

Sayı / Issue 1 - Nisan / April - 2019

MEVZU

Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences



mevzu

Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences



mevzu

Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences

Yıl / Year: 2019 | Sayı / Issue: 1

Kapsam / Scope : Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimler / Art and Humanities and Social Sciences

Periyot / Period: Yılda 2 Sayı (30 Nisan & 30 Eylül) / Biannual (30 April & 31 September)

Yayın Dili / Language Publication: Türkçe & İngilizce / Turkish & English

mevzu: sosyal bilimler dergisi uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir.
mevzu: journal of social sciences is a international peer-reviewed academic journal.

Dergide yayınlanan makalelerin telif hakları Mevzu – Sosyal Bilimler Dergi’sine, hukuki sorumluluğu da yazarlarına aittir.
Copyrights of the articles published in the journal belongs to the Mevzu – Journal of Social Sciences; and the legal responsibility belongs to the authors.

İletişim / Communication:
Mevzu Toplum Derneği – METOD
e-mail: mevusbd@gmail.com
<http://dergipark.gov.tr/mevzu>

Yayıncı | Publisher

Mevzu Toplum Derneği - METOD | Mevzu Community Foundation - METOD

Sahibi | Owner

Ramazan AKKIR (Dr. Tekirdağ NKÜ)

Yazı İşleri Müdürü | Responsible Manager

Ali SEVER (Tekirdağ NKÜ)

Editör | Editor

Halil İbrahim DELEN (Tekirdağ NKÜ)

Editör Yardımcıları | Editorial Assistants

Ali SEVER (Tekirdağ NKÜ)

Alan Editörleri | Field Editors

Tarih Kültür Sanat Editörü

Muhammed Emin ÜNAL (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ)

Felsefe Grubu Editörü

Burhaneddin KANLIOĞLU

Dini Araştırmalar Editörü

Bünyamin Bulutlu (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ)

Yayın Kurulu | Editorial Board

Ali SEVER (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ.)

Halil İbrahim DELEN (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ.)

M. Yuşa YAŞAR (Dr., İstanbul Ü.)

Mustafa Sami MENCET (Dr., Akdeniz Ü.)

Muzaffer ÜZÜMCÜ (Dr., Tekirdağ NKÜ.)

Necati SÜMER (Dr., Siirt Ü.)

Ramazan AKKIR (Dr., Tekirdağ NKÜ)

Selim TIRYAKIOL (Dr., Yale Ü.)

Süleyman DAL (Dr., Aziz Mahmud Hüdayi Vakfı)

Yusuf ÖZKIR (Doç. Dr., İstanbul Medipol Ü.)

Danışma Kurulu | Advisory Board

Abdülhamit KIRMIZI (Prof. Dr., İstanbul Şehir Ü. / Türkiye)

Ahmet GÜNŞEN (Prof. Dr., Trakya Ü. / Türkiye)

Ali SOULİ (Prof. Dr., Zeytune Ü. / Tunus)

Almir FATİĆ (Prof. Dr., Saraybosna Ü. / Bosna Hersek)

Buerhan SAITI (Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Ü. / Türkiye)

Ekrem TATOĞLU (Prof. Dr., İbn Haldun Ü. / Türkiye)

Enis DOKO (Dr., İbn Haldun Ü. / Türkiye)

Habip TÜRKER (Prof. Dr., İbn Haldun Ü. / Türkiye)
Halil KURT (Dr., Marmara Ü. / Türkiye)
Kenan DEMİR (Dr., İstanbul Medipol Ü. / Türkiye)
Mehmet DİNÇ (Dr., Hasan Kalyoncu Ü. / Türkiye)
Mehmet Lütfi ARSLAN (Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Ü. / Türkiye)
Mensur NUREDDİN (Prof. Dr., Uluslararası Vizyon Ü. / Mekadonya)
Mohammed Basil ALTAİE (Yarmouk Ü. / Ürdün)
Muhittin ATAMAN (Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Ü. / Türkiye)
Münir RUVEYS (Prof. Dr., Zeytune Ü. / Tunus)
Nebi MEHDİYEV (Prof. Dr., Trakya Ü. / Türkiye)
Ömer AYDIN (Prof. Dr., İstanbul Ü. / Türkiye)
Özcan HIDİR (Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Ü. / Türkiye)
Ramazan YILDIRIM (Doç. Dr., İstanbul Ü. / Türkiye)
Rıdvan CANIM (Prof. Dr., Trakya Ü. / Türkiye)
Salih İNCİ (Doç. Dr., Kırklareli Ü. / Türkiye)
Süleyman BAKİ (Prof. Dr., Tetova Ü. / Mekadonya)
Ümit HOROZCU (Doç. Dr., İstanbul Ü. / Türkiye)

Dil Editörleri | Language Editors

Muzaffer ÜZÜMCÜ (Dr., Tekirdağ NKÜ.)

Hakem Kurulu | Referee Board

mevzu: sosyal bilimler dergisi en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır.
mevzu: journal of social sciences uses double - blind review fulfilled by at least two reviewers.

Açık Erişim Politikası | Open Access Policy

mevzu: sosyal bilimler dergisi içeriğine anında açık erişim sağlamaktadır.
mevzu: journal of social science provides immediate open access to its content.

Dizgi ve Tasarım | Design

Halil İbrahim DELEN



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Candles of Dickens in the Darkness of Victorian Era: Common Symbols in Christmas Books

Karanlık Viktorya Döneminde Dickens'ın Mumları: Christmas Books eserindeki Ortak Semboller

Senem ÜSTÜN KAYA

9-21

13. Yüzyıl Latin Ortaçağ'da Aristotelesçi Akıl Öğretisi ve Latin İbn Rüşdcülüğü Üzerine Felsefî Bir Değerlendirme

Aristotelian Reasoning in the 13th Century Latin Medieval Age and a Philosophical Assessment on Latin Avicenuousness

Süleyman DÖNMEZ

23-34

The Impact of Self-Assessment: A Case Study on a Tertiary Level Efl Writing Class

Öz Değerlendirmenin Etkisi: Üniversite Seviyesindeki İngilizce Yazı Yazma Dersi Üzerine Bir Durum Çalışması

Vedat KIZIL - Hülya YUMRU

35-54

Osmanlı Milleti Oluşturma Projesi ve Türkleşme Teşebbüsleri

The Project of the Creation of an Ottoman Nation and Attempts at Turkification

Mikail UĞUŞ

55-69

Atatürk Dönemi İmam-Hatip Mektepleri Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on Imam-Hatip (Theological) Schools during Atatürk's Era

Atiye EMİROĞLU BAYİR - Necmi UYANIK

71-93

KİTAP DEĞERLENDİRMESİ / BOOK REVIEW

Fıkhi Açıdan Günümüz Para Mübadelesi İşlemleri -Spot ve Vadeli Forex İşlemler-.
Abdullah Durmuş, İstanbul: İsam Yayınları 2014.

Ömer YILMAZ

95-100

Ebü'l-Berekât el-Bağdâdî Felsefesinde Tanrı.Tuna Tunagöz, İstanbul, İsam, 2017.

Ahmet KOCA

101-104

Siyasi ve Hukuki Açıdan Milli Mücadele (30 Ekim 1918-24 Temmuz 1923) Mustafa
Turan, Berikan Yayınevi, 2011.

Gürdal ÇETİNKAYA

105-108

Ribâyı Anlamak İslam İktisadında Faiz, Ed. Abdulkader Thomas, İstanbul: İktisat
Yayınları 2017.

ÖMER YILMAZ

109-113

YAYIM İLKELERİ - PUBLICATION PRINCIPLES

114-118

Candles of Dickens in the Darkness of Victorian Era: Common Symbols in Christmas Books

Karanlık Viktorya Döneminde Dickens'ın Mumları: Christmas Books
eserindeki Ortak Semboller

Senem ÜSTÜN KAYA

Dr. Öğretim Üyesi, Başkent Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı
Assist. Prof., Başkent University, Faculty of Education,
Department of English Language Teaching
Ankara / TURKEY
sustunkaya@baskent.edu.tr

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-6537-9769

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 8 Ocak / January 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 4 Şubat / February 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: ÜSTÜN KAYA, S. (2019). Candles of Dickens in the Darkness of Victorian Era: Common Symbols in Christmas Books. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 9-21.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Abstract

The aim of this study is to structurally analyze the common symbols in Charles Dickens's *Christmas Books*, which revived the Christmas spirit in the dark Victorian era. Experiencing the vast impacts of Industrial Revolution, people in Dickens's time were suffering from the consequences of industrialism, poverty, class distinctions and shifting values within a dark world. Upon combining sentimentality towards human nature, Dickens, in his Christmas stories, revived a festival which faded away from English life during the 19th c. Through this blending of a Christmas spirit in the dark Victorian era, Dickens drew the desired picture of a better future for his readers. His 'Dickensian' style enables questioning and judging the discrepancies in the society and the defects of humanity while entertaining the reader with the concerns of family harmony, forgiveness, charity, happiness, compassion and Christmas joy. Yet instead of presenting his messages explicitly, in the deeper structure, Charles Dickens directs his readers through the messages with the use of symbols in his five Christmas stories. To this end, this study aims at clarifying the common symbols in the stories of *Christmas Books* to suggest that Dickens lights a candle via his stories for his readers who were imprisoned in the dark Victorian age.

Keywords: Victorian Era, Christmas Spirit, discrepancies, symbols, imprisoned

Öz

Bu çalışmanın amacı, karanlık Viktorya döneminde Noel ruhunu yeniden canlandıran Charles Dickens'ın *Christmas Books* eserindeki ortak sembollerini yapısal olarak incelemektir. Dickens dönemi insanları, karanlık bir dünyada, Endüstri Devriminin derin etkilerini yaşarken, endüstrileşme, yoksulluk, sınıf ayrımı ve değişen değerlerin sonuçlarından müzdariptiler. Duyarlılığı insan doğası ile birleştiren Dickens, Noel hikâyelerinde, İngiliz yaşamında unutulup giden bir kutlamayı yeniden canlandırmıştır. Karanlık Viktorya dönemi ile harmanlanan bu Noel ruhu ile Dickens, okuyucularına arzulanan daha iyi bir gelecek resmetmiştir. Dickens'ın üslubu, aile uyumu, bağışlama, yardımseverlik, mutluluk, merhamet ve Noel neşesi konuları ile okuyucusunu eğlendirirken, toplumdaki uyuşmazlıkları ve insanlığın hatalarını sorgulama

ve yargılamayı sağlar. Ancak, derin yapıda, mesajlarını açık bir şekilde vermek yerine, Charles Dickens, beş Noel hikâyesindeki sembol kullanımı ile okuyucularını vermek istediği mesaja yönlendirir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma Dickens'ın, *Christmas Books* eserindeki hikâyeleri aracılığıyla, karanlık Viktorya döneminde hapsolmuş okuyucuları için bir mum yaktığını gösteren ortak sembollerini açıklamayı amaçlar.

Anahtar Kelimeler: Viktorya Dönemi, Noel Ruhü, uyuşmazlıklar, semboller, hapsolmuş

Introduction

For Charles Dickens, in a world full of sufferings, inequality, poverty, materialism and deficiencies, Christmas was a means of “cultivating the imaginative sensibility of childhood could one keep a true sense of values” (1995: viii). Influenced by the dark visions of Industrial Revolution, the British were struggling in an increasingly mercantile cruel world. As a social critic, Charles Dickens was good at “always putting his finger on the social evil which hurt the sufferer more” (Churchill, 1982: 124). It was then Dickens believed that Christmas could heal the social ills of his society. With his *Christmas Books*, Dickens aimed at presenting his messages to his readers: if upper-classes realize the devastating conditions of the lower classes, there is hope for the salvation of the poor; human warmth can heal the ills of society and charity brings satisfaction. For him, the most proper time to correct the vices of society was Christmas and his stories, based on the spirit of this festival, revived the importance of unity and harmony in the dark Victorian era: “it was a special time for him [Dickens], not as a religious festival but as time in which selfishness was transformed into charity, friends and families were reunited” (Hibbert, 1967: 256). Furthermore, themes of charity, family, goodwill, compassion, peace and happiness in the stories “captured the hearts and minds of the nation” (Lalumia, 2001: 26). Although each of the stories in *Christmas Books* presents varying characters and settings, they preserve the same messages depicted via symbols.

Common Symbols in Christmas Stories

In all his five stories in *Christmas Books*, Dickens applied ‘ghosts’, ‘phantoms’ and ‘spirits’ to create a magic realism as a tool of recognition, resolution

and reconciliation for the characters in the end. These supernatural means can be considered as the symbol of invisible selves of protagonists. They, in fact, bring the unconscious into a visible form and lead to a kind of recognition of the faults of humanity. Supernatural agents, ghosts, and spirits not only signify the secrets from the past that blight the present in Dickens's Christmas stories, but they also create a more adventurous and attractive atmosphere for the reader. The ghosts of *A Christmas Carol* have significant and different place: to signify the importance of human life and the spirit of Christmas. In *A Christmas Carol*, Scrooge's transformation occurs with the help of the three machinery spirits. Before the visit of the spirits, Scrooge meets with his dead partner's spirit: Marley. Marley's ghost, a hallucination of Scrooge, warns Scrooge about the further visits of spirits and evokes Scrooge's fear about the consequences of his way of life.

As such from the outset of spirits, Scrooge comes to a recognition and changes mentally and spiritually. In the visit of the first spirit, Scrooge cries as he watches his own childhood at school (p. 27); acts like a man out of his wits and enjoys everything undergoing the "strangest agitation" (34); regrets about his cruel attitude towards his clerk (35); recognizes his mistakes about his greed and his ex-girlfriend (35); softens while listening to music at Fred's party where like a child, he begs the Spirit to stay until the guests leave (56) and transforms into a better person who makes charity for the needy (75). With the visit of the third spirit, Scrooge is at the sight of his own grave in terror. He vows to change his life due to the lessons given by the Spirits. His redemption occurs because he promises to live "in the past, the Present, and the Future" (72). Scrooge observes his room throughout the end of the story and is surprised about the changes he has experienced: "It gave him little surprise, however; for he had been revolving in his mind a change of life and thought and hoped he saw his newborn resolutions carried out in this" (63).

In *The Chimes*, Toby 'Trotty' Veck, a poor ticket porter has lost his faith in human condition, hope for the future and compassion for the others. The second story of *Christmas Books* can be approached as a reflection of the first story, *A Christmas Carol*. Dickens provides a similar approach by using supernatural powers for the sake of the protagonist's epiphany. Like Scrooge, Trotty has lost the spirit of love and human value. For him, people "are born

bad" (90), and therefore, on New Year's Eve, "dwarf phantoms, spirits, elfin creatures of the Bells" (121) visit him to remind the importance of improvement, hope and love. They are presented in the story to show Trooty a glimpse of the future. Through spirits, Dickens was making the point that there is always a hope for a better future. In a sense, he lights a candle for his readers to indicate that trust, love and hope might bring advance and peace in a society. As Trooty watches his daughter, Meg's suicide, he begs the Spirits to save her: "I have learnt it! ... I know that we must trust and hope and neither doubt ourselves, nor doubt the Good in one another. I have learnt it from the creature dearest to my heart." (150).

'Fairies and potent spirits' in *The Cricket on the Hearth* lead the old husband to realize the loyalty of his wife. Although there is no ghost, as is seen in *A Christmas Carol*, in this story, there is a cricket foregrounded in the story to bless the Peerybingle family. Like a guardian angel, it brings awareness and happiness to the protagonist. The 'Presence' presents shadows that fall upon the mirror or the picture and Caleb observes what had happened. When the great shadow of the 'Stranger' shows Caleb his wife, the nimble Fairies work like bees to clear off the misunderstandings about Dot. The fairies show Dot as bright, loyal and beautiful:

Although the shadow of the Stranger fell at intervals upon the glass – always distinct, and big, and thoroughly defined – it never fell so darkly as at first. Whenever it appeared, the Fairies uttered a general cry of consternation, and plied their little arms and legs, with inconceivable activity, to rub it out. And whenever they got at Dot again, and showed her to him once more, bright and beautiful, they cheered in the most inspiring manner. (208).

In this respect, Dickens overtly criticizes the upper-classes by indicating that like Caleb, they are "blind to what is going on around them" (Gitter, 1999: 680). During the epiphany scene of Caleb, Dickens lights another candle for his readers to present his message: rich would eventually and hopefully gain empathy for the suffering poor for a prosperous future.

Like the spirits in *A Christmas Carol*, in *The Haunted Man*, Redlaw is visited by a spirit that gives him the gift of forgetfulness of memories. Unlike other Christmas stories, the terms 'phantom' (36 times); 'shadow' (14 times) and

'shade' (5 times) are used more than 'ghost' (8 times) to describe the Spirit, which is ghastly and cold, colorless in its leaden face and hands. The spirit is called as 'Something' which is the dread companion of the haunted man (316). The phantom in *The Haunted Man* is a supernatural agent and an allegorical figure helping to affect the protagonist's redemption. Dickens introduces this fluid ghost image for an important purpose: it represents Redlaw's alter-ego. A disappointed man, Redlaw has become "a man without a soul, as incapable of compassion, artistic sensitivity or spiritual understanding as the abandoned waif whose neglected short life is equally barren of memories" (Glancy, 1980: 57) after he makes a bargain with the ghost. Redlaw prefers not to look at the shadows on his walls that remind him of his past; however, as he realizes his mistake, he pays attention to what they express. In the story, the spirits, ghosts and phantoms follow him to show the importance of human memory. Redlaw realizes that he has made a mistake by accepting the gift of the spirit and he begs: "Give me back myself" (347). The story ends as Redlaw takes part in the Swidger family's Christmas celebrations around the table. Redlaw sees the shadows clearly as

...the shadows once more stole out of their hiding-places, and danced about the room, showing the children marvelous shapes and faces on the walls, and gradually changing what was real and familiar there, to what was wild and magical. (383).

The spirit in the story not only helps Redlaw refresh his past but also develops a sense of revival of Christmas spirit based on charity, forgiveness and compassion for the others. Applying the spirit in the center of the story, Dickens presented the significance of past and memories through

the theme itself revolv[ing] around Dickens' belief that memory is a softening and chastening power, that the recollection of old sufferings and old wrongs can be used to touch the heart elicit sympathy with the sufferings of others ... For it was his suffering and the memory of his sufferings which had given him the powerful sympathy of the great writer, just as his recollection of those harder days inspired him with that pity for the poor and the dispossessed which was a mark of his social writings. (Ackroyd 1990: 553).

The stories in *Christmas Books* remain magical and adventurous, yet, as the plots are logically conceived, the juxtaposition of the real and the magical seems unproblematic when Dickens's aim is considered: Victorian people need to remember the past and the power of Christmas spirit to annihilate the inequalities and defects. By this treatment, Dickens repeated the symbols in each of his Christmas story to highlight the importance of charity, compassion and quality among classes in a society.

Another constructive symbol in *Christmas Stories* is 'fire': 'heart and core' (304) of home. Dickens adopts the symbol of fire to underscore the significance of family union, warmth among people and gathering with a harmony in society. In *The Battle of Life*, for instance, fire is personified as follows:

The bright fire crackled and sparkled, rose and fell, as though it joined the dance itself, in right good fellowship. Sometimes it roared as if it were the eye of the old room: it winked too, sometimes, like a knowing patriarch, upon the youthful whisperers in corners. Sometimes it sported with the holly-boughs; and shining on the leaves by fits and starts, made them look as if they were in the cold winter night again, and fluttering in the wind... (272).

As is implied in the quotation above, 'fire' becomes a member of the family and is personified like a character: reacting, responding and acting in a challenging life of two sisters, Marion and Grace, who make a "bright and sacred" (259) fireside. In *The Battle of Life*, in a wintry Christmas season, the chimney corner makes a home doubly home: "To give the chimney corner new delights. To shed a ruddier glow upon the faces gathered round the hearth; and draw each fireside group into a closer and more social league, against the roaring elements without" (269). Fire symbolizes cheer and joy as the doctor cries while waiting for Alfred and a big celebration: "Pile up the fire here, Britain! Let it shine upon the holly till it winks again" (270). As characters light the fire, Dickens lights a candle for his audience: compassion, love and support might bring unity and peace in the society.

Symbol 'fire' is repeated many times (40 times) to underscore the need of warmth and family union in the heart of the miser, Scrooge in *A Christmas Carol*. As the Ghost of Christmas Past shows Scrooge his own childhood, the child Scrooge appears as a lonely boy "reading near a feeble fire" (28). Fire

gets stronger with joyful memories in the story as Scrooge's room undergoes a surprising transformation with the fire when "such a mighty blaze (goes) roaring up the chimney, as that dull petrification of a hearth (has) never known in Scrooge's time" (41). At this stage, with the journey of the Ghost of Christmas Present, Scrooge realizes "the brightness of the roaring fires in kitchens, parlours, and all sorts of rooms" (51). As the scene changes into Fezziwig's house, "the lamps were trimmed, fuel was heaped upon the fire; and the warehouse was as snug, and warm, and dry..." (32).

'Fire' also symbolizes gathering of families with a warm atmosphere in the cold winter days of a new year. When the Ghost of Christmas Present takes Scrooge to Fred's house, during their journey, Scrooge watches a cheerful company "assembled round a glowing fire...singing a Christmas song" (52). In the cold and poor house of the Cratchits, fire has a significant place because it symbolizes unity and warmth of the whole family. Mrs. Cratchit gathers her children around the fire: "Sit ye down by the fire, my dear and have a warm, Lord bless ye" (47). After the dinner, "the hearth is swept; the fire is made up; a shovel of chestnut is put on the fire and the whole family drowns round the hearth" (49).

When Trotty feels secure and happier in *The Chimes*, he mends the fire and draws his chair to the warm hearth (117). 'Fire' (repeated 26 times) symbolizes the importance of gathering of people and brightness in the cold winter days: "They [the Bells] hung there, in all weathers, with the wind and rain driving in upon them; facing only the outsides of all those houses; never getting any nearer to the blazing fires that gleam and shone upon the windows" (87). By the end of the tale, Trotty watches his daughter, Meg sitting by the fire "as if it were an Angel in his house" (150).

Accordingly, 'fire', inferring home and warmth, changes due to the changes of mood in the characters. The fire of the hearth in *The Cricket on the Hearth* becomes cold and dark as Carrier doubts about his wife (203) and "the jolly blaze uprose and fell, flashing and gleaming on the little Haymaker at the top of the Dutch clock, ... and nothing was in motion but the flame" (158) in the Peerybingle home.

In the next Christmas story, *The Haunted Man*, ‘fire’ is an important symbol and it is “scarcely warm” (339) during the conversation between the chemist and his student in a small room. Redlaw’s Christmas dinner is held “in the old Hall, by no other light than that of a great fire” (383). By emphasizing ‘fire’ in the story, Dickens aimed at depicting his message explicitly: fire creates a sense of warmth and unity among people who “might join hands and make a ring around England” (382).

Another important common symbol in all the stories of *Christmas Books* is ‘child(ren)’. Having led a sorrowful and desperate childhood, Charles Dickens reflected his archaic memories through the depiction of children as ill, suffering, disabled, crippled, awkward or poor. Having left his education, due to the debts of his father in prison, Dickens had to work in the blacking factory and “for a talented and ambitious child there is no hell worse than this, all the dirt, all the dreariness, all the poverty” (Ackroyd, 2002: 40). Dickens rendered the poor conditions of children in his stories to depict the healing power of compassion, equality, love and charity. As Dickens’s audience was mainly lower-middle class, his emphasis on poverty, injustice and hypocrisy of the upper-middle class made his works popular. Although Dickens was criticized by his portrayal of children in mistreated ways, he wanted people to be aware of the situation that “almost half of the funerals in London were conducted for children under the age of ten, carried off by sickness or malnutrition” (Ackroyd, 2002: 183).

To further clarify, the imagery of children in his Christmas stories symbolizes the ‘rebirth’ for Victorian people. Charles Dickens was interested in the deaf, crippled, blind, orphaned, maltreated and disabled children to create pathos and provide emotionalism (Collins, 1964: 73). Children in the stories symbolize lack of education, parental guidance and a warm family. In Dickens’s time children were the most affected group of the society: many suffered in poor conditions or worked in workhouses; orphans or neglected children lived in nursing houses or on streets and many died from illnesses or malnutrition. Astonishingly, the situation and appearance of children in Christmas stories improve after the epiphany of the protagonists to underscore the need of ‘hope’.

In *A Christmas Carol*, the condition of the crippled Tiny Tim touches the hearts of both Scrooge and the readers. By saving Tiny Tim, Scrooge saves both his soul and gains the feeling of satisfaction. As the story ends in happiness, Tiny Tim overcomes his illness, the two deformed children disappear, and healthy happy children sing carols on the streets. The reformation of Scrooge symbolizes rebirth of a society, which indicates that compassion, charity and empathy can heal all the deficiencies in a society. Besides, with the depiction of a suffering child, Dickens not only created pathos for his readers about the inequalities in the society, but also demonstrated the consequences unless the upper classes consider the problems of the poor. As Scrooge saves the child, Dickens lights a candle in the Victorian darkness: mankind can change.

Moreover, Ignorance and Want, savage slum children, appear in the first visit of the spirit and they are described as ugly, monster-like deformed allegorical figures. These two devilish children are "wretched, abject, frightful, hideous, miserable" (58). For Collins (1964), the vision of these two children could possibly be a memory of the pupils at the Ragged School Dickens had seen (73). When Scrooge pities them, the ghost recalls his words about the poor children: "Are there no workhouses?" (59). These children represent the suffering conditions of the children, who work in factories or workhouses at Dickens's time.

Like in *A Christmas Carol*, in *The Chimes*, the imagery of Meg's child symbolizes the need for a 'rebirth' in society. Trotty helps Will Fern and the child. The baby is a weak, worn out orphan taken from the Union. The spirit of a child, in the shape of Will Fern's orphan niece, shows Trotty a dead body and the sorrow of Meg in the overflow of action. Yet, during the action, the child grows up but in a miserable and indecent life. As the action proceeds Meg saves the child and the Spirit of the child returns innocent and radiant through the recognition of Trotty.

Another child figure is Meg's child, signifying a rebirth for Meg and Trotty. When Trotty sees Meg with her child, he is happy that "She loves her child" (144) and becomes happier when the spirits save her with the child in the end. Dickens saves the child in the epiphany scene of Trotty to depict his

message: everyone has the potential to change the current conditions for a prosperous future.

In *The Cricket on the Hearth*, the surprising appearance of a gigantic 'Baby' appears in Mrs. Peerybingle's arms and it is "much taller and much older than herself; who had to stoop a long way down, to kiss her... Six foot six, with the lumbago, might have done it" (161). Surprisingly, the deficiencies of the baby are seen usual by the parents while the reader discerns the problem:

Not that there was much of the Baby: speaking of it as a thing of weight and measure: but there was a vast deal to do about and about it, and it all had to be done by easy stages. For instance: when the Baby was got, by hook and by crook, to a certain point of dressing, and you might have rationally supposed that another touch or two would finish him off and turn him out a tip-top Baby challenging the world... (187).

As is depicted above, the Baby with its ambiguous outward appearance symbolizes the deficiencies in the society in Victorian era. Yet, throughout the story, the Baby appears with the mother as "The Fairies were prodigiously excited when they showed her (Dot), with the Baby" (208). In the end, the Baby symbolizes a kind of overt restart and a celebration for a prosperous future of the nation. The problems are solved, and the happiness comes both for Caleb and the family:

You may be sure the Carrier was in a state of perfect rapture; and you may be sure Dot was likewise; and you may be sure they all were, inclusive of Miss Slowboy, who cried copiously for joy, and, wishing to include her young charge in the general interchange of congratulations, handed round the Baby to everybody in succession, as if it were something to drink. (223).

The unnamed child in *The Haunted Man*, unlike the baby in *The Cricket on the Hearth*, is a monstrous figure. It first appears suddenly like a creature or a monster. The allegorical savage child evokes 'Ignorance' in *A Christmas Carol*. It has the size of an infant but his ugly and dirty face reminds the reader of a greedy old man. It has bright eyes and naked feet. Dickens portrays it as "a baby savage, a young monster, a child who had never been a child, a creature who might live to take the outward form of man, but who, within, would live

and perish a mere beast" (p. 322). When Redlaw finds the child, he tries to help the suffering boy who confronts him in violence. However, the child reappears when Redlaw realizes his loneliness and his mistake. After the epiphany scene of Redlaw, the child's face is cleaned, and his wounds are bandaged by Milly. Redlaw shows compassion rather than ignorance to the boy and touches his hair eventually. By depicting the changes of the child, Dickens tried to indicate that compassion and charity can save the whole nation.

Conclusion

In the light of these ideas presented above, by presenting the common symbols of supernatural powers, fire and child (ren), Dickens embraces his readers with his sentimentality and awareness about the situation of his society. Aware of the social, cultural and economic constructions of the Victorian era, Dickens attempted to encounter the defects of his society with a critical eye. As a writer and a critic, Charles Dickens appealed to the need of charity, compassion, importance of family union, empathy and sentimentality. He wanted upper and upper-middle class to realize the suffering conditions of the poor working-class and heal the conditions for a better future. The last scenes of the stories present characters celebrating a festival, which indicates Dickens's message as a Victorian writer. Since people yearned for hope, happiness and peace in the society, Dickens highlighted the significance of unity, compassion, empathy and harmony in his Christmas stories. Seen in this light, he lights a candle in each of his story in *Christmas Books* to make his readers realize the poor conditions of the lower classes and "join hands and make a ring round England" (p. 382) in the darkness of Victorian era.

