

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı 6 / Number 6

İzmir - 2018

TUDEAR'ın bu sayısının basımını üstlenerek yayın hayatına girmesine katkı sağlayan **Türkiye Diyanet Vakfı Bağcılar Şubesi ve Bağcılar Müftüsü sayın Ekrem SAYLAN'a** şükranlarımızı sunuyoruz.

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 6 • Aralık/December 2018 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

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

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Safnaz ASRİ

Editörler / Editors

Siebre MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVINÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Hakkı KARASHAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) - Ahmet Ali ÇANAKCI (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)
--	--

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Beza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Abdurrahman DODURGALI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Recai DOĞAN – Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)
Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep Emin GÜL, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Hülya HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
Hakkı KARASHAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Muhittin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)	Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)	Samet YAĞCI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY))

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safnaz ASRİ

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 25.012.2018



İNDEKSLER



Yazım Kuralları

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

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

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

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

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

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

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

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

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

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

TUDEAR'ın referans göstermede kullandığı format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılamlalarda gerekse de bibliyografya kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir.

Yayım aşamasının ilk adımı için makalelerinizi mehmetbahcekapili@gmail.com ve safinaz.asri@ikc.edu.tr adreslerine word dosyası halinde gönderiniz. Yazılarınız editörler kurulu tarafından yapılan ilk incelemeden sonra, değerlendirilmek üzere alanındaki uzman akademisyenlere gönderilecek ve değerlendirme sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

TUDEAR yazarlardan herhangi bir başvuru veya yayın ücreti talep etmemektedir.

Guidelines for Authors

Turkish Journal of Religious Education Studies (TJRES) is a peer reviewed biannual academic journal publishing articles in both English and Turkish. In order to gain acceptance, all articles submitted to TJRES for evaluation must have never been previously published. Submissions are first reviewed by the editorial board. If an article satisfies the necessary conditions of style and content, reviewers will then proceed to evaluate its suitability for publication.

All articles undergo evaluation by two anonymous reviewers. If necessary, the article may be sent to a third reviewer for further assessment. The publication of an article depends upon the approval of these reviewers. Authors must provide the necessary corrections demanded by reviewers.

In general, any submitted work should provide the following formatting conditions.

Articles must be between 5,000 and 8,000 words. They should be written in MS Word Processor in normal margins and Times New Roman, 10-pt, space 1.5 lines, aligned left.

Tables, figures, pictures, and graphs should fit the journal page. If needed, they may be written in a smaller font size and their text may be single spaced.

Tables and graphs should be numbered consecutively in accordance with their appearance in the text. Place footnotes to tables below the table body and indicate them with superscript lowercase letters. Avoid vertical rules. Be sparing in the use of tables and ensure that the data presented in tables does not duplicate results described elsewhere in the article. In a separate first page the full name and institutional affiliation of all author(s) and mailing address(es), work/mobile phone number(s), and e-mail address(es) of the corresponding author(s) should be included.

The study must include the following sections:

A Turkish title and abstract between 150 and 200 words including 5-8 keywords.

An English title and abstract between 150 and 200 words including 5-8 keywords. A long summary in English should be added for the articles in Turkish. This extended summary should be between 1,500-2,500 words, including the English title, sub-topics of the article, and all references. This section may be sent after the study has been accepted for publication.

TJRES uses APA Style 6th Edition in references. The writing rules and format specified by the Publication Manual of American Psychological Association [APA], published by American Psychological Association, are to be followed both in text citations and bibliography.

Authors are invited to submit contributions electronically as email attachments to editor's e-mails: mehmetbahcekapili@gmail.com and safinaz.asri@ikc.edu.tr or on disk. Typescripts employing diacritics for transliteration should be submitted in hard copy as well, with an indication of the software used. Authors should reserve one complete copy of their typescript, as hard copies will not be returned in the event that an article is not accepted.

The journal does not demand any article processing or submission charges from authors.

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Fransa'da Laiklik, İslam, Müslümanlar ve Din Eğitimi Politikaları
Laicism, Islam, Muslims and Religious Education Policies in France
MEHMET BAHÇEKAPILI / 11-50

Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma
Childhood Developmental Characteristics and Religious Education: A Study on Problems and Solution
Proposals
AHMET ALİ ÇANAKCI / 51-93

Devlet İdaresine Dair Konulara Fıkıh Eserlerinde Az Yer Verilmesini İbn Haldun'un Realist Siyaset Teorisi
Ekseninde Değerlendirme
The Evaluation of Insufficiency of the Subjects About Government of State in Fiqh Literatures Based on Ibn
Haldun's Realist Political Theory
AHMET AYDIN / 95-111

قصيدة "كلمات" للشاعر التونسي منور صمداح (دراسة فنية تحليلية)
An Analytical Approach to Munawar Simadah' Poem "Words"
EYÜP AKŞİT / 113-123

Klasik İslam Düşüncesinde İki Farklı Tanrı Tasavvuru
Two Different God Concepts in Classical Islamic Thought
HASAN OCAK / 125-141

Din Görevlilerinin Ses ve Müzik Eğitimine Yönelik Beklentileri: Şenpazar Örneği
Expectations of Religious Officials Related to Voice and Music Training: The Şenpazar Example
ALAATTİN CANBAY / 143-156

Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP) ile İlgili Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of the Parents Opinions on Seljuk Values Education Project(SEDEP)
NURAN KOYUNCU & ŞAKİR UÇAR / 157-173

Nazmî-Zâde Murtazâ ve Zeyl-i Siyer-i Nâbî
Nazmî-Zâde Murtazâ and Zeyl-i Siyer-i Nâbî
MEHMET BÜKÜM / 175-211

Dindarlık Düzeyi-Din Eğitimi İlişkisi: İSMEK Örneği
Relationship of Religiosity-Religious Education: İSMEK Case
AHSEN ASİYE KILIÇ / 213-241

Cevahiru'l-Kur'ân Ekseninde Gazzâlî'nin Kur'ân'ı İşarî Okuma Yöntemine Bir Bakış
A View to Ghazzali's Method of Reading the Qur'an on the Axis of Jawahir Al-Qur'an
İSKENDER ŞAHİN / 243-261

SEMPOZYUM DEĞERLENDİRMELERİ/SYMPOSIUM REVIEWS

2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi: 09-11 Kasım 2018
SAMET YAĞCI & AHMET ALİ ÇANAKCI / 265-271

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Tartı, N. (2016). Tarihsellik Düşüncesi ve Hadislerin Anlaşılması
RECEP EMİN GÜL / 275-278

EHRMAN, B. (2007). İncil Nasıl Değiştirildi?: İncil'i Kimin ve Neden Değiştirildiğinin Ardında Yatan Hikaye
HÜLYA HACİSMAİLOĞLU / 278-281

Warner, E. (2017). Rus Mitleri
RUKİYE BİLİCAN / 281-283

Fromm, E. (1991). Kendini Savunan İnsan
HİLAL POLAT / 284-286

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



FRANSA'DA LAİKLİK, İSLAM, MÜSLÜMANLAR VE DİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI

Mehmet BAHÇEKAPILI*

E-mail: mehmetbahcekapili@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1204-3177>

Citation/©: Bahçekapılı, M. (2018). Fransa'da laiklik, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi politikaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 11-50.

Öz

Avrupa'daki birçok ülkenin din eğitimine yönelik yaklaşımları, yerel, bölgesel ve ulusal koşullarındaki değişiklikler nedeniyle farklılık göstermektedir. Bir ülkenin dini arka planı, dine bakış açısı, toplumdaki dini değerlerin rolü, din ile devlet arasındaki ilişki, eğitim sisteminin yapısı vb. etkenler, din eğitimi ve uygulamalarında değişik tercihleri beraberinde getirmektedir. Genel olarak Avrupa'daki din eğitimi uygulamaları konusunda üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. İlki "no religious instruction" veya "laic" olarak ifade edilen devlet okullarında din eğitime yer vermeyen laik din eğitimi, ikincisi "confessional religious education" olarak ifade edilen bir dine veya mezhebe dayalı din eğitimi, üçüncüsü ise "non-confessional religious education" olarak ifade edilen bir dine veya mezhebe dayalı olmayan din eğitimi yaklaşımlarıdır. Fransa'da 1905 yılında devlet ve kiliseyi birbirinden tamamen ayıran yasal düzenleme ile devlet okullarında din eğitime yer verilmemektedir. Fransa'daki bu uygulama Müslüman toplumun devlet okullarında din eğitimi alabilme/yapabilme özgürlüğünü de sınırlandırmaktadır. Ancak 1980 sonrası toplumda yükselen yeni taleplere cevap olarak dini konular, tarih, coğrafya ve edebiyat dersi öğretim programlarının içerisinde dinler hakkında öğretim ve non-confessional din eğitimi yaklaşımı temel alınarak verilmektedir. Bu bağlamda, Fransa'da devlet okullarında uygulanan laik din eğitimi anlayışı ile bunun İslam toplumu ve din eğitimi nasıl etkilediğini belirlemek, önemli bir problem alanı olarak görülmektedir. Buradan hareketle araştırma Fransa ile özdeşleşen ve Fransa'nın ruhu olarak adlandırılan laikliğin, İslam'ı, Müslümanları ve ülkedeki din eğitimi politikalarını ne yönde etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Belirtilen ana amaç çerçevesinde Fransa'da laik yaklaşımın doğuşu, laikliğin uygulamadaki farklı boyutlarıyla sosyal-kültürel ve dini hayata yansımaları,

* Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

Avrupa'daki din eğitimi yaklaşımları ve bunların bir parçası olan laik din eğitimi yaklaşımı, Fransa'da Müslümanların tarihsel arka planı ve İslam din eğitiminin farklı boyutları, literatür taraması yöntemine başvurularak incelenmektedir. Araştırmada konjonktürel siyasi gelişmelerin etkisiyle katı/militan laikliğin uygulandığı Fransa'da, toplumsal hayattaki değişim, gelişim, ihtiyaç ve beklentiler ile bir arada yaşama arzusunun neticesi olarak din eğitimi konusunda yeni yönelimlerin ortaya çıktığı ve bu sürecin Müslümanların din eğitimi taleplerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kavramlar: Fransa, laiklik, İslam, Müslümanlar ve eğitim.

LAICISM, ISLAM, MUSLIMS AND RELIGIOUS EDUCATION POLICIES IN FRANCE

Abstract

The approach to religious education differs in many European countries due to differences with regard to local, regional and national conditions. Factors such as the religious background of a country, its perspective towards religion, the role played by religion in the society, the relationship between religion and the state, the educational system etc. bring forth various different preferences in religious education and applications. In general, there are three different approaches in Europe regarding religious education applications. The first is the secular religious education which does not allow for religious education at state schools that is known as "no religious instruction" or "laic", the second is "confessional religious education" which is based on a certain religion or sect, whereas the third known as "non-confessional religious education" is an approach towards religious education that is not based on a certain religion or sect. There is no religious education in the state schools of France following a legal regulation in 1905 that completely separated the state and the church. This approach in France limits the freedom of the Muslim community to receive/practice religious education at state schools. However, as a response to new demands from the society after 1980, religious issues have been included in history, geography and literature curricula based on a non-confessional religion education approach. In this regard, determining how the secular religion education approach in state schools of France affects the Muslim community and religion education is considered as a significant problem. Accordingly, the purpose of this study is to put forth how secularism that is identified with France and that is known as the spirit of France affects Islam, Muslims and the religious education policies in the country. Within the framework of this purpose, the birth of secular approach in France, reflection of secularism on socio-cultural and religious life, religious education approaches in Europe and secular religious education approach have been examined based on a literature survey carried out for the historical background of Muslims in France and the different dimension of Islamic education. It was concluded as a result of the study that new approaches with regard to religious education have emerged in France where strict/militant secularism is in effect due to the impact of conjectural political

developments as a result of the desire to live together and that the religious education demands of Muslims have been positively affected.

Keywords: France, laicism, Islam, Muslims and education

Giriş

Avrupa’da İslam, Müslümanlar ve din eğitimi kavramları; kendi içinde siyasi, pedagojik, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik, göç, etnisite gibi birbiriyle ilişkili farklı öğeleri içeren kompleks bir yapıya sahiptir. Coğrafi olarak doğduğu ve geliştiği topraklardan uzaklarda, başta ekonomik sorunlar olmak üzere farklı sebeplerle 20. yy’ın ortasından itibaren Avrupa kıtasına göç eden Müslümanların varlığı ile ortaya çıkan “Avrupa’da İslam, Müslümanlar ve din eğitimi” olgusu aradan geçen uzun süreye rağmen tartışılmaya devam etmektedir. Günümüz Avrupa’sının çokkültürlü yapısının oluşmasında önemli bir role sahip olan Müslümanların, aradan geçen bu süre zarfında aidiyet ve meşruiyetlerinin tartışılması, meselenin görülen/gösterilenlerden çok daha fazla ve köklü sorunlarının olduğunu düşündürmektedir.

Günümüzde Müslümanlar ve birlikte Avrupalı toplumlar arasındaki ilişki, çokkültürlülük bağlamında ele alındığında bir sorun alanı/olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupalıların genel olarak çokkültürlülük meselesine getirdiği yaklaşım, ülkelerinde iç siyasi malzeme olarak da kullanılmasının getirdiği zorluklarla beraber, meselenin merkezine İslam’ın ve Müslümanların indirgenmesine neden olmaktadır (Triandafyllidou, Modood & Zapata-Barreo, 2006, s.3). 1990’larda başlayan çokkültürlü vatandaşlık tartışmaları ve politik gelişmeler, 2001’deki 11 Eylül saldırısı, 2004’teki 14 Mart Madrid saldırısı ile 2005’te 7 Temmuz ve 21 Temmuz’daki Londra saldırıları sonrasında daha da farklı bir boyut kazandığı ve İslam merkezli çokkültürlülük tartışmalarının bir krize doğru evrildiği görülmektedir (Triandafyllidou vd., 2006, s.1). Parekh (2006)’ın ifadesiyle bugün Avrupa’da “15 milyondan fazla Müslüman’ın ciddi bir kültürel ve politik tehdit oluşturduğu yaygın bir şekilde kabul edilmektedir. Bazen bu görüş açıkça belirtilmekte; daha sıklıkla ima edilmekte veya basitçe varsayılmaktadır...” (s.179).

Parekh (2006)’e göre Avrupa’daki çokkültürlülük tartışmalarının merkezinde İslam’a ve Müslümanlara getirilen eleştiriler yer almaktadır. Müslüman göçmenlerin aradan geçen yarım asra rağmen önceki ve şimdiki muhataplarının aksine, Avrupa ile bütünleşemedikleri iddia edilmektedir. Batının demokratik kurumlarını ve onların sunduğu liberal özgürlüğü ciddiye almadıkları, şu an ikamet ettikleri Avrupa topraklarını kendi evleri olarak görmedikleri, Avrupalılarla entegre olmak yerine kendi içlerinde dar bir alanda yaşamayı tercih ettikleri, zorunlu olduğu durumlarda onlarla bir bağ kurdukları, Avrupa içinde görece bağımsız bir topluluk olarak yaşadıkları düşünülmektedir. Batıya ve değerlerine yabancı kalmaları ve kendilerini Avrupa’nın değil de İslami bağlamda “ümmetin bir

parçası” görmeleri, onların yaşadıkları ülkeye çok az bağlılık duymalarına neden olduğu belirtilmektedir (s.179).

Müslümanlara atfedilen bu olumsuz nitelendirme ve değerlendirmelerin yanında Avrupa’nın pek çok ülkesinde Müslümanların demokratik kurumlara saygı gösterdikleri yerel ve ulusal seçimlere katıldıkları, ana akım ya da diğer siyasi hareketler içinden seçilerek yönetime ortak oldukları ve içinde yaşadıkları ülkelerin refahı için çalıştıkları da bir gerçektir. Ancak Müslümanların siyasi hayata katılımları, eğitim başta olmak üzere karşılaştıkları birçok sorunla mücadelelerinde onlara politik bir alan açsa da özellikle muhafazakâr ve ırkçı partilerin düşmanca tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Parekh, 2006, s.182).

Bugünün Avrupa’sında ortaya çıkan aidiyet ve meşruiyet sorunu ile ilgili tablo, İslam’ın ve Müslümanların yüzleşmek zorunda kaldıkları en önemli sorunlardan biridir ve bu sorun onların Avrupa’daki geleceklerine dair de önemli bir husustur. Uzun süre ihmal edilen Müslümanların sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve eğitimsel taleplerinin, yaşanan bu tür krizlere rağmen yeniden ivme kazanması her iki taraf açısından son derece önemlidir. Her şeyden öte, Müslümanların Batı ile sağlıklı bir bütünleşme gerçekleştirebilmesi adına genel olarak eğitim, özel olarak ise din eğitimi taleplerinin hak ve özgürlükler bağlamında ele alınmasının ve 90’lı yıllardan itibaren Müslümanlara gösterilen hoşgörü politikalarının, Müslümanların Avrupa kıtasında ötekileşmiş/ötekileştirilmiş azınlıklar olarak kalmaması adına geliştirilmesi gerekmektedir.

Avrupa’da İslam ve Müslümanlar konusu, geniş bir perspektifle incelenmesi gereken bir araştırma alanıdır. Pek çok bilimsel disiplinle ilişkisi olan bu alanın tüm yönlerini incelemek bu araştırmanın sınırlarını aşacaktır. Çalışmada Avrupa’daki İslam, Müslümanlar ve İslam din eğitimi boyutu laik bir ülke olan Fransa örneğinde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında Fransa’yı önemli kılan husus, burada uygulanmakta olan din eğitiminin, diğer Avrupa Birliği ülkelerine göre hukuki ve yapısal açıdan farklı bir konuma sahip olmasıdır. 2000 sonrası Avrupa Birliği ülkelerinin neredeyse tamamında zorunlu ya da isteğe bağlı olarak devlet okullarında din eğitimi yapılabilirken, Fransa’da 1905 yılında devlet ve kiliseyi birbirinden tamamen ayıran yasal düzenleme ile devlet okullarında din eğitime yer verilmemektedir (Willaime, 2007a, s.84). Fransa’daki bu uygulama Müslüman toplumun devlet okullarında din eğitimi alabilme/yapabilme özgürlüğünü de sınırlandırmaktadır. Tarih dersi müfredatının içine yerleştirilmiş İslam dini ile ilgili konular haricinde, Müslümanların devlet okullarında alabilecekleri bir İslam din dersi bulunmamaktadır. Ancak diğer dini gruplar gibi, Müslümanlar da özel okul açma hakkına sahiptir.

1980 sonrası toplumda din eğitimi ile ilgili yükselen yeni talepler, Fransa’da dini konuların başta tarih dersi olmak üzere coğrafya ve edebiyat dersi öğretim programlarının içerisine

“dinler hakkında öğretim¹ (teaching about religions)” ve “her hangi bir dini merkeze almayan (non-confessional) yaklaşım” dikkate alınarak yerleştirilmiştir (Martin, 2013, s.153).² Bu bağlamda, Fransa’da devlet okullarında uygulanmakta olan laik din eğitimi anlayışı ve bunun İslam toplumuna ve din eğitimine nasıl etki ettiğini belirlemek, önemli bir problem alanı olarak görülmektedir. Buradan hareketle araştırma, Fransa ile özdeşleşen ve Fransa’nın ruhu olarak adlandırılan laikliğin, İslam’ı, Müslümanları ve ülkedeki din eğitimi politikalarını ne yönde etkilediği ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Belirtilen ana amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçlarını: Fransa’da laik yaklaşımın doğuşu, laikliğin uygulamadaki farklı boyutları ile sosyal-kültürel ve dini hayata yansımaları, Avrupa’daki din eğitimi yaklaşımları ve bunların bir parçası olan laik din eğitimi yaklaşımı, Fransa’da Müslümanların tarihsel arka planı ve İslam din eğitiminin farklı boyutlarını belirlemek şeklinde sıralamak mümkündür. Çalışmada laikliğin doğuşu, genel olarak din eğitimi politikalarını özel olarak İslam toplumunu ve din eğitimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla literatür taramasından yararlanılmıştır. Literatür taraması söz konusu problemle ilgili ne yapıldığının görülmesini sağlayarak, araştırmacıya konu hakkında yol haritası çizmede yardımcı olan yöntemlerin başında gelmektedir (Balci, 2006, s.57). Zira kaynaklardaki boşlukları ve araştırma gereksinimi duyulan alanları tanımlamak, çalışma konusu hakkında diğer araştırmacıların ulaştıklarını tespit edip daha ileriye gitmek (Bouner, 1996) ve nihai olarak süregelen çalışmalardan sentez yoluyla hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığını belirlemek noktasında (Koroğlu, 2015) literatür taraması önemli bir bilimsel araştırma yöntemidir.

Yabancı literatürde Fransa’daki din eğitimi konusunu ele alan temel eserlerin başında; (Wilde, 1978; Cesari, 2002; Soper & Fetzer; Willaime, 2007a, 2007b; Jozsa, 2007, Van den Kerchove, 2011; Kodelja, 2011; Saint-Martin, 2013) gelmektedir. Bunlara ilaveten hem Avrupa’da hem de Fransa özelinde laiklik, çokkültürlülük, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi hakkında bilgi ve değerlendirmelere yer veren çalışmalar olarak; (Coureur, 1998; Buijs, 2002; Bauberot, 2004; Nielsen, 2004; EPC, 2005; Antes, 2005; Brigttie, 2006; Triandafyllidou, 2006; Parekh, 2006; Jackson, 2007; Localmultidem, 2007; Messner, 2008; Ednan & Zsofia, 2012; Durham, Torfs, Kirkmam & Scott; Schreiner (eds), 2011; Hull, 2012; Chazan, 2013; Buchardt, 2014; Teinturier, 2017; Ruitter & Vinding, 2018) sayılabilir.

1 Dinler hakkında öğretim, farklı dinlerin inanç, değer ve pratikleri hakkındaki öğretimi ve farklı ülkelerin tarihsel, kültürel ve sosyal gelişmelerinde dinin oynadığı rolü anlamayı ifade eder (Kodelja & Bassler, 2004, ss.22-24; Kodelja, 2009, s.254).

2 Fransa din eğitimi açısından laik modeli benimsemiştir. Bununla birlikte Tarih dersinde dini konuların öğretimi non-confessional yaklaşım ve dinler hakkında öğretim temel alınarak yapılmaktadır. Avrupa’da non-confessional din eğitiminin “seküler” ve “laik” olmak üzere iki formu vardır. Bunun arkasında ise bu ülke toplumlarının Protestan ve Katolik olmalarının etkisi vardır. Avrupa’da tarihsel gelişimleri dikkate alındığında sekülerizm Protestanlığın yaygın olduğu ülkelerde, laiklik ise Katolikliğin yaygın olduğu ülkelerde ortaya çıkmıştır Bkz. Fox (2011). Bu bağlamda din eğitimi açısından İngiltere, Galler ve İskoçya seküler formu, Fransa ise laik formu temsil eder (Willaime, 2007a, ss.88-89).

Ülkemiz özelinde ise Fransa'daki laiklik, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi ile ilgili (Sarıkaya, 2010; Yazıcıoğlu, 2014; Yardım, 2017, Yükleleyen ve Kuru, 2006; Ceran, 2017; Kavas, 2007); Avrupa'da din eğitimi, çokkültürlülük, Laiklik, İslam ve Müslümanlara yönelik din eğitimi alanında da (Bilgin, 1999, 1997, 2002; Aydın, 2001, Yılmaz (ed), 2005; Kaymakcan (ed), 2006; Altaş, 2003; Doğan, 2008; Kahraman, 2008; Küçük, 2009; Bahçekapılı, 2011a, 2011b; Köylü ve Turan, 2014; Altuntaş, 2015; Köylü, 2017) yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır.

Fransa'daki dini kurumları ve din eğitimini araştıran kapsamlı araştırma Kavas (2007) tarafından yapılmıştır. Kavas bu çalışmasında; öncelikle Fransa'da Katolikliğin tarihi süreci, günümüz Fransız Katolik Kilisesi, Fransa'da bugünkü Kilise tarihi, 21.yy'da Fransa'da dini hayat, Fransa'da eğitim sistemi, Katolik eğitim sisteminin misyonu, bir eğitim kurumu olarak Katolik okulu, Fransa'da devlet okullarında din eğitimi konularına sonra Fransa'da Müslümanlar, Fransa'da İslam teşkilatı, Fransa'da Müslümanların durumu ve Fransa İslam KONSEYİ başlıklı konu alanlarına temas edilmiştir. Bu çalışmada, Kavas'ın 2007'de ele aldığı konular; tekrara düşmeden din eğitimi merkeze alınarak Fransa'daki laik yaklaşımın doğuşu, laikliğin uygulamadaki farklı boyutları ile sosyal-kültürel ve dini hayata yansımaları, Avrupa'daki din eğitimi yaklaşımları ve bunların bir parçası olan laik din eğitimi yaklaşımı, Fransa'da Müslümanların tarihsel arka planı ve İslam din eğitiminin farklı boyutları ile sınırlandırılmıştır.

1. Laik Yaklaşımın Doğuşunun Arka Planı: Din-Devlet İlişkilerine Etkisi

Fransa'da din eğitimi meselesinin laiklik (laïcité) kavramı ile doğrudan ilgisi bulunmaktadır. Bir başka ifade ile Fransa'da din eğitiminin geçirdiği hukuki ve yapısal dönüşümlerin temelinde laiklik anlayışı bulunmaktadır. Laiklik kavramının ne anlama geldiği ve diğer dillere tercümesinin zorluğu pek çok düşünür tarafından dile getirilmiştir (Van den Kerchove, 2011, s.55). Laikliğin gerçekte ne anlama geldiğine dair belirsizliklere rağmen, yetkililer, politikacılar, akademisyenler ve vatandaşlar, terimden övgü ile bahsetmişlerdir. Bunun etkileyici bir örneği Aralık 2003'te Fransız Devlet Başkanı Jacques Chirac tarafından yapılan konuşmada ortaya çıkmıştır. Chirac yaptığı konuşmada, çocukların devlet okullarında "göze çarpan" dini kıyafetler giymekten alıkonulmasını önermiş ve "laiklik geleneklerimize yazılmıştır. O, Cumhuriyet kimliğimizin kalbinde yer alıyor." (Chirac, Elysée Palace Speech, supra note 18.) ifadeleriyle Fransa ve laiklik arasında çok sıkı bir bağın olduğuna işaret etmiştir (Gunn, 2004, s.428). Bu bağlamda laikliğin Fransa Cumhuriyetinin büyük başarılarından biri olduğu, sosyal barış ve ulusal uyumun önemli bir unsuru olarak görüldüğü, Fransız özgünlüğünün özünde bir temel değer ve tüm dünya için ilham verici bir model olduğunu (Gunn, 2004, s.428) söylemek mümkündür.

Gerçekte laiklik, bir Fransız keşfidir. Ne anlama geldiği Fransa tarihinde önemli bir yere sahip olan 1789 devrimi ile yakından ilişkilidir (Beabérot, 2004, ss.17-18; Van den Kerchove, 2011, s.55). Fransız devrimi boyunca, siyasi ve kamusal alanlar Katolik

kilisesinden ayrı özerk bir yapıya bürünmüş, bir bakıma din ile devlete ait alanların sınırları çizilmeye başlanmıştır. O güne kadar Fransa’da Katoliklik, her açıdan belirleyici tek din iken, 1789 İnsan Hakları Bildirgesi’nin 10 ve 11. maddeleriyle dinler arasında herhangi bir ayırım yapmaksızın diğer inançlara yer verilmiş, bireylerin inançlarından dolayı tedirgin edilmemesi gerektiği (madde 10), düşünce ve inançların serbest iletiminin insanın en değerli hakkı olduğu (madde 11) vurgulanmıştır. Sonrasında ise Fransız hükümeti 1793’ün güzünden 1794’e kadar devletin Hristiyanlıktan arındırılması politikasını başlatmıştır (Boudon, 2005, ss.15-16; akt. Van den Kerchove, 2011, s.55).

Devletin Hristiyanlıktan arındırılmasına yönelik politikalara karşın Fransa siyasi tarihinde yaşanan gelgitler sebebiyle 1789 Fransız devriminin inşa etmek istediği ve içinde dine yer olmayan devlet yönetim biçimi zaman zaman sekteye uğramıştır. Örneğin Napolyon Bonapart 1802’de Papa VII. Pie ile “Konkordato” imzalayıp, 1804’te de ilk “Medeni Kanunu” çıkarttığına, Katolik kilisesi bundan rahatsızlık duysa da söz konusu konkordato ile Kilisenin din özgürlüğü talebi garanti altına alınmıştır. Ayrıca öncesinde 1801 Konkordato’su ve 1802 (Organic Articles) Kanunu ile de Katoliklere, Protestanlara ve Yahudilere özel ayrıcalıklar verilmiştir. Tanınan din ve mezhepler, halk hizmetinden, kamu fonlarından, devlet bütçesine bağlı bakanlık ödemelerinden faydalanma hakkını elde etmişlerdir (Yazıcıoğlu, 2014). Napolyon’un “tanınmış dinler” sistemi olarak inşa ettiği bu süreçte dinlere politik ve siyasi otonom verilmiştir. Ancak bu otonomun sadece Katoliklere verilmemesi, artık Katolikliğin bir devlet dini değil, bilakis Fransız nüfusunun çoğunluğunun dini olarak kabul edildiğini göstermiştir. Artık Katoliklik, Protestanlık ve Yahudilikle birlikte tanınan üç dinden biri olmuştur. Ancak bu konkordato, o dönemde Fransızları kendi aralarında bölen tartışmaları sona erdirmemiştir. Politik ayrışmalar, çeşitli dini tartışmaların üstünü örtmüştür ve neredeyse 19.yy.’ın tamamı Katoliklerle karşıtları arasında cereyan eden bir savaşa dönüşmüştür (Van den Kerchove, 2011, s.56).

Laikliğin kamu düzenindeki bu yönlendirmesi dün olduğu gibi bugün de etkisini sürdürmüştür ve hem genel eğitim hem de din eğitimi politikalarında merkezi bir önem taşımıştır (Soper ve Fetzer, 2005, s.5). Nihai olarak Fransız devriminden beri Katoliklerle, din sınıfına karşı çıkanlar arasındaki birçok savaştan doğan laiklik, aslında devletin idaresinde olan eğitim işlerinden kilisenin rol ve etkisinin azalmasına neden olmuş ve din öğretiminin kamu okullarında okutulmasının yasaklamasına doğru bir yol izlemiştir (Baubérot 2000; Soper ve Fetzer, 2005, s.6). Zira Fransız tarihçiler tüm 19.yy. boyunca ortaya çıkan Katoliklik ile devletin ayrılması/bölünmesi hadisesini “iki Fransız olarak adlandırılan Katoliklik ile seküler devlet” arasındaki savaş olarak nitelendirmişlerdir (Grondeux, 2005, s.23). Bu yüzyıl boyunca Katolik kilisesinin temsilcileri ile seküler devleti savunanlar arasında gerçekleşen siyasi-dini-tartışmalar, ülkenin yol haritasını belirlerken, süreç seküler devleti savunanların lehine doğru evrilmiştir.

Kilise, devlet yönetimi üzerindeki yetkinliğini kaybederken eğitim politikalarındaki ağırlığını sürdürmeye çalışmıştır. Eğitim konusunda tartışmaların merkezinde Fransız

okulları yer almıştır. Katolik kilisesi toplum üzerinde olumlu bir etki oluşturmak için okullarla ilgili uygulamalarıyla eğitimi kontrol etmek istemiştir. Seküler parti ise kilisenin bu tür çabalarını şüphe ile karşılamış olup, bunu toplumu yeniden kazanma arzusu olarak nitelendirmiş ve din ile devlet arasındaki mantıksal ayrılığına yönelik politikalarını devam ettirmiştir (Van den Kerchove, 2011, s.56).

1833 Guizot ve 1850 Falloux Kanunları³ Kiliselere popülerliğini/önemini kaybetmeksizin öğretim özgürlüğü tanımıştır. 1833 Guizot kanunu her cemaatin tek başına veya kilise ile birlikte kendi ilkokulunu kurmasına veya mevcuttaki ilkokullardaki eğitim faaliyetlerini sürdürmelerine, ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmeleri için okullar açmalarına izin vermiştir (Halls, 1976, s.5; Levillain, 2005, s.34). 1850 Falloux kanunu da herhangi bir kişi/kuruma okul açma yetkisi vererek ortaöğretimde Napolyon tarafından oluşturulan tekelin kırılmasını sağlarken, diğer taraftan eğitim alanında özgürlüğün belirtilen şekilde yeniden elde edilmesi, devlet gibi ama devletin kontrolünden önemli ölçüde bağımsızlık kazanan kiliseye önemli katkılar vermiştir. Bu yönüyle Falloux kanunu, zaman zaman değerini yitiren kilise için son derece önemli bir yasal düzenleme olarak kabul edilmiştir. Kanunda kiliseye bu şekilde yeniden bir imtiyaz verilmesinin arkasında, 1848'deki şiddet olaylarını dindirme amacının yattığını belirtmek gerekir. Zira burjuva, toplumda bir istikrar unsuru olarak kabul gören kiliseye daha fazla güç verilerek şiddet olaylarını bastırmayı planlamıştır (Halls, 1976, s.6).

Falloux Kanununun 2. maddesinde yer alan “Devlet ilkokulları, istemeleri halinde, ailelerin kendi çocuklarına dini öğretim vermek için, Pazar günü hariç haftanın bir gününü tatil edecektir.” hükmü neticesinde okul ile kilise hukuken ayrılmış olsalar bile ailelerin dini inanç ve uygulamalarına saygı duyarak, okul günlerinde çocuklarına din eğitimi ve öğretimi verme imkânı tanınmıştır. Bu arada ilkokul programındaki “Ahlak ve Din eğitimi” dersi yerine “Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi” dersi konmuş, dikkat çekici bir şekilde “Tanrıya Karşı Görevler” konusu bu dersin programında da yerini korumuştur. Her ne kadar “Tanrıya Karşı Görevler” konusu programda yer almış olsa bile dersin adından “din” kelimesinin çıkartılarak, “Vatandaşlık” kelimesinin konmuş olması artık bu dersin din öğretiminden farklı olarak laik bir ahlak eğitimi başlattığını göstermiştir. Ancak ilköğretim sisteminin 1923'te yeniden yapılandırılması sürecinde “Tanrıya Karşı Görevler” konusu da (laik) ahlak ve vatandaşlık dersi programından çıkartılarak ahlak eğitimi içinde dine yapılan tüm referanslar tamamen sonlandırılmıştır (Willaime, 2007b, 107; Köylü ve Turan, 2014, s.108).

1870-1940 yıllarını kapsayan Fransa'daki Üçüncü Cumhuriyet dönemi din ile devlet işlerinin işleyişi noktasında bir dönüm noktasıdır. 1880'lere geldiğinde Katolik kilisesinin ilk ve ortaöğretim üzerindeki mevcut yetkinliğini ortadan kaldıran yasal düzenlemeler

3 İkinci Cumhuriyet altında ilan edilen Falloux yasası, Eğitim Bakanı Alfred de Falloux'un adını taşır.

gerçekleşmiştir. Bir bakıma bu 1880’li yıllar, Fransa’da laik/seküler anlayışın yeniden hâkim olduğu, kilisenin ise devlette, eğitim ve okul işlerinde rolünü tekrardan kaybettiği bir dönem olmuştur (Peña-Ruiz, 2014, s.95). Jules Ferry, eski tüm devrimcilerin hayalini, yani eğitimin herkes için zorunlu, seküler ve ücretsiz olduğu politikayı hayata geçirmiştir. Bu bağlamda Jules Ferry Kanunları olarak bilinen 1881’deki yasal düzenleme ile devlet okullarında ücretler kaldırılmış; 1882’de de eğitim-öğretim 7 ile 13 yaş arasındaki tüm çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir (Halls, 1976, s.6; Peña-Ruiz, 2014; s.95). Söz konusu yasa aynı zamanda okullarda din öğretimini yasaklamış ve eğitim programının seküler bir şekilde yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır (Halls, 1976, s.7). Nitekim “Ahlak ve Din Öğretimi” dersi “Ahlak ve Sivil Öğretim” olarak değiştirmiş ve bunun spor, müzik ve/veya din eğitimi dersi gibi özel bir aktivite olarak Çarşamba günleri birer saat olarak okullarda verilmesini sağlamıştır (Van den Kerchove, 2011, s.56).

Ancak Ferry’nin pozitivist tutumu, Fransa’da şiddetli bir düşmanlık uyandırmış ve kendisi “Tanrısız Okul” yaratmakla suçlanmıştır (Halls, s.7). Zira Ferry, laik devleti inşa etme adına art arda çıkartılan yasal düzenlemelerle kilisenin kamu alanındaki yetkisini sonlandırmaya çalışmıştır. 1883’te bir kararname ile yüksek askeri görevlileri dinsel törenlerden ayrı tutulması, 1884 Kanunu ile mezarlıkların dini/mezhepsel karakterinin kaldırılması, boşanmaya imkân verilmesi (sivil boşanmanın düzenlenmesi), dinlenme günü olarak kabul edilen Pazar gününün kaldırılması gibi düzenlemeler Ferry’nin bu bağlamdaki uygulamaları arasında yer almıştır. İlerleyen süreçlerde laik eğitimle ilgili gelişmeler hız kesmeden ilerlemiş ve dört yıl geçmeden 1886’da çıkartılan Goblet Kanunu, Jules Ferry kanunlarını daha farklı alanlara genişleterek okullarda görev yapan öğretmenlerin laik olması zorunluluğunu getirmiştir (Van den Kerchove, 2011, s.56; Yazıcıoğlu, 2014). 1900’lerin başlarında da kilise ile seküler parti arasındaki çatışma derinleşmeye devam etmiştir. Bu dönem parlamentoda yer alan kilise taraftarı olan “Clerical Party” parti ile seküler partinin neredeyse tek gündemi ve tartışma konusu din ile devlet ayrımı konusundaki tartışmalar olmuştur (Van den Kerchove, 56).

Fransa’da din eğitimi de ilgilendiren son ve en önemli gelişme ise 9 Aralık 1905’de yaşanmıştır. Üçüncü Cumhuriyet yönetimi, Kiliseler (Katolik ve Protestan) ile diğer dini cemaatlerle (Yahudilik vb.) devletin birbirinden ayrılmasını öngören, laiklik olarak isimlendirilen bir hukuki ve yapısal dönüşümü içeren yasal düzenlemeyi hayata geçirmiştir. Bir başka ifadeyle 1905 tarihi yasayla, resmen onaylanmış ve devletçe tanınan dinlerin rejim ve konkordatoları kaldırılmıştır. Bu düzenlemelere bağlı olarak Katoliklik, ayrıcalıklı din olmaktan çıkarılmış ve devletin diğer din ve inançlara karşı (Katolik, Protestan, Yahudilik ve İslam) eşit davranması ilkesi benimsenmiştir (Kahraman, 2008, s.68).

1905 yasası ile birlikte Fransa’da yaklaşık 1000 yıldır hüküm süren Katolik kilisesinin tahakkümü ortadan kaldırılmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere Katolik kilisesi ilk olarak 1789 Fransız İhtilali ve sonrasındaki gelişmelerle sarsılmış, hatta Katolikler büyük bir dışlanmaya maruz kalmıştır. 19. yüzyılın tamamlanmasına 10 yıl gibi kısa bir süre kala

Katolikler tarihteki güçlü konumlarını kaybederken, kilise tarih boyunca temsil ettiği eğitimden sağlığa, ekonomiden siyasete kadar toplumsal hayatın bütün alanlarında görünürlüğünü kaybetmiştir. Bu dönemde kilise adına eğitim faaliyetlerini yürüten rahip ve rahibelerden oluşan yüz binin üzerinde bir kitle ciddi baskılarla karşılaşmış, önemli bir çoğunluğu insanlık dışı muamelelere maruz kalmış ve ülkelerinden sürülmüştür (Kavas, 2007, s.111). Katolik kilisenin bu durumu, 1920 ve 1930'da, Fransız Katolik okullarının da derin bir dönüşüm geçirmesine yol açmıştır. Üyelerinin önemli bir kısmının sürgüne zorlandığı ve sınır dışı edildiği Kilise, kendi öğretisini yapma konusunda sıkıntılarla karşılaşmıştır. Fakat tüm sıkıntılara rağmen, Katolik piskoposlar, piskoposluk bölgelerindeki kurulan okulların (diocesan schools) ağıni genişletmeye ve güçlendirmeye çalışmıştır (Teinturier, 2017, s.353-354).

Tüm bu değişimlere rağmen laiklik prensibinin Fransız Anayasası'na yazılı olarak girmesi ise ancak 1946 yılında gerçekleşebilmiştir ki, bu 1937 yılında laikliği anayasal bir prensip olarak benimseyen Türkiye'den daha sonradır (Sarıkaya, 2010). Nihai olarak Fransa'daki 1946 ve 1958 Anayasalarında yer alan ve devletin dinler karşısında tarafsızlığını ve din hürriyetini içeren düzenlemelerle ülkede laikliğin yerleşmesi sağlanmıştır (Arabacı, 2003, s.30; akt. Kahraman, 2008, s.68).

2. Laikliğin Farklı Boyutları, Dini ve Sosyo-Kültürel Hayata Etkileri

Laiklik, Fransa'da Cumhuriyetin kurumsal, yasal ve entelektüel tarihinin ayrılmaz bir parçasıdır ve ülkenin kurucu ilke rolünü üstlenmiştir (Kostoryano, s.62). Bir başka ifade ile Laiklik, Fransız hukuku ve siyasi düzenin kurucu nitelikteki bir değeridir (Vauchez, 2014) Fransız Devrimi'nden bu yana Katolikler ve bunlara karşı olanlar arasındaki birçok çatışmadan doğan laiklik ve sonrasında gelişen olaylar, devletin Katolik kilisesinden temizlenmesi, devlet okullarında dini öğretimin yasaklanması ve devlet memurlarının devlet fonlarının kaldırılması gibi uygulamaların gerçekleşmesi ile sonuçlanmıştır.

Yaşananlar laikliğin nasıl anlaşılacağı kadar, Fransız siyasi tarihinin geçirdiği çalkantılı dönüşümle de ilgili olmuştur. Laiklik konusunda sert uygulamalara rastladığımız Fransa'da, sekülerlerin takındığı bu katı tutumda Katolik kilisesinin devletin tüm organlarındaki mevcut gücü ile toplumun kiliseye ve din adamlarına gösterdiği saygının önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. 1789'da başlayan seküler devlet idealinin zaman zaman sekteye uğraması, sekülerlerin laikliği çok daha sert bir şekilde uygulamaları sonucunu doğurmuştur. 1905 Kilise ile Devletin ayrılması kanunu da bu sert politikaların bir eseridir ve hem kilise hem de din, devletin tüm alanlarından bu politik tutumlar sonrası dışlanmıştır.

Günümüzde laikliğin çeşitli yorumlarını iki kategoride toplamak mümkün olmuştur. Bunlardan ilki "ılımlı/soft" (çoğulcu/açık) diğeri ise "katı" (militan/kapalı) olarak ifade edilmiştir. Laikliğin ılımlı versiyonuna göre devlet dini inançların ifade edilmesini korumalı ve tüm dinlere eşit mesafede olmalı, dinler arasında tarafsız bir tutum takınmalıdır.

Dinlerin özel alanla sınırlandırılmasını istemeyen ve bu tür sınırlamalara uzak duruş sergileyen ılımlı/açık laikliğin savunucuları, devlet okullarında da dinler arası anlayışı ve farklı dini gruplar arasındaki diyalogu teşvik etmeyi arzulamıştır (Soper ve Fetzer, s.6). Nitekim Conseil d’État (Fransız Danıştayı)’nın 1989 tarihli hicap/başörtüsü kararı laikliğin ılımlı/açık versiyonu olarak anlaşılmalıdır ve Mahkeme başörtüsü takmayı ifade özgürlüğü ve dini inançları gösterme hakkı olarak yorumlayarak doğrudan laiklikle ilişkilendirmemiştir (Jézéquel 1999; ak. Soper ve Fetzer, s.6).

1980’li yıllarda Müslümanların kendi inançlarıyla ilgili devletten talepleri, laikliğin yorumlanması noktasındaki tartışmaları hızlandırmıştır. Müslümanların bu talepleri, laikliğe karşı bir meydan okuma şeklinde de görülmüştür (Kastoryono, s.62). Konuya dikkat çeken Vauchez (2014), 20.yy.’da 1980’lerin sonuna gelindiğinde laikliğe ilişkin gerilimlerin başörtülü Müslüman kadın öğrencilere odaklanıldığında ortaya çıktığını, ancak hâkimler ve idari makamların öğrencilerin okulda dini inançlarını ifade etmeyi de içeren inanç özgürlüğü hakkına sahip oldukları nosyonunu teyit ettiklerini belirtmiştir. Vauchez (2014) “gerçekten de yüksek mahkemelerden çeşitli yargı kararları, derslere katılım (Cumartesi günlerinde sistematik devamsızlığın uygun görülmemesi) ve güvenlik kurallarına (Örneğin kimya veya beden derslerinde başörtüsü takılmasına dair yasaklar haklı olarak değerlendirilebileceğine) ilişkin uygunsuz dini muafiyet iddiaları, okul düzenini tehdit etmediği sürece, öğrencilerin dini inançlarını ifade etmesi sonucunda laikliğin zarar görmeyeceğini” açıkça belirtmiştir. Nitekim 2000’ne kadar Fransız Danıştayı’nın, okullarda başörtüsü kullanımına ilişkin yasaklayıcı bir tavır içine girmemesi, bu dönemde Fransa’da hâkim olan ılımlı laiklik anlayışının en açık göstergelerinden olmuştur. 1992–1999 arasında Danıştay, okulda başörtüsü taktıkları için öğrencilerin okul idaresince atılmalarının iptalinin istemine ilişkin verdiği 49 karardan 41’inde, başörtülü öğrencileri haklı bularak onların lehine karar vermiştir (Yükleyen ve Kuru, 2006, s.25; Küçük, 2010, s.101).

2000’li yılların başından hatta Aralık 1999’dan⁴ itibaren ise laiklik konseptinin anlamı, bir dizi politik yasaklayıcı uygulamalar neticesinde değişim göstermiştir. Laiklik gittikçe, din özgürlüğünün temellerinden biri olarak, tek başına resmi makamlar üzerindeki etkisi yanında bireyleri de etkileyen genelleşmiş bir dini tarafsızlık zorunluluğuna dair yasal zemin olmaya doğru kaymaya başlamıştır (Vauchez, 2014). Bu durum laikliğin bir diğer uygulama biçimi katı/kapalı versiyonunun 2000 sonrasında hâkim olmaya başladığının da açık bir göstergesi olmuştur. Çoğu kamu politikası din hakkındaki kararını, laikliğin bu katı versiyonu uyarınca uygulamaya yansıtmıştır. Bu bağlamda Fransız vatandaşlarına bireysel

4 Aralık 1999’da Fransız İç İşleri Bakanı Jean-Pierre Chevenement, Fransız İslam’ını örgütlemek için yeni bir girişim başlatmaya karar vermiş ve büyük Müslüman dernekleri, cami ve dini yetkililerin, Bakan tarafından, 1905 Devlet-Din Ayrımı Yasası uyarınca Müslümanların yükümlülüklerini ve haklarını hatırlatıcı bir bildiriye imzalamaları istenmiştir. Bakanın bu girişimi, Müslüman toplumun liderleri tarafından onların yurttaşlık sadakatine dair bir şüphe oluşturacağı, bunun ise aşağılayıcı bir tutum olduğu belirterek eleştirilmiştir (Cesari, 2002, s.41).

olarak özel hayatlarında dinle ilgili meselelerde ne yapacaklarına dair karar verme hakkı tanınırken kamu alanında dindar bireyler daha fazla kısıtlamalarla karşılaşmıştır. Dindar bireylerin devlet tarafından istihdam edilmesi ya da kamu hizmetinde (bir devlet okulunda) bulunmaları durumunda dinlerinin herhangi bir “dışsal dışavurumunu (Başörtü, Haç vb.)” sergilemeleri yasaklanmıştır. Kamusal alanda dua etmek, bir okul kafeteryasında belirli yiyecekleri yemeyi reddetmek ve ev dışında dini farklı kıyafetler ya da takılar takmak kabul edilmemiştir. Bunun en dikkat çeken örneği Aralık 2003'te Fransız Devlet Başkan Jacques Chirac tarafından yapılan konuşmada görülmüş, kendisi ilk olarak çocukların devlet okullarında “göze çarpan” dini kıyafetler giymekten alıkonulmasını önermiştir. Başkan, konuşmasında “laiklik geleneklerimize yazılmıştır. O, Cumhuriyet kimliğimizin kalbinde yer alıyor.” (Chirac, Elysée Palace Speech, supra note 18.) diyerek devletin bu konuda nasıl bir tavır takınacağı noktasında kesin bir duruş sergilemiştir. Nitekim 2004 yılında devlet okullarında hicabın yasaklanması da laikliğin bu katı versiyonunu savunanlar açısından bir zafer olarak görülmüştür (Jézéquel 1999, ss.38-39; Pena-Ruiz, 2001, s.22; akt. Soper ve Fetzer, s.6).

Soper ve Fetzer (2005)'e göre Fransız kilise-devlet modeli, özellikle de laikliğin katı bir biçimde uygulanması sonrasında Müslüman gruplar, dini haklarını doğrudan devletin tanınması hususunda birtakım sınırlamalarla karşılaşmıştır. Fransa'da seküler/laik cumhuriyetçilerin bu tutumu, Müslümanların kendi dini uygulamalarını devletin sağlayacağı imkânlar dâhilinde gerçekleştirmelerini ve haklarını savunmalarını zorlaştırmıştır. Fransa'da önemli bir kamuoyu oluşturabilen Fransız öğretmenler sendikası lideri Francis Berguin'in (2001) kamusal alanda bireyin “dini kavramlarını geride bırakması gerektiğini” ifade etmesi de bu dönemde bireylerin din alanına ne ölçüde müdahale edilmeye çalışıldığını göstermesi açısından dikkat çekmiştir. Berguin'in bu denli seküler düşüncesinin politika yapımcılar arasında geniş çapta dikkate alınmış olması hadisenin boyutlarını göstermesi açısından son derece önemlidir. Söz konusu laik zihniyetin siyaset alanındaki hâkimiyeti, Müslümanların politik alana “Müslüman olarak” girmesini zorlaştırdığı gibi onların “savunmacı” şeklinde itham edilmelerine neden olmuştur. Müslümanların taleplerinin laikliğin bu tür sert uygulamalar karşısında yok sayılması, onların laikliğe farklı anlamlar yüklemelerine sebebiyet vermiştir. Örneğin Grande Mosque de Lyon'un yönetmeni Kamel Kabtane (2001) Fransız aşırı laikçilerin “laikliği yeni bir din olarak dayatmak istemelerinden” yakınmıştır (Soper ve Fetzer, 2005, s.7). Soper ve Fetzer (2005) ifadesiyle hem kamu politikasının yönlendiricisi hem de ideolojik bir gelenek olarak laiklik, Fransa'daki Müslüman grupların ve liderlerinin politik argümanlarını yapılandırmıştır (s.7).

Belirtilenlerin dışında laikliğin katı/militan uygulamaları Kamel Kabtane'in ifadelerinde olduğu gibi pek çok Müslüman öğretmenin laikliğe karşı bakışını olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. İnançlarının gereği olarak başlarını örten insanların devlet okullarında barınmaması, Müslümanların Fransız devletine bakışını, her şeyden öte

Müslüman toplumunun Fransa'ya entegrasyonunu etkilemektedir. Laikliğin yeni bir din gibi algılanması ve politikaların bu şekilde uygulanması Müslüman toplumunun Fransa ile olan bağlarını zayıflatmakta/koparmakta, belki de bu toplumun daha fazla içine kapanmasına ve radikalleşmesine neden olabilmektedir. Zira Fransız Müslümanların yaptığı hesaplamalara göre 1989 ve 2000'lerin başında, Müslüman genç kadınların "yüzlercesi", başörtülerini çıkarmayı reddettikleri için devlet okullarından ihraç edilmekle cezalandırılmıştır (Kabtane, 2001; Merroun, 2001; akt. Soper ve Fetzer, ss.7-8).

Cumhurbaşkanı Jacques Chirac'ın okullarda dini sembollerin laikliğe aykırı olup olmadığını araştırılması için kurduktuğu "Stasi Komisyonu" araştırma amaçlarının ötesinde varsayımlara dayalı olarak "başlı başına görünür bir dinsel sembolün okul içerisinde taşınmasının okul dinginliğini alt üst etmeye elverişli olduğunu, özellikle tarih ve doğa (fen) bilimi gibi modern bilimin temelini oluşturan başlıca derslerin öğretilmesine karşı çıkan davranışların öğretim disiplini olumsuz etkilediğini ve Müslüman kadınların aslında başörtüsünü kendi istek ve arzuları neticesinde değil, bilakis ailevi ve toplumsal baskıdan kaynaklı kullandığını"⁵ ileri sürmüştür (Küçük, 2010, s.104). Müslüman kadınların taktıkları başörtü konusunda ölçsüz bir genelleme yapan komisyonun bu tutumu, pek çok kız öğrencinin öğrenim haklarını kullanamamasına ve okuldan uzaklaşmasına neden olmuştur. Nitekim 2004–2005 öğretim yılında 172 öğrenci başörtülü bir şekilde okula alınmadıkları için eğitimlerine devam etmemiş, 47 öğrenci disiplin kararıyla okuldan uzaklaştırılmış, 3 öğrenci Katolik okullarına gitmiş, 533 öğrenci ise başlarını açmayı kabul ederek eğitimlerine devam etmiştir (Yükleyen ve Kuru, s.26; Küçük, 2010, s.105).

Fransa 11 Ekim 2010'da güvenlik gerekçesiyle "kamuya açık yerlerde yüzü kapalı giysilerle dolaşılmasına yasak getiren" yeni bir yasal düzenleme yapmıştır (Şencan, 2011, s.37). Bu bağlamda 2012 yılında iki Müslüman kadın peçe giydikleri için yargılanmış ve mahkûm edilmiştir. Bunun üzerine 2016 yılında bu iki kadın Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Komitesine başvurmuş ve "Peçe taktıkları ve vücudun tamamını kapatan çarşaf giydikleri için ceza alan iki kadının başvurusunu inceleyen Komite, verdiği kararda Fransa'daki yasağın insan hakları ve dini özgürlüğün ihlali anlamına geldiğini" bildirmiştir. Komite ayrıca "Fransa hükümetinin peçe yasağına ilişkin gerekçeleri ve güvenlik kaygıları konusunda ikna olmadığını" belirterek "devletlerin belli durumlarda kimlik tespiti

⁵ Stasi Komisyonu, laiklik hakkında hazırlanacak yasa önerisinde düzenlemenin şu şekilde olmasını talep etmiştir: "*Vicdan özgürlüğüne ve sözleşmeye bağlı özel kurumların kendi özgürlüklerine saygı içinde, okul, kolej ve liselerde, dini ya da siyasi aidiyeti gösteren kıyafet ve işaretler yasaktır. Her türlü yaptırım orantılıdır ve öğrenci üstüne düşen mecburiyetlere uymaya davet edildikten sonra uymadığı takdirde her türlü yaptırım alınır.*". Komisyon okullarda öğrencilerin taktıkları dini semboller hakkında da şu öneride bulunmuştur: "*Yasak kapsamındaki dinsel kıyafet ve işaretler, büyük hac, başörtüsü ve kipa gibi bariz şekilde fark edilebilen işaretlerdir. Madalya, küçük hac, Hz. Davud yıldızı, Aziz Fatma eli, Küçük Kur'an gibi bariz şekilde fark edilebilir olmayan işaretler bu kapsamda değildir.*" Komisyon tarafından yapılan öneri, 10 Şubat 2004'te Fransız Meclisi ve Senatosu tarafından kabul edilmiş ve 15 Mart 2004'te Chirac tarafından imzalanarak yasalasmıştır. Ayrıntı için Bkz. Küçük, (2010, ss.105-106).

yapabilmek amacıyla bireylerden yüzlerini açmalarını talep edebileceği fakat peçe yasağının amacın dışında çok geniş kapsamlı olduğunu” ifade etmiş ve Fransa’dan 180 gün içinde rapor hazırlayarak Komite kararının uygulanması –iki Müslüman kadına tazminat ödenmesi ve 2010’da getirilen yasağın gözden geçirilmesi de dâhil- adına atacağı adımları bildirmesini istemiştir (Altuğ, 2018).

Fransa’da laiklik uygulamaları bağlamında Müslümanların karşılaştığı bir başka sorun ise “helal gıda” konusundaki tercihleridir. Chalon-sur-Saone Belediyesi tarafından 1984’ten beri bölgedeki okullarda domuz ürünleri verilen günlerde alternatif yemekler verilmesi uygulaması, 2015’te alınan “alternatif menü uygulamasına son verilmesi” kararı ile sona erdirilmiştir. Müslümanların Hukuki Savunma Ligi adlı örgüt Belediyenin söz konusu kararını Chalon-sur-Saone İdare Mahkemesine taşımış ve davayı kazanmıştır. Belediyenin mahkemenin kararına yaptığı itiraz ise Lyon İdare Mahkemesi tarafından Ağustos 2017’de reddedilmiş; Müslüman veya Yahudilerin dini gerekçelerle farklı menü taleplerinin karşılanması gerektiği, Belediye tarafından konan söz konusu yasağın hukuki olmadığı teyit edilmiştir (Aydın, 2018).

Dinsel yaşam tercihleri dolayısıyla devlet ya da bazı yerel yönetimler ve yöneticiler tarafından dışlanan bireyler, aslında Fransız toplumu içinde inançlarıyla birlikte yaşama imkân ve şanslarının olmadığı düşüncesine kapılmakta, devlete karşı güven ve aidiyet hissetmemektedir. Bu dışlanma ve ötekileştirilme, söz konusu kişilerin farklı radikal gruplara katılmalarına neden olmaktadır. Tüm yaşananların etkisi ile katı laikliğin olumsuz uygulamalarına maruz kalan bireyler, “olmak istedikleri karaktere” yalnız aidiyet hissettikleri grup/gruplar içinde bürünebileceklerine inanırken gün geçtikçe Fransız toplumundan uzaklaşmakta, radikal gruplara ise yakınlaşmaktadır (Kabane, 2001).

Laikliğin Fransa’da izlediği ve uygulamada dönüşüm geçirdiği bu süreçte, laiklik kavramına yüklenen anlamların önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fransa’da yaşanan laiklik uygulamasının üç farklı kesim tarafından üç farklı biçimle algılandığını söyleyebiliriz. Ortaya çıkan bu yaklaşımlardaki farklılık, temelde laiklik kavramına yapılan vurguda kendini göstermektedir. Bu duruma dikkat çekenlerin başında Laiklik sosyolojisinin kurucusu olarak da anılan Jean Baubérot gelmektedir. Baubérot laiklik kavramını bir üçgen olarak ele almakta ve üçgenin bir köşesinde “hiçbir dinin veya inancın devlet, millet, kurumlar ve birey üzerinde baskın olmaması” prensibinin yer aldığını, diğer köşesinde “din ve vicdan özgürlüğü”, sonuncusunda ise “farklı din ve inançların hukuk önünde eşitliğinin” bulunduğunu belirtmektedir. Baubérot bu özgürlükleri, sadece bireyin özel alanı veya kendi iç dünyasıyla sınırlandırmadan tüm sosyal pratiklerini de hesaba katarak tanımlamaktadır. Baubérot, laikliği tanımlarken dikkat çektiği önemli hususlardan biri bu üç prensibin bütün olarak algılanması gerektiğidir. Ancak pratikte farklı aktörlerin konumlarına göre bu üç prensipten birini öne çıkardığını belirten Baubérot, inananların din ve vicdan hürriyetine vurgu yaptığını, agnostik ve kilise karşıtlarının dinin baskı unsuru

olmaması prensibini referans aldıklarını, azınlıkların ise din ve inançların eşitliği ilkesi üzerinde ısrar ettiklerini ifade etmektedir (Bauberot, 2004⁶; akt: Sarıkaya, 2004, 2010)⁷.

3. Avrupa’da Din Eğitimi Yaklaşımları ve Fransa’da Laik Din Eğitimi

Batı toplumlarının yeni çokkültürlü yapısı, genelde eğitim sistemlerini özelde ise din eğitimi politikalarını bu yeni ortama uygun olarak düzenlemelerini gerekli kılmıştır. Çokkültürlü ortam içerisinde farklı her dini grubun din eğitimi taleplerini karşılayabilmek için, din eğitimi programları özellikle de devlet okullarında, mevcut sosyo-kültürel ve dini yapıya uygun olarak yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu yeni çokkültürlü bakış açısı “farklı din ve kültür mensuplarının bir başka ifadeyle 'ötekilerin' öğretim programlarında görülebilir olmasını” (Carlson, 1995, s.408; akt. Altaş, 2003, s.181) sağlamıştır.

Avrupa'daki birçok ülkenin, yerel, bölgesel ve ulusal bağlarının getirmiş olduğu farklı durumlardan dolayısıyla din eğitimine yönelik yaklaşımları da farklılık göstermiştir. Örneğin bir ülkenin dini arka planı (Katolik veya Protestan oluşu), dine bakış açısı, toplumdaki dini değerlerin rolü, din ile devlet arasındaki ilişkisi, eğitim sisteminin yapısı, tarihi ve politikası vb. etkenler din eğitiminin ve uygulanacak yaklaşımın değişmesine yol açmıştır (Jackson, 2007, s.29; Schreiner, 2002, ss.95-97). Bu bağlamda Avrupa'daki din eğitimi uygulamaları konusunda gelişen yaklaşımlara bakıldığında üç farklı yaklaşım türünün olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, “No Religious Instruction veya Laicite” olarak ifade edilen devlet okullarında din eğitime yer vermeyen laik din eğitimi yaklaşımıdır. İkincisi, “Confessional Religious Education/Tek Değer Odaklı Din Eğitimi” olarak ifade edilen bir dine veya mezhebe dayalı din eğitimi yaklaşımıdır. Üçüncüsü ise “Non-Confessional Religious Education/Çok Değer Odaklı Din Eğitimi”⁸ olarak ifade edilen bir dine veya mezhebe dayalı olmayan din eğitimi yaklaşımıdır.

6 Türkçesi için Bkz. Baubérot, J. (2009). *Laiklik Tutku İle Akın Arasında 1905-2005*, (Alev Er, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

7 Baubérot’un laiklik kavramına getirdiği yaklaşım biçimi, sadece Fransa için değil benzer tartışmaların belli aralıklarla yaşandığı Türkiye için de geçerlidir. Zaman zaman iç siyasette yaşanan politik dönüşümler, laikliğin yukarıda dile getirilen üç farklı anlamından sadece birinin ön plana çıkar(t)ılmasına yol açmaktadır. Bu kısır bakış açısı neticesinde gerek dünyadaki örneklerinde ve gerekse Türkiye’de hususiyetle dinin kamusal alanla ilişkisi ve farklı inançların eşit muamele görmesi gibi konularda oldukça problemlerle alanlarla karşılaşmıştır (Albayrak, 2015, s.186). Devletin ve politika geliştiricilerin toplumu oluşturan tüm bireyleri kuşatabilmesi için laikliğin barındırdığı bu üç farklı anlamı bir araya getirecek politik bir vizyon geliştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir

8 “Confessional Religious Education (RE) ve “Non-confessional RE” kavramları, Avrupa’da farklı ülkelerdeki uygulama çeşitlilikleri dolayısıyla din eğitimcileri tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin Non-Confessional RE yaklaşımının İngiltere ve İsveç’teki örneği açıklanırken bu kavramlar yerine “integrative ve seperative RE” kavramlarını kullanılmaktadır. Almanya’da ise “non-confessional RE ve integrative RE” kavramları yerine “interreligiöser Religionsunterricht”

Söz konusu bu üçlü sınıflama, genel olarak Avrupa'daki din eğitimi politikalarını tanıma ve anlama konusunda önemli ve yerinde kabul edilse de Avrupa'daki İslam din eğitiminin hukuki, eğitsel ve yapısal durumunu açıklama noktasında yetersiz kalmaktadır. Zira sosyo-kültürel, siyasi ve tarihsel arka planlarından kaynaklanan farklılıklar sebebiyle, Avrupa ülkeleri İslam din eğitimi uygulamaları noktasında farklı çözümler geliştirmiştir. Bu nedenle Avrupa'daki din eğitimi yaklaşımlarını sınıflamaya yönelik farklı bakış açıları da bulunmaktadır. Bunun ötesinde confessional ve non-confessional din eğitimi modellerinin ne olduğu, ne şekilde yorumlanacağı ve nasıl uygulanacağı hususunda, ülkeden ülkeye değişiklik gösteren tecrübeler ortaya çıkmıştır. Örneğin İngiltere'de uygulanan non-confessional din eğitimi yaklaşımı ile İsveç veya Danimarka'daki tamamen aynı değildir. Bazen bu kavramların mahiyetleri dahi ülkelere göre değişiklik gösterebilmektedir (Schreiner, 2011, s.22-23). Nitekim ilköğretim programlarını non-confessional olarak tanımlanabilen, ancak tarafımızdan yapılan araştırmada confessional din eğitimi yaklaşımının öğelerini içerdiğini belirlediğimiz ve aynı durumun başka din eğitimcileri tarafından da teyit edildiği Finlandiya'daki uygulama için "weak-confessionaal" kavramı kullanılmaktadır.⁹

Genel sınıflandırmada yer alan kavramlarının kapsam ve sınırlılıklarında görülen bu farklılıklardan ötürü, İslam din eğitimi ile ilgili yeni ve farklı sınıflandırmaların olduğu gözükmemektedir. Bu bağlamda Batı literatüründe en dikkat çekici sınıflama Albrecht Fuess tarafından geliştirilen ve "Laik, Herkes İçin Din Eğitimi, Resmi Tanıma ve İhmal Modelleri" şeklinde yapılan/adlandırılan sınıflama olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Fuess, 2007). Ancak söz konusu din eğitimi yaklaşımı Fransa bağlamında ele alındığında, yapılan tanımlamaların aynı olduğu ve "Laik Yaklaşım" ifadesinin tüm sınıflama türleri için kullanılan ortak bir adlandırma olarak tercih edildiği görülmektedir (Fuess, 2007; Bahçekapılı, 2011a). Laik yaklaşım, özel okullar hariç, "devlet okullarında" din eğitimi uygulamasının yer almadığı yaklaşım türüdür. İslam din eğitimi konusunda ortaya çıkan modellerden ilki laik din eğitimi uygulamasıdır. Bu model Avrupa'da Fransa ve İsviçre'nin Francophone kantonlarında uygulanmaktadır. Fransa bir takım tarihsel sebeplerden dolayı din ve devlet ayrımının en derinden hissedildiği tek Avrupa ülkesidir. Din ile devlet arasındaki bu ayrım veya birbirinden bağımsız olma durumu, belirtildiği üzere 1905 tarihine kadar uzanmaktadır. 1905 yılında devlet ve kiliseyi ayıran kanunla birlikte, dinî

(Interreligious RE/Dinlerarası Din Eğitimi) ve "Religionsunterricht für alle" (RE for All/Herkes İçin Din Eğitimi) kavramlarının tercih edildiği görülmektedir (Alberts, 2007, s.1).

⁹ Finlandiya'da 2003 yılında yapılan Din Özgürlüğü Yasası ve farklı inanç kesimlerinin toplum içerisinde varlıklarını göstermesi sonrasında, Protestan Kilisesi'nin baskın ağırlığına rağmen, din derslerinin içeriği hakkında yapılan tartışmalar çoğalmıştır. Artan yeni talepler doğrultusunda Protestan din eğitiminin içeriğinde bir takım değişikliklere gidilmiştir. Protestan din eğitimi, içeriksel yapısındaki bu değişim sebebiyle tam anlamıyla confessional olarak değil "weak confessional" olarak ifade edilmektedir (Räsänen ve Ubani, 2009, s.66; Bahçekapılı, 2013, s.900).

eğitim-öğretim Katolik Kilise'ne devredilmiş ve Devlet, kendi kurumlarında din eğitimi ve öğretimi uygulamasına son vermiştir (Willaime, 2007a, s.90-93; Schreiner, 2011, s.95).

Görülebileceği üzere, laik modelde din eğitimi uygulaması tamamen kalkmamakta, yalnız din eğitiminin uygulandığı alanlarda değişiklik yapılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımın benimsendiği ülkelerde devlet okullarında olmasa da, özel okullarda (écoles privées veya écoles libres) din eğitimi yapılabilmektedir. Örneğin Katolik kilisesi, kendi açtığı eğitim kurumlarında din eğitimi uygulamasına devam etmektedir. Nitekim Fransa'da da mevcut okulların yaklaşık %20'si özel okuldur ve bunların %78,8'i (yaklaşık 8650 okul, 2.050.000 öğrenci) Katolik kilisesine ait olup söz konusu kurumlardaki öğrenci sayısı ülkedeki toplam öğrencilerin %20'sini teşkil etmektedir (Schreiner, 2005, s.7; Bellestrem, Bardinelli ve Cornides, 2011). Ülke genelindeki Katolik okullar, tek tip olmayıp, anaokulundan üniversiteye kadar pek çok eğitim kademesinde faaliyet göstermektedir. İlk, orta (kolej) ve liseler, meslek okulları, teknik liseler, özel eğitime muhtaç çocuklar için okullar ve ziraat okulları, Katoliklerin ağırlıklı eğitim faaliyeti yürüttükleri alanlardır (Köylü ve Turan, 2014, s.107).¹⁰

Fransa'da özel okullar devletle sözleşmesi olanlar ve olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Devletle sözleşmesi olan okullar, Eğitim Bakanlığı'nın talimatlarına uyar ve bakanlığın hazırladığı öğretim programlarını takip eder. Sözleşmesi olmayan özel okullar, Bakanlığa kayıt yaptırmak zorundadır, ancak iş/işlemlerinde tamamen bağımsızdır ve kendi öğretim programlarını hazırlayabilir (www.expatica.com; www.justlanded.com). Günümüzdeki Katolik okulların önemli bir çoğunluğunun devletle sözleşmesi vardır ve devlet okullarındaki ulusal öğretim programını takip ederler. Ayrıca öğretmen seçiminde devlet okullarında temel alınan kriterlere bağlıdırlar (Wilde, 1978, s.87). Devletle sözleşme imzalayan okulların dikkat çeken özelliklerinden biri devlet tarafından mali anlamda destek almalarıdır. Devletle sözleşme yapmış olan bütün özel okulların öğretmen ihtiyaçları da devlet tarafından karşılanır. Bir derneğin devlet ile yaptığı sözleşmeye tabi olan özel okullar ise işletme giderlerini karşılamak için ilave destek alabilir (Messner, 2008, s.129).

Özel okullar 31 Aralık 1959 tarihinde devletle imzaladıkları ve kısaca Debre Kanunu olarak isimlendirilen yasal düzenleme ile birlikte kapılarını inanç ayrımı gözetmeksizin tüm öğrencilere açmıştır (Kavas, 2007, s.345). Bu sebeple Katolik okulların önemli bir kısmı mezhepsel olmayan günlük okullardır (non-denominational day school). Buna göre Katolik okulları sadece Katolikleri değil, Katolik olmayan ailelerin çocuklarını da kabul etmektedir.

¹⁰ Köylü ve Turan'ın (2014) tespitlerine göre 2005 yılında ülkede Katoliklere ait 5.300 ilkokul, 1.630 ortaokul (kolej), 818 genel ve teknik eğitim veren lise, 528 Katolik meslek lisesi, 212 Katolik lisesi bulunmaktadır. Ayrıca Fransa'da Paris, Lille, Angers, Lyon ve Toulouse'de 5 Katolik Üniversitesi yer almaktadır (ss.107-108). Fransa'daki Katolik okulların sayısı konusunda ayrıca bkz: Messner, (2008, s.129).

Fakat bu okullarda Katoliklik teşvik edilmemektedir. Ancak, Katolik aileler, çocuklarını bu okula verdiklerinde, okul yönetimlerinden devletin belirlediği eğitim programı dışında “Hıristiyanlıkla ilgili bilgilerin verildiği dersleri”n çocuklarına okutulmasını isteyebilmektedir. Yine okul yönetimleri, ibadet saatlerinde ve özel günlerde öğrencilerin istemesi durumunda, onları en yakın kiliseye götürerek ibadet etmelerine imkân tanımaktadır (Kavas, 2007, 346). Ayrıca devlet okulları Pazartesi’den Cumartesi’ye kadar haftada 6 gün eğitim-öğretime devam ederken, söz konusu özel okullar Pazartesi’den Cuma’ya haftada 5 gün eğitim-öğretime devam etmektedir. Özel okullarda eğitim alan öğrenciler -devlet okullarında olduğu gibi- ortaokulu ve liseyi bitirme sınavlarına tabi tutulmaktadır (www.justlanded.com; <http://education.stateuniversity.com>). Özellikle Katolik liseleri, lise tamamlama sınavında oldukça başarılıdır. 2003 yılındaki verilere göre Bakalorya (liseyi tamamlama) sınavına giren öğrencilerin %98’inin başarılı oldukları tespit edilmiştir (Köylü ve Turan, 2014, s.108).

Fransa’da anakara içinde özel eğitim kurumları dışında Laik yaklaşımın uygulanmadığı tek yer Alsace-Moselle bölgesidir. Ancak Alsace-Moselle bölgesine ek olarak, Réunion, Martinique, Guadeloupe ve Fransız Guyanası gibi deniz aşırı Fransız topraklarında da laiklik konusunda istisnai uygulamalar mevcuttur. 1905 yılında devlet ve kiliseyi ayıran kanun kabul edildiğinde, Alman İmparatorluğunun bir parçası olan Alsace- Moselle bölgesi, bugün hala kendi geleneksel hukukunu ve statüsünü korumakta ve belli problemler için kendi çözümlerini uygulamaya geçirmektedir (Şencan, 2011, s.35).

Alsace-Moselle Yerel hukukuna göre, ilkokullar için 15 Mart 1850 tarihli kanunun 23. Maddesi ile orta dereceli okullar için de 13 Temmuz 1873 tarihli talimatın 16 Kasım 1887’de yeniden kaleme alınmış şekline uygun olarak, tanınmış (Katolik, Protestan, Yahudi) dini cemaatlerden birine mensup olan öğrenciler kamu okullarında din eğitimi alabilirler. Alsace-Moselle bölgesinde dini eğitim (din dersi), okul programlarının bir parçasıdır ve kamu görevlileri din eğitimi sınıflarını organize etmekle yükümlüdür. Devlet okullarında okutulan din dersi öğretim programı, ilgili dini cemaat ile devletin eğitim yetkilileri tarafından hazırlanmaktadır. Ancak programın dini muhtevasını, devlet yetkililerinin müdahalesi olmaksızın, ilgili cemaat kendisi belirlemektedir. Bu dersi verecek öğretmenler ise dini cemaatlerle işbirliği halinde devlet tarafından seçilir ve atanır. Bununla birlikte öğrencilerin 18 yaşına gelinceye kadar ailelerinin, 18 yaşından sonra kendilerinin talepleri doğrultusunda din dersinden muaf olma hakları bulunur. Ayrıca öğrenciler, din dersi müfredatında yer alan “uygulamaya dayalı konulara” katılmayabilirler (Messner, 2008, ss.127-128).

Yukarıda belirtilenlere ek olarak Alsace-Moselle bölgesinde faaliyet gösteren dini cemaatlere ait ilkokul, ortaokul ve liselerde din dersi yapılmakta, bu okullardaki din dersi öğretim programı cemaat yetkilileri tarafından belirlenmektedir. Bu bölgedeki özel okulların bir diğer özelliği, devlet tarafından yoğun bir şekilde destek alabiliyor olmalarıdır. Alsace-Moselle bölgesi dışındaki özel okullara yapılan mali desteklerde sınırlama

görülürken, Alsace-Moselle bölgesindeki özel okullar 1886 kanununun 2. Maddesi'nden muaf tutulmuştur (Danıştay, 28 Mayıs 1937). Bu sayede bu bölgedeki idarecilerin özel okullarının yatırım harcamalarını sınırsız bir şekilde devlet tarafından desteklenebilmektedir (Messner, 2008, s.129).

4. Fransa ve Müslümanlar: Tarihsel Arkaplan

Batı ile İslam'ın karşılaşması bu yüzyıla özgü bir olgu değildir. İslam'ın Avrupa'daki tarihi, 8.yy'a kadar uzanmaktadır. Ortaçağ boyunca Müslümanların savaşlar ve ticari ilişkiler yoluyla İtalya, İspanya ve Portekiz gibi dönemin güçlü ülkeleriyle ilişkilerinin olduğu, hatta buralarda yaşadıkları bilinmektedir (Hunter, 2002; Antes, 2005). Arap yarımadasından batıya doğru Suriye, Mısır ve Kuzey Afrika'yı ele geçiren Müslümanlar, Tarık b. Ziyad komutasındaki İslam ordusu ile 711'de Cebelitarık Boğazını geçerek Vizigotları bozguna uğratarak İspanya'ya yerleşir (Ceran, 2017, s.17). İspanya'nın ardından Fransa'nın da İslamiyet'le ilk tanışması aynı yüzyılda gerçekleşir. Zira İslam ordusu 717-718 yıllarında Hür b. Abdurrahman kumandasında Güneybatı bölgesinde İspanya sınırında bulunan Pirene Dağları'nı aşarak Fransa topraklarına girer (Karaman, 2003, s.112).

Hür b. Abdurrahman'dan sonra kumandayı alan Semh b. Malik, Akitanya (Aguitania) düklüğünün başşehri Toulouse'u (Tuluz) kuşatmış, ondan sonra Semh'in yerini alan Anbese b. Süheym el-Kelbî 725'de Carcassonne'u (Karkason) ele geçirmiş ve Nîmes'e (Nim) kadar olan bölgeyi anlaşma yoluyla idaresi altına almıştır. Nîmes'dan sonra Rhône vadisi boyunca herhangi bir direnişle karşılaşmadan yoluna devam edip Vienne ve Lyon şehirlerini ele geçirmiştir (İbnü'l-Kütiyye, 1989, 39; akt. Ceran, 2017, s.17). Anbese'nin vefatından sonra 731'de Endülüs Valiliğine atan Abdurrahman b. el-Gafiki Fransa içlerine doğru girmek suretiyle Lyon ve Bordeaux'ya kadar ulaşmışlardır. Sonrasında Abdurrahman, Arles şehri, Dauphiné bölgesi, Lyon, Mâcon, Beaune, Dijon, Bèze, Autun, Besançon ve Paris'e 30 km mesafedeki Sens şehrine kadar ilerlemiştir (Ceran, 2017, s.18). Ancak bir müddet sonra Müslüman kuvveti bugün Moussais La Bataille denilen yerde Charles Martel kumandasındaki Frank kuvvetleri tarafından mağlup edilmiştir. Tarihte Puvatya savaşı olarak bilinen bu olaydan sonra Müslümanların daha ileri gitmeleri mümkün olamamıştır. Ancak bir müddet daha güney sahillerine ve Marsilya yakınlarına yerleşerek 975 yılına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir (Karaman, 2003, s.112).

Müslüman dünya ile Fransa arasındaki diplomatik ilişkilerde Abbasi halifeleri ile Karolenj hanedanı hükümdarlarının rolü büyüktür. Abbâsi hükümdarı Hârûn Reşîd (786-809) ile çağdaşı İmparator Şarlman arasında yaşananlar söz konusu ilişkilerin geliştirilmesinde önemli katkılar sunmuştur. Bu iki devlet adamının bir araya gelmesinde, onların siyasi geleceklerini olumsuz etkileyen İspanya'daki Endülüs Emevilerin varlığı önemli bir etken olmuştur. Bir başka ifadeyle İspanya'daki Emevi devletini, her iki devlet adamı da bir tehdit unsuru kabul etmiştir (Karakuş, 2017, 473). Harun Reşîd ile Şarlman arasında -karşılıklı elçilerin gönderilmesi ve hediyeleşme yoluyla kurulan- yakın ilişkiler, savaşlar dışında iki

devlet ve toplumun birbirini tanımaya imkân sunmuş, özellikle bu dönem zarfında Fransızlar, İslam dünyası ve medeniyetinin farklı unsurlarını keşfetme fırsatı yakalamıştır (Ceran, 2017, ss.30-32).

Arapların dışında Fransa ile ilişki kuran bir diğer devlet ise Osmanlı olmuştur. Osmanlı-Fransa arasındaki ilk ilişki Bizans'ın yardım çağrısı üzere 1368'de gerçekleşmiştir. 14.yy'da Osmanlıların Balkanlara yerleşmesi iki devlet arasındaki siyasi-askeri ilişkileri arttırmıştır (Yorulmaz, 2000, s.697). Kanuni dönemi, ilişkilerin evrildiği, yoğun ticari ve siyasi alışverişlerin başladığı süreç olarak bilinmektedir. Kanuni Sultan Süleyman ile Fransız Kralı I. François'ın başlattıkları bu yakınlaşma, bir anlamda Fransa'nın bugüne kadar İslam ülkeleriyle yürüttüğü ilişkilerin temelini oluşturması yönüyle ayrı bir önem taşımıştır. Özellikle 1536 yılında Fransa'ya verilen ahitname ile Osmanlı sınırları içinde dini, ticari, hukuki sahalarda önemli imtiyazlar tanınmıştır. Artık Fransız tüccar, misyoner ve diplomatlar imparatorluğun önemli merkezlerine yerleşerek Müslümanları tanıma fırsatı bulmuşlardır (Karaman, 2003, s.112).

Fransızların Osmanlı topraklarında gerçekleştirdiği eğitim faaliyetleri, Fransa'nın Osmanlı'da bıraktığı izler açısından ayrı bir önem taşımıştır. Fransız, İngiliz, İtalyan, Rus, Alman ve Avusturyalı misyonerler tarafından başlatılan eğitim faaliyetleri arasında Osmanlı İmparatorluğu'nu maddi ve manevi unsurlarıyla en çok etkileyen Fransızlar olmuştur. Aynı şekilde Osmanlı'da yabancı okullar içerisinde ilk açılan, Osmanlı eğitim ve kültür hayatını önemli ölçüde etkileyen okulların da Fransız misyoner okulları olduğu görülmüştür. Osmanlı batılılaşma/modernleşmesinde model kabul edilen Fransa, okullarıyla bu süreci etkilemiştir (Topçu, 2007, s.117; Alakuş ve Bahçekapılı, 2009, s.140). Söz konusu okullar, Fransa'nın Türkiye'deki kültürel nüfuzunu geliştirmesinde de önemli rol oynamıştır. 1839'da yalnızca İstanbul'daki Fransız Okulu sayısı 40 olup, 4011 yerli Hıristiyan ve 1860 yabancı olmak üzere 5871 öğrencinin bu tarihte Fransız okullarında öğrenim gördüğü belirlenmiştir.1914'e gelindiğinde, ülke çapındaki Fransız okul sayısı 500'ü bulmuştur (Sezer, 1999, ss.81-82).

Her iki ülke arasında yaşanan bu gelişmeler yanında 18. yy'nın sonundan itibaren Kuzey Afrika topraklarında yaşanan Fransa-Osmanlı savaşları, bugün Fransa'nın demografik, kültürel ve dini yapısında görülen dönüşümün önemli bir etkeni olarak karşımıza çıkmıştır. 1798 yılında Napolyon'un Mısır'ı işgaliyle başlatılan İslam ülkelerine hâkim olma siyaseti, 1830'da Cezayir'de, diğer Mağrip ülkelerinde ve Kara Afrika'da devam etmiştir. Zamanla Müslüman sömürgeleri, bağımsızlıklarını elde etmiş olmasına rağmen, dil, kültür, siyasi ve askeri işbirliği açısından Kuzey Afrika ülkelerinin Fransızlarla olan yakın ilişkileri 20.yy'nın ikinci yarısından günümüze kadar sürmüştür (Karaman, 2013, s.113).

Genel olarak Avrupa'nın özel olarak ise Fransa'nın Müslümanlarla karşılaşmasında II. Dünya savaşı sonrasında yaşanan gelişmelerin önemli bir etkisi olmuştur. Savaş sonrası gerçekleşen ekonomik ve politik göçlerle Avrupa'ya gelen Müslümanlar, 20.yy'da yeni bir

fenomen olarak ortaya çıkmışlardır (Jozsa, 2007, s.67; Antes, 2005, s.206). Zira Doğu'dan Batı'ya doğru gerçekleşen göç hareketlerinde, doğu toplumlarının gelecek kaygısı ve yeni bir yaşam inşa etme hayalleri kadar, iki dünya savaşı sonrasında Avrupa'nın, maruz kaldığı psiko-sosyal ve dini bunalımlardan ve karşılaştığı sosyo-ekonomik problemlerden kurtulma amacının da önemli rolünün olduğu görülmüştür (Bahçekapılı, 2011a, s.22).

İlk göç dalgasının başladığı 1950-1960 yılları arasında Avrupalı devletlerin kendi sömürge ülkelerinden getirdikleri göçmenlerle birlikte, artık Avrupa'da farklı kültürler belirmeye başlamış, yeni renk ve yüzlerle çeşitlenen Avrupa kıtası, kültürel farklılaşmayı tecrübe etmiştir (Cox, 1983). Bu kültürler arasında önemli çoğunluğu, yaklaşık bin yıl doğu-batı arasındaki mücadelenin merkezinde yer alan İslam dininin temsilcileri oluşturmuştur. Avrupa toplumları için yeni bir mücadelenin de başlangıcı olan bu karşılaşma, gün geçtikçe Avrupa'nın tek tip veya tek uluslu yapısının değişmesine, çokkültürlü ve çok inançlı bir toplum haline dönüşmesine yol açmıştır. Zira farklı kültürler aynı zamanda farklı inanç sistemleri demektir ve farklı kültürlerden gelen insanlar sadece bedenlerini değil dillerini, geleneklerini, kültürlerini, özellikle de kültürlerinin önemli bir ögesi olan inanç biçimlerini/sistemlerini Batıya taşımışlardır (Casanova, 2005).

Fransa II. Dünya Savaşı'ndan olumsuz etkilenmiş; 320 bin asker ve 270 bin sivil olmak üzere yaklaşık 600 bin Fransız savaşta hayatını kaybetmiştir. Ayrıca ülke yakılıp yıkılmış; savaş sonrası 9 bin köprü, 115 istasyon, 91 bin fabrika ve 550 bin evin yeniden yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bunun için de iş gücüne ihtiyaç duyulmuştur. Ancak ülkedeki erkek sayısının kadın sayısına nazaran az olması, Fransa'nın kapılarını göçmenlere açmasına sebep olmuştur. Bir başka ifadeyle diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Fransa'yı da yeniden inşa etmek için yabancı iş gücüne başvurulmuştur (Yardım, 2017, s.104).

İş gücü ihtiyacından ve Avrupa'nın yeniden inşa edilmesi vizyonundan doğan ve Doğu'dan Batıya doğru gerçekleşen söz konusu göç hareketinden birçok Avrupa ülkesi gibi Fransa da etkilenmiş, özellikle Kuzey Afrika'daki eski sömürgelerinden ve diğer İslam coğrafyalarından pek çok Müslüman yeni vatanları Fransa'ya yerleşmiştir. Günümüzde İslam Fransa'da ikinci büyük din olurken Müslümanlar da en kalabalık ikinci dini grup olarak Fransa'da yaşamaktadır. Fransa Piskoposluğu Avrupa'daki Müslümanlarla ilişkiler Sekreterliği 1996 yılında Batı Avrupa ülkelerindeki Müslümanlar hakkında hazırladığı dosyada, Fransa'da yaşayan Müslüman nüfusunun 1.5 milyonunun Cezayir'den, 1 milyonunun Fas'tan, 3 yüz 50 bininin Tunus'tan, 35 binin Türkiye'den, 250 bininin diğer Afrika ülkelerinden ve 350 bin kadarının da farklı İslam coğrafyalarından geldiğini belirtmektedir (COUREUR, 1998; akt. Karaman, 114). Söz konusu rakamlar, İslam ve Müslümanların Fransa'daki varlığı açısından son derece önemlidir. Artık Müslümanlar Fransa'da güçlü bir dini grup olurken, bir taraftan sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumlar ile din ve eğitim gibi alanlarda Fransa'yı etkilemekte, diğer taraftan Fransa'nın çokkültürlü ve çok dinli yapısını önemli ölçüde şekillendirmektedir.

5. Fransa’da Müslümanların Din Eğitimi

Fransa, Batı Avrupa’da Müslüman nüfusun en yoğun olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Çoğunluğu Kuzey Afrika ülkelerinden olmak üzere yaklaşık 5 milyon Müslüman Fransa’da yaşamaktadır. Bu sayı, Fransa’daki toplam nüfusun %5,7’sini oluşturmaktadır (Fuess, 2007, s.217).¹¹ Fransa’daki Müslüman sayısının yaklaşık 6 milyonu bulması, onun Katoliklikten sonra en büyük ikinci din konumuna gelmesini sağlamıştır (Saint-Martin, 2013, s.158).

Fransa’da devlet tarafından desteklenen özel dini kurumlar (okullar) bulunmaktadır. Ancak bunların çoğunluğu Katolik Kilisesine aittir. Müslümanların bu nitelikte devlet tarafından finanse edilen okulları bulunmamaktadır. İslam, Müslümanlara ait olan ve genelde Arap ülkeleri tarafından finanse edilen özel okullarda öğretilmektedir (Nielsen, 2004, s.22, Fuess, 2007, s.217; Jozsa, 2007, ss.74-75).

Fransa’da Müslüman çocukların kendi inanç öğretilerine uygun olarak din eğitimi alabildikleri yerlerin başında aileleri gelmektedir. Ailelerin dışında alınan din eğitimi, Fransa’da İslam din eğitimi konusunda problemlere yol açmaktadır. Müslümanların devlet desteği alarak Fransa’da okullaşamaması, çoğu Müslümanın dini gruplar tarafından veya Arap ülkeleri tarafından desteklenen okullara gitmesini zorunlu kılmaktadır. Aslında bu durum, İslam eğitiminin devlet tarafından denetimsiz ve kontrolsüz bir şekilde gelişmesine neden olmaktadır. Genç yaşlarda radikal İslamcı görüşler çerçevesinde verilen din eğitimiyle zihinleri şekillenen -kökeni Fransız olmayan ancak Fransa’da doğup büyüyen ve çoğu Fransız vatandaşı olan- Müslüman çocuk ve gençlerin İslam ve Batı algısı da beklenenin dışında teşekkül etmektedir. Özellikle aileleri Kuzey Afrika ülkelerinden gelen çocuklar, ciddi bir dini ve kültürel yabancılaşma ile karşı karşıya kalmaktadır. Bir başka ifade ile yaşananlar sonrasında çocuklar ve aileleri arasında kültürel uçurumlar oluşabilmektedir (Cesari, 2002, s.39).

Belirtilenler Fransız Müslüman toplumunun genel olarak eğitimle özel olarak da din eğitimi ile ilgili bir takım sorunları bulunduğunu ortaya koymaktadır. Soper ve Fetzer’e (2005)’in de ifade ettiği gibi Müslümanların Fransız devlet okullarında yaşadıkları sorunlar başörtüsü veya bunun üzerinden yapılan tartışmalarla sınırlı değildir. Marsiya’nın (1997, s.24-39) dikkat çektiği gibi Müslümanların ulusal formla şekillenmiş Fransız eğitim politikasından kaynaklanan sorunları da bulunmaktadır. Fransa’nın mevcut eğitim politikası, devlet

¹¹ Fransa’nın hukuki bakımdan laik bir ülke olmasından ötürü, nüfusa sayımlarında dini aidiyet sorulmamaktadır. Bu nedenle ülkedeki Müslümanların sayı ve oranına dair resmi bir oran bulunmamaktadır. Farklı araştırma kuruluşları, Müslüman ve diğer dini gruplara yönelik bir takım çalışmalar yürütmektedir. Farklı sonuçlar için Bkz: Köylü ve Turan (2014, s.110). Yine Fransa’daki Müslümanların %82’sinin Kuzey Afrika kökenli, bunun da %43’ünün Cezayirli, %28’inin Faslı ve %11’inin Tunuslu olduğu hesaplanmaktadır. Kalan %9’unun ise Türk ve orta Afrika’dan göç eden Müslümanlardan oluştuğu düşünülmektedir (LOCALMULTIDEM, 2007, ss.3-4).

okullarında çokkültürlülüğün uygun bir eğitim modeli olarak reddedilmesine neden olmaktadır. Buna ek olarak Müslümanların kültürel ve dini arka planının düşmanca görülmesi onları Fransa’ya daha da yabancılaştırmıştır. Devletin eğitim politikasında benimsediği bu dar bakış açısı, Tarih, coğrafya ve edebiyat derslerinin öğretim programlarında “Müslüman dünya” gibi az sayıda ders konusunun yer almasına neden olmaktadır. Bu durum ise İnsan Hakları Bildirgesi ile Avrupa İnsan Hakları Sözleşmelerinde, Avrupa Birliği ve Konseyinin müteaddit zamanlarda teyit ettiği din eğitimi ve öğretimi özgürlüğünden (Bahçekapılı, 2011b) Fransız Müslümanlarının mahrum kalmasına yol açmaktadır. Hâlbuki Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Sözleşmenin 9. Maddesindeki “öğretim” kelimesinin kullanılmasında, bu kelimenin kapsamının, din eğitimi faaliyetlerinden daha geniş olduğunu belirtmiştir. Mahkemeye göre 9. Maddede düzenlenen “öğretim” hakkı, sadece 1 No’lu Ek Protokol’ün 2. Maddesinde teminat altına alınan ebeveynin çocuklarına kendi dinî ve felsefî inançlarına göre eğitim hizmeti sunulmasını isteme hakkını değil, bütün herkesin, din ve inancını başkalarına öğretme ve ulaştırma hakkını içermektedir, 9. Maddedeki “öğretme faaliyeti”, Ek Protokol’ün 2. Maddesindeki din eğitimi ve öğretimini de kapsamaktadır (Küçük, 2009, s.63). Mahkemenin bu kararına rağmen, Fransa’nın sınırlayıcı politikaları, ülkede başta Müslümanlar olmak üzere, farklı dini grupların din eğitimi ve öğretimi yapabilme haklarını dar bir alanda kullanabilmelerine neden olmaktadır.

Devlet okullarında, tarih dersi haricinde Müslümanların alabilecekleri bir İslam din dersi yoktur. Bununla birlikte diğer dini gruplar gibi Müslümanların da özel okul açabilme hakları söz konusudur. Fransa’da Müslümanlar tarafından açılan ilk İslam okulu Afrika’nın doğu kıyısında Réunion adasında kurulmuş olan lisedir. 1947 yılında kurulan bu okul, 1970’te devletle “basit bir sözleşme” imzalarken 1990’da da “dernek sözleşmesi” yapmıştır. Paris banliyölerinde açılan ilk İslam özel okulu ise “Lycée-Collège Averroès” olmuştur. Bu okul ilköğretim, ortaokul ve lise kısımlarını içermektedir. Üniversiteye geçişte Müslüman öğrencilerin önüne açılan okul, 2008 yılında devletle anlaşarak “devlet desteği” alma hakkına sahip olmuş öğrencilerin %100’ü de “Bakalorya (lise diploması)” elde etmiştir. Özellikle 2004 yılında başörtüsüne getirilen yasaktan sonra bu okulun eğitimde oynadığı rol önemini artırmıştır. Kendi dini-kültürel geleneklerini yaşatmak isteyen aileler, çocuklarını bu okula göndermiştir. Şuan itibarıyla okulda öğrenim gören öğrenci sayısı toplamda 800’ü bulmuştur (Chazan, 2013.03.30). Averroès’daki okul dışında 2003’te Lille’de bir İslam Lisesi ve Décines’de (Lyon kentsel alanında) bir ortaokul açılmıştır. Ancak Fransa’nın her bölgesinde İslam Okulu açmak kolay değildir. Bazen Décines’de olduğu gibi yerel okul yetkilileri, Müslümanların özel okul açmasına izin vermemekte veya zorluk çıkarabilmektedir. Décines’de yerel okul yetkililerinin İslam okulu açma projesini sekteye uğratma çabalarına karşı Müslüman dernekler ve aileler Ekim 2006’da bir araya gelerek iki gösteri düzenlemiş ve Milli Eğitim Konseyi nihayetinde okul açma projesini hakkında olumlu görüş bildirince okul Mart 2007’inin başında açılmıştır (LOCALMULTIDEM, 2007, s.13). Fransa’daki İslam Okulu sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Nitekim 2012’de toplamda

24 olan bu sayı, 2013’de 34’e, 2015’te 49 ulaşmıştır.¹² Ancak İslam okullarının daha önce belirtildiği üzere yalnız bir kaçının devletle imzaladıkları sözleşmeleri bulunmaktadır.

Müslümanların önemli bir kısmı, çocuklarını Fransız devlet okullarına göndermektedir. Bunun temelinde Fransız Müslümanlarının mevcut kamusal laik sisteme güçlü bir şekilde bağlı olduğu düşüncesi vardır. Ayrıca Müslümanların çocuklarını devlet okullarına gönderme tercihlerinin de özel okul açmayı sınırladığı da iddia edilmektedir. Nitekim son zamanlardan yapılan bir anket, Fransız Müslümanların %67’sinin devlet okulundan memnun olduğunu göstermektedir. Ankete göre aileler, çocuklarını din eğitimi verilmeyen bir devlet okuluna göndermeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda ankete katılanların %18’i din eğitiminin sağlanabileceği bir devlet okulunu tercih ederken, sadece %5’i Müslüman okuluna göndermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir (LOCALMULTIDEM, 2007, s.13).

Avrupa’da yaşayan Müslümanların dini konulardaki ihtiyaçlarının karşılanmasında imamlara önemli görevler düşmektedir. Avrupa ülkelerine imamlar, genellikle Müslümanların göç ettikleri kendi ülkelerinden dini topluluklar aracılığıyla getirilmektedir. Bu durum, Müslümanların dini geleneklerini sürdürmeleri açısından olumlu görülürken, Müslümanların Avrupa’ya entegrasyonu hususunda ortaya çıkardığı problemler sebebiyle çoğu Avrupalı siyasetçi ve düşünür tarafından olumsuz kabul edilmektedir (EPC, 20005). Özellikle siyasetçilerin imamları, Müslümanların Avrupa’ya entegrasyonu konusunda günah keçisi ilan etmeleri, onları imamların eğitiminde yeni arayışlara itmiştir. Bu doğrultuda imamların farklı İslam coğrafyalarından getirilmesi yerine kendi ülkelerinde eğitilmelerine yönelik yeni politikalar geliştirilmiştir. Böylece Müslümanların Avrupa ile bütünleşebileceği, şiddetin önlenilebileceği, Avrupa toplumu ile Müslümanlar arasındaki çelişkilerin azaltılabileceği ve daha doğru bir İslami aydınlanmanın sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla, Avrupa üniversitelerinde Avrupa’ya uyumlu imamların eğitimi için yeni eğitim kurumları açılmaya çalışılmıştır.¹³ Zira Avrupalılar, Müslümanların yaşamlarındaki merkezi rollerinden dolayı, imamların eğitimine Müslümanların entegrasyon sürecinde önemli bir rol vermektedir (Ednan ve Zsofia, 2012).

¹² Bkz <https://www.statista.com/statistics/781033/islamic-schools-france>

¹³ Örneğin Aralık 2004’te Hollanda Eğitim ve Bilim Bakanı üniversitelerden ulusal imam eğitimi için öneriler sunmalarını istemiş ve Ocak 2005’de Amsterdam’daki Leiden, Groning, Vrije Üniversiteleri ile Utrecht’teki Humanistic Üniversitesi imam eğitim programları ile ilgili planlarını Bakanlığa sunmuştur (Ghaly, s.379-402). Bunun dışında Bosna Hersek için Bkz. Ceric, M. (2008, ss.277-298), İtalya için Bkz. Pallavicini, (2008, ss.469-486), Danimarka, Fransa, Avusturya ve Almanya için Bkz. Johansen, B. S.(2006). Bunlara ilaveten Batı Avrupa’da İmamlarla ilgili olarak Mohammed Hashas, Jan Jaap de Ruiter ve Niels Valdemar Vinding Editörlüğünde hazırlanmış olan “Imams in Western Europe” adlı çalışma Avrupa’da imamlar konusundaki gelişme ve dönüşümleri incelemek için son derece önemlidir bkz. Hassas, M., Ruiter, J. J. & Vinding, N. V. (2018). Imams in Western Europe: Developments, Transformations, and Institutional Challenges. Amsterdam University Press.

Fransa'da da İslam din eğitimi ile ilgili olarak önemli konuların başında imamların eğitimi konusu gelmektedir. Ülkede mevcut imamların çoğu, Fransa dışında eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Bu sebeple Fransızlar, ülkelerinin demokratik ve kültürel değerleri ile yetişmiş imamların yetiştirilmesine yönelik bir takım politikalar başlatmışlardır. 2003 yılında İçişleri Bakanlığı ve Conseil Francais du Culte Musulman (CFCM) bir Fransız imam eğitiminin formal (resmi) yapıları için bir öneri hazırlamak amacıyla bir komisyon kurmuştur. Elbette ki Fransa gibi din ile devlet ilişkilerinin net bir şekilde ayrıldığı bir ülkede bu tür bir girişim kolay olmamıştır. Zira Laiklik ilkesi gereği Fransız hükümetinin herhangi bir din eğitimi başlatması, onaylaması ve finanse etmesi mümkün değildir. Bu realiteden yola çıkarak komisyon bir takım çalışmalar yapmış ve İçişleri Bakanı Dominique de Villepin geçici bir plan hazırlamıştır. Buna göre imam eğitimi Fransa'nın laik yapısı dikkate alınarak laik ve dini olmak üzere iki parçalı bir modelle hazırlanmıştır. Laik model kapsamında Paris'teki Sorbonne IV Üniversitesinde felsefe, sosyoloji, Fransız hukuku ve tarih derslerinin verilmesi planlanmıştır. Din eğitimi ile ilgili olarak ise Paris'te var olan Müslüman kurumlarından la Grande Mosquée de Paris (Paris Ulu Camii) ve hem Nièvre'de hem de Paris'te bölümleri bulunan l'Institut Européen des Sciences Humaine (Avrupa Beşeri Bilimler Enstitüsü) gibi kurumların birinde İslam din eğitiminin verilmesi kararlaştırılmıştır (Johansen, 2006, s.15). Böylelikle imamların hem İslami bir perspektiften meşru bir eğitim alabilmeleri hem de bir Fransız Üniversitesinde Fransızca öğretilen Fransız toplumunun temel bilgisine sahip imamların yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu programın farklı bir boyutu ise sadece camilerde görev yapan imamlar için değil, aynı zamanda askeriyede, hastanelerde ve hapishanelerde görev yapacak imamların da eğitimini kapsayacak şekilde tasarlanmasıdır (Johansen, 2006, s.16).

Yukarıda bahsedilen eğitim dışında imamlara yönelik dil eğitimi programları da düzenlenmiştir. İmamların önemli bir çoğunluğunun Fransa dışından gelmesinden dolayı dil konusundaki yetersizliklerinin, onların Fransa toplumu ile kaynaşmalarını olumsuz yönde etkilediği yönünde yapılan değerlendirmeler sonrasında 2005 yılında Fransız Üniversitelerinde İmamlar için "Fransız Dili ve Medeniyeti" adında ayrıca bir eğitim programı hazırlanmıştır (Fuess, 2008, s.217).

Fransa'da imamların eğitimi amacıyla kurulan en önemli özel eğitim kurumu, Cezayir'le de bağları olan ve yukarıda adı geçen Paris Ulu Camii müstemilatında bulunan "Institut Musulman de la Grande Mosquee de Paris (Paris Ulu Camii İslam Enstitüsü)"dür.¹⁴ Bu kurum içerisinde İlahiyat Enstitüsü, Gazali Enstitüsü adıyla yer almakta ve bünyesinde "İmamların Eğitimi, Din Adamlarının Eğitimi, Din Eğitimi ve İslam Kültürünün Yayılması ile

¹⁴ Paris Camii, iki Fransız mimar tarafından tasarlanarak Paris'in merkezinde, 1922-1926 arasında, beşinci bölgede Mağrip mimarisi tarzında inşa edilmiştir. Cami inşa edilirken Fransız devleti 500 bin Frank, Paris şehrinde 1 milyon 620 bin Frank destek sağlanmıştır. Ayrıca Kuzey Afrika, Mısır, Lübnan ve Hindistan da caminin inşası için yardımlar yapmıştır (Bayoumi, 2000, s.275; Maussen, 2007, s.990).

İslami Bilimler” alanlarında çalışmalar yürütmektedir. Buradaki eğitimler erkekler yanında kadın öğrenciler tarafından da yoğun ilgi görmektedir (Maussen, 2007, s.996; Bahçekapılı, 2011a).

