



Van İlahiyat Dergisi

1994 - Van/TÜRKİYE

Van Journal of Divinity

Founded in 1994 - Van/TURKEY

Van İlahiyat Dergisi **Van Journal of Divinity**
Cilt: 7 Sayı: 10 (Haziran 2019) Volume:7 Issue: 10 (June 2019)
e-ISSN: 2667-615X

Previous Title

Founded in 1994 as *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
Year Range of Publication with Former Title: 1994-2019
Vol.1, no.1 – Vol.6, no.9
Former ISSN: 1300-4530

Dergi Eski Adı: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
Yayımlanan Sayılar: Yıl 1996, Cilt 1, Sayı 1 – Yıl 2019 Cilt 6, Sayı 9.

KAPSAM: Dinî Araştırmalar, İslam Araştırmaları

PERİYOT: Yılda 2 Sayı
(15 Haziran & 15 Aralık)

YAYIN DİLİ: Türkçe, İngilizce, Arapça

SCOPE: Religious Studies Islamic Studies

PERIOD: Biannually
(15 June & 15 December)

L. PUBLICATION: Turkish, English, Arabic

Van İlahiyat Dergisi, ulusal bilimsel hakemli bir dergidir. *Van Journal of Divinity* is a peer-reviewed academic journal published twice a year.

Makaleler, İngilizce başlık, özet (en az 250 kelime), anahtar kelimeler (en az 5 kavram), ve *ISNAD Atıf Sistemi*'ne uygun olarak hazırlanan kaynakça içerir.

Articles contain an English title, an abstract (at least 250 words), keywords (at least 5 concepts), and a bibliography prepared with [The ISNAD Citation Style](#)

YÖNETİM YERİ VE ADRESİ / EXECUTIVE OFFICE

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Van, 65080, Turkey

Tel: 04322251192 Fax: 04322251079

<http://dergipark.gov.tr/vanid>

[mailto : vanyyuifd@yyu.edu.tr](mailto:vanyyuifd@yyu.edu.tr)



YAYINCI / PUBLISHER

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Van, 65080, Turkey
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey

SAHIBI/ OWNER

On behalf of Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology,
Prof. Dr. Mehmet Salih Arı mehmetalihari@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / RESPONSIBLE MANAGER

Dr. Metin Yıldız metinyildiz@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

EDITOR / EDITOR IN CHIEF

Dr. Ramazan Turgut ramazanturgut@gmail.com
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

ALAN EDITORLERİ / FIELD EDITORS

Doç. Dr. Mehmet Selim Aslan msaslan@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Bayram Kanarya bayramkanarya@hotmail.com
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Mehmet Halil Erzen halilerzen@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Mehmet Selim Ayday selimayday@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Yunus Kaplan yunuskaplan13@gmail.com
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Arş. Gör. Selahattin Polatoğlu selahattin.polatoglu@gmail.com
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Müfit Selim Saruhan saruhan@divinity.ankara.edu.tr
Ankara University Faculty of Divinity, Ankara, Turkey

Prof. Dr. Erdal Baykan erdalbaykan@mersin.edu.tr
Mersin University Faculty of Islamic Science, Mersin, Turkey

Doç. Dr. Mehmet Selim Aslan msaslan@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Kamuran Gökdağ kamurangokdag@gmail.com
Mardin Artuklu University Faculty of Literature, Philosophy, Mardin, Turkey

Dr. Yunus Kaplan yunuskaplan13@gmail.com
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Bayram Kanarya bayramkanarya@hotmail.com
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Mehmet Halil Erzen halilerzen@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

Dr. Mehmet Selim Ayday selimayday@yyu.edu.tr
Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Van, Turkey

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdalbaki GÜNEŞ (Van YYÜ.), Prof. Dr. Ali İhsan PALA (Atatürk Ü.), Prof. Dr. Bahattin DARTMA (Marmara Ü.), Prof. Dr. Casim AVCI (Marmara Ü.), Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI (Siirt Ü.), Prof. Dr. Gürbüz DENİZ (Ankara Ü.), Prof. Dr. Hasan Hüseyin BİRCAN (Necmettin Erbakan Ü.), Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK (Van YYÜ.), Prof. Dr. Hüseyin HANSU (İstanbul Ü.) Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ (Selçuk Ü.), Prof. Dr. İsmail Hakkı ÜNAL (Ankara Ü.), Prof. Dr. Mehmet Ali BÜYÜKKARA (Şehir Ü.), Prof. Dr. Mehmet Halil ÇİÇEK (Yıldırım Beyazıt Ü.), Prof. Dr. Mehmet KUBAT (İnönü Ü.), Prof. Dr. Mehmet ÜNAL (Yıldırım Beyazıt Ü.), Prof. Dr. Mustafa DEMİRCİ (Selçuk Ü.), Prof. Dr. Nevzat TARTI (Akdeniz Ü.), Prof. Dr. Nurullah Altaş (Atatürk Ü.), Prof. Dr. Osman GÜRBÜZ (Atatürk Ü.), Prof. Dr. Ömer KARA (Atatürk Ü.), Prof. Dr. Sahip BEROJE, (Van YYÜ.), Prof. Dr. Şakir GÖZÜTOK, Prof. Dr. Tuncay İMAMOĞLU (Atatürk Ü.), Prof. Dr. Yakup CİVELEK (Yıldırım Beyazıt Ü.), Prof. Dr. Yusuf SANCAK (Atatürk Ü.), Prof. Dr. Yusuf Ziya KESKİN (Harran Ü), Doç. Dr. Abdulcelil BİLGİN (Muş Alparslan Ü.), Doç. Dr. Abdulvahap ÖZSOY (Atatürk Ü.), Doç. Dr. Hüsnü AYDENİZ (Erzincan Ü), Doç. Dr. Mehmet BULGEN (Marmara Ü.), Doç. Dr. Mithat Eser (Pamukkale Ü.), Doç. Dr. Musa ÖZTÜRK (Mardin Artuklu Ü), Doç. Dr. Mustafa KAYA (Atatürk Ü.), Doç. Dr. Osman DÜZGÜN (Yıldırım Beyazıt Ü), Doç. Dr. Recep ARDOĞAN (K. Maraş Sütçü İmam Ü.), Doç. Dr. Yunus CENGİZ (Mardin Artuklu Ü.), Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BARDAK (Hakkari Ü), Dr. Öğr. Üyesi Ahmet CEYLAN (Mardin Artuklu Ü.), Dr. Öğr. Üyesi Ali HATALMIŞ (Çukurova Ü.), Dr. Öğr. Üyesi Aydın GÖRMEZ (Van YYÜ), Dr. Öğr. Üyesi Bekir KARADAĞ (Muş Alpaslan Ü.), Dr. Öğr. Üyesi Burhaneddin KIYICI (Van YYÜ.), Dr. Öğr. Üyesi Hacı KAYA (Necmettin Erbakan Ü), Dr. Öğr. Üyesi Kemal KAYA (Yüzüncü Yıl Ü.), Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Macit SEVGİLİ (Siirt Ü) Dr. Öğr. Üyesi Mahsum AYTEPE (Muş Alpaslan Ü.), Dr. Öğr. Üyesi Mehmet HABERLİ (BŞEÜ), Dr. Öğr. Üyesi Muhammed COŞKUN (Marmara Ü), Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Harun KIYLIK (İğdır Ü.),



Van İlahiyat Dergisi
Cilt: 7 Sayı: 10 (Haziran 2019)

Van Journal of Divinity
Volume:7 Issue: 10 (June 2019)

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- الشيخ عبد القادر كويه وجهوده في التفسير (Şeyh Abdulkâdir el-Koyî ve Tefsirle İlgili Çalışmaları)
Mousa Smail _____ 1-19
- İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru: Niğde Örneği
Hikmetullah Ertaş _____ 21-40
- İran İlhanlı Alçı Mihrapları
Süleyman Bülbül _____ 42-63
- Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği
Umut Kaya _____ 65-112

ÇEVİRİ MAKALELER / TRANSLATED ARTICLES

- Sa‘dî-i Şîrâzî Kimdir?
Çetin Kaska _____ 114-136

YAYIN DEĞERLENDİRME / BOOK REVIEWS

- Süreli Akidlere Etkisi Açısından İslam Borçlar Hukukunda Özür, yazar Mehmet Selim
Aslan (Bursa: Emin Yayınları, 2018)
Ümmüebiha Sinoğlu _____ 138-143

Van İlahiyat Dergisi | Van Journal of Divinity

e-ISSN: 2667-615X

Haziran / June 2019, 7/10: 1-19

الشيخ عبد القادر كويه وجهوده في التفسير

Şeyh Abdulkâdir el-Koyî ve Tefsirle İlgili Çalışmaları
Abdulkadir al-Koyî and His Works on Tafsir

Mousa Smail

Doktora Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı

PhD Student, Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Department of Tafsir

Van / Turkey

mousa200@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2416-0861

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 27 Şubat / February 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 14 Haziran / June 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3250294

Atıf / Citation: Smail, Mousa. "الشيخ عبد القادر كويه وجهوده في التفسير". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 1-19. doi: 10.5281/zenodo.3250294

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/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



الملخص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على نجم ساطع في سماء منطقة كويه شرق مدينة أربيل في شمال العراق أواخر القرن الثامن عشر الميلادي.

ونطاق البحث يدور في كل ما يخص الشيخ المفسر، من حياته الشخصية والعلمية، ثم مذهبه العقدي والفقهية وشيوخه وتلاميذه ومكانته العلمية، ثم أبرز ما اشتهر به في عصره.

وفي الفصل الثاني تناول البحث التعريف بالتفسير ومصادره الأساسية التي استقى منها المفسر وهي: [الزمخشري والبقوي والبيضاوي والجلالين] وخصائص كل تفسير وسبب تأليفه لهذا.

وفي الفصل الثالث تناول البحث منهج الشيخ وأبرز الجوانب الواردة في تفسيره، من اللغة العربية وعلوم القرآن والقصص وغيرها ثم تقييم تفسيره، من محاسن وهفوات، مع ذكر الأمثلة على ذلك.

وكان سبب اختياري للموضوع هو: إحياء الموات من الجهود الدفينة للعلماء، وتسليط الضوء على عالم ومفسر ترك آثاره العلمية في المنطقة.

كلمات دلالية: القرآن الكريم - التفسير - العلماء - خلاصة التفسير - كويه

ÖZET

Bu makalede, Miladi 18. yy. sonlarına doğru (Kuzey Irak'ta) Erbil şehrinin doğu tarafına düşen Koy bölgesinde yaşayan Abdulkadir el-Koyî adlı müfessirin hayatı ve tefsir alanındaki uğraşları aydınlatılmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde müfessirin hayatı ve ilmi kişiliği, inanç ve fihri olarak bağlı olduğu mezhebin yanı sıra hocaları, öğrencileri ve ilmi değeri, ayrıca kendi döneminde şöhret bulduğu belirgin özellikleri konularına yoğunlaşılacaktır. İkinci bölümde çalışmamızın konusu olan tefsir tanıtılacaktır. Bunun yanı sıra müfessirin kaynakları arasında yer alan tefsirlerin (Zemahşerî, Bağavî, Beydavî ve Celaleyn) özellikleri anlatılacaktır. Ayrıca müellifin, tefsiri hazırlama nedeni ele alınacaktır. Üçüncü bölümde, müfessirin çalışmasında takip ettiği yöntem irdelenecektir. Bazı örnekler üzerinden tefsirin olumlu-olumsuz yönleri belirtilecektir.

Bu çalışmayı seçmemin nedeni: Eski alimlerimizin unutulmaya yüz tutmuş çalışmalarını ihya edip ortaya çıkarmak ve ilmi ile bölgeye üzerinde etki bırakan bir alim ve müfessirin hayatını ilim dünyasına kazandırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân-ı Kerim, tefsir, Hulasatu't-Tefsir, el-Koyî

ABSTRACT

In this article, the 18th century. Towards the end of the city of arbil (in northern iraq), abdulcadir al-koyî, who lives in the area of the eastern side of the city of arbil, will try to illuminate his life and commentary.

In the first part of this study, the life and scientific personality of the mufessir, as well as the beliefs and disciplines, as well as the sects, students and scientific value of the sect, as well as the prominent

features of his time period will focus on issues. In the second part, the subject of our study will be introduced. In addition to this, the features of the commentaries (Zemahşerî, Bağavî, Beydavî and Celaleyn) which are among the sources of the curriculum will be explained. In addition, the author will examine the reason for preparing the exegesis. In the third chapter, the method followed by the researcher will be examined. Some examples will indicate the positive and negative aspects of exegesis.

The reason I chose this work is to revive the works of our old scholars, and to bring the life of a scholar and advisor to the science of science.

Keywords: Quran, Tafsir, Hulasatuir-t-Tafsir, Koyi

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين محمد، الذي كانت معجزته القرآن، وكان خلقه القرآن، وعلى آله وصحبه الذين أزروه، ونصروه، إلى يوم الدين، وبعد:

فإن القرآن الكريم هو الكتاب السماوي الذي يحمل كلمات الله الأخيرة للبشرية، وهو الكتاب الوحيد الذي يحفظه عشرات الألوف من الناس عن ظهر قلب، من العرب والعجم، وهو كتاب محفوظ وكتاب كل الأزمان وكتاب الإنسانية كلها، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو نور الله على الأرض.

إن فهم أسرار القرآن مرهون بمستوى علم الإنسان، لأن آياته لا تقتصر على فهم العبادات وحدها، وإنما يتعداها إلى ما وراء ذلك في بيان ما في الكون، وفي القرآن الكريم دعوة واضحة لتحرير العقل من عقاله، ويدعونا بأساليب مختلفة تتحد في معناها إلى استعمال العقل ووزن كل شيء ميزانه، وترك لنا الحرية في أن نعتقد ما يرشد إليه عقلنا، وأن نتبع السبيل الذي ينيه تفكيرنا.

ولم يحظ أي كتاب من الكتب السماوية بالقراءة والدراسة والبحث مثل القرآن الكريم، وذلك لأنه خاتم الكتب السماوية إلى خاتم الرسل للبشرية جمعاء، ولا شك أن الإشتغال بعلم هذا الكتاب هو من أشرف الأعمال، لأنه إشتغال بالدستور الأول والأساسي للتشريع وتعاليم الدين، كما هو خدمة لكتاب الله الخالد.

والتفسير أحد أعمال العقل، والمفسرون يخدمون الدين بموقفهم، ويؤيدون القرآن بإيمانهم، ويعتبرون ذلك نمطا من سعة الأفق، وهم لا يلقون القول دون أن يستندوا في آرائهم على الآيات القرآنية نفسها، وعلى الفكر الإنساني في تأريخهم الطويل.

ولم يقتصر الاهتمام لهذا الكتاب الكريم على العرب فقط، فقد شهد التأريخ بأن العديد من العلماء خاضوا في بحور العلم المختلفة من العجم، يتسابقون خدمة لهذا الدين الحنيف وكتابه العزيز، والتأريخ يعيد نفسه إلى يومنا هذا.

ولأهمية الموقف والأثر الذي تركه العلماء في مجتمعاتنا؛ جاءت هذه الصفحات، لذكر عالم ديني درس

وألف التفسير والرسائل لخدمة طلاب العلم، يأتي ذكره مع ذكر الفترة التي عاشها في المنطقة. والبحث يأتي كمحاولة لإحياء وتقدير جهود العلماء المفسرين للقرآن الكريم، وفاء ومحبة لهم، والبحث مثل باقي أعمال البشر لا يخلو من النقص والعقبات التي تعترضنا أثناء جمع المعلومات وعرضها في بحث مستقل، والله المنه أولاً وآخراً.

نبذة عن حياة المفسر الشخصية والعلمية

ولد وترعرع وعاش الشيخ المفسر في أسرة علمية، في بلدة كويه الواقعة شرق مدينة أربيل، أواخر القرن الثامن عشر الميلادي، حيث كانت المنطقة تشهد تقلبات من الناحية الإدارية، فتارة تعد من ممتلكات إمارة السورانيين¹، وتارة أخرى يضمها أمراء بابان² إلى إمارتهم، لاسيما فترة ما بعد سنة 1730م، وقد إستمدا هذه الإمتيازات من الإستقلال النسبي من الدولة العثمانية، إذ كانوا ذا إستقلالية نسبية.³

وإسمه عبد القادر بن محمد بن عبد الله بن فقي أحمد دايه خجي بن أبي بكر بن آواتي بن يعقوب بن عوض، الصديقي الكويي،⁴ واشتهر بالخطيب كما ورد في مقدمة تفسيره: [... بالخطيب شهير].⁵ ولقبه كويي، كما أن الصديقي يعتبر لقباً ثانياً له، فهو عبد القادر بن محمد الصديقي الكويي.⁶ ونسبه يرجع إلى أبي بكر الصديق رضي الله عنه، بدليل ما ذكره أخوه في إحدى المخطوطات التي كتبها بيده⁷ إذ يقول: "... والصديقي نسباً، والشافعي مذهباً".⁸

أما نسبه فهـي: الكويي بدليل ما ذكره أخ الشيخ في مخطوطته، بقوله: "الكويي نسبة، والصديقي نسباً، والشافعي مذهباً".⁹ والمصادر التي تتكلم عن حياة الشيخ لا تذكر تاريخ ولادته، ولا تاريخ وفاته، إلا أنه نستطيع

¹ هي الإمارة التي ظهرت في القرن الثاني عشر الميلادي في منطقة رواندوز، سعدي عثمان حسين، كردستان والإمبراطورية العثمانية، دراسة في تطورها السياسي، ط: الأولى، (السليمانية، مطبعة سيما، 2002م)، ص 141.

² هي الإمارة التي ظهرت في أواخر القرن الحادي عشر الهجري، وكان أميرهم {سليمان بن ماودو}. السيد عبد الرزاق، العراق قديماً وحديثاً، ط: الخامسة، (بيروت، دار الكتب، 1393هـ)، ص 228.

³ سعدي، عثمان، كردستان والإمبراطورية العثمانية، دراسة في تطورها السياسي، ص 58-59.

⁴ الحويزي، ميذوي كويي، ص 61.

⁵ مخطوطة خلاصة التفسير، ج 1/ ص 1.

⁶ مخطوطة خلاصة التفسير، ج 1/ ص 1.

⁷ المخطوطة رقم {15843} في المركز الوطني للمخطوطات في بغداد. القرداغي، محمد علي، بووئانندنقوةي ميذوي زانايايني كورد له ريطةي دستخنةكانيانقوة، ط: الأولى، (بغداد، مطبعة الخنساء، 2002م)، ج 4/ ص 215.

⁸ القرداغي، بووئانندنقوةي ميذوي زانايايني كورد له ريطةي دستخنةكانيانقوة، ج 4/ ص 215.

⁹ القرداغي، بووئانندنقوةي ميذوي زانايايني كورد له ريطةي دستخنةكانيانقوة، ج 4/ ص 215.

أن نحدد تاريخ ولادته ووفاته، ولو بشكل تقريبي من خلال تاريخ كتابته لمخطوطات بيده لأخيه سنة 1782م،¹⁰ ويظهر أنه ولد في أواسط القرن الثامن عشر الميلادي وتوفي في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، والله أعلم، كما يتبين من خلال تصفح تفسير الشيخ أنه كان أشعريا في عقيدته، كما هو حال علماء المنطقة.

التعريف بتفسير الشيخ عبد القادر

إسم التفسير هو: خلاصة التفسير في حلّ ألفاظه الجدير بعون الملك القدير، والتسمية ظاهرة على ظهر أول الصفحة للمخطوطة وفي المقدمة.

وسبب تسميته بهذا الإسم: ذكر المصنف سبب تسمية تفسيره بهذا الإسم، لأنه جاء مختصرا لما في التفاسير الأربعة، ومبينا لما أبهم منها، بقوله: [ولم يوجد في بلادنا إلا المعالم، والكشاف، والبيضاوي، والجلالين، وكل واحد منها غير مفيد،¹¹ إمّا لطوله الممل، أو لصعوبته المعجز، أو لقصره المخل... ولهذا سميتها بخلاصة التفسير في حلّ ألفاظه الجدير بعون الملك القدير].¹²

ونسبته إلى المصنف مؤكدة لأن المصنف ذكر إسمه بعد إسم تفسيره، فقال: [أمّا بعد: فيقول الحقير الفقير عبد القادر بن محمد الصّدّيق، الكوي بالخطيب شهير]،¹³ كما ورد في كتاب الإكليل أن لعبد القادر دايه حجي تفسير في مجلدين.¹⁴

أما الغاية من تأليف التفسير: ذكر الشيخ المصنف في مقدمته الأسباب وراء تأليفه فقال: [ونحن معاشر الأكراد؛ لكوننا لا نعرف اللغة العربية، نتعظ بقراءته؛ فتكون عبثاً لا فائدة فيه كالأساطير، فلزم علينا ملاحظة التفاسير، ولم يوجد في بلادنا إلا المعالم، والكشاف، والبيضاوي، والجلال، وكل واحد منها غير مفيد، إمّا لطوله الممل، أو لصعوبته المعجز، أو لقصره المخل، ألهمني الله جلّ جلاله أن نأخذ خلاصة منها، فشرعْتُ بها بإذن الله، فجاءت بحمده تفسيراً متوسطاً موضحاً لألفاظه الشريفة، ومفيداً لقارئه، ومشيراً لقراءته السبعة، ومبيناً لسبب النزول، وناسخه، ومنسوخه...].¹⁵

¹⁰ المخطوطة رقم {19031} في المركز الوطني للمخطوطات في بغداد. القرداغي، بووزاندننقوةي ميندووي زاناياني كورد لة ريطتي دستخنةكانيانقوة، ج4/ص215.

¹¹ هذا حسب اعتقاد المصنف بأن هذه التفاسير لا يفيد طلاب العلم الدارسين في المساجد في زمنه ربما لأنهم لا يفهمون العربية، ولا يستطيع التعمق في المسائل الشائكة.

¹² مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص1.

¹³ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص1.

¹⁴ الفرهادي، عبدالله، الأكليل في محاسن أربيل وشفاء العليل وسقاء العليل من تراث مآثر علماء وادباء أربيل، (أربيل، مطبعة جامعة صلاح الدين، 2001م)، ص293.

¹⁵ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص1.

وصف المخطوطة

لم نجد لتفسير الشيخ إلا هذه النسخة التي بين أيدينا وقد اعتمدت عليها في دراستي، وهذا التفسير كامل للقرآن الكريم؛ يقع في مجلدين؛ المجلد الأول يبدأ من سورة الفاتحة إلى نهاية سورة الكهف، عدد أوراقها [222] ورقة، وهي بقياس: [21×33] سم، وفي كل صفحة [20-22] سطرا.

وأما المجلد الثاني فيبدأ بسورة مريم وينتهي بسورة الناس، عدد أوراقها [278] ورقة، وهي بقياس: [16×22] سم، وفي كل صفحة هناك [19-23] سطرا، وفي أغلب الأوراق ترد الكلمات بمعدل [11] كلمة لكل سطر، وتاريخ نسخها مكتوب في نهاية المخطوطة بقوله: [تم هذا القدر من خلاصة التفسير بعون الملك القدير بيد الحقير الفقير حسن العبدalani في سنة 1287 من الهجرة النبوية اللهم صلّ على محمد وعلى آل محمد وصحبه وسلم].¹⁶ ولا يخلو هذا التفسير من بعض التوضيحات المكتوبة بالهوامش، وهي مختتمة بكلمة [منه] أي: من المؤلف نفسه، وهناك حواشٍ أخرى من قبيل غير الكاتب الأصلي وبحبر مختلف يمكن أن تكون هذه التوضيحات للناسخ أو أحد العلماء.

مصادر تفسيره

اعتمد المصنف في كتابة تفسيره على أربعة تفاسير وهي:

أولاً: تفسير معالم التنزيل وأسرار التأويل المشهور بـ تفسير البغوي للشيخ أبو محمد الحسين البغوي، ولد سنة 433هـ، وتوفي سنة 516هـ.¹⁷

ثانياً: تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل لأبي قاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشري، ولد سنة 467هـ، وتوفي سنة 538هـ.¹⁸

ثالثاً: تفسير أنوار التنزيل وأسرار التأويل المسمى بـ تفسير البيضاوي للقاضي الإمام عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، ولد سنة 572هـ، وتوفي سنة 692هـ.¹⁹

¹⁶ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ ص518.

¹⁷ ياقوت الحموي، الشيخ شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي (ت: 626هـ)، معجم البلدان، ط: الأولى، (بيروت، دار أحياء التراث العربي، 1997م)، ج1/ ص463.

¹⁸ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، طبقات المفسرين، تح: علي محمد عمر، ط: الأولى، مكتبة وهبة، (القاهرة، 1396هـ)، ص104.

¹⁹ أبي جرادة، كمال الدين عمر بن أحمد، بغية الطلب في تاريخ حلب، تح: سهيل زكار، ط: الأولى، (بيروت، دار الفكر، 1996م)، ج2/ ص50؛ والزركلي، خير الدين، الاعلام- قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ط: السابعة عشرة، (بيروت، دار العلم للملايين، 2007م)، ج4/ ص110.

رابعاً: تفسير الجلالين للإمامين: جلال الدين المحلي، ولد سنة 791هـ، وتوفي سنة 864هـ، وكتب تفسيره من الفاتحة إلى سورة الكهف.

وجلال الدين السيوطي، ولد سنة 849هـ، وتوفي سنة 911هـ، وأكمل تفسير الجلالين من سورة الكهف إلى آخر سورة من القرآن الكريم.²⁰

خصائص تفسير الشيخ (خلاصة التفسير)

بما أن تفسير الشيخ مأخوذ من التفاسير الأربعة؛ إلا أن فيه من المميزات والخصائص يجعله جديراً بالدراسة، ويوحى بأنه أتى بشيء جديد، وفيما يلي أهم خصائص التفسير:

1. الجمع بين التفسير بالمأثور والتفسير بالرأي، كما جمع بين مختلف العلوم والذي من شأنه توضيح وبيان الآيات القرآنية بشكل أفضل.
2. الاهتمام بعلوم القرآن، مثل عدد الآيات والمكي والمدني وأسباب النزول وغيرها.
3. اجتنابه التكرار في عرض المعلومات، وتركيزه على القراءات القرآنية والتي تساعد طلاب العلم في فهم دلالات الآية واختلاف معانيها.
4. ذكر المسائل اللغوية والنحوية للكلمات في المواقع التي تحتاجها.
5. الوسطية في العرض والأسلوب لبيان معاني الآيات فليس بالطويل الممل ولا بالقصير المخل.
6. الإبتعاد عن التفسيرات الإشارية والباطنية، بدون ذكر للأسباب، مع انتشار الطرق الصوفية في المنطقة.
7. أسلوبه في بيان معاني الآيات قريب من أسلوب الجلالين مع انه أكثر تجزئاً للآية يتخلله التفسير، وهذا الأسلوب ادعى لإفهام طلاب العلم وحتى القارئ العادي.
8. تجنبه لذكر القيل والقال في المسائل العقائدية وغيرها من المسائل التي لا تخدم أهداف الشيخ ومنهجه في تدريسه للطلاب، والتقليل من نقل الأحاديث الضعيفة الواردة في التفاسير الأربعة التي اعتمدها.

منهجه في التفسير

إنفرد الشيخ المفسر في أسلوبه لعرض تفسير الآيات بعدم التقيد بطريقة واحدة ومنهج معين، حيث كان جامعاً بين التفاسير، وبما أن التفاسير الأربعة هي المصادر الرئيسية لما احتاجه في تفسيره الجديد من علوم القرآن واللغة والبلاغة والنحو والفقه وسائر العلوم الشرعية الأخرى، فقد استقى الشيخ معلوماته من هذه التفاسير بطريقتين:

الطريقة الأولى: أسلوب الاقتباس من إحدى التفاسير في نقل النص حرفياً، حيث يكتفي الشيخ بنقل ما

²⁰ الذهبي، التفسير والمفسرون، ج1/ ص286.

كتبه المفسرون دون إضافات أو تغيير في العبارة، ويضع النص المقتبس في الموضع الذي يراه مناسباً مع كلامه، أو يكتفي به فقط.

والطريقة الثانية: أسلوب النقل بالمعنى دون النص، وهو ما ينقله الشيخ عن التفسير الأربعة بتصريف، وبأسلوبه وتعبيره الشخصي للجملة حسبما يتطلبه المستوى العلمي واللغوي لطلاب العلم في المدارس.

ولم يقف الشيخ عند الجمع والتنسيق والنقل، بل أتى بأشياء جديدة من عنده، وتميز عن التفسير الأربعة في الأسلوب، أو بعرض المعلومات، فأسلوبه مغاير عن أسلوب المفسرين الأربعة بشكل أو بآخر، فما التقى بنفسير ما في المعلومة والرأي اختلف عنه بالعرض والأسلوب وترتيب الكلمات، وإن إتفق مع تفسير معين في العرض والأسلوب -كالجالين مثلاً- اختلف عنه في نوع المعلومات وطولها، أو قصرها، فتفسيره مميّز بشكل من الأشكال، ومن الأمثلة على ذلك:

قال في تفسير قوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِئْتُمْ﴾ (19/18). ﴿وَكَذَلِكَ﴾ كما فعلنا بهم ما ذكرنا ﴿بَعَثْنَاهُمْ﴾ أيقظناهم ﴿لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ﴾ ليسأل بعضهم بعضاً فيتعرفوا على حالهم، ثم بيّن القائل فقال: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ﴾ زمان ﴿لَبِئْتُمْ﴾ [مكتّم في نومكم].²¹ فهذا العرض والاسلوب لا نراه في التفسير الأخرى مع أنه قريب من أسلوب الجالين؛ لكن يختلف عنه في عرض المعلومات. وفيما يلي منهجه في كل مجال:

منهجه في التفسير بالمأثور

إن للتفسير بالمأثور أهمية كبيرة في فهم المراد من آيات الله تعالى، لأنه يعرض لنا فهم الرسول والصحابة رضي الله عنهم، وإن الرسول الأكرم عليه السلام المبلغ والمبين له كان بين ظهرانهم، ومثل ذلك من الأهمية آراء التابعين الذين تلقوا القرآن الكريم عن الرعيل الأول.

1. تفسير القرآن بالقرآن: تطرق الشيخ في تفسيره إلى الاستدلال بالآيات القرآنية، ولكنه قليل بالنسبة

لبعض التفسير الأخرى، وهذه نماذج من تفسيره بالقرآن:

للمصنف أساليب متنوعة في تفسيره القرآن بالقرآن، ومن ذلك: ما ذكره لنص آية، لبيان آية أخرى، كما في تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنْ كِتَابِ رَبِّكَ﴾ (27/18). حيث قال الشيخ: [﴿وَإِذْ﴾ اقرأ ﴿مَا﴾ الذي ﴿أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنْ كِتَابِ﴾ هو القرآن ولا تلتفت إلى قولهم:²² ﴿أَنْتَ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَذَا أَوْ بَدِّلْهُ﴾] (15/10).

²¹ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص477.

²² مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص477.

وفي مواضع أخرى يشير إلى آية معينة دون ذكر النص القرآني كما في تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ نُسَيِّرُ الْجِبَالَ﴾ (47/18). حيث قال الشيخ: [﴿و﴾] اذكر ما يجري في ﴿يَوْمَ نُسَيِّرُ﴾ نفلع ﴿الْجِبَالَ﴾ عن مكانها بان نجعلها هباءً منبثاً].²³ وهذه إشارة إلى قوله تعالى: ﴿وَبُسَّتِ الْجِبَالُ بَسًّا * فَكَانَتْ هَبَاءً مُنْبَثًّا﴾ (56/5-6).

2. تفسير القرآن بالسنة: تطرق الشيخ إلى تفسير القرآن بالسنة النبوية، ونراه يورد الأحاديث هنا وهناك، يقوي ما ذهب إليه من تفسيره للآيات، وأسوة بمن قبله من المفسرين، وله في ذلك أساليب:

منها ما يذكره من نص الحديث لبيان الآية الكريمة، حيث قال الشيخ في تفسيره: [﴿مَا﴾ الذي ﴿شَاء﴾] أراد ﴿اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ﴾ إعترافاً بها، وكل خير فيها إنما حصل بمشيئة الله تعالى وفضله وأن أمرها بيده، إن شاء أبقاها، وإن شاء أفناها، في الحديث: من أعطى خيراً من أهل أو مال فيقول عند ذلك: ما شاء الله لا قوة إلا بالله، لم ير فيه مكروها].²⁴

وفي أسلوب آخر يذكر من معنى للحديث دون ذكر النص، كما في تفسيره لقوله تعالى: ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْأَسْمَاءُ﴾ (8/20). حيث قال الشيخ: [التسعة والتسعون الوارد بها الحديث، من أحصاها دخل الجنة].²⁵

منهجه في تفسير القرآن بالرأي

التفسير بالرأي هو تفسير القرآن بالإجتهد والرأي بعد معرفة المفسر بكلام العرب ومعرفة معانيها، ووجوه دلالاتها، مع وقوفه على أسباب النزول، وغير ذلك من الأدوات،²⁶ وقد أكثر الشيخ من هذا النوع من التفسير، والسبب يعود إلى مصادر تفسيره - عدا تفسير البغوي - وسيره على نهجهم.

كما في تفسيره لقوله تعالى: ﴿قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾ (19/18). حيث قال الشيخ: [لأنهم دخلوا الكهف عند طلوع الشمس وبعثوا عند غروبها، فظنوا أنه غروب يوم الدخول].²⁷

منهجه في علوم القرآن

إهتم المصنف في ثنايا تفسيره إهتماماً ملحوظاً بعلوم القرآن، وهي المباحث المتعلقة بكتاب الله عز وجل من حيث ترتيبه وأسباب نزوله ومكيه ومدنيه وإعجازه، إلى غير ذلك من المباحث، وهذه جوانب من علوم القرآن

²³ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ ص477.

²⁴ الطبراني، الحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد (ت: 360هـ)، المعجم الكبير، تح: حمدي عبدالمجيد، ط: الثانية، (الموصل، مطبعة الزهراء، 1404هـ)، ج17/ ص310.

²⁵ إشارة إلى حديث: "إن لله تسعة وتسعين اسماً مائة إلا واحدة، من أحصاها دخل الجنة". البخاري، محمد بن اسماعيل، صحيح البخاري، ط: الأولى، (دار طوق النجاة، القاهرة، 1422هـ)، ج3/ ص198، الحديث رقم (2738).

²⁶ الذهبي، التفسير والمفسرون، ص221.

²⁷ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ ص477.

التي اهتم بها المصنف:

أولاً: منهجه في المكي والمدني وعدد آيات السور

لم تخل سورة في تفسير الشيخ إلا وذكر حالها من المكي والمدني ويكتفي بقوله: مكية أو مدنية دون الخوض في التفاصيل في بيان أقوال العلماء للسورة إذا كانت تدور حولها الخلاف والجدل، كالسور التي هي مدنية ولكن فيها آيات مكية، وكذلك العكس للسور التي هي مكية وفيها عدد من الآيات المدنية، وهذه أمثلة من منهج الشيخ:

قال في تفسير سورة الكهف: [مائة وخمسون آيات مكية].²⁸ أما بالنسبة لحال السورة من المكي والمدني فقد اتبع الشيخ طريقة البغوي والبيضاوي في تفسيرهما مكتفين بالقول [مكية] خلافا للكشاف والجلالين في ذكر التفاصيل، بأن فيها آيات مدنية.²⁹

ثانياً: منهجه في بيان أسباب النزول

لأسباب النزول أهمية بالغة لفهم الآيات، ولذلك تناولها المفسرون، وتكروها عند تفسير الآيات، وأفردها بعضهم في كتب مستقلة. ومن الطبيعي أن نجد الشيخ واقفاً على أسباب النزول للآيات التي ترتبط بسبب خاص في نزولها لأنها من لوازم التفسير وبيان المراد منها، ومن سمات منهجه فيها: أنه يختصر القول في ذكره لأسباب النزول التزاماً منه بمنهجه، ويذكر أسباب نزول أكثر الآيات، التي وردت في حقها سبب نزول، كما يورد رواية سبب النزول، قبل ذكر الآية في أغلب الأحيان. وفيما يأتي سمات منهجه فيها:

1. اختصر القول في ذكره لأسباب النزول التزاماً منه بمنهجه، ويذكر أسباب نزول أكثر الآيات التي وردت في حقها سبب نزول، ويختار رواية واحدة فقط عند ورود أكثر من رواية في سبب نزول آية معينة.
2. يورد رواية سبب النزول قبل ذكر الآية في أغلب الأحيان، ولا يذكر اسم الراوي عند ذكره لسبب نزول الآية، ولا يتعرض لدرجة صحة ما يذكره من الروايات في سبب النزول.

ومن أمثلة ذلك: ما ذكره في تفسيره لقوله تعالى: ﴿ وَمَا نُنزِّلُ إِلَّا بِأَمْرِ رَبِّكَ ﴾ (64/19). حيث قال الشيخ: [حين سئل عن قصة أصحاب الكهف وذي القرنين والروح ورجى أن يوحى إليه فلم ينزل جبريل فصعب عليه وقال المشركون تركه ربه وبغضه فلما نزل قال قال p: [[ما يمنعك أن تزورنا ونزورك]] فقال ﴿ وَمَا ﴾ نافية ﴿ نُنزِّلُ ﴾ على مهل ﴿ إِلَّا بِأَمْرِ رَبِّكَ ﴾].³⁰

²⁸ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص475.

²⁹ البغوي، تفسير البغوي، ج1/ص188؛ الزمخشري، تفسير الكشاف، ج3/ص5؛ الجلالين، تفسير الجلالين، ص305.

³⁰ مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص14.

3. يذكر سبب النزول قبل ذكر الآية، والسبب يعود لأسلوب تفسيره في دمج التفسير مع كلمات الآية حتى تكون جملة واحدة في نسق واحد.

منهجه في القراءات القرآنية

نزل القرآن الكريم جامعا لكل لغات العرب تخفيفا على القبائل ومراعاة اللهجات المختلفة فلم ينزل القرآن بلغة قريش وحدها بل نزل بلغة القبائل الأخرى أيضا، وفيما يلي سمات منهج الشيخ في القراءات:

- 1- ذكر أكثر القراءات للآيات التي اختلف العلماء في قراءتها، وترك بعضها بدون ذكر الأسباب.
- 2- يخرج بعض الأحيان عن القراءة المتواترة، ويبالغ في تمسكه ببعض القراءات، ويسير على نهج بعض المفسرين في بعض المواضع بأن كتب آي القرآن بقراءة غير قراءة حفص عن عاصم ويخرج بذلك عن نهج كتابة المصاحف العثمانية، والسبب ربما يكون اجتهادا منه، أو محاولة لعدم تقليد من سبقه من المفسرين.
- 3- يذكر أحيانا الألقاب بدل أسماء القراء مثل "الكوفيون" ولا يذكر اسم القارئ بعض الأحيان ويكتفي بقوله: وقرئ.
- 4- القراءات التي يذكرها الشيخ في تفسيره لا تخرج عما ذكرتها التفسير الأربعة، وأحيانا يذكر الأوجه الإعرابية للقراءة، وقليل ما يذكر القراءات الشاذة، وأحيانا لا يذكر القراءة في موضعها، وإنما يؤخرها الى تفسير الآية التي تليها، مما يدفع بالقارئ على التركيز لكي يفهمها، ومن أمثلة ذلك: ما قال في تفسير قوله تعالى: ﴿ وَيَهَيِّئْ لَكُمْ مِنْ أَمْرِكُمْ مِرْقًا * وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ ﴾ (19-20).

قال الشيخ: [﴿مِرْقًا﴾ وقرأ نافع وابن عامر بفتح الميم وكسر الفاء ما تنتفعون به ﴿وَتَرَى الشَّمْسَ﴾ يا محمد عليه السلام لو تراهم ﴿إِذَا﴾ زمان ﴿طَلَعَتْ تَزَاوَرُ﴾ وقرأ ابن عامر تَزَوَّرُ، تميل].³¹ نراه في هذا الموضع لا يترك قراءة إلا ويذكرها، مع ذكر أسماء القراء الذين خالفوا قراءة عاصم المكتوب بها القرآن بالرسم العثماني.

منهجه في الحروف المقطعة

أما بالنسبة للحروف المقطعة التي وردت في أوائل بعض السور، مثل: (طه و كهيعص)؛ فإننا نستطيع أن نحدد منهج الشيخ في عدة نقاط منها: أنه يذكر راوي قول من يفسرها بعض المرات، ويذكر القولين معا دون ترجيح احدهما على الآخر، ويقدم قول من امتنع عن تفسيرها على غيرها من الآراء. كما نلاحظ في اختياره للآراء والألفاظ، السهولة واليسر، وليس له منهج ثابت ورأي واحد من بين الآراء، كما نلمسه من تفسيره لبعض الآيات، منها:

³¹ مخطوطة خلاصة التفسير، 479/1.

تفسير الشيخ لقوله تعالى: ﴿كهيعص﴾ (1/19). حيث قال: [الله اعلم بمقصوده, قال ابن عباس: معناه ربكم كريم كبير هاد عظيم عليم صادق].³² في هذه الآية الكريمة نراه يذكر القولين معا إلا أنه يقدم قول الممتنعين عن تأويله على غيره كابن عباس رضي الله عنه؛ ليخرج من القيل والقال والآراء المختلف التي تشتت فكر طالب العلم.

منهجه في البلاغة وعلوم اللغة

البلاغة من السمات الأساسية الظاهرة للقران الكريم، فلا نرى آية إلا وفيها بلاغة وحسن بيان، ومنهج المصنف غير ثابت في نقله عن التفاسير الأربعة، فهو يختار ما يراه مناسباً من فنون البلاغة في تفسيره، وقد نقل لنا الشيخ جوانب شتى من علم البلاغة للقران الكريم في تفسيره، منها:

خروج الاستفهام عن معناه الحقيقي، مثل: الاستفهام الإنكاري³³ والتوبيخي³⁴ والتقريري³⁵ والإطناب³⁶ والإلتفات،³⁷ وفيما يلي بعض الأمثلة من تفسير المصنف:

- في قوله تعالى: ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا﴾ (15/18). حيث قال الشيخ: [﴿فَمَنْ أَظْلَمُ﴾ استفهامية للإنكار بمعنى النفي أي ليس احد اظلم ﴿مِمَّنِ﴾ من الذي ﴿افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا﴾].³⁸
- قوله في تفسير قوله تعالى: ﴿قَالُوا أَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ﴾ (62/20). حيث قال الشيخ: [﴿قَالُوا﴾ له بعد إيقافه استفهام توبيخي ﴿أَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا﴾ الكسر ﴿بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ﴾].³⁹
- قوله في تفسير قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ﴾ (18/22). حيث قال الشيخ: [تعلم بالقلب، والاستفهام للتقرير، أي الحمل على الإقرار بمضمون ما يأتي بعده].⁴⁰

³² مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص2.

³³ هو خروج الاستفهام عن معناه الحقيقي للدلالة على أن المستفهم عنه أمر منكر سواء كان عرفاً أو شرعاً. عباس، فضل حسن، البلاغة فنونها وأفنانها، ط: الرابعة، (دار الفرقان، بيروت، 1997م)، ص198.

³⁴ هو يكون لشيء حدث بالفعل، أو يمكن أن يحدث. عباس، البلاغة فنونها وأفنانها، ص199.

³⁵ هو طلب إقرار المخاطب به من كون السائل يعلم فهو استفهام يقرر المخاطب. عباس، البلاغة فنونها وأفنانها، ص199.

³⁶ هو زيادة اللفظ على المعنى، وفائدته التنبيه على فضله حتى كأنه ليس من جنس العام تنزيلاً للتغاير في الوصف منزلة التغاير في الذات، علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، (دار العلم الحديث، دمشق، 1999م)، ص269.

³⁷ وهو نقل الكلام من أسلوب إلى أسلوب آخر نظرية واستدرازا للسامع وتجديداً لنشاطه وصيانة لخاطره من الملل والضجر بدوام الأسلوب الواحد على سمعه. الكفومي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش، محمد المصري، (مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998م)، ص240.

³⁸ مخطوطة خلاصة التفسير، ج1/ص487.

³⁹ مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص53.

⁴⁰ مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص63.