References

- ACKROYD, P. (2002), *Dickens*. London: Vintage Books.
- _____ (1990), *Dickens: A Biography*. London: Sinclair Stevenson.
- CHURCHILL, R. C. (1982), *From Dickens to Hardy*. (Ed.) Borris Ford. Penguin Books.
- COLLINS, P. (1964), *Dickens and Education*. London: Macmillan and Co. Ltd.

DICKENS, C. (1995), *Christmas Books*. Wordsworth Classics.

GITTER, E. (1999), The Blind Daughter in Charles Dickens's 'Cricket on the Heart', *Studies in English Literature, 1500-1900*, 39 (4), 675-689. Retrieved from www.jstor.org/stable/1556268.

GLANCY, R. (1980), Dickens and Christmas: His Framed-Tale Themes, *Nineteenth Century Fiction* 35 (1), 53-72.

HIBBERT, C. (1967), *The Making of Charles Dickens*. Suffolk: The Chaucer Press.

LALUMIA, C. (2001), Scrooge and Albert: Christmas in the 1840s, *History Today* 51 (12), 23-29.



13. Yüzyıl Latin Ortaçağ'da Aristotelesçi Akıl Öğretisi ve Latin İbn Rüşdcülüğü Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme

Aristotelian Reasoning in the 13th Century Latin Medieval Age and a Philosophical Assessment on Latin Avicenuousness

Süleyman DÖNMEZ

Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe Tarihi
Professor, Cukurova University, Faculty of Theology,
Department of History of Philosophy
Adana / TURKEY
suelocan@gmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-4251-6665

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 22 Ocak / January 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19 Mart / March 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: DÖNMEZ, S. (2019). 13. Yüzyılın Latin Ortaçağ'da Aristotelesçi Akıl Öğretisi ve Latin İbn Rüşdcülüğü Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 23-34.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Öz

Bu makalede 13. Yüzyıl Latin Ortaçağ'da Aristotelesçi Akıl öğretisi İbn Rüşd esasında bir değerlendirilmeye tabii tutulmuştur. Bu çerçevede özellikle Latin İbn Rüşdcülüğü olarak bilinen felsefi akım ele alınmıştır. Filozof İbn Rüşd'ün Aristoteles'in eserleri üzerine yaptığı şerhlerin Latin Ortaçağ'da tanınmasıyla din-felsefe çatışması mecrasına kayarak tartışılmaya başlanan "akıl" kavramı, farklılaşan okumalarla teolojik ve politik bir veçhe kazanmış görünmektedir.

Anahtar Kavramlar: Akıl, Aristoteles, İbn Rüşd, Latin İbn Rüşdcülüğü; Thomas Aquinas, Siger de Barabant

Abstract

In this article, Aristotelian Intelligence in the 13th Century Latin Medieval Era was evaluated on the basis of Ibn Rushd. In this context, the philosophical movement which is known as Latin Averroism is discussed. The concept of reason, which has begun to be discussed by the philosopher Ibn Rushd in the Middle Middle Age through the recognition of the annotations he wrote on Aristotle's works in the Middle Ages, seems to have gained a theological and political aspect with differentiated readings.

Key Words: Intellect, Aristotle, Ibn Rushd, Latin Averroism; Thomas Aquinas, Siger de Barabant.

Giriş

Polonyalı bilimkurgu yazarı Stanislaw Lem (1921-2006)'in, dilimize "Yıldız Güncesi" başlığı altında çevrilen fantastik kitabında bir mucitten ve icadından söz edilmektedir. Mucit, evinin bodrumunda yavaşça ve sürekli dönen bir varile sayısız kablolarla bağlı 12 adet kutudan müteşekkil bir düzenek kurmuştur. Mucidin açıklamasına göre kutuların her birinde bir insan yaşamaktadır. Mekanizmanın merkezinde yer alan büyük varil ise, minik kutu-insanlara dünyaları için gerekli tüm bilgileri göndermektedir. Böylece her bir kutu-insan, ayrı bir kişi ve kişilik olmakta; başka insanlarla konuşmakta; yaşadığı dünyada gökyüzünü görmekte; bazen acı çekmekte bazen sevinmekte bazen de sevdalanmaktadır... Yaşamları tıpkı bizimki kadar gerçek görünmektedir. Öyle ki, içlerinde bir öğretmen; bir de papaz vardır.

Hemen fark edileceği gibi, Lem'in duyumculuğun aşırı bir ucu olan "tekbenci" (solipsizm) anlayışı benimseyen mucidi, sadece duyu verilerini algılayan bir zihinde varolan bir dünya kurgulamaktadır. İşte bu düşünsel dünya bizim burada kısaca ele alacağımız akıl konusu ile doğrudan ilişkili görünüyor.

Öncelikle dikkat çekelim ki, bizim mevzuya kurgusal bir anlatı ile başlamamızdaki temel neden, ne genel anlamda tekbencilik ne de daha özel olarak Lem'in yahut Berkeley'in "zihnin dışında hiçbir şeyin 'var' olmadığı, algılananların ise düşünceden başka bir şey olamayacağı" savını tartışmaya açmaktır. Yine genel anlamda "Zihin nedir? Fiziksel olmayan ruhlarımız ya da nefislerimiz var mı? Düşünce sadece fizikî maddenin bir boyutu ya da özelliği veya beyinde uyarılan sınırların bir yan ürünü mü? İnsanların karmaşık robotlar olmadıklarından ve fiilen bilinçli olduklarından nasıl emin olunabilir?" gibi zihin felsefesinin bazı ikircikli temel soru ve sorunlarına bir yanıt ve çözüm arama bu makalenin sınırları dışındadır. Bu durumda niçin Lem'in kurgusunu hatırlatarak başladık? Çünkü başlarken çalışmanın zeminini oluşturan ve modern dönemlerde sıkça duyar olduğumuz, eskilerin ekseri "nefs" nâdiren de "ruh" demeyi tercih ettikleri bugünün "zihin" kavramının ne derecede ilginç ve tartışmaya açık bir mefhum ve bu mefhumun 13. yüzyılın zihin dünyasının bugünden oldukça farklı biz zemin olduğunu fark ettirmek istedik. Çünkü bu tür araştırmalarda her zaman çok farklı bakış açılarına açık olan zihin olayları içinde kaybolma riski vardır. Biz ise, bu tehlikeden uzak durmak istiyoruz. Bu çerçevede zihnin araştırmaya konu olan "akıl" (us) kavramının hareket sahası olduğundan zihin probleminin uzantılarına kısaca dikkat çekmek gerekliydi.

Makalenin içeriği ise, varolanı anlamlandırabilmede olmazsa olmaz bir işlevi haiz insan zihninin en ünlü aktörü olan "akıl" kavramını modern dünyanın zihin çözümlemelerine kapılmadan 13. yüzyıl Latin İbn Rüşdcülüğü bağlamında çözümlenmek istenmesiyle sınırlandırılmıştır.

13. Yüzyıl Latin Ortaçağda Aristocu Akıl ve İbn Rüşd

İbn Rüşd'ün Aristoteles yorumları, özellikle Michael Scotus'un 1215'lerden itibaren ölümüne kadar büyük bir iştiyakla devam ettirdiği İslam

felsefesinde etkili olan astronomi ve felsefe içerikli eserleri Arapça'dan Latince'ye aktarmasıyla 13. yüzyılın başlarında Latin Avrupa'da ilgi çekmeye başlar. Öyle ki, Scotus, daha 1220'ye varmadan Aristoteles'in üç eserini "*Historia animalium*", "*De partibus animalium*" ve "*De generatione animalium*" başlıkları altında Arapça'dan Latince'ye çevirir. (Karlığa, 2004, ss. 261-262)

Özellikle Aquina'lı Thomas'ın öğretmeni olan Büyük Albertus'un "*Liber de animalibus*" isimli kitabının (Magnus, t.y.) oluşumuna doğrudan katkı sağlayacak olan Scotus'un Arapça'dan yaptığı Aristoteles çevirilerinin çoğu; 1260'lardan itibaren bir kez de Moerbeke'li William tarafından yazıldıkları dil olan Eski Yunanca'dan Latince'ye kazandırılır. Ancak Scotus orijinli çeviriler, Wilhelm'in yaptığı çevirilerin karşısında 15. yüzyıl sonlarına kadar üniversitelerde en çok başvurulan kaynaklar arasında yer almaya devam eder. (Grabmann, 1966, ss. 134-177) Scotus'un şöhreti ise, "*De anima*", "*De sensu et sensato*", "*De celo et mundo*", "*Physica*" ve "*Metaphysica*" gibi Aristoteles'e atfedilen Arapça metinleri "*İbn Rüşd Yorumları*" (*Averroes-Commentare*) olarak Latince'ye kazandırmakla zirveyi görür. (Küken, 1996, ss. 30-31) Scotus, adı geçen külliyyât çerçevesinde *akıl birlikten çokluğa evrilen* (Daha geniş bilgi için bkz. Dönmez, 2009, ss. 25-28) sorunlu açılımında merkezi bir konumda yer alacak olan İbn Rüşd'ün "*Büyük Şerhi*"ni de çevirmişti. Ayrıca anonim bir çeviri de eldeydi. (Hasse, t.y., s. 14) Büyük bir olasılıkla birkaçı, İslam felsefesine büyük hayranlık duyan II. Friedrichs'in sarayında tamamlanan bu çeviriler, felsefenin Latin Batı Avrupa'daki gelişim seyrini doğrudan etkileyecektir. (R. A. Gauthier, 1982, ss. 321-374) İşte İbn Rüşd'ün 13. ve 14. yüzyıldan itibaren Latin Avrupa üniversitelerinde "*Aristoteles Yorumcusu*" (*Commentor Philosophus*) olarak tanınıp otorite kabul edilmesi de Scotus'un bu çevirileriyle başlayan tartışmalı bir süreçtir.

İbn Rüşd, öncelikle Avrupa'nın o dönemde çokça adı duyulan Paris Üniversitesi Sanatlar Fakültesi'nde -Edebiyat Fakültesi de denilebilir- büyük bir ilgi uyandırır. Ona duyulan teveccüh, adı geçen fakültenin gelişmesine de büyük katkı sağlayacaktır. Öyle ki, dalga dalga yayılan İbn Rüşd sempatisi, Sanatlar Fakültesi'nde sıradan bir felsefe okutmanı olan Siger ve grubunun duruşuyla hem Siger'in meslek ve düşünce hayatının şekillenmesinde etkili olur, hem de 13. yüzyıl Latin Avrupa'sında Thomas'la zirveyi gören büyük tartışmalar doğurur.

René Antoine Gauthier'in bildirdiğine göre, İbn Rüşd'ün Paris Sanatlar Fakültesi'ne yaptığı ilk düşünsel katkıya dair bilgilere 1227/28 tarihinde basılan "*De potentiae animae*" (*Nefsin güçleri üzerine*) başlıklı anonim bir kitapçıkta rastlanmaktadır. Kitapçıkta Aristoteles'in "*De anima*"sında tartışılan "*edilgin*" ve "*etkin*" aklın neliği araştırılırken; "*etkin akıl, bireyüstü ve sonsuz*" kabul eden İbn Sînâ'nın öğretisine alternatif olarak, her iki aklında "*insanî nefsin unsuru*" olduğu görüşü, İbn Rüşd'ün otoritesine dayanılarak nasıl kabul gördüğü hikâye edilmektedir. Bu bilgilendirmenin satır aralarında, bizim konumuz açısından dikkat çekilmesi gereken önemli bir ayrıntı gizlidir. O da; akıllar tartışmasında İbn Sînâ'nın karşısında İbn Rüşd öncelenirken, bir yandan İbn Rüşd'ün "*heyulânî*" aklının (*intellectus possibilis*), Aristoteles'in *edilgin* aklıyla (*intellectus passibilis*) özdeşleştirilmesi; diğer yandan da İskender'in terminolojik nitelenmesine bağlı kalınarak; varoluşsal statüsünü ayrı, ebedî bir töz olan nefste değil, insan bedeninde müstakil bir akıl olduğunun kabul görmesidir. (René A. Gauthier, 1982, ss. 48-54)

Gauthier tarafından "*ilk İbn Rüşdcülük*" olarak nitelenen bu yaklaşım, 13. yüzyıl Latin Ortaçağ Avrupa'sında önce Sanatlar Fakültesi'nde ve daha sonra diğer üniversite ve fakültelerde yaygınlaşarak kabul görecektir. 1250'ye kadar da Yorumcu'nun; yani İbn Rüşd'ün akıl öğretisinin en etkili yorumu olduğundan kuşku duyulmayacaktır. (René A. Gauthier, 1982, ss. 48-54) Çünkü bu yorumun İbn Sînâ'nın da savunduğu sanılan insan nefesine ait olmayan bireyüstü bir ürün ya da etkinlik olarak algılanan çoklu akıl anlayışını "*birlediği*" düşünülecektir.

1250 tarihinden itibaren ise, "*bütün insanların sadece bir tek düşünen nefse*" (*anima intellectiva/nefs-i nâtika*); yani "*ortak bir akla*" sahip olduğunu ileri süren daha keskin bir İbn Rüşdcü yorum, ilk defa Büyük Albertus (Albertus Magnus), Robert Kilwardby, Boneventura ve Thomas Aquinas tarafından dile getiriliyordu. Özellikle Boneventura ve Thomas, bu yorumu doğrudan doğruya İbn Rüşd'e atfediyordu.

Boneventura, İbn Rüşd'e atfedilen pozisyonu genişçe aktardıktan sonra; felsefî ve teolojik bir temellendirme yapmadan *akılların birliği* savını dinen

sakıncalı olduğu gerekçesiyle reddeder.¹ Thomas ise, *heyulânî aklın* felsefi yorumu üzerinde yoğunlaşarak, İbn Rüşd'ün savunduğunu düşündüğü görüşe teolojik kaygılarla şiddetle karşı çıkar. Alternatif olarak da *Katolik imana daha yakın bulduğu* (*quam tenemus secundum fidem Catholicam*), çalışmanın İbn Sînâ'dan yana tavrı koyar.²

Burada dikkat çekilmesi gereken husus, ağır eleştirilere konu olan savın ilk defa Paris'te kim ya da kimler tarafından savunulduğunun çok da açık olmamasıdır. Ama gerek Bonaventura, gerekse Thomas, İbn Rüşd'e atfedilen *akılların birliği* savını reddetmede özel bir gayret içindedir. Zira onlara göre İbn Rüşd'e bağlanarak *akılların birliğini* savunan felsefecilerin duruşu, teolojik bakımdan sorunludur.

Paris Sanatlar Fakültesi ve Felsefi Bilinç

Sanatlar Fakültesi'nin eğitimcileri arasında İbn Rüşd'e atfedilen duruşun neden çok kısa bir sürede yaygınlık kazanıp savunulduğu sorusuna tatmin edici bir yanıt vermek, aslında oldukça zordur. Ancak bu durum, yaklaşık olarak 1250 tarihinden itibaren Paris Sanatlar Fakültesi'nde rastlanan akli ilerlemeye ciddi katkıda bulunan İbn Rüşd dayanaklı görüşlere Bonaventura'nın ya da Thomas'ın karşı çıkan etkili radikal tutumları dikkate alındığında aydınlatıcı birçok argümana ulaşılır. (Kurt, 1989, s. 132) Zira bir konuda güçlü bir karşıt duruş söz konusu ise, doğal olarak mevcut durumu tehlikeye sokan ya da çok yakın bir gelecekte sokacak olan etkin ya da potansiyel anlamda daha cazip bir ortam, muhakkak vardır. İşte 13. Yüzyıl Latin Ortaçağ'ın teologlarını rahatsız eden de Paris Sanatlar Fakültesi'nce önemsenen felsefi duruşun gittikçe güç kazanmasıdır.

O devirde Paris Sanatlar Fakültesi'ndeki öğrenciler, adını '*yedi özgür sanat dalından*' (*septem artes liberales/studia liberalia*) (Trivium (üçlü): gramatik, retorik, dialektik; quadrivium (dörtlü): aritmetik, geometri, musik, astronomi; Klasik Latince yöntem, usul, vasıta; sanat, zanaat, ticaret; ustalık, yetenek,

1 Bonaventura, *II Sententiarum* 18, 2, 1, S. Bonaventurae *Opera omnia*, ed. PP. Collegii a. S. Bonaventura II, Quaracchi 1885, s. 444-448.

<https://archive.org/details/doctoirisseraphi00bonagoog/page/n1> (21.01.2019).

2 Thomas, *II Scriptum super libros Sententiarum*, 17, 2, 1, ed. Busa, S. *Thomae Aquinatis Opera omnia I*, Stuttgart 1980, s. 172-174. <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html> (21.01.2019).

herhangi bir sanatta hüner, bilgi, bilim, kuram; elkitabı; sanat eseri; ahlakî nitelik, erdem; oyun, hile, desise ve kurnazlık anlamlarına gelen ars, Skolâstik Felsefede sıkça kullanılan önemli bir kavramdır. Ars, Grekçe tekne ‘sanat’ sözcüğünün karşılığıdır. Latince olduğu gibi Yunancada da zengin bir içeriğe sahip olan tekne, felsefî bağlamda daha çok sanatsal ve bilimsel disiplinler için kullanılan bir sözcüktür. Krş. Çüçen, 2001, ss. 157-158) alan teoloji, hukuk ya da tıp alanında yükseköğrenime kabul edilmeden önce, gerekli görülen metodik temel bilgileri kazanmak için bir ‘öneğitim’den geçerlerdi. Bu nedenle ‘yedi özgür sanatın’ gelenekteki yeri, 13. yüzyılda gittikçe yoğunluk kazanan felsefe eğitimiyle daha da önem kazanıyordu. Burada ilginç olan nokta Aristoteles’in kitaplarına getirilen okuma yasağı nedeniyle onların yerini doğru kabul edilen Aristoteles yorumlarının almış olmasıydı. Ekseri 15-21 yaş dolaylarında olan gençler, dört ile altı yıl arasında süren ‘magister’ eğitimlerini başarıyla tamamlayabilmek için öğretmenlerinin etrafında halkalanarak Aristoteles’in düşüncelerinin doğru yorumuna ulaşabilme umuduyla hummalı tartışmalar yaparlardı. Çünkü öğretmen kürsüsüne oturabilmenin yolu bu eğitiminin başarıyla tamamlanabilmesine bağlıydı. (Krş. McInerny, 1993, s. 7) Gittikçe artış gösteren bu felsefe içerikli tartışmalardan dolayı Sanatlar Fakültesi’nin bazı eğitimcileri, daha o dönemde filozof olarak nitelendirilmeye başlanmıştı. Öyle ki, Müslüman filozoflara büyük hayranlık duyan Sicilya Kralı Manfred, 1263’lerde Sanatlar Fakültesi’nin öğretmenlerinden “felsefî disiplinlerde dört köşeyi tutan doktorlar” olarak sityaışle söz edecektir. (R. A. Gauthier, 1982, ss. 327-374)

Sanatlar Fakültesi’nde teolojiden daha çok ‘felsefeye giriş’ dersleri özellikle önceleniyordu. İçerik olarak da felsefe eğitiminin mutlak bir sergilenişi önemseniyordu. Bu teorik bilgilenme ise, ‘felsefî bir yaşam biçimi’ tavsiyesiyle pratiğe bağlanmaya çalışılıyordu. Muhtemelen burada sonucu belirleyen 1250’lerde “De divisio scientiarum” (Bilimlerin sınıflandırılması üzerine) kitabında “felsefe bu yaşamda aklı (anima intellectiva) yetkinleştiren bütün bilgileri kapsadığından yetkinleşebilmek için insanların ilgisini büyük bir gayretle felsefî dallara yönlendirilmesi gerektiğini” (Arnulfus, 1988, ss. 304, 96-100.) yazan Arnulfus Provincialis’ti. Aslında bu belirleme felsefenin insanlara özgü aklın yetkinliği (kemal) olduğunun bir ilanıydı.

Böyle bir çıkışın bir fakültede felsefeyi körükleyen güçlü ateşleyicilere sahip olmasını gerektireceği açıktır. Arnulfus da günahın teolojik bakımdan doğurduğu kusurlara karşı felsefe aracılığıyla bir mücadele verilebileceğini düşünüyordu. (Arnulfus, 1988, ss. 302, 76-303, 91.) Ne ki, bu yol, teolojik çözümlenelerde ortaya çıkan anlaşmazlıkları felsefi bağlamı bir 'önprogramlama' ile aşabilme fırsatı sunulabilecekti.

Arnulfus'un görüşleri, ilk olarak sadece Sanatlar Fakültesi'nde dikkat çekecektir. Hatta onların ateşli savunucuları da çıkacaktır. Öyle ki, Magister Bretoneli Oliver ve Reimsli Aubry, Arnulfus'un yolundan giderek programlanan başlık altında 'felsefeyi' (*philosophia*) önceleyeceklerdir. (René Antoine Gauthier, 1984, ss. 6-11; Lafleur & Université de Montréal., 1988, s. 138)

Adı geçen her iki düşünür de felsefi yetkinliği teorik düşünceyle özdeşleştirirken İbn Rüşd'ün Aristoteles'in "Fizik"inin VIII. Kitabı'nın yorumunun girişinde yer alan; "en yüksek yetkinlik bakımından insanın varoluşunun ve tözünün teorik bilimlerle tamamlandığında mükemmelleştiğini ve bu doğal eğilimin de bizâtihi en ulvi mutluluk ve sonsuz yaşam olduğu"³ görüşüne bağlı kalacaklardır.

Siger'in çağdaşı Dacienli Boetius'un "De summo bono" (*En yüce iyi üzerine*) çalışması (Isidore, 1486) ise, bu kabulün felsefi temellendirilmesinin açık olarak İbn Rüşd'ün Aristoteles'in "Metafizik"inin XII. Kitabı'nın yorumunda bulunduğunu belgeliyordu. Öyle ki, İbn Rüşd burada elinde bulunan Arapça tercümelere dayanarak Tanrı'yı sonsuz yaşam olarak akılla özdeşleştirmekteydi. (Averroes, 1560, s. Commentar 39) Boetius da İbn Rüşd'e dayanarak tanrısal akı, erişilmek istenen en yüksek amaç olarak açıklamaktaydı. Ama bu hedef, Hıristiyanlığın Tanrı'sıyla ilişkilendirilmekteydi. (Isidore, 1486, ss. 211-213)

1260 dolaylarının Sanatlar Fakültesi kuşağı için, bu tarz yorumlar; özellikle de "felsefenin sıradan akademik bir disiplin değil, özgün ve bağımsız bir alan olduğu; teolojinin insanın yetkinleşme çabasında olmazsa olmaz olmadığı" gibi aykırı-

3 Krş. İbn Rüşd'dün Gautrier'in naklettiği Latince alıntı, Gauthier, *Notes sur Siger de Brabant* II, 29; yine krş. Lafleur, *Quatre introductions*, s. 303. Bağlantılı Latince metin oldukça problemlidir. Gauthier'in nakli: "Esse hominis secundum ultimam perfectionem ipsius et substantia eius perfecta est ipsum esse perfectum secundum scientiam speculativam, et ista dispositio est sibi felicitas ultima et sempiterna vita." (Averroes, in *Physicam*, ed. Venedig 1560, f. Ir C-IV D).

rı düşünceler, doğrudan İbn Rüşd menşeli sanılıyor; onun akıl teorisiyle de yakından ilişkili olduğu düşünülüyordu. (R. A. Gauthier, 1982, ss. 17-20)

O dönemde Sanatlar Fakültesi'nden birkaç genç akademisyen ise, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin felsefi anlayışları doğrultusunda mantıksal çıkarımlarla meşgul oluyorlardı. Çünkü onlar filozof olarak anlaşılmanın ötesinde çalışmalarını salt felsefi bir zeminde yapmaya gayret ederek gerçeğe Aristoteles'le İbn Rüşd'ün izlerini takip ederek ulaşma yolunu seçmişlerdi. Bu gelişme, Sanatlar Fakültesi'nde genç bir akademisyen olarak görevli olan Siger'i 1265 tarihinden itibaren öne çıkaracaktır. Siger, derslerinde özellikle Thomas'ın İbn Rüşd'e atfederek teolojik gerekçelerden dolayı karşı çıkacağı "*bütün insanların sadece bir tek 'heyulânî' akla sahip oldukları*" iddiasının gizli muhababı olacaktır.

Elbette bu yaklaşım farklılıkları da teologlarla felsefecileri, doğal olarak, karşı karşıya getiriyordu. Bu sıkıntılı durum 1265'li yıllarda iyice belirginleşecektir. Sonunda da 1270 yılında Paris Piskoposu Stephen Tempier, Thomasçı bazı görüşler ile çeşitli İbn Rüşdcü yanlıları, üniversitelerle hemfikir olabilmek adına yasaklama gayretine girişecektir. Bu girişim, Dominiken Robert Kilwardby ("http://www.bbkl.de/t/tempier_e.shtml", t.y.) aracılığıyla Oxford Üniversitesince de onanınca; 1977'de de Thomas'ın bazı görüşlerini de içeren 219 adet tez, sakıncalı bulunarak reddedilecektir.

İbn Rüşdcülerin ve Thomas'ın suçlanmasından yaklaşık altı ay sonra (7 Mart 1277) Paris Üniversitesi, sapkın görüşleri kontrol altında tutabilmek umuduyla özel alanlarda ders yapma yasağı getirir. Bu yasak, özellikle Siger'i büyük sıkıntıya sokar. Zira bu, Siger'in sıkça tercih ettiği bir yoldur. Birkaç ay sonra da Siger, birkaç arkadaşıyla Fransa engizisyon mahkemesine sevk edilir. Üzerlerine çöken belanın sonuçlarını az çok kestiren Siger, kraldan af dileyerek ölümden kurtulur. Görüşlerini tadil eder. Ama tutuklanmaktan yine de kurtulamaz. (Küken, 1996, s. 18)

7 Mart 1277'de deklare edilen mahkûmiyet kararı, Thomas'ın görüşleriyle birlikte bütün Meşşâîliğe saldıran çelişkili ve etik olmayan bir talepti. Büyük bir olasılıkla diğer Meşşâî okullarda yeni sapkın fikirler açığa çıkmaya başladığı sıralarda Thomas'ın mahkûm edilen görüşleri, ya mahkûmiyet kararından birkaç yıl önce öldüğü için ya da engizisyon korkusundan pek sahip-

lenilmedi. Ama Dante (1265–1321), “İlahi Komedyâ”da Cennet’te Thomas’ın aydınlattığı ruhlardan müteşekkil bir cemaat kuruyordu. Lombartus, Albertus, Areopagite, Boethius ve Siger, bu cemaatin ileri gelenleriydi. İbn Rüşdcü filozof Siger de diğer Meşşâî filozof ve teologlarla birlikte Thomas’ın yanı başındaydı. (Dante, İlahi Komedyâ, x. Kitap: “Bakışının bana döndüğü yerde; ciddiyetle süslenmiş bir ruh parlar; Özlem içinde ve ölüm yavaşça görünür ona; Bu fener Siger, aydınlatan; Saman Pazarında doktor elbisesiyle tek başına; Nefret edilen hakikati nokta nokta açıklar.” Alighieri, 1963) Bu Tablo, Latin İbn Rüşdcülüğünün sınırları hakkında ilginç ipuçları vermektedir. Yaşadıkları dönemde birbirlerini kıyasıya eleştiren üç şahsiyetin bir arada bulunduğu bu topluluğun ortak noktası Dante’nin Arasat’ta yer verdiği İbn Rüşd’dür.

Elbette İbn Rüşd, Dante’nin romanında hayal ettirmek istediği gibi, diğer Müslüman filozofların aksine Latin felsefesine yaklaşmak sûretiyle Cehennem’den kurtularak Arasat’ta yer almış değildir. Esasen sürekli varlığını koruyan bir düşünce biçiminin etkin bir kesiti olan İslam felsefesinin güzide bir temsilcisidir. Bu nedenle onun Ortaçağ Latin felsefesini çalkalayan görüşleri, içinde yer aldığı geleneğin bir tezahürüdür.

Sonuç

Ortaçağ İslam filozoflarının ayrıık, sonsuz (ebedî) ve tanrısal bir güç olarak yorumladıkları akıl, bilme edimi açısından epistemolojik; bilginin nesnesi olmak bakımından ise, ontolojik görünümüne sahip bir ‘bilgi’ ve ‘bilim’dir. İşte hem bir ‘bilgi’ hem de bir ‘bilim’ olarak bir ucu göksellere bir ucu ise yaşamın içine uzanan bu onto-epistemik akıl, 13. yüzyıl Latin Hıristiyan dünyada Aquinalı Thomas’a özel bir yorum olarak “akılların birliği” problemi adı altında Teolog Thomas’la Filozof Siger’i karşı karşıya getirmektedir.

Thomas, çağdaşı olduğu İbn Rüşdcü Siger’in İbn Rüşd başta olmak üzere Müslüman filozofların etkisiyle tekil akılların bütün insanlar için ontik bakımdan bir olduğunu savunduğunu iddia eder. Oysa bu, ona göre, Aristoteles bağlamında doğru bir yorum değildir. Üstelik bütün insanlar için ortak olan bir aklın kabulü, dinî açıdan da büyük sıkıntılar doğurmaktadır. Bu nedenle varlık bakımından akılların bir olmadığı; hatta olamayacağı, ancak epistemik açıdan ortak bir çizgide bulunmanın olası olduğu gösterilmelidir.