Fransa’da imamların eğitimi ile ilgili bir diğer önemli kurum Müslüman kardeşlerle yakın ilişkisi olan ve 1992 de Saint-Léger-de Fourgeret’de kurulan “Union des Organisations Islamiques de France (Fransa İslam Birliği Teşkilatı)” tarafından işletilen “Institut Européen des Sciences Humaines (Avrupa İslam Bilimleri Enstitüsü)”dür. Kurum, hem imamların hem de diğer din eğitimcilerin eğitimleri ile ilgilenmekte ve İslam Teolojisi konusunda kurslar düzenlemektedir (Fuess, 2007, s.2018).

İmamların eğitimi konusunda burada dile getirilmesi gereken bir diğer husus, Fransa’nın kendi kültürü ve değerleri doğrultusunda imamları eğitime isteği ile bizzat Fransa’daki Müslümanların kendi aralarında yaşadıkları anlaşmazlıklar ve bunlardan doğan problemlerdir. Yaşananlar bir taraftan imamların eğitimi konusunda karşılaşılan sorunların çözümünü engellerken diğer taraftan hem sorunların büyüyerek devam etmesine (Fuess, 2007, s.218) hem de iç siyasette daha derin farklı tartışma konularının açılmasına neden olmaktadır. Nitekim belirtilen bağlamda yani Fransa iç siyasetinde imamların eğitimi üzerinden yapılan tartışmalar, “Fransız İslam’ı” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, Fransızların “fanatikliğe” alternatif olan “Fransız fikirlerine” dayanan “modern bir İslam” geliştirme (Maussen, 2007, s.999) arzusunun bir tezahürüdür.

Fransa 20.yüzyılın başından itibaren ülkeye gelen yoğun Müslüman nüfusu ve Kuzey Afrika ülkelerinde siyasi, askeri, kültürel alanlarda kurduğu ilişkiler sonrasında özellikle radikal İslami hareketlere karşı bir pozisyon oluşturmak amacıyla Müslümanlar hakkında konuşmayı bir hak olarak görmektedir. Radikalizmle mücadele konusunda din adamlarına önemli görevler düştüğünü belirten Fransız hükümetler, yeni bir Fransa İslam’ı olarak adlandırılan bir model geliştirmeye çalışmışlardır. Bu çalışmaların nihai gayesi “Fransız laikliği ve modern değerlerle tam uyumlu ve köktendinciliğe karşı bir denge işlevi görebilecek Fransa İslam’ının inşa edilmesidir (Maussen, 2007, s.999). Bir başka ifade ile “Arap fanatizmine alternatif olacak Fransız fikirleri ile temellendirilmiş bir modern İslam’ı geliştirmektir (Maussen, 2007, s.998). Bu çabalardan biri 2005 Kasım ayında Fransız Dışişleri Bakanı Phillippe Douite-Blazy'nin Kahire’deki el-Ezher Üniversitesini ziyareti esnasında gerçekleşmiştir. Bakan, Fransa’da İslam’ın radikal bir şekilde büyümesini engellemek için el-Ezher eğitimi imamların Fransız Kur’an Okullarında öğretmenlik yapmalarına yönelik bir girişimde bulunmuştur. Ancak Bakanın bu önerisi dikkate alınmamış ve Fransız imam eğitimi planları hayata geçirilememiştir (Johansen, 2006, s.15).

Fransa İslam’ının inşa edilmesi tartışmaları bugünde devam etmektedir. Nitekim, Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron, “Fransız İslamı”nı¹⁵ yaratmak istediğini söylemiş, bunun için üzerinde çalışılan planı da 2018 yılının ilk çeyreğinde açıklayacağını bildirmiştir. Ancak Macron daha sonra konunun karmaşık olması nedeniyle planı açıklamak için 2018’in Ramazan ayının bitmesini bekleyeceğini belirtmiştir. Konuyla ilgili Müslüman toplum içinden gelen eleştiriler işi daha da karmaşık hale getirince, Elysee Sarayı projenin sonbaharda açıklanacağını duyurmuştur. Macron’a yakınlığıyla bilinen ve proje üzerinde çalışan uzman Hakim El Karoui’nin hazırladığı ve cumhurbaşkanına sunduğu plan, Fransa’da İslam’ın finansmanından, imamların eğitimi ve maaşlarına, camilerin yenilenmesinden, Müslüman toplumun yönetimine kadar birçok radikal değişikliği içermiştir. Raporda dikkat çeken bir başka husus, bugüne kadar var olan kurumların tümüyle devre dışı bırakılarak, Müslüman toplumun çatı örgütlenmesi amacıyla Fransız İslam’ı için “Müslüman Derneği” kurulmasının önerilmesi olmuştur. Le Monde gazetesinde yayınlanan planın temelinde ise “Cezayir, Fas, Tunus ve Türkiye gibi göçmenlerin geldikleri ülkelerin Fransa’daki Müslüman toplum üzerindeki etkisini bitirme; Suudi Arabistan ve Katar gibi mali destek vererek toplumu kontrol altına almak isteyen ülkelerin de nüfuzuna son verme hedefi” yer almıştır (Çakır, 07.07.2018; Çakır, 23.09.2018).¹⁶

Fransa’da gündeme gelen Fransa İslam’ında, Avrupa’da uzun yıllardır dile getirilen asimilasyon ve entegrasyon konusundaki tartışmalar önemli ölçüde etkili olmuştur. Birçok Avrupa ülkesi normalde ülkelerindeki Müslümanların ve diğer dini ya da etnik grupların hepsinin asimilasyonunu öngörmüştür. Ancak bu düşüncenin başarısızlığı açık bir şekilde ortaya çıkınca entegrasyon iddiaları formüle edilmiş ve daha sonra bu, yerini çok kültürlü bir toplum anlayışına bırakmıştır (Antes, 2005, s.215). Fransa sömürge döneminde Kuzey Afrika ülkelerinde gerçekleştiği eğitim faaliyetleri sonrasında, bu ülkelerden gelenlerin kendilerine uyum sağlayacağı, hatta onların bütünüyle Fransız gibi davranacağını beklemiştir (Antes, 2005, s.215). Yalnız ne ülkelerine getirdikleri ne de ülkelerine göç edenler, Fransızların bu beklentisini karşılamamıştır.

Fransa’nın Müslümanların kendi toplumlarına uyumu konusunda göz ardı ettiği hususların başında, meseleyi sadece İslam merkezinde ele alıyor olması gelmektedir. Konuyu dar bir bakış açısıyla İslam’a indirgemek ve İslam üzerinden tartışmayı yürütmek, aslında Müslümanlarla Fransa ve toplumu arasındaki mesafeyi daha çok arttırmaktadır. Bu durum her iki toplumun diğeri hakkındaki ilgili yanlış anlamalarını çoğaltırken sorunun da

¹⁵ Fransız İslam’ı tabiri, “Macronic İslam”, “Frankislam” ve “Laicius İslamicus” gibi tabirlerle de ifade edilebilmektedir.

¹⁶ Konu ile farklı tartışmalar için Bkz: <https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/fransadan-somurgeci-bakis-fransa-islami-tartismalari/1254744> ve <https://tr.sputniknews.com/avrupa/201802121032217700-macron-fransa-islam-yeniden-yapilandirma>.

derinleşmesine neden olmaktadır. Birbirlerini doğru anlamayan Fransız ve Müslüman toplumu, zamanla klişeleşmiş birtakım iddiaları dile getirebilmektedir (Anset, 2008, s.212). Bu duruma dikkat çeken Shaid ve van Koningsveld (1991) yaşanan bu durumu şu sözlerle özetlemektedir: “Müslümanların çoğu İslam’ı barış, gelişme, kadın haklarını koruyan ve hoşgörü dini olarak görürken; anketler, Fransızların önemli bir çoğunluğu İslam’ı şiddet, gericilik, kadınların ikinci plâna atılması ve fanatizm ile hatırlamaktadır... (s.132)” (akt. Anset, 2005, s.213). Bu bağlamda Fransa’nın uyum meselesini sadece dini farklılıklarla değil, aynı zamanda etnisite ile sosyo-kültürel ve ekonomik sebepleri de göz önünde bulundurarak geniş çaplı bir değerlendirmek gerekmektedir. Zira dinin kendi kadar, belki de daha fazla, söz konusu sebeplerin Müslümanların dinlerini doğru/yanlış algılamalarına ve bu doğrultuda yaşamalarına etki ettiğini hesaba katmak, meselenin anlaşılması için daha yararlı olacaktır.

6. Toplumda Yükselen Talepler ve Dini Bilgilerin Tarih Dersi Programlarına Girmesi

Fransa’da katı/militan laiklik uygulamaları, ülkedeki pek çok dini grubun din eğitimi alma özgürlüğünü sınırlandırmıştır. Bu durum 1980’li yıllarda bazı sivil toplum kuruluşları ile araştırmacıları din eğitiminin devlet okullarında verilebilmesi için çeşitli girişimlerde bulunmaya yönlendirmiştir. Zira artık Fransa, tek (tip) bir kültürün mensuplarının yaşadığı değil, bilakis farklı kültürleri içerisinde barındıran ve bu kültürlerle etkileşim halinde olan bir ülke konumuna gelmiştir. Bu durum üzerinde duran Fransız Eğitim Birliği, Fransız toplumunun çoğulcu yapısına dikkat çekerek kültürler arasında diyalogu teşvik etmiş ve Katoliklerin, Protestanların, Yahudilerin ve Müslümanların bir araya gelebileceği toplantıların organize edilmesi yönünde talepte bulunmuştur (Van den Kerchove, s.58). Yine bazı ulusal eğitim aktörleri, özellikle gençlerin dini konulardaki bilgi yetersizliği, öğrenci ailelerinin dini bilgi öğretiminde eksik kalmaları, gençler arasında dini sosyalizasyon yetersizliği hususları üzerinde durmuştur. Tarihsel kökenleri itibariyle Katolik bir toplum olmasına rağmen, gençlerin önemli bir kısmının Hıristiyanlıkla ilgili temel konuları bilememeleri yapılan araştırmalarla tespit edilmiş ve bu durum pek çok uzmanın din öğretimi konusunda farklı bir tutum içine girilmesi gerektiği fikrini dile getirmesine neden olmuştur (Van den Kerchove, s.59).

Van den Kerchove (2011)’a göre okullarda dini konuların öğretimi konusunda taleplerin artmasını, aynı zaman diliminde farklı coğrafyalarda gerçekleşen bir takım dini-siyasi olaylar da önemli ölçüde etkilemiştir. Özellikle Ayetullah Humeyni’nin İran’da yönetimi ele geçirmesi, bu ülkeden çok sayıda kişinin Fransa’ya göç etmesine ve böylece Fransa’da farklı dini kimliklerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir (s.59).

Fransa’daki bazı kesimlerin dini taleplerini arttırmasının bir diğer sebebi ise okul dışında birçok farklı dini grubun özellikle de Müslümanların kendi dini bağlarına uygun bir din eğitimi yapabiliyor olmasıdır. Din, bu grupların bir arada bulunmalarını ve kendi iç dayanışmalarını güçlendirirken, Fransız toplumuyla bütünleşmelerine engel olmaktadır.

Özellikle Arap devletleri ya da bazı sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenen bu okullarda (Jozsa, 2007, s.217) eğitim alan çocuk ve gençlerin Fransa’da sağlanmak istenen ulusal devlet düşüncesi ile örtüşmediği düşünülmektedir. Müslüman toplum içinde din kaynaştırıcı ve bütünleştirici bir etkiye sahip iken, Fransa’da yeni nesillerin dini konulardaki bu eksikliği, onların laiklikle sınırları çizilmiş eğitim politikalarını değiştirmelerine neden olmaktadır.

Tüm bu gelişmeler, Fransa’da iki önemli raporun hazırlanmasına ve bu raporlar doğrultusunda da Fransa’da devlet okullarında dini konuların öğretimine imkân aralamıştır. The Jourtard (1989) ve Debray (2002) raporları, Fransa’da din ile ilgili hususların seküler ve çoğulcu bir toplum bağlamında öğretimine fırsat vermesi açısından son derece önemli kabul edilmiştir (Massignon ve Mathiu, 2009, s.86). Eğitim Bakanı Lieonel Jospin tarafından Fransa’nın yeni çoğulcu yapısı dikkate alınarak din eğitiminin yapılabiliğinin araştırılması için kurulan komisyona başkanlık eden Philippe Jourtard, açık bir şekilde “dini kültürleri bilmek, toplumlarımızı, onların dünü ve bugünün, sanatsal ve kültürel mirasını, hukuki ve politik sistemlerini anlamak için gereklidir” diyerek dini konuların öğretimının önemine vurgu yapmıştır. O ayrıca tarih, coğrafya ve edebiyat derslerinin programında dinler hakkında öğretime daha fazla yer verilmesini talep etmiştir (Willaime, 2007b, s.119; Van den Kerchove, 2011, s.59). Komisyon Jourtard’ın önerdiği “din öğretimine giriş” konusunu programa koymasa da Tarih dersi programındaki mevcut konuların genişletilmesini sağlamıştır. Tüm bu gayretler neticesinde 1996 yılında hazırlanan yeni programlarda, Tarih dersi programının içinde yeni dini konulara yer verilmiştir. “Hıristiyanlığın Kökenleri”, “Üç Medeniyetin kesişme noktası olarak Yirminci Yüzyılda Akdeniz” ve “Hümanizm ve Rönesans” konuları programa bir bölüm olarak dâhil edilmiştir (Massignon ve Mathiu, 2009, s.86, 89; Van den Kerchove, 2011, 59; Sain-Martin, 2013, s.155). Bunun yanında Orta 1. Sınıf Fransızca dersi programına da İncil Metinlerini okuma adında bir konu yerleştirilmiştir (Van den Kerchove, 59). Bazı dini konuların programlara dâhil edilmesi, öğretmenlerin bu konuları nasıl öğretmesi gerektiğine dair pedagojik ve ideolojik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bakanlık öğretmenlerin bu konuları sağlıklı bir şekilde öğretebilmelerine destek olmak üzere alanında uzman kişilerin hazırladığı çeşitli dini materyal ve eğitsel araçlar hazırlayarak onlara dağıtmıştır (Willaime, 2007b, 120).

Din eğitimi ile ilgili olarak en önemli gelişmelerden biri 2001 yılında yaşanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Jack Lang, Régis Debray’dan mevcut durum hakkında bilgi istemiş ve Debray (2002) da “Laik Okullarda Din Eğitimi Gerçekleri” başlıklı bir rapor hazırlamıştır. Bu raporun hazırlanmasında Amerika’da 2001 yılında gerçekleşen 11 Eylül saldırısının önemli bir rolü olmuştur (Saint-Martin, 2013, s.155). Amerika karşılaştığı bu saldırıya askeri çözümlerle müdahale ederken Avrupalı devletler, kendi içlerinde yaşayan “ötekileri” anlama çabasına girmiş, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi içerisinde gerçekleştirilen çok sayıdaki çalışma ile kültürlerarası barış ve hoşgörüğü destekleyici

faaliyetlere imza atmıştır (Bahçekapılı, 2011b). Daha açık bir ifadeyle Debray Raporu, ülkedeki laik kesimlerin dışında kalan ve bir takım dini talepleri olan “içeridekiler” ile “ötekileri” anlamak, onların din eğitimi taleplerini okul içinde ve öğretim programlarında yansıtmak üzere hazırlanmıştır. Debray Raporunda devlet okullarında tarih, coğrafya ve felsefe dersleri gibi din öğretimini içeren bir derse yer verilmesi noktasında tavsiyelerde bulunmuştur. Ancak uygulamada din eğitiminin 1989’daki gibi müstakil bir ders olarak verilmesi yerine adı geçen derslerin içerisinde dini konuların genişletilmiş halleriyle yeniden düzenlenmesi sağlanabilmiştir. Debray, raporun dini konuların program içerisine yerleştirilmesi ve öğretmenlerin bu dersleri vermesi hususlarında birtakım sorunların yaşanma ihtimali dolayısıyla hem öğretim programı hem de ortaokul öğretmenlerinin eğitimi hususunda üniversitelerde ve iş yaşamında ilgili bir dizi önlem alınmasını önermiştir (Willaime, 2007b, 120; Van den Kerchove, 2011, s.61). Debray (2002) raporunda İslam’la ilgili önemli bir hususa da dikkat çekmiştir. O, laikliğin ister bir dine mensubiyet olsun, isterse olmasın bireysel vicdan özgürlüğünün garantisini olduğunu vurgulayarak, “Laikliğin Fransa’da İslam için bir fırsat, Fransa İslam’ının da Laiklik için bir fırsat” olduğunu ifade etmiştir (s.42).

Debray Raporunun önemli sonuç ve etkilerinden biri, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öğretim Dairesi tarafından dini konular ve din eğitimiyle ilgili olarak 5-7 Kasım 2002 tarihinde yaklaşık 300 kişiyle “ulusal disiplinlerarası bir seminer”in gerçekleştirilmiş olmasıdır (Van den Kerchove, 2011, s.61). Bu seminere katılan dönemin Fransız Cumhurbaşkanı Jacques Chirac “...dinlerin anlayışını güçlendirmek, okullarımızda ve üniversitelerimizde din(i) ve ilgili konulardaki öğretimi geliştirmek, tarih, sanat ve her kültürde olan inanç tezahürlerini takip etmek, genç vatandaşlarımızın hoşgörü ruhunu güçlendirecek ve onlara birbirlerine daha çok saygı duyma temeli verecektir.” diyerek din hakkındaki öğretimin karşılıklı saygıya yönelik bir hoşgörü ve eğitim ruhu oluşturduğuna vurgu yapmıştır (Willaime, 2007b, 121). Toplantının sonucu bildirgesinde, gerek kültürel mirasın tanınması, gerekse vatandaşlık eğitimine katkı sağlanması açısından, din eğitiminin gerekli olduğu dile getirilmiştir. Buna ilaveten raporda “din hakkında öğretim, eğitimin tüm şekillerinde olması gerektiği gibi Cumhuriyet okulunun temel değerlerini desteklemek zorundadır” denilmiştir (Köylü ve Turan, 2014, s.109). Ayrıca hem Debray Raporunda ve hem de Bakanlık tarafından gerçekleştirilen seminerde derslerinde dini konulara yer verilen öğretmenlerin, hizmet içi eğitimi de içeren “dinler hakkında” eğitim alabilecekleri “Ulusal Din Eğitimi Enstitüsü”nün kurulması talep edilmiştir. Söz konusu gelişmeler sonrasında 2002 yılında “Avrupa Din Araştırması Enstitüsü” adıyla kurulan istenilen kurum açılmış, öğretmen ve diğer eğitimciler için ihtiyaç duyulan kurslar düzenlenmeye başlamıştır. (Willaime, 2007b, ss.122-123).

Fransa’da farklı dinlerin öğretimi ile ilgili olarak son ve önemli değişiklik 26 Kasım 2015’te tarih dersi öğretim programının yeniden yapılandırılmasıdır. 2016 Eylül ayından itibaren uygulamaya başlatılan yeni öğretim programında “dini olgular ve inançların” tarihin ana

unsurları arasında yer aldığı ve öğrencilerin bu konular hakkında sorular soracak ve soruların cevaplarını arayacak seviyede bilgi sahibi olmasının hedeflendiği belirtilmiştir. İslam dini açısından en geniş bilginin yer aldığı konu alanı ortaokul II. sınıf öğretim programı¹⁷ içerisinde yer almaktadır. Bu programda üç tema (öğrenme alanı) bulunmaktadır. Bu üç temadan ilki “*Hıristiyanlık ve İslam (6. ve 13. Asırlar)*” teması halinde dünyalar” adını taşımaktadır. Bu temanın altında da 2 bölüm bulunmaktadır. Bunlar; “1a. Bizans ve Carolingienne Avrupası” ve “1b. İslam’ın doğuşundan Bağdat’ın Moğollar tarafından alınmasına kadar: İktidarlar, Toplumlar, Kültürler”dir (Cycle IV, 2015).

Öğretim programında İslam din eğitimine ayrılan söz konusu temadaki bölüm ve konu alanlarının muhtevasına dair bilgi yeterince verilmektedir. Bu sebeple, İslam din eğitimi kapsamında ele alınan konu alanları için Fransız devlet okullarında okutulmakta olan Orta II. sınıf tarih dersi kitabında yer alan konulara bakılmıştır. Tarih dersi kitabında İslam din eğitiminin konu edinildiği ikinci bölüm “İslam’ın Doğuşu ve Yayılması” başlığını taşımaktadır. Bu başlıkta, Halife Harun Reşid’e ait bir söz dizisi ve minyatüre yer verilmektedir. Bunların altında, sayfanın yarısından fazlasını kapsayacak bir Kâbe görüntüsü bulunmaktadır. Yan sayfada ise bölümün tematik vurgusu olan “7.yy’da Arabistan’da yeni medeniyetin karakteristik özellikleri nelerdir?” şeklinde bir soru cümlesi -Bu sorular, her konu alanının baş kısmında devam etmektedir- vardır. Bu sorunun altında “Ne Biliyorum” ve “Bu Bölümde Ne Öğreneceğim” kutuları yer almaktadır.

“İslam’ın Doğuşu ve Yayılması” bölümü ile ilgili yapılan genel bir girişten sonra sırasıyla farklı konu alanlarına geçilmektedir. Bunlar, “İslam’ın Doğuşu ve Genişlemesi”, “Muhammed ve İslam’ın Doğuşu”, “Bağdat, Abbasilerin Başkentidir”, “Endülüs, Farklılaşan/Kendine Has Halifelik”, “Haçlılar”, “Şam Camii Kebir’i: İslam’ın Hizmetinde Sanatlar”, “İslam: İktidarlar, Toplumlar ve Kültürler” ve “Akdeniz Boyunca Temaslar ve Alış Verişler” başlıklarıyla kitapta yer almıştır (Blanchard & Mercier (eds.), 2016).

Tarih kitabı içerisinde bulunan İslam din eğitimi ile ilgili konuların din bilimsel yaklaşım açısından İslam dininin inanç, ibadet ve ahlaki öğretileriyle uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu program “dinler hakkında öğretimin” iki temel ilkesi açısından yani, nesnellik ve tarafsızlık (Alberts, 2007, s.2) noktasında değerlendirildiğinde ise bir takım eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir.

Kitapta “Bağdat, Abbasilerin Başkentidir”, “Endülüs, Farklılaşan/Kendine Has Halifelik”, “Şam Camii Kebir’i: İslam’ın Hizmetinde Sanatlar” ve “İslam: İktidarlar, Toplumlar ve Kültürler” konu alanları, genel olarak Fransa’nın eski sömürgesi durumunda olan Kuzey Afrika ülkeleri ve halklarıyla olumlu yönde ilişkilendirilirken, “Haçlılar” konu alanı genel

¹⁷ Kavas (2007) İslam din eğitiminin konu edildiği Tarih dersi için “*İlköğretim 5 ve 6’ncı sınıfta*” (s.340) ve “*İlkokul 5. sınıfta*” (s.347) okutulduğunu ifade etmektedir. Dersin orijinal adı “*Histoire Geographie 5e*”dir. Ancak Tarih-Coğrafya dersinin sonunda yer alan “5e” ifadesi, Türkçeye 5.sınıf olarak tercüme edilse de Fransız Eğitim Sisteminde bu, ortaokul II. sınıfa tekabül etmektedir.

olarak Türkler ve Selahattin Eyyubi ile ilişkilendirilmektedir. Konu alanının giriş paragrafındaki “Müslüman Türkler, Batılı hacı adaylarının özgürce kutsal topraklarına girmelerini engellemekteydi. Papa, Kudüs’ü geri almak ve muhafaza etmek için haçlı seferlerini başlattı. Bunlar, 1095 ila 1291 yılları arasında gerçekleşti” ifadeleri, tarihsel açıdan nesnellikten uzak ve tek taraflı bir bakış açısını yansıtmaktadır. Ayrıca “Haçlılar” konu alanının altında 5 alt konu bulunmaktadır. Birinci alt konu “1096-1099 Arası I. Haçlı Seferinin Güzergâhı” başlığıyla ve açıklama yazısı olmaksızın sadece görselle tasvir edilmektedir. İkinci alt konu “Selahaddin ve Hristiyan Tutsaklar” başlığını taşımaktadır. Burada “1337 tarihli ve Selahaddin ve Godefroy’un Romanı” başlıklı el yazmasından bir minyatüre yer verilmektedir. Alt konu başlığının açıklamasında Selahattin’in 1187’de haçlılara olan zaferinden sonra Hristiyan tutsakların bir kısmının idam edilmesi emrini verdiği belirtilmekte ve minyatürde de bu durum tasvir edilmektedir. Ayrıca sayfanın sağ alt köşesinde Selahaddin Eyyubi’yi elinde kılıçla resmeden bir görsel bulunmaktadır (Blanchard & Mercier, 2016, s.52).

İslam din eğitimi kapsamında kitapta yer alan bir diğer olumsuz durum ise bölümün son konu alanı olan (Bağımsız Okuma Alanı) “Akdeniz Boyunca Temaslar ve Alış Verişler”de ilk alt konu “13. yy’da Pazar Yerinde Köle Ticareti” başlığını taşımaktadır. Burada el-Hariri’nin Makâmât isimli eserinden 13.yy’da köle ticaretini tasvir eden bir minyatür bulunmaktadır. Minyatürde 1 nolu işarette “satılmayı bekleyen siyahi köleler”, 2 nolu işarette de “para ölçmek için terazi” figürüne dikkat çekilmekte ve bunun Abbâsî dönemindeki bir pazar yerinden sahne olduğuna vurgu yapılmaktadır (Blanchard & Mercier, 2016, s.58).

Yukarıda açıklanan iki durum, belirtildiği üzere dinler hakkında öğretimin temel prensipleri olan nesnellik ve tarafsızlık ilkesi ile bağdaşmamaktadır. Çünkü her iki konu alanlarında anlatılmaya çalışılan hususların, İslam tarihi içerisinde gerçekleşmiş olaylar olsalar da, bir öğretim programının ana unsurlarından olan “içerik ve hedef” öğelerinin belirlenmesinde dikkate alınan ilkeler bağlamında değerlendirildiğinde İslam din eğitimine yer verilen bir bölümde bulunmaları tarafımızca uygun görülmemektedir.

İfade edilen olumsuz durumlar yanında kitap içinde konu alanlarının zengin bir içerik ve görsel tasarım ile sunulmuş olması, bu kapsamda şekil, tablo, kavram haritaları, bilgi kutucukları, değerlendirme alanları gibi öğrenme sürecine katkı sağlayacak materyallerle desteklenmesi, İslam sanatları dâhilinde önemli bir yere sahip olan farklı medeniyetlere ait minyatür örnekleri ve İslam tarihinin ilk dönem eserlerinden yapılan alıntılar ile konuların açıklanmaya çalışılması tarih dersi kitabının öne çıkan olumlu özellikleri arasında yer almaktadır.

Sonuç

Avrupa'daki birçok ülkenin yerel, bölgesel ve ulusal bağlamlarının getirmiş olduğu farklı durumlar, uzun bir süredir onlarla birlikte yaşayan “ötekileri” ve onların dini ve kültürel değerlerini karşılama noktasında, farklı pozisyonlar almalarına neden olmuştur. Ülkelerin

dini arka planı, dine bakış açısı, toplumdaki dini değerlerin rolü, din ile devlet arasındaki ilişki, eğitim sisteminin yapısı, tarihi ve politikası vb. etkenler din eğitiminin ve uygulanacak yaklaşımların farklılaşmasına yol açmıştır. Araştırma kapsamında incelenen Fransa, din ve devlet ilişkilerinin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği dönüşümle, diğer Avrupa ülkelerine kıyasla ayrı bir yere ve öneme sahip olmuştur.

Fransa’yı farklı kılan en temel öge, laiklik ilkesinin çok belirgin bir şekilde kamusal alanda kendini göstermesidir. Laiklik, Fransa’da Cumhuriyetin kurumsal, yasal ve entelektüel tarihinin ayrılmaz bir parçasıdır ve ülkenin kurucu ilke rolünü üstlenmektedir. Bir Fransız keşfi olan laiklik, devletin tüm yapısal ve hukuki düzenlemelerinde dine karşı nötr bir duruş almasını gerektirmektedir. 1789 Fransız devrimi ile başlayan ve devletin Katolik Hıristiyanlıktan arındırılmasına yönelik politikalarla yol alan Laik devlet modeli, düne kadar her açıdan Fransa için tek din veya dini inanış biçimi Katolikliğin güç ve yetkinliğini kaybetmesinde etkili olmuştur. 1789’dan buyana Katoliklerle din sınıfına karşı çıkanlar arasındaki birçok savaştan doğan laikliğin en önemli sonuçlarından biri olarak, devlet idaresindeki eğitim işlerinde kilisenin rol ve etkisi kaybolmuştur. Bu etki, genel eğitim politikaları ile sınırlı kalmamış, din eğitimi ve öğretiminin kamu okullarında okutulmasının yasaklamasına doğru bir yol izlemiştir.

Fransız siyasi tarihinin geçirdiği çalkantılı dönüşümler, ülkedeki laiklik uygulamalarını farklılaştırmıştır. Örneğin 1980 ila 2000 yıllar arasında laikliğin ılımlı/çoğulcu/açık modeli uygulanırken, 2000 sonrası katı/militan/kapalı modeli uygulanmıştır. Her iki modelin uygulandığı dönemde Fransa’da tartışılan ana konuların başında İslam ve Müslümanların dini ve kültürel yaşam tercihleri gelmiştir. 2000 öncesine kadar Fransız Danıştay’ının, okullarda başörtüsü kullanımına yönelik olumlu kararları, Müslümanların Fransa’nın inşa etmek istediği toplum yapısına daha sıkı bağlarla girmesini sağlarken, 2000 sonrası laiklik konseptinin bir dizi politik ve hukuki yasaklarla yön değiştirmesi Müslümanların Fransa ile bütünleşmesine engel olmuştur. Dini ve kültürel yaşam tercihlerinin yanı sıra, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin konu ile ilgili amir hükümlerine rağmen Müslümanların din eğitimi konusundaki taleplerinin göz ardı edilmesi, Fransa’daki Müslümanların önemli bir kısmının Fransa’ya olan entegrasyonunu olumsuz yönde etkilemiş, hatta bir kısmının radikal İslami hareketler içerisinde kendilerine yer bulmasına sebep olmuştur.

Fransa’da Müslümanlar, devletin dini özgürlüklerini tanımalarını beklemektedir. Fransa’nın seküler/laik cumhuriyetçilerin katı tutumu, Müslümanların kendi dini uygulamalarını devletin sağlayacağı imkânlar dâhilinde gerçekleştirmelerini ve haklarını savunmalarını zorlaştırmaktadır. Onlar laik devlet Fransa’da kendi öz değerleriyle “Müslüman olarak” yer almak istemektedir.

Konjonktürel siyasi gelişmeler sonrası toplumsal hayattaki değişim, gelişim, ihtiyaç ve beklentiler ile bir arada yaşama arzusunun neticesi olarak din eğitimi konusunda yeni

yönelimlerin ortaya çıktığı ve bu sürecin Müslümanların din eğitimi taleplerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak Müslümanlar, gelecek yeni nesillerini yine ait oldukları ve onları özgün kılan İslam kültürü içerisinde yetiştirmek için Fransa'nın laik din eğitimi yaklaşımının doğurduğu sınırlayıcı etkilerin hafifletilmesini ve devlet okullarında tarih dersi müfredatı içerisinde yer alan İslam dini ile ilgili konuların dışında, müstakil bir İslam din dersinin öğretim programlarına dâhil edilmesini talep etmektedir.

Kaynakça

- Alakuş, F. ve Bahçekapılı, M. (2009). *Din eğitimi açısından İlgilere ve Türkiye*. İstanbul: ARK.
- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe : A Study-of-Religions Approach*. Berlin: De Gruyter.
- Altuğ, B. (2018, Ekim 23). BM: Fransa'daki peçe yasağı insan haklarının ihlali, Anadolu Ajansı. İnternet ortamı: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/bm-fransadaki-pece-yasagi-insan-haklarinin-ihlali/1290570>.
- Antes, P. (2005). Avrupa'da İslâm. (S. Turan, Çev.). *Marife*, 5(2), 203 – 218.
- Aydın, M. Z. (2001). Avrupa Birliği ülkelerinde din eğitimi ve Türkiye ile karşılaştırılması. *Diyanet Avrupa*, 29, 23-28.
- Aydın, Ö. (2018, Ekim 23). Fransa'da domuz ürünlerine karşı alternatif menü yeniden yürürlüğe giriyor. Anadolu Ajansı. İnternet ortamı: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/fransada-domuz-urunlerine-karsi-alternatif-menu-yeniden-yururluge-giriyor/1290698>
- Bahçekapılı, M. (2011a). Avrupa'da İslam din eğitimi modelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 21-64.
- Bahçekapılı, M. (2011b). Batılı ülkelerde din eğitiminin kültürlerarası barış, hoşgörü ve diyalog ortamına olan katkısı üzerine bazı değerlendirmeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 129-152.
- Bahçekapılı, M. (2013). Finlandiya'da din eğitimi. *International Journal of Social Science* 6(5), s.889-922. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1537>.
- Baubérout, J. (2004). *Laïcité 1905-2005, Entre Passion Et Rasion*, Editons Du Seuil.
- Baubérout, J. (2009). *Laiklik tutku ile akın arasında 1905-2005* (A. Er, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bayoumi, M. (2000), Shadows and light: colonial modernity and the Grand Mosque of Paris. *Journal of Criticism*, 13(2), 267-292.

- Bilgin, B. (1988). Almanya Federal Cumhuriyeti'nde Türk çocuklarına İslami din dersi program geliştirme çalışmaları. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 144-154.
- Bilgin, B. (1999). Mezhepler ve dinler arası eğitim ve işbirliği. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-25.
- Bilgin, B. (2002). İslam din pedagojisinde İslam'dan başka dinlerin anlatımı, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(2), 19-40.
- Bourner, T. (1996). The research process: Four steps to success. Greenfield, T. (Ed.), *Research methods: guidance for postgraduatesin* (pp. 7-11). London: Arnold.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness Religion and culture as identity politics an the classroom*. Münster-New York: Waxmann.
- Carlson, G. (1995). Constructing the margins: of multicultural education and curriculum settlements. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 407-431.
- Ceran, İ. 2017. Fransa'da İslam (VIII. yüzyıl). *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(10), 16-39.
- Ceric, M. (2008). History of the Institutionalized Training of Imams in Bosnia-Herzegovina In Willem (B. Drees Pieter Sjoerd van Koningsveld, Eds.). *The Study of Religion and the Training of Muslim Clergy in Europe : Academic and Religious Freedom in the 21st* (pp.277-298), Century Amsterdam University Press.
- Cesari, J. (2002). Islam in France: The Shaping of a Religious Minority, in Yvonne Haddad-Yazbek (ed.), *Muslims in the West, from Sojourners to Citizens* (pp.36-51), Oxford University Press.
- Chazan, D. (2013, Mart 30). France's first Islamic school tops the tables. The Times. Retrieved 2016-10-02. https://safcbacc8281b1b48.jimcontent.com/download/version/0/module/6402542180/name/TheTimes_Averroès13.pdf.
- Coureur, G. (1998). *Musulmans de France*. Paris.
- Çakır, A. (2018, Eylül 23). Fransız İslam'ı Projesi Başarılmalı. İnternet ortamı: <https://www.amerikaninsesi.com/a/fransiz-islami-projesi-basarilmali/4583066>. Html. Erişim: 23.09.2018.
- Çakır, A. (2018, Temmuz 07). Fransız İslam'ı İçin Macron'a Şok Öneriler. İnternet ortamı: <https://www.amerikaninsesi.com/a/fransiz-islami-icin-macrona-sok-oneriler/4472041.html>. Erişim: 08.07.2018.
- Debray, R. (2002). L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque, Rapport au ministre de L'Éducation Nationale, Préface de Jack Lang, Paris.

- Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi: Almanya modeli, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1-43.
- Durham, W.C., Torfs, Jr. R., Kirkham, D.M., Scot, C. (Ed.) (2012). *Islam, Europe and emerging legal issues*. England: Asgate.
- Ednan, A. & Zsofia, W. (2012). *The Training of Imams and Teachers for Islamic Education in Europe*, Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- European Policy Centre (EPC) (2005, July 8). The status of Imams in Europe. İnternet ortamı: http://www.epc.eu/events_rep_details.php?pub_id=656&cat_id=6.
- Fox, J. (2011). Separation of religion and state and secularism in theory and in practice, *Separation of Religion, State and Society*, 39(4), 384-401.
- Fuess, A. (2007). Islamic religious education in Western Europe: Models of integration and German approach. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 27(2), 215- 239.
- Ghaly, M. M. (2008). The academic training of imams recent discussions and initiatives in the netherlands. In Willem B. Drees Pieter Sjoerd van Koningsveld (Eds.), *The study of religion and the training of muslim clergy in europe : academic and religious freedom in the 21st* (pp.369-402), Century Amsterdam University Press.
- Hassas, M., Ruiter, J. J. & Vinding, N. V. (2018). *Imams in Western Europe: Developments, Transformations, and Institutional Challenges*. Amsterdam University Press.
- Jackson, R. (2007). European institions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship. R. Jackson, S.Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (Eds.), In: *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (pp. 81-92). Münster: Waxmann.
- Johansen, B. S.(2006). *Islam at the European Universities: Report II*. Denmark: University of Copenhagen.
- Jozsa, D. P., (2007). Islam and Education in Europe, with special reference to Austria, England, France, Germany and the Netherlands. R. Jackson, S.Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (Eds.), in: *Religion in education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries* (pp.117-130). Münster: Waxmann.
- Kahraman, M. (2008) Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de laiklik. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 57-77.
- Karakuş, N. (2017). Abbasî Halifesi ve Frenk hükümdarı Büyük Karl ilişkisi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(32), 463-486.

- Karaman, F. (2003). Fransa İslam Konseyi Üzerine Bir İnceleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, 111-128.
- Kavas, A. (2007). Fransa'da dini kurumlar ve din eğitimi. *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi Sempozyum Kitabı* içinde (pp.331-358). İstanbul: Ensar.
- Kavas, A. (2007). Fransa'da din-devlet ayrımı kanunu ve ülkelerinde dışlanan din adamlarının Osmanlı devletine sığınması meselesi, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 109-130.
- Kaymakcan, R. (Ed.) (2006). *Çükkültürlülük, eğitim, kültür ve din eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Kodelja, Z. (2011). Religious education and teaching about religions. V. Kolenc, Janez (ur.). *Educational sciences and their concepts: Polish-Slovenian Scientific Symposium, [October 25-26, 2011, Ljubljana]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. İnternet ortamı: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-DG7VU9DH/e59ad208-3759-4776-a5e5-e8d2b7bd18e4/PDF>.
- Kodelja Z. & Bassler, T. (2004). *Religion and Schooling in Open Society*. Ljubljana: Open Society Institute.
- Koroğlu, S.A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi*, 1, 61-69.
- Küçük, A . (2010). Fransız eğitim sisteminde dini sembollerin kullanılması. *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 95-108. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/abd/issue/33777/374075>.
- LOCALMULTIDEM (2007) Muslim identities and the school system in France and Britain: The impact of the political and institutional configurations on Islam-related education policies.Paper presented for the ECPR General Conference Pisa, September 2007. Multicultural Democracy and Immigrants' Social Capital in Europe: Participation, LOCALMULTIDEM Project: Organisational Networks, and Public Policies at the Local Level, This project is funded by the European Commission under the 6th Framework Programme's Priority 7 "Citizens and Governance in a Knowledge-Based Society" as a STREP instrument (contract no. CIT5-CT-2005-028802). İnternet ortamı: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=2A756D06-D0D3-A7DF-EEE1314B916EACA1>.
- Maussen, M. (2007). Islamic presence and mosque establishment in France: colonialism, arrangements for guestworkers and citizenship. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(6), 981-1002.

- Messner, F. (2008). Fransa. Ali Köse ve Talip Küçükcan (ed.), *Avrupa Birliği ülkelerinde din-devlet ilişkisi: hukuki yapı/din eğitimi/din hizmetleri* (ss.113-134) içinde. İstanbul: İSAM.
- Nielsen, J. S., (2004). *Muslim in Western Europe*. Edinburg University Press.
- Pallavicini Y. S.Y. (2008). The Training Programme of Imams in Italy. In Willem B. Drees Pieter Sjoerd van Koningsveld (Eds.), *The study of religion and the training of muslim clergy in Europe : academic and religious freedom in the 21st* (pp.469-486), Century Amsterdam University Press.
- Parekh, B. (2006). Europe, liberalism and the 'Muslim question. In Anna Triandafyllidou, Tariq Modood and Ricard Zapata-Barrero (Eds), *Multiculturalism, Muslims and citizenship a european approach* (pp.179-203). London & New York: Routledge.
- Räsänen A., ve Ubani, M. (2009). Finland: The Finnish RE Teacher-A Modern Traditionalist, In Hans-Georg Ziebertz ve Ulrich Riegel (Eds.). *How teachers in europe teach religion* (pp. 57-68), Berlin.
- Saint-Martin, I, (2013). Teaching about religions and education in citizenship. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 151–164.
- Sarıkaya, Ö. (2005). Quelle Est Le Role De La Présidence Des Affaires Religieuses Dans La République Laïque Turque. (Yayımlanmamış doktora tezi). Iep De Paris'de savunulmuş Yüksek Lisans Tezi.
- Sarıkaya, Ö. (2010, Şubat 17). Fransa'da bitmeyen kavga: laiklik. *Bilge Adamlar Stratejik Araştırma Merkezi*. İnternet Ortamı: <http://www.bilgesam.org/incele/793/fransa%E2%80%99da-bitmeyen-kavga--laiklik/#.Wt-4tYhubDc>.
- Schreiner, P. (2002). Different approaches - common aims? Current developments in religious education in Europe. In P. Schreiner (ed.), *on behalf of coordinating group for religious education in Europe (CoGREE), committed to Europe's future. contributions from education and religious education* (pp.1-13). Münster: Comenius-Institut.
- Schreiner, P. (2011). Situation and Current Deveelopments of Religios Education. In Leni Franken and Patrick Loobuyck (Eds.), *Religious education in a plural, secularies society: a paradifm shift* (pp. 17-34). New York: Waxmann.
- Sezer, A. (1999). *Atatürk döneminde yabancı okullar*. Ankara: TTK.
- Shahid and P. S.van Koningsveld (eds), (1991). *W. A. R. The integration of Islam and Hinduism in Western Europe*. Kampen: Kok Pharos Publishing House.
- Teinturier, S.(2017). Catholic education in France in the interwar period: Religious life, religious orders, adaptations. Research perspectives, *Pro-Posições*, 28(3) 353-373.

- Triandafyllidou, A., Modood, T. & Zapata-Barrero, R. (2006). European challenges to multicultural citizenship, Muslims, secularism and beyond. In Anna Triandafyllidou, Tariq Modood and Ricard Zapata-Barrero (Eds), *Multiculturalism, Muslims and citizenship a european approach* (pp.1-22). London & New York: Routledge.
- Topçu, F. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Tarihsel Gelişimi ile İlgili Yabancı Okulların Bu Sistem Üzerindeki Etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van den Kerchove, A. (2011) Teaching about religious issues within the framework of the French 'Laïcité'. In: Franken, L and Loobuyck, P (eds) *Religious education in a plural, secularised society a paradigm shift* (pp.54-68). Münster, NY; München; Berlin: Waxmann.
- Vauchez, S.H. (2014), Fransa'da Laiklik – Hukuksal, Tarihsel ve Toplumsal Yönleri. *Politeknik*. İnternet ortamı: <http://politeknik.de/p5480/>.
- Willaime, J. P. (2007). Different models for religion and education in Europe. R. Jackson, S.Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (Eds.). In: *Religion in education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries* (pp.117-130). Münster: Waxmann.
- Willaime, J. P. (2007). Teaching Religious Issues in French Public Schools. R. Jackson, S.Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (Eds.), In: *Religion in education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries* (pp.81-92). Münster: Waxmann.
- Yardımlı, M. (2017). Göç ve entegrasyon politikaları ışığında Fransa'da toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 100-136.
- Yazıcıoğlu, S. (2014, Nisan 9). *Fransa'da laikliğin tarihi*. internet ortamı: <http://sunar.canalblog.com/archives/2014/04/09/29629081.html>.
- Yıldırım, A. Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yılmaz R. (Ed.) (2005). *Kültürel çeşitlilik ve din*. Ankara: Sinemis.
- Yorulmaz, Ş. (2000). Osmanlı-Fransız ilişkileri çerçevesinde Osmanlı topraklarında açılan Fransız kültür kurumları ve bunların meşruiyet kazanması (19. yüzyıl - 20. yüzyıl başları). *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 11, 697-768.
- Yükleyen, A. ve Kuru, A. T. (2006). *Avrupa'da İslam, laiklik ve demokrasi (Fransa, Almanya ve Hollanda)*. İstanbul: Tesev.

www.expatica.com, Schools in France: state, private, bilingual and international schools:
<https://www.expatica.com/fr/education/French-education-schools-in-France476645.html>

www.justlanded.com, Private schools in France Types of schools, curricula and fees:
<https://www.justlanded.com/english/France/France-Guide/Education/Private-schools-in-France>

ÇOCUKLUK DÖNEMİ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ VE DİN EĞİTİMİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ahmet Ali ÇANAKCI*

E-mail: ahmet.canakci@balikesir.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6200-2763>

Citation/©: Çanakcı, A. A. (2018). Çocukluk dönemi gelişim özellikleri ve din eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 51-93.

Öz

Bu çalışmada, çocukluk dönemi gelişim özellikleri ve din eğitimi, sorun-çözüm önerileri bağlamında incelenmiştir. Yöntem olarak literatür taraması ve görüşme tekniklerinden faydalanılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili yapılan benzer çalışmaların bulgularından da yararlanılmıştır. Bunlarla birlikte araştırmada, çocukluk dönemi gelişim evreleri/alanları, özellikleri ve din eğitimi üzerinde etkili olan faktörler ile ilgili genel bir durum tespiti yapılarak, bu süreçte karşılaşılan sorunlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, çocukluk dönemi din eğitiminde karşılaşılan sorunlar konusunda; anne-baba tarafından eğitim sürecinin iyi yönetilememesi, çocuğun gelişim özelliklerinin bilinmemesi/dikkate alınmaması, buna göre farklı yöntemlerin kullanılmaması, anne-baba ve eğitimcilerin çocuğun özdeşim kurabileceği rol model olamamaları, değer transferinin yapılamaması, çocuğun ben-merkezcilikten kurtulamaması, kuşak çatışması, görev ve sorumluluk bilincinin kazandırılmaması, sevgi merkezli yaklaşımdan uzaklaşılması, kitle iletişim araçlarının verimsiz kullanımı, engellilere yönelik din eğitimindeki aksaklıklar ve bu eğitimin istenilen düzeyde olmamasıyla ilgili bulgulara/sonuçlara ulaşılmış ve bunların çözümüne yönelik pedagojik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çocukluk dönemi, gelişim alanları, gelişim özellikleri, din eğitimi, sorunlar, öneriler.

* Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

CHILDHOOD DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS AND RELIGIOUS EDUCATION: A STUDY ON PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS

Abstract

In this study, the developmental characteristics of childhood period and religious education were examined in the context of problems and solutions. As a method, literature review and interview techniques were used. Findings of similar studies on the subject have also been utilized. In addition to these, a general situation related to childhood developmental stages / areas, characteristics and factors affecting religious education were determined and problems encountered in this process were included. In this context, the problems encountered in childhood religious education; not to manage the educational process well by parents, not to know/take into the consideration the developmental characteristics of child and not to use different methods accordingly to this, not to be the

role model that parents and educators can identify with the child the lack of a sense of responsibility, the elimination of the love-centered approach, the inefficient use of mass media, the disabilities in religious education for the disabled people, and the findings related to the lack of this education were reached and pedagogical suggestions were provided to solve these problems.

Keywords: Child, childhood, developmental areas, developmental characteristics, religious education, problems, suggestions

Giriş

1. Konu-Amaç-Problem

Gelişim¹ psikolojisi ve pedagoji² üzerine yapılan araştırmalar, insanın, yaşam sürecinde birbirinden farklı gelişim evrelerinden geçtiğini ve bu evrelerin de bazı farklılıklar (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal, duygusal, dinî ve ahlakî) gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, insan hayatını genel olarak, çocukluk, ergenlik/gençlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık gibi ana gelişim dönemlerine ayırmak mümkündür. Ancak bu dönemler, gelişim süreci açısından, kişisel/bireysel farklılıklar, yaş, cinsiyet, aile yapısı, sosyal, ekonomik, coğrafi ve kültürel özelliklerden dolayı değişiklik arz edebilmektedir

1 Gelişim çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Psikologlar, gelişim sürecine 3 temel açıdan bakarlar: 1. Biyolojik bir süreç olarak gelişim, 2. Çevrenin etkisi altında yapılaşan bir gelişim, 3. Biyolojik yapının ve çevre özelliklerinin birbirlerini karşılıklı etkiledikleri bir gelişim. Bu açıların her biri gelişim olayının farklı yönlerine ağırlık verir ve kendilerine özgü bir kuramsal yaklaşım kullanılır. (Cüceloğlu, 2013, s.332; Selçuk, 2014, s.24; ayrıca gelişim ilkeleri ve çocuğun gelişimini etkileyen temel etmenlerle ilgili bilgi için bkz. Ülgen ve Fidan, 1983, ss.7-12; Yörükoğlu, 2003, ss.27-30; Yavuzer, 2017, ss.25-26.

2 Din eğitiminde pedagojik yaklaşımlarla ilgili bilgi için bkz. Goldburg, 2016.

(Bkz. Kulaksızoğlu, 2004, s.17; Hökelekli, 2016b, s.251; Gündüz, 2014, s.68; Koç, 2003, s.114; Çanakcı, 2017).

Dolayısıyla insan yaşamındaki önemli dönem ve yaş sınırları şu şekilde sınıflandırılabilir (Peker, 2008, s.165; Kulaksızoğlu, 2004, 34; Şentürk, 2010, ss.82-109; Selçuk, 2014, ss.24, 26-28; Yavuzer, 2017):

ÇOCUKLUK

Bebeklik (0-2 yaş)

İlk Çocukluk (2-6 yaş)

Son Çocukluk (Kızlar 6-11 yaş / Erkekler 6-13 yaş)

ERGENLİK

İlk Ergenlik/Delikanlılık (Kızlar 11-15 yaş / Erkekler 13-17 yaş)

Son Ergenlik/Gençlik (Kızlar 15-21 yaş / Erkekler 17-21 yaş)

YETİŞKİNLİK (21-40 yaş)

ORTA YAŞ (40-60 yaş)

YAŞLILIK (60 yaş +)

Bu gelişim evrelerinin³ en önemlilerinin başında şüphesiz, bireyin kişilik ve karakterinin temellerinin atıldığı ve şekillendiği çocukluk dönemi gelmektedir. Bu dönem, çocuğun gelecek hayatını da şekillendirmektedir (Bkz. Köylü, 2004, s.137; Mehmet Bahçekapılı ile yapılan kişisel iletişim, 29.07.2017). Bir takım gelişim özellikleri (fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, zihinsel) itibarıyla diğer dönemlerden ayrılan çocukluk çağı⁴, dinî, ahlakî tutum, davranış ve değerlerin oluşmaya başladığı, şekillendiği bir dönemdir. Bu süreçte bilhassa ebeveyn (aile)⁵, öğretmen (okul), akran grupları, sosyal çevre, oyun gibi faktörler etkin rol

3 Ayrıca bu evrelerden çocukluk dönemi din ve eğitimi ile ilgili bilgi için bkz. Marcus, 1996; Kirkpatrick ve Shaver, 1990; Twinem, 2008; Clark, 1981, ss.180-185; Vergote, 1978, ss.316-329; ayrıca bkz. Selçuk, 2014; Köylü, 2004; Şimşek, 2004; Dam, 2014; Oruç, 2010; Oruç, 2014; Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011, ss.303-319.

4 Çocukluk ve erken çocukluk çağı ilgili bilgi için bkz. Saracho, 2012; Ang, 2014; Gander ve Gardiner, 2015; Tuna ve Hayden, 2010; Erden ve Akman, 2006; Baymur, 1972; Ülgen ve Fidan, 1983; Uğural Şemin, 1984.

5 Ailede çocukluk dönemi din eğitimi, anne-babanın din eğitiminde oynadığı rol ve bu süreçte kullanılacak yöntemler ile ilgili bilgi için bkz. Özbek, 1996a, ss.49-64; Ay, 2008, ss.119-141; Ataseven, 1996, ss.37-48; Çamdibi, 1996, ss.110-116; Nart, 1996, ss.137-150; Bayraklı, 1996, ss.155-163; Çevikoğlu, 1996, ss.171-186; Tavukçuoğlu, 1996, ss.209-221; Küçük, 1996, ss.261-298; Türer, 1996, ss.307-315; Ay, 1996, ss.317-327; Aydın, 2009; Aydın, 2012; Köylü, 2014; ss.309-348; Peker, 1998, ss.47-107; Yavuzer, 2017, 132-145; Dodurgalı, 1998, ss.77-148; Öcal, 1999, 51-53; Sağlam, 2006, ss.163-180; Sağlam 2013; Konuk, 1994; Kara, 2016; ayrıca aile psikolojisi ve aile içi (dinî) iletişim ile ilgili bilgi için bkz. Hökelekli, 2016b ss.173-197; Tosun, 2015, ss.163-173; Türk, 2014, ss.143-158; Ülgen ve Fidan, 1983, ss.194-204; Koç, 2008, ss.49-60; Keskin, 2017; Peker, 2014; Cebeci, 2015; Özdemir, 2002, ss.113-131; isamveri.org/pdfdrq/D01239/2002_9/2002_09_OZDEMIRS.pdf, (ET.: 08.06.2018); ayrıca

oyunmaktadır. Bu sebeple çocukluk döneminde verilecek (ne?, ne zaman?, ne kadar?, kim tarafından?) din eğitimi de büyük önem arz etmektedir. Ayrıca günümüzde, başta psikoloji ve pedagoji gibi disiplinlerin yanında din eğitimi açısından, çocukluk dönemiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle, çocukluk dönemi gelişim özellikleri, din eğitimi, bu dönemde karşılaşılan sorunlar ve bunlara çözüm önerileri getirmesi bakımından bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Dolayısıyla, din eğitiminde kritik dönem diyebileceğimiz çocukluk dönemi ve sorunları,⁶ üzerinde hassasiyetle durulması gereken alanlardan biridir. Bu bağlamda çalışmada, çocukluk dönemi gelişim özellikleri (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, dinî ahlakî) ve din eğitimi üzerinde durularak, çocuklara verilecek din eğitiminde etkin rol oynayan aile, okul, sosyal çevre, kitle iletişim araçları⁷ gibi faktörlerden kaynaklanan ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu sorunların çözümünde anne-baba ve eğitimciler için, kişilik⁸ gelişimini tamamlamış yeni nesillerin yetiştirilmesi yönünde çözüm önerileri getirilmiştir. Bir başka ifade ile çalışmanın temel amacı, çocukluk dönemi din eğitiminde etkili olan faktörleri göz önünde bulundurarak çocukların ihtiyaçları, beklentileri ve bu dönemde karşılaşılan problemlerle ilgili bir durum tespiti yaparak, bu problemlere, aile, okul, sosyal çevre ve din eğitimcileri bağlamında çözüm önerileri getirmektir.

Buna bağlı olarak araştırmanın temel problemi, “Çocukluk dönemi din eğitiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri getirmektir”.

Bu temel problem çerçevesinde ele alınacak olan aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Çocukluk döneminin genel özellikleri nelerdir?

Çocukluk dönemi din eğitiminde çocukların ihtiyaçları ve beklentileri nelerdir?

Çocukluk dönemi din eğitiminde hangi faktörler etkin rol oynamaktadır?

Çocukluk dönemi din eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Çocukluk dönemi din eğitiminde karşılaşılan sorunların çözüm önerileri nelerdir?

Hz. Peygamberin çocuk eğitiminde öne çıkardığı hususlar ile ilgili bilgi için bkz. Özbek, 1988; Sağlam, 2002, ss.167-190.

6 Günümüzdeki bilimsel, teknolojik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel gelişmeler beraberinde bazı sorunları gündeme getirmektedir. Bundan çocukluk döneminde verilecek din eğitimi de nasibini almaktadır ve bu süreçte anne-baba ve öğretmenlere/din eğitimcilerine büyük görev ve sorumluluk düşmektedir.

7 Çocuk gelişiminde ve eğitiminde kitle iletişim araçlarının önemi ile ilgili bilgi için bkz. Yörükoğlu, 2003, ss.93-101; Öcal, 1999, ss.53, 54; Şentürk, 2010, ss.73-74.

8 Dinî kişilik ile ilgili bilgi için bkz. Hökelekli, 2016b, ss.57-70.

2. Yöntem/Veri Seti

Bu araştırmada teknikler arası işbirliği stratejisi takip edilmiş ve birden çok veri toplama tekniğine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak, literatür taraması ve görüşme⁹ tekniklerinden yararlanılmıştır. Alanla/konuyla ilgili ayrıntılı literatür taraması yapılmış, sonrasında çocukluk dönemi gelişim özellikleri, bu dönemdeki din eğitiminin sorunları ve çözüm önerilerini tespit edebilmek amacıyla, alan uzmanları, eğitimciler ve akademisyenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, 4'ü akademisyen, 3'ü 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticisi, 2'si psikolog, 1'i din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 1'i anaokulu öğretmeni, 1'i sınıf öğretmeni, 1'i yaz Kur'an kursu öğreticisi, 1'i çocuk psikiyatristi, 1'i rehberlik ve psikolojik danışman, 1'i pedagoğ ve 1'i sosyolog olmak üzere toplamda 17 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışmanın çeşitli yerlerinde bu isimlere (katılımcılardan izin alınarak) yer verilmiştir. Görüşmeye katılan kişiler ile ilgili bilgiler şu şekildedir: Doç. Dr. Mehmet Bahçekapılı, (Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi/YÖK), Doç. Dr. Mustafa Koç (Din Psikolojisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi/YÖK), Doç. Dr. Özer Çetin (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Öğretim Üyesi-Din Psikoloğu/YÖK), Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Başkonak, (Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi-Özel Eğitim Uzmanı/YÖK), Dr. Umut Karasu, (Çocuk Psikiyatristi/Sağlık Bakanlığı), Arife Dayı (4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticisi/DİB), Neşe Çetin (4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticisi/DİB), Zeynep Ürkmez (4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticisi/DİB), Elif Akıncı (Yaz Kur'an Kursu Öğreticisi/DİB), M. Sami Aydın (DKAB Öğretmeni/MEB), Ali Boğatekin (Sınıf Öğretmeni/MEB), Zehra Erol (Anaokulu Öğretmeni/MEB), Eylem Tunalierdem (Psikolog/Sağlık Bakanlığı), Rahman Han (Psikolog/Sağlık Bakanlığı), Şenol Yılmaz, (Rehberlik ve Psikolojik Danışman/RAM-MEB), Ramazan Erol, (Pedagoğ/Aile Mahkemesi-Adalet Bakanlığı), Hacer Kiraz (Sosyolog/Sağlık Bakanlığı).

Görüşmeler, 29 Temmuz 2017 – 13 Ağustos 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, her bir katılımcıya 30'ar dakika sürecek şekilde yapılmıştır. Toplamda yaklaşık 510 dakika (8,5 saat) süren görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bu veriler, Word'a yazılı metin olarak aktarılmış ve çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda elde edilen bulgulara, çalışmanın çeşitli bölümlerinde (bazen görüşme yapılan kişinin adı belirtilerek, bazen de belirtilmeksizin) "kişisel iletişim" şeklinde yer verilerek; çocukluk döneminin gelişim evreleri, özellikleri, çocukların ihtiyaçları, din eğitiminde etkili olan faktörler, bu çerçevede karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri irdelenmeye çalışılmıştır.

⁹ Bkz. Bahçekapılı, 2012; Bahçekapılı, 2013.

Ayrıca konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı benzer çalışmaların (eğitim, psikoloji, din eğitimi, din psikolojisi, gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, din sosyolojisi vb.) bulgularından/sonuçlarından faydalanılmıştır.

3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamı, çocukluk dönemi gelişim özellikleri, din eğitimi, sorunlar ve çözüm önerileri olduğu için, ergenlik/gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi diğer gelişim dönemlerini ele almamaktadır. Dolayısıyla çalışma, konu açısından, çocukluk dönemi gelişim özellikleri ve din eğitimi ile sınırlıdır. Ayrıca görüşme yapılan alan uzmanları/eğitirmenler/akademisyenler, yapıldığı zaman ve elde edilen bulgularla sınırlıdır.

4. Literatür Özeti

Türkiye’de ve yurt dışında, çocukluk dönemi özellikleri, dinî gelişim ve din eğitimi üzerine yapılmış teorik ve uygulamalı araştırmalardan söz etmek mümkündür. Yapılan araştırmaların bazılarında yer vermekle, bu çalışmanın alandaki yeri daha iyi anlaşılacaktır.

Vergote (1978), çocukluk dönemi dinin kaynağını ve gelişim özelliklerini incelemiştir. Ayrıca bu dönemde etkili olan dini tavır üzerinde ailenin etkisi, çocukta Allah anlayışı, kutsallığa ait duygular, hissi egosantrizm, sihre ait inançlar ve davranışları konularını ele alarak yapılan araştırma sonuçlarına ve istatistiki bilgilere yer vermiştir.

Clark (1981), çocukluk dönemi dininin özellikleri, dini duygunun kaynağı ve gelişimi ile bu süreçte anne-baba, öğrenme, olgunlaşma, vicdan ve suç konuları üzerinde durmuştur. Bunların dışında çocuğun dini gelişiminde bilincin önemine vurgu yapmıştır.

Yavuz (1983), çocukluk dönemi dinî duygu ve düşünceyi, gelişim psikolojisi açısından ele almıştır. Araştırmayı Erzurum’da rastgele (tesâdüf) örnekleme yöntemi ile 7 ilkokuldan seçilen toplam 588 öğrenci üzerinde anket uygulayarak gerçekleştirmiş ve ilkokul çağı (7-12 yaş) ile sınırlandırmıştır. Bununla birlikte, çocukların dinî duygu ve düşüncelerini yaş, cinsiyet ve çevre etkenlerini dikkate alarak incelemiştir. Araştırma sonucunda ise ulaşılan bulgular hipotezleri büyük oranda doğrulamıştır.

Kirkpatrick ve Shaver (1990), bağlanma teorisi ve din bağlamında bir inceleme yapmıştır. Bağlanma, dini inançlar ve dönüşüm üzerinde durmuş, genişletilmiş bağlanma teorisinin din psikolojisi için potansiyel olarak güçlü bir teorik çerçeve sunduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca çocukların bağlanma biçimlerindeki kişisel farklılıklarına vurgu yapmıştır.

Dodurgalı (1998), ailede çocuğun din eğitimi ve ailenin din eğitimindeki önemini araştırmıştır. Çalışmasında, Kur’an’dan kaynaklanan din eğitimi programını yine Kur’an’ın belirlediği ilkeler çerçevesinde ve ondan çıkarılan yöntemlerle, çocuk gelişim psikolojisinin verilerine uygun olarak, aile içi eğitimde çocuğa nasıl kazandırılabilirliği sorusuna cevap aramaya çalışmıştır. Böylece Kur’an ayetlerinin verdiği program, yöntem ve ilkelerle,

psikolojinin verilerine göre ailede çocuğun din eğitiminin nasıl olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Köylü (2004), çocukluk dönemi dinî inanç gelişimini ve bu süreçteki din eğitimi incelemiştir. Bu bağlamda, çocukluk dönemi dininin genel özelliklerini, buna etki eden faktörleri ve çocuğa Allah inancının öğretimini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, çocukların din eğitiminde yaş, cinsiyet, kişilik, karakter, aile yapısının önemli bir yere sahip olduğunu, bu özelliklerin onların Allah inancı ve tasavvuruna etki ettiğini ve bu süreçte çağdaş eğitim ilke ve prensipleri ışığında “kısa, öz, anlamlı, sevgiye dayalı, sade ve açık” bir din eğitiminin verilmesi gerektiğini göstermiştir.

Şimşek (2004), çocukluk dönemi dinî gelişimi ve din eğitimi ele almıştır. Bu çerçevede, çocukluk dönemi gelişim evreleri, özellikleri ve bu süreçteki din eğitimi üzerinde durmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular, çocuğa din eğitimi verilirken, onun gelişim özelliklerinin bilinmesi gerektiğini, yetişkinlerin sevgi, hoşgörü, tolerans ile yaklaşmaları gerektiğini ve Allah’tan korkutma yönteminin dini/ahlaki gelişime engel olacağını ortaya koymaktadır.

Peker (2008), psikoloji ve din psikolojisinin alanı hakkında bilgi vermiş, insan hayatının belirgin dönemleri ve din başlığı altında gelişim dönemlerini ele almıştır. Ayrıca çocukluk dönemini, “bebeklik”, “ilk çocukluk” ve “son çocukluk” başlıkları altında çözümlenmiş ve değerlendirmiştir.

Dam (2014), çocukluk dönemi din eğitimi, bu dönemin özellikleri, dinî inanç gelişim ve özelliklerini araştırmıştır. Bununla beraber, bu dönemde ailenin rolünü incelemiş ve bununla ilgili temel ilke örneklerine yer vermiştir.

Hökekleli (2016a), psikoloji bilimini, din psikolojisinin konusu, alanı, dünü, bugünü, İslam dünyasında din psikolojisi, dinî davranışların kaynakları, dinî tecrübe, kabiliyet, iman, şüphe, inançsızlık gibi konuları incelemiştir. Bunların yanında çocukluk, ergenlik/gençlik ve yetişkinlikte din konularına yer vermiş, çocuklukta dini de “dinî kabiliyet ve hazırlık”, “dinî inancın oluşumu” ve “Allah kavramı ve tasavvuru” altında ayrıntılı bir şekilde ele almıştır.

Selçuk (2014), eğitim psikolojisinin verileri ışığında, din eğitimi ve öğretimi açısından, çocuğun gelişmesine ve tanınmasına ilişkin kavramları ele almış, okul öncesi ve okul çağı çocuğunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak din eğitim ve öğretiminin görevlerini, sorumluluklarını, yöntemlerini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca Ankara’da 46 okulda görev yapan 114 öğretmen üzerinde görüşme yapmış, bunun sonucunda; ilkokullarda din ve ahlâk öğretiminin verimliliğini, alan araştırmasının bulgularıyla birleştirerek tartışmış ve konuyla ilgili önerilere yer vermiştir.

Yavuzer (2017), çocuğun doğum öncesinden başlayarak ergenliğin sonuna kadar süregelen gelişimini, farklı evreler içinde, tüm boyutlarıyla ele almıştır. Çocuğun tüm gelişim evrelerini bilinçli bir biçimde izleyerek, onun gereksinimlerini zamanında ve yeterli ölçüde

karşılmak isteyen anne-baba ve eğitimcilerle öneriler getirmiştir. Ayrıca anne-babaların, çocuğu yeterli ilgi, sevgi ve güven ortamında büyütmelerinin önemine vurgu yapmış, çocuğun sosyalleşmesinde etkili olan okul ortamını ve çağdaş iletişim ilkeleri açısından öğrenci-öğretmen ilişkilerini incelemiştir.

Köylü ve Oruç (2017), doğumdan itibaren yaklaşık on yaşına kadar, çocukların farklı gelişim özelliklerini ele alarak, bilimsel bir yaklaşımla, din eğitiminin aile, okul ve medyada nasıl etkin ve doğru bir şekilde gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Çocukluk dönemi gelişim özellikleri ve din eğitimi üzerine yapılan ve yukarıda ayrıntılı olarak incelenen çalışmalar Tablo 1’de ayrıca özetlenmiştir.

Tablo 1. Literatür Özeti

Yazar	Yıl	Yöntem	Bulgular/Sonuç
Vergote	1978	Liretatür Tarama	Çocukluk dönemi dini gelişim ile aile, kutsallığa ait duygular, hissi egosantrizm, sihre ait inançlar ve davranışları arasında ilişki tespit edilmiştir.
Clark	1981	Liretatür Tarama	Çocukluk dönemi dini ile dini duygu ve gelişimi özellikleri, anne-baba, öğrenme, olgunlaşma, vicdan, suç ve bilinç arasındaki ilişkiye ulaşılmıştır.
Yavuz	1983	Liretatür Tarama Anket	Gelişim psikolojisi bağlamında çocukluk dönemi dinî duygu ve düşüncesinin gelişimi tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise ulaşılan veriler hipotezleri büyük oranda doğrulamıştır.
Kirkpatrick,ve Shaver	1990	Liretatür Tarama Anket	Bağlanma teorisi ile din arasındaki ilişki tespit edilmiş ve bağlanma teorisinin din psikolojisi için potansiyel olarak güçlü bir teorik çerçeve sunduğu iddia edilmiştir.
Dodurgalı	1998	Liretatür Tarama	Çocuğun gelişim özellikleri ve din eğitimi ile ailenin din eğitimindeki önemi ilişkisi tespit edilmiştir. Kur’an’dan kaynaklanan din eğitimi programı, Kur’an ayetlerinin verdiği ilkeler ve psikolojinin verileri bağlamında ailede çocuğun din eğitiminin nasıl olması gerektiği bilgisine ulaşılmıştır.
Köylü	2004	Liretatür Tarama	Çocukluk dönemi din eğitiminde, yaş, cinsiyet, kişilik, karakter ve aile yapısının önemli bir yere sahip olduğu, bu özelliklerin, onların Allah inancı ve tasavvuruna etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çanakçı, Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri ve Din Din Eğitimi:
Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma

Şimşek	2004	Liretatür Tarama	Çocuklara verilecek din eğitimi ile çocuğun gelişim özellikleri, bu süreçte yetişkinlerin sevgi, hoşgörü ve tolerans ile yaklaşımları arasındaki ilişki tespit edilmiştir.
Peker	2008	Liretatür Tarama	Psikoloji ve din psikolojisi alanı ile dini gelişim dönemleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur.
Dam	2014	Liretatür Tarama	Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve özellikleri ile din eğitimini arasındaki ilişki tespit edilmiş ve bu dönemde ailenin önemine işaret edilmiştir.
Selçuk	2014	Liretatür Tarama Görüşme	Eğitim psikolojisinin verileri bağlamında din eğitimi ve öğretimi ile çocuğun gelişimi arasındaki ilişki tespit edilmiş, okul öncesi ve okul çağı çocuğunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, din eğitim ve öğretiminin görevlerini, yöntemlerini belirlemeye yönelik bulgulara ulaşılmıştır.
Hökelekli	2016	Liretatür Tarama	Psikoloji, din psikolojisi ve dini gelişim özellikleri arasındaki ilişki tespit edilmiş, “dinî kabiliyet ve hazırlık”, “dinî inancın oluşumu” ve “Allah kavramı ve tasavvuru” konuları ile ilgili önemli sonuçlara ulaşılmıştır.
Yavuzer	2017	Liretatür Tarama	Çocukluk dönemi evreleri incelenmiş ve çocuğun tüm gelişim evrelerini bilinçli bir biçimde izleyerek, onun gereksinimlerini zamanında ve yeterli ölçüde karşılamak isteyen anne-baba ve eğitimcilerle öneriler sunulmuştur.
Köylü ve Oruç	2017	Liretatür Tarama	Doğumdan itibaren yaklaşık on yaşına kadar, çocukların farklı gelişim özellikleri ele alınarak, bilimsel bir yaklaşımla, din eğitiminin aile, okul ve medyada nasıl etkin ve doğru bir şekilde gerçekleştirilebileceği gösterilmiştir.

5. Çocukluk Dönemi Gelişim Evreleri, Özellikleri ve Din Eğitimi

Çocuğu etkilemeyi, onun duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan bir eğitim etkinliği, çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişim özelliklerini dikkate almak durumundadır. Günümüzde çocuğun bilişsel (akademik başarı) ve psikomotor gelişim (el becerisi) üzerinde durulurken duygusal ve sosyal gelişimi (ahlâkî değerler/değerler eğitimi) istenilen şekilde dikkate alınmamaktadır (Özer Çetin ile yapılan kişisel iletişim, 13.08.2017; Mehmet Bahçekapılı ile yapılan kişisel iletişim, 29.07.2017). Bunları dikkate almayan bir eğitim sürecinin amacına ulaşmasından söz edilemez. Dolayısıyla, bilhassa ebeveynlerin, öğretmenlerin, din eğitimcilerinin, çocukların gelişim evrelerini, alanlarını ve özelliklerini çok iyi bilip, öğrenme-öğretme sürecini buna göre düzenlemeleri gerekmektedir (Dam, 2014, ss.14, 15; ayrıca bkz. Bilgin, 2006, s.57).

Bu süreçte gelişim psikologları ve pedagoğlarca çocukluk yılları, özelliklerine göre değişik evrelere ayrılmaktadır. Bu evreler şöyle ifade edilebilir (Yavuzer, 2017; Dodurgalı, 1998; Dam, 2014; Cüceloğlu, 2013):

Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)

İlk Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)

Son Çocukluk Dönemi (6-12 yaş)

Çocukluk dönemi gelişim alanları ise şu şekilde sınıflandırılabilir:

Bedensel Gelişim

Bilişsel Gelişim¹⁰

Duygusal Gelişim

Sosyal Gelişim

Dinî Gelişim

Ahlâkî Gelişim

5.1. Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)

Doğumdan iki yaşın sonuna, yani süttten ayırma zamanına kadar geçen süreyi kapsar (Dodurgalı, 1998, s.161). Bu döneme “süt çocukluğu” safhası da denir (Peker, 2008, s.166). Kur’an-ı Kerim’de (Bakara, 2/233) de çocuğun emzirilme süresinin tam iki sene olduğu belirtilmektedir. Doğum olayı, çocuk için son derece önemlidir. Ana rahmindeki ortamdaki birden bire farklı bir ortama geçmek, çocuğun beden yapısında, özellikle solunum ve sindirim sisteminde bir sarsıntı meydana getirir. Bu sarsıntının şiddetli oluşu veya doğumla ilgili diğer travmalar, çocuğun ileriki hayatında meydana gelmesi muhtemel, zihni bazı sorunların kaynağını teşkil edebilir. Bundan dolayı doğum olayını zararsız gerçekleştirebilmek, çok önemli bir eğitim etkinliğidir (Dodurgalı, 1998, s.161; Yavuzer, 2017).

Bebeklik dönemi gelişim alanları ve özellikleri şu şekilde belirtilebilir:

5.1.1. Bedensel Gelişim

Çocuk doğmadan önce başladığı gelişim sürecine doğduktan sonra da devam eder. Doğum, bebek için birçok önemli beceriyi de beraberinde getirir. Bu çerçevede, görme duyumu oldukça gelişmiştir. Özellikle insan yüzüne ilgi gösterir. İşitme duyusu da gelişmiştir. Kulak, çok geniş bir ses bandına tepkide bulunabilir. En fazla insan sesine duyarlılık gösterir. Koklama ve tat alma duyuları işlerlik kazanmıştır (Cüceloğlu, 2013, s.342).

¹⁰ Piaget’ye göre bilişsel gelişimde dört dönem bulunmaktadır. Bu dönemler birbiri içine geçmiş aşamalardan oluşur. Bu dönemler: 1. Duyusal-Hareket Dönemi (0-2 yaş), 2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş), 3. Somut İşlemler Dönemi (7-14 yaş), 4. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş +) (Küçükkaragöz, 2006, ss.89, 90; Holm, 2004, ss.90-93; Sağlam, 2013, s.549).

Bununla beraber büyümenin en hızlı olduğu dönem, önce doğum öncesi, sonra da yaşamın ilk yıllarıdır (Bilgin, 2006, ss.57-58). Doğumdan itibaren ise organlar içinde başın, en hızlı gelişen organ olduğu görülür. Doğumdan bir yaşına kadar gövde en hızlı büyüyen alan iken, bacaklar bir yaş ile ergenlik arasında en hızlı büyüme içerisindedir. Bedence büyümenin hızı, sosyo-ekonomik koşullara ve beslenmeye göre değişebilir. Ayrıca bu dönem, kas ve iskelet gelişimi açısından da önemlidir (Yavuzer, 2017, ss.49-53; Dodurgalı, 1998, ss.161-162).

5.1.2. Bilişsel Gelişim (Duyusal-Hareket Dönemi)¹¹

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran ve değerli kılan en önemli özelliklerden birisi de onun bilişsel (zihinsel) gücüdür. İnsan bu güç sayesinde düşünür, değer üretir, teknoloji geliştirir. İyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırt edebilir. Bu sebeptendir ki dinler, bilişsel güce (zekâ) sahip bir varlık olan insanı muhatap almış, özellikle İslam dini, akli olmayı sorumlu bile tutmamıştır (Dam, 2014, s.17). Dolayısıyla bilişsel gelişim, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsar (Küçükkaragöz, 2006, s.82).

Buna göre bebeklik dönemindeki her aşamada, çocuk, duyu-hareket şemalarına sahiptir. Duyu hareket öğrenmedeki düzenli gelişim sırası, ilk olarak duyuvarın kullanılması başlar. Bunun ardından 6. aydan itibaren motor yetenekler, daha sonra ikinci yılda ise bu birincil yeteneklerin koordinasyonu başlar (Yavuzer, 2017, ss.56-57; Cüceloğlu, 2013, ss.347-349; Oruç, 2010, s.89-91). Dönemin sonuna geldiğinde bebek, duyu-hareket yolla karmaşık olmayan zihinsel işlemleri gerçekleştirmeye başlayarak, işlem öncesi döneme geçer (Erden ve Akman, 2006, s.65; Holm, 2004, ss.90-91).

5.1.3. Duygusal Gelişim¹²

Duygular, çocuğun doğuştan getirdiği özellikler ve istidatlar arasındadır. Ancak bu duygulardan bazıları hemen kendini gösterirken, bazıları da gelişim süreci içinde zamanla ortaya çıkar (Şentürk, 2010, s.82). Bu süreçte ortaya çıkan, olumlu veya olumsuz çok baskın/üstün olarak duyulan ve organizmada gerginlik oluşturan duygulara da heyecan denir (Baymur, 1972, s.82). Bir başka ifade ile heyecan, “organizmanın bütünüyle uyarılması”, “bedenin tümüyle yaptığı yaygın faaliyet” ya da “belirli bir uyarıcıya bedenin global tepkisi” şeklinde de tanımlanabilir. Sevinç, sevgi, öfke, kıskançlık gibi kavramların hepsi birer heyecan ifadesi ve duygusal gelişim özellikleridir (Yavuzer, 2017, s.69; Erden ve Akman, 2006, s.46; Dodurgalı, 1998, s.163).

¹¹ Doğumdan iki yaşa kadar olan dönem, “Duyusal-Motor Dönem” olarak da adlandırılır (Erden ve Akman, 2006, ss.64, 65).

¹² Sağlıklı bir duygusal gelişim, dinî gelişime sağlam bir zemin hazırlarken; sağlıklı bir dinî gelişim ise duygusal gelişime önemli katkılar sağlar. (Türk, 2014, s.157; bkz. Oruç, 2010)

Genel heyecanlanma, haz veren ve vermeyen uyarımlara yapılan basit tepkiler şeklinde gruplandırılabilir. Hazzın en açık belirtilerinden olan “gülümseme” ve “gülme” ise ikinci ayda kendini gösterir. Doğumdan sonraki haftalarda, bebeğin duygusal yaşamında belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu dönemde bebek, açık bir ilgiyle çevresini gözlemlemeye ve keşfetmeye başlar. Karşısındaki insanların yüzlerine, (seçerek) dikkatli bakması, bazılarında ilgi göstermemesi, ondaki duygusal ifadenin ilk belirtileri sayılabilir. Hayatın ilk yıllarında ortaya çıkan temel duygulardan birisi de güven (sevgi) ve bağlanma¹³ duygusudur (Yavuzer, 2017, ss.69, 70; Vergote, 1978, s.317; Cüceloğlu, 2013, s.355; Oruç, 2010, ss.78-87; ayrıca Özer Çetin ile yapılan kişisel iletişim, 13.08.2017). Bu süreçte anne-babanın, özellikle de annenin çok önemli rolü vardır (Peker, 2008, ss.165-166). Bebekle anne arasındaki duygusal ilişki üzerine kurulan güven, sevgi, bağlanma, tolerans, merhamet, disiplin,¹⁴ aidiyet duygusu, bireyin ileride kuracağı kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturur (Mustafa Koç ile yapılan kişisel iletişim, 01.08.2017; Mehmet Bahçekapılı ile yapılan kişisel iletişim, 29.07.2017; ayrıca bkz. Yörükoğlu, 2003, s.32; Türk, 2014, ss.143-158).

Bebeklerin 2/3 yaşına basmadan önceki bu duyguları, anne-baba tarafından anlaşılır/tanınabilir ve bebeğin duygusal tepkileri giderek zenginleşir (öfke, korku, sevinç vb.) (Yavuzer, 2017, ss.69, 70, 75). Duygusal tepkiler, çocuğun tutum ve davranışlarına yön verir. (Baymur, 1972, 81-84). Bu nedenle çocuğun duygularını ve duygusal gelişimini tanımadan onu eğitmek, tutum ve davranışlarına yön vermek mümkün değildir (Dam, 2014, s.26). Eğer anne-baba ile bu yönde iyi bir iletişim kurulamazsa, ileride kişilik bozuklukları ile karşılaşılabilir (Umut Karasu ile yapılan kişisel iletişim, 02.08.2017).

5.1.4. Sosyal Gelişim

Çocuk sosyal bir varlıktır ve sosyalleşme de bireyin toplumun bir üyesi olma sürecidir. Doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden bu serüvende birey, içerisinde yaşadığı toplumun kültürünün maddi ve manevi öğelerini öğrenir, bilir ve özümser (Fidan ve Erden, t.y.). Bu durum onun topluma girmesini sağlar (Cüceloğlu, 2013, ss.354-355). Sosyalleşme ilk olarak, bebeğin, yaklaşık 3. ayda insanla objeler arasındaki farkı görerek değişik tepkiler göstermesiyle başlar. Bu dönemde bebekler insan sesi duyduklarında, başlarını o yöne doğru çevirirler, gülümsemeye, gülümsemeyle karşılık verirler. Bu sosyal gülümseme, bebeğin çenesine veya dudaklarına dokunulduğu zaman gösterdiği refleks gülümsemeden farklıdır. İkinci gülümseme bu yönüyle, sosyal gelişimin başlangıcı olarak kabul edilir (Yavuzer, 2017, ss.78-79; Dodurgalı, 1998, s.164). Çocuğun sosyalleşmesinde özellikle aile en önemli etkidir (Dam, 2014, ss.22-23; ayrıca çocuğun sosyal gelişimini etkileyen

¹³ Bağlanma ve bağlanma teorisi ile ilgili geniş bilgi için bkz. Kirkpatrick ve Shaver, (1990).

¹⁴ Din eğitiminde disiplin ile ilgili bilgi için bkz. Ay, 2008, ss.25-115; Çamdibi, 1996, ss.111-116; Peker, 1998, ss.138-145; Clark, 1981, ss.184, 185.

faktörler ile ilgili bilgi için bkz. Ülgen ve Fidan, 1983, ss.194-204). Bebek için bu süreç, en başta annesine bağımlı olarak şekillenir. Bunun için “güven” temeline dayalı anne desteğine gereksinim duyar. Dolayısıyla çocuğun ilk yıllardaki sosyal ve duygusal gelişimi birbirini etkiler (Bkz. Yavuzer, 2017).

5.1.5. Dini ve Ahlakî Gelişim

Çocuk dindar olarak doğmaz, ancak dinî bakımdan tamamen boş da değildir (Bkz. Hökelekli, 2016a, s.252; Clark, 1981, s.177; Vergote, 1978, s.315). Çocuğun dinî inanca uzak olmadığı, aksine onda doğal bir dinî kabiliyet ve eğilimin varlığı ile dinî gelişim sürecinin önemi, bilimsel araştırmalar (Bkz. Bovet, 1958; Vergote, 1978; Clark, 1981; Yavuz, 1983, Köylü, 2004; Şimşek, 2004; Oruç, 2010; Selçuk, 2014; Köylü, 2014) tarafından da tespit edilmiştir. Çocukta tabii olarak var olan bu dinî eğilim, ancak yaşın ilerlemesine bağlı olarak pek çok gelişimsel ve çevresel etkileşime dayalı olarak kendini açığa vurmakta ve gelişmektedir (Hökelekli, 2016a, s.252; Dam, 2014, s.30).

Bir başka ifade ile bebeklik evresi, dini açıdan gözle görülecek belirtilerin bulunmadığı bir dönem (Peker, 2008, s.266; Yavuz, 1983, ss.38, 39) ve bilinçsiz etkilenme çağıdır (Dodurgalı, 1998, s.165). Bu evre boyunca dinî tezahürlerle¹⁵ pek karşılaşılmaz. Ancak, çocuğun ruhunda dinî inancın tohumları mevcuttur. O, Allah'ın varlığına inanmaya ve dini kabul etmeye hazır durumdadır. Ayrıca dinî duygu ve inancın doğuşu ve gelişimi konusunda gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar, çocuğun dışarıdan gelecek dinî etkilere ve tecrübelerle karşı ruhen yetenekli ve hazır olarak dünyaya geldiğini ortaya koymaktadır (Peker, 2008, s.166; ayrıca bkz. Yavuz, 1983; Köylü, 2004; Dam, 2004; dinsel hazır oluş ile ilgili geniş bilgi için bkz. Selçuk, 2014, ss.39-43). Bu süreçte çocuk birer ikişer kelimeyle kendisine öğretilen dini kavramları telaffuz edebilir. Fakat bu kavramlar onun için çok fazla bir anlam taşımayabilir (Peker, 2008; Şentürk, 2010; Dam, 2014).

¹⁵ Ancak bu dönemde, çocuğun yürümeye ve birer-ikişer kelimelik cümlelerle konuşmaya başladığı zaman bazı dinî davranışları taklit etme gayreti içine girdiği görülebilir. Namaz kılan, dua eden büyükleri görünce, onlarla beraber aynı davranışları şekil olarak yapmaya çalışması, çok basit olarak dinî tezahürlerin ortaya çıkmaya başladığını düşündürülebilir (Şentürk, 2010, s.82).

Çocukta doğuştan potansiyel olarak var olduğu kabul edilen din duygusunun¹⁶ (fitrat)¹⁷ ortaya çıkması, şekillenmesi ve gelişmesi de aile (Din duygusunun gelişimde ailenin önemi ile ilgili bilgi için bkz. Clark, 1981, ss.180-185; Vergote, 1978, ss.316-329; Dam, 2014, s.30; Hökeleki, 2016a, s.257) ile (özellikle anne)¹⁸ çocuğun arasındaki güven duygusunun (Bkz. Oruç, 2010, ss.89-91; Hökeleki, 2016a, s.253; Koç, 2008, ss.49-60) ve diğer gelişim özelliklerinin¹⁹ sağlıklı bir şekilde tamamlaması açısından önem arz etmektedir.

Ahlâkî gelişim²⁰ açısından bakıldığında ise, bebeklik evresinde (Ahlâk öncesi dönem) çocukta ahlâkî davranışa rastlanmaz. Çocuk bu süreçte iyi ve kötü fikrine sahip değildir. Çocuk 3 yaşına kadar bazı davranışların iyi, bazılarının da kötü olduğunu ve yapılıp yapılmaması gerektiğini öğrenmeye başlar. Fakat yaptığı davranışların neden iyi ya da neden kötü olduğunu anlayacak düzeye gelmemiştir. Bu dönemde çocuk, anne-babasına bağımlıdır. Bazı davranışların onlar tarafından istenmediği için yapılmaması, bazılarının ise istendiği için yapılması gerektiğini öğrenir. Büyüklerin tasvip ve beğenisini elde etmek için iyi olan davranışları yapmaya, cezalandırılmaktan korunmak için kötü davranışlarından sakınmaya yönelir (Hökeleki, 2016b, s.15)

16 Çocukta din duygusunun ve dinî hazırlık ile eğilimin açığa çıkmasında ve dinî inancın gelişmesinde başlangıç noktası olarak "himaye altında bulunma" suurunun gelişmesi kabul edilir (Hökeleki, 2016a, s.253). Çocuğun yeni yeni gelişmeye başlayan organizması ile birlikte henüz çok ilkel fakat gerçek olan "himaye altında bulunma" bilinci de kendisini göstermeye başlar. Bu duygu, az ya da çok insanın bütün hayatı boyunca devam eder. Himaye altında bulunma, başkalarından sevgi, şefkât, yardım ve ilgi görme, kendini rahat ve güvenlik içinde hissetme ihtiyacı insanın temel güdülerindedir. Anne-babanın mevcudiyeti, bu anlamda çocukta bir "güven duygusu" oluşturur. Bu durum, dinî yaşayışın esas çekirdeğini teşkil eden, "Allah'ın yardımına sığınma ve O'na bağlanma" duygusuna çok benzer. Böylece, başlangıçta anne-babanın varlığı tarafından sağlanan güven duygusu, çocukta, Allah ile ilgili bilgi ve inancın gelişmesine bağlı olarak güç ve süreklilik kazanır. Kendisini koruma ve güvenlik altında hisseden, sevgi, şefkât ve ilgi ile beslenen çocuk "ruhi tatmine" ulaşır; bu da onda bir "kimlik duygusunun" temelini oluşturur (Clark, 1981, s.177, 180).

17 Bkz. Müslim, Kader 23, 25; Tirmizi, Kader 5.

18 İslam'a göre çocuk terbiyesinde ve din eğitiminde annenin yeri ve önemi ile ilgili geniş bilgi için bkz. Çevikoğlu, 1996, ss.171-186.

19 Konuya engelli çocukların gelişim özellikleri ve din eğitimi açısından bakıldığında, din eğitiminde, engelli çocukların algılama düzeylerine göre öğretim programı, araç-gereç, materyal ve yöntem belirlenmesinde onların gelişim özelliklerinin bilinmesi ve buna göre hareket edilmesi önem arz etmektedir. (Mustafa Başkonak ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; ayrıca bkz. 2017a).

20 Çocuklarda ahlâkî gelişim, birbirini izleyen 5 safha olarak ele alınabilir: 1. Ahlâk Öncesi Dönem 2. Bencilik (Saf Çıkarıcılık) Dönemi 3. Başkalarına Uygunluk (Sociocentrique) Dönemi 4. Duygusal Vicdan Dönemi 5. Akılcı Vicdan ve Evrensel Ahlâk Dönemi (Hökeleki, 2016b, ss.15-18), Piaget ise ahlâkî gelişim dönemlerini: 1. Ahlâk Öncesi Dönem, 2. Dışa Bağımlı Dönem, 3. Özerk Dönem olarak adlandırmıştır. Kohlberg de: 1. Gelenek Öncesi Dönem, 2. Geleneksel Dönem, 3. Gelenek Sonrası Dönem olarak 3 düzeye ayırmıştır (Can, 2006, ss.135-139; Holm, 2004, ss.94-98).

5.2. İlk Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)

2-6 yaş arasını kapsayan ve “Okul öncesi” çağ olarak da adlandırılan (Öcal, 1999, s.43) bu evrede genel olarak, büyüme ve fizyolojik süreçler kararlılık kazanmaktadır. Çocuk, yetişkin dünyasına yönelmekte, kendi başına oynayabilmekte ve bazı işleri görebilir duruma gelmektedir. Çocuğun günlük yaşamı da bir hayli düzene girmektedir (Baymur, 1972, s.63).

İlk çocukluk dönemi gelişim alanları ve özellikleri²¹ şu şekilde ifade edilebilir:

5.2.1. Bedensel Gelişim

Okul öncesi dönem (ilk altı yıl) büyüme ve gelişim, diğer dönemlere göre en hızlı olma özelliğine sahiptir (Bilgin, 2006, s.60). Bu döneme denk gelen ilk çocukluk evresindeki bedensel gelişme hızı, bebeklik dönemine oranla yavaşlar. Yaşamın ilk ve üçüncü yılları arasındaki büyüme, üçüncü ve beşinci yıllar arasındaki büyümenin yaklaşık iki katıdır. Erkek çocukları kızlardan biraz daha uzun ve ağırken, kız çocuklarının ince motor kaslarının gelişimi erkeklerden biraz daha ileridedir. Çocuklar altı yaşına geldiklerinde ise doğum ağırlıklarının ortalama yedi katına ulaşırlar (Erden ve Akman, 2006, ss.48-49; Cüceloğlu, 2013, ss.344-345).

Bu süreçte, çocuğun bedensel gelişiminin sağlıklı olması; zihinsel, duygusal, sosyal, dini ve ahlaki gelişimi açısından da önem arz etmektedir. Bedensel gelişimi etkileyen faktörlerin etkisi doğum öncesinde başlamaktadır. Annenin geçirdiği hastalıklar, duygu durumu, aldığı ilaçlar, çocuğun sakat doğması ve biyolojik yapısının bozulmasına neden olan önemli etmenlerdir. Beslenme ve uyku da bedensel gelişimi etkileyen diğer unsurlardandır (Dam,

5.2.2. Bilişsel Gelişim (İşlem Öncesi Dönem)

Anaokulunda geçirilen yıllara denk gelen ve 2-7 yaş arasını kapsayan bu dönem, (Piaget’e göre) bilişsel gelişim açısından işlem öncesi dönem olarak da adlandırılmaktadır. İşlem öncesi dönemin önemli bir özelliği, çocuğun tümüyle ben-merkezci (egocentric) bir düşünce yapısına sahip olmasıdır. Bu yaşlardaki çocuklar, kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğuna inanırlar ve diğer bireylerin kendilerinden daha farklı bakış açılarına sahip olabileceklerini anlayamazlar. Bu çağdaki çocukta, konuşma da ben-merkezlidir. Konuşmaya başladığı ilk dönemlerde (2-3 yaş) monolog tarzı konuşma, 4 yaşından itibaren yerini ben-merkezli konuşmaya bırakır (Erden ve Akman, 2006, s.65; Holm, 2004, s.91).

Ayrıca bu evrede çocuk, dile ve sembolik düşünce yeteneğine sahiptir ve eylemdeki başarının yanında imaj ve sembollere de yer vermektedir (Yavuzer, 2017, s.83). Ancak

²¹ Okul öncesi dönemde çocukta, taklitçilik, animizm, antropomorfizm, egosantrizm, inatçılık, olumsuzluk, müşahhas düşünce, asosyallik ve meraklılık (soru çağı) gibi özellikler hâkim durumdadır. (Şentürk, 2010, ss.82-88; Türk, 2014, ss.143-148)

düşünce mantıksal uygunluk yoktur ve “korunum²² (değişmezlik/conservation)” gelişmemiştir (Küçükkaragöz, 2006, s.93). Çünkü korunum ilkesini kazanmış bir birey, herhangi bir nesnenin şeklinin değişmesinin etkisi altında kalmaksızın onun aynı kaldığını anlayabilir (Yavuzer, 2017, s.83).

Cansız canlı gibi görme, cansız nesnelere yaşamsal öğeler yüklemeye eğilimi anlamına gelen (Yörükoğlu, 2003; Şentürk, 2010; Yavuzer, 2017) animizm (2-4 yaş), bu dönemin bir diğer özelliğidir (Küçükkaragöz, 2006, s.94). Çocukların oyunları gözlemlendiğinde, kurdukları hayal dünyasında saatlerce oynadıkları, hayali arkadaşlarıyla ya da oyuncakları ile konuştukları gözlemlenebilir. “Cansız ya da düş ürünü varlıklara, canlıymış gibi anlam yüklemeye” olarak tanımlanabilecek bu özellikleri, çoğu kez yetişkinler için eğlenceli sonuçlar doğurur. Çocuğun oyuncak ayısına “istediklerini yapmadığı için darılması” gibi davranışları, aile içinde espri konusu olabilir (Erden ve Akman, 2006, s.67). Dönemin sonlarına doğru, animistik düşünce kaybolmaya başlar, çocuk canlı-cansız varlık ayrımını yapabilir (Dam, 2014, s.21; Cüceloğlu, 2013, ss.347, 348). Kavramsal düşünme yeteneği geliştikçe ben-merkezcilikten uzaklaşma gerçekleşir (Şimşek, 2004, s.210). Bunun yanında çocuğun cinsel kimliği gelişir, dil gelişimi de oldukça hızlanır (Dam, 2014, s.21).

5.2.3. Duyusal Gelişim

Bu dönemde yaşanan korkular²³ yaşla beraber aynı doğrultuda artmaktadır. Korkuların sebebi, ani uyarım ve çocuğun yeni duruma uyum gösterememesidir (Dodurgalı, 1998, s.184; Türk, 2014, s.155). [Çocuğun içinde bulunduğu koşullar, heyecanı etkileyen diğer faktörleri oluşturur (yorgunluk, açlık, uykusuzluk vb.)]. Bir çocuğun ne zaman ve neden korkacağını saptamak oldukça zordur. Korkunun oluşumu, çevredeki koşullara, uyarımın verilmiş biçimine, geçmiş yaşantılarla, o andaki fizyolojik ve psikolojik durumuna bağlıdır. Çocuğun başından geçen olumsuz bir olay ya da tecrübe de onda bazı korkuların oluşmasına yol açabilir. Zamanla gelişim sürecinde bu tür korkular kendiliğinden kaybolur. Korkunun dışında, kıskançlık, endişe ve savunma mekanizmaları bu dönemin bazı tipik heyecan biçimleridir (Yavuzer, 2017, ss.94-101).

²² Korunum, bütün ve onun parçalarının çeşitli düzenlemelerini aynı anda düşünebilme, bütünün parçalarının birbirinin yerine geçişini ve birbirine nasıl uyduğunu görebilme yeteneğini ifade eder (Dam, 2014, s.21; Küçükkaragöz, 2006, s.97).

²³ Korkunun temelinde güvensizlik duygusu vardır (Dam, 2014, s.27; Oruç, 2010, s.80-83); Çocuğun korkularını etkileyen başlıca faktörler: 1. Zekâ, 2. Cinsiyet, 3. Sosyo-ekonomik statü, 4. Sosyal ilişkiler, 5. Fizyolojik koşullar, 6. Kişilik yapısı (Yavuzer, 2017, s.94); Bu korkular çocuğun dinî gelişimini ve eğitimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Arife Dayı yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; Elif Akıncı ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; Şenol Yılmaz ile yapılan kişisel iletişim, 07.08.2017; Hacer Kiraz ile yapılan kişisel iletişim, 02.08.2017).

Diğer yandan, çocuğun heyecan dünyasında ve duygusal gelişim sürecinde aile çok önemlidir. Anne ve babalar, küçük yaştan itibaren çocuklarının tuvalet gereksinimlerini kendi başlarına gidermelerini beklerler. Oysa bu faaliyet yeterli düzeyde kas kontrolü gerektirdiğinden, 2-3 yaşından önce gerçekleşemez. Anne-babanın bu işlemi çok sert ve ısrarcı bir biçimde istemeleri, çocukta korku, öfke ve endişe gibi heyecanların görülmesine neden olabilir. Ayrıca kendisine daima yalancı olduğu söylenen, anne ve babası tarafından sevilmeyen, diğer çocuklarla sık sık kıyaslanarak alay edilen ve dayakla cezalandırılan bir çocukta, kısa ya da uzun süreli gerginlik halleri görülebilir. Bu tür kötü uyarımların devamı ise, bazı kötü davranış, korku ve uyum bozukluklarına sebep olabilir (Yavuzer, 2017, s.101; Cüceloğlu, 2013, s.357; Çocukluk dönemi korkular ve ruhsal sorunlar hakkında geniş bilgi için bkz. Yörükoğlu, 2003, ss.283-371).

5.2.4. Sosyal Gelişim

2 yaşın başlamasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden ben-merkezci, bağımlı kişiler olmaları yerine, bağımsız birer varlık olmalarının beklendiğini öğrenirler. Yine onlar, bir takım davranış türlerinin belirli ortamlarda uygulanması gerektiğini öğrenmeye başlarlar. Anne ve babanın da etkisiyle geliştirilen bu davranış türlerinin tümü “Sosyalleşme Olgusu”nun ilk aşamasını oluşturur.

2-6 yaş arasındaki ilk çocukluk evresinde çocuk, sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşlılarıyla nasıl beraber olunacağını öğrenmeye başlar, uyum ve işbirliği gelişir. Bu dönemde çocuğun çevresiyle ilişkisi, onun sosyal gelişimini hızlandırır (Yavuzer, 2017, s.102). Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar, arkadaşlarıyla çok sayıda ilişki kuracaklarından, sosyal etkinliklerle (oyun, hikâye, masal, drama²⁴, tiyatro, kukla vb.) (Bkz. Sağlam, 2000, ss.561-563; Cüceloğlu, 2013, ss.357, 358) aile ve komşu düzeyinde ilişkileri sınırlı olan çocuklara oranla daha iyi bir sosyal gelişim gösterebileceklerdir (Dam, 2014, s.24).

5.2.5. Dinî ve Ahlâkî Gelişim

Bu dönemde çocuğun zekâsı henüz kavramları anlayacak derecede gelişmemiş olduğundan, çevresindeki kişilerde gördüğü davranışları *taklit*²⁵ etmeye çalışır. Bu nedenle çocuktaki dinî duygunun gelişmesinde ve dinî tavırların şekillenmesinde ailenin etkisi çok

24 Drama ve din eğitiminde/DKAB dersinde dramatizasyonun önemi ile ilgili geniş bilgi için bkz. Ev, 2005, ss.29-55.

25 Bu evreye taklit evresi de denilebilir ve taklit dinî gelişimin belirgin özelliğidir (Dam, 2014, s.32; Türk, 2014, ss.143-148); Bununla birlikte dini tezahürler daha belirgin bir nitelik arz eder. (Şentürk, 2010; Yavuzer, 1983; Hökeleki, 2016a; Peker, 2008). Çocuk bu evrede yakınlarının bütünü hal ve hareketlerini bilinçsiz bir şekilde taklide/tekrara başlar. Aile fertlerinde gördüğü ibadetlere, dini motifli davranışlara, içten gelen duygulara yönelir ve onların dinî yaşantılarını örnek alarak kendi de aynı davranışları uygulamak ister. Kaynağını sevileni taklit etme psikolojisinden alan bu eğilim, çocuğun dini hayatının oluşmasında oldukça önemlidir (Peker, 2008, s.167).

önemlidir (Peker, 2008, s.167; ayrıca çocuklara din eğitimi ve öğretimi verilirken dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bkz. Öcal, 1999, ss.70-104). Bu konudaki bütün araştırmalar ve gözlemler de dini tutum ve davranışlarının teşekkülünde ilk çocukluk dönemindeki aile ilişkilerinin en etkili faktör olduğu hususunda birleşmektedir (Hökelekli, 2016a, s.256; Şenol Yılmaz ile yapılan kişisel iletişim, 07.08.2017).

Aile içi tutum ve davranışlar, bu dönemde çocuğa dinini öğretip ondaki dinî duygunun gelişmesini sağlayacağı gibi, çocuğun dinden uzaklaşmasına ve ondaki dinî duygunun körelmesine de neden olabilir (Peker, 2008, s.167; Koç, 2008, ss.49-60; Hacer Kiraz ile yapılan kişisel iletişim, 02.08.2017). Dolayısıyla aile, çocukta dinî duygu ve tecrübelerin uyanmasında, dinî inancın şekillenmesinde, dinî alışkanlık ve uygulamaların kazanılmasında en başta gelen kültürel faktördür (Hökelekli, 2016a, s.258).

Diğer yandan çocukta ilk yaşlarda rastlanmayan dinî mahiyetteki duygu, 3 yaşından sonra kendini (bir söz, bir korku veya bir davranış şeklinde)²⁶ gösterebilir. Yine bu dönemde çocukların dil gelişimine bağlı olarak anne-babaların (yetişkinlerin) kullandıkları dini söz, kelime, deyim ve ifadeler, dinî gelişimde önemli rol oynar ve çocuk için bir rol model olur (Anne-babanın dindarlığı ve rol modelliğinin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları için bkz. Sağlam, 2006, ss.163-180; Koç, 2008, ss.49-60; ayrıca çocukta dinî gelişim ve eğitim ile ilgili geniş bilgi için bkz, Konuk, 1994). Böylece taklit ve özdeşleşme²⁷ yoluyla başlayan dinî yaşayış (Hökelekli, 2016a, s.255; Tosun, 2015, ss.171-173), anne-babanın iyi örnek olmasıyla çocuğun kişiliğinde derin izler bırakır (Mehmet Bahçekapılı ile yapılan kişisel iletişim, 29.07.2017; ayrıca bkz. Peker, 2008, ss.167, 168). Bu yaşlarda çocuk, inanmaya hazır olduğundan düşünmeden, şüphelenmeden ve itiraz etmeden söylenenlere içtenlikle inanır ve 3-4 yaşından²⁸ itibaren çeşitli sorularla dinî hayata girmeye çalışır (Bkz. Selçuk, 2014, ss.76-85). Çocuk inanmaya o kadar hazırdır ki dinî kavramlar hakkında büyüklerin verdiği cevapları (9-10 yaşına kadar), onların anlattıklarını ve öğrettiklerini sonuçlarına bakmaksızın olduğu gibi kabul eder (Mehmet Bahçekapılı ile yapılan kişisel iletişim, 29.07.2017). Bu, çocuğun *kolay inanılabilirlik* özelliğinden kaynaklanmaktadır (Peker, 2008, s.168).