• قوله في تفسير قوله تعالى: ﴿ قَالُوا أَجِئْنَا بِالْحَقِّ ﴾ (21 / 55). حيث قال الشيخ: ﴿ قَالُوا ﴾ استفهام تعجب ﴿ أَجِئْنَا بِالْحَقِّ ﴾ في هذا القول.⁴¹

منهجه في الإسرائيليات

تأثر الشيخ بالإسرائيليات⁴² بما وجده من التفاسير الأربعة من قصص وروايات شيقة، ولأن القصص تساعد الطلاب على فهم وتذكر معاني الآيات، ولما روي عن النبي عليه السلام أنه أجاز الرواية عن أهل الكتاب، فنقل بعض هذه القصص إلى تفسيره، ومن أهم سمات منهجه في الإسرائيليات: أنه لا يذكر اسم الراوي، ولا يعلّق على الروايات التي يرويها، بل يمر عليها مرور الكرام، ويذكر الروايات الإسرائيلية قليلاً نسبة لمن سبقه كالبعثي والكشاف والبيضاوي، ومن أمثلة ما ذكره من الإسرائيليات: في قوله تعالى: ﴿ وَكَلْبُهُمْ ﴾ (18/18) حيث قال الشيخ: [وهو كلب مروا به فتبعهم فمنعوه مراراً فانطقه الله، فقال: أنا أحب أحب الله تعالى فنوموا وأنا أحرسكم].⁴³

منهجه في العقائد

العقيدة الإلهية من أهم ما ورد في القرآن الكريم، وكان من مزايا منهج المصنف في العقائد في تفسيره أنه: يذكر المسائل العقائدية قليلاً، وينتهج العقيدة الأشعرية في الأسماء والصفات، ويعرض المسائل بشكل موجز وسريع دون ذكر الخلاف، ومن أمثلة ذلك:

ما ذكره المصنف في تفسيره لقوله تعالى: ﴿ اسْتَوَى ﴾ (20/5)، حيث قال المصنف: [استولى، وغلب عليه بالسلطة والحكومة، فلما غلب عليه بالتدبير والتصرف مع كونه أعظم المخلوقات فعلى ما دونه من باقيها بالطريق الأولى].⁴⁴

منهجه في الفقه

يتناول الشيخ المسائل الفقهية قليلاً، ويرجع سببه إلى أن كتب الفقه متوفرة لدى طلاب العلم فلا حاجة إلى الإطالة في التفسير، ولا إلى تشتيت فكر قارئه، ومن سمات منهجه في الفقه، أنه: يوجز في عرض المسائل، وإن كان فيها خلاف بين العلماء، ويتقيد بما في التفاسير الأربعة ولا يخرج عن إطار تفاسيرهم،

⁴¹ مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص50.

⁴² هي القصص والروايات التي تروى عن مصادر أهل الكتاب، الذهبي، الإسرائيليات في تفسير والحديث، ط: الأولى، دار الإيمان، دمشق، 1405، ص190.

⁴³ رواية عن كعب الأحبار. الثعلبي، ابو اسحاق أحمد بن محمد بن ابراهيم الثعلبي، قصص الأنبياء المسمى بالعرائس، (القاهرة، المكتبة العامرة الشرفية، 1324هـ)، ص429.

⁴⁴ مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص22.

والمسائل الفقهية التي يذكرها تحتاج إلى شرح وتوضيح، ومن أمثلة ما في تفسيره، عند تفسير قوله تعالى: ﴿ وَلبِاسُهُمْ فِيهَا حَرِيرٌ ﴾ (23/22). حيث قال الشيخ: [المحرّم لبسه في الدنيا].⁴⁵

الخاتمة

النتائج التي توصلت إليها من خلال دراستي للجزء المخصص في المخطوطة، وهو ما يأتي:

إن الدين الإسلامي شامل وكامل جاء لتحرير العقول، وكثير من شعوب العالم دخل أهلها في الإسلام طوعاً ثم حبا لها، خلافاً لما يقال أنها دخلت الإسلام عنوة وإكراها.

إن كثرة العلماء والإهتمام بالعلوم الشرعية دليل على حياة الشعوب المؤمنة، وأن الدين هو المحرك الأساسي لها. كان وما يزال في مناطق شمال العراق علماء متخصصون ومتفرغون لخدمة الدين والذود عنه، وهم على معرفة واسعة بعلوم اللغة العربية والعلوم الشرعية الأخرى، شأنها شأن باقي مدن وبلدات العالم الإسلامي، فقد أثرت عوامل كثيرة على عدم وصول آثار العلماء إلينا، كالفقر واللامبالاة والحروب والإقتتال الداخلي والخارجي.

تفسير القرآن الكريم من الأمور الصعبة والحساسة في الكتابة أكثر من المواضيع الأخرى في التأليف، فهو يحتاج في إعداده إلى الإمام بعدة علوم ومهارات، كعلوم اللغة والبلاغة وعلوم القرآن من المكي والمدني والقراءات والناسخ والمنسوخ ومعرفة الروايات، مع معرفة الواقع ونفسية الإنسان ومتغيرات الزمان والمكان وغيرها من العلوم. وقيد الشيخ نفسه بما هو مذكور في التفاسير الأربعة، دون نقد أو تعليق، واهتم بالجوانب البلاغية للقرآن الكريم وبراعة نظمه وجمال أسلوبه ومعانيه اللطيفة.

كان تأثر الشيخ بتفسير البيضاوي أكثر من التفاسير الأخرى، فكان نقل المعلومات منه أوفر حظاً عن مثيلاتها، ولم يتعرض الشيخ (رحمه الله) لمسائل العقيدة إلا نادراً، وإذا تطرق إليها يذكر هذه المسائل بإيجاز، موازياً لمنهجه في التأليف. وترك الشيخ بصماته على تفسيره، بحيث أنه لم يقف عند الجمع والتنسيق والنقل فقط، بل حقق الشيخ أهدافه في تأليفه لهذا التفسير، بحيث كان وسطاً جامعاً شاملاً للعلوم مع البساطة في التعبير، والبعد عن التعقيد، مع بعض الهفوات التي لا يسلم منها أحد.

يعاب على تفسير الشيخ ذكره للمعلومة قبل ورود الآية في بعض المواقع بشكل يشوش على القارئ، كما يسرد الإسرائيلييات المذمومة -بعض الأحيان- والتي نقلها من التفاسير الأربعة دون تمحيص، أو تدقيق، أو تعليق، ولا يخفى ما لهذه القصص والروايات من الأثر السيء على التصورات والمعتقدات الخاطئة على الفرد والمجتمع بأسره.

⁴⁵ مخطوطة خلاصة التفسير، ج2/ص64.

الشيخ عبد القادر كويه وجهوده في التفسير, Mousa SMAIL

بقي الكثير من تفاصيل حياة الشيخ وأعماله، من كتب ومؤلفات في إنتظار من يسبق في العثور عليها
ويبرزها الى عالم الوجود ويساهم في إثراء مكتبات التراث الإسلامي.

المراجع

- ابن خلكان، أبي العباس أحمد بن محمد بن إبراهيم [ت:681هـ]، *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*، تح: يوسف علي طويل، ومريم قاسم طويل، ط: الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ.
- ابو شهبة، محمد بن محمد، *الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير*، ط: الرابعة، مكتبة السنة، بغداد، 2001م.
- ابو جرادة، كمال الدين عمر بن أحمد، *بغية الطلب في تاريخ حلب*، تح: سهيل زكار، ط: الأولى، دار الفكر، بيروت، 2002م.
- البخاري، محمد بن اسماعيل، *صحيح البخاري*، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط: الأولى، دار طوق النجاة، القاهرة، 1422هـ.
- البغوي، أحمد بن الحسين أبو بكر، [ت:458هـ]، *تفسير البغوي، معالم التنزيل، وأسرار التأويل*، تح: خالد عبد الرحمن العك، ومروان سوار، ط: الخامسة، دار المعرفة، بيروت، 2002م.
- البيضاوي، الشيخ القاضي ناصر الدين أبي سعيد عبدالله بن عمر بن محمد الشيرازي [ت:791هـ]، *تفسير البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل*، ط: الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ.
- الثعلبي، ابو اسحاق احمد بن محمد بن ابراهيم، *قصص الأنبياء المسمى بالعرائس*، ط: الأولى، المكتبة العامرة الشرفية، القاهرة، 1324هـ.
- جلال الدين، جلال الدين محمد بن أحمد المحلي، وجمال الدين السيوطي، *تفسير الجلالين*، ط: الثانية عشرة، دار ابن كثير، دمشق- بيروت، 2005م.
- الحويزي، طاهر أحمد، *ميدوي كوية*، ط: الأولى، مطبعة نمير، بغداد، 1984م.
- الذهبي، الدكتور محمد حسين، *الإسرائيليات في تفسير والحديث*، ط: الأولى، دار الإيمان، دمشق، 1405هـ.
- الذهبي، الدكتور محمد حسين، *التفسير والمفسرون*، ط: الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت. 1421هـ.
- الزركلي، خير الدين، *الأعلام- قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين*، ط: السابعة عشرة، دار العلم للملايين، بيروت، 2007م.
- الزمخشري، الإمام محمود بن عمر [ت:527هـ]، *تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*، ضبطه، أبي عبدالله الداني، ط: الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت، 1427هـ.
- سعدى عثمان، *كرديستان والإمبراطورية العثمانية، دراسة في تطورها السياسي*، ط: الأولى، مطبعة سيما،

السليمانية، 2002م.

السيد عبد الرزاق، *العراق قديماً وحديثاً*، ط: الخامسة، دار الكتب، بيروت، 1393هـ.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد أبو الفضل [ت: 911هـ]، *الإتقان في علوم القرآن*، ط: الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006م.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، *طبقات المفسرين*، تح: علي محمد عمر، ط: الأولى، مكتبة وهبة، القاهرة، 1396هـ.

الطبراني، الحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد [ت: 360هـ]، *المعجم الكبير*، تح: حمدي عبدالمجيد، ط: الثانية، مطبعة الزهراء، الموصل، 1404هـ.

عباس، فضل حسن، *البلاغة فنونها وأفنانها*، ط: الرابعة، دار الفرقان، بيروت، 1997م.

علي الجارم ومصطفى أمين، *البلاغة الواضحة*، قدم له: عبد الكريم العطا، ط: الأولى، دار العلم الحديث، دمشق، 1999م.

الفرهادي، عبد الله، *الأكليل في محاسن أربيل وشفاء العليل وسقاء العليل من تراث مآثر علماء وادباء أربيل*، ط: الأولى، مطبعة جامعة صلاح الدين، أربيل، 1422هـ.

القرداغي، محمد علي، *بووزاندنة توي مينووي زاناياني كورد لة ريطه تي دة ستختة تة كانيانة توة*، ط: الأولى، مطبعة الخنساء، بغداد، 1422هـ.

القزويني، جلال الدين أبو عبد الله محمد بن سعد الدين بن عمر، *الإيضاح في علوم البلاغة*، ط: الرابعة، دار إحياء العلوم، بيروت، 1998م.

الكفومي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، *الكليات معجم في المصطلحات والفرق اللغوية*، تح: عدنان درويش، محمد المصري، ط: الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1419هـ.

ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي [ت: 626هـ]، *معجم البلدان*، ط: الأولى، دار أحياء التراث العربي، بيروت، 1417هـ.

KAYNAKÇA

Bagavî, Ahmed b. Hüseyin, *Tefsîrû'l-Bagavî Mealimü't-Tenzîl ve Esrarü't-Te'vîl*, thk.: Halid Abdurrahman el-Akk-Mervan Sevar, Darü'l-Ma'rife, 5. Baskı, Beyrut 2002.

Beydâvî, Abdullah b. Ömer eş-Şîrâzî, *Tefsîrû'l-Beydâvî Envarü't-Tenzîl ve Esrarü't-Te'vîl*, Darü'l-Kütüb el-İlmiyye 1. Baskı, Beyrut 1420.

- Carim, Ali, Mustafa Emin, *el-Belegatü'l-Vadihe*, Darü'l-İlm el-Hadîs, Dimaşk 1999.
- Celalüddîn el-Mahallî, Muhammed b. Ahmed, Celalüddîn es-Süyûtî, *Tefsîrû'l-Celaleyn*, Daru İbn Kesîr, 12. Baskı, Dimaşk-Beyrut 2005.
- Ebû Cerade, Kemalüddîn Ömer b. Ahmed, *Büğyetü't-Taleb fî Tarihi Haleb*, thk.: Süheyl Zekkar, Darü'l-Fikr, Beyrut 2002.
- El-Buhari, Muhammed bin İsmail, *Sahih-i Buhari*, thk.: Muhammed Zuhair bin Nasser El-Nasser, İlk Baskı, yaşam çemberi, Kahire, 1422.
- Ferhâdî, Abdullah, *el-İklîl fî Mehâsini Erbîl ve Şifau'l-Alîl ve Sikau'l-Alîl min Tûrasi Measiri Ulemai ve Udebai Erbîl*, Matbaatu Camiatu Selahuddîn, Erbil 1422.
- Hüvayzî, Tahir Ahmed, *Mezûyi Koye*, Matbbatu Nemir, Bağdat 1984.
- İbn Hallikan, Ahmed b. Muhammed, *Vefeyatü'l-A'yan ve Enbau Ebnai'z-Zeman*, thk.: Yusuf Ali Tavîl-Meryem Kasım Tavîl, Darü'l-Kütüb el-İlmiyye, 1. Baskı, Beyrut 1419.
- Karadağî, Muhammed Ali, *Mezûyi Zanayi Kurd*, Matbaatü'l-Hansâ, Bağdat 1422.
- Kazvîni, Muhammed b. Sadüddîn b. Ömer, *el-İdah fî Ulûmi'l-Belageti*, Daru İhyai't-Tûras el-Arabî, 4. Baskı, Beyrut 1998.
- Kefûmî, Eyyub b. Musa el-Hüseynî, *el-Kulliyat fî'l-Müstalahat ve'l-Fürûk el-Lugaviyye*, thk.: Adnan Derviş-Muhammed e-Misrî, Müessesetü'r-Risale, Beyrut 1419.
- Sa'dî Osman, *Kürdistan ve'l-İmparatoriyetü'l-Osmaniyye Dirâse fî Tatavvüriha es-Siyasiyye*, Matbaatu Seyma, 1. Baskı, Süleymaniye 2002.
- Sa'lebî, Ahmed b. Muhammed, *Kisasü'l-Enbiya el-Müsemma bi'l-Arais*, el-Mektebetü'l-Amire eş-Şerfiyye, Kahire 1324.
- Seyyid Abdurrezzak, *el-İrak Kadîmen ve Hadîsen*, Darü'l-Kütüb, 5. Baskı, Beyrut 1393.
- Süyûtî Abdurrahman b. Ebî Bekir, *Tabakât el-Müfessirîn*, thk.: Ali Muhammed Ömer, Mektebetu Vehbe, 1. Baskı, Kahire 1396.
- Süyûtî, Abdurrahman b. Ebî Bekir, *el-İtkan fî Ulûmi'l-Kur'ân*, Darü'l-Kütüb el-İlmiyye, Beyrut 2006.
- Taberânî, Süleyman b. Ahmed, *el-Mu'cemü'l-Kebîr*, thk.: Hamdî Abdulmecîd, Matbaatü'z-Zehrâ, 2. Baskı, Musul 1404.
- Yakût el-Hamevî, Yakût b. Abdullah, *Mu'cemü'l-Büldan*, Daru İhyai't-Tûras el-Arabî, 1. Baskı, Beyrut 1417.
- Zehebî, Muhammed Hüseyin, *el-İsrailiyyat fî't-Tefsîr ve'l-Hadîs*, Darü'l-İman, 1.

الشيخ عبد القادر كويه وجهوده في التفسير, Mousa SMAIL,

Baskı, Dimaşk 1405.

Zehebî, Muhammed Hüseyin, *el-Tefsîr ve'l-Müfessirûn*, Darü'l-Kütüb el-İlmiyye, 1. Baskı, Beyrut 1421.

Zemahşerî, Mahmûd b. Ömer (ö. 538/1144), *el-Keşşâf an Hakâiki Ğavamidi't-Tenzîlî ve Uyûn'il-Ekavîlî fî Vücûhi't-Te'vîlî*, Darü'l-Kitâb el-Arabî, Beyrut, 1427.

Ziriklî, Hayruddîn, *el-A'lam*, Darü'l-İlm li'l-Melayîn, 17. Baskı, Beyrut

İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru (Niğde Örneği)

The Imagination of the Prophet in the Students of Imam Hatip Secondary School: The Case of Niğde

Hikmetullah ERTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Hadis Anabilim Dalı
Assistant Professor Dr., Çankırı Karatekin University Faculty of Islamic Sciences, , Department of Hadith

Çankırı / Turkey

hiktas@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2621-626X

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 15 Mart / March 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 10 Mayıs / May 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3246595

Atıf / Citation: Ertas, Hikmetullah. "İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru (Niğde Örneği)". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 21-40.
doi:10.5281/zenodo.3246595

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/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Özet

Hz. Muhammed (s.a.v) Yüce Allah (c.c.) tarafından örnek gösterilmiştir. Onun söz, fiil ve davranışları hatta vasıfları dinin referanslarından olan sünnetin kaynağıdır. Bu sebeple her yaşta Müslüman Hz. Peygamber'i (s.a.v) örnek almanın gayretini taşır. Özellikle eğitim sürecinden geçen çocuklara Hz. Peygamber'in (s.a.v) rol model gösterilmesi son derece önemlidir. Çünkü sahîh ve sarîh bilgilerle örtüşmeyen, Kur'an-ı Kerim ile doğru bağlantısı kurulamamış bir zihniyet Hz. Peygamber'in (s.a.v) yanlış tasavvur edilmesine sebep olacaktır. Netice olarak, Hz. Peygamber'in (s.a.v) beşeriyet vasfı ve gönderiliş amacını gözardı eden, vahiy ile irtibatını kesen/öteleyen, istismar eden "Aşırı Yüceltmeci Peygamber Tasavvuru" veya "İndirgemeci Peygamber Tasavvuru" şeklindeki marjinal anlayışlar beslenecektir.

Bu çalışma, İmam Hatip ortaokullarına devam eden öğrencilerde "Peygamber Tasavvuru"nu görmek üzere Niğde merkez ve beş ilçesindeki öğrencilere uygulanan anketin sonuçlarına dâirdir. Netice olarak öğrencilerin genel itibarıyla sahîh/sarîh bilgilerle örtüşen bir peygamber tasavvuruna sahip oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Peygamber Tasavvuru, İmam Hatip Ortaokulu, Niğde.

Abstract

Prophet is shown by God. His words, actions and behaviors, even his attributes are the source of circumcision form referances to religion. That is why Muslims of all ages Muhammed tries to take the example. It is extremely important for the children who pass through the education process to be given a role model with the right and clear information. Because a mindset that does not overloap with authentic and lucid information and which is not properly connected assumption of the Prophet, as result marginal insights such as the "enlightening of the prophet" or "imagination of the reductionist prophet" which ignores the purpose of the poet as a humanity, interrupts/discovers his/her contact with revelation, or exploitis his / her revelation. In the framework of these facts, our study is about the results of the questionnaire applied to the students in the Nigde and five districts in order to determine the "İmagination of the Prophet" of the students attending the İmam Hatip secondary schools. As a result, it is seen that they have a vision of a prophet that overlaps with the righteous knowledge.

Keywords: Imagination of the Prophets, İmam Hatip Secondary School, Nigde

GİRİŞ

Yüce Allah (c.c.) Hz. Muhammed'i (s.a.v) son peygamber olarak göndermiştir. Peygamberlik misyonu gereği Hz. Muhammed (s.a.v), vahyi tebliğ ve tebyînle memur olan Allah'ın (c.c) elçisidir. Bu bağlamda onun söz, fiil ve davranışları hatta vasıfları dinin beslendiği referanslardan kabul edilerek "sünnet" adını almıştır (Şâtıbî, 1997: 4/290; Kandemir, 1997: 15/27-64; Aydınlı, 2009: 284). Sünnet Hz. Peygamber'in (s.a.v) gittiği yol, izlediği nebevî metod, belirlediği hayat biçimi, oluşturduğu nizâmdır. Onun 23 yıllık Peygamberlik hayatı sünnetin meydana geldiği zemindir/zamandır. Bu sebeple "sünnetin tespit/tayin" işleminde vahiy ile birlikte Hz. Peygamber'in (s.a.v) yaşamındaki evrensel ilke ve esaslar oldukça önemlidir. Çünkü ayet(ler)le tahkim edilmiş her nebevî evrensel ilke "sünnet" kavramında mündemiç bir form olarak tezâhür eder. Kur'an'la irtibatı kurulamayan diğer/yerel nitelikli hususlar ise sünnet kavramı dışında kalır (Ertaş, 2017: 227-243). Dolayısıyla "sünnet", sahîh ve sarîh bilgilerle gâyesi doğru tespit edilmiş nebevî ilke olup, evrensel din dilinin/anlayışının yanısıra doğru "Peygamber Tasavvuru" için elzendir. Esasında her ikisi birbiriyle doğrudan ilişkilidir. Yani "Peygamber Tasavvuru" "sünnet"i, "sünnet" de "Peygamber Tasavvuru"nu direkt etkiler.

“Peygamber Tasavvuru” deyince Peygamber(ler)in beşer vasfı ve gönderiliş amacını gözardı ederek vahiy ile irtibatını kesen/öteleyen ya da istismâr eden iki marjinal anlayış kastedilmektedir. Bunlardan birisi “Aşırı Yüceltmeci Peygamber Tasavvuru” diğeri ise “İndirgemeci Peygamber Tasavvuru”dur. Söz konusu her iki tasavvur biçimi de Hz. Peygamber’in (s.a.v) örnek alınmasına zarar vermekte Peygamberlik misyonunu öteleyerek Kur’an’la çelişmektedir (Yanmaz, 2013, 41-47). Bu yanlış tasavvurlara matûf çok sayıda rivayet uydurulmuştur. Kur’an-ı Kerim ve sahîh hadislerle rağmen-muhtemelen ilginçliği nedeniyle- bu uydurma rivayetlerin çeşitli vesilelerle halkın bilgi dağarcığına girdiği, hatta Kur'an ve sahîh hadislerdeki bilgilerin bile önüne geçtiği maalesef bir gerçektir (Erul, 2003: 419-435).

Öte yandan bu rivayetler, yaşadığımız çağın kültürel dünyası, tüketim kültürü, neoliberal ekonomik sistem, teknoloji ve medya argümânları çerçevesinde şekillenerek dinin günlük hayattaki yerinin belirlenmesinde ciddi roller oynamaktadırlar. Küreselleşmenin bireyleri almaya zorladığı pozisyonlar, dinî algı ve tasavvurları da etkileyebilmektedir (Aksürmeli, 2015: 299-306). Özellikle eğitim¹ sürecinden geçen gençlerin okulda gördükleri derslerin yanısıra, öğretmen, okul ve yaşadıkları çevreden ne kadar çok etkilendiği aşikârdır. Bu minval üzere makale, İmam Hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin ‘Peygamber Tasavvurunu’ incelemek üzere Niğde (il genelinde)deki İmam Hatip ortaokulu öğrencilerine uygulanan ankete dayanmaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmadaki amaç, 5.,6.,7., ve 8. sınıflarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Kur’an-ı Kerim, Arapça, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler (sadece 6 ve 7. sınıflar) dersleri okutulan İmam Hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin “Peygamber Tasavvuru” nu tespit ve tahlil etmektir. Söz konusu derslerin verildiği İmam Hatip ortaokullarındaki öğrenciler, ders kitaplarının yanısıra öğretmenleri ve yaşadıkları çevreden de etkilenmekte, bu durum onların “Peygamber Tasavvurlarının” şekillenmesine ciddi şekilde tesir etmektedir. Çünkü bu kadar yoğunlukta dini içerikli dersi gören öğrencilerin “Peygamber”e olan bakışlarını pozitif biçimde etkilenmesi gerekir. Bununla birlikte, gerek ders öğretmenlerinin şahsî görüşleri gerekse çevresel faktörlerin ders kitaplarındaki sahîh ve sarîh bilgilere dayalı “Peygamber Tasavvuru”nu olumsuz yönde etkilemesi de mümkündür. Bu sebeple her geçen gün daha çok rağbet gören ve öğrenci sayısı artan İmam Hatip

¹ Eğitim; öğrenen, öğreten, ortam ve içerikten oluşmakta (Varış, 1988: 157), istendik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır(Peker, 1998: 13).

ortaokullarındaki² öğrencilerin “Peygamber Tasavvur”larını tespit etmek üzere, Niğde merkez ve ilçelerindeki İmam Hatip ortaokullarında okuyuan öğrencilere anket uygulanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN METODU

Araştırmada birincil verileri elde etmek üzere sosyal bilimlerdeki araştırma metotlarından tarama metodunun anket tekniği uygulanmıştır. Önce “Peygamber Tasavvuru” hakkında geniş bir literatür taraması yapılarak³, çalışmanın kavramsal çerçevesi tespit edilmiştir. Daha sonra tespit edilen kavramsal çerçeveye göre İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin “Peygamber Tasavvuru”nu tespit etmek üzere bir anket çalışması hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket, Niğde İl merkezi ile beş ilçesindeki İmam Hatip ortaokullarında okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Anket verileri SPSS (Statistical Package For The Social Sciences) programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış programın sağladığı imkânlar çerçevesinde veriler (makalenin sayfa sınırları gözönünde bulundurularak teferruata girmeksizin) analiz edilerek çözümlenmiştir.

3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Niğde İl Merkezi ve ilçelerindeki İmam Hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Niğde İl Merkezi ve beş ilçesindeki İmam Hatip ortaokullarında okuyan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 294 öğrenci oluşturmaktadır. Türkiye'nin muhafazakâr bir şehri olarak bilinen Niğde merkezi ile beş (5) ilçesindeki İmam Hatip ortaokulunda yaklaşık 3000 öğrenci eğitime devam etmektedir. Bu bağlamda örneklemin toplam öğrenciye oranı yaklaşık %10'a tekâbül etmektedir. Araştırmanı örneklemini olan okullar şunlardır.

Niğde Şehit Fatih Özdemir İmam Hatip Ortaokulu

Niğde Kırbağları İmam Hatip Ortaokulu

Niğde Karaatlı İmam Hatip Ortaokulu

Bor Osmann Çetin İmam Hatip Ortaokulu

² MEB verilerine göre 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılındaki İmam Hatip Ortaokulu okul sayısı 2671 olup, öğrenci sayısı ise 651954'tür (MEB İstatistik 2016-2017:65). 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılındaki İmam Hatip Ortaokulu okul sayısı 3286 olup, öğrenci sayısı ise 723 108'dir. (MEB İstatistik 2017-2018: 71).

³ Bu bağlamda yaptığımız incelemede İmam Hatip “ortaokulu” öğrencilerinin peygamber tasavvurları/algıları özelinde herhangi bir çalışma tespit edemedik. İmam Hatip okullarının “lise” kısmına yönelik ise, Ayşe Nevra Yanmaz tarafından (Sivas il merkezindeki iki adet İmam Hatip lisesinde okuyan 241 öğrenciye uygulanan anketi baz alan) *Meb İmam Hatip Öğrencilerinin Peygamber Tasavvuru* adıyla bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. “Peygamber tasavvuruna/algısına” dâir yapılan diğer çalışmalar ise genelde Kur'an'da/Hadis'te/Sünnet'te Peygamber Tasavvuru/Peygamber Algısı veya bir şahıs/müellifin eser(ler)indeki görüşleri temelindeki Peygamber Tasavvuru/ Peygamber Algısı şeklindedir.

Altunhisar İmam Hatip Ortaokulu

Çamardı İmam Hatip Ortaokulu

Çiftlik İmam Hatip Ortaokulu

Ulukışla İmam Hatip Ortaokulu

4. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin “Peygamber Tasavvurlarını” tespit için bir kısmı çoktan seçmeli diğerleri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket oluşturulmuştur. Soruların temel gâyesi öğrencilerin aşağıda zikredilen dört (4) husustaki bilgi düzeyleri ile bu bağlamdaki algılarını ortaya koymaktır.

1-Hadis/Sünnet, Peygamber kavramlarına dâir bilgi düzeyleri: Öğrencilerin bu bağlamdaki düzeylerini ölçmeye yönelik dört soru yöneltilmiştir.

2-Hz. Peygamber’in (s.a.v) örneği: Burada Öğrencilerin Hz. Peygamber’in (s.a.v) fiziksel, davranışsal yönlerinden hangisini örnek almak istedikleri, onlar için Hz. Peygamber’in (s.a.v) rol model olma biçimi tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik iki soru sorulmuştur.

3-Peygamber İmajı: Hz. Muhammed’in (s.a.v) “Beşer vasfı” ile “Peygamber vasfı”nın öğrencilerin zihnindeki yeri, önceliği ve örnek oluşuna etkisini ölçmek üzere iki soru yöneltilmiştir.

4-Son Peygamber bilinci: Hz. Muhammed’in (s.a.v) son peygamber oluşu bir soru ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK VE VARSAYIMLARI

Araştırma, Niğde ilinde tesâdüfî örnekleme yoluyla belirlenen ve anketin uygulandığı okullarda 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin verileri ile sınırlıdır. Bununla beraber çalışmanın bir makale olmasından dolayı araştırmada yer kazanmak için istatistikî verilerin tamamına yer verilmeyecektir.

Araştırma varsayımları şunlardır.

a-Öğrencilerin Hz. Peygamber (s.a.v) hakkında sahip olduğu bilgilerin Kur’an-ı Kerim ve sahîh (sağlam güvenilir) hadis rivayetler ile değil, kulaktan dolma bilgilere dayandığı varsayılmaktadır.

b- Öğrencilerin sahip olduğu (Kur'an-ı Kerim ile sahîh rivayetlere aykırı) kulaktan dolma bilgilerin öğrencilerde indirgemeci yada aşırı yüceltmeci peygamber tasavvuru şeklinde tezâhür ettiği varsayılmıştır.

6. ARAŞTIRMA BULGULARININ ANALİZİ

Burada, yapılmış olan anketin istatistiksel analiz sonuçları ve bu sonuçların yorumlarına yer verilecektir. Önce anketin verileri, frekans tabloları şeklinde gösterilecek akabinde tablolarda ulaşılan değerlere ait analizler ise ilgili tabloların alt kısmında işlenecektir.

6.1. Örneklem Demografik Özellikleri

Makalede örneklem demografik özelliklere ait bulgular aşağıdaki **Tablo 1** (Öğrencilerin Cinsiyet Durumları), **Tablo 2** (Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımları) ve **Tablo 3**'de (Sınıf düzeyi) yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet Durumları

Cinsiyet Durumları (Kız/Erkek)	Oranı	
	Sayı	%
Kız	150	51,0
Erkek	144	49,0
TOPLAM	294	100,0

Tablo:1'de gösterildiği üzere ankete katılanların % 51'i kız, % 49 erkek öğrencidir. Bu oran okul ve sınıf düzeyleri bakımından benzer biçimdedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımları

Okullar		Oranı	
		Sayı	%
Niğde Merkez	Şehit Fatih Özdemir İmam Hatip Ortaokulu	40	13,6
Merkez	Kırbağları İmam Hatip Ortaokulu	34	11,6
Merkez Kasaba	Karaatlı İmam Hatip Ortaokulu	53	18,0
Bor	Osman Çetin İmam Hatip Ortaokulu	39	13,3
Altunhisar	Altunhisar İmam Hatip Ortaokulu	38	12,9
Çamardı	Çamardı İmam Hatip Ortaokulu	38	12,9
Çiftlik	Çiftlik İmam Hatip Ortaokulu	41	13,9
Ulukışla	Ulukışla İmam Hatip Ortaokulu	11	3,7
TOPLAM		294	100,0

Tablo:2'de görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerin % 43,2'si Niğde il merkezi ile Karaatlı Kasabası'ndan, % 56.8'i de ilçelerdeki İmam Hatip ortaokullarında öğrenim görmektedir.

Tablo 3: Eğitim (Sınıf) Düzeyi

Sınıflar	Oranı	
	Sayı	%
5.sınıf	97	33,0
6. Sınıf	53	18,1
7. Sınıf	66	22,4
8. Sınıf	78	26,5
TOPLAM	294	100,0

Tablo 3’de görüldüğü üzere anket bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilere uygulanmıştır. Beşinci sınıflar % 33, altıncı sınıflar %18.1, yedinci sınıflar % 22.4 ve sekizinci sınıflar ise % 26.5 oranındadır. Sınıf düzeylerine göre anketin uygulandığı öğrenci sayılarına göz atıldığında, öğrencilerin sayı ve oran bakımından en fazla olanı beşinci sınıflara, sonra sekizinci, daha sonra yedinci ve altıncı sınıflara ait olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin “Peygamber Tasuvvurlarını” tespit için hazırlanan anket aşağıdaki dört başlık çerçevesinde tasnif edilmiştir. Yukarıda işaret edildiği üzere değerlendirmeler frekans tablolarından sonra yapılacak olup, her başlığın akabinde ulaşılan bulgular yorumlanacaktır.

6.2. Öğrencilerin Hadis/Sünnet, Peygamber Kavramlarına Dâir Bilgi Düzeyleri.

Burada öğrencilerin, “Peygamber/Rasulullâh”, “Hadis/Sünnet” ve “Sallallahu Aleyhi vesellem” ifadeleri sorularak Peygamber Tasavvuru’na taalluk eden kavramlardan haberdâr olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4: Peygamber/Rasulullâh ne demektir?

Sınıflar	Sıklığı	Allah’ın En Çok Sevdiği Kişi	Allah Dostu	Allah Elçisi	Boş	TOPLAM
		Sayı	Sayı	Sayı	Sayı	Sayı
5.sınıf	Sıklığı	6	10	81	0	97
	Sınıf %	6,2%	10,3%	83,5%	0,0%	100,0%
	Genel %	2,1%	3,5%	28,0%	0,0%	33,6%
6. Sınıf	Sıklığı	3	2	42	3	50
	Sınıf %	6,3%	4,2%	83,3%	6,3%	100,0%
	Genel %	1,0%	0,7%	13,8%	1,0%	16,6%
7. Sınıf	Sıklığı	0	0	66	0	66
	Sınıf %	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Genel %	0,0%	0,0%	22,8%	0,0%	22,8%
8. Sınıf	Sıklığı	3	6	69	0	78
	Sınıf %	3,8%	7,7%	88,5%	0,0%	100,0%
	Genel %	1,0%	2,1%	23,9%	0,0%	27,0%
GENEL TOPLAM	Sıklığı	12	18	256	3	289
	Sınıf %	4,2%	6,2%	88,6%	1,0%	100,0%
	Genel %	4,2%	6,2%	88,6%	1,0%	100,0%

Bu soruya öğrencilerin % 99'u cevap vermiştir. Cevap verenlerin % 4.1'si “Allah'ın en çok sevdiği kişi” % 6.2'si “Allah dostu”, % 88.7'si “Allah elçisi” şeklinde kanaatlerini ifade etmiştir.

Bu durumda öğrencilerin % 88.7'sinde Peygamber/ Rasulullâh kavramı doğru biçimde görülmektedir. Öte yandan % 10.3'nün bu kavramlara yanlış anlam verenlere %1'lik boş bırakan/görüş belirtmeyenler de eklendiğinde bu oranın %11.3'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 5: Hz. Muhammed'in(s.a.s) sözlerine verilen isim nedir?

		Atasözü-Vecize	Hadis	Sünnet	TOPLAM
5.sınıf	Sıklığı	0	91	6	97
	Sınıf %	0,0%	93,8%	6,2%	100,0%
	Genel %	0,0%	31,2%	2,1%	33,2%
6. Sınıf	Sıklığı	0	49	4	53
	Sınıf %	0,0%	92,2%	7,8%	100,0%
	Genel %	0,0%	16,1%	1,4%	17,5%
7. Sınıf	Sıklığı	0	61	5	66
	Sınıf %	0,0%	92,4%	7,6%	100,0%
	Genel %	0,0%	20,9%	1,7%	22,6%
8. Sınıf	Sıklığı	6	66	6	78
	Sınıf %	7,7%	84,6%	7,7%	100,0%
	Genel %	2,1%	22,6%	2,1%	26,7%
GENEL TOPLAM	Sıklığı	6	265	21	292
	Sınıf %	2,1%	90,8%	7,2%	100,0%
	Genel %	2,1%	90,8%	7,2%	100,0%

“Hz. Muhammed'in (s.a.v) sözlerine verilen isim nedir” sorusuna % 2 kişi “Atasözü/vecize”, %90.9 “hadis” cevabını verirken % 7.1'i ise “Sünnet” diye görüş bildirmiştir. Kavramsal olarak her ne kadar bir birinden farklı olsada zamanla eş anlamlı olarak kullanılan “Hadis-Sünnet” ifadesinin “Hz. Muhammed'in (s.a.v) sözlerine verilen isim” şeklinde % 98 oranında anlaşıldığı görülmektedir. %2'lik kısım tarafından ise “Atasözü-Vecize” şeklinde anlaşılmış olması üzerinde durulması gereken bir husustur.

Tablo 6: Sallallahu aleyhi vesellem'in anlamı nedir?

	Sıklığı	Oranı / %	Geçerli / %	GENEL / %
Salat ve Selam O'nun (s.a.v) üzerine olsun	89	30,3	39,0	39,0
Allah'ın Rasülü olduğu	35	11,9	15,4	54,4
Bilmiyorum	87	29,6	38,2	92,5
Saygı için kullanılan söz	9	3,1	3,9	96,5
Efendimize esenlik dilemek	8	2,7	3,5	100,0
Toplam	228	77,6	100,0	
Boş	66	22,4		
GENEL TOPLAM	294	100,0		

Soru açık uçlu şekilde hazırlanarak öğrencilerin bilgilerini aktarmaları talep edilmiştir. % 22.4 cevap vermezken % 29.6'sı “bilmiyorum” demiştir. Geriye kalan % 52'lik dilimin % 30.3'ü “Salât ve selâm onun (s.a.v) üzerine olsun” , %11.9'u “Allahın Rasülü olduğu”, % 3,1'i “Saygı için kullanılan söz” % 2.7'si ise “Efendimize esenlik dilemek” şeklinde cevaplandırmıştır.

Hem yazılı metinlerde hem de konuşmalarda Hz. Peygamber'in (s.a.v) ismi her geçtiğinde zikredilen “Sallallahu aleyhi vesellem” ifadesinin ne anlama geldiğinin öğrenciler arasında % 48 oranında bilinmediği görülmektedir. Bu istatistik bize toplumun bütün katmanlarınca sıklıkla kullanılan “Sallallahu aleyhi vesellem” ifadesinin, anlamı verilmeden öğretildiği sonucunu göstermektedir.

Tablo 7: Hz. Muhammed (s.a.v) ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibimisiniz?

		Evet	Hayır	Toplam
5.sınıf	Sıklığı	60	37	97
	Sınıf %	61,9%	38,1%	100,0%
	Genel %	20,8%	12,8%	33,6%
6. Sınıf	Sıklığı	34	19	53
	Sınıf %	62,7%	37,3%	100,0%
	Genel %	11,1%	6,6%	17,6%
7. Sınıf	Sıklığı	43	23	66
	Sınıf %	65,2%	34,8%	100,0%
	Genel %	14,9%	8,0%	22,8%
8. Sınıf	Sıklığı	57	18	75
	Sınıf %	76,0%	24,0%	100,0%
	Genel %	19,7%	6,2%	26,0%
Genel	Sıklığı	194	97	291
	Sınıf %	66,4%	33,6%	100,0%

Bu soruya %1 cevap vermezken % 66.4 evet, % 33.6 hayır cevabını vermiştir. Evet diyen öğrencilerin genellikle Peygamberimiz ile ilgili ‘Allah’ın elçisi, güzel ahlâk ve çocukları sevmesi’

gibi konularda bilgili oldukları ve daha fazla öğrenmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Hayır diyen öğrenciler ise bilgilerinin olduklarını ama yetersiz olduğunu, bilgi sahibi olmak ve öğrenmek istediklerini belirtmiştir.

Yukarıdaki dört tablo (Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7) çerçevesinde şunlar söylenebilir.

1- Peygamber/Allah Rasülü kavramı genel olarak öğrenilmiştir. Öğrenciler Peygamber'in Allah'ın elçisi olduğunu biliyorlar.

2- Hz. Muhammed'in sözlerine "hadis" denildiği kavranmıştır. % 7'lik bir kısım ise buna "Sünnet" derken %2 lik bir oran ise "Atasöz- vecize" cevabını vermiştir.

3- Öğrencilerin yaklaşık yarısı "Sallallahu aleyhi vesellem" in ne anlamı geldiğini bilmemektedir. "Sallallahu aleyhi vesellem" ifadesi öğretilmiş ama anlamı verilmemiştir.

4- % 66.4' lük bir orandaki öğrenciler Hz. Peygamber (s.a.v) hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bunlar "Allah'ın elçisi, güzel ahlak ve çocukları sevmesi" konularında bilgilerinin yeterli görüyorlar. Yeterli görmeyenler ise bilgi eksiklerinin farkında bir grubu oluşturmaktadır.

Bu istatistikler "Hadis/Sünnet, Peygamber Kavramlarına Dâir Bilgi Düzeyi" bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin genelinin yeterli bilgi düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bilgilerin sadece metin olarak öğretilmesi/ezberletilmesi değil aynı zamanda ihtivâ ettiği anlam ve mesajlarında verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

6.3. Hz. Peygamber'in Örnekliliği

Öğrencilerin Hz. Muhammed'in hangi yönünü daha çok örnek almak istedikleri tespit edilecektir. Bu durum öğrencilerin "Peygamber Tasavvurlarının" keyfiyeti hakkında ipuçları vermektedir.

Tablo 8: Hz. Peygamber’i (s.a.v) görseniz onu hangi özelliğinden/neyinden tanıyabilirsiniz?

	Sıklığı	Oranı / %	Geçerli / %	GENEL/ %
Kıyafetinden	8	2,7	2,8	2,8
Yüzü ve Şeklinden	13	4,4	4,6	7,4
Konuşmasından	17	5,8	6,0	13,4
Davranışlarından	246	83,7	86,6	100,0
Total	284	96,6	100,0	
Boş	10	3,4		
Genel Toplam	294	100,0		

“Şayet Hz. Peygamber (s.a.v) görseniz onu hangi özelliğinden/neyinden tanıyabilirsiniz?” sorusuna % 3.4 cevap vermezken % 2.7’si “Kıyafetinden”, % 4.4’ü “Yüzü ve şeklinden”, % 5.8’i “Konuşmasından” % 83.7 “Davranışlarından” tanım cevabını vermiştir. Bu tabloya oransal olarak bakıldığında Hz. Peygamber’in (s.a.v) öğrencilerin zihninde daha çok davranışsal olarak yer aldığı, onun güzel ahlâk ve davranışlarının ön planda yer aldığı görülmektedir. Hz. Peygamber’in (s.a.v) fiziksel özellikleri ile tanınabileceği şeklindeki oran ise % 13.4’tür. Bu oran ise Hz. Peygamber’in (s.a.v) şemâiline dâir bilgilerin bir kısım öğrenci tarafından bilindiği şeklinde düşünülebilir. Ancak öğrencilerin gördüğü müfredât programında Hz. Peygamber’in (s.a.v) şemâili yoktur.

Hz. Peygamber’i (s.a.v) örnek almak istiyor musunuz?

Bu soruya öğrencilerin tamamı evet cevabını vermiştir. Sorunun açık uçlu kısmını ise yirmi iki kişi boş bırakmıştır. Hz Paygamber’in (s.a.v) hangi yönünü örnek almak istediklerine dâir sıklık tablosu ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 9: Hz. Peygamber’in (s.a.v) hangi yönünü örnek almak istersiniz?

	Sıklığı	Oranı / %	Geçerli / %	GENEL/ %
Güzel Ahlak	169	57,5	62,1	63,9
Yardım severliği	7	2,4	2,6	64,7
Dürüstlüğü	49	16,7	18,0	82,7
İmanı	3	1,0	1,1	83,8
Güvenitliğini	10	3,4	3,7	87,5
Sabırını	6	2,0	2,2	89,7
Merhametini	9	3,1	3,3	93,0
Çocukları sevmesini	16	5,4	5,9	98,9
Adaleti	3	1,0	1,1	100,0
Toplam	272	92,5	100,0	
Boş	22	7,5		
Genel Toplam	294	100,0		

Burada “Hz. Peygamber’i (s.a.v) örnek almak istiyor musunuz?” sorusu ile Hz. Peygamber’in (s.a.v) hangi yönünün öğrencilerin zihninde daha çok yer ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Açık uçlu olarak üç özelliğin yazılması talep edilen bu soruda; öğrencilerin % 63.9’u “Güzel Ahlâkı”, % 18’i “Dürüstlüğü”, % 5.9 ‘u “Çocukları Sevmesi”, % 3.7’si ‘Güvenirliliği”, % 3.3’ü “Merhameti”, % 2.6’sı “Yardım Severliği”, % 2.2’si “Sabrı”, % 1.1’i “Adaleti” yine % 1.1’i “İmanı” diye cevap vermiştir.

Hz. Peygamber’in (s.a.v) dürüstlük, çocukları sevmesi, güvenilirliği, merhameti, yardım severliği, sabrı ve adil davranması gibi davranışsal özelliklerinin öğrenciler tarafından örnek alınmak istendiği görülmektedir. En belirgin yönü “dürüstlüğü” gibi görünse de genel olarak “güzel ahlâkı” şeklinde okumak mümkündür. Ancak Hz. Peygamber’in “İmanı” yani Allah’a olan bağlılığı/inanç ile “Adalet” yönü oranı en düşük olan iki özelliktir. Söz konusu Tablo 10 da Hz. Peygamber’in dürüstlük, çocukları sevmesi, güvenilirlik, yardımseverlik gibi topluma dönük yönlerinin daha çok örnek alınmak istendiği kanaati hâkimdir.

6.4. Peygamber İmajı

Öğrencilerin zihnindeki Peygamber imajını tespit etmek üzere; üç soru eşliğinde “Beşer” ile “Peygamberlik” vasıfları ve bu vasıflarla irtibatlı “Ahiret, Şefaât, Ahlâkî, Siyâsî ve Sosyal” yönlerine taalluk eden hususların tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 10: Size göre Hz. Muhammed’in (s.a.v) en önemli özelliği nedir?