Gerçekte hem İbn Rüşd'le hem de Siger'le ilişkilendirilmesi oldukça zor görünen bu iddia, 13. yüzyıl ortaçağında bizim yaptığımız ayrımla; aklın birliğiyle akılların birliği karşıtlığı şeklinde belirginleşen ilginç bir tartışma zemini bulacaktır.

Kaynakça

- Alighieri, D. (1963). *La vita nuova; La divina commedia = Das neue leben; Die göttliche komödie*. Darmstadt : Der Tempel Verlag Gmbh.
- Arnulfus. (1988). *Divisio Scientiarum*. İçinde C. Lafleur (Ed.), *Quatre introductions a la philosophie au XIIIe siecle: textes critiques et etude historique*.
- Averroes. (1560). *Metaphysik XII (XI)* (Venedig, ed.).
- Çüçen, A. K. (2001). *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*. İnkılap Kitabevi.
- Dönmez, S. (2009). *Aklın Birlikten Çokluğa Yolculuğu*. Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Gauthier, R. A. (1982). Notes Sur Les Débuts (1225-1240) Du Premier "Averroïsme". *Revue des Sciences philosophiques et théologiques*, 66(3), 321-374.
- Gauthier, René A. (1982). Le Traité "De Anima Et De Potencis Eius" D'un Maître Ès Arts (Vers 1225): Introduction Et Texte Critique. *Revue des Sciences philosophiques et théologiques*, 66(1), 3-55.
- Gauthier, René Antoine. (1984). Notes Sur Siger De Brabant: I. Siger En 1272-1275 Aubry De Reims Et La Scission Des Normands. *Revue des Sciences philosophiques et théologiques*, 68(1), 3-49.
- Grabmann, M. (1966). Kaiser Friedrich II. und sein Verhältnis zur aristotelischen und arabischen Philosophie. İçinde S. Mundi (Ed.), *Zur Geschichte Friedrichs II. von Hohenstaufen*. Darmstadt.
- Hasse, D. N. (2007). What did the Latin translator do with Averroes' Long commentary on the Metaphysics? İçinde XII. *International Congress of Medieval Philosophy*. Palermo.
- http://www.bbkl.de/t/tempier_e.shtml. (t.y.).
- Isidore, of S., Saint,-636. (1486). *De summo bono*. Louvain: Johannes de Westfalia.

- Kurt, F. (1989). *Einführung in die Philosophie des Mittelalters* (2. bs). Darmstadt.
- Küken, A. G. (1996). *İbn Rüşd ve Saint Thomas Aquinas felsefelerinin karşılaştırılması : Doğu-Batı felsefi etkileşiminde*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Lafleur, C., & Université de Montréal. (1988). *Quatre introductions a la philosophie au XIIIe siecle: textes critiques et etude historique*.
- Magnus. (1962). *Liber de animalibus: von Falken, Hunden und Pferden. İçinde Deutsche Albertus-Magnus-Übersetzung aus der 1. Hälfte des 15. Jahrhunderts. Eingeleitet und herausgegeben von Kurt Lindner. Quellen und Studien zur Geschichte der Jagd, Band 7 & 8. Teil 1: 231 s., Teil 2: 210 s. de Gruyter*. Berlin.
- McInerny, R. (1993). *Aquinas against the Averroist. On there Being only one Intellect*. Indiana: West Lafayette.

**The Impact of Self-Assessment: A Case Study on a Tertiary
Level Efl Writing Class**

Öz Değerlendirmenin Etkisi: Üniversite Seviyesindeki İngilizce Yazı Yazma
Dersi Üzerine Bir Durum Çalışması

Vedat Kızıl

Öğretim Görevlisi,

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Instructor, Ankara Yıldırım Beyazıt

University

Ankara / TURKEY

vkizil@ybu.edu.tr

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0589-0877

Hülya Yumru

Dr. Öğr. Üyesi,

İstanbul Aydın Üniversitesi

Assistant Professor, İstanbul Aydın

University

İstanbul / TURKEY

hulyayumru@aydin.edu.tr

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-3898-014X

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 24 Ocak / January 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 22 Nisan / April 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / December 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: Kızıl, Vedat-Yumru, Hülya. (2019). The Impact of Self-Assessment: A Case Study on a Tertiary Level Efl Writing Class. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 35-54.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Abstract

This article presents the findings of a seven-week case study which aimed to identify the benefits of self-assessment in EFL writing classes at tertiary level and to examine its effects on the development of metacognitive skills of the students. The study was conducted with 17 B1- English language proficiency level students studying at an English preparatory programme of a foundation university. First, the students were introduced to using rubrics to assess a written product. Then, each week after students composed a writing, a paragraph for the first three weeks and an essay for the remaining four weeks, the students were asked to assess their own writing by using the relevant rubric and filling in the self-assessment form. In addition, a questionnaire was conducted at the beginning of the study to investigate whether the students could identify their own strengths and weaknesses in writing, whether they could make sense of the criteria that are used for writing quizzes, and whether they made sense of the feedback given by the teachers for their writings. The same questionnaire was conducted again on the last day of the research to check whether the participants changed their opinions. The results revealed that self-assessment had a positive impact on the performance of the students' writings as well as on the development of their metacognitive skills as the students improved their understanding of the rubrics over time leading to more quality writings, they felt more responsible for their own learning, they were able to reflect on their own performance, and they became more autonomous learners.

Keywords: Self-assessment, assessment of writing, EFL writing, metacognition, student autonomy.

Öz

Bu makale üniversite İngilizce hazırlık seviyesinde yabancı dil olarak İngilizce yazı yazma derslerinde öz değerlendirmenin faydalarını ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerine olan etkilerini saptamayı amaçlayan 7 haftalık bir durum çalışmasının bulgularını sunmaktadır. Çalışma, bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık bölümünde okuyan ve B1 seviyesinde olan 5'i kız 12'si erkek olmak üzere toplam 17 öğrenci ile gerçekleştirildi. İlk olarak öğrencilere yazılı bir metni değerlendirilmede kullanılan rubrikler tanıtıldı. Sonra öğren-

ciler her hafta yazı yazdıkça, ilk üç hafta haftalık bir paragraf ve sonraki dört hafta haftalık bir deneme, öğrencilerden kendi yazılarını uygun rubrikleri kullanarak değerlendirmeleri ve sonra öz değerlendirme formlarını doldurmaları istendi. Ayrıca, çalışmanın ilk haftası ve son haftasında öğrencilere toplamda iki kez aynı anket uygulandı. İlk anketin amacı öğrencilerin yazı yazma hususunda kendi güçlü ve zayıf yönlerini teşhis edip edemediklerini, yazı yazma kısa sınavlarında kullanılan değerlendirme ölçütlerini anlayıp anlayamadıkları ve de öğretmenleri tarafından verilen geribildirimleri anlayıp anlayamadıklarını incelemektir. Son gün yapılan anketin amacı ise öğrencilerin bu yedi haftalık çalışma sonucunda fikirlerini değiştirip değiştirmediğini görmektir. Çalışmanın sonuçlarına göre öz değerlendirme öğrencilerin yazı yazma performanslarına ve üstbilişsel becerilerine katkıda bulunmuştur. Öğrenciler, kullanılan rubrikleri zamanla daha iyi anladıkça daha kaliteli yazılar yazdılar. Her hafta yapılan öz değerlendirme çalışmaları sayesinde kendi öğrenimlerine karşı daha fazla sorumluluk duygusu geliştirdiler. Ayrıca kendi performanslarının hem güçlü yanlarını hem de zayıf yanlarını saptayabilip buna göre çözümler ürettiler. En nihayetinde kendi öğrenimlerinde daha çok özerk hale geldiler.

Anahtar Kelimeler: Öz değerlendirme, yazı yazma değerlendirmesi, yabancı dil olarak İngilizce yazı yazma, üstbiliş, öğrenci özerkliği.

1. Introduction

Assessment of writing, particularly EFL writing, has always been considered as unsettled and difficult for educators. Teachers need to be aware that there are a lot of factors affecting a student's writing in a foreign language. From the education he/she has received before to his/her native language, there are a lot of elements to be considered, which requires the teachers to be highly qualified.

For the past decade or so, the idea of assessment has dramatically changed. With a focus more on the learning process itself, assessment nowadays has been viewed as a way of contributing to learning. It is seen as a process and it takes place throughout the learning process. This type of assessment is referred as formative assessment. One of the most important aims of formative assessment is to help the teachers to monitor their students so that they can

provide feedback to their students and adjust their teaching continuously. Another aim is to help the students to check their own learning so that they become aware of their strengths and work on their weaknesses (Yorke, 2003).

From the perspective of formative assessment, it is important for the students to contribute to the assessment process so that they can follow their own progress and feel accountable for their own education. One of the methods of doing so is to integrate self-assessment into the writing classes. Literature offers a lot of research carried out on the application of self-assessment in a classroom which often yields positive results. It has suggested that self-assessment helps to increase the students' both motivation and level of understanding (Chen, 2005). However, it is not always easy to ask the students to assess themselves. The teachers need to train their students on assessment as well as giving feedback (Williams, 1992).

2. Literature Review

2.1. Assessment

Assessment is a core component in the language learning process as it creates many opportunities for both the teachers and the students. It is implemented to help students learn, become reflective learners and to yield formal proof of information (Boud, 1990). It makes it possible for the teachers to determine whether the goals and the objectives of a course are being met, and it helps the students to keep track of their own learning.

The idea of the students' contribution to the assessment process has been an issue discussed among educators for the past decade (Boud, 2000). Depending on the objectives of a course or the reason why the assessment takes place, assessment is no longer seen only as an examination done *to* the students when a course ends, but rather a process done *with* the students throughout the course.

2.2. Self-Assessment

Self-assessment is used in formative assessment procedures. It occurs when the students participate in evaluating what they have been learning, specifically their accomplishments (Boud & Falchikov, 1989). It helps the students improve their metacognitive skills, which helps them to develop aware-

ness about their own strengths and weaknesses so that they can come up with strategies to cope with the areas they feel incompetent.

Recently, there has been a great emphasis on using self-assessment at schools and universities. More and more educators around the globe recognise its advantages through which a considerable amount of responsibility for assessment shifts from the teacher to the students (Boud, 1995). In this regard, introducing self-assessment into a school programme has many benefits. To begin with, it potentially creates an atmosphere in which the students feel accountable both for their own learning. In addition, the students become aware of their learning and reflect on themselves. By doing so, they discover their strengths as well as weaknesses, which allows them to plan and come up with strategies to fix their weaknesses and improve their strengths even more. (Lee, 2006).

Although most educators recognize the benefits of self-assessment, it is generally difficult to introduce these techniques into schools and universities mainly because the possibility that the students may not be proficient and mature enough to handle assessment task. It is not easy to evaluate and make judgements about the quality of a product when you lack the necessary knowledge and expertise. It is highly possible that the learners may not have elaborative knowledge about the criteria in comparison with their teacher, which might affect the reliability of the students' assessment negatively (Boud, 1989). Considering such possible problems, proving the benefits of self-assessment both to the students and the administration could be quite difficult.

3. Methodology

3.1. Research Question

Informed by the literature on self-assessment in EFL settings, this study addressed the following question:

- What are the benefits of self-assessment on the performance of university students' EFL writing?
- How does self-assessment contribute to the development of metacognitive skills of the university students?

3.2. The Research Design

This study took place in a classroom where an already planned writing syllabus needs to be followed. That is why, the researcher should be able to tailor his/her materials in conformance with what the students need in order not to hinder their normal learning process. All these vital necessities and requirements made the case study approach a very convenient and suitable choice for the research method for this study.

3.3. Participants and the Setting

Participants of this study were a class of 17 students, 12 males and 5 females, B1-level university students who were studying in the English Preparation Programme at a foundation university in İstanbul, Turkey. The students had a total of 20-hour of English courses a week, 6 of which were allocated for writing classes. For the first three weeks, the students wrote ungraded paragraphs each week. For the remaining 4 weeks, the students wrote ungraded essays each week.

3.4. Data Collection Tools

The first data collection tool was a questionnaire adapted from the study of Falchikov (1995). The questionnaire consists of 5 statements based on a 5 point-Likert-type rating scale ranging from 5 to 1 point (see Appendix A). The same questionnaire was conducted in the first and the last week of the study. The aims for the first week's questionnaire were to investigate whether the students could identify their own strengths and weaknesses in writing, whether they could make sense of the criteria that are used for portfolio (writing) quizzes, and whether they made sense of the feedback given by the teachers for their writings. The same questionnaire was conducted again on the last day of the research to check whether the participants changed their opinions.

The second data collection tool used in the study was a self-assessment form (see Appendix B). Each time the students finished writing a paragraph or an essay, they were given a checklist to go through their papers and edit their writings if necessary. After editing, they were asked to assess their own papers by using the relevant rubric and fill in the self-assessment form.

Self-assessment form consisted of 3 parts, each of which required the students to have a critical viewpoint and analyse their own writing referring to the relevant rubric. The questions were as follows:

- What are the main strengths of your paragraph/essay?
- What are its main weaknesses?
- How do you think you can improve your paragraph/essay?

3.5. Instructional Procedure

Data collection process lasted for 7 weeks. In Week 1, the teacher first conducted the questionnaire. Then he carried out a session and explained self-assessment. He went over the checklist and the rubric for paragraph. Then, using the rubric, he demo-assessed an anonymous paper produced by a student from another class. After that, he asked the students to practise assessing another anonymous paper using the same rubric. After the practice, the students wrote a paragraph. Once they finished writing, they went over the checklist to edit their paragraphs. After that, by using the rubric, they assessed their own paper and filled in the self-assessment form. In week 2 and 3, the students also wrote a paragraph, and the same assessment procedure was repeated.

From week 4 onwards, the students started writing an essay. That is why, at the beginning of week 4, the teacher first went over the checklist and the rubric for essay. Then, as previously, using the rubric, he demo-assessed an anonymous paper from another class. After that, he asked the students to practise assessing another anonymous paper using the same rubric. After the practice, the students wrote an essay. Once they finished writing, they went over the checklist to edit their essays. After that, by using the rubric, they assessed their own paper and filled in the self-assessment form. For week 5, 6 and 7 the same assessment procedure was repeated. At the end of the study, the teacher conducted the same questionnaire to see whether the students changed their opinions after involving self-assessment activities for 7 weeks.

3.6. Data Analysis

In order to analyse the questionnaire, the frequency of the answers to each statement in the first and the second questionnaire was compared using

IBM SPSS Statistics software (Version 25). In addition, a paired sample T-test was carried out to see whether the results of the first and the second questionnaire were significantly different.

In order to analyse the self-assessment forms, the answers of the students in the forms were noted by the researcher. In addition to their writings, the students also received feedback on their self-assessment performance and expected to show an increase in the quality of reflection and the feedback they exhibited. When the research ended, all the data gathered were examined to check whether there was a progress in students' self-assessment performance.

4. Findings And Discussion

The first section presents the findings from the questionnaires that were carried out at the beginning and at the end of the study. The second section presents the findings obtained from the analysis of self-assessment forms that the students filled in after writing a paragraph or an essay each week.

4.1. Findings from the Questionnaires

In order to find out whether the students could identify their own strengths and weaknesses in writing, whether they understood the given criteria used for their writing quizzes, and whether they could make sense of the feedback they received from their teachers for their writings a questionnaire, consisted of 5 statements, was conducted at the beginning of the study. The same questionnaire was conducted again at the end of study to check whether the students changed their opinions.

Below are the descriptive statistics for each statement in the first and the second questionnaire.

Statement 1: I know how the content of my writing should be.

Statements	1 st Questionnaire		2 nd Questionnaire	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Strongly disagree	0	0	0	0
Disagree	0	0	0	0

Undecided	16	94.1	2	11.8
Agree	1	5.9	12	70.6
Strongly Agree	0	0	3	17.6
Total	17	100	17	100

Table 1. Descriptive Statistics for Statement 1 in the 1st & 2nd Questionnaire.

In the first questionnaire, 16 students chose ‘undecided’, and 1 student chose ‘agree’ for the 1st statement. Relying on their past experience, the majority of the students might feel that they have some ideas regarding what a piece of writing should contain. However, they did not feel confident enough to state they agreed. On the other hand, at the end of the study, 2 students chose ‘undecided’, 12 students chose ‘agree’, and 3 students chose ‘strongly agree’. This could indicate that after going through the 7-week self-assessment activities, the students had the opportunity to learn about the criteria used for the assessment of their writing quizzes. They started analysing a text not only by its mechanics but also by the ideas it delivered. Therefore, most students felt more confident in their knowledge about how to write a paragraph or an essay than before.

Statement 2: I know how to organise my ideas when I write.

Statements	1 st Questionnaire		2 nd Questionnaire	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Strongly disagree	0	0	0	0
Disagree	3	17.6	0	0
Undecided	11	64.7	5	29.4
Agree	3	17.6	5	29.4
Strongly Agree	0	0	7	41.2
Total	17	100	17	100

Table 2. Descriptive Statistics for Statement 2 in the 1st & 2nd Questionnaire.

In the first questionnaire, 3 students chose 'disagree', 11 students chose 'undecided', and 3 students chose 'agree' for the 2nd statement. Although the students wrote many paragraphs in their previous level, it seems they still did not feel confident in their organisations. However, in the second questionnaire, 5 students chose 'undecided', 5 students chose 'agree', and 7 students chose 'strongly agree' for the 2nd statement. The reason for this change could be the impact of the self-assessment activities in which they used rubrics to assess various papers. By this way, they became highly familiar with the criteria, one of which was organisation.

Statement 3: I understand the given criteria for writing.

Statements	1 st Questionnaire		2 nd Questionnaire	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Strongly disagree	6	35.3	0	0
Disagree	10	58.8	0	0
Undecided	1	5.9	0	0
Agree	0	0	11	64.7
Strongly Agree	0	0	6	35.3
Total	17	100	17	100

Table 3. Descriptive Statistics for Statement 3 in the 1st & 2nd Questionnaire.

In the first questionnaire, 6 students chose 'strongly disagree', 10 students chose 'disagree', and 1 student chose 'undecided' for the 3rd statement. In their writing quizzes, the students were provided with the title of the criteria stating that they would get 5 points for Task Achievement, 5 points for Coherence & Cohesion, 5 points for Grammar, and finally 5 points for Vocabulary. However, they had never been provided with any sort of explanation as to what those titles actually refer to. Grammar and vocabulary are surely

almost self-explanatory, yet the students had no idea about Task Achievement and Coherence & Cohesion. Consequently, in the first questionnaire, a vast majority of the students reported they did not understand the given criteria. However, in the second questionnaire, conducted at the end of the study, 11 students chose 'agree', and 6 students chose 'strongly agree' for the 3rd statement. After being exposed to rubrics for 7 weeks, students showed a clear change, and all of them stated they understood the criteria. This could be a result of the training students had in the first week of the study, in which students were explicitly explained the details of the rubrics, and the ongoing feedback they received when they were carrying out self-assessment.

Statement 4: I know what the teachers expect in writing quizzes.

Statements	1 st Questionnaire		2 nd Questionnaire	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Strongly disagree	1	5.9	0	0
Disagree	6	35.3	0	0
Undecided	8	47.1	1	5.9
Agree	2	11.8	9	52.9
Strongly Agree	0	0	7	41.2
Total	17	100	17	100

Table 4. Descriptive Statistics for Statement 4 in the 1st & 2nd Questionnaire.

In the first questionnaire, 1 students chose 'strongly disagree', 6 students chose 'disagree', 8 students chose 'undecided', and 2 students chose 'agree' for the 4th statement. This could be a direct effect of not being familiar with the criteria used in the quizzes as most students (16) stated they did not understand the given criteria in the first questionnaire. However, in the second questionnaire, 1 student chose 'undecided', 9 students chose 'agree', and 7 students chose 'strongly agree' for the 4th statement. After going through a 7-week self-assessment process, it is highly possible that the students developed an understanding of the criteria and learnt how to assess a paragraph and an

essay. Consequently, they stated that they knew what the teachers expected in the quizzes.

Statement 5: I understand the teacher feedback I receive for my writing.

Statements	1 st Questionnaire		2 nd Questionnaire	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Strongly disagree	0	0	0	0
Disagree	5	29.4	0	0
Undecided	8	47.1	4	23.5
Agree	4	23.5	7	41.2
Strongly Agree	0	0	6	35.3
Total	17	100	17	100

Table 5. Descriptive Statistics for Statement 5 in the 1st & 2nd Questionnaire.

In the first questionnaire, 5 students chose ‘disagree’, 8 students chose ‘undecided’, and 4 students chose ‘agree’ for the 5th statement. This could be due to the content of the feedback the students received from their teachers. If the teachers used some terminology from the rubrics in their feedback, students might not make much sense of it because they had never even seen a rubric before. Consequently, it would not be possible for the students to utilise this feedback for their own writings. However, in the second questionnaire, 4 students chose ‘undecided’, 7 students chose ‘agree’, and 6 students chose ‘strongly agree’ for the 5th statement. At the end of the study, it is highly possible that the students were able to adapt to self-assessment activities, and they increased their understanding of the criteria. Consequently, they could gradually become better at understanding the feedback they received from their teachers.

4.1.1. Paired T-Test Results

In order to find out whether there is a significant difference between the 1st and 2nd questionnaire regarding the change in the students' answers, a paired-T test was conducted.

		95% Confidence Interval of the Difference						
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2 Tailed)		
TotalPre	-	-	-	-	-	-	16	.000
- Post	7.64706	2.14887	.52118	8.75191	6.54221	14.673		

Table 6. Paired Samples Test for the 1st and 2nd Questionnaires.

When a paired t-test is conducted, if the significance value (p) is lower than 0,005 it is usually deemed significant. In this case, as shown in table 4.6. the significant value between the two questionnaires is 0,000 which indicates that the first and second questionnaire are significantly different from each other.

4.2. Self-Assessment Form

In the early stages of the study, many students tended to focus mostly on the mechanical aspect of their writings and tried to find grammar and vocabulary mistakes. They filled in the forms with the examples of wrong tense usage or misspelled words. For the question concerning their strengths, they wrote general statements such as "I think my vocabulary is good." Similarly, for the part in which they were asked to come up with some ideas to improve their writings, they offered too general solutions such as "I must study harder." or "I should be careful with my spelling." Although they were specifically told during the introduction of the rubrics that the quality and organisation of the ideas in a text were equally important as the mechanical aspects, the students failed to comment on such elements in their writings.

Being highly inexperienced in assessing themselves with a critical point of view, it could be argued that it was natural that the students did not per-

form well in the early stages of the study. In the first questionnaire, conducted before the explanation of rubrics in the first week of the study, students' answers revealed that they did not understand the given criteria, and they did not make much sense out of the feedback they receive from their teachers thereupon. After 3 weeks of the self-assessment activities, although there were a couple of students who showed progress in their assessment performance and rubric usage, most students still did not perform well. This could indicate that assessment is a complex procedure, and to be able to self-assess effectively, the students needed more time and practice.

Towards the end of the study, on the other hand, the students started to get used to the self-assessment process and showed a significant progress in their assessment performance. Instead of merely pinpointing their grammar and vocabulary mistakes, they referred to the criteria and commented on the organisation and integrity of their ideas. For example, for the parts where they needed to comment on their strengths and weaknesses, many students focused on how relevant and thus supportive their examples were. One student wrote: "The example I gave for my idea is very good. I think it supports my topic sentence." Another one wrote: "It isn't good I wrote this concluding sentence. It doesn't summarise my points well." In addition, for the part where the students were asked to come up with some ideas to improve their own writings, instead of broad and vague statements, many of them wrote specific solutions such as "I wrote a lot of ideas but didn't explained them enough. Instead of writing too many, I can support a few ideas and give good examples."

In conclusion, after the analysis of the self-assessment forms, the gradual increase in students' performance regarding the quality of their self-assessment can be seen clearly. Instead of too broad and unspecific as well as only grammar and vocabulary accuracy oriented comments, students were able to assess their writings from a different point of view. It could be argued that the cause of this change might be the amount of time they were involved in self-assessment activities and the increasing familiarity of the rubrics as well as the ongoing feedback the students received from their teachers on their self-assessment performance. As mentioned before, these results are in parallel with those from two questionnaires. Analysis of both questionnaires

showed that after a 7-week involvement in self-assessment activities, students understood the criteria better, and they were able to make sense of teacher feedback more.

5. Conclusion

At the end of the study, taking all the procedures including self-assessment as well as the questionnaires during the 7-week study, an overview of benefits of self-assessment for the students has been categorised.

5.1. Involvement and Responsibility

While carrying out self-assessment activities, the students had a central role in terms of assessment and providing feedback. In line with Boud's (1995) argument, the participation level was very high in the classroom. The teacher mostly acted as a feedback provider and allowed the students to go through the various steps on their own.

While writing their paragraphs and essays, the students were encouraged to use dictionaries as well as to help each other verbally. They were actively thinking whether their ideas were interesting, or their examples were relevant. Although one or two students did not seem to enjoy self-assessment in the first weeks, as the time progressed, all students adopted a serious attitude and tried to do their best.

During the assessment process when the students were filling in the self-assessment forms, they were thinking hard to come up with ideas to improve themselves. Although at first they did not really manage to refer to the rubrics, they got more and more familiar with the criteria each week, and they tried to offer quality suggestions, which resulted in more and more quality writings each week.

5.2. Thinking Critically and Being Reflective

In order to assess their own writing, the students were required to think critically and be reflective. Naturally, it was not easy for them to examine the writings from a different viewpoint in the early stages of the study. They mostly failed to comment on the strong and weak sides of the papers.

However, through practice and constant feedback from their teacher, in parallel with the results of previous studies (i.e. Longhurst & Norton, 1997) the students gradually increased their understanding of assessment, and towards the end of the study, they were able to complete the self-assessment forms with quality comments by referring to the rubrics. They came up with different ideas for themselves, and offered alternative and more relevant examples to be used next time. Similar to what McNamara and Deane (1995) suggested, the students became better at examining their weaker and stronger sides.

5.3. Autonomy

One of the aims of self-assessment is to increase the autonomy of the students (Blanche & Merino 1989). During the study, students went through many stages including being able to understand and utilise the rubrics to assess their writings themselves. They detected their strong and weak sides and came up with possible solutions to work on their mistakes and strengthen their strong sides even more. Being able to assess their own learning allowed the students to position themselves in the learning process so that they can determine what to do to achieve their goals. They were able to analyse their own educational needs and produced study techniques that suited them best. As the students got familiar with the rubrics, they made more sense of the feedback they received from their teachers, and used it in their advantage while revising their writings. Overall, all the self-assessment procedures helped the students to recognise their strengths and weaknesses and took the control of their learning, which greatly contributed to the development of their metacognitive skills.

6. Implications

The findings of the study suggest there are quite a few benefits of using self-assessment in EFL writing classes for the students. To begin with, self-assessment activities allow the students to be in the centre of the assessment process, which creates a feeling of responsibility (Keaten & Richardson, 1993). When the students consider themselves accountable for their own education, they tend to participate in the lessons more in order to understand the subject better, which is surely what all teachers wish for their students. In addition, supporting what Lee (2006) suggests, the present study revealed that the stu-

dents become more autonomous in terms of being able to deal with their own weaknesses and finding possible solutions to improve their writings. Therefore, if such activities are utilised in a writing class, students can develop a sense of autonomy; thus, may not merely depend on their teachers to detect their weak sides and provide feedback

References

- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39(3), 313-338. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00595.x
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30. doi:10.1080/0260293890140103
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111. doi:10.1080/03075079012331377621
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Philadelphia, PA: Kogan Page.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. doi:10.1080/713695728
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. doi:10.1007/bf00138746
- Chen, Y. M. (2005). Peer and self-assessment in EFL classrooms. In *Selected Papers of the Fourteenth International Symposium on English Teaching* (pp. 320-329). Taipei: Crane Publishing.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 175-187. doi:10.1080/1355800950320212
- Keaten, J. A. & Richardson, M. E. (1993, February 12-16). *A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process*. Paper presented at

the Annual Meeting of the Western States Communication Association, Albuquerque, NM.

- Lee, C. (2006). *Language for learning mathematics: Assessment for learning in practice*. Buckingham, England: Open University Press.
- Longhurst, N., & Norton, L. S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 319-330. doi:10.1016/s0191-491x(97)86213-x
- McNamara, M. J., & Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning. *TESOL Journal*, 5(1), 17-21.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- Williams, E. (1992). Student attitudes towards approaches to learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17, 45-58.

Appendices**Appendix A: Questionnaire**

Name & Surname:

Date:

For each of the questions below, please circle the response that best characterises how you feel about the statement, where 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Undecided, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree.

		Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
		1	2	3	4	5
1	I know how the content of my writing should be.	1	2	3	4	5
2	I know how to organise my ideas when I write.	1	2	3	4	5
3	I understand the given criteria for writing.	1	2	3	4	5
4	I know what the teachers expect in writing quizzes.	1	2	3	4	5
5	I understand the teacher feedback I receive for my writing.	1	2	3	4	5

Appendix B: Self-Assessment Form

Week Number: _____

Date: _____

Assessor's Name & Surname: _____

Please answer the following questions.