²⁶ Allah'a mahsus dini saygının anlamı, O'nun yüceliği karşısındaki saygı ve korku yani kutsallık duygusu yaşla birlikte daha iyi hissedilmektedir. Çocuğun Allah inancı ile karşılaşması, böylece erken yaşlarda olmakta ve bu da kendisine duygusal bir zenginlik katmaktadır (Hökelekli, 2016a, ss.254, 255).

²⁷ Kuşkusuz taklit ve özdeşim için rol modele ihtiyaç vardır. Çocuk, kendini bulacağı, öyküneceği, özdeşim kuracağı bir figüre ve modele ihtiyaç duyar (Mustafa Koç ile yapılan kişisel iletişim, 01.08.2017; Arife Dayı ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; Zeynep Ürkmez ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017). Anne-babanın örnekliliği ve rol modelliği ile ilgili geniş bilgi için bkz. Koç, 2008, ss.49-60; Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011, ss.303-319.

²⁸ 3-4 yaşına doğru çocukta Allah inancının ilk belirtileri kendisini göstermeye başlar. Allah çocuklar için gerçek ve kaçınılmaz bir sığınak, dayanak ve güvenlik kaynağıdır (Hökelekli, 2016a, s.262).

Çocuğun dini gelişiminde, gittikçe gelişen ve tükenmek bilmeyen bir *öğrenme merakı*, *araştırma içgüdü*sü ve *sürekli soru sorma* kendini gösterir. 5-6 yaşlarına doğru hayal gücünün gelişmeye başlamasıyla birlikte, düşünce imkânları da genişlemeye başlar. Bu yaşlarda çocuk, yaratıcı gücün mahiyetini anlama denemelerine girer. Allah'ın varlığı ile ilgili sorular her geçen gün çocuğun zihninde ve dilinde çoğalır. Bunlara tatmin edici cevaplar bekler. Çünkü çocuk, bu dönemde dinî hikâyeleri çok sever, bunlar onun son derece ilgisini çeker. Cennet, cehennem, melek, şeytan, cin, doğum, ölüm vb. konulara karşı büyük bir merak duyar (Hökelekli, 2016a, s.256; Peker, 2008, s.168; Oruç, 2010, ss.91-93). Dolayısıyla bu süreçte, anne-baba ve din eğitimcilerinin çocukların merak ettikleri konularda onların bedensel, zihinsel, duygusal, psikososyal, dini ve ahlâkî gelişimlerine uygun cevaplar vermesi önem arz etmektedir (Rahman Han ile yapılan kişisel iletişim, 09.08.2017; Ramazan Erol ile yapılan kişisel iletişim, 03.08.2017).

Çocuk bu evrede, eğlence ve oyunla ilişkilendirilecek bir Allah anlayışı (Çocukluk dönemi Allah anlayışı ile ilgili bilgi için bkz. Öcal, 1999, ss.50, 51, 66-70, 77-80; Selçuk, 2014, ss.70-74; Şentürk, 2010, ss.84-86; Hökelekli, 2016a, ss.262-265) sergiler. Allah, basit ve dünyevi zevklerle ilintili olup, genellikle çocukların hayallerine cevap veren bir varlık olarak kabul edilir (Köylü, 2004, s.141). Çocuk Allah'ı tasarlamakta da güçlük çekmez ve Allah'ı altın sarayda yaşayan büyük bir insan şeklinde düşünerek hayal eder. Çünkü onda henüz soyut kavramları anlama kapasitesi gelişmemiştir (Selçuk, 2014, ss.70-74; Öcal, 1999, ss.50, 51, 66-70; ayrıca bkz. Şimşek, 2004) Çocukluk dönemi dini gelişim üzerine yapılan araştırmalarda da Allah, insanî özellikler taşıyan (özellikle baba) somut bir varlık olarak tasavvur edilmektedir (Bkz. Vergote, 1978, ss.317, 318; Hökelekli, 2016a, ss.262-265).

Burada çocuğa göre etrafındaki kişiler, eşyalar, hep kendisi gibi düşünürler ve kendisinin hissettiklerinin aynısını hissederler. Cansız varlıkları da canlılar gibi düşünmek (animist-ruhçu anlayış), ve Allah'ı insan şeklinde tasavvur etmek (antropomorfik düşünce), 3-6 yaş çocuğunun belirgin özelliğidir (Bkz. Vergote, 1978, s.319; Peker, 2008, s.168; Oruç, 2010, s.88).

Dolayısıyla ilk çocukluk dönemi çocuğun dinî gelişimi açısından antropomorfik (Anthropomorfisme) bir özellik gösterir.

Bu dönemdeki çocuklarda, muğlak ve belirsiz bir dua anlayışı (Çocukluk dönemi dua anlayışı ile ilgili bilgi için bkz. Selçuk, 2014, ss.74-76) da vardır. Her ne kadar duanın mahiyetini az çok anlayıp, Allah kavramı ile ilişkisini kurabilse de, yetişkinlerin anladığı manada duanın manasına ilişkin çok az kavrama ve anlayış söz konusudur (Dam, 2014, 48).

Bu dönemdeki çocuğun ben-merkezci yaklaşımı,²⁹ dinî duygu ve gelişim açısından önemli olan bir başka özelliktir (Özer Çetin ile yapılan kişisel iletişim, 13.08.2017). İlk çocukluk dönemindeki ben-merkezci yönelim, sadece çocuğun fiziki ihtiyaçlarını karşılama noktasında olmayıp, dinî gelişim ve inancında da kendini göstermektedir. Bu, çocuğun “benine dayalı” bir tasavvurdur. Bu özelliğin sonucu olarak, Allah çocuğun yaratıcısıdır, ona anne, baba ve kardeş vermiştir. Sonra yaşamını idame ettirmesi için yiyecek, içecek, giyecek vb. vermiştir. Kısaca çocuk, Allah’ın kendisini sevdiğini, ona her şeyi verdiğini, isteklerini geri çevirmediğini düşünmektedir. Bunun sonucunda da çocuk Allah’ı kendinden uzaklaştırmamakta ve daima yanında hissetmektedir (Hökelekli, 2017, ss.264, 265; Vergote, 1978). Buradan hareketle, çocukta sevgi merkezli doğru bir Allah inancının teşekkülü için anne baba ve din eğitimcilerine büyük görev ve sorumluluk düşmektedir.

Diğer yandan bu evrenin (Bencilik veya saf çıkarıcılık dönemi) ahlâkî gelişimini ise çocuğun 6 yaşına kadarki bencil ve ben-merkezci niteliği doğrudan etkilemektedir. Çocuk ahlâkî durumu, başkalarının görüşünü hiç göz önünde bulundurmaksızın yalnız kendi açısından değerlendirir. Kendi davranışını ahlâkî düşünceleriyle yönetmekte özgür değildir. Ahlâk kuralının değerini bir toplumsal baskı olarak anlar; ancak buna uymaz. Bu yüzden bencil (inatçılık 3-4 yaş) eğilim, kuralın tek yanlı saygı anlayışı ile birleşerek ahlâk davranışını sınırlandırır (Hökelekli, 2016b, ss.15-16). Bu evrede çocuğa göre doğru davranış, onun hoşuna giden, onun isteklerini karşılayan söz, fiil ve davranışlardır.

5.3. Son Çocukluk Dönemi (6-12 yaş)

Bu dönem 6-12 yaş aralığını (kızlarda 6-11, erkeklerde ise 6-12/13) kapsar. Bu döneme “Temel Eğitim Çağı” veya “İlkokul Çağı” da denilmektedir (Öcal, 1991, s.66; Peker, 2008, s.169). Bu dönemde çocuk, motor ve dil gelişimi açısından büyük aşamalar kaydetmiş ve dengenin gelişmesi sonucu hızlı yürüeyebilen, futbol oynayabilen, ok atabilen, göz-el koordinasyonunun gelişmesi sonucu da iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir birey haline gelmiştir (Yavuzer, 2017, s.109).

Son çocukluk dönemi gelişim alanları ve özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

5.3.1. Bedensel Gelişim

İlköğretimin ilk yıllarında, çocukların büyümesinde gittikçe artan bir yavaşlama olmasına karşılık, 10 yaşlarına doğru vücut biyokimyasındaki farklılaşmalara bağlı olarak, ani bir boy artışı yanında cinsiyet özelliklerinin de belirmeye başladığı görülür. Erkek çocuklar, 9-10 yaşlarına kadar kızlardan biraz daha uzun ve daha iri bir bedene sahip olmalarına karşılık, 4-5. sınıflarda kızlardan daha ufak bir görünüme bürünürler. Ancak kızlardan daha

²⁹ Ben-merkezci Allah tasavvurunun kırsal kesimde ve yoksul çevrelerde daha çok dile geldiği tespit edilmiştir. Tüm egosantrik ifadeler çocuğun, Allah’a içten gelen bağlarla bağlantısının açık bir göstergesidir (Yavuz, 1983).

hareketlidirler ve bedensel güce dayanan etkinlikleri daha fazla tercih ederler (Erden ve Akman, 2006, s.50; Cüceloğlu, 2013, s.346; Bilgin, 2006, s.65). Bedensel gelişim özellikleri ve bu süreçteki farklılıklar, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, psikolojik, ahlakî ve dinî gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla mümkün olduğunca, çocuğun sağlıklı bedensel gelişimi üzerinde hassasiyet gösterilmeli, bu durum çocuğun eğitiminde dikkate alınmalı (Dam, 2014, s.16) ve anne-babalar ile eğitimciler tarafından bu süreç çok iyi takip edilmelidir (ayrıca bu süreçte engellilik ve gelişim özellikleri konusuna özen gösterilmelidir. Mustafa Başkonak ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017).

5.3.2. Bilişsel Gelişim (Somut İşlemler Dönemi)

“Somut İşlemler Dönemi” (okul dönemi) adı verilen, 7-11 yaş arasında yer alan ve ilköğretimin ilk beş yılına denk gelen bu dönemde, ben-merkezci konuşma ve düşünce önemli ölçüde azalır, çocuk bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar. Somut işlemler döneminde çocuğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı bir hale gelir. İşlem öncesi dönemde çözülemeyen korunum problemleri, bu dönemde çözülür; çocuk işlemleri tersine çevirebilme kapasitesine erişir (Erden ve Akman, 2006, s.67). Anlaşılmaz olan kavramlar ve konular, yavaş yavaş açıklık kazanmaya başlar (Bkz. Holm, 2004, s.91).

Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi temel değişiklikler gösterir (Küçükkaragöz, 2006, s.96). Taklit ve model alma³⁰ yoluyla öğrenme bu dönemde önemlidir (Dam, 2014, s.21; Şentürk, 2010, ss.83-84). Çocuk, olayları diğer insanların gözünden görmeye başlar, sınıflandırma, cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayrımı gibi konularda oldukça gelişir (Küçükkaragöz, 2006, s.96). Çocuklarda mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar (Dodurgalı, 1998, s.216). Çocuktaki bu bilişsel gelişmeler, onda dinî şuurun şekillenmesine de katkı sağlar (Peker, 2008, s.170). Bu dönemin sonlarına doğru çocukta, problemleri kendi kişisel gayreti ile çözme yeteneği yüksek düzeyde gelişir. Çocuğun bu yeteneği kendinde bulabilmesi, her şeyin en iyisini yapmak üzere kendisini zorlaması, yetişkin davranışlarıyla eş düzeyde olduğunu gösterir (Yavuzer, 2017, ss.109-112). Dönem sonunda ise çocuk soyut işlemler dönemine geçer.

5.3.3. Duygusal Gelişim

Bu dönemde, gerek aile ortamında, gerekse okul ortamında, çocukta olumlu veya olumsuz duygular meydana getiren unsurlar birlikte bulunur. Çocuk bu ortamlarda istenilen ve istenilmeyen duyguları, yaşayarak, taklit ederek veya şartlanma yoluyla öğrenir. Aile ve

³⁰ İhtiyaçları karşılama ya da sevgi ve ihtimamın, model alma ve taklit etmede önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Araştırmalar, çocuğun kendisini ödüllendiren, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan, sıcak, mükâfatlandırıcı, sevecen ve şefkatli modellerin; soğuk, cezalandırıcı ve uzak olanlardan daha fazla taklit etme temayülünde olduğunu göstermiştir. Çocukluk döneminde çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan ve onları seven, koruyan kişiler ise, öncelikle anne-baba ve diğer aile fertleridir (Dam, 2004, ss.33, 34); Çocuklukta sevgi, şefkât duygusuna muhtaç olma durumu, bireylerin dinsel yaşayışında çok önemli bir yer tutar (Clark, 1981, s.180).

okulun işlevi, çocukta istenilen duyguların gelişmesini desteklemek, çocuğa istenilmeyen duyguları denetim altına almasını ve onlarla başa çıkmasını öğretmek, onun sağlıklı bir şekilde duygu eğitimini gerçekleştirmektir (Dam, 2014, s.27; Cüceloğlu, 2013, s.358). Dolayısıyla çocuğun bu dönemdeki duygusal gelişim özelliklerini bilmek ve eğitim ortamını düzenlerken bu özellikleri dikkate almak, sağlıklı çocuk gelişimi ve eğitimi açısından önemlidir.

5.3.4. Sosyal Gelişim

Bu dönemde³¹ çocuk, kendini yeni bir ortamda; okul, sınıf, arkadaş ve oyun grubu içinde bulur. Okul, çocuk için yeni bir sosyal çevredir. Okul öncesi dönemde her şeyi bilen, herkesten güçlü olan anne-babanın otoritesini öğretmen devralır. Artık çocuğun gözünde öğretmenin gücü ve etkisi, rol modelliği anne-babadan daha fazladır (Rahman Han ile yapılan kişisel iletişim, 09.08.2017; Arife Dayı ile yapılan kişisel iletişim 08.08. 2017; Zeynep Ürkmez'le yapılan kişisel iletişim 08.08.2017; Zehra Erol ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017). Çocuğun sosyal gelişiminde akran gruplarına katılması ve bu konuda teşvik önemlidir (Selçuk, 2014, s.118). Çocuk hem okul hem de mahalle arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerle sosyalleşmesini sürdürür. Artık ailenin yerini arkadaşlar/akran grupları almaya başlar. Çocuk kişilik özelliklerinin pek çoğunu arkadaş grubu içerisinde kazanır. İşbirliği, yardımlaşma, paylaşım, empati, hoşgörü, kurallara uyma, disiplin³², sorumluluk³³, hakkını savunma, çalışma, başarılı olma, kaybetme vb. pek çok tutum-davranışı arkadaşlık ilişkilerinde ve oyunlarda öğrenir. Yine arkadaş grubunun özelliğine bağlı olarak sigara, alkol, uyuşturucu, çetecilik, hırsızlık, kavga vb. birçok olumsuz tutum-davranışları da bu ortamda kazanabilmektedir (Dam, 2014, ss.24, 25; Cüceloğlu, 2013, ss.358, 359). Bu evrede çocuğunun gereksinimlerini en iyi doyuran uğraşlardan biri de izciliktir. İzcilik aktivitesi, beceri kazandıran, dayanıklılık geliştiren, serüven gereksinimini karşılayan, takım çalışmasını, işbirliğini artıran ve etkili bir rol modelik sunma imkânı açısından çocuklar üzerinde oldukça etkilidir (Yörükoğlu, 2003, s.77). Dolayısıyla çocukların kişilik ve

31 Son çocuklukta görülen bazı sosyal özellikler şunlardır: Kolay etkilenme, karşıt görüşte olma, rekabet ve sorumluluk (Yavuzer, 2017, ss.112, 113; Dodurgalı, 1998, ss.216-218).

32 Eğitimde disiplin önemlidir. Çocuğun disipline ihtiyacı vardır. Disiplinli bir hayat için de bir yol göstericinin ve rol modelin varlığı çok önemlidir. Disiplin, sert yollardan ziyade sevgi ve otorite ile aşırı gitmeden bir denge halinde verilmelidir. (Çamdibi, 1996, s.113; Ay, 2008, s.25-115; Clark, 1981, ss.184, 185). Gazâlî, disiplini sağlama konusunda en önemli faktörün *iyi örnek* olunması gerektiğine dikkat çekmektedir (Ay, 2008, s.103).

33 Çocuklara verilecek sorumluluklarla, davranış şemaları bağlamında din, ahlak, değer eğitimi olumlu yönde gelişecektir (Eylem Tunalıerdem ile yapılan kişisel iletişim, 04.08.2017; Ali Boğatekin ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; Zehra Erol ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017). Bu süreçte aile ve öğretmenler sorumluluk ve görevlerin yerine getirilmesi konusunda duyarlı olmalıdır (Rahman Han ile yapılan kişisel iletişim, 09.08.2017; bkz. Çamdibi, 1996, s.115); ayrıca sorumluluk, din-sorumluluk ilişkisi, ailede ve okulda sorumluluk eğitimi hakkında geniş bilgi için bkz. Hökelekli, 2013, ss.57-73.

sosyal gelişiminde, bu dönemin gelişim özelliklerine bağlı olarak örnek alacakları ve özdeşim kuracakları rol modeller ve aktiviteler önem kazanmaktadır (Ramazan Erol ile yapılan kişisel iletişim, 03.08.2017; Eylem Tunalıerdem ile yapılan kişisel iletişim, 04.08.2017).

6. Dinî ve Ahlâkî Gelişim

Bu evrede (okul çağı) çocuk, birçok gelişim alanı bakımından (bedensel, zihinsel vb.) belli bir donanımına kavuşmuş (Şentürk, 2010, s.88), sosyal çevre genişlemiş, anlaşılmaz olan kavramlar yavaş yavaş açıklık kazanmaya başlamıştır. Daha önce, Allah'ı insana ait modeller, çizgiler içinde düşünen çocukta, bu antropomorfik düşünce, 7³⁴ yaşından itibaren yerini sembolik ve soyut bir anlayışa bırakır (Peker, 2008, s.169; bkz. Öcal, 1999, ss.66, 70). 6/7 yaşından 11/12 yaşına kadar da Allah anlayışı giderek ruhanileşir (Vergote, 1978, s.319). 8 yaşından itibaren çocuk Allah'ı diğer insanlardan farklı, onlara benzemeyen çok büyük ve yüce bir insanın tezahürleri altında göz önüne getirir. 12 yaşında ruhanileşmiş bir Allah inancı³⁵ kesinleşir ve tam olarak Allah, soyut bir kavram olarak düşünülür. O her yerededir, görünmez ve resmi çizilmez. Böylece çocuk, Allah'ı bir insan kadar "gerçek" olarak tasavvur eder, ancak aynı zamanda o, Allah'ı daha başka bir âlemde tasavvur etmek için insandan ayırır. Öte yandan insana benzer bu Allah tasavvurunun, İslam kültürüyle yetişen çocuklarda daha az olmasına karşın, Hristiyan çocuklarında daha yaygın olduğu araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır (Yavuz, 1983, ss.159-192; ayrıca bkz. Selçuk, 2014; Köylü, 2004; Peker, 2008). Dolayısıyla çocuğun dini gelişiminde, İslami geleneğin telkin ettiği kavramlar bağlamında, mütemadiyen yeni arayışlara yönelmesini gerektiren kültürel bir ortam (Bkz. Hökekleli, 2016a, s.265) önemlidir.

Bu dönemde ortaya çıkan dinî tutum ve davranışların belirlenmesi ve şekillenmesinde, aile³⁶ ile beraber, çocuğun çevresinin genişlemesi ve bilhassa okul dönemine girişi en önemli etkenlerdendir. Aile yine bu süreçte çocuk üzerinde en önemli faktördür. Aile fertlerinin dinî ve ahlakî davranışları, çocuk üzerinde son derece önemlidir. Anne-babanın söz-davranış uyumu, birlikte hareket etmesi, davranışları ile çocuklarına yaparak-

34 Bu yaşlarda çocuğun zihninde "sebeplilik" fikrinin gelişmeye başlaması, bütün olayların gerisinde yer alan bir "İlk Sebep" arayışının dinamizmi ile çocuk Allah'a yönelir (Yavuz, 1983, ss.159-192), fakat O'nun kendi kendisiyle mevcut olan zorunlu tabiatını tam olarak kavramakta zorlanırlar (Hökekleli, 2016a, s.263).

35 Çocukların yetiştikleri aile ortamına bağlı olarak sahip oldukları Allah inancı türleri ile ilgili bilgi için bkz. Heller, (1986); Köylü, (2004).

36 Çocuk artık, ailede otoriteyi temsil eden kişi veya kişilerin bilgi ve güçlerinin sınırlarını keşfetmeye başlamıştır. Anne-babasının, daha doğrusu otorite olarak kabul ettiği kişinin her şeyi bilmediğini ve her şeye gücü yetmediğini anlamaya başlamıştır. Bu durum, çocuğun anne-babaya olan bağlılığının Allah'a yönelmesine ve Allah'ı insanüstü bir varlık olarak tahayyül etmesine sebep olur (Peker, 2008, s.169).

yaşayarak örnek olması (Bkz. Yörükoğlu, 2003; Koç, 2008; ayrıca Elif Akıncı ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017), çocuğun dini gelişimi açısından önem arz etmektedir. Okul ile birlikte artık çocuk anne-babasından ziyade öğretmenini ve çevresini taklit etmeye başlayarak kendine rol model/örnek alır. Onunla özdeşim kurar (Bkz. Peker, 2008, s.170; Peker, 1998, ss.48-54; Clark, 1981, s.181). Çünkü çocuk okul hayatına adım atınca, çeşitli arkadaşlıklar edinerek sosyalleşme sürecine girer. Bu süreçte etkili olan öğretmeni benimseyerek model alır. Öğretmene olan güven ve bağlılık ise zaman zaman anne-babanın önüne geçebilir. Bunun için öğretmenin davranışları, dinî söz, tutum ve donanımı, çocuğun dinî (duygu)³⁷ gelişimi açısından oldukça önemlidir (Yavuzer, 2017; Tosun, 2015; Peker, 1998; Hökelekli, 2016a; Şentürk, 2010; Dodurgalı, 1998).

Bu dönemin bir özelliği de dua konusunda çocuğun daha bilinçli olmasıdır. Daha çok kişisel istek ve arzuların ön planda olduğu ilk çocukluk dönemi dualarının yerini, bu dönemde yaş ilerledikçe, sahip olunan şeyler, dolayısıyla Allah'a şükür almaktadır. Yine artan yaşla birlikte, dualarda daha insancıl ve özgeci değerlere yer verilir. Örneğin, fakirler, hastalar, zayıf ve mağdur insanlar, barış ve huzur kavramları da gündeme gelir (Dam, 2014, s.51; Selçuk, 2014, ss.100-103).

Çocuklar bu evrede artık dinî bazı konuları daha rahat anlamaya ve öğrenmeye; ahlâkî konuları kendine göre değerlendirmeye başlamıştır. Hatta onların estetik zevkleri de bir noktaya kadar gelişmiştir. Son çocukluk evresinin (okul çağı) sonlarına doğru bilişsel gelişimde soyut düşünmeye geçilmesiyle birlikte, eleştirel düşüncenin kendini göstermesiyle beraber çocuk artık, her ifade edileni doğru kabul etmeyerek deneyimleri ile karşılaştığı çelişkileri, yanlışları fark etmektedir. Bunları da akıl süzgecinden geçirerek değerlendirmektedir (Peker, 2008; Öcal, 1999) Bu durumda çocuk dinî konularda da bir güdülenmenin/motivasyonun³⁸ içine girerek, özellikle Cuma ve bayram namazı gibi cemaatle kılınan namazlara, evde anne-babasıyla birlikte namazı kılmaya, ramazan günlerinde herkesle beraber oruç tutmaya, yaz Kur'an kursuna gitmeye, yemeklerde dua etmeye, dinî hikâye kitapları okumaya gayret edecektir (Şentürk, 2010, ss.90-91). Dolayısıyla bu süreç, dinî gelişim açısından dikkat çekici ve kritik bir evredir.

Ahlâkî gelişimde ise, çocuk bu yıllarda (6-9 yaş) yavaş yavaş kendinden büyüklerin veya kendi yaşlılarının davranışlarını benimser. Farkında olmadan, daha önce başkalarından öğrendiği ahlâkî davranışları yapmaya başlar. Bu evrede (Başkalarına uygunluk/sociocentrique dönemi), çocuğun ahlâkî davranışı büyük ölçüde otoriteye

37 Dini duygunun yanında çocuğun estetik duygularının gelişmesi, çocukların yaratılanı yaratandan ötürü hoş görmeye başlamaları ve kâinattaki güzellikleri görmeye alışmaları açısından önem arz etmektedir. (Özbek, 1996b, s.118)

38 Din eğitiminde motivasyon ile ilgili geniş bilgi için bkz. Bahçekapılı vd., 2017; Güdülenme ile ilgili bilgi için bkz. Erden ve Akman, 2006, ss.225-234; Cüceloğlu, 2013, ss.229-259; dinî güdü ile ilgili bilgi için bkz. Hökelekli, 2016a, ss.80-121.

bağlıdır. Çocuğun otoriteye saygısı, onu yetişkinlerin kurallarının kutsal ve değişmez şeyler olarak düşünmesine sebep olur. Ahlâkî hata, yetişkinlerin kuralları ve tepkileri çerçevesinde tanımlanır. Yani büyüklerin cezalandırdığı davranışlar yanlış olan davranışlardır. 10 yaşından (Duygusal vicdan dönemi) itibaren ise çocuk kendisine telkin edilen davranış kurallarını öğrenir ve bunlara sıkıca bağlanır. Bağlanılan bu davranış kurallarının bazıları çocuk tarafından benimsenir. Bu benimsemede, sevilen model kişilerin varlığı önemini korumakla birlikte, onların şahsında bağımsız bir yol izlenir. Aradan uzun bir süre geçince, onda rol oynayan model kişi unutulur, ortada yalnızca hareketin kendisi kalır. Çocuk henüz, davranışın nedenlerine inecek gücü gösteremez. Bu sebeple yargıları duygusaldır. Bu dönemde ahlâkî yargı ve davranış, otoriteye bağımlı, tek yönlü olma özelliğini kaybetmeye başlar. Bunun yerine, birlikte iş görme ve karşılıklı ilişkiye dayalı bir anlayış çerçevesinde ahlâkî yapı şekillenmeye başlar. Ayrıca bu süreçte çocuk dış sosyal ve ahlâkî değerleri/normları sadece içselleştirmekle kalmaz, bunları aynı zamanda hazmeder. Dıştan alınan kurallar çocuk tarafından değiştirilebilir (Hökelekli, 2016b, ss.16-17; Erden ve Akman, 2006, ss.112-127; Holm, 2004, ss.94-98; Selçuk, 2014, ss.104-105).

7. Çocukluk Dönemi Din Eğitimi ve Önemi

Çocuğun gelişim özellikleri bilinmeden doğru bir din eğitimi planlamak mümkün değildir (Atik, 2015, s.741). Yapılan araştırmalar, sadece bedensel gelişme ve beslenme çağı olarak düşünülen bebeklik evresinin, çocuğun din/ahlak/değer eğitimi³⁹ açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bebeklik evresi, aynı zamanda din eğitimi açısından bir ön hazırlık ve bilinçsiz etkilenme sürecidir (Dodurgalı, 1998, s.165; ayrıca bkz. Bilgin ve Selçuk, 2000). Hatta İslam eğitimcileri, bu çocuk eğitimini, doğum olayının öncesine kadar götürmekte ve anne-babanın yetişme tarzına, özellikle annenin hamilelik dönemindeki ruhsal hayatına, aldığı gıdanın helâl olmasına varıncaya kadar her şeye dikkat çekmektedirler. Doğumdan hemen sonra da onların söz, davranış ve yaşantılarının oldukça etkili olduğu üzerinde durmaktadırlar (Öcal, 1999, s.44). Dolayısıyla bu evrede, din eğitimi faaliyetleri bazı etkinliklerle⁴⁰ başlatılabilir. Bebeğin kulağına ezan okunarak, güzel bir ismin konulması ile Allah inancı eğitimi başlamış olmaktadır (Dodurgalı, 1998, s.167). Böylece ailedeki bu etkinliklerle, din eğitimi faaliyetleri işlerlik kazanmaktadır. İlerleyen günlerde, içerisinde, “İnşallah”, “Maşallah”, “Allah kazadan beladan korusun”, “Allah rızası için”, “Allah’a şükürler olsun”, “Allah şifa versin”, “Allah korusun”, “Allah’a emanet ol”, “Allah başıslasın”, “Allah iyilik versin”, “Hayırlı olsun”, “Hayırlı işler”, “Hayırlı geceler” gibi

³⁹ Ahlak eğitimi ve ahlak eğitiminde izlenecek yollar ile ilgili bilgi için bkz. Peker, 1998, ss.183-228; Çamdibi, 1996, s.115; Yörükoğlu, 2003, ss.221-230; ahlâkî motivasyon ile ilgili bilgi için bkz. Öymen, 1975; ayrıca ilkokullarda din ve ahlâk eğitim-öğretiminin verimliliği ile ilgili yapılan alan araştırmasının sonuçları ile ilgili bilgi için bkz. Selçuk, 2014, ss.123-175.

⁴⁰ Çocukluk dönemi din eğitimi etkinlikleri ile ilgili bilgi için bkz. Selçuk, 2014, ss.85-95; Sağlam, 2000, ss.557-564.

bir takım sözler ve dualar, çocuğun din eğitiminin teşekkülünde önemli bir yere sahiptir (Öcal, 1999, ss.77-78).

Çocuğun dinlediği ninniler de din eğitimi açısından çocuğu fazlasıyla etki altına almaktadır. Ancak annenin çocuğunu uyuturken söylediği ninnilere dikkat etmesi gerekmektedir. İçerisinde dinî motifler (Allah Allah, Hû Hû vb.) bulunan sözler seçilmelidir. Çocuklar o an bunların farkında olmasa bile, bu sözler onların ileriki hayatındaki din eğitiminde etkisini gösterir (Dodurgalı, 1998, s.168, 169).

İlk çocukluk evresi, çocuğun din eğitimi ile tanışma evresidir (Konuk, 1994). 3 ve 4 yaşlar, çocukların telkin almaya çok müsait olmalarından dolayı, eğitim ve din eğitimi açısından son derece önemli ve kritiktir. Bu yıllar aynı zamanda, çocuklarda dinî duygu ve düşüncenin uyanması, dinî ihtiyacın canlılık kazanması ve bununla ilgili sorular (Öcal, 1999, ss.45, 49; Yavuz, 1983, ss.37-64) sebebiyle din eğitimi açısından önemlidir.

Bu dönemde çocuklarda somut (insanî) bir Allah tasavvuru (antropomorfik düşünce) vardır. Çocuklar Allah'ı aksakallı bir dede, güçlü bir adam, yüce bir kişi (Yavuz, 1983), ayağı ile bütün mahalleyi kaplayan kocaman bir insan (ihtiyar) olarak tasavvur edebilirler (Öcal, 1999, s.50). Çocuğun bu dönemde Allah'ı güzel isim ve sıfatları ile tanıması ise sevgi temelli bir Allah imajı oluşmasına sebep olabilir (Şimşek, 2004, s.216). Bu dönem, Allah'a iman konusunda hazırlık dönemi olarak görülmelidir (Dodurgalı, 1998, s.195). Çocuklar, metafizik ile mistik konulara (ölüm, cennet, cehennem, melek vb.) ilgi duyar ve bu konularda öğrenme merakı ile çok soru sorarlar (Eylem Tunalıdem ile yapılan kişisel iletişim, 04.08.2017). Ben-merkezciler⁴¹ (Hökelekli, 2016a; Köylü, 2004). Bütün bu özellikler çocukların din eğitiminin teşekkülünde kendini gösterir. Anne-babanın tutum-davranışları/ailenin durumu ile bu süreçte aktif olan taklit ve özdeşim⁴² kurmanın da din eğitiminde önemli bir payı vardır (Tosun, 2015, ss.171-173). Dolayısıyla bu evrede, ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara verilecek din eğitiminde, onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, dinî ve ahlaki gelişim özelliklerini dikkate alarak hareket etmeleri elzemdir.

Bunlarla birlikte, çocuklarda din eğitimine kolay ve ilgi çekici yöntemlerle başlanmalıdır. Dinî faaliyetlere zorlanmadan, bir çeşit oyun anlayışı içinde onlarla tanıştırılmalıdır. Bu dönemde basit anlamda bazı sözler çocuğa öğretilmelidir. Dinî ilahiler, melodiler, dinî oyunlar (diş fırçalama, abdest alma, güzel konuşma, saygı vb. oyun şeklinde) ve çizgi filmlerden (Bkz. Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011, ss.303-319) istifade edilebilir. Hikâye,

41 Din eğitimi etkinliklerinde, özellikle 4-7 yaş arasında görülen ben-merkezciliğin (egosantrizm) etkilerini dikkate almak gerekir. (Şenol Yılmaz ile yapılan kişisel iletişim, 07.08.2017; ayrıca bkz. Dodurgalı, 1998).

42 in eğitiminde taklit ve özdeşim ile ilgili geniş bilgi için bkz. Tosun, 2015, ss.171-173; Kılavuz, 2015, ss.251-305; Sağlam, 2000, ss.557-564.

kıssa⁴³ ve masallar anlatılabilir. Drama ve yarışmalar yapılabilir (M. Sami Aydın ile yapılan kişisel iletişim, 13.08.2017). Din eğitiminin ikinci temel ayağı da dua (yemek duası, uyku duası, hasta duası, ihtiyaç duası vb.) etmeyi öğretme ve dua ettirme yolu ile gerçekleştirilebilir (Dodurgalı, 1998, ss.195, 196; Zehra Erol ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017). Bunlarla birlikte ödül ve mükâfat⁴⁴ göz ardı edilmemelidir (Neşe Çetin ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; M. Sami Aydın ile yapılan kişisel iletişim, 13.08.2017).

Son çocukluk evresi ise din öğretimine başlama evresi olarak düşünülebilir. Bu evrede Allah inancı ile ilgili bilgiler, temel dinî bilgiler ve din kültürü temelli bir eğitim-öğretim yapılmaya başlanabilir. Yaşın ilerlemesiyle beraber somut Allah tasavvuru yerini soyut Allah tasavvuruna bırakmaya başlar (Yavuzer, 2017; Öcal, 1999, ss.50, 51, 66-70, 77-80). Bu dönemde çocuğun ilkökula başlamasıyla beraber din/ahlak/değer eğitiminde⁴⁵ öğretmen/okul, akran grubu ve sosyal çevre de etkin rol oynamaya başlamaktadır. Çocuk artık anne-babanın dışında öğretmenini de rol model olarak onunla özdeşim kurabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin, akran gruplarının söz, tutum ve davranışları ile sosyal çevre, din/ahlak/değer eğitimi açısından çok önemlidir. (Elif Akıncı ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; Zehra Erol ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017; Ali Boğatekin ile yapılan kişisel iletişim, 08.08.2017)

8. Çocukluk Dönemi Din Eğitiminin Sorunları

Konuyla ilgili alan uzmanı/eğitimci/akademisyen toplam 17 kişi ile gerçekleştirdiğimiz görüşmeler ve çocukluk dönemi din eğitimi üzerine yapılmış benzer çalışmaların sonuçları⁴⁶ bağlamında, çocukluk döneminde öne çıkan din eğitimiyle ilgili bazı temel sorunlar şunlardır:

Ailede manevi bir iklimin oluşturulamaması.

Çocuğun genelde eğitim özelinde ise din eğitiminde; gelişim özelliği, hazırbulunuşluğu, algı düzeyi, ilgi ve merakı hakkında bilgi sahibi olunmaması veya bu sürecin gözardı edilmesi.

⁴³ Çocuğun din eğitiminde Kur'an kıssası ve hikâyenin önemi ile ilgili geniş bilgi için bkz. Aydın, 2007, ss.69-76; Okumuşlar, 2006, ss.237-252.

⁴⁴ Din eğitiminde mükâfat/ödül ile ilgili bilgi için bkz. Ay, 2008, ss.27-141; Özbek, 1996a, s.62; Çamdibi, 1996, s.115; Dodurgalı, 1998, ss.64, 65; ayrıca İslâm eğitim sistemi ve batı eğitim sisteminde mükâfat, ceza ve disiplin ile ilgili geniş bilgi için bkz. Ay, 2008, ss.25-115.

⁴⁵ Din, ahlâk ve değer eğitimi, bireye kendisini tanıma ve değerlendirme imkânı sağlarken, öte taraftan yaşadığı dünyayı keşfetme, tanıma, anlama ve onunla bütünleşme konusunda yardımcı olmaktadır. Böylece, din, ahlâk ve değer eğitimi, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasına imkân sağlamaktadır (Bahçekapılı, 2011: 9).

⁴⁶ Bu çalışmalardan bazıları ile ilgili bilgi için bkz. Köylü, 2004, ss.137-154; Şimşek, 2004, ss.207-220; Dam, 2014, ss.13-64; Dodurgalı, 1998; Öcal, 1999; Başkonak, 2014; Başkonak, 2016; Başkonak, 2017b; Özdemir, 2017; Bahçekapılı, 2018.

Anne ve babanın çocuklarla iyi iletişim kuramaması ve ortak bir din diline sahip olunamaması.

Dinî gelişim ve din eğitiminin temelini oluşturan doğru Allah kavramının çocuklara anlatımında karşılaşılan bazı zorluklar (yaş, cinsiyet, gelişimsel farklılıklar, kişilik, karakter, mizaç, aile ve değişen toplum yapısı vb.)

Çocukların dinî (melek, şeytan, cin, cennet, cehennem gibi metafizik kavramlarla), ahlaki ve cinsel gelişim⁴⁷ ile ilgili büyük bir merakla sorduğu sorular karşısında anne-baba ve eğitimcilerin bocalaması, yetersiz kalması

Bazı ailelerin çocukların din eğitiminde dinî gün, gece ve mekânlardan yeterince istifade edememesi.

Dinin, çocuğun zihninde mutlu eden, sevindiren ve kolaylaştıran bir unsur olarak canlandırıl(a)maması.

Ailelerin, çocuklarının dinî sosyalleşmesinde oynadıkları rolün farkında olmamaları.

Olumsuz arkadaş grupları ve sosyal çevrenin, çocukların dinî, ahlakî gelişimlerini olumsuz etkilemesi.

Çocuğun sorumluluk sahibi olarak yetiştiril(e)memesi.

Duygu ve irade eğitiminin iyi verilememesi

Çocuğun dinî şahsiyetinin ve sosyalleşmesinin gelişmemesi

Modernleşme, sekülerleşme ve sosyal değişim⁴⁸ hızının artmasıyla beraber, özellikle geniş ailelerde kuşak çatışmasının yaşanması, anne-babanın çocukları kendi bakış açısıyla değerlendirmesi ve olumlu din/ahlak/değer transferinin sağlanamaması

Çocuk ile anne-babası arasında bağlanma duygusunun azalması ve çocuklarda oluşan kişilik problemleri (Anne tarafından güven, sevgi ve merhamet duygusunun yeterli ölçüde transfer edilememesi, çocuğun egoist, narsist, denetlenmeyi sevmeyen, kendini iyi ifade edemeyen asosyal bir birey olması).

Çocuğun hayatında, taklit ederek özdeşim kuracağı, davranışlarını içselleştireceği rol model sorunu (anne-babalarda söz-davranış uyumsuzluğu ve bilgidan eyleme geçilememesi)

Kitle iletişim araçlarının (internet, sosyal medya, TV, çizgi film vb.) bilinçsiz, verimsiz kullanılması ve olumsuz etkileri.

Aile tarafından çocukluk dönemi gelişim alanları ve özelliklerinin çok iyi bilinmemesi, bu evrenin iyi değerlendirilememesi ve bireyin yetişkinlik döneminde kişilik (psikolojik, sosyal, dini, ahlakî) bozuklukları ile karşılaşması.

Çocuğun okul dönemi gelişimini sağlıklı tamamlayamaması.

47 Çocukta cinsel gelişim ve eğitim ile ilgili geniş bilgi için bkz. Yavuzer, 2017, ss.123-131.

48 Sosyal değişim ve sosyal değişimde eğitimin rolü ile ilgili bilgi için bkz. Öztürk, 1993, ss.142-152; Şentürk, 2010, ss.165-168.

Din eğitiminin, çocukların gelişim özelliklerini dikkate almadan geleneksel, basmakalıp yargılarla ve yöntemlerle anlatılması.

Anne ve babaların din eğitimi konusunda bilgi eksiklikleri ve bilinçli olmamaları.

Öğretmenlerin dini ve pedagojik formasyon eksiklikleri.

Din eğitimcilerinin çocukların gelişim özelliklerini (bedensel, cinsel, ruhsal, duygusal, sosyal, dini, ahlaki) yeterince dikkate almadan ders işlemleri ve etkinlik yapmaları.

Ailede değer görmeyen ve aidiyet duygusu yaşamayan çocuğun olumsuz akran grupları tarafından etki altına alınması.

Çocuklarda biricik, özel ve değerli olduğu hissini uyandırılmaması.

Ailenin çocuğun özgürlük alanını belirleyememesi. (Tamamen özgür olarak yetiştirilen veya hiç özgürlük alanı tanınmayan çocuklarda topluma karşı sorumluluk duygusunun gelişmemesi).

Nasıl bir insan yetiştireceğimize dair tasavvurun geliştirilememesi ve bilginin kutsallaştırılması (Örnek: Çocukların okulda birçok ders görmelerine ve bilgiye ulaşmalarına rağmen bazılarının bir çöp çöp kutusuna atmayı öğrenememesi).

Okulun çocuğu hayata hazırlayamaması.

Ailelerce, din eğitiminde önemli bir fonksiyona sahip olan disiplin ve özgürlük kavramlarının yanlış anlandırılması.

Aileler tarafından çocuktaki ben-merkezci yaklaşımın din eğitimi açısından doğru yönlendirilememesi sonucu, çocuğun aynı problemi ergenlik döneminde de yaşaması.

Okul döneminde çocuğun çevresinden (aile, öğretmen, akran grubu, sosyal çevre) yeterince değer görmemesi.

Din eğitiminde (okul döneminde) daha çok bireylerin bilişsel gelişime önem verilmesi, psikomotor gelişime kısmen yer verilmesi, duygusal ve sosyal gelişiminin ise ihmal edilmesi.

Din eğitiminde oyunlardan yeterince faydalanılmaması.

Dinî kavramların öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması.

Ailelerin, kişilik/karakterin teşekkülünde ve din eğitiminde özümseme, benimseme ve rol modellik kavramlarının önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları.

Aile tiplerinin (baskıcı, otoriter, aşırı koruyucu ve serbest) olumsuz etkisi.

DİB bünyesindeki din görevlilerinin/eğitimcilerinin pedagojik formasyon eksikliği.

İşaret dili bilmeyen ailelerin, işitme engelli çocuklarıyla gündelik yaşantının haricinde iletişim kuramaması. Bu sebeple ilk çocukluk dönemlerinde dini konularda etkileşim kurulamayan çocuklarda dini hassasiyetin gelişmemesi.

Din eğitimcileriyle dinî iletişim kuramayan işitme engelli çocukların, genellikle arkadaş çevresiyle dinî konularda görüş alışverişinde bulunmaları ve din eğitimcilerinin ilahiyat/İslami İlimler fakültelerinde bu konuda yeterli alt yapıyı kazanamamaları.

Yaygın ve örgün din eğitimi kurumlarında çoğu din eğitimcilerinin işaret dili bilmemesi nedeniyle bazı çocukların dinî bilgiden uzak bir şekilde eğitimlerine devam etmeleri.

Yaşadıkları il veya ilçede işitme engelliler ilkokulu ve ortaokulu bulunmayan işitme engelli çocuklar, kaynaştırma eğitimi ile işitebilen yaşlıları ile aynı sınıflarda eğitimlerine devam etmektedirler. Bu yüzden özel eğitime gereksinim duyan bu öğrencilerin iletişim yöntemleri olan işaret dili ile destek sağlanmayan DKAB ve benzeri derslerde başarı sağlanamaması.

Yaygın ve örgün din eğitiminde işitme engelli çocukların, anlama ve algı seviyelerine göre hazırlanmış müfredat, materyal ve ders kitaplarının bulunmamasının, etkin bir din eğitimi alamamalarına neden olması.

Engelli çocukların engel durumlarına göre dini merkezlere (cami, Kur'an kursu vb.) fiziki ulaşılabilirlikte yaşanan zorluklar.

Yaşadıkları yerde işitme engelliler ilkokulu ve ortaokulu bulunmadığı için çevre illerde yer alan işitme engelliler ilkokullarında yatılı olarak kalan öğrencilerin, ailelerinden uzak kalmaları sebebiyle manevi duygulara ve değerler eğitimine daha mesafeli olarak yetişebilmeleri.

Özel eğitime gereksinim duyan işitme engelli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması gerektiği halde, pedagojik formasyon eksikliğinden dolayı bazı din eğitimcilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaması.

Ailelere yönelik manevi destek çalışmalarının yetersiz olması.

Engelli çocuklarla iletişimi zorlaştıran fiziki, eğitsel ve günlük yaşamdan kaynaklanan sorunları ve engellilerin durumlarını daha iyi anlamak için yapılan akademik çalışmaların (sempozyum, kongre, çalıştay, hizmet içi eğitim seminerleri, makale, vb.) yeterli olmaması. Genelde gelişim dönemleri özelde ise çocukluk dönemi din eğitiminde ihtiyaçlar, beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yapılan birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici saha çalışmalarının yeterli olmaması.

Sonuç ve Öneriler

Gelişim hızı ve özelliklerindeki farklılıklardan dolayı, insan hayatının gelişim dönemlerinin en önemlilerinden biri şüphesiz çocukluk dönemidir. Kişilik ve karakterin teşekkül etmeye başlaması açısından diğer evrelerden ayrılan bu dönem, ileriki hayatın temellerinin atılmaya başlandığı ve geleceğin inşa edildiği bir dönem olması açısından önemlidir. Yetişkinlik dönemi dinî inanç, tutum, davranış, alışkanlık, şahsiyet ve sosyalleşmenin temeli de bu dönemde oluşmaktadır. Bu temel, çocukluk döneminde verilecek din eğitimine göre şekillenmektedir. Bu süreçte ise en büyük görev önce anne-baba (aile) sonra öğretmen (okul) ve sosyal çevreye düşmektedir. Dolayısıyla ailede ve okulda verilecek sağlıklı, doğru ve bilimsel temellere dayalı bir din eğitimi önem arz etmektedir. Ancak bu dönemin çok yönlü, değişkenli, kompleks⁴⁹ bir yapısı olması nedeniyle, anne-

⁴⁹ Çocukluk döneminin çok yönlü ve kompleks/karmaşık yapısı, disiplinler arası çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla bu dönem, gelişim psikolojisi, din psikolojisi, eğitim psikolojisi, kişilik psikolojisi, bilişsel psikoloji, sosyal psikoloji, öğrenme psikolojisi, klinik psikolojisi, danışmanlık

baba tarafından eğitim sürecinin iyi yönetilmemesi, çocuğun gelişim özelliklerinin (bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, dinî, ahlâkî, yaş, cinsiyet) bilinmemesi, dikkate alınmaması, buna göre farklı yöntem/tekniklerin kullanılmaması, anne-baba, öğretmen ve sosyal çevrenin çocuğun özdeşim kurabileceği iyi rol model ol(a)mamaları, söz-davranış uyumsuzluğu, değer transferinin yapılamaması, çocuğun ben-merkezcilikten kurtulamaması, kuşak çatışması, görev ve sorumluluk bilincinin kazandırıl(a)maması, sevgi-empati merkezli yaklaşımdan korku(tma) merkezli yaklaşıma geçilmesi, batıl inançların yaygınlığı, ödüle yer verilmemesi, kitle iletişim araçlarının verimsiz kullanımı, engellilere yönelik din eğitimindeki aksaklıklar ve bu eğitimin istenilen düzeyde olmaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar ise çocukların dinî kişiliğinin, sosyalleşmesinin şekillenmesini ve din eğitimi sürecini sekteye uğratmaktadır.

Dolayısıyla çalışmada, çocukluk dönemi ile ilgili tespit edilen yukarıdaki sorunlardan hareketle, konuyla ilgili literatür taraması, alan uzmanları/eğitimciler/akademisyenler ile yaptığımız görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ve benzer araştırmaların sonuçları ışığında, çocukluk dönemi din eğitiminde karşılaşılan sorunların en aza indirgenmesi, bu süreçte verilecek din eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması, anne-baba ve eğitimcilerin bu yönde uygulamalarının sürdürülebilir bir nitelik kazanması için şu önerilere yer verilebilir:

Aile ortamında her şeyden önce sevgi unsuru oluşturulmalıdır. Eğer ailenin merkezinde sevgi olmazsa, aile tarafından verilecek din eğitimi de etkili olamayacaktır. Dolayısıyla ailede manevi iklimin oluşturulabilmesi için çocuklara verilecek ilk tema sevgi teması olmalıdır ve günlük konuşmalarda dini motiflere (“Allah razı olsun”, “Allah rızası için”, “Allah şifa versin”, “Allah analı babalı büyütsün”, “Allah’a emanet ol”, “Allah mübarek etsin”, “Allah’a çok şükür”, “Allah rahatlık versin”, “Allah kolaylık versin”, “İnşallah”, “Maşallah”, “Elhamdülillah”, “Hayırlı olsun”, “Hayırlı akşamlar”, “Yemek duası”, “İftar duası”, “Uyku duası”, vb.) yer verilmelidir.

Genelde eğitimde özelde din eğitiminde çocuğun gelişim evrelerinin, gelişim alanlarının/özelliklerinin (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, dini, ahlâkî), hazırbulunuşluluğunun, algı düzeyi ve ilgilerinin bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla aile ve eğitim kurumu tarafından çocuklara verilecek sürdürülebilir ve sağlıklı bir din eğitimi için bütün bu özelliklerin bilinmesine özen gösterilmelidir.

Anne ve babalar, çocuklarıyla iyi, sağlıklı iletişim kurabilmek ve ortak bir din diline sahip olabilmek için, onları anlamaya çalışmalı, onlara değer vermeli, sevgi ve hoşgörü ile yaklaşmalı, iyi rol model olmalı, hikâye, kıssa, masal, drama, kukla, izcilik gibi çocukların ilgilerini çekecek, özdeşim kurabilecekleri karakterleri de içinde barındıran, yaparak yaşayarak öğrenebilmelerini sağlayacak eğitsel yöntemleri kullanmalı ve bu yönde

psikolojisi, din eğitimi, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi birçok bilimsel disiplinin çalışma alanına girmektedir.

kendilerini geliştirmelidirler. Çocukların dinî duygu ve düşüncelerini olumsuz etkileyecek tutum ve davranışlardan (sürekli Allah'ın azabından, cehennemden, günahattan vb. bahsetme) uzak durmalıdırlar.

Anne-babalar ve eğitimciler, dinî gelişim ve din eğitiminin temelini oluşturan Allah kavramının çocuklara doğru anlatımında karşılaşılan zorlukların nedenlerini araştırmalı ve bu kavramı, çocukların durumlarını (yaş, cinsiyet, gelişim alanları vb.) da dikkate alarak farklı yöntemlerle (sevgi merkezli, oyun temelli, kısa, öz, anlamlı, çocukların ilgilerini dikkate alma vb.) ele almalıdırlar.

Anne-baba ve eğitimciler, çocukların merak ettikleri dinî kavramlar (melek, şeytan, cin, cennet, cehennem vb.) ve ahlâkî, cinsel gelişim ile ilgili sordukları sorulara, korkuya sebebiyet vermeden, terslemeden, kızmanan onların bilişsel, duyuşsal, dinî, ahlâkî, cinsel gelişim özelliklerine uygun, doğru dini temel üzerinden, kısa, anlaşılır, tatminkâr/yeterli ve hayatlarında karşılığı olan pedagojik cevaplar vermelidirler.

Çocukların din eğitiminde cuma günü/namazı, ramazan ayı (oruç, iftar, sahur), bayramlar, hatim törenleri, mevlitler, sünnet törenleri, cami, mescit, külliye gibi dini önemli gün, gece ve mekânlar mühim rol oynamaktadır. Bu süreç ve kavramlar, din/ahlak/değer eğitimi açısından iyi değerlendirilerek (hediyeleşme, ödüllendirme, teşvik, takdir, örnek olma, gözlemleyerek, model alarak, yaparak-yaşayarak öğretme, bu günlerin ve mekanların bireysel ve toplumsal hayatlarındaki karşılığını anlatarak önemini idrakini sağlama vb.) çocuğun zihninde bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Dinin, çocuğun zihninde mutlu eden, sevindiren ve kolaylaştıran bir unsur olmasında, onun gelişim özelliklerinin, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması önemlidir. Bunun için, somuttan soyuta, kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkesi ile hareket edilmelidir. Çocuğa öncelikle, onun soruları, ihtiyaç ve beklentileri de dikkate alınarak, dinin (dua, ibadet, davranış vb.) temel, basit, kolay, somut şekilleri derine inilmeden gösterilmeli ve sunulmalıdır.

Çocuğun dinî sosyalleşmesinde, aile, sosyal çevre ve akran grubunun davranışlarını taklit etmesi ve onları rol model alması önemlidir. Bu sebeple aile bireyleri, çocuğu mükâfatlandırma ve cezalandırmada bilinçli, dikkatli olmalı, yaşantısıyla (söz ve davranışlarında) da rol model olduğunun farkında olarak hareket etmelidir.

Çocuklar, olumsuz arkadaş grupları ve sosyal çevre (kitle iletişim araçları, TV, internet, sosyal medya vb.) yüzünden, alkol, sigara, uyuşturucu, hırsızlık, gasp, çetecilik vb. birçok olumsuz tutum ve davranış ile karşılaşabilmekte ve bunları alışkanlık haline getirebilmektedirler. Buradan hareketle aileler ve eğitimciler, çocuğun (dinî) kişiliğinin/karakterinin teşekkülünde önemli bir etken olan arkadaş grupları ve sosyal çevrenin oluşumunda hassasiyet göstermeli ve bu konuda gerekli rehberliği/yönlendirmeyi yapmalıdırlar.

Anne-babalar, çocuklara verilecek görev ve sorumlulukları kendileri almamalıdır. Bu konuda duyarlı olunmalı, çocuklara, hayatlarının her aşamasında gelişim özelliklerine uygun, yapabilecekleri görev ve sorumluluklar (yatağını düzenleme, odasını temizleme, su

getirme, mutfakta anneye yardım etme, tamirat işlerinde babaya yardım etme, çöpleri atma, bakkala gitme, çiçeklere su verme, hayvanları besleme, bahçeyi temizleme, komşuya yardım etme, sıla-i rahim, hasta ziyareti vb.) verilmelidir. Onlarda kendine güven duygusu ve sorumluluk bilincinin gelişmesi sağlanmalı, çocuğa sağlıklı sosyalleşmenin yanında hayatta karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkabilme becerisi kazandırılmalıdır. Dolayısıyla çocuk her terlediğinde hemen telaşlanan, çocuğun ayakbabilirlerini sürekli giydiren, onun okul çantasını taşıyan, caddede yürürken sürekli onun elini tutan, onu uyaran, ödevleri ile ilgili her şeyi yapan aşırı koruyucu aile tipinden uzaklaşılmalıdır. Ayrıca sorumluluk duygusu kazandırılırken, sorumluluk kavramı, Kur'an-ı Kerim açısından takva (Hucurât, 49/13; Lokmân, 31/13-19; Bakara,2/103; Âl-i İmrân, 3/179; Tegâbün, 64/16; Mâide, 5/93) ile ilişkilendirilmelidir (Takva kavramı sorumluluk bilinci olarak, çocuğun dinî gelişim ve eğitiminde önemlidir). Bu süreçte iyiyi-kötüyü, güzeli-çirkini, gülümsemeyi-ağlamayı yaparak yaşayarak öğrenecek ve üst benlik gelişiminin bir kısmı gerçekleşmiş olacaktır. Bu durum da onda, doğru bir kişilik/karakter teşekkülü ve sağlam temelli bir din/değer eğitimi için önemlidir.

Anne-babalar sinirlendiklerinde, bu hislerini kontrol altına alamayıp, tepkisini karşı tarafa sert bir şekilde bağırma, azarlama şeklinde gösterdiklerinde, çocukları da onlardan gördüğü şekilde hareket edecektir. Bunun için duygu ve irade eğitimi çok önemlidir. Bu durumda anne-baba ve öğretmenler, duygularını kontrol altına alabilmeli, çocukta hedeflenen duyguların gelişimini desteklemeli, istenilmeyen duyguların da kontrol altına alınması ve bunlarla başa çıkabilme yollarını onlara sunabilmelidir. Çocuğun duygularını rencide etmemeli, estetik duygularının oluşması için çevreyi güzelleştirebilmelidirler.

Çocuğun dinî şahsiyet ve sosyalleşmesinin gelişmesinde, sağlıklı bir sosyal çevre ve rol model alabileceği iyi bir anne-baba çok önemlidir. Dolayısıyla anne-baba ve sosyal çevre, yaşantısıyla, dinî tutum ve örnek davranışlarıyla çocukta bu yöndeki gelişimi sağlamalıdır. Modernleşme ve sekülerleşme ile (sosyal değişimin artmasıyla) birlikte ailelerde meydana gelen kuşak çatışmasının olumsuz etkisinin önüne geçmek için aileler, empatik eğilim merkezli psiko-pedagojik bir anlayış ile çocukları anlamaya çalışmalı, buyurgan/emir verici, (onur) kırıcı ifadelerden uzaklaşmalı ve kurulan sağlıklı iletişim ile çocuklara din/ahlâk/değer aktarımı kazandırılmalıdır.

Çocuk, bağlanma ihtiyacını anne-baba ile iyi sağlanamazsa, kişilik problemleri ile karşı karşıya kalabilir. Bunun için anne-baba çocuğu ile yeterli ölçüde ilgilenmeli ve vakit (yemek, oyun, müzik, okuma vb.) geçirmelidir. Özellikle de ileride iyi bir kişilik teşekkülü için, çocuğun 0-2 yaş arasında anne ile bağlanma ihtiyacı karşılanarak sevgi, şefkat, güven duygu transferi sağlanmalıdır.

Anne-baba, söz ve davranışları (yaparak-yaşayarak) ile çocuğu üzerinde özellikle din/ahlâk/değer aktarımında rol model olduğunu bilmelidir. Anne-baba, bu süreçte sağlıklı ve doğru bir din/ahlâk/değer eğitimi için söz, öğüt ve nasihat yerine davranışları ile örnek olmalı (sağlıklı yetişkin tutumu sağlanmalı), rol model olmanın bilinciyle hareket etmelidir.

Kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisini en aza indirmek için, çocukların ilgisini çekecek onlara rol model olacak, eğitici nitelikli figürlerin oluşturulması sağlanmalıdır. Özellikle çocuklar üzerinde din/ahlâk/değer eğitiminde etkili olan, onların gelişim özelliklerine uygun ve özdeşim kuracakları karakterleri (örümcek adam ve süpermen yerine Hz. Ömer, Fatih Sultan Mehmet vb. karakterler) içeren çizgi filmler hazırlanmalıdır. TRT, Diyanet TV vb. kurum ve kuruluşlar bu konuda daha ciddi adımlar atarak projelerini hayata geçirmelidirler.

Anne ve babalar, çocuklarının gelişim alanları ve özellikleri konusunda bilinçli hareket ederek kendilerini geliştirmeli ve yeterli hale getirmelidirler. Bununla birlikte onların beklenti ve ihtiyaçlarına tam olarak cevap vermeye çalışmalıdırlar. Daha sorunsuz bir yetişkinlik dönemi için bu önemlidir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme bağlamında, sağlıklı bir yetişkinlik dönemi için din/ahlâk/değer eğitiminin temelleri de atılmış olacaktır.

Aileler ve eğitimciler çocukları; okul kültürü ile hayatın temel kurallarını bilen, ahlâkî değerlerine bağlı, iletişime açık, birlikte yaşama kültürüne sahip, topluma karşı duyarlı olan, otoriteyi (anne-baba, öğretmen, teknik direktör vb.) dikkate alan, önemseyen, bencil ve doyumsuz olmayan bireyler olarak yetiştirmeye gayret etmelidir. Bununla birlikte, olumlu davranışların öne çıkarıldığı ve desteklediği, “sen dili” yerine “ben dili” nin kullanıldığı bir aile/okul/sınıf/ atmosferi oluşturmalıdır. Okul döneminde, sağlıklı öğrenci-veli-öğretmen/okul işbirliğinin tesis edilmesine özen göstermelidir.

Aileler ve eğitimciler, çocukların din eğitiminde, geleneksel kalıp yargılardan uzaklaşarak, çocukların seviyelerine uygun, onlarla aynı dili konuşarak, onları anlamalarını kolaylaştıracak güncel bir din dili kullanılmalıdır. Ayrıca bu süreçte çocukları çok iyi tanımalı, onların ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar tepki vereceklerini önceden bilmelidir. Din eğitimcilerinin bu yönde pedagojik yeterliklerini artıracak düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca derslerde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı din eğitimcileri (DKAB öğretmeni/Kur’an kursu öğreticisi/İmam-hatip) tarafından farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

Yetkili kurumlarca (Üniversiteler: İlahiyat/İslami İlimler/Eğitim Fakülteleri, MEB, DİB, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Belediyeler vb.), ailede verilecek din eğitimini destekleyen ve çocuk gelişimi ile ilgili pedagojik temelli yayınlar artırılmalı, var olanlar değişen sosyal çevreye göre güncellenmeli ve bu yayınların ailelere (özellikle yeni evleneceklerle/evlilere) ücretsiz dağıtımı sağlanmalıdır. Bununla birlikte anne-babalar, ilgili kurumlarca aile eğitim seminerleri ile bilinçlendirilmelidir. Ayrıca din eğitimcileri (MEB ve DİB), anne ve babaları bu süreç hakkında bilgilendirmeli, çocuklarının durumlarını onlarla paylaşmalıdır. Anne ve babalar da çocukların olumlu davranışlarını ödül ile pekiştirerek kalıcı hale getirmelidir.

Yetkili kurumlarca (İlahiyat/İslami İlimler/Eğitim fakülteleri, MEB, DİB) eğitimcilerin mesleki ve pedagojik yeterliklerinin artırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde gelişim basamaklarına göre din eğitimi ile ilgili derslere yer verilmelidir. Bu konuda İlahiyat/İslami İlimler fakülteleri; eğitim fakülteleri, MEB ve DİB ile koordineli çalışmalıdır.

Çocukların gelişim özellikleri (bedensel, cinsel, ruhsal, duygusal, sosyal, dini, ahlaki, mesleki) dikkate alınarak, dersler farklı yöntem-teknik ve materyallerle işlenmelidir. Her öğrencinin biricik olduğu, öğrenme düzeylerinin farklı olduğu, bu yönde onların öğrenme stillerine (görsel-işitsel-kinestetik) uygun yaklaşımda bulunulmalıdır. Okulda ve evde, sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşım ve empati duyguları ön plana çıkarılarak bu yönde değer aktarımı gerçekleştirilmelidir.

Aile, çocuğa değer vermeli, onunla vakit geçirmeli, konuşmalı, onun duygularını örselememeli, bir konu hakkında fikrini sormalı, sorunları ile ilgilenmeli, onu yalnız bırakmamalı, arkadaş ve sosyal çevresini kontrol etmelidir. Ailenin bu tutum ve yaklaşımı, çocuğun aidiyet duygusunu ve kişiliğini güçlendirerek akran gruplarının ve sosyal çevrenin olumsuz etkilerini bertaraf edecektir.

Çocukların, taklit ederek özdeşim kuracağı kişiler (anne-baba, öğretmen, akran grubu, sporcu, yazar, sanatçı vb.), onlara sürekli akıl, nasihat ve öğüt vermemeli, bunların yerine rehberlik etmelidir. Onların biricik, özel olduğunu bilmeli ve bu yönde onlarda değerli olduğu hissini uyandırmalıdır.

Anne-babalar, çocuğun özgürlük alanının çok sınırlı (baskı ve aşırı kontrollü) ve sınırsız olmadığını bilmeli (aşırı gidilmemeli), bundan çocuğun farkında olmasını sağlamalı ve çocuğun durumuna/şartlara göre özgürlük alanını dengelemelidir. Bunun için çocuk ne isterse yapmamalı, baskıcı, otoriter veya aşırı serbest olacak şekilde hareket etmemelidir. Nasıl bir insan yetiştireceğimize dair bir tasavvur geliştirilmelidir. Bu süreçte çocuğun hangi yönleri geliştirilmeli?, Çocuk nasıl geleceğe hazırlanmalı?, Topluma nasıl entegre edilmeli? Bu soruları çocuk açısından değerlendirdikten sonra onlara verilecek eğitim modeli belirlenmelidir. Bununla beraber eğitimde, bilgi merkezli yaklaşımdan ziyade, ahlâk, değer/karakter eğitimi merkezli, kazanım ve aktivite/etkinlik temelli yaklaşım öncelenmelidir. Örneğin, gelişim psikolojisi verilerinden de hareketle, çocuğa yüzlerce kavram yerine 4-5 temel kavram (sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşım, empati) kazandırılarak, bunların çeşitli etkinlik uygulamaları ile içselleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu yönde öğretim programı ve ders kitapları, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun olmalıdır. Öğretmenler öncelikle dengeli ve tutarlı bir kişiliğe ve karaktere sahip, değer-takdir duygularına haiz, mesleki/pedagojik/kültürel yeterliğe sahip, din eğitiminde inovatif fikirlere açık, kendini sürekli yenileyebilen, çağın gerisinde kalmayan, teknolojiden iyi bir şekilde yararlanan, öğrencilerle aynı dili konuşabilecek şekilde yetiştirilmelidir.

Çocuk, okulda ve derslerde hayata hazırlanmayı öğrenmeli ve onun sosyal yaşamın gerçek bir bireyi olabilmesi sağlanmalıdır. Bu eğitim verilmeden, bilgi odaklı bir eğitim verilmemelidir. Yoksa ferdiyetçi bir birey ve narsist bir toplumun yetişmesinin önü açılmış olur. Bu durum da karakter ve değer eğitiminin temelinde sevgi, saygı, empati, paylaşım duygularının çocukta yeterince kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aileler, disiplinin zorbalık ve çocuğun özgürlük alanını yok etmek olmadığını bilmeli ve onlara kaldıracabilecekleri kadar özgürlük alanı vermelidir.

Ailede verilecek din eğitimi sürecinde, anne-babalar, çocuklara yardımseverlik, paylaşım, empati gibi ahlâkî davranışların öğretilmesini önceleyerek çocuktaki ben-merkezci yaklaşımı doğru yönlendirmelidir.

Okul döneminde çocuk için okul başarısı ve takdir edilme önemlidir. Bunun için çocuk anne-baba, öğretmen ve arkadaş grubu tarafından takdir edilme duygusunu yaşmalıdır. Bu dönemdeki din eğitiminde de çocuğa, başarıma duygusunu yaşayabileceği imkânlar sunulmalıdır. Bu süreçte çocuğun başarısızlıkları üzerine değil başarıları üzerine bir dünya kurması sağlanmalıdır.

Din eğitiminin tam anlamıyla fonksiyonel olması için (okul döneminde) anne-babalar ve öğretmenlerce ihmal/göz ardı edilen çocukların duygusal ve sosyal gelişimi ön plana çıkarılmalı, güçlendirilmeli ve bu dönemde çocuklarda sosyal duygunun kazanılmasına yönelik ahlâkî değerler verilmelidir.

Oyun, boş vakit geçirme aktivitesi değil, öğrenme zamanı, ortamı, aktivitesi ve çocuğu hayata hazırlayan vasıta olarak görülmelidir. Çocukların oyunlarla yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır. Din eğitimi bağlamında öğretilen kavram ve değerler oyunlarla desteklenmelidir. Özellikle eğitici drama gibi yöntemlerle, çocukların öğrendikleri dinî değerlerle yeni bilgiler öğrenmelerine ve bunları içselleştirmelerine imkân tanınmalıdır.

Din eğitiminde kavram öğretiminde, çocukların gelişim özellikleri ve konunun niteliğine göre bilmece, tekerleme, ninni, hikâye, kukla, orta oyunu (Hacivat, Karagöz) gibi yöntemlerden faydalanılmalıdır. Bu yöntemlerde kullanılan bilgilerin içeriği ve kazanımları doğru olmalıdır. (Örnek 1: “...Ben bir yalan uydurdum... Duma duma dum ...” gibi tekerlemeler örgün ve yaygın eğitimde olmamalıdır. Örnek 2: “Her koyun kendi bacağından asılır” gibi sözlerle çocuklar toplumda sosyal duyarlılıklarını kaybetmemelidir. Örnek 3: Çocukların seviyesine göre kukla ile din/ahlâk/değer eğitimi konusunda oyunlar yazılmalıdır. Örnek 4: Orta oyun kültürü, Hacivat-Karagöz gibi oyunlarla değer transferi/kazanımı sağlanmalıdır).

Çocukluk döneminde kişilik ve karakterin teşekkülünde, davranış kazanımı öykünme ile başlar, özümseme ve benimseme ile gerçekleşir. Bu noktada rol modellik (söz, davranış, kılık-kıyafet, görünüş) çok önemlidir. Dolayısıyla anne-babalar, çocuklarının özümseyeceği, benimseyeceği, davranışları önce kendileri iyi rol model olarak vermelidirler.

Baskıcı, otoriter, aşırı koruyucu, aşırı serbest gibi aile tiplerinde çocukların duyu karmaşası yaşamaması, duygusal, sosyal gelişimlerinde bazı sıkıntılarla karşılaşmaması ve bu durumun onların din eğitimini olumsuz etkilememesi için Kur’an-ı Kerim’in de istediği aile tipi (iyi bir ahlâka sahip ve örnek bir yaşam sunan) ön plana çıkarılmalıdır.

DİB bünyesindeki din görevlilerinin/eğitimcilerinin pedagojik formasyon yeterliklerini artıracak hizmet içi eğitim seminerlerine ağırlık verilmeli ve bu yönde İlahiyat/İslami İlimler/Eğitim Fakülteleri ile işbirliğine gidilmelidir.

İlahiyat/İslami ilimler fakültelerinde tekrar okutulmaya başlanmış olan pedagojik formasyon derslerinin içerisinde özel eğitim dersi de yer almalıdır. Ayrıca, engelli

bireylerin din eğitimi ve hizmetleri, işaret dili ile din eğitimi ve hizmetleri gibi seçmeli dersler ilave edilmelidir.

Kaynaştırma eğitiminde ya da özel eğitim okullarında eğitimcilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına uyması konusunda dikkatli olunmalıdır.

İşitme engelliler okullarında görev yapacak eğitimciler için işaret dili bilme zorunluluğu getirilmelidir.

İşitme engelli bireylerin yoğunluklarına göre ilçelerde ve her ilde işitme engelliler okulları açılmalıdır.

Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak müfredatlar ve görüntülü, resimli, işaret dili videoları ile hazırlanmış materyaller hazırlanmalı, özel eğitimde kullanılan metotlar din eğitiminde de kullanılmalıdır.

Yetkililerce (DİB, YÖK, MEB; Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığı) engelli çocukların engel durumlarına göre, dini merkezlere (cami, Kur'an kursu, okul, kütüphane vb.) fiziki ulaşılabilirliği kolaylaştırmak için gençlerin engellilik (görme, işitme, zihinsel, ortopedik) durumlarına uygun düzenlemelere/yaklaşımlara (izli uyarıcılar, kabartma yollar, yönlendirme haritalar, bahçede ve kapı girişlerinde yol eğiminde standartlara dikkat edilmesi ve bu yolun caminin/Kur'an kursunun içine kadar girmesi, uygun asansörlerin yapılması, lavabo ve şadırvanların uygun/kullanılabilir olması vb.) öncelik/önem verilmesi. Günümüzde bazı merkezi illere, işitme engelli okulları veya pansiyonları taşıma işlemi durdurulmalıdır. Ayrıca işitme engelli çocukları bulunan ailelerin de işaret dili öğrenmeleri konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Özel eğitime gereksinim duyan engelli öğrencilerin derslerine giren din eğitimcilerinin, bu alanlar ile ilgili ciddi eğitimden geçirilerek pedagojik formasyon eksikleri giderilmelidir.

Ailelere yönelik manevi destek çalışmalarına daha çok ağırlık verilmelidir.

Engelli çocuklarla iletişimi zorlaştıran fiziki, eğitsel ve günlük yaşamdan kaynaklanan sorunları ve engellilerin durumlarını daha iyi anlamak için yapılan akademik çalışmalar (sempozyum, kongre, çalıştay, hizmet içi eğitim seminerleri vb.) yeterli hale getirilmelidir. Bunların sonucunda anne-baba ve eğitimcilere olumlu yönlendirmeler yapılarak, engellilerin toplum içinde birey olarak mutlu bir şekilde yaşamalarına yardımcı olunmalıdır.

Çocukluk döneminde farklı sosyo-kültürel ve ekonomik şartlarda yaşayan çocukların din eğitimi ile ilgili farklı bölgelerde, çok boyutlu temel/teorik ve uygulamalı araştırmalar, disiplinler arası bir anlayışla yapılmalı ve bu yöndeki güncel sorunların tespit edilerek beklentilerin/ ihtiyaçların karşılanabilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

Ang, L. (ed.) (2014). *The early years curriculum*. Cornwall: Printed and bound Great Britain by TJ International Ltd.

Arslantürk, Z. (2001). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri*. İstanbul: Çamlıca.

- Ataseven, A. (1996). "Nasıl bir aile", *İslam'da aile ve çocuk terbiyesi 2*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Atik, A. (2015). Dini gelişim kuramlarının din eğitimi bağlamında genel bir bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(3), 728-743.
- Ay, M. E. (1996). Ailede verilecek din eğitiminde genel prensipler. *İslam'da aile ve çocuk terbiyesi 2* içinde (ss.362-374). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ay, M. E. (2008). *Din eğitiminde mükâfat ve ceza*. İstanbul: Gül Yurdu Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2009). Ailede ahlâk eğitimi, R. Doğan ve R. Ege (Ed.). *Din eğitimi el kitabı* içinde. Ankara: Grafiker.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede din eğitimi*. İstanbul: Timaş.
- Aydın, M. (2007). Çocuk eğitiminde kur'an kıssalarının önemi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 69-76.
- Bahçekapılı, M. (2018). Din öğretiminde kullanılacak dil. Mehmet Bayyığıt, Mehmet Özkan, Ahmet Ali Çanakçı ve Asem Hamdy Ahmed Abdelghany (ed.) *Din anlatımında din dili çalıştay*. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9(22), 7-42.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye'de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*, İstanbul: İlke.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri*. İstanbul: İlke.
- Bahçekapılı, M., Özkan M., Çanakçı, A. A., ve Asri S.(ed.) (2017). *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu*. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi.
- Başkonak, M. (2017a). Engelli bireylerin eğitiminde motivasyon ve verimlilik, *Din eğitiminde motivasyon ve verimlilik sempozyumu*. M. Bahçekapılı, M. Özkan, A. A. Çanakçı ve S.Asri (ed.). Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür.
- Başkonak, M. (2017b). Erişilebilirlik ve Ulaşılabilirlik Uygulamaları ile Cami Mimarisine Yeni Bir Bakış: Engelsiz Cami Örneği, *Çağımızda Cami Mimarisinde Arayışlar Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss.). Giresun: Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi.
- Başkonak, M. (2016). İşitme Engellilere Kur'an Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve İşitme Engellilere Özel Elifbâ: Elfabe, *I. Uluslararası Engellilik ve Din Sempozyumu "Engellilik Bağlamında Dini Yaklaşım, Dini Başa Çıkma ve Din Eğitimi*. İstanbul: Yeditepe Ofset Yayıncılık.
- Başkonak, M. (2014). Konuşan ellerin duyan gözlerle iletişimi: işaret dili ile din eğitimi, *Din ve Hayat*. 22, 154-158.

- Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp.
- Bayraklı, B. (1996). Kur'an-ı Kerim'e göre çocuk terbiyesi. İ. Canan (Ed.). *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2* içinde. İstanbul: Ensar.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (2000). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri kavramlar ilkeler yöntemler araç-gereç planlama uygulama*. Ankara: Gün.
- Bayraklı, B. (1996). Kur'an-ı Kerim'e göre çocuk terbiyesi. İ. Canan (Ed.). *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2* içinde. Ankara: Pegem.
- Bovet, P. (1958). *Din duygusu ve çocuk psikolojisi*. S.Odabaş (Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Can, G. (2006). Kişilik gelişimi. *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* içinde. (ed. Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem.
- Cebeci, S.(2015). *Dini iletişim*. İstanbul: İz.
- Clark, W. H. (1981). Çocukluk dönemi dini, N. Armaner (Çev.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 175-185; <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/769/9755.pdf> Erişim Tarihi: 16.08.2017.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çamdibi, M. (1996). Ailede çocuğun ahlâkî terbiyesi. İ. Canan (Ed.). *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2*. İstanbul: Ensar.
- Çanakcı, A. A. (2017). Ergenlik/gençlik dönemi din eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri, 2. *Uluslararası sosyal bilimler sempozyumu-din bilimleri*. Antalya.
- Çevikoğlu, N. (1996). İslam'a göre çocuk terbiyesinde annenin yeri. İ. Canan (Ed.). *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2*. İstanbul: Ensar.
- Dam, H. (2014). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.). *Gelişimsel Basamaklarına Göre Din Eğitimi* içinde (ss.13-64). Ankara: Nobel.
- Dodurgalı, A. (1998). *Ailede çocuğun din eğitimi*. İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Erden, M. ve Akman Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Ev, H. (2005). İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde dramatisasyon-I. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 29-55.
- Fidan, N. ve Erden, M. (t.y.). *Eğitim bilimine Giriş*. Ankara: Alkım.
- Gander M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. A. Dönmez ve H. N. Çelen (Çev.). Ankara: İmge.

- Goldburg, P. (2016). Yapılandırmacı pedagoji ile din eğitiminde ufuk açıcı yaklaşımlar, S.Asri (Çev.). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 107-116.
- Gündüz, T. (2014). Gençlik Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.). *Gelişimsel basamaklarına göre din eğitimi* içinde (ss.65-104). Ankara: Nobel.
- Heller, D. (1986). *The children's god*. London: The University of Chicago.
- Holm, N. G. (2004). *Din psikolojisine giriş*. A. Bahadır (Çev.). İstanbul: İnsan.
- Hökelekli, H. (2016b). *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din*. İstanbul: DEM.
- Hökelekli, H. (2016a). *Din psikolojisi*. Ankara: TDV.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insan değerler*. İstanbul: DEM.
- Kara, M. (2016). *Gençlerle gönül gönüle*. Ankara: TDV.
- Keskin, D. (2017). Geleneksel Aileden Modern Aileye Geçiş Sürecinde Ailede Din Eğitimi Anlayışındaki Değişim. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılavuz, M. A. (2015). Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi. Hayati Hökelekli (Ed.). *Gençlik din ve değerler psikolojisi* (ss.209-259). İstanbul: DEM.
- Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. R. (1990). Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs and Conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), 315-334.
- Koç, B. (2008). Çocuğun dinî gelişiminde rol model olarak anne ve baba. *Dinî Araştırmalar*, 11(31), 49-60.
- Koç, M. (2003). Gelişim ve din psikolojisi açısından ergenlik dönemi. *Ekev Akademi Dergisi*, 7(15), 113-132.
- Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda dini duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: TDV.
- Köylü, M. (2014). Ailede din eğitimi, M. Köylü ve N. Altaş (Ed.). *Din Eğitimi* içinde (ss.30-348). İstanbul: Ensar.
- Köylü, M. (2004). Çocukluk dönemi dinî inanç gelişimi ve din eğitimi. *AÜİFD*, 45(11), 137-154.
- Köylü, M. ve Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Küçük, H. (1996). Gayri Müslim cemiyetlerde yaşayan müslüman ailelerin problemleri ve çözüm yolları, İ. Canan (Ed.). *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2* içinde. İstanbul: Ensar.

- Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* içinde (ss.81-15). Ankara: Pegem.
- Marcus, I. G. (1996). *Ritulas of childhood*. London: Yale University.
- Müslim, Ebu'l-Hüseyin Müslim b. Haccac el-Kuşeyri. (1956). *Sahih*. C. 1-5, Beyrut.
- Nart. T. (1996). Rusya Federasyonu'na Bağlı Cumhuriyetlerde Aile ve Çocuk Terbiyesi, *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye, *SÜİFD*, 21, 237-252.
- Oruç, C. (2014). *Okul öncesi dönemde çocuğun din eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dinî duygunun kökenleri ve gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3), 75-96.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 303-319.
- Öcal, M. (1999). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*, Ankara: TDV.
- Öymen, M. N. R. (1975). *Psikoloji, sosyoloji ve pedagoji açısından ahlak eğitimi ve ahlakın testle ölçülmesi*. İstanbul: Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü.
- Özbek, A. (1988). *Bir eğitimci olarak Hz. Muhammed SAV*, Konya: Selam.
- Özbek, A. (1996a). Bir eğitim kurumu olarak ailenin önemi. İ. Canan (Ed.). *İslam'da aile ve çocuk terbiyesi* (ss.57-74). İstanbul: Ensar.
- Özbek, A. (1996b). Müzakereler. *İslam'da aile ve çocuk terbiyesi*. İstanbul: Ensar.
- Özdemir, S.(2017). Engelli bireylerin mânevî rehabilitelerinde iletişimin önemi, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 38, 137-159.
- Özdemir, Ş. (2002). Çocuğun din eğitiminde ailenin rolü, *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi*. 9, 113-131, isamveri.org/pdfdrq/D01239/2002_9/2002_09_OZDEMIRS.pdf, Erişim Tarihi: 08.06.2017.
- Öztürk, H. (1993). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Hatiboğlu.
- Uğurel Şemin, R. (1984). *Gençlik psikolojisi*. İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1983). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Mili Eğitim.
- Peker, H. (1998). *Din ve ahlâk eğitimi*. Samsun: Aksi Seda.
- Peker, H. (2008). *Din psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca.
- Peker, H. (2014). *Namaz psikolojisi*. Ankara: TDV.

- Sağlam, İ. (2006). Anne-baba dindarlığının çocuklar üzerindeki etkisi, *Dindarlık olgusu (sempozyum tebliğ ve müzakereleri)*. Bursa: Kurav.
- Sağlam, İ. (2002). Hz. Peygamber'in çocuk eğitiminde öne çıkardığı hususlar. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*. 11(2), 167-190.
- Sağlam, İ. (2013). Okul öncesi dönem ve din eğitimi. *Yaygın din eğitimi sempozyumu II* içinde. Ankara: DİB.
- Sağlam, İ. (2000). Okul öncesi eğitimde taklit etkinlikleri ve din eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*. 9(9), 557-564.
- Saracho, O. N. (ed.) (2012). *Contemporary perspectives on research in creativity in early childhood education*. North Carolina: Information Age.
- Selçuk, M. (2014). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*. Ankara: TDV.
- Şentürk, H. (2010). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: İz.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk dönemi dinî gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(1), 207-220.
- Tavukçuoğlu, M. (1996). Yurtdışındaki türk ailelerinin sorunları. *İslam'da aile ve çocuk terbiyesi 2*. İstanbul: Ensar.
- Tirmizi, Ebû İsa Muhammed b. İsa es-Sevre. (1962). *es-Sünen*. C. 1-5. Mısır.
- Tosun, C. (2015). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tuna, A. & Hayden, J. (ed.) (2010). *Early childhood programs as the doorway to social cohesion*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Türer, O. (1996). Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın çocuk terbiyesine dair düşünceleri. *İslam'da aile ve çocuk terbiyesi 2*. İstanbul: Ensar.
- Türk, E. (2014). Çocukluk döneminde duygusal gelişim ve din eğitimi. *Marife*. 3, 143-158.
- Twinem, D. (2008). *The humongous book of preschool ideas*. United States of America: I. Group Publishing.
- Vergote, A. (1978) *Çocuklukta din*, (E. Fırat, çev.). *AÜİFD*, 22, 315-329; <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/733/9354.pdf>. Erişim Tarihi: 16.08.2017.
- Yavuz, K. (1983). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Ankara: DİB.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yeşilyaprak B. (ed.) (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: PegemA.

Çanakcı, Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri ve Din Din Eğitimi:
Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.

DEVLET İDARESİNE DAİR KONULARA FIKIH ESERLERİNDE AZ YER VERİLMESİNİ İBN HALDUN'UN REALİST SİYASET TEORİSİ EKSENİNDE DEĞERLENDİRME

Ahmet AYDIN*

E-mail: ahmetay81@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-6149>

Citation/©: Aydın, A. (2018). Devlet idaresine dair konulara fıkıh eserlerinde az yer verilmesini İbn Haldun'un realist siyaset teorisi ekseninde değerlendirme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 95-111.

Öz

İbn Haldun, devleti yöneten iktidarın güce dayandığını ve toplumu kendisine itaate zorlama kudretine sahip olduğunu savunmaktadır. Hukuk da, yaptırım gücünü iktidarın bu niteliğinden almaktadır. İlgili husus, fıkıh eserlerinde devletin kuruluş ve işleyişiyle ilgili kuralların nadir bulunmasını açıklayıcı niteliğe sahip gözükmemektedir. İktidarların zor kullanılarak savaş yoluyla ele geçirildiği monarşilerde yaşayan İslam hukukçularının hukukun en önemli unsurlarından olan yaptırım gücünü itibara alarak üstünde hiçbir gücün bulunmadığı iktidarlara kural koymanın pratik yarar sağlamayacağı kanaatine vardıkları ve bilinçli olarak ilgili alanı boş bıraktıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İbn Haldun, siyaset, realist, devlet, fıkıh.

THE EVALUATION OF INSUFFICIENCY OF THE SUBJECTS ABOUT GOVERNMENT OF STATE IN FIQH LITERATURES BASED ON IBN HALDUN'S REALIST POLITICAL THEORY

Abstract

Ibn Haldun supports that the power that govern state based on strenght and have ability to force society to obey it. Law obtains its sanction power from this. We think that this point explains the insufficiency of rules related to the establishment and functioning of state. In my opinion, Islamic jurists who lived in monarchies that the powers forcibly seized by wars, consider that the establishment of rules about the state is not beneficial regarding the sanction power that is one of important elements of law and that there is not any superior organisation to enforce rules against power.

Keywords: Ibn Haldun, policy, realist, state, fiqh

* Doç., Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü

Giriş

Günümüzde devletin kuruluş ve işleyişiyle ilgili konular genelde anayasa ve idare hukuku kapsamında yer almaktadır. Anayasa hukukunun konusu, devletin temel yapısı ve işleyişi ile kişilerin temel hak ve hürriyetleridir. İdare hukuku da, devletin kuruluş ve işleyişi düzenleyen kuralları içermektedir.

Anayasanın konularından olan kişi hak ve hürriyetlerini bir kenara bırakırsak genel olarak İslam tarihinde devletin yapısı ve işleyişinden bahseden, bunları konu alan üç tür telifatın bulunduğu söylenebilir. Birincisi, imamet konularına temas eden kelim kitapları.¹ İkincisi, yöneticilere nasihat türü eserler. Üçüncüsü, felsefe geleneği içinde siyasete dair telif çalışmalar (Gökdağ, 2013, s.572).

Fıkıh eserlerinde namaz bahislerinde yöneticinin özelliklerine kısmen temas edilmekle birlikte, genel olarak fıkıh eserlerinde devletin kuruluş ve işleyişiyle ilgili konulara az yer verildiği, bu konuda literatür eksikliğinin bulunduğu söylenebilir. *Anayasa, idare ve devletin menşei, teşekkülü ve yetkileri gibi konuların ele alındığı genel kamu hukuku* konularının fıkıh eserlerinde kafi derecede bulunmadığını belirten Koşum (2008), bunun muhtemel nedenleri olarak birtakım hususlara temas etmiştir. Bunlardan bazıları, Kuran-ı Kerim'in ilgili konularda genel ve özet bilgi vermesi, fıkıhın birey merkezli olması sebebiyle Roma hukukunda olduğu gibi özel-kamu hukuku ayrımına muhtemelen imkan vermemesi, anayasa ve idare hukuku gibi alanların fıkıhın tedvin döneminde diğer devletlerde de hukukun farklı alanlarına göre geri kalması, İslam hukukçularının kendi döneminde yaşadıkları sosyo-politik şartlardır (ss.123-131).

Sosyo-politik koşullar ekseninde Koşum (2008), Emevîler'in hilafeti saltanata dönüştürmesi, ilgili siyasi ortamda Şeybânî'nin ikrah altında alınan beyatın geçersizliğine dair fetvası nedeniyle yaşadıkları, Muâviye'nin idareyle ilgili işlemlere müdahale edilmemesine dair sözlerine temas etmiş ve o dönemdeki tarihi koşulların İslam hukukçularının devletle ilgili konulardan sarf-ı nazar edip bireysel alandaki hukuki ilişkilere yoğunlaşmalarında etkili olduğunu savunmuştur (ss.129-130).

Biz, sosyo-politik koşulların dolaylı olarak ilgili mesele üzerinde etkili olduğu kanaatindeyiz. Bununla birlikte, asıl üzerinde durulması gereken husus, o dönemdeki tarihi şartlardan ziyade bunların ulemanın zihninde yarattığını düşündüğümüz bakış açısidir. Bu nedenle, makalede ulemanın yaşadığı tecrübelerin onları ne yönde sevk ettiği hususu hukuk felsefesi bağlamında ele alınacak, mesele mümkün olduğunca hukukî muhteva içinde ve hukuk kavramları ekseninde izah edilmeye çalışılacaktır. Bunun daha iyi anlaşılması için öncelikle İbn Haldun'un realist siyaset felsefesi ortaya konacaktır.

¹ Bu bağlamda bkz. Çetin, 2013a.

1. İbn Haldun'un Realist Siyaset Teorisi

1.1. Devletin Kurulma-Yıkılma Sürecinde Etkili Unsurlar

İbn Haldun'un siyaset teorisinin realist karakteri, kitabının daha başlangıcında toplumla ilgili nakledilen bilgilerin neye göre kabul edileceği hususundaki ifadelerinde kendini hissettirmektedir. Şerî konulara ait rivayetlerde senedin sıhhatinin araştırılmasının yeterli olacağını değerlendiren İbn Haldun (2004a), ancak hayat olaylarıyla ilgili nakledilen bilgilerin senedi kadar metin tenkidinin de yapılması gerektiğini ima etmiş ve bu tür nakillerde ifade edilen hususların gerçekleşmesini aklın imkansız bulması halinde onların kabul edilemeyeceğine yer vermiştir (ss.127-128).

İbn Haldun (2004a), devletin kurulmasına sevk eden sâike ve bu bağlamda asabiyetin önemine temas etmektedir. O, insanların tabiatında şehvete ve kötülüğe meyil olması nedeniyle, birbirlerinin haklarını gasba yönelme potansiyeline sahip olduklarını, bunun engellenmesinin ise şehirlerde kudretli iktidar, şehir dışında ise her topluluğu koruyacak güçlü asabiyelerle gerçekleşeceğini belirtmiştir. Asabiye bağlamında kan bağının etkisine dikkat çeken müellif, özellikle savaşlarda bu unsurun insanların birbirlerini korumadaki önemli rolüne işaret etmiş ve diğer hususların bu derece tesirli olmayacağını vurgulamıştır (ss.254-256).

İktidarın insanın tabi olarak meylettiği bir makam olduğunu belirten İbn Haldun (2004a), bu konumu elde etmek için savaşların söz konusu olduğunu ve ancak mağlubiyet sonunda yenilen tarafın makamı bıraktığını belirtmektedir. Bu durumda zafer sadece savaş vesilesiyle kazanılmakta, bu ise güçlü asabeyle mümkün olmaktadır (ss.308-309).

İbn Haldun (2004a)'a göre toplumdaki diğer aşiretleri kendisine itaat ettirme gücüne sahip, onlara karşı üstünlüğünü kabul ettirebilecek kapasitede bir sülale, ancak devletin yönetiminde söz sahibi olabilir (ss.261-262). Diğerlerini kendisine itaat ettirme gücüne sahip bir grubun çıkmadığı, örneğin birçok aşiretin birbirine denk olduğu bölgelerde devlet kurmanın zor olduğuna temas eden İbn Haldun (2004a), bunun sebebi olarak her aşiretin kendisine özgü çıkar, hırs ve taleplerinin bulunduğunu, bunların da diğer gruplarınkıyla çakıştığını, böyle yerlerde kavga ve çatışmaların sürekli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Afrika'da Arapların devlet kurma sürecinin çok geç olmasına işaret etmiş, burada Berberîler'in birçok boya bölündüğüne ve defalarca ayaklandığına temas etmiştir. Diğer taraftan Irak ve Şam'ın farklı olduğunu, ahalinin şehirlerde yaşadığını ve İslam ordularının burayı işgal ettikten sonra hemen hakimiyet kurup bunu sürekli hale getirdiğini açıklamıştır (ss.326-329).

İbn Haldun (2004a), akrabalık bağları vesilesiyle güç kazanmanın sonucunda devletin kurulacağını belirtmektedir. Bunun doğal bir sonuç olduğunu ifade eden müellif, liderlik fırsatını asabiyesi sayesinde kazanan kişinin iktidarı elde etmesinin insanın içinden gelen,

nefsin arzu ettiği bir husus olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, bu bir süreç dahilinde olmaktadır: Öncelikle belli bir akraba topluluğu içinde en kuvvetli olan, diğerlerini boyunduruğu altına alarak güçlü bir asabiyet oluşturmakta, daha sonra akraba olmayan uzak boyları itaat altına almaktadır. Bu şekilde gücü ele geçirenler, devlet oluşturduktan sonra kendilerinden daha zayıf olan bir kavimle karşılaştıklarında onlara da üstün gelmektedir. Diğer taraftan güç bakımından denk kavimlerin karşılaşması halinde, herkes kendi bulunduğu bölgeyi savunmaktadır (ss.352-355).

Devletlerin kurulma ve yıkılma süreçleriyle ilgili olarak bedevî-hazarî toplum ayrımına temas eden İbn Haldun (2004a), bedevî yaşam tarzının zorlukları nedeniyle orada yaşayan şahısların daha cesur olduklarını; buna karşılık şehirlerde idarecilerin zulüm ve zahmetlerine katlanmanın insanı korkaklığa alıştırdığını ve kendini koruma kudretinden mahrum ettiğini belirtmiştir (ss.251-252). Bu bağlamda, vahşî yaşama alışmaları nedeniyle bedevî toplumun hazarî toplumla karşı karşıya geldiğinde sayı bakımından denk olmaları halinde bedevîlerin galip geleceğini savunmuştur. Diğer taraftan bedevîlerin şehir hayatına başlamasıyla rahat yaşam koşullarına alışacaklarını ve bunun da onlardaki cesaret gibi meziyetlerin yitirilmesine neden olacağını ileri sürmüştür. Bununla ilişkili olarak müellif, vahşî sığın evcilleştirildikten sonra vahşî özelliklerinin gitmesini örnek vermiştir (ss.271-272). Cesaret ve hırs gibi nitelikleri kaybetmeye neden olduğundan refah ve lüks yaşamın devlet kurmaya engel teşkil ettiğini savunmuştur (ss.274-275).

Devlet kurmanın önündeki diğer bir engel olarak, bir topluluğun başkalarına itaat ederek hakir duruma düşmesine temas eden İbn Haldun (2004a) bu bağlamda İsrailoğulları'nın Mısır'dan çıktıktan sonra güçlü bir kavimle savaşmaktan çekinmesini örnek vermiştir. Bunun üzerine onların kırk yıl çölde yaşadıklarını, bunun zillet görmemiş bir neslin yetişmesi için gerekli bir süre olduğunu, böylece yetişmiş yeni kuşağın fetihlere yöneldiğini ileri sürmüştür. Ayrıca, aşırı vergi ödemeye mecbur kalan aşiretlerin ağır şartlarda ve zelim hayat yaşamaları nedeniyle devlet kuramayacaklarını savunmuştur (ss.275-277).

Bolluk ve zenginlik içindeki yaşamın mahrumiyete, mahrumiyetin ise zenginliğe doğru bir eğilime sahip olduğunu vurgulayan İbn Haldun (2004a), asabiyet var olduğu süreçte devletin bir sülalenin idaresinden çıktığında aynı topluluktan diğer sülalenin onun yerini alacağını ileri sürmüş ve bunun nasıl gerçekleştiğini şu şekilde ifade etmiştir: İktidara gelen grup toplumdaki diğer sülaleleri devlet imkanlarından mahrum etmekte, mahrumiyeti yaşayanlar lüks ve rahat yaşamın dışında kalmaları nedeniyle devlete zamanla muarız olan ihtiyarlık sürecinden uzak durmakta ve cesaret gibi devlet kurmaya yönelik hasletlerini muhafaza etmektedirler. Diğer taraftan, iktidar nimetinden yararlananlar ise içlerinde buldukları koşulların tesiriyle zafiyete uğramakta ve zaman geldiğinde diğerlerine karşı koyacak gücü bulamamaktadır (ss.281-283).

Bolluk ve zenginliğin akabinde mahrumiyet sürecinin geleceğini belirten İbn Haldun (2004a), devletin kurulmasıyla birlikte refaha doğru yönelimin tabii, hatta zorunlu bir

durum olduğunu ima etmiştir. Zira asabiye sahibi grup iktidarı ele geçirip başkalarının topraklarını aldıktan sonra ganimeti, kendisinden önceki iktidarların refah seviyesine ulaşmak amacıyla lüks harcamalarda kullanacağını, hayat için zaruri olanın dışında birçok unsurun yaşamın içine dahil olacağını ve bu tür rahat yaşam koşullarını devletin yıkılışına kadar kimsenin bırakmak istemeyeceğini ileri sürmüştür. Zira insan tabiatında zorluk yerine kolayı tercih etme temayülü vardır. Ve sonraki nesiller de öncekileri taklit etmektedir. Böylece ilk dönemde katlanılan zor ve sıkıntılı sürecin yerini rahat hayat imkanlarının alacağını ve söz konusu durumun iktidar nimetlerinden yararlananlardan farklı olarak rahat koşullarda yaşamayan daha ilkel bir grup tarafından devlet ele geçirilinceye kadar devam edeceğini belirtmiştir (ss.331-335).

İbn Haldun (2004a), lüks ve kolay yaşamın masrafları artıracığını, bunun da vergilerin çoğalması neticesi doğuracağını, netice olarak halkın iktidara karşı hoşnutsuzluğunun baş gösterip devletin ihtiyarlama çağına gireceğini ifade etmiştir (ss.331-332).

1.2. İktidar Olgusuna Dair Diğer Hususlar

İktidarın kazanılmasını sağlayan asabiyetin kendine özgü kuralları olduğunu belirten İbn Haldun (2004a), kudret sahibi sülaleye sadece kendi içinden birilerinin liderlik edeceğini belirtmiş (ss.281-283) ve Muâviye'nin Yezid'i kendisinden sonra halife tayin etmesini bu bağlamda değerlendirmiştir. Muâviye'nin başka bir seçeneği olmadığını, Yezid yerine başka bir kimsenin seçimine Ümeyye oğullarının itibar etme olanağının bulunmadığını ve buna karşı geleceklerini ileri sürmüştür (ss.391-393). Müellif, Muâviye'nin Hz. Ali'ye hilafeti bırakması halinde de Ümeyye oğullarıyla arasında anlaşmazlık ortaya çıkmasının kesin olduğunu, bu nedenle Muâviye'nin savaşıma yolunu tercih ettiğini belirtmiştir (ss.381-390). İbn Haldun bu bağlamda ayrıca Memun'un Hz. Ali'nin soyundan Ali b. Musa b. Cafer Sadık'ı veliaht tayin etmesinden sonra Abbasiler'in Memun'a olan biati bozup onun yerine amcası İbrahim b. Mehdi'yi kendilerine halife seçtiklerini, bu süreçte Bağdat'ın altüst olduğunu, devletin yıkılma aşamasına geldiğini, bunun üzerine Memun'un Horasan'dan gelerek durumu düzeltmek zorunda kaldığını ifade etmiştir (2004a, ss.391-400).

İbn Haldun (2004a), halifenin Kureyş kabilesinden olması gerektiğine dair hadisi de asabiyet bağlamında yorumlamıştır. Kureyş'in o dönemde Arap yarımadasında itibar gören, güçlü bir topluluk olduğunu, bunun da şeriatın maksadı olan toplumda dirlik, birlik ve düzeni sağlamada tesirli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte sonraki dönemlerde onların refah ve lükse dalarak asabiyeti kaybettiklerine ve liderliğin başka milletlere geçtiğine temas etmiştir (ss.369-373).

İbn Haldun (2004a), ilk dört halifeden sonra hilafetin asabiyet kudretine dayandığını ileri sürmüştür (ss.389-390). Gerçekte dört halifenin iktidarı da Kureyş asabiyesine dayanmaktaydı. İbn Haldun (2004a), bu durumu ilk başta Arap asabiyeti sonra hükümdarlık asabiyetinin etkili olduğu şeklinde açıklamıştır (s.389). Bu bağlamda müellif,

ilk dönemde Hz. Peygamber'in kendisinden sonra halife tayin etmemesini bunun önemli bir mesele olarak görülmemesine bağlamıştır. Bunun nedeni, sahabe döneminde din duygusunun toplumda yerleşmiş olması nedeniyle insanları bir arada tutmasıdır. Ancak daha sonra dini duygular zayıflayınca eski âdetler etkili olmaya başlamış ve sülaleye dayalı asabiyet ön plana çıkmıştır (s.393).

İbn Haldun (2004a), dine davetin de asabiyesiz olamayacağını savunmuştur. Buna dair tarihi birçok örnek üzerinde duran müellif, idarenin kötü yönetimlerinden rahatsızlık duyup ayaklanan veya Mehdilik iddiasında bulunan birçok şahsın arkalarında yardımcı, güçlü aşiretleri olmadığından kendilerine tabi olanları felakete sürüklediğinden bahsetmiştir (ss.314-316). Hz. Hüseyin'in Yezid'e karşı ayaklanmasında da asabiyeyi dikkate almadığından yanıldığını belirtmiştir. Zira o dönemde devletin idaresi Ümeye oğullarının asabiyetine dayanmaktaydı (s.397). İbn Haldun, Abdullah b. Zübeyr'in Emeviler'e karşı ayaklanmasını ise birinciye göre daha büyük bir yanığı olarak değerlendirmiştir. Bunun nedeni, İbn Zübeyr'in arkasına aldığı Benî Esed'in hiçbir zaman Emevî sülalesine karşı koyabilecek bir asabiyete sahip olmamasıdır (s.399).

Devlet yönetiminin normal halin dışında belli hususları icap ettireceğine, zaman zaman temas eden İbn Haldun (2004a), Muâviye'nin Şam valisiyken hükümdarlara özgü kıyafet ve savaş elbiseleriyle Hz. Ömer'i karşılamasını zikretmiştir. Hz. Ömer'in bunun kısırlara bir özentisi mi olduğuna dair sorusuna Muâviye'nin kendilerinin düşman sınırında buldukları için buna göre bir tavır sergilemeleri gerektiğini belirtmesi üzerine Hz. Ömer'in susarak bunu zimnen onayladığını ileri sürmüştür (s.383).

1.3. İbn Haldun'un İdealist Yaklaşım Olarak Değerlendirilebilecek Görüşleri

Belki de kendi dönemine kadar siyaset felsefesi yazarları içinde en realist çizgide kabul edilebilecek görüşlere yer veren İbn Haldun (2004a)'un eserinde idealist muhteva kapsamında değerlendirilebilecek bazı hususlara da temas ettiği söylenebilir. Örneğin, devlet ve kamu nizamı için basiret sahipleri tarafından yapılmış kanunlara ihtiyaç bulunduğunu söylemesi (s.364) ve liderin vasıfları olarak ilim, adalet, ehliyet, ruh ve beden sağlığından bahsetmesi (s.368) bu bağlamda değerlendirilmelidir. Zira her zaman basiret sahipleri tarafından hakkaniyete uygun kanunlar hazırlanmayabilir veya bahsettiği vasıflarda olmayan yöneticiler iktidarda olabilirler. Bunlar, ideal olanın tavsiyesi niteliğindedir.

Güzel ahlakın asabiyeti tamamlayan bir unsur olduğunu belirtirken, İbn Haldun (2004a)'un idealist bir ifade kullandığı söylenebilir. Bu bağlamda, o, önemli idarecilerde adalet, cömertlik, ufak kusurları affetme, yoksullara yardım gibi hasletlerin bulunduğu dikkat çekmiş ve bunların halkın yönetimi ve korunması hususlarında uygun özellikler olduğuna temas etmiştir (s.277-279).