	Sıklığı	Oranı / %	Geçerli / %	GENEL / %
Doğrudan babasını, daha sonra annesini kaybetmesi	19	6,5	6,5	6,5
Kıyamette ümmetine şefaât edecek olması	46	15,6	15,6	22,1
Allahın son elçisi olup, Kur'anı Kerim-i getirmiş olması	226	76,9	76,9	99,0
Sıklığı	3	1,0	1,0	100,0
TOPLAM	294	100,0	100,0	

Hz. Muhammed’in (s.a.v) en önemli özelliğinin sorulduğu bu soruda öğrencilerin % 76.9’u Allah’ın son elçisi ve Kur’an-ı Kerim’i getirmiş peygamber olduğunu ifade ederken % 15.6’sının Şefa’at edeceği şeklinde kanaat belirtmiştir. % 6.5’lik bir bölüm ise onun en önemli özelliği olarak “Doğrudan babasını, daha sonra annesini kaybetmesi”ni zikrederek beşer vasfına atıfta bulunmuşlardır.

Hız. Muhammed'in (s.a.v) son peygamber oluşu / peygamberlik yönü öğrencilerde baskındır. Öte yandan Hız. Peygamber'in (s.a.v) kıyamette şefa'at edeceği inancı da en önemli özellik olarak % 15.6 oranındadır. Beşeriyet vasfı ise belirgin değildir.

Tablo 11: Hız. Muhammed'in (s.a.v) hangi yönü daha çok dikkatinizi çeker?

	Sıklığı	Oranı / %	Geçerli / %	GENEL / %
Çocukları çok sevmesi	35	11,9	11,9	11,9
Devlet başkanı oluşu	6	2,0	2,0	13,9
Güzel Ahlakı	212	72,1	72,1	86,1
Peygamberliği	41	13,9	13,9	100,0
TOPLAM	294	100,0	100,0	

"Hız. Muhammed'in (s.a.v) hangi yönü daha çok dikkatinizi çeker?" sorusuna % 72.1 "Güzel Ahlakı", % 13.9 "Peygamberliği", %11.9 "u "Çocukları çok sevmesi" % 2.1'i ise "Devlet başkanı oluşu" cevabını vermiştir.

Burada Hız. Muhammed'in (s.a.v) güzel ahlak sahibi bir peygamber olduğu kanaati ağır basmaktadır. Hız. Muhammed'in siyasi yönü ise en son sırada yer almaktadır.

Her iki (10 ve 11) tabloya beraber bakıldığında Hız. Muhammed'in sosyal ve ahlaki vasıfları ağır basan peygamber imajının belirgin olduğu görülmektedir. Bu durum İmam Hatip okullarının "orta" kısmında okuyan öğrencilerin peygamber algılarının "lise" kısmında okuyan öğrencilerden farklı olduğunu göstermektedir. Çünkü İmam Hatip liselerinde okuyan öğrencilere göre peygamber, hata yapmayan, mucizlerle donatılmış insanüstü bir varlıktır (Yanmaz, 2013: 86).

6.5. Son Peygamber Bilinci

Bu başlık altında Hız. Muhammed'in (s.a.v) son peygamber oluşuna inanılıp inanılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12: Dürüst, erdemli bir hayat yaşayan ancak Hız. Muhammed'in (s.a.v) peygamber olduğuna inanmayan kişi Cennet girebilir mi?

		Evet	Hayır	Boş	Toplam
5. sınıf	Sıklığı	23	68	0	91
	Sınıf %	25,3%	74,7%	0,0%	100,0%
	Genel %	8,4%	24,7%	0,0%	33,1%
6. Sınıf	Sıklığı	6	42	3	51
	Sınıf %	11,8%	82,4%	5,9%	100,0%
	Genel %	2,2%	15,3%	1,1%	18,5%
7. Sınıf	Sıklığı	2	56	0	58
	Sınıf %	3,4%	96,6%	0,0%	100,0%
	Genel %	0,7%	20,4%	0,0%	21,1%
8. Sınıf	Sıklığı	0	75	0	75
	Sınıf %	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

	Genel %	0,0%	27,3%	0,0%	27,3%
GENEL	Sıklığı	31	241	3	275
TOPLA M	%	11,3%	87,6%	1,1%	100,0%

Tablo 12’de görüldüğü üzere bu soruya beşinci sınıfların % 25.3’ü evet derken %74.7’si ise hayır cevabını vermiştir. Altıncı sınıfların %11.8’i evet % 82.4 ü hayır, yedinci sınıfların % 3.4 ‘ü evet % 96.6’sı hayır, sekizinci sınıfların tamamı ise hayır cevabını vermiştir. Burada evet cevabını verenler dikkat çekicidir. Çünkü bu grupta son peygamber bilincinin yerleşmediği izlenimi vardır. Bu sebeple ilgi soruyu daha iyi yorumlamak için detay frekans tablolarına ihtiyaç vardır.

Tablo 13: Dürüst, erdemli bir hayat yaşayan ancak Hz. Muhammed’in (s.a.v) peygamber olduğuna inanmayan kişi Cennet girebilir mi? Sorusunun Okul/Sınıf bazındaki sonuçları.

Okul			Evet	Hayır	Boş	Toplam	
Niğde Şehit Fatih Özdemir İHO	Sınıf	Sıklığı		11		11	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		29,7%		29,7%	
	6. Sınıf	Sıklığı		8		8	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		21,6%		21,6%	
	7. Sınıf	Sıklığı		8		8	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		21,6%		21,6%	
	8. Sınıf	Sıklığı		10		10	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		27,0%		27,0%	
Genel	Sıklığı		37		37		
	%		100,0%		100,0%		
	Genel %		100,0%		100,0%		
Kırbağları	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	11		11	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		35,5%		35,5%	
	6. Sınıf	Sıklığı		8		8	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		25,8%		25,8%	
	7. Sınıf	Sıklığı		8		8	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		25,8%		25,8%	
	8. Sınıf	Sıklığı		4		4	
		Sınıf %		100,0%		100,0%	
		Genel %		12,9%		12,9%	
	Genel	Sıklığı		31		31	
		%		100,0%		100,0%	
		Genel %		100,0%		100,0%	
Karaatlı	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	4	23	0	27
		Sınıf %	14,8%	85,2%	0,0%	100,0%	
		Genel %	7,8%	45,1%	0,0%	52,9%	
	6. Sınıf	Sıklığı	2	3	1	6	
		Sınıf %	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%	
		Genel %	3,9%	5,9%	2,0%	11,8%	

	7. Sınıf	Sıklığı	0	8	0	8	
		Sınıf %	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
		Genel %	0,0%	15,7%	0,0%	15,7%	
	8. Sınıf	Sıklığı	0	10	0	10	
		Sınıf %	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
		Genel %	0,0%	19,6%	0,0%	19,6%	
	Genel	Sıklığı	6	44	1	51	
		%	11,8%	86,3%	2,0%	100,0%	
		Genel %	11,8%	86,3%	2,0%	100,0%	
Osman Çetin İHO	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	4	5	0	9
		Sınıf %	44,4%	55,6%	0,0%	100,0%	
		Genel %	10,8%	13,5%	0,0%	24,3%	
	6. Sınıf	Sıklığı	2	7	1	10	
		Sınıf %	20,0%	70,0%	10,0%	100,0%	
		Genel %	5,4%	18,9%	2,7%	27,0%	
	7. Sınıf	Sıklığı	1	9	0	10	
		Sınıf %	10,0%	90,0%	0,0%	100,0%	
		Genel %	2,7%	24,3%	0,0%	27,0%	
	8. Sınıf	Sıklığı	0	8	0	8	
		Sınıf %	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
		Genel %	0,0%	21,6%	0,0%	21,6%	
Genel	Sıklığı	7	29	1	37		
	%	18,9%	78,4%	2,7%	100,0%		
	Genel %	18,9%	78,4%	2,7%	100,0%		
Altunhisar	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	1	3		4
		Sınıf %	25,0%	75,0%		100,0%	
		Genel %	2,9%	8,6%		11,4%	
	6. Sınıf	Sıklığı	0	2		2	
		Sınıf %	0,0%	100,0%		100,0%	
		Genel %	0,0%	5,7%		5,7%	
	7. Sınıf	Sıklığı	1	13		14	
		Sınıf %	7,1%	92,9%		100,0%	
		Genel %	2,9%	37,1%		40,0%	
	8. Sınıf	Sıklığı	0	15		15	
		Sınıf %	0,0%	100,0%		100,0%	
		Genel %	0,0%	42,9%		42,9%	
Genel	Sıklığı	2	33		35		
	%	5,7%	94,3%		100,0%		
	Genel %	5,7%	94,3%		100,0%		
Çamardı	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	9	7		16
		Sınıf %	56,3%	43,8%		100,0%	
		Genel %	25,0%	19,4%		44,4%	
	6. Sınıf	Sıklığı	0	9		9	
		Sınıf %	0,0%	100,0%		100,0%	
		Genel %	0,0%	25,0%		25,0%	
	7. Sınıf	Sıklığı	0	4		4	
		Sınıf %	0,0%	100,0%		100,0%	
		Genel %	0,0%	11,1%		11,1%	
	8. Sınıf	Sıklığı	0	7		7	
		Sınıf %	0,0%	100,0%		100,0%	
		Genel %	0,0%	19,4%		19,4%	
Genel	Sıklığı	9	27		36		
	%	25,0%	75,0%		100,0%		
	Genel %	25,0%	75,0%		100,0%		
Çiftlik	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	3	6	0	9
		Sınıf %	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%	
		Genel %	7,9%	15,8%	0,0%	23,7%	
	6. Sınıf	Sıklığı	2	5	1	8	
		Sınıf %	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%	

		Genel %	5,3%	13,2%	2,6%	21,1%
	7. Sınıf	Sıklığı	0	6	0	6
		Sınıf %	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		Genel %	0,0%	15,8%	0,0%	15,8%
	8. Sınıf	Sıklığı	0	15	0	15
		Sınıf %	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		Genel %	0,0%	39,5%	0,0%	39,5%
	Genel	Sıklığı	5	32	1	38
		%	13,2%	84,2%	2,6%	100,0%
		Genel %	13,2%	84,2%	2,6%	100,0%
Ulukışla	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	2	2	4
			Sınıf %	50,0%	50,0%	100,0%
			Genel %	20,0%	20,0%	40,0%
		8. Sınıf	Sıklığı	0	6	6
			Sınıf %	0,0%	100,0%	100,0%
			Genel %	0,0%	60,0%	60,0%
	Genel	Sıklığı	2	8		10
		%	20,0%	80,0%		100,0%
		Genel %	20,0%	80,0%		100,0%
Sınıfların Genel Ortalaması	Sınıf	5.sınıf	Sıklığı	23	68	91
			Sınıf %	25,3%	74,7%	100,0%
			Genel %	8,4%	24,7%	33,1%
		6. Sınıf	Sıklığı	6	42	51
			Sınıf %	11,8%	82,4%	100,0%
			Genel %	2,2%	15,3%	18,5%
		7. Sınıf	Sıklığı	2	56	58
			Sınıf %	3,4%	96,6%	100,0%
			Genel %	0,7%	20,4%	21,1%
		8. Sınıf	Sıklığı	0	75	75
			Sınıf %	0,0%	100,0%	100,0%
			Genel %	0,0%	27,3%	27,3%
GENEL		Sıklığı	31	241	3	275
		Genel %	11,3%	87,6%	1,1%	100,0%

Tablo 13’de görüldüğü üzere ilgili soruyu % 5.8 oranındaki öğrenci boş bırakmıştır. Geriye kalan % 94.2 lik kesimin % 82.7’si giremez diye fikir belirtirken % 10.5 ‘i ise “Cennete girebilir” şeklinde cevap vermiştir. Evet diyen öğrencilerin çoğunluğu “Tövbe edip, Cennete girebilir.” demiştir. Hayır diyen öğrencilerin çoğunluğu ise ‘imanın şartlarını yerine getirmediğinden cennete giremez’ şeklinde cevap vermiştir.

Bu soruya hem merkez hem de ilçelerdeki öğrencilerden bütün düzeylerde “Evet” cevabının verildiği görülmektedir. Merkezin oranı (19.4) iken ilçelerde ise bu oran (80.6) ‘dır. Sekizinci sınıflarda evet cevabını veren yoktur. En yüksek oran % 74.2 ile beşinci sınıflar, daha sonra % 19.35 ile altıncı sınıf ve % 6.45 oran ile de yedinci sınıflar gelmektedir.

Burada öğrencilerin % 11.2’sinde bir Hz. Muhammed’in (s.a.v) peygamber olduğunu kabul etmeksizin erdemli davranışlar ile kişinin cennete girilebileceği anlayışı vardır. Bu durum Hz. Muhammed’in (s.a.v) son peygamber olduğu ilkesinin yeterince yerleşmediğinin göstermektedir.

Benzer şekilde Tablo 9’da gösterildiği üzere Hz. Peygamber’in (s.a.v) en önemli özelliği sorusuna % 76.9 Onun Allah’ın (c.c) son elçisi ve Kur’an-ı Kerim’i getirmiş son peygamber olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç Tablo 10’un neticeleri ile örtüşmekte, bir kısım öğrencide son peygamber bilincinin yerleşmediği/bilinmediği neticesini işaret etmektedir.

Yukarıdaki sorunun benzeri 2013 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yapılan “Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması”nda sorulmuştur. Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması’nda “İyi işler yapanların Hz. Muhammed (s.a.v)’e inanmasalar da Cennet’e gidebilirler.” ifadesine “Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Fikrim Yok” sorusuna dâir veriler aşağıda gösterilmiştir.

(%)					
İyi işler yapanlar Hz. Muhammed (SAV)'e inanmasalar da cennete gidebilirler					
İstatistikî Bölgeler	Toplam	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikri yok	Cevap vermeyen
TR Türkiye	100	17,2	69,7	12,1	1,0
TR1 İstanbul	100	16,9	72,2	9,0	1,9
TR2 Batı Marmara	100	26,2	57,8	15,8	0,2
TR3 Ege	100	19,4	63,4	16,5	0,8
TR4 Doğu Marmara	100	13,5	74,7	9,9	2,0
TR5 Batı Anadolu	100	14,8	71,2	12,2	1,8
TR6 Akdeniz	100	23,8	60,3	15,5	0,4
TR7 Orta Anadolu	100	21,1	69,8	8,7	0,4
TR8 Batı Karadeniz	100	11,7	71,1	16,3	0,9
TR9 Doğu Karadeniz	100	10,9	72,2	16,7	0,2
TRA Kuzeydoğu Anadolu	100	12,5	79,8	7,7	0,1
TRB Ortadoğu Anadolu	100	15,6	75,8	7,5	1,1
TRC Güneydoğu Anadolu	100	13,3	79,0	7,5	0,2

Bu soruya Türkiye geneli % 17.2 “Katılıyorum” cevabını verenlerin vermiştir. Niğde’nin içinde bulunduğu Orta Anadolu Bölgesi’nde ise bu oran % 21.1 “Katılıyorum” şeklindedir. “Katılıyorum” diyenlerin % 17.4’ü kentte % 16.7 kırdaki yaşayorken; % 15.2’si oldukça dindar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca “Katılıyorum” diyenlerin %17.2’si 18-24 yaş (Türkiye’de Dinî Hayat

Araştırması'ndaki örneklemin en alt yaş) grubunda olup % 15.9'u İlkokul mezunu, % 16.1'i İlköğretim, ortaokul veya mesleki ortaokul mezunudur.⁴

Diyanet'in bu araştırmasına katılanların yaş grupları ve eğitim durumları İmam-Hatip Ortaokulu öğrencileri ile farklılık arz etmektedir. Buna rağmen cevaplar arasından bir örtüşme sözkonusudur. Çünkü İmam-Hatip Ortaokulu öğrencilerinin bu bağlamdaki soruya "Cennet'e girebilir" şeklinde cevap verenlerin oranı % 11.2 iken aynı anlamdaki Dinî Hayat Araştırmasındaki soruya "Katılıyorum" diyenlerin oranı Orta Anadolu Bölgesi'ndeki % 21.1 Türkiye geneli ise % 17.2 'dir.

SONUÇ

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler derslerinin okutulduğu İmam Hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin peygamber algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuç ve önerileri şunlardır.

1- Öğrencilerin "Hadis/Sünnet", "Peygamber" kavramlarına dâir bilgileri genel itibariyle yeterlidir. Bununla birlikte, bilgilerin sadece metin olarak öğretilmesi/ezberletilmesi değil (öğrencilerin yaklaşık yarısı "Sallallahu aleyhi vesellem" in ne anlamı geldiğini bilmiyor.) aynı zamanda verilen bilgilerin anlamı üzerinde de durulması gerektiği hâlde bunun yeterince/ gereğince yapılmadığı görülmüştür. Bu sebeple eğitimde ezbercilikten ziyâde kavramların/ konuların kavratılmasına dönük faaliyetler öncelenmelidir.

2- Hz. Peygamber'in (s.a.v) en önemli özelliği nedir sorusuna, öğrencilerin % 76.9' u Allah'ın (c.c.) son elçisi ve Kur'an-ı Kerim'i getirmiş son peygamber olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 11.2'si ise "Dürüst, erdemli bir hayat yaşayan bir kişinin Hz. Muhammed'in (s.a.v) peygamber olduğuna inanmasa" da cennete girebileceğini ifade etmiştir. Bu şekilde düşünen öğrencilerde "Son Peygamber Bilinci"nin tam olarak yerleşmediğini tespit edilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı'na yapılan çalışmada da benzer verilere ulaşılmış olması konun sadece Milli Eğitim Bakanlığı değil, Diyanet İşleri Başkanlığı, İlahiyat/İslami İlimler fakülteleri gibi diğer kurumlar tarafından da dikkate alınması, ayrıca kurumların yürüttüğü faaliyetlerde bu mevzunun "hedef davranış/kazanım" olarak sabitlenmesi gerektiği kanaatini taşımaktayız.

⁴ Türkiyede Dinî Hayat Araştırması, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2014. s. 23-25.

3- Öğrencilerde Hz. Muhammed'in (s.a.v) sosyal ve ahlâkî vasıfları ağır basan peygamber imajı belirgindir. Dolayısıyla öğrencilerin, Hz. Peygamber'in (s.a.v) dürüstlük, çocukları sevmesi, güvenilirlik, yardımseverlik gibi topluma dönük yönleri daha çok örnek almak istediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin; topluma dönük davranışsal yönleri belirgin ne "Aşırı Yüceltmeci" ne de "İndirgemeci" bir "Peygamber Tasavvuru"na sahip oldukları görülmüştür. Ortaokullardaki bu algı İmam Hatip okullarının "lise" kısmında okuyan öğrencilere göre farklıdır. İmam Hatip lisesi öğrencilerinin Peygamber tasavvurları bağlamda hazırladığı yüksek lisans tezinde Ayşe Nevra Yanmaz, (Sivas özelindeki) İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin doğru bir peygamber tasavvuruna istenen düzeyde sahip olmadıkları aksine sağlıklı olmayan aşırı yüceltmeci bir peygamber algısını taşıdıklarını ifade etmektedir (Yanmaz, 2013: 85-86). Bu durum bize İmam Hatip ortaokullarına devam eden öğrencilerin İmam Hatip liselerinde okuyan öğrencilere göre daha sağlıklı bir peygamber tasavvuruna sahip olduklarını söyleme imkânını vermektedir. Ancak daha detaylı değerlendirmeleri yapabilmek için her iki (orta ve lise) gruba eş zamanlı/dikey zamanlı olarak yürütülecek benzer çalışmaların verilerine ihtiyaç duyulduğu aşikârdır.

KAYNAKÇA

Aksürmeli, Mehmet "Değişen Peygamber Algısına Toplum Bilim Açısından Bakmak" *Hz. Peygamber'in Nübüvvetinin Süresi ve Kapsamı Çalıştay Bildiri ve Müzakere Metinleri 17-19 Ekim 2014*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, 2015: 299-306.

Aras, İbrahim. *İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2018.

Aydınlı, Abdullah. "Sünnet". *Hadis Istılâhları Sözlüğü*. 284. 3. Baskı. İstanbul: İFAV Yayınları. 2009.

Ertaş, Hikmetullah. "Sünnet Vahiy Midir?". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5/42, (Mart 2017): 227-243.

Erul, Bünyamin. "Uydurma Rivayetlerde Peygamber Tasavvuru". *İslamın Anlaşılmasında Sünnetin Yeri ve Değeri Kutlu Doğum Sempozyumu 2001*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2003: 419-435.

Kandemir, M. Yaşar. "Hadis". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 15: 27-64. Ankara: TDV Yayınları, 1997.

Hikmetullah ERTAŞ, İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru...

Kara, Fikriye Rana. *İmam Hatip Ortaokulu Öğrenci Velilerinin Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2016.

Kesman, Mevlüt. *İmam Hatip Ortaokulu Meslek Dersleri Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2018.

Meb. *Haftalık İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi*. Erişim Tarihi 30.11.2018. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/10184831_20180015_06_YHO_Haftalik_Cizelge_2018-2019.pdf.

Meb. *Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018*. Erişim Tarihi 30.11. 2018. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf.

Meb. *Milli Eğitim İstatistikleri 2016-2017*. Erişim Tarihi 30.11. 2018. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf

Peker, Hüseyin. *Din ve Ahlak Eğitimi*. Samsun: Aksi Seda Matbaası, 1998.

Şâtıbî, Ebû İshak İbrahim b. Muhammed el-Lahmî el-Gırnâtî. *el-Muvâfakât fî usûli's-şeria*. Thk. Ebu Ubeyde. B.y: Dâru İbni Affân, 1997.

Türkbal, Aydın. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Aktif Yayın Evi, 2003.

Varış, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1988.

Yanmaz, Ayşe Nevra, *MEB İmam Hatip Öğrencilerinin Peygamber Tasavvuru*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2013.

İran İlhanlı Alçı Mihrapları

Ilkhanid Plaster Mihrabs in Iran

Süleyman BÜLBÜL

Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi
Anabilim Dalı

*Assistant Professor Dr, Van Yuzuncu Yil University Faculty of Education, Department of
Art Education*

Van/Turkey

sb2009erc@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3033-0169

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 13 Nisan / April 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 05 Mayıs / May 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3250314

Atıf / Citation: Bülbül, Süleyman. "İran İlhanlı Alçı Mihrapları". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 42-63. doi: 10.5281/zenodo.3250314

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/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz¹

1256 M. yılında Hülagu tarafından merkezi Tebriz olmak üzere İran'da kurulan İlhanlı devleti, 1335 M. de Ebu Said Bahadır Han'ın vârişsiz olarak ölmesi üzerine farklı bölgelerde çeşitli beyliklere ayrılarak tarih sahnesinden çekilir. Bu süreç içerisinde İran'da gelişen mimari ve sanat esas itibariyle Selçuklu sanatının devamı niteliğindedir. Kum kentindeki bir grup İlhanlı Anıt Mezarının dışında İlhanlılar dönemin sanat ve mimarisine özgün katkı sunamamışlar. Genel olarak Selçuklu döneminde başlayan mimari ve bezeme özellikleri İlhanlılar döneminde devam etmiştir. Ancak XIV. yy. in başlarından itibaren bezemede barok tarz olarak nitelendirilebilecek aşırılık İlhanlı süslemelerinin Selçukludan ayrılmasını sağlamıştır. Tarihsel süreç içerisinde erken tarihli örneklerdeki bezemelerin orta kabartma tekniğinde uygulandığı, süreç ilerledikçe yüksek kabartmaya geçildiği gözlemlenir. Bazı mihraplarda mavi ve kırmızı ağırlıklı olmak üzere renk kullanıldığı da tespit edilmiştir. İncelenen mihraplar içerisinde Urumiye Mescidi Cuma mihrabı boyut, Olcayto Mescidi mihrabı olgunluk, Piri Bakran Anıt Mezar mihrabı boyut ve bezeme, Azerbaycan bölgesi mihrapları üçgen niş kemerleri bakımından özellik arz eder. Meşkinşehir Sultan Haydar kümbetinde Sasani dönemine ait bir ateşgöde bulunması ayrıca bir farklılıktır.

Çalışmada söz konusu coğrafyada günümüze gelebilen yapılardan 17 tanesinde orijinal 19 İlhanlı alçı mihrabı incelenmiştir. Mihrapların teknik, tarz ve süsleme unsurları ayrıntılı olarak tanımlanıp değerlendirilmesi yapılmıştır. 19 alçı mihrapta 7 usta adı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlhanlı, Mihrap, Alçı, Bezeme, Kabartma.

Abstract²

Founded by Hulagu Khan in Iran in 1256, Ilkhanid Empire whose center was Tabriz went out of existence by dividing into principalities as a result of death of Ebu Said Bahadır Khan without successor. Within this period, architecture and art developing in Iran is virtually a follow-up of Seljuk art. Apart from a group of Ilkhanid Mausoleums in Kum, Ilkhanids could not make unique contributions to the period's art and architecture. Having started in Seljuk period generally, architecture and decoration features continued in Ilkhanid period. However, extremeness which could be labelled as baroque in decoration since the beginning of 14th century enabled Ilkhanid decorations to differ from those of Seljuk. It is observed that decorations belonging to early-dated samples were applied with middle relief technique within historical process, and as process progressed, they devolved on high relief. It has been determined that colours, mainly blue and red, were used on mihrabs. Among the mihrabs that were examined, mihrab of Friday Mosque of Urmia has a characteristic in terms of size, Olcayto Masjid has a feature of maturity, and Pir Bakran Mausoleum has characteristics of size and decoration, and mihrabs in Azerbaijan area have characteristics of triangle niche coves. That there is a fire-temple belonging to Sassanian period in Sheikh Haydar Mausoleum in Meshginshahr is also a difference.

In the study, in 17 of the structures that have survived to today in the mentioned area, 19 Ilkhanid plaster mihrabs were examined. Technique, style and ornament elements of the mihrabs were identified in detail and evaluated. Names of 7 masters were determined on 19 plaster mihrabs.

Key Words: Ilkhanid, Mihrab, Plaster, Decoration, Relief

İran'ın Coğrafi Konumu ve Tarihçesi

Güneybatı Asya'da bulunan ülkenin resmi adı İran İslam Cumhuriyeti'dir. Güneyde Hint Okyanusu ve Basra Körfezi, kuzeyde ise Hazar Denizi bulunan İran'ın kara komşuları Kuzeyde Azerbaycan ve Türkmenistan, doğuda Afganistan ve Pakistan, batıda Irak ve Türkiye, kuzeybatıda

¹. Bu çalışma 2012 tarihinde tamamladığım 'İran İlhanlı Mimari Süslemesi XIII-XIV yy.' başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

². This study was prepared on the basis of her doctoral thesis titled X Architectural Adornment of Iran İlhanlı XIII-XIV century esas, which I completed in 2012.

Ermenistan olarak yer alır. İran anayasasının ilgili maddelerine göre resmi dili Farsça, resmi dini İslamiyet mezhep ise Şiiilik olarak ifade edilir. Başkent Tahran ülkenin orta kuzeyinde bulunmaktadır.

Arkeolojik buluntulardan anlaşıldığına göre Paleolitik dönemden itibaren insan izlerine rastlanan İran coğrafyasındaki ilk siyasal egemenlik Pers-Fars etnisitesine mensup gruplar tarafından meydana getirilir. Sırasıyla Med, Ahameniş, Pers, Part ve Sasani gibi uygarlıkların kurulduğu coğrafya M. Ö. 332 yılında Makedonyalı İskender tarafından ele geçirilir. Bu dönemde nisbi batı kültür özelliklerine rastlanmasına rağmen Part ve Sasaniler zamanında yeniden antik kültürlerine dönüş sağlanır. Medler döneminde ortaya çıkan ve yayılan Zerdüşt inancı M. S. VIII. yy'dan itibaren Arap akınları sonucu İslam inancı ile karşılaşır. 1000 li yıllardan itibaren İran coğrafyasına inen Müslüman Selçuklular 1040 Dandanakan zaferinden sonra İran 'a egemen olurlar. Bu tarihten itibaren, yaklaşık 80 yıllık İlhanlı egemenliği dışında 1925 yılında Şah Rıza Pehlevi'nin yönetimi ele geçirmesine kadar geçen zaman zarfında çeşitli Türk hanedanlıklarının yönetiminde kalan İran coğrafyası 1925'ten itibaren bir Fars devletine dönüşür. Türkiye Cumhuriyeti dışında en büyük Türk kitlesine sahip olan İran Pehlevi hanedanlığı esnasında Monarşik bir idari sisteme sahipken, 1979 yılında Ayetullah Ruhullah Humeyni liderliğinde gerçekleştirilen devrim ile İran İslam Cumhuriyeti adını alarak varlığını devam ettirmektedir.

1. Giriş

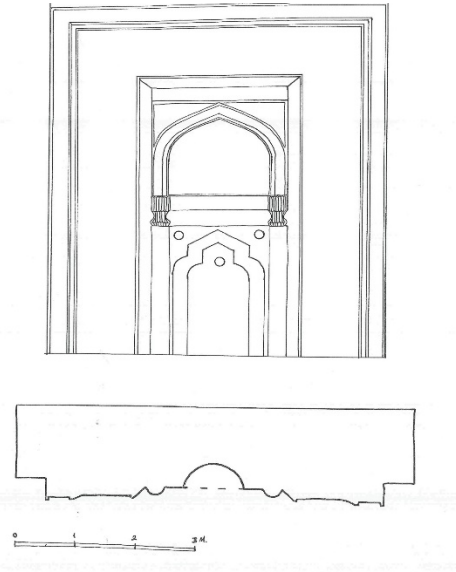
Arapça *harabe* kavramından türetilen mihrap camilerde namaz esnasında imamın cemaati yönettiği, kible yönüne bakan niş olarak genel bir tanımlamaya sahiptir. İslam sanatında Emevilerden itibaren ibadet mekânlarının temel unsurlarından birisi olur. Bazı camilerde kible duvarı içerisinde yer alırken, bazı camilerde kible duvarından dışarı taşıntı yapar. Farklı coğrafya ve Müslüman toplumlarda kullanılan malzeme ile bezemeler açısından değişkenlikler gösterir. İran coğrafyasında mihrabın gelişimi Emevilerle başlar. Daha sonra Abbasîler döneminde devam eden gelişme Nayin mescidi Cuma ile devam eder. Selçukluların İran'a gelmesi ile alçı mihrap örnekleri yaygınlaşır. Nitekim İlhanlı mihraplarının Selçuklu tip ve tarzında olması Selçuklu geleneğinin devam ettiğini gösterir. Müslüman olmayan Moğolların XIII. yy'ın ortalarında İran'da İlhanlı devletini kurmalarından sonra, bölgedeki İslami geleneklerin devam ettiği hatta Moğol yönetiminin Müslüman olmasına etki ettiği kabul edilir. Bir cami içerisindeki en önemli dini eleman mihraptır. Cennet kapısı gibi dahi algılanan mihrabın önemi içerdiği İslami tarzıdır. İlhanlı mihrapları dönemin sonlarına doğru bezemedeki aşırı dışa taşıntıdan ötürü baroklaşma karakterine bürünür.

2. Tanıtım

2. 1. Urumiye Mescidi Cuma

Süleyman BÜLBÜL, İnan İhanlı Alçı Mihrapları

Batı Azerbaycan Eyalet merkezi Urumiye de bulunan yapının ilk inşası hakkında her hangi bir kitabe bulunmamaktadır. Ancak caminin ilk kez XII. yy'ın ikinci yarısında Irak Selçukluları zamanında yapıldığı (Top, 2005: 642), mihraptaki kitabede yer alan 676/ 1277 tarihinde bugünkü mihrabın ilave edildiği ve ustasının da *Ameli Abdülmümin bin Şerefşah el- Nakkaş el- Tebrizi* olduğu ifade edilir (Wilber, 1955: 112-13). Günümüzde ait olduğu yapıda bulunan en erken tarihli mihraptır (Bülbül, 2012: 108).



Fot. 1- Urumiye Mescidi Cuma Mihrabı

Çizim, 1- Urumiye Mescidi Cuma

Mihrap Çizimi

Kible duvarında bulunan mihrap 8. 25 X 5. 55 m. ölçüleriyle anıtsal bir forma sahiptir. Mevcut izlerden anlaşıldığına göre İhanlı mihrabı Selçuklu mihrabı üzerine yapılmıştır. Alçıdan kabartma tekniğinin uygulandığı mihrapta yoğun geometrik ve bitkisel motiflere yer verilmiştir. Taç kısmı tamamen simetrik rumiler içerisinde yer verilen palmetlerden oluşan yüksek kabartma tekniği ile yapılmıştır. Mihrabın iki nispeten ince dış bordürü rumilerin farklı uygulamalarından kaynaklanan bir kompozisyona sahiptir. Mihrabın ana bordürü oldukça geniş tutulmuştur. Bezeme kufi karakterli kitabe, palmet ve rumili bitkisel motifler ile geometrik formlardan meydana gelir. Bezemeler içerisinde *Çarkı Felek* ve *Mührü Süleyman* sembolleri de kullanılmıştır (Fot, 1- Ç. 1).

Mihrap nişi üzerinde kitabe olan basık ve yüzeysel sivri kemer içerisinde yer alır. Kemer yayı dilimli vazo formundaki dairesel sütüncelere oturur. Alınlık kısmının merkezinde geçme motif bezemeli bir kabara kullanılmış kabaranın çevresinde çok kollu yıldızla yer verilmiştir. Yıldız kollarının açılarak çoğalmasından meydana gelen geometrik kompozisyonun kenarlarında on iki

kabara uygulanarak bezeme tamamlanmıştır. Niş girintisi Sultan Haydar Kümbeti ve Merend Mescidi Cuma' da olduğu gibi üçgen bir kemer olarak düzenlenmiş, köseliklerinde bitkisel bezemelere yer verilmiştir.

2. 2- Eştercan İmamzade Rabia Hatun Mihrabı

İsfahan eyalet merkezine yaklaşık 30 km kadar mesafede bulunan Eştercan (Oştorcan) köyünde, Eştercan Mescidi Cumasının doğusunda yer alan İmamzade Rabia Hatun Türbesine ait olan alçı mihrap günümüzde Tahran İslami Eserler Müzesinde bulunmaktadır. Rabia Hatun Türbesi mimari açıdan orijinal özelliklerinin tamamını kaybetmiş, geç dönemde modern malzeme ile yeniden yapılracasına kapsamlı bir şekilde onarılmıştır.

Tahran İslami Eserler Müzesinde bulunan mihrabın yan bordürleri dahil bir kısmı günümüze gelmemiştir. Niş bölümü iyi durumdadır. Üzerinde bulunan kitabeden anlaşıldığına göre M. 1308 yılında *Mesut Kirmani* tarafından yapılır (Wilber, 1955: 138). Yapım bilgileri nişin sivri kemeri üzerinde yer alan Sülüs yazıtta bulunmaktadır. Niş kısmını çevreleyen dikdörtgen bordürde yer alan Kufi kitabe büyük ölçüde tahrip olduğu için okunamamaktadır.

Niş kemer köseliklerinde içleri bezemesiz simetrik birer tane daire yer alır. Kemer köselikleri Palmet ve Rumi motifli zemin dolgusuna sahiptir. Sivri kemerli niş çeyrek kubbe ile sonuçlanır. İki kenarda yer alan vazo başlıklı sütunceler sivri kemeri taşır bir şekilde uygulanmıştır. Sütünce yüzeyleri geometrik geçmelerden meydana gelen bir kompozisyona sahiptir. Nişin iç yüzeyi üç veya beş yüzeyli İlhanlı mihrap nişlerine rağmen bir yüzeyli olarak uygulanmıştır. Bu bölüm orta kısmındaki dikdörtgen bir pano dışında tamamen geometrik geçmelerden meydana gelen bir kompozisyona sahiptir. Orta bölümde yer alan dikdörtgen pano on iki kollu bir yıldızdan kaynaklanan, yıldızın her kolunun kıvrık dallar, üzerlerinde Rumiler ve aralarında palmetlerden meydana gelen bir kompozisyon olarak tamamlanır.

Nişten kemer tablasına geçişte arada tek satırlık kufi yazıt yer alır. Kemer tablası üç dilimli yüzeysel bir bezeme kemer formu içerisine alınmıştır. Bu bölüm merkezde Palmetlerin kenarlarda simetrik Rumilerin ve kıvrık dalların olduğu yaygın bitkisel özellik olarak tatbik edilmiştir.

2. 3. İmamzade Ebulfezl Yahya Türbesi

Kum-İsfahan güzergâhının batısında Erak Eyaletine bağlı Mahallat Bala şehrinde bulunmaktadır. Türbenin mevcut formu Safevi dönemine ait olup orijinal değildir. Ancak alçı mihrapta bulunan kitabede 708 / 1308 tarihi ile *Hasan Ali Ahmet Babuye (Ebud Ali)* adına yer verilmiştir (Wilber, 1955: 137). 1308 tarihinden hareketle mihrap İlhanlı dönemine aittir.

Süleyman BÜLBÜL, İran İlhanlı Alçı Mihrapları

Mihrap ince zencirekli bir çerçeve bordürü ile başladıktan sonra gayet genişçe tutulmuş ana bordüre geçilir. Ana bordür zemini krem renkli, üzerindeki sülüs harfler ise kırmızı olarak uygulanmıştır. Zemin dolgusunda bitkisel motiflere yer verilmiştir. Harf aralarında yer alan rumi ve kıvrık dallar gayet hacimli ve harfler gibi yüksek kabartma tekniğine sahiptir. Motif yüzeyleri yivlenerek kabartma etkisi güçlendirilmiştir (Fot. 2, 3)

Ana bordürden dikdörtgen form içerisinde yer alan niş bölümüne geçilir. Sivri kemerli niş vazo başlıklı sütuncelere oturur. Kemer yayında usta adına yer verilmiştir. Sivri kemerli niş bölümü mihrabın genel kurgusunun küçük ölçekli formuna sahiptir. Aralarındaki en önemli fark niş kemerinde yer alan ve *Nayin Baba Abdullah Camisi*'ndeki şahidelerle, bazı *Ahlat Kümbetlerinde* yakın benzerine rastlanılan geometrik geçmelerin benzerine yer verilmesidir.

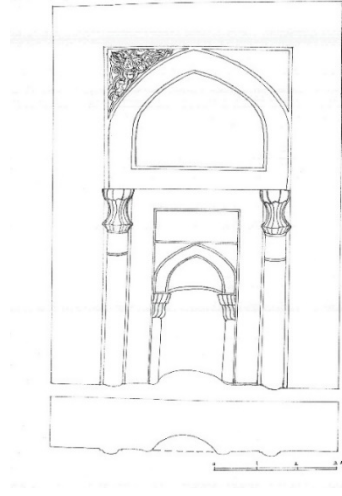


Fot. 2, 3- Mahallatbala Ebulfezl Yahya Türbesi Mihrabı

2. 4. İsfahan Mescidi Cuma Olcayto Mihrabı

İsfahan Eyalet merkezinde bulunan yapının güneydeki kubbesi eteğinde yer alan yazıttan hareketle ilk yapım Selçuklu Sultanı Melikşah adına vezir Nizam'ül Mülk tarafından 1080 kuzeydeki kubbeli mekân ise Melikşah'ın eşi Terken Hatun adına vezir Tac'ül Mülk tarafından 1088 yılında yaptırılır (Aslanapa, 2011: 59- 60).

Olcayto Mescidi: İsfahan Mescidi Cuma'nın batı tarafında İlhanlı döneminde ilave edilen Olcayto mescidindeki mihrapta yer alan sülüs yazıtta *Sultan Muhammed Olcayto*, usta adı olarak *Adud Bin Ali el-Masteri* ve 710 / 1310 tarihi geçer (Bülbül, 2012: 43). Dikdörtgen forma sahip alçı mihrap dıştan bitkisel bezemeli ince bir kuşakla başlar. Daha sonra içbükey ana bordür yer alır. Ana bordür bitkisel motif dolgulu sülüs karakterli kitabe kuşağından meydana gelir. Zemin lacivert, bitkisel motifler kahverengi harfler ise beyaz olarak uygulanmıştır. Diğer İlhanlı mihraplarında olduğu gibi kademeli kabartma tekniğinin tatbik edildiği görülür. Mihrapta üç renk, üçlü kademeye sahip kabartma ve üç ayrı bitkisel motife yer verilmiştir. Mihrabın sivri ana kemerinde ve kemer alınlığında kitabeler bulunmaktadır (F. 4- Ç. 2).



Fot. 4- Isfahan Mescidi Cuma Olcayto Mescidi Mihrabı
Mihrap Çizimi

Çizim. 2- Olcayto Mescidi

Ana kemerin üzerine oturduğu sütunceler aynı zamanda niş kısmının dış çerçevesini de meydana getirir. Niş kısmı sülüs karakterli bir bordür ile çevrelenir. Kemer formu ana kemerin küçük boyutlusudur. Niş kemerinin üzerinde İlhanlı süslemeleri içerisinde çok önemli bir yere sahip olan yatay dikdörtgen formlu kitabelerdir. Kûfi hatlı kitabe çok sanatkârane bir şekilde geometrik geçmelerden oluşur. Açık mavi zemin üzerinde beyaz harflerden meydana gelen kitabe üst kısımda küçük bitki motifleri ile sonuçlanır. Alçıdan kademeli kabartma tekniği ile yapılmıştır.

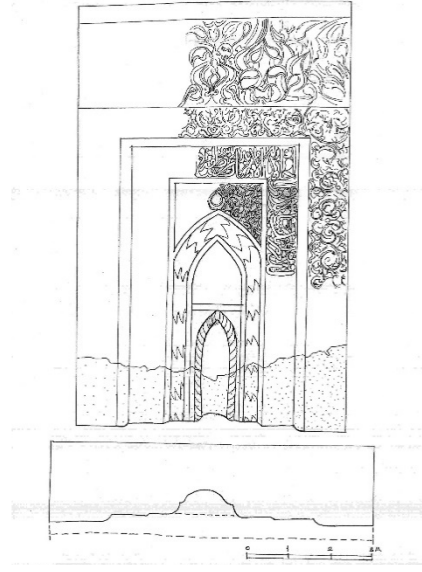
Niş bölümü dairesel planlı olup iç kısmı tahrip olduğu için beyaz sıva ile sıvanmıştır. Nişin vazo başlıklı sütunceleri orijinal olup ana sütuncelerin küçük tekrarı niteliğindedir.

2. 5. Piri Bakran Türbesi

İsfahan Eyaleti Lincan şehrinin Piri Bakran köyünde bulunan yapı İran İlhanlı Mimarisi içerisinde gerek formu gerekse bezemeleri açısından en önemli yapılarından birisini oluşturur. Güney kısmında yer alan girişinde bulunan sülüs kitabede 703 / 1303, Eyvanın güneyindeki sülüs yazıtta 712 / 1312, buluntular içerisinde yer alan bir çini levhada ise 698 / 1299 tarihi yer alır (Wilber, 1955: 121-123). Eyvan-Türbe formuna sahip olan türbe yine bir İlhanlı yapısı olan İsfahan *Amu Abdullah Garladani Türbesi*'ne benzer.



Fot. 5- Piri Bakran Anıt Mezar Mihrabı



Çizim. 3-

Piri Bakran Anıt Mezar Mihrap Çizimi

Kible duvarında yer alan anıtsal nitelikli mihrap, kufi hatlı küçük bir kitabenin dışında tamamen bitkisel motiflerin kullanılması açısından önem arz eder. Tümü alçıdan ve kademeli kabartma tekniği ile yapılmıştır. Sahip olduğu girift kompozisyonu ile İlhanlı barok tarzı olarak nitelendirilebilir. Taç kısmı mihrabın 1 / 3 lük alanını kapsar şekilde ve üç boyutlu etki bırakırcasına yüksek kabartma tekniğine sahiptir. Bezeme merkezdeki palmetlerle iki yanında yer alan simetrik çatallı rumiler ve kıvrık dallardan meydana gelir. Üst bölümü tahrip olan bu bölümün bezemelerinde zaman zaman beş kademeli kabartma tekniğine yer verildiği görülür.