1. What are the main STRENGTHS of your paragraph/essay?

2. What are its main WEAKNESSES?

3. How do you think you can improve your paragraph?

mevzu

sosyal bilimler dergisi | journal of social sciences

mevzu, Nisan/April 2019, s.1:55-69

**Osmanlı Milleti Oluşturma
Projesi ve Trkleşme Teşebbsleri**

The Project of the Creation of an Ottoman Nation and Attempts at Turkification

Mikail UĞUŞ

Dr. Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Gazetecilik

Phd. Student, İstanbul University, journalism

İstanbul / TURKEY

ugusmikail@gmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-7250-3369

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 30 Ocak / January 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19 Nisan / April 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: UĞUŞ, Mikail. (2019). Osmanlı Milleti Oluşturma Projesi ve Türkleşme Teşebbüsleri. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 55-69.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Öz

19. Yüzyılın Osmanlı Tarihinde en hareketli ve çalkantılı olduğu yıllarda Osmanlı Milletlerinin farklı arayışlar içerisinde bulunması ile gün yüzüne çıkan problemlere Osmanlı müslim tebaasının geliştirdiği Osmanlılık, Adem-i Merkeziyetçilik sonrasında Türleşmeye evrilen bir takım gelimler üzerinde durmaktadır. Bu makale II. Abdülhamid Dönemi Kayı boyu mezarlarının/türbelerinin tadilat edilerek yeniden açılması, birkaç soylu aileye hediyeler verilmesi gibi örnekler üzerinden kamusal alanda temsil gücünü gösteren basın araçlarındaki sunumlarını sorguluyor.

Anahtar Kelimeler: II. Abdülhamid, Osmanlı Milleti, Basın, Türkleşme.

Abstract

One of the most controversial periods of the Ottoman History, II. Abdulhamid period political life has certain prohibitions, as well as certain innovations. In the history of the 19th-century Ottoman state, the administrative mechanism having penetrated to the society has new demands from its subjects, waiting for more initiative. Now, as opposed to passive subjection, there is an emphasis on citizenship with more active participation and responsibilities, for the Ottoman Nation. In this study, we aim to investigate the characteristics of early innovations in the Ottoman press with respect to the political and social circumstances of II. Abdulhamid period.

Keywords: II. Abdülhamid, Ottoman Nation, Press, Turkishization.

Giriş

Devlet örgütlenişinin şeklinin belirlenmesinde önemli etkenlerden olan, hiç kuşkusuz toplumların içinde buldukları yapısal özellikleridir. Söz konusu ettiğimiz imparatorluk örgütlenmeleri ise farklı dinsel ve etnik topluluk birliklerinin siyasi olarak görünümleridir. Bu bakış açısıyla Osmanlı toplum yapısı, geçmiş devlet ve dini tecrübelerin birikiminden de faydalanarak kendi toplumsal yapısının çeşitliliği ile yönetim şeklini-anlayışını büyük oranda belirlemiştir.

Osmanlı Toplum yapısı, İslam geleneği ve pratik uygulamaların neticesinde düzene konmuştu. Bu İslam geleneği dediğimiz, Müslimlerle gayri-

müslimler arındaki ilişkiyi düzenleyen fıkhi görüş uyarısınca insanları milletler biçiminde sınıflamaya tabi tutmaktaydı. Milletler olarak belli başlı sayılabilecek olanlar başta Müslüman milleti, Ermeni milleti, Ortodoks milleti ve Yahudi milleti idi. Bütün bu millet birlikleri kültürlerini rahat biçimde geliştirebilen yarı özerk topluluklardı. Bu milletlerin yönetimini sağlayan hiyerarşi, sadece dinsel problemlerle değil şahsın kişisel statüsünü de düzenlemekle görevliydi. Her bir milletin yöneticileri olan patrik, haham gibi önderler, devlete karşı kendi milletleri hakkında sorumluluk duyuyorlardı. Fatih'in İstanbul'u fethinin hemen akabinde Ortodoks Kilisesinin ruhani lideri ile Ermeni Patriğini çağırarak kendilerine berat vermesi ile süren bu yönetim anlayışı yüzyıllarca devam etmiştir.

Türklerin Müslüman milleti içerisinde önemli bir yeri olmayıp Arnavut, Kürt, Arap gibi unsurların birleşiminden müteşekkil bir hakim milleti temsil etmekteydiler. Milleti hakime olan Müslüman unsurun diğer milletlerden ayrışan özellikleri olmakla birlikte bir takım ayrıcalıkları da vardı. Toplum bazında Müslüman mahallelerinin diğer mahallelerden ayrışmasına, karışık olmamasına özen gösterilmiş olup bunun ihlal edilmemesi temin edilmiştir.

Türk kelimesi, genel Osmanlı tarihi boyunca bayağı görülerek, kaba-saba anlamlarına denk, Bernard Lewis gibi uzman tarihçiye göre özellikle cahil köylüler kastedilerek kullanılmıştır (Lewis, 1988: 1). Selim Deringil, bunun aksine, Osmanlı Devleti'nin "Altın Çağı" olarak bilinen dönemde (16. Ve 17. yüzyıllarda) dahi yönetici elitin Orta Asya'ya uzanan köklerinden haberdar olduklarını ve bundan fevkalade gurur duyduklarını belirtir Deringil, 2013: 94).

Şehirlerde yaşayan diğer milletlerden olan unsur, Müslümanların belli simgelerini kullanamıyordu; yeşil renk elbise giyememe, at üstünde gezeme-me, evlerini beyaza boyayamama gibi... Bütün bunlar Müslüman milletine has görsel simgeler olup toplum içinde riayet edilmesi gerekenler arasındaydı.

Osmanlı Devlet düzeni, savaş meydanlarında kazanılan başarılar-ganimetler, gerek devlet giderlerinde gerekse de yapılan abidevi yapıların harcamalarında kullanılmaktaydı. Önemli zaferlerin gölgesinde gerçekleşen

tüm bunlar, devletin savaş alanında aldığı yenilgilerle sekteye uğramış, yavaş yavaş içte huzursuzluklar çıkmaya başlamıştır.

Savaş meydanlarında alınan yenilgi sonrası sorulan soru, kadim dönem dediğimiz eski ihtişamlı günlere “Klasik Çağ/Altın Çağ’a” nasıl dönülebileceği idi. Kaleme alınan risaleler de bunun üzerinde durulurdu. (Koçi Bey, Katip Çelebi, Hazerfen Hüseyin gibi)

1. Tanzimat Dönemi

Nazm kökünden gelen Tanzimat, nizam verme anlamına gelmekte olan *tanzim* fiilinin çoğul halidir. Askeri anlamda sıkça duymaya alışık olduğumuz nizam verme/düzene sokma artık siyasi bir anlam kazanarak padişah ile tebaa arasındaki bağı kapsar olmuştur. Hi şüphesiz modern Türkiye’nin oluşumunda da büyük katkıları olan ve 1839 da Mustafa Reşid Paşa’nın Padişahın da onayını alarak yayımladığı Tanzimat Fermanı’nın büyük devletlerin etkisi sonucu mu yoksa fikirsel anlamda batılı düşünürlerin etkisi ile mi (Mardin, 2011: 145-165), yahut da Belçika Anayasasından uyarlanıp uyarlanmadığı (Ortaylı, 2011: 460) tartışmasını bir kenara bırakıp sonuçları olarak şunları sayabiliriz;

a)hükümdar yayımladığı bu senet ile kendi iradesinin sınırlanmasını kabul ediyor, b) can, mal, namus korunurluğunu (sözcüğü biraz zorlayarak “özgürlüğünü” diyelim) iradesinin dışında, kanunların yargısına bırakıyor, c) hükümet yönetiminin kendi iradesine göre değil mevadd-ı esâsîyye (temel ilkeler) olarak nitelendirilen ölçülerle yapılacak kanunlara göre olmasını istiyor, d) iltizam sisteminin kaldırılmasını kabul ediyor (Berkes, 2002: 214).

Yayımlanan bu fermanla bütün tebaanın can ve mal güvenliği sağlanacağı, tebaalar arasında herhangi bir üstünlük olmadığı ve bütün hepsinin kendi gözünde eşit olduğunu, mal ve mülkün müsadere edilemeyeceği, padişahın kendisinin de oluşturulacak meclislere ve kanunlara uyacağıının sözü verilir (İnalçık, Tanzimat Nedir, 2011: 48).

Yukarıda alıntıladığımız Niyazi Berkes’in Tanzimat Fermanı’ndan çıkardığı bu sonuçlar sonrasında, Fermanın asıl amacının yöneten ile yönetilen arasındaki bağı kurmak olmaktan çok hükümdarın mutlak yetkisinin halk ya da onun temsilcileri karşısında değil *hükümet* karşısında kısıtlanması olduğu

sonucunu çıkarır. Fermanın açık kalan bazı uçlarının belirsizliği dolayısıyla, fermanın uygulanmasında büyük devletleri denetçi konumuna getirmiştir. Özellikle Britanya elçisinin müdahalesi neticesinde, fermanın 17 yıl sonra Islahat Fermanı (1856) yayımlanır. Bu ferman ilanının akabinde ve hatta günümüz tarihçileri arasında bile tartışılan bu ferman, tamamen dış baskı sonucu çıkarılan, devletin onurunu kırıp bağımsızlığını zedeleyen bir belge olduğu söylenmişti ve halen söylenmektedir (Ortaylı, 2005: 115).

Ferman, bir öncekinde verilen vaatleri uygulamaya dönük kararlar içerir. Bunlar sırasıyla; bütçenin oluşturulması, bankaların kurulması, Avrupa'dan gelecek sermaye ve uzmanlara kolaylıklar sağlanması, karma mahkemelerin oluşturulması ile Müslüman-Hıristiyan eşitliği noktasında cizyenin kaldırılması ve Hıristiyanlar için de askerlik ödevinin getirilmesi.

Askerliğin Hıristiyanlar için de getirilmesi, cizyenin diğer kapıdan tekrar sokulması olarak görülür. Askere alınma konusunda bir diğer sıkıntı, Müslüman askerlerin Hıristiyanlardan emir alması mevzusu. Bu konuda çokça tartışma yapılmış olup, fıkhi olarak mümkün olup olmaması tartışılırken güvenlik bakımından Hıristiyan askerlere silah teslim edilip edilemeyeceği de tartışılmıştır.

1856 Fermanı ile oluşturulan meclislerde Müslimlerle birlikte gayri Müslimlerin temsilinin sağlanacağı meclisler oluşturuluyordu, bunlar; *Vilayet ve belediye meclislerinde Müslüman ve Hıristiyan temsilcilere makul bir oranda yer verilecekti. Buralardaki tartışmalar konuşma özgürlüğü içinde olacaktı. Adalet Kuralları Kurulu'na Hıristiyan üyeler alınacaktı. Hıristiyanların "millet" (cemaat) örgütlenişleri yeniden düzenlenerek bunların meclislerine ruhanilerden başka halktan (laïc) temsilciler katılacaktı* (Berkes, 2002: 217).

Müslümanların Hıristiyanlar ile eşit kabul edilmesi, vergide getirilen eşitlik, Müslüman cemaat arasında huzursuzluklara sebebiyet verir. Ulemanın ayanların meclislerine katılmaları ve münferit olaylarda halkı isyana teşvik etmeleri üzerine bazı müftülerin görevden alınmaları-ulemanın kovuşturmayla uğraması gibi olaylar dönem içerisinde karşılaşılan olaylardır (İnalçık, Tanzimat'ın Uygulanması, 2011: 183).

Diğer taraftan Hıristiyan Ortodoks ve Ermeni cemaatlerinin de bu fermanın hoşnut olduğu söylenemez. Hemen belirtelim ki Ermeni cemaati ara-

sında misyonerlik faaliyetleri neticesinde yayılan Protestanlık, İngiltere'nin baskıları sonucu ancak 1850'de tanınarak ayrı bir millet olarak Protestanlar kabul edilmiştir (Akyıldız, 2011: 1-10). Hıristiyan halkın bir kısmı, sağlanan yararlarından memnun olmakla birlikte, özellikle Protestanlığın Osmanlı topraklarında böylesine yayılarak gelişip güçlenmesi, Musevi Cemaatinin hukuki ve toplumsal statüsünün değişmesi, bu iki cemaati rahatsız ediyordu. *Nitekim 1850 yılında Yanya, Tırhala, Selanik gibi Rumeli vilayetlerindeki Rumlar, Museviler aleyhinde "iğneli fiçı" hikayeleri ileri süren alışılmış şikayet dilekçelerinden bir sürüsünü daha grup grup Babıâli'ye sundular. Dilekçelerde "Meryem ananın bir kadın ve çocuğa rüyada görüldüğü, Yahudilerle ticaret yapılmamasını kendilerine tembih ettiği" belirtiliyordu (Ortaylı, 2005: 94-95).*

Tanzimat politikasının oluşturmaya çalıştığı vatandaş, bu milletlerin birbirleri ile olan huzursuzluklarının yanında cemaat önderlerinin de tepkisini çekiyordu. Çünkü cemaatlerin yetkilerini ve çıkarlarını ilgilendiren durumlar vardı. Her şeyden önce, cemaatlerin oluşturacağı millet meclislerine girecek halktan olan temsilcilerin, kendi cemaat menfaatlerini gözetlemeyebilirdi. Berkes'in verdiği İstefenaki Bey örneği, bunun kanıtıdır. ...*Dr. Stefan ya da İstefenaki Bey de padişaha verdiği muhtırada Hıristiyan "milletlere verilen imtiyazlardaki aşırılığa işaret ederek, "Avrupa'nın, Fransa ve İngiltere ve Prusya gibi ülkelerinde acaba mezhep eşitsizlikleri daha mı azdır?" demiştir (Berkes, 2002: 218).*

1839 Fermanı Müslüman millete anayasa sunmadığı halde, Hıristiyan "milletlere" anayasal haklar tanıyarak varlıklarını güvence altına alarak, ulusal bağımsızlıklarının kıvılcım alacağı ortamı sağlamıştır. Hıristiyan halkın seçtiği ve ruhbandan olmayan temsilcilerle bu cemaatlerin din, eğitim, idare, maliye ve sivil işler alanındaki yetkileri genişledi. Askerlik ödevi ya da bedel karşılığı haracın kaldırılması, mahkemelerde Hıristiyanların yemininin ve tanıklığının kabulü de hesaba katılırsa, bu cemaatlerin birer ulus olmaktan eksik kalan tek yanları toprağa dayalı bağımsız egemenlikleri olmaması, Osmanlı toplumlar camiasının özel hukukta yarı özerk üyeleri haline gelmeleliydi (Berkes, 2002: 228).

Tanzimat dönemi ile ilgili bu bahsimizde son olarak belirtelim ki cemaat tipi örgütlenme ortadan kalkmamış, zayıflamıştır. Bir önceki dönemde dinsel tanımlamaların yerini, ekonomik ve siyasal özdeşleşmelerle bir araya gelmeye başlamıştır (Ortaylı, 2005: 97). 1839 sonrasında ilan edilen fermanlar veya hat-

lar ne kadar farklı yönde olurlarsa olsunlar, birey ait olduğu cemaate/millete göre tanımlanırdı. Tanzimat'ın bütün yenileşme çabalarına karşın, 1870'li yıllarda, vergi açısından bile bireyin dinsel cemaati önemli bir ölçüdür (Oktay, 1991: 41).

2. Abdülhamid Dönemi

Bu makale kapsamında incelediğimiz millet-i hâkime ve Türkleşme hareketleri, Abdülhamid döneminde gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmek istenen politikalar arasında önemli yer tutmaktadır. Beynelmilel sahada karşılaşılan sorunlar, azınlık sorunlarının Meclis-i Meb'ûsan da tartışılarak muhtariyet/özerklik taleplerine çekilmesi, Protestanların millet olarak kabul edilmesi konunun bir yanını ilgilendirmekte olup, özelde Kürt ve Arap çocukları için düşünülen fakat daha sonra Arnavut ve Yezidi çocuklarının dâhil edilerek eğitim dili olarak Türkçenin öğretildiği bu okullar konumuzun diğer yanını ilgilendirmektedir.

Kanun-i Esasi'yi ilan etme sözü ile tahta gelen Abdülhamid, 23 Aralık 1876 tarihinde meşrutiyeti ilan eder. Mecliste temsil edilecek olan her millettten azalar, İstanbul da toplanır. Meclisin resmi dili hiç kuşkusuz Türkçedir. İmparatorluğun Ermeni ve Rum tebaası, özellikle İstanbul'da yaşayanları, kendi dillerini ve alfabelerini kullananının çok düşük olduğu, Türkçe konuştuklarını, 'atalarının kullandığı dili pek az bildiklerini' öğreniyoruz (Deringil, 2014: 120).

Abdülhamid dönemi imparatorluğun en buhranlı dönemlerinden biridir. Gerek büyük devletlerin müdahaleleri ile yapılmaya zorlanan ıslahatlar gerekse iç hareketlenmelerin en canlı olduğu bir dönemdir bu dönem. İmparatorluğun Balkan topraklarındaki karışıklıklardan istifade etmek isteyen büyük devletlerin İstanbul'da topladıkları Tersane Konferansı'nda Osmanlı Devletine ıslahat yapma baskıları neticesiz kalınca, 1 yıl sürecek olan ve sonuçları itibariyle devletin muazzam kayıplar yaşadığı '93 Harbi' patlak verecektir. Rus orduları, doğuda Erzurum'a batıda Yeşilköy'e kadar ilerlemişken, göç eden muhacirlerin İstanbul'daki sebep oldukları karışıklık ile iase ve ibate sorunu, ayrıca salgın halinde yayılan hastalıklardan ölen veya yaralı olanların bakımı sorunu, Abdülhamid'in tahtına henüz oturduğunda karşılaştığı sıkıntılardır.

İmparatorluğun Balkanlarda iskân eden Gayri Müslim tebaasının kazandığı özerklik ve bağımsızlıklar, geri kalan diğer Gayri Müslim tebaa üzerinde bir etki bıraktığı muhakkak olup ayrıca Müslüman tebaanın da artık 'bize ne olacak!' demeye başlamıştır. Öyle ki Arnavut, Kürt ve Araplar arasında milliyetçilik dalgaları yayılmaya başlamış, Sultan Hamîd, özellikle Kürtler ve Araplarla ilgili muhtelif yeni uygulamalara gitmiştir. Hamidiye Alayları ve Aşiret Mektepleri ile Sünni olmayan, Alevi, Yezidi, Keldani, Şii gibi unsurlara yönelik girişilen çabaya geçmeden önce Abdülhamid dönemi Osmanlı Devleti genel panoramasına biraz daha eğilelim.

Meşrutiyetin ilanından geçen on ay yirmi beş gün süre de, Osmanlı-Rus Savaşı (93 Harbi) öncesi milliyet grupları arasındaki entrika ve çekişmelerin alabildiğine alevlenmesi, muhtariyet ve özerklik taleplerinin daha yüksek sesle dillendirilmesi, harbe giden süreçte hükümetin dengeli bir politika izleyerek Avrupa'daki dengeleri gözetmemesi ve savaş sırasında birbirlerini suçlamaları, Abdülhamid meclisin verdiği yetkiye dayanarak 13 Şubat 1878 de Meclis-i Mebusanı süresiz olarak tatil etti.

Savaşın sonrasında İngiltere, Almanya ve Avusturya'nın müdahalesi ile Berlin de toplanan konferansın neticesinde Rusya'ya ödenen çok ağır harp tazminatı ve toprak kayıpları ile kalmamış, İngiltere'nin müdahalesiyle Bosna Hersek'in yönetimi Avusturya'ya, 1881'de Fransa Tunus'a, ertesi yıl İngiltere Mısır a, bir oldubitti ile el koydular; Bulgarlar da 1885'te Doğu Rumeli eyaletini işgal ettiler (Küçük, 1988: 217). Osmanlı Devleti Birinci Cihan Harbine kadar Mısır'ı İngiltere'ye verildiğini kabul etmedi. İmparatorluğun hariciyesinde bütün bu olanlar, Abdülhamid'e, yeni bir sınıf memur yetiştirme planına olan inancını daha da güçlendirdi.

3. Osmanlı Milleti Oluşturma Projesi

Carter Findley'in çok düşük olduğunu belirttiği okur-yazarlık oranının bilincinde olan padişah, modern tarzda verilecek eğitim sistemine geçiş için yeni yapılacak okulları mümkün olduğunca yaygınlaştırmıştır. Geleneksel tarzda eğitim veren mekteplerin yanında sürdürülen bu çaba için en büyük engel maddi imkânsızlıklardır. Valilere yazılan belgelerde sık sık sözü geçen yerel eşraftan alınacak desteklerin yanında padişah kendi bütçesinden, hazine-i hassadan da katkılarda bulunmuştur.

Hiç kuşkusuz eğitim faaliyetlerinin altında yatan sebep, padişahın kendi maiyeti için memur yetiştirmek olmayıp, daha sonra göreceğimiz aşiret mektepleri ile siyasi ve dini bir hedef gözetilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin bir diğer amacı da, misyonerlik faaliyetlerinin altın çağını yaşadığı Osmanlı Devleti'nde yabancı okulların gücünü azaltmak, Müslüman çocuklarının bu okullara gitmesini engellemektir. 1892 yılında Suriye valisinin yaptığı listeye göre toplamda 159 yabancı okul vardı (Deringil, 2014: 131). Kapitülasyonlar dolayısıyla müfredatına pek fazla müdahalede bulunamadığı misyoner okulları, ve dolayısıyla misyonerlik faaliyetleri Abdülhamid döneminin büyük meşguliyet alanlarından birini oluşturmaktaydı. 93 Harbinin en hızlı döneminde Yezidi liderlerinin Fransızların kendilerini desteklemeleri halinde tüm cemaatin Hıristiyan (muhtemelen Katolik) olacağı önerisiyle gitmeleri (Deringil, 2014: 135), Osmanlı yöneticileri için misyoner faaliyetleri o derece korkutucuydu.

Osmanlı yurtseverliğinin aşılmasının hedeflendiği aşiret mektepleri, 3 Ekim 1892 de Beşiktaş'ta eski bir sarayda eğitime başlar. Toplam da 210 öğrenci kapasitesi olan okula, Arapların nüfuzu yüksek olan ailelerinden ve Kürt aşiretlerinden alımlar yapılmış olup, daha sonra İstanbul'daki Arnavutların çocukları da dahil edilmiştir. Öğrencilere *Allah'a, Peygamber Muhammed'e ve Halife-Sultan'a itaat etmeleri öğretiliyordu. Bu çocuklar, "onları cehaletinden karanlığından ve vahşilik çukurundan" kurtarmak ve "bilgi ve eğitimin ışığını paylaşmaları, medeniyetin meyvelerini tatmaları" için bu okulda eğitileceklerdi* (Somel, 2010: 294).

Halep, Suriye, Bağdat, Basra, Musul, Diyarbakır, Trablusşam, Bingazi Yemen, Şam, Kudüs, Zor ve Hicaz vilayetlerinden dörder-beşer öğrenci alımları yapılmış, alınan bu öğrencilerin yaşları 12-16 arasında değişmektedir. Kürt aşiretlerinden Hamidiye Alaylarında kumandan mevkiinde bulunanların çocukları alınmış fakat daha sonra ileri gelen diğer aşiretlerden de çocuklar alınmıştır (Deringil, 2014: 115). Okullarda önce alınan Türkçe hazırlık ile başlanılan eğitim hayatı, dört yıl sürecek şekilde planlanmış, bundan sonra Mekteb-i Sultani'ye, ardından Mülkiye'ye girerek geldikleri yere öğretmen ya da memur olarak gitmeleri hedeflenmiştir. Ders kitaplarının Türkçe olması, Arap ve Kürt çocukları için sıkıntılı olabilmekteydi.

Osmanlı padişahları içerisinde halifelik makamına canlılık getirerek büyük devletlere karşı koz olarak kullanan önemli bir padişaktır, II. Abdülhamid. Pan-İslamist politikanın önde gelen sürdürücüsü olan Sultan, siyasi hatıratında vurguladığı üzere, İslam toplumlarının dini lideri olduğu kozunu büyük devletlere karşı kullanmış olup, bunun kozdan öte bir gerçekliği olmadığını da hep aklında tutmuştur. İttihat Terakki'nin Cihat ilan ettiğini duyduğunda, bunu bir koz olduğunu nasıl bilmezler diyerek kızdığı bilinir (Geor-geon, 2012: 271).

Arap Halife söylentilerini çıkaran İngilizlere karşı sadece kendi halifeliğinin değil, imparatorluğun meşruiyetini de sağlama almak için çok önemli adımlar atan Abdülhamid, Hadimü'l-Haremeyn'e (Kutsal Topraklara) gönderilen pahalı hediyeleri kabul ettirmeyerek, kutsal toprakların koruyucusu unvanın tek sahibi kendi hilafeti olduğunu, Afrika'da gerçekleştirilen, konu başlığı 'Vahşi hayvanların, kuşların ve balıkların korunması' (Deringil, 2014: 171) olan konferansına temsilci göndermesine, dünyanın çeşitli merkezlerinde gerçekleştirilen fuarlara devlet düzeyinde katılımlara kadar çok muhtelif organizasyonlara hiçbir masraftan kaçınmadan katılımı sağlamıştır. Büyük devletlerin uyguladıkları görmezden gelme ilkesini her fırsatta hisseden Abdülhamid, meşruiyetinin sorgulanmasına izin vermemiştir. Selim Deringil'in mükemmel çalışmasında önemle vurguladığı üzere, 19. yüzyıl ortalarından itibaren Osmanlı Devleti meşruiyetini sağlamak için iktidar sembollerine bolca atıf yapıldığı dönemdir.

Genel olarak, Abdülhamid dönemi Osmanlı İmparatorluğu'ndaki iktidar simgeleri dört kategoriye ayrılabilir. Üçü Padişah ve sarayıyla ilgilidir. Her şeyden önce, Osmanlı Devleti'nin şanı ve kuvvetini doğrudan yansıtan kamusal binalardaki armalar, resmi müzik, törenler, ve kamusal işler gibi padişah/halifenin kişiliğini kudsiyeti ile bağlantılı simgeler vardır. İkinci sırada nişanlar, özel olarak ihsan edilmiş Kuran nüshaları, imparatorluk sancağı ve öteki törensel ziynetler gibi imparatorluğun cömertliğinin daha özgül ve kişisel tezahürleri gelir. Üçüncüsü, saraydaki İslam'ın önde gelen isimlere ait olduğu öne sürülen hat örnekleri ya da benzer önemde başka malzemeler gibi dini açıdan simgesel maddelerdir. Dördüncüsü biraz farklı bir kategori oluşturur ve Osmanlı resmi dokümantasyonundaki dil sembolizmiyle ilgilidir (Deringil, 2014: 34).

Abdülhamid dönemi bu türden simgesel değerlere verilen önem, Hanedan'ın kurucu dönem üç önemli padişahının türbe ve mezarlıklarının restorasyonunun hiçbir masraftan kaçınmadan yapılmasını da kapsamış, Ertuğrul Gazi'nin annesi Hayme Ana Türbesi padişah buyruğuyla inşa edilerek kendi bütçesinden ayrılan para ile düzenli bakım ve onarımı sağlanmıştır (Deringil, 2014: 44-45). Bütün bunlar, hanedanın ilk dönemlerinin Türklüğüne vurgudur. Aynı tutum, 'saf Türk kanı' taşımaları dolayısıyla onurlandırdığı Ramazanoğulları aşiretinin kadın reisi Emetullah Hatun'u İstanbul'a davet eder ve maiyetiyle birlikte Yıldız Sarayı'ndaki saygıdeğer konaklarda ağırlanmasını sağlar (Deringil, 2014: 46).

Abdülhamid dönemi ile ilgili bu bahiste son söylenebilecek şey, padişahın gerçekleştirmek istediği politikalarla tebaasının basit bir sadakatini almak olmayıp, bu tebaanın giderek vatandaşa dönüşerek pasif bir itaat yerine aktif olarak "Osmanlı Milleti"ni oluşturma projesine katılmasını beklemiştir (Deringil, 2013: 139). Osmanlı devleti modernleşmesi çalışmalarında gözle görülür farklarından olan bu aktif Osmanlı Milleti oluşumuna katılım beklentisi, aktif bir politika ile beslenmiş olup, çalışmaların yürütülmesi noktasında Sultan II. Abdülhamid yakından takip etmiştir.

4. II. Abdühamid Sonrası

Abdülhamid tahtında iken kendisine yöneltilen muhalefet, daha çok, Avrupa'da bulunan Jön Türk'ler tarafından yöneltilmekte olup bunlardan önde gelenleri sırasıyla Ahmet Rıza (1859-1930), Mehmet Murat (Mizancı) (1853-1912), Prens Sabahattin (1877-1948) ile Akçuraoğlu Yusuf (1876-1935), Abdullah Cevdet (1869-1932), Ahmet Rıza (1859-1930) beyler idi. Bu düşün adamlarının savundukları fikirleri incelemek istediğimizde Ahmet Rıza; meşrutî yönetimi Abdülhamid'e kabul ettirmek isteyen ve Avrupa'da iken bol bol mektuplar göndererek Sultanın dindarlık yanı üzerinde etkili olmak düşüncesiyle İslam Tarihi'nden örnekler vererek Sultan'ın iktidardan kendi isteği ile ayrılmasını bekleyen bir düşünürdür.