Halka karşı yumuşak muameleyi tavsiye eden İbn Haldun'un bu bağlamdaki görüşlerini de idealist yaklaşıma örnek olarak değerlendirebiliriz.

İktidarın güce dayandığını ve diğerlerini tahakküm altına aldığını belirten İbn Haldun (2004a), bunun caydırıcı bir fonksiyon icra ettiğini ima etmiştir. Diğer taraftan halka karşı şiddetli muamelenin devlet nizamını bozacağını belirtmiştir. Hükümdarın sertlik yanlısı olması halinde halkın çaresiz kalarak hile ve yalana meyledeceğini, bunun da ahlakın bozulmasına yol açacağını ifade etmiştir. Hatta bu durumdaki halkın hükümdarı öldürmeye yeltenebileceğini ileri sürmüştür. İdarecinin halkı koruması ve küçük hataları bağışlamasının daha doğru olduğuna, bunun halkın yöneticiye bağlılığını artıracığına temas etmiştir. İbn Haldun (2004a) şefkat ve merhametin idarecinin önemli niteliklerinden olduğunu ifade ederken, keskin zeka sahibi şahıslarda bunların genelde az bulunduğunu, onların halka takatlerinin üstünde işler yükleyeceğini ve bunun da nizamın bozulmasına neden olacağını ileri sürmüştür. Bu bağlamda müellif, Hz. Ömer'in Ziyâd b. Ebî Süfyân'ı azletme nedeni olarak söylediği "senin akıl fazlalığını halka yüklemeyi uygun görmedim" şeklindeki sözüne temas etmiştir. İbn Haldun (2004a) ileri derecede zekanın siyaset adamları için bir kusur olduğunu belirtmiş, buna karşın alt derecede bir zekanın da kusur olduğunu, ideal olanın ikisinin ortası olduğunu, aşırı cimrilik ve cömertliğin de aynı minvalde değerlendirileceğini eklemiştir (ss.362-363).

1.4. Değerlendirme

İbn Haldun, tarihi örnekler üzerinden tümevarım yöntemiyle iktidarın ilkelerini ortaya koyarken, önemli oranda psikolojik ve sosyolojik tahlillerde bulunmuştur. İbn Haldun'un eserinin modern çağlarda bu denli rağbet görmesinde onun tespitlerini reel hayattan almasının etkili olduğu söylenebilir.

İbn Haldun'un olanı incelemesi onu kendi zamanına kadar yaşamış birçok siyaset teorisyeninden ayırmaktadır. Ondandır yaklaşık bir asır sonra yaşayan Machiavelli'nin benzer² realist siyaset nazariyesini ortaya koyduğu söylenebilir.

İbn Haldun, Farabî gibi filozofların siyaset teorisini tenkit ederken; Machiavelli de iktidar konusunda idealist düşünceleri eleştirerek bazılarının hiçbir zaman var olmayan yönetimler hayal ettiğini, var olanla olması gereken arasında ise uçurum olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Machiavelli (1955), tamamıyla iyilik düşünen kişilerin iyi olmayan birçok kişi arasında yok olacağını ileri sürmüş, kendisini korumak isteyen hükümdarın yeri geldiğinde iyi olmamayı öğrenmesi gerektiğini bildirmiştir (s.61). O, fazilet gibi görünen fakat sonunda felakete götüren şeyler yanında, kusur gibi görünmekle birlikte güven ve refah sağlayacak hususlar bulunduğunu savunmuştur (s.62).

² İki düşünürün görüşlerini mukayese eden iki makale için bkz. Elmalı, 2003, ss.133-142; Öztürk, 2015, ss.65-77.

2. İbn Haldun'un Realist Siyaset Teorisi Ekseninde İlgili Literatür Eksikliğini Değerlendirmek

2.1. İdeal-Reel, Teori-Pratik Ayrımı Ekseninde İslam Siyaset Nazariyesi

Öztürk, İbn Haldun ve Machiavelli'nin olanı analiz ederek realist bir dil kullandıklarını ileri sürmüştür (Öztürk, 2015, s.66). Elmalı, İslam felsefe geleneği içinde siyasetle ilgili yazan filozofların, örneğin Farabî'nin idealist bir yaklaşım sergilediğine değinmiş, filozofların en uygun siyasi teşkilatı, yani ideal olanı öngörürken, bunun gerçekleşme oranını, gerçekleşmesinde etkili olacak sosyolojik, psikolojik ve diğer unsurların birçoğunu ise ihmal ettiklerini savunmuştur. O, buna karşılık realist yaklaşımda, toplumun kuruluşu ve yönetilmesinde etkili faktörün güç unsuru olduğunu savunmuştur (Elmalı, 2003, s.134).

İbn Haldun (2004b)'un bizzat kendisinin Farabî'nin ve diğer filozofların siyaset nazariyesi bağlamında öne sürdüğü es-siyâsetü'l-medeniyye öğretisini tenkit ettiği görülmektedir. Nitekim o, filozoflara göre dahi böyle bir toplumun gerçekleşmesinin çok uzak bir ihtimal veya nadir olduğuna temas etmiştir. Ona göre, filozoflar tahmine dayalı yorumlarda bulunmuşlardır (s.501).

Korkut (2006), es-siyâsetü'l-medeniyye ilminin normatif, İbn Haldun'un ortaya koyduğu umran ilminin ise tanımlayıcı karakterde olduğunu belirtmektedir (s.120). Bu bağlamda normatif, yani kural koyucu mahiyette ahkâmü's-sultâniye türü eserlerin de es-siyâsetü'l-medeniyye ilmiyle kısmen örtüştüğünü söyleyebiliriz. Yani İbn Haldun'un olanı betimleyen eserine karşılık, olması gerekenle ilgili kurallar koyma açısından filozofların eserleriyle hükümdarlara nasihat türü kitaplar arasında benzerlik olduğu değerlendirilebilir.

İbn Haldun'un siyaset felsefesiyle ilgili kanaatimiz, onun pratiği dikkate alarak buna göre teori geliştirdiği yönündedir. Diğer taraftan, pratiği ihmal ederek siyaset felsefesi yazmanın, bu alanla ilgili kurallar koymanın bir şairin oturduğu yerden şiir yazması veya bir romancının roman yazmasından önemli bir farkı olabilir mi? Gerçekte sadece ideale yönelik çıkarımlar, pratikle hiçbir ilişkinin olmamasıyla neticelenmektedir. Fıkıh eserlerinde anayasa ve idare hukukuyla ilgili konuların yok denecek kadar az olmasını bu bağlamda değerlendirebiliriz. Yani ulemanın pratiğe etki etmeyeceğini düşündüğü alanı bilinçli olarak boş bıraktığı söylenebilir.³

Fıkıhın ilk tedvin döneminden sonraki zamanlarda devletin işleyişiyle ilgili birtakım müstakil eserlerin (el-ahkâmü's-sultâniye, vb.) yazıldığı görülmektedir. Ancak bu eserlerde yazılanların pratikle ne kadar uyduğu tartışmaya açıktır. Nitekim İslam siyaset düşüncesinde teorik-pratik uyumsuzluğuna bazı araştırmalarda temas edilmiştir. İlgili

³ Bu husus, ileriki sayfalarda daha detaylı ele alınacaktır.

hususla değinen Gökdağ (2013), İbn Haldun'un bu bağlamda bir uzlaştırma teorisi önerdiğini ileri sürmektedir (ss.567-575).

Gökdağ, Cüveynî (1981)'nin temas ettiği katiyyât-zanniyât ayrımından (ss.59-60) hareketle, İslam siyaset teorisi hakkında eser yazan müelliflerin siyasi ve sosyal değişimleri dikkate alarak zanniyât alanını sürekli yenilediklerini ileri sürmüştür. Bu bağlamda müelliflerin farklı çözümler önermesini bir çatışma değil, pratik açıklık olarak nitelendirmenin daha doğru olduğunu savunmuştur. Onun pratik açıklıktan kastettiği, siyaset hakkında kesin kurallar koymak yerine, pratik hayatla ilişki içinde teorinin sürekli değişimidir. Bu bağlamda, o, temel ilkelerin (katiyyât) sürekli korunduğunu ifade etmiş, İbn Haldun'u da siyaset nazariyesinin pratikten yana revize edilmesinin son halkası olarak değerlendirmiştir (Gökdağ, 2013, ss.567-575).

İslam siyaset nazariyesinde teori-pratik uyumsuzluğuna temas etmesi açısından önemli bir hususu vurguladığını düşündüğümüz Gökdağ'ın bu bağlamda yer verdiği diğer noktaları değerlendirme ihtiyacı hissediyoruz. Öncelikle onun İbn Haldun'u diğer siyaset teorisi yazarlarıyla (siyaset nazariyesinin pratikten yana revize edilmesinin son halkası olarak nitelendirmekle) aynı minvalde değerlendirmesine katılmıyoruz. Zira İbn Haldun, el-ahkâmü's-sultâniye yazarlarından tamamen farklı bir yaklaşımla konuyu ele almıştır. Yukarıda temas edildiği üzere, İbn Haldun olanı betimlemekte, realiteden hareket etmektedir. Oysa diğerleri, kanaatimize göre, İslam siyaset felsefesi yazarları gibi olması gerekenle ilgili kurallar ortaya koymaktadır.

Gökdağ'ın Cüveynî'den hareketle katiyyât-zanniyât bağlamında temas ettiği temel ilkelerin sürekli korunduğuna dair görüşü de İbn Haldun ile örtüşmemektedir. Zira iktidarın güce dayandığını, bunun da o günkü şartlarda asabiye ile elde edildiğini belirten mukaddime yazarının temel ilkelere bakışı dahi, kanaatimizce, diğerlerinden önemli ölçüde farklıdır. Diğer taraftan, Cüveynî'nin temas ettiği katiyyât-zanniyât ayrımının, pratiğin güce dayanan iktidar tarafından belirlenmesi göz önüne alındığında, öneminin bulunup bulunmadığı ayrıca tartışmaya açıktır.

Kavak (2009, s.28) ve Köse (2009, ss.7-8), Cüveynî'nin ele aldığı katiyyât-zanniyât ayrımına dikkat etmedikleri ve zannî konularda zaman içinde ortaya çıkan farklı uygulamaları anayasal yapıdan sapma olarak nitelendirdikleri için bazı şarkiyatçıları eleştirmişlerdir. Fakat burada irdelenmesi gereken husus ve bu bağlamda sorulması gereken soru şudur: Gerçekte İslam siyaset tatbikatında katî konulara bağlı kalınmış mıdır? Örneğin, Köse'nin katiyyât alanında temas ettiği adalet, yöneticinin ehil ve emin olması, biat, istişare gibi konulara, İslam tarihinde zuhur etmiş devletlerin kurulması veya devamı esnasında riayet edilmiş midir, bu hususlar hiç düşünülmüş müdür?

Köse, idarecinin seçimini katî, seçim şeklini zannî mesele olarak değerlendirmiş ve dört halifenin farklı seçim şekillerinin bunu teyit ettiğini ifade etmiştir. Ancak İslam tarihinde, dört halifeden sonra hiçbir yönetici seçimle gelmemiştir. Aynı şekilde idarecinin seçimini

yapacağı öne sürülen ve hakkında birçok kural ve ilkeye yer verilen ehl-i hal ve'l-akd kurumu, dört halifeden sonraki dönemde bir kez dahi var olmamıştır. Bu durumda, yani pratik göz önüne alındığında İslam siyaset teorisinde katî-zannî ayrımının nasıl bir anlamı olabilir?

Yönetici olduğu toplumda kendisinden başka hiçbir gücün bulunmadığı iktidarın karşısında kurallar koymanın ne anlam ifade ettiği, kardeş katli örneği üzerinden de incelenebilir. Fatih Kanunnamesi'nde bu konuda şu ifadeye yer verilmiştir:

"Ve her kimesneye evladından saltanat müyesser ola, karındaşların nizam-ı alem için katli etmek münasibdir. Ekser ulema dahi tecviz etmişlerdir. Anınla âmil olalar."

Metinde ulemanın kardeş katlini genel olarak onayladığı belirtilmektedir. Burada üzerinde duracağımız husus, ulemanın onayının ne derece önemli olduğudur. Yani hukukun hazırlayıcısı olan ulemanın siyasi bir meselenin kanunlaştırılması veya uygulanmasında etkisinin olup olmadığını tartışmak istiyoruz. Örneğin, şu soruları sorabiliriz: Ulema onaylamasa netice açısından değişen ne olurdu? Belirleyici olan onların tasdiki midir? Bu sorulara "evet" cevabı vermek çok zor gözükmektedir.

Zira kardeş katli Fatih Sultan Mehmet'ten önce de uygulanıyordu. Nitekim I. Murad Kosova savaşında şehit edilince Yıldırım Bayezıt padişah seçilmiş; kardeşi Yakup ise öldürülmüştür. Burada kardeş katlinin hukukî olup olmadığını tartışmak makalenin konusu değildir. Devlet yaşadığı tecrübelerle buna karar vermiş ve uygulamıştır. Örneğin, Bayezıt'ın esir alındığı Ankara savaşından sonra onun oğulları arasında yaşanan taht kavgalarında uzun yıllar Anadolu büyük felaketler yaşamıştır.

Sonuç olarak, güce dayalı iktidarların devletle ilgili hususlarda herhangi bir kurala bağlı kalmaksızın yaptığı icraatları göz önüne alındığında temel ilkeler-cüzî kurallar ayrımı ne kadar önemli olabilir? Zira iktidar olgusuna dair kuralları belirleyen İbn Haldun'un da temas ettiği gibi farklı koşullardır. Bu ayrımın sadece nazari açıdan bir anlamının olabileceği kanaatindeyiz.

2.2. Pratiğin Teoriye Etkisi

Yukarıda İslam siyaset felsefesinde teori-pratik uyumsuzluğuna temas edilmiştir. Hukuk kuralları açısından iktidarın gücü karşısında teori-pratik uyumsuzluğu her dönemde söz konusu olabilir. Nitekim modern hukuka dair bir makalede, ceza kanunlarının tefsirinde her devrin kendine özgü siyasi koşullarının dikkate alınması gerektiği üzerinde durularak bu hususa temas edilmiştir. Örneğin, meclisi tahkir suçunun 27 Mayıs ihtilalinden sonra tatbik edilmemesi, kanunların siyasi müesseselerle ters düşmeyecek şekilde yorumlanması olarak değerlendirilmiştir (Tosun, 1962, s.40).

Teori-pratik uyumsuzluğunun pratikten yana revize edilmesi, hukuk tarihinde tabii bir süreç olarak değerlendirilebilir. Zira genelde önce toplumsal değişimin daha sonra buna yönelik

hukuk kurallarının inşa edildiği görülmektedir. Toplumsal değişimler, kuralların ilkten var edilmesini sağladığı gibi, sonradan yenilenmesinde de etkili unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Halifenin Kureyş'ten olması gerektiğine dair hadisle ilgili görüşlerdeki değişimi bu bağlamda yorumlayabiliriz. Hadisin tüm zamanlar için geçerli bir nas olarak telakki edilmesi halinde, bu vasfı taşımayan birçok halifenin, özellikle Osmanlı padişahlarının idareciliği sorgulanacaktır. Oysa söz konusu şartı İbn Haldun'un yaptığı gibi o günkü koşulların pratiğe yansımaları şeklinde değerlendirmek, teori-pratik uyumsuzluğunu izale edici niteliktedir.

Bu bağlamda ulemanın iktidar ve devletle ilgili pratikte etkisi olmayan idealist birtakım kurallara yer vermemiş olmasını da muhtemel teori-pratik çatışmasının önlenmesi şeklinde değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. Pratiğin, mevcut sosyal ve siyasal koşulların dikkate alındığına dair birtakım örnekler de bu görüşün doğruluğunu teyit eder niteliktedir.

Örneğin, Hz. Ebû Bekir'in halife seçimi esnasında Kureyş kabilesinin Araplar arasındaki konumuna vurgu yapması, o günkü sosyal ve siyasal koşulların itibara alındığını göstermektedir (Çetin, 2013a, s.21). Aynı şekilde, Zeydiye mezhebinin, hilafetle ilgili görüşlerinde o günkü koşulların dikkate alındığı söylenebilir. Bu mezhepte, Hz. Ali halifelğe daha layık iken ondan önceki üç kişinin lider seçilmesi şu şekilde gerekçelendirilmiştir: O dönemde Hz. Ali, savaşlarda birçok müşriki öldürmüştü ve öldürülenlerin yakını olup sonradan Müslüman olanların zihinlerinde savaşlara dair anılar tazeliğini korumaktaydı. Bu durum, Hz. Ali'nin halife olması halinde onun liderliğine karşı bir direnişi gündeme getirebilirdi. Bu nedenle, fitneden uzaklaşma ve toplumun genelinin maslahatı için Hz. Ali yerine diğerleri halife seçilmiştir (Şehristânî, 1975, s.155).

Pratiği, var olanı onaylama noktasında kazai kararın helali haram kılıp kılamayacağı tartışmasının önemli mahiyette olduğu söylenebilir. Örneğin, Ebû Hanîfe (ö. 150) kocasının eşini boşadığı şeklinde yalan beyanda bulunarak boşanmaya yol açan tanığın ilgili kadınla evlenmesi halinde, hakim kararının kazaî ve diyanî açıdan geçerli olduğu gerekçesinden hareketle onunla cinsel ilişkiye girmesinin hem kazâen hem diyâneten caiz olduğunu savunmuştur. İmâmeyn ise, hakimın yalan tanıklığa dayalı kararının kazaî açıdan geçerli olmakla birlikte diyâneten geçersiz olduğunu belirtmişlerdir (Serahsî, 1324a, ss.180-184; Kâsânî, 1982, s.15).

Dikkat edilirse, Ebû Hanîfe'nin yaklaşımında vakanın, somut durumun bütün neticeleriyle, hatta uhrevî boyutu da kapsayacak nitelikte kabullenildiği görülmektedir. İmâmeyn ise, diyanî açıdan etkili görmemekle birlikte, onlar da hakim kararını hukukî istikrar açısından kazâen dikkate almaktadır.

2.3. İslam Hukukçularının Pratiği Gerçekleştiren İktidar Gücünün Farkında Olmaları

İslam hukukçularının pratiği dikkate aldıkları gibi, bunu gerçekleştiren iktidar gücünün de farkında oldukları söylenebilir. Burada bunu teyit eden beş hususa temas edilecektir. Kanaatimizce bunlar, ceza hukukunda devlet başkanının konumunu farklı değerlendirme, İslam hukukçularının iktidarın baskılarına maruz kalmaları, iktidar kavgalarına tanık olmaları, kaderle ilgili tartışmalar ve hukukun yaptırım gücüne dayanmasıdır.

Ebû Hanîfe devlet başkanının konumunu had suçlarından birini işlemesi halinde, farklı değerlendirmiştir. Onun Allah hakları kapsamına giren had suçlarını işlemesi halinde devlet başkanına ceza tatbik edilmeyeceğine dair görüşünün gerekçesi açıklanırken iktidar gücünü dikkate aldığı söylenebilir. Ona göre bu tür cezalar, devlet başkanının yetkisindedir. Cezanın bizzat yöneticiye tatbiki durumunda ise, bunu kişinin kendisine uygulaması söz konusu olacaktır. Bu durumda cezadan beklenen amaç gerçekleşmeyeceği için cezanın gerekmeyeceği ileri sürülmektedir. Diğer taraftan, onun görüşünden farklı olarak cezanın Müslümanların ittifak ettiği bir kişi tarafından icra edileceğine dair bir hükme yer verilmiştir. Ancak dikkat edildiğinde bunun tatbik imkanı olası gözükmemektedir (Serahsî, 1324b, ss.104-105).

Son görüş sadece idealist yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Ebû Hanîfe'nin görüşünün sosyal gerçeklere daha uygun olduğu, realist bir yaklaşımı yansıttığı söylenebilir.

Hanefî eserlerde mesele izah edilirken yer verilen kendisinden daha üstün bir yöneticinin bulunmadığı bir lider (الإمام الذي ليس فوقه إمام) ifadesi kullanılmaktadır (Serahsî, 1324b, ss.104-105; Mergînânî, 1986, s.105). Bu ifade, hukukçuların toplumda en üst hiyerarşide bulunan idarecinin konumuna farklı bir nazarla baktıklarını gösteriyor, denilebilir. Aynı zamanda, onların hukuk kurallarının tatbikinde güç kavramının bilincinde oldukları, ilgili kaidelerin devletin yaptırım gücüyle uygulamaya konabildiğini fark ettikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Hanefî mezhebinde kısâs gibi kullarla ilgili haklar ise farklı değerlendirmeye tabi tutularak mağdur tarafın bunları idareciden talep edebileceği belirtilmektedir. Ancak burada kullanılan ifadelerde meselenin sıkıntılı yönüne işaret edilmektedir: Bu tür haklar konusunda mağdur tarafın *gücü yetiyorsa* bunu devlet başkanından talep edebileceği belirtilmektedir (Serahsî, 1324b, ss.104-105).

İslam hukukçularının iktidarın kudretini idrak etmeleri, bizzat kendi hayatlarında yaşadıkları çetin tecrübelerde de görülmektedir.⁴

Kûfe kadılığı teklifini kabul etmeyen Ebû Hanîfe, Emevîler döneminde hapsedilip dövülmüş, Abbâsî iktidarı zamanında ise Bağdat kadılığı teklifini kabul etmemesi nedeniyle işkence görmüştür (Uzunpostalcı, 1989). Baskı altında meydana gelen boşamanın geçersiz olduğuna dair fetvası sebebiyle İmam Mâlik'in Medine valisi tarafından kırbaçlandığı ve bu işkence nedeniyle omuzunun çıktığı bilinmektedir (Özel, 2003). İktidara yönelik bir isyanı yönettiği suçlamasıyla İmam Şâfiî, Yemen'den Rakka'ya götürülüp sorgulanmıştır (Aybakan, 2010). Ahmed b. Hanbel, mihne olayları nedeniyle ağır işkencelere maruz kalmıştır (Kandemir, 1989).

İslam hukukçularının kendi dönemlerine kadarki süreçte yaşanan iktidar mücadelelerine tanık olmalarının da, iktidarın gücünü fark etmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Hz. Osman'ın şehit edilmesinin ardından Hz. Ali ve Hz. Aişe arasında meydana gelen Cemel savaşı ve hemen akabinde birçok sahabenin şehit düştüğü Siffin savaşı, hakem vakası gibi olaylar bizatihi sahabenin olayların içinde olması açısından bütün müminleri derunî tefekküre sevk eden meselelerdir. Bundan sonraki süreçte Emevîler'in saltanatı ele alması, Hz. Hüseyin'in şehit edilmesi ve iktidara yönelik isyanların hemen hepsinin bastırılması ve bu ayaklanmalarda önemli derecede insanın ölümü, geride kalan ailelerin perişan olması, ulema iktidara karşı kural koyulamayacağı şeklinde bir kanaate yol açmış olabilir.

Bu olayların İslam âlimlerini kader gibi önemli bir konuda derin tartışmalara sevk ettiği, iradenin ne derece etkili olduğunu onlara sorgulattığı söylenebilir.⁵ Zira kader ve irade gibi çok derin konuların tartışılmasının birden bire ve sadece ilmî mülahazalarla ortaya çıktığı ileri sürülemez. Nitekim kader tartışmalarının iktidarla ilişkisi de bu hususu teyit eder niteliktedir. Örneğin, Emevîlerin iktidarlarının ve icraatlarının meşruiyeti için cebir inancını savundukları (Yavuz, 2001), bu yaklaşıma karşı çıkan ve kulun fiillerinde kudret sahibi olduğunu söyleyen Mabed el-Cühenî ve Gaylân ed-Dimeşkî gibi şahısların öldürüldükleri bilinmektedir (Cengiz, 2001, ss.107-127).

Bu bağlamda, ulemanın güç kavramını kader-irade temelinde tartıştığı gibi konunun iktidarla olan ilişkisinin de farkında olduğu söylenebilir. Bu noktada meselenin hukuk olgusuyla ilgili yönü de ortaya çıkmaktadır. Nitekim hukukun cebrî niteliği ve bunun karşısında irade özgürlüğü günümüz hukuk felsefesinin önemli tartışma konularından

4 Dört mezhep imamının iktidar tarafından maruz kaldığı baskı ve şiddet konusunu onların otoritelerinin tesisi bağlamında inceleyen bir araştırma için bkz. Aydın, (2017).

5 Siyasî ve içtimâî olayların kelâmî birçok tartışmanın temelini oluşturduğu savunulmaktadır (Çetin, 2013b, s.409).

birini oluşturmaktadır (Aral, 1971, ss.47-59; Güriz, 1999, ss.75-111). Hukukun cebrî karakteri, iktidarın yaptırım gücüyle desteklenmesinde kendini göstermektedir.

İktidar güce dayandığı gibi hukukun tatbikinde de gücün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Zira hukuk, haksızlıkları devlet yaptırımı, yani gücüyle ortadan kaldıran sistemin adıdır. Hukuksuzluğun izalesinde kudrete ihtiyaç vardır. Bu kudret, tarafların itaat edecekleri derecede olmalıdır. Çünkü taraflardan birinin devlet gücüyle itaat altına alınamadığı koşullarda hukuksuzluk ortaya çıkmaktadır. Bu tür şartlar altında yargı sisteminin adil ve hakkani olmadığına dair şikayetler artmaktadır. Böylece anlaşılmaktadır ki, mülkün temeli olarak kabul edilen adaletin sağlanmasında güç, en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gücün bulunmadığı durumlarda hukukun tatbikinden bahsedilemez.

Bu bağlamda, iktidar gibi üzerinde başka hiçbir güç olmayan veya devlet kurma potansiyeli barındıran bir kudret için kurallardan bahsetmek sadece ideal anlamda mümkün olabilir. Zira böyle bir kudrete karşı yaptırım gücü olan bir sistem mevcut değildir. Bu husus, iktidarların savaş yoluyla el değiştirdiği, yani güce dayandığı monarşilerde daha belirgindir. İşte bu noktanın İslam hukukçuları tarafından idrak edildiği kanaatindeyiz. Her ne kadar açıkça zikredilmesede, tarihi olaylar ve dört mezhep imamının iktidar-ulema ilişkisi bağlamında yaşadığı ağır tecrübeler, fıkıh metinlerinde bu yaklaşımı hissettiren hükümler, irade gücünün derecesinin sorgulandığı kader tartışmalarının iktidarla ilişkisi gibi etkenler göz önüne alındığında bu gerçeğin bizzat onu yaşayanlar tarafından fark edilmediği düşünülemez. Nitekim hayatla ilgili hemen her konuya yer verilen fıkıh eserlerinde en mühim konulardan devletle ilgili hususlara nispeten az temas edilmesi bunu teyit eder niteliktedir.

Sonuç

Fıkıh eserlerinde, İslam kamu hukukunun bilhassa devletin işleyişi ve iktidar konusunun özel hukuka kıyasla daha zayıf kaldığı birçok araştırmacı tarafından ileri sürülmekte ve bunun muhtemel bazı sebeplerine temas edilmektedir. Bu makalede ise, fakihlerin kendi dönemlerinde yaşadıkları siyasi ve sosyal tecrübeler ekseninde ideal ve reel arasındaki farkı idrak etmelerinin ve yaptırım gücüne dayalı hukuk kurallarının, üstünde daha büyük bir güç olmayan iktidara karşı zorla tatbikinin imkansız olduğunu fark etmelerinin bu neticeyi doğurduğu tezi savunulmaktadır.

Hukukta ideal ve reel ayrımını tabii hukuk-pozitif hukuk bağlamında görmekteyiz. Buna kısmen benzer bir yaklaşım farkının İslam hukukunun özel ve kamu kısımlarının tedvininde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim İslam özel hukuk kısmı ayrıntılarıyla düzenlenirken, kamu hukukunun özellikle devlet yönetimi ve işleyişiyle ilgili kısmı olan anayasa ve idare hukukunun ise diğerine nispetle daha az işlendiği görülmektedir.

Özel hukuk genelde halkın fakihlere sorular sorarak buna göre hareket ettiği, yani pratik karşılığı olan bir alandır. Devletin işleyişiyle ilgili konular ve bununla ilgili kurallar ise devleti

yöneten şahısları daha yakından ilgilendirmekte ve ilgili kuralların pratiğe yansımaları onların insiyatifine kalmaktadır. İktidarın insan çıkarlarının etkili ve genelde güce dayalı savaşlarla elde edilen bir saha olması ve bununla ilgili kuralların tatbikini sağlayacak yaptırım gücüne sahip bir müessese bulunmaması nedeniyle, daha ziyade koşullar ve zorunluluklar burada belirleyici olmaktadır. Yani iktidar olgusunun kendine özgü kuralları bulunduğu söylenebilir.

İbn Haldun'un realist nazariye kapsamında etraflıca ortaya koyduğu iktidar olgusuna ait kurallar incelendiğinde, insan doğasında egemen olan kendi çıkarına en uygun olanı elde etme arzusunun zorunlu olarak çatışmaları tetiklediği ve bunun izalesi noktasında üstün bir güce duyulan ihtiyacın devleti doğurduğu anlaşılmaktadır. Devlet, toplumdaki en üstün güç olduğundan çatışma halini izale edecek hukuk sisteminin garantörü durumundadır. Hukuk da gücünü devletin bu üstünlüğünden almaktadır. Devletin zayıflığı halinde hukuktan beklenen hakkaniyet ve adalet gibi ilkelerin gerçekleştirilmesi zorlaşmakta, hatta mümkün olmamaktadır. Bu da, hukuksuzluğu, kargaşa ve anarşiyi daha da artırmaktadır.

Yaptırım gücü olmayan bir hukuk sisteminin örf gibi toplumda diğer kural koyucu unsurlardan farkı kalmamaktadır. Bu bağlamda, iktidarı elinde bulunduran en üstün kudrete yönelik birtakım kurallar koymanın sadece temenniden ibaret kalacağı aşikârdır. Zira kurallara uymadığında onu ilgili kurallara tabi kılmaya zorlayacak bir yaptırım gücü bulunmamaktadır. Bu durumda, devletin işleyişiyle ilgili hukuk kuralları vaz etmenin ütopya yazarlarının yaptığı gibi gerçekleşmesi imkânsız bir ideal çizmekten ibaret kalacağı aşikârdır.

Bu bağlamda, iktidarın baskılarına maruz kalmış, sürekli devam eden iktidar kavgalarına tanık olmuş, iktidar bağlamında iradenin gücünü sorgulamış, iktidarın gücünü, yani pratiği dikkate alan hükümlere yer vermiş İslam hukukçularının hukukta ideal-reel farkını kavrayarak devletin yaptırım gücüyle desteklenen hukuk kurallarının iktidara karşı tatbikini imkansız gördüğü düşünülebilir. Nitekim devletle ilgili hususlara fıkıh eserlerinde nispeten az yer verilmesi, bu hususu teyit eder niteliktedir.

Fıkıh kitaplarından ziyade el-ahkâmü's-sultâniye türü eserlerde devlet ve işleyişiyle ilgili hususlara temas edilmesi, ulemanın ilgili konularda devlet yöneticilerine ideal belirleme, onlara nasihat yoluyla yol gösterme gayreti olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu tür eserlerin bir kısmının nasîhatü'l-mülûk ismiyle anıldığı bilinmektedir. Bu metot bir açıdan, İslam hukukunda mevcut kazaî-diyânî ayırımla benzerlik arz etmektedir. Nitekim hukuken geçerli olmakla birlikte dinî açıdan böyle olmadığı durumlarda fert uhrevî sorumluluktan kurtulamamaktadır. Bu bağlamda İslam hukukçuları hükümdarlara uhrevî sorumluluğu nasihat ekseninde ifade ederek tebliğ görevlerini icra etmiş olmaktadır.

Kaynakça

- Aybakan, B. (2010). Şâfiî. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde (C. 38, ss.223-233). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Aydın, A. (2017). Dört mezhep imamının otoritesini tesis eden temel unsurlar -güven- otorite ilişkisine dair bir analiz-. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 77-88.
- Cengiz, L. (2001). Emevîler döneminde kader problemi, *Marife* 2, 107-127.
- Çetin, M. (2013a). *Maturidîliğin Siyaset (Hilafet/İmamet) Anlayışı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çetin, M. (2013b). Mu'tezile'nin adalet anlayışı ve sosyo-politik nedenleri, *Ekev Akademi Dergisi*, 57, 395-420.
- El-Cüveynî, Ebu'l-Meâlî (1981). *Giyâsü'l-ümem*, (Abdülazîm ed-Dîb, thk.). Katar: Mektebâtü'l-Kübrâ.
- Elmalı, O. (2003). İbn Haldun ve Machiavelli'nin realist siyaset kuramları. *Ekev Akademi Dergisi*, 15, 133-142.
- Gökdağ, K. (2013). İslam siyaset düşüncesinde siyasal otoritenin teorik ile pratik uyumsuzluğu sorunu: uzlaştırma teorisi ve İbn Haldun, *II. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi-Bildiriler Kitabı III* içinde (s.567-575). Bursa.
- Güriz, A. (1999). *Hukuk felsefesi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- İbn Haldun, Ebû Zeyd. (2004a). *Mukaddime* (Abdullah Muhammed ed-Dervîş, thk.). (C.1). Dimeşk: Dâru Ya'reb.
- İbn Haldun, Ebû Zeyd. (2004b). *Mukaddime* (Abdullah Muhammed ed-Dervîş, thk.). (C.2). Dimeşk: Dâru Ya'reb.
- Kandemir, Y. (1989). İmam Malik. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde (C. 2, ss.75-80). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Kâsânî, Ebû Bekr Alâeddin Ebû Bekr b. Mesûd b. Ahmed. (1982). *Bedâiu's-sanâi' fî tertîbi's-şerâi'* (C. 7). Beyrût: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- Kavak, Ö. (2009). Siyasî-fikhî ahkâmın' fıkıh usûlü zemininde temellendirilmesi: Cüveynî'nin El-Giyâsî'sinde kat'iyât-zanniyât ayrımı ve modern yorumları. *Divân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 27(2), 21-55.
- Korkut, Ş. (.2006). İbn Haldun'un "es-Siyâsetü-l-Medeniyye" Teorisini Eleştirisi, *İslam Araştırmaları Dergisi*, 15, 115-140.
- Koşum, A. (2008). İslâm kamu hukuku alanına ilişkin klasik literatürün azlığı üzerine mülâhazalar. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 123-131.

- Köse, H. M. (1962). *İslam Siyaset Düşüncesini Yeniden Okumak: Eleştirel Bir Giriş. Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 27(2), 1-19.
- Machiavelli, N. (1955). *Hükümdar*. Yusuf Adil Egeli (Çev.). Ankara: Yıldız Matbaası.
- Mergînânî, Ebû'l-Hasan Burhâneddîn Ali b. Ebî Bekr. (1986). *el-Hidâye şerhu bidâyeti'l-mübtedâ*. (C. 2). İstanbul
- Özel, A. (2003). Mâlik b. Enes. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde (C. 27, ss.506-513). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Öztürk, A. (2015). İbn Haldun ve Machiavelli'de siyasetin niteliği: karşılaştırmalı bir doğu-batı analizi, *Muhafazakar Düşünce*, 45-46, 65-77.
- Serahsî, Ebû Bekr Şemsü'l-Eimme Muhammed b. Ahmed b. Sehl Serahsî (1324a). *el-Mebsût*. (C. 16). Kâhire: Matbaatü's-Saâde.
- Serahsî, Ebû Bekr Şemsü'l-Eimme Muhammed b. Ahmed b. Sehl Serahsî (1324b). *el-Mebsût*. (C. 9). Kâhire: Matbaatü's-Saâde.
- Şehristânî, Ebû'l-Feth Muhammed b. Abdi'l-Kerim. (1975). *el-Mile'l ve'n-nihal*. (C.1). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Tosun, Ö. (1962). Ceza hukukunda tefsir ve yanlış tefsir. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 28(1), 20-59.
- Uzunpostalcı, M. (1994). Ebû Hanîfe. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde (C. 10, ss.131-138). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Vecdi A. (1971). *Hukuk ve hukuk bilimi üzerine*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Yavuz, Y. Ş. (2001). Kader. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde (C. 24, ss.58-63). İstanbul: Diyanet Vakfı.

قصيدة "كلمات" للشاعر التونسي منور صمداح (دراسة فنية تحليلية)

Eyüp AKŞİT*

E-mail: aksiteyup@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6301-4483>

Citation/©: Akşit, E. (2018). قصيدة "كلمات" للشاعر التونسي منور صمداح (دراسة). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 113-123.

ملخص البحث

يتناول هذا البحث قصيدة "كلمات" للشاعر التونسي منور صمداح، تلك القصيدة الخارجة عن المألوف في الشعر العربي من ناحيتي الشكل والمضمون، ومن خلال تحليل المقاطع الثلاثة التي اشتملت عليها يسعى البحث للكشف عن مميزات القصيدة أسلوبياً، وكشف الستار عن السمات الفنية التي جعلت هذا العمل الأدبي تحفة فنية، وتبوأته له مكانة خاصة ومميزة عن سواها من القصائد. يعتبر منور صمداح والشابي من رواد الشعر التونسي الحديث. ولقد نظم صمداح كل قصائده باللغة العربية على الرغم من محاولة فرنسا تدمير اللغة العربية في بلدان شمال أفريقيا، مما يجعل الشاعر رائداً في الشعر التونسي الحديث ليس من خلال قدرته الفذة على نقل معاناة شعبه من خلال قصائده وحنّهم على مقاومة الاستعمار الفرنسي وحسب، بل كانت عواطفه في شعره ذات قيمة فنية عالية، إذ تناول فيها قضايا الوجود والميتافيزيقية التي تتمحور حول "الأنا"

الكلمات المفتاحية: منور صمداح، قصيدة كلمات، الشعر التونسي الحديث

* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü.

Öz

Bu çalışmada, Tunuslu şair Münevver Simâdah'a ait Arap şiirinde şekil ve içerik bakımından alışılmadık bir şiir olan "Kelimeler" adlı şiir ele alındı. Çalışma, şiirin içerdiği üç bölümün tahlili vasıtasıyla şiirin sanatsal özellikleri ile onu diğer şiirlerden ayıran temel içerik ve şekilsel özelliklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Simâdah (ö. 1998), Ebu'l-Kâsim eş-Şâbbî (ö. 1934) ile birlikte modern Tunus şiirinin önemli temsilcisi ve öncüsü sayılır. Fransa'nın işgal ettiği Kuzey Afrika'da Arap dili üzerindeki tahribatına rağmen Münevver Simâdah, şiirlerini Arapça kaleme alır. Şairi modern Tunus şiirinde önemli kılan husus sadece halkın özgürlük mücadelesi ve yoksulluğunu şiirlerinde dile getirmesi değildir. Bunun yanında şairin kendi "ben" duygusunu merkeze alarak varlık ve metafizik meselelere dair yazdığı şiirlerinde görülen yüksek estetik değere sahip duygu yoğunluğudur.

Anahtar Kelimeler: Münevver Simadah, modern Tunus şiiri, kelime şiiri.

AN ANALYTICAL APPROACH TO MUNAWAR SIMADAH' POEM "WORDS"

Abstract

In this work, the poem of "Words" which belongs to the Tunisian poet Munawar Simadah and has an unusual character in terms of form and content in Arabic poetry was addressed. The study aims to demonstrate the artistic character of poetry by analysing three sections of poetry and its basic content and formal features that distinguish the poems from other poems. Simadah (d. 1998), along with Ebu'l-Kâsim al-Shabbi (d. 1934), is considered to be an important representative and a pioneer of modern Tunisian poetry. In spite of the destruction of the Arabic language in North Africa, which was occupied by France, Munevver Simâdah takes his poems in Arabic. The main factor that makes him important in modern Tunisian poetry is not only the people's freedom struggle and poverty in their poetry but also having a high aesthetic value in feeling intensity in the poetry he wrote about existence and metaphysical matters by taking his "sense of self" to the center.

Keywords: Munawar Simadah, modern Tunisian poetry, the poem of "words"

المقدمة

"منور صمادح" هو أحد الأطفال الثلاثة لعائلة تنحدر من أصول أندلسية، والذي فيما بعد أصبح أحد رواد الشعر التونسي الحديث. وُلد شاعرنا في مدينة "نفطة"، جنوب تونس، أثناء الاحتلال الفرنسي في سبتمبر ١٩٣١. لم يحض "صمادح" بفرصة الالتحاق بالتعليم الرسمي المنتظم، إلا أنه تعلم قراءة القرآن على يد والده الذي تخرّج في جامعة الأزهر. عانت عائلته من صعوبات مالية بعد وفاة والده عام ١٩٤١. فقد قضى "منور" طفولته يكافح قسوة الحياة، فعمل عند خاله الخبّاز لكن شظف العيش دفعه للعمل نادلاً ورائعاً متجوّلاً إضافة إلى عمله خبّازاً. فيما بعد هاجر وخاله من "القيروان" إلى بلدة "حاجب العيون" رغبة في معيشة أفضل.

كان "منور" يقرأ عناوين الصحف في تلك الفترة إلا أن اطلاعه على المسائل الثقافية التي تذكر في الصحف والمجلات تنامي عن طريق أشخاص مثقفين يأتون إلى مخبز خاله. وجدير بالذكر أنه كان يسمع بعض القصائد العربية عبرهم، وقد كان عصامياً شغوفاً بالتعلم على الرغم من عدم حصوله على أي تعليم رسمي وكان أهم داعم له في تقدمه ثقافياً خاله المهتم بالأدب، وأحاديثه مع أصدقائه في شتى المواضيع الأدبية والسياسية والاجتماعية التي كان لها تأثير كبير عليه.

ذكر "منور صمداح" في مقال كتبه كسيرة ذاتية لنفسه أنه كتب قصيدته الأولى بمساعدة خاله في مدينة مكنتر وأشار أيضاً إلى كونه قد أنشد قصيدته الأولى أمام المجتمع وتلقى تقديراً كبيراً من المستمعين. ثم نشرت قصيدته في مجلة الحرية بعنوان (ابتسم يا شعبي!)

القصيدة التي أنشدها أمام "الحبيب بورقيبة" الذي كان يحاول تنظيم التونسيين ضد الاحتلال الفرنسي في ذلك الوقت، خلال زيارته لمدينة "مكنتر" في عام ١٩٤٩، قد غيرت مصيره. فبعد أن ألقى قصيدته أمام حشد كبير بحضور "بورقيبة"، الذي أبدى إعجابه، وكلف رجاله بتسهيل تسجيله في جامعة الزيتونة.

ذهب "صمداح" إلى تونس العاصمة حيث الحزب الحر الدستوري الجديد الذي يرأسه "بورقيبة"، يحدوه الأمل والحماس؛ ولكن لم تأخذ الوعود التي أعطيت له على محملٍ جدي، عاد إلى مدينة مكنتر يجر أذيال الخيبة. بعد فترة عاد الأمل فيما يخص إكمال تعليمه فرجع إلى تونس عام ١٩٥٠. هناك بدأ العمل في صحيفة تونس بمساعدة "زين العابدين السنوسي" (توفي عام ١٩٦٥) الذي دعمه بنشر قصائده في صحيفة تونس.

في عام ١٩٥٤ بعد أن أصبح محرراً في مختلف الصحف والمجلات، نشر قصيدة بعنوان "الفردوس المغتصب" التي صور فيها حب الوطن والمقاومة بأسلوب ملحمي. كتب الشاعر قصائده الأولى بدافع رفع الوعي لدى الناس، وخاصة الشباب، ضد الاحتلال الفرنسي. وفي سبيل ذلك كانت قصائده الأولى تتمحور حول المقاومة، الحرية، حب الوطن، مشاكل العمال، الفقر، وما إلى ذلك.

"صمداح" الذي هيمن خطه الاشتراكي الواقعي على قصائده في تلك الفترة، عبّر عما يجب أن يكون عليه الشاعر ويقول: "أكوأنا القصديرية لا ترجو من الشاعر غزلاً وتشبيهاً لكنها تنتظر منه صرخة إنسانية توقظ النائمين وتحرك إحساسهم وتجعلهم يفكرون فيما يلقاه الفقير من بؤس وحرمان".

بمرور الوقت غدا منور صوت شعبه الذي ينتقد إدارة الاحتلال الفرنسي بقصائده على الرغم من زج الحكم الاستعماري الفرنسي عام ١٩٥٤ صمداح في السجن لم يتخل عن قصيدته، ثم لاحقاً في عام ١٩٥٥ حصل الشاعر على الحرية من تبرئة المحكمة، واهتم بالموسيقى مع استمراره في كتابة الشعر، وقد تحولت قصائده إلى بيان ضد الاحتلال الفرنسي في تونس.

عام ١٩٥٥ حظرت الحكومة الاستعمارية الفرنسية التي حكمت تونس في ذلك الوقت قصيدته (فجر الحياة) ومع ذلك أصبحت قصائد منور رمزاً للمقاومة ضد الغزو.

تم تعيين الشاعر لتقديم برامج أدبية وثقافية على الإذاعة الرسمية لتونس. في الوقت نفسه استمر بكتابة قصائد ومقالات في العديد من الصحف والمجلات. وبعضها كان يصب في مدح بورقيبة الذي كان ينظم المقاومة الشعبية

أذاك. ولم يغفل عن دعم الشعبي الفلسطيني والجزائري اللذين كانا يحاربان ضد الاحتلال، كما أنه لم ينس الشهداء الذين ضحوا بحياتهم لأجل الحرية ورتاهم في قصائده.

بعد استقلال تونس عن فرنسا عام ١٩٥٦، بدأت إدارة "بورقية" سلسلة من الإصلاحات في السنوات الأولى من الاستقلال، فاستمر "منور صمادح" في دعمه لبورقية. لكن بعد مدة، كتب قصائد حول سياسات "بورقية"، في البيت التالي أعرب "صمادح" عن خيبة أمله بعد الاستقلال:

شيطان في بلدي قد خيباً أملِي
الصدق في القول والإخلاص في العمل^٢

شهد "منور" على استمرارية معاناة العمال وشعبه بعد الاستقلال فلم يتردد في انتقاد إدارة "بورقية". وهذا ما دفع "بورقية" إلى وضع "منور" تحت الرقابة الجبرية. وكان ذلك القرار الأثر العميق على نفسية الشاعر حتى إنه في عام ١٩٦٧ بدأ بتلقي علاج نفسي في مستشفى الرازي.

"منور" الذي فقد صحته تم نفيه إلى الجزائر في نفس السنة، قضى عامين هناك يعمل في الإذاعة الجزائرية والصحيفة المسماة "الشعب"، ثم في ١٩٦٩ عاد إلى بلده مرة أخرى وتمت معالجته مجدداً. وبدأ العمل بالمركز الثقافي الليبي في تونس العاصمة. وبعد ثلاث سنوات عندما ظهر مرضه أوقف كل أعماله الأدبية وحبس نفسه في منزل في مدينة سكارا.

كرّم "زين العابدين بن علي" (الذي أنهى إدارة بورقية عام ١٩٨٧) الشاعر منور صمادح ومنحه جائزة أدبية. في ١٩٩٨م ترجم "صمادح" عن سهوة الحياة، تاركاً خلفه إرثاً أدبياً عظيماً، وبلا شك قصيدة "كلمات" التي كتبها في ١٩٦٩ عندما سجن ومرض نفسياً.

القصيدة مكونة من ثلاثة مقاطع، لحنها بعض المطربين العرب لما تحويه من إيقاع ونغم، وما يميزها أيضاً هو أن آخر كل عجز في القصيدة ينتهي بالكلمة نفسها وهي "الكلمات" والتي هي عنوان القصيدة. هذه اللمسة في القافية نادراً نراها في الشعر العربي.

تحليل القصيدة

يقال: ما الشعر إلا تعبير بالكلمات على ما يختلج في الفؤاد ولكن "منور صمادح"^٢، ذلك الشاعر التونسي، اختار أن يعبر بالشعر عن الكلمات فنظم من القول قصيدة جاءت على المديد بحرا (فاعلن فاعلاتن) وطالت ثمانية وثلاثين سطراً شعرياً (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٥-٢٦٦) بقافية موحدة هي لفظ "الكلمات" والتي أنجبت عنواناً للقصيدة. قصيدة كسرت المألوف وطرحت المخوف. فماهي المظاهر الفنية في هذه القصيدة؟ وأية قضايا سعت إلى طرحها؟

1 Akşit, E. (2017). Münevver Sımâdah'ın "Kelimeler" Başlıklı Şiiri. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3, 91-94.

2 لمعرفة التفاصيل عن حياة الشاعر: (محمد صالح الجابري، ١٩٧٦، ص. ١٤٤-١٤٥؛ ماجد، ١٩٩٣، ص. ٩٠-٩٢)

تطفح القصيدة بوعي عميق لدى الشاعر بفلسفة الكلمة ومركزها في الكون، ووعي ينبثق عن شخصية عصامية التكوين (منور، ١٩٩٥، ص. ١٥٥) جاءت تلقن أهل البيان من العرب معنى الكلمات، فسخر الشعر للتعبير عن قيمة الكلمات في بنية ثلاثية أي قسّمها إلى ثلاثة مقاطع إذا ما اعتبرنا ثنائية البياض والسواد معيارا لتفكيك القصيدة: ونقصد ذلك الفضاء الفاصل بين المقاطع.

فأما المقطع الأول (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٥) فيحدّه السطر الثامن عشر: "كالدمى الخرساء لا تعرف معنى الكلمات"، ونجد فيه صراع الشاعر ومجتمعه في علاقتهما بالكلمات وأما المقطع الثاني (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٦) فيقف عند حدود السطر السادس والثلاثين: "شاهد أنت عليهم وعليك الكلمات" وهو مقطع يعرف بالكلمة و يدعو إلى إعادة النظر فيها. وأما المقطع الأخير (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٦) فيقتصر على البيتين الأخيرين وفيهما يلخص قضية الصراع وقيمة الكلمة.

المقطع الأول

عندما كنت صغيرا كنت أحبو الكلمات
كنت طفلا أعب الحرف وألهو الكلمات
كنت أصواتا بلا معنى وراء الكلمات
وتخطيت سنيها عشرتها الكلمات
أركض الأحلام والأوهام خلف الكلمات
وراء الزمن الهارب أعدو الكلمات
كل ما أعرفه أي ظلمت الكلمات
وسمعت الناس يصغون لصوت الكلمات
فتكلمت ولكن لم أفدها الكلمات
ليس بالهزل ولا بالجهل خوض الكلمات
وتألمت كثيرا في جراح الكلمات
وسفحت العمر دمعا من عيون الكلمات
ولقد مت مرارا في سبيل الكلمات
صلبوها ثم جاؤوا ورثوها الكلمات
فصدور الناس قد كانت قبور الكلمات
يستجرون بها منها .. وأين الكلمات
بيع ما فيهم من الحس فماتوا الكلمات

كالدمى الخرساء لا تعرف معنى الكلمات (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٥)

يعرض الشاعر ،في المقطع الأوّل، تأثير الكلمات فيه على امتداد مراحل من عمره . وفي كل مرحلة تظهر قيمة جديدة ووظيفة مخالفة.

وينطلق من بداية العمر " كنت أحبو " ،أي منذ السنة الأولى ،الوقت الذي يصطدم فيه كل إنسان بأُمّ ثانية هي اللغة .وقد عبّر الشاعر عن هذا اللقاء العرضي المحتوم بين الانسان و الكلمة بأن أورد لفظة "الكلمات" في محل لا يستقيم فيه التركيب والمعنى .بقوله "عندما كنت صغيرًا كنت أحبو" قول حقيقي. لكنّ قوله: "كنت أحبو الكلمات" حمل خلاا إعرابيا بأن أضاف اسما بعد فعل لازم لا وجود لما يستدعي حضوره. إلا أن الدلالة تبيح ذلك فيبينما الصغير يحبو في عالم خالٍ من كلّ معنى تعترض طريقه اللغة، وفي هذه المرحلة يظل كيان اللغة وكيان الإنسان منفصلين تماما.

ثم يمدّد السطران المواليان من عمر الشاعر لينتقل بنا إلى مرحلة الطفولة المبكرة حينها تتّصل اللغة بالإنسان ويبدأ في ممارستها بشكل اعتباطي لا ينتج معنى وهو ما عبّر عنه بمعجم اللعب: "كنت طفلا لعب الحرف وأهلو الكلمات"، فقيمة الكلمات في هذه المرحلة عبارة عن كونها مجرد "أصوات" ينتجها "الطفل".

وتتواصل مرحلة الطفولة إلى حدود السطر السابع، وبالتالي تتواصل مرحلة الممارسة الاعتيادية للغة والإنتاج الفردي للكلمات. فعادة في سنين الطفولة من عمر الإنسان يكون الطفل حرا في جمع الألفاظ للتعبير عن معنى دون أن يخضع لنظام الإعراب والتركيب الصارم، ويظهر ذلك من خلال حضور معجم اللواعي: "الأحلام...الأوهام...الزمن الهارب." إلا أن يكبر فيكتشف أنه "ظلم الكلمات".

إلى هذا الحد من القصيدة لا تتجاوز قيمة لفظة "الكلمات" كونها أصواتا يصدرها الإنسان-الطفل لمحاولة التعبير فقط.

وتبدأ منذ السطر الثامن مرحلة الشباب، فيلتحم كيان اللغة بكيان الإنسان ليصبح أكثر التزاما بقواعدها الصارمة وبالتالي يصبح واعيا بقيمة اللغة.

وفي هذه المرحلة تنقطع خلوة الشاعر مع الكلمات ومع نفسه، وتتقلص حجم حريته في تشكيلها عن حضور عنصر "الناس". ففي هذه المرحلة يبدأ احتكاك الإنسان بمجتمعه وبالتالي يتغيّر نمط ممارسته للكلام لأنه سيتأثر بـ"الناس" فيقلدهم و يستعمل الكلمات بالطريقة التي يستعملونها فيخضع للقواعد الصارمة، وقد رسم الشاعر تلك الصورة في قوله: "ورأيت الناس يصغون لأصوات الكلمات فتكلمت." وعبّر السيد صمداح على الصعوبة التي تعترض كل إنسان في هذه المرحلة حين قال: "ليس بالهزل ولا بالجهل خوض الكلمات".

وقد وظف في ذلك ضربا من الجناس اللفظي في استعماله الهزل والجهل ونقرأ من وراء ذلك أن "الخوض في الكلمات" أمر جدّي "ليس بالهزل" وفعل مسؤول: "لا بالجهل". ومن هنا يطرح الشاعر هنا، وفي مرحلة ما بعد الطفولة؛ أي مرحلة الشباب، قمة وعيه بالكلمة وتحديدا مسألة "خوض الكلمات" التي اعتبرها مسؤولية عظيمة تحمّل إثر ممارستها عواقبها ودفع ثمن خوضه فيها. ولعله هنا يقصد بالكلمات ،لا اللغة التي تجتاح كيان الطفل، بل السياسة التي يمارسها الشباب . و لعله يحيل هنا إلى معارضته بالكتابة للرئيس الحبيب بورقيبة ، ونقده بالشعر

لنشاطه السياسي مما تسبب في سجنه و تعذيبه وهو ما نستشقه من حضور معجم الألم : "تألمت كثيرا...سفحت دمعاً... متّ مرارا."

وبالتالي صوّر لنا الثمن الذي دفعه مقابل خوضه في السياسة أن مات مرارا في "سبيل الكلمات" أنى تكتسب هذه اللفظة معنى جديدا هو معنى الحقيقة. فما موت الشاعر إلا مجاز و لعله يقصد به موت شعره فيعد أن كانت قصائده المادحة للرئيس تُتداول و تحفظ صارت منفرة لا تحظى باهتمام العامة.

وبموته المجازي ينتهي من رصد مراحل حياة الانسان الذي بدأ يحبو ثم استوى طفلا و قضى شبابه في السجون (العبيدي، ١٩٥٥) لينتهي عجوزا منسيا يموت "مرارا".

ومن ضمير المتكلم المفرد (أنا) ينتقل بنا منور صمداح إلى ضمير الغائب الجمع (هم). ومن حديثه عن "أنا" الشاعر الرامزة إلى النخبة المثقفة الراضة والمعارضة للكلمات "السياسة" والساعية إلى الكلمات "الحقيقة". انتقال رسم لنا ذوبان الشاعر في الكلمات أي اتحاده والتحامه معها وذلك من خلال تواصل معنى الموت وحضوره معجما كاملا:

متّ...صلبوها...رثوها...قيور."

فكأنه يقول "مت مرارا...فصلبوها" ، أي أنني بموتي ماتت الكلمات وأني أنا الحقيقة التي تجدونها فتصلبوها. وهنا يظهر صراع النخبة والمجتمع إذ يوجّه الشاعر إصبع الاتهام في وجه شعبه مستأنسا في ذلك استعارة شبّه فيها القلوب بالقيور لما تتحلّى به من سرية وجمود: "فصدور الناس قيور الكلمات" ولعله قصد بذلك أنّ الناس يدركون الحقيقة في قلوبهم لكنهم أجبون من أن ينطقوا بها فهم يخافونها ويتوارون خلفها " يستجبرون بها منها" أي أنهم يهربون من الحقيقة ويحتمون بها، يدركونها بالقلب ولا ينطقونها باللسان لذلك شبّههم بـ "الدمى الخرساء" التي لا تدرك معنى الحقيقة، ومن ثمّة أحقهم بالكلمات "فماتوا".

نستنتج في هذا المقطع أن الكلمات حملت ثلاثة معان رئيسية تتطور مع تطور عمر الإنسان وبالتالي مع تطوّر و عيه بها. وتتمثل هذه المعاني في: اللغة والسياسة والحقيقة. وقد مثلت هذه المعاني الثلاثة محور التقاطع بين الشاعر ومجتمعه. فهما يتفان في استعمال اللغة، لكنهما يتصادمان في ممارسة السياسة وبالتالي في إدراك الحقيقة؛ فالشاعر يدرك الحقيقة وبالتالي يمتلك الشجاعة لتوظيفها في معارضته للسياسة. أما المجتمع فأما أنّه لا يدرك الحقيقة فيرضى بما تمليه عليه السياسة أو أنّه يدرك الحقيقة ولكنه يخاف الجهر بها لمعارضة السياسة.

المقطع الثاني

هي لحن بشري رددته الكلمات

نغم وقعه الإلهام يرجو الكلمات

ورؤى سكرى تهادت في رياض الكلمات

هي روح الكون زخار بفيض الكلمات

تنترأى حلما يقظان عبر الكلمات
قل لمن همهم في الناس وخاف الكلمات
إنما أنت شفاه ظمئت للكلمات
ونداء حائر في الصوت بح الكلمات
أذك الصمت فهلا قلت بعض الكلمات
أو تخشى الناس والحق سجين الكلمات
أو تخشى الناس والحق رهين الكلمات
حيوان أنت لا تفقه لولا الكلمات
ونبات أو جماد أنت لولا الكلمات
ما الذي ترجوه من دنياك لولا الكلمات
أنت إنسان لدى الناس رسول الكلمات
فتكلم وتألّم وتلمت في الكلمات
وإذا ما عشيت فيهم فلنكن الكلمات

شاهد أنت عليهم و عليك الكلمات، (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٦)

أما في المقطع الثاني، فينتقل الشاعر من الاتهام و المواجهة إلى الوعظ والتلقين. لذلك يبدو هذا المقطع ميالا إلى الخطابة ويضمحل فيه ضمير المتكلم المفرد (أنا) وكذلك ضمير الغائب الجمع (هم) ليعم ضمير المخاطب المفرد (أنت)، الذي يتماشى مع أسلوب الإرشاد.

و يبدأ منور صمداح "خطبته" بنسق همسيّ يستلطف الأسماع والأفئدة ويظهر ذلك من خلال هيمنة حرفي اللين (الياء و الواو) والحروف الخفيفة (الهاء والحاء والفاء)، ليلفت انتباه المخاطب بأهمية المعنى الثالث للكلمات الذي سبق وأوضحه في المقطع السابق: "الحقيقة"، ليعيد تعريفها في جملتين اسميتين: امتدّت الأولى على ثلاثة سطور شعرية (من 19 إلى 21) والثانية على سطرين شعريين (22-23). جاء المبتدأ فيهما موخداً: "هي" ويقصد بذلك الحقيقة، وأما الخبر فجاء موخداً من حيث الأسلوب المجازي ولكن مختلفاً من حيث المعاني. فالخبر الأول رسم الحقيقة عبر قناة السمع ويفسر ذلك هيمنة معجم الإيقاع: "الحن... رددته... نعم... وقّعتة... تهادت". فالحقيقة هنا هي صوت الطبيعة وهي الصوت الأصلي وهي الشيء البكر الخالص. وأما الخبر الثاني فقد رسمها عبر قناة الحدس ويفسر ذلك سيطرة معجم اللاوعي: "تنترأى... حلم... يقظان... روح". فالحقيقة هنا تكتسب صفة متباينزيقية وتتلقى بشيء من القدسية.

وسرعان ما يشتدّ نسق الخطاب فينقطع الهمس ويشتدّ الجهر، وتتوارى الصور الشعرية الرقيقة المجازية، ليحضر الأسلوب المباشر وذلك في استدعاء صيغة الأمر "قل"، التي تدعو إلى القطع مع عادة الصمت التي حكمت المقطع السابق: "دمي خرساء... قبور الكلمات".

وهو أمر ورد على وجه التحضيض لا الاستعلاء حد فيه الشاعر كل عناصر الخطاب: فأما الركن الأول وهو المخاطبُ فيبدو مضمناً وهو الذي وعى واستوعب الدرس الذي ألقاه السيد صمداح في بداية خطبته أي تعريفه للحقيقة. وأما الركن الثاني وهو المخاطبُ فهو كل من فاته استيعاب ذلك الدرس وقد ظهر مصرّحاً به في السطر الرابع والعشرين: "من همّهم في الناس وخاف الكلمات" أي أولئك الذين يدركون الحقيقة ويخشون الجهر بها لأنه يخافون الناس والمقصود بالناس هنا ليس كل الناس بل فئة منهم فقط هم أصحاب السلطة. أما الركن الثالث وهو الخطاب فيمتدّ على بقية المقطع، وبالتالي تتبدّل وظيفة الشاعر من تلقين درس إلى تلقين قول. ومضمون هذا القول يحمل المعنى نفسه إذ يدعو للتكلم والكف عن الصمت في أسلوب خبري لا إنشائي. أي أن الخطيب يحض الناس على الانخراط معه في قول الحقيقة بالخبر لا بالأمر فهاهو ذا يشخص حالتهم ويصف وضعهم مستعملاً أرقى أنواع الخبر الذي يكون فيه المخبر له منكرًا تمامًا لمضمون الخبر الإنكاري وذلك في قوله: "إنما أنتم شفاء ضمنت للكلمات" أي أن كثرة الصمت سببت جفاف الحلق. ويوضّح في السطر التالي سبب الظمأ المتمثل في كثرة الصراخ حد "البح" الذي لا فائدة منه ولعله يقصد بذلك شعارات التملق والتلهيل للنظام السياسي الظالم بقوله: "في صوت بح الكلمات". وينقطع الخبر فجأة ليعم الإنشاء على ثلاثة سطور متتالية رصدت حيرة الشاعر وعمق دهشته من الصمت المخيم. ووظف التحضيض في قوله "هلا قلت بعض الكلمات" وهنا وردت لفظة الكلمات في معناها الأول الحقيقي فهّمه أن يصدر عن الصامت كلمات لكنه سرعان ما يستدرك نوع هذه الكلمات في استعماله السؤال الإنكاري "أو تخشى" أين عادت الكلمات الي المفهوم الثالث الحقيقة: "الحق سجين الكلمات... الحق رهين الكلمات"، وفي ذلك مواصلة للحض على النطق بالحقيقة المقبورة في صدور الناس.

ولأنه لا يصح أن نطلق على نص مقول لفظة الخطاب ما لم يتوفر فيه النفس الحجاجي، فإن الشاعر كان فيما سبق يحاجج ضمناً بالمعنى، وأما الآن فسينطلق بالمحاجة الصريحة باللفظ في توظيف نسق حجاجي متدرج من الحجة الأضعف إلى الأقوى من العقل إلى العاطفة. فبدأ بحجة علمية صريحة "حيوان دون الكلمات" أي أن الإنسان في الأصل حيوان لكنه قد ارتقى عن هذه المنزلة حين وُصف بـ"الحيوان الناطق" وقد تم تفضيله على بقية المخلوقات بامتلاكه ملكة النطق والكلام: "نبات أو جماد لولا الكلمات". ثم أرفد ذلك بحجة واقعية: "ماذا تروج من دنياك سوى الكلمات" وقصد بذلك أن غاية الإنسان أن يرد في حديث غيره أي أن يتكلم الناس على إنجازاته وأفعاله، فلماذا الصمت ما دام الكلام غاية، وهنا اتهام صريح بالفاق و الأناية على حد سواء.

وأجل الشاعر الخطيب حجته الدينية إلى ختام خطابه ليحقق التأثير العاطفي في المتلقي وامتدادها على طول أربعة أسطر وقد ظهرت بعض القيم والمسائل الدينية :

أما الأول، فمسألة الأمانة وهنا نستحضر آية الأمانة: " إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا" (الأحزاب 72) فالشاعر هنا يذكر الصامت عن

الحق أنه مؤتمن وأمانته تتمثل في كونه رسولاً مكلفاً بتبليغ الرسالة المتمثلة في إعلاء كلمة الحق بقول: "أنت إنسان لدى الناس رسول الكلمات".

وأما الثاني فيتمثل في التذكير بقيمة الشهادة في سبيل الحق، فيدعو إلى التعبير عن الحقيقة وإن كلف ذلك أن يدفع حياته ثمناً لها: "فتألم و تكلم و لتمت في سبيل الكلمات".

وأما الثالث فيتمثل في الخلافة حيث يذكر الشاعر سامعه بكونه إنساناً وهو خليفة الله في الأرض وعليه أن يحيى في الناس معلياً للحقيقة وداعياً لها: "وإذا عشت بينهم فلتكن الكلمات" أي أنت تكون أنت خليفة لها وبالتالي للحقيقة

وأما الرابعة فتمثلت في المجال الأقرب إلى عاطفة الإنسان، فالثلاثة السابقة معلومة ومعروفة، أما هذه فمجهولة مترقبة، ونقص ذلك الحساب الذي عبر عنه بمراقبة الإنسان غيره: "شاهد عليهم" أي شاهد على صمتهم وخذلانهم حتى لا يبوء بذنوبهم. و"شاهدة على الكلمات" أي أن الكلمات تشهد على الإنسان أن تدون أفعاله و أقواله الملائكة على كتفيه. وبذلك أراد أن يحذر الإنسان من التزام الصمت عن الحق كسائر الناس لأنه في النهاية كل مسؤول عما يفعل والحساب سيكون سارياً على الجميع .

نستنتج في ختام هذا المقطع أن خطابة الشاعر احترمت أركان هذا الجنس بأن ابتداءً بديباجة تستلطف الأسماع ثم ألقى خطبته ، وأسلوباً بأن تدرج في نسق الخطاب من النسق المنخفض إلى المرتفع ومن الهمس الى الجهر، ومضموناً بأن شخّص الموضوع ثم طرح الحجج التي تقدّم الحلّ الجوهري وهو التكلم، وقد التزم التدرج أيضاً في إيراد حججه. وترجم هذا الالتزام الكلي وعي الشاعر بفلسفة الكلمة (منور، ٢٠٠٤).

المقطع الأخير

يهدر الشاعر في الناس وتحيا الكلمات

ويموتون بلا ذكرى وتبقى الكلمات (منور، ١٩٩٥، ص. ٢٦٦)

وأما المقطع الأخير الذي اضطلع بوظيفة التلخيص فقد نحى منحى القوائد القديمة في الاختتام بأبيات حكمية تلخص موضوع القصيدة وتركّز على مشروع الشاعر ورسالته.

فلخص المقطع الأول حين كان الشاعر يصرخ وحده و الناس نيام في قوله: "يهدر الشاعر في الناس وتحيا الكلمات" و المقطع الثاني حين وضح أن لكل فعله وسيكتب بالكلمات ما كان يصنع الناس أي تبقى شاهدة عليهم فقال: "يموت الناس و تبقى الكلمات".

نتيجة البحث

تفيض القصيدة التي أنشجبت الكلمات عنواناً لها بوعي عميق لدى الشاعر بفلسفة الكلمة ومركزها في الكون؛ ففي المقطع الأول يرى الشاعر أن الكلمات تحمل ثلاثة معانٍ رئيسية تتطور مع تطور عمر الإنسان، وتتمثل هذه المعاني في: اللغة و السياسة و الحقيقة. وقد مثلت هذه المعاني الثلاثة محور

التقاطع بين الشاعر و مجتمعه، فهما يتفقان في استعمال اللغة، لكنهما يتصادمان في ممارسة السياسة و بالتالي في إدراك الحقيقة.

وفي المقطع الثاني يعبر الشاعر عن مركزية الكلمة في الكون وأهميتها في إفادة الحقيقة، من أجل ذلك نجد أن الشاعر يذكر الصامت عن الحق أنه موثمن و أمانته تتمثل في كونه رسولا مكلفا بتبليغ الرسالة المتمثلة في إعلاء كلمة الحق. فيدعو إلى التعبير عن الحقيقة و إن كلف ذلك أن يدفع حياته ثمنا لها: "فتألم و تكلم و لثمت في سبيل الكلمات".

أما في المقطع الأخير، الذي يقتصر على البيئتين الأخيرين، فيلخص الشاعر فيه قضية الصراع وقيمة الكلمة في أن الكلمات هي الحقيقة وهي السلاح ضد فساد الدولة وهي الوسيلة في إصلاح المجتمع، فعبر الشاعر عنها بالشعر ومارسها فيه . ولأنه عصامي التكوين فقد بدأ شاعرا بسيطا؛ يولي اهتمامه إلى الأسلوب و البديع اللفظي و تنميق القول أكثر من المعنى، لكن هذا لا ينفى عمق و عيه بمشروعه ورسالته. و نعتبر عن هذا الصنف من الشعر بالشعر التجريبي الذي يشحذ فيه الشاعر جميع معارفه و زاده في إطار واحد؛ فهذا هو يدمج بين الشعر و الخطابة و بين العلمي و الديني و بين الشعبي و النخبوي، ليقدم قصيدة في الكلمات أو كلمات في القصيدة.

المراجع

Akšit, E . (2017). Münevver Sımâdah'ın "Kelimeseler" Başlıklı Şiiri. *Türkiye Din Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (3), 91-94.

جعفر، ماجد (١٩٩٣). تاريخ الأدب التونسي الحديث والمعاصر. تونس: بيت الحكمة
صالح الجابري، محمد (١٩٧٦). ديوان الشعر التونسي الحديث تراجم ومختارات. تونس: الشركة التونسية للتوزيع.
صمادح، منور (١٩٩٥). الأعمال الشعرية الكاملة (جمعها وحققتها: عبد الرحيم صمادح). تونس: الدار التونسية للنشر.

صمادح، منور (٢٠٠٤). شؤون وشجون (جمعها وحققتها: عبد الرحيم صمادح). تونس: نوافذ للنشر
العبيدي، الهادي (١٩٥٥). حول تحجير ديوان فجر الحياة، صباح الخير. تونس

KLASİK İSLAM DÜŞÜNCESİNDE İKİ FARKLI TANRI TASAVVURU

Hasan OCAK*

E-mail: hasanocak35@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-8176>

Citation/©: Ocak, H. (2018). Klasik İslam düşüncesinde iki farklı tanrı tasavvuru. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 125-141.

Öz

Allah'ın varlığı ve mahiyeti konusu İslam düşüncesinin önemli problemlerinden biridir. Kainatı yaratan ve yönetenin, duyularla idrak edilemese de şüphe yok ki zihnin dışında bir varlığı bulunmaktadır. O'nun zâtının ve mahiyetinin duyularla algılanamayışı sebebiyle İslam düşünürleri Allah'ı tanımak için büyük ölçüde Kur'ân'da O'na nispet edilen kavramlardan hareket etmişlerdir. Temel çıkış noktaları aynı olsa da çeşitli sebeplerle birbirinden farklı görüşler ileri sürülmüş, derin fikir ayrılıkları gün yüzüne çıkmıştır. Tanrı tasavvurunun yapısal özellikleri aslında insanın bizatihi kendisinin ve hayata ve tabiata bakışının temelinde yatan en önemli belirleyici unsurdur. Bu makalede, İslam Düşüncesi'nin oluşum sürecinde (tedvin dönemi) ortaya çıkan belli başlı temel iki ekol olan Ehl-i Rey ve Selefiyye olarak isimlendirebileğimiz görüşler ışığında Tanrı kavramı ele alınacak ve bu görüşlerin ortaya çıkardığı problemler ve çözüm yolları günümüzde de irtibatlandırılmaya çalışılarak eleştirel bir tarzda işlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tanrı, tasavvur, akılcılık, selefiyye, felsefe

* Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

TWO DIFFERENT GOD CONCEPTS IN CLASSICAL ISLAMIC THOUGHT

Abstract

The issue about the existence and nature of God is one of the essential problems of Islamic thought. Though the Creator and Director of the universe cannot be sensed there is no doubt that He has an existence beyond the mind. Due to the fact that the divine self and nature cannot be perceived by senses Islamic thinkers followed the concepts that are related to Him in the Qu'ran in order to know Him. Even though they had the same starting point they suggested different ideas with different reasons and a clash of ideas emerged. Actually the structure of the God image is the determinant factor in human's view on himself, life, and nature. In this paper, I examine the God concept and the resulting problems together with their solutions according to the ideas of the first main schools of thought that emerged in the beginning era (Tadwin era) of Islamic thought, namely the Ehl-i Rey and Salafiyah and will connect this with the present in a critical way.

Keywords: God, image, rationalism, salafiyah, philosophy

Giriş

Tanrı'yı beşeri imkânlar çerçevesinde ve belirli bir biçimde anlama ve tasavvur etme, temelde insan tarafından gerçekleştirilen zihinsel/rasyonel ve bir ölçüye kadar da duygusal bir çabadır. Felsefe tarihi bizlere bu çabanın gelişim aşamalarını ve dönemlere göre yaklaşım tarzlarını ziyadesiyle vermektedir. Bu açıdan bakıldığında, tek bir dindarlık türünden söz edilemeyeceği gibi genel geçer tek bir Tanrı tasavvurundan da söz edilmesi mümkün değildir. Aslında Tanrı kavramının mahiyeti de O'nun tek bir şekilde algılanmasını veya anlaşılmasını olanaksız kılmaktadır. Örneğin teologlar Tanrı hakkında konuşurken, bir yandan O'nu -dışa vuran yönü itibariyle- belli tanımlanabilir biçimlerde eylemlerde bulunan ve bireylerle ortak niteliklere sahip bir varlık olarak tanımlarlarken, diğer yandan -özü itibariyle- bilgiye hiçbir zaman konu olmayacak biçimde her şeyi bilen, her şeye gücü yeten, ezeli ve ebedi bir varlık olarak tanımlamaktadırlar. Bu naif durum, tanrı hakkında birbirinden farklı tasavvurların doğmasına neden olmaktadır.

Tanrı'nın varlığı meselesi bir yana, Tanrı'nın tanrı-olmayan ile ilişkisi (Tanrı-Alem, Tanrı-İnsan vb.) düşünce tarihinin daimi ve temel konularından biri olagelmıştır. Sadece bu üç temel mesele dahi, bir diğerlerine indirgenemez tarzda önemi haiz gerçekliğe sahiptir ve bütün tanımlamalar bu üç temel gerçekliğe bağlı olarak formüle edilir. Bunlardan birinin ortadan kaldırılması, tanrı tasavvurunun tümüyle yanlış yola sapması için yeterlidir. Bu temel üç referansı birlikte ele almayı düşünmediğimiz anda, insanî durumun anlamını yitirdiği fark edilmektedir (Gusdorf, 2000, s.35).

İnsanların nasıl ve neden var olduklarını, yeryüzünde bulunuşlarının hikmetlerini, dünyanın evrendeki yerini, hadiseler arasındaki ilişkiler ağını, evrenin başlangıcının ve sonunun ne olduğunu, ne gibi hak ve sorumluluklara sahip oldukları gibi konuları anlama zorunluluklarının bulunduğunu hissetmeleri, onları ister istemez Tanrı sorunu üzerine düşünmeye sevk etmektedir.

İnsanların bir kısmı Tanrı'yı her yönüyle insan tasavvurunun konusu yapar. Bu düşünceye sahip olanlar çoğunlukla O'nu tamamen ya da kısmen fiziki/insani niteliklere sahip bir varlık olarak tasavvur etmişlerdir. Diğer bir kısım O'nu tamamen insan algı ve anlayışının dışında görmektedir. Bazıları ise Tanrı'yı bütünüyle aşkın dünyadan uzak kabul ederken, diğer bazıları Tanrı ile âlemin birbirinden ayrılmasının neredeyse yok sayıldığı bir panteizm ve içkinliği savunur. Bu durum biraz da insanın içerisinde bulunduğu soyut ve somut düşünme evrelerinin Tanrı tasavvuruna uyarlanması noktasında ortaya çıkmaktadır. Somut düşüncenin egemen olduğu dönemlerde, insanlar Tanrı'yı da bu somut düşünce kategorileri çerçevesinde tahayyül etmekte ve fiziki evrene ait zaman ve mekân kavramlarını O'nu tasavvurda bir çıkış noktası olarak kullanmaktadır (Düzgün, 1999, ss.8-9).

Tanrı tasavvurunun yapısal özellikleri aslında insanın bizatihi kendisine, hayata, eşya ve olaylara bakışının temelinde yatan en önemli belirleyici unsurdur. Örneğin mistik düşünce ve buna bağlı olarak ortaya konan Tanrı tasavvuru insanı Tanrı'da eritip dünyayı inkâr ederken, panteizm dünya ve insanı Tanrı'da eritmeye çalışmaktadır. Materyalizm ise Tanrı'yı inkâr edip insanı dünyanın içine atar. Bu tasavvurlardan her biri Tanrı tasavvurunun yanlışlığından kaynaklanmakta olup, bu yanlış tasavvur sonucu insanın ve dünyanın anlamı da kaybolur. Sağlıklı bir Tanrı tasavvuruna dayanmayan bir metafizik, verimsiz kavramlar yığınının ardından gitmeye mahkûm olur (Gusdorf, 2000, s.34). O halde değişen zaman ve şartlar karşısında ortaya çıkan yeni bakış açıları ile Tanrı tasavvuruna yeni terimler ve kavramlar eklenmesi kaçınılmazdır.

İslam düşünce tarihi özelinde konuya yaklaştığımızda, "Tanrı sorunu"nun orada da en temel problemlerden biri olarak ele alındığı açıkça görülebilir. Daha VIII. yüzyılın başlarında Hasan-ı Basrî'den (ö. 110/728) itibaren oluşmaya başlayan İslam akaidi, bir taraftan itikâdî konularda naslara sınırlı bağlanmayı zaruri ve yeterli gören İmam Mâlik (ö. 179/795), Şafii (ö. 204/819) ve Ahmed b. Hanbel (ö. 164/780) gibi belli başlı literalist âlimlerin oluşturduğu Selefiyye, diğer taraftan nasların yanında akla da önem vererek itikâdî meseleleri akıl ilkeleriyle teyit etmeyi gerekli bulan Mu'tezile, Ebû Hanîfe (ö. 150/767) ile öğrencileri, ayrıca İbn Küllâb (ö. 240/854 [?]), Muhâsibî (ö. 243/857), Kalânîsî (ö. IV./X. yüzyıl başları [?]) gibi âlimlerin öncülüğünü yaptığı kelâmcılar tarafından oluşturulmaya başlamıştı. Bu ekollerin belki de en önemli meselesini Tanrı'nın mahiyeti ve yeryüzü ile ilişkisi oluşturuyordu.

Bizim de amacımız, İslam Düşüncesi'nin oluşum sürecinde (tedvin dönemi) ortaya çıkan belli başlı temel iki ekol olan Ehl-i Rey ve Selefiyye olarak isimlendirebileceğimiz görüşler ışığında Tanrı kavramını ele almak ve bu görüşlerin ortaya çıkardığı problemler ve çözüm yollarını günümüzle de irtibatlandırarak eleştirel bir tarzda işlenmeye çalışmak olacaktır. Ehl-i Rey kavramı, İslam düşünce geleneği içerisinde ortaya çıkan, nasların yanında akla da önem veren ve daha ziyade Mu'tezile, İmam Maturidi, Ebu Hanife tarafından uygulanan akli metod için kullanılırken, Selefiyye kavramı da nasları öne sürerek tüm gerçeklerin oralarda aranması gerektiğini savunan Eş'arilik, İmam Malik ve İmam Şafii'nin metodunu ifade etmek için kullanılacaktır. Geleneksel anlamda Mu'tezile'yi dışlayan bir ifade olduğu için ve adeta Mu'tezile'nin İslam dışı gibi algılanmasına sebep olduğu için Ehl-i Sünnet kavramı kullanılmayacaktır.

1. Tanrı'nın "Tek" Olmasının Anlamı: Sıfatlar Meselesi Tanrı Tasavvurunun Neresinde?

Genel anlamda İslam Kelâm bilginleri Allah'ın tekliğini savunmak ve korumak için yaratıcı aşkın varlık tasavvuruna sahiptirler. Bu tasavvura göre Allah evreni ve insanı yaratmıştır. İslâm'ın erken dönemlerinden itibaren Allah'ın tekliğini (vahdaniyet) net bir şekilde ortaya koyan bu tasavvurun İslâm düşüncesini mistisizm, panteizm ve materyalizmin olumsuz etkilerinden korumada başarılı olduğu söylenebilir.

Allah'ın tekliği konusunda İslam düşünürleri, daha ziyade, zat-sıfat ayrılığı meselesinden yola çıkarak bir açıklama denemesi içerisinde olmuşlar ve meseleyi bu çerçevede çözüme amacı gütmüşlerdir. İlk dönem İslam düşüncesinde sıfatlar probleminin kendine geniş yer bulması bunun en bariz sonuçlarından biri olmuştur. Kur'an'da Allah kendini bazı sıfatlarla nitelemiş ve söz konusu sıfatların kendinde mutlak, insanda ise nisbi olduğuna vurgu yapmıştır. Bize göre bunun böyle olmasının sebebi, Tanrı-İnsan ilişkilerinin temelinde, Tanrı'nın mutlak otoritesinin değil, Tanrı-İnsan ilişkilerinde karşılıklı ve ahlaki bir anlayışın hâkim kılınmak istenmesidir. Ancak çoğu yerde bu ilişki ve bu ilişkiye bağlı olarak ortaya konması gereken bir Tanrı inancının yerine, her yönüyle mutlak sıfatlara sahip olan ve bu mutlaklığı dilediği gibi kullanma gücüne de sahip olan ve dahası kullanan bir Tanrı anlayışı İslam dünyasına hâkim olabilmıştır. Bu yaklaşım, Tanrı'nın mutlaklığı karşısında, insanın ve sahip olduğu yeteneklerin adeta yok sayıldığı bir anlayışa kadar gitmiştir. Bunun doğurduğu sonuçlar ise İslam dünyası açısından gerek imani gerekse ahlaki noktada çok ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir.

İslâm düşüncesinde Allah anlayışı büyük ölçüde erken dönemde tartışılan meselelerle alakalı olarak şekillenmiştir. Bir başka deyişle, sahip oldukları Tanrı tasavvuru ilk dönemde ekolleri belirleyici/ayırt edici bir rol oynamıştır. İslam kelimacıları ilk olarak savunma hareketi şeklinde ortaya çıktığı için kendisi yeni bir inanç sistemi belirleme yoluna gitmemiş Kur'an'ın içerdiği inanç sistemini savunmakla yetinmiştir. Bu savunmalar da büyük oranda zaman ve mekanla ilgilidir ve ortaya çıktıkları zamanın siyâsî, sosyal ve kültürel etkilerini taşımaktadır. Kelâm ilmi, savunmalarda kullandığı delil ve ilkelerden

hareket ederek sonraki devirlerde daha geniş kapsamlı bir inanç sistemi geliştirmiştir. *Allah'ın sıfatları, kader, ru'yetullah, halku'l-Kur'ân, büyük günah işleyenin hükmü, hüsün-kubuh, imamet, kıyamet alâmetleri, kabir azabı, keramet, fetret ehlinin durumu* gibi konular erken dönem meselelerinden bazılarıdır. Bu meseleler üzerinde ileri sürülen görüşler başlangıçta birer içtihat olarak görülürken zaman içinde insan ürünü oldukları unutulurken zaman ve mekân üstü olarak algılanmaya başlanmıştır (Çelebi, 2000, s.88).

Örneğin kelâmcıların dehrîler karşısında savunma pozisyonunda kalmaları onların dilinde kudret ve yaratmayı en temel mesele haline getirmiştir. Evren ve insan daha çok ontolojik açıdan inceleme konusu yapılmıştır. Bu durum da, Allah'ın evren ve insan ile ontolojik ilişkisinin tümü gözönüne alındığında dar bir kısmını ilgilendirdiği gerçeğinin göz ardı edilmesi ile sonuçlanmıştır. Hâlbuki Tanrı nasıl nitelendirilirse nitelendirilsin, her insan bu nitelemeyi ancak kendi zamanının epistemolojisi ve terminolojisi ile yapabilir ve bu seviyenin üzerine çıkamaz. Ona kendi zamanının dili, kültürü ve teolojileri aracılığıyla muhatap olur. Kendi döneminin şartlarına göre insan, Tanrı inancının rolünü ve yerini doğru bir şekilde belirlemediği takdirde, inancının işlevselliğini yitirmesine dolaylı yoldan sebep olacaktır ve bu durum tarihin belli dönemlerinde de olmuştur.

Selefiyye'ye göre Allah'ın zatı üzerine zâid subuti sıfatları vardır. Allah hayat ile hayy, ilim ile murid, kudret ile kadir, sem' ile semî', basar ile basîr, kelim ile mütekellimdir. Onlara göre "sıfatlar kadim olup, zatın ne aynı, ne de gayrıdır" Çünkü bu sıfatlar zat-ı ilahinin zihindeki mefhumunu değiştirecek özel mefhumlara sahip oldukları için, gerek fehm, gerekse zihni tasavvur olarak zatın gayrıdır. Fakat bu sıfatlar, dış alemde bir vücutları bulunması itibarıyla de zat'tan ayrılıp müstakil olarak var olamazlar. Mesela zattan ayrı müstakil olarak var olan bir kudret göremiyoruz; biz ancak zat ve kudreti birlikte görebilmekteyiz. İlahi sıfatların durumu işte böyledir. Bunlar varlık itibarıyla zatın aynıdır; yani zattan müstakil olarak ayrı bulunmazlar. Zihinde ve fehimde tasavvur edilmeleri itibarıyla de zatın gayrıdır (Maturidi, 1979, s.58-59).

Mutezili kelâmcıların buna itiraz ederek, ilahi sıfatların varlığını inkâr etmeleri, İslam düşünürlerinin daha fazla sayıda sıfat kabul etmesini de tevhide mugayir görmelerinden ileri geliyordu. Onlara göre sıfatları kabul etmek, "Allah'ın zatına mugayir ve O'ndan başka kadim ve ezeli varlık kabul etmek" manasına geliyordu. Bu takdirde Allah Teâla'dan başka kadimlerin var olması, yani kadim varlıkların birden fazla olması (*teaddüd-i kudema*) lazım gelir. Daha açıkçası, *Bizatihî Vacib* varlığın, birden fazla olması icap eder (Taftazani, 1292, s. 159; Keskin, 1996, s.260).

Hayatın, gerçeklerin dışına itilerek ve sürekli Selef'e gönderme yapılarak Allah inancını hali hazırdaki hayatın her evresinde etkin, dinamik tutmak güçtür. Tarihi, sosyal, kültürel şartlar ve epistemolojileri dikkate alıp Kur'ân ve sünnette belirlenen Allah inancı temel alınarak Allah tasavvurunun bize neler ifade etmesi gerektiği sürekli canlı tutulmalıdır. Nassların bize sunduğu Allah tasavvuru ve bununla ilgili getirdiği ilkeler günümüz insanının

dünyasını düzenleyen dinamik bir tasavvur haline getirilmelidir. Çünkü İslâm inanç sistemi tamamıyla teosentrik bir yapıya sahiptir ve diğer tüm ahlâk ve eylem de bu temel üzerine inşa edilmektedir. Allah'a atfettiğimiz isim ve sıfatlar, insandaki isim ve sıfatların 'mutlak' halidir. Allah'ın âlemi yaratmadan önce sahip olduğunu kabul ettiğimiz ve yaratılmışlardan O'nu ayıran zatî sıfatları hariç, Allah'a dair bütün isimlendirmeler, insanda vardır. Rakip teolojiler arasındaki ihtilafın temelinde de insanın özü ve kaderi sorunu bulunmaktadır. Tanrıyla ilgili önemli tasavvurlar aynı zamanda insan ve dünya doktrinleridir (Gusdorf, 2000, ss.33-34).

2. Tanrı-İnsan İlişkisi: Tanrı İnancının Ahlaki Boyutu

İslam inancında Tanrı-İnsan arası ilişkiler ve bu ilişkinin niteliği, üzerinde önemle durulan, hakkında en derin polemiklerin yapıldığı konuların başında gelmektedir. Başvurulan terminolojinin Tanrı-İnsan ilişkisini tasvir ederken düşeceği çelişkilere rağmen bir Tanrı tasavvuru ortaya koymak, Tanrı-İnsan ilişkisinde meselenin kabulünü ve reddini önerdiği birtakım söylemleri geliştirmek zorundadır. Tanrı kavramının belirsiz bir tasavvur haline gelmemesi için ona bir takım nitelikler atfetmek kaçınılmazdır. Zira Tanrı kavramının zenginleşmesi ve derinleşmesi insanın da yüceltilmesine yol açmaktadır.

"Nasıl bir Tanrı?" sorusu, aslında "Nasıl bir insan?" sorusunun da cevabının ipuçlarını vermektedir. Bu yönüyle Tanrı'yı araştırmak kendini araştırmaktır. Kutsal metinler açısından konuya baktığımız zaman bu gerçeği hemen fark etmemiz mümkündür. Örneğin Kur'ân-ı Kerim'de Allah kendinden bahsettiği anda bile mutlaka insanı konu etmekte ve ona bir anlam ve eylem alanı açmaktadır. Bu açıdan bir insanın Tanrıya dair sahip olduğu/edindiği tasavvur, kendi hakkında konuşmasının ve kendini buradan elde ettiği verilere göre inşa etmesinin başlangıcıdır. İslam düşüncesinde bu durum "Allah'ın ahlakıyla ahlaklanmak" şeklinde özetlenmektedir. Tanrı'nın ahlakıyla ahlâklanmak ancak onun niteliklerini bilmek sayesinde mümkün olur. Tanrı gibi davranma bu tasavvurun en son noktadaki hedefidir.

Ancak bu niteliklerde meydana gelebilecek herhangi bir bilgi ve tasavvur eksikliği, taraflardan birinin ve genellikle de Tanrı'nın lehine aşırı bir gelişme ile sonuçlanacaktır. İnsanın, Tanrı-İnsan ilişkisinde aktif olarak ileri çıkartılan ve Tanrı'nın mutlak anlamda ve hatta mutlaklığın da ötesinde sorumsuzca kadir, mürid ve yaratıcı oluşu gibi nitelikler üzerinden rasyonel ve metafiziksel bir sistem kurmaya çalışması, bu aşırı yaklaşımın bir sonucu olarak tarihin her döneminde ortaya çıkabilmiştir. Tanrı'nın kudretine yapılan aşırı vurgu ile ahlaki anlamda bağlanılan bir Tanrı'dan daha çok salt güce tapınma ve bir iktidara boyun eğme haline dönüştürülen ilişki ile bu tasavvur zirveye çıkarılmaktadır. Mutlak kudretin keyfiliğinin altını çizen bu tasavvurda, bireysel anlamda insan kudretini yok sayan, ilâhî olanın gücünü beşerî alana indirgeyerek siyasetal bir jargonun parçası haline getirilen bir Tanrı tasavvuru geliştirilmiş olur (Düzgün, 2005, s.64-65).

Bu tasavvurun ortaya çıkardığı en bariz yanlışlardan birini ve belki de en önemlisini bizler Allah-İnsan ilişkisinin en açık ifadelerinden biri olan ibadet hayatımızda görürüz. Kur'an'da Allah'a imanı destekleyip sürekli canlı tutmak ve ahlaki bir yaşantıya zemin sağlamak amacıyla konulan ibadetler, söz konusu bağlamlarından kopartılarak kendileri bizatihi amaç ve hatta neredeyse dinin kendini ifade eden unsurlar haline dönüştürülmüştür. Zamanla tekrar edile edile alışkanlık haline gelerek rutine indirgenen ibadetler, ihdas edilme amaçlarını büyük ölçüde yitirmişler ve borç ödeme ve sevap kazanma şeklinde anlamlarını kaybetmişlerdir. Kur'an'da inanç, imanın temeli; ibadetler de iman ve ahlakın yardımcıları olarak görülürken; iman ve ahlak kaybolmuş, inanç ve ibadetler bunların yerini almıştır (Güler, 2004, s.129).

Halbuki, Kur'an'ın kendisi Tanrı-İnsan ilişkisinin, Tanrı'nın her yönüyle mutlaklaştırıldığı ve O'nun aşırı tenzihe dayalı, dünya ile hiçbir ilişkisi olmayan despot bir şekilde anlaşılmasıyla sonuçlanan ve neticede Tanrı-İnsan birlikteliğinde söz konusu ilişkinin koparıldığı ve nihayet ahlakın değil, gücün hakim olduğu bir anlayış yerine, sorumluluk ve ahlaki öne çıkaran bir temel üzerine oturtulması gerektiğini bildirmektedir.

Fakat ne yazık ki, durum bazı noktalarda göz ardı edilebilmiş ve buradan hareketle İslam'ın kendisiyle çelişen bazı unsurlar, İslam adına savunulabilmiştir. Neticede ise sadece insanın değil, Tanrı'nın da ahlak dışı bazı uygulamaları haiz olduğu öne sürülebilmıştır. Örneğin, burada, irade meselesi ve bu mesele üzerinde yapılan spekülasyonlar, söz konusu iddiamıza oldukça fazla örnekler sunmaktadır. Allah, bildiği her şeyi aynı zamanda irade eden bir varlık olarak tasavvur edilmektedir (Bağdadi, 1981, s.102). Buna göre irade, kudret sıfatının ortaya koyduğu her şeye (*makdurat*) taalluk etmektedir. Zatı itibariyle mümkün olan nesnelere varlığını veya yokluğunu irade belirlemektedir. Ondandır başka, tercih edici veya tahsis edici başka bir sıfatın varlığına ihtiyaç yoktur. İlahi seçme onunla gerçekleşir ve bu gerçek ister hayır isterse şer olsun her şeyi kapsamaktadır. Kısacası hayır ve şer ne olursa olsun Allah'ın iradesi ve dilemesi ile meydana gelmekte, O'nun iradesi olmaksızın hiçbir varlık ve olay meydana gelmemektedir (Muhasibi, 1978, s.359; Eş'ari, 2005, s. 229; Razi, 2002, s.176).

İslam kelimcileri arasında insanın hürriyetini ısrarla savunan ekollerin başında hiç şüphesiz Mutezile gelir. Onların diğer kelim ekollerinden ayrıldıkları noktaların başında, insanın hürriyeti meselesine yaptıkları ısrarlı atıflar ve insanın sorumluluğu öğretisi gelmektedir. Hiç şüphesiz onlar bu öğretiyi Kur'an-ı Kerim'den çıkarmışlar ve daha sonra Yunan kaynaklı felsefi fikirlerin terimleriyle ifade etmeye çalışmışlardır. Bu bakımdan kullandıkları kavramlar, insanın hürriyetini insan-merkezli bir hale büründürmüş ve hasımları tarafından Tanrı'nın ulûhiyetini sınırlayan "felsefi" bir öğreti olmakla suçlanmaktan kurtulamamıştır (Fazlurrahman, 1997, s.109). Bununla birlikte Mutezile rasyonalizminin, tam anlamıyla felsefi olarak nitelendirilmesi de doğru değildir. Çünkü onların ele aldıkları konular, teolojik problemlerle sınırlı olmuştur. Örneğin onlar, hür irade probleminde büyük ilgi duyuyorlar ve bunu ispat için oldukça fazla gayret sarf ediyorlardı. Ancak

düşüncelerinin ağırlık merkezi bu problem değildi. Onları büyük ölçüde ilgilendiren, bu problemin Tanrı kavramını ne denli etkilediği, yani hür iradenin adil bir Tanrı fikriyle bağdaşıp bağdaşmadığıydı.

İslam kelimcilerinin insanın hürriyetini savunurken kullandıkları bir başka yol da ilahi adalet etrafında şekillenmektedir. İlahi adalet kavramı, Tanrı'nın kusursuz adaletini ifade etmektedir. Buna göre O, her türlü adaletsizlikten mutlak şekilde uzaktır. Mu'tezile, Tanrı'nın şerri yaratmayacağını ve onunla hükmetmeyeceği fikrini savunarak buradan insanın hürriyetine bir kapı açmak istemektedir. Çünkü eğer Tanrı, şerri yaratsa ve onunla hükmetse, ardından da kullarına azap etse; bu, Tanrı'nın kullarına zulmettiği anlamına gelirdi. Oysa Tanrı adildir ve kullarına zulüm yapması düşünülemez (Kadı Abdülcembar, 1996, s.232; 1971, s.233). O halde Mu'tezileye göre fiillerini insan kendi hür iradesine göre yaratır ve işler. Burada belki de dikkatimizi çekmesi gereken en önemli konu, Tanrı'nın kötülüğü yaratmayacağına ilişkin Mu'tezili görüştür. Mut'tezile mezhebine mensup kelimciler, insanın hürriyeti meselesinde iradenin ve fiillerin insana nispet edilmesi noktasında Tanrı'nın şerri yaratmayacağı fikrini sürekli gündemde tutmaya çalışmışlardır.

Bu fikrin en açık ve somut örneklerini biz Ebu Huzeyl'de bulmaktayız. O, bu meseleye temas ederken Tanrı'nın kudreti ile bu kudretin nesnelere (*makdurat*) arasındaki farka vurgu yaparak önemli bir ayrıntıya ustaca dikkatlerimizi çeker. Ona göre Tanrı'nın kudretinin ilişki içinde bulunduğu tüm nesnelere sonludur. Ancak makduratın sonluluğu fikri, Tanrı'nın kudretinin sonluluğu anlamına gelmez. Tanrı kudretle kadir olduğunda, o zatıdır. İlahi Zat'tan sadır olan şey en mükemmeldir, fiillerin en güzeldir yani aslahtır. Tanrı aslah olan şeyi yapmaya kadirdir. Ona göre aslah, fiili mutlak değildir, insanın sorumlu oluşu ve irade hürriyetiyle sınırlıdır. Örneğin Tanrı yeryüzündeki tüm insanların iman etmesine kadirdir. İmanın yaratılması ise aslah bir eylemdir. Lakin bu, mecbur tutma ve insanlar için imana zorlamadır, insanın irade hürriyetini ortadan kaldırır (Aydın, 2001, s.209; Ocak, 2012, s.15).

İslam dünyasında aşırı mutlaklaştırılan bir Allah anlayışının Kur'an'da da olduğunu söylemek oldukça zordur. Orada Allah, evrenin yaratıcısı, evrende hüküm süren kanunların koyucusu ve idare edicisi açısından mutlaklıdır. Bunun yanında insanı belli özellikleriyle yaratıp ona dünyayı da emanet eden O'dur ve bu bağlamda Allah'ın insanla ilişkisinin temelinde mutlak sıfatlar değil, Allah-insan ilişkisinin belli bir takım kurallara (*sünnetullah*) bağlanmış olması yatmaktadır. O, insan ile olan ilişkisinde mutlak sıfatlarını yani mutlak gücünü, mutlak ahlakı ile sınırlandırmıştır. Dolayısıyla Allah'ın büyüklüğü sadece gücüne bağlı değildir/olmamalıdır. O'nun büyüklüğünün temelinde söz konusu sınırsız gücün yine sınırsız iyiliği ve merhameti ile sınırlandırmış olması yatmaktadır. Ancak İslam dünyasında genellikle ilk görüş hâkim olmuş ve Allah'ın yine Allah adına aşırı mutlaklaştırılması ve bu yapılırken de insanın ve ahlakın adeta yok sayılması gibi sonuçları açısından son derece vahim bir hataya düşülmüştür. Çünkü nasıl bir Allah sorusu, aynı zamanda nasıl bir insan, nasıl bir toplum ve nasıl bir hayat/ahlak sorusunu da otomatik

olarak gündeme getirecektir. “İnsanı kaderini tamamıyla ve her yönüyle elinde bulunduran, kendisine boyun eğilmesi, saygı gösterilmesi ve tapınılması gereken gözle görülmeyen üstün bir gücün varlığını insanın kabul etmesi” (Fromm, 1990, s.24) şeklinde anlaşılacak bir Allah inancı, inananları dinin hedeflediği ahlaki olgunluk yerine tam tersi bir ahlaki çöküntüye sevk edecektir.

Muhammed İkbâl de Allah’ın sıfatlarını anlamada düşülen ahlaki/ontolojik çelişkilerin insan epistemolojisinin doğasından kaynaklandığı kanaatindedir. İkbâl’in Allah anlayışı bütün ayrılıkların, soyutlamaların üzerinde ve ötesindedir. İlâhî sıfatlar ve sınırlamalar, sonluluk hissi vermez. İkbâl Tanrı’yı Dinamik İrade, Düşünce, Işık, Sevgi ve Güzellik olarak tasvir eder. Tanrı, bu unsurların herhangi biriyle özdeşleştirilemez fakat yukarıda ifade edilen bütün bu unsurlar O’nun özünde bulunur. Dahası O, Yaratıcılık, Her Şeyi Bilme, Her Şeye Gücü Yetme, Ebedilik, Özgürlük ve Güzellikle nitelendirilir. Fakat bu sıfatlar ve görünümler, ilâhî Özde sınırlamaları, engellemeleri, farklılaşmayı veya çokluğu (*taaddüd*) ima etmez. Fakat insanoğlunun anlayışı ve dili, her şeyi kuşatıcı bütünlüğü içinde Tanrı’yı anlamak için çok yetersiz ve sınırlıdır. Bundan dolayıdır ki, Tanrı tasavvurunu oluştururken ontolojik bir özün mahiyetine ulaşma çabası yerine, işlevsel ve ahlaki bir tasavvura ulaşmak en temel gaye olmak durumundadır (Khatoon, 2003, s.91).

3. Sorumluluk ve Tanrı Tasavvuru: Ezeli Bilgi ve Yaratma Sıfatları Çerçevesinde Hürriyet Problemi

İslam düşünürlerinin çoğunluğu, Allah’ın âlim olduğunda ittifak etmişlerdir. Çünkü Allah’ın işleri sağlam (*itkan*) ve mükemmeldir. Bir şeyi yapabilmek için o şeyi bilmek zaruridir. O’nun ilmi sadece maddi varlıklarla sınırlı değildir. Her şeyin yaratıcısı ve terbiye edicisi olan Allah, ruhlarda gönüllerde ve zihinlerde olan her şeyi, meydana gelen ve gelecek olan her şeyi bilir. Cenab-ı Hak onları bizzat vasıtasız, kendi kendine bilir. Allah’ın her şeye şamil olan ilmi, öyle bizim bilgimiz gibi araçlar yardımıyla değildir (Yüksel, 1996, s.24; Gölcük-Toprak, 1996, s.216).

Geleneksel ve yaygın yaklaşıma göre Allah hakkında ilim sıfatı vacip, onun zıddı olan cehalet sıfatı ise imkânsızdır. İlim sıfatının bütün yaratıklara ilgisi vardır. Hiçbir şey ilim sıfatının taallukundan dışarıda kalmaz. Allah hem külleri, hem de cüzleri bilendir. “Allah her şeyi hakkıyla bilendir” (Nisa, 4:176). Filozofların iddia ettikleri gibi, zamanın teceddüt ve tebeddülü dolayısıyla meydana gelenlerin değişikliğinden, Vacib Teâlâ’nın bir sıfattan diğer sıfata değişikliği gerekmez. Çünkü meydana gelen şeylerin değişmesi, ilim sıfatında değişmeyi gerektirmeyip, ancak itibari ve izafi şeylerden olan yalnız taallukatında değişikliği icap eyler. Bu durumda herhangi bir çelişki yoktur. Nasıl ki aynaya akseden şekiller ve resimlerin değişik olması aynada herhangi bir değişikliği meydana getirmemektedir; taallukatın yeniliği de zatta ve hakiki ilim sıfatında değişikliği icap ettirmez.

