, E. (2002). *Gösterişçi dindarlık*. İstanbul: Pınar Yayınları • Okumuş, E. (1999). *Türkiye'nin laikleşme serüveninde Tanzimat*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Mohammad THALGI, Dr.

Elektronik Posta: thalji2000@yahoo.com ► *Yazışma Adresi:* Mohammad Jaber Thalji. Anjara, Muthallath Rajip, Ajloun - Jordan. ► *İlgi Alanları:* Din Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ürdün'de Eğitim ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Thalgi M. (2007). Ürdün'de din eğitimi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi • Thalgi M. (2006). İzaat İmaniyye fi İstanbul (İstanbul'da Dini Faaliyetler). *Asdau'l-Vatan*, Riyad: Vizaratü't-Terbiyye ve't-Talim.

Bilal ÜNSAL, Uzm.

Elektronik Posta: bilal_unsal@hotmail.com ► *Yazışma Adresi:* Piyade Mah. 433 Sok. 7/8 Etimesgut /Ankara ► *İlgi Alanları:* Yaygın Din Eğitimi, Mesleki Din Eğitimi, İslam Eğitim Tarihi. ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Ünsal, Bilal (2006). Günümüz Kur'an Kurslarında hafızlık eğitimi ve problemleri (İstanbul örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. SAÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü. • Ünsal, Bilal (Recep Kaymakcan ile birlikte) (2004). İlahiyat Fakülteleri Dergilerinde yayımlanan din eğitimi konulu makaleler üzerine bir değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 51-76.

Asım YAPICI, Yrd. Doç. Dr.

Elektronik Posta: asimyapici@cu.edu.tr ► *Yazışma Adresi:* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Balcalı, Adana ► *İlgi Alanları:* Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Sosyal Psikoloji, Dini Gruplar Arası İlişkiler, Dini Yaşayış Biçimleri, Dindarlığın Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri, Önyargı, Stereotip, Dinsel Tutum ve Değerler, Dindarlık Ölçekleri. ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Yapıcı, A. (1997). *İslam'da tövbe ve dini yaşayıştaki rolü*. İstanbul: Beyan Yayınları. • Yapıcı, A. (2004). *Din, kimlik ve ön yargı: Biz ve onlar*. Adana: Karahan Yayınları. • Yapıcı, A. (2006). Algısal açıdan Müslüman kimliği ve dindarlık. Ü. Günay & C. Çelik (Ed.), *Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi* içinde, Adana: Karahan Yayınları, 207-258. 207-258. • Yapıcı, A. (2002). Dini yaşayışın farklı görüntüleri ve dogmatik dindarlık. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (2), 75-115 • Yapıcı, A. (2003). Fiziksel ve sosyal hadiselerle sebep atfetmede dinin rolü. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* III (1), 126-165. • Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir

değerler
eğitimi
dergisi

araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1 (4), 173-206. • Yapıcı, A. (2004). “Allah” ve “Kutsal” kavramlarının çağrıştırdıkları anlamlara sosyopsikolojik bir bakış: Çukurova Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi* 2 (7-8), 169-206. • Yapıcı, A. (2004). Din bilimleri alanında yapılan empirik çalışmalarda karşılaşılan metodolojik bir problem: Ölçek mi olguyu, olgu mu ölçeği oluşturmakta? *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (1), 85-118. • Yapıcı, A. & Kayıklık, H. (2005). Dinsel eğilimle ön yargı ve hoşgörüsüzlük arasındaki ilişki üzerine psikolojik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 413-426.

Zeki Salih ZENGİN, Doç. Dr.

Elektronik Posta: zsalih@cu.edu.tr ► *Yazışma Adresi:* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Balcalı, Adana ► *İlgi Alanları:* Din Eğitimi, Din Eğitimi Tarihi, Medreseler, Mektepler, Dinî Tutum ve Değerler ► *Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:* Zengin, Z. S. (1997). *Tanzimat dönemi Osmanlı örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretimi (1839-1876)*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri • Zengin, Z. S. (2002). *II. Meşrutiyette medreseler ve din eğitimi*. Ankara: Akçağ yayınevi • Zengin, Z. S. (2003). *II. Abdulhamid dönemi örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretimi (1876-1908)*. Adana: Baki yayınevi • Zengin, Z. S. (1997). Osmanlı medreselerindeki gerilemenin sebep ve sonuçları üzerine bir değerlendirme. *Vakıflar Dergisi*, 26, 401-409 • Zengin, Z. S. (2002). Tevhid-i Tedrisât Kanunu'nun hazırlanmasından sonraki ilk dönemde uygulanışı ve din eğitimi. *Dini Araştırmalar*. 5 (13), 81-106 • Zengin, Z. S. (2002). Kurtuluş savaşı döneminde ve Cumhuriyet'in başlarında Türkiye'de medreseler ve din eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 43 (2), 277-313 • Zengin, Z. S. (2003). Kurtuluş savaşı döneminde medrese öğretim programları ve ders içeriklerinin düzenlenmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 44 (1), 187-226 • Yapıcı, A. & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (4), 173-206.

Değerler Eğitimi Dergisi

Yazarlara Notlar

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir; Ocak ve Temmuz aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik, süreli bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel (en son literatürü değerlendiren derleme türü çalışmalar, eğitim tarihi çalışmaları vb.), kurumsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar *amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk* yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar *bilimsel yetkinlikleri* açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman üç hakeme gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı *Değerler Eğitimi Dergisine* aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi -Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra- yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

Lütfen yayımlanması için gönderilecek yazıları elektronik posta yoluyla dergi Yazı İşleri Müdürlüğüne gönderiniz.

Yazım Kuralları

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında beyaz kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 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 kullanılmalrı amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

Metnin Hazırlanması

Yazının bir kopyasının ded@degerleregitalimi.org ve recepk@sakarya.edu.tr e-posta adreslerine ekli dosya olarak gönderilmesi işlemleri hızlandıracağından özellikle önerilir. Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: *Başlık sayfası, özet, anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar, referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler*. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Başlık

Yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Özet ve Anahtar Kelimeler

On kelimedenden az anahtar kelime, yüz elli kelimeyi geçmeyecek özet eklenmelidir. Özette atıf kullanılmamalıdır.

Kaynakça

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association* [5. Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için www.degerleregitalimi.org adresine bakılabilir.

Mektup

Yazılar gönderilirken, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da ayrıca aşağıda belirtilen yazışma adresine gönderilmelidir. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Tüm haberleşmede aşağıdaki iletişim bilgilerini kullanınız.

Süleymaniye Cd. No: 11-13 Süleymaniye, İstanbul, Turkey
Tel/Faks: (+ 90 212) 522 4602 - 513 0309 - 513 0990
e.Mail: recep@sakarya.edu.tr & ded@degerleregitalimi.org