Mehmet Murat, çıkardığı Mizan gazetesi dolayısıyla Mizancı Murat olarak anılır, Abdülhamid yönetimine en büyük muhalefet cephesini açmıştır. Getirdiği eleştirilere yakından bakıldığın dönemin belli bazı eleştirilerini tekrar etmekle birlikte, en orijinali diyebileceğimiz, teklif ettiği "Yüksek Şariat

Şurası", sayıları otuz ile kırk arasında değişen bir kurul oluşturulmasıdır (Berkes, 2002: 395). Şeyhülislamın başkanlığında toplanacak bu meclis, anayasanın uygulanmasını ve halifenin işini şeriatı göre yapmasını kontrol edecekti. Bir sonraki düşünür Prens Sabahattin, elit bir kesimin yaratılması ve insanlara örneklik etmesini, bireyin gelişme yeteneği üzerinde durmuştur (Gündüz, 2018: 158). Abdullah Cevdet, Kürt olduğu ifade edilen bir ailede doğmuştu ve kendini Osmanlı vatanperveri olarak görüp, topluluk içinde de Türk olarak nitelendiriyordu (Mardin, 2004: 223).

Jön Türk'lerin genel olarak, radikal düşünceler olmayıp, muhafazakârdırlar. Abdülhamid'e karşı bakışları babalık görevini yerine getiremeyen kusuru olan bir baba olarak bakıyorlar. Avrupa'da gerçekleşen tartışmalardan büyük orandan etkilenen Jön Türk üyeleri (Mardin, 2004: 303) siyasi zorlamaların bir ürünü olarak Türklük üzerinde durmuşlardır.

'Üç Tarz-ı Siyaset' başlıklı makalesi ile Osmanlılık, İslamlık ve Türklük'ü değerlendiren Yusuf Akçura, sırasıyla bu siyasetleri değerlendirerek sırasıyla Osmanlılık, hakları ve ödevleri ile eşit duruma getirilecek bütün ulu arasında din ve mezhep farkı gözetilmeyecek, Amerikan ulusu gibi bir ulus oluşturmaktı. Bu daha çok Âli ve Fuat paşalar zamanında geçerli olup Fransa'nın 1870-71 yılında yenilmesi üzerine Batı'da ırka dayalı ulus anlayışı gelişmesi ile Osmanlılık da önemini kaybetmeye başladığını vurgular (Akçura, 1987: 20).

İslamlık düşüncesi, Abdülhamid'in düşünceden fiiliyata dökmesi ile Osmanlılık sonrası siyaset gündemini aldığını belirten Yusuf Akçura, İslamcılık ile birlikte artık Osmanlı uyrukları arasında kurulmaya çalışılan siyasal ve hukuksal eşitlik artık mümkün olmayacağını, Osmanlı uyrukları arasında düşmanlıkların başlayacağını ve bununla birlikte halifenin varlığı, Arapçanın din ve ilim dili olması ve bütün yeryüzünde halifeye edilen biatlerle İslamlığın kolaylaştırıcı etkenleri olarak sayar (Akçura, 1987: 21-23).

Türkçülük ise Yusuf Akçura'nın makalesi boyunca incelediği son siyasi tezdirdir. Bu tez hakkındaki düşünceleri, Osmanlı Devleti'ndeki Türk olanların ve bilinçlendirilme ile Türk olacaklarla birlikte Asya kıtasındaki ve Doğu Avrupa'daki Türklerin birleşmesi ile meydana getirilecek siyasal bir millet. Irk üzerine kurulu bir Türk siyasal birliğinin pek yeni olduğunu, ne Osmanlı da

ne önceki devletlerde, ne de Tanzimat dönemi aydınlarında rastladığını, çok yeni olduğunu belirtir. En fazla Türk nüfusu Rusya'nın bünyesinde barındırıyor olması, bu birliğe en çok karşı çıkacak olanın Rusya olacağını düşünen Yusuf Akçura, Türk olup da Müslüman olmayan birliklerin Osmanlı'dan ayrılacağını da belirtir (Akçura, 1987: 24). Akçura'nın fikir yürütmesi nihayetinde PanTürkizm'e yöneliyordu. François Georgeon'un da belirttiği üzere hiç kimse bu konuda yanılıya düşmeyerek Üç Tarz-ı Siyaset'in Pantürkizm'in manifestosu olarak kabul edildi (Georgeon, 1996: 136).

Yusuf Akçura yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde mebusluk, Dışişleri Encümenliği ve Türk Tarih Kurumu Başkanlığı'na getirilmiş olup cumhuriyet kadrolarının Türklük hakkındaki düşünceleri üzerinde etkileri olmuştur.

Sonuç

Osmanlı Devlet tarihi boyunca milletlerinin yönetimi milletlerin dini reisleri ile olmuş olup bu sayede devletten birtakım ayrıcalıklar sağlamışlardır. Bu ayrıcalıklar yüzyıllarca sürerek gerek kendi tebaaları ile olan ilişkilerini düzenlemişler gerekse de diğer milletlerle olan ilişkilerini düzenlemişlerdir. Avrupa'da vuku bulan Fransız Devrimi ve Fransa, İngiltere, Almanya ve Rusya gibi devletlerin sanayilerini güçlendirmiş olmaları, uluslararası ilişkilere yeni bir boyut kazandırmakla kalmamış, ulusların aidiyet, gerek dini gerekse de milli, duygularında anlam kaymalarına sebep olmuştur. Bunun sonucu olarak Osmanlı milletleri arasında görülen huzursuzluk ve karışıklıklar sonucu Tanzimat döneminde görülen eşitlik fikri, millet sisteminin büyük oranda zayıflamasına, Müslüman milletler arasında olumsuz algılanmasına ve diğer milletlerin birbirleri ile olan eşitlik-üstünlük ilişkilerinin değişmesine sebep olarak tepki almıştır.

On dokuzuncu yüzyıl siyasi arenasında giderek yalnızlaşma/izole edilme siyasetine kurban gitmek istemeyen Osmanlı yöneticilerinin geliştirdikleri faaliyetler ile oluşan Avrupa milletler içerisinde kalma siyasetini elden geldiğince büyük çabalarla sürdürmüşlerdir. Kimi zaman basın yoluyla propaganda faaliyetlerinde bulunarak çeşitli isimlere nişan ve rütbe takdim edilerek sağlanmış, kimi zaman da devletin temsilcileri üzerinden el altından para teklifleri ile destek sağlanmıştır.

Bütün bu yukarıda bahsi geçen politikaların Osmanlı Aydın ve yazın adamlarını derinden etkilemiş, Gayri Müslimlerin imparatorluk bünyesinden birer birer ayrılmalarının önüne geçmek için Osmanlılık, Âdem-i Merkeziyetçilik, İslamlık ve nihayet Türklük gibi düşünceleri tartışır olmuşlardır. Bütün bu tartışmalara hâkim olan düşünce, devletin dağılıp ve çözülüşünün önüne nasıl geçilir, devlet nasıl kurtarılır idi. Özellikle Abdülhamid dönemi gerçekleştirilmek istenen politikalarla devlet, tebaasının daha aktif bir şekilde Osmanlı Milleti oluşturma projesine katılmasını beklemiştir. Bunun son merhalesi olan imparatorluğun kuruluş dinamiklerinde yer alan Türk Millet vurgusu, giderek güçlendiğini gözlemlemekteyiz. Soy araştırmaları ile Kayı boyundan geldiği bilgi/enformasyonunun basın üzerinde daha fazla vurgu yapılarak belirtilmesi, çeşitli Türk aşiretleri ile olan bağların geliştirilmesi amaçlı girişimlerde bulunulmasına neden olmuştur. İmparatorluğun giderek Türk vurgusu üzerinde etkin girişimlerde bulunması ile devam eden politikalar geliştirilmiştir.

Kaynakça

- Akçura, Y. (1987), *Üç Tarz-ı Siyaset*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Akyıldız, A. (2011), *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul.
- Berkes, N. (2002), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul.
- Deringil, S. (2013), *Simgeden Millete- II. Abdülhamid'den Mustafa Kemal'e Devlet ve Millet*. İstanbul.
- (2014), *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji II. Abdülhamid Dönemi (1876-1909)*. İstanbul.
- Georgeon, F. (1996), *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri-Yusuf Akçura (1876-1935)*. İstanbul.
- (2012), *Sultan Abdülhamid*. İstanbul.
- Gündüz, U. (2018), *Osmanlı'dan Günümüze Basın Modernleşme*. Ankara.
- İnalçık, H. (2011), *Tanzimat Nedir?, Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. İstanbul.

- (2011), *Tanzimat'ın Uygulanması ve Sosyal Tepkiler, Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. İstanbul.
- Küçük, C. (1988), *II. Abdülhamid, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul.
- Lewis, B. (1988), *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. İstanbul.
- Mardin, Ş. (2004), *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*. İstanbul.
- (2011), *Tanzimat Fermanı'nın Manası: Yeni Bir İzah Denemesi, Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. İstanbul.
- Oktay, C. (1991), *Hum Zamirinin Serencamı*. İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2005), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul.
- (2011), *Tanzimat Adamı ve Tanzimat Toplumunu, Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. İstanbul.
- Somel, Selçuk Akşin. (2010), *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul.



Atatürk Dönemi İmam-Hatip Mektepleri Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation on Imam-Hatip (Theological) Schools during Atatürk's Era

Atiye EMİROĞLU BAYİR

Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey
Üniversitesi

Assistant Professor, Karamanoğlu
Mehmetbey University
Karaman / TURKEY
aemiroglu@gmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-5077-3015

Necmi UYANIK

Prof. Dr., Selçuk Üniveristesı Edebiyat
Fakültesi Tarih Bölümü

Professor, Selçuk University, Faculty of
Letters, Department of History
Konya / TURKEY
necmiuyanik@hotmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-3692-3168

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 18 Şubat / February 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Nisan / April 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: Emiroğlu Bayır, Atiye-Uyanık, Necmi. (2019). Atatürk Dönemi İmam-Hatip Mektepleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 71-93.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Öz

Muasır medeniyetler seviyesine ulaşmanın yegane yollarından biri eğitimidir. Bu anlayışla hareket edilmiş ve Cumhuriyet'in ilanından sonra yeni eğitim sistemi uygulamaya geçirilmiştir. Bu sistemde din eğitiminin nasıl verileceği ya da verilmeli mi yoksa verilmemeli mi, tartışmaları günümüze kadar etkisini sürdürmüştür. Bir topluma hayat veren onu birlikte kılan en önemli alanlardan birinin din olduğuna ve bu kadar kıymet arz eden konunun, devletin denetiminde olması gerektiğine inanan devrimci kadro, medreseleri kapatarak İmam-Hatip Mekteplerini din eğitim-öğretimi veren kurumlar haline getirmek istemiştir. Günümüze kadar ulaşan tartışmaların kaynağı da bu süreçte şekillenmiştir. Çalışmada, Mustafa Kemal Atatürk ve yeni eğitim sisteminin din eğitimine yaklaşımı değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde arşiv belgeleri, gazete, dergi ve telif eserler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İmam-Hatip Mektepleri, Din Eğitimi, Cumhuriyet Dönemi, Mustafa Kemal Atatürk.

Abstract

Education is one of the unique ways for reaching the level of contemporary civilizations. With this understanding, the new education system was put into practice after the promulgation of the Republic. The manner of giving religious education and whether this education should be given or not has been controversial in this system and the effects of such discussions have continued until today. The revolutionary staff, who believe that one of the most important spheres that revives and unites a society is religion and that such an important and valuable aspect should be under the state control, shut down madrasahs and wanted to transform Imam-Hatip schools into theological schools. The source of debates that have reached the present day has been shaped in this process. In this study, the approach of Mustafa Kemal Atatürk and the new education system to religious education was evaluated. Archival documents, newspapers, journals and copyright works were reviewed during the research process.

Keywords: Imam-Hatip Schools, Religious Education, Republican Era, Mustafa Kemal Atatürk.

Giriş*

Cumhuriyet dönemi din eğitimi anlayışı 1950 öncesi ve 1950’den sonraki dönem olarak iki bölüme ayrılıp tetkik edilebilir. Çünkü 1950’den sonra iktidar partisi olan DP döneminde, din eğitiminde yapılan çalışmalar CHP döneminden farklılıklar göstermiştir. Laiklik anlayışının da yumuşatılarak uygulamaya sokulmak istenen din eğitimi çalışmaları ve bu konu üzerinde verilen mücadeleler günümüze kadar getirilebilir.

Cahid Baltacı, Cumhuriyet dönemi ideolojisinin İttihat ve Terakki Partisinin ve meşrutiyet dönemlerinin devamı olduğunu, “Garpcılık” ve “Türkçülük” cereyanlarının fikirlerine dayandığını ifade eder. Baltacı, bu devir inkılablarından kıyafet inkılâbının yapılması; medreseler, tekkeler ve türbelerin kapatılması ve medreselerin yerine Avrupalı mekteplerin açılması; Latin harflerinin kabulü, şer’i mahkemelerin ilgası, meccelle ve diğer kanunların kaldırılarak Avrupa Medeni Kanunu’nun kabulünü garpcıların; Türk Tarihi ve Türk Dili konularındaki inkılabların da Türkçülerin görüşlerine dayandığını ve bu anlayışın taklitçi bir anlayış olduğunu Cumhuriyet döneminde de bu taklitçi anlayışın devam ettirildiğini dile getirmiştir (Baltacı, 1993: 14). Ancak Baltacı’nın aksine, Osmanlı Devleti’nin yönünü Batı’ya dönmesi bu devletin son dönemlerinde başlamadığı, Batılaşma hareketinin Osmanlı’nın bilimde, teknikte, askeri alanda ve eğitimde, gelişmiş dünyanın çok gerisinde kaldığını anladığı andan itibaren başladığı ve eğitim alanında medreselerin yanında Batı tarzı okulların açıldığı görülmektedir (İnalçık, 2009: 34-38). Ancak Osmanlı Devleti yine de eğitim sisteminden memnun kalmamış, sistemin eksikliklerinin farkında olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ni kuranlar da bu sistemin yetersizliğinin farkında olmuş ve gerekli çalışmaları daha kurtuluş mücadelesi sürerken başlatmıştır. Eğitim ve

* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bilim Dalı, Prof. Dr. Necmi UYANIK’IN Danışmanlığını yaptığı Türkiye’de Din Eğitimi Bağlamında İmam-Hatip Okulları (1924-1938) konulu 27.10.2016 tarihinde onaylanan Atiye EMİROĞLU tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir. / Derived from the doctoral thesis on Imam-Hatip Schools in the context of Religious Education in Turkey (1924-1938) prepared by Atiye EMİROĞLU, supervised by Prof. Dr. Necmi UYANIK, Selçuk University Institute of Social Sciences, Department of History, Department of Atatürk’s Principles and History of Turkish Revolution, and approved on 27/10/2016

öğretimin birleştirilip Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması ve Medreselerin kapatılıp din eğitim-öğretimi veren İmam-Hatip Mekteplerinin açılması yeni eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur.

1. Atatürk'ün Din Eğitimi-Öğretimine Yönelik Görüşleri

Son dönem Osmanlı eğitim sistemi içerisinde eğitim alan Atatürk, bu sistemin, iki başlı bir eğitim olduğunu görmüş, kötü ve acı sonuçlarına tanık olmuş ve bundan da rahatsızlık duymuştur (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1999: 357). Bu durumun göz önüne alınmasıyla Atatürk'ün Türk eğitim sisteminden neler beklediği ya da bu doğrultuda hangi adımları attığı daha iyi anlaşılmış olacaktır.

Kurtuluş Savaşı sürerken, Türkiye'nin eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik, 16 Temmuz 1921'de Atatürk'ün başkanlığında Maarif Kongresi düzenlenmiştir. Atatürk, Maarif Kongresi münasebetiyle yaptığı konuşmada inkılabın gidişatına uygun olarak, *"Şimdiye kadar tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarih-i tedeniyyatında ve mühim bir amel olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahs ederken eski devrin hurafatından ve evsaf-i fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelecek bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum"*, ifadelerini kullanmıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 23).

Mustafa Kemal'in laikleşme amacının, dinsiz bir toplum yaratmaktan ziyade İslam anlayışını hurafelerden arındırarak özünü yakalamaya dönük olduğu söylenebilir (Armağan, 1981: 131-140). Nitekim Mustafa Kemal'in, *"İslam dini her şeyden önce akla, mantığa dayanan tabii bir dindir. Onun içindir ki, insanlık için son din olmuştur."* ifadeleri, Türk eğitim politikasına yön veren düşünceleri açıklayabilir. Batı toplumlarının bilim ve tekniğine ulaşmayı hedefleyen pozitif bir bilim ve dinin siyaset vasıtası yapılarak "menfaat ve ihtiraslara" alet edilmesinin önlenmesi, Türk eğitim sisteminin ve laiklik ilkesinin temel gayesini oluşturmaktadır (İnalcık, 2009: 70-71).

Milli Mücadele yıllarında Ankara'da Maarif Kongresi açılmış, bu kongrede çalışmalar yapılırken Atatürk, tecrübeleri ve bilgileriyle alanında uzman kişilerin fikirlerine de başvurulması ve onların dinlenilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Nitekim Atatürk'ün eğitim-öğretimden beklediği Türk

kültüründen uzaklaşmak değildir, aksine, Türk kültürünün gelişerek Batı medeniyetleri seviyesine ulaşabileceğini tasavvur etmektir. Kongrede, milli terbiyenin dinden ayrı anlaşılamayacağı; dinin, milleti oluşturan unsurların arasında tutulması gerektiği, özellikle belirtilmiştir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1999: 356).

Mustafa Kemal, 5 Şubat 1923 tarihinde Konya’da Dâru’l- Hilâfeti’l - ‘Aliye Medresesini ziyaretinde, sınıflara girip dersleri dinlemiş ve görüp şahit olduklarından son derece memnun kaldığını ifade etmiştir (Hâkimiyet-i Millîye, 23 Mart 1923). Ancak çok kısa bir süre sonra medreselerin isimlerinin değiştirilerek daha yüksek bir terakkiye mazhar olması adına bir heyet oluşturulmuştur (Akseki, Sebillürreşad: 388). Nitekim Mustafa Kemal, 1923’te İzmir’de yapmış olduğu bir konuşmasında şöyle demiştir: *“Milletimizin, memleketimizin dâru’l-İrfanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı, kadın ve erkek aynı suretten oradan çıkmalıdır.”*¹ Mustafa Kemal’in bu sözlerinden anlaşmaktadır ki, birlik ve beraberliğe dayanan millî bir eğitim sistemi oluşturulacaktır. Bu eğitimde kadın ve erkek ayrımı olmadığı gibi farklı grup ve zümrelerin de ayrımını yapmadan tek bir çatı altında birleştirici bir eğitim sistemi vücuda getirilecektir.

Kimi yazarlar, Cumhuriyet yönetiminin, dinin insanları yönlendirmedeki çok güçlü etkisini gördüğü için insanları dinsel etkilenmenin dışına çıkartacak her türlü yöntemi uyguladığını iddia etmişlerdir. Bu görüşü savunanlar, aslında dine karşı olmayan Kemalist kadronun, dinin yönlendirici ve karşı konulmaz etkisinden korktuğu için bu etkiyi kırarak, sıradanlaştıracak bir dizi önlem almış olduğunu iddia ederler. Nitekim Hilafetin kaldırılmasına rağmen, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın kurulması, öğretimin birleştirilmesi ve sonunda laiklik ilkesinin Anayasa’ya dâhil edilmesi dinin gücünden korkulması ve devletin denetimi altına alınmak istenmesin-

¹ Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretleri İzmir Yolunda, No: 21, 5, 82-83’den nakleden Ergin Osman, *Türk Maarif Tarihi*, C. 1-2, s.135 ve C.5. s. 1736. Mustafa Kemal, din eğitimi ile ilgili düşüncesini de şöyle açıklamıştır: *“Müslümanların toplumsal hayatında, hiç kimsenin özel bir sınıf olarak varlığını korumaya hakkı yoktur. Kendilerinde böyle bir hak görenler, dini hükümlere uygun hareket etmiş olmazlar. Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz eşitiz ve dinimizin hükümlerini eşit olarak öğrenmeye mecburuz. Her kişi dinini, din işlerini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da okuldur.”* Atatürk’ün *Söylev ve Demeçleri*, II, 1959, s.89.

den kaynaklanmıştır (Zelyut, 1996: 201). Devletin, dini bu şekilde koruma altına almak istemesi, Türkiye Cumhuriyeti Devleti açısından kötü olduğu iddia edilemez, nitekim tarihsel süreç içerisinde yaşanan olaylar göstermektedir ki, dinin gücü yadsınamaz ve dini kendi çıkarlarına yönelik kullanabilecek kişi ya da cemaatlerin eline geçtiği zaman bu gücün kullanılmasının nerelere gideceği kestirilemez.

2. Ümmet Eğitiminden Milli Eğitime Geçiş

Yeni rejimin varlığı, eski rejimin inkârından ziyade eski rejimin yaptığı yanlışlıkları yapmamak ve başaramadığı yenileşme hareketini; kesin, sağlam, kanun ve kurallarla uygulamaya geçirmek temeline dayanmıştır. Bu doğrultuda Tanzimat'tan bu yana modernlik adına biriken ne kadar sorun varsa, hızlı reformlarla çözüme ulaştırma yoluna gidilmiş, modern yaşam ve modern eğitim, devletin ulusal politikası haline gelmiştir (Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012: 2809-2823). Cumhuriyet Türkiye'si gittiği yolda ulusallık, bireysellik ve özgürlük kavramlarını modernleşmenin ana ilkeleri olarak benimsemiştir (Kandiyoti, 1999: 100).

Yeni rejim ve yeni sistemde eğitim; milli, laik, çağdaş bilime dayalı, genel, eşitlikçi ve işlevsel olacaktır. Eğitim, ilerlemenin ve ümmet olma anlayışından sıyrılıp millet olma anlayışına geçişin yegâne yoludur (Kaya, 1993: 16-21).

Atatürk'ün isteğiyle toplanan Birinci Heyeti İlmiye'nin programında, 26. sırayı *Tedrisatı Diniye Esasatı* adı altında din eğitimi almıştır. Bu heyetin aldığı kararlar üzerine Şeriye ve Evkaf Vekaleti, kendi bünyesinde kurduğu ek bir komisyonla, medreseler için yeni bir düzen belirlemiştir. Ancak medreselerin sadece yeni eğitim ve öğretim programlarıyla yetinmiş olması ve yeni düzen içindeki yerini belirleyemeyişi onun varlığını tamamlamasına neden olmuştur (Bilgin, 1980: 42).

Laik ve ulusal kimliğe dayanan yeni kuşaklar yaratmayı amaçlayan Cumhuriyet yönetiminde, eğitim ve öğretim, bu amaçlara hizmet eden araçlar olarak kullanılmıştır (Tanör, 1997: 110).

"Pozitivist din" anlayışı, devlet ve eğitim dâhil kamusal hayatın laikleştirilmesinde en önemli projelerden birisi olmuştur. Kemal İnal'a göre;

eğitim- öğretimin laikleştirilmesi halkın din eğitimine olan inancını sökü� atamamış, bununla birlikte laikliği bir toplumsal yaşam biçimi olarak paylaşan ve savunan duyarlı bir toplum kesimi oluşturmuştur (İnal, 1996: 82). Milli eğitime dayanan bir eğitim sisteminin benimsenmesi ve Laiklik ilkesinin getirdikleriyle din eğitimi, okul müfredatlarından çıkarılmaya başlanmıştır (Ergin, 1977: 1702-1703).

Atatürk, 1 Mart 1922 tarihinde TBMM’de yaptığı bir konuşmasının eğitime ilişkin bölümünde; *“tâkip edeceğimiz siyasetin temelini önce mevcut cehaleti yok etmek, köylülerimize, okumak, yazmak ve vatanını, milletini ve dünyasını tanıyacak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlak ile ilgili bilgiler vermenin ve matematikle dört işlem öğretmenin eğitim programlarımızın ilk temel hedefini teşkil edeceği...”* ifadesiyle Türk eğitim sisteminin hedeflerini açıklamıştır. Bu açıklamadan temel ilkeler içerisinde din eğitimine de yer verileceği anlaşılmaktadır. Verilecek olan din dersinde birlik ve bütünlüğe dayanan, “ümme” anlayışından çok “millet” anlayışı hâkim olacaktır. Nitekim ilk dönem din dersi kitapları incelendiğinde, modernleşmenin etkisi görülebilir ve inanç bütünlüğünün sağlanmak istendiği söylenebilir (Çığıracan, 1927: 42-47).

Mustafa Kemal, yeni bir devlet ve bu yeni devleti koruyup kolayacak yeni bir eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu ön görmüştür. 1 Mart 1924’te TBMM’yi açış konuşmasının bir yerinde eğitim ve öğretim kurumlarının tek elden yönetilmesinden, yani Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve denetimine verilmesinden bahsetmiştir (Ergin, 1977: 2).

Daha Sakarya Savaşı sırasında Mustafa Kemal, eğitimi millî vasıfları ve icaplarıyla düşünmüş ve Ankara’da verdiği bir direktifle, eğitimi konu alan çalışmalara başlanmıştır. Ancak, şartların elverişsiz olmasından yarıda kalan kongre çalışmaları Cumhuriyet hükümeti tarafından yeniden ele alınarak “Birinci Heyet-i İlmiye” adıyla sistemli bir çalışma içine girilmiştir. Altı ay sonra da “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile halkçı, milliyetçi, cumhuriyetçi ve laik bir eğitim sistemi başlanmıştır (Gün, 1964: 28).²

² Ayrıca bk. Atatürk’ün *“Terbiye dini mi olmalı, yoksa milli mi olmalı?”* sorusuna İsmail Hakkı Baltıoğlu’nun cevabı için: Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, c.5, Eser Matbaası, İstanbul, 1977, s. 1648-1649.

2.1.Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluşu 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in ilanıyla başlayan dönem, ulusçu bir devlet anlayışının başlangıcını, ümmetçi bir devlet anlayışının ise sonunu ifade eder. Bu yeni devlet anlayışının en önemli öğelerinden biri laiklik ilkesidir. Bu ilke çerçevesinde oluşan devrimler, Osmanlı Devleti’nin dinsel kökenli kuruluşlarında köklü değişikliklerin yapılmasına neden olmuştur. Bu devrimlerin içinde özel bir yeri olan eğitim ve öğretimin hedefi, ulusçu bir devlet anlayışına uygun laik devlete vatandaşlar yetiştirmektir. Kişiyi toplum normlarından çıkararak cins ayrımı yapmadan ortak eğitim vermeye yönelik getirilen Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla eğitim, ulemanın elinden alınmıştır (Mardin, 2012: 73). Aslında 1924-1926 arası dönemi kapsayan dönemde toplum, yüz yıllardır süre gelen kültürel özelliklerinden çok farklı bir düzen içerisine girmiştir (Çavdar, 1999: 289-292). Alınan bu kararların amacı, Türkiye Cumhuriyeti’ni her türlü zararlı oluşumlara karşı koruyabilmektir. Nitekim Türkiye’de hiçbir zaman tam manasıyla özgür kaldığı söylenemeyecek olan “Sol”, 1925’te çıkarılan “Takrir-i Sükun” yasasıyla diğer fikirler gibi kontrol altına alınmıştır (Çavdar, 1999: 294).

Medreselerin durumu ve toplum içinde üç farklı insan tipi yetiştirilmesine neden olan yapısı Saruhan Mebusu Vasıf (Çınar) Bey ve 57 arkadaşını harekete geçirmiş ve eğitim-öğretimin birleştirilip tek elde toplanmasına yönelik meclise yasa önerisinde bulunmuşlardır. Bu yasa önerisinde, bir devletin genel eğitim siyasetinde, milletin duygu ve düşünce bakımından birliğini sağlamak için öğretimin birleştirilmesi, faydası her yerde görülmüş olan en doğru ve en ilmi yol olarak ifade edilmiştir. Nitekim Tanzimat’ın ilânından sonraki dönemde öğretim birliğine geçilmek istenmiş ise de başarılı olunamamış, aksine eğitimde mektepli-medreseli ayrımını doğurmuştur.

Bu iki farklı unsurun, eğitim-öğretimde birliği tehlikeye atacak birçok zararlı sonuçlar ortaya çıkardığı iddia edilmiştir. Bu anlayış, bir toplumun halkının sadece bir tür eğitim görmesi gerektiğini, aksi takdirde iki farklı eğitim anlayışının toplumda farklı insan tiplerini oluşturacağını, bu da toplumda duygu ve düşünce birliği ve toplum bütünlüğünü yok edebileceği id-

diasına dayanmıştır. Bu yasa önerisini sunanlar, yasa önerisi kabul edildiği takdirde Türkiye Cumhuriyeti dâhilindeki bütün eğitim-öğretim kurumlarının tek mercii Maarif Vekâleti olacağını, Bundan böyle bütün okullarda Cumhuriyet'in eğitim politikasından sorumlu, eğitimi duygu ve düşünce bütünlüğü içinde yürütmekle görevli olan Maarif Vekâleti'nin bütünleştirici ve olumlu bir eğitim politikası uygulayacağını iddia etmişlerdir (Cebeci, 1996: 120).