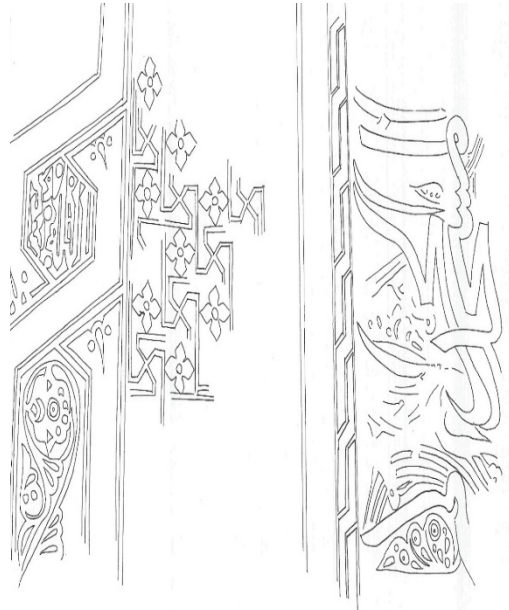
Mihrabın ana bordürü tamamen bitkisel motiflerden meydana gelir. Bezemenin temel karakteri kıvrık dalların oluşturduğu bir daire içerisinde yer alan iki tanesi büyük dört tanesi küçük altı rumiden meydana gelmektedir. Bütün ana bordürü kaplayan bu uygulama mihrabın diğer mihraplardan ayrılmasını sağlayan özellik olarak dikkat çeker. Ana bordürden sonra yer alan ikinci bordür aynı zamanda kitabe olarak değerlendirilmiştir. Ma'kli ve sülüs karakterli kitabede zemin dolgusu olarak bitkisel motiflere yer verilmiştir. Kitabe iki satırdan meydana gelir (F. 5- Ç .3)

Nişin sivri kemer köşelikleri sağ ve sola dönük olarak kısa, hafif kıvrılan ve dolgun rumilerle bezenerek diğer yüzeylerdeki aşırı hareketlilik nispeten dengelenmiştir. Kaval silme formuna sahip kemer yayı” M” motifi ile bezenmiştir. Niş alınlığında, taç kısmında olduğu gibi motif yüzeyleri küçük “Bal Peteği ”formu ile hareketlendirilmiştir. Nişin iç sivri kemeri yine kaval silme formunda ama sarmal nitelikte bezelidir. İç kısmı ve sütunceleri tahrip olan nişin üst bölümü tekrarlar şekilde bir forma sahip olduğu izlerden anlaşılır.

2. 6. Beyazıt Bestami Külliyesi

Külliye Simnan Eyaletinin Bestam şehrinde bulunmakta olup, Beyazıt Bestami'nin mezarı çevresinde geliştiği anlaşılmaktadır. Toplam on iki ana yapıdan meydana gelen külliyedeki en erken tarihli yazıt Selçuklu minaresinde bulunmakta olup 514 / 1121 tarihini taşır (Mollazade-Muhammedi, 2001: 569- 570). Yapı topluluğuna en çok ilave ve onarımlar İlhanlı döneminde gerçekleşir. Alçı mihrabın bulunduğu caminin onarımının Sultan Olcayto zamanında 713 / 1314 yılında yapıldığı ve mihrapta *el-Damgani* adının geçtiği ifade edilir (Mollazade- Muhammedi, 2001: 573).

Külliyenin güneyinde yer alan cami yazlık-kışık veya kadınlar- erkekler kısmı diye iki bölümden meydana gelir. Batıda bulunan tek sahnınlı bölüm kadınlar doğuda bulunan üç sahnınlı bölüm ise erkekler kısmı olarak kullanılmaktadır. Her iki bölümde de birer tane İlhanlı mihrabı bulunmaktadır.



Fot.6- Beyazıt Bestami Mescidi Cuma Mihrabı (Batı)

Çizim. 4- Mihrap Bordürlerinden Ayrıntı

a)- Batı Mihrap: Kadınlar kısmında kible duvarında bulunan alçı mihrap dıştan niş bölümüne kadar içbükey dörtlü bir kademelenmeye sahiptir. İlk kademeyi oluşturan ana bordür örgülü kufi karakterli geniş kitabe kuşağı ile öne çıkar. Alçıdan kademeli kabartma tekniğine sahip olan bordürün zemin dolgusu küçük bitkisel motiflerden meydana gelir. Daha küçük olan ikinci bordür sülüs

karakterli kitabe kuşağı olarak düzenlenmiştir. Niş bölümü kuvvetle vurgulanan bir sivri kemer içerisine alınmıştır. Kemer yayı vazo başlıklı silindirik sütuncelere oturur. Kemer yayının bezmesi de sülüs kitabeden meydana gelir. Alınlık kısmı stilize rumi ve aralarındaki küçük palmetlere sahip bitkisel karakterli olarak tezyin edilmiştir. Dikdörtgen forma sahip niş bölümünün bir kısmı tahrip olmuş olmasına rağmen iç bezemesinin tamamı geometrik geçmelerden oluşan bir kompozisyona sahiptir (F. 6- Ç. 4).

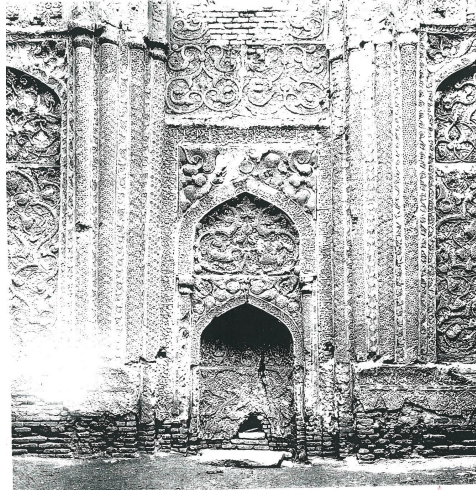
b)- Doğu Mihrap: Erkekler veya kışlık bölüm olarak adlandırılan tarafta kible duvarında ikinci alçı mihrap bulunmakta olup 3. 90 X 3. 30 m. boyutlarındadır. Mihrabın niş kısmının içerisi tahrip olmakla birlikte genel olarak iyi durumda günümüze gelmiştir. Diğer İlhanlı mihrapları gibi alçı kabartma tekniği ile yapılmıştır. Mihrabın genel kurgusu özellikle kible duvarına verev ilave edilmesinden dolayı, sonradan yapıldığı anlaşılmaktadır. Ana bordür içlerinde küçük haç motiflerinin yer aldığı geometrik geçmelerden meydana gelir. Söz konusu bezemenin. Külliye'deki bazı İlhanlı dönemi eserlerinin cephelerinde çini veya tuğla malzeme ile uygulanmış olması eş zamanlı inşa edildiklerini gösterir. Mihrabın taç kısmında İlhanlı özelliği olarak klasikleşen iri damla motifleri kullanılmıştır. İç bükey olarak uygulanan ikinci bordürde sülüs karakterli kitabe kuşağı bulunmaktadır. Niş bölümü basık sivri kemeri, vazo başlıklı sütunceleri gibi uygulamalarla doğudaki mihrabı tekrarlar biçimdedir. Niş alınlığında farklı bir bitkisel bezemeye yer verilmiştir. Son derece ince işçilikli zarif rumiler dikkat çeker.

2. 7. Kümbeti Aleviyan

Hemedan Eyalet merkezinde bulunan kümbette ilk yapıma dair her hangi bir yazıt bulunmamaktadır. Kümbeti Aleviyan Türk Sanatı kaynaklarında Selçuklu dönemine (Aslanapa, 2011: 83), İran ve Avrupa kaynaklı yayınlarda İlhanlı dönemine tarihlenir (Herzfeld, 1922: 186- 199). Yapı üzerindeki çalışma esnasında kullanılan geometrik bezemelerin başta *Harrekan* kümbetleri olmak üzere İran Selçuklu mimarisindeki bezemelerle teknik ve üslup açısından yakın benzerlikler gözlemlendi. Nitekim Wilber de bu benzerlikleri *Meraga Kümbeti Surkh* (Kırmızı Kümbet) ve *Nahçıvan Mümine Hatun Kümbetleri* ile karşılaştırarak ifade eder (Wilber, 1955: 152). Dolayısıyla yapının ilk kez Selçuklu döneminde inşa edildiği, İlhanlı döneminde onarılarak bugünkü formunu kazandığı anlaşılmaktadır. Herzfeld tarafından verilen M. 1309- 1316 arası tarih onarım tarihi olmalıdır (Herzfeld, 1922: 186- 99).

İki yandan üzerleri bezemeli dilimli demet silmelerle sınırlanan mihrabın taç kısmında İlhanlı nitelikli bezemeler yer alır. Çatallı Rumilerin birleşmesinden meydana gelen kalp formundaki bezemelerin ortasında birer tane palmete yer verilmiştir. Mihrabın sivri kemerinin üst ve köşelerinde

yine İlhanlı tarzı olan bitkisel karakterli yüksek kabartma tekniğinde volütlenen motifler yer alır. Kemer yayında tahrip olan kitabe bulunmaktadır. Bir kaç kademeli kabartma tekniğinin uygulandığı kemer tablasında stilize Rumiler dikkat çeker. Mihrabın en fazla tahrip olan kısmı niş bölümüdür. İzlerden anlaşıldığı kadarıyla, nişin sivri kemerinde kitabe yer alır. Alçı mihrap kümbetin duvar yüzeylerindeki alçı bezemelerle üslup ve teknik benzerlikler gösterir. Bu özellik İlhanlı onarımını açıklar niteliktedir(F. 7). Mihrapta Ajur tekniği kullanılmıştır (Bakırer, 2000: 4).



Fot. 7- Hemedan Kümbeti Aleviyan Mihrabı (Wilber, 1955: - Cat. - 116)

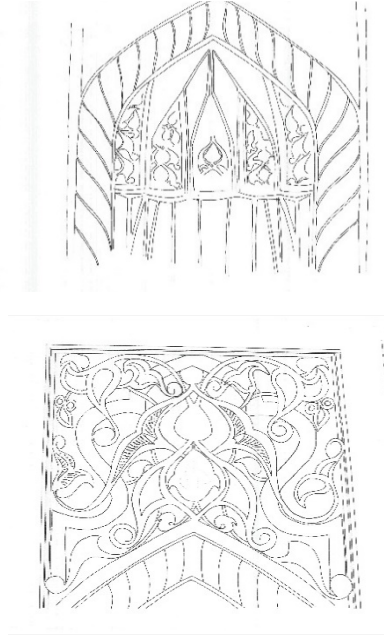
2. 8. Eştercan- Oştorcan Mescidi Cuma

İsfahan eyaletinin Flavercan kentinin Eştercan-Oştorcan köyünde bulunan mescidi Cuma eyalet merkezine yaklaşık 35 km. mesafededir. Doğu taç kapıdaki sülüs karakterli yazıt ile mihraptaki kufi hatlı yazıtta 715 / 1315- 16 tarihi geçer (Wilber, 1955: 154). Kuzeyde bulunan mukarnas kavsaralı taç kapıda *Ebu Said Bahadır Han*'ın kâtiplerinden *Muhammed Bin Mahmut Bin Ali el-Eştercani ve Ahmed Bin Muhammed Benna* adları ile diğer kitabelerde *Tebrizli Ahmed*'le *Hacı Muhammed Kattai* isimleri yer alır (Mollazade- Muhammedi, 2001: 61).

Kuzey taç kapıda İlhanlı bezemelerinin altında bir kısmı ortaya çıkmış olan ve Selçuklu tarzını yansıtan kufi kitabe parçası dikkat çeker. Plandaki deformasyon ve iç mekândaki bazı Selçuklu tarzı bezemeler, yapının ilk kez Selçuklular döneminde XII.yy da inşa edildiğini İlhanlı döneminde ise ilave ve onarımlar yapıldığını gösterir (Honarfar, 1997: 278).



Fot. 8- Eçtercan Mescidi Cuma Mihrabı



Çizim. 5, 6- Mihrap nişinden Ayrıntı

Sekizgen kasnaktan zemine kadar bütün beden duvarı boyunca uzayan mihrap, diğer İlhanlı mihraplarından daha dar ve uzun olarak uygulanmıştır. Taç kısmında Piri Bakran Türbesinin mihrap taç kısmı bezemelerinin benzeri uygulanmıştır. Tamamı bitkisel ve yüksek kabartma tekniğindeki motifler mihraba hareketli bir etki kazandırır. Ana bordür tahrip olmakla birlikte izlerden büyük bir kitabe kuşağı ile tezyin edildiği anlaşılmaktadır. Niş bölümü İlhanlı mihraplarından farklı olarak uzun mukarnasların meydana getirdiği bir kavsaraya sahiptir. Kavsara alınlığında daha zarif ve uzun çatallı Rumiler ile aralarında daha küçük palmetlerin yer aldığı bitkisel kompozisyon yer alır. Nişin sarmal kaval silmeden meydana gelen kemer formu sütünce başlığında, başlık yerine bir düğüm uygulamasından sonra sütunceleri oluşturarak zemine kadar devam eder. Yarım altıgen formundaki niş ile kavsara arasında küçük süs kemerlerine yer verilmiştir. Bu kemerlerin içerisinde kufi hatlı bezemeler dikkat çeker. Alçı mihrapta yer yer kırmızı ve mavi boya kullanılarak hareketlilik güçlendirilmiştir (F. 8- Ç. 5, 6)

2. 9. Farumad Mescidi Cuma

Simnan Eyaletinde Sebzevar-Şahrud arasında Farumad Köyünde bulunan yapının inşaa tarihi ile ilgili herhangi bir yazıt yoktur. Ancak Mescidi cumanın ilk kez XII. yy'da yapıldığı ve XIII. yy'da bugünkü formunu kazandığı kabul edilir (Godard, 1965: 83- 112). Bununla birlikte yapının ilk

formunun Selçuklu dönemine ait olduğu, M. 1320 civarında İlhanlı döneminde kapsamlı bir onarım geçirdiği de ifade edilir (Wilber, 1955: 156).

Güney eyvanda bulunan alçı mihrabın alt kısmı tahrip olmuş diğer bölümler nispeten iyi durumda günümüze gelmiştir. Mihrap dıştan geometrik bezemeli yarım silindirik bir silme ile başlar. Silme üst kısmında birer tane sivri kemerli yüzeysel daire oluşturarak mihrabı çevreler. Bu iki yüzeysel kemerin içerisinde, ortasında daire olan ve mavi zemin üzerine uygulanan birer tane *Mührü Süleyman* sembolü uygulanmıştır. Orta kısımda yer alan daha küçük süs kemerlerinin üst aralarına ikişer daire yerleştirilmiştir (F. 9).



Fot. 9- Farumad Mescidi Cuma Mihrabı

Mihrabın ana bordürü merkezlerinde madalyon olan ve on iki kollu yıldızlardan meydana gelen geometrik bezemeye sahiptir.

Dikdörtgen bir çerçeve içerisinde yer alan niş bölümü iç bükey bir kitabe bordürüyle çevrelenir. Sivri kemerli nişin kemer yüzeyinde de kitabe yer alır. Bu kitabe örgülü kufi karakterlidir. Kemer köşeliklerinde yine birer tane *Mührü Süleyman* motifi kullanılmıştır. Niş kemeri vazo başlıklı silindirik sütüncelere oturur. Nişin alınlık kısmında üzerleri bal peteği formunda kıvrık dallardan meydana gelen bir kompozisyon yer alır. Alçı mihrap kademeli kabartma tekniğine sahiptir.

2. 10. Türbet'ül Cam Külliyesi

Horasan Eyaletinde Meşhed'in 150 km.kadar doğusunda Afganistan sınırı yakınlarında aynı adla anılan yerleşim merkezinde bulunan külliye 536 / 1142 yılında vefat eden *Ahmet bin Hasan Şeyh Cam*'ın türbesi çevresinde gelişmiştir (Mollazade- Muhammedi, 2001: 581).

Süleyman BÜLBÜL, İnan İlhanlı Alçı Mihrapları

İçerisinde alçı mihrabın bulunduğu ve Kümbethane olarak adlandırılan yapı ilk kez Selçuklu döneminde Sultan Sencer zamanında inşa edildikten sonra 720- 730 / 1320- 1330 tarihleri arasında İlhanlılar dönemindeki onarım ve ilavelerle bugünkü formunu alır (Wilber, 1955: 174). Yapının iç mekân duvarlarında mihrabın dışında İlhanlı dönemi özelliklerine rastlanır.

Kümbethane: Mihrab alçı malzeme ve kademeli kabartma tekniği ile yapılmıştır. Mihrap dıştan bitkisel bezemeli ince bir bordür ile başlar. Ana bordür simetrik Rumilerle ortalarında yer alan palmetlerden meydana gelir. Bu bordür bezemesi mihrabın üst kısmında aynı bezemenin tekrarı şeklinde devam ederek dış çerçeveyi meydana getirir. Yoğun ve girift bitkisel bezemenin zemini de daha küçük bitkisel motiflerle dolgulanmıştır. Niş bölümü bitkisel motif dolgulu zemin ve üzerindeki kitabe kuşağı ile çevrelenir. Bir bölümü tahrip olan nişin alınlık kısmında bitkisel bezemeler yer alır. İki kenarında vazo başlıklı sütuncelerin yer aldığı nişin iç süslemesi tahrip olduğu için günümüze gelmemiştir (F. 10, 11).



Fot. 11- Türbet'ül Cam Mescidi Kirmani Mihrabı



Fot. 10- Türbet'ül Cam Kümbethane Mihrabı

Türbet'ül Cam Külliyesindeki ikinci İlhanlı dönemi mihrabı **Mescidi Kirmani** olarak adlandırılan türbede bulunmaktadır. Söz konusu mihrabın zeminden yaklaşık 1. 50 m. yüksekliğindeki bölümü büyük ölçüde tahrip olduğu için günümüze gelmemiştir. Nişin alınlık kısmı ve içerisi nispeten iyi durumdadır. Alınlık kısmı bezemesi içerisinde damla motiflerinin yer aldığı simetrik çatallı rumilerden meydana bir kompozisyona sahiptir. Niş içerisinde alt bölümde altıgenlerden meydana gelen geometrik geçmeler uygulanmış merkezlerinde birer tane çiçek motifine yer verilmiştir. Nişin iki yanında genişçe sülüs kitabenin olduğu ana bordürün bir kısmı bulunmaktadır. Mihrap diğer İlhanlı mihrapları gibi alçıdan ve birkaç kademeli kabartma tekniği ile yapılmış olup Horasan bölgesinde günümüze kadar tespit edilebilen iki mihraptan birisidir.

2. 11. Veramin Mescidi Cuma

Başkent Tahran yakınlarında bulunan Veramin Mescidi Cuma, yapıdaki 722 / 1322 tarih ve İlhanlı hükümdarı Ebu Said Bahadır Han'ın adının geçtiği kitabeden daha önce, Selçuklu döneminde inşa edildiği ve İlhanlılar döneminde bugünkü formun aldığı kabul edilir (Emini- Rızvan, 2003: 131).

Kible duvarında yer alan alçı mihrap, 3. 90 X 6. 00 m. boyutlarında ve 1. 30 derinliğindedir. Mihrabın zeminden nişin kavsara kısmına kadar olan bölümünün bezemeleri tahrip olmuş üst kısım ise iyi durumda günümüze gelmiştir. Dış bordürde yer alan bitkisel süslemeler, simetrik rumi ve rumi saplarının birleşmesinden meydana gelen ardışık palmetlerden oluşur. Bezeme kabartma olarak uygulanmıştır. Birinci bordürden sonra yer alan ikinci bordür süslemesi de simetrik rumi ve aralarındaki palmetlerden meydana gelir. Ana bezeme bordürü olduğu anlaşılan bu bölüm bezemesi diğer süslemelerde olduğu gibi beş kademeli kabartma tekniğine sahiptir. Gerek dikey gerekse yatay bölüm diğer bordürlerden daha geniş tutulmuştur. Ana bordürden sonra kufi hatlı kitabe kuşağı mihrabı üç yönden çevreler. Kitabede zemin dolgusu olarak daha küçük kıvrık dal ve yapraklardan meydana gelen bitkisel zemin yer alır. Buradaki motiflerin nispeten küçük ve alçak kabartma tarzında olması kitabeyi öne çıkarır.



Fot. 12- Veramin Mescidi Cuma Mihrabı

Sivri kemerli niş kavsarası izlerden anlaşıldığına göre zat tipi başlıkları olan sütuncelere oturur. Çeyrek kubbe formuna sahip kavsara içi çok yoğun ve yüksek kabartma tekniğinde girift bitkisel kompozisyonuna sahiptir. Kavsaradaki bitkisel bezeme içinde zemin dolgusu olarak mavi renge yer verilmiştir. Mihrap bezemeleri kuvvetli kabartma tekniğinden ötürü *ışık- gölge* zıtlığı meydana getirir, genel olarak bezemede aşırı kabarıklık ve girift kompozisyon Ebu Sait Bahadır Han dönemi özelliklerini gösterir (F. 12).

İzlerden mihrap dahil yapının kapsamlı bir restorasyon geçirdiği anlaşılmaktadır. Restorasyon esnasında mihrap bezemelerinin tahrip olan kısımları bezemesiz düz yüzey olarak onarılmıştır.

2. 12. Meşkinşehir (Khiav) İmamzade Sultan Haydar Kümbeti

İran'ın batısında Erdebil Eyaletinin Meşkinşehir ilçe merkezinde bulunan kümbetin ilk yapımı ile ilgili her hangi bir yazıt yoktur. Ancak bezemelerinden ötürü M. 1330 civarına tarihlenir (Wilber, 1955: 175). Dıştan silindirik içten onikigen planlı, iki katlı kümbet genel olarak günümüze *Nahçıvan Mümine Hatun* ve günümüze gelmeyen *Selmas Miri Hatun Kümbetlerine* benzer. Ana hatlarıyla Azerbaycan bölgesi özelliklerine sahip olan yapının mummyalığında bir *Ateşgede Ocağı* olması açısından bölgedeki tek örnektir³.



Fot. 13- Meşkinşehir Sultan Haydar Kümbeti Mihrabı

İç mekânda kible duvarında yer alan alçı mihrap yüksek dikdörtgen bir forma sahiptir. Dıştan ince bitkisel bezemeli bir bordürle başlar. Dış bordür bezemesi mihrabın üst bölümünde yer alan kısımda daha geniş bir alanda tekrar edilmiştir. Ana bordür sülüs kitabe kuşağından oluşur. Niş bölümü diğer İlhanlı mihraplarının aksine dıştaki sivri, içteki üçgen kemer formuna sahiptir. Sivri

³ İran Coğrafyasındaki camilerin büyük bölümünün içerisinde kazılar sonucu Ateşgedeler ortaya çıkarılmıştır. Ancak Anıt Mezar mimarisinde bu uygulama çok nadirdir.

kemer formunun köşelik ve alınlığı palmet-rumi motiflerinden meydana gelen bitkisel kompozisyon ile dikkat çeker. Üçgen kemerin iki yanında vazo başlıklı sütunceler uygulanmıştır. Gerek sivri gerekse üçgen kemer yüzeyi kitabeler ile bezelidir. Nişin iç alt bölümü günümüze gelmemiştir (F. 13).

2. 13. Socas Mescidi Cuma

Yapı Zencan Eyaleti Sultaniye kasabasının yaklaşık 30 km. kadar güneyinde aynı adla tanınan köyde bulunmaktadır. Kesin yapım tarihi bilinmeyen caminin ilk kez Selçuklular döneminde M. 1100 civarında inşa edildiği, M. 1290- 1330 arasında İlhanlılar zamanında bugünkü formunu kazandığı ifade edilir (Wilber, 1955: 150).

Güney duvarında bulunan alçı mihrabın üst kısımdaki bezemeleri İlhanlı, bir bölümü ortaya çıkarılan alt taraftaki bezemeler ise Selçuklu özellikleri gösterir. İlhanlılar Selçuklu bezemelerinin üzerine kendi bezemelerini tatbik etmişler. Bezer bir uygulamaya *Eştercan Mescidi Cuma*'nın kuzeyde bulunan taç kapısında da rastlanır. Büyük bölümü tahrip olan tezyinatın günümüze gelen kısımlarında bitkisel motiflerin ağırlıklı olduğu ve kitabelere yer verildiği görülür. Klasik İlhanlı özelliği olarak motif yüzeyleri bal peteği formu ile dolgulanmıştır. Niş bölümü alınlığı palmet ve rumili kompozisyona sahip olup dairesel kemer içerisine alınmıştır (F. 14, 15).



Fot. 14, 15- Socas Mescidi Cuma Mihrabından Ayrıntı

2. 14. Merend Mescidi Cuma

Doğu Azerbaycan Eyaletinde eyalet merkezi Tebriz'in batısında Merend şehir merkezinde bulunan yapının kitabesinden anlaşıldığına göre ilk yapım 485 / 1092 yılında Selçuklu döneminde gerçekleşir (Umrani- Sengeri, 2007: 208). Mescidi cumanın mihrabında yer alan bir kitabede ise *Ebu Said Bahadır Han* adı, 731 / 1332 tarihi ve *Amele Abdülfakir Nizam Bendgir Tebrizi* adlı bir usta ismine yer verilmiştir (Wilber, 1955: 172).

Kible duvarında yer alan alçı mihrap 3. 00 X 6. 00 boyutlarındadır. Mihrap bezemeleri dıştan ince ve bitkisel bir bordürle başlar. Ana bordürde sülüs kitabe kuşağı yer alır. Mihrap nişi içe doğru kademelenen ve üzerinde küçük kufi hatların olduğu bir bezemeye sahiptir. Nişin üst bölümünde yer alan sivri kemer üzerinde yine sülüs kitabe bulunmaktadır. Kemer içerisinde palmet ve rumi

motiflerin yoğun kullanıldığı bitkisel kompozisyon yer alır. Niş kısmında Meşkinşehir Sultan Haydar Kümbetinde olduğu gibi üçgen forma sahip kemer kullanılmıştır. İki yanda üzeri bitkisel motiflerle bezeli ve vazö başlıklı yarım dairesel forma sahip sütunceler yer alır. Mihrap alçıdan ve kabartma tekniğı ile yapılmış, büyük ölçüde bitkisel motiflerle bezenmiştir.

2. 15. Eberkuh Mescidi Cuma

Yezd Eyaletine bağı Eberkuh şehir merkezinde bulunan caminin ilk yapımına dair her hangi bir yazıt yoktur. Ancak yapının ilk kez Selçuklular döneminde yapıldığına dair çeşitli bilgilerin yanı sıra, doğu eyvanda bulunan alçı mihrapta *Ebu Said Bahadır Han*'ın son yıllarına ait olduğu kabul edilen 738 / 1338 tarihli kitabe dikkat çeker (Wilber, 1955: 181).

Nişin üst bölümünün tamamı ile yan bordürlerin bir kısmı tahrip olmuştur. Günümüze geldiğı kadarıyla Alçıdan ve kademeli kabartma tekniğı ile inşa edilen mihrap, dıştan geniş bir bitkisel bordür ile başlar. Tamamen palmet rumi ve kıvrık dallardan meydana gelen bitkisel kompozisyon oldukça girifttir. Kullanılan bitkisel motiflerin yüzeyleri yivlenerek kademelenme ve hareketlilik elde edilmiştir. Bitkisel bordürden sonra bal peteğı bezemesine sahip iki ince kuşak yer alır. Bu kuşaklar aynı zamanda üzerinde kitabe olan bordüre geçişi de sağlamaktadır. Sülüs karakterli kitabe bordürünün büyük kısmı tahrip olduğu için çözülememiştir. Sarmal bir sivri kemer formu içerisine alınan niş bölümünde bir farklılık olarak sütuncelere yer verilmemiş, bunun yerine kemer yayı vazö formundaki altlıklara oturtulmuştur. Niş zemin dolgusu olarak bal peteğı bezemesine sahip olup üzerinde dairesel motiflerle sonuçlanır (F. 16).



Fot. 16- Eberkuh Mescidi Cuma Mihrabı

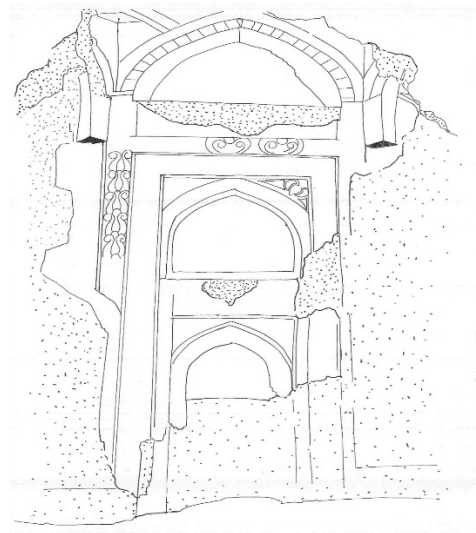
2. 16. Heftşuye Mescidi Cuma

İsfahan yakınlarında Kohab köyünde bulunan yapıda ilk yapımla ilgili her hangi bir yazıt bulunmamaktadır. Cami plan olarak açık avlulu, iki eyvanlı ve mihrap önü kubbeli planı ile Selçuklu plan türlerine benzer. Diğer birçok cami gibi, ilk yapımın Selçuklu dönemine ait olduğu, bezemelerden hareketle İlhanlı döneminde XIV. yy'ın ilk yarısında bugünkü formunu kazandığı kuvvetle muhtemeldir.

Kible duvarında bulunan alçı mihrabın üst ve yan kısımları tahrip olmakla birlikte ana formunu korur biçimde günümüze gelmiştir. Bir bölümü günümüze gelmiş olan dış bordür yüksek kabartma tekniği ile bitkisel motiflerden oluşur. İç bükey ana bordür sülüs kitabe kuşağına sahiptir. Bu bordürde yer yer kabara kullanılmış olması İlhanlı mihrapları içerisinde tek uygulama olarak dikkat çeker. Niş kısmındaki ilk sağır ve basık sivri kemer yayında kitabe yer verilmiştir. Kemer yayı vazo başlıklı sütuncelere oturur. Alınlık kısmında yüksek kabartma tekniğinde bitkisel motifler yer alır. Niş girintisinin iç kısmı tahrip olmuş üzerinde kitabe olan kemer formu ve bitkisel bezemeli alınlık kısmı günümüze gelmiştir. Heftşuye Mescidi Cuma mihrabı diğer birçok İlhanlı mihrabından farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklardan en belirgin olanı motif yüzeylerinde yoğun bir şekilde bal peteği formunun kullanılmış olmasıdır. Bezemelerdeki aşırı kabarıklık barok etki bırakır. Bu uygulama XIV. yy'ın ortalarına doğru İsfahan bölgesinde yaygındır (F. 17- Ç. 7).



Fot. 17- Heftşuye Mescidi Cuma Mihrabı



Çizim. 7- Heftşuye Mescidi Cuma Mihrap Çizimi

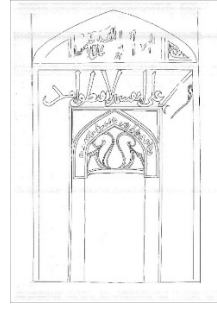
2. 17. Zevvare Pa Minar Cami

İsfahan Eyaletinin Zevvare şehrinde bulunan caminin minaresinde bulunan kitabesinden anlaşıldığına göre ilk yapım 461 / 1068-69 yılında *Muhammet Bin İbrahim* tarafından gerçekleştirilir.

Süleyman BÜLBÜL, İnan İlhanlı Alçı Mihrapları

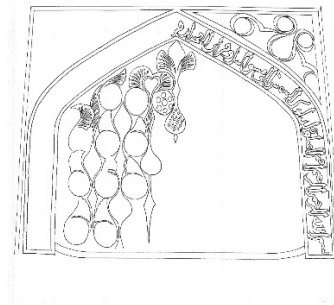
Muhammet Bin Abdullah'ın (Seccadi, 1996: 103) adının geçtiği mihrap geç tarihli olup İlhanlı dönemine aittir. Selçuklu dönemine ait olan caminin İnan'daki birçok Selçuklu camisinde olduğu gibi İlhanlılar tarafından onarıldığı anlaşılmaktadır.

a)- Bir Nolu Mihrap: Kible duvarının batısında yer alan mihrap 3. 00 X 2. 00 boyutlarında olup zeminden yaklaşık 1. 50 m. lik kısmı tahrip olmuş diğer bölümleri de son yıllarda son yıllarda onarılmıştır. Mihrabın basık sivri kemerli alınlığında sülüs yazıt yer alır. Niş bölümü bitkisel motif dolgulu sülüs karakterli kitabe ile çevrelenmiş ancak bordürün iki yan tarafı günümüze gelmemiştir. Kalan izlerden anlaşıldığı kadarıyla zemin dokusu volütlü rumi ve kıvrık dallardan oluşmaktaydı. Teknik olarak diğer alçı mihraplardaki gibi alçı kabartma yöntemi kullanılmış olmakla birlikte burada iki kademeli kabartma tercih edilmiştir. Mihrap niş alınlığında, merkezde damla motifi iki yanında simetrik ters- düz” S” motifinden meydana gelen bir bezeme yer alır. ”S” motifi üzerinde geometrik geçmelere yer verilmiştir. Ana malzemesi alçı olan mihrap bezemelerinde kabartma ve oyma teknikleri kullanılmıştır (F. 18- Ç. 8).



Fot. 18- Zevvare Pa Minar Camisi 1 Nolu Mihrap Çizim. 8- 1 Nolu Mihrap Çizimi

b)- Zevvare İki Nolu Mihrap: Bir nolu mihrabın yanında yer alan iki nolu mihrabın büyük bölümü tahrip olmuştur. Mihrap alınlık bezemeleri basık sivri kemer alınlığında yoğunlaşır. Kemer üzerinde kitabe yer verilmiştir. Kemer tablası dairelerle aralarında bulunan damla motiflerinden oluşan bir kompozisyona sahiptir. Gerek damla gerekse daireler üzerinde geometrik geçmelerden meydana gelen süsleme yer alır (F. 19- Ç. 9).



Fot. 19- Zevvare Pa Minar Camisi 2 Nolu Mihrap Çizim. 9- 2 Nolu Mihrap Çizimi

3. Değerlendirme

İlhanlı sanatı İran'da yaklaşık XIII. yy'ın ortalarından XIV. yy'ın - Merkezi siyasal egemenlik 1335'te biter- ortalarına kadar devam eder. Bu süreç içerisinde Müslüman olan Gazan Han'ın 1295 yılında tahta çıkması neticesinde İlhanlı sanatı İslami bir nitelik kazanır. Egemen oldukları coğrafyada bulunan camilerin yaklaşık tamamını onarıma tabi tutarlar. Bir cami içerisindeki en önemli elemanların başında gelen mihrap işlev olarak imamın namaz kıldırırken durduğu yer olmakla birlikte (Hasol, 1979: 354) aslında İslam'la özdeşleşmiştir. Aynı önem Selçukluda olduğu gibi İlhanlılarda da görülür. İlhanlı öncesi bölgede var olan Selçuklu mimari ve bezeme geleneği bu dönemde devam ettirilir. Dönemin sonlarına doğru bezemede aşırıya kaçma barokluk olarak yorumlanabilir.

İlhanlı mihraplarında tamamı iyi durumda günümüze gelen örneklerden anlaşıldığına göre tepelik kısmı Anadolu mihraplarının aksine içerisi tamamen bitkisel motiflerden dolgulanan yatay dikdörtgen bir pano şeklinde düzenlenmiştir. Mihraplarda kullanılan kemer formu Azerbaycan bölgesindeki üç yapının dışında tamamen basık sivri kemerden meydana gelir. Yine Azerbaycan bölgesi dışında sütun başlıkları vazo formuna sahiptir. Farumad Mescidi Cumanın mihrabının dışındaki diğer mihrapların ana bordürü bitkisel motif dolgulu kitabe kuşaklarından oluşurken, Farumad mihrabında ana bordür geometrik geçmelerden meydana gelmektedir. Çalışılan mihraplar içerisinde İlhanlıların bezeme unsuru olarak renk kullandıkları da görülür. Mahallatbala İmamzade Ebulfezl Yahya Türbesinde ana bordürün zemin dolgusu kırmızı ile boyalıdır. Eştercan Mescidi Cuma ve Olcayto Mescidi mihraplarında da boyanın kullanıldığı günümüze gelen izlerden anlaşılır.

Dünya mimarlık tarihinde İslam sanatı ile özdeşleşen ve Anadolu Türk sanatının gelişkin dönemlerinde de yaygın olarak kullanılan *mukarnas*'ın İlhanlı alçı mihraplarından sadece bir tanesinde tercih edilmesi alçı ve tuğla malzeme ile mukarnasın uyumsuzluğundan kaynaklı olmasındandır. İlhanlı ana yapı malzemesi tuğladır. Oysa mukarnas taş ile uyumludur. Ana yapısı tuğla olan mimari örneklerde en iyi bezeme elemanı alçı olduğu için alçı tercih edilmiştir. Tuğlanın ana yapı malzemesi olmasının nedeni ise İran coğrafyasının taş açısından zengin olmamasından kaynaklanır.

Sonuç olarak incelenen 17 yapıda yer alan 19 İlhanlı alçı mihrabı Selçuklu mihraplarının malzeme ve teknik açısından devamı olup, kimi örneklerde aşırıya kaçan teknik ve bezeme unsurlarıyla ortaçağ İran sanatı içerisinde özgün bir niteliğe sahiptir.

Kaynakça

- Aslanapa, O. *Türk Sanatı*. Remzi Kitapevi, İstanbul: 2011.
- Bülbül, S. *İran İlhanlı Dönemi Mimari Süslemesi XIII- XIV. yy.* (Basılmamış Doktora Tezi).
YYÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Ana Bilim Dalı, Van: 2012.
- Emini, M. - Rızvan, H. *Tarihe İctimaiye Veramin*. Veramin, 2003.
- Godard, A. *Athar- e Iran, I- IV, (The Art of Iran)* New York: 1965.
- Hasol, D. *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*. Yem Yayınları, İstanbul: 1990.
- Herzfeld, E. *Die Gumbat-i Alawiyyanund die Baukunstder Ilkhane in Iran*. Cambridge: 1922.
- Honarfar, L. *Gencine- i Asarı Tarihiye Isfahan*: Tahran: 1997.
- Mollazade, K. - Muhammedi, M. *Dairetü'l Mearif Benahaye Tarihe İran der Dovreye. Eslami-
Mesacide Tarih, Pejuheşgahe Ferheng ve Honere Eslami*. Tahran: 2001.
- Seccadi, A. *Seyri Tahavvul- i - Mihrab Der Mimariye İslamiye İran Ez Agez Ta Hamle- i
Mogol, I*. Tahran: 1997.
- Top, M. *Urmiye Mescidi Cami ve Mihrabı*. Sinan Genime Armağan Makaleleri. İstanbul:
2005.
- Umrani, B- Sengeri, H. İ. *Mesacidi Tarihi Azerbaycani Şerki*. İntişarati Sutude, Tebriz: 2007.
- Wilber, D. *The Architecture Of Islamic Iran. The Ilkhanid Period*. Princeton, University Press,
New Jersey: 1955.

Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

Self-Efficacy Perceptions on Teacher Competency of the Religious Teacher Candidates: The Case of Marmara University Theology Faculty

Umut KAYA

Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Assistant Professor Dr., Marmara University Faculty of Theology, Department of Religious Education

İstanbul / Turkey

umutkaya58@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3237-8150

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 05 Mayıs / May 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 14 Haziran / June 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3250322

Atıf / Citation: Kaya, Umut. "Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 65-112. doi: 10.5281/zenodo.3250322

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/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 245 öğretmen adayına öğretmenlik mesleği yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci”, “mesleki ve kişisel gelişim”, ve “mevzuat bilgisi”, “ölçme ve değerlendirme”, “evrensel değerler”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim ve öğretimi planlama”, “milli ve manevi değerler” ve “iletişim ve işbirliği” olmak üzere on faktörden oluşmaktadır. Faktörlerin toplam varyansı % 68,42 olmuştur. Verilerin analizinde SPSS İstatistik programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerin test edilmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Anova, Welch, LSD ve Dunnett C testleri kullanılmıştır. Testin yapı geçerliği ve güvenilirliğini ölçmek için yapılan testte, KMO değeri 0.924; Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri (on faktör için) “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” ve “0.70” bulunmuştur. Araştırma sonucunda, din dersi öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamı ve süreci boyutu aritmetik ortalamaları 3,90 (oldukça düzeyinde), mesleki ve kişisel gelişim boyutu aritmetik ortalamaları 4,10 (oldukça düzeyinde), mevzuat bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 2,83 (orta düzeyde), ölçme ve değerlendirme boyutu aritmetik ortalamaları 3,85 (oldukça düzeyinde), evrensel değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,38 (tam düzeyinde), ilahiyat alan eğitimi bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,95 (oldukça düzeyinde), ilahiyat alan bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,52 (oldukça düzeyinde), eğitim ve öğretimi planlama boyutu aritmetik ortalamaları 3,77 (oldukça düzeyinde), milli ve manevi değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,05 (oldukça düzeyinde), iletişim ve işbirliği boyutu aritmetik ortalamaları 4,15 (oldukça düzeyinde), çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının ortalama “oldukça” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ancak bu algının öğretmen adaylarının kendi görüşleri olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin daha objektif şekilde tespit edilmesi için akademisyen, uygulama okulu öğretmenlerinin de görüşlerine müracaat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Din Öğretmeni Adayı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Özet: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 245 öğretmen adayına öğretmenlik mesleği yeterlik ölçeği uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımına bakıldığında, %77,95 (N=191)'nin kadın, % 22,05 (N=54)'nin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımları ise şu şekildedir: Birinci Öğretim (%52.2, N= 128), İkinci Öğretim (%43.7, N= 107), İngilizce/Arapça İlahiyat (%4.1, N= 10).

Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci”, “mesleki ve kişisel gelişim”, ve “mevzuat bilgisi”, “ölçme ve değerlendirme”, “evrensel değerler”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim ve öğretimi planlama”, “milli ve manevi değerler” ve “iletişim ve işbirliği” olmak üzere on faktörden oluşmaktadır. Faktörlerin toplam varyansı %68,42 olmuştur. Verilerin analizinde SPSS İstatistik programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerin test edilmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Anova, Welch, LSD ve Dunnett C testleri kullanılmıştır. Testin yapı geçerliği ve güvenilirliğini ölçmek için yapılan testte, KMO değeri 0.924; Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri (on faktör için) “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” ve “0.70” bulunmuştur.

Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algıları ne düzeydedir? Cinsiyet, bölüm, anne-baba mesleği, meslek tercihi, Kur'ân-ı Kerîm ile Arapça öğretme yeterliği algısı ve kitap okuma alışkanlığı değişkenleri ile din dersi öğretmen adaylarının yeterlik algıları arasında bir farklılaşma meydana getirmekte midir? Bu sorulara cevap

bulmak için araştırmada din dersi öğretmen adaylarının on farklı boyuttaki öğretmenlik mesleği yeterlik algıları incelenmiştir.

Yapılan farklılık analizleri neticesinde ise cinsiyet, anne-baba mesleği, öğretmenlik mesleğini tercih etme düşüncesi, Kur'ân-ı Kerîm ve Arapça öğretimi yeterlik algısı ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin ilgili boyutların en az birinde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılığa sebep olduğu saptanmıştır. Bölüm değişkeninin ise anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından bazıları şöyledir:

Araştırma sonucunda, din dersi öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamı ve süreci boyutu aritmetik ortalamaları 3,90 (oldukça düzeyinde), mesleki ve kişisel gelişim boyutu aritmetik ortalamaları 4,10 (oldukça düzeyinde), mevzuat bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 2,83 (orta düzeyde), ölçme ve değerlendirme boyutu aritmetik ortalamaları 3,85 (oldukça düzeyinde), evrensel değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,38 (tam düzeyinde), ilahiyat alan eğitimi bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,95 (oldukça düzeyinde), ilahiyat alan bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,52 (oldukça düzeyinde), eğitim ve öğretimi planlama boyutu aritmetik ortalamaları 3,77 (oldukça düzeyinde), milli ve manevi değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,05 (oldukça düzeyinde), iletişim ve işbirliği boyutu aritmetik ortalamaları 4,15 (oldukça düzeyinde), çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t testi sonuçları göstermektedir ki, cinsiyet değişkeni, “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci” “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” olmak üzere toplam 4 istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre söz konusu dört boyutta da kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Bölüm değişkenini, öğretmen adayları arasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öğretmen adaylarının anne-babalarının mesleklerine bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı tek farklılığın “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının bu boyutta, anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan almışlardır.

Öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen adaylar ile düşünmeyen ve kararsız olan adaylar arasında “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark üç boyutta da öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adayları lehinedir.