Bu açıklamalardan sonra ilim sıfatı şöyle tarif edilir: İlim, Zat-ı Bari ile kaim olan ezeli, vucudi ve hakiki öyle bir sıfattır ki, onunla kâinatta vaki olmuş, olan ve olacak, küll halinde, toplu olarak ve ayrı ayrı münferid bulunan, gizli ve aşikâr olan her şey ve her türlü haller Allah Teâla'ya daima ve tam olarak malum ve münkeşif olur (Gölcük-Toprak, 1996, s.216).

Kelami anlamda Selefi düşünceyi benimseyenlere göre, insanın fillerini Allah yarattığından, doğal olarak onlar da Allah'ın ezeli takdirinin kapsamı içerisine girmektedirler. Allah, olacağını ezelde bildiği şeyleri tek bir irade ile ezelde irade edendir. O hiçbir zaman daha önce irade etmediği bir şeyi, sonradan irade eden değildir. Zira iradeler, irade edenin bilgi eksikliğinin giderilmesi oranında yenilenir. Bu düşünceyi Haris el-Muhasibi (ö. 243/857) şöyle formüle etmektedir: "Allah, hayır veya şer, olacak ve olmayacak şeyleri ezeli olarak bilen, onları ezeli bir bilgiye göre irade eder. Bu yüzden O'nda iradesinin ilişki içerisine girdiği hususlarda sonradan bir bilgi meydana gelmez" (Muhasibi, 1978, s.359). Anlayabildiğimiz kadarıyla, ilk dönem İslam kelimcileri, insanın hürriyeti meselesini daha çok *Tanrı'nın ezeli bilgisi ve yaratma* meselesi etrafında anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır.

Selefi yaklaşımın, öncelikle dini ve ahlaki sorumluluk açısından doğurduğu güçlüğü aşabilmek için kelimcilerin bir kısmı, "*ilmin maluma tabi olduğu*" tezini savunacaklar, mistik alanda ise İbn Arabi (ö. 638/1240), benzer bir anlayışla "*ayan-ı sabite*" kavramını kullanacaktır (İsutz, 2000, s.229). Fakat her iki anlayış da determinist yaklaşımdan daha az olmayacak ölçüde bazı önemli kelami ve metafiziksel problemlere yol açmaktadır. Her şeyden önce ezeli bir bilginin, sonralığı çağrıştıran tabilik vasfını nasıl olup da kazanabildiğini izah etmemiz oldukça güç görünmektedir. Diğer taraftan ilmin maluma tabi olması, ilahi ilmin bilinen ile sınırlı olduğunu ima etmektedir. Bu iki durum da, söz konusu fikri ortaya atanlarca dahi kabul görmeyecek bir nitelik arz etmektedir.

Filozofların konu ile ilgili öğretilerine karşı çıkan kelimciler, determinizm lehine delil bulmak için, etraflarında bolca bulunan felsefi fikirlerden yararlanma hususunda hiç de çekimser kalmamışlardır. Bu bağlamda karşı çıktıkları tek husus, rasyonalizm olmuştur. Örneğin Razi ezeli/ilahi takdirin, insanı gerçekten yok sayacak derecede hâkim olduğu bir düzeni savunmaktadır. Onun, insan gücüne karşı, son derece usta bir şekilde ileri sürdüğü delillerden birini burada zikrederim. "*Eğer insan kendi fiillerinin bizzat yapıcısı (mucit) olsaydı, fiillerini tüm yönleriyle (tefasil) bilmesi gerekirdi. Hâlbuki insan, fiillerini tüm yönleriyle bilemez, dolayısıyla da onları kendisinden kaynaklanan bir güç ve irade ile yapamaz*" (Razi, 1353, s.23).

Cebri düşünceyi sistemleştiren Ca'd b. Dirhem (ö. 118/736), "*İnsan fiillerini yapmaya mecburdur. İnsan havada uçan yaprak gibidir. Fiillerin insana nispeti mecazidir*" (Gurabi, 1958, s23). şeklinde görüşünü açıklamıştı. Bu düşünce şekli, yaptıklarına Tanrı'nın kaderini gerekçe gösteren Emevi yönetimince de desteklenmişti (en-Neşşar, 1999, s.1/315). Ancak cebir fikri, yaptıkları her türlü eylemi haklı gösterebilmekteydi. Her ikisi de insanın yaptığı

fiillerinde mecbur olduğu konusunda ortak görüşe sahiptiler. Fakat Ca'd b. Dirhem fiillerin elzede takdir edilmediği tezini savunarak ilahi/ezeli plana karşı çıktı (Akbulut, 1992, s.290).

Önceleri koyu bir Mutezili iken Ahmed b. Hanbel (ö. 241/854)'in yanına geçerek Tanrı-İnsan ilişkileri noktasında fatalist anlayışı savunan Eş'ari (ö. 324/936), kelamın temel sorunları olan tevhid ve Tanrı-İnsan ilişkileri (tenzih, husun-kubuh, kader, rızık, dalalet-hidayet vb.) konularında Ehlü'l-Hadis'in fikirlerini teorik, felsefi boyuta taşımıştır. Bu çözüm, özü itibariyle insan hürriyetini dışlayan ve Tanrı-İnsan arasındaki ilişkiyi ahlaki bir temele değil, güç temeline dayandıran totaliter bir çözüm halini almıştır. Kur'an-ı Kerim, ahlak kanununun mutlak üstünlüğünü vurgulamak için, aynı zamanda Tanrı'nın kudreti, iradesi ve yüceliği üzerinde de ısrar etmiştir. Mu'tezile'yi, Tanrı'yı tüm ulûhiyetten soyutlayan ve dinin esasları yerine çıplak bir hümanizmi koyan bir mezhep olarak gören muhalifleri de –başta Eş'ariler olmak üzere- sadece Tanrı'nın iradesi ve kudretini vurgulamışlardır. Sonuçta onlar da kendilerini dönüşü mümkün olmayacak bir biçimde bu öğretiyeye bağlanmışlar ve zamanla fatalizmi İslam inancının değişmez bir parçası haline getirmişlerdir.

Eş'arilik'in İslam düşüncesine bu noktada eklediği kavramlardan biri ve belki de en önemlisi “kesb” teorisidir. Buna göre, insan kendi fiillerini yapacak güce ve hürriyete sahip değildir. Tanrı fiilleri yaratır ve insan onları kesb eder, kazanır ve uygulamaya koyar, ancak bu fiillerin neler olacağı konusunda insanın bir seçme hürriyeti yoktur. Tanrı nasıl takdir etmişse insan onları yapmaya mecburdur (Eş'ari, 2005, s.207). Bu izah tarzı daha çok gelenekçilerin aşırı kaderciliği ile Mu'tezile'nin liberal yaklaşımları arasında bir üçüncü çözüm denemesi gibi görünmektedir (Fahri, 1997, s.92). Ancak “ebhemi mübhemle açıklamaktan” öte gidemeyen bu izah tarzı, daha sonraları kelam disiplini içinde açıklanması ve anlaşılması zor kavramları belirtmek için kullanılan bir darb-ı mesel haline gelecek ve “Eş'arînin kesb teorisi kadar zor” ifadesi dillerde dolaşacaktır.

İslam dünyasında ahlaki anlama hürriyet fikrinin ilk sistemli belirtilerini Mabed el-Cüheni (ö.80/699)'nin görüşleri ile başlatmak klasik literatürümüzün üzerinde birleştiği ortak noktalardan biridir. Çıkışı itibariyle siyasi bir fikir gibi görünse de, iş burada kalmamış ve Cüheni'nin fikirleri İslam fikir tarihinde yerini almakta gecikmemiştir. Yaptıkları bir takım uygulamaları “*Bu Tanrı'nın kaderidir*” görüşünü ileri sürerek meşru göstermeye çalışan Emevi yöneticilerine karşı sistemli ve tutarlı ilk eleştiri Mabed el-Cüheni'den gelmiştir. O, Emevilerin dayandıkları kader doktrini konusundaki görüşünü şu cümle ile özetlemiştir: “*Kader yoktur, iş yeniden olucudur*” (en-Neşşar, 1999, s.1/307). Yani halka yapılan uygulamalar Tanrı eliyle değil de bizzat Emeviler tarafından yapılmaktadır. Tanrı böyle bir şey emretmemiştir. Emeviler için bu çok tehlikeli bir düşüneydi. Halkın mevcut düzene boyun eğmesini önleyecek olan bu görüşü toplumdan söküp atmak lazımdı (Watt, 1948, s.47). Nitekim çalışmalar boşa gitmemiş, Mabed el-Cüheni'nin dinin tahrip edilmesini önlemek ve şer'i teklifleri savunmak için insan hürriyetini kaldıran kader anlayışını reddetmesi, sonradan onun aleyhine kullanılmıştır (Akbulut, 1992, s.285).

Kur'an-Kerim açısından konuya baktığımızda, her iki yönde de insana ipuçları verebilecek metinlerin bulunduğunu fark etmek bizler için sürpriz olmayacaktır. Orada insanın hürriyetinin kısıtlandığını, hatta olmadığını gösteren ayetlere rastladığımız gibi, tam tersi yönde anlama sahip ayetlere de ulaşabiliriz. Kaldı ki, İslam düşünce tarihinde birbirine tamamıyla zıt olan determinist ve indeterminist yaklaşımı savunanların başlıca dayanakları bu ayetler olmuştur. Ancak derinlemesine incelendiğinde, hürriyeti kısıtlayıcı mahiyetteki ayetlerin Tanrı'nın gücüne vurgu yaptıkları, hürriyeti insana veren ayetlerin de insanın iradesine ve gücüne vurgu yaptıkları gerçeği ortaya çıkmakta gecikmeyecektir. Söz konusu ayetlerin bu noktada incelenmesi konunun daha iyi anlaşılması noktasında bize göre daha sağlam ipuçları verecektir.

Kur'an-ı Kerim'e göre, insanın yeryüzünde kötülük yapacağı Tanrı tarafından bilindiği gibi, melekler tarafından da öngörülmekteydi. Buna rağmen Tanrı'nın hikmeti onu yaratılmaya değer buluyordu. Demek ki insanın, yapacağı kötülükler üstün gelen çok daha değerli ve çok daha önemli özellikleri vardı. Bu da muhtemelen onun, meleklerden farklı olarak, cüz'i iradesini kullanarak yapabileceği kötülüklerin yanı sıra, onlardan daha fazlasını yapacağı bilinçlice ve özgürce iman ve iyilik olsa gerektir (Yaran, 1997, s.128). Böylece hürriyet belki tek başına kötülüklerin bedelini karşılamaya yetmese de iradeyi kullanarak özgürce gerçekleştirilen iman ve iyilikler onu karşılamaya yeter gibi gözükmektedir.

4. Tanrı Tasavuru ve Toplumsal-Siyasi Yansımaları

İnsanın yaşama bakışının, her türlü varlıkla girdiği ilişkideki konumunun, dünya görüşlerinin, oluşturduğu kurumlarının, bunlar gibi daha pek çok insani faaliyetlerin, kısacası bireysel ve toplumsal yaşamının inşasında Tanrı tasavvurunun belirleyici bir rolü vardır. Bir başka deyişle, insan tarafından gerçekleştirilen başta teolojik, epistemolojik ve ahlaki olmak üzere sosyal, siyasal ve ekonomik sistemlerin şekillenmesine Tanrı'yı algılama biçimlerinin etkisi göz ardı edilemez. Tanrı'yı anlama ve algılama biçimimizin bu tür ilişkilerden soyutlanması oldukça zor gözükmektedir. Bu durumda Tanrı tasavvurları ile insan tecrübesi arasında zorunlu ve karşılıklı bir ilişkiden söz edilebilir. Belki de bu karşılıklı ilişkinin temeli, yaratılıştaki sadece insan türünün öz benliğine yerleştirilen yetkinliğe dayanmaktadır. Her şeyden önce Tanrı-birey ilişkisinde bireyin inandığı Tanrı'yı nasıl algıladığı ve O'na ne tür nitelikler atfettiği çoğu zaman Tanrı'nın mutlak anlamda çeşitli niteliklere sahip bir varlık olarak algılanmasından pratikte daha fazla bir öneme sahiptir.

Genel anlamıyla din, yeni bir takım fikirlerle mevcut sosyal organizasyonu temelinden sarsmaktadır (Mensching, 1994, s.98). Her çeşidi ile kişinin toplum karşısındaki tutumu ve dinin toplumsal ilişkiler ve kurumlar üzerindeki etkisi, büyük bir kısmıyla dini grubun akideleri, ibadetleri ve teşkilatına nüfuz etmiş bulunan zihniyete bağlıdır. Evlenme, aile, akrabalık ve devlet gibi kurumlar ve bu kurumlar nezdinde ortaya çıkan semboller dini tecrübenin ışığı altında anlaşılmalı ve bir toplumun ideali ona göre şekillenmektedir (Wach, 1962, s.81).

İnsanın bütün toplumsal ilişki ve davranışlarında olduğu gibi siyasal tasarımlarında da, şu ya da bu şekilde söz konusu semboller önemli bir role sahiptir. Tanrı'yı tasavvir etme ve anlama biçimleri bütün bu sembolere anlam kazandırmakta ve kaynaklık etmektedir. Tanrı tasavvurları, siyasî ilişkilerin ve yapıların da dâhil olduğu tüm toplumsal ilişkilerin meşruiyet ve devam unsurudur. Toplumsal olarak kurgulanmayan her dünya, doğuştan istikrarsızdır ve meşruiyet sorunu ile karşı karşıyadır. Aynı durum politik tasarımlar için de söz konusudur. Tanrı tasavvurları politik tasarımların karşı karşıya kaldığı istikrarsızlığı gidermede ve gereksinim duyduğu meşruiyeti sağlamada merkezi bir rol oynar. Mitolojilerdeki sosyopolitik tasarımların Tanrı ya da yarı-tanrıların eseri olduğu yönündeki inanışlar; krallık ideolojilerindeki, kraliyet kurumunu kutsal ile aşılama düşünceleri; modern mutlakiyetçi politik tasarımlarda karşımıza çıkan kralların tanrısal yetkisi kuramları; hatta son derece yeni demokratik tasarımlarda, kavramların Tanrı vergisi tabii haklardan kaynaklandığı yönündeki düşünceler, Tanrı tasavvurlarının birer meşrulaştırma aracı olarak politik tasarımlara yansımalarının örneklerini oluşturmaktadır (Ay, 2008, ss.47-68).

Bu süreçte topluma tek bir sosyal bütün karakterini kazandıran faktör nedir? Veya toplumdaki çatışmaların altında yatan güç nedir? Toplumu şekillendiren, dönüştüren dinamikler nelerdir? Mesela, toplumun avam-havas, halk-seçkin, kenar-merkez şeklindeki tasnifinin altında acaba tanrı tasavvurları mı etkili olmaktadır? Yoksa bu tasnifin oluşmasında başka kategoriler mi geçerlidir? Bütün bu sorular toplumu ve insanı tanımayı amaçlayan sosyolog/teolog için, toplumsal bünyeyi, insanın tutum ve davranışlarını şekillendiren en temel unsurlardan biri olan dini, vazgeçilmez bir araştırma konusu yapmaktadır.

İslam düşünce ve kültür geleneğinde ortaya konan yönetimin meşruiyeti meselesinde, yöneten-yönetilen ilişkisinde, imamet/hilafet teorilerinde, siyasal birlik kaygısında, siyasal irade, egemenlik ve kudret anlayışlarında, yönetime karşı mutlak itaat kültüründe, teolojik anlamda tevhit, ilahi kudret, ilahi irade, ilahi egemenlik, Tanrı'ya itaat gibi ilkelerin yansımalarını bulmak mümkündür. Halife veya imam (lider/yönetici) ile ümmet (halk/teba) arasındaki ilişkinin zihinsel alt yapısını Tanrı ile insan arasında tasarlanan ilişkide bulmak mümkündür. Bu ilişki biçiminde Tanrı'ya ait mutlak irade, mutlak üstünlük ve güç gibi nitelikler devlet başkanına/imama transfer edilirken, insana ait korku, acizlik ve itaat yönetilenlere/tebaya transfer edilmiştir. Teolojik kavram ve olguların politik tasarımlara yansımalarının en güzel örneklerinden biri olarak itaat kavramının karşımıza çıkarken yukarıda sözü geçen kavramların sıklıkla kullanılması bu gerçeğin en net ifadesidir.

Sosyolojik verilere göre, kültürün en aşağı düzeylerinden günümüzün modern toplumlarına kadar toplum, hiçbir zaman, aynı toplumsal duruma sahip insanların toplamından müteşekkil bir bünyeye sahip değildir. Aksine karmaşık bir yapıya sahiptir (Wach, 1962, s.460). Toplum hayatına dinin nüfuz oranı aynı olmamakla beraber, bu oran

ilkel topluluklarda daha güçlü, endüstri toplumlarında ise daha az olmaktadır (Kehrer, 1992, ss.21-22). Yine aynı şekilde toplumsal bünyelere kendi renklerini veren dinler dünya hakkındaki tutumlarında farklılık göstermektedirler. Bazı dinlerin dünya hakkındaki taşıdıkları iyimserliğe karşın, bazı dinler ise bu hususta kesinlikle olumsuz bir tutum takınmaktadırlar. Gnostisizm, Mazdeizm, Maniheizm ve Budizm bunun göze batan örnekleridir (Wach, 1962, s.78). İslamiyet söz konusu olduğunda onun nüfuz etmediği toplumsal bir alandan söz etmek ise güç olmaktadır.

Ahlak ve eylem (amel) gibi vazgeçilmez değerlerin üzerine bina edildiği İslam dininin insanlığa sunmuş olduğu en temel öğretisi olan Tevhid'in, Allah'ı bir olarak kabul etmekten daha fazla bir anlam taşıdığı yönündeki anlayış, Müslümanların zihninde tarih boyunca canlılığını korumuştur. Çoğu zaman bütün bir kültür, bir medeniyet ya da bütün bir tarih bu kavram içerisine sıkıştırılmıştır. Tevhid ilkesi, gerçekliğe, dünyaya, mekâna ve zamana, insanlık tarihine ve kadere yönelik genel bir perspektif olmuştur. Kur'an'ın bu ilkesinin salt soyut bir metafizik anlam taşımadığı, bunun da ötesinde sosyal, siyasal ve ekonomik boyutlarının olduğu tarihin her döneminde ortaya çıkan bir gerçeklik olmuştur. Kur'an'ın Tanrı'yı birlemeye dayalı ayetleri, sürekli olarak bu yönde yorumlanmaya çalışılmış, bu yüzden İslam siyasi geleneğinde toplumun birlik ve bütünlüğünü koruma teması, ortaya konan politik kuramların en temel konuları arasında yer almıştır. Yönetimin saltanata dönüştüğü Emevi ve Abbasi devletlerinde, ortaya çıkan herhangi bir muhalefet, kaynağı Kur'an'a dayanan bu ilkeye karşı çıkış olarak değerlendirilerek tevhit ilkesi siyasal bir anlama büründürülmek suretiyle, gayrı meşru ilan edilebilmiştir. İtikadi içeriğe sahip bir ilke olan tevhid kavramı ile inananların birliği anlamına gelen ve temelde siyasal bir içerik taşıyan ümmet kavramı arasında sıkı bir ilişki kurulmuştur. İnanç düzleminde Allah'ı birleme konusundaki hassasiyet, siyasal düzlemde inananların birliğini koruma kaygısıyla eşdeğer görülmüştür. Sonuç itibarıyla şu formüle ulaşılması çok da zor olmamıştır: Ümmet bir ve bütündür çünkü Allah da birdir.

Tanrı'ya ait niteliklerin sosyo-politik alana aktarımı, İslam düşüncesinde, özellikle kelimelerinde, "kıyasu'l-ğâib ale's-şahid (görünmeyeni veya bilinmeyeni görüne veya bilinene kıyaslama)" yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem Tanrı'nın kendini beşeri düzlemde anlaşılır hale gelmesini ifade etmektedir. Bu yöntemde tanrısal niteliklerin beşeri düzleme aktarımı delalette, illette, illet yerine geçen konularda birleşme ve bilinmeyen alandaki yargının bilinen alandaki yargıdan daha güçlü olması gibi yollarla olmaktadır. Sözelimi insanın kudret sahibi olması, bu niteliği yüklenen Tanrı'nın da kadiri mutlak olmasını, bir şeyin kötü olduğunu bildiği halde insanın onu yapması çirkin ise, bu durumun Tanrı için de çirkin olmasını gerektirir. İnsanın iradeye dayalı olarak bir eylemde bulunabileceği bilindiği gibi, bunun Tanrı için de söz konusu olduğu kaçınılmaz olarak bilinir. Zararlı olduğu kesin olarak bilinen bir şeyin uzaklaştırılmasına yönelik yargı, zararlı olduğu konusunda kuşku duyulan bir şeyin yargısından daha güçlüdür (Kadı Abdülcebbar, t.y., s.167). Çok az sayıdaki birkaç eleştiri dışarıda tutulacak olursa, kelimcilerin sıkça

başvurdıkları ve en gözde yöntemleri olan, bilinmeyi bilinene kıyaslama yöntemi, politik tasarımlar da dahil her türlü toplumsal tasarımın biçimlendiği ve belirlendiği kaynak konumundadır. Bu yöntem epistemolojik düzlemde Tanrı hakkındaki tasavvurlarımıza kaynaklık ederken, politik düzlemde Tanrısal nitelikleri tasarımlara aktarmamıza ve uygulamamıza yardım eder.

Sonuç

İslam düşünce geleneğinde Tanrı tasavvuru denildiğinde akla gelen başlıca konular; Tanrı'nın bir varlık olarak durumu ve taşıdığı özellikler, insan başta olmak üzere kendi haricindeki varlıklara karşı konumu, klasik zamanlarda özellikle kader meselesi etrafında şekillenen hürriyet problemi ve buna bağlı olarak gelişen Tanrı-insan ilişkisinin ahlaki boyutu ve nihayet tüm bu meselelerin de bir sonucu olan ve insan-merkezli bir görünüm arz eden dünya hayatının Tanrı ile olan ilgisi (toplum/siyaset vb.) olarak sıralanabilir.

Geçmişte bu meseleler başlıca iki yaklaşım tarzı etrafında çözüme kavuşturulmaya çalışılmış ve en genel sınıflamayla akıl ve nakil temelli yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmıştır. Her iki ekolün de kendine has çözüm ve açıklama/anlamlandırma yöntemleri olduğu gerçeğinin yanı sıra, bu iki farklı tasavvur biçiminin elbette ki gerekçelerle ulaştıkları doğru ve tutarlı sonuçlar da yok değildir. Ancak mesele "Tanrı Sorunu" olduğu için, herhangi bir sosyal mesele gibi tarafların inisiyatifine bırakılması, görüş ayrılıklarının hoş görülmesi –diğerlerine kıyasla- çok da kolay değildir. Klasik dönemde meseleler daha ziyade Kur'an merkezli bir temellendirme ile ele alınıyordu fakat bu ilk bakışta tutarlı bir yaklaşım tarzı gibi görünse de ilahi metnin sahip olduğu dilin yapısı da yeri geldiğinde bu konudaki fikir ayrılıklarının başlıca sebeplerinden biri olmuştur.

Din dilinin anlamı konusunda tarih boyunca birbirinden farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşler içerisinde en aşırı olanları, katı antropomorfizm ile sınırsız sembolizmdir. Bunlardan birincisi, dilin dış anlamına sarılır, manaya dikkat etmez. Mesela Kur'an "Allah'ın eli onların ellerinin üstündedir." diyorsa, bundan Allah'ın "eli"nin olduğu anlamını çıkarırlar. Bunlara göre Allah naslarda kendini nasıl ifade ediyorsa aynı o şekildedir. Bu grup Allah'ı insan-biçimci bir surette tanımlamanın yanında ona cismani özellikler de yüklemektedir. Birinci grubun zıttı olan aşırı sembolizme göre ise, din dili esas itibarıyla semboliktir, Allah'ın kendisini tanıttığı naslar, insanların O'nu daha kolaylıkla idrak etmesini sağlamak amacıyla. Yoksa kendisini naslarda tanıttığı gibi değildir. Bunlar bu görüşleriyle Allah'ın tam olarak bilinmekten münezzehe olduğunu anlatmaktadır. Esasında insanlar arasında meydana gelen bu ihtilaf, din dilinin kendisinden kaynaklanmaktadır.

Asıl sorun konuya pratik ve işlevsel değil de teorik ve varoluşsal bakılmasından kaynaklanmaktadır. Tanrı konusu gündeme geldiğinde sürekli O'nun mahiyetine ilişkin açıklamalar daha ziyade öne çıkmış, Tanrı ile kurulacak ilişki ve bu ilişkinin ahlaki, sosyal ve siyasi yansımaları ikinci planda kalmıştır. Bu durum da, İslam toplumlarının dini metinlerce öngörülen/ulaşılması istenilen hedeflerden uzaklaşmasıyla neticelenmiştir.

Modern çağın asıldan koparan ve süslü kelime ve kavramlarla ördüğü geçici, tutarsız ve sonuç vermeyen tasavvurları ve bu tasavvurlara bağlı yaşam tarzı yerine, günümüz İslam düşünürlerinin hakikati yeryüzüne indirerek ayakları yere sağlam basan güncel bir tanrı tasarımı ve bu tasarımla birlikte yaşanabilir bir dünya kurmaya yönelik adımlar atmaları gerekmektedir. Bu tasarımların, Tanrı'yı algılama biçimlerine göre kurgulanması, Tanrı tarafından insanın öz benliğine yerleştirilen özgürlük, irade, sorumluluk, ahlak gibi insan olmayı ve varoluşsal farkındalığı sağlayan unsurları yok saymadan hayata geçirilmesi en önemli ilkeler olmak durumundadır.

Kaynakça

- Akbulut, A. (1992). *Sahabe devri siyasi hareketlerinin kelami problemlere etkileri*. İstanbul: İletişim.
- Ay, M. (2005). Tanrı tasavvurlarının politik tasarımlara yansımaları. *AÜİFD*, 16 (2), 107-130
- Aydın, O. (2001). *İslam düşüncesinde aklileşme süreci*. Ankara: Ankara Okulu.
- Bağdadi, A. (1981). *Usulu'd-din*, Beyrut: (y.y.)
- Cüveynî, (1950). *Kitabü'l-irşad*, Mısır: Dar-u İbn-i Hazm.
- Çelebi, İ. (2000). *Kelâm ilminin yeniden inşasında ilke ve içerik sorunları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Düzgün, Ş. A. (1999). *Sosyal teoloji (insanın yeryüzü serüveni)*, Ankara: Otto.
- Düzgün, Ş. A. (2005). *Allah tasavvurlarına dair tartışmaların problematiği*. Sakarya: Sakarya İlahiyat.
- el-Eş'ari, (2005). *İlk dönem islam mezhepleri* (M. Dalkılıç&Ö. Aydın, Çev.). İstanbul: Kabcacı.
- en-Neşşar, A.S. (1999). *İslam'da felsefi düşüncenin doğuşu* (O. Tunç, Çev.). (C.1). İstanbul: İnsan.
- Er, İ. (1999). *Sosyal gelişme ve İslam*. İstanbul: Rağbet.
- et-Teftâzânî, S. (1292). *Şerhu'l-akâid tercemesi* (S. Girîdî, Çev.). Rusçuk: Âsitâne
- Fahri, M. (1997). *İslam felsefesi kelamı ve tasavvufuna giriş* (Ş. Filiz, Çev.). İstanbul: İnsan.
- Fromm, E. (1990). *Psikanaliz ve din* (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Say.
- Gölcük Ş. & Toprak, S. (1996). *Kelam*. Konya: Tekin.
- Gurabi, (1958). *Tarihu'l-fırak*, Kahire: (y.y.)
- Gusdorf, G. (2000). *İnsan ve tanrı* (Z. Özcan, Çev.). İstanbul: Emin.
- Güler, İ. (2004). *Özgürlükçü teoloji yazıları*. Ankara: Ankara Okulu.

- Isutzu, T. (2000). *Fusustaki anahtar kavramlar*, (Y. Özemre, Çev.). İstanbul: Kaknüs
- Kadı Abdulcabbar, (1971). *el-Muhit bi't-teklif* (C.1). Kahire: ed-Darü'l-Mısriyye li't-Te'lif ve't-Terceme.
- Kadı Abdulcebbar, (1996). *Şerhu'-usûli'l-hamse*, (A. Osman, Tah.). Kahire: Dar-u İhya'i-Turasi'l-Arabi.
- Kehrer, G. (1992). *"Din sosyolojisi"* (S.Yüksel, Çev.). İstanbul: Kubbealti.
- Keskin, H. (1996). *İslam düşüncesinde Allah-alem ilişkisi*. Ankara: Beyan.
- Khatoon, J. (2003). *İkbal'in felsefe sisteminde tanrı insan ve kâinat* (Celal Türer çev.). İstanbul: Üniversite.
- Köktaş, E. (1993). *Türkiye'de dini hayat-İzmir örneği*. İstanbul: İşaret.
- Maturîdi, (1979). *Kitabu't-Tevhid* (Fetullah Huleyf nşr.). İstanbul: el-Mektebetü'l-İslamiyye.
- Mensching, G. (1994). *"Dini sosyoloji"* (Mehmet Aydın çev.). Konya: Tekin.
- Muhasibi, H. (1978). *el-Akl ve fehmü'l-Kur'an*, Beyrut: Daru'l-Fikr.
- Ocak, H. (2012). *İnsanın hürriyeti*, İstanbul: Ek Kitap.
- Rahman, F. (1997). *Tarih boyunca İslami metodoloji sorunu*, (S. Akdemir, Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Razi, F. (1353). *Kitabu'l-erbain fi'l-usul*. Haydarabat.
- Razi, F. (2002). *Kelam'a giriş (el-Muhassal)*, (çev: H. Atay). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Sinanoğlu, A. (2005). *Kelam tarihinde tanrı tasavvurları*. Ankara: Kitabiyat.
- Subaşı, N. (1999). *Kutsanmış görüntüler*. İstanbul: Nehir.
- Wach, J. (1962). *Sociology of religion*, Chicago: Concordia University.
- Watt, W.M. (1948). *Free will and presidentation in early Islam*, London: Luzac.
- Yaran, C. S. (1997). *Kötülük ve teodise*. Ankara: Vadi.
- Yüksel, E. (1986). *Kelam dersleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

DİN GÖREVLİLERİNİN SES VE MÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK BEKLENTİLERİ: ŞENPAZAR ÖRNEĞİ

Alaattin CANBAY*

E-mail: acanbay@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9890-6905>

Citation/©: Canbay, A. (2018). Din görevlilerinin ses ve müzik eğitimine yönelik beklentileri: Şenpazar örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 143-156.

Öz

Türk-İslam kültüründe, başta Kur'an-ı Kerim tilaveti olmak üzere; ezan, sala, tekbir ve mevlit gibi formların usulüne uygun olarak ve melodik biçimde seslendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle ezanın makamsal bir yapıda ve etkili biçimde okunmasının toplumsal önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. Değişen koşullar içinde imam-hatip ve müezzinlerden oluşan din görevlilerinin bu kapsamdaki talep ve beklentileri de giderek daha belirgin hale gelmektedir. Din görevlileri için öncelikli olarak ezanı melodik icra esnasında teknik zorlanma olmaksızın ve makamına uygun biçimde seslendirmek mesleki ve dini bir zorunluktur. Aynı zamanda Kuran-ı Kerim tilaveti ve diğer dini musiki icrası gereken durumlarda, müezzinlerin ses-nefes kullanımı ve makamsal icra sırasında karşılaştıkları güçlükler de sıklıkla ifade edilmektedir.

Bu çalışmada; Kastamonu ili, Şenpazar ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan din görevlileri ile yapılan görüşme sonucunda, imam ve müezzinlerin temel ses-nefes-diksiyon ve makamsal müzik eğitimine yönelik beklentileri tespit edilmiş, dini müzik formlarını seslendirme sırasında karşılaştıkları güçlükler belirlenerek, buna yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla, belirlenen bölge içinde görev yapan din görevlileri ile odak grup çalışması yapılmış, görüşme yöntemi ile elde edilen veriler nitel analiz teknikleri ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen önerilerin bu alanda önemli bir gereksinimi karşılayacağı ve yapılacak çalışmalara yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dini müzik, ezan, tilavet, ses eğitimi

* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.

EXPECTATIONS OF RELIGIOUS OFFICIALS RELATED TO VOICE AND MUSIC TRAINING: THE ŞENPAZAR EXAMPLE

Abstract

In Islam, it is very important to use appropriate and melodic vocalization for recitation of the Koran mainly, but also during the call to prayer, sala, tekbir and mevlit forms. Especially the call to prayer has a modal structure and the social importance of effective vocalization is accepted by everyone. Within different conditions, the demand and expectations of religious officials such as imams and muezzins within this scope are becoming clearer. It appears that primarily for religious officials, a lack of technical difficulty during melodic execution of the call to prayer and modally appropriate vocalization has become an occupational and religious obligation. At the same time, in situations requiring recitation of the Koran and other religious musical execution, muezzins frequently mention difficulties encountered with voice-breath use and during modal execution.

In this study, as a result of interviews with religious officials employed in Şenpazar county town and villages in Kastamonu province, the expectations of imams and muezzins related to basic voice-breath-diction and modal music training were identified. Difficulties encountered during vocalization of religious musical forms were determined and an attempt was made to develop solutions to these problems.

With this aim, focus group studies were performed with religious officials working in the region and data obtained with the interview method were analyzed with qualitative analysis techniques.

At the end of the research, recommendations developed in line with the obtained data are considered to fulfill an important requirement in this field and will contribute to future studies.

Key Words: Religious music, call to prayer, recitation, vocal education

Giriş

Müzik ve din insanlık tarihi kadar eski kavramlardır. Düşünce gücünün gelişmesiyle birlikte anlam dünyası yeni bir şekil alan insanlık, doğa-evren ve öz benliği arasında kendisi için yeni sayılabilecek bir süreci yaşamaya başlamıştır. Dinsel hayatın insan yaşamındaki yeri arttıkça, bu bağlamda gerçekleştirilen ritüeller de giderek şekillenmiş ve yeni bir boyut kazanmıştır. Hangi din ve/veya inanış olursa olsun insan yaşamını büyük ölçüde etkileyen müzik de bu anlamda önemli bir yer tutmaya başlamıştır. İnsanlık ve dinler tarihi ele alındığında, bedensel devinimle gerçekleşen dini eylemler neredeyse sürekli olarak bir ses malzemesinin eşliğinde kendini göstermektedir. Kuşkusuz söz konusu dini hayat olduğunda en az ses kadar sessizlik de tefekkür-el-meditatif konumda önemli bir yer almakta, hangi açıdan bakılırsa bakılsın müziğin aşkın bir boyutu olduğu düşüncesi bütün

dinler tarihinde olduğu gibi bugün de kabul görmektedir (Young, 1974, s.17). Bunun yanında bazı dinlerin müziğe bakış açısı zaman içinde farklılıklar göstermiş, kimi zaman dini hayatın içinde müziğin kullanılması yasaklanabilmiştir. Ortaçağ Hristiyan törenlerinde melodiler, kadın seslerinin asla kullanılmadığı korolar tarafından söylenirken, halk müziği ve çalgılar puta tapıcılığın simgesi olarak görülüyordu (Mimaroglu, 2017, s.21). Aynı zamanda müzik, dinsel sözlerin ve duaların etkisini güçlendirmek amacıyla sınırlı bir yaklaşımla, törenlere parlaklık vermesi, dualarda birliği sağlaması ve kutsal metinlerin kolayca ezberlenmesine yardımcı olmak için kullanılmaktaydı (Sacs, 1965, s.34). İslamiyetin doğduğu zaman genel olarak güzel sanatlar ve müzik bir yandan antik dönem kültürünün özelliklerini gösterirken diğer yandan da ortaçağın katı kuralları içinde değerlendirilen alanlardı. Müzikle ilgili yazılar kaleme alan İslam yazarları, müziğin hükmünü kesin ve açık bir şekilde ifade etmenin güçlüğünü belirtmek için genellikle “fihi tafsilun”, yani “bu inceleme ve araştırmaya ihtiyaç gösteren bir meseledir,” tabirini kullanmışlardır (Uludağ, 2004, s.15). İslam ve müzik konusunda iki görüş üzerinde zaman zaman çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri “İslam’ın müziğe hoşgörülü bakmayan bir din oluşu” fikri, diğeri ise “helal ve haram kılma yetkisinin sadece Allah tarafından belirlenebileceği ve bu konuda şirk koşulmaması gereği ile Kur’an’da müziği haram kılan hiçbir ifade olmadığı” görüşüdür. Özellikle, Hz.Peygamber’in müziği Kur’an’a uygulattırması ve müziğin yanında olduğunu gösteren davranışları ve sözleri, müziğin İslam dini hayatına girmesinin dayanaklarını oluşturmuştur (Öztürk, 2013, s.10).

İslam toplumunda, müziğin ibadetlere yöneltmede insanlara şevk vermesi, Müslümanları coşturması için ilk faaliyetler, Hz. Peygamber döneminde, Kur’an kıraati ve ezan okuma gibi dini formlarda kendini göstermektedir. Bu dönemde, saz ve söz musikisi her ikisi de kullanılmış, hatta yerine göre tavsiye edilmiştir. Peygamberimiz bulunduğu meclislerde sesi güzel olanlara Kur’an ve Ezan okutur, cemaatin şevkini artırır ve kendisi de coşardı. Ezan saati geldiğinde Bilal-i Habeşi’ye “*Ya Bilal haydi bizi ferahlandır*” buyurur ve onun güzel sesiyle Müslümanlar namaza şevkle koşarlardı. Ayrıca din dışı formlarda Hz. Peygamber sazlı musiki içerisinde zikredilen ve def eşliğinde çalınan parçaları reddetmez, kendi arzusuyla dinlerdi. Hatta bazı Müminler bu hareketlerin Resulullah’ın huzurunda yapılmasını saygısızlık ve ayıp olarak değerlendirildiğinde, kendileri derhal müdahale eder ve dine aykırı bir durum söz konusu olmadıkça bunların çalmalarına ve şarkı okumalarına devam etmelerini isterdi. (Akdoğan, 2003, s.349). Kur’ân-ı Kerim’de müzik ve raks ile ilgili bir bilgi bulunmamakla birlikte, dini hayatın içindeki ilke ve kurallara aykırı olmayan bir sema ve raks anlayışının genel olarak kabul edilebileceği yaygın bir görüştür. Tasavvufa girerek İslam mistisizminin karakteristiğini haline gelen müzik ve sema, sufi ve tarikat mensupları tarafından Allah’a yakınlaştıran dinî bir unsur olarak görülmeye başlanmıştır. Bunun yanında, Mevlevilik gibi bazı tarikatlar, sema yapmayı tarikatlarının esas haline getirdikleri halde, Nakşilik gibi tarikatlar ise uygulamalarında yer vermemişlerdir. Her dönemde müziğe karşı çıkan, her türden müzik eğlence ve oyunu yasak sayan ve düşünceleri itibar gören fıkıh âlimleri ve din adamları olduğu gibi, dinî bir gaye taşımayan

raks ve müziği müsamaha ile karşılayanlar da olmuştur (Uludağ, 2004, s.278). Özetlemek gerekirse; Kur'an'da müziği haram kılan hiçbir ifade yoktur. *“Allah'ın Kur'an'da haramlaştırmadığı bir şey otomatik olarak serbestlik dairesi içerisindedir. Buna İslam'da “eşyada aslolan mubahlıktır ilkesi”* denir. (Erdoğan 1994, s.131 akt.Öztürk, 2013, s.11) Ayrıca müziğin insan fitratında olduğunu ve İslam'ın da bir fitrat dini oluşunu unutmamak gerekir. Bunun yanında İslam bilginleri her peygamberi bir mesleğin atası saymış ve mucizelerinden biri güzel ses olan Hz. Dâvud peygamberi de müzisyenlerin atası olarak görmüşlerdir. Keza Sâd Suresi, 38:17-19'da; *“O kuvvet sahibi kulumuz Dâvud'u an. O tespih nağmeleri döktüren bir kul idi. Dağları onunla birlikte buyruk altına almıştık. Akşam-sabah birlikte tespih ederlerdi. Kuşlar da toplu halde onunla beraberdi. Hepsi, O'nun tespih nağmelerine katılırdı.”* buyruğunu önemli bir Türk müfessiri Elmalılı Hamdi Yazır şöyle yorumlamaktadır; *“Dâvud'a öyle güzel bir ses, öyle şanlı bir eda verilmiştir ki, akşam sabah tespih ettikçe onun sesine bütün dağlar ve kuşlar katılırlardı. Demek ki, güzel sesle nağmeler, Dâvud'un özel bir üstünlüğüdür. Bu mana iledir ki, Dâvudi ses meşhur olduğu gibi, Dâvud'un mezâmiri (Zebur Sureleri) de meşhurdur. Bu güzel sanatı, İslam'da kesin olarak kınanmış zannedenler olmuştur. Fakat bilmek gerekir ki, kınanmış olan fâsıklığa (dinin sınırlarından dışarı çıkmak) yol açan nağmelerdir ”* (Elmalılı 1995, s.353). Bazı tarihi kaynaklarda, Dâvud (a.s)'un Zebur okumasının dışında özel olarak müzikle de ilgilendiği belirtilmektedir (Düzenli, 2014, s.60). Hz. Lokman hastalarını ilaçla tedavi ederken, Hz. Dâvud'un çok defa hastalarını güzel ses ve sazı ile tedavi ettiği gelen rivayetler arasında yer almaktadır (Kalender, 1989, s.274).

Türk kültür yaşamı içinde de dini musiki oldukça önemlidir. Orta Asya'dan Anadolu'ya geçiş sürecinde sosyo-kültürel ve askeri alanlarda müziği oldukça etkili kullanan Türkler, İslamiyete geçtikten sonra yeni bir kültür yaşamı oluşturmuş ve zaman içinde bu kültürü zengin müzikal unsurlarla destekleyerek geliştirmişlerdir. Bu nedenle dini musiki Türk müziği içinde önemli bir yer oluşturmaktadır.

Dini musiki kendi içerisinde cami musikisi ve tekke musikisi olmak üzere iki kola ayrılır. Camilerde yapılan ibadetler içinde ya da dışında, kendine özgü anlayış ve usulde, çalgı eşiksiz olarak çoğu zaman bir makam veya makamlar içinde, belli bir üsluba bağlı veya icra edildiği anda doğaçlama olarak yapılan, ezgili söyleyiş biçimi veya müzik Cami musikisi olarak tanımlanmaktadır (Özalp, 2000, s.111). Cami musikisinde güfteler Allah'ın isim ve sıfatlarından bahseden Allah'a niyazda bulunan, Peygamberimizi öven ve ondan şefaahat dileyen sözlerden oluşur. Tekke müziği ise Cami müziği ile dini olmayan müzik arasında bir tarz oluşturmuş olup, dini ve tasavvufi şiirler bu müziğin güftesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın temel konusu olan ezan da dini musiki içindeki yeri ve önemi bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Ezan, müezzin tarafından mümkün olduğu kadar sade, geçkisiz ve usul olmaksızın takdim edilerek namaza çağırma için okunan önemli bir cami musikisi türüdür. Hanbeli ve ondan türeyen Vehhabi mezheplerinde ezanın musiki ile okunması yasaktır. Diğer hemen bütün müslüman mezheplerinde musiki ile okunur. En

makbulü, Osmanlı Türklerinin okuyuş tarzıdır. Eskiden Osmanlı toplumuna ait asli bir bestesi olup olmadığı bilinmemekle beraber, besteli Mevlid'in günümüzde unutulduğu gibi ezanın da besteli okunuş olarak unutulmuş olması ve hafızalarda kaldığı şekilde okunduğu muhtemeldir (Öztuna, 2006; 278). Ezanın güzel, gür sesli biri tarafından okunması gerekir. Çünkü peygamber ezan okuma işini topluluk içinde sesi en gür ve güzel olan Bilal'e okutmuş, bu tavır önemli bir dinsel dayanak oluşturmuştur. Geçmişten günümüze ulaşan bilgilere göre ezan genellikle; Sabah ezanı; Saba, Dilkeşhâveran; öğle ezanı Rast, hicaz; ikinci ezanı hicaz, Uşşak, bayati; akşam ezanı hicaz, rast, Segah, düğah, Yatsı ezanı hicaz, uşşak bayati, neva veya rast makamlarında icra edilmiştir (Öztürk, 2013;38). Türk musikisinde ezan okunduğu namaz vaktine göre seçilmiş bir makam anlayışı içinde kendine has icra tarzı ve üslubu çerçevesinde serbest olarak okunur. Hangi makamda okunacaksa başlangıç tekbirlerinde o makamın ilk perdeleri gösterilir. Okuma sırasında açık ve anlaşılır bir ifade ile prozodi hatasına düşülmemesi gerekmektedir. Aynı zamanda özensiz bir icra ve hazırlıksız bir sesle okunan veya icra edilen eczanın nahoş bir durum ortaya çıkaracağı unutulmamalıdır. Ezan okunurken yapılan makamsal geçkiler önemli müzikal özellikler olup iyi bir kulak eğitimi, doğru ses-nefes tekniklerinin kullanımı ve usta-çırak ilişkisiyle öğrenilmiş müzikal bir birikimi zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ezanın güzel bir ses ve icra ile okunmasına yönelik çalışmaları ve müezzinlerin de ezan okuma konusundaki hassasiyetlerinin son yıllarda giderek artması, ezan okumanın daha etkili, kurallı ve iyi bir icra ile okunması gereğini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizdeki camilerde görev yapan imam-hatip ve müezzinler konunun öneminin farkında olup, ezanı güzel okumanın mesleki bir zorunluluk olmanın ötesinde ilahi bir amacı ve çağrışı gerçekleştirmenin önemli bir aracı olduğu, ezanla ve güzel sesle insanların gönüllerine ulaşabileceklerini ve bu yolla islamı daha iyi ve etkili biçimde anlatabilecekleri düşüncesindedirler. Bu anlamda önemli bir görev üstlenen imam, müftü, vaiz, müezzin, Kur'an kursu öğreticisi gibi diyanet mensupları "din görevlisi" adıyla adlandırılmaktadır. Arapça bir kelime olan "imam"; önder, lider, rehber, devlet başkanı, büyük İslam bilgini, mezhep kurucusu, camilerde cemaate namaz kıldırın, Kur'ân-ı Kerim ve diğer İslâmî ilimlere sahip kişi, kıraat ilminde yetki sahibi olan âlim, sahasında otorite ve güvenilir olan hadis âlimi gibi anlamlara gelmektedir (DTS, 2009, s.166, akt. Aras, 2018). Müezzin ise "ezan okuyan" anlamında Arapça bir kelimedir. Günümüzde camilerde yapılan görevlerin önemi nedeniyle, önderlik bakımından imamdan sonra gelen ve namaz ibadeti için ezan okumak, kamet etmek gibi görevleri yerine getiren din görevlisine müezzin denir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın istatistiklerine göre cami görevlilerinin sayısı günümüzde 120.000'in üzerinde olduğu ifade edilmektedir (Aras, 2018, ss.51-52).

Ülkemizde camilerde göreve başlayan din görevlileri aldıkları temel eğitimlerin sonucunda müzikal anlamda gerektiği gibi yetişme olanağı bulamadıklarından makamına uygun Kur'an okuma, makamına uygun ezan okuma konularında zaman zaman güçlükler yaşadıklarını belirtmektedirler. Özellikle dînî formların icrasının güzel ve eğitilmiş bir sesle yapılması çok önemli bir görev olarak kabul edilmekte, günde beş ayrı vakitte icra edilen

ilâhî bir çağrı ve dâvet niteliğinde olan ezanın bütün insanlığa hitaben açıktan güzel ve eğitilmiş bir sesle okunması önem arz etmektedir. Ayrıca kıraatıyla gönüllere huzur bahşeden Kur'ân-ı Kerîm'in, ifade ettiği anlamlara göre seslendirilmesi ve makamla okunması da göz önünde bulundurulduğunda, din görevlilerin meslekî mûsikî ve ses eğitimi konusunda yetiştirilmelerinin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu konuda toplumdaki en çok dile gelen rahatsızlıklardan birisi ezanların gelişigüzel biçimde ve herhangi bir makam gözetmeksizin özensiz okunmasıdır. Bu konuda merkezi veya mahalli idareler tarafından ezanın merkezi bir ses kaynağından okunması şeklinde çeşitli çözümler uygulamaya geçirilse de, bu konu dini ve sosyal bağlamıyla tartışmalı bir konudur. Bununla birlikte, kulağa itici gelen bazı okuma şekilleri insanlarda çeşitli duyum rahatsızlıklarına yol açmaktadır. Kuşkusuz bu konuda imam ve müezzinleri sorumlu tutmak yerine, onların temel musiki eğitiminden yeteri kadar yararlanabilecek zaman ve fırsat bulamamaları yaklaşımı daha doğru olacaktır. Çünkü din olgusu ruhla alakalı bir olgu olup, bu görevi icra edenlerin, ruhları etkisi altına alan müzik sanatından mahrum olması düşünülmemelidir. “Bu estetik anlayışa ve sanatçı ruha sahip olmayan kişilerin, imam ve müezzinlik gibi hassas bir mesleği gerektiği gibi icra etmesi mümkün değildir” (Akdoğan, 2002, s.351). Özellikle son yıllarda bu konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar (Yeprem 2017, Akdoğan 2017, Sevinç 2017) başta ezan olmak üzere dini musiki formlarının icrasına yönelik olarak göz önünde bulundurulması gereken hassasiyeti akademik anlamda gündeme getirmiştir.

1. Yöntem

Dini musikinin önemli bir türünü oluşturan ezanın, imam-hatip ve müezzinlerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun biçimde okunması, ses-nefes kullanımı sırasında yaşanan güçlüklerin tespiti ve çözüm önerileri geliştirilmesi aynı zamanda Kur'ân-ı Kerim tilaveti sırasında seslendirmeye uygun çalışmaların yapılması bu çalışmanın ana temasını oluşturmaktadır. İslam dininin yayılma alanı coğrafi olarak düşünüldüğünde bu çalışma “mikro ölçek” sayılabilecek bir alan olan Kastamonu ilinin Şenpazar ilçesi ve köyleri genelinde gerçekleştirilmiştir. Onaltı katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmada söz konusu yerleşim birimlerinde görev yapan imam ve müezzinler karşılaştıkları güçlükleri dile getirmiş ve problemlerinin çözümü yönünde bir talepte bulunmuşlardır. Şenpazar ilçe müftülüğü aracılığıyla araştırmacıya ulaşan bu talep sonucunda, ilgili literatür ve kurumsal hassasiyetler de göz önünde bulundurularak çalışmanın genel çerçevesi oluşturulmuştur. İlçe müftülüğü, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İlçe Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü ve köy muhtarlıkları ile gerekli yazılı veya sözlü iletişimler sağlanarak imam ve müezzinlerin araştırma ve çalışmalara katılımları sağlanmıştır.

Ağırlıklı olarak usta-çırak ilişkisiyle öğrenmenin gerçekleştiği ve geleneksel icra-üslup kalıplarının öğrenme sürecinde etkili olduğu yöntemle sürdürülen dini musiki icrasının dışında, nispeten farklı bir disiplin sayılabilecek bireysel ses eğitimi, doğru nefes kullanımı kavramlarının bir müzik eğitimcisinden talep edilmesi önemli bir durum olarak görülmüştür.

Çalışmada ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemi içinde “odak grup görüşmesi” esasına dayalı bir yöntem izlenmiştir. Odak grup görüşmeleri, son yıllarda eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan nitel bir veri toplama tekniğidir. Odak grup görüşmelerinin temel çıkış noktası, sosyal psikoloji ve iletişim teorileri olup, pazar araştırmalarında da sıklıkla kullanılmakta ve sosyal bilimlerde başlangıç araştırması niteliğindeki çalışmalarda yaygın olarak yer almaktadır. Sosyal bilimlerde birebir görüşmeler ve anketler ile birlikte kullanılsa da bu yöntem, aslında en sistematik veri toplama yöntemlerinden biri olarak sayılabilir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Kitzinger, 1995, akt. Çokluk, 2011, s.97). Günümüzde odak grup görüşmesi akademik çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Morgan, 1997; Krueger ve Casey, 2000).

Bu çalışma; odak grup görüşmesi esasına dayalı bir yaklaşımla, imam ve müezzinlerin oluşturduğu on altı kişilik grupla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel çerçevesi, “yapılandırılmamış görüşme” ve “tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma” ilkesi ile birlikte, derinlemesine bilgi edinme ve çözüm önerileri geliştirilebilecek biçimde tasarlanmıştır (Bowling, 2002). Süreç içinde grup üyeleri ile ön görüşme yapılarak çalışmanın nitel altyapısı oluşturulmuş, eğitim materyalleri hazırlanmış, üç hafta süren eğitim-uygulama çalışmasının ardından elde edilen veriler doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile bulgulara ulaşılarak değerlendirilmiş ve sonuçlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Çalışmalar, araştırma süresi boyunca İlçe Halk Eğitim merkezinin sınıf, salon, derslik vb. gibi olanakları dahilinde gerçekleştirilmiş, bu aşamada geri dönütler anlık olarak vakit ezanlarında yapılan icralar sırasında kayıt edilmiş ve değerlendirilmiştir. Böylece katılımcılar, sadece çalışmanın yapıldığı kısıtlı süre içinde değil, gün boyunca motivasyonlarını canlı tutarak çalışma sırasında edindikleri bilgileri meslek yaşamlarına anlık olarak yansıtma fırsatı bulmuşlardır.

Veriler, amaca uygun olduğu düşünülen nitel araştırma yaklaşımı içinde içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Çünkü içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2. Bulgular ve Yorum

Odak grup görüşmesi ile gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların görüş, düşünce ve önerilerine dayanan veriler araştırma süreci boyunca özenle değerlendirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, benzer çalışmalarda da kullanılabilir olması bakımından dikkat çekicidir.

2.1. Mesleki Hizmet Süresi ve Daha Önce Ses Eğitimi Alınma Durumu

Araştırmaya katılan din görevlileri, “Kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz ve daha önce ses eğitimi aldınız mı?” sorularına din hizmetindeki görev sürelerini 6 ay ile 28 yıl aralığında bir hizmet süresi olarak belirtmişlerdir. 3 kişi dışında kalan diğer üyeler meslek hayatları boyunca ses eğitimi almadığını belirtmiştir. Bu oran oldukça sınırlı bir orandır ve katılımcılar açısından talep edilen eğitimi haklı çıkarmaktadır.

2.2. Ses Eğitimi ve Makamsal Eğitimi Gerekli Görme Durumu

Katılımcıların tamamı ses ve makam eğitimini meslek yaşamları için oldukça gerekli ve zorunlu görmektedirler. Daha önceden eğitim aldıkları çeşitli kurumlarda ses-nefes ve makam eğitimini beklenen düzeyde alamadıklarından yakınan katılımcılar, iyi bir icra ve doğru teknikle ezan okumanın hem insanlara daha iyi ulaşmanın hem de kendileri açısından mesleklerini daha iyi icra etmek bakımından önemli görmektedirler. Örneğin bu konuda M1, “...*imam hatipliğe hazırlıkta, yani bu ses eğitimi imam hatipte okurken verilmeli, ağacın yaş iken eğilmesiyle şimdi eğilmesi ne kadar elverişli olur idrak etmek güç olmasa gerek...*” ifadesiyle verilmesi gereken eğitimlerin yeri ve zamanına işaret etmektedir. Ses eğitimi gibi fiziksel gelişim aşamalarının belirli dönemlerinde yapılması gereken önemli bir eğitimin zamanı hiç kuşkusuz katılımcının da ifade ettiği gibi önemlidir. M3 ise; “...*yemek ve su insan hayatı için ne kadar gerekli ise ses ve makam eğitimi bizim için o kadar önemlidir. Çünkü ağır bir görev üstleniyoruz ve insanlara faydalı olabilmek için onun gönüllerine girebilmek için önemlidir..*”, derken, M10, “...*dinleyene hoş bize de zevk versin, birde öğretici konumunda olarak Kur’an öğrettiğimiz insanlara az da olsa bunu aktarabilmeliyiz.*” ifadesiyle insanlara karşı sorumluluğunun eğitimci olarak da bulunduğunu aktarmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan bütün imam-hatip ve müezzinlerin, ses ve makam eğitimini gerekli gördükleri, bu konuda önemli bir talep ve beklentilerinin olduğu açıkça görülmektedir.

2.3. Görev Süresi İçinde Ses-Nefes ve Makamsal İcra Anlamında Yaşanan Zorluklar

Görüşme kapsamında sorulan, “Görevinizi ifa ederken seslendirme ve makamsal anlamda ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?” sorusunu katılımcıların büyük bir çoğunluğu makamsal bilgi ve teorik altyapı konusunda eksiklerinin olduğu şeklinde cevaplamışlardır. Örneğin, M8 “...*bizler sesimizi, nefesimizi nasıl kullanacağımızı bilmediğimiz için makam icrasında çok zorlanıyor ve makam yapamıyoruz. Ses nefes ve makam birbirleriyle çok yakından ilişkili olduğundan birinin eksikliği diğerinin yapılmasına engel teşkil ediyor. Nefesimizi düzgün alamadığımızda sesimizi kullanamıyoruz dolayısıyla makam icrası da mümkün olmuyor. Bizde de rastgele okuyuşlar ortaya çıkıyor...*” diyerek oldukça net bir saptama yaparken, M14, “...*icra etmeyi iyi bilemediğimiz için nefes darlığı, ezan okurken tükenme, nefes kısılması yaşıyoruz. En önemlisi sesimiz ne kadar güzel olursa olsun onu dışarıya vuramıyoruz.*” diyerek eğitimin önemine vurgu yapmakta, benzer bir yaklaşımla M3 ise “...*ses ve nefes kontrolü yok, nerede ne kadar uzatılacak hangi sestten başlamalıyım*

bilmiyorum. Ses kontrolü ve nefesi kullanmasını kendi adıma bilmiyorum ve bunun kesin uzman kişi eğitiminde yardımıyla öğrenilmelidir..” ifadesiyle yaşadığı zorluklara değinmektedir. Bu konudaki tek olumlu sayılabilecek yaklaşım M9’un “*..makam konusunda birkaç makamı ezanlarda uygulayabiliyorum fakat bu makamları Kur’ân-ı Kerim okurken ve ilahilerde sıkıntı oluşuyor..”* ifadesiyle belirtmiş olduğu sözlerdir. Araştırma adına önemli geri dönütlerden biri ise M13’ün; “*..sesimin ne seviyede olduğuna bilmiyordum. Var olan nefesimi kullanamıyordum. Sizlerin yardımıyla bunun bir nevi farkına vardım..”* yaklaşımıdır. Görüldüğü gibi bu konuda tahmin edilenin de üzerinde bir mağduriyet söz konusu olup, araştırmaya katılanların tamamı kendi konum ve eksiklerini objektif olarak ifade etmekte ve alan uzmanlarından beklentileri olan müzik eğitiminin önemini vurgulamaktadırlar. Çünkü bu konuda mağduriyete neden olan ve nefes alma-kullanma ile başlayan ses problemleri, alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi gereken özel eğitimlerdir. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi müzikle ilgili eğitimlerin verildiği okullarda ve ayrıca ülkemizde de Eğitim Fakülteleri, Konservatuvarlar ve Güzel Sanatlar fakültelerinde büyük ölçüde her öğrenciye ses eğitimi zorunlu olarak verilmektedir. Bu yolla kendilerine özel alan olarak icracılığı seçenler uzmanlaşırken, diğer alanlardaki bireylerin; örneğin müzik öğretmenliği vb.gibi, seslerini meslek yaşamları içinde sağlıklı biçimde kullanmaları sağlanmaktadır. Örneğin imam ve müezzinlerin sıklıkla dile getirdikleri üst solunum yolları rahatsızlıkları ezan okuma sırasında önemli güçlükler doğurmakta ve din görevlileri zor durumda kalmaktadır. Bu konuda araştırma kapsamında yapılan giriş niteliğindeki çalışmaların bile önemli yararlar sağladığı elde edilen bulgular doğrultusunda tespit edilmiştir.

2.4. Din Görevlilerinin Ses ve Makam Eğitimi Alınmanın Gereği Konusundaki Düşünceleri

Bu konuda katılımcıların tamamı aynı fikirdedir ve düşüncelerini genel olarak şu şekilde ifade etmektedirler; M4 “*.. İmam hatiplik, ses ve tonlarıyla, görevli, makam eğitimi almışsa sıfatına layık seviyededir. Eğitim almamışsa her zaman eksiktir. İmam Hatipler, müezzinler icra ettikleri görevleri sesle ilgili ve sestir. Sesini kullanmayan, makam bilmeyen görevli gaz yemeyen motor gibidir tabiri caizse. Ses ve makam, imam ve müezzinlerin olmazsa olmazı olmalıdır. Şarttır. Bu eğitim yoksa insanların ruhlarına haz katıp mutlu edemeyiz, görevimizi layıkıyla başarıyla yapmış sayılmayız. Ezanla daveti ne derecede başarılı gerçekleştirmiş isek önce Allah’a karşı sorumluluğumuzu bi nebze yerine getirmiş sayılırız. Bizi vebalden de olduğu kadar kurtarmış olur. Türkiye’deki başkanlığa tüm din gönüllülerinde bu eğitimi alması için müftülükler ve diyanet bünyesinde gerekli anlaşmanın yapılması için acil adım atılması sağlanmalı..”* M12 “*..Edine’den Kars’a kadar Türkiye’nin her yerinde her köşesinde ne kadar imam müezzin varsa bu ses eğitiminden geçmelidir..”* M16 “*..bizim görevde olmazsa olmazı, farz gibi birşey, elzem olan ve tüm personel bu kurslara mahallinde tabi tutulmalı..”* görüşündedirler. Ayrıca bu eğitim sürecinin meslek yaşamının her an ve alanında olması gerektiği de sık sık vurgulanmaktadır. Bu konuda M6; “*..ses eğitimi alınması gereken ilk grup olduğunu düşünüyorum, imam hatip okullarında*

verilmesi gereken çok önemli bir ders..” ve M10; “..din görevlilerinin bu eğitimlerinin temelde alınmasını önemsiyorum. İmam hatip okullarından başlayıp ilahiyata kadar olması gerekir..” görüşüyle, temel mesleki eğitimden başlayarak lisans ve sonraki dönemlere kadar sürmesi gerektiği fikrindedir. Elde edilen veriler, katılımcıların bu konuda kendilerini oldukça eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeleri gerçeğini göstermektedir. Görevlerini ifa süresince yaşadıkları güçlükler bu anlamda önemli bir farkındalığı oluşturmuştur. Temel eğitimden başlayarak, din eğitiminin verildiği her aşamada ses ve makam eğitiminin uzman eğitimciler tarafından verilmesi ve ayrıca ses ve makam eğitimi kavramlarının, ön lisans-lisans ve lisans üstü programlara daha etkin biçimde konulması gerektiği açıkça görülmektedir.

2.5. Araştırma Kapsamında Verilen Kısa Süreli Eğitimin Yararlı Olup-Olmama ve Bireysel Değişim Durumuna İlişkin Görüş ve Düşünceler

Araştırma kapsamında verilen kısa süreli eğitim, katılımcılarla yapılan bire-bir çalışmalar, teorik ve uygulamalı görsel-işitsel etkinlikler çalışma sürecinde oldukça önemli bir aşamadır. Eğitmen tarafından yapılan uygulamaların, katılımcılar tarafından çoğunlukla “ilk kez” görülmesi çalışmaya olan dikkati arttırmıştır. Örneğin, diyafram nefesinin kullanımı ile başlayan nefes çalışmaları, ardından solunum yolları -hançere-ağız-diş-burun ve dudak gibi uzuvların ayrı ayrı ele alınarak, görsel-işitsel materyallerle sıradışı örnekler üzerinde izleme-dinleme çalışmalarının yapılmıştır. Benzer çalışmalar dini musiki icraları ve ezan okuma çalışmaları kapsamında imam-müezzinler tarafından denenmiş ve çalışma adına önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu konuda da katılımcıların tamamı aynı görüşte olup, eğitim sürecini oldukça olumlu bulmuşlardır. M7 “..bu eğitim benim için oldukça yararlı oldu fakat tabiri caizse tadı damağımda kaldı, keşke daha uzun süreli bir eğitim ortamı oluşmuş olsaydı ama bu bile bana eksiklerimi görmem açısından çok istifadeli oldu, kendimde makama girerken karar sesi yerine üst perdeden girdiğimi fark ettim, bu eğitimle makamlara girişlerin nasıl yapılması gerektiği, girilen makam seyrinin nasıl devam ettirileceği, nefes alma, diyafram nefesi, ses kullanımı vb. öğrendim..” ifadesiyle kendisinde gördüğü değişimi açıkça belirtirken, büyük bir çoğunluk da eğitim sürecinin kısa olduğunu vurgulamakta ve daha uzun süreli eğitim programlarının verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. M8’in; “..evet kesinlikle, bu eğitimin biraz daha uzun olmasını isterdim..” görüşünde olduğu gibi eğitim sürecinin kısa olmasından sıkça bahsedilmektedir. M11’ise; “.. eğitimcinin bu konudaki deneyimi, bilgisi, tecrübesiyle verdiği eğitim yerinde oluyor, anlayabiliyoruz, uygulamada çok güçlük çekmiyoruz ve çok yararlı buldum. Kendimi, öz güvenimdeki sıkıntılardan kurtarmaya çalışıyorum. Taktiklerle eğitimin uzun süreli olmasında fayda var..” ifadesiyle eğitimciden ve kendine olan özgüvenin çalışma sonucunda arttığını belirtmektedir. M9; “..evet gayet olumlu oldu, keşke biraz daha uzun olsaydı daha da etkili olurdu. Makamları tanıdık, bir araya geldik hoş sohbet ettik bundan daha güzel ne olabilir ..”, M3; “..çok yararlı buldum, özellikle makamların nasıl hangi ses tonuyla ezana giriş olcanı (olacağını) anladım. Kendime olan güvenim arttı, biraz daha

makam bilgim var dedim..”, M7 ise; “.. kendimde değişiklik eskiye göre nefes kontrolünü daha iyi sağlayabiliyorum ve makamlara geçiş konusunda bilgi sahibi oldum..” ifadesiyle sürecin yararından bahsetmektedirler. Görüldüğü gibi elde edilen bulgular, bu kapsamda yapılan kısa süreli bir eğitimin bile önemli oranda bir değişime neden olabileceği yönündedir.

2.6. Daha Geniş Kapsamlı Olarak Hazırlanmış Bir Eğitim Programına Katılmayı İstemeye Yönelik Görüşler

Katılımcıların tamamı kapsamlı olarak hazırlanmış olan bir eğitim programına katılmayı istemekle beraber, böyle bir programın zorunlu verilmesi gereğini vurgulamaktadır. Örneğin M5; *“..daha geniş kapsamlı kurslar mutlaka yapılmalı, bu kurslar bana makam nazariyatını, daha iyi anlama ve icra kolaylığı sağlayacak dolayısıyla daha iyi ezan ve Kur’an tilaveti yapmamı, görevimi daha istekli ve özverili yapmamı sağlayacak daha verimli hizmet etmemi sağlayacak..”* görüşüyle, alabileceğini düşündüğü olası eğitimin aynı zamanda çalışma motivasyonunu ve özgüvenini arttıracakını belirtmektedir. Benzer bir görüşü M10’da dile getirmektedir; *“..tabiki de isteriz, kendimize güvenimiz artacak. Mahcupluktan kurtulacağız. TV vs. yerlerde güzel okuyan imamları görünce utanıp mahcup oluyoruz, onların okumasıyla kendi okumamızı karşılaştırdığımız zaman hiçbir şey bilmediğimiz farkına varıyoruz. Bu da bizi gerçekten rahatsız ediyor, biz de onlar gibi ders almak istiyoruz..”* görüşündedir. Diğer katılımcılar da örneğin M8; *“..hiç düşünmeden katılırim, diyanet bunu başlatmalı.”* veya M14; *“..Hatip hitap edendir, dini hizmette okuyabildiği ölçüde anlatabildiği şekilde verimli olur, hizmet hizmet olur. Eğitimi yoksa kendine sıkıntı, cemaatine verdiği eziyet olur. Bizi biz yapan bu maksatlı kurs yani ses makam nefes eğitimidir..”* örneğinde olduğu gibi eğitimin gereği ve yararına değinmektedir. Bu konuda başta Diyanet İşleri Başkanlığı’na büyük ölçüde önemli bir görev düşmektedir. Konunun önemine binaen kapsamlı eğitim programları hazırlanması ve yürütülmesi ihtiyacı hasıl olmuştur. Yanısıra bölgesel ve yerel anlamda hizmet veren başta eğitim ve sağlık kurumlarının da ilgililerin talepleri doğrultusunda kapsamlı eğitim programları hazırlamaları gerekmektedir.

Katılımcıların araştırma kapsamında belirtmiş oldukları diğer görüş ve düşünceleri de konunun önemini vurgular niteliktedir. Görüş belirtenlerin tamamı eğitimin önemine vurgu yaparak ulaşılmaması gereken hedef kitlenin mümkün olduğu kadar arttırılması ve bu alanda bütün ilgililere ulaşılmaması gerektiği görüşündedirler. Örneğin M2; *“..ses, makam bilgisinin ne kadar önemli olduğunu anladım daha önce de belirttiğim gibi bu kursların daha uzun olması gerekiyor..”* diyerek çalışmanın süre olarak yetmediğini ifade etmiştir. Benzer biçimde M6 da; *“..bu tür eğitimlerin bütün diyanet camiasında görev yapan din görevlisi ve müezzinlerin alması gerekmektedir. Bunun için gereken şart ve imkanların oluşturulması gerekmektedir..”* fikrindedir. M7’ nin görüşleri ise bu noktada önemli saptamalar içermesi bakımından dikkat çekicidir; *“..sadece bu kursa katılan meslektaşlarımızın sayısı azımsanmayacak kadar az. İlçede %10’u katılabilmıştır, imkanları*

dahilinde. İmkanı (ulaşılabilmesi, yol sorunu, görevini aksatmaması vs.) sebeplerle katılamayan görevlilere de hizmet verilmeli, verilebilmesi için amirlerimizin talep ve öncülükleri de davaya, görevimizi icrada kaliteyi sağlamada yararlı olacaktır. Her bir din görevlisinin görevini icra etmedeki uygulama metodu aynıdır. ..” diyerek meslekten büyük bir çoğunluğun bu tür eğitim etkinliklerinden mahrum kaldığını ifade etmektedir. M13’de benzer bir görüş ifade etmektedir;

“..imamlık ve müezzinlik mesleğinin %70’i ses ve makamdır. Ses ve makam bilgisi olmayan kardeşlerimizin bizlerin bu mesleği yaparken ne kadar zorlandığını biliyoruz. Bu yüzden iyi bir eğitmenen geçerek bu zorlukları aşacağımıza inanıyorum. Türkiye genelindeki ücra köşelerdeki imam ve müezzinlerin unutulmamasını istiyoruz. Şehirlerdeki görevlilere verilen eğitimlerin bizlere de verilmesini istiyoruz..” Bu bağlamda elde edilen bulgular, alanda görev yapan imam ve müezzinlerin ses-nefes ve makam eğitimine olan ilgilerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda oldukça yüksek oranda bir eğitim beklentisi bulunmakla birlikte bu eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi gereği sıklıkla vurgulanmaktadır.M10’un görüşleri de adeta sonuç cümlesi niteliğindedir; *“..son olarak tüm eğitim ile ilgili üstadlar bu konularda projeler üretmeli özellikle Diyanette ilahiyat ve imam hatiplerde ya görev almadan öğrenci iken ya da görevde en az bir yıl bu eğitimin verilmesi tam uzman kişi tarafından kanaatindeyim. İhtiyaç çok bu konuda..”* Ayrıca, eğitimden yararlanma olanaklarının genişletilerek çok sayıda ilgiliye ulaştırılması gereği de sıkça ifade edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen veriler doğrultusunda, yapılan bu mikro ölçekli çalışmada oldukça önemli verilerin elde edildiği ve sonuçlara ulaşıldığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda; katılımcıların büyük çoğunluğu yaptıkları işin önem ve zorluğunun farkında olup, beklentilerine uygun eğitim alamadığından yakınmaktadırlar. Çünkü yaptıkları işin toplum nezdinde oldukça önemli olduğunu düşünmekte ve konunun hassasiyetini dile getirmektedirler. Toplumsal ve sosyal yaşamın normlarının büyük ölçüde dini kurallara bağlı olarak şekillendiği ve bu kuralların devletin resmi kurum ve mekanları sayılabilecek camilerde imam ve müezzinler tarafından aktarılması gereği bu düşünceyi büyük ölçüde haklı kılar niteliktedir. Çalışmaya katılan katılımcıların tamamı ses ve nefes eğitimine olduğu kadar müzik eğitimi ve makam eğitimine de oldukça olumlu yaklaşmış ve bu konuda giderilmesi gereken önemli eğitim eksikliklerinin olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Çünkü temeldeki görevlerinin yanısıra insanların ruhlarına haz katmak ve mutlu etmenin görevleri olduğu düşüncesindedirler. Bunun yanında müzikal okuma güçlüğüne neden olan çeşitli sağlık problemleri yaşayan ve bundan olumsuz etkilenen, meslek yaşamlarında bu problemlerini çözme fırsatı bulamayan görevliler, bu çalışma kapsamında bir farkındalığa ulaşmış, kısa sürede yaşadıkları olumlu değişiklikler neticesinde uzman kişiler tarafından ses-nefes eğitiminin yanında müzik teorisi, geleneksel müzikler alanında teori ve makamsal icra eğitiminin gereklilikten öte bir

zorunluluk olarak planlanması gereğinde görüş birliğine varmışlardır. Ayrıca, özellikle ilçe merkezi dışında köy ve benzeri yerlerde görev yapanların ulaşım ve coğrafi olarak zor koşullar altında çalışmaları, merkezlerden uzak olmaları ve bu kapsamda gerçekleştirilen eğitimlerden yeteri kadar haberdar olamamaları veya hizmetlerini aksatma endişesi nedeniyle katılımlarının güçleştiği de açıkça görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere dayanarak çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle ilgililerin talep ve beklentisi göz önünde bulundurularak Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde profesyonel olarak eğitim ve araştırma çalışmalarını yürütebilecek bir birimin açılması düşünülebilir. Böylece kapsamlı bir tarama çalışması ile ülke genelinde bu ve benzeri sorunların tespiti, değerlendirme çalışmaları ve ne gibi çalışmaların planlanabileceği bir merkez oluşturulabilir ve görev sürecindeki icrayı etkileme olasılığı bulunan sağlık problemlerinin tespiti, bu konuda eğitim ve tarama çalışmalarının başlatılması ve hizmet içi eğitimlerle bilgilerin güncel tutularak tazelenmesi sağlanabilir. Diyanet İşleri Başkanlığı ile üniversiteler arasında işbirliği yoluna gidilerek, özellikle konservatuvarların ilgili birimlerinden destek alınabilir ve yerelde alan uzmanları ile işbirliği yapılarak il merkezleri dışında kalan ilçe ve köylerdeki imam ve müezzinlerin eğitim süreci içine alınmaları sağlanabilir. Aynı kapsam içinde il müftülükleri ve üniversiteler işbirliği yaparak yerel bölgesel ve ulusal anlamda proje ve işbirliği gerçekleştirilebilir, bu yolla yapılan planlamaların sürdürülebilirliği sağlanabilir. Üniversitelerin araştırma birimleri başta olmak üzere teknokentler ve Tübitak'ın ilgili birimleri ile iletişim sağlanarak; uzaktan eğitim programlarının başlatılması, online eğitim ve forumların oluşturulması yanında teknoloji destekli altyapı sağlanarak camilerin, imam ve müezzinlerin teknik donanımları geliştirilebilir.

Ayrıca, konu ile ilgili alan uzmanlığı eğitim programlarının lisans ve lisans üstü düzeyde açılması sağlanarak, nefes, ses, makam ve genel olarak müzik eğitiminin bu alanda gereksinim duyan tüm ilgililere ulaştırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akdoğan, B. (2002). Din görevlilerine musiki eğitimi verilmesi hakkında örnek bir metot. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (43), 315-353.
- Akdoğan, B. (2003). Türk din musiksinin anadolu' da doğuşu ve tarım seyri hakkında bazı mülahazalar, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 345-371.
- Apaydın, H. (2007). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin musiki ile ilgili algıları, *Geçmişten Günümüze Uluslararası Dini Musiki Sempozyumu* içinde (ss.419-428). Amasya, Amasya Üniversitesi.
- Aras, İ. (2018). *Türkiye'de cami görevlilerinin yetiştirilmesi ve istihdamı (1924-2014)*. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 51-72.

- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Çokluk, Ö. ve diğ. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- DTS, (2009). *Dini terimler sözlüğü*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Düzenli, P. (2014). *İslâm kültür tarihinde musiki*. İstanbul: Kayıhan.
<https://archive.org/details/AConciseHistoryOfMusic/page/n5>
- Erdoğan, M. (1994). *İslam hukukunda ahkâmın değişmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kalender, R. (1989). Ruh hastalıkları tedavisinde musiki. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 271-281.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. California: SAGE.
- Mimaroğlu, İ.K. (2017). *Müzik tarihi*. Ankara: Varlık.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: SAGE.
- Özalp, N. (2000). *Türk musikisi tarihi* (C.1). İstanbul: MEB.
- Öztuna, Y. (2006). *Türk Musikisi Ansiklopedik Sözlüğü* (C.2). Ankara: Orient.
- Öztürk, M.T. (2013). *Türk musikisi açısından ezan*. İstanbul: Yeni Boyut.
- Sacs, C. (1965). *Kısa dünya musikisi tarih* (İ.Usmanbaş Çev.). İstanbul: MEB.
- Sevinç, M. (2007). Türk din mûsikisi ders materyallerinin incelenmesi: yazılı ve sesli yayınlar. *Geçmişten Günümüze Uluslararası Dini Musiki Sempozyumu* içinde (ss.529-536). Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Uludağ, S. (2005). *İslam açısından müzik ve sema*. İstanbul: Kabalıcı.
- Yazir, E.H. (1995). *Hak dini Kur'an dili*. İstanbul: Feza.
- Yeprem, M.S. (2017). İlahiyat fakültelerinde müzikal işitme okuma ve yazma çalışmaları. *Geçmişten Günümüze Uluslararası Dini Musiki Sempozyumu* içinde. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, P.M. (1974). *A Concise history of music*, London: Ernest Benn.

SELÇUKLU DEĞERLER EĞİTİMİ PROJESİ (SEDEP) İLE İLGİLİ VELİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Nuran KOYUNCU**
E-mail: nkoyuncu@konya.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6696-9733>

Şakir UÇAR***
E-mail: sakirucar4242@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7298-3446>

Citation/©: Koyuncu, N. ve Uçar, Ş. (2018). Selçuklu değerler eğitimi projesi (SEDEP) ile ilgili veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 157-173.

Öz

Değerler, insanların hayatındaki işaret levhaları gibidir. Tehlikeli eğimlerde, kaygan zeminlerde kişilere yol gösterirler. Birçok ülkede değerler eğitimine olan ilgi giderek artmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de yapılan çeşitli çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların en önemlilerinden birisi de Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi’dir. Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP), Konya ilindeki Selçuklu Belediyesi öncülüğünde paydaşları Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuklu Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, ilçedeki bütün okullarda uygulanmaktadır. Araştırmanın amacı değerler eğitimi üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutmak ve SEDEP’in geleceğini şekillendirmeye katkı sunmaktır. Bu çalışma, öğrenci velileri ile Nitel Araştırma Yönteminde Betimsel bir yaklaşımla ve “*Sabit Form Anket Görüşmesi*” veri toplama aracı ile yapılmıştır. Veriler analiz edildiğinde velilerin genel kanaatlerinin, SEDEP’in öğrenciler üzerinde önemli bir farkındalık oluşturduğu, sevgi, saygı, hoşgörü, cömertlik, sorumluluk gibi değerleri benimsemelerinde SEDEP etkinliklerinin çok önemli bir yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. Değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesinin ve hayata geçirilmesinin en önemli

* Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yapılan “Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP) ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Kamu Hukuku Bölümü.

*** Selçuklu Milli Eğitim Şube Müdürü.

unsurlarından birinin, çocukların önündeki kişilerin rol model olarak davranışlarına dikkat etmeleri olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, değerler eğitimi, SEDEP, okullar, öğrenci velileri

Evaluation of the Parents Opinions on Seljuk Values Education Project (SEDEP)

Abstract

In many countries, the interest of values education is increasing. Within this scope, some studies conducting in Turkey is remarkable. One of the most important of these studies is The Seljuk Values Education Project. (SEDEP). The study carried out with "Constant Assessment Questionnaire Form" data which is qualitative research method with the operator parents of students who are implementers of the Project. The main purpose of the research is to lighten the studies on education of values and to contribute to shape future studies of SEDEP. When the findings are analyzed, it is stated that general opinion of parents is SEDEP creates a significant awareness on students, and SEDEP activities have a very important place in adopting values such as love, respect, tolerance, generosity and responsibility. One of the most important elements of the adoption of values by the students is to pay attention to their behavior as a role model.

Keywords: Values, values education, SEDEP (The Seljuk Values Education Project), schools, parents.

Giriş

Değerler, insanların davranışlarının kaynağını oluşturan ve bu davranışları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Okulların gerek kendi sorumluluklarını gerekse toplumun beklentilerini karşılamak amacıyla, gençlerin değer edinmelerini ya da değerlerini geliştirmelerine yönelik yapmış oldukları uygulamalar genel olarak değerler eğitimi ifadesi ile adlandırılmaktadır. Bu bağlamda değerler eğitimi ifadesi toplumsal hayatı etkileyen bütün alana ait bilgi beceri ve tutumların kazandırılmak amacıyla uygulanan faaliyetleri kapsayan şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011: 13).

Değer kavramı, sözlük anlamı olarak "*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha*" şeklinde tanımlanmaktadır Türk Dil Kurumu (TDK, 2016). Değer kelimesi, günlük dilde bir şey için biçilen kıymet şeklinde kullanılmaktadır. Bu nedenle sözlüklerde değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Gürler, 2012: 1). Değer kavramı sosyal bilimlerin tamamında (psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, antropoloji, siyaset, bilim, eğitim, psikiyatri, ekonomi ve tarih vb.) önemli bir yere sahip olmalıdır (Kasapoğlu, 1992: 143). Değer, bir topluluğun gelişimini devam

ettirmek için bireylerin çoğu tarafından onaylanmış; o toplumu ileriye taşıyacak ortak duygu ve düşünceleri ifade eden kapsamlı ilkeler bütünüdür (Genç ve Eryaman, 2008: 90).

Küreselleşen dünyada teknolojinin de gelişmesiyle birlikte ülkeler arası sınırlar ortadan kalkmıştır. Bu durum kültürel ve sosyal yönden tüm ülkelerin halklarının etkileşimini ve değişimini beraberinde getirmiştir. Teknolojinin gelişmesi ile iletişim ve haberleşme araçları her eve girmiş, bu araçlar vasıtasıyla sanal ortamlar geliştirilmiş ve hiçbir fark gözetmeksizin herkesin bu ortamlarda bulunması sağlanmıştır. Teknolojik gelişmeler bir taraftan hayatı kolaylaştırırken diğer taraftan toplumların yapısına zarar vermiştir. Toplumlara ayakta tutan değerlerde yozlaşmalar görülmüş, egemen devletlere ait kültür emperyalizminin tehdidiyle karşı karşıya kalmıştır. Tüm toplumlar bu etkileşim ve değişimin olumsuz etkilerinden bireylerini korumak için eğitim öğretim faaliyetleri başta olmak üzere türlü tedbirler almak zorunda kalmışlardır. Bireylerin, içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimseyerek değerleri olgu ve olaylara yaklaşımlarında ve davranışlarında ölçüt olarak kullanmalarını sağlamak için çaba harcamaktadırlar (Kıncal, 2007: 26).

Yükselen şiddet eğilimleri, anne-babaya, öğretmene, yetkili kişilere karşı gelme ve isyan, sahtekârlıkta artış, yalan söyleme, yolsuzluk, hırsızlık, iş ahlakında düşüş, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma, kendine zarar verici davranışlarda (madde bağımlılığı, intihar vb.) artış tüm dünyada insanlık sorunu haline gelmiştir. Bu tür olumsuzlukların önüne geçilmesi amacıyla, Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP) ile öğrenci merkezli, öğretmen, veli ve tüm toplum değerler konusunda bilgilendirilmekte, insanlık için, barış için, adalet için, hoşgörü için önemli mesajlar verilmesine katkı sağlanmaktadır (<http://www.selcukludegerlereregiti.com> E.T. 05.01.2018).

SEDEP, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrencilere temel insani değerlerin kazandırılması amacıyla ve resmî müfredatla birlikte uygulanabilecek bir proje olarak hayata geçirilmiştir. Dönütlerin olumlu olması ve SEDEP adına başarılı bir yıl geçmesi üzerine 2013-2014 eğitim-öğretim yılında zenginleştirilerek, yeniden tasarlanmış ve paydaşların da desteği ve katılımlarıyla uygulanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ise önceki yıllarda sadece okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğrencilerine hitap eden projeye lise öğrencileri de dâhil edilmiş, öğrencilere yönelik yeni etkinlikler planlanmış ayrıca velilere ve öğretmenlere yönelik seminerlerle de zenginleştirilerek ve kazanılmış tecrübe ile geliştirilerek uygulanmıştır. Tüm paydaşlardan alınan dönütler sonucu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında proje yeniden revize edilmiş, veli ve öğretmenlerimizin de etkin katılabileceği çalışmalara yer verilerek tüm toplumu kucaklayacak nitelikte etkinlikler belirlenmiştir. Bu eğitim-öğretim döneminde; Başbakanlık Tanıtma Fonu'na müracaat edilmiş ayrıca MEB Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri'ne başvuru yapılmıştır (<http://www.selcukludeger-leregiti.com>).

SEDEP, önceki yıllarda olduğu gibi 2016-2017 eğitim öğretim yılında da yeni etkinlikler ve farklı materyallerle uygulanmıştır. Projenin etki alanının genişletilmesi amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Başbakanlık Tanıtma Fonu'na yapılan müracaattan olumlu cevap alan proje için 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Tanıtma Fonundan alınan destekle ulusal ve uluslararası düzeyde etkinlikler planlanmış ve proje kapsamında, *"Türkiye SEDEP'le Değerlerini Tanıtıyor"* programı çerçevesinde KKTC ve Bosna Hersek'te yöneticilerin, halkın ve öğrencilerin yoğun ilgisi ile karşılanmış ve ilk uygulama sonrasında belirlenen kardeş okullarda da uygulanmıştır (<http://www.selcukludegerlereregiti.com>).

Başarısını her geçen yıl artırarak devam eden proje 2017-2018 eğitim öğretim döneminde yine ulusal ve uluslararası birçok etkinliğe imza atmıştır. Başkent Ankara'da MEB Talim Terbiye Kurulu binasında sergi yapılmış ülke geneline SEDEP'in tanıtımı yapılmıştır. Ayrıca Romanya'da Köstence bölgesi ziyaret edilerek bölge okullarında SEDEP etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

SEDEP kapsamında 2017-2018 eğitim öğretim yılında da 8 değer ele alınmıştır. Bu değerler; sorumluluk, özdenetim, sevgi, dürüstlük, adalet, saygı, yardımseverlik ve sabırdır. Bu sekiz değer her biri bir ay boyunca odak değer olarak kabul edilecek ve o ay boyunca bu değerler, okul genelindeki çalışmalarda öne çıkacaktır. Ayrıca derslerde sekiz değer her birine, tüm eğitim öğretim sezonu boyunca, ders programlarıyla uyumlu olarak geliştirilmiş çeşitli etkinliklerle atıflarda bulunulacaktır. Bu çerçevede her değerle ilgili olarak Selçuklu Belediyesi tarafından öğrencilere, velilere ve öğretmenlere çalışmayı destekleyecek materyaller ulaştırılacaktır. Uygulamada yer alan etkinlikler planlanırken bu 8 değer temel alınmış ve her bir değer için öğrencilerin uygulama yapmasına olanak sağlayan çalışmalar geliştirilmiştir. Böylece öğrencilere, dağıtılan kitaplardan elde ettikleri bilgiler ışığında gerçek yaşamda gönüllülük esasıyla değerlerimizi tecrübe etme imkânı verilmiştir.

SEDEP'te işlenecek değerler, yapılacak etkinlikler, kullanılacak materyaller yoğun bir istişare süreci ve geniş bir araştırma sonunda kararlaştırılmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerle anketler yapılmış ve 2014-2015 eğitim öğretim dönemiyle birlikte her yılın sonunda alanında uzman kişilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katıldığı çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Bütün bu çalışmalar sonucunda taraflardan gelen talepler ve eleştiriler dikkate alınarak SEDEP yürütme kurulunca planlamalar yapılmaktadır. SEDEP'in başladığı yıllarda ilkokul ve ortaokul öğrencilerine materyal olarak kitaplar dağıtılırken ortaokul öğrencilerinden verim alınamadığı için kitap dağıtımı ortaokullarda iptal edilmiştir. Bunun yerine sınıf kitaplıkları kurulmuş ve ortaokullara yönelik etkinlik sayılarında artışa gidilmiştir.

SEDEP'te etkinlikler çok önemlidir. Her kademedeki öğrencilerin durumu dikkate alınarak etkinlikler, yapılacak yarışmalar ve dağıtılacak hediyeler belirlenir. Her değer için yaklaşık 4-5 etkinlik planlanır. Etkinliklere öğrencilerin öğretmenlerin ve velilerin ilgi ve

beğenilerine göre devam edip edilmeyeceğine karar verilir. 2015-2016 eğitim öğretim döneminde ilkokullarda serbest etkinlik derslerinin haftada bir saatinde SEDEP'in işlenmesi şeklinde kaymakamlık oluru alınmış ve tüm ilkokullarda uygulanmıştır. SEDEP'in uygulanması ve tanıtımı için her eğitim öğretim döneminin başında okul müdürleri, rehber öğretmenler ve sorumlu müdür yardımcıları ile toplantılar yapılmaktadır. Okullarımızda okul müdürünün sorumluluğunda ilgili müdür yardımcısı, bir rehber öğretmen ve bir öğretmenden oluşan yürütme kurulları oluşturulmaktadır.

Her yıl Konya Valiliği, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Selçuklu Belediyesi arasında imzalanan protokol çerçevesinde yürütülen SEDEP 2017-2018 eğitim öğretim döneminde proje olmaktan çıkmış ve program olarak uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilere yönelik yapmış olduğu etkinliklerin ve seminerlerin yanı sıra öğretmenlere ve velilere yönelik de ülkemizin yetiştirdiği en yetkin ve alanında uzman kişilerce seminerler düzenlenmektedir. Bütün bu çalışmalar yapılırken SEDEP'in paydaşlarından olan Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin akademik ve bilimsel danışmanlığından yararlanılmaktadır. Selçuklu Belediyesi'nin rehberliğinde beğeni ile yürütülen SEDEP etkinliklerini Selçuklu Belediyesi yine SEDEP kapsamında tüm onuncu sınıf öğrencilerini Çanakkale Destanı'nın yaşadığı bölgelere günü birlik olarak uçakla götürüp muhteşem bir organizasyona imza atarak taçlandırmaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın amacı değerler eğitimi kapsamında SEDEP ve yapılan etkinliklerin öğrencilere ve topluma hangi insani değerleri kazandırdığının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışma, projenin uygulayıcıları olan öğretmenler ve öğrenci velileri ile yapılmıştır. Araştırmanın asıl amacı değerler eğitimi üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutmak ve SEDEP'in geleceğini şekillendirmeye katkı sunmaktır.

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma için nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırmanın felsefi temellerini yorumlamacı felsefi anlayış oluşturmaktadır. Nitel araştırma sosyo-kültürel dünyanın karmaşık yapısının insanlar tarafından belirli bir zaman ve bağlam çerçevesinde nasıl tecrübe edildiğiyle, anlaşıldığıyla ve yorumlandığıyla ilgilenmektedir. Creswel nitel araştırma modelini, en genel anlamda, toplumsal yaşamla ve insanla ilgili problemleri kendine özgü tekniklerle sorgulayarak anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır (Creswel 1998). Bu çalışmada kullanılan nitel betimsel model ise belirli bir ilişki durumunu tanımlar ve verilen durumu tam ve dikkatli olarak ortaya koyar. Özellikle eğitim alanındaki en yaygın araştırma betimsel tarama çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak 'Sabit Form Anket Görüşmesi' kullanılarak velilerin araştırma konusu ile ilgili yaklaşımları, deneyimleri ve önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda esas olan katılımcı sayısının fazlalığı değil, çeşitlilik, zenginlik ve farklılıkları yansıtacak katılımcıları çalışmaya dâhil ederek çalışılan konu ile ilgili ayrıntılı bir resim ortaya koymaya çalışmaktır. Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örneklem seçilmiştir. Tabakalı amaçlı örneklem, tabakalara ayrılmış örneklem içinden amaçlı olarak seçilen yeni örneklem grubudur (Baltacı, 2018). Yaklaşık 90.000 öğrenci velisi içerisinde farklı yaş, cinsiyet ve meslek gruplarından belirlenen okul öncesi, ilkököl ve ortaokul velileri içerisinde toplam 68 kişi katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırma yapılırken velilerin seçiminde cinsiyet, mezuniyet, seviye çeşitliliği (okul öncesi, ilkököl, ortaokul, imam hatip ortaokulu), devlet ve özel okul statüsü bu çeşitliliğin sağlanmasında temel oluşturmuştur. Selçuklu ilçesindeki okullardan farklı bölgelerden olmak üzere 2 anaokulu 10 'u devlet okulu olmak üzere 12 ilkököl, 2 imam hatip ortaokulu ve 1 ortaokul seçilmiş ve bu okullardan öğrenci velileri ile görüşülmüştür.

3. Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma yöntemi esas alınarak "Sabit Form Anket Görüşmesi" yöntemi ile veriler toplanmıştır. Sabit form anket görüşmelerini yarı yapılandırılmış görüşmelerden ayıran özellik yüz yüze görüşme olmadan formlarla anket benzeri bir şekilde veri toplamaya fırsat tanıyor olmalarıdır. Bu amaçla öğrenci velilerine yönelik 8 sorudan oluşan formlar hazırlanmıştır. Görüşme formlarının ilk bölümünde araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacını açıklamıştır. İkinci bölümde velilerin kişisel özelliklerini doldurabileceği kişisel bilgilere yer verilmiş üçüncü ve son bölümde de görüşme sorularına yer verilmiştir.

Görüşme formlarının geliştirilmesi ve soruların oluşturulması sürecinde belirli kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler, basit cümlelerle kolay anlaşılabilir açık uçlu sorular sormaya çalışma, görüşülen kişilerin anlayacağı odak sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma ve alternatif ve sonda sorular hazırlama şeklinde sıralanabilir. Sorular danışman öğretim üyesinin ve yine Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden üç öğretim görevlisinin görüşleri ve destekleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular SEDEP yürütme kurulu üyelerine de gösterilmiş amaca ulaştıracak nitelikte olması hususunda onların görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların bu ilkelere göre hazırlanması nitel bir araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir.

4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmamızda verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, gözlenen davranışa yol açan temel gerekçelerin ve bu davranışın ardındaki niyetin ortaya çıkartılmasını kapsayan bir süreçtir. İncelenen davranışın ortaya çıktığı daha geniş

toplumsal ve tarihsel bağlam da betimleme sürecinin önemli parametreleridir. Betimsel analiz, toplumsal bağlam, grup, örgüt, kurum ve kültür bileşenlerini kapsamaktadır (Dey, 1993).

Nitel bir araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çok önemlidir. Geçerlik ve güvenilirliğin önemli ölçütlerinden biri toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının aynen alıntılardan yola çıkarak yorumlara varmasıdır. (Yıldırım & Şimşek, 2006: 257) Bu nedenle araştırmada toplanan verilerden alıntıya mümkün olduğunca fazla yer verilmiştir. Yani toplanan veriler herhangi bir yorum katılmadan sunulmuş ve verilerin yorumu daha sonra yapılmıştır.

5. Bulgular ve Yorumlar

Konya ili Selçuklu İlçesinde 2012-2013 yılı eğitim-öğretim döneminde başlayıp aralıksız devam eden SEDEP'in etkililiği ve verimliliğinin araştırılması amacı ile 17 okuldan öğrenci velilerine görüşme formları dağıtılmıştır. Bu görüşme formlarının analizleri veliler açısından ayrı ayrı değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu bölümde veli görüşlerine dayalı bulgulara yer verilecektir.

5.1. Veli Görüşlerine Dayalı Bulgular

Konya ili Selçuklu ilçesindeki on yedi farklı okuldan altmış sekiz öğrenci velisine SEDEP ile alakalı alt problem olarak görülen hususlarla ilgili sekiz adet soru sorulmuştur. Öğrenci velileri V1, V2, V3, V4...V68 şeklinde numaralandırılmıştır. Öğrenci velilerine sorulan sorulara verilen cevaplara ait bulgular aşağıdadır.

Tablo1: Velilerin, SEDEP kapsamında dağıtılan materyalleri yerinde ve yeterli bulup bulmadıkları ve eğer yetersiz ise eklenmesi veya çıkartılmasını istedikleri materyal önerileri

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Yeterli	53	77,9
Kısmen Yeterli	11	16,2
Üç Boyutlu İlgili Çekici Materyaller Olmalı	11	16,2
Beceriye Dönük Materyaller Olmalı	5	7,4
Eğitici Oyunlar Dağıtılabılır	4	5,9
Bilgi İçerikli Olmalı	2	2,9
Türk Tarihini İçeren Kitaplar İstiyorum	2	2,9
Sayısı Artmalı	2	2,9
Uygun Değil	1	1,5
Silah ve Şiddeti Özendiriyor	1	1,5
Dayanıklı Olmalı	1	1,5
Yaş Gruplarına Göre Çizelge Olmalı	1	1,5
Seviyenin Çok Üstünde Metin İçerikleri Var	1	1,5
Çok Fazla Arapça Kelime Var	1	1,5
Eser Sayısı Arttırılabilir	1	1,5
Her Değer İçin Sinema Filmi Olmalı	1	1,5
İlkokullar için Yeterli Ortaokul ve Lise için Materyale Gerek Yok	1	1,5
Materyaller Değerlerle Uyumsuz Olabiliyor	1	1,5
Amacının Dışına Çıkıp Din Dersine Dönüşüyor	1	1,5
Proje Çalışmaları Olmalı	1	1,5
Birinci Sınıf Etkinliklerini Çocuğum Severek Yapıyor	1	1,5

Tablo 1'e göre velilere SEDEP kapsamında dağıtılan materyalleri yerinde ve yeterli bulup bulmadıkları ve eğer yetersiz ise eklenmesi veya çıkartılması istenilen materyal önerileri konusundaki görüşleri sorulduğunda, 53 veli (%77,9) materyallerin yeterli olduğunu ifade ederken, 11 veli (%16,2) kısmen yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 11 veli (%16,2) üç boyutlu ilgili çekici materyallerle desteklenmesi gerektiğini ifade ederken 5 veli (%7,4) beceriye dönük materyaller olması gerektiğini, 4 veli (%5,9) de eğitici oyunlar dağıtılabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan 2 veli (%2,9) bilgi içerikli olması gerektiğini söylerken, 2 veli (%2,9) Türk tarihini içeren kitaplar olması gerektiğini, 2 veli (%2,9) de materyallerin sayısının artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Materyaller uygun değil, silah ve şiddeti özendiriyor, daha dayanıklı olmalı, yaş gruplarına göre çizelge olmalı, seviyenin çok üstünde metin içerikleri var, çok fazla Arapça kelime var, eser sayısı artırılabilir, her değer için sinema filmi olmalı, amacının dışına çıkıp din dersine dönüşüyor, proje çalışmaları olmalı, birinci sınıf etkinliklerini çocuğum severek yapıyor diyen katılımcılar ve oranları da tablo 1'de gösterilmiştir.

Velilerin verdikleri cevaplara bakıldığında materyallerin büyük oranda yerinde ve yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların görüşleri dikkate alınarak üç boyutlu daha ilgi çekici olan, beceriye dönük, bilgi içerikli, her değer için sinema filmi gibi materyal çalışmalarının da yapılması gerektiği görülmektedir.

Tablo 2: Velilerin SEDEP etkinliklerini yeterli ve verimli bulup bulmadıkları, eklenmesini veya çıkartılmasını istedikleri etkinlik önerileri

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Yeterli ve verimli	51	75,0
Aile katılımı daha fazla olmalı	10	14,7
Daha farklı etkinlikler istiyorum. Geliştirilmeli	9	13,2
Sanal boyutu da olmalı	6	8,8
Dini bilgi verilmeli, din vurgusu net olmalı	5	7,4
Sınıf ortamıyla sınırlı kalmamalı	4	5,9
Okul öncesine yönelik daha fazla etkinlik yapılmalı	4	5,9
MEB eğitim programlarında zaten değerler var	4	5,9
Türk kültürü içeriği açısından yetersiz	3	4,4
Bir değer tek bir ay olmayıp sürece dağıtılmalı	3	4,4
Motivasyona yönelik bir şeyler olabilir	2	2,9
Rol model kişilerle buluşulmalı	1	1,5

Tablo 2'ye göre velilerin SEDEP etkinliklerini yeterli ve verimli bulup bulmadıkları, eklenmesini veya çıkartılmasını istedikleri etkinlik önerileri ile ilgili görüşleri sorulduğunda, 51 veli (%75,0) etkinlikleri yeterli ve verimli bulurken 10 veli (%14,7) aile katılımı daha fazla olmalı görüşünü, 9 veli (%13,2) daha farklı etkinlikler istiyorum, geliştirilmeli görüşünü, 6 veli (%8,8) sanal boyutu da olmalı görüşünü dile getirmişlerdir. 5 veli (%7,4) dini bilgi verilmeli, din vurgusu net olmalı, 4 veli (%5,9) sınıf ortamıyla sınırlı kalmamalı, 4 veli (%5,9) okul öncesine yönelik daha fazla çalışılması gerektiğini, 4 veli de (%5,9) MEB eğitim programlarında zaten değerler olduğu için ayrı bir çalışmaya gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Türk kültürü içeriği açısından yetersiz olduğunu ifade eden, bir değer tek bir ay olmayıp sürece dağıtılmalı diyen, motivasyona yönelik bir şeyler olabilir ve rol model kişilerle buluşulmalı görüşünü dile getiren katılımcıların oranları da tablo 2 de gösterilmiştir.

Velilerin SEDEP etkinlikleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan anlaşıldığına göre etkinlikler genelde yeterli ve yerinde görülmektedir. Ancak aile katılımını daha fazla sağlayacak, motivasyonu artıracak, sanal ortama da hitap eden, din duygusunu arttıracak etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Etkinliklerle ilgili görüş bildiren ve öneride bulunan velilerden bir görüş aşağıdaki gibidir.

V7: Çocuklara verilen ürünler için sanal ortamda sınav tarzı bir blok açılabilir böylece çocukların ürünleri okuyup okumadığı kontrol edilebilir.

Tablo 3: Velilerin SEDEP çalışmaları ile birlikte çocuklarının davranışlarında gördükleri değişimler ve bu değişimlere verilen örnekler

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Sorumluluk bilinci arttı	21	30,9
Hayır değişiklik yok	13	19,1
Saygısı arttı	13	19,1
Yardımlaşma duygusu gelişti	10	14,7
Arkadaşlarıyla daha iyi geçiniyor	10	14,7
Çizelge ile temizlik ve öz bakım iyi geldi	9	13,2
Daha hoşgörülü ve merhametli oldu	9	13,2
Çevreye duyarlılığı arttı	7	10,3
Özgüven sahibi oldu	6	8,8
Doğruluk ve dürüstlük duygusu gelişti	6	8,8
Sevgi bilinci arttı	5	7,4
Meraklılık ve araştırma düzeyi arttı	5	7,4
Düzenli oldu	4	5,9
Anlayışlı, hassas oldu	4	5,9
Adalet duygusu gelişti	2	2,9
Öz denetim bilinci arttı	2	2,9
Dini konulara ilgi duymaya başladı	2	2,9
Amacı dışına çıktığını düşünüyor çocuğuma etkinliklerde müsaade etmiyorum	1	1,5
Paylaşmak ve cömertlik duygusu gelişti	1	1,5
Sabır bilinci gelişti	1	1,5
Empati duygusu arttı	1	1,5
Sanata ilgisi arttı	1	1,5

Tablo 3'e göre velilere, SEDEP çalışmaları ile birlikte çocuklarının genel olarak davranışlarında değişimler gözleyip gözlemedikleri, değişme var ise bu değişimlere örnekler vermeleri istenmiştir. Katılımcılardan 21 veli (%30,9) sorumluluk bilinci gelişti, 13 veli (%19,1) davranışlarında değişiklik olmadığını, 13 veli (%19,1) daha saygılı olduğunu, 10 veli (%14,7) yardımlaşma bilincinin geliştiğini, yine 10 veli (%14,7) arkadaşlarıyla daha iyi geçindiğini ifade etmişlerdir. Yine katılımcılardan 9 veli (%13,2) çizelge ile temizlik ve öz bakım davranışında iyileşme olduğunu 9 veli (%13,2) daha hoşgörülü ve merhametli olduğunu, 7 veli (%10,3) çevreye duyarlılığının arttığını, 6 veli (%8,8) özgüveninin arttığını, 6 veli (%8,8) doğruluk ve dürüstlük anlayışının geliştiğini, 5 veli (%7,4) sevginin önemini anladığını, 5 veli (%7,4) meraklılık ve araştırma düzeyinde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Daha düzenli olduğu, anlayışlı ve daha hassas olduğu, adaletli, özdenetim sahibi olduğu, dini konulara ilgi duymaya başlaması, SEDEP'in amaç dışına çıktığını ve etkinliklere

katılmasına müsaade etmediğini, paylaşmak ve cömertlik hususunda daha duyarlı olduğunu daha sabırlı, empati kuran ve sanata ilgisinin arttığına dair görüşleri olan katılımcıların oranları da tablo 3’te gösterilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri cevaplar analiz edildiği zaman SEDEP çalışmalarının çocukların davranışlarında olumlu yönde değişimlere önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir. Ancak 13 velinin davranışlarında bir değişiklik olmadığını ifade etmesi üzerinde durulması gereken bir konu olarak dikkatimizi çekmektedir.