İnkılâp devleti, yüzyıllarca süre gelen ümmet anlayışıyla yetişmiş bireylerden ulusçu ve laik (Dönmez, 2006: 91-109) vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla "Eğitim ve Öğretimde Birliği" ifade eden Tevhid-i Tedrisat yasasıyla medreseleri kapatmış okullardan din derslerini kaldırmış, din adamı ve uzmanların yetiştirilmesi hususunda Milli Eğitim Bakanlığını görevlendirmiştir. Din işlerinin yürütülmesini sağlamak amacıyla da Diyanet İşleri Başkanlığı adı altında bir kurul oluşturulmuştur. Kimi çevrelere göre laik devlet anlayışına ters düşen bu uygulamalarla devlet, bu kuruluşlarda dini, sıkı bir denetim ve gözetim altına almayı amaçlamıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı kanunla kabul edilen ülkedeki bütün eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlayan yasadır. Bu kanun, genel manada İnkılâp Kanunlarının korunacağını ifade eden 1982 Anayasasının 174. Maddesiyle koruma altına alınmıştır.

Tevhid-i Tedrisat yasasında din eğitiminin devletin denetimine verilmesi bu kuruluşlarda sıkı bir denetim ve gözetimi gerçekleştirebilme amacını taşımaktadır (Dağ, 1981: 380-386). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu din eğitimi engellemesinin aksine kanunlarla güvence altına alan yasadır (Aydın, 2008: 49). Ancak oluşturulan bu güvencede yasanın duygu ve düşünce birliğinin hangi inançlar ve değerler etrafında gerçekleşeceğine değinilmemesi, bu duruma karar verecek olan merci, yasayı yürütecek siyasi iktidar ve Milli Eğitim Bakanlığı olması hükümetlerin değişmesiyle İmam-Hatip Okullarına yönelik olumlu ya da olumsuz kararların alınmasına neden olmuştur (Uygun, 2015: 841).

2.2.1 Medreselerin Kapatılması

Medreselerin Tevhid-i Tedrisat Kanun'un kabulünden birkaç gün sonra kapatılması ve yerine İmam-Hatip Okullarının açılması çeşitli çevrelerin tepkisine neden olmuştur. Kimi düşünür ve yazarlara göre, medreselerin kapatılması tarihi sürecin hazırlamış olduğu zorunlulukken, kimilerine göre din eğitime vurulmak istenen bir darbedir. Çoğu çevreler, "din eğitimi"ne vurulmak istenen darbeyi Cumhuriyet'in kabul etmiş olduğu laiklik ilkesine dayandırmaktadır. Bu bağlamda, eleştiriye dolaylı da olsa maruz kalan Cumhuriyet'in kurucusu ve laikliğin savunucusu Mustafa Kemal olmuştur. Oysa ki Mustafa Kemal, pek çok konuşmasında ve yazısında İslam dininin yüceliğine ve bu dinin doğru bir şekilde öğrenilebilecek yerin, okullar olduğuna işaret etmiştir. Ancak bu okullar Osmanlı Devleti'nin siyasi anlayışına sahip okullar değil tam tersi; çağdaş, cumhuriyetçi, laik, ulus anlayışına dayanan okullar olacaktır. Aslında Cumhuriyet yönetimi dinde hem modernleşmeyi gerçekleştirmek hem de dini devletin denetimine almak istemiştir. Böylece dinin toplum üzerindeki gücü bazı dini cemaatler tarafından kullanılacaktır (Subaşı, 2005: 32-33). Bu kurgu, aynı zamanda millileşme sürecinin bir yansıması olarak da görülmelidir. Bu dönemde oluşan kurumsal endişeler, sonraki dönemde Diyanet İşleri Başkanlığı, Müşavere Kurulunda alınan kararlarda haklılığını göstermiştir (Uyanık, 2015: 37, 85- 114).

Atatürk, pek çok konuşmasında dini lüzumlu bir müessese olarak kabul etmiş, dinsiz milletlerin var olamayacağını vurgulamıştır. O, din eğitimi millî eğitimin ilk hedefleri arasına almış her ferdin dinini, diyanetini öğrenmek mecburiyetinde olduğunu belirtmiş ve mektepleri de bu eğitimin alınabileceği tek yer olarak göstermiştir. Medreselerin kapatılmasının dini eğitimi kaldırmakla ilgisi yoktur. "Çünkü medreseler sadece din eğitimi veren kurumlar değildir. Bilakis medreseler, uzun yıllar, Müslüman Türk topluluklarında genel eğitim kurumları olarak vazife görmüşlerdir" (Gürtaş, 1981: 67-68, 214). Aslında medreselerin kapatılmasının önemli bir nedeni, Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine kadar din üzerinde etkin bir güce sahip olan ulemanın gücünü kırmaya dönüktür. Böylece eğitim, ulemanın elinden alınacak ve devletin denetimine verilerek cumhuriyetçi ve laik kesimler yetiştirilecektir (Lewis, 2008: 356). Bununla birlikte Atatürk'ün fikriyatında, milletin egemenliğini ve

demokrasiyi yaşatacak yeni kuşaklar, ancak, eğitim birliği ilkesi içinde eşit olarak alacakları bilim ve fen ile yetiştirmek ön planda olacaktır. Atatürk'ün öğretmenlere güvenmesi ve cumhuriyeti gençliğe emanet etmesi, eğitim birliği ilkesinin simgesi olarak önem taşımaktadır. Nitekim Atatürk, *“Dünyada her şey için, maneviyat için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir”*, diyerek yeni kuşakların hiçbir dogmatik baskının altında kalmadan yetişmeleri ve her güçlüğü akılcı bir yaklaşımla çözmeleri gerektiği gerçeğini savunmuştur. *“Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür”* kuşaklar, Cumhuriyet'in güvencesi olarak görülmüş, bunu sağlamak ise eğitimin başta gelen görevi olarak belirlenmiştir (Baloglu, 1990: 7).

Ergün Yıldırım, Cumhuriyet'le birlikte tek el ve türdeş din eğitimi modelinin benimsendiğini ve bu model doğrultusunda din eğitiminde toplumun bütünlüğünü sağlayacak söylemlere yer verildiğini vurgulamıştır. E.Yıldırım, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun eğitimi seküler yaptığını ve bunun sonucunda okullardan din eğitiminin bütünüyle kaldırıldığını, yerine ahlak eğitimi adı altında bir ders konulduğunu, bu dersin de hiçbir dini nitelik taşımadığını iddia etmiştir (Yıldırım, 2011: 327). Ancak E.Yıldırım'ın aksine Cemal Tosun, din eğitiminin toplumun isteği olmasının yanı sıra 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nun öngördüğü şekilde yetiştirilecek insan tipinin, *“millî”, “ahlakî”, “insani”, “manevî”* ve *“kültürel”* olması gerektiğine yönelik vurgu yapmıştır. O, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun bir yandan ilk hedef olarak kurumsal ikiliği kaldırmak, diğer yandan, milletin bütün değerlerini kapsayacak bir yapılanma koymak suretiyle millî eğitim sistemini ve anlayışını yerleştirmek istediğini iddia etmiştir. Bu kanun, dinin Türk milletinin değerleri arasındaki yerini hakkı ile tespit etmiş ve millî eğitim sisteminde din eğitimi ve öğretimine yer vermiştir. Ancak, millî eğitim bazen devlet politikası olmaktan ziyade erki elinde bulunduranların politikası olarak anlaşıldığından, Tevhid-i Tedrisat ruhundan kopmalar meydana gelebilmiştir (Tosun, 1999: 520). Binaenaleyh, bu kanunun getirmek istedikleriyle değişen hükümetlerin uyguladıkları siyasi politikaları karıştırmamak gerekir.

Atatürk'ün söylev ve demeçlerinden de anlaşılacağı üzere dindar bir kişiliği olduğunu ailesinin ve yetiştiği çevrenin de ona dini eğitim aşıladığını belirten Hüseyin Aydın, ilmin öğretim ve öğrenim ile gerçekleşeceğini; eğitimin, öğretimi de içine alan daha geniş bir alan

olduğunu, eğitimin tümü ile dinden bağımsız olarak yürütülmesinin doğru olmadığını, tam tersi bu durumun Atatürkçülüğe aykırı bir davranış olduğunu vurgulamıştır. O, Atatürk'ün manevi, aşkın değerlerin varlığına inanan bir insan olduğunu, kurduğu Türk Devleti'nin dünya görüşünü aşkın değerlere oturtmayı amaçladığını ifade etmiştir. Çünkü amaçlanan dünya görüşünü manevi değerlere oturtamayan bir eğitim sistemi, gençliği her türlü etkiye müsait varlık temeli olmayan bir düşünceler karışıklığına götüreceği açıktır ve bunu çeşitli olaylar üzerinde düşünmek mümkündür.

Aydın, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu; öngörülen eğitim felsefesi, eğitim ve öğretimin her türlüşünü tek elden yani devlet eliyle idare ederek insanı insan kılan ve insanın var olma şartları dediğimiz yönlerinin tümüne hitap etmesi, olarak tanımlamıştır. O, inanan bir varlık olan insanın imanını, dinin halis olan bilgisi ile karşılanmasa, eğitim sistemi içinde mezc edilerek verilmezse halkın inanma ihtiyacını istismar eden politikacıların mutlaka türeyeceğini; nitekim bunun en canlı örneğinin; Nurculuk, Süleymancılık ve bunlara yeşil ışık yakan menfaatçilerin olduğunu iddia etmiştir. Binaenaleyh Atatürk'ün sözleri ve icraatından da anlaşılmaktadır ki inanma insanın varlık şartlarındandır. Dinin varlığı tabiidir ve bir öğreti olarak da tanrısal bir belirlenimdir. Genel eğitim içinde ise mecburi ve zorlayıcı olmamak ve laiklik ilkesini de zedelememek şartıyla din eğitim ve öğretiminin çağımızda özel bir yeri ve anlamı yadsınmamalıdır (Aydın, 1974: 25-28).

2.2.2. Medreseden İmam-Hatip Mekteplerine

Osmanlı Devleti, eğitim sisteminde gerçekleştirmek istediği yenilik hareketlerini çeşitli nedenlerden dolayı amacına ulaştıramamıştır. Saltanatın kaldırılmasıyla birlikte kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, eğitim konusunda uygulamaya geçirdiği yasa ve kararlarla eğitim sisteminin ulus devlet anlayışına, demokratik, laik ve cumhuriyetçi yapıya uygun olmasını öngörmüştür. Bu eğitim anlayışının içerisinde din eğitiminin ilgası söz konusu değildir. Tam tersi eğitim ve öğretimde ahlaka ve manevi değerlere de önem verilecektir. Ancak bu önem ümmet devleti anlayışına değil ulus devleti anlayışına hizmet edecektir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ve medreselerin kapatılıp yerine İmam-Hatip Okullarının açılması yeni devlet anlayışını idame ettirmeye yöneliktir.

Saruhan (Manisa) Milletvekili olan Hüseyin Vasıf (Çınar)'ın öncülüğünü yaptığı 57 milletvekili, 2 Mart 1924 günü TBMM Başkanlığına Tevhîd-i Tedrisatla ilgili kanun teklifini vermiştir. 3 Mart'ta TBMM, Tevhid-i Tedrisat Kanunu teklifini kabul etmiştir. 6 Mart 1924'te ise, Resmi Gazete'de 430 sayılı Kanun olarak yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir (Resmi Ceride, Tarih: 6/3/1340 Sayı:63; Düstur, Tertip 3, c.5, s. 322). Ancak Maarif Vekili olan Hüseyin Vasıf Çınar, 11 Mart 1924 günü ilgili makamlara gönderdiği telgraf emriyle kanunun ikinci maddesi gereği Maarif Vekaletine bağlanan medreseleri kapatmıştır. Aslında kanun incelendiğinde medreselerin kapatılmasıyla ilgili bir hüküm bulunmamaktadır (Atay, 1983: 231). Medreselerin kapatılmasının ardından bu eğitim kurumlarının yerine İmam-Hatip Mektepleri açılmıştır.

Tanzimat Fermanı'ndan sonraki süreçte gündeme gelen eğitim sisteminde yenileşme çalışmaları modernleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak yaygınlık kazanan modern eğitim kurumları ve modern eğitimin kitleleşmesi ve paralel Batılı tarzda yetişmiş insan tipinin ortaya çıkmış olması, medreselerin ve bu kurumlardan mezun olanların gittikçe eleştirilmelerine ve değer kaybetmelerine neden olmuştur. 19. yüzyıldan itibaren medreselerin yeni dönemin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermekten uzak kaldıkları ve ıslah edilmeleri gerektiği sıklıkla dile getirilmiş ve hatta devirlerini tamamladıkları bu nedenle kapatılmaları gerektiği iddia edilmiştir (Gökçaktı, 2005: 96). Bütün bu olumsuzluklara rağmen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda medreselerin kapatılmasına yönelik bir maddenin bulunmaması bazı çevrelerin alınan bu kararı eleştirmelerine neden olmuştur.

Medreselerin kapatılmasından dolayı Maarif Vekili Vasıf Bey'i destekleyenler olduğu gibi ona, karşı çıkanlar da olmuştur (Türk - İslam Ansiklopedisi Mecmuası, c. II, sayı. 87, s. 11).

Medreselerin kapatılmasına yönelik olumlu ya da olumsuz çeşitli eleştiriler olmasına rağmen bu durum, medreselerin kapılma gerçeğini değiştirmemiştir. Bugün çoğu İslam ülkesinde medreselerin yerine İmam-Hatip Okulları benzeri bir eğitim sisteminin oluşturulmaya çalışılması, bu uygulamanın doğruluğunu kanıtlar niteliktedir.

2.2.3. İmam Hatip Mektepleri'nin Açılışı ve Amacı

Atatürk: "Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir."³ diyerek dini bilgilerin edinileceği yer olarak okulları işaret etmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanununu 4. maddesi gereği, beş yıllık ilkokula dayalı birer eğitim-öğretim kurumu olarak 29 yerde İmam -Hatip Mektebi açılmıştır (Gotthar, 1972: 74-75). Bu okullar, İstanbul'daki "Medresetü-l İrşad" ve İstanbul dışındaki "Taşra Medreseleri"nin yerini alırken, İstanbul Daru-l-Fünunnuna bağlı olarak kurulan İlahiyat Fakültesi de "Daru-l Hilafetü-l Aliyye" medreselerinin yerini almıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 25). 1924'te 29 ilde faaliyete geçen bu ilk İmam-Hatip Mekteplerinin öğrenci sayısı 2258, öğretmen sayısı da yaklaşık olarak 300'dür (Gökacı, 2005: 141) İlk İmam Hatip Okullarının açıldığı iller İstanbul, Edirne, Erzurum, Isparta, Eskişehir, Ödemiş, Urfa, Afyon, Amasya, Antalya, Ankara, Balıkesir, Bursa, Bolu, Tire, Bozok, Hopa, Harput, Sivas, Şavşat, Uşak, Gaziantep, Kastamonu, Konya, Kayseri, Kütahya, Maraş, Manisa ve Niğde'dir (Kırboğa, 1975: 20-21).

Milli Eğitim Bakanlığı, İmam-Hatip Mekteplerinin kuruluş amacını şöyle açıklamıştır: "Mevzuatımıza göre laik öğretim sistemimiz içinde birer meslek okulu niteliği taşıyan İmam - Hatip Okullarının amacı, özellikle imamlık ve hatiplik görevlerini yapmak üzere, orta seviyede aydın din adamları yetiştirmektir." (Milli Eğitim Bakanlığı, 1965: 3).

İmam-Hatip Mekteplerinden mezun olanlar tahsillerini devam ettirmek isterlerse "orta mektep mezuniyet imtihanlarına" girebilecekler ve eğer muvafak olurlarsa liselere kabul edilebileceklerdir.⁴ Dönemin Milli Eğitim Bakanlığınca alınan bu kararlar, İmam-Hatip Mektepleri mezunlarına liselere geçme hakkının tanınmış olması bu okullar açısından bir avantaj olarak kabul edilebilir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı İmam-Hatip Mektepleri öğrenci sayılarında azalmalar görülür. Bu bağlamda 1924-1926 öğretim yılında İmam-Hatip Mektep sayısı 20'ye inmiş, 1926-1927 öğretim yılında Kütahya ve İstan-

³ Genel Öğretim İçinde Din Eğitimi ve Öğretimi (Bilimsel Toplantı), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 09 Mayıs 1997, M.Ü. İFAV Yay., İstanbul, s. 17.

⁴ Cumhuriyet Arşivi, Fon No: 180 900-Kutu No: 76-Dosya No: 376-Sıra No: 1, Tarih: 2.12.1928.

bul İmam-Hatip Mektebi dışındakiler, 1929-1930 öğretim yılında adı geçen iki İmam-Hatip Mektebi (Parmaksızoğlu, 1966: 25) ve son olarak Daru'l-Fünun açılmış olan İlahiyat Fakültesi 1933 yılında kapatılmıştır. Ayrıca 1924'te liselerin, 1927'de ortaokulların, 1931'de muallim mekteplerin programlarından "Din Bilgisi" dersleri çıkarılmıştır. Bundan sonra, yedi yerde on ay süreli olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1948 yılında açılan "İmam-Hatip Kursları"na kadar devlet eliyle din eğitimi ve öğretimi yapılmamıştır (Ünsür, 1995: 75).

TESEV'in yapmış olduğu bir araştırmaya göre İmam-Hatip Mektepleri'nin kapatılmasının ardından, 1948 yılına kadar din eğitimi ve öğretimi Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde Kur'an Kursları tarafından verilmiştir. Bu tarihe kadar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde herhangi bir okul açılmamıştır (Çakır, Bozan ve Talu: 2004: 58).

İmam-Hatip Mektepleri'nin ders çizelgesi incelendiğinde, derslerin % 40'nun din eğitimi, % 60'nun ise seküler derslerden oluştuğu ifade edilebilir. Osmanlı Devleti'nin eğitimde ıslahat çalışmalarıyla medreselerde din derslerinin yanında seküler dersler de verilmeye başlanmıştır. Ancak ders sayısında artış görünen bu yeni eğitim-öğretim kurumlarında, seküler derslerle hem modern düşünebilen hem de Cumhuriyet sistemini benimsemiş din bilgileri yetiştirilmek istenmiştir.

2.2.4. İmam-Hatip Mekteplerinin Kapatılması

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Ancak kısa bir süre sonra kapatılarak zikrolunan kanunun 4.maddesi⁵ gereği 1924 yılında İmam Hatip Mektepleri açılmıştır. Ancak git-tikçe öğrenci sayılarının azalmış olması gerekçesiyle 1933 yılında bu okulların eğitim-öğretim hayatına son verilmiştir (Kırboğa, 1975: 20).

İmam-Hatip Mektebi mezunlarının tayinin, müftülerce dikkate alınmadığı bu okulların kapatılma gerekçeleri arasında gösterilebilir. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığına alınacak olan din görevlileri için yapılan sınav-

⁵ Madde 4: "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hizmetidiniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurlerin yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edilecektir."

da, bu okullarda öğretilen konuların dışında sorular sorularak bu okuldan mezun olanların başarısız olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Mecliste bu konu uzunca tartışılmış, İmam-Hatip Mekteplerinden mezun olanların Diyanet İşleri'ne alımlarında karşılaştıkları zorluklar dile getirilmiş ve müftülerin takınmış olduğu tavrın hem bu okullara yapılan masrafın hem de bu okullarda okuyan öğrencilerin emeğini boşa çıkaracağı iddia edilmiştir.⁶

Fehmi Yavuz, İstiklal Savaşı sırasında sayıları iki düzineyi bulan Darü'l Hilafetül Aliye medreselerinin açılma nedeninin İstanbul'da işgal kuvvetlerinin kontrolü altında olan saltanat idaresinin, bu okulları hilafeti, tacını, tahtını desteklemek, ayakta tutabilmek için açtığını söyler. Hilafetin kaldırılmasıyla adlarının İmam Hatip Mekteplerine çevrildiğini ifade eden Yavuz, kapatılma nedenlerinin eski zihniyeti devam ettirmek isteyenlerin aracı olabilme ihtimaline yormuştur.⁷

Yavuz, İmam-Hatip Mekteplerinin kapatılmasına rağmen el altından din adamı yetiştirildiğini; Doğu'daki bazı medreselerin ağaların, şeyhlerin yardımı ve koruması ile kapanmadan işletildiğini iddia eder (Yavuz, 1969: 8).

Dönemin köşe yazarı Feridun Osman Menteşoğlu, Türkiye'de laikliğin yalnız şeriatın saltanatını kaldırmak için kurulduğunu, nitekim laikliğin kabulünden itibaren tek bir caminin dahi kapatılmadığını, eğer İstanbul İlahiyat Fakültesinin talebesi 300'den 20'ye inerek, 27 imam ve hatip mektebi talebe bulamayarak kapandı ise tarafsız bir tahlilci bunda rejimin kaba-hatini değil, zamanın yarattığı fikir inkılâplarını ve genç nesillerin temayüllerini birinci âmil olarak görmeleri gerektiğini ima etmiştir. O listeyi bitiren bir talebe mühendis veya mimar olmayı imam olmaya tercih etmesinin sorgulanamayacağını ve İmam-Hatip Mekteplerinin olmamasına rağmen camilerde yetişen imam ve hatiplerle diyanetin icaplarını yerine getirilmeğe

⁶ B.C.A., Fon No: 30 10 00- Kutu No: 192- Dosya No: 313-Sıra No: 13.

⁷ Dr. Rıza Nur, Britsh Muzeum'a bıraktığı, plan ve tasarılarını dile getiren hatıralarını Fehmi Yavuz şöyle özetlemiştir: " - Türkiye'nin resmi dini vardır. Bu da Müslümanlıktır. - Eski yazı iade edilecektir. - Mustafa Kemal Paşa ıskat edilerek cezalandırılacaktır. - Mustafa Kemal'in heykelleri kâmilten imha ve bunları yapanlar mes'ul edilecektir. - Muhtelit mektepler ilga edilecektir. - Hilafetin yeniden tesisi hayati bir ihtiyaçtır. - Kadın sokaktan eve... - Şehirlerden hariç olarak taaddüdü zevecata müsaade edilecektir. - (Bu hatıralarda tarım ve el tezgâhları lehinde, büyük sanayi aleyhinde sözlere de rastlıyoruz." Fehmi Yavuz, *Din Eğitimi*, Yenigün Matbaası, Ankara, 1968, s. 6-7.

devam edildiğini vurgulamıştır. Hayatta her işin en pratik çaresini bulan Türk köylüsünün ise çocuklarına din dersi vermeyi şahsen üzerine aldığı, az çok da ramazanda namaz kıldırmağa gelen hocalardan faydalandığını açıklayan Menteşoğlu, bu okulların kapatılma nedenini inkılâplara bağlayanların çıkarlarını korumak amacıyla olduklarını ve halkın din duygularını sömürerek siyaset yaptıklarını iddia etmiştir (Ulus, 6 Ocak 1949: 2).

Mustafa Öcal, İmam-Hatip Mektepleriyle ilgili yapmış olduğu araştırmalarına dayanarak bu okulların itibarsızlaştırıldığını ve devletin bu okullara öğrencilerin müracaatlarını artıracak hiçbir çalışma içerisine girmediğini iddia etmiştir (Öcal, 2013: 60-68).

İmam-Hatip Mekteplerinin kapatılmasına paralel olarak okullarda verilen din derslerinin saatleri de önce azaltılmış daha sonrada tamamen kaldırılmıştır. 1924 yılında 2.3.4. ve 5. Sınıflarda din dersi okutulurken 1926 yılında ikinci sınıflardan, 1928 yılında şehir ve 1937 yılında da köy ilkokullarından din dersi kaldırılmıştır (Çelik, 2013: 13).

İmam-Hatip Mekteplerinin kapatılma nedenleri yukarıda görüldüğü üzere farklı bakış açılarıyla değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmelerin çoğu, bu mekteplerden mezun olan öğrencilerin iş imkânlarının sınırlandırılmış olduğuna dayanmaktadır. Bu sınırlandırılmanın kasıtlı olduğuna ve laiklik ilkesinin bir sonucu olduğuna inanılmaktadır. Ancak şu gerçek de göz ardı edilmemelidir ki, bu okulların açılmasını sağlayanlar yasalarla bu okulların varlığını da güvence altına almıştır. Bu okulların asıl sahibi halktır ve halk istediği müddetçe okulların varlığı devam edecektir.

3. Kur'an Kursları

2 Nisan 1925 tarihinde Hafız-ı Kuran yetiştirmek üzere açılan bu kurslar toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmuştur. TESEV'in yapmış olduğu araştırmaya göre din derslerinin okul müfredatından aşamalı olarak çıkarılması ve İmam-Hatip Mekteplerinin kapatılmasından sonra din eğitiminin verildiği tek yer Kur'an Kurslarıdır (Çakır, Bozan ve Talu: 2004: 58). Ayrıca camiler de din eğitimi veren kurumlar olarak görülebilir (Arslan, 1995: 3).

Dini eğitimin diğer bir kolu olarak görülen bu kurslar, devletin resmi bir organı olan Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlanmıştır (Serter, 2010: 50). İslami din eğitimi veren bu kurslar, Cumhuriyet Türkiye'sine ait özgün resmi kurumdur ve hiç kesintiye uğramadan varlığını korumuştur (Aydın, 2008: 33).

M. Şevki Aydın, Kur'an Kurslarının anayasanın din ve vicdan özgürlüğü konusunda öngördüğü hakkın yerine getirilmesi konusunda önemli bir kamu görevini/sorumluluğunu yerine getirdiğini ifade etmektedir (Aydın, 2008: 75).

Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı olan Kur'an Kursları'nda, 1950'den sonra "hafızlık" çalışmaları gittikçe yaygınlık kazanmıştır. 1969'da din adamlarının gitmeleri amacıyla "Kur'an-ı Kerim Kursları Yönetmeliği Tasarısı" hazırlanarak "Kur'an'ı Kerim İhtisas Kursları'nın açılmasına karar verilmiştir. 1994 yılı sonu itibariyle 4994 Kur'an Kursunda toplam 184943 öğrenci Kur'an okumayı öğrenmiş veya hafızlık yapmıştır (Öcal, 1996: 3).

Kur'an Kurslarının varlığı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin din eğitimine karşı olmadığını en önemli kanıtı olduğu söylenebilir. Kimi çevrelere göre burada alınan din eğitimi yetersizdir. Nasuriddin Mazhar'ın da ifade ettiği gibi, "din eğitimi tarihin hiçbir yerinde ve hiçbir devletinde yeterli görülmemiştir, görülmez de" (Nasuriddin Mazhar, 3 Aralık 2015, Karaman. (Ropörtaj)).

Kur'an Kursları, İmam-Hatip Mektepleri'nin kapatılmasından sonra Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı din eğitimi veren kurumlar olarak varlığını idame ettirmiştir. I. Dünya Savaşı ve ardından Kurtuluş Savaşı ve kurulan Cumhuriyet rejimi sürecinde açılmış olan bu kurumlara, sınırlı ve zor şartlardan dolayı ilk etapta ilgi az olmuştur. Ancak 1951'den sonra Kur'an Kurslarının öğrenci sayısında artış görülmüştür. Kurslardan mezun olanların Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde, imam-hatip ve müezzin-kayım olarak yetiştirilmeleri, kurumlara olan ilgiyi artıran neden olarak gösterilebilir (Ünsal, 2009: 14-15).

Sonuç

İmam-Hatip Okulları ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Atatürkçü ve laiklik ilkesini savunanların bu okullara karşı durdukları ve engelledikleri ifade edilir. Aslında karşı durulan şey İmam-Hatip Okullarının varlığından ziyade bu okulların siyasi bir malzeme olarak kullanılacağı endişesidir. Bu durum ise inkılap ortamının bir ürünü olarak görülmelidir.

İmam-Hatip Okullarının varlığını savunanlarının tutumunda dikkat çeken önemli bir nokta, 1930-1948 arasında “din eğitiminin yasak” olduğuna yönelik iddialarıdır. Devlet din eğitimi yasaklama eylemi içerisine girmiş olsaydı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun dördüncü maddesini 1937’de Anayasa’ya dâhil ettiği “laiklik” ilkesine aykırı gerekçesiyle yürürlükten kaldırabilirdi. Ayrıca devletin bünyesinde yer alan Diyanet İşleri Başkanlığı, bu dönemde dinin tamamen dışlanmadığı ve toplumun bünyesinden tasfiyesine çalışılmadığı gerçeğini göstermektedir. Nitekim Kur’an Kursları da kuruluşlarından itibaren kapanmadan varlıklarını idame ettirmişlerdir. Devlet, din-eğitimi ve öğretimi yasaklamamıştır, ancak yeni eğitim sistemi ni oturtmaya çalışırken eksiklikler ve aksaklıklar yaşanmıştır.

Kur’an Kurslarının varlığı, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında din eğitim-öğretimine cephe alındığı ve her türlü dini uygulamaların yasaklandığı söylemlerini çürütmektedir. İmam-Hatip Mekteplerinin varlığının korunması ve bu okulların geliştirilmesi adına yapıldığı iddia edilen bu söylemler, siyasi bir algı oluşturmaktadır. Oluşan algı, İmam-Hatip Mekteplerine fayda yerine zarar vermektedir. Ötekileştiren tutum ya da tavır yerine tarihsel süreç içerisinde bu okulların yaşadıkları sıkıntıları dönemin şartları gereği değerlendirmek gerekir. Yeni kurulmuş siyasi bir rejim ve bu rejimde eğitim-öğretime nasıl bir şekil verilmesi gerektiğine yönelik tartışmalar, Kurtuluş Savaşı sürecinde devam etmiştir. Bu süreçte eksiklikler ya da hatalar olabilir. Bu durumun giderilmesi ise, yine tarihsel süreç içinde eğitim-öğretim alanında alınan kararlar ve değişimlerle giderilebilir. Geçmişe düşman olmak yerine anlamaya çalışmak gelişmeyi ve ilerleme yolunda önemli bir yol haritası çizecektir. Tarihi süreç, ideolojilerin ötesinde ele alınmak zorundadır.