Arapça öğretimi yeterlik algısı değişkenine göre, sadece “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Bu boyutta Arapça öğretimi konusunda kendisini yeterli gören öğretmen adayları, kendisini yeterli görmeyen öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır. Kur'ân-ı Kerîm öğretimi yeterlik algısı değişkenine bakıldığında ise “mevzuat bilgisi”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim-öğretimi planlama”, “iletişim ve işbirliği” olmak üzere toplam 5 boyutta kendilerini yeterli gören öğretmen adayları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Kitap okuma alışkanlığının öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı üzerinde bir fark oluşup oluştuğunu ortaya koymak için, tek yönlü Anova analizi kullanılmıştır. Kitap okuma alışkanlığı açısından “kişisel ve meslekî gelişim” ve “ilahiyat alan bilgisi” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre “kişisel ve meslekî gelişim” boyutunda iki aydan daha fazla sürede kitap okuyan ya da hiç kitap okumayanlar ayda en az bir kitap okuyanlara göre daha az puan almışlardır. Aynı şekilde “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda da her hafta bir kitap bitirenler, iki aydan fazla sürede kitap bitirenlere oranla daha fazla puan almışlardır.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının genel olarak “oldukça” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde cinsiyet, anne-baba mesleği, Arapça ve Kur’ân-ı Kerîm öğretimi yeterlik algısı ve kitap okuma alışkanlığı gibi çeşitli değişkenler öğretmen yeterlik algısını etkilemektedir. Bununla beraber araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının kendi görüşleri olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin daha objektif şekilde tespit edilmesi için akademisyen, uygulama okulu öğretmenlerinin de görüşlerine müracaat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Din Öğretmeni Adayı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Abstract: *The aim of this research is to measure the self-efficacy perceptions on teacher competency of religion teacher candidates in Marmara University Faculty of Theology. In this direction, teacher competency scale was applied to 245 religious teacher candidates. Survey technique was used to collect data. The scale consists of ten parts are “learning-teaching environment and process”, “professional and personal development”, “legislation information”, “measurement and evaluation”, “universal values”, “knowledge of theology education”, “knowledge of theology”, “planning education and training”, “national-spiritual values” and “communication and cooperation”. The total variance explained by the scale is % 68,42. In the analysis of the data SPSS Statistic Programme was used. Independent Samples T-test, Anova, Welch, Dunnett C and LSD was used to test research problems. The analysis that is done for construct validity and reliability shows the value of KMO is 0.935 and Cronbach Alpha are “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” and “0.70” for ten factors. According to this, religion teacher candidates’s “learning-teaching environment and process” dimension arithmetic mean is 3,90 (good level); “professional and personal development” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level); “legislation information” dimension arithmetic mean is 2,83 (medium level); “measurement and evaluation” dimension arithmetic mean is 3,85 (good level); “universal values” dimension arithmetic mean is 4,38 (full level); “knowledge of theology education” dimension arithmetic mean is 3,95 (good level); “knowledge of theology” dimension arithmetic mean is 3,52 (good level); “planning education and training” dimension arithmetic mean is 3,77 (good level); “national-spiritual values” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level) and “communication and cooperation” dimension arithmetic mean is 4,15 (good level). These results show that are self-efficacy perceptions on teacher competency of the religious teacher candidates is at “good level” meanly. But it should not be forgotten that this perception is the teacher candidates themselves. In order to determine the professional competencies of teacher candidates more objectively, the opinions of academicians and internship teachers should also be consulted.*

Keywords: Religious Education, Teacher Competences, Religion Teacher Candidate, Marmara University Theology Faculty

Summary: The aim of this research is to measure the self-efficacy perceptions on teacher competency of religion teacher candidates in Marmara University Faculty of Theology. In this direction, teacher competency scale was applied to 245 religious teacher candidates.

When looked to the gender dispersion in the religion teachers group, distribution is seen as the percentage of woman participants is %77,95 (N=191) and that of man participants is % 22,05 (N=54). The distribution of teacher candidates according to the departments they read is as follows: Theology First Education (%52.2, N= 128), Theology Second (Evening) Education (%43.7, N= 107), English/Arabic Theology (%4.1, N= 10).

Survey technique was used to collect data. The scale consists of ten parts are “learning-teaching environment and process”, “professional and personal development”, “legislation information”, “measurement and evaluation”, “universal values”, “knowledge of theology education”, “knowledge of theology”, “planning education and training”, “national-spiritual values” and “communication and cooperation”. The total variance explained by the scale is % 68,42. In the analysis of the data SPSS Statistic Programme was used. Independent Samples T-test, Anova, Welch, Dunnett C and LSD was used to test research problems. The analysis that is done for construct validity and reliability shows the value of KMO is 0.935 and Cronbach Alpha are “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” and “0.70” for ten factors.

In this study, the following question is explored: What is the level of teacher candidates' self-efficacy perceptions on teacher competency? How do the gender, education department, parents' job, career preference, perception of teaching competence of Kur'ân-ı Kerîm and Arabic, book reading habit variables make difference in the level of meaning in religion teacher's competences. In order to find answers to these questions, religion teacher's competences related to ten different dimensions were investigated.

The results of the analyses which are performed to examine differences between groups reveals that gender, parents' job, career preference, perception of teaching competence of Kur'ân-ı Kerîm and Arabic, book reading habit cause statistically significant differences at $p < 0.05$ significant level whether on the general average of the scale or one of the sub-dimensions at least. It was found that the education department variable did not cause a significant difference.

Some of the research findings are as follows:

As a result of research, religion teacher candidates's “learning-teaching environment and process” dimension arithmetic mean is 3,90 (good level); “professional and personal development” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level); “legislation information” dimension arithmetic mean is 2,83 (medium level); “measurement and evaluation” dimension arithmetic mean is 3,85 (good level); “universal values” dimension arithmetic mean is 4,38 (full level); “knowledge of theology education” dimension arithmetic mean is 3,95 (good level); “knowledge of theology” dimension arithmetic mean is 3,52 (good level); “planning education and training” dimension arithmetic mean is 3,77 (good level); “national-spiritual values” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level) and “communication and cooperation” dimension arithmetic mean is 4,15 (good level).

The results of independent sample t-test demonstrates that the gender variable causes significant difference on four dimensions which are “learning-teaching environment and process”, “professional and personal development”, “universal values” and “knowledge of theology education”. According to this, female teacher candidates found themselves more adequate than male teacher candidates on four dimensions.

The education department variable is not statistically significant in the any dimensions.

When we look at the professions of parents of teacher candidates, it is seen that the only difference which is statistically significant is in “knowledge of theology” dimension. In this dimension teacher candidates who their parents had a job related to education had take higher scores than teacher candidates who their parents had no job related to education.

The analysis demonstrates that the work/career preference variable causes significant difference on three dimensions which are “professional and personal development”, “universal values” and “communication and cooperation”. This difference is in favor of teacher candidates who are considering to being teacher in three dimensions.

According to the variable of Arabic teaching proficiency perception, it is seen that the only difference which is statistically significant is in “knowledge of theology” dimension. In this dimension teacher candidates who are sufficient on teaching Arabic had take higher scores than teacher candidates who are not sufficient on teaching Arabic. Similarly, the results of independent sample t-test demonstrates that the Kur'ân-ı Kerîm teaching proficiency perception variable causes significant difference on five dimensions which are “legislation information”, “knowledge of theology education”, “knowledge of theology”, “planning education and training” and “communication and cooperation”. According to this, in these dimensions teacher candidates who are sufficient on teaching Kur'ân-ı Kerîm had take higher scores than teacher candidates who are not sufficient on teaching Kur'ân-ı Kerîm.

One-way ANOVA analysis has been used to determine whether any differences are available between self-efficacy levels of teacher candidates with regard to book reading habit variables. In terms of the habit of reading books, it was found that there was a statistically significant difference in “personal and professional development” and “knowledge of theology”. In “personal and professional development” dimension, teacher candidates who read a book in two months or not read any book received less points than teacher candidates who read a book in a month. Similarly, in “knowledge of theology” teacher candidates who read a book in a week received more points than teacher candidates who read a book in two months.

These results show that teacher candidates are generally at “good level” of self-efficacy perceptions on teacher competency. In addition to various variables such as gender, parents’ job, career preference, perception of teaching competence of Kur'ân-ı Kerîm and Arabic, book reading habit affect teacher competence perception. However, it should be kept in mind that the results of the research are the opinions of teacher candidates themselves. In order to determine the professional competencies of teacher candidates more objectively, the opinions of academicians and teachers of applied schools should be consulted.

Keywords: Religious Education, Teacher Competences, Religion Teacher Candidate, Marmara University Theology Faculty

Giriş

İlahiyat Fakülteleri 1982’de YÖK’ün almış olduğu karar doğrultusunda hem ilahiyat alan derslerinin, hem de öğretmenlik meslek derslerinin bir arada yürütüldüğü bir programla eğitim-öğretim vermekteydi. Bu bakımdan ilahiyat fakülteleri 1998’e kadar DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerini aynı programla yetiştiren kurumlardı. 1998-1999 öğretim yılında ilahiyat programının değişmesi ile beraber İlahiyat Fakültesi bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümü açılarak ilahiyat fakültelerinde ikili bir yapı oluştu. İlahiyat Fakülteleri bir taraftan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (İDKAB), diğer taraftan İlahiyat Bölümü olmak üzere iki bölüme ayrıldı. Buna göre İDKAB mezunları 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olabilirken, ilahiyat bölümü mezunu öğrencilerinin ise lisede din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve imam hatip liselerinde meslek dersleri öğretmenliği yapabilmesi için yalnızca Ankara’da açılan bir buçuk yıl süreli tezsiz yüksek lisans programını bitirmesi gerekiyordu.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 2006 yılında Eğitim Fakültelerine geçişi ile beraber ilahiyat fakültelerinin de -kanunda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu olarak kabul edilmelerine rağmen¹- öğretmen yetiştirme işlevi son bulmuş oldu.

Çok az sayıda öğrencinin kabul edilebildiği bu yüksek lisans programının, daha sonra (2009 yılında) Marmara, On Dokuz Mayıs, Dokuz Eylül, Dicle, Fırat ve Selçuk Üniversiteleri bünyelerinde de açılmasına izin verilmiştir. 2010-2011 öğretim yılından itibaren ise YÖK almış olduğu kararla, pedagojik formasyonun tezsiz yüksek lisans programı ile verilmesinden vazgeçerek sertifika programı ile verilmesini kararlaştırmıştır. Bu karar doğrultusunda, ilahiyat fakültesi mezunları üniversitelerinin eğitim fakülteleri bünyesinde açılan sertifika programlarına başvurarak pedagojik formasyon programı sertifikaları almaları halinde öğretmenlik yapmaya hak kazanır hale gelmişlerdir.

¹ 15/6/1989 tarihinde kabul edilen “Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun’un üçüncü maddesine göre İlahiyat Fakülteleri, Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumu olarak kabul edilmektedir. Mevzuat, erişim 3 Mart 2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3580.pdf> .

Bu süreçte YÖK, 17.04.2014 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarına mevcut öğrencilerin statüleri korunup 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alımının durdurulmasına karar vererek, bu tarihten itibaren din dersi öğretmeni yetiştirme konusundaki alan ayırımına son vermiş ve bütün din dersi öğretmenlerinin alan derslerini ilahiyat fakültesinden, eğitim derslerini ise eğitim fakültesi bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programından alarak öğretmen yetiştirilmesine zemin hazırlamıştır. Yine aynı yıl alınan karar doğrultusunda 2014-2015 öğretim yılından itibaren sertifika programına mezunlarının yanında lisans son sınıf öğrencilerinin de kabul edilmesi kararı alınmıştır.

Bu tarihten sonra lisans son sınıf öğrencileri sekiz tanesi zorunlu, iki tanesi seçmeli olmak üzere aşağıdaki eğitim derslerini alarak din dersi öğretmeni olmaya hak kazanmışlardır. Buna göre öğretmen adaylarının 18.11.2015 tarihli YÖK'ün "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslar" düzenlemesi ile aldıkları dersler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir:²

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri ve Kredileri

Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimlerine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Seçmeli Ders-I	2	0	2
Seçmeli Ders-II	2	0	2
Toplam	20	10	25

Tablo 2: Pedagojik Formasyon Seçmeli Dersleri

² YÖK, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslar", erişim 5 Nisan 2019, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx.

Seçmeli Ders I	Seçmeli Ders II
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması Rehberlik	Rehberlik
Eğitimde Program Geliştirme	Eğitimde Teknoloji Kullanımı
Eğitim Tarihi	Eğitim Felsefesi
Eğitim Sosyolojisi	Türk Eğitim Tarihi
Gelişim Psikolojisi	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Öğretmenlik Meslek Etiği	Karakter ve Değerler Eğitimi
Yaşam Boyu Öğrenme	Özel Eğitim
Bireyselleştirilmiş Öğretim	Bilgisayar Destekli Öğretim

Bu uygulama ile beraber, ilahiyat öğrencilerinin son sınıftaki ders yüklerinin artmasına bağlı olarak, programdan istenen verimin alınamaması, sertifika programının ücretli olması ve Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 2016 yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin mezuniyet programında yapmış olduğu konuşmada formasyon programının yıl içine yedirilmesi gerektiği mealindeki sözlerinin basında yer alması doğrultusunda, YÖK tarafından "İlahiyat Formasyon Programları" başlıklı 23.06.2017 tarih ve 75850160-104.01.07.01-43446 sayılı yazısı ile 2017-2018 öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon derslerinin ilahiyat fakültesi müfredat programına yerleştirilmesine karar verilmiştir.³ Bu doğrultuda ilahiyat fakülteleri tekrar din dersi öğretmenliği mesleğinin tek kaynağı olma hüviyetini geri kazanmışlardır.

Bu haliyle öğretmen yetiştiren bir kurum olarak ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleği yeterlik düzey ve algıları bu sahadaki araştırmacılar için yeni araştırma konuları olarak sayılabilir. Bilindiği gibi öğretmenlik mesleği "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır.⁴ Ülkemizde öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarının belirlenmesine yönelik son çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanmıştır.

Bu doğrultuda yenilenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "meslekî bilgi", "meslekî beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere 3 ana yeterlik alanı altında ele alınmıştır. Metinde ayrıca bu 3 yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik başlığı ve bunlara ilişkin 65 gösterge yer almaktadır.⁵ Buna göre oluşturulan 3 yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik ve Alt Yeterlik Alanları

Meslekî Bilgi	Meslekî Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim ve Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım

3 Memurlar.net, "İlahiyat Öğrencilerine Formasyon Kararında Yeni Düzenleme Haber Metni", erişim: 30 Ocak 2019, <https://www.memurlar.net/haber/682495/ilahiyat-ogrencilerine-formasyon-kararinda-yeni-duzenleme.html>

4 Milli Eğitim Temel Kanunu, Md 43.

5 MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017.

Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Meslekî Gelişim

Yeterlik, “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tarif edilmektedir. Bu bakımdan ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının kendilerinin bu yeterliklere sahip olduklarını düşünmeleri aynı zamanda öğretmenliğe psikolojik olarak da hazır olduklarını göstermeleri bakımından önemlidir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde bu yeterliklerden haberdar olmaları ve kendilerini bu doğrultuda geliştirmeleri nitelikli öğretmen olmaları konusunda önemli adımlar atmalarına sebep olacaktır.

1. Araştırmanın Problemi, Önemi ve Amacı

Günümüze kadar din derslerine giren öğretmenlerin yeterlikleri, pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu doğrultuda 2000’li yılların başından itibaren din derslerine giren öğretmenlerin yeterlik ve yeterlik algılarına dair çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak din dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algıları ile ilgili çalışmaları tespit etmek amacıyla YÖK’ün “tez tarama” ve İSAM Kütüphanesi’nin makale ve eser arama sayfalarından “öğretmen aday” ve “yeterlik ve “yeterlilik” anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda konu ile ilgili tespit edilebilen çalışmaların sayısı ise yok denecek kadar azdır. Kaya tarafından yapılan “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ,Akyürek tarafından yapılan *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri (Kayseri Örneği)*, Çekin tarafından yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”, Bayraktar tarafından yapılan *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, Coştu tarafından yapılan “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması” ve Aktaş tarafından yapılan DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)” isimli çalışmalar yapılan çalışmalardan bazılarıdır.⁶

⁶ Süleyman Akyürek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri (Kayseri Örneği)*, (Kayseri: Laçın Yayınları, 2008); Abdülkadir Çekin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, VI/6 (2013); Hamza Aktaş, “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”, 2. *Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, ed. H. Yusuf Acuner, Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş, (Konya: Yediveren Kitap, 2018); Ahmet Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri*

Bu doğrultuda araştırma, örgün eğitim sisteminde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, seçmeli din dersleri ve İmam Hatip ortaokul ve liselerindeki meslek derslerine girecek öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin, din dersi öğretmenliği mesleği ile ilgili özyeterlik algı düzeylerini, MEB'in açıklamış olduğu öğretmenlik mesleği yeterlik kriterleri üzerinden belirlemeyi ve bu düzeyler arasında çeşitli değişkenler açısından bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma aynı zamanda söz konusu öğretmen adaylarının gitmiş oldukları staj okullarındaki danışman öğretmenleri tarafından öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilecekleri bir diğer çalışmanın da ilk bölümünü oluşturması bakımından önem arz etmektedir. Birbirine bağlı iki çalışma olarak düşünülen bu araştırma modelinin ilkinde öğretmen adayları kendilerini değerlendirirken, ikincisinde ise danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarını değerlendirmesi öngörülmektedir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

Din dersi öğretmen adaylarının;

1. Öğrenme-öğretme ortamı ve süreci,
2. Kişisel ve meslekî gelişim,
3. Mevzuat bilgisi,
4. Ölçme ve değerlendirme,
5. Evrensel değerler,
6. İlahiyat alan eğitimi bilgisi,
7. İlahiyat alan bilgisi,
8. Eğitim ve öğretimi planlama,
9. Milli ve manevi değerler,
10. İletişim ve işbirliği boyutlarındaki yeterliklere sahip olma inançları ve bu inanç düzeylerinin, cinsiyet, bölüm, anne-baba mesleği, kitap okuma sayısı, öğretmenlik mesleğini yapma isteği, Kur'an-ı Kerim ve Arapça seviyesi yeterlik algısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemektir.

2. Araştırmanın Sınırlıkları ve Yöntemi

Araştırmada kullanılan veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıfta okuyan 245 öğretmen adayının verileri ile sınırlıdır. M.Ü. İlahiyat Fakültesi, pedagojik formasyon derslerini YÖK'ün İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri Fakülteleri için almış olduğu karar doğrultusunda, 2017-2018 öğretim yılında hazırlık sınıfını geçerek birinci sınıfa başlayanlara yıllara dağılmış şekilde müfredatın içinde seçmeli olarak verirken; 2017-2018 öğretim yılında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunanlara ise dördüncü sınıfa geçtiklerinde

ve *Problem Çözme Becerilerine Katkısı* (yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2014); Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması", *EKEV Akademi Dergisi*, XV/48 (2011); Mevlüt Kaya, "Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14-15 (2003).

bir yılda vermektedir. Bu araştırmaya konu alan öğretmen adayları da söz konusu eğitim derslerini son sınıfta alanlardır.

Araştırmada 74 sorudan oluşan öğretmen yeterlik ölçeği ve 10 kişisel bilgi sorusundan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek hazırlanırken, MEB'in hazırlamış olduğu *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*'nde yer alan 65 yeterlik göstergesi referans alınmıştır.⁷ Ölçek hazırlandıktan sonra uzman hocaların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak 0,40 ve üzeri faktör yüküne sahip 10 boyuttan oluşan yeni bir ölçek hazırlanmıştır. Başlıklandırılan bu 10 boyutun açıkladığı toplam varyans ise %68,42 olmuştur. Varyans oranının yüksekliği, ölçülmek istenen kavram ya da konunun iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.⁸

3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması için anket tekniğinden faydalanılmıştır. SPSS programına aktarılan verilerde, öncelikle hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiş daha sonra ise gerekli analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda, toplanan verilerle öncelikle faktör analizi⁹ yapabilmeyen ön şartı olarak kabul edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO Testi) (Örneklem Yeterlik İstatistiği) ile Barlett's Test of Sphericity (Barlett Küresellik Testi) sonuçlarına bakılmıştır. Barlett testi, değişkenler arasında yeterli oranda bir ilişki olup olmadığını; KMO testi ise değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygun olup olmadığını göstermektedir. Bu testlerin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Faktör Analizi Yapılmadan Önceki KMO Testi Değerleri

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	0,926
Barlett Küresellik Testi Yaklaşık Ki Kare Değeri	12870,465
Serbestlik Derecesi (sd)	2701
Anlamlılık Değeri (sig) (p değeri)	0,000

Yapılan analizde kullanılan ölçeğin KMO değeri, 0,926; Barlett test değeri, 12870,465 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için mükemmel seviyede¹⁰ olduğunu ifade

⁷ MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017.

⁸ Şener Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 23. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 135.

⁹ Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede ve ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan bir analizdir. Bk. Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 137.

¹⁰ Kaynaklarda KMO değeri için 0,80 ve yukarı için mükemmel; 0,70-0,80 arası iyi; 0,60-0,70 arası orta; 0,50-0,60 arası kötü; 0,50'den aşağısı değerler için ise kabul edilemez denilmiştir. Bk. Beril Durmuş-Murat Çinko- E. Serra Yurtkoru, *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 6. Baskı (İstanbul: Beta Yayınları, 2016), 80.

etmektedir. Aynı şekilde elde edilen bu değerler, ölçeğin faktör analizi yapılmasına uygun ve ölçülmek isteneni ölçmek için kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, ikili gruplar arasında farklılaşma olup olmadığının test edilmesinde örneklem bağımsız t-testi, ikiden fazla grup arasında farklılık olup olmadığının test edilmesinde tek yönlü varyans analizi (anova) ve anova testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda ise Welch testi kullanılmıştır. Anlamli ilişki görünen durumlarda farklılığın kaynağını tespit edebilmek için ise LSD ve Dunnett C testlerinden faydalanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde ise 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Öğretmen adaylarının belirlenen yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin veriler, anket sonuçlarına göre 5’li likert derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterliklere sahip olma düzeyleri tabloda gösterilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo 5: Değerlendirmede Kullanılan 5’li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırı

Derece/ Seçenek	Değer	Puan Sınırı
Hiç	1	1.00–1.79
Az	2	1.80–2.59
Orta	3	2.60–3.39
Oldukça	4	3.40–4.19
Tam	5	4.20–5.00

Toplanan veriler doğrultusunda 74 sorudan oluşan ölçek, faktör analizine tabi tutulduğunda SPSS programı soruları 15 faktöre ayırmıştır. Yapılan faktör analizinde, faktör altında tek kalan, faktör yük değerleri 0,40’ın altında bulunan ve her iki faktörde birden değer alıp iki faktör arasındaki fark 0,10’dan küçük olan sorular analizden çıkartılmıştır.¹¹ Bu doğrultuda aşağıda tabloda verilen sorular analizden çıkartılarak boyutlara son şekli verilmiştir. Çıkartılan sorular ve analiz değerleri şu şekildedir:

Tablo 6: Analiz Sonucu Değerlendirmeye Alınmayan Sorular ve Değerleri

Soru No	Soru	Değerler	
1. Analiz	31	Din eğitimi ve öğretimi için gerekli olan becerilere sahip olduğumu düşünürüm.	0,4 altı
	43	Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş edebilirim.	0,4 altı
	61	İnsan ilişkilerimde empati ve hoşgörüyü ön planda tutabilirim.	5. faktör puanı= 0,462 6. faktör puanı=0,401 13. faktör puanı=0,426
	64	Okulda gerçekleştirilecek olan ders dışı faaliyetlerde aktif olarak görev alabilirim.	2. faktör puanı= 0,540 6. faktör puanı=0,452
	65	Öğretmenlik mesleğini severek yaparım.	0,4 altı

¹¹ Kaynaklarda binişik maddelerin farklı faktörlerde sergiledikleri ilişki düzeyleri arasındaki farkın 0,1’den az olması durumunda sorunun analizden çıkartılması tavsiye edilmektedir. Bk. Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 135; Abdullah Can, *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, 4. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 329.

	73	Öğretmenlik mesleğine yakışmayan davranışlardan kaçınırım.	Faktör altı tek soru
	74	Türkiye ve Dünyadaki gündem ve gelişmeleri takip edebilirim.	Faktör altı tek soru
2. Analiz	39	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarımla olumlu ilişkiler kurup işbirliği yapabilirim.	0,4 altı
	41	Öğretme-öğrenme sürecinde din öğretimi ile ilgili farklı yöntem ve teknikleri (örnek olay incelemesi, istasyon, altı şapka vb) kullanarak etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirim.	0,4 altı
	21	Etkinlik planlarımda öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini göz önünde tutabilirim.	1. faktör puanı= 0,420 9. faktör puanı= 0,493
	32	Öğretme-Öğrenme sürecinde zamanı etkin olarak kullanabilirim. (Derse zamanında girip çıkma, işlenmesi gereken konuları zamanında bitirme)	0,4 altı
	40	Öğretme-öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini (akıllı tahta, projeksiyon, slayt) etkin olarak kullanabilirim.	3. faktör puanı= 0,409 12. faktör puanı= 0,492
	38	Derslerde, öğrencilerin analitik düşüncelerini sağlayacak etkinlikler hazırlayabilirim.	1. faktör puanı= 0,411 12. faktör puanı= 0,443
	42	Öğretme-öğrenme sürecinde din öğretimi ile ilgili araç-gereç ve materyalleri etkin olarak kullanabilirim.	0,4 altı
3. Analiz	35	Derslerimi, özel gereksinimleri olan öğrenci(leri)mi derse katacak şekilde işleyebilirim.	1. faktör puanı= 0,570 6. faktör puanı= 0,497
	36	Dersle ilgili uygulamaya yönelik etkinliklerimi çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirebilirim.	1. faktör puanı= 0,492 6. faktör puanı= 0,420
	5	Milli ve manevi değerlerin din eğitimine yansımalarını yorumlayabilirim.	8. faktör puanı= 0,570 9. faktör puanı= 0,497
	63	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde aileleri de sürecin içine katacak faaliyetler yapabiliyorum.	0,4 altı
4. Analiz	55	Öğrencilerime insan ve birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	5. faktör puanı= 0,544 6. faktör puanı= 0,448
5. Analiz	37	Girmiş olduğum öğretim seviyesinin (okulöncesi, ilköğretim, lise vb.) öğretim programına uygun etkinlikler hazırlayıp uygulayabilirim.	1. faktör puanı= 0,418 3. faktör puanı= 0,446
	60	İletişim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerimle etkili iletişim kurabilirim.	3. faktör puanı= 0,439 5. faktör puanı= 0,405
	58	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime rol-model olabilirim.	5. faktör puanı= 0,480 8. faktör puanı= 0,427
6. Analiz	59	Türkçe'yi kurallarına uygun, anlaşılabilir ve güzel bir şekilde kullanabilirim.	0,4 altı
	57	Öğrencilerin kişisel gelişim ve geleceklerini planlamalarında rehberlik yapabiliyorum.	0,4 altı
7. Analiz	7	(Girmiş olduğum öğretim seviyesinin okulöncesi, ilköğretim, lise vb) öğretim programını diğer branşların öğretim programları ile ilişkilendirebilirim.	5. faktör puanı= 0,525 8. faktör puanı= 0,431
	6	Derslerimi, öğrencilerimin gelişim (bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi) ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak işleyebilirim.	5. faktör puanı= 0,501 8. faktör puanı= 0,497

Yukarıdaki sorular çıkartıldıktan sonra yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) sonuçları tabloda verilmiştir. Aşağıdaki tablodan da görüleceği üzere analizden on boyutlu bir yapı çıkmıştır. Sözü edilen tablo şu şekildedir:

Tablo 7: Döndürülmüş Bileşen Matrisi Değerleri (Rotated Component Matrix)

Döndürülmüş Bileşen Matrisi Değerleri										
Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	,725									
24	,699									
29	,661									
26	,661									

33	,614									
28	,605									
25	,560									
23	,556									
34	,464									
70		,866								
69		,836								
67		,796								
68		,789								
72		,687								
71		,507								
16			,853							
14			,837							
17			,810							
13			,672							
15			,593							
48				,726						
45				,677						
49				,624						
46				,623						
47				,620						
44				,607						
51					,800					
50					,771					
52					,679					
53					,669					
54					,433					
56					,424					
11						,756				
10						,744				
8						,597				
9						,540				
1							,747			
2							,743			
3							,674			
4							,664			
18								,717		
19								,644		
20								,635		
12									,767	
30									,638	
22									,598	
66										,711
62										,635

Buna göre, MEB'in açıklamış olduğu *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*'ndeki başlıkları dikkate alınarak ve teorik olarak da bir temel boyut altında yer alabileceği düşünülen boyutlar isimlendirilerek, her bir boyuta ait güvenilirlik ve geçerlik analiz sonuçları ölçekte yer alan sorularla birlikte aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8: Boyutların Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	(Initial Eigenvalues) Başlangıç Öz Değerleri			(Rotation Sums of Squared Loadings) Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığılmış Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığılmış Varyans Yüzdeliği

Umut KAYA, Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları...

Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	16,781	34,961	34,961	5,495	11,448	11,448
Kişisel ve Meslekî Gelişim	3,469	7,226	42,187	4,527	9,432	20,880
Mevzuat Bilgisi	2,394	4,987	47,174	3,983	8,297	29,177
Ölçme ve Değerlendirme	2,142	4,462	51,636	3,929	8,186	37,363
Evrensel Değerler	1,849	3,851	55,487	3,241	6,751	44,114
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	1,501	3,128	58,615	2,885	6,011	50,125
İlahiyat Alan Bilgisi	1,363	2,840	61,455	2,633	5,485	55,610
Eğitim Öğretimi Planlama	1,245	2,595	64,050	2,334	4,863	60,474
Milli-Manevi Değerler	1,079	2,249	66,299	2,170	4,520	64,994
İletişim ve İşbirliği	1,020	2,124	68,423	1,646	3,429	68,423

Tablo 9/1: Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutu Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu ¹²
Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	27	Öğrenme ortamını dersin hedeflerine uygun olacak şekilde düzenleyebilirim.	0,725	0,803
	24	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaşlarını dikkate alarak sağlıklı, güvenli ve estetik olacak şekilde düzenleyebilirim.	0,699	0,784
	29	Öğrenme ortamını öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde düzenleyebilirim.	0,661	0,704
	26	Öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleyebilirim.	0,661	0,723
	33	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayabilirim.	0,614	0,664
	28	Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, etkili iletişim kurabileceğim demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	0,605	0,647
	25	Dersin kazanımlarına ve program içeriğine uygun öğretim materyalleri (çalışma yaprağı, bilgi kartı vb.)hazırlayabilirim.	0,560	0,713
	23	Öğretim sürecini planlandığım şekliyle uygulayabilirim.	0,556	0,684
	34	Derslerde konuları öğrencinin günlük yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirebilirim.	0,464	0,605
Açıklanan Boyut Varyansı: 11,448			Cronbach Alpha: 0,915	

Tablo 9/2: Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutu Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Kişisel ve Meslekî	70	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	0,866	0,807

¹² Corrected Item-Total Correlation.

	69	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	0,836	0,775
	67	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	0,796	0,780
	68	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	0,789	0,765
	72	Bulduğum çevrede gerçekleştirilen kültürel ve sanatsal etkinliklere katılabilirim.	0,687	0,653
	71	Kişisel bakımına ve sağlığını korumaya dikkat ederim.	0,507	0,511
Açıklanan Boyut Varyansı: 9,432			Cronbach Alpha: 0,892	

Tablo 9/3: Mevzuat Bilgisi Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Mevzuat Bilgisi	16	Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı açıklayabilirim.	0,853	0,779
	14	Türkiye Cumhuriyet anayasasının eğitimle ilgili maddelerini bilirim.	0,837	0,786
	17	Eğitim-öğretimle ilgili diğer paydaşların yasal görev ve sorumluluklarını açıklayabilirim.	0,810	0,768
	13	Bir öğretmenin bireysel hak ve sorumluluklarını bilirim.	0,672	0,639
	15	Atatürk'ün eğitim sistemine ve din eğitimine katkılarını değerlendirebilirim.	0,593	0,590
Açıklanan Boyut Varyansı: 8,297			Cronbach Alpha: 0,878	

Tablo 9/4: Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Ölçme ve Değerlendirme	48	Ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencilere, diğer paydaşlara (veli, idare ve diğer meslektaşlarıma) doğru ve yapıcı geribildirimler verebilirim.	0,726	0,707
	45	Ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	0,677	0,728
	49	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleyebilirim.	0,624	0,702
	46	Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	0,623	0,707
	47	Ölçme ve değerlendirmeyi adil ve objektif bir şekilde yapabilirim.	0,620	0,670
	44	Din öğretimine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayıp kullanabilirim.	0,607	0,740
Açıklanan Boyut Varyansı: 8,186			Cronbach Alpha: 0,891	

Tablo 9/5: Evrensel Değerler Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Evren	51	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım.	0,800	0,593

	50	Çocuk ve insan haklarına önem veririm.	0,771	0,617
	52	Öğrencilerin milli, manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirim.	0,679	0,664
	53	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına dikkat ederim.	0,669	0,556
	54	Değerler eğitimini girmiş olduğum öğretim seviyesindeki (okulöncesi, ilköğretim, lise vb) öğrencilerimin yaş dönemlerine uygun olarak yapabilirim.	0,433	0,547
	56	Her öğrencinin öğrenebileceğini düşünerek öğrenme güçlüklerini aşabilirim.	0,424	0,538
Açıklanan Boyut Varyansı: 6,751			Cronbach Alpha: 0,816	

Tablo 9/6: İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	11	Derslerimi değerlendirmede farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.	0,756	0,666
	10	Derslerimde farklı yöntem ve teknikleri (örnek olay incelemesi, istasyon, altı şapka vb) kullanabilirim.	0,744	0,672
	8	Derslerimi, öğrencilerimin gelişim (bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi) ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak işleyebilirim.	0,597	0,692
	9	Derslerimde öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alarak neyi ne kadar uygulayabileceğimi belirleyebilirim.	0,540	0,664
Açıklanan Boyut Varyansı: 6,011			Cronbach Alpha: 0,839	

Tablo 9/7: İlahiyat Alan Bilgisi Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İlahiyat Alan Bilgisi	1	İlahiyat alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilirim.	0,747	0,574
	2	İlahiyatla ilgili teorik düşüncelerin din eğitimi alanına yansımalarını yorumlayabilirim.	0,743	0,597
	3	İlahiyat alanındaki temel bilgi ve veri kaynaklarını kullanabilirim.	0,674	0,539
	4	İlahiyat alanındaki yapılan araştırmalarda kullanılan temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilirim.	0,664	0,550
Açıklanan Boyut Varyansı: 5,485			Cronbach Alpha: 0,762	

Tablo 9/8: Eğitim Öğretimi Planlama Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Eğitim- Öğretimi Planlama	18	Girmiş olduğum öğretim seviyesinin günlük ve yıllık planlarını hazırlayabilirim.	0,717	0,687
	19	Öğretim sürecini, çevresel şartları ve özellikleri (cami-okul, kurs gibi) dikkate alarak planlayabilirim.	0,644	0,789
	20	Öğretim sürecini planlarken maliyet ve zamanı dikkate alarak planlayabilirim.	0,635	0,753
Açıklanan Boyut Varyansı: 4,863			Cronbach Alpha: 0,859	

Tablo 9/9: Milli ve Manevi Değerler Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Milli ve Manevi Değerler	12	Din öğretimi süreçlerinde milli ve manevi değerlerle ilgili farkındalık oluşturabilirim.	0,767	0,690
	30	Öğrenme ortamını öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak şekilde düzenleyebilirim.	0,638	0,682
	22	Öğretim süreçlerini milli ve manevi değerleri dikkate alarak planlayabilirim.	0,598	0,712
Açıklanan Boyut Varyansı: 4,520			Cronbach Alpha: 0,834	

Tablo 9/10: İletişim ve İşbirliği Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları¹³

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İletişim ve İşbirliği	66	İlgililerden gelen (meslektaş, idare, veli) görüş ve öneriler doğrultusunda öz eleştiri yapabilirim.	0,711	0,550
	62	Meslektaşlarımdan meslekî gelişimime katkı sağlayıcı eleştiri ve önerilerden yararlanabilirim.	0,635	0,550
Açıklanan Boyut Varyansı: 3,429			Cronbach Alpha: 0,707	

Tablo 10: Faktör Analizi Yapıldıktan Sonra KMO Testi Değerleri¹⁴

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	0,924
Barlett Küresellik Testi Yaklaşık Ki Kare Değeri	7662,277
Serbestlik Derecesi (sd)	1128
Anlamlılık Değeri (sig) (p değeri)	0,000

Araştırmada faktör yüklerinin 0,40'ın üzerinde olması ölçekte kullanılan maddelerin birbirleri ile yüksek düzeyde ilişki veren maddelerden oluştuğunu ve yapı geçerliğini sağlayacak niteliğe sahip bir ölçek özelliği taşıdığını göstermektedir. Aynı şekilde ölçekte yer alan soruların katılımcıları ne derece ayırt ettiğini göstermek amacıyla yapılan madde analizinde, madde toplam korelasyonlarının da 0,511-0,807 arasında çıkması ölçekte yer alan ifadelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Genel olarak madde toplam korelasyon katsayısı 0,30'un üzerinde olan maddeler, ölçme aracı açısından iyi maddeler olarak kabul edilmektedir.¹⁵

Testin güvenirlilik analizinde cronbach alpha güvenirlilik katsayıları on faktör için 0,707 ile 0,915 arasında değerler almıştır. Bu değerler ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılığın olduğu ve birbiri ile ilişkili maddelerden oluştuğu manasına gelmektedir. Sosyal

¹³ Kaynaklarda faktör analizinde her bir faktör altında en az iki soru olması gerektiği ifade edilmekte ve iki sorunun yer alması yeterli görülmektedir. Durmuş - v.dğr., *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 84.

¹⁴ Kaynaklarda son faktör analizinden sonra elde edilen verilerin sunulması gerektiği ifade edildiğinden KMO Testi değerleri faktör analizinden önce ve sonra olmak üzere araştırmada iki kez verilmiştir. Durmuş - v.dğr., *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 102.

¹⁵ Kaynaklarda KMO Testi değerlerinin faktör analizi yapıldıktan sonra da verilmesi gerektiği ifade edildiğinden KMO Testi çalışmada faktör analizi öncesi ve sonrasında olmak üzere iki kez verilmiştir. Can, *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, 392.

bilimlerde bir test için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir.¹⁶ Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan ölçeğin on boyutu için de güvenilir olduğu söylenebilir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Eğitimde başarının sağlanması için öğretim programı, öğretim materyali, öğretim ortamı ve öğretmenin bir bütün halinde hedefler doğrultusunda bir araya gelmesi gerekmektedir.¹⁷ Bu unsurlar arasında öğretmenin rol ve yerinin ise önemi şüphesiz bambaşkadır. Bu haliyle öğretmenlik mesleğini yapmaya karar veren ve öğretmenlik mesleğine adım atacak olan adayların, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlik alanlarını bilmesi ve buna göre ileride öğretmenlik mesleğini yapacağını düşünerek kendisini yetiştirmesi önem arz etmektedir.

Eğitim fakültelerinde öğretmenlik bölümünü okuyan öğrenciler mezun olduklarında –gerekli şartları sağladıkları takdirde– öğretmenlik mesleğini yapacaklarını bilirler. Ancak ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler için durum bir farklılık arzeder. Çünkü ilahiyat fakültesi öğrencilerinin çoğu mezuniyetlerinden sonra KPSS’e sonuçlarına ya da atanma şartlarına göre Diyanet İşleri Başkanlığı’nda, Milli Eğitim Bakanlığı’nda ya da diğer kurumlarda çalışmaktadırlar. Bu durum ise öğrencinin öğrenim süreci boyunca (hangi mesleği yapacağını tam olarak bil(e)mediği için) mesleğine uygun bir gelişim süreci geçirmesini büyük oranda etkilemektedir.

Bütün bunlar dikkate alınarak, ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine ne ölçüde yeterli gördükleri önce tek tek boyutlar açısından, daha sonra ise değişkenler açısından tablolarla açıklanmaya çalışılacaktır. Öğretmen adaylarının kişisel profilleri ile ilgili tablolar ise diğer konu başlıkları içinde verildiği için müstakil bir başlık altında yer almamaktadır.

¹⁶ Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 183; Durmuş - v.dğr., *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*, 89.

¹⁷ Nevzat Aşıkoğlu, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeninin Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/1 (2001): 6-7.

4.1. Boyutlarla İlgili Bulgular

4.1.1 Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci boyutu” ile ilgili öngörülen yeterliklere sahip olma algı düzeylerini gösteren ortalama değerlerin büyükten küçüğe doğru sıralanmış hali aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 11: Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
34	Derslerde konuları öğrencilerin günlük yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirebilirim.	4,09	Oldukça
28	Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, etkili iletişim kurabileceğim demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	4,02	”
33	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayabilirim.	3,97	”
25	Dersin kazanımlarına ve program içeriğine uygun öğretim materyalleri (çalışma yaprağı, bilgi kartı vb.)hazırlayabilirim.	3,93	”
26	Öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleyebilirim.	3,92	”
27	Öğrenme ortamını dersin hedeflerine uygun olacak şekilde düzenleyebilirim.	3,91	”
24	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaşlarını dikkate alarak sağlıklı, güvenli ve estetik olacak şekilde düzenleyebilirim.	3,90	”
23	Öğretim sürecini planlandığım şekliyle uygulayabilirim.	3,84	”
29	Öğrenme ortamını öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde düzenleyebilirim.	3,60	”
Boyut Ortalaması		3,90	Oldukça

Tabloda görüldüğü gibi araştırmada öğretmen adaylarının, “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci” boyutundaki yeterliklere “oldukça” düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu alandaki ortalama puanları 4,09 ile 3,60 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan tabloya göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algı ortalamaları “oldukça” düzeyindedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikler açısından kendilerini, öğretmenlik mesleğine yeterli gördüklerini ve hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının yeterlikleri üzerinde yapılan bir yüksek lisans çalışmasında 8 maddeden oluşan bir ölçek kullanılarak yapılan ölçme aracında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeyinde çıkmıştır.¹⁸ Görev yapan öğretmenler ile ilgili yapılmış çalışmalarda ise öğretmenlerin öğrenme öğrenme yeterliği boyutu ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevap ortalamalarının genel

¹⁸ Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, 83.

olarak “oldukça” ya da “yeterli” düzeyinde olduğu görülmektedir.¹⁹ Sınıfta din dersi öğretmenlerinin aday öğretmenler tarafından gözlemlenmesi ile yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlikleri “az” düzeyde çıkmıştır.²⁰

4.1.2 Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutu

Öğretmenlik mesleği bireyin sürekli kendisini geliştirmesini, yeniliklere adapte olmasını, güncel olayları takip etmeyi ve özellikle kendi branşındaki eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerden haberdar olmayı gerektiren bir meslektir. Bir öğretmenin fakülteden mezun olduğu bilgi ve donanım ile emekliliği gelinceye kadar mesleğini sürdürmesi neredeyse imkânsızdır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğini seçen kimselerin kişisel ve meslekî gelişim konusunda yeniliklere açık olması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmen adaylarının kişisel ve meslekî gelişim boyutu ile ilgili yeterliklere sahip olma algı düzeylerini gösteren ortalama değerlerin büyükten küçüğe doğru sıralanmış hali aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

Tablo 12: Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
71	Kişisel bakımına ve sağlığını korumaya dikkat ederim.	4,39	Tam
68	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	4,18	Oldukça
67	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	4,10	”
70	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	4,04	”
69	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	3,98	”
72	Bulduğum çevrede gerçekleştirilen kültürel ve sanatsal etkinliklere katılabilirim.	3,93	”
Boyut Ortalaması		4,10	Oldukça

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere, öğretmen adaylarının “Kişisel ve Meslekî Gelişim” boyutundaki yeterliklerden birine “tam”, diğerlerine ise “oldukça” düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliklere ilişkin ortalama puanları 3,93-4,39 arasında değişmekte olup, boyut ortalaması ise “oldukça” düzeyindedir. Öğretmen

¹⁹ Ahmet Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII/2 (2009): 155-156; Ahmet Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan (İstanbul: DEM Yayınları, 2011), 542-544; Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 20-22; Mahmut Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi* XV/27 (2013): 14-15.

²⁰ Umut Kaya, “Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55 (Aralık 2018): 92.

adaylarının kişisel ve meslekî gelişim konusunda yeniliklere açık olduklarını düşünmeleri, öğretmenlik mesleğinin temel dinamiklerinden birisinin sürekli gelişime açık olunması olarak düşünüldüğünde son derece olumludur.

Konu ile ilgili daha önce öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu boyut, daha önce müstakil olarak yer almadığından kıyaslanma şansı bulunamamıştır. Bununla birlikte, görevde olan öğretmenlerle ilgili çalışmalarda söz konusu boyutla ilgili sonuçlar şu şekildedir. Koç'un konu ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin "kişisel ve meslekî gelişim" boyutunda kendilerini "oldukça" düzeyinde yeterli algıladıkları görülmektedir.²¹ Aynı şekilde, Erzurum'da görev yapan öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili bir başka çalışmada konu ile ilgili "mesleği ile ilgili yayınları izleme", "mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma" ve "çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma" sorularına öğretmenlerin vermiş oldukları cevap ortalamaları "oldukça" düzeyinde çıkmıştır.²² Benzer şekilde Sakarya'da görev yapan öğretmenler örneğinde yapılan bir başka çalışmada da görev yapan öğretmenlerin meslekî gelişim boyutundaki yeterlik algıları "yeterli" düzeyinde çıkmıştır.²³ Din dersine giren öğretmenlerin belki de kişisel ve mesleki gelişim boyutunda kendilerini yeterli görmelerinin bir sonucu olarak, yaklaşık 1/3'ünün meslekleri ile ilgili hiç hizmet içi eğitime katılmadıkları ortaya koyulmuştur.²⁴ Benzer şekilde diğer bir çalışma ise öğretmenlerin yaklaşık 1/3'ünün hizmet içi eğitimi gerekli görmediğini ve katılmadığını göstererek mevcut durumu teyit etmektedir.²⁵

4.1.3 Mevzuat Bilgisi Boyutu

Tablo 13: Mevzuat Bilgisi Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Mevzuat Bilgisi Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
13	Bir öğretmenin bireysel hak ve sorumluluklarını bilirim.	3,68	Oldukça
15	Atatürk'ün eğitim sistemine ve din eğitimine katkılarını değerlendirebilirim.	2,93	Orta
16	Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı açıklayabilirim.	2,56	Az
17	Eğitim-öğretimle ilgili diğer paydaşların yasal görev ve sorumluluklarını açıklayabilirim.	2,53	"
14	Türkiye Cumhuriyet anayasasının eğitimle ilgili maddelerini bilirim.	2,47	"

²¹ Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", 117-118.