SEDEP çalışmaları ile çocuklarının davranışlarında değişiklik ile ilgili görüş beyan eden velilerden bir görüş aşağıdaki gibidir.

V16: *Bu kapsamda kızımda yardımlaşma hoşgörü sevgi saygı gibi konuları araştırması ve ilgisi arttı.*

Tablo 4: SEDEP uygulamalarına öğretmenlerin ve idarecilerin yaklaşımı, katılımı ve sahiplenmesi ile ilgili veli görüşleri

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Öğretmenlerin tavrı çok iyi	50	73,7
Gereken önem verilmekte	32	47,1
İdareciler çok önemsiyor	25	41,5
Bilinçli ve katılımcılar	14	20,6
Öğretmen ve öğrenciler materyalleri daha iyi değerlendirmeli	7	10,3

Tablo 4’e göre velilere SEDEP uygulamalarına öğretmenlerin ve idarecilerin yaklaşımı, katılımı ve sahiplenmesi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Velilerden 50 veli (%73,7) öğretmenlerin tavrı çok iyi, 32 veli (%47,1) gereken önem verilmekte, 25 veli (%41,5) idareciler çok önemsiyor, 14 veli (%20,6) bilinçli ve katılımcı, 7 veli (%10,3) öğretmen ve öğrenciler materyalleri daha iyi değerlendirmeli şeklinde ifade etmişlerdir.

Bulgulardan anlaşılacağı üzere SEDEP uygulamalarına öğretmenlerin ve idarecilerin sahip çıkması konusunda veliler olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak materyallerin daha iyi ve daha doğru değerlendirilmesi gerektiğini ifade eden görüşler dikkate alınmalıdır.

Tablo 5: Velilere göre SEDEP’in kazandırmak istediği davranışların daha kalıcı olabilmesi için anne babaların yapması gerekenler

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Aileler değerleri günlük hayatlarına yansıtmalı	43	63,2
Aile içi etkinlikler yapılmalı	25	36,8
İstikrarlı ve katılımcı olmalı	21	30,9
Basılı eserlerin okunmasını takip etmeli	5	7,4
Değerler önemsenmeli	4	5,9
Zaman ayırmalı ve ısrarcı olmalı	1	1,5

Tablo 5'e göre velilere SEDEP'in kazandırmak istediği davranışların daha kalıcı olabilmesi için anne babaların neler yapması gerektiği sorulduğunda 43 veli (%63,2) aileler değerleri günlük hayatlarına yansıtmalı, 25 veli (%36,8) aile içi etkinlikler yapılmalı, 21 veli (%30,9) istikrarlı ve katılımcı olmalı, 5 veli(%7,4) basılı eserlerin okumasını takip etmeli, 4 veli (%5,9) değerler önemsenmeli, 1 veli (%1,5) zaman ayırmalı ve ısrarcı olmalı diye cevap vermişlerdir.

Velilerin bu soruya verdikleri cevaplar tahlil edildiği zaman ortaya çıkan tablo esas probleme dikkat çekmektedir. Toplum olarak değerlerimize uygun bir hayat yaşayamadığımız ve çocuklarımıza örnek olmadığımız görülmektedir. Ayrıca çocuklarımızla daha fazla nitelikli zaman geçirilmesi, okulda dağıtılan materyallerin takip edilmesi ve amacına uygun değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili görüş bildiren velilerden bir görüş aşağıdaki gibidir.

V35: *Kazanım ancak öğrenilen fiziki ortamda uygulanırsa kalıcı olacaktır. Anne ve babalar bunu öncelikle kendi hayatlarında uygulamalı ki çocuğu için uygun rol model olabilsin.*

Tablo 6: Velilerin çocuklarında SEDEP aracılığı ile kazandığını gördükleri zaman mutlu oldukları değerler

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Saygı	25	36,8
İyi niyet	18	26,5
Hoşgörü	15	22,1
Özdenetim	15	22,1
Sorumluluk	14	20,6
Sevgi	12	17,6
Yardımlaşma	11	16,2
Adalet	11	16,2
Temizlik ve düzen	7	10,3
Doğruluk	7	10,3
Dostluk	7	10,3
Bilinçlilik	7	10,3
Dürüstlük	6	8,8
Tarihi ve dini konulara merakı	4	5,9
Sosyal gelişim	4	5,9
Tutumluluk	3	4,4
Mutluluk	2	2,9
Hayvan sevgisi	1	1,5

Tablo 6'ya göre velilere çocuklarında SEDEP aracılığı ile kazandığını gördükleri zaman mutlu oldukları değerlerle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu soruya katılımcılardan 25 veli (%36,8) saygı, 18 veli (%26,5) iyi niyet, 15 veli (%22,1) hoşgörü, 15 veli (%22,1) özdenetim,

14 veli (%20,6) sorumluluk, 12 veli (%17,6) sevgi, 11 veli (%16,2) yardımlaşma, yine 11 veli (%16,2) adalet değerleri şeklinde cevap vermişlerdir. Ayrıca temizlik ve düzen, doğruluk, dostluk, daha bilinçliler, dürüstlük, tarihi ve dini konularda merakı arttı, sosyal gelişim, tutumluluk, mutluluk, hayvan sevgisi arttı şeklinde cevap veren katılımcıların görüşleri ve oranları da tablo 6'da gösterilmiştir.

Elbette her anne baba çocuklarının değerlere uygun yaşamalarından, olumlu davranışlar göstermesinden, güzel ahlak sahibi olmasından dolayı mutlu olur. Bu soruya da veliler saygı, iyi niyet, hoşgörü, özenetim, sorumluluk ve sevgi öncelikli olmak üzere çocuklarının SEDEP aracılığı ile kazandıkları davranışları sıralayarak cevap vermişlerdir.

Tablo 7: Velilerin SEDEP ile kazandırılmaya çalışılan değerler dışında çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları değerler

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)	Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Büyüklere saygı	14	20,6	Çevreyi temiz tutma	2	2,9
Özgüven	12	17,6	Atatürkçülük	2	2,9
Azim	11	16,2	Allah ve Peygamber sevgisi	2	2,9
Yardımsverlik	10	14,7	Bireysel sorumluluk	2	2,9
Merhamet	9	13,2	Dürüstlük	2	2,9
Aile bilinci	8	11,8	Sorumluluk	2	2,9
Güzel ahlak	8	11,8	Çalışkanlık	1	1,5
Vatan sevgisi	7	10,3	Kötü davranışları önleme	1	1,5
Milliyetçilik	6	8,8	Kanaat	1	1,5
Kul hakkı	6	8,8	Empati	1	1,5
Cesaret	5	7,4	Evrensel değerler	1	1,5
Tasarruf	4	5,9	Barış	1	1,5
Hoşgörü	4	5,9			

Tablo 7'ye göre velilerden SEDEP ile kazandırılmaya çalışılan değerler dışında başka hangi değerleri çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları ile ilgili düşünceleri istenmiştir. Katılımcılardan 14 veli (20,6) büyüklere saygı, 12 veli (%17,6) özgüven, 11 veli (%16,2) azim, 10 veli (%14,7) yardımsverlik, 9 veli (%13,2) merhamet, 8 veli (%11,8) aile bilinci, yine 8 veli (%11,8) güzel ahlak, 7 veli (%10,3) vatan sevgisi, 7 veli (% 8,8) milliyetçilik, 7 veli (%8,8) Atatürkçülük, Allah ve peygamber sevgisi, bireysel sorumluluk, dürüstlük, sorumluluk, çalışkanlık, kötü davranışları önleme, kanaat, empati, evrensel değerler ve barış şeklinde cevap veren katılımcıların oranları da tablo 7'de gösterilmiştir.

SEDEP işleyeceği değerleri toplumda ihtiyaç duyulan öncelik sırasına göre belirlemektedir. Ancak SEDEP'in işlediği değerlerin dışında da çocukların kazanması gereken davranışlar vardır. İşte veliler bu soruya büyüklere saygı, özgüven, yardımsverlik, merhamet, aile bilinci başta olmak üzere çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları davranışları sıralamışlardır.

Konu hakkında görüş bildiren velilerden bazılarının düşünceleri aşağıda verilmiştir.

V30: Bizler elimizden geldiği kadar çocuklarımızı vatana millete hayırlı evlatlar olarak yetiştirmeye çalışıyoruz. Fedakârlık, güvenilir olma, değer verme, merhametli olma gibi değerleri de vermeye çalışıyoruz.

V56: Dini değerlerini de, milli değerlerini de, Selçukluyu da, Osmanlıyı da, Türkiye Cumhuriyetini de, Alparslan'ı da, Fatih'i de, Mustafa Kemal Atatürk'ü de çocuklarımıza öğretiyorum.

Tablo 8: Velilerin öğrencilerde olduğu gibi topluma yönelik SEDEP çalışmasına benzer bir çalışmaya ihtiyaç olup olmadığı, ihtiyaç varsa neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri

Görüşler	N (Kişi)	% (Yüzde)
Aile eğitimi yapılmalı	13	19,1
Uygulamalı eğitimler olmalı	12	17,6
Seminerler düzenlenmeli	11	16,2
Etkinliklerin sürekliliği önemli	7	10,3
Yeterli	6	8,8
Mahalle etkinlikleri düzenlenmeli	5	7,4
Sosyal etkinlikler olmalı	3	4,4
Yardımlaşma önemli	2	2,9
Tüm Türkiye 12 ay 12 değer	1	1,5
Bunları biliyor musunuz şeklinde veli bilgilendirmeleri yapılmalı	1	1,5
İletişim ve görevlendirme ile ilgili akıllı işaretler olabilir	1	1,5
Sosyal medya etkili kullanılmalı	1	1,5
Düzen olmalı	1	1,5
Evrensel değerler de olmalı	1	1,5

Tablo 8'e göre velilere SEDEP öğrencilerde değerler eğitimi amacıyla uygulanmaktadır. Benzer bir program ile topluma yönelik değerler eğitimine ihtiyaç olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise topluma yönelik hangi çalışmalar yapılabilir sorusu yöneltildiğinde katılımcılardan 13 veli (%19,1) aile eğitimi yapılmalı, 12 veli (%17,6) uygulamalı eğitimler olmalı, 11 veli (%16,2) seminerler düzenlenmeli, 7 veli (%10,3) etkinliklerin sürekliliği önemli, 6 veli (%8,8) yeterli, 5 veli (%7,4) mahalle etkinlikleri düzenlenmeli şeklinde cevap vermişlerdir. Ayrıca sosyal etkinlikler olmalı, yardımlaşma önemli, tüm Türkiye 12 ay 12 değer, bunları biliyor musunuz şeklinde veli bilgilendirmeleri yapılmalı, iletişim ve görevlendirme ile ilgili akıllı işaretler olabilir, sosyal medya etkili kullanılmalı, düzen olmalı ve evrensel değerler de olmalı şeklinde cevap veren katılımcıların oranları da tablo 8'de gösterilmiştir.

Değerler eğitiminin en önemli ayaklarından biri de ailedir. Nasıl tek kanatla kuş uçmazsa sadece okulda alınan eğitimle çocuklar istenen düzeye gelemesin. Aileler bilinçli olmazsa, çocuklarının okulda öğrendiklerini evde tamamlamazlarsa çalışmalar sonuç vermez. Veliler de büyük ölçüde bu konuya dikkat çekmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelerle birlikte sınırlar ortadan kalkmış, bu durum kültürel ve sosyal yönden tüm halkların etkileşimini ve değişimini beraberinde getirmiştir. İletişim ve haberleşme araçları her eve girmiş, bu araçlar vasıtasıyla sanal ortamlar geliştirilmiş ve hiçbir fark gözetmeksizin herkesin bu ortamlarda buluşması sağlanmıştır. Teknolojik gelişmeler bir taraftan hayatı kolaylaştırırken diğer taraftan toplumların ahlaki yapısına zarar vermiştir. Toplumları ayakta tutan değerlerde yozlaşmalar görülmüş, egemen devletlere ait kültür emperyalizminin tehdidiyle karşı karşıya kalınmıştır.

Yaşanan bu toplumsal yozlaşmanın ahlaki değerleri erozyona uğrattığı müşahede edilmektedir. Yükselen şiddet eğilimleri, anne-babaya, öğretmene, yetkili kişilere karşı gelme ve isyan, sahtekârlıkta artış, yalan söyleme, yolsuzluk, hırsızlık, iş ahlakında düşüş, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalma, kendine zarar verici davranışlarda (madde bağımlılığı, intihar vb.) artış tüm dünyada insanlık sorunu haline gelmiştir. Bu sorunlarla mücadele etmenin en sahih ve sağlam yolu ahlaki değerleri ön plana çıkaran pedagojik bir yaklaşımla hareket etmektir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulları değerlere göre yönetmesi okulların amaçlarına ulaşmasında değerlerden yararlanılması, çalışanların çabalarına değer verilmesi, çalışanların değerlerinin ve örgütsel değerlerin yönetime katılması gibi açılardan önem taşımaktadır. Bu denli öneme sahip değer eğitiminde kamu kurumları ve yerel yönetimlerin katkıları da olmalıdır. Türkiye’de değerler eğitimi açısından önemli uygulamalarından biri de SEDEP’tir. SEDEP Konya’nın Selçuklu ilçesinde öğrenim gören okul öncesi, ilkökul, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve lise öğrencilerine yönelik olarak uygulanmaktadır. Öğrencilerin; sorumluluklarını taşıyabilecekleri, makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayacak bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

SEDEP 2012-2013 eğitim-öğretim yılında başladığı faaliyetlerine milyonlarca yayın, binlerce poster, binlerce anket formu, binlerce broşür ve yüzlerce etkinlik sığdırmıştır. Öğrencilerin gelişimsel düzeyleri çerçevesinde belirlenen sekiz temel değer eksene almıştır. Proje ile değerlerimizin kazanılmasını akademik başarı kadar önemli gören bir bilincin paylaşılıp benimsenmesine katkı sunulmaktadır. Temel insani değerlerin kazandırılması olarak tanımlanabilecek bu çaba, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının kazanımları incelendiğinde de açıkça görülmektedir. Toplamda 5 eğitim-öğretim yılını tamamlayan ve 6. eğitim öğretim yılında da 223 okulda 132 bin öğrenci ve velisine yönelik etkinlikler düzenlemiş ve düzenlemeye devam etmektedir. SEDEP değerler eğitimi açısından gerek dünyada gerekse Türkiye’de örnek bir projedir.

Araştırma sonunda materyallerin yeterli olduğu, bununla birlikte üç boyutlu ilgi çekici materyallerle desteklenmesi, beceriye dönük materyaller olması gerektiği ve eğitici oyunlar dağıtılabileceği belirlenmiştir. SEDEP, kesinlikle değerler konusunda öğrencilerde bir farkındalık oluşturmuştur. Öğrenci velileri SEDEP uygulamaları sonucu özellikle büyüklere saygı, sevgi, yardımlaşma, sorumluluk, sabır, temizlik hoşgörülü olma gibi hususlarda çocuklarında önemli ilerlemeler gördüklerini ifade etmişlerdir. Velilerin büyük çoğunluğu materyalleri ve yapılan etkinlikleri olumlu ve yeterli bulmaktadır. Bunun yanı sıra SEDEP diye ayrı bir program uygulamaya gerek olmadığını derslerin içinde değerlerin işlenmesi gerektiğini düşünen veliler de vardır. Yine velilerden çoğu SEDEP'le birlikte çocuklarının davranışlarında önemli değişikliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu değişikliklerden diğerlerinin yanında çevreye duyarlılıklarının artması, meraklılık ve araştırma isteklerinin artması ve sanata ilgilerinin artması şeklinde verilen cevaplar dikkat çekicidir. Çocuklarının davranışlarında bir değişiklik olmadığını ifade eden veliler de vardır.

Velilere göre öğretmenler ve idareciler SEDEP konusunda bilinçli ve katılımcı olarak gereken önemi vermekte ve sahiplenmektedirler. Velilerin SEDEP değerlerinin öğrencilerde daha kalıcı olması hususunda verdikleri cevaplara baktığımız zaman asıl problemin anne babaların çocuklarına örnek olmadıkları ve çocukları ile nitelikli zaman geçiremedikleri gerçeğinin ortaya çıkmasıdır.

Elbette her anne baba çocuklarının değerlere uygun yaşamalarından, olumlu davranışlar göstermesinden, güzel ahlak sahibi olmasından dolayı mutlu olur. Veliler saygı, iyi niyet, hoşgörü, özdenetim, sorumluluk ve sevgi öncelikli olmak üzere çocuklarının SEDEP aracılığı ile kazandıkları davranışları sıralayarak mutluluklarını ifade etmişlerdir.

SEDEP işleyeceği değerleri toplumda ihtiyaç duyulan öncelik sırasına göre belirlemektedir. Ancak SEDEP'in işlediği değerlerin dışında da çocukların kazanması gereken davranışlar vardır. İşte veliler büyüklerine saygı, özgüven, merhamet, cesaret, empati, kul hakkı, aile bilinci başta olmak üzere çocuklarına kazandırmaya çalıştıkları davranışları sıralamışlardır.

Değerler eğitiminin en önemli ayaklarından biri de ailedir. Toplumun yapısını ve çekirdeğini oluşturan aile ne kadar sağlam olursa toplum da o kadar sağlam olacaktır. Veliler de bu gerçeğe dikkat çekerek ailelere yönelik bir takım çalışmaların yapılması gereğine işaret etmişlerdir.

Öneriler

SEDEP'in etki alanını genişletebilmek, hedeflerine ulaşmasını sağlayabilmek, kazanılan davranışları kalıcı hale getirebilmek, değerlerine sahip çıkan bir nesil yetiştirebilmek için velilerimiz bir takım önerilerde bulunmuşlardır.

SEDEP materyalleri üç boyutlu ilgi çekici ve beceriye dönük materyaller olmalı. Eğitici oyunlar dağıtılmalı ve her değer için sinema filmi olmalı. Öğretmen ve öğrenciler materyalleri daha iyi değerlendirmelidir.

Etkinliklerin sanal boyutu da olmalı, dini bilgi verilmeli, din vurgusu net olmalı, aile katılımını artıracak etkinlikler planlanmalıdır.

Değerlerin kalıcı olabilmesi için aileler değerleri günlük hayatlarına yansıtmalı, aile içi etkinlikler yapılmalı, aileler basılı eserlerin okunmasını takip etmelidir.

Ailelere yönelik uygulamalı eğitimler olmalı, mahalle etkinlikleri düzenlenmeli, sosyal medya etkili kullanılmalıdır.

Kaynakça

Aydın, M. Z. ve Gürler, A. Z. (2012). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayın.

Baltacı, A. (2018) Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.

Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102

Kasapoğlu, A. (1992). Sosyoloji öğrencilerinin sosyal değer ve tutumları, *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35(1), 141-158

Kıncal, R. (2007). *Vatandaşlık bilgisi*, Ankara: Nobel Yayın.

TDK (2016). Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Erişim Tarihi: 10.12.2016

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

<http://www.selcukludegerleregitimi.com>. Erişim Tarihi: 05.01.2018

NAZMÎ-ZÂDE MURTAZÂ VE ZEYL-İ SİYER-İ NÂBÎ*

Mehmet BÜKÜM**

E-mail: mehmetbkm@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2163-7671>

Citation/©: Büküm, M. (2018). Nazmî-Zâde Murtaza ve zeyl-i siyer-i Nâbi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 175-211.

Öz

Türk Edebiyatı târîhine bakıldığında siyer alanında Türklere ait ilk te'lif çalışma 16. yüzyılda Veysî tarafından kaleme alınmıştır. Veysî'den önceki çalışmalar Arapça ve Farsçadan yapılan çevirilerdi. Veysî'nin ölümü üzerine yarım kalan Dürretü't-Tâc fi-Sîreti Sâhibi'l-Mi'râc adlı eseri Nâbî iki zeyille tamamlamaya çalışmış ancak onun da ömrü bu eseri bitirmeye yetmemiştir. Nazmî-zâde Murtaza bu iki eseri 17. yüzyılın başlarında tamamlamayı başarmış ve böylece Türklere ait ilk te'lif siyer külliyyâtı ortaya çıkmıştır. Veysî ve Nâbî'nin çalışmaları halk tarafından sevildiği ve değerli görüldüğü için Nazmî-zâde Murtaza dışında Nevî-zâde Atâî, Tıflî Ahmed Çelebî, Koçhisârî-zâde Süleymân Tâlib, Bosnalı Abdülkerîm Sâmî Efendi, Zehrimâr-zâde Seyyid Mehmed Rıza ve Koca Râgıb Paşa da bu eserlere birer zeyil yazmışlardır.

Yapılan katalog taramalarında yurt içinde 13, yurt dışında 2 olmak üzere toplam 15 nüshaya ulaşıldı. Bu eser, Türk edebiyâtı ve târîhi açısından bir ilki gerçekleştirme bakımından önemlidir. Eser, kendisinden önce yazılmış eserler gibi tercüme bir eser olmayıp sanatsal değeri olan, Veysî ve Nâbî'nin eserleriyle birlikte "Te'lif Türk Siyeri"nin tamamlayıcı ve ilk numûnesidir. Bu eserle hem Türklere ait ilk Telif Siyer çalışması bitmiş olacak hem de İslâm Târîhi için bilim dünyası güvenilir bir kaynak kazanmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Siyer, Nazmî-zâde Murtaza, Hz. Muhammed, İslam târîhi, Veysî, Nâbî.

* Bu çalışma, "Nazmî-Zâde'nin Zeyl-i Siyer-i Veysî ve Nâbî'si (İnceleme, Metin)" başlıklı doktora tezinin ilgili bölümünün genişletilmesiyle hazırlanmıştır.

** Dr., İzmir İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı.

NAZMÎ-ZÂDE MURTAZÂ AND ZEYL-İ SİYER-İ NÂBÎ

Abstract

According to the Turkish History of Literature, the first study of the Turks in the copyright area was carried out by Veysî in the 16th century. The works before Veysi were translations from Arabic and Farsi. Nâbî tried to complete the Dürretü't-Tâc fi-Sireti that was left uncompleted after the death of Veysi with two postscripts, but he did not live long enough to finish the work. Nazmî-zâde Murtaza succeeded to complete this work in 17th century and so that first Turkish copyright ouvre appeared. As Veysi and Nabi's works were popular and valued by public, Nevi-zade Atai, Tifli Ahmed Çelebi, Koçhisari-zade Süleyman Talib, Bosnalı Adulkerim Sami Efendi, Zehrimarzade Seyyid Mehmed Rıza and Koca Ragıp Pasha as well as Nazmizade Murtaza wrote postscripts for these works.

As a result of catalog researches 13 in the country and 2 abroad 15 copies were reached. This study is important as it breaks a new ground in terms of Turkish literature and history. This work is not a translated work like the ones written before but it is a complementary and first example of "Copyright Turkish Prophetic Biography" with the works of Veysi and Nabi. With this work, the first Copyrighted Prophetic Biography will be completed as well as the scientific world for the History of İslam will have a credible work.

Keywords: Prophetic biography, Nazmî-zâde Murtaza, Muhammed, History of İslam, Veysî, Nâbî.

Giriş

İslamî Türk edebiyatında siyer sahasındaki ilk eserler Arapça ve Farsça'dan yapılan çevirilerdir. Bu konudaki ilk eser sahibi 14. yüzyılda yaşamış asıl adı Mustafa b. Yusuf b. Ömer olan Erzurumlu Mustafa Darîr'dir. Türklerde siyer alanındaki te'lif eserlerin ilk örneği Amasyalı Münîrî İbrâhîm Mehmed Çelebi'nin (öl. 927/1520) 7 ciltlik manzûm Siyer-i Nebî'sidir. Bu eser bir tercüme olan Kadı Mustafâ Darîr'in Siyer-i Nebî'sinin manzûm hâlidir (Tergip, 2010, ss.228-229). Türkçe Siyer hususunda Darîr'den sonra en önemli eser Veysî'nin Siyeri'dir. Bu eser doğrudan Türkçe te'lif edilmiş ilk eserdir (Shaman, 1997, s. XXXVIII). Eser, mensur olup tarihî ve dinî pek çok kaynaktan faydalanılarak yazılmıştır. Yazar, eserini Mekke ve Medine olmak üzere iki bölüm halinde düzenlemiştir. Eser'in dili karışık ve ağır olmasına rağmen halk tarafından çok beğenilmiş ve esere sekiz zeyil yazılmıştır. Veysî'nin ölümü üzerine yarım kalan eseri Nâbî iki zeyille tamamlamaya çalışmış ancak eseri Nazmî-zâde tamamlayabilmiştir. Nâbî ve Nazmî-zâde'nin yanısıra esere Nev'î-zâde Atâyî, Tiflî Ahmed Çelebi, Koçhisârîzâde Süleyman Tâlib, Bosnalı Abdülkerim Sâmi'î Efendi, Zehrimâr-zâde Seyyid Mehmed Rızâ, Koca Rağıp Paşa da birer zeyil yazmışlardır (Çaldak, 2017, ss.3-5).

Nazmî-zâde tarafından kaleme alınan Zeyl-i Siyer-i Nâbî, Urfalı Nâbî'nin (öl. 1124/1712) Üveys b. Muhammed'in (öl. 1037/ 1627) Dürretü't-Tâc fî-Sîreti Sâhibi'l-Mi'râc adlı siyerine yazdığı iki adet zeyil olarak yazılan eserdir. Dürretü't-Tâc fî-Sîreti Sâhibi'l-Mi'râc, Türk edebiyâtında ilk te'lif siyer olması bakımından çok önemli bir eserdir. Nazmî-zâde'nin bu eseri tamamlanınca Türkler'in siyer sahasında yarım kalmış ilk külliyyâtının tamamlanması sağlanmış olacaktır.

1. Nazmî-zâde Murtazâ (? - 1720-23?)

1.1. Hayâtı

Nazmî-zâde Murtazâ'nın doğum târihi hakkında hiçbir eserde herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır (Karataş, 2001, s.4). Hayâtı hakkında yeterli bilgi yoktur. Gülşen-i Şu'arâ şâiri Ahdî'nin torunu olan Nazmî mahlaslı Bağdâtlı şâir Seyyid Alî Efendi'nin (öl. 1066/1655) oğlu olduğu bilinmektedir. Bağdât'ta dünyâya geldiği, öğrenimini Bağdât'ta bitirdikten sonra Osmanlı vâlîlerinin bazı hizmetlerinde bulunduğu ve Bağdât Hazînesi'nde "rûznâmçe halîfelîğine" kadar yükseldiği bilinmektedir (Özcan, 2006, s. 461).

Franz Babinger (Babinger, 1992, s. 274) ve tezkîre yazarı Sâlim Efendi (Mirzâ-zâde Mehmed Emin Sâlim, H. 1315, s. 620), Nazmî-zâde Murtazâ'nın, kendisi de Bağdât'ta yaşamış ve ölmüş olan kardeşi Hüseyin Nazmî-zâde (öl. 1130/1717) ile karıştırıldığını düşünürler ve sanıldığı aksine *Şerh-i Lugat-ı Târîh-i Vassâf* adlı eserin ve *Türkçe Lugat*'in kardeşi Hüseyin Murtazâ'ya ait olduğunu iddiâ ederler (Babinger, 1992, s.274). Joseph Von Hammer, Bursalı Mehmet Tâhir (1975, s.111), Mehmed Süreyyâ (1996, s.1118) ise bu eserlerin Nazmî-zâde Murtazâ'ya ait olduğunu yazarlar.

Mehmet Süreyyâ (1996), Sicilli-i Osmanî'de (s.1118) onun İstanbul'a geldiğinden bahsetse de başka hiçbir kaynaktan İstanbul'a geldiğinden bahsedilmemiştir. İbrâhîm Müteferrika'nın kurmuş olduğu matbaada Nazmî-zâde'nin Târîh-i Timur-ı Gûrkân ve Gülşen-i Hulefâ adlı eserlerinin 5. ve 7. sırada basılmış olması onun İstanbul'da tanındığını gösterir (Özcan, 2006, s.461). Bu durum ayrıca onun İstanbul'a gelmiş olma ihtimâlini güçlendirir.

Nazmî-zâde Murtazâ Arapça ve Farsça'dan yaptığı çevirilerle tanınmış olsa da aynı zamânda usta bir şâir olduğu ve şiirlerini bir Dîvân'da topladığı bilinir ancak Dîvân'ının günümüzde nerede olduğuna dâir bir bilgi bulunmamaktadır. Tezkîre yazarı Sâlim, onun Rûm diyârından (Anadolu ve özellikle İstanbul'u kastederek) uzak olmasından dolayı bazı eserlerinin buraya ulaştığından; bazılarının ulaşmadığından bahseder. (Mirzâ-zâde Mehmed Emin Sâlim, 1315, s.620)

Nazmî-zâde Murtazâ'nın ölüm târihi; Joseph Von Hammer'a (1985) göre, 13 Receb 1132/21 Mayıs 1720 (s.266), Müstensih Abdurrahman Eşref'e göre (Nuruosmaniye Kütüphanesi, No. 3309.) 1133/1720, Bursalı Mehmed Tâhir'e (1975) göre, 1134/1722 (s.111), Mehmet Süreyyâ (1996, s.1118), Franz Babinger (1992, s.274) ve Vekâyü'l-Fuzalâ

adlı eserinde Nazmî-zâde Murtazâ'nın çağdaşı Şeyhî Mehmed Efendi'ye göre (1989, s.746) 1136/1723 yılıdır.

Ünlü târihçi Joseph Von Hammer (1983), Vezirîâzam İbrâhîm Paşa'dan bahsederken Nazmî-zâde Murtazâ'nın hayâtı hakkında ilginç bilgiler verir: "*Veziriazam İbrâhîm Paşa, ünlü mutasavvıf ve takva sahibi Nakşibendîler şeyhi Mehmed Mu'id Efendi'nin ölümüne çok üzüldü; ıztırabı Halîfeler Güllerinin Bahçesi (Gülşen-i Hulefâ) adlı halîfeler târihinin yazarı, Arabşâh tarafından yazılan Timur Târîhi'nin mütercimi Halvetî şeyhi Nazmî-zâde Efendi cariyesiyle birlikte bir hamamcı Arnavut'un ve yardımcısının kurbanı oldu (13 Receb 1132 / 21 Mayıs 1720) kâtiller hemen yakalandı ve asıldı. Aynı ceza yirmi beş korsanla Burunsuz lakabıyla tanınan namılı korsana da uygulandı.*" (Hammer, s. 266). Franz Babinger (1992), bu bilginin doğru olmadığını iddiâ eder (s. 274).

1139/1726-27 yılında Abdurrahman Eşref tarafından istinsah edilen eserin (Nuruosmaniye Kütüphanesi, No. 3309) başında Nazmî-zâde Murtazâ'nın bir biyografisi bulunmaktadır. Bu kopya Nazmî-zâde'nin ölümünden (öl. 1720-23?) sadece birkaç yıl sonra yazıldığına göre onunla ilgili en muteber bilgilere buradan erişmiş oluruz:

Naḥl-ı ser-sebz-i vücûdî bostân-ı Bağdâd-ı behişt-âbâddan ser-zede-i zuhûr olup Nazmî-zâdelükle şöhret-şî'âr olan zât-ı fezâ'il-dişârdür. Âşâr-ı fıtnat u kemâl ve cevâhir-i kıbâliyyet-i fazl u ifzâl kân-ı cibilliyetinde merkûz olmağla mizmâr-ı kesb-i ma'ârifde küme-y-i isti'dâdî tek u pû ve ḥalbe-i belâgatda edhem-i çâpûk-reftâr-ı ṭabî'atı cüst-cû idüp merd-i meydân-ı belâgat ve yekke-sûvâr-ı 'arşa-i feşâḥat, 'ulûm-ı 'Arabîyyede kâmil ve fûnûn-ı edebîyyede fâzıl, ma'ârif-i bisyâr ile mevşûf ve fezâ'il-i bî-şümâr ile ma'ârûf, ferîd-i zamân, kâmil-i devrân, bir merd-i nüktedân ve şâ'ir-i süḥandândur.

Eşheb-i çâpûk-seyr-i kâlemi şafâiyî-i ḥuṭût ve erkâmla tâzende olmağla ḥazîne-i Bağdâd rûz-nâmçesi ḥalîfeligi ile be-nâm olmuştur. Nigârende-i kilik-i sıḥr-âşârı olan yâdgârından târîḥ-i Bağdâd-ı behişt-âbâd ki Gülşen-i Hulefâ nâmıyla mevsümdür müfid u muhtaşar ta'birât-ı münşiyâne ile bir ḥûb eserdür ve pişvâ-yı erbâb-ı inşâ muktedâ-yı aşḥâb-ı feşâḥat-intümâ merḥûm Veysî-i sıḥr-azmânuñ Siyer-i şerîf ve nuşa-i münîflerine üstâd-ı şânî 'Azîz-i Mısr-ı Ma'ânî erbâb-ı ma'ârifüñ ser-bülendi ve aşḥâb-ı fezâ'ilüñ ercümendi merḥûm Nâbî Yûsuf Efendi'nüñ Zeylû's-siyerine zeylû'z-zeyl olmağ üzere rişte-i taşnîfe nazm eyledigi leâlî-i ferâ'id-i girân-bahâ ki her fıkrası ser-tırâşide-i dest-i ḥürdekâr-ı ḥired bir şeb-çerâğ-ı âftâb-tâb ve her satırı bir yâkût-ı şeb-tâb-ı dağ-ı sîne-i mâhtâbdur.

Şekerellâhu mesâ'îhu, o ser-mest-i raḥîk-i 'irfân biñ yüz otuz üç ḥudûdunda cur'a-keş-i câm-ı memât olup 'âzîm-i ravza-i cinân oldılar. Raḥmetullâhi 'aleyhi raḥmeten vâsî'aten.

Ol bülbül-i âteş-şaffirüñ kaşâ'id ü gâzeliyât ü inşâsı ve mekâtib ü âşârı şaḥîfe-pîrây-ı mecmû'a-i 'irfândur.

Bu nus̄ha-i kem-yâb ve bu kıt‘a-i müstetâb kalem-i şikeste-raqam-ı nâ-çizânededen tesvîd-i şahîfe-i tahrîr olan nus̄ahuñ üçüncisidür. Hudâ-yı müyessirü'l-murâdât celle şe‘nuhu sebebi şefâ‘at-i Hazret-i seyyidü'l-enâm ‘aleyhi’s-şalâtü ve’s-selâm eyleye âmin.

1.2. Eserleri

1.2.1. Te'lif Ettiği Eserler

1.2.1.1. Gülşen-i Hulefâ

Eser Bağdât Vâlisî Ömer Paşa'nın isteği üzerine yazılmıştır. Eserde Bağdât'ın bilinen ilk zamânından 1130/1718 yılına kadarki târihi anlatılmıştır. Eserde ayrıca Mısır'da Abbâsîler'in târih sahnesine çıkışlarından yıkılışlarına kadarki târihlerinden bahsedilmiştir. Eserin 126-744/1032-1623 yıllarını kapsayan bölümü yüzeysel bilgiler içerir. Nazmî-zâde'nin bizzat tanık olduğu 1623-1718 yıllarına ait kısımlar oldukça ayrıntılıdır. Bu bölümde Eyüplü Hasan Paşa'nın 1130/1718'de Huveyze ve Benî Lâm'a karşı yaptığı sefer gibi mahallî olaylar anlatılır.

Eser, Osmanlı târihi için Bağdât hakkında yazılmış tek eser olma özelliği taşır. Eserde Bağdât'ta görev yapmış Osmanlı vâflileriyle ilgili geniş bilgiler bulunur. Nazmî-zâde eserde bazen yararlandığı kaynakları belirtmiştir. Bu kaynaklar arasında ulaşabildiği resmî evraklar da vardır.

Eser, İbrâhîm Müteferrika tarafından bir önsözle 1143/1730 yılında İstanbul'da basılmıştır. Bu esere, Kerküklü Resûl Hâvî *Târîhu Devhati'l-Vüzerâ* adıyla bir zeyil yazmıştır. Eserin Fransızca, Almanca ve Rusça çevirilerinin yapıldığına dâir bilgiler mevcuttur. Eserin Mûsâ Kâzım Nûrs tarafından yapılan Arapça tercümesi 1971 yılında Necef'de basılmıştır. Çok sayıda yazma nüshası bulunan eser doktora tezi (Karataş, 2001) olarak da hazırlanmıştır (Özcan, 2006, ss. 461-462).

1.2.1.2. Tezkîre-i Evliyâ-i Bağdâd (Câmiu'l-Envâr fî-Menâkibi'l-Ahyâr)

Eser, Bağdât ve civârında defnedilmiş evliyâların biyografilerinden bahseder. Eserin önce 1077/1666'da Bağdât vâlisî olan Uzun İbrâhîm Paşa için kaleme alındığı daha sonra 1092/1681'de Bağdât vâfliliği yapan başka bir İbrâhîm Paşa'nın talebiyle genişletildiği aktarılır. Kütüphanelerdeki yazma nüshalarından bazılarında İÜK TY No. 180, 223; Beyazıt Devlet Kütüphanesi No. 5136; SYEK Bağdâtlı Vehbî Efendi No. 1259 örnek verilebilir.

Eser, Seyyid Ahmed b. Hâmid el-Fahrî el-A-recî tarafından Arapça'ya çevrilmiş daha sonra bu çeviriyi Safâeddin İsâ b. Mûsâ el-Bendenîcî ilâvelerle genişletmiştir (Özcan, 2006, s.462). Dicle Üniversitesi'nden Recep Şükrü Güngör bu eser üzerine doktora çalışması yapmıştır (Güngör, 2017).

1.2.1.3. Zeyl-i Siyer-i Nâbî (Zeyl-i Dürretü't-Tâc fî-Sîreti Sâhibi'l-Mi'râc)

Üzerinde çalıştığımız eserdir. Eser hakkında ilerdeki sayfalarda daha geniş bilgi verilmiştir.

1.2.1.4. Şerh-i Kasîde-i Ferezdak

Arap şâir Ferezdak'ın Oniki İmâm'ın dördüncüsü kabul edilen Zeynel'âbidîn hakkındaki ünlü kasîdenin Türkçe şerhidir. Eserin sonunda Bedir, Hendek, Hayber ve Mekke'nin fethi gibi konularda bilgi verilmektedir. Eserin yazma nüshası SYEK Hacı Beşir Ağa No. 542'de kayıtlıdır (Özcan, 2006, s.462).

1.1.2.1.5. Şerh-i Lugat-i Târih-i Vassâf (Tercüme-i Târih-i Vassâf)

Nazmî-zâde'nin Vassâf Târihi'nin anlaşılması güç ve muğlak olan kelimelerini açıklayan şerhidir. Yazma nüshaları, İÜK TY No. 1530; Ayasofya No. 3151'de kayıtlıdır (Özcan, 2006, s.462).

1.1.2.1.6. Münşeât-ı Nazmî-zâde

Nazmî-zâde'nin bireysel yazılarını ve mektuplarını ihtivâ eder. 51 varaktan oluşan eser, *Duâ-i İstihâre-i İbrâhîm Halebî* şeklinde başlar. Nazmî-zâde duâ bölümünden sonra üzerinde çalıştığımız eserin giriş bölümünü olduğu gibi buraya eklemiştir. Eserin bir nüshası SYEK Esad Efendi No. 3322'de kayıtlıdır. (Özcan, 2006, s.462).

1.1.2.1.7. Risâle fi-Rub'i Düstûrî'l-Müceyyeb

Eser astronomi alanında yazılmıştır. Nazmî-zâde bu eseri, Ömer b. Ahmed el-Çullî'nin Ebû Abdullâh Muhammed Zeynî muhtasarına yazdığı şerhten faydalanarak ve kendi araştırmalarını da ekleyerek yazmıştır. Eserin müellif nüshası Köprülü Kütüphanesi Mehmed Âsım Bey No. 345'te kayıtlıdır. (Özcan, 2006, s. 462 ve İhsanoğlu, 2011, s. 253)

1.1.2.1.8. Divân

Bugüne ulaşıp ulaşamadığı bilinmemektedir (Özcan, 2006, s.462). Aşağıdaki şiir örnekleri Tezkîre-i Sâlim'den alınmıştır:

Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün

Bülbül-i bâğ-ı hakikat hem-enînümdür benüm
Şâhid-i cûş-ı dilüm çeşm-i terînümdür benüm

Lutf-ı Hakk'a eyledim ilkâ-yı dest-i i'tisâm
Hasbiyallâhu kefâ nakş-ı nigînümdür benüm

Yokdur a'mâle ümîdim dergeh-i Hakk'a hemân
Rişte-i 'aczi dilüm hablü'l-metînümdür benüm

Urvetü'l-vüskâ-yı ihlâsa temessük Murtazâ

Bî-tekellûf hâsıl-ı kedd-i yemînimdür benüm (Mirzâ-zâde Mehmed Emin Sâlim, H. 1315, ss.620-621).

1.1.2.1.9. Şerhu Tecziyeti'l-Emsâr ve Tecziyeti'l-Âsâr

Eser, Âtîf Efendi Kütüphanesi Âtîf Efendi No. 1894'te kayıtlı olup târîhe dâir geniş kapsamlı bir eserdir (Özcan, 2006, s.462).

1.1.2.1.10. Şerh-i Şevâhid-i Muğni'l-Lebîb

Muğni Şevâhidi'nin şerhi olup iki büyük cilttir. Nahv ilmine ait en meşhûr eserlerin başında gelir. Beşir Ağa'da mevcuttur (Bursalı Mehmed Tâhir, 1975, s.111).

1.2.2. Tercüme Ettiği Eserler

1.2.2.1. Tercüme-i Târîh-i Timur (Târîh-i Timurlenk, Timur-nâme)

Şehâbeddin İbn Arabşâh'ın *Acâibü'l-Makdûr fî-Nevâib-i Tîmûr* adlı eserinin Türkçe ve Farsça tercümesi olup Bağdât Vâlisî Alî Paşa'ya sunulmuştur. Türkçe'ye yapılan tercümeyle Arapça aslından farklı bilgiler dâhil edilmiştir. Nazmî-zâde, esere kendi hâtimesini ekleyip İbn Arabşâh'ın hâtimesini çıkarmıştır. Nazmî-zâde esere Timur'un 4 oğlunun haleflerinin soyağacını eklemiştir. Eser Bağdât Vâlisî İsmâil Paşa'ya sunulmuştur. Eserin Türkçe çevirisi İbrâhîm Müteferrika'nın önsözyle *Târîh-i Timur-ı Gûrkân* adıyla 1142 senesinde İstanbul'da basılmıştır. Tercüme ağır ve külfetli bir dille yapıldığı için 1277 yılında sâdeleştirilerek İstanbul'da tekrar basılmıştır. Londra British Museum No. 7847'de kayıtlı nüsha İstanbul'da basılan nüshadan daha geniş kapsamlıdır.

1.2.2.2. Tercüme-i Tuyûr Cârîha ve Zavâri'-i Sâyide

Eserin bir nüshası SYEK Hamidiye No. 1014'te kayıtlıdır (Özcan, 2006, s.462).

1.2.2.3. Tercüme-i Kitâb-ı Fezâilî'l-Hayl

Dimyâtî'nin *Fazlü'l-Hayl* adlı eserinin Türkçe çevirisidir. Yazma nüshaları, Beyazıt Devlet Kütüphanesi Bayezid No. 1665; SYEK Esad Efendi No. 1824'te kayıtlıdır (Özcan, 2006, s.462).

1.2.2.4. Tercüme-i Kâbûs-nâme

Keykâvus b. İskender b. Kabûs'un ünlü eserinin çevirisidir. Nazmî-zâde, 1117/1705 yılında Bağdât Vâlisî Hasan Paşa'nın isteği üzerine bu eseri tekrar düzenleyip yeniden tercüme etmiştir. Yazma nüshaları İÜK TY No. 1773, 2739, 9705'te kayıtlıdır. Orhan Şaik Gökyay, Nazmî-zâde'nin bu eseri tercüme etmeyip Mercimek Ahmed'in tercümesinde yer alan ve kullanımdan düşen Türkçe kelimeleri Arapça ve Farsça karşılıkları ile değiştirerek düzeltme yaptığını kaydeder (Özcan, 2006, s.462).

1.2.2.5. Hey'et-i Seniyye Tercümesi (Tercüme-i Hey'eti'l-İslâmiyye)

İbrâhîm Karamanî'nin astronomiye dâir Arapça eserinin tercümesidir. Karamanî, bu eseri Suyûtî'nin *el-Hey'etü's-Seniyye fî'l-Hey'eti's-Sünniyye* adlı kitabını genişleterek yazmıştır. Nazmî-zâde bu eseri Bağdât Vâlisî Vezir Hasan Paşa'nın isteğiyle tercüme etmiş ve bazı

kısımlarını şerh etmiştir. Yazma nüshaları, SYEK Bağdatlı Vehbî Efendi No. 850; Hacı Mahmud Efendi No. 2064'te kayıtlıdır (Özcan, 2006, s.462; İhsanoğlu, 2011, s.253)

1.2.2.6. Kenzül-İrfân

Tasavvufa dâir bir eserdir (Özcan, 2006, ss.462-463)

1.2.3. İstinsah Ettiği Eserler

1.2.3.1. Envârü't-Tenzil ve Esrârü't-Te'vîl

TSMK III. Ahmed No. 43'de kayıtlı olan tefsîr türündeki eser Nazmî-zâde tarafından istinsah edilmiştir (Özcan, 2006, s.463).

1.2.3.2. Mesnevî

Kütahya Vahîd Paşa İl Halk Kütüphanesi No. 1153'de kayıtlı olan Mevlânâ'nın *Mesnevî'si* Nazmî-zâde tarafından istinsah edilmiştir (Özcan, 2006, s.463).

1.2.3.3. Ahlâk-ı Alâî

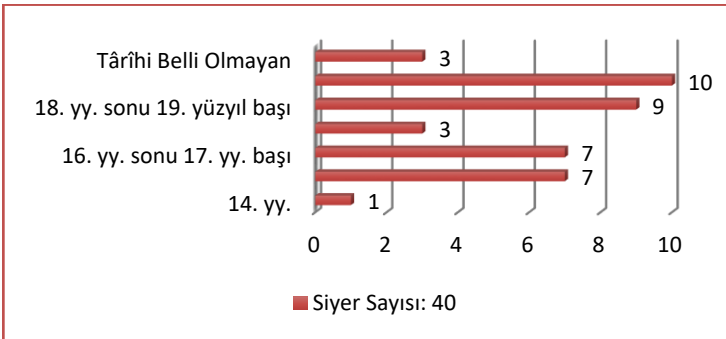
Beyazıt Devlet Kütüphanesi No. 3876'da kayıtlı Kınalı-zâde Alî Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâî* adlı eser yine Nazmî-zâde tarafından istinsah edilmiştir (Özcan, 2006, s. 463).

2. Zeyl-î Siyer-î Veysî ve Nâbî

2.1. Eserin Genel Hatlarıyla Değerlendirilmesi

20. yüzyılın başına kadar tespit edilen Türkçe Siyer kitâpları yaklaşık kırk adettir. Bunlardan dokuz tanesi, Arapça olan dört siyer kitâbının muhtelif çevirileridir. Beş tanesi de Farsça üç siyer kitâbının çevirisidir. Yirmi üç eser doğrudan Türkçe te'lif edilmiştir. Bunlardan yedi tanesi manzûm; diğerleri mensûr ve manzûm-mensûr karışıktır (El-Shaman, 1982, s. XL).

Grafik 1: Siyer Kitâplarının Yüzyıllara Göre Dağılımı



Kaynak: (El-Shaman, 1982, s. XL)

Yurt içi ve yurt dışındaki kütüphanelerde *Zeyl-i Siyer*, *Zeyl-i Siyer-i Nâbî*, *Zeyl'ü-z-Zeyl alâ-Siyer-i Veysî*, *Zeyl-i Dürretü't-Tâc fî-Sîreti Sâhibi'l-Mî'râc*, *Dürretü't-Tâc fî-Sîreti Sâhibi'l-Mî'râc Zeyli* gibi isimlerle kayıtlı esere Veysî'nin ve Nâbî'nin eserlerinin devâmı olduğu için çalışmamıza "Zeyl-i Siyer-i Veysî ve Nâbî" adını vermek uygun olacaktır.

Eserin tespit ettiğimiz en eski nüshasının (Nuruosmaniye Kütüphanesi, Arşiv No. 34 Nk 3351/3) 1106/1694-95 yılında istinsah edilmiş olması, bu eserin Nazmî-zâde Murtazâ'nın (öl. 1720-23?) ölümünden yaklaşık 25 ilâ 30 yıl önce istinsah edildiğini gösterir. Bu sebeple onun bu kopyaları görmüş olma ihtimâli yüksektir.

Türklerde Siyer alanındaki te'lif eserlerin ilk örneği Amasyalı Münîrî İbrâhîm Mehmed Çelebi'nin (öl. 927/1520) 7 ciltlik manzûm *Siyer-i Nebî*'sidir. Bu eser bir tercüme olan Kadı Mustafâ Darîr'in *Siyer-i Nebî*'sinin manzûm hâlidir. Bu eserden sonra Üveys b. Mehmed (öl. 1037/1628) *Dürretü't-Tâc fî-Sîret-i Sâhibi'l-Mî'râc* adlı eseriyle te'lif siyerlerin üslûbu ağır olsa bile Türkler arasında itibâr gören en önemli örneklerinden birini vermiştir (Tergip, 2010, ss.228-229). Müellifin ölümü üzerine yarım kalan eser Nâbî ve Nazmî-zâde Murtazâ tarafından zeyiller yazılarak tamamlanmıştır.

Veysî'nin eseri *Dürretü't-Tâc fî-Sîret-i Sâhibi'l-Mî'râc* iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Mekki denilen ve Peygamber Efendimiz'in Mekke devrini anlatan bölümdür; bu bölüm 23 makaleden oluşur. ikinci bölüm ise, 14 makaleden oluşan Medenî kısımdır. Peygamber Efendimiz'in Medîne'deki yaşayışını, gazalarını anlatır. Eser Bedir Gazvesi'ne kadar getirilebilmiştir (Öztürk, 1997, s.35).

Nâbî, Veysî'nin Bedir Savaşı'na kadar yazılmış *Siyer*'ini Mekke'nin Fethi'ne kadar güzel tabirler, belîğ teşbihlerle yazmaya Allâh'ın inâyetiyle muvaffâk olmuştur (Özmen, 2015, s.3).

Nazmî-zâde, eserini yazarken târîhî vak'aların kimisine "sene-i şâmin-i hicriyye 'alâ-şâhibihâ efdalü't-taḥiyye Şevvâlinüñ altıncı günü rûz-ı firûz-ı yekşenbede" gibi detaylı bir târîh verdiği hâlde kimisinde "sene-i tâsi'-i hicriyye" gibi sadece hicrî yıl bilgisi vermektedir. Aynı yılda cereyân eden hâdiseler için "sene-i mezkûrede" deyip yıl bilgisine işaret etmektedir. Nâdir de olsa bazı vak'aları târîh vermeden anlatmaktadır.

Nazmî-zâde Murtazâ, eserine Mukaddime bölümüyle başlar. Mukaddime'ye bir kıt'adan oluşan münacaât tarzında bir şiirle giriş yapar. Nazmî-zâde münacaât bölümünden sonra eserinin Türkçe, Arapça ve eski Farsça'dan mürekkep olduğunu dile getirir. Eserinin her açıdan üstün olduğunu çok süslü ibârelerle dile getirir. Ardından eserini iki beyitlik bir Farsça şiirle över.

Eserinin Peygamber Efendimiz'in hayâtını anlatmak için yazılması nedeniyle önemli olduğunu, Veysî'nin siyer türünün üstatlarından olduğunu dile getirerek onun çok başarılı bir eser yazdığını anlatır ve Veysî'yi bir şiirle över. Veysî'nin Siyeri'nin Büyük Bedir Savaşı'yla bittiğini ikinci üstat Nâbî'nin esere bir zeyil yazdığını, onun eserinin de Veysî gibi

çok başarılı olduğunu anlatır. Nâbî'nin eserini övmek için iki beyitlik bir şiir yazar. Onun da siyerinin Mekke'nin Fethi'yle bittiğini ifâde edip kendisinin bu eseri sonlandırıp kâfilenin üçüncü kişisi olmayı istediğini dile getirir. Bu düşüncelerini üç beyitlik Farsça bir şiirle destekler. Mukaddime'nin sonunda eserin Peygamber Efendimiz'in yüce makâmına sunulmasıyla yaralı gönlüne merhem olacağını Allâh'tan ümit ettiğini dile getirir.

Nazmî-zâde Mukaddime bölümünden sonra eserine Mekke'nin Fethi'nin tamamlanmasıyla devâm eder. Eser Peygamber Efendimiz'in gazve ve seriyelerini onun ölümüne kadar işlemekle kalmaz bu olayların yanısıra birçok tamamlayıcı ve zenginleştirici bilgi ve belgeler de sunar. Eserde Peygamber Efendimiz'in ölümü üzerine Hz. Ebû Bekir, Hz. Fâtıma, Hz. Safiyye, Ebû Süfyan b. Haris ve Hassân b. Sâbit tarafından yazılmış mersiyele görmek mümkündür. Mersiye örneklerine yer vermek daha önce yazılmış olan Siyer-i Veysî ve zeyillerinde görülen bir özellik olmayıp sadece Nazmî-zâde zeylinde yer almaktadır (Donuk, 2015, s.114).

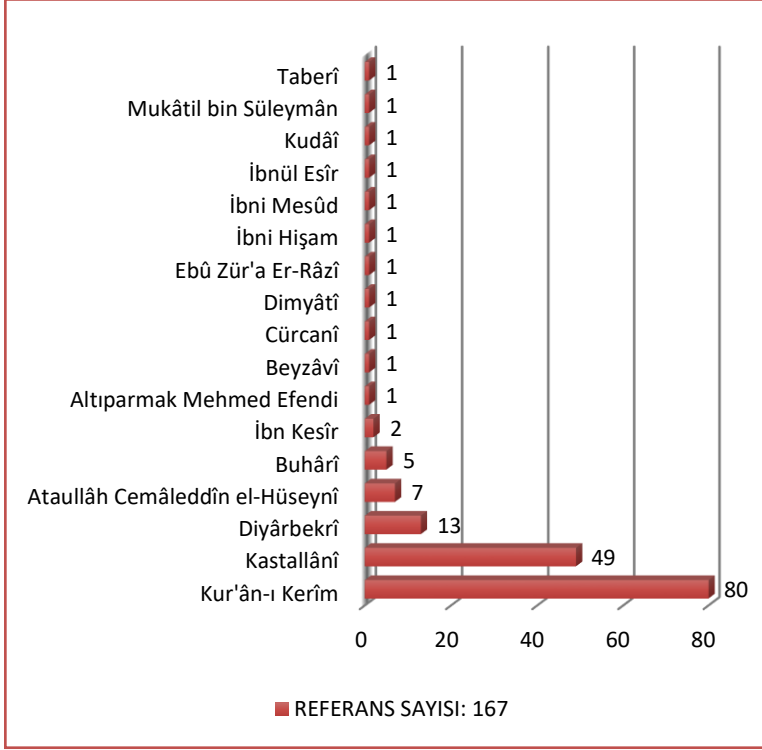
Eserde mersiyelelerden sonra sırasıyla Peygamber Efendimiz'in isimleri ve künyeleri, detaylı bir hilyesi, sıfatları ve şemâili, evlâtları ve torunları, eşleri, amcaları, halaları, süt anneleri, süt kardeşleri, dedeleri, hizmetçileri, köle ve cariyeleri, kâtipleri, elçileri, müezzinleri, şâirleri, bekçileri, ev eşyâları, savaş aletleri ve binek hayvanları, 20 adet fazileti ve 8 adet mucize sayıldıktan sonra yine 20 adet daha mucize anlatılır. Eser aynı zamânda Peygamber Efendimiz'in yazdığı ve ona yazılan mektupları da barındırmasıyla özgün bir eser niteliği taşır.

Eserin son bölümünde diğer eserlerde örneğine pek rastlanmayan bir "Hatime" ile esere son verilmiştir (Donuk, 2015, s.114). Nazmî-zâde tevâzu göstererek eserin her ne kadar övgüye lâyık olmasa da Peygamber Efendimiz'i anlattığı için değerli olduğunu ve bu eser sayesinde günâhlarının affedileceğini umduğunu dile getirir.

2.2. Müellifin Yararlandığı Kişi ve Kaynaklar

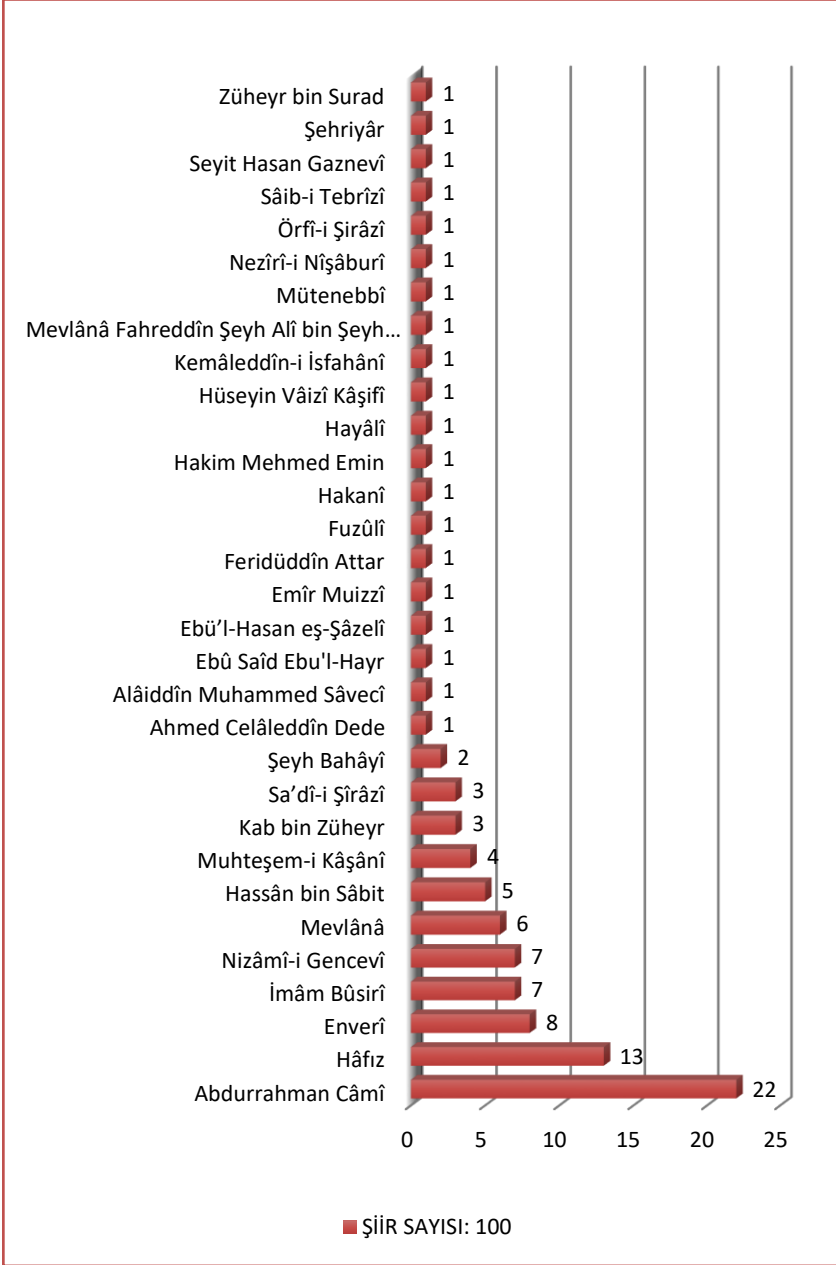
Nazmî-zâde'nin eserini yazarken siyer türünde çeşitli kitaplardan yararlandığı ve iyi bir saha araştırması yaptığı anlaşılmaktadır. Nazmî-zâde'nin eseri yazarken yararlandığı kaynaklardan İmâm-ı Kastallânî'nin *el-Mevâhibü'l-Ledünniyye bi'l-Minahil-Muhammediyye'si*, Kâdî Hüseyin b. Muhammed b. el-Hasen ed-Diyârbekrî'nin *Târîhu'l-Hamîs fi-Ahvâli Enfesi'n-Nefîs'i* ve Emir Cemâlüddîn Atâullâh b. Mahmûd b. Fazlillâh el-Hüseyni eş-Şîrâzî'nin *Ravzatü'l-Ahbâb fi-Siyeri'n-Nebî ve'l-Âl ve'l-Ashâb* adlı eserleri öne çıkmaktadır.

Grafik 2: Eserdeki Târîhî ve Dînî Referanslar



Nazmî-zâde eserinde Türkçe, Farsça ve Arapça manzûmeler iktibas etmiştir. Nâzmî-zâde'nin özellikle çok sayıda Farsça şiir iktibas etmesi dikkat çekmekte olup çevirisini yaptığı eserlerden Farsçayı çok iyi bildiği anlaşılmaktadır. Bu şiirlerin çoğunun hangi saire ait olduğu tespit edilmiştir. Kaynağı tespit edilemeyen bazı Farsça şiirlerin Nazmî-zâde'ye ait olması muhtemeldir. Nazmî-zâde'nin şiirlerini iktibas ettiği şâirlere Abdurrahmân Câmî, Hâfız-ı Şîrâzî, Enverî, Nizâmî-i Gencevî, Mevlânâ, Muhteşem-i Kâşânî, Sa'dî-i Şîrâzî, Şeyh Bahâyî gibi İrân menşeli şâirler yanında İmâm Bûsirî, Hassân b. Sâbit, Kab b. Züheyr gibi Arap kökenli şâirler de örnek verilebilir.

Grafik 3: Eserde Şiirleri İktibâs Edilen Şâirler



2.3. Eserin Muhtevâsı

Eserin muhtevâsı sunulurken eserdeki konu başlıkları aslına uygun şekilde çevriyazılı şekilde yazılıp başlığın hemen yanına işlenen konu kısaca aktarılmıştır. Konu başlıkları Nuruosmaniye 3351, Kayseri ve Nuruosmaniye 3309 nüshaları mukayese edilerek yazıya aktarılmıştır.

Tablo 1: Eserin Muhtevası

Eserdeki Başlık	Konu
Bu Ferîde-i Şadefçe-i Ta'bir-i Dil-Güşâ Tekmîl-i 'İkdu'l-Cevâhir-i Feth-i Ümmü'l-Çurâ'dur	Bu bölümde Mekke'nin Fethi anlatılmaktadır.
Bu Ta'bir-i Dil-Pezîr-i Şihhat-Tevsîd Seriyye-i Hâlid b. el-Velîd Rağıyallâhu 'Anhu Beyânındadır	Hâlid b. Velîd'in Nahle Bölgesindeki Uzza putunu yıkma seriyyesi.
Bu Terki'b-i Şihhat-İhtişâş Seriyye-i 'Amr b. el-'Âş Rağıyallâhu 'Anhu Beyânındadır	Peygamber Efedimizin Amr b. As'ı Hüzel kabilesine ait Süvâ adlı putu yıkmaya göndermesi anlatılır.
Bu Ma'kâle-i Fâyika Def'a-i Sâniye-i Seriyye-i Hâlid b. el-Velîd Rağıyallâhu 'Anhu Beyânındadır	Peygamber Efendimiz'in Hâlid b. Velîd'i Yelemlem bölgesindeki Abdulkays Kabilesine bağlı Benî Cezîme halkını İslâm'a davet etmeye göndermesinden bahsedilir.
Bu Feth-Nâme-i Celîlü'l-Eşer-i Sultân-ı Melâyik-Sipâh-ı Maḥfel-Tırâz-ı Çarḫ Āstân-ı Zerrîn-Külâh Şallallâhu 'Aleyhi ve Sellem bi'n-Nefs Teşrîf Buyurdukları Ġazâ-yı Huneyn Vaḳ'asın Beyân İder	Peygamber Efendimiz'in bizzat katıldığı Huneyn Savaşı anlatılır.
Bu Fıkarât-ı Ferah-Engîz Kitâbe-i Şuḳka-i 'Alem-Efrâz-ı İhtidâ 'Aleyhi Mine's-Şalât Ezkâhâ Ḥazretlerinüñ bi'n-Nefs Tevcîh-i 'inân Buyurdukları Ġazve-i Tâyif ve Taḳsîm-i Ġanâyim ve Edâ-i 'Umre ve Taybe-i Tayyibeye Kudüm-ı Meymenet-Lüzümları Beyânındadır	Peşpeşe gerçekleştiği için üç hâdise bir arada anlatılır: Taif Kuşatması, Cirâne bölgesindeki ganîmetlerin dağıtılması ve Peygamber Efendimiz'in umre ziyâreti.
Bu Lâmi'a-i Şevḳ-Engîz Vilâdet-i Ḥazret-i İbrâhîm Gül-i Gülzâr-ı Firdevs-i Na'im Kâdem-Zen-i Gülşen-i Vücüd Oldukları Beyânındadır	Peygamber Efendimiz'in oğlu Hz. İbrâhîm'in dünyâya gelmesi anlatılır.
Bu Ma'kâle-i Dil-Güşâ Ba'de'l-Feth Vâki' Olan Serâyâ-yı Zafer-Livâ Beyânındadır	Bu bölümde tamamı zaferle sonuçlanan sekiz seriyyeden bahsedilir: 1) Seriyye-i Kaş b. 'Ubâde 2) Seriyye-i 'Uyeyne b. Ḥuşayn el-Fezâ'î 3) Seriyye-i Velîd b. 'Uḳbe 4) Seriyye-i 'Abdullâh İbni

	‘Avsece 5) Seriyye-i Kutbe b. ‘Āmir 6) Seriyye-i Ḍaḥḥāk b. Süfyan 7) Seriyye-i ‘Alkama b. Mücezzizü'l-Mudlicī 8) Seriyye-i Ḥazret-i ‘Alī ibni Ebī Ṭālib
Bu Fıkra-i Latīfe Ḥazret-i Maḥbūbu'l-Kulūb-ı ‘Ālem Şallāllāhu ‘Aleyhi ve Sellem Ümmehāt-ı Mü‘minīne Cilve-Nümāy-ı İstignā Oldukları Kaẓiyye-i İlā Beyānındadır	Peygamber Efendimiz'in eşlerinden bir ay uzak durmasından (İlā hadisesi) bahsedilir.
Bu Makāle-i Fāyika-i Dağdağa-Fersā Ğazā-yı ‘Ākibet-be-Ḥayr-ı Tebük Beyānındadır	Bu bölümde Tebük Gazasından bahsedilir.
Seriyye-i Ḥazret-i Ḥālid b. el-Velīd Raḍiyallāhu ‘Anhu	Bu bölümde Peygamber Efendimiz'in Tebük'te iken Ḥālid b. Velīd'i Ükeydir b. Abdilmelik üzerine sefere göndermesi, Peygamber Efendimiz'in Herakliyus'a yazdığı mektup, Mescid-i Dirar Hadisesi, Tebük Seferi'ne katılmaları gerekirken ağır davranıp sefere katılmayan sahabenin durumu anlatılır.
Bu ‘İbāret-i ‘İbret-Medlül Mevt-i ‘Abdullāh b. Übeyy b. Selūl Beyānındadır	Münâfıkların lideri Abdullāh b. Selūl'ün ölümü.
Bu Makāle-i Celīletü'l-Eşer Ḥacc-Güzārī-i Siddīk-i Ekber Raḍiyallāhu ‘Anhu Beyānındadır	Hz. Ebū Bekir'in Hac Emirliği yapması ve Hz. Ali'nin Berae suresini okuması
Bu Makāle-i Dağdağa-Engiz Kaẓiyye-i Li‘ān Beyānındadır	Bu bölümde “Lian Meselesi” anlatılır.
Bu ‘İbāret-i Şerīfe Melik-i Ḥabeşe Necāşī'nün Terk-i Tāc u Taḥt ve Ğurfe-Güzin-i Gülşen-Serāy-ı Āḥiret Olduğın Beyān İder	Bu bölümde Necāşī'nin ölümü anlatılır.
Bu Fıkra-i Rikḳat-Engiz Bānū-yı Ḥānevāde-i Nübūvvet Ḥazret-i Ümmü Külşüm Serā-Perde-Nişin-i Dār-ı Āḥiret Olduğındadır	Bu bölümde Peygamber Efendimiz'in kızı ve Hz. Osmān'ın eşi Ümmü Gülsüm'ün vefatından bahsedilir.
Bu Nādire-i Rengin-Edā Ḥazret-i Mu‘āz b. Cebel ve Ebū Mūsā Eş‘ārī Raḍiyallāhu ‘Anhumā Yemen Ṭarafına Meb‘ūs Oldukları Beyānındadır	Bu bölümde Peygamber Efendimiz'in Muaz b. Cebel'i Yemen'den Ulya bölgesine; Ebū Mūsā Eşārī'yi de Sufla bölgesine vālî olarak gönderdiği anlatılır.
Kaẓiyye-i İrsāl-i Ḥālid Raḍiyallāhu ‘Anhu	Peygamber Efendimizin, Ḥālid b. Velīd'i Yemen bölgesinde Negrān'da oturan Abdūlmedan kabilesine göndermesi anlatılır.

<p>Bu Maqâle-i Rengîn-Edâ Hazret-i ‘Aliyyü'l-Murtazâ Rağıyallâhu ‘Anhu Yemen Tarafına ‘İnân-Tâb-ı ‘Azîmet Olduğı Beyânındadır</p>	<p>Peygamber Efendimiz'in Hz. Alî'yi ikinci defa Yemen'e göndermesi ve Hz. Alî'nin muzaffer şekilde Vedâ Haccı münâsebetiyle Mekke'ye gelmesi anlatılır.</p>
<p>Bu Maqâle-i Rühânî-Eşer Emîn-i Vahy-i Celîl Hazret-i Cibrîl Meclis-i Nebevîde Zâhir Olduğın Beyân İder</p>	<p>Cebrâil'in insân kılığında Peygamber Efendimiz'e gelmesi hadisesi anlatılır.</p>
<p>Bu Maqâle-i Hüzün-Âver Mağdûm-ı Hânevâde-i Nebeviyye Hazret-i İbrâhîm Raht-Keş-i Dâr-ı Na‘îm Olduğın Beyân İder</p>	<p>Peygamber Efendimiz'in oğlu Hz. İbrâhîm'in vefât etme hâdisesinden bahsedilir.</p>
<p>Bu Maqâle-i Şevk-Engîz Hazret-i Sultân-ı Serîr-Efrûz-ı Heft-Kişver Şallallâhu ‘Aleyhi ve Sellem Mağmil-Ârây-ı Hacc-ı Ekber Olduğı Beyânındadır</p>	<p>Bu bölümde Veda Haccı detaylı bir şekilde anlatılır.</p>
<p>Bu ‘İbâret-i Laţîfe Kazıyye-i Mübâhele Beyânındadır</p>	<p>Bu bölümde “Mübahale Hadisesi” üzerinde durulur.</p>
<p>Bu Faşl-ı Müstağreb Zamân-ı Risâlet-Penâhîde Nâm-Keş-i Nübüvvet Olan Har-Meşrebân Beyânındadır</p>	<p>Bu bölümde Peygamber Efendimiz zamânında peygamberlik iddiâsında bulunan Esvedü'l-Ansi, Müseylemetü'l-Kezzâb ve Tuleyha b. Hüveylid'den bahsedilir.</p>
<p>Bu Maqâle-i Belîğa Serıyye-i Hazret-i Üsâme b. Zeyd Rağıyallâhu ‘Anhu Beyânındadır</p>	<p>Üsâme b. Zeyd'in Şâm ve Rûm Seferi'nden bahsedilir.</p>
<p>Bu Maqâle-i Dil-Düz Bâ‘iş-i Medâmî‘-i Muşle-Süz Hazret-i Şâhib-i Livâ-i Ma‘kûd Teşrîf-Sâz-ı Mağâm-ı Mağmûd Oldukları Beyânındadır</p>	<p>Peygamber Efendimizin vefâtı anlatılır.</p>
<p>Bu ‘İbâret-i Hıred-Fersâ Nigîn-i Hâtem-İştıfâ ‘Aleyhi Efđalüt-Tehâyâ Serîr-Efrûz-ı Nihân-Hâne-i Sidretü'l-Müntehâ Olduğın Beyânındadır</p>	<p>Peygamber Efendimiz'in naaşının yıkanması, kefenlenmesi, cenâze namâzı ve defnedilmesiyle ilgili bilgiler verilir. Daha sonra Hz. Ebû Bekir, Hz. Fâtıma, Hz. Safıyye, Ebû Süfyân b. Haris ve Hassân b. Sâbit tarafından yazılmış mersiyelere yer verilir.</p>
<p>Bu Maşlab-ı A‘lâ Şifât-ı Münife-i Nebeviyye ‘Aleyhi Efđalüt-taşıyyeden Münbeşse Olan Esâmî-i Sâmiye ve Künâ-yı ‘Âlîye ve Nesl-i Kerîm ve Ezvâc-ı Tâhirât ve ‘Amâm ve ‘Ammât ve Aşavât-ı Rezâ‘ ve Ceddât ve Hadem ü Mevâlî-i Muşterem ve Silâh u Devât-ı Vüfûd-ı Selâmet-Merfûdları Beyânındadır</p>	<p>Bu bölümde Peygamber Efendimiz'in isimleri, künyeleri, dış görünüşü, sıfatları ve ahlak özellikleri, evlâtları, torunları, eşleri, amcaları, halaları, süt anneleri, süt kardeşleri, dedeleri, hizmetçileri, köleleri, kâtipleri, elçileri, müezzinleri, şâirleri, koruyucuları, savaş aletleri ve b.ek hayvanları sırasıyla anlatılır.</p>

Bu Ta'bir-i Dil-ārā Āb-rüy-ı Her Dü Serā Bā'is-i Rābiṭā-i Zīr u Bālā 'Aleyhi Efḍalü't-Teḥyā Ḥāzretlerinüñ Ba'zı Fezāyil-i Zāhireleri Beyānındadır	Peygamber Efendimiz'in 20 fazileti dile getirilir.
Bu 'İbāret-i Dil-Ārā Ba'zı Mu'cizāt-ı Dil-Güşāy-ı Ḥayrū'l-Verā Beyānındadır	Peygamber Efendimiz'in önce 8 ve sonrasında 20 mucizesinden bahsedilir.
Bu Makāle-i Faşlū'l-Ḥiṭāb İ'tirāf-ı Kūsūr ve Bārgāh-ı 'İzzete Ref'i Ruḡ'a-i Niyāz ile Ḥāttime-i Kitābdür	Bu bölümde Nazmî-zāde esere bir son vermektedir.

2.4. Eserin Üslûp İncelemesi

Nazmî-zāde, mensûr eserinde Farsça ve Arapçayla bezenmiş çok külfetli bir dil kullanmıştır. Bunu durumu îzâh etmek için eserin giriş bölümünde Veysî ve Nâbî'nin izinde yürüdüğünü onların iki olan eserlerine üçüncü eser yazmak iddiâsında olduğunu Veysî ve Nâbî'ye ulaşabilmek için onların külfetli dilini kullanması gerektiğini ifâde eder. Veysî'nin üstün bir şâir olduğunu iki beyitlik bir şiirle dile getirir.

*Zihî 'ibāret-i müşkil-pesend-i Veysî kim
Görince şafha-i āsār-ı pākin ehl-i naẓar*

*Virürler elden ele hep kemāl-i 'izzet ile
İderler aña şu'â'-ı nezzāreden miştar [vr. N2b]*

... ḥalbe-i şūr-engîz-i Melḥame-i Kübrā-yı Bedr'de tevakkuf itmegin ferîd-i 'aşr, ser-âmed-i suḥanverân-ı dehr, üstād-ı şānî, 'Azîz-i Mişr-ı Me'āni, dürr-i yektā-yı kulzum-i şād-ābî Yūsuf Nâbî sellemehullāhu Te'ālā ba'zı mülāḥazāt-ı işābet-nevāz ile ol bülbül-i nāzenîn-şafirüñ zemzeme-i dil-peẓirine hem-dem ve ol ṭāvus-ı hoş-ḥırāmuñ reftār-ı dil-ārāmına hem-ḳadem olmaḳ ârzüsüyle risāle-i zerrîn-ḳalem bü'l-'aceb raḳamların maḥtüm-ı ḥatm-ı ihtitām itmege bāl-güşāy-ı şāhîn-i 'anḳā-şikār-ı himmet olup kem tereke'-evvelu lil-āḥiri manṭūḳasın taşdıḳ ile baḥrū'l-me'ārif-i tab'-ı 'ālî-nejādlarından ber-ḥāste olan telāṭum-ı endîşe birle [vr. N2b]

Nazmî-zāde eserinde birkaç Türkçe işaret sıfatı dışında pek fazla sıfat kullanmamıştır. Peygamber Efendimiz başta olmak üzere sahabeden bahsederken Farsça ve Arapça ağırlıklı çok başarılı övgü dolu sıfatlar kullanmıştır:

... Seyyid-i 'Arab u 'Acem şallallāhu 'aleyhi ve sellem... [vr. N76b]

... refref-süvār-ı ser-menzil-i vüşûl, gül-i şad-berg-i gülşen-i ve mā Muhammedun illā resûlun şallallāhu 'aleyhi ve sellem Ḥāzretlerinüñ ... [vr. N2a]

... *şîr-i şerze-i muhârib esedullâhu'l-gâlib Hazret-i Hamza b. 'Abdulmuţtalib rağıyallâhu Ta'âlâ 'anhu... [vr. N78b]*

... *hazârât-ı şeyhayn-ı mükerrmeyn Ebû Bekr ü 'Ömer ve şihreyn-i muhteremeyn 'Osmân u 'Alî-i Hayder 'aleyhimü'r-rıdvân [vr. N88b]*

Yazar Farsça ve Arapça sıfatlar ve benzetmelerle çok başarılı övgü cümleleri kurmasının yanısıra müşriklerden bahsederken hakarete varan ifâdeler kullanıp harika hiciv örnekleri gösterir:

... *ser-ıavîle-i har-meşrebân-ı münâfikiñ 'Abdullâh b. Ebî ibnî Selûl [vr. N23b]*

... *mânend-i merh u 'afâr fetîle-i zebân-sûhtenî ve âteş-zene-i dendân-kendenîlerin şerâre-bâr idüp [vr. N28b]*

... *har-gele-i münâfikiñden devânzdeh nefer-i bed-sigâl [vr. N28b]*

Sanatkârâne nesrin en güzel örneklerinden kabul edilebilecek numuneleri sunan yazar âhengin sağlanabilmesi için eserin tümünde çok başarılı seci örnekleri kullanır. Yazar aynı zamanda nesirde inşanın en önemli hususu olan isim tamlamalarını çok yerinde kullanır.

Hey hey bu ne mecmû'a-i rengîn ve cüzvdân-ı dil-nişîn Şehnâme-i ekâsire-i 'Acem, efsâne-i ser-güzeşt-i Husrev ü Cem degüldür belki Cenâb-ı Sultân-ı âferîniş, nûr-ı hadîka-i bînîş, gevher-i deryâ-yı hestî, bedrakâ-i tarîk-i Hudâ-perestî... [vr. N2a]

... *feyz-nâme-i hedy-i bihîn ve siyer-i şerîfterîneridür ki ibtidâ üstâd-ı nuhustîn, bâğbân-ı evvelîn tarh-endâz-ı tâze-âyîn-i rengîn, kıarm-ı Rûm Veysi-i merhûm, bu nev-zemîn-i bukalemûn, numûne-nişân-ı şukufehâ-yı gün-â-gün idüp ... [vr. N2a]*

Kişi isimleri çoğu zaman secili sıfatlarla beraber zikredilmiştir. Bazen de isimler yerine doğrudan sahabenin meşhûr lakapları kullanılmıştır.

... *âb-rüy-ı gülzâr-ı taşdîk Hazret-i şeyh-i 'atîk Ebû Bekr ü 'Şiddîk rağıyallâhu 'anhu dört biñ dirhem-i mâ-melekin ma'riz-ı ihlâşa taqdîm ve Hazret-i Fârûk-ı naşfet-i cenâb 'Ömer b. el-Ĥaţţâb nısf-ı mâlin meydân-ı muĥabbete teslîm ve 'amm-ı hayrû'n-nâs Hazret-i 'Abbâs ... [vr. N22b]*

... *refâkat-ı Hazret-i Şiddîk-i Ekber ve Hazret-i Fârûk-ı A'zam ve Hazret-i Zinnüreyn ve Hazret-i Ebe'l-Ĥasaneyn ve Hazret-i Ebi'l-Karmû'z-Zübeyr ve Hazret-i Talĥatü'l-Ĥayr 'aleyhimü'l-kerâmeti ve'r-rıdvân... [vr. N88b]*

Netice itibariyle Osmanlı Türkçesi'nin söz dağarcığının tüm imkânlarından yararlanan Nazmî-zâde Türkçe isim ve isim soylu kelimeler yerine Arapça ve Farsça'da bile nâdir sayılabilecek kelimeleri kullanmış, Türkçe fiil, sıfat, zarf ve zamirleri kullanmamıştır. Arapça ve Farsça kelimelerle beraber Türkçe yardımcı fiilleri tercih etmiştir.

2.5. Eserin Nüsha Tasnîfi

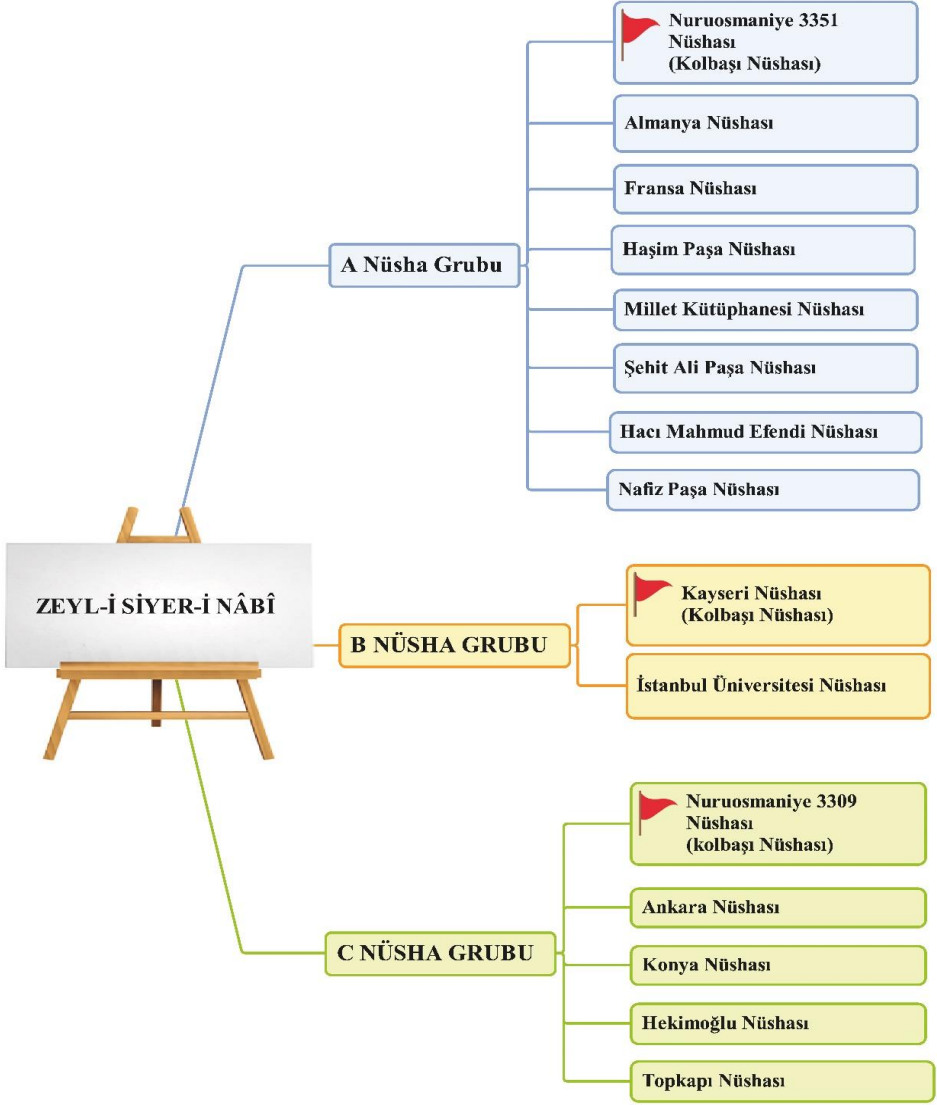
Eserin on beş nüshası bulunmaktadır. Bunların on üçü yurt içinde ve ikisi yurt dışındadır. Nüsha mukayesesinde üç nüsha grubu olduğu tespit edilmiştir. A, B ve C nüsha grubu şeklinde adlandırılan nüshaların istinsah târîhleri tespit edilmiş ve her nüsha grubunun en eski nüshası kolbaşı nüshası olarak belirlenmiştir.

A nüsha grubunda 1107/1696 yılında istinsah edilen Nuruosmaniye 3351 numaralı nüsha; B nüsha grubunda 1130/1718 yılında istinsah edilen Kayseri nüshası; C nüsha grubunda 1139/1727 yılında istinsah edilen Nuruosmaniye 3309 nüshası kolbaşı nüshaları olarak seçilmiştir.

Nazmî-zâde'nin 1720-23? târîhlerinde öldüğü bilindiğine göre 1696 yılında istinsah edilen Nuruosmaniye 3351 numaralı nüshanın onun ölümünden yaklaşık 24 yıl önce yazıya aktarıldığı anlaşılmaktadır. Nazmî-zâde'nin hayattayken bunu görme ihtimâli yüksektir.

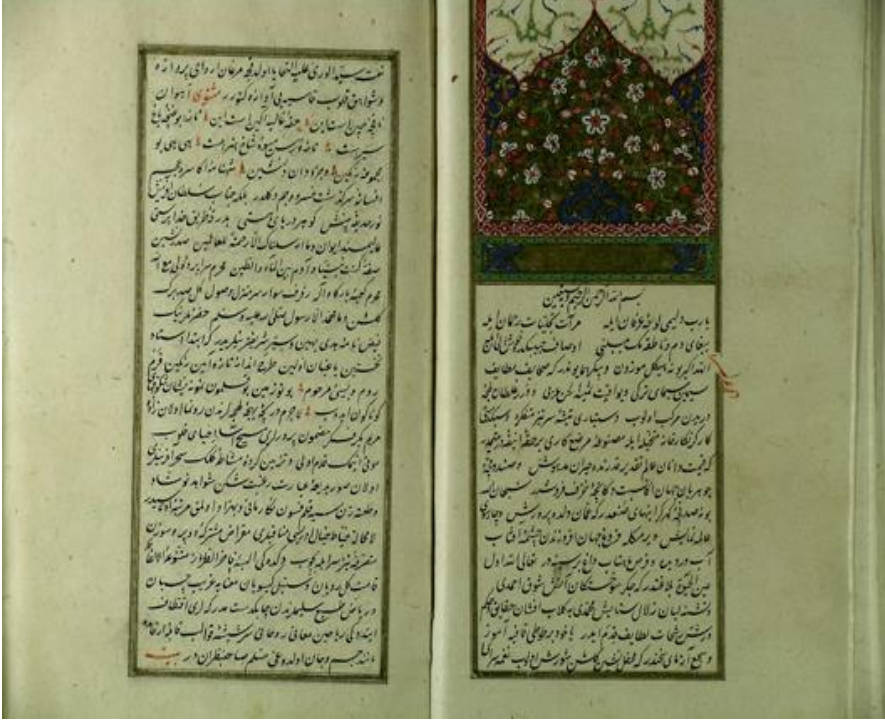
Nüshalar konusunda daha detaylı bilgilere aşağıdaki grafik ve bilgilerden ulaşılabilir:

Grafik 4: Nüsha Şeceresi



2.5.1. Nuruosmaniye Nüshası 1 (Ana Nüsha - N Nüshası)

Eser Adı : Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysî



Kütüphane : Nuruosmaniye Kütüphanesi (SYEK)

Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târîh-Coğrafya Yazmaları

Arşiv Numarası : 34 Nk 3351/3

İstinsah Târîhi : 1107/1696

Yaprak : 95

Satır : 25

Yazı Türü : Arap - Talik

Ölçü : 227x128-140x64 mm.

Kâğıt Türü :

Müstensih :

Not : Cetveller yıldız, başlık güzel tezhipli, sözbaşları kırmızı, koyu kırmızı meşin, şemseli, köşebentli, miklepli cilt. Vakıf mührü vardır. Eser, Peygamber Efendimiz'in hayâtından bahseder. İslâm dîni, Siyer-i Nebvî, Şemâil-i Şerîf.

2.5.2. Raşit Efendi Nüshası (K Nüshası)

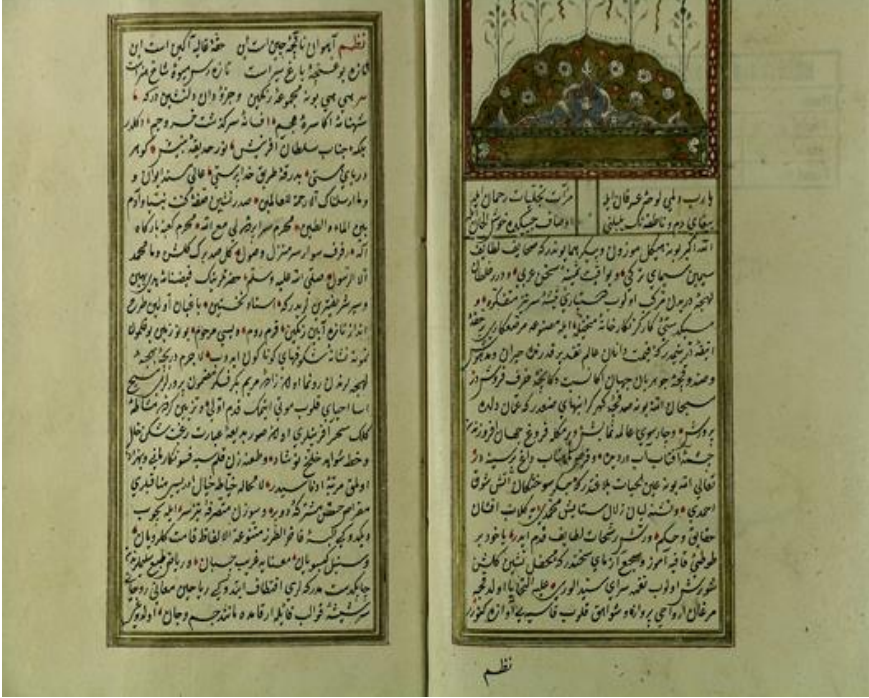
Eser Adı : Dürretu't-Tâc fi-Sîreti Sâhibi'l-EMI'râc Zeyli



Kütüphane	:	Kayseri Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi
Koleksiyon	:	Raşit Efendi Eski Eserler Kütüphanesi
Arşiv Numarası	:	930/4
İstinsah Târîhi	:	1130/1718
Yaprak	:	350b-445b (95 vr.)
Satır	:	21
Yazı Türü	:	
Ölçü	:	253x146-170x90 mm.
Kâğıt Türü	:	
Müstensih	:	Süleyman b. Şahbâz el-Berber
Not	:	

2.5.3. Nuruosmaniye Nüshası 2 (NO Nüshası)

Eser Adı : Zeylü'z-Zeyl alâ-Siyer-i Veysi



- Kütüphane : Nuruosmaniye Kütüphanesi (SYEK)
Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târîh-Coğrafya Yazmaları
Arşiv Numarası : No. 3309
İstinsah Târîhi : 1139/1727
Yaprak : 96
Satır : 23
Yazı Türü : Talik
Ölçü : 236x135-166x74 mm.
Kâğıt Türü : Venedik
Müstensih : Abdurrahmân Eşref
Not : Cetveller ilk çift sayfa yaldız diğerleri kırmızı, sözbaşları kırmızı, meşin üstü yeşil kumaş kaplı cilt. 1. yaprakta I. Mahmud'un tuğralı vakıf mührü, baş tarafta müellifin hâl tercümesiyle fihristi vardır. Eser, Peygamber Efendimiz'in hayâtından bahseder.

2.5.4. Millet Kütüphanesi Nüshası

Eser Adı : Zeyl-i Dürretü't-Tâc fi-Sîrtetî's-Sâhibi'l-Mî'râc: Zeyl-i Siyer-i Veysi

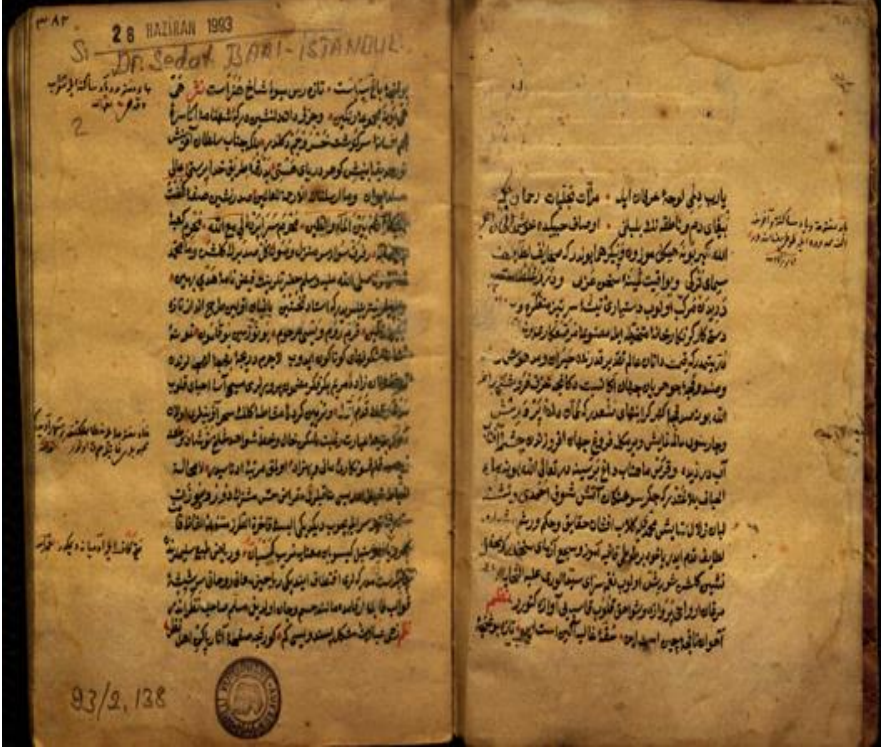


Kütüphane : Millet Kütüphanesi
Koleksiyon : A. E. Târîh
Arşiv Numarası : aethr353
İstinsah Târîhi : 1107/1695 - 1696
Yaprak : 105
Satır : 21
Yazı Türü : İnce Talik
Ölçü : 201x128,161x75 mm.
Kâğıt Türü : Cilalı
Müstensih : Mehmed Fennî

Not : Cetveller başlıkta yıldız diğerleri kırmızı, söz başları kırmızı, vişne çürüğü renkli ve kabartma kağıt kaplı cilt. Eser, Peygamber Efendimiz'in hayâtından bahseder.

2.5.5. Ankara Müllî Kütüphane Nüshası

Eser Adı : Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysî



Kütüphane : Milli Kütüphane Ankara
Koleksiyon : Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu
Arşiv : 06 Mil Yz A 7030
Numarası :
İstinsah :
Târîhi :
Yaprak : 99
Satır : 21
Yazı Türü : Nesih
Ölçü : 192x123 - 145x78 mm.
Kâğıt Türü : Suyolu filigranlı
Müstensih :
Not : Sırtı kırmızı meşin, cilt kapakları desenli kâğıt kaplı, mukavva bir cilt içerisindedir. Eser, Hazreti Muhammed'in hayâtıyla ilgilidir. Sözbaşları, duracaklar ve söz üstleri kırmızıdır. Yapraklar rutubet lekeli.

2.5.6. Fransa Nüshası

Eser Adı : Zeyl-i Siyer-i Nâbi



Kütüphane : Fransa Milli Kütüphanesi
Koleksiyon : Türkçe Yazmaları
Arşiv : Regius Supplement Turc 1268
Numarası :
İstinsah Târîhi :

Yaprak : 91
Satır : 23
Yazı Türü : Nestalîk
Ölçü : 240x130 mm.
Kâğıt Türü : Türk tarzı karton cilt.
Müstensih :
Not : Mıklepli Cilt, Sözbaşları kırmızı. Bazı kelimelerin hangi manaya geldiği yan tarafta izah edilir.

2.5.7. Almanya Nüshası

Eser Adı : Zeyl-i Siyer-i Nâbî



Kütüphane	:	Almanya Millî Kütüphanesi
Koleksiyon	:	Türkçe Yazmaları
Arşiv Numarası	:	Ms. Or. Quart. 1346
İstinsah Târîhi	:	1163/1749
Yaprak	:	125
Satır	:	19
Yazı Türü	:	Nestalik
Ölçü	:	250x135 -185x70 mm.
Kâğıt Türü	:	Sarı, su yolu filigranlı, aharlı
Müstensih	:	Hüseyin b. Abdulaziz
Not	:	Fihrist Bölümü var. Sözbaşları kırmızıdır.

2.5.8. Konya Nüshası

Eser Adı : Zeyl-i Siyer-i Nâbî



Kütüphane : Konya Mevlana Müzesi
Koleksiyon : Mevlana Müzesi Türkçe Yazmaları
Arşiv Numarası : 4936

İstinsah Târîhi : 1142/1730

Yaprak : 1b-88b
Satır : 23
Yazı Türü : Talik
Ölçü : 212x140-170x80 mm.
Kâğıt Türü :
Müstensih :

Not : Cildinden kopmuş, cildin sadece arka kapağı kalmış. Bazı sayfalar eksik

2.5.9. İstanbul Üniversitesi Nüshası

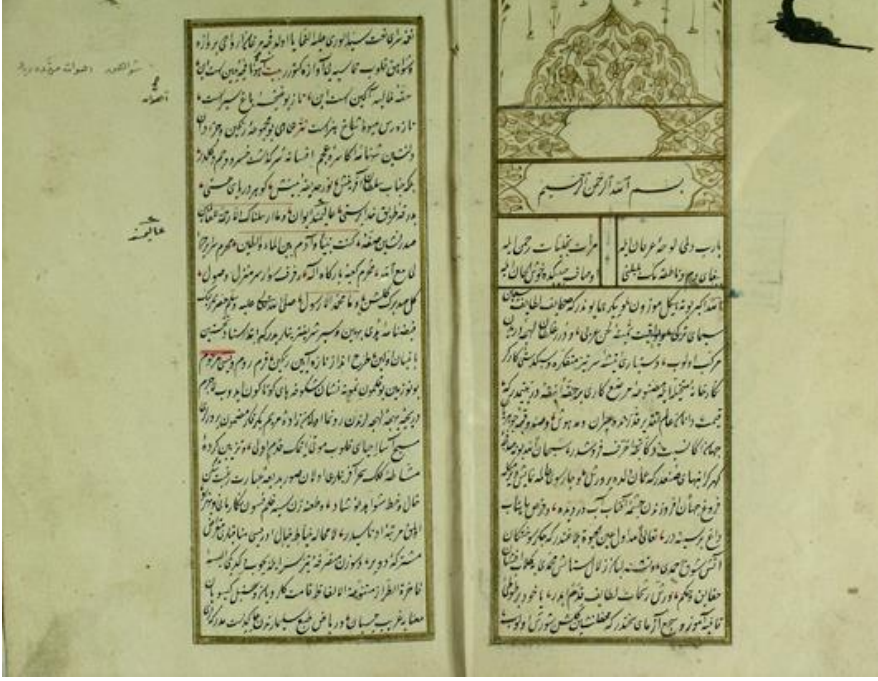
Eser Adı : Siyer-i Veysi Zeylinin Zeyli



Kütüphane	:	İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi
Koleksiyon	:	Nadir Eserler Kütüphanesi
Arşiv Numarası	:	T 7356
İstinsah Târhi	:	1226/1811
Yaprak	:	84
Satır	:	27
Yazı Türü	:	
Ölçü	:	285 x 145 mm.
Kâğıt Türü	:	
Müstensih	:	
Not	:	Çeharkuşe meşin

2.5.10. Hacı Mahmut Efendi Nüşası

Eser Adı : Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysî



Kütüphane : Nuruosmaniye Kütüphanesi (SYEK)
Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târih-Coğrafya Yazmaları
Arşiv Numarası : No. 3309
İstinsah Târîhi : 1139/1727
Yaprak : 96
Satır : 23
Yazı Türü : Talik
Ölçü : 236x135-166x74 mm.
Kâğıt Türü : Venedik
Müstensih : Abdurrahmân Eşref
Not : Cetveller ilk çift sayfa yaldız diğerleri kırmızı başlık yaldız, sözbaşları kırmızı, meşin üstü yeşil kumaş kaplı cilt. 1. yaprakta I. Mahmud'un tuğralı vakıf mührü, baş tarafta müellifin hâl tercümesiyle fihristi vardır. Eser, Peygamber Efendimiz'in hayâtından bahseder.

2.5.11. Şehit Ali Paşa Nüshası

Eser Adı : Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysî



- Kütüphane : SYEK (Şehit Ali Paşa)
Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târîh-Coğrafya Yazmaları
Arşiv : No. 1895/3
Numarası :
İstinsah : 1119/1708
Târîhi :
Yaprak : 60
Satır : 31
Yazı Türü : Nesih
Ölçü : 220x130-160x80 mm.
Kâğıt Türü : Sarımtırak ince
Müstensih : Salih
Not : Başlık çiçek tezhipli, sözbaşları ve haşiyeler kırmızı, kahverengi meşin cilt. Vakıf mührü vardır. Eser, Peygamber Efendimiz'in hayâtından bahseder.

2.5.12. Nafiz Paşa Nüshası

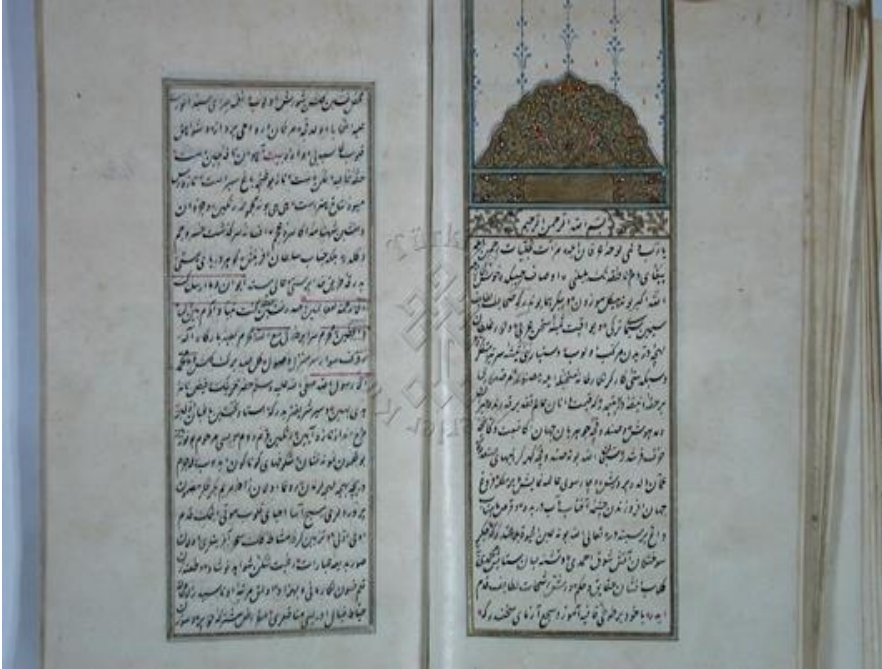
Eser Adı : Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysî



Kütüphane : SYEK (Nâfiz Paşa)
Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târih-Coğrafya Yazmaları
Arşiv Numarası : No. 1177
İstinsah Târhi :
Yaprak : 75
Satır : 25
Yazı Türü : Nesih
Ölçü : 200x130-160x65 mm.
Kâğıt Türü : Şeker Rengi
Müstensih : İbrahim Gülşenî
Not : Kâğıt kaplı cilt. Eser, Peygamber Efendimiz'in hayâtından bahseder.