Kaynakça

A- Yazılı Kaynaklar

I- Arşiv Belgeleri

B.C.A., Fon No: 30 10 00- Kutu No: 192- Dosya No: 313-Sıra No: 13.

B.C.A., Fon No: 180 900-Kutu No: 76-Dosya No: 376-Sıra No: 1.

II- Gazeteler

Hâkimiyet-i Milliye

Resmi Ceride

Ulus

III- Telif Eserler

Akseki, Ahmet Hamdi. *Din Tedrisatı ve Din Müesseseler Hakkında (Bir Rapor)*, Sebillürreşad. c.4, Sayı: 100.

Armağan, S. (1981), *Milli Eğitim ve Din Eğitimi*, İstanbul: Özal Matbaası,

Arslan, Ahmet Turan. (1995), *Türkiye’de Din Eğitimi*, İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 7- 8-9-10, 1989-1990-1991-1992.

Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, II, 1959.

Atay, H. (1983), *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, Medrese Programları – İcazetnâmeler*, İslahat Hareketleri, İstanbul: Dergah Yayınları.

Aydın, H. (1974), *Atatürk ve Din*, Eğitim Hareketleri, Cilt: 20, Sayı: 231-232.

Aydın, M. Şevki. (2008), *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursları*, Ankara: DİB Yayınları.

Baloğlu, Z. (1990), *Türkiye’de Eğitim Sorunlar ve Değişme Yapısal Uyum Önerileri*, Türk Sanayiciler ve İşadamları Derneği Yayınları.

Baltacı, C. (1993), *Türk Eğitim Sistemi’nin Tarihi Gelişimi*, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, İmam-Hatip Liselerinin Kuruluşunun 40. Yılı Münasebetiyle Tartışmalı İlmî Toplantı, İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı.

- Bilgin, B. (1980), *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Çakır, R., Bozan, İ., Talu, B. (2004), *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çavdar, T. (1999), *Türkiye’nin Demokrasi Tarihi (1839-1950)*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Cebeci, S. (1996), *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları,
- Çelik, A. (2013), *Din Eğitimi Tarihi*, İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Çığıracan, H. (1927), *Türk Çocuğuna Din Kitabı (Kitap I)*, İstanbul: Kütüphane-i Hilmi, Orhaniye Matbaası.
- Dağ, M. (1981), *Türkiye’de Din Eğitiminin Bazı Sorunları*, Atatürk’ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri 23-25 Nisan 1981, İlahiyat Vakfı Yayınları, Ankara.
- Dönmez, C. (2006), “Atatürk’ün Eğitim İle İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Cilt 7, Sayı 1, s. 91-109.
- Ergin, O. (1977), *Türk Maarif Tarihi*, C: 1-2-3-4-5, Eser Matbaası, İstanbul.
- Genel Öğretim İçinde Din Eğitimi ve Öğretimi (Bilimsel Toplantı)*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 09 Mayıs 1997, M.Ü. İFAV Yayınları, İstanbul.
- Gökacı, Mehmet Ali. (2005), *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam – Hatipler*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Gün, F. (1964), *Sebillerreşad Dergisi Ekseninde Çok Partili Hayata Geçerken İslamcılara Göre Faik Reşit Unat, Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Gürtaş, A. (1981), *Doğumunun 100. Yılında Atatürk ve Din Eğitimi*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- İnal, K. (1996), *Eğitimde İdeolojik Boyut*, Ankara, Doruk Yayıncılık.
- İnalçık, H. (2009), *Atatürk ve Demokratik Türkiye*, Kırmızı Yayınları, İstanbul.

- Jaschke, G. (1972), *Yeni Türkiye’de İslamlık (Çev: Hayrullah Örs)*, Ankara: Bilgi Yayınları.
- Kandiyoti, D. (1999), *Modern Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar. İç.: Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* (Edt.:S. Bozdoğan - R. Kasaba), Tarih Vakfı Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Kaya, Yahya Kemal. (1993), *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış Eğitimde Model Arayışı*, Ankara.
- Kırboğa, Ali Rıza. (1975), *Din Eğitimi ve İmam Hatip Okulları Davası*, Milli Gazete Yayınları, İstanbul.
- Lewis, B. (2008), *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Mardin, Ş. (2012), *Türkiye’de Din ve Siyaset Makaleler 3*, Derleyenler: Mümtazer Türköne, Tuncay Önder, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1999.
- Milli Eğitim Bakanlığı, *İmam - Hatip Okulları Eğitim ve Öğretim İlkeleri Hakkında Açıklama*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1965
- Öcal, M. 100. *Yılında İmam Hatip Liseleri (1913 - 1923)*, Ensar Yayınları, İstanbul.
- 15. *Milli Eğitim şurası ve Okullarımızda Din Eğitimi ve Öğretimi Raporu*, Türkiye Gönüllü Teşekküller Vakfı, İstanbul, 1996.
- Parmaksızoğlu, İ. (19669, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Serter, N. (2010), *Dinde Siyasal İslam Tekeli*, Derin Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, U, Küçük B, Topkaya Y. (2012), *“Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”*, International Periodical For The Languages, Literature- and History of Turkishor Turkic Volume 7/4, Fall 2012, Ankara, s. 2809-2823.
- Subaşı, N. (2005), *Ara Dönem Din Politikaları*, Küre Yayınları, İstanbul.
- Tanör, B. (1997), *Kuruluş*, Yeni Gün Haber Ajansı, İstanbul.

Tosun, C. (1999), *Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları*, Yayına Hazırlayanlar: Doç Dr. Fahri Unan-Yücel Halacaoğlu, Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlimi Toplantısı (İzmir - 4-6 Aralık 1998 Tebliğler), Gökçe Ofset Yay., Ankara, 1999.

Türk - İslam Ansiklopedisi Mecmuası, C. II, Sayı 87.

Uyanık, N. (2015), "Demokrat Parti Döneminde Diyanet İşleri Başkanlığı Müşavere Kurulu Kararları Üzerine Bir Değerlendirme", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 37, ss. 85-114.

Uygun, S. (2015), *Tevhid-i Tedrisat Kanunu Çerçevesinde Yapılan İmam-Hatip Okulları Tartışmaları*, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu, Ensar Neşriyat.

Ünsal, A. (2009), *Yaz Kuran Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

Ünsür, A. (1995), *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*, Önder Yayınları, İstanbul, 1995. (Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim Raporu, 1961).

Yavuz, F. (1969), *Din Eğitimi ve Toplumumuz*, Sevinç Matbaası, Ankara.

Yıldırım, E. *Türk Modernleşmesi ve Din Eğitimi*, Türkiye'de Okullarda Din Eğitimi, Kaymakcan R., Zengin M., Z. Şeyma Arslan. DEM Yayınları, İstanbul, 2011.

Zelyut, Rıza, (1996), *Siyaset ve Din Muaviye'den Erbakan'a*, Yön Yayıncılık, İstanbul.

B- Sözlü Kaynaklar

Nasuriddin Mazhar, 3 Aralık 2015, Karaman. (Ropörtaj).



Kitap Değerlendirmesi / Book Review

**Fıkhi Açıdan Günümüz Para Mübadelesi İşlemleri
–Spot ve Vadeli Forex İşlemler-.
Abdullah Durmuş. İstanbul: İsam Yayınları 2014.**

Ömer YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
İslam Hukuku Anabilim Dalı
Assistant Professor, Namık Kemal University, Faculty of Theology,
Department of Islamic Law
Tekirdağ / TURKEY
omeryilmaz@nku.edu.tr

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9576-1344

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Kitap Değerlendirmesi / Book Review
Geliş Tarihi / Date Received: 27 şubat / February 2019
Kabul Tarihi / Date Accepted: 25 Mart / March 2019
Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: YILMAZ, Ö. (2019). Fıkhi Açıdan Günümüz Para Mübadelesi İşlemleri –Spot ve Vadeli Forex İşlemler-. Abdullah Durmuş. İstanbul: İsam Yayınları 2014. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 95-100.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Günümüzde döviz alım satım işlemleri büyük bir gelişme göstermiştir ve geçmişle kıyaslandığında daha önce bilinmeyen pek çok işlem, uygulama alanı bulmuştur. Buna dayalı olarak sarf akdine ait hükümler çerçevesinde döviz alım satım işlemlerinin değerlendirilmesine olan ihtiyaç belirginlik kazanmıştır. Kitap, bu yönüyle kendi alanında önemli bir ihtiyaca cevap vermektedir.

Yazar Abdullah Durmuş, 1998 yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun olmuştur. Aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde İslam Hukuku Anabilim Dalında “*Takvimü'l-Edille Adlı Eseri Çerçevesinde Debusi'de Naslar Dışındaki Şer'i Deliller*” konulu teziyle yüksek lisansını, “*Fıkhi Açıdan Günümüz Para Mübadelesi İşlemleri*” adlı çalışmasıyla doktorasını tamamladı. Kitap, yazarın adı geçen doktora çalışmasının yayımlanmış halidir.

Kitabın giriş bölümünde döviz piyasalarındaki işlemler ve İslam hukukunda sarf akdine genel bir bakış yapılır. Buna göre döviz piyasalarında bedellerin teslim vadesine göre spot ve türev (vadeli) olmak üzere başlıca iki tür işlem gerçekleştirilmektedir. Peşin kur üzerinden gerçekleştirilenlere “spot döviz satım işlemleri” denir. Türev işlem ise forward, future, swap ve opsiyon işlemlerini kapsayan çerçeve bir kavram olup her iki bedelin vadeli olduğu, varlığı ve fiyatı başka bir varlığa bağlı olan ve genellikle bir miktar teminatın yatırıldığı alım satımları ifade etmektedir (s. 14). İslam hukukunda para mübadeleleri sarf akdi altında incelenmiş ve bu işlemlerde peşin ve hakiki kabzın gerekli olduğu ifade edilmiştir (s. 15).

Para mübadelelerinin gelişim seyri tabii olarak paranın tarihçesiyle paralellik arz etmektedir. Madeni para döneminde birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakla birlikte tartılan ve sayılan para devri olmak üzere başlıca iki devir söz konusudur. Uzun bir süre devam eden tartılan para döneminde paralar çubuk ve halka şeklindedir ve diğer mallar gibi tartılarak ve ayarına bakılarak mübadele edilmiştir. Bu durum Hz. Peygamber döneminde de böyle devam etmiştir. Bu dönemde altının ve gümüşün birlikte kullanıldığı “bimetalizm” adı verilen sistem geçerli idi. Daha sonra her defasında tartma ve ayara bakma suretiyle mübadelede bulunmanın sakıncaları görülerek bu duruma bir standart getirilmiş ve sayılan para devrine geçilmiştir (s. 24-25). Gö-

rüldüğü gibi Peygamberimiz döneminde ticaretle ilgili kitapta çok kıymetli bilgilere yer verilmektedir. Bununla birlikte sarf akdindeki peşin olma şartının, Peygamberimiz dönemindeki altının ve gümüşün standart olmayışı ile bir ilişkisinin olup olmadığı; üzerinde daha fazla durulmayı hak etmektedir.

Ribâ ile ilgili temel hükümlerin yer aldığı hadislerde altın, gümüş, buğday, arpa, hurma ve tuzun kendi cinsleriyle mübadele edilirken eşit ve peşin olması, farklı cinslerle değişim yapılırken ise peşin olması şart kılınmıştır. Aksi takdirde ribâ gerçekleşeceği beyan edilmiştir. Altın ve gümüşte peşin olma şartını fakihler para (semen olma) vasfıyla izah etmişlerdir. Buna dayalı olarak altın ve gümüşle ilgili görülen sarf akdi şartlarının günümüzdeki kağıt paraların mübadelesinde de gerekli olacağı kesindir (s. 29). Sarf akdinde bedellerin peşin olarak el değiştirmesi ve bu akidde şart muhayyerliğinin bulunmadığı hususunda fakihler görüş birliğine varmışlardır (Tahâvî, 1951, s. 75; Kudûrî, 1997, s. 90; Semerkandî, III, 27-30; Merginânî, III, 81-86).

Yazar birinci bölümde spot döviz satım işlemlerini inceler. Buna göre spot döviz satım işlemi, vadeli kurun esas alınmadığı bütün döviz satım muamelelerini kapsayan ve döviz piyasalarında en yaygın şekilde kullanılan işlem çeşididir. Spot döviz piyasasının en başta gelen aktörleri bankalar ve halk arasında “döviz bürosu” olarak adlandırılan döviz ticareti yapan kurumlardır. Bankalar arası gerçekleştirilen spot döviz işlemlerinde para fiilen kabzedilmek yerine hesaba havale yoluyla transfer edilmektedir. Yurt dışındaki bankalarla gerçekleştirilen spot döviz işlemlerinde bedellerin teslimi kırk sekiz saati bulabilmektedir. Döviz bürolarının gerçekleştirdikleri spot döviz işlemlerinde de yazara göre birkaç saatten kırk sekiz saate kadar gecikme yaşanabilmektedir. Bunun en önemli örneğini İstanbul’un Tahtakale semtinde bulunan serbest döviz piyasası oluşturmaktadır (s. 33-35).

Diğer yandan marjlı döviz satım işlemi (marjlı forex) de bankalar tarafından uygulanmaktadır. Bu işlemi yazar şöyle açıklamaktadır: “Spot döviz satımları çoğunlukla malik olunan paralarla gerçekleştirilir. Fakat bazen bankalar, müşterilerine sahip olduklarından çok daha fazla miktarda döviz alıp satma limiti tanır. Buna marjlı döviz satım işlemi (marjlı forex) denir (s. 36).

Yazar, bu işlemlerin uygulamasına ilişkin bilgi verdikten sonra yukarıda zikredilen her bir işlemi fikhî açıdan incelemeye tabi tutar. Bu çerçevede önce-

likle teslim tesellümde fiilî kabz yerine banka hesabının kullanılmasını ele alır. Ona göre banka hesabının kullanılması hükmî kabz niteliğindedir ve günümüzde fiilî kabzın sağladığı bütün tasarruf yetkilerini hükmî kabz da sağladığı için bu işlemin cevazına hükmetmek gerekir. Nitekim fetva kurullarının kararları da bu yönde olmuştur.

Günümüz para mübadelesi işlemlerinde teslim ve tesellümün bir miktar gecikmesinin hükmü de bu çerçevede ele alınır. Çoğunluğun görüşü bunun da cevazı yönündedir. Zira belge teslim alınması ve havale işleminin başlaması kabz açısından yeterli kabul edilmelidir. Günümüz koşullarında peşin olma özelliğinin ancak bu şekilde gerçekleştiğini ve işlemin mahiyetinin kısa süreli gecikmeleri bünyesinde ihtiva ettiğini de göz önünde bulundurmamak gerekir (s. 42-47).

Yazara göre marjlı döviz satım işlemi ise caiz görülmemiştir. Çünkü bu işlemde İslam hukukunda akidlerle ilgili pek çok kural ihlal edilmiş olmaktadır. Her şeyden önce banka müşterisine döviz alıp satabilmesi için verdiği kredi karşılığında komisyon almaktadır ve bu karzdan menfaat elde etme yasağının ihlali anlamına gelmektedir. Diğer yandan marjlı döviz satım işleminin bir akid içerisinde iki akid yapılması ve kişinin maliki olmadığı şeyi satması gibi yönleri de bulunmaktadır (s. 47-51).

Yazar, birinci bölümde kazanç gayesiyle gerçekleştirilen spot döviz işlemlerinin hükmünü de ele alır. Bunu meşru gören alimlere göre döviz ticareti tıpkı mal ticareti gibi ilke olarak meşru bir kazanç yoludur. Sarf akdine uygun işlem tesis ediliyor ve hile, ihtikâr gibi işlemi haram hale getirecek mahzurlu yollara başvurulmuyor ise kural olarak bu işlemin mubah olduğuna hükmedilir. Bu işlemin cevazına itiraz edenler, topluma verdiği zararlardan yola çıkmışlardır. Genel iktisadi çalkantılar, faizli sistemin İslam ülkelerine girmesi, iktisadi vakıya uygun olmayan fiyat dalgalanmaları; bu zararlardan bazılarıdır.

Yazar ikinci bölümde döviz forward, döviz future ve döviz swap işlemlerini ele alır; öncelikle bu işlemlerin nasıl uygulandığına ilişkin temel bilgiler verir; ardından da bunları fikhî açıdan değerlendirir. Buna göre döviz forward işlemi, önceden belirlenmiş bir kur ile ve yine önceden belirlenmiş vadede bedellerin teslimini içeren döviz alım satım sözleşmesidir. Döviz futu-

re işlemi ise miktarı ve şartları işlemin gerçekleştirildiği borsa tarafından belirlenmiş olan ve her iki tarafı da bağlayıcı nitelikteki vadeli döviz alım satım sözleşmesidir. Döviz forward ve döviz future, birbirine benzeyen işlemler olmakla birlikte aralarında önemli farklılıklar vardır. Future sözleşmelerin borsalarda forward sözleşmelerin ise borsa dışında işlem görmesi, future sözleşmelerin belirli teslim tarihleri ve yerleri olmasına karşın forward sözleşmelerde teslim tarihini ve yerini tarafların ortaklaşa belirlemeleri söz konusu iki sözleşme arasındaki farklardan bazılarıdır. Döviz swap işlemi ise iki taraf arasında belirlenen tutarda dövizin başka cins bir para ile mübadele edilmesi ve belirli bir süre sonunda söz konusu paranın aynı döviz cinsiyle geri alınmasıdır. Diğer bir ifadeyle döviz swap işleminde biri spot diğeri forward olmak üzere iki döviz alım satım sözleşmesi bir arada yapılmış olmaktadır. Bu sözleşme uyarınca taraflar, öncelikle belirli bir miktar döviz farklı bir para birimi ile spot kur üzerinden peşin olarak satar, sözleşme vadesi geldiği zaman, söz konusu döviz, başlangıçta üzerinde mutabık kaldıkları forward kur üzerinden geri satın alırlar. Böylelikle net bir pozisyon oluşturmadan bir döviz başka bir dövize çevirerek kur riskinden korunmuş olurlar (s. 73). Yazar, bu işlemlerinin üçünü de fikhî yönden değerlendirir. Buna göre sarf akdinde vade, "faiz" olarak nitelenip yasaklandığı için caiz olmadıkları neticesine ulaşılır.

Yazar üçüncü bölümü bir başka vadeli döviz işlemi olan döviz opsiyon işlemine ayırır. Döviz opsiyon işlemini diğer vadeli döviz işlemlerinden (döviz forward, döviz future, döviz swap) ayıran en belirgin özellik, opsiyon işleminde alıcının belirli bir bedel ödeyerek işlemi gerçekleştirme konusunda muhayyerlik hakkı kazanmasıdır. Muasır fakihler çoğunluk itibarıyla bu işleme cevaz vermezler. Zira sarf akdinde vade ve muhayyerlik caiz değildir. Diğer yandan muhayyerlik hakkı, müstakil olarak satım akdine konu olabilecek nitelikte de değildir.

Yazar, dördüncü bölümde vadeli döviz işlemleri için önerilen alternatif yöntemleri ele alır. Döviz satım vaadleşmesi ve karşılıklı karz işlemi bu çerçevede ele alınır. Döviz satım vaadleşmesinde taraflar; vadeyi, cinsi, miktarı, ve kuru belirleyerek bir döviz alım satım vaadleşmesinde bulunurlar. Vade geldiği zaman önceden mutabık kılınan şartlar çerçevesinde yükümlülükler yerine getirilir. Bu işlemde taraflardan en az birisinin vaadinden dönme hakkının bulunması şart koşulmaktadır. Buna cevaz veren fukahaya göre burada

bir akidden değil vaadleşmeden söz edilebilir. Bu yüzden de sarf akdindeki vade ve muhayyerlik yasakları ihlal edilmiş olmaz. Ancak muasır fakihlerin çoğunluğu bu işleme cevaz vermez. Zira bu işlemin adı, her ne kadar vaadleşme olsa da uygulama, sarf akdi yapıldığını göstermektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere sarf akdinde vade ve muhayyerlik caiz değildir. Karşılıklı karz işleminde ise taraflar, farklı para birimleri üzerinden birbirlerine borç verirler ve anlaşma süresi sonunda da verdikleri borcu geri alırlar. Böylelikle taraflar kur riskine girmeden ihtiyaç duydukları para biriminden istedikleri vadede borç bulma imkanı bulurlar. Muasır fakihlerin çoğunluğu faiz, cehalet, ğarar vb. mahzurlu unsurların yer almaması sebebiyle bu işleme cevaz verirler. Yazarın görüşü de bu yöndedir. Hatta bazı alimlere göre faizli işlemlerden uzaklaştırması ve tarafları kur riskinden koruması sebebiyle karşılıklı karz işlemi teşvik edilmelidir. Ancak bu işlemi; “bir akidde iki akid”, “vadeli sarf akdi” ve “menfaat sağlayan karz” olarak niteleyen kimi alimler sakıncalı bulmuşlardır.

Kitabın İslâmî finansa ilgi duyan bir okuyucu kitlesine hitap ettiğini söyleyebiliriz. Ancak okuyucunun İslam hukukunda akid nazariyesine ve döviz alım satımına ilişkin bankacılık işlemlerine vukûfiyeti ölçüsünde kitap-tan istifade edebileceğini de belirtmemiz gerekir. Bununla birlikte yazarın sade bir dil ve kolay anlaşılır bir üslup kullanmış olması, ele alınan konularla ilk defa karşılaşanların da kitaptan faydalanmasını mümkün kılmaktadır.

Kitap Değerlendirmesi / Book Review

**Ebü'l-Berekât el-Bağdâdî Felsefesinde Tanrı
Tuna Tunagöz, İstanbul, İsam, 2017.**

Ahmet KOCA

YL Öğrencisi, 29 Mayıs Üniversitesi, Kelam
Master Student, 29 Mayıs University, Kalam
İstanbul / TURKEY
ahmetkoca115@hotmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-3103-783X

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Kitap Değerlendirmesi / Book Review

Geliş Tarihi / Date Received: 1 Mart / March 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 31 Mart / March 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atf / Citation: KOCA, A. (2019). Ebü'l-Berekât el-Bağdâdî Felsefesinde Tanrı. Tuna Tunagöz, İstanbul, İsam, 2017. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 101-104.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



İnsanlık tarihi boyunca belli medeniyetler belli dönemlerde düşünce alanında atılımlar gerçekleştirmiştir. Fakat bu atılımlar tarihin tabiatından kaynaklanan sebeplerden dolayı süreklilik arz etmez. İslam medeniyeti de belli bir dönemde düşünsel alanda büyük bir gelişim kaydetmiş, fakat bir süre sonra gerilemeye başlamış ve zihinsel bir krize sürüklenmiştir. Bu durumlarda medeniyet içerisindeki hakim yapılar eleştirel bir şekilde yaklaşabilen düşünürler kriz içerisindeki nesiller için bir çıkış noktası oluşturabilme potansiyeli taşır. Hakkında yapılmış doktora araştırmasının kitaplaşmış halini inceleyeceğimiz Ebu'l-Berekât el-Bağdâdî de bu grup içerisinde yer alan nadir düşünürlerden birisidir. Kendisi, dönemindeki hakim felsefi yapı olan meşşâiliği eleştirmiş ve kendi düşünce sistemini inşa etmeye çaba sarf etmiştir. İlerleyen dönemde de mensup olduğu Yahudîliğin kendisini tatmin etmemesi sonucu İslamiyet'i seçmiştir.

Kitap iki bölümden oluşmaktadır. Yazar asıl konu olan Bağdâdî'nin sisteminde tanrı meselesine gelmeden evvel giriş bölümünde filozofun yaşadığı çağdaki sosyal ve siyasi yapıları incelemiş, daha sonra da düşünürün hayatı ve eserleri hakkında bilgi vermiştir. Birinci bölümde Bağdâdî'nin tanrının ispatına dair temellendirdiği delilleri işlemiş, ikinci bölümde de tanrının isimleri ve sıfatları konusunu işlemiştir.

Bağdâdî'nin yaşadığı çağın otoritelerden yoksun olduğunu söyleyen yazar, İslam dünyasının siyasi anlamda parçalı yapı arz ettiğini söyler. Mısır ve Şam'da Fatımiler Şiiliği, Bağdat'ta ise Abbasiler Sünni düşüncüyü savunuyordu. Siyasi alandaki bu kaos ortamının yanında düşünce sahasında da kelamcı-felsefeci çekişmesi hat safhaya ulaşmıştı. Bütün bu iç karışıklıkların üstüne o dönemde İslam dünyası haçlı tehlikesiyle de mücadele etmekteydi. Yazara göre, hem siyasi hem mezhepsel çeşitliliğin olduğu bir ortamda Bağdâdî bu çeşitlilikten faydalanmış ve tıpkı Gazalî'de olduğu gibi hakikat iddiasındaki gruplar hakkında şüpheye düşmüş, bu şüphesi de onu sorgulamaya ve fikir üretmeye itmiştir. Yazar, Bağdâdî'nin din değiştirmesinin de bu sorgulama sürecinin bir tezahürü olduğunu söyler.

Bağdâdî'nin hayatıyla ilgili bilgilerin sınırlı olmasından ötürü yazar, filozofun hayatına dair genel bir tasvir vermekten öte bir şey yapılamayacağını söyler. Ayrıca yazar, hayatı esnasında filozof kimliğinden çok tabip kimliğiyle

öne çıkan Bağdadi'nin vefatından sonra Râzi ve İbn Teymiyye gibi meşşâilik eleştirisi yapan birçok düşünür kaynaklık ettiğini tespit etmiştir. Yazarın bir diğer tespiti ise filozofun hayatında radikal bir dönüm noktası olan İslamiyet'e girme hadisesiyle alakalıdır. Tarih kitaplarında bu şekildeki radikal dönüşümlerle alakalı çok fazla spekülâtif bilgi bulunmaktadır. Hatta bu bilgilerin bir kısmı düşünürü değersizleştirici bir mahiyet arz etmektedir. Yazar, bu bilgilerin tikel olarak din değiştirme gibi bir olaya sebebiyet veremeyeceğini, bu değişikliğin bir süreç içerisinde gerçekleştiğini söyler.

Kitabın birinci kısmında Bağdadi'nin tanrının ispatıyla alakalı kullandığı ve eleştirdiği deliller incelenmiştir. İspat-ı vacip konusunda Bağdadi'nin genel olarak Meşşâi bir çizgi takip ettiğini söyleyen yazar, aklî yollar yanında sezgisel bir yolla da tanrıya ulaşabileceğinin Bağdadi tarafından savunulduğunu söyler. Bağdadi'deki bu mistik yönün ise Gazalî'nin etkisinden dolayı oluştuğunu iddia eder. İlk neden, imkan, varlık ve sezgi delili gibi daha önce kullanılmış delilleri açıklayan Bağdadi, bunlara ek olarak da literatüre "ilk bilgi delili" adında bir ispat-ı vacip delili kazandırmıştır. Yazar Bağdadi'nin düşünce sisteminde eleştiriye tabi tuttuğu ispat-ı vacip delillerine geçmeden evvel, modern dönemdeki araştırmacılar tarafından ileri sürülen Bağdadi'nin vahdet-i vücud nazariyesini benimseyip benimsemediği iddiasını kritize eder. Daha sonra da hudus ve ilk hareket ettirici delillerine Bağdadi'nin yapmış olduğu tenkitlerle birinci bölümü noktalar.

İkinci bölümde yazar İslam dünyasındaki düşünce akımlarının sahip oldukları sıfat teorilerini muhtasar bir şekilde açıkladıktan sonra Ebu'l-Berekat el-Bağdadi'nin sıfat teorisini anlatmaya başlar. Bağdadi'nin sıfat anlayışı Meşşâi geleneğin ve kelamcı geleneğin sıfat teorilerinden farklıdır. Yazara göre Bağdadi Sıfat teorisinin inşasında Ebu Haşim Cübbâi'nin Ahval nazariyesinden istifade etmiştir. Ona göre sıfatlara hakiki anlamda layık olan tek varlık tanrıdır. Diğer canlılar kısmen veya yarı hakiki şekilde bu sıfatlarla muttasıf olabilir. Sıfat tasnifiyle alakalı olarak ise yazar Bağdadi'nin kendisinden önce süregelen hiçbir sıfat tasnifinin devamı niteliğinde olmayan orijinal bir sıfat tasnifi olduğunu söyler. Bağdadi'ye göre sıfatlar icabi ve selbi olarak ikiye ayrılır. İcabi sıfatlar literatürdeki subuti sıfatlara, selbi sıfatlar da zâta uygun düşmeyen manalar anlamında selbi sıfatlara tekabül eder. Bu bölümde özellikle dikkat çeken husus Bağdadi'nin irade hakkındaki görüşleridir. Yaza-

ra göre Bağdadi, kendinden önceki geleneği iradenin anlamını tam manasıyla kavrayamamakla suçlar ve Allah'ın zatında hadis iradenin bulunmamasını söylemenin kadim iradenin de bulunmamasını söylemeyi gerektireceğini iddia eder ve Allah'ın hadis bir iradeyle vasıflanmasında problem olmadığını söyler. Diğer bir husus ilim sıfatı hakkında Meşşâî geleneğe getirdiği eleştirilerdir. Bağdadi bütün her şeyin ilk ilkeye nispet edildiği halde cüziyyatın bilgisinin tanrıya nispet edilmemesinin tutarsızlık olduğunu söyler.