²² Eyüp Şimşek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)* (Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2006), 90-91, 106.

²³ Zengin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları", 13.

²⁴ Akyürek, "İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar", 16.

²⁵ Cuma Taşçı, *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2006), 33-34.

Boyut Ortalaması	2,83	Orta
-------------------------	-------------	-------------

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliklerden 1'ine “oldukça”, 1'ine “orta”, 3'üne ise “az” düzeyde sahip oldukları algısında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin “mevzuat bilgisi” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları ise 2,47-3,88 arasında değişmekte olup boyut ortalamaları “orta” düzeydedir. Bu düzey aynı zamanda öğretmen adaylarının en düşük yeterliğe sahip oldukları boyut ortalamasıdır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuat hakkında “orta” düzeyde bilgi sahibi olduklarını düşünmeleri, kendilerinin henüz öğrenci oldukları göz önüne alındığında beklenen bir sonuçtur.

4.1.4 Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Tablo 14: Ölçme ve Değerlendirme Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Ölçme ve Değerlendirme Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
47	Ölçme ve değerlendirmeyi adil ve objektif bir şekilde yapabilirim.	4,07	Oldukça
48	Ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencilere, diğer paydaşlara (veli, idare ve diğer meslektaşlarıma) doğru ve yapıcı geribildirimler verebilirim.	3,98	”
49	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleyebilirim.	3,85	”
44	Din öğretimine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayıp kullanabilirim.	3,77	”
45	Ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	3,73	”
46	Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	3,71	”
Boyut Ortalaması		3,85	Oldukça

Tablodan görüleceği üzere öğretmen adayları “ölçme ve değerlendirme” boyutundaki tüm sorulara “oldukça” düzeyinde yeterli olduklarını belirten cevaplar vermişlerdir. Son derece spesifik bir bilgi birikimine sahip olmayı gerektiren ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen adaylarının kendilerini “oldukça” seviyesinde yeterli görmeleri oldukça ilgi çekici bir sonuçtur.

Görevde olan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada din derslerine giren öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini “yeterli” seviyede kabul etmişlerdir.²⁶ Aynı şekilde süreç odaklı ölçme konusunda aktif olarak görev yapan öğretmenler, kendilerini “orta” düzeyde yeterli olarak görürken²⁷ bu çalışmada süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları açısından öğretmen adayları kendilerini “oldukça” düzeyinde yeterli olarak görmüşlerdir. Bu aday

²⁶ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 15-16; Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 25-26.

²⁷ Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 156; Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 118.

öğretmenlerin kendilerini görevdeki öğretmenlere kıyasla daha yeterli kabul ettikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Şüphesiz bu yeterlik algısının öğretmen adaylarının öz güvenlerinden kaynaklanacağı gibi ölçme ve değerlendirme terimlerine tam manasıyla vakıf olmadıkları ile de açıklanması mümkündür.

Böylesi derinlemesine bilgi isteyen ve bu bilginin uygulama ile pekiştirileceği bir alanda, öğretmen adayları ile görevde olan öğretmenler birbirine yakın oranda yeterlik düzeylerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle aday öğretmen ile görevdeki öğretmenin yeterlik düzeyi algısı bakımından aralarında bir fark gibidir. Bu açıdan özel ihtisas gerektiren bir meslek olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğinin ihtisas alanlarının MEB tarafından yeniden düşünülmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

4.1.5 Evrensel Değerler Boyutu

Tablo 15: Evrensel Değerler Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Evrensel Değerler Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
50	Çocuk ve insan haklarına önem veririm.	4,67	Tam
51	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım.	4,56	Tam
53	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına dikkat ederim.	4,47	Tam
52	Öğrencilerin milli, manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirim.	4,37	Tam
54	Değerler eğitimini görmüş olduğum öğretim seviyesindeki (okulöncesi, ilköğretim, lise vb) öğrencilerimin yaş dönemlerine uygun olarak yapabilirim.	4,16	Oldukça
56	Her öğrencinin öğrenebileceğini düşünerek öğrenme güçlüklerini aşabilirim.	4,09	Oldukça
Boyut Ortalaması		4,38	Tam

Öğretmen adayları “evrensel değerler” boyutundaki dört soruya “tam” düzeyinde; iki soruya ise “oldukça” düzeyinde yeterli olduklarını belirten cevaplar vermişlerdir. Öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliklere ilişkin cevapları 4,09-4,67 arasında olup boyut ortalamaları ise “tam” düzeyindedir. Bu aynı zamanda öğretmen adaylarının en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları boyuttur. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda “evrensel değerler” boyutu ya da benzer bir şekilde isimlendirilen bir boyut olmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı’nın açıklamış olduğu yeterlik göstergelerinden hareketle hazırlanan ölçek maddelerinden de görüleceği üzere, maddelerin çoğu sadece öğretmen adaylarının değil normal bir vatandaşın bile rahatlıkla “tam” düzeyinde cevap verebileceği niteliktedir. Zira bu maddeler sadece bir öğretmenin değil iyi bir vatandaşın sahip olması gereken yeterlik göstergeleridir. Bu ise şüphesiz öğretmenlik mesleğinin “özel bir ihtisas” mesleği olarak tanımlanması ile çelişkili durmaktadır. Örneğin, tıp doktoru adayları üzerinde bir yeterlik ölçeği hazırlanmış olsa bu tür yeterlik maddelerine yer verilmeyeceği açıktır.

4.1.6 İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu

Tablo 16: İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
9	Derslerimde öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alarak neyi ne kadar uygulayabileceğimi belirleyebilirim.	4,02	Oldukça
8	Derslerimi, öğrencilerimin gelişim (bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi) ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak işleyebilirim.	3,95	”
11	Derslerimi değerlendirmede farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.	3,95	”
10	Derslerimde farklı yöntem ve teknikleri (örnek olay incelemesi, istasyon, altı şapka vb) kullanabilirim.	3,88	”
Boyut Ortalaması		3,95	Oldukça

Tabloya göre, öğretmen adaylarının “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutundaki soruların hepsine “oldukça” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu boyuttaki cevap ortalamaları 3,88 ile 4,02 arasındadır. Boyut ortalaması ise 3,95 ile “oldukça” düzeyindedir. Bu düzey öğretmen adaylarının din dersi öğretmenliği konusunda kendilerine güven duyduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte pedagojik formasyon derslerini eğitim hayatlarının son yıllarında alan öğretmen adaylarının bu derslerin “öğretmenlik bilgi ve becerisi” bakımından beklentilerini tam olarak karşılayamadığını (yaklaşık %70) ifade etmektedirler.²⁸ Öğretmen adayları bir yandan “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutunda kendilerine güven duyarken bir yandan ise pedagojik formasyon eğitimini “öğretmenlik becerileri” bakımından beklentilerini karşılayamadığını ifade etmeleri bu alandaki eğitimin gözden geçirilmesini gerekli kıldığı söylenebilir.

4.1.7 İlahiyat Alan Bilgisi Boyutu

Tablo 17: İlahiyat Alan Bilgisi Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

İlahiyat Alan Bilgisi Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
3	İlahiyat alanındaki temel bilgi ve veri kaynaklarını kullanabilirim.	3,86	Oldukça
1	İlahiyat alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilirim.	3,61	”
2	İlahiyatla ilgili teorik düşüncelerin din eğitimi alanına yansımalarını yorumlayabilirim.	3,42	”
4	İlahiyat alanındaki yapılan araştırmalarda kullanılan temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilirim.	3,21	”
Boyut Ortalaması		3,52	Oldukça

²⁸ Ahmet Koç-Umut Kaya, “İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” Üzerine Bir Araştırma”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları (II.cilt)*, ed. İlhan Erdem-İbrahim Aşlamacı-Recep Uçar, (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017), 216, 228.

Öğretmen adaylarının “ilahiyat alan bilgisi” boyutundaki yeterliklere sahip olma algıları da “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutundaki gibi “oldukça” düzeyindedir. Ancak cevap ve boyutun toplam ortalamasının “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”ne göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu boyuttaki cevap ortalamaları 3,21 ile 3,86 arasında olup, toplam boyut ortalaması ise 3,52’dir.

Öğretmen adayları konu edilerek yapılan bir başka araştırmada da öğretmen adaylarının büyük bir bölümü alan bilgisine “çok iyi”, “iyi” ya da “oldukça yeterli” düzeyde sahip olduklarını ifade etmişlerdir.²⁹ Araştırmalarda din dersi öğretmenlerinin de alan bilgisi yeterlik algılarının da “oldukça yeterli”³⁰ ya da “oldukça”³¹ düzeyinde çıktığını görülmektedir. “İlahiyat alan bilgisi” yeterliği, hem Dkab öğretmenleri (%62,3) hem de diğer branş öğretmenlerine (%36,3) göre bir din dersi öğretmeninde olması gereken en önemli yeterlik alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir.³²

4.1.8 Eğitim Öğretimi Planlama Bilgisi Boyutu

Tablo 18: Eğitim Öğretimi Planlama Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Eğitim Öğretimi Planlama Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
20	Öğretim sürecini planlarken maliyet ve zamanı dikkate alarak planlayabilirim.	3,93	Oldukça
19	Öğretim sürecini, çevresel şartları ve özellikleri (cami-okul, kurs gibi) dikkate alarak planlayabilirim.	3,89	”
18	Girmiş olduğum öğretim seviyesinin günlük ve yıllık planlarını hazırlayabilirim.	3,50	”
Boyut Ortalaması		3,77	Oldukça

Eğitim-öğretim sürecinin planlanması, 40 dakikalık bir ders içinde neler yapılacağını planlanmasından, bir ders yılı boyunca nelerin yapılacağını planlanmasına kadar geniş bir süreci ifade etmektedir. Eğitim-öğretim sürecini yapılan planlamaya sadık kalarak sürdürmek, emek ve zaman israfının önüne geçerek etkili verimli bir eğitim-öğretim sürecinin alt yapısını oluşturacaktır. Öğretmenlerin gerek planlama, gerekse plana sadık kalarak hareket etme yetileri bu sürecin doğru işlenmesini sağlayan en önemli unsur konumundadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bu boyuttaki

²⁹ Ayşegül Gün, “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2017): 140; Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, 81.

³⁰ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 13.

³¹ Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 141-142.

³² Hacı Yusuf Acuner-Ahmet Akif Erbaş, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16/1 (2016): 158-159.

yeterlik algılarına bakıldığında “eğitim öğretim sürecini planlama” boyut ortalamalarının da diğer boyut ortalamaları gibi “oldukça” düzeyinde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalamaları 3,50 ile 3,93 arasında olup, toplam boyut ortalaması ise 3,77’dir. Daha önce yapılan çalışmalarda din dersine giren öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama boyutunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür.³³

4.1.9 Milli Manevi Değerler Boyutu

Tablo 19: Milli Manevi Değerler Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Milli Manevi Değerler Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
12	Din öğretimi süreçlerinde milli ve manevi değerlerle ilgili farkındalık oluşturabilirim.	4,13	Oldukça
22	Öğretim süreçlerini milli ve manevi değerleri dikkate alarak planlayabilirim.	4,07	”
30	Öğrenme ortamını öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak şekilde düzenleyebilirim.	3,96	”
Boyut Ortalaması		4,05	Oldukça

Öğretmen adaylarının “milli-manevi değerler” boyutundaki yeterliklere sahip olma algıları da diğer boyutlar gibi “oldukça” düzeyindedir. Cevap ortalamaları 3,96 ile 4,13 arasındadır. Daha önce gerek öğretmenler, gerekse öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu boyutla ilgili veri olmadığından karşılaştırma yapılamamıştır.

4.1.10 İletişim ve İşbirliği Boyutu

Tablo 20: İletişim ve İşbirliği Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

İletişim ve İşbirliği Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
62	Meslektaşlarımdan meslekî gelişimime katkı sağlayıcı eleştiri ve önerilerden yararlanabilirim.	4,16	Oldukça
66	İlgililerden gelen (meslektaş, idare, veli) görüş ve öneriler doğrultusunda öz eleştiri yapabilirim.	4,15	”
Boyut Ortalaması		4,155	Oldukça

Öğretmen adaylarının onuncu ve son boyut olan “iletişim ve işbirliği” boyutundaki yeterliklere sahip olma algıları da “oldukça” düzeyindedir. Görev yapan din dersi öğretmenleri

³³ Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 19; Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, 523-525.

üzerinde yapılan araştırmada da öğretmenlerin iletişim beceri konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları sonucu çıkmıştır.³⁴

4.2 Farklılık Analizi Sonuçları ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olma algı ortalamaları “oldukça” düzeyindedir. Öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olma algıları hususunda çeşitli değişkenler bakımından, aralarında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi, anova testi ve anova testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda başvurulan welch testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının cinsiyet, okunan bölüm, anne-baba mesleği, ileride gerçekten öğretmenlik yapıp yapmama düşünceleri, kitap okuma sayıları ile Arapça ve Kur'ân-ı Kerim yeterlik algıları değişkenlerine göre öğretmenlik mesleği yeterlik algıları arasında bir farklılık olup olmadığı sırasıyla incelenmiştir.

4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Öğretmen adayları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarını ihtiva eden tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 21: “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Kadın	191	35,65	5,02	243	2,65	0,00
	Erkek	54	33,55	5,51			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Kadın	191	24,96	3,77	243	2,66	0,00
	Erkek	54	23,40	3,94			
Mevzuat Bilgisi	Kadın	191	14,27	4,29	243	0,76	0,44
	Erkek	54	13,77	4,10			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	191	23,34	3,61	243	1,88	0,06
	Erkek	54	22,27	3,82			
Evrensel Değerler	Kadın	191	26,67	2,56	70,27	3,12	0,00
	Erkek	54	25,09	3,45			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Kadın	191	15,96	2,50	243	2,03	0,04
	Erkek	54	15,16	2,66			
İlahiyat Alan Bilgisi	Kadın	191	14,02	2,18	243	-1,04	0,29
	Erkek	54	14,38	2,61			

³⁴ Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 24-25.

Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	191	11,42	2,29	243	1,29	0,19
	Erkek	54	10,96	2,38			
Milli-Manevi Değerler	Kadın	191	12,28	1,94	243	1,85	0,06
	Erkek	54	11,70	2,29			
İletişim ve İşbirliği	Kadın	191	8,31	1,37	243	0,26	0,79
	Erkek	54	8,25	1,26			

Tablodan görüleceği üzere “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci” ($t(243)=2,65$; $p<0.05$), “kişisel ve meslekî gelişim ($t(243)=2,66$; $p<0.05$)”, “evrensel değerler ($t(70,27)=3,12$; $p<0.05$),” ve “ilahiyat alan eğitimi bilgisi ($t(243)=2,03$; $p<0.05$),” olmak üzere toplam 4 boyutta cinsiyet değişkenine göre öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre söz konusu dört boyutta da kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Diğer boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında “ilahiyat alan bilgisi” boyutu haricindeki tüm boyutlarda kadın öğretmen adaylarının daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan iki farklı araştırmada ise cinsiyetin öğretmen yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ortaya konulmuştur.³⁵ Bir başka araştırmada ise sadece alan bilgisi boyutunda kadın öğretmen adayları lehine bir farklılık olduğu görülmektedir.³⁶

Aktif olarak görev yapan öğretmenler örnekleminde yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni bazı araştırmalarda anlamlı bir farklılık oluştururken, bazı çalışmalarda ise anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla ilgili Coşkun’un çalışmasında sınıf yönetimi boyutunda;³⁷ Zengin’in çalışmasında ise meslekî gelişim, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında kadınlar lehine istatistiksel açıdan farklılık olduğu ortaya konulmuştur.³⁸

Bazı çalışmalarda ise cinsiyet, istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmamıştır. Örneğin, Işıkdogan’ın çalışmasında “Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri” boyutunda³⁹; Koç’un DKAB öğretmenleri ve İHL meslek dersleri öğretmenleri üzerinde yaptığı

³⁵ Aktaş, “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”, 49; Çekin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”, 374.

³⁶ Fatih Çınar, “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9/46 (2016): 497.

³⁷ Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2010): 100-101.

³⁸ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 17.

³⁹ Davut Işıkdogan, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006), 116.

çalışmalarda ise “kişisel ve meslekî gelişim” boyutunda bir farklılık çıkmamıştır. Bununla beraber Koç, gözlemleri ve yüz yüze görüşmelerden elde ettiği izlenime göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha duyarlı ve istekli olduklarını ifade etmektedir.⁴⁰ Aynı şekilde Koç’un İHL meslek dersleri öğretmenleri örnekleminde yapmış olduğu çalışmada da öğrenme-öğretme boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.⁴¹

Cinsiyet değişkeninin bağlamında bir başka veriye ise ÖSYM’nin açıklamış olduğu sınav raporlarından ulaşmak mümkündür. Buna göre 2017 yılında yapılan ÖABT sınav sonuçlarında göre kadın adaylar ($\bar{X}=29,35$) ile erkek adayların ($\bar{X}=29,78$) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.⁴²

4.2.2 Bölüm Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Sayı	Yüzde
Birinci Öğretim	128	% 52,2
İkinci Öğretim	107	% 43,7
İngilizce/Arapça İlahiyat	10	% 4,1
Toplam	245	% 100

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında, yarısından fazlasının birinci öğretimde okudukları anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli sebebi fakültenin 2015 yılı kontenjanları ile ilgilidir. YÖK Atlas verilerine göre, söz konusu yılın kontenjan dağılımlarına bakıldığında da benzer dağılımı görmek mümkündür.

Tablo 23: 2015 yılı Marmara İlahiyat Fakültesi kontenjanları⁴³

Bölüm	2015	Yüzde
Birinci Öğretim	220	% 48,9
İkinci Öğretim	160	% 35,6
Arapça İlahiyat	40	% 8,9
İngilizce İlahiyat	30	% 6,6

⁴⁰ Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 125-126; Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 146.

⁴¹ Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 162

⁴² ÖSYM, “2017 ÖABT Değerlendirme Raporu”, erişim: 3 Nisan 2019

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017_OABT_DRapor26072018.pdf .

⁴³ YÖK, “Atlas Veri Tabanı”, erişim: 18 Mart 2019, <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php?p=söz> .

Tablo 24: “Bölüm” Değişkenine Göre Anova ve Welch Testi Sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	1. Öğretim	128	34,85	4,79	0,08	A	0,59	0,55	YOK
	2. Öğretim	107	35,59	5,72					
	Diğer ⁴⁴	10	35,20	4,23					
Kişisel ve Meslekî Gelişim	1. Öğretim	128	24,59	3,79	0,90	A	0,41	0,65	YOK
	2. Öğretim	107	24,75	3,98					
	Diğer	10	23,60	3,47					
Mevzuat Bilgisi	1. Öğretim	128	13,75	3,87	0,15	A	1,75	0,17	YOK
	2. Öğretim	107	14,73	4,61					
	Diğer	10	13,40	4,52					
Ölçme ve Değerlendirme	1. Öğretim	128	22,78	3,68	0,06	A	1,05	0,35	YOK
	2. Öğretim	107	23,44	3,80					
	Diğer	10	23,60	1,64					
Evrensel Değerler	1. Öğretim	128	26,12	2,68	0,13	A	0,65	0,52	YOK
	2. Öğretim	107	26,55	3,09					
	Diğer	10	26,40	2,27					
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	1. Öğretim	128	15,70	2,55	0,07	A	0,14	0,86	YOK
	2. Öğretim	107	15,87	2,66					
	Diğer	10	15,90	1,28					
İlahiyat Alan Bilgisi	1. Öğretim	128	14,14	2,36	0,23	A	0,77	0,46	YOK
	2. Öğretim	107	13,98	2,24					
	Diğer	10	14,90	1,66					
Eğitim Öğretimi Planlama	1. Öğretim	128	11,25	2,25	0,68	A	0,76	0,46	YOK
	2. Öğretim	107	11,31	2,42					
	Diğer	10	12,20	1,81					
Milli-Manevi Değerler	1. Öğretim	128	11,95	2,09	0,01	W	-	0,20	YOK
	2. Öğretim	107	12,41	2,04					
	Diğer	10	12,00	0,66					
	1. Öğretim	128	8,20	1,33	0,21	A	0,85	0,42	YOK

⁴⁴ Diğer olarak birleştirilen bölümler, Arapça İlahiyat, İngilizce İlahiyat'tır.

İletişim ve İşbirliği	2. Öğretim	107	8,42	1,40					
	Diğer	10	8,20	0,78					

Bölüm değişkenine göre yapılan anova ve welch testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümlere göre, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Giriş puanları birbirinden farklı olmasına rağmen aynı fiziki yapı içinde ve aynı hocalardan ders alarak geçen 5 yıllık bir eğitim-öğretim sürecinden sonra öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri algıları açısından aralarında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.4 Anne-Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Bir mesleği tanımanın en iyi yollarından birisi o mesleği yapan birisini yakından tanımaktır. Bu durum bireyin o mesleğin gereksinimlerini, zorluklarını, yapılması gerekenleri bilmesi bakımından bir avantaj olarak kabul edilebilir. Bu sebeple, ebeveynlerinden en az birisi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili bir işte çalışan öğretmen adayları ile ebeveynlerinin meslekleri eğitim-öğretim ile ilgili olmayan öğretmen adaylarını iki ayrı grup olarak kabul ederek, bu iki grup öğretmen adayları arasında boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi uygulanarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Analiz verilerine geçmeden önce öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitim durumu ve mesleklerini gösteren tablolara bakılması, söz konusu öğretmen adaylarının ailelerinin eğitim ve meslek durumlarını hakkında bir fikir sahibi olunabilmesi bakımından önemlidir.

Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Anne ve Babalarının Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	21	% 8,6	4	% 1,6
Okuryazar	16	% 6,5	9	% 3,7
İlköğretim	136	% 55,5	72	% 29,4
Ortaokul	33	% 13,5	39	% 15,9
Lise	17	% 6,9	47	% 19,2
Ön lisans	9	% 3,7	16	% 6,5
Lisans	13	% 5,3	53	% 21,6
Toplam	245	100,0	245	100,0

Tabloya bakıldığında, öğretmen adaylarının babalarının annelerine göre daha yüksek bir eğitim aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte anne-babaların büyük çoğunluğunun lise ve altı düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim gören babaların oranı % 28,1 iken, annelerde bu oran sadece % 9 seviyesindedir. Anne-babaların eğitim durumları birlikte ele alındığında ise, 4 ebeveynin ikisinin birden okuryazar olmadığı, 8 ebeveynin ise ikisinin birden

lisans seviyesinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitimci olup olmamaları ile ilgili tablo ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Ebeveynlerinin Eğitimci Olup Olmama Durumu

Meslek	Anne		Baba	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Akademisyen	-	-	3	% 1,2
Öğretmen	6	2,4	22	% 9,0
Diyanet	6	2,4	21	% 8,6
Diğer Kurumlarda Eğitimci	3	1,2	3	% 1,2
Toplam	15	6,1	49	20,0

Yukarıda yer alan tablo verilerine bakıldığında, öğretmen adaylarının anne ve babalarından toplam 64 kişinin mesleğinin, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Anne-babasının ikisinin birden mesleği eğitim-öğretim faaliyeti ile ilgili olan öğretmen aday sayısı ise 8'dir. Tablo bu verilere göre tekrar yorumlandığında, öğretmen adaylarının anne-babası (ikisi birden) ya da anne-babasından biri eğitim öğretimi ile ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının sayısının 56 olduğu görülmektedir.

Buna göre anne-baba mesleklerinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 27: “Anne-Baba Mesleği” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Meslek	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Eğitim	56	35,51	5,98	243	0,53	0,59
	Diğer	189	35,09	4,95			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Eğitim	56	24,14	3,99	243	-1,06	0,28
	Diğer	189	24,76	3,81			
Mevzuat Bilgisi	Eğitim	56	13,94	4,54	243	-0,44	0,65
	Diğer	189	14,23	4,17			
Ölçme ve Değerlendirme	Eğitim	56	23,08	4,10	243	-0,03	0,96
	Diğer	189	23,11	3,55			
Evrensel Değerler	Eğitim	56	26,33	2,83	243	-0,05	0,96
	Diğer	189	26,31	2,86			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Eğitim	56	15,69	2,83	243	-0,30	0,76
	Diğer	189	15,81	2,48			
İlahiyat Alan Bilgisi	Eğitim	56	14,69	2,44	243	2,23	0,02
	Diğer	189	13,92	2,21			
Eğitim Öğretimi Planlama	Eğitim	56	11,35	2,09	243	0,12	0,89
	Diğer	189	11,31	2,38			
Milli-Manevi Değerler	Eğitim	56	11,87	2,32	243	-1,17	0,24
	Diğer	189	12,23	1,94			
İletişim ve İşbirliği	Eğitim	56	8,19	1,48	243	-0,66	0,50
	Diğer	189	8,33	1,30			

Tabloya göre, öğretmen adaylarının anne-babalarının mesleklerinin durumuna göre bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı tek farklılığın “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 14,69$), anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olmayan öğretmen adayların toplam puan ortalamalarına ($\bar{X} = 13,92$) göre daha yüksektir. Bu sonuç, anne-babasından en az birisi eğitimle ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda diğer öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu tablo belki de “ilahiyat alan bilgisi” boyutu ile ilgili yeterliklerin daha çok kitap okuma ve araştırma yapmakla elde edilebileceği düşünüldüğünde, ebeveynlerinden en az birisi eğitimci olan öğretmen adaylarının küçük yaşlardan itibaren okumaya ve araştırma yapmaya daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür.

4.2.5 Öğretmenlik Meslek Tercihi Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Mezuniyetten Sonra Öğretmenlik Mesleğini Yapma Tercihleri

Öğretmenlik Mesleğini Yapmayı Düşünüyor Musunuz?	Sayı	Yüzde
Evet	168	% 68,6
Hayır	14	% 5,7
Kararsızım	63	% 25,7
Toplam	245	100,0

Tablodaki verilere göre, pedagojik formasyon alan öğrencilerden öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünmeyenler ile bu konuda henüz bir karara varamamış olanların oranı %30’u geçmektedir. Öğretmenlik yapmayı düşünmeyenler ile karara varamayanların bu dersi alma sebeplerinin “Her ihtimale karşı elimde Pedagojik Formasyon Sertifikası bulunsun, ileride belki de öğretmenlik yaparım” düşüncesi olduğunu söylemek mümkündür. Daha önce üç farklı üniversitede son sınıfta pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cevapları da benzer sonuçları göstermektedir.⁴⁵ Bu durumun derslerde öğretmen adaylarının yaklaşık 1/3’ü için ciddi bir motivasyon kaybına yol açacağı, sınıf içinde bu olumsuz durumun ders veren hocayı da, diğer öğretmen adaylarını da olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen öğretmen adayları ile düşünmeyen ve henüz kararsız olan öğretmen adayları arasında öğretmen yeterlik algıları açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymak açısından yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarını içeren tablo aşağıdaki gibidir.

⁴⁵ Koç - Kaya, “İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” Üzerine Bir Araştırma”, 215-216.

Tablo 29: “Öğretmenlik Mesleğini Yapma Düşüncesi” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Öğretmenlik Mesleğini Yapma Düşüncesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Düşünüyorum	177	35,37	5,12	243	0,87	0,38
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	34,72	5,39			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Düşünüyorum	177	24,96	3,77	243	2,25	0,02
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	23,73	3,94			
Mevzuat Bilgisi	Düşünüyorum	177	14,04	4,12	243	-0,72	0,46
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	14,48	4,58			
Ölçme ve Değerlendirme	Düşünüyorum	177	23,14	3,70	243	0,24	0,81
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	23,01	3,65			
Evrensel Değerler	Düşünüyorum	177	26,70	2,69	243	3,42	0,00
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	25,33	3,02			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Düşünüyorum	177	15,88	2,57	243	0,92	0,35
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	15,54	2,53			
İlahiyat Alan Bilgisi	Düşünüyorum	177	13,97	2,24	243	-1,44	0,15
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	14,44	2,35			
Eğitim Öğretimi Planlama	Düşünüyorum	177	11,27	2,39	243	-0,49	0,62
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	11,44	2,09			
Milli-Manevi Değerler	Düşünüyorum	177	12,28	1,89	243	1,58	0,11
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	11,82	2,34			
İletişim ve İşbirliği	Düşünüyorum	177	8,49	1,26	243	3,63	0,00
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	7,80	1,44			

Tabloya göre, “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen adaylar ile düşünmeyen ve kararsız olan

adaylar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark üç boyutta da öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adayları lehinedir. Diğer 7 boyut arasındaki farklılıklar ise istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, kalan yedi boyuttan dördü arasındaki farklar da öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen adaylar lehinedir.

Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Çınar'ın çalışmasında fakülteye öğretmen olmak için gelen öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleği yeterlik algısı bakımından, diğer sebeplerle gelenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülürken,⁴⁶ Coşkun'un çalışmasında da mezuniyetten sonra MEB kurumlarında çalışmak isteyen öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları, diğer kurumları tercih edenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.⁴⁷

Sorunun tersten sorulduğu (başka bir deyişle öğretmenlik mesleğine tutumun öğretmen yeterlik algısına etkisi yerine, öğretmenlik meslek yeterliğinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu üzerine etkisi) 2003 yılında yapılmış bir çalışmada ise, kendilerini öğretmenliğe karşı yeterli gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, kendilerini öğretmenlik için "biraz yeterli" ve "yetersiz" gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.⁴⁸

4.2.6 Kur'ân ve Arapça Öğretme Yeterlik Algısı Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Gerek imam hatip ortaokul ve liselerinde, gerekse normal ortaokul ve liselerde çalışan din dersi öğretmenleri Kur'ân-ı Kerîm dersine gir(ebil)mektedirler. İmam hatip ortaokul ve liselerinde ise meslek dersi hocaları Kur'ân-ı Kerîm dersi yanında Arapça derslerine de girmektedirler. Arapça'nın yabancı bir dil olması hasebiyle, Arapça öğretimi ilahiyat alan eğitimi bilgisinden başka, yabancı dil özel öğretim yöntemleri bilgisine de ihtiyaç duyulan bir alandır. Kur'ân-ı Kerîm öğretimi ise özel ihtisas isteyen bir alandır. Örneğin "3 günde Kur'ân-ı Kerîm öğretimi" adıyla meşhur olan bazı uygulamalar gibi, bu alanda yeni yeni çalışmalar da yapılmaktadır.⁴⁹ Bu bakımdan Kur'ân-ı Kerîm ve

⁴⁶ Çınar, "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu", 500-501.

⁴⁷ Coşkun, "Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması", 278.

⁴⁸ Mevlüt Kaya, "Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", 102.

⁴⁹ Umut Kaya, "Bir Kur'ân Öğretim Modeli Olarak "3 Günde Kur'ân Öğreten Program", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53 (2017).

Arapça öğretimi konusunda öğretmen adaylarının kendilerine güven duymaları önemlidir. Öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli görme algıları ile ilgili tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 30: Öğretmen Adaylarının Kur'ân-ı Kerîm'i Öğretme Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Kur'ân-ı Kerîm Öğretme Yeterlik Algısı	Sayı	Yüzde
Evet	168	% 68,6
Hayır / Yeterince değil	77	% 31,4
Toplam	245	100,0

Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Arapça Öğretme Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Arapça Öğretme Yeterlik Algısı	Sayı	Yüzde
Evet	84	% 34,3
Hayır / Yeterince değil	161	% 65,7
Toplam	245	100,0

Tablolara göre, öğretmen adaylarının Kur'ân-ı Kerîm ve Arapça öğretimi yeterlik algısı oldukça dikkat çekicidir. 5 yıllık bir eğitim-öğretim süreci sonunda öğretmen adaylarının yaklaşık 1/3'ü Kur'ân-ı Kerîm öğretimi konusunda, yaklaşık 2/3'ü ise Arapça öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu oranların oldukça yüksek oranlar olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine başladıklarında, işlenişinde etkin olamayacaklarını düşündükleri konuların sorulduğu bir araştırmada, bu soruyu öğretmen adaylarının %26,8'i İHL meslek dersleri, %7,2'i ise Kur'ân-ı Kerîm öğretimi olarak cevaplandırmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, Arapça öğretimi konusunda genel olarak aldıkları eğitimi yetersiz bulan öğretmen adaylarının olduğunu söylemek mümkündür.⁵⁰ Koç'un ilahiyat fakülteleri ile ilgili yapmış olduğu bir çalışmada da öğrencilerin Arapça dersine karşı bir yılgınlık içinde oldukları ifade edilmiştir. Koç, söz konusu çalışmasında Arapça öğretimi konusunda ihtiyaç ile mevcut arasındaki çelişkiden bahsetmiştir.⁵¹

Öğretmen adaylarının Kur'ân-ı Kerîm ve Arapça öğretimi yeterlik algıları ile öğretmen yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını göstermek adına yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları ise aşağıdaki gibidir.

⁵⁰ Ayşegül Gün, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Algıları Ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği", 155-156.

⁵¹ Ahmet Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2003): 39.

Tablo 32: “Arapça Öğretme Yeterliği Algısı” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Arapça Öğretme Yeterliği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Yeterli	84	35,07	4,72	243	-0,26	0,79
	Yeterli değil	161	35,25	5,44			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Yeterli	84	24,97	3,74	243	1,03	0,30
	Yeterli değil	161	24,44	3,90			
Mevzuat Bilgisi	Yeterli	84	14,58	3,65	201,92	1,18	0,23
	Yeterli değil	161	13,95	4,52			
Ölçme ve Değerlendirme	Yeterli	84	23,17	3,38	243	0,22	0,82
	Yeterli değil	161	23,06	3,83			
Evrensel Değerler	Yeterli	84	26,67	2,86	243	1,41	0,15
	Yeterli değil	161	26,13	2,83			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Yeterli	84	15,83	2,36	243	0,20	0,84
	Yeterli değil	161	15,76	2,66			
İlahiyat Alan Bilgisi	Yeterli	84	14,67	2,16	243	2,89	0,00
	Yeterli değil	161	13,80	2,29			
Eğitim Öğretimi Planlama	Yeterli	84	11,64	1,98	201,86	1,67	0,09
	Yeterli değil	161	11,15	2,45			
Milli-Manevi Değerler	Yeterli	84	12,07	2,08	243	-0,46	0,64
	Yeterli değil	161	12,19	2,02			
İletişim ve İşbirliği	Yeterli	84	8,33	1,32	243	0,26	0,79
	Yeterli değil	161	8,28	1,36			

Tablo 33: “Kur’ân Öğretme Yeterliği Algısı” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Kur'ân-ı Kerîm Öğr. Yeterliği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Evet	168	35,57	5,04	243	1,69	0,09
	Yeterli Değil	77	34,36	5,45			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Evet	168	24,88	3,79	243	1,54	0,12
	Yeterli Değil	77	24,06	3,96			
Mevzuat Bilgisi	Evet	168	14,73	4,16	243	3,12	0,00
	Yeterli Değil	77	12,93	4,20			
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	168	23,32	3,68	243	1,39	0,16
	Yeterli Değil	77	22,62	3,64			
Evrensel Değerler	Evet	168	26,54	2,88	243	1,78	0,07
	Yeterli Değil	77	25,84	2,72			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Evet	168	16,01	2,40	243	2,03	0,04
	Yeterli Değil	77	15,29	2,81			
İlahiyat Alan Bilgisi	Evet	168	14,39	2,23	243	3,05	0,00
	Yeterli Değil	77	13,45	2,26			
Eğitim Öğretimi Planlama	Evet	168	11,58	2,21	243	2,69	0,00
	Yeterli Değil	77	10,74	2,42			
Milli-Manevi Değerler	Evet	168	12,20	2,10	243	0,60	0,54
	Yeterli Değil	77	12,03	1,89			
İletişim ve İşbirliği	Evet	168	8,48	1,23	243	3,14	0,00
	Yeterli Değil	77	7,90	1,50			

Tablolara bakıldığında Arapça öğretimi yeterlik algısı değişkenine göre “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda, Arapça öğretimi konusunda kendilerini yeterli görenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre Arapça konusunda kendisini yeterli gören öğretmen adaylarının, “ilahiyat alan bilgisi” boyutu toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 14,67$), Arapça öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmeyen öğretmen adayların toplam puan ortalamalarına ($\bar{X} = 13,80$) göre daha yüksektir.

Kur'ân-ı Kerîm öğretimi yeterlik algısı değişkenine bakıldığında ise “mevzuat bilgisi”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim-öğretimi planlama”, “iletişim ve işbirliği” olmak üzere toplam 5 boyutta kendilerini yeterli gören öğretmen adayları lehine, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Aralarında farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı diğer beş boyutun aritmetik ortalamaları da benzer şekilde kendilerini Kur'ân-ı Kerîm öğretimi konusunda kendisini yeterli gören öğretmen adayları lehinedir. Buna göre, Kur'ân-ı Kerîm öğretimi konusunda kendisine güven duyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının da yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.7 Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 34: Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sıklıkları

Kitap Okuma Sıklığı	Sayı	Yüzde
Haftada Bir	83	% 33,9
On Beş Günde Bir	61	% 24,9
Ayda Bir	57	% 23,3
İki Ayda Bir	18	% 7,3
Dört Ayda Bir	10	% 4,1
Vakit Bulamıyorum	16	% 6,5
Toplam	245	100,0

Kitap okuma alışkanlıklarını gösteren tabloda, öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%58,8) on beş günde bir ya da daha az sürede kitap bitirdiklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde öğretmen adaylarının ¼'ü de ayda bir kitap bitirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişime açık olan bir meslek olduğu düşünüldüğünde, bu oranlar oldukça sevindiricidir. Bununla beraber iki ay ve daha fazla sürede bir kitap okuduklarını ya da hiç vakit bulamadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının oranı ise 17,9'dur.

Koç'un görevde olan DKAB öğretmenleri örnekleminde yapmış olduğu alan araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin yaklaşık yarısı ayda ortalama 1-2 kitap, %35'i bir kitaptan az, %10'u ise 3-4 ve daha fazla kitap okuduğunu ifade etmiştir. Hiç kitap okumadığını ifade edenlerin oranı ise %5,5

olmuştur.⁵² Koç'un çalışmasındaki değerlerin bu çalışmadaki değerlerle benzer çıkması üniversite yıllarındaki kitap okuma alışkanlığının –belki de üniversite yıllarından önce başlayan- daha sonraki yıllarda da benzer şekilde devam ettiğini göstermesi bakımından ilgi çekicidir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları değişkenine göre öğretmenlik mesleği yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan anova ve welch testi sonuçları ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 35: “Kitap Okuma Alışkanlığı” Değişkenine Göre Anova ve Welch Testi Sonuçları

Boyutlar	Kitap Bitirme Süresi	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	1 Hafta	83	35,55	5,66	0,12	A		0,33	YOK
	15 Gün	61	35,03	4,59					
	1 Ay	57	35,75	4,25					
	2 Aydan Fazla	44	34,00	6,07					
Kişisel ve Meslekî Gelişim	1 Hafta	83	25,27	3,75	0,09	A		0,00	1-4 2-4 3-4
	15 Gün	61	24,62	3,75					
	1 Ay	57	25,05	4,43					
	2 Aydan Fazla	44	22,84	4,65					
Mevzuat Bilgisi	1 Hafta	83	15,03	3,98	0,31	A		0,08	YOK
	15 Gün	61	13,60	4,02					
	1 Ay	57	14,21	3,88					
	2 Aydan Fazla	44	13,25	3,59					
Ölçme ve Değerlendirme	1 Hafta	83	23,31	3,46	0,58	A		0,17	YOK
	15 Gün	61	22,65	3,43					
	1 Ay	57	23,82	4,32					
	2 Aydan Fazla	44	22,40	3,19					
Evrensel Değerler	1 Hafta	83	26,53	2,75	0,12	A		0,80	YOK
	15 Gün	61	26,04	2,45					
	1 Ay	57	26,31	2,85					
	2 Aydan Fazla	44	26,31	2,62					
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	1 Hafta	83	15,86	2,09	0,00	W		0,74	YOK
	15 Gün	61	15,73	2,19					
	1 Ay	57	16,01	3,37					
	2 Aydan Fazla	44	15,40	2,12					
İlahiyat Alan Bilgisi	1 Hafta	83	14,60	2,07	0,38	A		0,01	1-4
	15 Gün	61	14,09	2,24					
	1 Ay	57	14,03	2,68					
	2 Aydan Fazla	44	13,25	2,24					
Eğitim Öğretimi Planlama	1 Hafta	83	11,36	2,22	0,17	A		0,96	YOK
	15 Gün	61	11,22	2,11					
	1 Ay	57	11,42	2,83					
	2 Aydan Fazla	44	11,25	2,48					
Milli-Manevi Değerler	1 Hafta	83	12,03	1,67	0,16	A		0,55	YOK
	15 Gün	61	12,27	1,70					
	1 Ay	57	12,40	1,97					
	2 Aydan Fazla	44	11,88	1,58					

⁵² Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 23.

İletişim ve İşbirliği	1 Hafta	83	8,19	1,12	0,07	A	0,61	YOK
	15 Gün	61	8,32	1,16				
	1 Ay	57	8,49	1,37				
	2 Aydan Fazla	44	8,22	5,66				

Yapılan analiz sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlığı açısından “kişisel ve meslekî gelişim” ve “ilahiyat alan bilgisi” boyutlarında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “Kişisel ve meslekî gelişim” boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, iki aydan daha fazla sürede kitap okuyan ya da hiç kitap okumayanlar ($\bar{x}=22,84$), diğer üç gruba göre [(hafta bir bitirenler ($\bar{x}=25,27$), 15 günde bir kitap bitirenler ($\bar{x}=24,62$) ve ayda bir kitap bitirenlere göre ($\bar{x}=25,05$)] daha düşük puan almışlardır. Kitap okumanın, kişisel ve meslekî gelişim algısında olumlu bir etki gösterdiğini söylemek mümkündür. “İlahiyat alan bilgisi” boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ise, her hafta bir kitap bitirenler ($\bar{x}=14,60$), iki aydan fazla sürede kitap bitirenlere ($\bar{x}=13,25$), oranla daha fazla puan almışlardır.

Öğretmen adayları ile ilgili yapılan bir çalışmada, yılda 12 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adayları lehine öğretmen özyeterlik algısı bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarına göre, öğretmen özyeterlik algıları ortalamalarının yükseldiği görülmektedir.⁵³ Çalışan öğretmenlerin konu edildiği bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin özyeterlik algılarının kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.⁵⁴

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik mesleği için MEB tarafından belirlenen yeterliklerin çoğu “genel” ve “muğlak” ifadeler taşımasının yanında bir öğretmende olması gereken özelliklerden ziyade her Türk vatandaşında bulunabilecek özellikleri ifade etmektedir. “Çocuk ve insan haklarını gözetir”, “Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır”, “Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır” gibi yeterlikler bir öğretmen yeterliğinden ziyade, iyi insan olma ve iyi vatandaş olma yeterliği göstergesidir. MEB’in öğretmen yeterlikleri konusunda açıklamış olduğu 65 göstergeden çoğu, herhangi bir üniversite mezununda da bulunabilecek özelliklerdir. Ayırıcı göstergelerin sayısı fazla

⁵³ Aktaş, “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”, 52.

⁵⁴ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 104.

değildir. Mevcut duruma, bir senelik pedagojik formasyon sertifika programı türü bir senelik bir eğitimle öğretmenlik eğitimi verilmesi de eklenince, toplum nezdinde öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceğine inandığı bir meslek halini almaktadır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sayılabilecek bir yeterlik algısına (oldukça yeterli düzeyinde) sahip oldukları, öğretmenlik mesleğini yapabilme açısından kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Din dersi öğretmeni yetiştirme politikaları, genel olarak öğretmen yetiştirme politikaları ile paralel olarak yıllar boyunca değişikliklere uğramıştır. Özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilen öğretmen mesleği ile ilgili yapılan bu değişiklikler, maalesef zaman içinde öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürmüş ve toplum nezdinde neredeyse üniversite mezunu herkes tarafından yapılabileceğine inanılan bir meslek halini almasına neden olmuştur. Bu algının sonuçlarını bu çalışmada çok net olarak görmek mümkündür.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler, öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili algılarına dayanmaktadır. Çıkan sonuçların “oldukça yeterli” seviyesinde olması elbette dikkate şayandır. Bu sonuçlar, adayların öğretmenlik mesleğini yapma konusunda kendilerine özgüvenleri olduğunu ve öğretmenlik mesleği konusunda üst düzey bir yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu algının gerçek hayatta karşılığının olup olmadığının ortaya konulması ise başka bir araştırmanın konusudur. Hiç şüphesiz öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikler bakımından, öğretmenlik uygulaması dersinde staj okullarında gözlemlenmesi ve uygulama dersi öğretmenleri tarafından söz konusu yeterlikler bakımından değerlendirilmesi, bu verilerin karşılaştırılması bakımından önemli sonuçlar sağlayacaktır. Öğretmen görüşlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri açısından incelenmesinin de bu araştırmanın ikinci kısmını oluşturması düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının bu şekilde yüksek kabul edilebilecek değerde çıkmasının tek nedenini, öğretmen adaylarının bu konudaki algıları ile açıklamak yetersiz olacaktır. MEB tarafından belirlenen söz konusu yeterlikler ve yeterlik göstergelerinin bazıları, sadece spesifik olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili değil, tam aksine iyi bir vatandaşın sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerdir. Esasen bu yeterlik göstergeleri aynı zamanda, toplum nezdinde neden öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceğine dair olan kanaatin de bir göstergesidir.