2.5.13. Hekimoğlu Ali Paşa Nüshası

Eser Adı : Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysi



Kütüphane : SYEK (Hekimoğlu Ali Paşa)

Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târîh-Coğrafya Yazmaları

Arşiv Numarası : No. 769/4

İstinsah Târîhi :

Yaprak : 110

Satır : 21

Yazı Türü : İnce Talik

Ölçü : 210x120-150x62 mm.

Kâğıt Türü : İnce Aharlı

Müstensih :

Not : Cetveller yıldız, başlık Türk işi tezhipli, sözbaşları kırmızı, nohudî renkte meşin, şemseli, miklepli cilt. 1, 202, 447. yapraklarda Türk işi başlık bulunur. Vakıf mührü ve baştaki numarasız 5 yaprakta fihristi vardır.

2.5.14. Topkapı Sarayı Nüshası

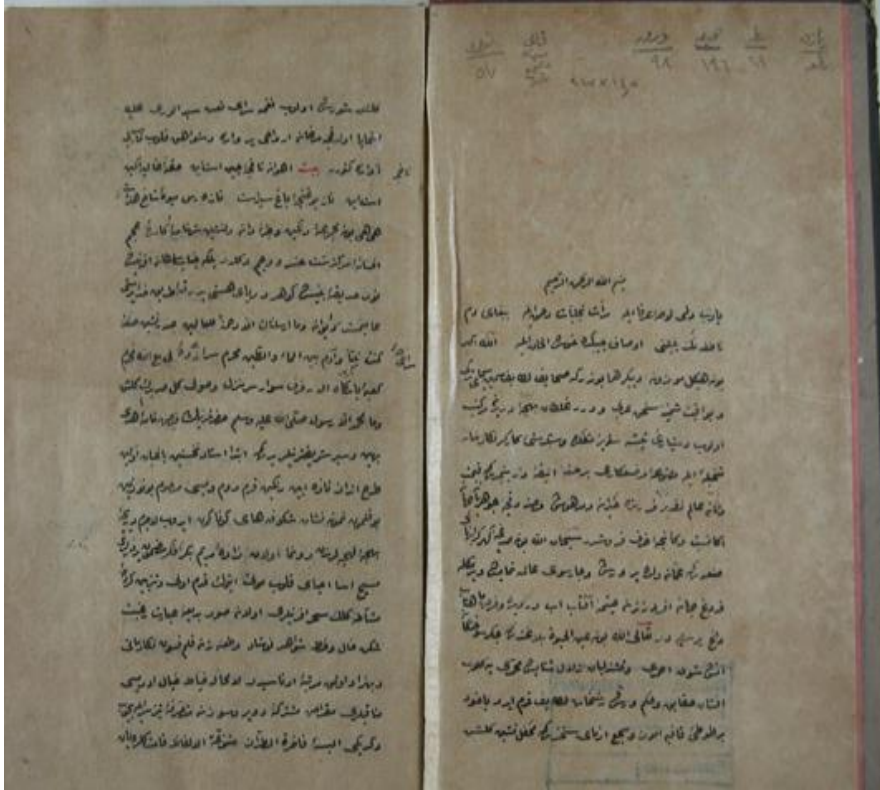
Eser Adı : Mecmua



Kütüphane	:	Topkapı Sarayı Müzesi
Koleksiyon	:	Topkapı Sarayı Müzesi Yazma Eserler Kataloğu
Arşiv Numarası	:	TSMKA A. 3066
İstinsah Târîhi	:	1701
Yaprak	:	172 - 238 (66 vr.)
Satır	:	27
Yazı Türü	:	Talik
Ölçü	:	220x290 mm
Kâğıt Türü	:	
Müstensih	:	
Not	:	

2.5.15. Haşım Paşa Nüshası

Eser Adı : Zeyl-i Siyer-i Veysi



Kütüphane : SYEK (Haşım Paşa)
Koleksiyon : İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târîh-Coğrafya Yazmaları
Arşiv Numarası : 00057
İstinsah Târîhi : 1290/1873
Yaprak : 99
Satır : 21
Yazı Türü : Rika
Ölçü : 213x134 - 167x81 mm.
Kâğıt Türü :
Müstensih :
Not :

Sonuç

17. yüzyıl klâsik Türk edebiyâtının önemli sîmâlarından biri olan Nazmî-zâde Murtazâ daha çok çevirdiği eserlerle tanınsa da önemli bir şâir olduğu bilinmektedir. Arapça ve Farsçayı çok iyi bildiği çevirdiği eserlerden bilinmektedir. 17. yüzyıl süslü nesrine örnek teşkil eden Veysî ve Nâbî'nin Siyerlerine yazmış olduğu bu zeyil sanatsal açıdan onun Veysî ve Nâbî'den geri kalmadığının ispatıdır.

Bu eser, Türk edebiyâtı ve İslâm târîhi açısından bir ilki gerçekleştirmesi bakımından önemlidir. Eser, siyer alanında kendisinden önceki eserler gibi tercüme olmayıp sanatsal değeri olan, Veysî ve Nâbî'nin eserleriyle birlikte "Te'lif Türk Siyeri"nin tamamlayıcı ve ilk numûnesidir. Bu eserle hem Türklere ait bilinen ilk Telif Siyer çalışması bitmiş olacak hem de İslâm Târîhi için bilim dünyası güvenilir bir kaynak kazanmış olacaktır. Eser, 17. Yüzyıl Klâsik Türk Edebiyâtının nesir alanında kayda değer görülebilecek bir mahsuldür.

Müellif, yazdığı bu eser için çok ciddî bir hazırlık yapmış târîhî ve dînî referanslar açısından bizim tespit edebildiğimiz kadarıyla 16'ya yakın kişi ve esere başvurmuştur. Müellif ayrıca şiire olan hâkimiyeti sâyesinde mensûr olan eserini Farsça başta olmak üzere Arapça ve Türkçe 30'a yakın şâirin işlediği konunun mâhiyetine uygun şiirleriyle süslemiştir. Bu eser, bilimsel açıdan hem İslâm târîhinde güvenilir bir kaynak olması hem de edebî açıdan dikkâte alınması gereken önemli bir eserdir.

Eser üslûp açısından kendisinden önce Veysî ve Nâbî tarafından yazılmış eserlerin süslü ve külfetli diline sâdik kalınarak yazılmıştır. Nazmî-zâde'nin -her ne kadar Veysî ve Nâbî'yi taklit etse de- kendisine hâs başarılı bir üslûbu olduğu söylenebilir.

Nâzmî-zâde siyerinde târîhî vak'aları anlatırken çoğu zaman aynı vak'a üzerine başka rivâyetler varsa bunları da dile getirerek târîhî analizler yapmıştır. Eser sadece Siyer alanında yazılmış târîhî bir eser olmayıp Peygamber Efendimiz'in yazdığı mektup örneklerini barındırması, O'nun irtihâli üzerine yazılan mersiye örneklerini vermesi, O'nun isimleri ve künyeleri, detaylı bir hilyesi, sıfatları ve şemâili, evlâtları ve torunları, eşleri, amcaları, halaları, süt anneleri, süt kardeşleri, dedeleri, hizmetçileri, köle ve cariyeleri, kâtipleri, elçileri, müezzinleri, şâirleri, bekçileri, ev eşyâları, savaş aletleri ve binek hayvanları, 20 adet fazîleti ve 28 adet mucizesini anlatması bakımından tam bir Peygamber külliyyâtıdır.

Bu eser İslâm Târîhi, İlahiyât ve Klâsik Türk Edebiyâtı sahalarında kaynak teşkil edecek değerli bir eserdir.

Kaynakça

Babinger, F. (1997). *Osmanlı Târîh Yazarları ve Eserleri*. (C. Üçok, Çev.) Ankara: Kültür Bakanlığı.

Bursalı Mehmed Tahir (1975). *Osmanlı Müellifleri*. İstanbul: Meral.

- Çaldak, S. (2017). Rağıb Paşa'nın Nâbî'nin zeyl-î Siyer'ine yazdığı zeyl: huneyniye ve tâifiye, *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature]*,3 (7), 1 - 25
- Donuk, S. (Haziran 2015/38). Siyer-i Veysî'ye yazılan zeyiller ve Nev'î-Zâde Atâyî'nin zeyl-i siyer-i veysî'si. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 103-141.
- El-shaman, M. S. A. (1982). *Türk edebiyâtında siyerler ve İbn Hişâmın siyerinin Türkçe tercümesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara.
- Güngör, R. Ş. (2017). Nazmî-Zâde Hüseyin Murtezâ'nın Tezkire-î Evliyâ-î Bağdâd isimli Eseri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Hammer, J. (1985). *Büyük Osmanlı tarihi 7* (C. 13). İstanbul: Üçdal.
- İnsanoğlu, E. (2011). *Osmanlı astroloji literatürü tarihi I*. İstanbul: IRCICA.
- Karataş, M. (2001). Nazmî-zâde Murtezâ'nın Gülşen-i Hulefâsının Tenkitli Transkripsiyonu. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mehmed Süreyya (1996). *Sicill-i Osmani*. İstanbul: Kültür Bakanlığı ve Türkiye Ekonomik Kalkınma Vakfı.
- Mirzâ-zâde Mehmed Emin Sâlim (H. 1315). *Tezkîre-i Sâlim*. Dersaadet: İkdâm Matbabası.
- Özcan, T. (2006). Nazmî-zâde Murtezâ Efendi. *TDV İslâm ansiklopedisi* içinde (C. 32, ss.461-463). İstanbul: TDV.
- Özmen, A. (2015). Nâbî'nin Siyer-i Veysî'ye Yazdığı Zeyiller (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Öztürk, N. (1997). Siyer Türü ve Siyer-i Veysî (Dürretü't-Tâc fi-Sîret-i Sâhibi'l-Mî'râc). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Şeyhî Mehmed Efendi. (1989). *Şakaik-i nu'maniye ve zeyilleri vekayî'l-fudalâ* (C. 2-3). (A. Özcan, dzl.) İstanbul: Çağrı.
- Tergip, A. (2010). Siyer yazıcılığı ve Türklerin siyer ilmine katkıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 3(15), 220-232.
- Zeylû'z-Zeyl alâ-Siyer-i Veysî, Nuruosmaniye Kütüphanesi (SYEK), İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târîh-Coğrafya Yazmaları, Arşiv No. 3309.

Zeylüz-Zeyl Ala Siyer-i Veysî, Nuruosmaniye Kütüphanesi (SYEK), İstanbul Kütüphanelerinde bulunan Türkçe Târih-Coğrafya Yazmaları, Arşiv No. 34 Nk 3351/3

DINDARLIK DÜZEYİ-DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ: İSMEK ÖRNEĞİ*

Ahsen Asiye KILIÇ**

E-mail: ahsenasiy54@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3633-5323>

Citation/©: Kılıç, A.A. (2018). Yaygın eğitim kurumlarında kursiyerlerin dindarlık düzeyleriyle aldıkları din eğitiminin ilişkisi: İSMEK Örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 213-241.

Öz

Bu çalışmanın temel konusu, bireylerin ülkemizdeki yaygın ve örgün din eğitimiyle ilgili değerlendirmelerinin dindarlık düzeyleriyle ilişkisini analiz etmektir. Bu amaçla, İSMEK'e devam eden kursiyerlerin, İSMEK'teki eğitimleri öncesinde aldıkları din eğitimi ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki ve katılımcıların bu konudaki düşünceleri yaygın ve örgün din eğitimi açısından ele alınmıştır. Belirlenen çerçevede İSMEK özelinde yaygın ve örgün din eğitimi bağlamında yetişkinlerin dinle ilişkisi, İSMEK dışında aldıkları din eğitime ait değerlendirmeleri, din eğitimi faaliyeti yürüten kurumlara ilişkin yaklaşımları ve Türkiye'de yaygın ve örgün din eğitimi faaliyetleri hakkındaki düşünceleri çeşitli değişkenler bağlamında tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın evreni İSMEK'e devam eden tüm kursiyerler olup rastlantısal örnekleme yoluyla seçilen 202 kursiyer örneklem olarak alınmıştır. İstanbul'da araştırma için seçilen muhitler olan Avclar, Bakırköy, Başakşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beylikdüzü, Silivri ve Yakuplu'da gönüllülük esası üzerine, araştırmacı tarafından dindarlık ölçeği ve anket uygulaması yapılmıştır.

Sonuç olarak dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına, ibadetleri yerine getirmek için sahip olunan bilgi düzeyine, din eğitiminin en etkili düzeyde alındığı yer değişkenine, din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dindarlık düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin devlet okullarında zorunlu verilmesinde ve devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre karşılaştırılmasında da etkili olduğu gözlenmiştir. Bütün

* Bu çalışma, "Bir Yaygın Eğitim Kurum Olan İsmek'e Katılan Kursiyerlerin Dindarlık Düzeyleriyle Aldıkları Din Eğitiminin İlişkisi" ismi ile Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde devam eden yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

bunlarla birlikte çalışmada elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de, dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur ve din eğitiminin en etkili düzeyde alınan yerin aile olduğu yaklaşımıdır.

Anahtar Kavramlar: Din eğitimi, yaygın eğitim, hayat boyu öğrenme, dindarlık, İSMEK.

RELATIONSHIP OF RELIGIOSITY-RELIGIOUS EDUCATION: İSMEK CASE

ABSTRACT

The main subject of this study is to analyze the relationship between the level of religiousness and the evaluations of individuals about the common and formal religious education in our country.

For this purpose, the relationship between the level of religious education and the level of religiousness received by the trainees attending İSMEK prior to their education in İSMEK and the participants' opinions on this subject were discussed in terms of widespread and formal religious education.

In particular İSMEK at a specified framework of widespread and listen relationships of adults in the context of religious education mesh, assessment of religious education which they see before training at İSMEK, their approach to the institutions conducting the activities of religious education and thinking widely and on formal religious education activities in Turkey aimed to determine the context of a variety of variables. The universe of the study was all trainees attending İSMEK and 202 participants were randomly selected. Religiousness scale and questionnaire were applied by the researcher on volunteerism basis in Avcılar, Bakırköy, Başakşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beylikdüzü, Silivri and Yakuplu.

As a result, it was determined that the level of religiousness differed significantly according to the perception of subjective religiosity, the level of knowledge to fulfill the worship, the place where religious education was taken at the most effective level, and the most appropriate place variable in which religious education was taken. It was observed that the religious culture and ethics level of religiousness were effective in giving compulsory education in public schools and in the comparison of the presence of elective religion courses in public schools. One of the most important results obtained in this study is the most effective element in religious thought and life, and the most effective level of religious education.

Key Words: Religious education, non-formal education, lifelong learning, religiousness, İSMEK.

Giriş

Bireyler buldukları sosyo-kültürel ortamda, zamanın ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen eğitim ve öğretim faaliyetlerine dahil olmaktadır. 20. yüzyılın sonlarında, eğitim olgusunun yaşam boyu devam etmesi anlayışı çerçevesinde, eğitim-öğretimin belirli bir yaş dilimi ile sınırlanmaması gerekliliği de ön plana çıkmıştır (Oktay, 2001, s.23)

Halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim olarak tanımlanan bu eğitim yaklaşımı, bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmesini sağlamak amacıyla, yaşam boyu devam eden eğitim, rehberlik ve yetiştirme faaliyetidir (Eser, 2010, ss.5-6) Bu bağlamda öncelikle çalışma konumuzun temel kavramlarından biri olarak ön plana çıkan yaşam boyu öğrenme ve yaygın eğitim kavramları üzerinde kısaca durulacaktır.

'Lifelong learning' olarak bilinen yaşam boyu öğrenme, bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla yaşam süresinde katıldığı tüm öğrenme faaliyetlerini (MEB, 2009, s.7) ifade etmektedir. Bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi-beceri, tutum ve davranış kazandırmak amacıyla, hayatları boyunca örgün, yaygın, hayattan öğrenme etkinlikleri (Aksoy, 2008, s.24) olarak da tanımlanır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümüdür.

Hayat boyu öğrenmenin bir şubesi ve önemli bir parçası olarak değerlendirilen yaygın eğitim ise, "Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü ifade eder." (MEB, 2010/2633). Halk eğitimi için belirlenen alt yaş sınırı 15 iken, yaygın eğitimde belli bir yaş sınırı ve gönüllülük kısıtı bulunmamaktadır (<https://ec.europa.eu>).

Türkiye'de yaygın eğitim faaliyetleri çerçevesinde faaliyet gösteren kuruluşların başında Milli Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), Yerel Yönetimler (Büyükşehir Belediyeleri ve Belediyeler), Vakıflar ve Sivil Toplum Örgütleri gelmektedir. Ayrıca gerek Milli Eğitim Bakanlığı, gerek Diyanet İşleri Başkanlığı, gerekse Belediyeler bünyesinde 'halk eğitimi' ve 'yaygın eğitim' uygulanmakta olup, özellikle 1990'lı yıllarda belediyeler belli başlı belediyeçilik hizmetleriyle birlikte yetki alanlarında yaygın eğitim faaliyetlerine başlamışlardır. Bu çerçevede Ankara Büyükşehir Belediyesi bünyesinde açılan BELMEK gibi İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesinde açılan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) de yetişkin eğitimi faaliyetlerine yönelik bir eğitim kurumu olarak bilinen ilk meslek edindirme kurslarıdır.

1996'da, bir sosyal doku projesi kapsamında faaliyetlerine başlayan İSMEK, 3 merkezde, 3 branşta, 141 kursiyere ulaşmıştır. 2018-2019 eğitim dönemi baz alındığında, 242 merkezde, 752 program, 307 branşta, 2.5 milyonu aşan kursiyeri bulunmaktadır. İSMEK, niceliksel anlamdaki bu rakamlarla pek çok üniversitenin öğrenci sayısını aşan bir öğrenci potansiyeline sahiptir. Kurs ve katılımcı sayısı, eğitim branşlarındaki çeşitlilik ve bu eğitimler neticesinde ortaya konulan kaliteli ürünlerle bir bakıma Türkiye'nin en büyük "Halk Üniversitesi" haline gelmiştir (www.ismek.ist.tr).

Eğitim-öğretim faaliyetine ilişkin değişim, hiç şüphesiz içinde bulunduğumuz çağda din eğitimi de etkilemiştir. Cumhuriyet devri ile birlikte din eğitime yönelik artan toplumsal talep, siyasî iradelerin bir takım düzenlemeler yapmasıyla sonuçlanmıştır. Bu bağlamda örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim alanında da pek çok adım atılarak günümüzde etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmuştur (Batar, 2012, s.122).

Hiç şüphesiz dini inanç ve anlayışlar, insanların tavır, düşünce ve davranış gibi özelliklerinin oluşmasında etkin bir role sahiptirler. Dinin eğitim ve öğretimi bu noktada önem arz etmektedir. Dolayısıyla din eğitimi, hayatın gayesini aramaya çağırان ve bu arayışı canlı tutarak onun sürekliliğini sağlayacak bir imkân alanı (Bilgin, 1988, s.28) olarak görülebilir. Hiç şüphesiz bu imkân alanı, bireyi iyiye ve güzele yönlendiren bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Dinin, insan yaşamında yaşanan ve uygulanan yönü olarak tanımlanan dindarlık ise; insan hayatının her yönüne etki eden belli bir dinin inanç ve öğretilerinin belli bir zaman ve şartlarda belli bir kişi, grup ya da toplum tarafından yaşanmasını (Hökelekli, 2010, s.31) ifade eden bir kavramdır. Ayrıca, bireyin şahsi davranışlarında ve dinin ritüellerinde gerçekleşen öznel bir yaşantı boyutudur (Subaşı, 2004, s.61).

Din, toplumu oluşturan bireylerin yaşam tarzına etki eden bir unsur olması hasebiyle bu yöndeki talep ve yönelimler göz ardı edilemez öneme sahiptir. Bu sebeple Cumhuriyet Türkiye'sinde Tanzimat Dönemi ile hız kazanan modernleşme hareketleri her alanı olduğu gibi eğitim alanındaki siyasi politikaları da etkileyerek toplumun din eğitime yönelik taleplerine cevap anlamında bir takım düzenlemeler yapılmasına neden olmuştur. Günümüzde de din eğitime kaynaklık eden kurum ve kuruluşlara yönelik toplumun talep ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, yapılacak çalışmalar ve düzenlemeler için yol gösterici olacaktır. Belirtilenlerden hareketle araştırmanın problemi, İSMEK'e devam eden yetişkinlerin İSMEK dışında edindikleri din eğitimi ile dindarlıkları arasındaki ilişki olarak belirlenmiştir. Böylece toplumun dindarlık düzeyi ile din eğitimi arasındaki yönelimlerinin tespiti amaçlanmaktadır. Bu genel amaç kapsamında, "Dindarlık düzeyi ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Dindarlık düzeyi ile yaygın veya örgün din eğitimi kaynakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Demografik değişkenler ile yaygın veya örgün din eğitimi kaynakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorularına cevaplar aranacaktır.

İSMEK, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'ne ait "Hayat Boyu Öğrenme Merkezi" olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. İSMEK'te '5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 7. maddesi v bendi, 5393 sayılı belediyeler kanunu, 'Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği' esasları ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi ile İstanbul Valiliği'nin (İl Mesleki Eğitim Müdürlüğü) imzaladıkları protokol çerçevesinde dersler ve içerikleri hazırlanarak eğitimler yürütülmektedir. Söz konusu eğitimler 3 ila 10 ay sürerken, branşlar arasında eğitim süreleri farklılık gösterebilmektedir. Bazı branşlarda "tamamlama eğitimleri"nin de olduğu eğitimlerin sonunda kursiyerlere, Türkiye'de geçerli ve MEB onaylı "Kurs Bitirme Sertifikası", kursa devam eden ancak başarılı olamayanlara ise "Kurs Katılım Belgesi" verilmektedir (www.ismek.ist.tr).

İSMEK'te ev hanımları, genç kızlar ve erkekler, yaşlılar, emekliler, okuma-yazması olmayanlar, işsizler, halihazırda bir işte çalışanlar, kent yaşamına adapte olmaya çalışanlar, engelliler, cezaevi geçmişi olanlar gibi toplumun pek çok kesiminden bireyler eğitim görmektedir. Söz konusu eğitimleri alabilmek için üst yaş sınırı yokken, alt yaş sınırı 16'dır.

Ülkemizde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın resmi sorumluluğu altında örgün ve yaygın din eğitimi şeklinde yürütülen yaygın din eğitimi alanında İSMEK de, Kur'an-ı Kerim öğretimi dersleri ile 2016 eğitim döneminde faaliyet göstermeye başlamıştır. Dolayısıyla İSMEK, Kur'an-ı Kerim öğrenerek din eğitimi almak isteyen bireylere bu hizmeti sunarak yaygın din eğitimi alanına katkı sağlamış olmaktadır.

Yukarıda ifade edilenler doğrultusunda çalışma, İSMEK'e devam eden yetişkinlerin İSMEK dışında aldıkları din eğitimi bağlamında edindikleri dindarlık düzeyleriyle aldıkları din eğitimi arasındaki ilişkiyi ve etkileşimin neticelerini tespit etmiş olacaktır. Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan İSMEK kursiyerlerinin toplam dindarlık düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyal çevre, sosyo-ekonomik düzey, eğitim durumu, lise türü, yaygın ve örgün din eğitimi uygulamaları hakkındaki kanaatleri, din eğitimi alınan veya verilen kurumlarla ilgili yaklaşımları ve değerlendirmeleri araştırmanın temel belirleyicileri olmuştur. Son tahlilde İSMEK kursiyerleri özelinde yetişkinlerin dinle ilişkisi, gördükleri din eğitimiyle ilgili çeşitli değerlendirmeleri, din eğitimi gerçekleştiren kurumlara olan yaklaşımları ve ülkemizdeki örgün ve yaygın dini eğitim faaliyetleri hakkındaki düşünceleri çeşitli değişkenler bağlamında tespit edilmeye çalışılmış, bu unsurlar ve dindarlık düzeyi arasındaki ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur.

1. Araştırmanın Yöntemi

1.1. Yöntem

Çalışmada yöntem olarak, genel itibarıyla sosyal olgu, birey, nesne veya vakianın değişikliğe uğratılmadan, olduğu gibi ortaya konulması esasına dayalı tarama modeli kullanılarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Nicel bir araştırma olan çalışmada

özelde ise, değişkenler arasındaki değişimin varlığı ya da derecesinin tespit edildiği 'ilişkisel tarama' (Karasar, 2007, s.79, 81) modeli kullanılmıştır.

İSMEK kurslarına devam eden kursiyerlerin İSMEK dışında edindikleri din eğitimi ve dindarlık düzeyleri ilişkisinin ele alındığı bu çalışmada, araştırmanın bağımlı değişkeni dindarlık ölçeği; kişisel bilgi formu ve din eğitimi ile ilgili sorular ise çalışmanın bağımsız değişkenleridir.

Verilerin toplanması aşamasında, İstanbul'da daha önce de belirtilen kurs muhitlerinde, kursiyerlerle gönüllülük esası üzerine araştırmacı tarafından anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Hiç şüphesiz İstanbul'da yaşayan bireyler, farklı sosyo-kültürel yapılarla ve sosyo-ekonomik düzeylere sahiptir. İSMEK'in bu farklılıklara sahip bölgelere ulaşabildiği göz önünde bulundurularak, tesadüfi örneklemin bu farklılıkları en yüksek düzeyde temsil edeceği düşünülmüştür.

Çalışmanın içeriği, dindarlık ölçeği ve din eğitimi konu edinen bir ankete dayanması nedeniyle mahremiyet hassasiyeti dikkate alınmıştır. Uygulama öncesinde olası çekingenlik veya tepki durumuna karşı katılımcıların güvenini sağlamak amacıyla kimlik gösterilmiştir. Anket, kimsenin etkisi altında kalınmadan samimi, içten ve doğru cevaplar verilmesi amacıyla kurs çıkışında ve gönüllülük esasına göre bir sokak çalışması şeklinde uygulanmıştır. Uygulamanın sağlıklı olması için, anket sırasında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Cevaplandırma süresi 10-15 dakika sürmüştür. Uygulanan anketlerin toplamda 7 tanesi yeterli düzeyde bilgi içermediğinden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sebebi, katılımcının anketin birkaç sorusunu cevaplandırıp bırakması veya sadece ilk sayfasının doldurup devam etmemesidir. Böylelikle 2017 yılında 202 anketin SPSS'e girişi gerçekleşmiştir. Çalışmada yaş değişkeni 18 ve üzeri olarak belirlenmiş, uygun olmayan yaş düzeyleri değerlendirme dışı tutulmuştur.

Ankette, kişisel bilgi formu, dindarlık ölçeği ve din eğitimi soruları yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, medeni durum, sosyal çevre, eğitim ve gelir durumu) ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Dindarlık ölçeği olarak, Uysal (1995)'in geliştirdiği 'İslami Dindarlık Ölçeği' kullanılmıştır (ss.263-271). Toplam dindarlık hesaplaması yapılarak değişkenler arası ilişkiler toplam dindarlık puanı üzerinden verilmiştir. Ölçek beşli likert şeklinde olup ve "Tamamen Katılıyorum" +5, "Oldukça Katılıyorum" +4, "Kararsızım" +3, "Pek Katılmıyorum" +2, "Hiç Katılmıyorum" +1 sayı değeri verilmiştir.

1.2. Evren ve Örneklem

Bir araştırma alanı içine giren nesne, durum ve kişilerin hepsine birden evren (Arseven, 1993: 92) denilmektedir. Bu çalışmanın evreni İSMEK'e devam eden tüm kursiyerlerdir. Evren olarak seçilen İSMEK üzerine daha önce benzer bir çalışmanın yapılmadığı bu çalışmada, İSMEK'e devam eden yetişkinlerin, yaygın veya örgün olarak İSMEK dışındaki

din eğitimi ile dindarlıkları arasındaki ilişki ve katılımcıların bu konudaki düşünceleri ele alınmıştır. İSMEK'in evren olarak alınmasındaki temel etken, kapsayıcı özelliğinden dolayı, özelinde İstanbul, genelinde tüm ülke hakkında genel eğilimleri vereceğine olan inancımızdır. İstanbul ilinde farklı sosyo-kültürel yapılara ve sosyo-ekonomik seviyelere sahip bireylerin birlikte yaşadığı ve İSMEK kurumunun bu farklılıklara sahip bölgelere ulaşabildiği göz önüne alınarak, bu farklılıkları en yüksek düzeyde temsil edeceği kanaatine varılmıştır. Evrenin numunesi olma özelliğine sahip parçasına "örneklem" (Arslantürk, 2004: 103) adı verilir. Çalışmamızın örnekleme, rastlantısal örnekleme yoluyla belirlenen İSMEK'e devam eden 202 kursiyer olarak tespit edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın hedef kitlesi olan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İSMEK'e devam eden 202 kursiyerin toplam dindarlık düzeyleri; yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyal çevre, sosyo-ekonomik düzey, eğitim durumu, lise türü, yaygın ve örgün din eğitimi uygulamalarına ilişkin kanaatleri, din eğitimi alınan veya verilen kurumlarla ilgili yaklaşımları ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Araştırmada seçilen muhitler, halen İSMEK bünyesinde faaliyet yürüten Avcılar, Bakırköy, Başakşehir, Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beylikdüzü, Silivri ve Yakuplu muhitlerindeki birer kurs merkeziyle sınırlıdır.

1.3. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Araştırmada Dindarlık Ölçeği'nin, toplam dindarlık puanları hesaplanarak analizler yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada veri üzerinde yapılan analizler ve hesaplamalar SPSS 23 (Statistical Package for the Social Science) programı ile gerçekleştirilmiştir. Sürekli nicel değişkenler için ortalama standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Normal dağılım sergilemeyen değişkenler için iki grup karşılaştırmasında Mann Whitney U testi ve ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar Benforroni düzeltilmeli Dunn Çoklu karşılaştırma testi ile yapılmıştır. Tüm analizler 0,05 hata payında sınanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, KMO testinde 895 sonucu, verilerin analiz için yeterli ($KMO > ,6$) olduğunu gösterir. Bartlette testinin anlamlı ($sig = ,000 < ,05$) sonuç vermesi verilerin istatistiksel faktör analizi için yeterli olduğunu ifade etmektedir. Yapılan analize göre iç tutarlılık katsayısını gösteren Cronbach Alpha değerinin ,918 sonucu ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Bulgular

2.1. Araştırmaya Katılanların Nitelikleri

Araştırmanın örnekleme, İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakasında İSMEK kurslarına devam eden yetişkinlerden meydana gelmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı ve yüzdelerini gösteren tablolar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Kadın	144	71,3
Erkek	58	28,7
Toplam	202	100

Araştırmaya katılan 202 katılımcının (%71,3) kadın, (%28,7) erkektir. Çalışmanın evreni olan İSMEK, kuruluş amacı itibarıyla çoğunluk olarak kadın emeğini geliştirmeye ve potansiyel işgücünü oluşturmaya çalışan eğitimler sunmaktadır. Bununla birlikte erkek kursiyerlerin sayısı da yıllar itibarıyla artış göstermektedir. (bkz. Özer, 2009; Yıldırım, 2011 ve Tepe, 2007). Oranlar örneklem grubumuzla uyumludur.

Tablo 2: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Sayı	Yüzde (%)
18-25	72	35,6
26-35	47	23,3
36-50	61	30,2
51-59	16	7,9

Ankete katılan katılımcıların yaşa göre dağılımlarına bakıldığında en fazla %35,5 yüzde ile 18-25 yaş grubu oluşturmaktadır. Onu %30,3 ile 35-50 yaş grubu; %23,2 ile 26-35 yaş grubu; %8 ile 51-59 yaş grubu; %3,0 ile 60 ve üstü yaş grubu takip etmektedir. Bu verilere göre katılımcıların çoğunluğu genç yetişkinlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durum	Sayı	Yüzde (%)
Evli	80	39,6
Bekar	112	55,4
Boşanmış	9	4,5
Eşi vefat etmiş	1	0,5

Katılımcıların (%40) evli, (%55) bekar, (%4) boşanmış ve (%0,5) eşi vefat etmiş şeklindedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu bekârlardan oluşmaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların Doğum Yeri Duruma Göre Dağılımı

Doğum Yeri	Sayı	Yüzde (%)
Köy	31	15,3
Kasaba	21	10,4
Şehir	78	38,6
Büyükşehir	70	34,7
Yurtdışı	2	1,0

Araştırma verileri çerçevesinde katılımcıların (%15,3) köy, (%10,4) kasaba, (%38,6) şehir, (%34,7) büyükşehir ve (%1,0) yurtdışı doğumludur. Katılımcıların toplam %73,3'lük oranı şehir ve büyükşehir doğumlulardan oluşturmaktadır. Buna göre katılımcıların çoğu şehir ve büyükşehir doğumludur.

Tablo 5: Katılımcıların Oturdukları Semte Göre Dağılımı

Semt	Sayı	Yüzde (%)
Avcılar	24	11,9
Bakırköy	16	7,9
Başakşehir	20	9,9
Kadıköy	18	8,9
Ümraniye	27	13,4
Üsküdar	25	12,4
Beylikdüzü	26	12,9
Silivri	23	11,4
Yakuplu	23	11,4
Toplam	202	100,0

Katılımcıların (%11,9) Avcılar, (%7,9) Bakırköy, (%9,9) Başakşehir, (%8,9) Kadıköy, (%13,4) Ümraniye, (%12,4) Üsküdar, (%12,9) Beylikdüzü, (%11,4) Silivri, (%11,4) Yakuplu, semtlerindedir.

Tablo 6: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Öğrenim görmemiş	0	0
İlkokul	5	2,5
İlköğretim	4	2,0
Lise	62	30,7
Yüksekokul	29	14,4
Lisans	90	44,6
Lisansüstü	12	5,9
Toplam	202	100

Araştırmaya katılanlar arasında öğrenim görmeyen yer almamaktadır. Katılımcıların (%2,5) ilkokul, (%2,0) ilköğretim, (%30,7) lise, (%14,4) yüksekokul, (%44,6) lisans, 12'si (%5,9) lisansüstü şeklinde bir dağılım sergilemektedir. Katılımcıların eğitim durumunu oranlarına bakıldığında, lisans mezunlarının oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların Mezun Olunan Liseye Göre Dağılımı

Okul Türü	Sayı	Yüzde (%)
Lise	65	32,2
Anadolu Lisesi	38	18,8
Fen Lisesi	4	2,0
İ.H.L	23	11,4
Meslek Lisesi	46	22,8
Özel Lise	2	1,0
Diğer	15	7,4
Cevap Vermedi	9	4,5
Toplam	202	100

Katılımcıların mezun olunan lise durumlarına göre (%32,2) lise, (%18,8) anadolu lisesi, (%2,0) fen lisesi, (%11,4) imam hatip lisesi, (%22,8) meslek lisesi, (%1,0) özel lise, (%7,4) diğer seçeneği ve (%4,5) lise eğitiminin altında olanlardan oluşmaktadır. Buna göre örneklem grubunun %55'ini lise ve meslek lisesi mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 8: Katılımcıların Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Çok iyi	3	1,5
İyi	71	35,1
Orta	117	57,9
Düşük	7	3,5
Çok düşük	4	2,0
Toplam	202	100

Katılımcıların gelir durumuna bakıldığında (%1,5) çok iyi, (%35,1) iyi, (%57,9) orta, (%3,5) düşük, (%2,0) çok düşük gelir düzeyine sahiptir. Buna göre katılımcıların gelir durumu orta ve ortanın üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2.2. Demografik Değişkenler ve Din Eğitimi Kaynakları Arasındaki İlişki

Çalışmanın bu bölümünde demografik değişkenler ile formal ve informal din eğitimi kaynakları arasında anlamlı ilişki tespit edilenler alınmıştır.

Tablo 9: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkeninin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	18-25		26-35		36-50		51-59		60+		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aile (anne,baba, aile büyükleri)	37	51,39	23	48,94	30	49,18	5	31,25	2	33,33	97	48,02
Okul	3	4,17	1	2,13	3	4,92	6	37,50	0	,00	13	6,44
Kur'an Kursları	9	12,50	3	6,38	10	16,39	1	6,25	0	,00	23	11,39
Kitaplar	7	9,72	3	6,38	1	1,64	1	6,25	1	16,67	13	6,44
İmam Hatip Liselari	2	2,78	1	2,13	4	6,56	1	6,25	0	,00	8	3,96
Medya	0	,00	1	2,13	0	,00	0	,00	1	16,67	2	,99
Cemaat veya tarikat	3	4,17	3	6,38	2	3,28	1	6,25	0	,00	9	4,46
Diğer	11	15,28	12	25,53	11	18,03	1	6,25	2	33,33	37	18,32
Toplam	72	100,0	47	100,0	61	100,0	16	100,0	6	100,0	202	100,0

p < ,05 ,001 < ,05

‘Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir’ değişkenin yaşa göre dağılımı olan ki-kare analize göre din eğitiminin alınacağı en uygun yer konusunda katılımcıların %48’i aile, %6,4’ü okul, %11,4’ü Kur’an kursu, %6,4’ü kitaplar, %4’ü İ.H.L.’si, %1’i medya, %4,5’i cemaat, 18,3’ü diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Analizin ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında p<,05 şartını sağladığından istatistiksel olarak; ‘din eğitiminin alınacağı en uygun yer’ değişkeni ile ‘yaş’ değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Buna göre 18-25 yaş aralığında bulunan 72 katılımcının %51,4’ü aile, %15,3 diğer ve %12,5’i Kur’an kursu, 26-35 yaş aralığındaki 47 katılımcının %48,9 aile, %25,5’i diğer, 36-50 yaş aralığı 61 katılımcı %49,2 yüzdesiyle aile, %18,0 ile diğer ve %16,4 ile Kur’an kursu, 51-59 yaş aralığı 16 katılımcı %37,5 ile okul ilk sırayı %31,3 ile aile ikinci sırayı işaretlemişken 60 ve üstü yaş aralığında ise %33,3 ile aile ve diğer seçeneği işaretlenmiştir. Bu verilere göre; katılımcılar din eğitiminin alınacağı en uygun yer olarak %48’ile aileyi, %11,4 ile Kur’an kursunu ve %6,4 ile okul ve kitapları işaretlemiştir. 18 ve 50 yaş aralığında aile başta olmak üzere, Kur’an kursu, okul ve kitap diğer yaş aralıklarına göre daha yüksek çıkmaktadır (Semiz, 2011, s.89). 51-59 yaş grubunda ailenin en uygun din eğitimi ortamı olduğuna dair düşüncede daha önceki yaşlara göre belirli bir düşüş tespit edilmiştir.

Anket metninde din eğitiminin alınacağı en uygun yer konusunda önceden belirlenmiş cevaplar dışında ‘diğer’ seçeneği kapsamında açık uçlu alan bırakılmış ve katılımcıların farklı düşünceleri alınmıştır. Katılımcılar diğer seçeneğini işaretleyip, bu alanda birden fazla kurum ve mekân belirtmişlerdir. Bu alandaki veriler ağırlıklı olarak aile ve seçeneklerdeki diğer kurumların birlikteliğine vurgu yapmaktadır. Bu durum din eğitiminin sadece bir kanaldan alınmasıyla yeterli olmayacağı, farklı kurumların sorumluluğunda bir bütünlük içinde sürdürülmesi gerektiğine dair bir bakış açısı şeklinde yorumlanabilir. Diğer seçeneğindeki cevaplar değerlendirildiğinde aile ile birlikte en çok tekrar eden kurum Kur’an kursu, kitap okumak ve akabinde okul gelmektedir.

Tablo 10: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkeninin Doğum Yeri Değişkenine Göre Dağılımı

	Köy		Kasaba		Şehir		Büyükşehir		Yurtdışı		Cevap Vermedi		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aile (anne,baba, aile büyükleri)	8	25,81	13	61,90	39	50,00	37	52,86	0	,00	0	,00	97	48,02
Okul	5	16,13	3	14,29	3	3,85	2	2,86	0	,00	0	,00	13	6,44
Kur'an Kursları	8	25,81	1	4,76	4	5,13	10	14,29	0	,00	0	,00	23	11,39
Kitaplar	0	,00	1	4,76	4	5,13	8	11,43	0	,00	0	,00	13	6,44
İmam Hatip Liseleri	6	19,35	0	,00	1	1,28	0	,00	1	50,0	0	,00	8	3,96
Medya	0	,00	1	4,76	0	,00	1	1,43	0	,00	0	,00	2	,99
Cemaat veya tarikat	1	3,23	1	4,76	5	6,41	1	1,43	1	50,0	0	,00	9	4,46
Diğer	3	9,68	1	4,76	22	28,21	11	15,71	0	,00	0	,00	37	18,32
Toplam	31	100,0	21	100,0	78	100,0	70	100,0	2	100,0	0	,00	202	100,0

p < ,05 ,000 < ,05

'Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir' değişkenin 'doğum yeriniz' değişkenine göre dağılımını gösteren analize göre, din eğitiminin alınacağı en uygun yer konusunda katılımcıların %48'i aile, %6,4'ü okul, %11,4'ü Kur'an kursu, %6,4'ü kitaplar, %4'ü İ.H.L.'si, %1'i medya, %4,5'i cemaat, %18,3'ü diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Analizin ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında p < ,05 şartını sağladığından istatistiksel olarak; 'din eğitiminin alınacağı en uygun yer' değişkeni ile 'doğum yeri' değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 10'da yer alan hücrelerin %20'den fazlası 5'den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değerlerin kullanılması elverişli değildir.

Bu sonuçlara göre köyde doğan 31 katılımcının %25,8'er dilimlik kısmı aile ve Kur'an kursu, %19,4'ü İ.H.L. ve %16,1 okul, kasaba doğumlu 21 katılımcının %61,9'u aile ve %14,3'ü okul, şehir doğumlu 78 katılımcının %50'si aile %28,2'si diğer, büyükşehir doğumlu katılımcıların %52,9'u aile %15,7'si diğer ve %14,3'ü Kur'an kursu seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu verilere göre; %48'ile aile, %11,4 ile Kur'an kursu ve %6,4 ile okul ve kitaplar din eğitiminin alınacağı en uygun yer olarak tercih edilmiştir. Aile seçeneğinin oranı şehirleşmeyle artmaktadır. Buna paralel olarak ailenin yanında diğer kurumların işbirliğinin gerekliliğine olan inanç vurgulanmaktadır. Köy doğumlu katılımcılarda Kur'an kursu, okul ve İ.H.L. önemiyet arz ederken şehirleşmeyle bu önemiyetin azaldığı görülmektedir.

Tablo 11: Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkeninin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	İlkokul		İlköğretim		Lise		Yüksekokul		Lisans		Lisansüstü		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Evet	3	60,00	0	,00	16	25,81	4	13,79	11	12,22	0	,00	34	16,83
Hayır	1	20,00	0	,00	19	30,65	18	62,07	47	52,22	5	41,67	90	44,55
Fikrim Yok	1	20,00	4	100,0	27	43,55	7	24,14	32	35,56	7	58,33	78	38,61
Toplam	5	100,0	4	100,0	62	100,0	29	100,0	90	100,0	12	100,0	202	100,0

p < ,05 ,001 < ,05

'Seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz' değişkeni ile 'eğitim durumunuz' değişkeni arasındaki analize göre, seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutları ile yeterli görüyor musunuz sorusuna katılımcıların %16,8'i evet, %44,6'sı hayır ve %38,6'sı fikrim yok seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ki-kare değeri p<,05 şartını sağladığı için istatistiksel olarak iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlkokul mezunu 5 katılımcının %60'ı evet seçeneğini, %20'si hayır ve %20'si ise fikrim yok seçeneğini işaretlemiştir. İlköğretim mezunu olan 4 katılımcı %100 fikrim yok seçeneğini seçmiştir. Lise mezunu katılımcılar, fikrim yok seçeneğinde %43,5 oranında bulunmaktadır. Akabinde %30,6 ile hayır seçeneği gelmektedir. Yüksekokul mezunu katılımcılar %62,1 hayır seçeneğini seçmişlerdir. Örneklemin %44,6 ile yüzdesi en yüksek grubu, %52,2 ile hayır seçeneğini işaretlemiştir. Yüksek lisans mezunlarında evet seçeneği yokken %58,3 ile fikrim yok %41,7 ile hayır seçeneğini işaretlenmiştir. Bu verilere göre; eğitim düzeyi yükseldikçe seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutları ile yeterliliği sorusuna verilen evet cevaplarının oranı düşmekte hayır ve fikrim yok seçeneklerinin oranı ise artmaktadır.

Tablo 12: Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkeninin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	İlkokul		İlköğretim		Lise		Yüksekokul		Lisans		Lisansüstü		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aile	3	60,00	2	50,00	47	75,81	19	65,52	53	58,89	11	91,67	135	66,83
Komşularım	1	20,00	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	,50
Öğretmenim	0	,00	0	,00	0	,00	1	3,45	3	3,33	0	,00	4	1,98
İmam	0	,00	0	,00	1	1,61	0	,00	0	,00	0	,00	1	,50
Arkadaşlarım	0	,00	1	25,00	2	3,23	0	,00	2	2,22	0	,00	5	2,48
Cemaat liderim	1	20,00	0	,00	2	3,23	0	,00	4	4,44	1	8,33	8	3,96
Diğer	0	,00	1	25,00	10	16,13	9	31,03	28	31,11	0	,00	48	23,76
Toplam	5	100,00	4	100,00	62	100,00	29	100,00	90	100,00	12	100,00	202	100,00

p < ,05 ,000 < ,05

'Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir' değişkeninin 'eğitim durumu' değişkenine göre dağılımını gösteren sonuçlara bakıldığında %66,8 ile aile, %23,8 ile diğer seçeneği %4 ile cemaat lideri ve %2,5 ile arkadaş seçeneği gelmektedir. İstatistiksel olarak iki değişken arasında $p < ,05$ şartını sağladığı için anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak tablo 12'de yer alan hücrelerin %20'den fazlası 5'den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Bu verilerine göre aile seçeneği tüm eğitim düzeylerinde öncelikli derece önem arz etmektedir. İlkokul ve ilköğretim mezunu katılımcılarda %50 ve üzeri bir oranda bulunmaktayken eğitim düzeyi arttıkça aile seçeneğinin oranında artış gözlenmektedir. Ayrıca ilkokul ve ilköğretim mezunu katılımcılarda diğer seçeneğinin oranı düşük iken eğitim düzeyinin artışıyla birlikte diğer seçeneğinde de artış gözlenmektedir.

Anket metninde katılımcıya dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur değişkeninde önceden belirlenmiş cevaplarla beraber 'diğer' seçeneği kapsamında açık uçlu cevap alanı ayrılmıştır. Diğer seçeneğindeki açık uçlu cevaplar değerlendirildiğinde bunları dört başlık altında toplamak mümkün olmuştur. 15 katılımcı sayısı ile, aile ile birlikte seçeneklerdeki diğer kurumların birlikteliğine vurgu yapan 'aile ve artı başka kurumlar', yine 15 katılımcı sayısı ile 'kendini merkeze alan cevaplar', 9 katılımcı sayısı ile 'Kur'an ve sünnet', 9 katılımcı sayısı ile ise 'kitap ve internet' şeklindedir. Aile ve artı başka kurumlar şeklinde adlandırılan ilk kategoride ailenin beraberliğinde başka kurumların varlığının gerekliliğine işaret edilmektedir. Bu kurumlardan en çok tekrar eden; arkadaş, öğretmen şeklindedir. Ailenin dini düşünce ve davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli bir unsur olduğu belirtilmekle birlikte sosyo-kültürel çevre faktörüne de atıf yapılıyor olarak anlamlandırılabilir. Verilerle bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir (Atalay, 2005, s.234; Bayyığıt, 2011, s.100; Batar, 2012, s.143).

Kendini merkeze alma; bireyin kendi zihni gelişimi ve yeteneği ölçüsünde sosyo- kültürel etmenlerden sağladığı bilgi ve deneyimlerini işleyerek dini kimliğini oluşturmasıdır (Bayyığıt, 2011, s.98). İnanma ya da inanmama konusunda karar verirken belirli bir kurumsal dini referans almayı kendi iç saiklerinden gelen maneviyat anlayışıyla yönelmesi şeklinde de yorumlanabilmektedir. Dini kaynak olarak nitelendirilen Kitap ve Sünnet, dini düşünce ve yaşantıda etkili olan unsurlar olarak görülmektedir.

Tablo 13: Din Eğitiminin En Etkili Düzeyde Alındığı Yer Değişkeninin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Lise		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		İmam Hatip Lisesi		Meslek Lisesi		Özel Lise		Diğer		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aile	38	58,46	18	47,37	1	25,00	7	30,43	19	41,30	2	100,00	5	33,33	90	46,63
Kur'an Kursu	10	15,38	5	13,16	1	25,00	6	26,09	13	28,26	0	,00	6	40,00	41	21,24
Camii	3	4,62	2	5,26	1	25,00	0	,00	8	17,39	0	,00	1	6,67	15	7,77
İmam Hatip Lisesi	0	,00	1	2,63	0	,00	8	34,78	0	,00	0	,00	1	6,67	10	5,18
Okul	3	4,62	5	13,16	0	,00	0	,00	3	6,52	0	,00	1	6,67	12	6,22
Cemaat veya tarikat	5	7,69	2	5,26	0	,00	2	8,70	3	6,52	0	,00	0	,00	12	6,22
Din eğitimi almadım.	6	9,23	5	13,16	1	25,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	6,67	13	6,74
Toplam	65	100,0	38	100,0	4	100,0	23	100,0	46	100,0	2	100,0	15	100,0	193	100,0

$p < ,05$, $000 < ,05$

'Din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer neresidir' değişkeninin 'lise türü' değişkenine göre dağılımını gösteren analiz sonuçlarına bakıldığında 9 kişi lise mezuniyetinin altında olduğundan bu soruya 193 katılımcı cevap vermiştir. Bu verilere göre, katılımcıların %46,6'sı aile, %21,2'si Kur'an kursu, %7,8'i cami, %6,7'si din eğitimi almadım, %6,2'lik oranda okul ve cemaat, %5,2'si İ.H.L. seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ki-kare değeri olan p değeri, $000 < ,05$ olup $p < ,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 13'de yer alan hücrelerin %20'den fazlası 5'den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Buna göre lise mezunu 65 katılımcının %58,5'i aile ve %15,4'ü Kur'an kursu, Anadolu lisesi mezunu 38 katılımcının %47,4'ü aile, fen lisesi mezunu 4 katılımcının %25'lik oranla aile, Kur'an kursu ve cami, İ.H.L. mezunu 23 katılımcının %34,8'i İ.H.L. %30,4'ü aile ve %26,1'i Kur'an kursu, meslek lisesi mezunu 46 katılımcının %41,3'ü aile %28,3'ü Kur'an kursu, diğer okul çeşidi aralığı 15 katılımcının %40'ı Kur'an kursu ve %33,3'ü aile seçeneğini işaretlemiştir. Tablo 5'deki verilere bakıldığında aile %50 yakın bir orandadır. Akabinde %21,2 ile Kur'an kursu gelmektedir. Aile ve Kur'an kursu haricindeki cami, İ.H.L., okul, cemaat ve din eğitimi almadım seçenekleri birbirine yakın oranda görülmektedir. İ.H.L. mezunu katılımcılar, din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer değişkenine oranları birbirine yakınlık göstermekle birlikte cevaplarda birinci sırada İ.H.L., ikinci sırada aile üçüncü sırada ise Kur'an kursu şeklinde cevaplamışlardır. Din eğitiminin alındığı kaynak olarak İ.H.L.'nin varlığını gösterdiği mezunları aralığında dahi yakın oranlarla aile ve Kur'an kursunun olması dikkat çekicidir. Örgün eğitimde verilen DKAB dersi, katılımcıların %6,2 tarafından din eğitimi aracı olarak değerlendirilirken %6,7 tarafından ise lise mezunu olmalarına rağmen din eğitimi almadım seçeneğini işaretleyerek din eğitimi kaynağı olarak algılanmamıştır. Din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer değişkenine aile seçeneği lise mezunu aralığında bulunan katılımcılar %60'a yakın bir oranda çıkmakla birlikte bu oran diğer lise türlerinde düşmekte diğer ve İ.H.L. mezunlarında ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 14: Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkeninin Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

	Lise		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		İmam Hatip Lisesi		Meslek Lisesi		Özel Lise		Diğer		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aile (anne, baba, aile büyükleri)	34	52,31	19	50,00	1	25,00	10	43,48	19	41,30	2	100,00	9	60,00	94	48,70
Okul	4	6,15	2	5,26	0	,00	1	4,35	5	10,87	0	,00	0	,00	12	6,22
Kur'an Kursları	7	10,77	0	,00	1	25,00	2	8,70	10	21,74	0	,00	1	6,67	21	10,88
Kitaplar	4	6,15	6	15,79	0	,00	1	4,35	2	4,35	0	,00	0	,00	13	6,74
İmam Hatip Liseleri	1	1,54	0	,00	0	,00	5	21,74	2	4,35	0	,00	0	,00	8	4,15
Medya	0	,00	1	2,63	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	,52
Cemaat veya tarikat	3	4,62	1	2,63	0	,00	3	13,04	0	,00	0	,00	1	6,67	8	4,15
Diğer	12	18,46	9	23,68	2	50,00	1	4,35	8	17,39	0	,00	4	26,67	36	18,65
Toplam	65	100,00	38	100,00	4	100,00	23	100,00	46	100,00	2	100,00	15	100,00	193	100,00

$p < ,05$,030 < ,05

Katılımcılara 'sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir' değişkeni ile 'hangi tür liseden mezun oldunuz' değişkeni arasındaki analiz verilmektedir. 9 kişi lise mezuniyetinin altında olduğundan bu soruya 193 katılımcı cevap vermiştir. Dolayısıyla aile %48,7, diğer %18,7, Kur'an kursu %10,9, kitaplar %6,7, okul %6,2, İ.H.L. ve cemaat %4,1 şeklinde cevaplandırılmıştır. Ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p < ,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 14'de yer alan hücrelerin %20'den fazlası 5'den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değerın kullanılması elverişli değildir.

Sonuçlara göre 65 lise mezunu katılımcı %52,3 aile ve %18,5 diğer, 38 Anadolu Lisesi mezunu katılımcı %50 aile ve %23,7 diğer, 23 İ.H.L. mezunu katılımcı %43,5 aile ve %21,7 İ.H.L., 46 meslek lisesi mezunu katılımcı %41,3 aile %21,7 Kur'an kursu, 15 diğer lise türü mezunu katılımcı %60 aile ve %26,7 ile diğer seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuçlara göre din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkeni ile lise türü değişkeni arasındaki analizde aile birinci ve diğer seçeneği ikinci derecede gelmektedir. Diğer seçeneğinde, aile ve seçeneklerdeki diğer kurumların birlikteliğine vurgu yapılmaktadır. 'Aile artı başka kurumlar' ve 'sınıflanamayan' şeklinde kategorize edilen diğer seçeneğiyle katılımcı din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkeninin yalnız tek bir kanal ile sağlamayacağını bunun bir bütünlük içinde olması gerektiğini yüksek bir oranla belirtmektedir. Lise ve anadolu lisesi mezunları yaklaşık %50 oranında aileye vurgu yaparken İ.H.L. ve meslek lisesi mezunlarında bu oran %40 civarına düşmekte ve Kur'an kursu ve İ.H.L. seçeneğinin oranında artışın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 15: İbadetler İçin Bilgi Düzeyinin Özel Değerlendirilmesi Değişkeninin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	Çok iyi		İyi		Orta		Düşük		Çok düşük		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hiç	0	,00	1	1,41	3	2,56	0	,00	0	,00	4	1,98
Zayıf	0	,00	9	12,68	21	17,95	4	57,14	0	,00	34	16,83
Orta	1	33,33	30	42,25	72	61,54	2	28,57	3	75,00	108	53,47
İyi	2	66,67	31	43,66	21	17,95	1	14,29	1	25,00	56	27,72
Toplam	3	100,00	71	100,00	117	100,00	7	100,00	4	100,00	202	100,00

$p < ,05$,009 < ,05

Katılımcılara 'ibadetlerinizi gereği gibi yerine getirebilmek için sahip olduğunuz bilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz' değişkeni ile 'gelir durumunuz' değişkeni arasındaki analiz verilmektedir. Katılımcıların %2'si iyi, %16,8'i orta, %53,5'i zayıf, %27,7'si hiç şeklinde cevaplandırmıştır. Ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p < ,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 15'de yer alan hücrelerin %20'den fazlası 5'den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Bu verilere göre; gelir durumu çok iyi olan 3 katılımcının %66,7'si hiç %33'ü zayıf, gelir durumu iyi olan 71 katılımcının %43,7'si hiç %42,3'ü zayıf, gelir durumu orta olan 117 katılımcının %61,5'i zayıf %17,9'luk dilimle hiç ve orta, gelir durumu düşük olan 7 katılımcının %57,1 orta %28,6 zayıf ve gelir durumu çok düşük 4 katılımcı %75 ile zayıf seçeneğini işaretlemiştir. Buradan çıkan sonuca göre gelir durumu düştükçe ibadetler için gerekli bilgi düzeyinin değerlendirilmesinde olumlu yönde bir artış, hiç seçeneğinde ise düşüş gözlemlenmiştir.

Tablo 16: Dini Düşünce ve Yaşantıda En Etkili Unsur Değişkeninin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	Çok iyi		İyi		Orta		Düşük		Çok düşük		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ailem	2	66,67	50	70,42	77	65,81	4	57,14	2	50,00	135	66,83
Komşularım	0	,00	0	,00	0	,00	0	,00	1	25,00	1	,50
Öğretmenim	0	,00	0	,00	4	3,42	0	,00	0	,00	4	1,98
İmam	0	,00	0	,00	1	,85	0	,00	0	,00	1	,50
Arkadaşlarım	0	,00	1	1,41	4	3,42	0	,00	0	,00	5	2,48
Cemaat Liderim	0	,00	3	4,23	5	4,27	0	,00	0	,00	8	3,96
Diğer	1	33,33	17	23,94	26	22,22	3	42,86	1	25,00	48	23,76
Toplam	3	100,00	71	100,00	117	100,00	7	100,00	4	100,00	202	100,00

$p < ,05$,000 < ,05

Katılımcılara 'Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir?' değişkeninin 'gelir durumu' değişkenine göre dağılımını gösteren ki-kare testi sonuçları verilmektedir. Katılımcıların %66,8 aile, %23,8'i diğer seçeneği, %4'ü cemaat ve %2,5'i arkadaş

seçeneklerini işaretlemiştir. Ki-kare değeri olan p değerine bakıldığında $p < ,05$ şartını sağladığından istatistiksel olarak; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak tablo 16'da yer alan hücrelerin %20'den fazlası 5'den küçük değer aldığı için ki-kare anlamlı çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak bu değer kullanılması elverişli değildir. Buna göre gelir durumu iyi 71 katılımcının %70,4'ü aile ve %23,9 diğer, gelir durumu orta olan 117 katılımcının %65,8'i aile %22,2'si diğer, gelir durumu düşük olan 7 katılımcının %57,1'i aile ve %42,9'u diğer seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Bu verilere göre; dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur olarak aile, diğer seçeneklere göre yüksek çıkmaktadır. Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir sorusuna aile seçeneğini işaretleyen %66,8 katılımcıya gelir durumu açısından bakıldığında ise gelir durumu iyi olandan çok düşük olana doğru azalma şeklinde bir farklılık bulunmaktadır. Katılımcıların gelir durumu dikkate alındığında gelir durumunu çok iyi, iyi ve orta tanımlayanlar aileye daha çok vurgu yaparken bu oran gelir durumunu düşük ve çok düşük olarak belirtenlere göre daha düşük kalmıştır.

3.3. Dindarlık Düzeyi İle Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki

Yapılan analizler neticesinde dindarlık düzeyi ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmüş ve buna ilişkin bilgiler tablolarda belirtilmemiştir. Yapılan analizler neticesinde anlamlı farklılık göstermeyen değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

Bunlardan ilki dindarlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. U testi sonucuna göre dindarlık düzeyinin cinsiyet dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=3460$, $z=-1,602$, $p=0,109$). Dindarlık düzeyinin yaş grupları değişkenine göre, farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucunda da dindarlık düzeyinin yaş grupları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=4,312$, $p=0,365$). Dindarlık düzeyinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi neticesinde dindarlık düzeyinin medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır ($\chi^2_3=4,092$, $p=0,252$). Dindarlık düzeyinin doğum yeri değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde dindarlık düzeyinin doğum yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($\chi^2_4=8,256$, $p=0,083$). Dindarlık düzeyinin ikamet yeri değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin ikamet yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2_8=15,28$, $p=0,054$).

Dindarlık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi neticesinde dindarlık

düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($\chi^2_5=8,15$, $p=0,148$).

Dindarlık düzeyinin lise türü değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Test verileri sonucunda dindarlık düzeyinin lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($\chi^2_6=4,545$, $p=0,603$).

Dindarlık düzeyinin gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde dindarlık düzeyinin gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($\chi^2_4=4,352$, $p=0,360$).

2.4. Dindarlık Düzeyi ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişki

Yapılan analizler neticesinde dindarlık düzeyi ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılık göstermediği durumlar tablolarda belirtilmemiş sadece sonuca ilişkin bilgiye yer verilmiştir. Anlamlı farklılık gösteren istatistik sonuçları ise tablolarda verilmiştir.

Tablo 17: Dindarlık Düzeyinin Öznel Dindarlık Algısına Göre Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	χ^2	sd	p
Dindarlık Düzeyi	Dindar	12	2,26	0,94		
	Değilim					
	Biraz Dindarım	63	3,46	0,38	53,712	3
	Dindarım	115	3,74	0,24		0,000
	Çok Dindarım	9	3,82	0,34		

Dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre, anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($\chi^2_3=53,712$, $p=0,000$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 18: Dindarlık Düzeyinin Öznel Dindarlık Algısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Dindar Değilim-Biraz Dindarım	0,013
Dindar Değilim-Dindarım	0,000
Dindar Değilim-Çok Dindarım	0,000
Biraz Dindarım-Dindarım	0,000
Biraz Dindarım-Çok Dindarım	0,001
Dindarım-Çok Dindarım	0,643

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar neticesinde biraz dindar olanların ($\bar{x}=3,46$), dindar olmayanlara ($\bar{x}=2,26$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ($p=0,013$) İkinci olarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda dindar olanların ($\bar{x}=3,74$), biraz dindar olanlara (

$\bar{x} = 3,46$, $p=0,000$) ve dindar olmayanlara ($\bar{x} = 2,26$, $p=0,000$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üçüncü olarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda çok dindar olanların ($\bar{x} = 3,82$), biraz dindar olanlara ($\bar{x} = 3,46$) ve dindar olmayanlara ($\bar{x} = 2,26$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. ($p>0,05$)

Tablo 19: Dindarlık Düzeyinin, İbadetleri Yerine Getirmek İçin Mevcut Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{x}	ss	χ^2	sd	p
Dindarlık Düzeyi	Hiç	4	1,83	0,90	14,895	3	0,002
	Zayıf	32	3,52	0,39			
	Orta	108	3,62	0,40			
	İyi	55	3,61	0,52			

Dindarlık düzeylerinin, ibadetleri yerine getirmek için sahip olunan bilgi düzeyine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. ($\chi^2_3=14,895$, $p=0,002$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi uygulanmıştır.

Tablo 20: Dindarlık Düzeyinin, İbadetleri Yerine Getirmek İçin Mevcut Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	p
Hiç-Zayıf	0,076
Hiç-Orta	0,009
Hiç-İyi	0,003
Zayıf-Orta	0,809
Zayıf-İyi	0,195
Orta-İyi	1,000

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar neticesinde sahip olduğu ibadet bilgisi iyi olanların ($\bar{x} = 3,61$), ibadet bilgisi hiç olmayanlara ($\bar{x} = 1,83$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. ($p=0,003$) İkinci olarak yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde sahip olduğu ibadet bilgisi orta olanların ($\bar{x} = 3,62$), ibadet bilgisi hiç olmayanlara ($\bar{x} = 1,83$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. ($p=0,009$) Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. ($p>0,05$)

Tablo 21: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitimi En Etkili Düzeyde Aldığınız Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	χ^2	sd	p	
Dindarlık Düzeyi	Aile	92	3,58	0,43	21,823	6	0,001
	Kur'an Kursu	43	3,71	0,27			
	Camii	15	3,69	0,35			
	İmam Hatip Lisesi	10	3,70	0,23			
	Okul	11	3,03	0,89			
	Cemaat veya Tarikat	12	3,82	0,11			
	Din Eğitimi Almadım	16	3,08	0,90			

Dindarlık düzeyinin din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin din eğitimi alınan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($\chi^2_6=21,823$, $p=0,001$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 22: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitimi En Etkili Düzeyde Aldığınız Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Okul-Din eğitimi almadım.	1,000
Okul-Aile (anne,baba,aile büyükleri)	0,431
Okul-İmam Hatip Lisesi	0,883
Okul-Kur'an Kursu	0,064
Okul-Camii	0,132
Okul-Cemaat veya tarikat	0,041
Din eğitimi almadım.-Aile (anne,baba,aile büyükleri)	0,263
Din eğitimi almadım.-İmam Hatip Lisesi	0,851
Din eğitimi almadım.-Kur'an Kursu	0,028
Din eğitimi almadım.-Camii	0,094
Din eğitimi almadım.-Cemaat veya tarikat	0,027
Aile (anne,baba,aile büyükleri)-İmam Hatip Lisesi	1,000
Aile (anne,baba,aile büyükleri)-Kur'an Kursu	1,000
Aile (anne,baba,aile büyükleri)-Camii	1,000
Aile (anne,baba,aile büyükleri)-Cemaat veya tarikat	1,000
İmam Hatip Lisesi-Kur'an Kursu	1,000
İmam Hatip Lisesi-Camii	1,000
İmam Hatip Lisesi-Cemaat veya tarikat	1,000
Kur'an Kursu-Camii	1,000
Kur'an Kursu-Cemaat veya tarikat	1,000
Camii-Cemaat veya tarikat	1,000

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda din eğitimi cemaat ve tarikatlarda alanların ($\bar{x}=3,82$), okulda alanlara ($\bar{x}=3,03$ $p=0,041$) ve din eğitimi almayanlara ($\bar{x}=3,08$, $p=0,027$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda din eğitimi Kur'an kursunda alanların ($\bar{x}=3,71$), din eğitimi almayanlara ($\bar{x}=3,08$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p=0,028$). Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 23: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	N	\bar{X}	ss	χ^2	sd	p
Aile	95	3,57	0,40			
Okul	12	3,54	0,43			
Kur'an Kursları	23	3,77	0,24			
Dindarlık Düzeyi						
Kitaplar	13	3,44	0,58			
İmam Hatip Liseleri	8	3,74	0,28	15,755	7	0,027
Medya	2	3,80	0,14			
Cemaat veya Tarikat	9	3,87	0,16			
Diğer	37	3,36	0,82			

Dindarlık düzeyi ile din eğitiminin alınacağı en uygun yere değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($\chi^2=15,755$, $p=0,027$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 24: Dindarlık Düzeyinin Din Eğitiminin Alınacağı En Uygun Yer Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Kitaplar-Diğer	1,000
Kitaplar-Aile (anne,baba, aile büyükleri)	1,000
Kitaplar-Okul	1,000
Kitaplar-İmam Hatip Liseleri	1,000
Kitaplar-Kur'an Kursları	1,000
Kitaplar-Medya	1,000
Kitaplar-Cemaat veya tarikat	0,238
Diğer-Aile (anne,baba, aile büyükleri)	1,000
Diğer-Okul	1,000
Diğer-İmam Hatip Liseleri	1,000
Diğer-Kur'an Kursları	0,816
Diğer-Medya	1,000
Diğer-Cemaat veya tarikat	0,197
Aile (anne,baba, aile büyükleri)-Okul	1,000
Aile (anne,baba, aile büyükleri)-İmam Hatip Liseleri	1,000
Aile (anne,baba, aile büyükleri)-Kur'an Kursları	0,530
Aile (anne,baba, aile büyükleri)-Medya	1,000
Aile (anne,baba, aile büyükleri)-Cemaat veya tarikat	0,154
Okul-İmam Hatip Liseleri	1,000
Okul-Kur'an Kursları	1,000
Okul-Medya	1,000
Okul-Cemaat veya tarikat	1,000
İmam Hatip Liseleri-Kur'an Kursları	1,000
İmam Hatip Liseleri-Medya	1,000
İmam Hatip Liseleri-Cemaat veya tarikat	1,000
Kur'an Kursları-Medya	1,000
Kur'an Kursları-Cemaat veya tarikat	1,000
Medya-Cemaat veya tarikat	1,000

Yapılan ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.($p>0,05$)

Tablo 25: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Verilmelidir Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{X}	ss	χ^2	sd	p
Dindarlık Düzeyi	Evet	132	3,73	0,26	37,038	2	0,000
	Hayır	49	3,16	0,78			
	Fikrim yok	18	3,46	0,31			

Dindarlık düzeyinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin devlet okullarında zorunlu verilmelidir değişkenine göre arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.($\chi^2=37,038$, $p=0,000$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 26: Dindarlık Düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Zorunlu Verilmelidir Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Hayır-Fikrim yok	1,000
Hayır-Evet	0,000
Fikrim yok-Evet	0,002

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda dersin zorunlu olmasına evet diyenlerin($\bar{X}=3,73$)hayır diyenlere ($\bar{X}=3,16$ $p=0,000$) ve fikrim yok diyenlere ($\bar{X}=3,46$, $p=0,002$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.($p>0,05$)

Tablo 27: Dindarlık Düzeyinin Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersinin Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{X}	ss	χ^2	sd	p
Dindarlık Düzeyi	Hiç Katılmıyorum	12	2,86	0,86	7	4	0,000
	Pek Katılmıyorum	17	2,94	0,92			
	Kararsızım	24	3,47	0,40			
	Oldukça Katılıyorum	45	3,58	0,31			
	Tamamen Katılıyorum	101	3,77	0,22			

Dindarlık düzeyinin, devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre karşılaştırılmasında, anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi

yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin, devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($\chi^2_4=46,329$, $p=0,000$)

Tablo 28: Dindarlık Düzeyinin Devlet Okullarında Seçmeli Din Dersinin Varlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Hiç Katılmıyorum-Pek Katılmıyorum	1,000
Hiç Katılmıyorum-Kararsızım	1,000
Hiç Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,135
Hiç Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Pek Katılmıyorum-Kararsızım	1,000
Pek Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,272
Pek Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Kararsızım-Oldukça Katılıyorum	1,000
Kararsızım-Tamamen Katılıyorum	0,002
Oldukça Katılıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,009

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda seçmeli dersin değerlendirilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{x}=37$),hiç katılmıyorum ($\bar{x}=2,86$, $p=0,000$), pek katılmıyorum ($\bar{x}=2,94$, $p=0,000$) kararsızım ($\bar{x}=3,47$, $p=0,002$)ve oldukça katılıyorum ($\bar{x}=3,58$, $p=0,009$) diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 29: Dindarlık Düzeyinin Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{x}	ss	χ^2	sd	p
Dindarlık Düzeyi	Evet	34	3,55	0,34	10,383	2	0,006
	Hayır	89	3,67	0,43			
	Fikrim Yok	76	3,45	0,63			

Dindarlık düzeyinin seçmeli din derslerinin içerik ve uygulama boyutlarının yeterliliğine göre karşılaştırılmasında aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($\chi^2_2=10,383$, $p=0,006$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 30: Dindarlık Düzeyinin Seçmeli Din Derslerinin İçerik ve Uygulama Boyutlarının Yeterliliği Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin İkili Karşılaştırmalar

	p
Evet-Fikrim Yok	1,000
Evet-Hayır	0,043
Fikrim Yok-Hayır	0,014

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda dersin yeterliliğine hayır diyenlerin ($\bar{x} = 3,67$) evet diyenlere ($\bar{x} = 3,55$, $p=0,043$) ve fikrim yok diyenlere ($\bar{x} = 3,45$, $p=0,014$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 31: Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB'te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	N	\bar{x}	ss	x^2	sd	p	
Dindarlık Düzeyi	Hiç Katılmıyorum	26	2,82	0,88			
	Pek Katılmıyorum	21	3,44	0,37			
	Kararsızım	35	3,55	0,34	57,810	4	0,000
	Oldukça Katılıyorum	46	3,68	0,27			
	Tamamen Katılıyorum	71	3,81	0,20			

Dindarlık düzeyinin, okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesi değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin, okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesi değişkenine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($x^2=57,810$, $p=0,000$) Anlamlı farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltilmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Tablo 32: Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB'te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	p
Hiç Katılmıyorum-Pek Katılmıyorum	1,000
Hiç Katılmıyorum-Kararsızım	0,052
Hiç Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,000
Hiç Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Pek Katılmıyorum-Kararsızım	1,000
Pek Katılmıyorum-Oldukça Katılıyorum	0,214
Pek Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,000
Kararsızım-Oldukça Katılıyorum	1,000
Kararsızım-Tamamen Katılıyorum	0,000
Oldukça Katılıyorum-Tamamen Katılıyorum	0,092

Yapılan bu ikili karşılaştırmalar sonucunda okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesi değerlendirilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin ($\bar{x} = 3,7$), hiç katılmıyorum ($\bar{x} = 2,82$, $p=0,000$), pek katılmıyorum ($\bar{x} = 3,44$, $p=0,000$) ve kararsızım ($\bar{x} = 3,55$, $p=0,000$) diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda oldukça katılıyorum ($\bar{x} = 3,68$) diyenlerin, hiç katılmıyorum ($\bar{x} = 2,82$) diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p=0,000$).

Dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre, anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği

tespit edilmiştir ($\chi^2_3=53,712$, $p=0,000$). Anlamli farklılığı test etmek amacıyla Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırılması testi yapılmıştır.

Dindarlık düzeyinin din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Dindarlık düzeyinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeterliliği değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_4=2,983$, $p=0,561$).

Dindarlık düzeyinin dini bir konuyu danışmak istediğinde müracaat kaynağı değişkenine göre karşılaştırılmasında aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda dindarlık düzeyinin dini soruların müracaat kaynaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($\chi^2_5=9,778$, $p=0,082$).

Dindarlık düzeyinin dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur değişkenine göre karşılaştırılmasında aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2_6=8,956$, $p=0,176$).

Sonuç

İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakasında İSMEK kurslarına devam eden yetişkinlerin dindarlık düzeyleriyle İSMEK dışında aldıkları din eğitimi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada öncelikle, bireyin dindarlık düzeyi ile aldıkları din eğitimi arasında anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Bu varsayımı desteklemek için bireylere dindarlık düzeyleri ile ilgili sorular sorulmuş ve dindarlık düzeyleri ile din eğitimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır

Çalışmada dindarlık düzeyinin cinsiyet, yaş grupları, medeni durum, doğum yeri, ikamet yeri, eğitim durumu, lise türü ve gelir durumu gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde öznel dindarlık algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiş ve katılımcılardan biraz dindar olanların dindarlık düzeylerinin dindar olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak dindar olanların biraz dindar olanlara ve dindar olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üçüncü olarak çok dindar olanların biraz dindar olanlara ve dindar olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine sahip olduğu ibadet bilgisi iyi olanların, ibadet bilgisi hiç

olmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sahip olduğu ibadet bilgisi orta olanların, ibadet bilgisi hiç olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizlerde dindarlık düzeyi ile din eğitimi en etkili aldığı yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre; din eğitimi cemaat ve tarikatlarda alanların, okulda ve din eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak din eğitimi Kur'an kursunda alanların, din eğitimi almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bir diğer bulgu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olmasına evet diyenlerin dindarlık düzeyleri hayır diyenlere ve fikrim yok diyenlere göre daha yüksek olduğudur. Dindarlık düzeyinin devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre karşılaştırılmasında, seçmeli din dersinin devlet okullarında verilmesi değerlendirilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin hiç katılmıyorum, pek katılmıyorum, kararsızım ve oldukça katılıyorum diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak "söz konusu dersin içerik ve uygulama boyutları sizce yeterli midir" sorusuna hayır diyenlerin evet diyenlere ve fikrim yok diyenlere göre dindarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan Dindarlık Düzeyinin Okul Öncesi Dönemde MEB veya DİB'te Din Eğitimi Verilmesi Değişkenine göre karşılaştırılmasında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda okul öncesi dönemde MEB veya DİB'te din eğitimi verilmesi değerlendirilmesine tamamen katılıyorum diyenlerin, hiç katılmıyorum, pek katılmıyorum ve kararsızım diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda oldukça katılıyorum diyenlerin, hiç katılmıyorum diyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

'Sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir' sorusuna yaş aralığına göre değişiklik arz etmekle birlikte katılımcıların %48 gibi bir çoğunluğu aile cevabını vermişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların çoğuna göre, dini düşünce ve yaşantıyı etkileyen en önemli unsur aile olup bireyin dindarlık düzeyi ile ailesinin dindarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Aile ile birlikte en çok tekrar eden kurum Kur'an kursu, kitap okumak ve akabinde okuldur. Verilen cevapta aile seçeneğinin oranı şehirleşmeyle artmaktadır. Buna paralel olarak ailenin yanında diğer kurumların işbirliğinin gerekliliğine olan inanç vurgulanmaktadır. Köy doğumlu katılımcılarda Kur'an kursu, okul ve İ.H.L. ehemmiyet arz ederken şehirleşmeyle bu ehemmiyet azalmakta ve İ.H.L. seçeneğinde önemli bir farklılaşma meydana geldiği görülmektedir.

'Dini düşünce ve yaşantınızda en etkili unsur nedir' değişkeninin analizinde de aile seçeneği tüm eğitim düzeylerinde öncelikli derece önem arz etmektedir. İlkokul ve

ilköğretim mezunu katılımcılarda %50 ve üzeri bir oranda bulunmaktayken eğitim düzeyi arttıkça aile seçeneğinin oranında artış gözlenmektedir. Açık uçlu seçeneklerde aile ile birlikte vurgulanan arkadaş diğeri ise öğretmen şeklindedir. Bu durum, ailenin dini düşünce ve davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli bir unsur olduğu belirtilmekle birlikte sosyo-kültürel çevre faktörüne de atıf yapılması anlamına gelmektedir.

'Din eğitimi en etkili düzeyde aldığınız yer neresidir' değişkeninin analizinde de büyük oranda aile ve ardından Kur'an kursu gelmektedir. Bunların dışında cami, İ.H.L., okul, cemaat ve din eğitimi almadım seçenekleri birbirine yakın oranda görülmektedir. Katılımcılara 'sizce din eğitiminin alınacağı en uygun yer neresidir' değişkeninin analizinde lise ve anadolu lisesi mezunları yaklaşık %50 oranında aileye vurgu yaparken İ.H.L ve meslek lisesi mezunlarında bu oran %40 civarına düşmekte ve Kur'an kursu ve İ.H.L. seçeneğinin oranında ise artışın olduğu gözlenmektedir.

Katılımcılara 'ibadetlerinizi gereği gibi yerine getirebilmek için sahip olduğunuz bilgi düzeyini nasıl buluyorsunuz' değişkeni ile 'gelir durumunuz' değişkeni arasındaki analiz neticesinde gelir durumu düştükçe ibadetler için gerekli bilgi düzeyinin değerlendirilmesinde olumlu yönde bir artış, hiç seçeneğinde ise düşüş gözlenmiştir.

Sonuç olarak dindarlık düzeyinin öznel dindarlık algısına, ibadetleri yerine getirmek için sahip olunan bilgi düzeyine, din eğitiminin en etkili düzeyde alındığı yer değişkenine, din eğitiminin alınacağı en uygun yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dindarlık düzeyinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin devlet okullarında zorunlu verilmesinde ve devlet okullarında seçmeli din dersinin varlığı değişkenine göre karşılaştırılmasında da etkili olduğu gözlenmiştir. Bütün bunlarla birlikte çalışmada elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de, dini düşünce ve yaşantıda en etkili unsur ve din eğitiminin en etkili düzeyde alınan yerin aile olduğu neticesidir.

Kaynakça

- Aksoy, M. (2008). Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arseven, A.D. (1993). *Alan araştırma yöntemi ilkeler teknikler örnekler*. Ankara: Gül.
- Arslantürk, Z. (2004). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: Çamlıca.
- Batar, Y. (2012). Türkiye'de din eğitimi ve toplumsal beklentiler-Konya örneği. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 4, 121-152.
- Bayyığıt, M. (2011). *Gençlik ve din üniversite gençliği üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. Konya: Yediveren.

- Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: A.Ü.İ.F.
- Becbi, S. (1996). *Din eğitimi bilimi ve Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Ersöz, H.Y. (2007). Yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi alanındaki etkinlikleri. *İSMEK Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss.44-68). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK).
- Eser, A. (2010). Belediyelerin Mesleki Yaygın Eğitimdeki Rolü: İSMEK Örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günay, Ü. ve Çelik C. (Ed.). (2006). *Dindarlığın sosyo-psikolojisi*. Adana: Karahan.
- Hökekleli, H. (2010). *Din Psikolojisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.
- MEB (Haziran 2010). *Tebliğler Dergisi*, 2633.
- MEB. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-yüksek planlama kurulu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oğuz, O, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.). (2001). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özer, F. (2010). Meslek ve Beceri Kazandırmada Büyükşehir Belediyelerinin Rolü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Uygulamaları: İSMEK (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Subaşı, N. (2004). *Gündelik hayat ve dinselilik*. İstanbul: İz.
- Uysal, V. (1995). İslami dindarlık ölçeği üzerine bir pilot araştırma. *İslami araştırmalar*, 8(3-4), 263-271.
- Yılmaz, H. (2003). *Din eğitimi ve sosyal barış*. İstanbul: İnsan.
- www.ismek.ist.tr
- <https://ec.europa.eu>

CEVAHİRÜ'L-KUR'ÂN EKSENİNDE GAZZÂLÎ'NİN KUR'ÂN'I İŞARÎ OKUMA YÖNTEMİNE BİR BAKIŞ

İskender ŞAHİN*

E-mail: iskender.sahin@ikc.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0535-5762>

Citation/©: Şahin, İ. (2018). Cevahiru'l-Kur'ân ekseninde Gazzâlî'nin Kur'ân'ı işarî okuma yöntemine bir bakış. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 243-261.

Öz

Gazzâlî, kendisinden sonraki dönemlerde ilim çevrelerine çok büyük tesirleri olmuş ve kendisinden daima söz ettirmiş önemli bir mütefekkidir. O, Kur'ân'ı anlamayı önemli bir mesele olarak görmüş ve bu konuya etraflıca eğilmiş bir usulcüdür. Gazzâlî, bir müfessirin yaptığı tefsirin tahkike ulaşabilmesi için Kur'ân ilimlerini, Arap dilini, Arapların örf ve adetlerini, hikmet sahiplerinin amellerini, ehli tasavvufun sözlerini iyi kavrayıp bu çerçeveden ayetleri değerlendirmeye girmesi gerektiğini söylemektedir. *Cevahiru'l-Kur'ân* adlı eserinde Kur'ân'ın ana hedeflerini ve nassının nasıl ele alınıp yorumlanması gerektiğinin ilkelerini sunmuştur. Fakat onun önerdiği Kur'ân'ı okuma tarzı, alışılmış tefsir yöntemlerinden oldukça farklıdır. Buradaki en büyük fark, onun tasavvuf ehli olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü o, Kur'ân'a tasavvufî çerçeveden bakmış ve Kur'an'ı bu yönde değerlendirmiştir. Görebildiğimiz kadarıyla tasavvuf noktasından ilk defa Kur'ân'a bir bütün olarak bakıp değerlendiren ve Kur'ân'ın sistematik işarî tefsir usulünü geliştiren ve bu çerçevede ayetleri konularına ve içerdikleri manaların değerlerine göre tasnif eden Gazzâlî olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gazzâlî, Tefsir, Cevâhiru'l-Kur'ân, Tasavvuf, İşârât

* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü.

A VIEW TO GHAZZALI'S METHOD OF READING THE QUR'AN ON THE AXIS OF JAWAHIR AL-QUR'AN

Abstract

Ghazzali is an important thinker who has a great influence on the scientific circles and his opinions are always considered and cited after the period following his death. Ghazzali is also a methodologist who regarded the understanding and interpretation of the Qur'an as a serious problem and seriously dealt with this subject. According to Ghazzali, in order to achieve a successful *tafsir* (exeges), a *mufassir* commentator must carefully understand the sciences of Qur'an Arabic language, the customs of the Arabs, the deeds and applications of *hakims* (wise person), the words of Muslim mystics, and evaluate the verses of the Qur'an regarding mentioned elements. In his work, *Jawahir al-Qur'an*, He presented the main objectives of the Qur'an and the principles of how the Quranic and Prophetic *nass* (the verses and hadiths) should be analyzed and interpreted. The main reason of his different approach is his being a mystic scholar. Because he considered the Qur'an by approaching mystical framework and evaluated it his regard. As far as we can study, it is first time, Gazzâlî who regarded the Qur'an as a whole approach and evaluated from the methodology of *ishârî tafsir* point of view and classified the verses of the Qur'an according to their subject and the value of their meanings and as a whole from the point of Sufism.

Key Words: Ghazzali, tafsir, Jawahir al-Quran, mysticism, inspirations

Giriş

Kur'ân-ı Kerim, anlaşılması ve yaşanılması için gönderilmiş olan çok yönlü bir hitaptır. Onun çok yönlü oluşu, dışarıdan bizim ona attığımız bir özellik değil, bizzat kendisinin ifade ettiği bir hakikattir. O aynı anda mümin için bir şifa kaynağı olurken, bir zalim için hüsrân kaynağı oluverir. Öte yandan onun zahir manalarının yanı sıra batın manalarının olduğu da İslam âlimlerinin çoğunun kabul ettiği bir hakikattir. Böyle çok boyutlu bir hitap olan Kur'ân-ı Kerim'in okunması da buna paralel olarak birden çok boyutta gerçekleşmiştir. Bu noktada onun zahir manaları, birtakım alet ilimleri vasıtasıyla lafızların manalarına vakıf olmakla elde edilirken, batın manaları da daha çok bir tasavvufî yaşam tecrübesi neticesinde kalbe doğan keşif ve ilhamlar neticesinde elde edilmekte ve ıstılah olarak da "işârât" olarak isimlendirilmektedir.

Bu çerçevede Kur'ân-ı Kerim'in işârî yorumu, bilgiden ziyade daha çok içsel bir tecrübenin ürünü olduğundan Zerkeşî (ö. 772/1370) gibi birtakım usulcüler tarafından kabule şayan görülmesi de bu alanda çok sayıda eser telif edilmiştir. İlk sufilerden ve tabiundan olan Hasan Basri (ö. 110/728) ile başlayan Kur'ân-ı Kerim'in işârî yorum süreci, ondan sonra sürekli gelişerek devam etmiştir. Sülemî (ö. 412/1121), kendisine kadar gelen ayetlerin işârî yorumlarını derlemek suretiyle bu alandaki ilk eseri ortaya koymuştur. İşârî tefsir Sehl et-Tüsterî (ö. 283/896) ile birlikte daha da zenginleşmiştir. Abdulkerim el-Kuşeyrî (ö.

465/1072), *Letâifu'l-İşârât* adlı geniş hacimli eserinde ayetlerin işârî yönlerini tek tek izah etmek suretiyle işârî tefsiri adeta zirveye taşımıştır. Buna ilaveten İbnu'l-Arabî'nin (ö. 543/1148) *Te'vîlât*'ı ve Bursevî'nin (ö. 1137/1725) *Rûhu'l-Beyân*'ı ve İbn Acîbe'nin *Bahru'l-Medîd*'i bu sahada kaleme alınan ve kaynak niteliği taşıyan önemli eserlerden sadece birkaçıdır.

İslam âlimleri içerisinde Kur'ân-ı Kerim'i işârî boyutuyla okuma çabasına girenler daima var olagelmıştır. Bunlardan bir tanesi de İmam Gazzâlî olup bu sahadaki çabası, diğerlerinden oldukça farklı gözükmetedir. O, Kur'ân-ı Kerim'i baştan sona işârî boyutuyla tefsir etmek yerine bir sistem ortaya koymuş ve bir okuma usulü önermiştir. Buna ilaveten ayetlere bütüncül bakmış ve onları tasavvufî çerçeveden konularına ayırmış ve bu çabalarını "*Cevâhiru'l-Kur'ân*" adlı eserinde yazmıştır.

Bu makalemizde, tefsir çevrelerince pek de tanınmayan Gazzâlî'nin tefsir ile ilişkisini ve bu sahada kaleme aldığı söz konusu eserini incelemek istiyoruz. Dolayısıyla makalemizin sınırları sadece *Cevâhiru'l-Kur'ân* ve *el-Munkizu mine'd-Dalâl* adlı eseriyile sınırlı kalacaktır. Birinci eser onun tefsire dair birikimini ve bakış açısını, ikinci eser de yaşamını ve ilimlere bakışını yansıtmaları bakımından araştırmamızın odak noktasını oluşturmaktadır.

1. Gazzâlî'nin Hayatı

Tam adı Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed olan el-Gazzâlî, h. 450/m. 1058'de İran'da Horasan'a bağlı bir vilayet olan Tus şehrinde dünyaya gelmiştir. Küçük yaşta Ahmed b. Muhammed er-Razikanî vasıtasıyla tasavvuf ile tanışan Gazzâlî, Cürcan şehrine giderek burada Ebû Nasr el-İsmailî'den Fıkıh ve Kelam tahsil etmiş ve daha sonra Nisabur Nizâmiye Medresesinde tahsilini tamamlamıştır. Buradaki hocası İmamü'l-Haremeyn el-Cüveynî'nin vefatı üzerine Selçuklular'ın merkezi olan Bağdat'a gelmiş ve ilimdeki mahareti sayesinde dönemin veziri Nizâmülmülk tarafından Bağdat Nizâmiye Medresesine baş müderris olarak atanmıştır. Kısa sürede ünü bütün İslam âlemine yayılan Gazzâlî, hocalığı süresince Batinilik hareketine karşı çok büyük ilmi mücadeleler vermiştir. Medresedeyken belirli bir süre medreseyi terk edip etmeme konusunda tereddüt eden ve derin kaygılar yaşayan Gazzâlî, nihayet, Bağdat'taki medreseyi terk ederek bir mutasavvıf olan Ebu Ali el-Fermâdî'ye intisab ederek kendisini tasavvufa vermiştir. Akabinde sırasıyla Şam, Kudüs, Mekke ve Medine'ye uğramış, buralarda belirli bir süre kalıp uzlet hayatı yaşadıkdan sonra tekrar Bağdat'a dönmüş ve vezir Fahrülmülk'ün isteği ile Nisabur'daki Nisabur Nizamiye Medresesinde tedrisata devam etmiştir. Bir yıl sonra buradan da ayrılan Gazzâlî, doğup büyüdüğü Tus şehrine tekrar geri dönmüş, burada bir medrese ve bir de tekke yaptırmış, böylece ömrünün sonuna kadar Tus'ta ilim ve irfan talebeleri yetiştirmiştir. İlim ve irfanla dolu bir hayat yaşayan Gazzâlî, arkasında onlarca ilmi eser bırakarak h. 505/m. 1111'de doğduğu Tus şehrinde hayata gözlerini yummuştur (İbn Hilkân, 1971, ss.216-219).

2. Hakikat Arayışı ve Tasavvufa Yönelişi

Mütefekkir Gazzâlî Kelam, Fıkıh, Mantık, Felsefe gibi ilimlerde bir otorite haline gelmiş, Bağdat'ta üç yüzdenden fazla talebeye ders veren büyük bir müderris olarak temayüz etmiştir (Gazzâlî, 1967, s.74). İlimde zirveye ulaşmasına rağmen, ilimde kendisini yeterli görmediği gibi, sahip olduğu ilmin kendisine yeterli olmadığına da kani olmuştur. Zira eşyanın ve ilmin hakikatine ulaşma noktasında Gazzâlî, hali hazırda sahip olduğu ilmin, insanı zanda bıraktığı için ona daima şüpheyle yaklaşmış ve bu ilmin kendisini hakikate ulaştırmada yetersiz kaldığını görmüştür. Çünkü bu ilimler ona göre ya duyularla veya akıl ile elde edilmekte ve bu ikisinin verileri insanı yanıltabilmektedir. Böylece o, verileri sağlam olan, kendisini şüpheden kurtaran ve mutlak hakikate götüren bir yol arayışına girişmiştir. Nihayetinde medreseden ayrılarak yolculuklar yapmış ve nihayetinde Faryabî vasıtasıyla tasavvufa intisab etmiş, bu arada seyri sülûkunu tamamladıktan sonra eşyanın ve ilmin hakikatinin kapılarının kendine sûfîlerin yolu ile açıldığını bizzat tecrübe ederek görmüştür (Gazzâlî, 1967, ss.62-131). Diğer yolların hakikat konusunda noksan olduğunu vurgulayan müellif, sûfîlerin hakikati ilim ve amel bütünlüğü ile elde ettiklerini, bunun da kötü sıfatları terk edip iyi sıfatları elde etmek suretiyle gerçekleştiğini beyan etmiştir (Gazzâlî, 1967, ss.100-102).

3. Gazzâlî ve Tefsir

İslam medeniyetinin yetiştirdiği güzide şahsiyetlerden biri olan Gazzâlî, kendisinden sonraki dönemlerde ilim çevrelerine çok büyük tesirleri olmuş ve kendisinden daima söz ettirmiş önemli bir mütefekkidir. Hüccetü'l-İslam olarak da nitelendirilen müellif, Fıkıh'tan Kelam'a, Felsefe'den Mantık'a, Tasavvuf'dan Tefsire¹ İslami disiplinlerin pek çoğunda önemli eserler telif etmiştir. Fakat ne var ki Gazzâlî'nin, tefsir ilmi ile meşgul olan çevrelerce yeterince tanındığı kanaatinde değiliz.² Onun ismine, tefsir ilmine dair kaleme alınan usul ve tarih kitaplarında sadece ilmî tefsirin ilklerinden olan bir müellif olarak rastlamaktayız (Cerrahoğlu, 1996, ss.370-372; Demirci, 2013, s.336).

Aslında Gazzâlî, Kur'an'ı anlamayı ciddi bir problem olarak görmüş ve ciddi bir şekilde bu konuya eğilmiş bir usulcüdür. Tefsir ilmini usul ilimlerinden addeden Gazzâlî, Kur'an-ı Kerim'de pek çok kapalı yerin bulunduğunu ve bunları ancak Allah'ın kendilerine özel

1 Gazzâlî'ye, *Yakutu't-Te'vil* isimli bir tefsir nispet edilmektedir. Fakat Gazzâlî üzerinde uzman ilim ehli, bu eserin içerik ve üslup bakımından ona ait olduğunu kesin bir dille reddetmektedir. Her iki bakımdan eseri inceleyen Süleyman Ateş, eseri uzun uzadıya değerlendirmekte ve o da tetkikleri neticesinde onun Gazzâlî'ye aidiyetini reddetmektedir. Ateş, 1974, ss.118-120.

2 Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisinde Mustafa Çağırıcı, M. Sait Özervarlı ve İbrahim Kafi Dönmez (1996) tarafından kaleme alınan "Gazzâlî" başlıklı makalelerde onun Fıkıh, Kelam, Tasavvuf, Felsefe ve Mantık gibi ilmi sahalardaki birikimleri tanıtıldığı halde Tefsir ilmi ile ilgili birikimlerine ve bu sahadaki konumuna dair müstakil bir başlık altında derli toplu bir bilgi verilmemiş olması gerçeği bu kanaatimizi desteklemektedir (c.13, ss.489-520).

anlayış nasip ettiği kimselerin bilip çözebileceğini vurgulamakta ve Hz. Peygamberin, her bir ayetin bir zahir ve bir de batını, hatta her bir batının da yedi batınının olduğunu haber verdiğini zikretmektedir (Heysemî, 1982, s.152.). Buradan onun müşkilat olarak addettiği hususların haddizatında Kur'ân-ı Kerim'in zahir ve batın manalarının anlaşılabilmesi meselesi olduğu sonucuna varıyoruz. Dolayısıyla Gazzâlî'ye göre ayetlerin sadece zahirî manalarını ortaya koymakla kapalılık giderilmemekte, dahası onların batını manalarının da vuzuha kavuşturulması gerekmektedir. Kur'ân-ı Kerim'in her şeyin üzerinde olduğunu vurgulayan müellif, çoğu müfessirin Kur'ân'ı tefsir noktasında hakkını veremediğini beyan etmiştir. Gazzâlî'ye göre bir müfessirin yaptığı tefsirin tahkike ulaşabilmesi için Kur'ân ilimlerini, usul ve fûru ilimlerini, Arapçanın sarf, nahiv, belagat ilimlerini, Arapların örf ve adetlerini, hikmet sahiplerinin amellerini, ehli tasavvufun sözlerini iyi kavrayıp bu çerçeveden ayetleri değerlendirmesi gerekir (Gazzâlî, 2004, ss.27-29). Bu çerçevede o, bütün ilmi birikim ve tecrübeleri ışığında hayatının son dönemlerinde *Cevâhiru'l-Kur'ân* adlı eserinde Kur'ân'ın ana hedeflerini ve nassının nasıl ele alınıp yorumlanması gerektiğinin ilkelerini sunmuştur. Fakat onun önerdiği Kur'ân'ı okuma tarzı, alışılmış tefsir yöntemlerinden oldukça farklıdır. Buradaki en büyük fark, Gazzâlî'nin tasavvuf ehli olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü o, Kur'ân'a tasavvufî çerçeveden bakmış ve bu yönde değerlendirmiştir. Ondan önce işârî tefsirlerin telif edildiği muhakkaktır. Fakat görebildiğimiz kadarıyla usûl yönüyle tasavvuf noktasından ilk defa Kur'ân'a bir bütün olarak bakıp değerlendiren ve Kur'ân'ın sistematik işârî tefsir usulünü geliştiren ve bu çerçevede ayetleri konularına ve içerdikleri manaların değerlerine göre tasnif ederek müstakil bir kitap kaleme alan Gazzâlî olmuştur.

Gazzâlî, söz konusu eserinde belirtilenlere ek olarak ilmi tefsire de kapı aralar gibi gözükmektedir. Nitekim onun, ortaya koyduğu anlama usulünde ilmi tefsiri de sistemleştirdiğini görmekteyiz. Aslında müellif, Kur'ân kelimelerini Allah'ın bir fiili olarak gördüğü için onların her birinin birden çok ilim içerdiğini söylemektedir. Fakat yine de bu anlama sisteminde Gazzâlî, bu ilimlerin sadece ilkesel olarak mevcut olduğunu belirtmektedir. Mesela Hz. İbrahim'in: "*Rabbim, hastalandığımda bana şifa verendir.*" (Şuarâ 26/80) âyetinde tıp ilmine işaret edilmiştir. Allah'ın hastalık ve şifa verme fiillerini en iyi bir şekilde bilip anlayanlar tıp ilmini bilenlerdir. Yine Kur'ân'da güneş, ay, yıldızlar gibi astronomi ilmine işaret eden pek çok izler bulmak mümkündür. Bunların her birisi Allah'ın bir fiilidir. Allah'ın bu fiillerini en iyi bir şekilde anlayanlar, astronomi ilmiyle meşgul olanlardır. Gazzâlî'nin bu noktada ortaya koyduğu ilmi tefsir faaliyeti, nihayetinde Kur'ân'ın işârî manalarının anlaşılmasının alt basamağını oluşturmaktadır. Çünkü müellife göre Kur'ân'ın ana hedefi, insanı marifetullahı ulaştırmaktır. Bütün ilimler de marifetullahın zeminini oluşturdukları için ancak kabuk ilimler olarak değerlendirilir ve onları herkes elde edebilir.

Gazzâlî ayrıca tasavvuf ekseninde Kur'ân-ı Kerim'i konularına ve mana değerlerine göre tasnif etmiştir. O, bu yönüyle konulu tefsire de bir kapı aralamıştır. Onun, konulu tefsirin

öncülerinden addedilen İbn Teymiye'den (ö. 728/1328) yaklaşık iki asır önce konulu tefsirin ilk örneğini ortaya koymuş olması gerçeği genellikle dikkatlerden kaçmıştır. Müellifin Kur'ân'ı okuma tarzı ve önerisi ilk sureden başlayıp sırasıyla tüm sureleri tek tek tefsir etme şeklindeki klasik metottan farklıdır. Gördüğümüz kadarıyla o, bunun yerine ayetleri içerdiği konulara göre tasnif edip o şekilde okumuş ve böyle okunmasını önermiştir.³

4. *Cevâhiru'l-Kur'ân*

Ne zaman kaleme alındığı bilinmeyen bu eseri, Gazzâlî'nin, son zamanlarında telif ettiği aşikârdır. Zira eserin Kur'ân'ın sistematik olarak işarı çerçeveden okunmasını önermesi ve bunun usulünü ortaya koymuş olması, müellifin tasavvufta önemli bir mesafe kat ettiğini ve otorite haline geldiğini göstermektedir ki bu da onun hayatının son zamanlarına denk düşmektedir. Bu noktada "*Cevâhiru'l-Kur'ân*", Gazzâlî'nin ilmi ve irfani birikiminin en olgun semeresi olarak görebiliriz. O, bu eserinde Kur'ân'ın ne şekilde ele alınması gerektiğini, bu noktada sahip olduğumuz ilimlerin onu anlama konusundaki rolünün ve sınırlarının ne olduğunu ortaya koymaktadır.

Üç bölümden oluşan "*Cevâhiru'l-Kur'ân*"ın birinci bölümünde mukaddimât ve sevâbık, ikinci bölümünde makâsîd, üçüncü bölümünde levâhık/ilaveler(süsler) ele alınmıştır. Müellif, birinci bölümü on dokuz fasılaya ayırmıştır. Birinci fasılda, Kur'ân'ın büyük bir okyanus olduğu ve pek çok cevherler barındırdığı; ikinci fasılda, Kur'ân'ın maksatları ve kıymete haiz olanların neler olduğu; üçüncü fasılda geçen hususların açıklanması; dördüncü fasılda ilimlerin sınıflandırılması ve mertebelerinin neler olduğu; beşinci fasılda evvelkilerin ve sonrakilerin ilimlerinin Kur'ân'dan nasıl elde edildiği; altıncı fasılda Kur'ân'ın kırmızı kibriti, tiryakı, miski, değerli olan şeyleri ve incileri havi olmasının manasını; yedinci fasılda Kur'ân'ın gayb âlemine ait hakikatlerinin şahadet âlemine ait misallerle ifade edilmiş maksadı; sekizinci fasılda her iki alem arasındaki ilişkinin ne olduğu; dokuzuncu fasılda simgelerin çözümü; onuncu fasılda bu simgelerin altında yatan faydaların ne olduğu; on birinci fasılda bazı ayetlerin diğer ayetlerden ne şekilde üstün oldukları; on ikinci fasılda Fatiha'nın esrarı ve Rahman ve Rahim sıfatlarının izahı, on üçüncü fasılda Fatiha'nın cennet kapılarının miftahı olduğu; on dördüncü fasılda Ayete'l-Kürsî'nin neden ayetlerin seyyidi olduğu ve diğer bazı ayetlerden neden üstün olduğu; on beşinci fasılda İhlas Suresinin Kur'ân ayetlerinin üçte birinin mukabili olduğu; on altıncı fasılda Yasin suresinin Kur'ân'ın kalbi olmasının sebebi; on yedinci fasılda Hz. Peygamberin: "Fatiha Kur'ân-ı Kerim'in en üstünüdür ve Ayete'l-Kürsî de ayetlerin efendisidir" hadisinin açıklaması; on sekizinci fasılda ariflerin bu dünyadaki durumlarını

³ Müellif, *Cevâhiru'l-Kur'ân*'dan çok önce kaleme aldığı *İhyau Ulûmi'd-Din* adlı eserinde konulu tefsir metodunu başarılı bir şekilde uygulamıştır. Bu durum bizlere Gazzâlî'nin tefsir ilminde önemli bir yerinin olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir (Demirci, 2013, s.189).

ve konularını; on dokuzuncu fasılada Kur'ân-ı Kerim'in incilerinin ve cevherlerinin birbirlerinden ayrılma sebebini ele almıştır.

Gazzâlî, maksatlardan oluşan ikinci bölümü iki fasıla ve bir sonuç olarak dizayn etmiştir. O, birinci fasılada Kur'ân-ı Kerim'in cevherleri dediği ve ilmi boyutlu olan Allah'ın zatına, sıfatlarına ve fiillerine dair ayetleri; ikinci fasılada Kur'ân-ı Kerim'in incileri dediği ve ameli boyutu olan ve sırat-ı müstakimi izah eden ayetleri ele almaktadır. Sonuçta ise bu iki fasılada cevher ve inciler dediği ayetleri ele alış nedenine değinmektedir.