Kitabın son konusu olarak tanrının isimleri meselesinde Bağdâdî, tıpkı selefleri gibi bu konuda isim, müsemmi, müsemma gibi ıstılahları kullanmaktadır. Yazara göre isim-müsemma tartışmasıyla alakalı Bağdâdî'nin eserlerinde bu konuda ne düşündüğüyle alakalı açık bir ibare yoktur. Fakat satır aralarındaki imalar üzerinden Bağdâdî'nin mutezile ile aynı görüşü paylaştığını söylemek mümkündür. Yazar, Bağdâdî'nin kitaplarında Tanrı için kullanılan isimlerin listesini verdikten sonra, bu isimler içerisinde esma-i hüсна içerisinde yer alan bazı isimler olduğunu, bunun da Bağdâdî'nin Kur'an ve Sünnet ile olan irtibatına işaret ettiğini söyler. Fakat yazara göre böyle bir irtibatla beraber bu konuda Bağdâdî'nin teorisinin ana çatısını Meşşâî felsefe oluşturur.

Netice olarak Tuna Tunagöz'ün bu araştırması İslam geleneğindeki orijinal düşünürlerden biri olan Bağdadi'nin Tanrı anlayışı hususunda önemli bilgiler içermektedir. Yazar tanrı tasavvuru gibi son derece felsefi bir meseleyi sade bir üslupla anlatmış ve her bölümün sonunda numaralandırılmış öncüller halinde o bölümün özetini vermiştir. Alana yönelik diğer bir katkısı ise Bağdadi'nin hayatıyla alakalı dağınık halde bulunan ve bazen birbiriyle çelişki arzeden bilgileri değerlendirmiş ve Bağdadi'nin hayatına dair sistemli bir anlatı sunmuştur. Ayrıca yazar birçok araştırma eserinin düşmüş olduğu salt tasvir ile yetinmeyerek Bağdadi'nin vahdet-i vücud ile ilişkisi bahsinde ve Esmâ-i Hüсна konusunda yaptığı yorumlarda olduğu gibi orijinal yorumlarda da bulunmuştur.

Kitap Değerlendirmesi / Book Review

**Siyasi ve Hukuki Açıdan Milli Mücadele
(30 Ekim 1918-24 Temmuz 1923)
Mustafa Turan, Berikan Yayınevi, 2011.**

Gürdal ÇETİNKAYA

Dr. ğrencisi, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü,
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi
Phd Student, Ankara University, Turkish Revolution History Institute,
Ataturk's Principles and History of Turkish Revolution
Ankara / TURKEY
gurdal_45@hotmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-2651-1779

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Kitap Değerlendirmesi / Book Review
Geliş Tarihi / Date Received: 5 Mart / March 2019
Kabul Tarihi / Date Accepted: 9 April / March 2019
Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: ÇETİNKAYA, G. (2019). Siyasi ve Hukuki Açıdan Milli Mücadele (30 Ekim 1918-24 Temmuz 1923), Mustafa Turan, Berikan Yayınevi, 2011. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 105-108.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Mustafa Turan'ın Berikan Yayınevi tarafından yayınlanan bu eseri Milli Mücadele'nin 30 Ekim 1918 tarihinde imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşmasından 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşmasına kadar geçen olayları ele almaktadır. Eser 282 sayfa ve dört bölümden meydana gelmiştir. Bu bölümlerde kendi içerisinde alt başlıklara ayrılarak bahsi geçen dönemin ayrıntılı bir portresi okuyucuya sunulmuştur. Eser'in önsöz bölümü iki sayfadan oluşmaktadır. Yazar bu bölümde Mondros Mütarekesi konusundan başlayarak Lozan Barış Antlaşması'na kadar meydana gelen gelişmelere kısaca değinmiştir. Yine ayrıca bu bölümde daha önceden yayınlanmış olan "Milli Mücadele'de Siyasi Çözüm Arayışları" adlı eserinin gözden geçirilerek "Siyasi ve Hukuki Açından Milli Mücadele" ismiyle tekrar yayınlanmasının daha uygun olacağını belirterek tanıtımını yapacağımız eseri yayınlamaya karar vermiştir. Eser toplam dört ana konu çerçevesinde ele alınmıştır. Eserde Milli Mücadele'nin Siyasi Yönünden, Londra Konferansından, Ankara İtilafnamesinden ve Milli İstiklalimizin Tescili olan Lozan Barış Konferansından genel olarak bahsedilmiştir.

Eserde ayrıca "Sonuç", "Bibliyografya", "Ekler" ve "Dizin" bölümleri de bulunmaktadır. Eser'de ilk olarak "Milli Mücadele'nin Siyasi ve Hukuki Yönü" ele alınmıştır. Burada ilk olarak Şark Meselesi'ne değinilmiştir. Ardından Mondros Mütarekesi ve Paris Barış Konferansı konularına yer verilmiştir. Milli Mücadele'nin başlangıcı olarak kabul edilen Atatürk'ün Samsun'a çıkışından kongreler dönemi Amasya Protokolü, Misak-ı Milli, T.B.M.M'nin açılışı ve son olarak Sevr Anlaşması'na değinilerek bu bölüm sonlandırılmıştır. İkinci bölümde ise genel olarak Londra Konferansı'na geniş yer verilmiştir. İlk olarak konferansın toplanmasından önceki süreç askeri ve siyasi yönüyle ele alınmıştır. Askeri süreç kısmında "Fransızlarla yapılan mücadeleler" ve "Birinci İnönü Muharebesi" olmak üzere iki alt başlık verilmiştir. "Siyasi başarılar" kısmında ise Ruslarla olan yakınlaşmamız ve Gümrü Antlaşması'na değinilmiştir. Tüm bunlardan sonra ise konferans öncesinde konferansa Ankara yönetiminin davet edilmesi ve konferansın toplanması bölümleri yer almaktadır. Burada son olarak ta Türklerin İngilizlerle, İtalyanlarla ve Fransızlarla yaptığı anlaşmalara yer verilmiştir. Eserde Ankara İtilafnamesine de değinilmiştir. Eserde itilafnameyi hazırlayan askeri ve siyasi başarıları değinildiğini görmekteyiz. Askeri başarılar olarak ise İkinci İnönü Muharebesi, Eskişehir

ve Kütahya Muharebeleri ve Sakarya Muharebesi'ne yer verildiğini görmekteyiz. Eserde Siyasi Başarılar olarak Moskova Antlaşması, Afganistan ve Kars Antlaşmaları'na değinilerek bu itilafname'nin Fransız Kamuoyunda yarattığı tepkiler ve Müslüman Ülkelerde meydana getirdiği tepkilere yer verilmiştir. Hemen ardından ise Mustafa Kemal ile Franklin Bouillon arasındaki görüşmeye değinilmiştir. Daha sonra ise Ankara İtilafnamesi'nin imzalanışı ve itilafnameye karşı tepkiler ele alınmıştır. Son olarak ise itilafname sonrası İngiltere, Fransa, İtalya, Rusya ve Ermenilerin Türkiye ile olan yeni politikalarına değinilmiştir. Eser'de Lozan Barış Konferansı da ele alınmıştır. İlk olarak konferansı hazırlayan gelişmeler Siyasi gelişmeler ve Askeri başarılar şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca askeri başarılardan da söz edilmiştir. Bunlar "Büyük Türk Zaferi: Başkomutanlık Meydan Muharebesi", diğeri ise "Mudanya Mütarekesi" dir. "Mudanya Mütarekesi" olarak "Mütareke Teklifi" ve "Mütareke Görüşmeleri" konuları ele alınmıştır. Bu konuların ardından "Konferansa Davet ve Temsil Meselesi" ile Lozan Barış Antlaşması konusuna devam edilmiştir. Ardından "Konferansın Başlaması" hakkında bilgi verilmiştir. Hemen ardından ise "Lozan'da Görüşülen Meseleler" konusunda Lozan Barış Antlaşmasının da görüşülen konular okuyucuya sunulmuştur. Lozan'da görüşülen meseleler üç farklı konu halinde ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla "Sınırlar", "Azınlıklar ile İlgili Meseleler" ve "İktisadi ve Mali Meseleler" dir. "Sınırlar" isimli bölüm kendi içerisinde çeşitli bölümlere ayrılmıştır. Yine bunlar sırayla "Trakya Sınırı", "Adalar", "Boğazlar Meselesi", "Musul Meselesi" ve "Hatay Meselesi" dir. "Azınlıklar ile İlgili Meseleler" konusu da kendi içerisinde bölümlerden meydana gelmektedir. Burada bahsedilenler ise "Ermeni Yurdu Meselesi", "Mübadele Meselesi", "Patrikhane" ve "Yabancı Okullar" olarak dikkatimizi çekmektedir. Lozan'da görüşülen Meseleler isimli bölümde ise "İktisadi ve Mali Meseleler" konusu ele alınmıştır. Burada yine sırasıyla "Kapitülasyonlar", "Dış Borçlar" ve "Harp Tazminatı ve Tamirat Meselesi" konuları ele alınmaya çalışılmıştır. Tanıtımını yaptığım eser 2011- Ankara baskılıdır. Yazar eserini İstiklal Harbi Gazisi Dedesi Gaffar Efendi'nin aziz hatrasına atfetmiştir. Kitapta kullanılan dil ve üslup okuyucuyu sıkmayacak bir formattadır. Eserin başında yazarın önsözü ve eser içerisinde kullanılan kısaltmalar bölümüne yer verilmiştir. Yazar eserine başlamadan önce giriş bölümünde okuyucuya önbilgi anlamında çeşitli bilgiler sunmuştur. Eserin sonunda ise yazar kitabın bir özeti mahiyetinde sonuç bölümüne yer vererek kısaca konu-

yu özetlemiştir. Ayrıca eserde yazar bibliyografya bölümüne de yer vererek yararlandığı kaynakları okuyucuya sunmuştur. Ekler bölümünde ise yazar çoğunluğu Osmanlıca belgelerden oluşan bir bölüme yer vermiştir. Son olarak ise çoğu eserde yer verilmemesi büyük bir eksiklik olan Dizin bölümüne yazar yer vererek kitabı okuyan okuyucuların aramak istedikleri terimleri rahat bir şekilde bulmalarına yardımcı olmuştur. Sonuç olarak yazar eserinde yer verdiği beş yıllık zaman dilimini kapsayan olayları okuyucunun sıkılmadan takip edebileceği bir şekilde sunmuştur. Eser genel olarak bir ders kitabı formatında yazılmıştır. Eserin ele alındığı dönemle ilgili çarpıcı hikaye veya yine o dönemlerle ilgili anların konulmamış olması eserin göze çarpan eksiklerindedir. Saydığımız bu eksikliklerin tamamlanması ile birlikte eser okuyucu açısından daha sürükleyici bir yapıya bürünecektir. Ayrıca yine eserin tamamlanması gereken bir diğer eksik yönü de ele alınan dönemlerle ilgili görsel unsurlara yer verilmemesidir. Görsel unsurların tamamlanması ile birlikte okuyucular açısından eser daha nitelikli ve çarpıcı bir hale gelecektir. Eserde yazarın kullandığı dil sade ve yalındır. Bahsi geçen olayları çok fazla ayrıntıya girmeden ve eseri okuyanların anlayabileceği bir dille kaleme almıştır. Eser Milli Mücadele dönemi üzerine çalışacakların ve bu dönemi merak edenlerin ilgiyle okuyacağı bir başyapıt niteliği taşımaktadır.

Kitap Değerlendirmesi / Book Review

Ribâyı Anlamak İslam İktisadında Faiz
Ed. Abdulkader Thomas, İstanbul: İktisat Yayınları 2017.

Ömer YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
İslam Hukuku Anabilim Dalı
Assistant Professor, Namık Kemal University, Faculty of Theology,
Department of Islamic Law
Tekirdağ / TURKEY
omeryilmaz@nku.edu.tr

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9576-1344

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Kitap Değerlendirmesi / Book Review

Geliş Tarihi / Date Received: 1 Nisan / April 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Nisan / April 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Nisan / April 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Nisan / April

Atıf / Citation: YILMAZ, Ö. (2019). Ribâyı Anlamak İslam İktisadında Faiz, Ed. Abdulkader Thomas, İstanbul: İktisat Yayınları 2017. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (Nisan 2019): 109-113.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © Published by Mevzu Toplum Derneği - Metod /

Mevzu Community Association, İstanbul, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.

CC BY-NC-ND 4.0



Kitap, ribâ ile ilgili çeşitli yazarlara ait yazıların bir araya getirilmesiyle oluşmuş bir seçki niteliğindedir. Zeynep Hafsa Orhan tarafından Türkçeye kazandırılmış olan kitabın orijinal adı şöyledir: *“Interest in Islamic economics: Understanding riba”*.

Kitap, İslam hukukunda akid nazariyesinin en önemli ve güncel meselelerinden birisi olan ribâ ile ilgili yazılardan oluşmaktadır. Abdulkader Thomas editörlüğünde bir araya getirilen yazılar, ribâyı çok yönlü olarak ve derinlemesine incelemektedir. Uluslararası ticaret alanında Fletcher Hukuk ve diplomasi okulu ve Chicago üniversitesi Arapça ve islâmî ilimler mezunu olan Abdulkader Thomas'ın, islâmî bankacılık ve finans alanında pek çok yazını vardır.

“Ribâyı Anlamaya Giriş” adını taşıyan ilkyazı, Şeyh Yusuf Talal Delorenzo'ya aittir. Yazara göre ribâ ile ilgili ilk âyetler Mekke'de nazil olmuştur. Rum sûresinin 39. âyeti buna örnek teşkil etmektedir (s. 3-4). Buna dayalı olarak yazar, Mekke'nin ilk yıllarında ortaya konan ekonomik kurumların modern dönemde yerlerini batılı kurumlara bıraktığını ve böylelikle de İslam hukukunun marjinalleştiğini ifade eder. İkinci dünya savaşını takip eden yıllarda ise Müslüman toplumlardan bazılarının petrole dayalı olarak zenginleşmesiyle birlikte İslam hukuku ve ekonomisi yeniden canlanmaya başlamıştır. Yazara göre islâmî finans için *“filizlenme ve öğrenme dönemi”* 1970'lerdir. Bu dönemin *“filizlenme dönemi”* olması ilk kurumların bu dönemde kurulmasından kaynaklanmaktadır. Bu dönemin *“öğrenme dönemi”* olarak nitelenmesi, hem fikhî hem ekonomiyi bilen uzmanların sayıca azlığından ileri gelmektedir. 1980'ler ise islâmî finans için *“şekillendirici dönem”* niteliğinde olmuştur. Bu dönemde şer'î danışma kurulları, teftiş kurulları oluşturulmuştur ve konuya ilişkin yayın faaliyetleri hız kazanmıştır. 1980'lerin sonundan itibaren ise islâmî finans çok hızlı bir büyüme süreci içerisine girmiştir. Yazara göre bunun çeşitli sebepleri vardır. En başta gelenlerinden birisi aradan geçen zaman içerisinde fakihlerin finans işlemlerini anlamaya yönelik daha fazla gayret içerisine girmeleridir. Diğer şer'î danışma kurullarının özel isimli sözleşmeler konusunda hayli mesafe kat etmiş olmalarıdır (s. 10). Bugün gelinen noktada islâmî finans üzerinde araştırmalar yapan fakihlerin bir uzlaşmayı ve standartlaşmayı başardıklarını söylemek mümkündür (s. 13-14).

“*Arap Lisanında Ribâ*” başlığını taşıyan ikinci yazıda ribâ kelimesinin sözlük anlamları hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir (s. 17-22).

“*Tesniye'nin Gölgesinde - Yahudilikte ve Hristiyanlıkta Faiz ve Aşırı Faize Dair Yaklaşımlar*” başlığını taşıyan üçüncü yazıda yazar Vincent J Cornell, ribânın gerek Hristiyanlıkta ve gerek Yahudilikte yasaklanmış olduğunu temel metinlere dayalı olarak ortaya koymaktadır (s. 23-43).

Bunu takip eden yazı, “*Ribânın Fikhî Manası*” adını taşımaktadır ve Vehbe Zuhaylî'ye aittir. Yazar, konuya ilişkin olarak klasik fıkıh literatürünün güvenilir bir özetini sunmuştur (s. 45-93).

Emad H. Khalil, “*Ribânın Şeriat Tarafından Yasaklanışına Dair Genel Bir Değerlendirme*” başlıklı yazısında ribâ ile ilgili hileler üzerinde durur ve İbn Kayyim el-Cevziyye'nin (ö. 751/1350) konuya yaklaşımını mercek altına alır (95-115).

“*Ribâ Hakkında Mısır'daki Modern Tartışma*” adlı yazıda yazarlar Emad H. Khalil ve Abdulkader Thomas, vadeli mevduat hesabında biriken faizin hükümüne ilişkin tartışmaya yer vermişlerdir. Bu tartışmayla ilgili olarak Muhammed Abduh (1849-1905), Reşîd Rızâ (1865-1935), İbrahim Zeki Bedevî, Abdürrezzâk Senhûrî (1895-1971) ve Muhammed Ebû Zehre (1898-1974) görüşleri ele alınan alimlerdir. Muhammed Abduh'a göre vadeli mevduat hesabından faiz almak meşru değildir ve böyle bir işlemin meşruiyet kazanmasının yolu, mudârebe akdine ilişkin kurallara riayet edilmesidir. Bununla birlikte Muhammed Abduh'un konuya yaklaşımını tespit etmenin zorluğuna yazarlar işaret etmişlerdir. Reşâd Rızâ'ya göre ise ribâ yasağı ile kastedilen, câhiliyye ribâsıdır, ribe'l-fadl ve ribe'n-nesîenin yasak olmaları, câhiliyye ribâsına yol açmalarından dolayıdır (s. 120). Yazarlara göre İbrahim Zeki Bedevî, konuya ilişkin yazdığı ilk makalesinde haram kılınan ribâyı, câhiliyyede uygulanmakta olan ribâ ile sınırlandırmaktadır. İlerleyen dönemde kaleme aldığı ve konuyu daha detaylı olarak ele aldığı kitabında ise o; ribe'l-fadl, ribe'n-nesîe ve câhiliyye ribâsı arasında bir ayırım gözetmemiştir (s. 122). Bu yaklaşımın Muhammed Ebû Zehre tarafından da takip edildiğini söylemek mümkündür. Abdürrezzâk Senhûrî ise buna muhalefet eder: Ona göre Kur'anda yasaklanan ribâ, câhiliyyede uygulanmakta olan ribâdır. Ribel-fadl ve ribe'n-nesîenin yasaklanması ise seddi zerîa prensibine dayalıdır (s. 126-127). Abdür-

rezzâk Senhûrî, ribâ türleri (câhiliyye ribâsı, ribe'l-fadl, ribe'n-nesîe, ribe'l-karz) arasında haram olma açısından bir farklılık görmese de câhiliyye ribâsını "makâsîd açısından haram" diğerlerini ise "vesâil açısından haram" şeklinde kısımlandırır. Ona göre câhiliyye ribâsı, borcunu vaktinde ödeyemeyen borçlunun borcunun artırılmasına ve böylelikle kısa bir zaman içerisinde borcun kat be kat artmasına dayanmaktadır. Buna dayalı olarak da câhiliyye ribâsının zarurete dayalı durumlarda bile irtikap edilemeyeceği, kan içmek ve leş yemek ile bile kıyaslanamayacağı sonucuna ulaşır. Zira câhiliyye ribâsına dayalı bir uygulamayı yapabilmek için sadece alacaklının zaruret içerisinde olması yeterli olmaz. Bu işlem böyle bir zaruret içerisinde olan bir borçluya da ihtiyaç duymaktadır. Ribânın diğer türleri ise hacetin varlığına dayalı olarak cevaz hükmü alabilmektedir. Kapitalist sistemde sermayeyi genel bir ihtiyaç olarak gören Abdürrezzâk Senhûrî, mudârebe şirketlerinin bu konudaki ihtiyacı karşılayamadığını, bu yüzden yatırım şirketlerinden hisse senedi almanın caiz olduğunu ifade etmiştir. O, bu bakış açısını aynı zamanda şöyle temellendirmiştir: "Söz konusu şirketlerin hisse senetleri karz niteliğindedir. Bu borç ilişkisinde alacaklı taraf, zayıf ve himayeye muhtaç konumdadır. Borçlu ise güçlü bir konumdadır." (Abdürrezzâk Senhûrî, *Mesâdiru'l-Hak*, III, 241-245).

"İslam Faizi Neden Yasaklamıştır? Faiz Yasağının Ardındaki Mantık" isimli makalesinde yazar M. Umer Chapra, konuyu şer'î maksadlarla ilişkilendirir. Ona göre ribâ yasağının arka planında İslam'ın en temel maksatlarından birisi olan "adalet" yer almaktadır. Mahmoud A. Gamal, "*Ribâ Yasağındaki İktisadi Hikmeti Anlamaya Dair Bir Çaba*" başlıklı yazısında da M. Umer Chapra'nın adı geçen yazısı ile benzer bir yol izlemektedir ve ribâ yasağı ile adaletin temin edilmesinin amaçlandığına vurgu yapmaktadır. Bu vurgunun başka pek çok yazar tarafından da benimsendiğini söylemek mümkündür (*İktisadî Hayatta ve İslâm'da Faiz*, ed. Recep Cici ve Süleyman Sayar, İstanbul: Ensar 2018, s. 369-418). Ayrıca yazar, Kuran'da ve Sünnette yasaklanan ribânın günümüzdeki bankacılık faizi ile eş anlamlı görülmesine ve buradan yola çıkarak "İslam faizi yasaklar." şeklinde bir slogan üretilmesine itiraz eder.

Kitap, Abdulkader Thomas'ın "*Ribâ Nedir?*" başlıklı yazısı ile son bulur. Burada yazarın kitabın içeriğini genel anlamda özetlediğini söylememiz mümkündür.

Kitapta ele alınan konular, ilahiyat ya da iktisat alanında tahsil görmüş bir hedef kitlesinin olduğunu varsaymamızı mümkün kılmaktadır. Sade bir dil, akıcı bir üslup genel anlamda kitaba hakim olsa da orijinali Arapça olan yazıların çevirisinde anlaşılması güç noktaların olduğunu da belirtmek gerekir. Vehbe Zuhaylî gibi alimlerin Arapça olarak kaleme aldıkları yazıların önce İngilizceye ardından da İngilizceden Türkçeye çevrilmesi doğal olarak metni anlaşılır olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri

1. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip özgün makale, derleme makale, yayım değerlendirmesi ve bilimsel toplantı çalışmaları yayımlayarak ilahiyat alanında ulusal ve uluslararası bilgi birikimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Dergimizde Türkçe ve İngilizce dillerinde sosyal bilimler alanlarında özgün makalelerle birlikte derleme makale, yayım değerlendirmesi ve bilimsel toplantı tanıtımları yayımlanmaktadır.

2. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi, yılda iki kez (30 Nisan – 30 Eylül) yayınlanan hakemli bir dergidir. Nisan sayısı için makale gönderim son tarihi 30 Mart, Eylül sayısı için 30 Ağustos olarak belirlenmiştir. Belirtilen tarihlerden sonra gönderilen çalışmalar, bir sonraki sayı için değerlendirmeye alınır. Dergiye gönderilen yazıların yayınlanıp yayınlanmayacağı konusunda son gönderim tarihinden itibaren en geç üç ay içerisinde karar verilir ve çalışma sahibi bilgilendirilir.

3. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi'nin yayın dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce bilimsel çalışmalar da yayınlanır. Diğer dillerdeki çalışmalara Yayın Kurulu karar verir. Makaleler, Türkçe olarak öz (en az 120 kelime), anahtar kelimeler (en az 5 kavram)'dan oluşmalı, ayrıca İngilizce başlık, İngilizce abstract (en az 120 kelime), keywords (en az 5 kavram)'tan oluşmalıdır. Makale APA atıf sistemine göre hazırlanan kaynakça içermelidir.

4. Dergide yayınlanacak makaleler, öncelikle kendi alanlarına uygun araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanmış özgün ve akademik çalışmalar olmalıdır. Ayrıca bilimsel alana katkı niteliğindeki çeviriler, kitap ve sempozyum tanıtım, eleştiri ve değerlendirmeleri de kabul edilir. Çeviri eserlerin yayınlanması için eseri yayınlayan kurumdan izin belgesinin ibrazı mecburidir.

5. Dergiye gönderilen çalışmalar, başka yerde yayınlanmış ya da yayınlanmak üzere gönderilmiş olmamalıdır. Bu durumdan kaynaklanacak sorunlarla ilişkili hukuki sorumluluk, yazara aittir.

6. Tebliğden üretilen makalelerin işleme alınabilmesi için yazarın “Çalışmam, yayınlanmamıştır veya yayınlanmayacaktır.” şeklinde ıslak imzalı taahhütname doldurarak sisteme yüklemesi gereklidir. Duplication / Tekrar Yayın / Bilimsel Yanıltma / Çoklu Yayın, suçtur. TÜBİTAK Yayın Etik Kurulu’na göre duplikasyon, aynı araştırma sonuçlarını birden fazla dergiye yayım için göndermek veya yayınlamaktır. Bir makale önceden değerlendirilmiş ve yayınlanmışsa bunun dışındaki yayınlar duplikasyon sayılır.

7. Bir sayıda aynı yazara ait (teelif veya çeviri) en fazla iki çalışma yayınlanabilir.

8. Yayınlanan makaleler için yazara telif ücreti ödenmez.

9. Yayınlanan çalışmanın bilimsel ve hukuki her türlü sorumluluğu yazar(lar)ına aittir.

10. Yayınlanan çalışma, daha önce sunulan bir tebliğ ise veya yazı tezden üretilmişse çalışmada bu durum mutlaka belirtilmelidir.

11. Yayınlanmak üzere kabul edilen yazıların bütün yayın hakları Mevzu Toplum Derneği’ne aittir.

12. Burada belirtilmeyen hususlarda karar yetkisi, Mevzu / Sosyal Bilimler Dergisi Yayın Kurulu’na aittir.

13. Üniversiteler Yayın Yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yazıların, dil, üslup ve içerik yönünden ilmî ve hukukî her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. Açıklanan görüşler, Mevzu / Sosyal Bilimler Dergisi Yayın Kurulunu herhangi bir şekilde bağlamaz.

14. Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi, atıf ve kaynakça yazımında APA atıf sisteminin kullanılmasını şart koşturmaktadır.

15. Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi’nde yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı Dergi Editörlüğü’ne devredilmiş sayılır.

16. Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi’nde yayınlanan makaleler iThenticate intihal tespit programıyla taranmaktadır.

17. Yayınlanmasına karar verilen makaleler için yazarlar tarafından ORCID numarası alınması gerekmektedir. (<https://orcid.org>)

Makale yazım kuralları için bakınız:

<https://dergipark.org.tr/mevzu/writing-rules>

Mevzu – Journal of Social Sciences Publication Principles

1. Mevzu – Journal of Social Sciences aims to contribute to accumulation of knowledge in the fields of theology and social sciences by publishing the studies that have the scientific qualifications both in national and international levels.

2. Mevzu – Journal of Social Sciences is a refereed journal which is published twice a year (April – September). Deadline to send articles for the June issue is 30th of March, and for the September issue the deadline is 30th of Agust. Studies sent after these dates are assessed for the next issue. Whether the articles sent to the journal are going to be published or not is decided in three months at the latest beginning from the deadlines, and then the owner of the study is informed.

3. The publication language of the Mevzu – Journal of Social Sciences is Turkish. Likewise, scientific studies in English are published, too. Studies in other languages are decided by the editorial board. Articles have to consist of an abstract in Turkish (at least 120 words), key words (at least five concepts), also of an English title, English abstract (at least 120 words), keywords (at least five concepts). The articles have to include a bibliography that is prepared in the APA style.

4. Articles to be published in the journal must be authentic and academic studies that are prepared with the research methods appropriate to their fields. Moreover; translations, book and symposium introductions, critiques and assessments that have the quality of a contribution to the scientific field are accepted, as well. For the publication of translation studies, the receipt of permission from the institution which published the study previously has to be presented.

5. The studies sent to the journal, should not be previously published in other journals or sent to be published in other journals. The author takes the legal responsibility related to the problems that may rise from this.

6. At most one study of an author (copyright or translation) can be published in an issue.

7. No copyright fee is paid to the author for the published articles. There is also no charge from the author.

10. All publication rights of the articles accepted to be published belongs to Mevzu.

11. Mevzu – Journal of Social Sciences Editorial Board has the decision making authority about the cases that are not mentioned here.

12. In accordance with the 6th article of the Universities Publication Guideline, authors have all kind of scientific and legal responsibilities in terms of the language, style and content of their articles.

13. Mevzu – Journal of Social Sciences sets the condition that for the writing of references and bibliography Chicago style be used.

14. The copyrights of the articles that are accepted to be published in Mevzu – Journal of Social Sciences are considered to be transferred to the journal's editorial board.

15. The articles published in Mevzu – Journal of Social Sciences are scanned via iThenticate plagiarism detection program.

16. For the articles that are decided to be published, ORCID numbers are needed to be taken by the authors. (<https://orcid.org>)

Article writing rules see: <http://dergipark.gov.tr/mevzu/writingrules>