Bir yıl içine sıkıştırılmış şekilde yapılan eğitim dersleri ile ilgili değerlendirmeler ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların hemen hepsinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili olan

pedagojik formasyon derslerinin kısa dönemli verilmesinin, program üzerindeki olumsuz etkileri ortaya konulmuştur.

Din derslerine girecek öğretmen adaylarının din dersi öğretmenliği yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma göstermektedir ki, öğretmen adayları araştırmada öğretmen yeterlikleri ile ilgili ortaya konan on boyuttan sekizinde “oldukça”, birisinde “orta”, birisinde ise “tam” düzeyinde yeterlik algısına sahiptirler. Buna göre sahip olunan en düşük ortalamaya sahip boyut “mevzuat bilgisi” boyutu olurken, en yüksek ortalamaya sahip boyut ise “evrensel değerler” boyutudur. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu konudaki özgüvenlerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonuçlarında ise cinsiyet; “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci”, “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutlarında; annesinin (en az birisinin) eğitimci olup olmaması “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda; öğretmenliğin ileride yapılacak meslek olarak tercih edilip edilmemesi “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında; Arapça öğret(ebil)me yeterlik algısı “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda; Kur'an-ı Kerim öğret(ebil)me yeterlik algısı “mevzuat bilgisi”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim-öğretimi planlama”, “iletişim ve işbirliği” boyutlarında; kitap okuma alışkanlığı ise “kişisel ve meslekî gelişim” ve “ilahiyat alan bilgisi” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmuştur. Bölüm değişkeni ise öğretmenlik mesleği yeterlik algısı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Yukarıda zikredilen araştırma sonuçları, din derslerine girecek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarını ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılaşmış farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla beraber ortaya çıkan yeterlik algısının öğretmen adaylarının kendi algıları olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının söz konusu öğretmen yeterliklerine sahip olma bakımından kendilerine güvendikleri ve kendilerini yeterli olarak hissettikleri söylenebilir. Öğretmen adayları açısından bu yeterlikler farklı açılardan değerlendirilerek öğretmenlik niteliklerinin artırılması yönündeki çalışmalara rehberlik etmelidir. Farklı kaynaklara göre yapılan değerlendirmeler, öğretmen yetiştirme sürecinde var olan olumlu ve olumsuz yanların görülmesini sağlayarak, daha nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine katkıda bulunacaktır. Bu veriler sayesinde öğretmen yetiştirme sürecinde eksik ve geliştirilmesi gereken yönler daha iyi tespit edilerek, program geliştirme sürecine katkı sağlanabilecektir.

Öğretmen atamalarının KPSS puanına ve mülakat puanlarına göre yapıldığı herkesçe bilinmektedir. Öğretmen adayları KPSS sınavında genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavı olmak üzere üç sınava girerek öğretmen olmaya hak kazanmaktadırlar. Bu sınavlarda ise ağırlığı en fazla olan (sınav puanına etkisi %50'dir) sınav alan bilgisi sınavıdır. Bu durum öğretmen alımında en çok önem verilen hususun alan bilgisi olduğunu göstermektedir. Diğer yeterlik göstergeleri ise ya hiç ölçülememekte ya da çoktan seçmeli sınavın içinde birkaç soruyla ölçülmeye çalışılmaktadır. Hâlbuki alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun bir öğretmen adayı nasıl öğreteceğini bilmiyorsa, nitelikli bir öğretmen olarak vasıflandırılmaz. Bir öğretmenin alan bilgisi çoktan seçmeli ölçme ve değerlendirme aracı ile bir noktaya kadar ölçülebilirse de, bu alan bilgisini muhatabına öğretirken uygulaması gereken yöntem ve tekniklere ne ölçüde başvurduğu, bu yöntem ve teknikleri verimli ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığının tespitinin çoktan seçmeli sınavlarla yapılması çok zordur ve pek mümkün değildir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öncelikle yeterlik göstergelerinin herkesi kapsayacak ifadelerden ziyade, nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri gösterir şekilde olması, bir ihtisas mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğini, diğer meslek dallarından ayıran önemli bir gösterge olacaktır. Aksi halde, alan bilgisine sahip herkesin öğretmenlik yapabileceği inancına sahip olunmasının önüne geçilemeyecektir. Bu durum din dersi öğretmenliği için de geçerlidir. İyi düzeyde ilahiyat alan bilgisine sahip olan herkes, nitelikli bir din dersi öğretmeni olamayabilir. Zira nitelikli din dersi öğretmenliği ilahiyat alan bilgisini muhataba bilgi düzeyinde aktarmakla değil, muhataba dini sevdirecek ve bu bilgileri muhatabın hayatında içselleştirip davranışa dönüştürmekle anlam kazanır hale gelir.

Bu sebeple, nitelikli din dersi öğretmeni yetiştirebilmek için öncelikle din dersi öğretmeni adaylarının hangi alanlarda yeterli/yetersiz olduklarının çeşitli açılardan (kendi algıları, uygulama okullarındaki staj öğretmenlerinin görüşleri, akademisyenlerin görüşleri vb) farklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak tespit edilmesi gerekir. Bu tespitler doğrultusunda din dersi öğretmeni yetiştiren tek kurum olma hüviyetini tekrar kazanan ilahiyat fakültesi programlarının güncellenmesi, farklı alanlarda (ilköğretim, ortaokul, imam hatip) din dersi öğretmeni adayı olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, nitelikli din dersi öğretmeni olarak yetiştirilmesi açısından önemli bir faktör olacaktır.

Kaynakça

- Acuner, Hacı Yusuf - Erbaş, Ahmet Akif. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16/1 (2016): 147-170.
- Aktaş, Hamza. “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”. 2. *Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* ed. H. Yusuf Acuner, Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş. 42-60. Konya: Yediveren Kitap, 2018.
- Akyürek, Süleyman. “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10/23 (Haziran 2012): 7-45.
- Akyürek, Süleyman. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlilikleri (Kayseri örneği)*. Kayseri: Laçın Yayınları, 2008.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/1 (2011): 5-13.
- Bayraktar, Ahmet. *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2014.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Can, Abdullah. *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması”, *EKEV Akademi Dergisi*, XV/48 (2011): 269-279.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2010):95-109.
- Çekin, Abdülkadir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, VI/6 (2013): 367-376.
- Çınar, Fatih. “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9/46 (2016): 493-513.
- Durmuş, Beril – Çinko, Murat - Yurtkoru, E. Serra. *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*. 6. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları 2016.

- Gün, Ayşegül. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2017): 125-171.
- Işıkdoğan, Davut. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006.
- Kaya, Mevlüt. “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14-15 (2003): 89-115.
- Kaya, Umut. “Bir Kur’ân Öğretim Modeli Olarak 3 Günde Kur’ân Öğreten Program”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53 (2017): 151-178.
- Kaya, Umut. “Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55 (2018): 78-110.
- Koç, Ahmet - Kaya, Umut. “İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Üzerine Bir Araştırma”. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları* (II.cilt), ed. İlhan Erdem-İbrahim Aşlamacı-Recep Uçar. 209-235.Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Koç, Ahmet. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri.” *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan. 523-553. İstanbul: DEM Yayınları, 2011.
- Koç, Ahmet. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8/19 (Haziran 2010): 107-149.
- Koç, Ahmet. “İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2003): 25-64.
- Koç, Ahmet. “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII/2 (2009): 131-174.
- MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017.
- Memurlar.net. “İlahiyat Öğrencilerine Formasyon Kararında Yeni Düzenleme Haber Metni”. erişim: 30 Ocak 2019. <https://www.memurlar.net/haber/682495/ilahiyat-ogrencilerine-formasyon-kararinda-yeni-duzenleme.html>

Mevzuat. “Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun”. Erişim: 3 Mart 2019. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3580.pdf>

Milli Eğitim Temel Kanunu, Md 43.

ÖSYM. “2017 ÖABT Değerlendirme Raporu”. Erişim: 3 Nisan 2019.

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017_OABT_DRapor26072018.pdf

Şimşek, Eyüp. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)*. Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2006.

Taşçı, Cuma. *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006.

YÖK. *Atlas Veri Tabanı*. Erişim: 18 Mart 2019. <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php?p=söz>

YÖK. *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslar*. Erişim: 5 Nisan 2019.

https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

Zengin, Mahmut. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”. *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/27 (2013): 2-28.

Sa‘dî-i Şîrâzî Kimdir?

Who is Saadi Shirazi?

Çeviren/Translator
Çetin KASKA

Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Bölümü

Research Assistant, Istanbul University Faculty of Literature, Department of Persian Language and Literature

İstanbul / Turkey

cetinkaska@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1168-5522

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Çeviri / Translated Article

Geliş Tarihi / Date Received: 09 Nisan / April 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 23 Mayıs / May 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3250324

Atıf / Citation: Kaska, Çetin. "Sa‘dî-i Şîrâzî Kimdir?". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 114-136. doi: 10.5281/zenodo.3250324

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/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz¹

Sa‘dî-i Şîrâzî Fars edebiyatının en büyük şairlerindedir. Şîrâz‘da doğmuş ve şiirlerinde Sa‘dî mahlasını kullanmıştır. Nizâmiyye Medresesi‘nde eğitim almış ve hayatının büyük bir kısmını seyahatle geçirmiştir. Birçok şair, edip, mutasavvıf ve din âlimleriyle tanışmış, onlarla sohbet etmiştir. Bütün dünyada muteber bir yere sahip olan Gülistân ve Bûstân adlı eserleri yazmıştır. Sa‘dî hassas bir ruha, nazik bir kalbe, kıvrak bir zekâyâ ve sarsılmaz bir imana sahiptir. İyiliği över, onu öğütler, kötülüğü yerer ve ondan sakındırmaya özen gösterir. Bu makalede Sa‘dî‘nin hayatı birçok eserden yararlanılarak incelenmiş ve hakkında bilinmeyenler bütün yönleriyle ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sa‘dî-i Şîrâzî, Bûstân, Gülistân, Nizâmiyye Medresesi

Abstract

Saadi is one of the greatest poets of the Persian literature. He was born in Shiraz and used the pseudonym of Saadi. He received his education in the Nizâmiyye Madrasah and travelling took a great part of his life. He met many poets, men of literature, sufis, and religious scholars and had the chance of making conversations with them. He wrote “Gulistân” and “Bustân” two literary works renowned in the World. He was a man of sensitive spirit, gentle heart, subtle wit and unyielding faith. He would care to praise and advise goodness; depreciate and caution against evil. In this essay light is shed on many aspects of Saadi’s life.

Key Words: Saadi Shirazi, Bustan, Gulistan, Nizâmiyye Madrasah.

¹ Farsça olarak kaleme alınan makalenin künyesi: Zebîhullâh Safâ "Sa‘dî", *Târîh-i Edebiyât Der Irân*, Çâp-ı Şeşom, Entezârât-ı Ferdovs, Tehrân, 1368, 1/3: 584-614. Makalenin başındaki Türkçe ve İngilizce özet çevirmen tarafından hazırlanarak eklenmiştir.

Sa‘dî hakkında çeşitli kaynaklara başvurulabilir. Özellikle son yıllarda onun hakkında yazılan makale sayısı sınırsızdır. Onları hepsini burada zikretmek olanaksızdır. Tavsiye edilen en önemli kaynak ve makaleler aşağıda yazılmıştır:

- 1-Şeddü'l-İzâr fî hadî'l-evzâr an züvvâri'l-mezâr, Muînüddîn Ebü'l-Kâsım Cüneyd-ı Şîrâzî, nşr. Mirza Muhammed Kazvînî-Abbas İkbâl Aştîyânî, 1328, 461-63
- 2-Târîh-i Güzîde-i Hamdullâh Mustevfî, nşr. Abdul Hüseyîn Nevâî 734, 35
- 3-Mücmel-i Fasîh-i Hâfî, nşr. Seyyid Mahmûd Ferah, 691
- 4-Sa‘dî Külliyyât‘ına Bîsütûn adıyla anılan Alî b. Ahmed‘in yazdığı mukaddime.
- 5-Habîbü'l-Seyr, Mîrhând, Çâp-ı Tehran, 2: 561, 563, 564.
- 6-Nefehâtü'l-Üns, Câmî, Çâp-ı Tehran, 600-1.
- 7-Tezkiretü'l-Şua‘râ-i Devletşâh-i Semerkandî, Çâp-ı Tehran, 223, 232.
- 8-Mecâlisü'l-Üşşâk-i Kemâleddîn-i Gâzergâhî, Sultan Hüseyîn Bâycarâ, Çâp-ı Hind, 123, 294.
- 9-Letâ‘ifü‘t-Tavâ‘if, Fahreddîn Alî Safî-yi Sebzvârî, 259.
- 10-Mecâlisü'l-Müminîn-i Kâzî Nurullâh-i Şuşterî, Çâp-ı Tebriz, 203, 292.
- 11-Heft İklîm, Emîn Ahmed-i Râzî, Çâp-ı Tehran, 1: 196, 203.
- 12-Âteşkede-i Âzer, Çâp-ı Bombay, 269.
- 13-Merâhü'l-Hayâl-i Emîr Şîr Alî Hân Lûdî, Çâp-ı Bombay, 44-5
- 14-Riyâzü'l-Ârifîn, Hidâyet, Çâp-ı Tehran, 1316, 143.
- 15-Mecmu‘l-Fusahâ-ı Hidâyet, 1: 274.
- 15-Bahâristân, Samsâmü'l-ddevle Mîr Abdulrezzâk, Çâp-ı Modras, 300-7.
- 16-Târîh-i Dorost Der Gozešt-i Sa‘dî Be Kalem-i Merhûm Sa‘d-i Nefîsî, Mecele-i Dânişkede-i Edebiyât-i Tehrân, Şomâre-i Evvel, Sâl-i Şeşom, Mihrmâh, 1377, 64, 82.

17-Sa‘dînâme, Sa‘dî hakkında yazılan birkaç makaleden oluşmaktadır. Eski Kültür Bakanlığı Baskısı (Şimdiki Milli Eğitim Bakanlığı) Mecele-i Âmûziş ve Perveriş, Behmen İsfend, 1316.

18-Basılan Bûstân, Gülistân ve Külliyyât-ı Sa‘dî‘ye sayısız önsözler yazılmıştır. Bunlardan özellikle Merhûm Abdulâzîm Hân Karîb‘in Gülistân-i Sa‘dî‘ye ve Muhîd Tebâtebâi‘nin Bûstân-i Sa‘dî‘ye yazdığı önsözler önem arz etmektedir. Aynı şekilde sayısız ve farklı makalelerde, fihristlerde, dönemin edebi eserlerinde ve edebi sözlüklerde Sa‘dî hakkında bilginlerin görüşleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerden bir tanesi de Şiblî Numânî‘nin Şi‘rî‘l-Âcem adlı kitabında şeyh Sa‘dî hakkında yazdığı bölümdür.

El-Şeyhü'l-İmâmü'l-Muhakkık, Melikü'l-Kelâm, Efsehü'l-Mütekellimîn² Ebû Muhammed Müşerrifüddîn (Şerefüddîn) Muslih b. Abdillâh b. Müşerrifü'l-Sa'dî-i Şîrâzî kuşkusuz Firdevsî'den sonra Fars edebi sahasını kendi şaşırtıcı ışığıyla aydınlatan en büyük şairdir. Bu ışık o kadar kuvvetlidir ki yedi yüzyıl geçmesine rağmen hala tesirinden bir şey kaybetmemiştir. Bu tesir Farsça ile birlikte kalıcı olmuş ve öylece de devam edecektir. Onun fasih üstadlık dili, aşk, muhabbet ve gönül dilinin bütün inceliklerine sahiptir. *Âdemiyet* adlı kasidesinde bu manayı kâmil bir şekilde beyan etmiştir.³

Bu büyük üstadın ad, neseb ve vefat tarihi hakkında yazarlar ve eski müellifler arasında ihtilaf bulunmaktadır. Büyük ihtimalle bu ihtilaf Sa'dî'nin şöhretinin yayılması, avam ve havas arasında namının önem kazanmasından kaynaklanmaktadır. Eski kaynaklar incelendiğinde ad ve nesebi tam olarak bu makalenin başında yazıldığı şekildedir. Ancak bu konu hakkında yazılmış muhtelif kaynaklara bakıldığı zaman gerçekten şaşırmamak mümkün değildir. İşte muhtelif kaynaklara bakmanın neticesi:

Sa'dî'nin adı, künye ve nesebinin beyan edildiği en eski kaynak *Mecmü'l-Âdâb fî Mu'cemü'l-alkâb*'dir. Yazarı Sa'dî'nin muasırı, onunla irtibatı olan ve yazışan İbnü'l-Fûtî (ö.723)'dir. Kendisi 660 yılında Sa'dî'ye bir mektup gönderip onun bazı Arapça şiirlerini istemiştir. İbnü'l-Fûtî, Sa'dî'nin adını şöyle yâd etmiştir: "Sa'dî-i Şîrâzî adıyla tanınan Muslihiddîn Ebû Muhammed Abdillâh b. Müşerrif b. Muslih b. Müşerrif."⁴ İbnü'l-Fûtî'nin verdiği bu bilgide bir yanlışlık bulunmaktadır. İbnü'l-Fûtî, Sa'dî'nin adını lakabıyla karıştırmıştır. Bu yüzden lakabı olan Müşerrifüddîn silinmiş görünmektedir. Bîsütûn adıyla meşhur olan ve *Dîvân-ı Sa'dî*'nin ilk nüshasını Sa'dî'nin ölümünden 35 yıl sonra yani 727 yılında toplayıp tanzim eden, Sa'dî'nin şehrinde, onun tanıdıkları ve dostlarıyla birlikte yaşayan, Sa'dî'nin lakabını, ismini ve mahlasını kimsenin kafasında kuşku bırakmayacak şekilde yazan kişi Sa'dî ve İbnü'l-Fûtî'nin bir diğer muasırı Alî b. Ahmed b. Ebîbekr'dir. Bîsütûn, Sa'dî'nin adını şöyle yazmıştır: "Efendimiz, dönemindeki şeyhlerin şeyhi, muhakkiklerin örneği, mütekelliminin en fasihi, salıkların övüncü, ümmetin, hakkın ve dinin şeref kaynağı, İslam ve Müslümanların ıslahçısı Şeyh Sa'dî kuddise sirruh..." Eğer Sa'dî'nin adı bu uzun övgü ve tanımlamadan çıkartılırsa şu şekilde olur: Efsahü'l-Mütekellimîn Müşerrifüddîn (Şerrif) Muslih Sa'dî-i Şîrâzî. Buna göre Sa'dî'nin ismi Muslih'dir. Bu isim Sa'dî'nin annesinin atalarına ait olup eski

² Metinde zikredilen bu lakaplar Sa'dî'nin vefatından sonra edebi kitaplarda yazılmıştır.

³ Kasidenin matla beyti:

تن آدمی شریف است به جان آدمیت * نه همین لباس زیباست نشان آدمیت

İnsanlık vücudu insanlık canıyla şerefli, yoksa güzel elbise insanlık nişanı değildir.

⁴ *Târîh-i Dorost Der Gozeşt-i Sa'dî* ile Sa'dî hakkındaki bilgi veren daha önce zikredilen kaynaklar.

geleneklere göre Sa‘dî’ye verilmiştir. Bu iddiayı özellikle Sa‘dî’nin kendi el yazısıyla istinsah ettiği bir *Tayyibât* nüshası ispatlamaktadır. (718 tarihli Doktor Muhammed Hüseyin Lokmân Edhem’e ait olan *Külliyât* nüshasının bir parçasıdır.) Bu *Tayyibât* nüshasının altına şöyle yazılmıştır: “Bu kitap şeyh, imam, muhakkik, dinin ve milletin şeref kaynağı olan Şeyh Sa‘dî’nin hattıyla nakledilmiştir. Allah kabrini nurlandırın.”⁵

Şu noktayı gözden kaçırmamak gerekir: Sa‘dî’nin muasırı, Sa‘dî’ye birkaç övgü konulu kıta ve gazel gönderen, Sa‘dî ile mektuplaşan şair ve arif Seyfeddîn Muhammed Fergânî, Sa‘dî’yi sadece "El-Şeyhü'l-Ârif Sa‘dî-i Şîrâzî" unvanıyla yâd etmiştir.⁶ Yani Sa‘dî’nin şiiresel lakabı o dönemde bile büyük bir şöhrete sahiptir.

Ancak Sa‘dî’den sonra gelen bilgin ve yazarlar onun lakap ve ismini muhtelif şekillerde yazmışlar.⁷ *Târîh-i Gozide*’de Muslih b. Müşerrif-i Şîrâzî (Bu kitabın muhtelif nüshalarında şöyle yazılmıştır: Muslihiddîn b. Müşerrif, Müşerrifüddîn Muslih, Müşerrif b. Muslih) Câmî’nin *Nefahâtü'l-Üns* adlı eserinde Şeyh Şerefüddîn Muslih b. Abdillâhü'l-Sa‘dî-i Şîrâzî, *Habîbü'l-Seyr*’de ilk önce Ebû Abdillâh Müşerrif b. Muslih Sa‘dî-i Şîrâzî daha sonra Şerefüddîn Muslih b. Abdillâh Sa‘dî en sonunda Muslihiddîn Sa‘dî-i Şîrâzî şeklinde yazılmıştır. *Mocmel-i Fesîh-ı Havâfî* adlı kitapta Melikü'l-Kelâm Şeyh Müşerrifüddîn Muslihü'l-Şîrâzî el-ma‘rûf be Sa‘dî şeklinde yazılmıştır. *Mecâlisü'l-Uşşâk*, *Tezkiretü'l-Şuârâ*, *Letâyifü'l-Tevâif*, *Mecâlisü'l-Mu‘minîn*, *Âteşkede* ve *Mirâtü'l-Hayâl* adlı eserlerde Şeyh Muslihiddîn Sa‘dî-yi Şîrâzî şeklinde yazılmıştır. *Heft İklîm*, *Bahâristân-ı Sohen*, *Riyâzü'l-Ârifîn*, *Mecmü'l-Fusahâ*’da Şerifüddîn Muslih b. Abdillâh-i Şîrâzî şeklinde yazılmıştır. En eski kaynak ve belgelere bakıldığında insanı şaşkına çeviren bu ihtilafların ortadan kalktığı görülmektedir.

Ayrıca şu noktaya değinmek elzemdir:

1-Şerefüddîn veya Müşerrifüddîn lakap ve isimleri hicri yedi ve sekizinci yüzyıllarda revaç kazanmıştır. O dönem büyüklerinden bazıları bu tür lakaplarla tanınmaktadır.⁸

2-Muslih veya Muslihiddîn de o dönemin revaçta olan isimlerindedir. Örneğin Sa‘dî’nin dayısı Kutbeddîn Mahmud-i Şîrâzî’nin⁹ atasının adı ile İbnü'l-Fûtî’nin ifade ettiği üzere Sa‘dî’nin babasının atasının adı bu isimle yâd edilmiştir.

⁵ *Sa‘dî-nâme*, 738-739

⁶ *Divân-ı Seyfeddîn Muhammed-i Fergânî*, Çâp-ı Müellif, 1: 111.

⁷ Bu konu hakkında zikredilecek kaynaklar burada beyan edilmeyecek çünkü daha önceki sayfalarda belirtilmiştir.

⁸ *Habîbü'l-Seyr*, Çap-ı Tehran, 3: 220, 59, 194, 44, 197, 344, 348.

⁹ *Habîbü'l-Seyr*, 3:197.

Şiirlerdeki "Sa'dî" lakabı hakkında farklı düşünceler bulunmaktadır. Önceki düşünörlere¹⁰ göre "Sâ'dî" mahlasını almasının nedeni Salgurlu Atâbek Sa'd b. Zengî (599-623) zamanında zuhur etmesi hasebiyledir. İbnü'l-Fûtî, *Mecmu'l-Âdâb* adlı kitabında "Sa'dî" mahlasını almasının nedenini Sa'd b. Ebî Bekr b. Sa'd b. Zengî'ye¹¹ olan bağılılığında kaynaklandığını belirtmiştir. Bu ikinci görüş muasır muhakkikler tarafından daha makbul görölmüştür. Ancak Sa'dî'nin şairlik adını Sa'd b. Zengî'den almış olması uzak bir ihtimal değildir, çünkü o atabeğın son döneminde yaklaşık 20 yaşında bir gençmiş. Aslında sahip olduğu harikulade istidat hasebiyle o dönemde şairliğe başlayıp zamanın kaidesine göre bir mahlasa ihtiyaç duyup onu da döneminin sultanından almış olabilir. Ancak muhtemelen henüz genç olduğu için Atâbek Sa'd'ın sarayına girip meddahları arasına dâhil olup, divanında ona övgü şiirleri söylememiştir. Eğer bu görüşü reddediyorsak o halde Sa'dî'nin 655 yılına kadar yani Fars'a geri dönüp, Atâbek Ebû Bekir b. Sa'd ve oğlu Sa'd b. Eb'u Bekir b. Sa'd b. Zengî'nin emri altında girip inayetlerine mazhar olana kadar, yani elli yaşına kadar hiç bir şiir söylemediğini ve hiç bir mahlasa gerek duymadığını kabul etmemiz gerek.¹²

Sa'dî'nin doğum tarihi kaynaklarda zikredilmemiştir, ancak *Gülistân*'daki sözlerine binaen yaklaşık 606 yılında doğduğu söylenebilir. *Gülistân*'ın girişinde şöyle diyor:

یک شب (روز) تأمل ایام گذشته می کردم و بر عمر تلف کرده تأسف می خوردم و سنگ سراجہ دل بہ الہاس آب دیدہ می سفتم و این بیت ہا مناسب حال خود می گفتم؛

ہر دم از عمر می رود نفسی * چون نگہ می کنم نماندہ بسی

ای کہ پنجاہ رفت و در خوابی * مگر این پنج روزہ دریایی

خجل آن کس کہ رفت و کارنساخت * کوس رحلت زدند و بار نساخت

Bir gece geçen günlerimi düşünüyör, telef ettiğim ömrüme üzüliüyor ve gönöl sarayının taşını gözyaşı elmasıyla delerken halime uygun olarak şu beyitleri söylüyordum:

Her an eksiliyor ömrümden bir nefes, bakıyorum da fazla bir şey yok geriye kalan.

Elli sene geçmiş ömründen, uykudasın hala. Keşke bilsen şu beş günün kıymetini.

Hiçbir şey yapmayıp, ahiret yolculuğuna çıkan kişiye yazık!

Şairin kendisi bu beyitlerde açıkça ömrünün çoğunun geçmesinden dolayı üzüntü duymuş ve elli yaşında olduğunu dille getirmiştir. Bu beyitleri *Gülistân*'ın dibacesinde yer alan kitabın telif tarihinin zikredildiği aşağıdaki iki beyit ile karşılaştırdığımızda:

در این مدت کہ ما را وقت خوش بود * زہجرت ششصد و پنجاہ و شش بود

¹⁰ Devletşâh, *Tezkiretü'l-Şuârâ*, 223; Diğer yazarlar; Mîrhând, *Habîbü'l-Seyr*; Âzer, *Âteşkede*; Hidâyet, *Mecmu'l-Fusahâ*.

¹¹ Merhûm Saîd-i Nefisî, *Târîh-i Dorost-i der Gozeşt-i Sa'dî*, Mecele-i Dânişkede-i Edebiyât.

¹² Sa'dî için önceki satırlarda bahsedilen "20 yaşında" ve "50 yaşında" tabirleri bir varsayım olup gerçek değildir.

Hoşça vakit geçirdiğimiz bu sıralarda hicretin 656.yılındaydık.

Amacımız öğüt vermektir, verdik de ve seni Allah'a emanet edip gittik.

Şöyle bir netice ortaya çıkıyor: 656 yılında Sa'dî yaklaşık olarak 50 veya buna yakın bir yaşta. Buna göre doğumu da daha önce zikrettiğimiz gibi 606 yılında veya buna yakın bir yılda vuku bulmuştur.¹³ Sa'dî, Şîrâz'da "din âlimleri olan" bir hanedandan dünyaya gelmiştir.¹⁴ Devletşâh şöyle der: "Sa'dî'nin babasının Atâbek'in hizmetinde bulunduğu söyleniliyor."¹⁵ Yani Atâbek Sa'd b. Zengî'nin hizmetinde bulunmuştur. Bu söz doğru kabul edildiğinde Sa'dî'nin babasının din ilmiyle uğraşmış olmasına engel teşkil etmez. Sa'dî de çocukluk yaşında babasından eğitim almıştır. Onun

¹³ Bazıları *Bûstân*'ın aşağıdaki beytine dayanarak Sa'dî'nin *Bûstân*'ı bitirip Salgurlar sarayına takdim ettiğinde 70 yaşında olduğuna ve buna göre 585 yılında doğduğu sonucunu çıkarmaya çalışmışlar:

الا ای که عمرت به هفتاد رفت * مگر خفته بودی که بر باد رفت

Gel buraya ey yaşı yetmiş geçmiş arkadaş! Uyumuş muydun ki ömrün boşa geçti dadaş?

Bu çıkarım her yönüyle yanlıştır çünkü birincisi Sa'dî bu beyti yaşını ifade etmek için söylememiştir. Muhtemelen bu beyti ve ondan sonraki beyitleri ömrü geçmesine rağmen ibret almayan birilerine nasihat vermek için yazmıştır. İkincisi eğer Sa'dî 585 yılında doğmuş olsa hicri yedinci yüzyılın başlarında genç olması, eserlerini o yüzyılın başlarından sonra ortaya koyması gerekmektedir, ayrıca o dönemde iktidarda olan kişilerin isimlerini eserlerinde yâd etmesi gerekmektedir. Ancak Sa'dî'nin eserlerinde zikrettiği kişiler veya irtibat halinde olduğu kimseler hicri yedinci yüz yılın ortalarında yaşamış kimselerden oluşmaktadır. Aynı şekilde daha önce belirttiğimiz gibi onun hiçbir mensur ve manzum eserinde Sa'd b. Zengî'yi (öl. 623) övdüğüne dair bir işaret görünmemektedir. O yüzden bu atâbek ve devlet ricaliyle bir ilişkisi yoktur. Onun Arapça kasidelerinde geçen kişiler hicri yedinci yüzyılın ortalarında şöhret bulmuş kimselerdir. Üçüncüsü eğer 585 yılında doğmuşsa vefat ettiğinde 106 yaşında olması gerekmektedir, bu da uzak bir ihtimaldir. Bazı son dönem tezkirecilerinin güvenilmeyen sözlerine kanıp bu kadar uzun yaşadığını kabul edemeyiz. Dördüncüsü daha önce dille getirdiğimiz beş beyitte bakarak bazıları Sa'dî'nin 655 yılında 70 yaşında olduğunu söylemişler. Eli yaşında olduğunu şu şiirinde bahsetmektedir:

چو پنجاه سالت برون شد ز دست * غنیمت شمر پنج روزی که هست

Ömrünün elli yıllı uçup gittiğine göre elinden, kalan beş günü ganimet say, geliyorsa elinden.

Sa'dî'nin bu beytinden nasıl onun yetmiş yaşında olduğunu çıkardıkları belli değildir. Neden yukarıdaki beyitten hareketle *Bûstân*'ı bitirdiğinde elli yaşında olduğunu dille getirmemişler? Gerçek olan şu ki bu iki beyitten hiç birisi şairin hayat hikâyesini ifade etmiyor. Aslında burada dille getirdiği şey *Gülistân*'ı 656 yılında bitirdiğinde elli yaşında olduğudur. Muhtemelen bütün bu istinatların sebebi Sa'dî'nin *Bûstân*'ında geçen 70 yaşındakilerle ilgili bir beyitten kaynaklanmaktadır. Sa'dî'nin işaret ettiği durumlardan biri de talebe olarak İbnü'l-Cevzî'nin hizmetinde bulunmasıdır. Muhakkıklar buna dayanarak Sa'dî'yi *Sâhibü'l-Muntezem* ve *Telbîs-ı İblîs* kitaplarıyla tanınan ve 597 yılında vefat eden İbnü'l-Cevzî'nin talebesi olduğunu iddia etmişler. O zaman talebesi Sa'dî'nin hicri altıncı yüzyılın ortaları veya ikinci yarısında doğmuş olmasını hesaplamaları gerekir, fakat Sa'dî'nin "Şeyh Ecel Âlem Ebü'l-Ferec b. Cevzî" adıyla kast ettiği kişi 656 yılında katledilen başka bir İbnî Cevzî'dir. Başka bir sorun da Sa'dî'nin *Gülistân*'ın beşinci babında anlattığı bir hikâyedir. Bu hikâyede Sa'dî'nin Kaşgar ülkesine varması ve Muhammed Harezşâh'ın Hitây ile barışmasını uygun görmesi anlatılmaktadır. Eğer bu hikâye doğru kabul edilse Sa'dî'nin o zaman yani 607 yılında en az 20 yaşında ve 585 yılında doğmuş olması gerekmektedir. Ancak bu tür hikâyeler ve hatta Sa'dî'nin Sûmenât putunun kırılması noktasındaki hüneri gibi hikâyeler kuşkuludur. Sa'dî'nin eserlerinden hareketle ahvali hakkında verilen muhtelif bilgiler sahil değildir. Sa'dî bütün hikâyelerinde ahlaki noktaları belirtmek için kendisini temsili olarak zikretmiştir, yoksa tarihi hakikatleri beyan etmek için değildir. Gerçeği yansıtmayan bu tür sözlere inanmak Sa'dî'nin gerçek hayat hikâyesini bulmak yerine zihinleri bulandırmaktan başka bir şeye yaramayacaktır.

همه قبیله من عالمان دین بودند * مرا معلم عشق تو شاعری آموخت¹⁴

Benim kabiledeki bütün insanlar din ulemasıydı fakat senin aşkın bir öğretmen gibi bana şairlik dersi verdi.

¹⁵ Devletşâh-i Semerkandî, *Tezkiretü'l-Şuârâ*, 223.

hidayet ve nasihatinden nasiplenmiştir,¹⁶ ancak henüz çocuk yaşta yetim kalmıştır.¹⁷ Bazı rivayetlere göre daha sonra annesinin akrabalarından olan Kutbeddîn Şîrâzî'nin babası Mesûd b. Muslihü'l-Fârsî'den eğitim almıştır.¹⁸ İlk önce Şîrâz'da edebi ve şeri ilimleri okumuştur. Eğitimini tamamlamak için Bağdat'a gitmiştir. Bağdat yolculuğu Sa'dî'nin diğer uzun yolculuklarının başlangıcıdır. Muhtemelen bu yolculuğa 620-21 yılında çıkmıştır, çünkü Fars'tan çıkarken bir şiirinde dünyanın bir zencinin saç gibi birbirine karıştığını ifade etmiştir.¹⁹ Bu ifade Sultan Muhammed Harezşâh'ın oğlu Sultan Gıyâseddîn Pîrşâh'ın Şîrâz'a saldırması sonucu ortaya çıkan çetin durumu ifade etmektedir. Sultan Gıyâseddîn babasının ölümünden sonra askerleri toplayıp Irak ve Azerbaycan'ı fethetmiştir. Sultan Gıyâseddîn 620 yıllı sonlarında Fars'a hareket etmiştir. Atâbek Sa'd Zengî'nin onunla savaşıacak kudreti olmadığından İstahr kalesine sığınmıştır. Gıyâseddîn Pîrşâh 621 yıllı başlarında Şîrâz'a girip birçok Fars şehrini ele geçirmiştir. Sonunda Atâbek Sa'd'ın isteği üzerine Fars'ı ikiye bölmüş ve el-Nâsreddînüllâh aracılığıyla Irak'a geri dönmüştür.²⁰ Sa'dî bu tarihten sonra bir süre Bağdat'a kalmış ve oranın en önemli medresesi olan Nizâmiye Medresesi'nde tahsiline devam etmiştir.²¹ Sa'dî, Bağdat'a bulunan ve Hûlâgû'nun (656) Bağdat'ı yağmaladığı sırada öldürülen Yahya b. Yûsuf b. Cemâleddîn Ebû'l-Ferec Abdulrahman b. El-Cevzî'nin, "El-Muhtesip"²² lakaplı Cemaleddîn Ebû'l-Ferec Abdulrahman²³ adındaki oğlunu "şeyh" ve "mürebbi" olarak yâd etmiştir.²⁴ İbn Ebû'l-Ferec İbnü'l-Cevzî'nin *Telbîs-i İblîs* ve *Kitabü'l-Muntezem* kitaplarını yazan ve

ز عهد پدر یاد دارم همی * که باران رحمت بر و هر دمی
که در خریدیم لوح و دفتر خرید * ز بهرم یکی خاتم زر خرید

Rahmet yağmuru hep üstüne yağsın babamın, hatırlarım birçok şeyi döneminden babamın.

Rahmetli bir yazı tahtasıyla defter almıştı bana, bunlardan başka, altın bir yüzük almıştı bana.

مرا باشد از درد طفلان خبر * که در طفلی از سر برفتم پدر¹⁷

Ben çok iyi bilirim neler çeker biçare yetim, çocukken babamı kaybettim, kaldım yettim.

¹⁸ *Ravzâtü'l-Cenât fî Ahvâlü'l-Ülemâ Ve'l-Sâdât*, 509-723, 1367.

برون رفتم از تنگ ترکان چو دیدم * جهان درهم افتاده چون موی زنگی¹⁹

Dünyanın bir zencinin saç gibi karmakarışık olduğunu görünce, Teng-i Türkân'dan ayrıldım.

²⁰ *Tercüme-i Sîret-i Celâleddîn Mînkerebî*, Tehrân, 102-105, 1344.

مرا در نظامیه ادرار بود * شب و روز تلقین و تکرار بود²¹

Nizâmiye Medresesi'ndeyken maaşım vardı, gece gündüz çalışıyordum, tekrarlarım vardı.

²² *Havâdisü'l-Câme* (55-328) adlı kitapta onun hayatı hakkında bilgi verilmiştir. Birkaç yerde el-Muhtesib lakabıyla yâd edilmiştir, sebebi yaklaşık olarak 633 yılından sonra İkinci İbn Cevzî'nin Bağdat'ın halifelik sarayında muhtesib olmasından kaynaklanmaktadır. Muhtemelen Sa'dî'nin semaya el koyma hikâyesinde muhtesibe olan iğneleyici konuşması İbn Cevzî'den kaynaklanmaktadır, daha sonraki dipnotlarda Ebû'l-Ferec b. El-Cevzî'ye işaret edilecektir.

²³ Onun hakkında bilgi edinmek için daha önce zikredilen bahislere ek olarak *Havâdisü'l-Câme* eserine, Merhum Mirzâ Muhammed Hân Kazvîni'nin hazırladığı *Cihângüşâ-yi Cüveynî*'nin üçüncü cildindeki haşiyeye bakılabilir. bkz. 3: 463-466.

²⁴ En büyük âlim Ebû'l-Ferec b. Cevzî beni çalgı, şarkı dinlemeden men edip halvet, uzlette çekilmemi söyledi, fakat tazeliğim, gençliğim galebe eder, heva ve hevesimi yenemezdim. Mürebbi olan o zâtn reyinin hilâfına giderek çalgıdan, herkesle konuşmadan hoşlanırdım. Hocamın nasihati aklıma geldikçe kendi kendime şöyle derdim:

قاضی ار با ما نشیند برفشان دست را * محتسب گر می خورد معذور دارد مست را

Kadı bizimle oturursa neşe ile coşar, el çırpar, polis şarap içerse sarhoşu mâzur görür.

597 yılında vefat eden Ebû'l-Ferec b. El-Cevzî'nin torunu olduğuna daha önce değinmiştik.²⁵ Torunu dedesinin lakabı, künyesi, ismi ve unvanını kullandığı için bazı muhakkikler Sa‘dî'nin Ebû'l-Ferec b. El-Cevzî'yi işaret ettiği zannına kapılmışlar. Daha önce zikrettiğimiz gibi bu muhakkikler Sa‘dî'yi büyük İbn Cevzî'nin talebesi zannedip onun 597 yılında doğduğunu iddia etmişler, ama II. Ebû'l-Ferec 656 yılında yani Sa‘dî'nin *Gülistân*'ı bitirdiği yıl, Bağdat fethedilirken katledilmiştir. II. İbn Cevzî 631 yılında Bağdat'aki Mustenseriye medresesinde hocalık yapmıştır.²⁶ Muhtemelen Sa‘dî Nizamiye Medresesi'ne başladıktan birkaç yıl sonra, yaklaşık olarak 24-25 yaşlarındayken, yani daha gençlik çağının baharında bu üstadın hizmetine girmiştir. Şu noktayı da hatırlatmak lazım: İbn Cevzî, dedesi, babası ve kardeşlerinin hepsi Hanbeli mezhebine bağlı olup İmâm Ahmed Hanbel'in yolundan gitmişler. Sa‘dî'nin ona "şeyh" ve "mürebbi" demesindeki kasıt kendisine şeri ilimleri okutmasındandır, yoksa tasavvufî noktada değildir. Sa‘dî zamanında kendisine tasavvuf terbiyesini veren birkaç üstat bulunmaktadır. Onlardan en önemlilerinden biri de Şehâbeddîn Ebû Hafs Ömer b. Muhammed Sühreverdî'dir. (ö.632) Câmî bu konuda şu ifadeyi kullanmıştır: "Birçok büyük şeyhle görüşen Sa‘dî, Şeyh Şehâbeddîn Sühreverdî'nin sohbetinde bulunmuş ve onunla aynı gemide yolculuk yapmıştır."²⁷ Câmî'nin son cümlesi Sa‘dî'nin bu konuda söylediği mazmunun mecburi bir yansımasından kaynaklanmaktadır, çünkü Sa‘dî'nin bu konudaki açıklamasının amacı sadece Sühreverdî ile yolculuk değildir. Muhtemelen onun sohbet ve hizmetinde bulunurken duyduğu arifane sözleri ifade etmektir.²⁸ Şehâbeddîn Sühreverdî'nin akide ve görüşlerinin tesirini, Sa‘dî'nin bazı sözlerinde görmek mümkündür.²⁹ Son olarak Sa‘dî sadece ariflerin görüşlerini öğrenmek ve

²⁵ *Safâ, Târih-i Edebiyât der İrân*, 2: 280-282

²⁶ *Safâ, Târih-i Edebiyât der İrân*, 2: 247-248

²⁷ Câmî, *Nefehâtül-Üns*, 601.

مرا شیخ دانای مرشد شهاب* دو اندرز فرمود بر روی آب²⁸
یکی آن که در جمع بدبین مباش* دگر آن که در نفس خودبین مباش
شنیدم که بگریستی شیخ زار* چو بر خواندی آیات اصحاب نار
شبی دانم از هول دوزخ نخفت* به گوش آمد صبحگاهی که گفت
چه بودی که دوزخ زمن پر شدی* مگر دیگران را رهایی بدی
به آزادمردی ستودش کسی* که در راه حق رنج بردی بسی
جوابش نگر تا چه مردانه گفت* که چندین ستایش چه گویی؟ بخفت
امیدی که دارم به فضل خداست* که بر سعی خود تکیه کردن خطاست

Su üzerinde gemide birlikte gittiğimiz zaman müşidim, şeyhim Şehâbeddîn Sühreverdî bana iki nasihat vermişti: İlki; kötü görenler, kötülük beğenenler arasında bulunma. İkincisi; Kibirli, kendini beğenmiş olma.

İşittim ki, şeyhim, cehennemlik hakkında nazil olan ayetleri okurken ağlarmış.

Bir gece, bilirim, Sühreverdî Hazretleri cehennemden korkusundan sabaha kadar uyumadı, sabah vakti de şöyle dedi:

Ne olurdu, cehennemi ben doldursaydım da, başkaları kurtulsaydı.

Bir kimse Allah yolunda çok eziyet çeken asil bir kişiyi methetti.

O asil kişinin nasıl ona mertçe cevap verdiğiğine bakın: "Meth ü senaya değer ne yaptım?"