Müellif ilaveler (süsler) bölümünde cevherlerden ve incilerden elde edilen maksatları ortaya koymakta ve ilaveten bir takım ayetlere yer vermektedir. O, ayrı bir kitap olarak da değerlendirdiği ve "Kitabu'l-Erbaîn fi Usûli'd-Dîn" ismini verdiği bu bölümü marifetler ve ameller olarak iki fasılaya ayırmıştır. Marifetler fasılasını Allah'ın zatına ve sıfatlarına, ahiret ahvaline ve nübüvvete dair on öze, ameller fasılasını da batın ameller ve batin ameller olmak üzere iki kısma ayırmaktadır. Ekler bölümünü dört fasılada mütalaa ettiğini belirten müellif, bunların marifetler, ameller, iyi ahlak/huyular ve kötü ahlak/huyular olduğunu, bunlardan her bir fasılanın on öze sahip olduğunu, toplamının kırka ulaştığını ve bu kırk özün Kur'ân-ı Kerim'in en önemli bilgi boyutunu içerdiğini zikretmektedir (Gazzâlî, 1990, ss.14-22).

4.1. Kur'ân-ı Kerim'e Bakışı

Cevâhir'in başında birinci fasılada müellif, Kur'ân-ı Kerim'e bakışını teşbih yoluyla ortaya koymuştur. Kur'ân'ın, öncekilerin ve sonrakilerin sahip olduğu ilimlerin tümüne kaynaklık ettiğini ve bütün ilimlerin ondan neşet etmekte olduğunu zikreden Gazzâlî onu uçsuz bucaksız bir okyanusa benzetmektedir. Bu okyanusun içerisinde adaları mevcut olup oralarda çok ilginç olan çeşit çeşit meyveler ve hayvanlar vardır. Buralardan ilaç/tiryak ve keskin misk elde edilmektedir. Okyanusun sahillerinden de amber ve yaş tütsü toplanmaktadır. Öte yandan o okyanusun derinliklerinde parlak inci ve cevherler, kırmızı kibrit ve yeşil zebercet mevcuttur.

Bu noktada müellif, Kur'ân-ı Kerim ile zahiren meşgul olan ve sadece bu yönüyle iktifa eden kimseleri, bu sonsuz okyanusa dalmaya, sahillerinde gezmeye ve adalarında yolculuk yapmaya çağırılmaktadır. Onun bu çağırısı bir kardeşlik vazifesidir ve bu itibarla yol göstermekle de dua beklemektedir. Bu noktada o, ayetlerin zahiriyle uğraşan ve bununla yetinenleri sahilde dolaşan ve okyanusun adalarındakilere ve derinliklerindeki kimselere gözünü kapatan kimseler olarak görmekte ve ihtar mahiyetinde onlara şöyle seslenmektedir: Ey Kur'ân'ı okumayı ve incelemeyi kendine iş edinmiş olan, onun manalarından sadece kabukları ve birtakım cümleleri bellemiş olan! Seni uyarmaya uğraşıyorum. Okyanusun derinliklerindeki hayranlıklara göz kapatıp da daha ne kadar onun sahillerinde gezineceksin?" Gazzâlî, Okyanusun yani Kur'ân-ı Kerim'in derinliklerine dalan, oradaki cevherleri ve incileri gören, bilen, onlardan istifade eden, onun adalarına varıp oradaki bitki ve hayvanlarından misk elde eden ve sahillerine aşına olan insanların varlığından

bahsetmekte ve Kur'ân-ı Kerim'in zahiriyle uğraşanları, böylesi kimselere imrenmeye çağırılmaktadır ki bu kimseler marifet ehli ariflerdir (Gazzâlî, 1990, ss.21-22).

4.2. Kur'ân'ın Maksatları ve Özleri/Nefâisi

Gazzâlî (1990), birinci bölümün ikinci fasılasında Kur'ân'ın sırrının, özünün ve maksadının kulları Allah'a davet etmek olduğunu zikretmektedir. Bu sebepten dolayı o, ayetleri ve sureleri altı gurupta mütalaa etmektedir. Bunlardan üçü, önden giden özler, diğer üçü de takip eden tamamlayıcılarıdır.

Önden giden özler: 1. Kendisine davet edilenin tanıtılması, 2. Kendisine davet edilene giden yolların tanıtılması, 3. Davet edilene varıldığındaki halin tanınması, olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Takip eden tamamlayıcılar: 1. Teşvik maksadıyla davete icabet edenlerin durumu ve Allah'ın onlara verdiği ihsanın tanıtılması, 2. Kötülükten men etmek ve Hakkı yüceltmek maksadıyla kâfirlerin hallerinin haber verilmesiyle kötülüklerinin ve Hakka mukavemet noktasında cahilliklerinin ifşa edilmesinin hikaye edilmesi, 3. Hakikate giden yolun konaklama yerlerini imar etme, o yolculuk için hazırlık yapma ve o hazırlığın tanıtılması (ss.23-24).

Gazzâlî (1990), üçüncü fasılada, yukarıda değindiğimiz maddeleri tek tek ele alıp şerh etmektedir.

1. Kendisine davet edilenin tanınması: Bundan maksat marifetullahın şerh edilmesidir ki o da "kırmızı kibrit"tir. Bu da yine a. Allah'ın zatının tanınmasını, b. Allah'ın sıfatlarının tanınmasını, c. Allah'ın fiillerin tanınmasını ihtiva etmektedir. Bunlardan en değerli olan zatın tanınmasıdır ve kırmızı yakut olarak isimlendirilmektedir. Bunun hemen peşinden sıfatların tanınması gelir ki bu mavi yakut olarak isimlendirilir ve değer olarak birincisinden daha aşağıdadır. Bunun peşinden de fiillerin tanınması gelir ki o da sarı yakut olarak isimlendirilir ve değer olarak kırmızı ve mavi yakuttan daha aşağıdadır (ss.25-26).

a. Allah'ın zatının tanınması: Bu kısım, Kur'ân-ı Kerim'de en dar kapsamlı, elde edilmesi en güç, tefekküre en kapalı ve söz ile ifadeye en uzak olan alandır. Bu sebeple ayetlerde burası çeşitli telvîh ve işaretlerle dile getirilmekte, mutlak bir taz'îm ve mutlak bir takdisle sunulmaktadır (Gazzâlî, *Cevâhir*, 1990, s.26).

b. Allah'ın sıfatlarının tanınması: Kur'ân-ı Kerim'de Allah'ın hayat, ilim, irade, kudret, semî, basar, hikmet, kelam ve diğer sıfatlarına dair alan, zat ile ilgili alandan daha geniş ve ayetlerinin sayısı da zat ile ilgili ayetlerden daha fazladır. Dolayısıyla zata kıyasla sıfatlar hakkında daha fazla konuşma alanı mevcuttur (Gazzâlî, 1990, s.26).

c. Allah'ın fiillerin tanınması: Kur'ân-ı Kerim'de en geniş alan Allah'ın fiillerine aittir. O'nun fiilleri, sahilleri geniş bir okyanustur. Âlemde O'nun zatından ve dolayısıyla O'nun fiillerinden başka bir şey yoktur. Allah'ın fiilleri, şahadet âleminde ve melekût âleminde

gerçekleşmektedir. Kur'ân-ı Kerim'de bildirilen fillerin çoğu şahadet âleminde vuku bulmaktadır ki bunlar genel hatlarıyla zahiren duyularla algılanan ve tabiatta cereyan eden olayları ihtiva etmektedir. Melekût âleminde gerçekleşen fiiller ise duyularla algılanmamaktadır ve Allah'ın fiillerinin en yüce, en hayret verici olanlarıdır. Bunlar Allah'ın büyüklüğüne en fazla delalet eden fiillerdir. O'nun melekût âlemine dair fiilleri, yer ve gök meleklerini, ruhani varlıkları, ruhu, kalbi ve insana musallat olan şeytanları ihtiva etmektedir.

Allah'ın çoğu fiillerini ve en yüce olanlarını kulların çoğu bilmemektedir. Zira onların çoğunun idrak alanı duyularla ve tahayyülât ile sınırlandırılmıştır. Duyu ve tahayyül alanı öze en uzak olan dış kabuktur. Burası ile sınırlı olan kimse insanı deriden ibaret görmüş olan kimse gibidir (Gazzâlî, 1990, ss.26-28).

2. Allah'a vardiran yolun tanınması: bu alana ait ayetler, Kur'ân-ı Kerim'in denizlerinden bir tanesini oluşturmaktadır. Gazzâlî (1990), bu ayetlere parlak inciler adını vermektedir. Gazzâlî, zikir Allah'a vuslat ettiren yolun vazgeçilmez bir unsuru olarak görmektedir. Bu noktada vuslat edecek olan kimsenin mutlak surette O'na yönelmesi ve zikri sürekli yapması elzemdir. Kişi, Allah'tan başka bir şeye yönelmemeli, gayriyetten yüz çevirmeli, nefsanî istekleri gemlemeli, kalbini dünyanın pisliklerinden arındırmalıdır. Allah'a vuslat ettiren yolun iki temel özelliği vardır: a-mülâzemet/süreklilik, b-muhalefet/karşı durmak. Yani bu, Allah'ı zikirde süreklilik ve O'na gidişi engelleyen şeylere muhalefet etmek demektir. Burada zamansal ve mekansal bir yolculuktan söz edilemez. Çünkü yolculuk yapan da kendisine yolculuk yapılan da daima birbirine oldukça yakındır. Her ikisinin durumu, aynaya bakanla aynanın durumuna benzemektedir. Suretin aynada belirmesi için ne kişi aynaya, ne de ayna kişiye gitmektedir. Aynanın yüzeyi kirlenmiş ise orada suret gözükmeyecektir. Bunun için o kirlerin giderilmesi gerekir. Kalp de bir ayna gibidir. Orası Allah'ın zatının tecelligâhıdır. Nurlar orada aşikardır fakat gözükmüyorsa kalbin muhakkak arındırılması gerekir. Kişi hakikate vasıl olduğunda suretin aynada olmadığını, aksine aynaya tecelli ettiğini bilir ve anlar. Şayet suret aynanın içinde olmuş olsaydı aynı suret pek çok aynada gözükmeydi. Dolayısıyla o hakikat, kalpte bir tecelliden ibaret olmuş olmaktadır. Bu yolu ve esaslarını tarif eden pek çok ayet Kur'ân-ı Kerim'de mevcuttur (ss.28-30).

3. Vuslatın gerçekleşme anındaki durumun tanınması: Kur'ân-ı Kerim'in üçte biri bu alanın bilgisini ihtiva etmektedir. Bunlar hakkında etraflıca araştırmalar yapılabilir ki Gazzâlî (1990), bu ayetlere yeşil zümrüt ismini vermektedir. Bu bölümün ayetlerinin içeriği, vuslat anında kavuşulan nimetlerin yani cennetin tanıtımı ve özelliklerinin genel çerçevesini ihtiva etmektedir. Ayrıca bu bölüm, Allah'a vuslatı hep arka plana atanların karşılaşacağı çeşitli azap ve sıkıntılarının tanıtımını ve özelliklerinin anlatımını yani cehennemi içermektedir. Bunun yanında ahiret ahvalinden olan haşır, neşir, hesap, mizan, sırat gibi eskatolojik hususu içeren ayetler de bu guruba dahil edilmektedir (s.30).

4. Salıkların ve yüz çevirenlerin durumları: Kur'ân-ı Kerim'de bu alana dair ayetlerin sayısının bir hayli fazla olduğunu belirten Gazzâlî (1990), bunların bolca tefekkür isteyen sıraları ve rumuzları içerdiğini ve bunlarda kurşuni amber ile yaş tütsülerin bulunduğunu zikretmektedir. Salıklardan kastedilen, ayetlerde bahsi geçen bütün peygamberlerin, velilerin ve meleklerin hikayeleridir. Yüz çevirenler ise, elçilere dolayısıyla hakka mukavemet gösteren Firavun, Nemrut ve inkârcı kavimlerdir (s.31).

5. İnkarcılarla cedelleşme, mücadele etme, onların durumlarını delillerle açığa çıkarma, hatalarını gösterme: Allah'ın birtakım deliller vasıtasıyla inkarcılarla tartışmasının pek çok hakikate binaen gerçekleştiğini ifade eden müellif, bu ayetlerde en yüce tiryak/deva olduğunu, bununla ilgili ayetlerinin sayısının fazla ve manalarının sarih olduğunu dile getirmektedir. Ayetlerde genel hatlarıyla inkarcıların kabahatleri üç ana grupta toplanmaktadır ki bunlar sırasıyla a-Allah'ı yanlış tanıma, b-Allah'ın elçilerini birtakım ithamlarla reddetme, c-ahiret ahvalini inkar etme (Gazzâlî, 1990, ss.31-32).

6. Yolun konaklama yerlerinin imarı, yola hazırlık yapma ve yoldaki tehlikelere karşı tedbir alma: Bu alana ait ayetler genellikle helali, haramı ve Allah'ın getirdiği sınırlamaları ihtiva etmektedir. Bu ayetlere bir yönüyle ahkâm ayetleri de diyebiliriz. Gazzâlî (1990), bu türden ayetlerin sayısına dair bir söz söylememiş fakat bunların keskin misk içerdiğini ifade etmiştir (ss.32-34).

Gazzâlî (1990), bu bölümün sonunda, yukarıda sayılan maddeleri özetleyerek bunların, Kur'ân-ı Kerim'in ana konuları olduğunu zikretmekte ve bunların birleşmesiyle birlikte sayılarının onu bulduğunu belirtmektedir ki bu konular sırasıyla şunlardır: Allah'ın zatının, sıfatlarının, fillerinin, ahret ahvalinin, sıratı müstakimin, nefis tezkiyesinin, nefsin istenilen sıfatlara sahip olmasının, velilerin, kâfirlerin hallerinin, onlarla mücadelenin ve ahkâmın sınırlarının zikredilmesi (s.34).

Gazzâlî (1990), dördüncü kısımda Kur'ân'ın ilgili on konuyu ihtiva eden ayetlerinin içerdiği ilimleri, önemlerine binaen sedef ve öz/cevher olmak üzere iki kısma ayırmaktadır. Bunlardan birincisi "sedef" dediği kabuk ilmi olup şu beş ilimden oluşmaktadır: dil ilmi, nahiv ilmi, kıraat ilmi, mahreç ilmi ve zahiri tefsir. Bu ilimlerin değerleri de birbirinden farklıdır. Müellif bu ilimleri, sedefin yani kabuğun dışa bakan yönü ile içe bakan yönü çerçevesinde derecelendirmiştir. Kur'ân'ın sedefinin dışa bakan yüzü yani en dıştaki ilmi ses ile ilgili ilimlerdir ve bu da kıraat ilmine tekabül etmektedir. Sedefin içine yüzünü yani inciye yakın olan en içteki ilmi zahiri tefsir ilmi oluşturmaktadır. Diğer ilimler bu ikisi arasında yer almaktadır (ss.35-37).

Bu bölümde zahiri tefsir ilmine değinen Gazzâlî (1990), bu ilmin, sedefin içerisinde yer alan inciye epeyce benzediğini, hatta bazılarının onu, inci zannettiğini ve ondan daha kıymetli bir değer olmadığını ileri sürdüklerini iddia eder. Pek çok insan onunla yetinmiş, böylece yanlış ve daha kıymetli olan inci ve cevherlerden nasip almamışlardır. Buna rağmen tefsir ilmi, diğerlerinin, kendisinin elde edilmesi için tahsil edilmesi hasebiyle sedef

ilimlerinin hepsinden daha kıymetli ve bu ilimle uğraşanlar da diğerleriyle uğraşanlardan daha üstün bir konumdadırlar (s.37).

Gazzâlî, Cevher ilimlerini de iki kısımda mütalaa etmekte; bunlardan ilki ve daha aşağı seviyede olanını, takip eden tamamlayıcılar olarak adlandırmakta ve bunu da kendi arasında üç kısma ayırmaktadır: a-her türlü Kur'ân kıssalarının ilmi, b-Kelam ilmi, c-Fıkıh ilmi.

Müellif, cevher ilimlerinden ikinci ve daha üstün olanını temelde yar alan ana ilimler olarak nitelemekte ve bu ilimlerin en yücesinin Allah'ın tanınması ve onun da altında ahiretin tanınması olduğunu beyan etmektedir. Allah'ın tanınması/marifetullah en yüce olan ilimdir ve bu da sırasıyla fiillerin, sıfatların ve zatın tanınmasıyla gerçekleşmektedir. Gazzâlî (1990), fiillerin, sıfatların, zatın ve ahiretin ilimlerini müstakil bir eserde kaleme aldığını fakat pek çok insanın zarar görebileceği endişesiyle bu eserini piyasaya sürmediğini ifade etmektedir. Bu kitabı, zahir ilimleri keşbettikten sonra nefisini arındıran ve Hak'tan gayri bir talebi olmayan ehil kimselerin anlayabileceğini fakat onların da ehil olmayanlara bu eseri ifşa etmesinin haram olduğunu açıkça zikretmektedir (ss.38-43).

Gazzâlî (1990), beşinci bölümü evvelkilerin ve sonradan gelenlerin ilimlerinin Kur'ân-ı Kerim'de ne şekilde yer aldığını izah etmeye ayırmıştır. Onun burada üzerinde durduğu husus, hali hazırda insanların vakıf oldukları, vakıf olduktan sonra zaman içerisinde unuttukları ve henüz vakıf olamadıkları daha pek çok ilimlerin yanı sıra insanların idrak edemeyecekleri ve sadece mukarrabûn meleklerine açık olan ilimlerin tümü Kur'ân-ı Kerim'de ilkel olarak ipuçları şeklinde mevcut olduğu gerçeğidir. Çünkü bütün ilimler marifetullah okyanuslarından olan ef'âl okyanusundan zuhura gelmiştir (ss.44-47).

Altıncı bölümde Gazzâlî (1990), Kur'ân-ı Kerim'de yer alan ve şahadet âlemine ait olan lafızların her birinin, melekût âlemine ait olan bir veya birden çok hakikatin bir işareti veya simgesi olduğunu belirtmektedir. O, bu hakikatleri de ancak şahadet ve Melekût âlemi arasındaki ilişkiyi çok iyi kavramış olan kimselerin çözüp elde edebileceğini söylemektedir. Müellif bu durumu, rüya ile örneklendirmektedir. Nitekim kişi uyuduğu zaman ona hakikatlar çeşitli rumuzlar şeklinde gösterilir ve bunların karşılığı yaşanan hayatta birebir mevcuttur ve bunu ehli çözebilir. Mesela rüyasında zeytine zeytinyağı döken bir adama meşhur yorumcu İbn Sîrin, elinin altındaki cariye'nin onun annesi olduğunu, esir edilip satıldığını ve kendisinin de onu satın almış olduğunu haber vermiş ve araştırmalar neticesinde gerçekte durumun böyle olduğu ortaya çıkmıştır (ss.48-52).

Yedinci ve sekizinci bölümlerde müellif, şahadet âlemi ile Melekût âleminin ilişkisine ve bunlar arasında insanın durumuna dikkat çekmekte, bu noktada birtakım ayetlere işaret etmektedir. Gazzâlî (1990), bu iki âlem arasındaki alaka ile ayetlerin mana/batın lafız/zahir ilişkisini özdeşleştirmekte, adeta lafız şahadet âlemine, hakiki manayı da Melekût âlemine hamletmektedir. İnsan nasıl ki öldüğünde en hakiki olanla karşılaşacaksa ayetlerin zahirinden batınına ulaştığında en hakiki manaya vasil olmuş olacaktır. İnsan Melekût

âleminin sırlarına ancak nefsi mücâhede ve takvalı bir yaşamla ulaşabilir. Dolayısıyla Kur'ân'ın sırlarına ulaşmanın yolu da buradan geçmektedir. Melekût âleminin ve Kur'ân'ın sırları, riyâzâtı ve mücâhedesini olmayan kimselerden perdeli olup onlara bu perdeler açılmamaktadır (ss.53-56).

Gazzâlî (1990), Cevahir'in dokuzuncu ve onuncu bölümünü Kur'ân-ı Kerim'in içerdiği bir takım işaretler ve rumuzların ne olduğu ve bunları bilmenin faydası konusuna ayırmıştır. Şahadet âleminde kıymetsiz nesnelere kıymetli hale dönüştüren maddeye kırmızı kibrit adı verilmekte ve bunun sayesinde taş yakuta, bakır altına kalb olunmaktadır. İnsanların da böyle olduğunu ifade eden müellif, onları hayvani vasıflardan, cehalet bataklığından kurtarıp meleklerin safiyetine ve manevi yönlerine dönüştürene de kırmızı kibrit ismini vermektedir. Bu dönüşümün en kıymetli olanı yakutlardır. Kırmızı yakut ise yakutlar arasında en yücesidir. Bu sebeple Kur'ân-ı Kerim'in en yüce alanı, Allah'ın zatına dair ayetler olup bunlar kırmızı yakuttur. En yüce deva/tiryak şahadet âleminde vücudu zehrin ölümcül tesirinden kurtaran maddedir. İnsanın kalbini, onun maneviyatını zehirleyen her türlü günah, fesat, hevâ küfür vb. her türlü zehirlerin tesirinden kurtaran şey de tiryak/deva olarak isimlendirilmektedir. En baskın kokulu misk, şahadet âleminde kokusu en güzel ve keskin olan maddedir. İnsanın manevi sahasında elde ettiği ilimler de, onun ismini meşhur ettiği için baskın kokulu misk olarak isimlendirilmektedir. Tütsü ise, şahadet âleminde sıradan bir madde olup faydasızdır. Fakat ateşte yakıldığında ondan çıkan duman çevreye yayılır ve çevreye bir güzellik ve bir hoşluk verir. Manevi yönüyle dinin karşısında yer alan münafıkların durumu da böyledir. Onlar da değersizdir fakat ateşe atıldıklarında onlardan bir duman yükselir. Onların bu durumu Müslümanlara bir ibret olması vasfıyla cenneti hatırlatmaktadır ve Müslümanlar bunda bir hoşluk hissederler (ss.57-59).

Müellif, bu rumuz ve işaretleri Kur'ân-ı Kerim'in manalarını keşfetmek ve onun mana okyanusuna dalmak için birer anahtar olarak görmektedir. Ayetlerin faydaları, lafızların zahirleri değil aksine onların altında yatan hakiki manalardır. O, sıratı müstakim'den ayrıldığını müşahade ettiği pek çok zümrenin ayetlerdeki bu rumuz ve işaretleri anlayamadıkları için farkında olmadan ahreti inkara varan sonuçlarla karşı karşıya gelmişler ve bundan dolayı dinin ahlak ve ahkam boyutunu ihmal etmişlerdir.⁴ İşaretleri ve rumuzları bir rahmet olarak gören Gazzâlî (1990), bunların hakikatlerinin Allah tarafından verildiğini ifade etmektedir (ss.60-62).

On birinci bölümde ayetlerin ve surelerin birbirlerine üstünlükleri konusunu işleyen Gazzâlî (1990), burada Ayete'l-Kürsi, Fatiha, Yasin ve İhlas suresini örnek vererek bunların diğer surelerden üstün olduğunu ve bu hakikatin Hz. Peygamberin hadislerinde de haber

⁴ Gazzâlî'nin, ahiret boyutunu inkâr etme yoluna girdiklerini söylediği kitle, muhtemelen İslam filozoflarıdır. Çünkü o, *Tehâfütü'l-Felâsife*'de filozoflarının haşri cismaniyi red noktasında açıkça küfre girdiklerini etrafıca beyan etmiştir.

verildiğini, buna ilaveten kendi sunduğu okuma usulüne uygun olarak Kur'ân-ı Kerim'in okunması halinde de bunların görülebileceğini söylemektedir (ss.62-63).

Gazzâlî, on ikinci ve on üçüncü bölümlerde Fatihâ suresindeki sırları ve Allah'ın yaratmadaki hikmetlerini ve onun, cennetin kapılarının anahtarı olduğunu açıklamaya ayırmıştır. Burada Fatihâ suresinin özlü bir işarî tefsirini yapan müellif, onda sekiz adet mesele olduğunu zikrederek adeta surenin konularını belirtmiş ve bu meseleleri surenin ayetlerini beyan ederken açıklamıştır. Kur'ân-ı Kerim'de tekrarın olmadığını savunan müellif, besmeledeki "rahman" ve "rahim" sıfatlarıyla surenin ikinci ayetinde geçen "rahman" ve "rahim" sıfatlarının farklı anlamlar ifade ettiğini, bu durumlarda farkları görebilmek için ilgili sıfatların geçtiği ayetlerin siyakı ve sibakı ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini zikretmiştir. O, Fatihâ'nın, Kur'ân-ı Kerim'in on ana konusundan sekiz tanesini içerdiğini söylemektedir ki bunlar sırasıyla zat, sıfatlar, fiiller, ahret ahvali, sıratı müstakim, velilere verilen nimetler, düşmanlara verilen azap ve ahiret ahvalidir.⁵ Kur'ân-ı Kerim'in on konusundan bu surede yer almayan konulardan birinin kâfirlerle mücadele ve diğerinin de ahkâm olduğunu belirtmiş olan müellif, bunların birincisinden Kelam ve ikincisinden de Fıkıh ilminin zuhura geldiğini, bu iki ilmin mertebe bakımında dini ilimlerin en sonunda yer aldıklarını ve bunları popüler yapan şeyin de maddi beklenti ve meşhur olma tutkusu olduğunu ifade etmiştir. Fatihâ'nın sekiz cennetin anahtarı olduğunu beyan eden müellif, bu cennetlerin marifet cennetleri olduğunu, sadece arif olanların bu kapıları açıp içeri girdiğini, oralara girdikten sonra zahir ehlinin anladığı cennetlere itibar etmediğini, zira cennet ehlinin saf insanlardan müteşekkil olduğunu (Buhârî, 1257, Bedu'l-Halk, 8) açıkça zikreder (Gazzâlî, 1990, ss.64-72). Gazzâlî'nin burada kastettiği ve zahir ehli dediği zümre, kendisinin de belirttiği üzere yiyip içme ve şehvet maksadıyla oraya girmeyi gaye edinen ve adeta cennet için kulluk eden kimselerdir. Görüldüğü gibi o, cennet ile ilgili ayetleri de işarî boyutuyla değerlendirmiş ve bu şekilde farklı anlamlar çıkarmıştır.

Gazzâlî'nin (1990), on dördüncü bölümde ele aldığı konular, Ayete'l-Kürsi'nin Kur'ân-ı Kerim'deki ayetlerin seyyidi oluş nedeni ve İsmi Azam'ın beyanıdır. Kur'ân ilimlerinin nihai amacının marifetullah'ı yani Allah'ın zatını, sıfatlarını ve fiillerini tanıtmak olduğunu söyleyen müellif, marifetullah'ı kemal manada içermesinden dolayı Hz. Peygamberin Ayete'l-Kürsi'yi ayetlerin seyyidi olarak tavsif ettiğini (Tirmîzî, 1992, Fedailü'l-Kur'ân, 2) zikretmektedir. Bu noktada Hadîd Suresi'nin başında ve Haşr Suresi'nin sonunda yer alan birkaç ayet marifetullahı konu edinmesi yönüyle Ayete'l-Kürsi'ye en yakın ayetlerdir fakat bunlar birkaç ayetle mümkün olmuştur. Oysa Ayete'l-Kürsi, marifetullahı müstakil olarak tek başına ihtiva eden tek ayettir. Bundan dolayı o ayetlerin "seyyididir". Öte yandan o,

⁵ Gazzâlî, burada konuları sekiz kısma ayırmış fakat ahireti iki defa saymıştır. Haddizatında saydığı yedi konudur.

Allah'ın "el-Hayyu'l-Kayyûm" isminin "İsmi Azam" olduğunu zikretmiş ve bu ismin Al-i İmran ikinci ve Tâhâ yüz on birinci ayetlerde de mevcut olduğunu belirtmiştir (ss.73-76).

Cevahir'de on beşinci maddede konu olarak İhlas suresinin Kur'ân-ı Kerim'in üçte birine denk geliş nedeni işlenmiştir. Hz. Peygamber'in, İhlas suresinin Kur'ân'ın üçte birini ihtiva ettiği yönündeki hadisini (Buhârî, 1257, Fedâilu'l-Kur'ân, 13; Müslim, 1956, Müsâfirûn, 259) referans gösteren müellif, söz konusu sure çok kısa olmasına rağmen bunun nasıl mümkün olduğunu göstermiştir. Bu noktada lafızların çokluğu veya azlığı, uzunluğu veya kısalığı ile ayetler artmaz veya eksilmez, uzamaz veya kısalmaz. Ayetleri bu şekilde değerlendirmek insanı hataya düşürür. Zira bu durum, çokluğa itibar edip pek çok dirhemi, çok kıymetli ve sadece bir tane olan cevhere tercih etmeye benzer.

Kur'ân-ı Kerim'in marifetullah, ahiret ve sıratı müstakim olmak üzere üç ana konusu olduğunu belirten Gazzâlî (1990), İhlas suresinin müstakil olarak bu üç konudan sadece marifetullahı içermesi yönüyle Kur'ân-ı Kerim'in üçte birini oluşturduğunu zikretmiştir (ss.77-78).

Gazzâlî (1990), onaltıncı bölümde Hz. Peygamberin, Yasin suresinin Kur'ân-ı Kerim'in kalbi olduğu yönündeki hadisini (Tirmizî, 1992, Fedâilü'l-Kur'ân, 7) zikretmiş, fakat neden böyle olduğuna dair bir açıklama yapmamış ve bunu okuyucunun, daha önceden verilen hakikatlere kıyas etmek suretiyle bizzat kendisinin keşfetmesini istemiştir. Zira bir gayretle Kur'ân-ı Kerim'in bir sırrının onu isteyen bir kişiye açılması, o kişide sırları keşfetme noktasında bir iştihak meydana getirecek ve böylece kişinin onun sırlarının peşine düşmesine neden olacaktır (s.79).

On yedinci bölümün konusu, Hz. Peygamberin seyitliği Ayete'l-Kürsi'ye, fazileti de Fatiha Suresi'ne tahsis etmesi meselesidir. Gazzâlî (1990), buradaki sırrı şöyle izah etmektedir: Haddizatında fazilet, fazlalık manasını içermektedir ve fazlalık bir üstünlük vesilesidir. Seyitlik ise kendisinin emri altına girilme ve bir emir altına girmeme manasını telmih etmektedir. Bu noktada Fatiha, konularının fazlalığı nedeniyle daha üstündür. Oysa Ayete'l-Kürsi, bütün ayetlerin kendisine tabi olduğu, emri altına girdiği marifetullahı ihtiva etmesi yönüyle seyittir. Bunu ifade ettikten sonra Gazzâlî, okuyucunun Kur'ân-ı Kerim'i bu tarzda okuyup dikkat etmesi halinde ilim ve irfan yönüyle sonsuz bir ziyadelik elde edeceğini, ayetlerin sırlarına vakıf olacağını, uçsuz bucaksız marifetler cennetine gireceğini müjdelemekte ve sıradan insanların bildiği cennetin maddi ve sonlu olduğunu, marifetler cennetinin yanında çok değersiz kaldığını, değerli olanı bırakıp da değersiz olanın taliplisi olmaması gerektiğini de tavsiye etmekte ve aksi durumda ehli cennet bile olsa ahmak olacağını açıkça söylemektedir (ss.80-81).

On sekizinci bölümün içeriğini Gazzâlî (1990), zahir ehli ile hakikat ehlinin dünya ve ahiret bağlamındaki idrak ve yaşam boyutuyla ilgili farklarını ortaya koymaktadır. Bu dünyaya dalıp işin zahiriyle yetinen ve ötesini düşünmeyenler, dünyası oyundan başka bir şey olmayan çocuk gibidirler. Arifler, ehli dünyayı bir çocuk gibi görürler. Çünkü onlar henüz

belirli bir olgunluğa erişememiş kimseler olup mükellefiyetlerinin farkında değildirler. Arifler, bu tür insanların içerisinde kalmaktan pek de hazzetmedikleri için bir uzlet hayatı yaşamayı tercih etmektedirler. Gazzâlî (1990), okuyucunun bedensel hazlara hitap eden cennet algısı ve isteğine karşı, ehli hakikate has kılınmış, arz ve semavâttan daha geniş marifet cennetinin peşine düşmesini istemektedir. Bu cennetin ehli olabilmek için bir olgunluk ve bir yetkinliğin olması şarttır. Kişi bu cennetin nimetlerinden istifade edemiyorsa ya fitratı olgunlaşmamış bir çocuk gibidir ya da dünyaya ait hazlar onun fitratını bozmuş ve böylece yetkinliğini gidermiştir. Arz ve semavât kadar geniş ve her türlü nimetlerle dolu olan bu marifet cennetinde arifler, Allah'ın rubûbiyetinin cemalini müşahade etmektedirler. Anladığımız kadarıyla müellif, Kur'ân-ı Kerim'de tasvir edilen cennetleri ve nimetlerini arifin mekan tuttuğu ve kendisinden manen istifade ettiği âlemi hakikat olarak değerlendirmektedir. Nitekim o, bu bölümde ayetlerde tasvir edilen cennet nimetlerini bu yönde ele almıştır (ss.82-85).

Gazzâlî (1990), on dokuzuncu bölümde Kur'ân-ı Kerim'in cevher ve inci olarak isimlendirdiği en değerli olan ayetlerinin taksimini yapmakta ve bunları neden farklı kategoride değerlendirdiğini ifade etmektedir. O, bu taksimatı, her iki ayet gurubunun amaç ve içerik bakımından birbirlerinden farklı oluşuna binaen yaptığını zikretmektedir. Nitekim, onun cevherler dediği ayetler, marifet nurlarının elde edilmesini, inciler dediği ayetler de amelî gerçekleştirmek için gönderilmiştir. Bu durumda cevherler daha çok ilmi boyutu yani teoriyi, inciler de pratiği önelemektedir. Zaten iman, amel ve iman temelinde yükselmektedir. Gazzâlî (1990), burada Fatiha Suresi'ne temas etmekte, onun ilk yarısının cevher dediği ayetlerden, diğer yarısının da inci dediği ayetlerden meydana geldiğini ifade etmektedir (s.85).

4.3. Maksatlar

Cevâhir'in "maksatlar" bölümünü de cevher kategorisine dahil olan ayetler ve inci kategorisine dahil olan ayetler olmak üzere iki kısımda mütalaa eden müellif, surelerde geçen ayetlerin hangi gruba dahil olduğunu, ayetlerin bizzat metinlerini vermekle bariz hale getirmekte fakat herhangi bir açıklama yapmamaktadır.

4.3.1. Cevherler

Müellifin beyanına göre cevher gurubuna giren ayetlerin adedi yedi yüz altmış üç olup başlangıçları besmele ve Fatiha suresidir. Onun cevher olarak nitelendirdiği ayetler surelere göre şöyledir:

Bakara 2/22, 29, 32, 107, 115-117, 137-138, 163, 164, 186, 255, 256; Âl-İmrân 3/2-6, 18, 19, 26, 27, 73, 189, 190-192; Nisâ 4/171, 172; Mâide 5/17, 40, 97, 98, 99, 115-118, 119, 120; En'âm 6/1, 2, 3, 13-17, 18, 38, 46, 47, 59, 60-64, 65, 73-79, 95, 96-103, 104, 115, 133, 141, 142, 162-164, 165; A'râf 7/10, 11, 43, 54-58, 143, 185; Tevbe 9/31-33, 116; Yûnus 10/3-6, 31, 32, 61, 67-68, 99, 100-102, 104-109; Hûd 11/4-6, 44, 56, 57, 118, 119-123; Ra'd

13/1-18, 38-43; İbrahim 14/1, 2, 32-34, 48-52; Hicr 15/19-27; Nahl 16/1-24, 77-81, 93; İsrâ 17/12-15, 42-44, 70, 111; Meryem 19/1-8, 49-56, 108-111; Enbiyâ 21/16-35; Hacc 22/5-7, 18, 70, 73-76; Müminûn 23/78-92, 115-118; Nûr 24/35-37, 41-45, 64; Furkân 25/1, 2, 45-49, 53, 54, 58-62; Şuara 26/78-89; Neml 27/25, 26, 60-65, 73-75, 78, 79; Kasas 28/68, 69-73, 88; Ankebût 29/19-22, 60-64; Rûm 30/17-28, 40, 46, 48, 49, 50, 54; Lokman 31/10, 20, 27-31; Secde 32/4-9, 27; Sebe 34/1, 2, 3, 9, 36; Fâtır 35/1-3, 9-13, 27-28, 41, 44, 45; Yasin 35/33-44, 71, 73-83; Sâffât 37/1, 2-11, 180-182; Sad 38/65, 66-68; Zümer 39/4-6, 21, 22, 36, 37, 38, 42, 67-69, 70, 74, 75; Mümin 40/1, 2, 3, 7, 13-17, 60-65, 67, 68, 79, 80, 81; Fussilet 41/9-12, 37-39, 45-47, 53-54; Şûrâ 42/1-5, 11, 12, 28-29, 32-33, 49-53; Zuhruf 43/9-14, 80-89; Duhan 44/7-8, 38-39; Casiye 45/1-5, 12-13, 36, 37; Ahkâf 46/1-3, 33; Fetih 48/14; Kâf 50/6-10, 16; Zâriyât 51/20-23, 47-49; Necm 53/42-49; Kamer 54/49-55; Rahman 55/1-27; Vakıa 56/58-74; Hadîd 57/1-6; Mücadele 58/7; Haşr 59/21, 22-24; Cuma 62/1-4; Teğâbün 64/1-4; Talak 65/12; Mülk 67/1-5, 13-15, 19, 29, 30; Nûh 71/11-20; Cin 72/3, 25, 26, 27-28; Kiyâme 75/36-39; Dehr 76/1-3; Mürselât 77/20-27; Nebe 78/1-16; Abese 80/17-32; İnfitâr 82/6, 7, 9; Burûc 85/12-16; Târik 86/5-10; A'lâ 87/1-5; Ğâşiye 88/17-20; Beled 90/8-10; Alak 96/1-8; İhlas 112/1-4 (Gazzâlî, *Cevâhir*, 1990, ss.86-146).

4.3.2. İnciler

Gazzâlî (1990), "maksatlar"ın ikinci kısmında inciler olarak addettiği ayetlerin sayısı yedi yüz kırk birdir. Müellif, burada da sadece ayetlerin metinlerini vermekle iktifa etmiş fakat bu ayetlere dair herhangi bir açıklama yapmamıştır. İnciler olarak nitelendirilen ayetler de surelere göre şunlardır:

Bakara 2/1-5, 21, 40-45, 74, 75, 112, 152-157, 168-169, 177, 194,-195, 235, 261-262, 278-281, 284-286; Âl-i İmrân 3/7-9, 14-17, 28, 31, 32, 83, 92, 102-104, 113-117, 133, 134-136, 145, 180, 188, 200; Nisâ 4/1, 26-28, 31, 32, 36, 37-41, 48, 49, 58, 59, 64, 65, 69, 70, 79-83, 85, 86, 87, 94, 95, 96, 103-107, 125, 126, 129, 146, 147-149, 162, 174, 175; Mâide 5/2, 3, 8, 9, 35, 49, 50, 83, 84, 85, 95, 105; En'âm 6/32, 44, 45, 52-54, 68, 69, 82, 120, 125-127, 151-153, 160; A'râf 7/29-31, 96, 165, 203-206; Enfâl 8/1-4, 24-28, 53; Tevbe 9/17, 24, 38, 71, 100, 104, 105, 111, 112, 122, 128, 129; Yûnus 10/7, 8-10, 22-26, 55-58, 62-65; Hûd 11/1-3, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 61, 84, 85-87, 110-115; Ra'd 13/17, 18, 19-22, 26, 27, 28, 29; İbrahim 14/24-27, 38-41; Hicr 15/85-89, 97-99; Nahl 16/61, 64, 89-91, 96-100, 125-128; İsrâ 17/23-39, 78-85, 107-110; KeHF 18/28, 32-46, 107-110; Meryem 19/39, 40, 58-60, 76, 96-98; Tâhâ 20/13-17, 72-75, 124-132; Enbiyâ 21/1-3, 105-112; Hacc 22/11-14, 32-35, 37, 38, 41, 54, 77, 78; Müminûn 23/1-11, 51-61; Nûr 24/19-22, 36-39, 40, 51, 52; Furkân 25/63-77; Şuarâ 26/213-227; Neml 27/1, 2-6, 89-93; Kasas 28/60, 61, 77, 83, 84; Ankebût 29/41-45, 56, 57; Rûm 30/30, 31, 36-38; Lokman 31/16-19, 22, 33, 34; Secde 32/15-19; Ahzâb 33/23, 24, 35, 36, 41-44, 70-72; Sebe 34/37; Fatır 35/5, 6, 15-18, 29, 30; Sâffât 37/99-106; Sâd 38/26-29, 86-88; Zümer 39/9-12, 23, 53-55; Mümin 40/39, 40; Fussilet 41/9, 33-36; Şûrâ 42/20, 25-27, 36-40; Zuhruf 43/32-36; Câsiye 45/21-23, 33-35; Ahkâf 46/13, 35; Muhammed 47/24-26, 36-38; Fetih 48/28, 29; Hucurât 49/12, 13, 15-18; Kâf

50/39, 40; Zâriyât 51/56-58; Tûr 52/48, 49; Hadîd 57/10, 18-24; Haşr 59/18, 19; Cuma 62/8-11; Münafikûn 63/9-11; Teğâbün 64/11-18; Talak 65/2-5; Tahrim 66/8; Meâric 70/19-35; Cin 72/16, 17-21-23; Müzemmil 73/1-10; Müddessir 74/1-7; Dehr 76/23-31; Nâziât 79/35-41; A'lâ 87/14-19; Fecr 89/15-20; Beled 90/11-20; Şems 91/7-10; Leyl 92/4-14; Duhâ 93/9-11; Alak 96/1-8; Zilzâl 99/7, 8; Âdiyât 100/6-11; Tekâsür 102/1-8; Asr 103/1-3; Hümeze 104/1-3; Mâûn 107/1-7; Nasr 110/1-3; Felak 113/1-5; Nâs 114/1-6 (ss.147-210).

Gazzâlî ((1990), yukarıda da görüldüğü üzere Kur'ân-ı Kerim'i, marifetullah, ona ulaşmak için gidilmesi gereken yola giriş/sülûk ve ahiret olmak üzere üç ana konuya ayırmakta ve maksatlar bölümünde sadece ilk ikisini ihtiva eden ayetleri vermekte fakat üçüncüsü yani ahiretle ilgili ayetleri bu bölümde zikretmemektedir ki bunu da şu iki sebeple izah etmektedir: birincisi, bu guruba dahil olan ayetlerin sayısının oldukça fazla olması, ikincisi de ilk ikisinin bir mümin için tanınması ve yerine getirmesi gereken mühim bir vazife oluşudur. Zira sadece iman etmek yeterli olduğu için ahiret ile ilgili hususların ayrıntılarını bilmeye gerek yoktur. Kur'ân-ı Kerim'de bu alanın ayrıntılarının verilmesi, sadece inzârın ve tebşîrin tesirini güçlendirmek içindir (s.211).

Sonuç

Gazzâlî hakikate Kur'ân'dan açılan kapıları göstermek ve o kapıların nasıl açılabileceğini öğretmek için bir okuma tarzı önermiştir. Onun bu önerisinde, ayetleri maksada uzak olup olmamasına göre konu bağlamalı okuma önem arz etmektedir.

Zahiri boyutu da dikkate alan müellifin Cevâhir'inde ortaya koyduğu Kur'ân'a ve yorumuna bakışı ağırlıklı olarak tasavvuf zaviyesinden olmuş ve bu yönde işarî tefsir ile ilgili önemli bir okuma usulü sunmuştur. Gazzâlî'nin yaşadığı mistik tecrübeyi zahir ve batın yönüyle Kur'ân'ı anlama ve yorumlamaya aksettirmesi ve her iki yönü burada telif etmesi, kendisine kadar gelen medrese ve tekke arasındaki soğukluğun da giderilmesine yol açmış ve böylece her iki alan arasında yakınlaşma daha da belirgin hale gelmiştir. Gazzâlî'ye kadar âlim ve sûfî vasıfları bir kişide cem olmazken, ondan sonra âlimin sufi vasfının da olabileceği kanaati ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu yüzden zahir ve batını usta bir şekilde birleştirmesi nedeniyle kendisine "Hüccetü'l-İslâm" denilmiştir.

Gazzâlî'nin önerdiği usulde ayetlerin zahir manaları da önemlidir ve ihmal edilmemesi gerekir. Zahiri inkar edip batın ile yetinmek ve aksine batını inkar edip zahir ile yetinme çabası başlı başına bir hatadır. Yani bir bakıma kabukla meyvenin içi gibidir ve meyve ancak kabukla olgunlaşıp kendisini onunla muhafaza etmektedir. Fakat bunların her ikisini de ihmal etmeden Kur'ân'ı anlayıp yaşamaya çalışmak şarttır. Tefsirin kemale ermesi için her iki boyutun mutlak surette çok iyi bilinmesi gerekir. Gazzâlî, Cevâhir'de ayetlerin zahirini sedef kabuk olarak görmekte ve bunları Kur'ân'ın özüne geçiş için bir basamak olarak değerlendirmektedir. Fakat müellif, sınıflamaları genellikle önem sırasına göre yaptığı için

ayetlerin batını manalarına daha büyük bir önem atfetmekte ve zahiri manalarını geriplanda tutmaktadır.

Cevâhir'in tefsir çevrelerince ihmal edilmiş olmasının temelinde yatan nedenin, tefsir ulemasının tefsirin işarî boyutuna mesafeli yaklaşmasından ileri geldiğini söylememiz mümkündür. Ayetlerin zahir ve batın manalarını birleştirip bunların birbirlerini nakzetmediğini göstermeye çalışan müellif, bu eserinde, tefsir ilmiyle meşgul olan âlimlerin tasavvufî boyutu ihmal etmemeleri gerektiğine işaret ediyor gözükmektedir. Aslında Gazzâlî, bir bakıma müfessirin ayetleri yorumlama ve onlardan azami derecede mana elde etmede anlamı ve anlamayı kemal manada gerçekleştirebilmesi için geniş bir bilgi ve tecrübe alanı açmaktadır.

En nihayetinde tefsir sahasında çalışan akademisyenlerin Gazzâlî'ye ve ehline fevkalade kıymeti olan *Cevâhiru'l-Kur'ân*'a yabancı kalmalarının büyük bir noksanlık olduğu kanaatindeyiz. Dolayısıyla bu sahada müellifin ve söz konusu eserinin hak ettiği ilgiyi görmesini ve dikkatlerden kaçmamasını temenni etmekteyiz.

Kaynakça

- Ateş, S. (1974). *İşari tefsir okulu*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- el-Buhârî, Muhammed b. İsmail b.İbrahim (ty.). *el-Câmiu's-Sahîh*. İstanbul: y.y.
- Cerrahoğlu, İ. (1996). *Tefsir tarihi*. (C.2). Ankara: Fecr.
- Çağırıcı, M. (1996). Gazzâlî. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde. (C.13, ss.489-505). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Demirci, M. (2013). *Tefsir tarihi*. İstanbul: M.Ü.İ.F.V.
- Dönmez, İ. K. (1996). Gazzâlî. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde. (C.13, ss.511-515). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- el-Gazzâlî, Ebû Hamid Muhammed b. Muhammed (1967). *el-Munkizu mine'd-Dalal*. Thk.: Cemil Saliba, Kamil İyad, Beyrut: Dâru'l-Endülüs.
- el-Gazzâlî, Ebû Hamid Muhammed b. Muhammed (2004). *Ledünnî ilim risalesi*. Çev.: Cüneyd Köksal, İstanbul: Gelenek Yay.
- el-Gazzâlî, Ebû Hamid Muhammed b. Muhammed (1990). *Cevâhiru'l-Kur'ân*. thk.: Muhammed Reşid Rıza el-Gabbânî Beyrut: Dâru İhyâi'l-Ulûm.
- el-Heysemî, Nuruddin Ali Ebubekir (1982). *Mecmaü'z-zevâid ve menbaü'l-fevâid*. (C.7). Beyrut: yy.
- İbn Hilkan, Ebu'l-Abbas Şemseddin (1971). *Vefeyâtu'l-a'yân ve enbâu ebnâi'z-zamân*. Thk.: İhsan Abbas, Beyrut: Dâru's-Sadr.

Müslim, Ebu'l-Hüseyin b. Haccâc (1375/1956) *el-Câmiu's-sahîh*. Thk.: M. Fuad Abdulkabî, Mısır: yy.

Özervanlı, S.(1996). Gazzâlî. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde. (C.13, ss.505-511). İstanbul: Diyanet Vakfı.

et-Tirmîzî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Serve (1992). *Sünenü't-tirmîzî*. İstanbul: Çağrı Yayıncılık.

Uludağ, S.(1996). Gazzâlî. *Diyanet İslam ansiklopedisi* içinde. (C.13, ss.515-518). İstanbul: Diyanet Vakfı.

SEMPOZYUM DEĞERLENDİRMELERİ
SYMPOSIUM REVIEWS



2. Uluslararası din eğitimi kongresi: 09-11 Kasım 2018/Antalya

Samet YAĞCI*

E-mail: samet.yagci@ikc.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-5801>

Ahmet Ali ÇANAKCI**

E-mail: ahmet.canakci@balikesir.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6200-2763>

Ülkemizdeki İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde din eğitimi alanında faaliyette bulunan akademisyenleri, din eğitimi konularını, araştırmalarını, problemlerini ve çözümlerini bilimsel bir zeminde tartışmak amacıyla bir araya getiren ve 1997 yılından beri düzenlenen Din Eğitimi Anabilim Dalı Koordinasyon toplantılarının sonuncusu/17'ncisi¹, 01-03 Mayıs 2015 tarihleri arasında Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı organizatörlüğünde yapılmıştır. Burada, koordinasyon toplantılarının motivasyon ve verimliliği için kongre düzenlenmesi yönünde bir anlayış gündeme gelmiştir. Bu bağlamda din eğitimi alanında motivasyon, verimlilik ve yapılan bilimsel çalışmaların ilgililere tanıtılması amacıyla ilki 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Yüksek Din Eğitimi Programları Kalite Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (DEKAD), Türkiye İmam Hatipler Vakfı (TİMAV), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Darıca Belediyesi işbirliği ile Darıca'da gerçekleştirilen Din Eğitimi Kongresi'nin ikincisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, DEKAD, TİMAV ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü işbirliğiyle 9-11 Kasım 2018 tarihlerinde Antalya Kemer'de gerçekleştirildi.

2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi adıyla bu yıl ikincisi düzenlenen ve yurtdışı katılımcılarıyla birlikte uluslararası bir boyut kazanan program; din eğitimi alanında yapılan yeni çalışmaların ilgililerle paylaşılmasına, din eğitiminin problemlerini ve çözümlerinin alanın uzmanları tarafından tartışılmasına ve genç akademisyenlerin tecrübeli din eğitimcileri ile bir araya gelerek, onların görüş ve önerilerinden istifade etmesine

* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

** Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

1 Din Eğitimi Anabilim Dalı 17. Koordinasyon Toplantısı (1-3 Mayıs 2015 / Diyarbakır) ile ilgili geniş bilgi için bkz. Ahmet Ali Çanakçı, "Din Eğitimi Anabilim Dalı 17. Koordinasyon Toplantısı 1-3 Mayıs 2015 / Diyarbakır" *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24 (2015/1): 185-193.

imkân sağlamıştır. Bu bağlamda kongrede, 75 bildiri sunulmuş ve 18'i yabancı olmak üzere, dinleyicilerle birlikte toplam 160 katılımcı yer almıştır.

2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi, 09 Kasım 2018 Cuma günü saat 10:00'da, düzenleme kurulu adına Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. H. Yusuf Acuner, DEKAD Başkanı/Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar, Antalya İl Müftüsü Osman Artan, Antalya İl Milli Eğitim Müdürü Yüksel Arslan, Din Öğretimi Genel Müdürü Nazif Yılmaz ve Akdeniz Üniversitesi Rektör Yardımcısı/İlahiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmet Ögke'nin selamlama konuşmalarının ardından saat 10:30-11:30 arasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alparslan Durmuş tarafından yapılan açılış konferansı ile başlamıştır.

Açılış konferansının ve bir aranın ardından, saat 14:00-18:15 arasında ilk iki oturum iki farklı salonda (Salon A, Salon B), üçüncü oturum ise üç farklı salonda (Salon A, Salon B, Salon C) olmak üzere toplam 27 bildirinin sözlü sunumu gerçekleştirilmiştir.

Kongrenin ikinci günü yine üç farklı salonda dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci oturumlar yapılırken, bu oturumlarda 48 sunum daha gerçekleştirilerek, kongre boyunca toplam 75 bildiriye ait sözlü sunum yapılmıştır.

10 Kasım 2018 Cumartesi günü 16:30-18:00 saatleri arasında birinci oturumu, 11 Kasım 2018 Pazar günü 9:30-11:00 saatleri arasında ikinci oturumu planlanan koordinasyon toplantısı ise, özellikle yurt dışından gelen katılımcıların durumları dikkate alınarak cumartesi günü saat 16.30 – 18:00 arasında tek oturumla gerçekleştirilmiştir.

Koordinasyon toplantısının² açılış konuşmasını yapan Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar, 2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi hakkında kısa bir değerlendirme yapmıştır. Türkiye'deki din eğitimi akademik birikiminin, bu programla birlikte paylaşılmasından mutluluk duyduğunu belirten Okumuşlar, toplantının uluslararası ilk toplantı olduğuna dikkat çekerek, sonraki yıllarda toplantıya daha fazla katılımcı olacağına olan inancını dile getirdi. Bu toplantıların özellikle yüksek lisans ve doktora seviyesinde çalışma yapan akademisyenleri tecrübeli hocalarla buluşturmak amacıyla olduğuna vurgu yapan Okumuşlar, toplantının gerçekleştirilmesinde katkısı olanlara teşekkür etti. Kongreyi, organizasyon, katılım ve sunumların içerikleri açısından geçen yıla göre daha iyi bulunduğunu ifade eden Okumuşlar, gençlerin nitelikli çalışmalar yaptıklarını ve bunun gelecek adına umut verici olduğunu söyledi. Daha sonra kongre hakkında kısa bir değerlendirme yapmaları için bir yüksek lisans, bir de doktora öğrencisine söz verildi. Yüksek lisans

² Bu toplantının, 1997 yılından itibaren gerçekleştirilmekte olan "Din Eğitimi Anabilim Dalı Koordinasyon Toplantı"ları bağlamında ele alındığında on dokuzuncu, 2017 yılında yapılan yeni düzenleme ile birlikte "Din Eğitimi Kongresi" çatısı altında düşünüldüğünde ikinci koordinasyon toplantısı olduğu ifade edilebilir.

öğrencileri adına söz alan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Kübra PEŐKERSOY, oturumların aynı anda üç farklı salonda gerçekleştirilmesi sebebiyle katılımcıların sadece bir oturumu takip edebildiklerini ve diğer oturumlardan istifade edemediklerini belirterek, oturumların kamera ile kayıt altına alınmasıyla bu sorunun çözülebileceğini ifade etti. Ayrıca oturumlar sonrasında akademisyenlerin yuvarlak masa etrafında toplanarak fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortamın oluşturulmasının toplantıyı daha verimli hale getirebileceği önerisini sunan Peşkersoy, farklı kuşakları bir araya getiren bu organizasyonun düzenlenmesinde emeği geçenlere teşekkür etti.

Doktora öğrencileri adına konuşan, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi doktora öğrencisi Öner DEMİR, kongrenin düzenlenmesinden duyduğu mutluluğu dile getirerek, verimli bir toplantı gerçekleştirildiğini ifade etti.

Bu konuşmalardan sonra söz alan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu, bu toplantıların ilk yıllar 7-8 kişiyle yapıldığını fakat bu sayının gün geçtikçe katlanarak arttığını, bunun daha da gelişmesi gerektiğini vurguladı. Tavukçuoğlu, oturumlar ve içerikleriyle ilgili farklı düzenlemelerin yapılabileceğine dikkat çekerek katılımcılara teşekkür etti.

Kongre ile ilgili görüşlerini açıklamak üzere kürsüye davet edilen Kanada Alberta Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. David J. Goa, kongrede bulunmaktan dolayı çok memnun olduğunu ifade ederek sözlerine başladı. Goa, “Hepimizin ortak sorunu ve mücadelesi, genç nesiller Tanrısal özü vermek olacaktır. İnsanlar, etraflarındaki çocukları yanlarından uzaklaştırdılar, İsa ise şöyle dedi: *“Onları bana yaklaştırın”*. Bunu sizde gördüm. Bu derin çabayı sizde gördüm. Genç ve yeni nesilleri pratiğe dâhil etmenin heyecanını sizde gördüm” diyerek sözlerini tamamladı.

Viyana İslam Pedagojisi Enstitüsü yöneticisi Elif Medeni ise Türkiye’nin din eğitimi alanında öncü olması gerektiğini ve bunu ancak Türkiye’nin yapabileceğini ifade ettikten sonra, Türkiye’deki din eğitimi çalışmalarının yurtdışında tanınmadığına dikkat çekerek bu çalışmaların yurt dışında da tanınması için gerekli adımların atılması gerektiğine vurgu yaptı.

Medeni’nin konuşmasının ardından söz alan TİMAY başkanı Abdullah Ecevit Öksüz, böyle bir çalışmaya destek olmaktan dolayı çok mutlu olduklarını, imam hatip liseleri ve din eğitimi ile ilgili olarak bilgi ve strateji üretme gayretiyle çeşitli çalışmalar yürüttüklerini ifade etti. Din eğitiminin insan ve hayatla ilişkisinin doğru bir şekilde kurulmasının önemine değinen TİMAY başkanı, din eğitiminin sadece belirli alanlarla sınırlandırılmaması gerektiğine dikkat çekerek her insanın ihtiyacına uygun bir din eğitimi hizmeti sunmanın lüzumuna işaret etti. Değerlendirme kısmıyla ilgili olarak son sözü düzenleme kurulu adına

Doç. Dr. H. Yusuf Acuner aldı. Kongrenin herhangi bir problem yaşanmadan tamamlandığını belirten Acuner, yeni neslin çok güçlü bir şekilde geldiğini, dolayısıyla kendilerinin onların yanında yer alması gerektiğini ifade etti. Özellikle kongre sekretaryasının organizasyonda çok büyük emekleri olduğuna vurgu yapan Acuner, gayret ve özverileri için organizasyon sekretaryasına ve bütün katılımcılara teşekkür etti.

Toplantı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nurullah Altaş'ın başkanlığını yaptığı ikinci oturumla devam etti. Altaş, daha önceki toplantılar için bir gündem belirlendiğini, fakat bu toplantı için kongre programının yoğun olması dolayısıyla herhangi bir gündem belirlenmediğini ifade ederek, problem tespiti yapılarak çözüm önerilerine yer verilebileceğini belirtti.

Görüşlerini aktarmak üzere söz alan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Başkanı Prof. Dr. Şakir Gözütok, yapılan çalışmaların teoriden uzak olduğunu ve din eğitiminin problemlerine eğilmediğini belirterek, anket çalışmalarının yetersiz olduğuna işaret etti. Yapılan çalışmalarda, İslam âlimlerinin görüşlerine yer verilmediğine dikkat çeken Gözütok, kendimize dönmemiz ve kadim kültürümüzden istifade etmemiz gerektiğinin altını çizdi.

Oturum başkanı Altaş, nitel ve nicel araştırmalarda, özellikle metodoloji problemi olduğuna vurgu yaparak, temellendirmelerin sağlam yapılması ve etik ilkelere titizlikle uyulması gerektiğini ifade etti. Altaş, özellikle problemin ve metodolojinin belirlenmesinde doğru bir ilişki kurulmasının önemine dikkat çektiği konuşmasında, metodolojinin doğru şekilde oluşturulmadığı bir çalışmada, çalışmanın daha sonraki aşamalarına geçilemeyeceğini belirtti.

Tartışmada söz alan Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İnan Kılınc: *“Biz bağımsız bir bilim dalı mıyız yoksa eğitimin bir alt dalı mıyız? Teorik ve pratik alanda ilahiyatta nasıl bir hocalık yapacağız, bu konuda problemlerimiz var. Hocalara ulaşma konusunda sıkıntılar yaşıyoruz, samimi ortamların oluşturulması gerekiyor”* sözleriyle din eğitiminin ve din eğitimcilerinin konumlarının belirsiz olduğuna dikkat çekti.

Prof. Dr. Nurullah Altaş, din eğitimcilerinin sayıca az olduğu günlerde, kendilerinin sürekli olarak bir araya geldiklerini ve pek çok konuyu aralarında istişare ve müzakere ettiklerini fakat bugün bunun çok mümkün olamayacağını belirtti. Altaş, ihtiyaç anında ilgili hocalarla irtibata geçerek nokta toplantıların düzenlenebileceğini ifade ederek soruna bir çözüm önerisi getirdi ve az kişi de olsa bu tür toplantıların kalabalık bir şekilde yapılan toplantılardan çok daha verimli olacağına, böylece daha fazla derinlemesine çalışmaların yapılabileceğine dikkat çekti.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İnan Kılınc ise, İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde uygulanmakta olan formasyon derslerinin, din eğitimcilerinin üzerinde ağır bir yük oluşturduğunu ve bu

derslerle ilgili olarak kendilerinin yeterliklerinin ölçülmediğini bir problem olarak ifade etti. İnan Kılınç, ayrıca “Din Eğitimi” derslerinin her fakültede farklı dönemlere dağıtılarak işlendiğini hatırlatarak, bu konuda din eğitimcilerinin görüşlerinin dikkate alınmasının ve bu derslerin dağılımında ortak bir uygulamaya geçilmesinin daha doğru bir yaklaşım ve uygulama olacağını belirtti.

Din eğitimcilerinin daha sık bir araya gelmesi ve toplantı yapabilesiyle ilgili olarak görüş bildiren Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fatih Çınar, uzaktan eğitim programları ile interaktif bir programın 15 günlük aralarla uygulanabileceğini, hatta bu konuda TÜBİTAK desteği alınabileceğini ifade etti. Ayrıca Çınar, din eğitiminde öncelikli çalışılabilecek konuların ve alanların belirlenmesi gerektiği önerisini sunarak özellikle yüksek lisans ve doktora yapacak öğrencilerin bu önerilerden istifade edebileceğini belirtti.

Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar, olumsuz durumların olduğunu, fakat din eğitimcilerinin enerjilerini bilgi temelli olarak doğru yerlere harcamalarına ve bilim üretiminde sürdürülebilirliği geliştirmeye vurgu yaptı.

Prof. Dr. Nurullah Altaş da bu düşüncelere ek olarak, son dönemlerde çok hızlı gelişmelerin yaşandığını ve din eğitimcilerinin bilgi üretmek ile teknoloji üretmeyi birbirine karıştırdığını, oysaki din eğitimcilerinin işlerinin bilgi üretmek olduğunu, dileyen kişilerin üretilen bu bilgilerden yararlandığını ifade etti.

Özellikle DEKAD ile ilgili bilgilendirme yapmak üzere söz alan Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu, derneğin üye sayısının artırılması, tüzükteki komisyonların oluşturularak görev alanlarının belirlenmesi ve derneğin aktif bir şekilde çalışmasının gerekliliği hususundaki sözleriyle, DEKAD ile ilgili yapılması gerekenleri ortaya koydu. Kalite derecelendirme ve akreditasyonun, eğitimcilerin geleceği olduğunu sözlerine ekleyen Tavukçuoğlu, yeni neslin bu derneğe sahip çıkmasını istedi.

Oturum başkanı Altaş, DEKAD ile birlikte bir de resmi bir kurulun oluşturulduğunu, fakat burada kişilerin değil ne yapıldığının önemli olduğunu altını çizerek DEKAD’ın aktif bir şekilde çalışmasının gerekliliğine dikkat çekti.

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Kasım Kocaman, Kütahya’daki akreditasyon kuruluyla ilgili kısa bir bilgi vererek kurulun hâlihazırda faaliyette olduğunu ve yoğun bir şekilde çalıştığını belirtti.

Tavukçuoğlu, DEKAD’ın resmi değil sivil bir kuruluş olduğunun altını çizerek, bu şekilde başka bir derneğin bulunmadığını ifade etti.

Konuyla ilgili söz alan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölüm Başkanı Dr. Öğr. Üyesi Emine Zehra Turan,

kalite ve akreditasyon konusunda çalıştığını belirterek, DEKAD için YÖK'ten onay alınması gerektiğini belirtti.

Oturum başkanı Altaş, konunun ayrı bir platformda daha detaylı bir şekilde tartışılabilirliğini belirttikten sonra DEKAD ile ilgili üye, kalite değerlendirme konusu ve metod probleminin olduğunu bu konularda fakültelerin ve kişilerin sorumluluk alabileceğini, hatta kalite değerlendirmenin Dr. Öğr. Üyesi Emine Zehra TURAN tarafından takip edilebileceğini, metodoloji ile de bir kişinin ilgilenebileceğini ifade etti.

Konuyla ilgili olarak Okumuşlar, komisyon kurulması gerektiğini, konu ile ilgilendiği için, Turan'ın bu işi üstlenmesini teklif etti.

Turan bu öneriyi kabul ettikten sonra, Altaş da metodoloji konusuna kendisinin çalışabileceğini ifade etti.

Yapılan bu değerlendirmelerden sonra Altaş, 2019 yılına ait bir sonraki kongreyi, 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin üstlendiğini ve kongre sekretaryasının da ayın fakülteye verildiğini belirtti. Ardından Din Eğitimi Anabilim Dalı Koordinasyon Toplantısı'nın sona erdiğini ifade ederek, organizasyon ekibine ve katılan herkese teşekkür etti.

Sonuç olarak, Din Eğitimi Anabilim Dalı Koordinasyon Toplantısı'nı da kapsayan bu kongrenin, günümüzde din eğitimi bilim dalında yapılan teorik ve uygulamalı/saha çalışmalarını ortaya koyması, formal/informal din eğitimi alanında karşılaşılan sorunların tespiti ve bunlara çözüm önerileri getirmesi açısından önem arz ettiği ifade edilebilir. Ayrıca bu kongrenin, din eğitimi alanındaki araştırmacılara, yurt içi ve yurt dışında yapılan yeni çalışmalarla ilgili önemli bulgular sunduğu, genç akademisyenlerin yapacakları araştırmaların niteliğine ve alandaki bilimsel boşluğun doldurulmasına katkı sağladığı belirtilebilir. Bunlarla birlikte kongrenin, gerek yurt içi ve yurt dışı, gerekse genç ve kıdemli din eğitimi akademisyenlerini/araştırmacılarını bir araya getirmesi, tecrübe paylaşımına imkân tanınması, din eğitimi alanında motivasyon ve verimliliğin artmasına katkı sağlanması açısından farkındalık oluşturduğu söylenebilir.



KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Tartı, N. (2016). *Tarihsellik düşüncesi ve hadislerin anlaşılması*. Ankara: OTTO, 231s.

Recep Emin GÜL*

E-mail: recepemingul@ikc.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0976-650X>

Eser, yazarın 2001 yılında Prof. Dr. M. Hayri Kırbaoğlu danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırladığı *Hadislerin Tarihsel Boyutu* isimli doktora tezinin gözden geçirilmiş halidir. Özsözde eserin uzun süre yayınlanmamasının sebebi olarak akademik çalışmaların yine akademik çevrelerde kalması gerektiği düşüncesi ile o yıllarda tarihsellik olgusunun henüz Türkiye'de yeterince olgunlaşmamış ve doğru anlaşılammış olması gösterilmektedir. Ardından, tarihsellik olgusu ile ilgili yapılan yanlışlar hakkında yorumlar yapılmakta ve tarihsellik tartışmalarının Türkiye'ye fıkıh usulü ile değil de doğrudan Kur'an ve vahiy üzerinden yapılmasının yanlışlığına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, insanların bir taraftan tarihsellik lafzını kullanmaktan kaçındıkları, ancak onun yerine, yerellik, mahallîlik, zaman ve mekâna bağlılık, toplumsal şartlar, değişim, illet, maksat, bağlam gibi lafızları tercih ettikleri ve dolayısıyla esasen tarihselliği kastettikleri ifade edilmektedir.

Eser bir giriş ve iki ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümü "Tarihsellik Kavramı ve Tartışma Noktaları" ismini taşımaktadır. Tarihsellik düşüncesinin doğmasına sebep olan Doğa Bilim ve Beşerî Bilim rekabetinden kısaca bahsedilerek konuya giriş yapılmaktadır. Bu noktada önemli filozofların görüşleri aktarıldıktan sonra tarihsellik düşüncesinin oluşmasında önemli katkıları olduğu ifade edilen 'tarihsencilik' kavramına değinilmiştir. 'Batıdaki Tarihsellik Bilinci: Tarihsencilik' başlığı altında Vico, Dilthey, Heidegger ve Gadamer gibi isimlerin bu alana olan katkılarından ve tarihsellik anlayışlarından bahsedilmektedir. İnsanın davranış ve ürünlerinin tarihsel olduğuna vurgu yapılan bu bölümde şu alıntı dikkat çekmektedir: '*Mahiyeti gereği tarihsel bir varlık olan insan, bu tarihsellik sayesinde, tarihseli ancak tarihsel olarak tanır.*' Bu başlığa Ahmet Cevzici'nin tarihsencilik tanımı aktarılarak son verilmektedir: "Tüm tarihsel fenomenlerin biricikliğini ve bireyselliğini vurgulayan, her çağın, her tarihsel dönemin, o döneme damgasını vuran, fikirler ve ilkeler aracılığıyla yorumlanması gerektiğini ve dolayısıyla, geçmişteki insanların eylemlerinin, tarihinin kendi çağına ait değer, inanç ve motifler temele alınarak açıklanamayacağını savunan görüş." (Cevzici, 1997, s.63)

* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü.

Giriş bölümünün devamında tarihselliğin esasen inşaî ve toplumsal alandaki farklılaşmalar ve değişim ile ilişkili olduğu, bir başka ifade ile -ülkemizdeki tartışmalarda hiç dikkate alınmayan- doğal alandan farklı olan tarih alanı ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Daha sonra tarihselliğin gelenekten kopmak olmadığı aksine geleneğin bir devamı olduğu ve bu bağlamda çağdaş durumun da tarihin ve tarihselliğin içinde olduğu yorumu yer almaktadır. Girişin sonunda, tarihselcilikten çok onun karşısında olan tarihsiciliği eleştiren Karl Popper'in eserinin Tarihselciliğin Sefaleti diye çevrilmiş olmasının, konunun Türkiye'de yanlış algılanmasının sebeplerinden birisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu eserin sonraki bazı baskılarında Tarihsiciliğin Sefaleti diye düzeltilmiş olması bu açıdan önemlidir.

Birinci bölümde hadislerin tarihsel boyutunu tartışmanın gerekliliği, problemleri ile geçmişteki örnekleri incelenmiştir. Hadislerde tarihsellik olgusunun yeri tartışılırken, değişim, modernleşme ve yenilenme ile bu kavramların İslâm'la olan ilişkileri ele alınarak, İslâm dünyasının özgün bir değişim bilinci tartışmasını geliştirmek zorunda olduğu vurgulanmaktadır. Pratikte yaşanan değişimin teorik boyutunun da kurgulanması gerektiğini düşünen yazar, bu noktada hadis ilmi ve hadisçilerin de söz konusu gereklilikte sorumluluk sahibi olduğunu belirtmiştir. Konunun devamında Râcî Fârûkî, Ziyauddin Serdar, Yusuf el-Karadâvî ve Hasan Hanefî gibi isimlerin rivayetler ve tarihsellik ilişkisine dair görüşlerine yer verilmiştir.

Hadislerde tarihsellik düşüncesini uygulamanın problemlerine değinilirken, öncelikle İslâm'ın evrensel bir din oluşu fikrinin bu konuyu ele almayı zorlaştırdığı, ancak İslâm her ne kadar evrensel bir din olsa da hayata geçirilmesinin her zaman belirli şartlar içinde gerçekleştiği ve hadislerin de buradan hareketle kendi şartları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine yönelik birtakım görüşlerin varlığının buna bir kapı araladığı kanaatine ulaşılmıştır. Hz. Peygamber'in belirli bir zaman ve belirli bir mekânda, sınırlı/az sayıda insanla birlikte yaşadığı, bu nedenle, dinin tebliğinde içinde bulunduğu fiziki çevre, toplum ve kültürden kopmadığı, yeme-içme, giyim gibi çeşitli konularda yaşadığı bölgenin şartları içinde hareket ettiği belirtilmektedir. Bununla birlikte tarihsellik olgusunun hadislere tatbikinde problem olarak görülen Hz. Peygamber'in sözlerinin vahiy olup-olmadığı tartışmaları ile tarihsellik kavramının Batı kökenli oluşu konuları da incelenmektedir.

Tarihsellik düşüncesinin İslâm geleneğindeki yerinin incelendiği bölümde, İbn Haldûn'un görüşlerine özel bir başlık ayrılmıştır. Daha sonra ise İslami ilimler geleneğinde tarihsellik olarak nitelendirilebilecek bazı ilim ve anlayışlara yer verilmiştir. Burada ilk ele alınan konu Esbâb-ı Nüzûl ilmi olmuştur. Söz konusu başlıklar altında belli şartlar ve durumlar bilinmeden ayetlerin tam olarak anlaşılamayacağına dair daha önce yapılmış olan vurgular bulunmaktadır. İkinci olarak içtihat olgusundan bahsedilir ve âlimlerin içtihadının pek çok kişi tarafından bir bakıma tarihsellik çerçevesinde değerlendirildiği örneklenir.

Bir sonraki başlıkta Hadis İlmi içinde tarihsellik arayışı sayılabilecek bazı tartışmalara yer verilmektedir. Burada, sünnetin vahye dayanıp dayanmadığı meselesi, Hz. Peygamber'in

beşeriyeti ve içtihadı, hadislerin bağlayıcılık açısından sınıflandırılması gibi konular ele alınmaktadır. Hz. Peygamber'in beşer oluşu ile ilgili başlık altında, bizzat Hz. Peygamber'in ağzından, O'nun da bir beşer olduğu ve dünyevi bazı konularda yanılabilmesine dair örnekler verilmektedir. Konu hakkında Serahsî, Gazzâlî ve Abdulgânî Abdülhâlık gibi İslâm âlimlerinin görüşlerine yer verilmektedir.

İlerleyen bölümlerde Hadis İlimlerinden olan Esbâb-ı Vurûd, İhtilâfu'l-Hadîs ve Nâsîh-Mensûh ilimlerinin tarihsellik düşüncesi ile örtüşen yanlarının olduğu delilleriyle birlikte zikredilmektedir. Bir hadisin vurûd sebebini araştırmak o hadisin içinde var olduğu şartlar çerçevesinde anlaşılması anlamına gelmektedir ve bu tarihselliğin de bir amacıdır. Aynı şekilde hadislerde çelişki gibi görünen bazı söz ve eylemlerin farklı oluşu ve şartlara göre şekillenmesi düşüncesinin, tarihsellik düşüncesindeki temel tezlerden birisi olan beşerî olay ve durumların kendi şartlarında değerlendirilmesinin gereği ile bağdaştığı ifade edilmektedir. Yine hadislerdeki nesh örneklerinin de bir anlamda tarihsellik arayışı olduğu belli karinelere dayanılarak ifade edilmektedir.

Eserin ikinci bölümü "Tarihselliği Etkileyen Faktörler Açısından Hadisler ve Tarihsellik Düşüncesi" ismin taşımaktadır. Yazar bu bölümü dış ve iç faktörler olmak üzere iki kısımda incelemiştir. Dış faktörler başlığında 'coğrafi/mekânsal farklılık', 'zaman farklılığı' ve 'toplumun kültürü: örf' konuları işlenmiştir. İç faktörler ise 'akıl yapısı ve tecrübe', 'hitabın yapısı' ve 'muhatabın yapısı' olarak detaylandırılmıştır.

Hadislerin anlaşılmasında Hz. Peygamber'in yaşadığı coğrafyanın önemine dair farklı yazarlardan görüşler aktarılmaktadır. Ardından iklim özelliklerinden dolayı Arap yarımadasında çokça kullanılan bir tedavi yöntemi olan hacamat örneğine değinen yazar sıcak iklime dikkat çekerek böyle bir ortamda ancak hacamatın kullanılabilmesi nedeniyle Hz. Peygamber'in sözlerinde de hacamat olgusuna rastlamanın doğal olduğunu ifade etmektedir. Konuya dair getirilen diğer örnekler ise Cuma günü yıkanma/gusletme emri ile Hz. Peygamber'in sözlerinde sıkça kullandığı hurma, deve, arpa gibi Hz. Peygamber'in yaşadığı coğrafyada yaygın olarak bilinen nesnelere. Zaman farklılığının hadislerin anlaşılmasındaki önemine dair açılan başlıkta şirkle mücadele, resim yasağı, kerahet vakti namaz yasağı, savaş, kölelik, Kur'ân sayfalarının düşman ülkelere gönderilmesi yasağı ve kadının mahremsiz yolculuğu konuları da bu başlık altında işlenmektedir.

"İç faktörler" üst başlığı altında yer alan 'Akıl Yapısı ve Tecrübe' alt başlığı altında özellikle Tıbb-ı Nebvî konusu ele alınmakta ve bu olguyu günümüz bilimiyle açıklamaya çalışmanın işi çıkmaza süreceği ifade edilmektedir. Nitekim yazara göre müspet ilimlerin verilerine güvenerek bir hadisin sahih olup-olmadığına karar vermek olumsuz sonuçlar doğuracaktır. İlerleyen konularda ise Hz. Peygamber'in hitabının özellikleri ve muhatabın yani sahâbenin yapısına değinilerek çeşitli örneklerle bu iki olgunun hadislerin anlaşılmasındaki rolüne ve tarihsellik düşüncesi ile olan benzerliğine dikkat çekilmektedir.

Son olarak tarihsellik tartışmalarının ilahiyat alanında Kur'ân ve vahiy ile tartışılmasının bir talihsizlik olduğunun tekrar hatırlatılmasının ardından, "hadis evrenseldir", "hadis yereldir" şeklinde toptancı ifadeler yerine, "hadislerde yerel unsurlar vardır" ve "hadislerde evrensel unsurlar vardır" şeklindeki bir yaklaşımın hadisleri anlamaya sağlayacağı katkının imkânı vurgulanmaktadır.

Eser, öncelikle hadis ilmine ve hadislerin anlaşılmasına farklı bir zaviyeden bakması açısından önem arz etmektedir. Tarihsellik düşüncesinin daha çok Kur'an'la anıldığı günümüzde hadislerle bağlantı kurulması da çalışmaya değer katan ayrı bir husustur. Giriş bölümündeki temellendirmeler, okuyucuyu konuya hazırlama bakımından yeterli bilgi ve açıklamalar içermektedir. Birinci bölümde verilen bilgiler ise tarihsellik düşüncesinin aslında yeni bir arayış olmadığı, hadislerin anlaşılmaya çalışıldığı erken dönemlerden itibaren bulunduğunu ancak adının konmadığını göstermektedir. Dolayısıyla yazar ilk bölümde kendi yaptığının bir anlamda bu bağlantıyı kurmak olduğunu ifade etmektedir. İkinci bölümde verilen örnekler ise hem seçimi hem de ele alınışı ile konunun anlaşılmasında büyük fayda sağlayacaktır. Dolayısıyla eser, genel yapısı itibariyle okuyuculara alanla ilgili olumlu katkılarda bulunacak, yeni çalışmalar için ufuk açacaktır.

Ehrman, B. (2007). İncil nasıl değiştirildi?: İncil'i kimin ve neden değiştirildiğinin ardında yatan hikaye (Ö. Toprak, Çev.). İstanbul: Truva, 271s.

Hülya HACİSMAİLOĞLU*

E-mail: hulya.yldz1@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9668-2672>

Eser, yazarın kişisel arayış ve sorularına yanıt ararken yaşadığı tecrübelerden yola çıkarak ortaya koyduğu çalışmanın bir sonucudur. Hıristiyan bir aile ve gelenekten gelen Ehrman'ı, lise döneminden itibaren aldığı dini eğitim önce Moody İncil Enstitüsüne ardından Evangelist bir üniversite olan Wheaton Üniversitesi ve devamında Princeton Teolojik İlahiyat Fakültesine yönlendirmiştir. Bu eğitim süreci içerisinde öncelikle Kitab-ı Mukaddes araştırmalarına yoğunlaşan yazar kendisini de sarsan bir gerçeğin farkına varır; Yeni Ahit'in eski el yazmaları içerisinde birçok farklılık vardır. Bu problemin üzerine giden yazar, İncil'in orijinalini araştırmaya koyulur ve kendi ifadesiyle "Söylenecek tek şey orijinalerin Tanrı sözü olduğu, ancak bizim orijinallere sahip olmadığımızdı; bu yüzden orijinaleri yeniden oluşturamadıkça, onların Tanrı sözü olduğunu söylemek benim için pek bir şey ifade

* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

*etmiyordu*¹. Yazarın Yeni Ahit'in orijinalini araştırma serüvenini ele alan eser, giriş, sonuç ve yedi bölümden oluşmaktadır.

İlk bölüm "Kutsal Hıristiyan Yazılarının Başlangıcı" başlığını taşır ve Yahudiliği, döneminin diğer dinlerinden ayıran en önemli özelliği olan kitabılığı üzerinde durur. Tabii olarak Hıristiyanlık, kurucusunun Yahudi olması hasebiyle, müntesiplerine Tevrat'ın kendi yorumunu öğreterek kitabi bir dinin oluşmasına zemin hazırladı. Bundan sonra yazar Yeni Ahit metinlerini oluşturacak olan Pavlus'un mektupları, İnciller, ilk şehitler hakkında yazılan hikayeler, apoloji ile apokalips² türünde yazılan eserlerden kısaca bahsederek Yeni Ahit'in kanonizasyon sürecine değinir. Yazara göre miladi ilk yüzyıllara ait olan bu eserler pek tabii ki günümüzden çok farklı bir toplum yapısına sahip olan bir dönemde yazıldılar. Hitap kitlesi içerisinde okuma yazma bilenlerin oranı en asgari düzeydeydi. Matbaanın icadı için daha on beş asır beklemek gerekiyordu. Bu durumda yazılanların dağıtılması için elle kopyalanmaları gerekiyordu.

Yeni Ahit metinlerini kopyalama konusunu ele alan ikinci bölüm "İlk Hıristiyan El Yazmalarını Kopya Edenler" başlığını taşımaktadır. Pek tabii metinleri kopyalamanın o dönemde tek yolu vardı; tek tek elle yazmak. Hem yavaş hem uzun süreçli olan bu kopyalama tekniğinin birçok sıkıntısı da vardı. Öncelikle metinlerde büyük, küçük harf ayrımı yapılmaz, noktalama işaretleri ve hatta kelimeler arasında boşluk bulunmazdı. Bu aralıksız yazma türüne *scriptuo continua* denilirdi. Bu durum hem okumayı hem yazmayı zorlaştırdığı gibi kopyalama esnasında bilinçsizce yapılan hatalara neden oluyordu. Yazar bu zorluğu Bruce Metzger³den aldığı bir örnekle açıklıyor;

Godisnowhere → bir deist için → God is now here (Tanrı şu anda burada)

→ bir ateist için → God is nowhere (Tanrı hiçbir yerde)

Kopyalama esnasında yapılan hataların çoğu yazıcıların genellikle amatör olan gönüllülerden oluştuğu ilk üç yüzyılda gerçekleşmiştir. Hataların büyük çoğunluğu dikkatsizlik sonucu oluşmuşsa da yazara göre bilinçli olarak yapılan değiştirmeler, ekleme ve çıkarmalarda mevcuttur.

Eserin üçüncü bölümü olan "Yeni Ahit Metinleri: Baskılar, El Yazmaları ve Farklılıkları" başlığında yazar, ilk dönemin aksine ortaçağ döneminde profesyonel yazıcılar ile çoğaltılan

1 Ehrman, 2007, s.22.

2 Milâdi ilk asırlarda Yahudi ve Hıristiyan muhitlerde, dünyanın sonu konusunda oldukça yaygın olan bir edebiyat türüdür. Apokalips ismini taşıyan yeni Ahidin son kitabı, Havari Yuhanna'ya veya onun en yakın talebelerinden birine atfedilmektedir. Aydın, M. (2005). *Ansiklopedik dinler sözlüğü*. Konya: Damla, s.35.

3 Metzger, B. M. and Ehrman, B. D. (2005). *The text of the new testament: its transmission, corruption and restoration*. New York: Oxford, ss.22-23

İncil el yazmaları üzerinde durmaktadır. Ona göre Hıristiyanlığın, Roma İmparatoru Constantin tarafından (312) resmen kabul edilmesi ile hızlıca kurumsallaşma olanağı buldu. Kilisenin her alanında görülen bu kurumsallaşma İncil metinlerinin kopyalanması için kurulan *Scriptorium* (yazı odaları)'ların oluşmasına olanak sağladı. Zamanla bu işi manastırlarda yaşayan keşişler meslek haline getirdi. Elverişli ortamların sağlanması ile kopyalama da hatalar asgari düzeye indirilmiş oldu ama yazarın da altını çizdiği gibi kopyalanan metinler ilk yüzyıllarda hatalı kopyaların kopyalarıydılar.

Ortaçağ da Johannes Gutenberg (1400-1468) tarafından icat edilen baskı makinesi sayesinde eserler hatasız kopyalanmaya başladı. Batı da Grekçe Kutsal Kitabı baskı makinesi sayesinde 1515 yılında basan ve yayan ilk isim Erasmus oldu. Uzun süre Erasmus'un Grekçe metni otorite kabul edilse de yüzyıllar içerisinde ilim adamları farklı Grekçe el yazmaları nüshalarını karşılaştırarak yeni metin çalışmaları yaptılar. Bunlardan en kayda değer olanlardan John Mill, 1707 yılında yayımladığı Grekçe Yeni Ahit baskısı için yaklaşık yüz tane Grekçe el yazmasını incelemiş ve bu metinler arasında otuz bin farklılık tespit etmiştir. Mill'in çalışması Batı dünyasında Kutsal Kitap'ın orijinalliğinin sorgulanması adına büyük bir etki yaratmıştır. Yazarın verdiği bilgilere göre günümüzde kayıt altına alınmış beş bin yedi yüz Grekçe el yazması bulunmaktadır. Bunlar arasında ki farklılıkların net bir sayısı ise halen tespit edilememiştir. Kimi ilim adamlarına göre bu farklılıklar iki yüz bin civarındayken kimine göre ise dört yüz bin civarındadır.

Ehrman, Biblical Criticism'in (Kitab-ı Mukaddes Eleştirisi) temellerinin oluşumuna katkı sağlayan Grekçe el yazmaları çalışmalarını ele aldığı dördüncü başlığa "Asılların Peşinde: Metotlar ve Keşifler" adını vermiştir. Grekçe el yazma nüshalarının araştırılması ile bazı nüshaların birbirlerine diğerlerinden daha fazla benzediği ortaya çıkarılmış ve bu şekilde bir soy ağacı oluşturulmuştur. Böylece ilim adamları arasında el yazmaları belli aile gruplara bölünmüştür. Yazar örnek olarak Brooke Foss Westcott ve Fenton John Anthony Hort'un gruplandığı dört belge ailesini vermektedir. Bunlar; Ortaçağ sonlarına ait el yazmalarını kapsayan *Süryani metni*, çok erken döneme ait olabilecek el yazmalarından oluşan *Batı metni*, İskenderiye'de türetilen *İskenderiye metni* ve en az değişikliğe uğradığı düşünülen, orijinal metne en yakın olan *Nötr metindir*.

"Önem Arz Eden Orijinaler" başlığını taşıyan beşinci bölümde yazar akademisyenlerin metnin ulaşılabilir en eski halini tasarlamak için uyguladığı metotlardan bahsetmektedir. Bu metotların öncelikli amacı orijinal metinde yapılan değişiklikleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda yazar, ilim adamlarının el yazmaları üzerinde kullandıkları *Dışsal Kanıtlar* (metinler arası karşılaştırma ile) ve *İçsel Kanıtlar* (metnin kendi içerisinde) metodunu açıklar ve bu metotları bölüm içerisinde örnek olarak verdiği dört İncil pasajına uygulayarak gösterir.

Eserin altıncı bölümü olan "Metnin Teolojik Kaynaklı Değişimleri" nde yazar, daha önce kısaca zikrettiği ve burada geniş çapta ele aldığı, el yazmaları içerisinde bilinçli olarak

yapılan değişikliklerden ve nedenlerinden bahseder. Öncelikle yapılan bu değişikliklerin teolojik nedenlerden dolayı yapıldığını söyler. Metinleri kopyalayanlar dönemlerinin teolojik tartışmalarından etkilenmişler ve metinlere kendi teolojik görüşlerine daha yakın (teolojik muhaliflerinin görüşlerine daha uzak) yönde bazen eklemeler bazen de çıkarmalar yapmışlardır. Yazar Mesih'in yaradılışıyla ilgili teolojik tartışmaları, Adoptionist (sadece insan), Doketik (sadece tanrı) ve Separationist (hem insan hem tanrı) yaklaşımlar bağlamında konuyu örnekleyerek açıklamaktadır. Yazar, yazarların kasti olarak yaptığı metin değişikliklerinin ya bilinçsiz olarak veyahut iyi niyetlerinden ötürü yaptığını söylemektedir.

Metnin değiştirilmesinde teolojik nedeni dışında başka faktörler de etkili olmuştur. Ehrman bu konuyu "Metnin Sosyal Dünyaları" başlığını taşıyan son bölümde ele almaktadır. Yazar ilk dönem Hıristiyan toplumu içerisinde tartışma konusu olan üç konuyu ele alır. Bunlardan biri içsel bir tartışma olup kadının kilisedeki rolü üzerinedir. İkinci tartışma Hıristiyan olmayan Yahudiler hakkındadır. Yazar, erken dönem içerisinde Yahudi bir mezhep olarak tarih sahnesine çıkan Hıristiyanlığın nasıl Yahudi düşmanı bir din haline geldiğini metin analizleri üzerinden göstermektedir. Son tartışma ise muhalif paganlara yöneliktir. O bu tartışmanın apolojistik kaygılar nedeniyle metin üzerinde bazı değişikliklerin yapılmasına neden olduğunu belirtir.

Bu tartışmaların hepsi günümüzde Yeni Ahit olarak adlandırdığımız kitabın oluşmasında etkili olmuşlardır. Yazar, günümüzde ki mevcut şekliyle Yeni Ahit'i insan elinden çıkmış olarak kabul eder. Dahası orijinal farz edilen nüshanın da Tanrı sözü olmayıp insan sözü olduğunu söyler.

Warner, E. (2017). Rus mitleri (M. Kireççi, Çev.). Ankara: Phoenix, 136s.

Rukiye BİLİCAN*

E-mail: mail:re_87@live.be

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0987-4754>

Elizabeth Warner (1940), Rus folkloru ve etnografyası hususunda önde gelen yazarlardandır. Slav çalışmaları bölüm başkanı, Ustinov Enstitüsü, merkezî ve Doğu Avrupa

* Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

çalışmaları müdürü olan emekli profesör Warner, günümüzde halen Durham Üniversitesi'nde ders vermektedir.

Elizabeth Warner bu eserinde Rus mitoslarının kısa tarihçesini, bu mitosların farklılıkları ve içeriklerini, Hıristiyanlığın gelmesiyle birlikte mitoslarda gerçekleşen değişikliklere yer vermektedir. Kitap, giriş ve sonuç kısımları da dahil olmak üzere on bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içinde alt bölümlere ayrılır. Mitosa veya destana yer verilmeden önce bölüm başlarında konuyla ilgili kısa bir açıklamada bulunulmuştur. Sonuç kısmından sonra konuyla ilgili ilave okumalar için öneriler ve dizin bölümleri yer almaktadır. Bununla birlikte kitapta konuyla ilgili görsellere (çizimler ve fotoğraflar) de yer vermiştir.

Warner kitabın giriş bölümünde Rusların farklı kültürel yapılarına ve etnik gruplarına dikkat çekerek, Rus Mitolojilerinin köklerine ilişkin bilgiler vermiştir. Yazar burada 'Rus Mitleri' başlığını açıklığa kavuşturarak Ruslarda mitolojiye konu olan anlatıların, destanların ve hikayelerin neler olduğuna dair açıklamalarda bulunmuştur. Folklor ve etnografya çalışmalarının verilerinin bu araştırma alanında kullanılmasının önemine değinmiştir.

Girişten sonra "Pagan Tanrıları" bölümünde Kiev Ruslarının Hıristiyanlık öncesi ve sonrası süreçle birlikte pagan kültürüyle ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Perun ve Volos, Stribog, Dzhbog ve Kors, Mokosha ve Simarg gibi Tanrı ve Tanrıçalarla ilgili mitoslara yer vermiştir. Bölümün devamında Düalist inanç başlığı altında Kiev ve çevredeki bölgeler ve diğer kasabaların, Hıristiyanlık sonrası birtakım avantajlardan faydalanarak eski pagan tanrılarını 'çok çabuk' unuttuklarını fakat yine de yeni dinlerdeki pagan tesirinin bulunduğu konusunda bilgilendirmiştir. Bölümün son alt başlığında, Hıristiyanlığın kabulünden sonra pagan tanrılarından Volos ve Perun'un, Aziz Vlasii ve peygamber İlya'ya dönüştürüldüğüne değinmiştir. Buradan pagan tesirinin anlaşıldığı gözlemlenmektedir.

İkinci bölümü "dört element su, ateş, toprak ve hava" başlığı altında toplamıştır. Dört element ile ilgili hikayelere yer veren yazar, bunların Rus mitoslarındaki yerini, anlam ve önemini neler olduğunu, olumlu ve olumsuz yönlerine dair bilgileri kaleme almıştır. Su ile ilgili mitos ve halk öykülerinde su sakinleri, ırmak ve denizlerle ilgili anlatılara, ateşle ilgili mitoslarda soba/ocağın önemi ve ateşin yıkıcı bir güç olduğuna dair anlatılara yer verilmiştir. Toprakla ilgili mitoslarda toprağın tohum ve tarımla ilişkisi dolayısıyla yeni yaşam vermesi, bu sebeple 'ana' olarak nitelendirilmesini ele almıştır. Hava ile ilgili mitoslarda ise rüzgar örneğini vermiştir. Rüzgarın, insanların dua ve dileklerini duyduğuna dair olumlu anlatılarına rastlandığı gibi rüzgarın yıkıcı özelliğine vurgu yapan anlatılara da yer verilmektedir.

"Cinler ve mekan ruhları" adlı üçüncü bölüm, Rus mitoslarında yer alan cinler ve mekan ruhlarıyla ilgilidir. Bununla birlikte Domovoi ve Rusalka gibi ruhani varlıklar, Leshii ve Vodyanoi gibi kötü ruhlarla ilgili mitoslara yer verilmiştir.

Dördüncü bölüm ölüler ve öbür dünya ile ilgilidir. Ölülerin ve öteki dünyanın önemi ve bunun Rus mitoslarında ve aynı zamanda Hıristiyanlık geldikten sonra kutsal yazılardaki yerini konu edinmiştir. Ölümle ilgili alt başlıklarda yer alan konular “vaktinde ve vakitsiz ölenler”, “büyücülerin, intihar edenlerin ve diğer büyük günahkarların ölümleri”ni ele almaktadır. Öbür dünyayla ilgili alt başlıklarda halk inancında öteki dünyanın nasıl görüldüğü, ruhların yolculukları, ‘*legendy*’** ve kutsal beyitlerde’ ve ‘*Skazki*’***de öbür dünya’ ile ilgili yer alan anlatıları konu edinmiştir.

Büyücüleri ele aldığı beşinci bölümde Rusların büyü ve cadılık inancıyla ilgili çok ehemmiyet verilmeyen mitolojilerin özünde önemli ayrıntılar içerdiğini belirtmiştir. Yazar büyüün kullanımı ve uygulamasıyla ilgili açıklamalarda bulunmuş, kadın büyü uygulayıcılarından olan Ved’ma ve Koldun’ya’dan bahsetmiştir. Onlarla ilgili bazı öykülerin “şeytani’ ve ‘kara’ sanatlar gibi Hıristiyan kavramlarıyla renklendirilmiş’ olduğunu açıklamaktadır. Bununla birlikte erkek büyücü olan Koldun’dan da bahsetmiştir. Bu bölümde yazar, cadılar ve büyücülerin fiziksel özelliklerini, neler yaptıkları, nerelerde bulduklarına dair bilgilere yer vermiştir.

Son bölüm, “Ejderhalar ve Baba-Yaga” bahsine ayrılmıştır. Yazar, Rus mitolojisinde ejderhanın yerini anlatmıştır. Burada ejderhanın halk öykülerindeki yeri, neler yaptığı, rolü, kahramanlarla savaşları, cinsiyet farkı ve bunun ejderhanın amaç ve eylemlerini etkilemesi gibi ejderhalarla ilgili yer alan hikayeleri konu edinmiştir. Bir başka mitolojik figür olan Baba-Yaga ile yazar bölümü sonlandırmıştır. Baba-Yaga’nın görünüşü ve nitelikleri, evi ve evinin özellikleri ve son olarak ise Baba-Yaga’nın belli sebeplerden ötürü acımasız bir düşmana dönüşebileceği hikayelerine yer vermiştir.

İlave okumalar ve dizin ile birlikte kitap toplamda 136 sayfadan oluşmaktadır. Eserde konuları süsleyen görsellere de yer verilmiştir. Yazar konuları anlaşılır bir üslupla ele almakla birlikte konunun genişliği ve çok yönlülüğü nedeniyle zorunlu olarak sınırlandırmıştır. Fakat sonuç bölümünden sonra ilave okumalar için önerilerde bulunulmuştur. Eser, Rus mitoslarıyla ilgili ön bilgi edinmek isteyenler için yeterli bilgi sunmaktadır.

** *Legendy*: dinsel efsaneler (Warner, 2017, s.11.).

*** *Skazki*: kutsal boyuttan yoksun, halk öyküleri (Warner, 2017, s.11.).

Fromm, E. (1991). Kendini savunan insan (N. Arat, Çev.). İstanbul: Onaran, 239s.

Hilal POLAT*

E-mail: hilalpolat@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3474-8976>

Ruh bilimine marksist-sosyalist ve insancıl yaklaşımın en önemli temsilcilerinden olan Erich Fromm; musevi kökenli, Almanya doğumlu, Amerikalı ünlü bir psikanalist ve sosyologdur. İlk basımı 1988 olan Kendini Savunan İnsan adlı bu eserinde çağdaş insanın kendinden ve özgürlüğünden kaçışını çözümlenmeye çalışarak, insanın kendini ve yeteneklerini gerçekleştirmesine yol açan ahlâk felsefesi sorununu, kuralları ve değerleri ele almıştır.

Fromm'a göre insanların çoğu ruhbilime ilişkin kitapların, kendilerine mutluluğu ya da ruh huzurunu nasıl elde edecekleri konusunda reçeteler vereceğini umar. Fakat *Kendini Savunan İnsan* bu türden öğütler içermemektedir. Yazara göre bu kitap ahlâk felsefesi ve ruh bilimi sorununu aydınlatmak için kuramsal bir girişimden ibaret olup amacı, okuyucuyu yatıştırıp dinginleştirmekten ziyade kendi kendisini sorgulamaya yöneltmektir.

Belli bir düşünceye veya ideolojiye bağlı kalmadan özgür bir şekilde gerçeği arayan Fromm kitabında yer alan görüşlerini;

- *Sorun*
- *İnsancıl Ahlâk Felsefesi (Hümanist Etik)*
- *İnsan Doğası ve Özyapı (Karakter)*
- *İnsancıl Ahlâk Felsefesinin Sorunları*
- *Günümüzün Ahlâk Sorunu* başlıkları altında toplayarak ifade etmiştir.

Bu eserde Fromm; sosyolojiden psikolojiye, sanat tarihinden antropolojiye ve felsefeden ilâhiyata kadar geniş bir yelpaze aralığında hümanist ahlâk anlayışı, insan tabiatı ve ahlâk problemleri hakkındaki düşünce ve tespitlerine yer vermiştir. Özgürlük; sevgi, korku, erdem, karakter, vicdan, inanç gibi duygularla anlaşılabilen ve pozitif bilimlerin dışında tutmaya çalışıldığı kavramların çifte anlam taşıdığını söylemiştir.

Erich Fromm felsefeyi dahi daha derin bir felsefe anlayışıyla ortaya koymaya çalışarak, insanı kendi kendini sorgulamaya yöneltmiştir. Böylece insanın farkındalıklarını belirgin bir şekilde ortaya koymuştur.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazara göre teknolojik ilerleme çağdaş insan üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır. Üretim zirveleştikçe insanın ilerleme kaygısından çok daha fazla hakim olma görüşünün ağır basması ve buna karşılık çağdaş insanın geliştirdiği araçların ağına düşmesi ve böylece ona anlam veren "kendini" yitirmesi gerçek ilerlemeye ket vurmakla kalmamış insanı sürekli bir tedirginlik haline salmıştır.

Bunun yanında Fromm, rol ve nitelik kavramlarına dair tespitlerde de bulunmuştur. Bilimsel ilerlemenin olumsuz etkisiyle zamanla bireysel tutum yerine, boşlukları istenilen nitelikte en çabuk dolduracak kişi değerli kılınmıştır. Böylelikle çağdaş insan 'ben, olmamı istediğiniz kimseyim' kimliğine sokulmuştur.

Bir başka tespitinde ise; günümüzde eşitliğin, birbirinin yerine konulabilirliğe eşdeğer bir anlam kazanmış bireyselliğin tam tersi olduğunu belirtmiştir. Eşitliğin ayrılıkları birleştiren anlamları ortadan kaldırılmış ve sistemin öngördüğü 'kendisi olmayış' düşüncesi yerleşmiştir. Eşitlik böylece kayıtsızlıkla eş anlamlı olmuştur.

Yarışmacı toplumun üzerine konulan diğer bir ilke de 'bencilliğin genel mutluluğun temeli' olduğuna dair görüşüdür.

Tüm bu tespitler ışığında çağdaş insan sürekli bir ikilem ve karmaşa içerisine itilmiştir. Fromm çağdaş insanın mutsuzluk, şaşkınlık ve çaresizliğinin en önemli kaynağı olarak bu karışıklığı göstermektedir. Sistem insanı giderek 'ben' kavramını daraltmış 'ben, ne düşünüyorsam oyum'dan 'ben neye sahipsem oyum'a dönüştürmüştür. Son kuşakta ise bu anlayış 'ben, olmamı istediğiniz kimseyim' anlamına gelecek şekilde değiştirilmiştir.

Erdemli bir ahlâk anlayışına sahip olmakla birlikte Fromm, insanların her zaman birbirlerini eşit görmelerini ve kesintisiz bir doğuşla uyanış sürecine girmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü her insan insanlığın bir parçası durumundadır.

Yazarın aktardığına göre insanın üretkenliği yaratılışındaki fizyolojik ve biyolojik özelliklerine bağlıdır. Yani üretkenlik ve ilerleme biz insanların doğasında mevcut olan bir olgudur. Fakat insanın en büyük problemi, doğasında bulunan diğer özellikleri yok edici uğraşlar verdiğinin farkında olmamasıdır. Hayat, insan için her zaman yeni olanak ve çözüm yollarıyla doludur. Önemli olan böyle bir labirentte insanın hayal ve aldatmacalara ihtiyaç duymadan yaşamak ve özgür olmak için yeterli olan yükü sağlayacak bir yaşamı gerçekleştirmesidir.

Kavramların dehşet verici anlam kargaşası serüvenini gözler önüne seren Fromm, eserinde insanın kişiliği ve öz yapısı hakkında gelişen ve değişen dünya üzerinde duracağı noktayı belirlemede yol haritası çizmiştir. İnsanın doğasında var olanla onun kişiliğine ve değer yargılarına sonradan kattıklarını gerekçelendirmesindeki ölçütü ortaya koymuştur. Dolayısıyla insanın özgürlüğünü tanımlamış ve özgürlüğünün sınırını mütalaa etmiştir. İnsan özgürlüğünün sadece siyaset ya da hukuk kurallarıyla değil kendi tercihleriyle de

kısıtlanabileceğini hatta esir konuma düşebileceğini vurgulamıştır. Böyle bir manzarada insan kendi kurduğu sisteme ve kendine karşı 'kendini savunan' durumuna düşmektedir.

Unutulmamalıdır ki sanat kendisini ancak özgür bir ortamda ifade eder. Bu yüzden ki Erich Fromm insan yaşamını sanata benzetmiş ve özgürlüğü olması gereken yere, insan yaşamına teslim etmiştir.