Cenabı Hakkın lütfundan ümit besliyorum çünkü insanın kendi gayretine dayanması hattadır"

²⁹ Bediüzzamân Frûzânfer, Sa‘dî ve Sühreverdî, *Sa‘dînâme*, 687-706.

onlardan terbiye almakla iktifa etmemiştir. Muhtemelen bazılarıyla dost olup onlardan feyz almıştır. Başka bir ifadeyle söyleyecek olursak: Sa'dî her mürit gibi sohbetinde bulunduğu ve dostluk beslediği her şeyhe tam manasıyla tabi olup onlara itaat etmemiştir. Muhtemelen tarikat büyüklerinin ilim ve feyzinden nasiplenmek için onların sohbet, görüş ve düşüncelerinden yararlanmıştı. Bazen de onların bazı düşüncelerini kabul etmemiştir.³⁰ Her ne kadar Devletşâh³¹ ve Hidâyet,³² Sa'dî'nin Şeyh Abdulkâdir-i Geylânî'nin (ö.561) talebesi olduğunu iddia etmişlerse de bu doğru değildir. Bu yanlış düşünce bazı *Gülistân* nüshalarının ikinci babındaki ikinci hikâyeden kaynaklanmaktadır.³³

Sa'dî birkaç yıl Bağdat'a kalmıştır. O dönem Bağdat'a bulunan en büyük şeyh, din adamı ve bilginlerden eğitim almıştır. Bağdat'ın önemli medresesi olan Nizâmiye Medresesi'ne gitmiş,³⁴ orada ilim tahsil ettikten sonra Hicaz, Şam, Lübnan ve Rum'a uzun bir seyahate çıkmıştır.³⁵ Kendisinin ifade ettiğine göre âlemin en uzak yerine gitmiş, herkesle hasbihal etmiş, her köşeden bir fayda görmüş, her harmanda bir başak toplamıştır.³⁶ Câmî'ye göre "birçok ülke gezmiş ve birçok kere hacca yürüyerek gitmiştir."³⁷ Devletşâh'a göre "14 kere hacca gitmiş, gaza ve cihat için Rum ve Hint tarafına seyahat etmiştir."³⁸ Ancak kendisinin işaret ettiği Kaşgar ve Hint gibi doğu vilayetlerine bu dönemde gittiği konusu belli değildir. Hatta son yaptığı bu yolculuklara dair işaretlerin veya hikâye ve kısalardaki beyanların doğru olmadığı rivayet edilmektedir.

Sa'dî'nin yaklaşık olarak 620-21 yılında başladığı bir yolculuğu 655 yılında Şîrâz'a dönmesiyle son bulmuştur. Şîrâz'a gelen Sa'dî, Sa'd b. Ebîbekr b. Sa'd b. Zengî'nin sarayına girmiştir. Sa'dî sarayda sadece bir şair olarak görev yapmamıştır. Kaynakların çoğuna, eserlerindeki konulara bakıldığında Salgurlu sarayına intisap edip o silsilenin padişahlarına övgüler söylemiştir, ayrıca Şîrâz veya Şîrâz dışındaki devlet büyüklerine methiyeler yazmıştır. Sa'dî, Şeyh Kebîr Şeyh

³⁰ Frûzânfer, Sa'dî ve Sühreverdî, *Sa'dî'nâme*, 687-706.

³¹ Devletşâh-i Semerkandî, *Tezkiretü'l-Şuârâ*, 223.

³² Hidâyet, *Mecmu'l-Fusahâ*, 1: 274.

³³ حکایت؛ عبدالقادر گیلانی را رحمة الله عليه دیدند در حرم کعبه روی بر حسب نهاده همی گفت ای خداوند بیخشای...

Hikâye: "Allah rahmet eylesin, Abdülkâdir-i Geylânî'yi Kâbe Harem'inde yüzünü çakillara koymuş gördüler. Allah'ım, bağışla beni..." Bazı nüshalarda yanlışlıkla kâtipler tarafında "koymuş gördüler" yerine "koymuş gördüm" şeklinde yazılmıştır.

مراد در نظامیه ادرار بود³⁴ * شب و روز تلقین و تکرار بود

Nizâmiye Medresesi'ndeyken maaşım vardı, gece gündüz çalışıyordum, tekrarlarım vardı.

³⁵ Sa'dî'nin gittiği bu vilayetlerde başına gelen havadisleri öğrenmek için *Büstân* ve *Gülistân*'a başvurabilirsiniz. Özellikle Merhum Fûrûgî'nin hazırladığı *Külliyat-ı Sa'dî*'nin 1320 tarihli Tahran baskısına bakılabilir.

³⁶ در اقصای عالم بگشتم بسی * بسر بردم ایام با هر کسی

تمتع به هر گوشه ای یافتم * زهر خرمنی خوشه ای یافتم

Dünya üstündeki pek çok yeri gezdim, insanlarla düşüp kalktım, ülkeme geldim.

Her yerde bir şey gördüm, bir nasip aldım. Her harmana uğrayıp, bir başak aldım.

³⁷ Câmî, *Nefehâtü'l-Üns*, 600.

³⁸ Devletşâh-i Semerkandî, *Tezkiretü'l-Şuârâ*, 223.

Ebû Abdullâh Hafîf’in³⁹ dergâhında hayatı özgürce yaşayıp irşat vazifesiyle ilgilenmiştir, ayrıca halka hizmet edip büyük bir hürmetle yaşamını sürdürmüştür. Şiir, nesir, ahlak ve hikmet alanındaki büyüklüğü sebebiyle yaşamı hakkında çeşitli efsaneler türemiştir. Bu efsanelerin en eski numunesi Devletşâh-i Semerkandî’nin *Tezkiretü’l-Şuârâ* kitabında görülmektedir. Sa‘dî Şîrâz’da muhtemelen kaside, gazel ve muhtelif risaleler yazıp vaaz ve öğüt vererek yaşamını temin etmiştir. Bu dönemde bir defa da Mekke’ye gitmiş ve Tebriz yoluyla Şîrâz’a geri dönmüştür. Sa‘dî mensur eserlerinden olan *Risale-i Şeşom*’un mukaddimesinde belirttiği gibi bu yolculukta Şemseddîn Sâhibdîvân Cuveynî ve kardeşiyle görüşmüştür, Âbâkâhân’ın hizmetine izzet ve ikramla kabul edilmiş ve ona nasihatler vermiştir. Ayrıca 767 yılında istinsah olunan ve Paris Milli kütüphanesinde bulunan daha önce zikredilen bir nüshanın mukaddimesinde şöyle yazılmıştır:

"Allah rahmet etsin Şeyh Sa‘dî şöyle buyurmuş: "Kâbe’yi ziyaret edip Tebriz’e döndüğümde orada bulunan ulema ve salihlerle buluşma şerefine nail oldum. Çok hukukumuz olan Sahib Âlâddîn ve Hâce Şemseddîn Sâhibdîvân’ı görmek istedim. Bir gün onları görmek için yolla koyuldum. Aniden onları Âbâkâ ile oturmuş gördüm. Onları öyle görünce bir köşede beklemeyi düşündüm, çünkü onlar konuşurken yanlarına gitmem uygun olmazdı. Ben tam hareket edecekken her ikisi atla gelip önümde inip bana baktılar, daha sonra gelip bana iltifat edip saygılarını sundular, ayrıca yeri, elimi ve ayağımı öptüler. Babamız yaşında olan mübarek Şeyh’in seyahatten dönmesinden haberdar olmamız uygun değildir dediler." Bu mukaddimeden sonra Sa‘dî’nin Âbâkâ ile yaptığı görüşme bu risalede beyan edilmiştir.

Sa‘dî’nin vefat tarihini çeşitli eserlerde 690, 691, 694 ve 695 şeklinde yazmışlar.⁴⁰ 694 yılında vefat ettiği bilgisi İbnî Fûtî’nin *el-Havâdisü’l-Câme* adlı nüshasında nakledilmiştir. Muhtemelen bu kitabın sayfa düzenlemesinde veya basılma tarihinde bir yanlışlık bulunmaktadır.

695 yılında vefat ettiği bilgisi Muhammed b. Bedr-i Câcermî’nin *Mûnisü’l-Ahrâr* adlı eserinin tarihi maddesinde yer almıştır.⁴¹ 860 yılında telif olunan Ebû Bekr Kutbî-yi Ehrî’nin 1373 yılında basılan *Târîh-i Şeyh Üveys* adlı kitabında 690 yılında vefat ettiği nakledilmiştir.⁴² Devletşâh daha

³⁹ Bu konuda Câmî’nin ifadesine ek olarak Sa‘dî’nin külliyyatındaki Şemseddîn Tâzîkû’nun risalesinde bu mana aşikâr bir şekilde görünmektedir.

⁴⁰ Merhum Saîd-i Nefisî tarafında yazılan ve 1337 yılında edebiyat fakültesi dergisinde yayımlanan "*Târîh-i Dorost Der Gozeşt-i Sa‘dî*" adlı makalede eski ve yeni müelliflerin Sa‘dî hakkında söyledikleri bütün düşünceler dille getirilmiştir.

*Şeyh Sa‘dî’nin pak ruhunun devlet kuşu, 695 yılı Cumartesi gecesi,
Zilhicce ayının yirmi yedisinde toprak bedenden kol kanat çırpıp gitti.*

همای روح پاک شیخ سعدی * شب شنبه زخا و صاد الف دال
مه ذوالحجه از مه کاف و زا روز * بیفشاند از غبار تن پر و بال

همای روح پاک شیخ سعدی * مه ذی الحجه از خا صاد آن سال
شب سه شنبه از مه کاف و زا روز * بیفشاند از غبار تن پر و بال

yeni rivayetlerle 691 yılında vefat ettiğini söylemiştir. Bu tarihi kabul etmekte ihtiyatlı davranmak lazım. Önce Devletşâh, ondan sonra diğerlerinin dille getirdiği 691 yıllı iki tarihi maddeye dayanmaktadır.⁴³ Ancak 690 yılının Zilhicce ayında vefat ettiği bilgisi Sa'dî'nin yaşadığı döneme yakın kaynaklarda çok geçtiği için bu tarihe güvenmek daha evladır.⁴⁴

Sa'dî hakkında önemli bir nüktayı de hatırlatmak gerekir. Yaşadığı dönemde bile şöhreti her yere yayılmıştır. Bu şöhret hicri yedinci yüzyıla kadar Fars edebiyatı tarihinde yoktur. Kendi döneminin şiir ustaları tarafında tanınan ve meşhur olan Zahîr ve Hâkânî gibi bazı büyük şairlerden hiçbiri Orta Asya'dan başlayıp Hindistan'a kadar Farsça bilen muhtelif ülkelerdeki kişiler arasında Sa'dî kadar meşhur olmamıştır. Sa'dî mübalağa yapmadan eserlerinde birkaç yerde kendi şöhreti ve söz ustalığından bahsetmiştir.

İran dışında yaşayan Emîr Hüsrev ve Hasan-ı Dihlevî, Sa'dî döneminin önemli şairlerindedir. Her ikisi de gazellerinde Sa'dî'yi takip etmişler. Emîr Hüsrev, Sa'dî'yi övüp kendisini yermiştir.⁴⁵

Sa'dî hayatının son yıllarını Şîrâz'da geçirirken Orta Asya'nın küçük vilayeti olan Aksaray şehri onun gönülleri mest eden gazel ve görkemli sözleriyle dolmuş, gazel ve kasidelerine cevaplar verilmiş ve çok sayıdaki şiirde ismi hürmetle yâd edilmiştir. Bu dönemde Aksaray'daki şairlerden biri olan Seyfeddîn Muhammed Fergânî bu büyük üstada birkaç güzel kaside yazmış ve ona övgüde bulunmuştur. Seyfeddîn Muhammed Fergânî, Sa'dî döneminde yaşayan şairlerden biri olup hicri

*Şeyh Sa'dî'nin pak ruhunun devlet kuşu, 690 yıllı Salı gecesi,
Zilhicce ayının yirmi yedisinde toprak benden kol kanat çırpıp gitti.*

690 yılının Zilhicce ayının Salı günü ile 695 yılının Zilhicce ayının Perşembe günü gibi tarihlere bakan merhum Sa'id-i Nefîsî ne *Mûnîsü'l-Ahrâr*'da geçen Pazartesi gününü reddetmiş ne de *Târîh-i Şeyh Üveys*'de geçen mezkûr rivayeti sahih kabul etmiştir.

شب آدینه بود و ماه شوال * ز تاریخ عرب خاصاد آن سال
همای روح پاک شیخ سعدی * بیفشاند از غبار تن پر و بال

*Şeyh Sa'dî'nin pak ruhunun devlet kuşu, 691 yıllı Şevvâl ayı,
Cuma gecesi toprak bedenden kol kanat çırpıp gitti.*

همای روح پاک شیخ سعدی * چو در پرواز شد از روی اخلاص
مه شوال بود و شام جمعه * که در دریای رحمت گشت غواص
یکی پرسید سال فوت، گفتم * زخاصان بود از آن تاریخ شد «خاص»

*Şeyh Sa'dî'nin pak ruhunun devlet kuşu, ihlas üzere havalandığı zaman,
Şevâl ayı ve Cuma gecesiydi. Kendisi bir dalgıç gibi rahmet deryasına daldı.
Biri vefat tarihini sordu. Dedim: Haslara özgü olan tarihte oldu.*

⁴⁴ Hamdullâh Mustevfî, *Târîh-i Gozide* adlı eserinde Sa'dî'nin 690 yılının Zilhicce ayının on yedisinde öldüğünü söylemiştir. 845 yılında önce telif edilen *Târîh-i Kebîr-i Ca'ferî* adlı kitapta 690 yılında vefat ettiği yazılmıştır. Yaklaşık olarak 860 yılında telif olunan Ebû Bekir Katabî'nin *Târîh-i Şeyh Üveys* kitabında Sa'dî'nin 690 yılında vefat ettiği yazılmıştır. *Tezkire-i Şuârâ* veya Meclis Kütüphanesi'nde bulunan çok eski bir cönkte Sa'dî'nin vefat tarihi 690 olarak kaydedilmiştir. (Daha fazla bilgi için Sa'id-i Nefîsî'nin *Târîh-i Dorost-ı der Gozeşt-ı Sa'dî* makalesi ile İbn Yûsuf Şîrâzî'nin *Fihrist-i Kitâbhâne-i Şûrâ-yi Millî*, 3: 563." adlı eserlere bakılabilir) Cüneyd-i Şîrâzî'nin *Şeddü'l-izâr fi Haddi'l-evzâr an Züvvârî'l-Mezâr*, Havâfî'nin *Mucmel-i Fesîh*, Devletşâh'ın *Tezkiretü'l-Şuârâ*, Câmî'nin *Nefehâtü'l-Üns*, Gâzer'in *Mecâlisü'l-üşâk* adlı eserlerinde Sa'dî'nin 691 yılında vefat ettiği yazılmıştır.

نوبت سعدی که مبادا کهن * شرم نداری که بگویی سخن؟⁴⁵

Sa'dî'nin dönemi eskimesin, söz söylemeye utanmıyor musunuz?

beşinci ve altıncı yüzyıllarda Horasan’ın büyük üstatlarının kullandığı üslubu hicri yedinci yüzyılda devam ettirmiştir. Onun fasih sözleri her zaman vaaz, öğüt, tahkik ve hikmetle doludur. Bu özellikler onun şiir ve irfandaki ulvi makamını göstermektedir. Bir kasidesinde Sa‘dî’ye cevap verip onun şöhretine işaret etmiştir.⁴⁶ Birkaç kasideyi de onu övmek için yazmıştır. İşte o kasidelerin matla beyitleri şöyledir:

نمی دانم که چون باشد به معدن زر فرستادن * به دریا قطره آوردن، به کان گوهر فرستان

Madene altın göndermeyi, denize katre getirmeyi ve ocağa mücevher göndermeyi bilmiyorum.

دلم از کار این جهان بگرفت * راست خواهی دلم ز جان بگرفت⁴⁷

Gönlüm bu dünyanın işlerinden usandı. Doğrusunu istersen gönlüm candan usandı.

به جای سخن گر به تو جان فرستم * چنان دان که زیره به کرمان فرستم

Söz yerine eğer sana can gönderirsem, sanki Kirman’a kimyon gönderdiğimi bil.

بسی نماند ز اشعار عاشقانه تو * که شاه بیت سخنها شود فسانه تو

Sözlerin şah beyti, senin âşıkane şiirlerinden efsanen olmaya çok kalmadı.

Fergânî aşağıdaki kasidesinde şiirlerini büyük üstad Sa‘dî’ye gönderdiğini dille getirip yaptığı bu yiğitliği şöyle dille getirmektedir:

مرا ازغایت شوق نیامد در دل این معنی * که آب پارگینن نتوان سوی کوثر فرستادن

مرا آهن در آتش بود از شوق، ندانستم * که مس ازابلهی باشد به کان زر فرستان

چو بلبل در فراق گل از این اندیشه خاموشم * که بانگ زاغ چون شاید به خنیاگر فرستان

حدیث شعر من گفتن به پیش طبع چون آیت * به آتشفشان زدشت است خاکستر فرستان

بر آن جوهری بردن چنین شعر آن چنان باشد * که دست افراز جولاهان بر زرگر فرستان

ضمیرت جام جمشید است و دروی نوش جان * بر او جرعه‌ای نتوان ازین ساغر فرستادن

سوی فردوس باغی را نزیید میوه آوردن * سوی طاوس زاغی را نشاید پر فرستادن

بر جمع ملک نتوان به شب قندیل بر کردن * سوی شمع فلک نتوان به روز اختر فرستادن

اگر از سیم و زر باشد ور از در و گهر باشد * به ابراهیم چون شاید بت آزر فرستان

ز باغ طبع بی‌بارم ازین غوره که من دارم * اگر حلوا شود نتوان بدان شکر فرستان

تو کشورگیر آفاقی و شعر تو تو را لشکر * چنین لشکر تو را زبید به هر کشور فرستان

Parlaklığının çokluğundan dolayı gönlüme bu mana geldi, zira çukur suyunu Kevser havuzuna doğru göndermek mümkün değil.

ور تو را شهرت سعدی نبود نقصی * حاجتی نیست در اسلام اذان را به منار⁴⁶

Eğer sana Sa‘di’nin şöhreti eksiklik değilse, İslam’da ezanı minarede okumaya gerek yok.

مدح سعدی نگفته بی‌تی چند * طوطی نطق را زبان بگرفت⁴⁷

Daha Sa‘di’yi öven birkaç beyit söylemeden nutuk atan papağanın dili tutuldu.

Parlaklığından ben ateşteki demirdim, paslı demiri altın potasına göndermek cahillikten olduğunu bilemedim.

Bülbül gibi gülün firakı düşüncesi nedeniyle suskunum çünkü karga sesini müzisyene göndermek yaraşır mı?

Senin su gibi tabiatının önünde şiirimi söylemenin hikâyesi Zerdüşt'ün ateşkedesine kül göndermek gibidir.

Öylesine bir cevhere böyle bir şiir götürmek örümceklerin yaptığını altın işleyenlere göndermek gibidir.

Vicdanın Cemşîd kadehi gibidir ve onda afiyet var. Onun için bu kadehten bir yudum göndermek mümkün değil.

Bir bağda ekilen meyveyi cennet tarafına götürmek uygun değil, tavusun yanına bir karga göndermek uygun değil.

Gece bir kandille bütün mülkü aydınlatmak mümkün değil, felek mumu tarafına gündüz şansı yıldızı göndermek mümkün değil.

İster altın ve gümüşten ister mücevher ve inciden olsun, İbrahim'e put kırıcı göndermek yaraşır mı?

Sahip olduğum koruğa rağmen doğal bahçeden nasipsizim, eğer helva olacaksa şeker göndermenin manası yok.

Sen dünyadaki ülkeleri fethedensin ve senin şiirin sana ordudur. Senin orduna her ülkeyi fethetmek yaraşır.

Fergânî kasidelerinde Sa'dî'yi "Söz Sultanı"⁴⁸ diye adlandırıp onun ülkeler fetheden şiirini "Hayat Suyu Menzili"⁴⁹ olarak nitelemiştir, ayrıca şairlikte hiç kimsenin onun yerini tutmayacağını ifade etmiştir.⁵⁰ Gerçekten Fergânî ne söylemişse doğru çıkmıştır.

Sa'dî'nin Memduhları: Sa'dî daha çok Salgurlu Atabekleri, Fars'ın büyük vezirleri, valileri, âlimleri ile kendi döneminin birkaç devlet adamına övgüde bulunmuştur. Hayatının ilk döneminin bir kısmı her ne kadar Atâbek Sa'd b. Zengî'nin son dönemine denk gelmişse de *Külliyât*'ında onun adı geçmemektedir. Hatta hiçbir risale ve münşeâtını ona takdim etmemiştir.

سراسر حامل اخلاص از این سان نکته ها* ز سلطان سخن دستور و چاکر فرستادن⁴⁸
Baştanbaşa ihlasla dolu olan bu nükteleri söz sultanı, kul ve kölesi olduğum bana göndermiş.

سخن او که هست آب حیوه* چون سکندر همه جهان بگرفت⁴⁹
Onun sözleri ab-ı hayat gibidir. İskender gibi bütün dünyayı fethetti.

دیگری جای او نگبرد و او* به سخن جای دیگران بگرفت⁵⁰
Başkası onun yerini tutamaz ama o sözleriyle diğerlerini yerini tuttu.

Çetin KASKA, Sa‘dî-i Şîrâzî Kimdir?

Salgurlular içinde Sa‘dî’nin en büyük memduhu Sa‘d b. Zengî’nin oğlu ve 623-658 yıllında ülkeyi yöneten Atabek Muzaferüddîn’dir. Bu hükümdar Moğollarla iyi geçindiği için Fars’ta emniyet ve güveni tesis etmiştir. Sa‘dî bu sultan döneminde Şîrâz’a geri dönmüş ve *Bûstân* ya da Sadînâme’yi 655 yılında ona takdim etmiştir, ayrıca *Bûstân* ve *Gülistân*’daki birçok konuda ve bazı kasidelerinde ondan bahsetmiştir.

Sa‘dî’nin bir diğer memduhu babasının hükümranlılığı döneminde ülkedeki birçok sorunu halleden Sa‘d b. Ebû Bekr’dir. Sa‘dî gerçekten bu Atâbek zamanında özel bir yere sahiptir, ancak sadece 12 gün sultanlık yapan bu memduhu genç yaşında vefat etmiştir(ö.658) Sa‘dî, *Gülistân*’ı ona 656 yılında takdim etmiştir, ayrıca onun adını *Bûstân*’ın mukaddimesinde, bazı kasidelerinde ve onun ölümü üzerine yazdığı iki tesirli mersiyede zikretmiştir. Gazellerindeki bir makta beyitte bu şehzadeye olan ilgisini şöyle dille getirmiştir:

ورم به لطف ندارد عجب، که چون سعدی * غلام سعد ابوبکر سعد زنگی نیست

İncelik noktasında maşukum gibisi yoktur. Sözdeki incelik noktasında benzersiz olan Sa‘dî’nin neden Sa‘d Ebû Bekr’e hizmetkâr olmadığına şaşkınum.

Bu iki Atâbekten sonra Sa‘dî Salgurlu diğer Atâbekleri yani Atâbek Muhammed b. Sa‘d b. Ebûbekr (658-660), Atâbek Muzafferüddîn Selçûkşâh b. Salgur (661-662), Sa‘d b. Ebû bekr Menkûhe Menkû Timûr b. Hûlâgû’nun kızı Atâbek Âbeş Hâtûn (662-663), Atâbek Sa‘d b. Ebûbekr’in eşi ve Atâbek Muhammed b. Sa‘d’ın annesi Türkân Hâtûn’a övgüde bulunmuştur.

Sa‘dî, Salgurluların vezirlerinden olan Emîr Fahreddîn Ebû Mansûr Havâcî’yi de methetmiştir. Bu şahıs Ebûbekr b. Sa‘d dönemi bilgin ve çalışkan vezirlerdendir. Şîrâz’da kendisinden sonra uzun süre ayakta kalan çok sayıda eser ve vakıf bırakmıştır. 658 yılından kısa bir süre sonra Türkân Hâtûn’un emriyle gizlice katledilmiştir.

Sa‘dî Moğolların bazı vali ve devlet memurlarını da övmüştür. Örneğin: Emîr Enkiyânû 667-670 yılları arasında Âbâkâhân hükümdarlığı altında Fars hükümetini üstlenmiştir. Emîr Muhammed Bey 670-677 yılları arası Şîrâz hâkimi olarak görev yapmıştır. Şemseddin Hüseyîn Âlkânî Oluğ Bîtekçî, Şîrâz’ın en büyük kâtibi olup Şemseddîn Muhammed Sâhibdivân döneminde bu görevi yapmıştır. Melik Şemseddîn Tâzikû Fars’ın en zengini olup, birkaç defa Âbâkâ döneminde sonra Fars vergisini düzeltme taahhüdünde bulunmuş ve git gide bütün servetini bu yolda feda etmiş ve sonunda hasır dokumaya başlamıştır. Mecdüddîn Rûmî, Ergûn Hân döneminde 686-688 yılları arasında Fars’ta vali olarak görev yapmıştır. Nureddîn b. Siyâd Fars’ın zenginlerinden olup birkaç defa mal varlığını hazineye bağışlamıştır.

Sa'dî, Salgurlu devletinin yok olması ve İlhân'ı metheden bir kaside yazmıştır. Bazı eski nüshalarda bu kasidenin başında "Salgurlu diyarının yok olması" başlığı yazılmıştır. Kaside şöyle başlamaktadır:

این منتهی بر اهل زمین بود ز آسمان* وین رحمت خدای جهان بود بر جهان
تا گردنان روی زمین منجز شدند* گردن نهاده بر خط فرمان ایلیخان

Bu iyilik gökten yeryüzü ehlineydi. Dünyaya cihan hükümdarının rahmetiydi bu.

Dünyadakilerin boyunları usanana kadar, İlhân'ın koyduğu fermana boyun eğecekler.

Bu İlhân muhtemelen Hûlâgû'dur. Salgurlu diyarının yok olması konusu Selçûkşâh'ın isyan edip Moğol askerî hâkimlerini öldürmesi ve Hûlâgû askerlerinin Fars diyarına saldırıp Selçûkşâh'ı öldürmesi hadisesidir.

Sa'dî memduhları arasında Şemseddîn Muhammed Sâhibdîvân Cüveynî ve kardeşi Alâddîn Atâ Melik Cüveynî'ye herkesten daha fazla övgüde bulunmuştur. Sa'dî bu iki devlet adamına fasih kasideler yazıp kendilerini methetmiştir. Onlarda Sa'dî'ye saygı gösterip her türlü yardımda bulunmuşlar. Sa'dî'nin Arapça ve Farsça kıtalardan oluşan *Dîvân*'ındaki bir bölüm Sâhibdîvân Cüveynî'nin övgüsü hakkındadır. Sa'dî'nin onun ismini "Sâhibiyye" olarak yâd etmiştir. Bu ismi şairin ona verdiği dair düşünce uzak bir ihtimal değildir. Sa'dî'nin külliyyatından yer alan *Risale-i Şeşgâne* adlı eserin üç ve altıncı risalelerindeki iki hikâye Sa'dî, Sâhibdîvân ve kardeşi Âtâmelik arasındaki irtibat hakkındadır. Bu iki risaleden biri olan altıncı risale Sultan Âbâkâ adıyla meşhurdur, daha önce bu risaleye işaret etmiştik. Diğer risale yani üçüncü risale Sâhibdîvân'ın Sa'dî'ye sorduğu sorulardır. Bunun karşılığında Sa'dî'ye beş yüz dinar altın armağan göndermiştir. Sâhibdîvân'ın Sa'dî'ye bu soruları sormasındaki amacı okuyucuların bu konu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Sa'dî'nin Sâhibdîvân'ı methetmek için yazdığı kasideler en iyi kasidelerdir. Sa'dî, Atâ Melik için de birkaç kaside yazmıştır. Bu kasidelerin birinde Cüveynî hanedanından gördüğü iyilikleri sıralayıp kendisi hakkında şöyle demiştir:

اگر نه بنده نوازی از آن طرف بودی* من این شکر نفرستادمی به خوزستان
مرا قبول شما نام در جهان گسترده* مرا به صاحب دیوان عزیز شد دیوان

Eğer kullarına merhamet etmeseydin ben bu şükürü Hûzistân tarafına göndermezdim.

Beni kabul etmekle ünüm cihana yayıldı. Bana Sâhibdîvân sayesinde aziz oldu divan.

Sa'dî'nin eserleri manzum ve mensur olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Onun en önemli mensur eseri olan *Gülistân* Arapça ve Farsça şiirlerle süslüdür. Sa'dî'nin mensur eserleri hakkında

bilgi verirken detaylı olarak değineceğiz şimdilik sadece onun manzum eserleri üzerinde duracağız.⁵¹ Şimdi bu makalede kısaca *Külliyat-i Sa‘dî* ve içindekiler hakkında bilgi vereceğiz:

1-Fars şiirinin ve Sa‘dî’nin en önemli manzum eserlerinden biri *Bûstân*’dır. Külliyât’ın eski nüshalarında adı *Sa‘dînâme* olarak yazılmış, daha sonraları *Bûstân* olarak şöhret bulmuştur. Bu manzume ahlak, terbiye, vaaz ve tahkik hakkında olup on bölümden oluşmaktadır. 1-Adalet, 2-İhsan, 3-Aşk, 4-Tevazu, 5-Rıza, 6-Zikir, 7-Terbiye, 8-Şükür, 9-Tövbe, 10-Münacat ve Kitabın Sonu. Bu manzum kitabın tamamlanması hakkında Sa‘dî şöyle bir ifade kullanmıştır:

به روز همایون و سال سعید* به تاریخ فرخ میان دو عید
ز ششصد فزون بود پنجاه و پنج* که بر شد این نامبردار گنج

Çok uğurlu bir gündü, kutlu bir yıl sırası, mübarek bir tarihi, tam iki bayram arası.

Vaktaki sene tam altı yüz elli beş oldu, bu değerli hazine gerçek incilerle doldu.

Bu bilgiye göre *Bûstân* 655 yılında bitmiştir, ancak Sa‘dî’nin ne zaman bu kitaba başladığı belli değildir. Sa‘dî, *Bûstân*’ın başında İran’a dönemeden önce bu eseri yazdığından ve vatanına dönerken arkadaşlara hediye niyetine getirdiğinden bahsetmektedir:

در اقصای گیتی بگشتم بسی* بسر بردم ایام با هر کسی
تمتع به هر گوشه‌ای یافتم* ز هر خرمنی خوشه‌ای یافتم
چو پاکان شیراز، خاکی نهاد* ندیدم که رحمت بر این خاک باد
تولای مردان این پاک بوم* برانگیختم خاطر از شام و روم
دریغ آمدم زان همه بوستان* تهیدست رفتن سوی دوستان
بدل گفتم از مصر قند آورند* بر دوستان ارمغانی برند

Dünya üstündeki pek çok yeri gezdim, insanlarla düşüp kalktım, ülkeme geldim.

Her yerde bir şey gördüm, bir nasip aldım. Her harmana uğrayıp, bir başak aldım.

Şirazlılar kadar alçak gönüllü ve temiz görmedim, Allah bu toprağa merhamet etsin.

Bu toprakların temiz insanı beni çağırdı, Şâm ve Rûm diyarından beni geri çağırdı.

⁵¹ Zebihullâh Safâ bu makalede Sa‘dî’nin mensur eserleri hakkında bilgi vermediğinden biz onun mensur eserlerine burada kısaca değineceğiz: 1-*Gülistân*: Bu eseri Sa‘dî, Salgurlu Ebû Bekr b. Sa‘d b. Zengî adına 656 yılında kaleme almıştır. Münâcât, na‘t ve yazılış sebebinin anlatan bir önsözden sonra padişahların hal ve hareketlerini, dervişlerin ahlâkını, kanaatin faziletini, susmanın faydalarını, aşk ve gençliği, güçsüzlük ve ihtiyarlığı, terbiyenin etkisini ve sohbet âdabını konu alan sekiz bölüm halinde düzenlenmiştir. (Tahsin Yazıcı, "*Gülistân*" DİA, 14: 240-41, 1996) 2-*Takrîr-i Dibâce*. 3-*Nasîhatü'l-mülûk*: Sa‘dî bu eseri bir dostunun isteği üzerine hükümdarlara öğüt vermek amacıyla nazımla karışık yazmıştır. 4-*Risâle-i 'Akl u 'Işk*: Sa‘deddin Netanzî’nin akıl ve aşkla ilgili sorusuna Sa‘dî’nin verdiği cevaptır. 5-*Risâle-i Enkiyânû*: Yönetici ve hükümdarların uyması gereken hususlar hakkında Enkiyânû’ya verilen öğütlerdir. 6-*Mecâlis-i Pencgâne*: Beş meclisten oluşan Arapça ve Farsça şiirlerin yer aldığı bu eser Sa‘dî’nin vaazlarından oluşmaktadır. 7-*Risâle-i Selâse*. 8-*Su‘âl-i Sâhibdîvân*. 9-*Mülâkât-ı Şeyh Bâ Abaka Han*. 10-*Risâle-i Şemseddîn Tâzî-gûy*. (Mustafa Çiçekler, "*Sa‘dî-i Şîrâzî*" DİA, 35: 405-407, 2008).

*Ülkeler gezip, hediyesiz gelmek istemedim, dostları görmeye eli boş gelmek istemedim.
Kendime dedim: Mısır'dan şeker getirirler, dostları ziyarete gidenler hediyeye götürürler.*

Sa'dî, *Bûstân*'ı Ebû Bekir b. Sa'd Zengî adına yazmıştır. Kitabın dibacesinde ona takdim ettiğini belirtmiştir. Aşağıdaki meşhur beyit Sa'dî'nin bu sultan zamanındaki özel konumuna işaret etmektedir:

سزد گر به دورش بنازم چنان* که سید به دوران نوشیروان

Sa'dî onun devrinde yaşadığı için övündü, Seyyid, Nûşîrevân devrinde diye övündü.

Bûstân'da bu beyitten başka birkaç konuda daha bu sultanın adı zikredilmiştir. Sa'dî, Atâbek Muhammed b. Sa'd b. Ebûbekir döneminde muhtemelen *Bûstân*'ı tekrardan gözden geçirmiş ve Atâbek Muhammed hakkında methiyeler eklemiştir:

اتابک محمد شه نیکبخت* خداوند تاج و خداوند تخت

جوان جوان بخت روشن ضمیر* به دولت جوان و به تدبیر پیر

Atabek Muhammed, iyi bahtlı padişah, hem tahtın, hem tacın sahibi padişah.

Genç mi genç, kalbi temiz, bahtı ongun, yaşı genç, devlet yönetiminde ise olgun.

Bûstân'daki beyit sayısı yaklaşık olarak dört bindir. Şimdiye kadar defalarca Sa'dî'nin külliyyatıyla veya ondan bağımsız basılmıştır.

2-*Kasâ'id-i 'Arabî*: Sa'dî'nin manzum eserlerinden ikincisi Arapça kasideleridir, yaklaşık yedi yüz beyit civarındadır. Tegannî, medih ve nasihat konuları hakkında yazılmıştır. Mu'tasım-Billâh'a mersiye olarak yazılmış uzun bir kaside de bulunmaktadır.

3-*Kasâ'id-i Fârsî*: Farsça kasideleri vaaz, nasihat, tevhid ve övgü hakkındadır. Birçok kaside daha önce isimlerini zikrettiğimiz hükümdar, vezir ve devletin ileri gelen şahsiyetlerini methetmek için yazılmıştır.

4-*Merâsî*: Mu'tasım-Billâh, Ebû Bekir b. Sa'd b. Zengî, Sa'd b. Ebû Bekir, Emîr Fahreddin Ebî Bekr (Büyük ihtimale bu şahıs vezir Emîr Fahreddîn Hevâcî'dir.) ve İzzeddîn Ahmed b. Yûsuf için mersiye konusunda yazılmış kasidelerle Sa'dî'nin hâmisî Atabek Sa'd b. Ebû Bekir adına kaleme alınmış son derece etkili bir terciibentten oluşmaktadır.

5-*Mülemma'ât ve Müselleşât*, 6-*Tercî'ât*, 7-*Tayyibât*, 8-*Bedâyi'*, 9-*Havâtîm*, 10-*Gazeliyyât-ı Kadîm*, (yedî, sekiz, dokuz ve onuncu kitaplar Sa'dî'nin gazellerinin adlarıdır.) 11-*Sâhibiyye*: (Bazı Farsça ve Arapça kıtalardan ibaret olan bu eserde şiiirlerin çoğu Sâhibdîvan Şemseddîn el-Cüveynî'nin övgüsü hakkında olduğundan bu isimle anılmıştır) 12-*Hubsîyyât*: Hezel tarzında yazılmış şiiirlerden oluşmaktadır. Mukaddimesinde şöyle Arapça bir ibare bulunmaktadır: *Sa'dî dedi ki, bazı şehzadeler, kendileri için, benden faydasız ve boş konularla ilgili bir kitap yazmamı istediler.*

Bunu yapmadım ve beni öldürmekle tehdit ettiler, bunun üzerine ben de bu beyitleri söyledim Allah’a istiğfar ederek...” Bu mecmuada iki tenkitli güzel mesnevi, birkaç gazel, kıta ve rubai bulunmaktadır. Bu beyitlerin hepsi kusurlu değildir, bazıları güzel ve latiftir. Sa‘dî’nin külliyatını derleyen Âlî b. Ahmed Bîsütûn, Sa‘dî’nin *Mecâlis-i Hezel* ve *Mezhekât* adlı mensur eserlerini *Hubsîyyât* mecmuasına ekleyip külliyatın sonunda yayınlamıştır. 13-*Rubâ’iyyât*, 14-*Müfredât*.

Külliyât-i Şeyh tabiri Sa‘dî’nin manzum ve mensur eserlerinin tamamına verilen bir unvandır. Sa‘dî’nin ilk toplanılan eserleri hakkında bilgi yoktur, ama Sa‘dî’nin müstakil eserleri olan *Gülistân* ve *Büstân* ile geriye kalan eserlerini toplayıp tanzim ettiği bilinmektedir.

Mesela Sa‘dî’nin vefatından 27 yıl sonra yani 718 yılında istinsah olunan Doktor Muhammed Hüseyin Lokmân Edhem’e ait Külliyat nüshasındaki Tayyibât bölümünün sonunda şöyle yazılmıştır:

سعديا بسيار گفتن عمر ضایع کردن است * وقت عذر آوردن است

Ey Sa‘dî çok konuşmak ömrü zayi etmektir. Artık özür dileme zamanıdır.

Allah’tan istiğfar diler, ona tövbe ederim ve nimetine şükreder, rahmetini niyaz ederim. Her türlü noksandan münezzeh olan Allah’ın yardım ve inayetiyle kitap tamamlandı. Benden sonraki milletlere ibret olması için yazdım. Ey celal sahibi, kitabından ötürü Sa‘dî’yi bağışla. Bu kitabın nazımı, şeyh, imam ve muhakkik, Müşerrefü’l-mille ve’d-dîn, Muslih Sa‘dî’nin yazdıklarından nakledildi.

Bu satırlar okunduğunda Sa‘dî’nin kendi Tayyibât adlı gazellerini toplayıp derlediğini ve belki geriye kalan diğer şiirlerini de topladığı söylenmektedir.

Bîsütûn’un mukaddimesinde bahsedildiği gibi kendisi Sa‘dî’nin külliyatını toplamaya girişmeden önce birisinin toplayıp derlediğini ifade etmiştir: "O halde ey azizim şunu bil ki Sa‘dî’nin divanı aslında toplanıp derlendiğinde 22 kitap ve risale etmişti. 16 kitap, 6 risale, bazıları 7 risale demişler. Öyle olursa toplam 23 kitabı oluyor. Aslında sebebi "*Risâle-i Meclis-i Hezel*" adlı kitabı da risalelerin başına eklemelerindendir. Bendeniz bu risaleyi kitabın girişinden alıp sonuna götürüp *Hubsîyyât* ve *Metîbât*’in içine dâhil ettim, çünkü girişte iyi durmuyordu, böylece 22 kitap oldu, gerisine hiç karışılmadı ve bu düzen üzere külliyat nihayete erdirildi."⁵²

Yukarıdaki sözlerden anlaşıldığı üzere Âlî b. Ahmed b. Ebî Bekr Bîsütûn’dan önce Sa‘dî’nin eserlerinin bulunduğu "*Külliyât-i Âsâr-i Sa‘dî*" adlı eser başka birisi tarafından derlenip toplanmıştır, ancak beyitlerin sonunda bulunan harflere göre gazellerin tanzim edilmesi ve *Külliyât* fihristinin tertip edilmesi Bîsütûn tarafında yapılmıştır. Buna göre Bîsütûn nihai nüshayı hazırlamadan önce, *Külliyât-*

⁵² Paris Milli Kütüphanesi Nüshası, Tarih: 767, Numara: 1778.

i Âsâr-i Şeyh daha önce Sa'dî'nin kendisinin bir kısmını derleyip topladığı şekliyle basılmış ve günümüzde az da olsa nüshaları bulunmaktadır.⁵³

Külliyatın derlenip toplanması muhtemelen Sa'dî'nin vefat ettiği yılların yakın gerçekleşmiştir. Ali b. Ahmed b. Ebî Bekr Bîsütûn ilk olarak 726 daha sonra 734 yılında *Külliyât-i Âsâr-i Şeyh*'in nihai nüshasını hazırlamıştır. Bîsütûn 726 yılında ilk önce Sa'dî'nin *Kasâ'id*, *Tayyibât*, *Bedâyi'*, *Havâtîm* ve *Gazelyyât-i Kadîm* adlı beş kitabını toplayıp matla beyitlerindeki alfabe harflerine göre düzenlemiştir. Birkaç nüshayı böyle basmış ancak sekiz yıl sonra bu tarzın eksiliklerinden haberdar olmuştur. Arkadaşlarının tavsiyesi neticesinde şiir ve beyitleri daha kolay bulmak için her kaside ve gazelin sonundaki harfe bakarak alfabe sırasına göre bir fihrist düzenleyip 734 yılının Recep ayında bitirmiştir. Bîsütûn'un *Külliyât-i Âsâr-i Şeyh*'i düzenlerken ilk yaptığı değişiklik, kitabın girişinde bulunan *Risâle-i Meclis-i Hezel*'i kaldırıp kitabın sonuna götürüp *Hubsîyyât* ve *Metîbât*'a eklemek olmuştur. Bu yüzden risale ve kitaplarının sayısı 23'ten 22'ye inmiştir. Bu risaleler ve manzum olan kitaplar hakkında daha önce gerekli açıklamaları yaptık. Mensur eserleri hakkındaysa başka bir makalede bilgi verilecektir. Burada sadece şu noktayı eklemek gerekir: Bu 22 parçanın ilk bölümünde bir mukaddime bulunmaktadır. Muhtemelen külliyat olarak tarif edilen *Külliyât-i Âsâr-i Şeyh* ilk kez toplanılırken kitapta hezel, nazım, nesir, Türkçe, Farsça ve Arapça şiirlerin hepsi toplanmış ve tam anlamıyla kâmil bir şiir mecmuası haline gelmiştir. Ayrıca ilk derlenen üç, dört ve altıncı risaleler hakkındaki bütün mensur mukaddime ve açıklamalar muhtemelen Sa'dî'nin ahvali ve vaziyeti veya bazı sözleri hakkındadır. Bu risalelerin birinde Şemseddîn Sâhibdivân'ın beş sorusuna cevap verilmiştir. Bir risalede Sadeddîn Netenzî'nin aşk ve akıl hakkında sorduğu manzum bir soruya cevap verilmiştir. Bir risalede Âbâkâ, Emîr Enkiyânû ve Şemseddîn Tâzîkû hakkında üç hikâyeye anlatılmıştır.⁵⁴

Sa'dî'nin hayattayken bulduğu şöhret ve nam ölümünden sonra bile artarak devam etmiştir. Kısa zamanda Fars dili veya Fars edebiyatının en büyük ve en iyi şairlerinden biri olarak tanınmıştır. Fars dilini fesahat ve belagat yönünde en iyi kullanan şairler arasına girmiştir. Sa'dî'nin ünlü olmasındaki nedenlerden birkaç tanesini şöyle sayabiliriz: Sa'dî fasih dilini ve mucizevi ifade tarzını sadece medih ve aşıkane hisleri beyan etmek için kullanmamıştır. Muhtemelen onu daha çok millete hizmet etmek, insanları saadette kavuşturmak ve onlara nasihat vermek, yolunu kaybedenlere doğru

⁵³ Merhûm Muhammed Alî Fûrûğî'nin Sa'dî'nin *Külliyât*'ını basarken esas aldığı nüshanın bir parçası şimdi Meclis Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. 816 numaralı Paris Milli Kütüphanesi'nde bulunan nüshada Sa'dî'nin şiir ve risaleleri Bîsütûn'un tanziminden farklı olarak sıralanmıştır.

⁵⁴ Bazı muasırlar Tâzîkû kelimesini Tâzîgû şeklinde yazmışlar. Manası "Arapça konuşan kimse" anlamındadır. Bazıları da Tâzî şeklinde yazmışlar. Muhtemelen Tâzîkû daha sahih ve doğrudur. Şemseddîn Tâzîkû, İran'ın büyük tacirlerindenmiş. Bütün İran ülkesinin maliyesini uhdesinde tutuyormuş.

yolu göstermek için kullanmıştır. Bu konuda İran’ın bütün şair ve yazarlarından daha başarılı ve benzersizdir. İkincisi Sa‘dî bilgili, cihanı tanıyan, devrin tatlı ve acılarını tatmış bir yazar ve şairdir. Hayatı boyunca edindiği tecrübeleri şiirlerinde halkının doğru yolu bulması ve daha başarılı olmaları için dille getirmiştir. Üçüncüsü latif ve sıcak sözlerini nazım ve nesir olarak ahlaki ve içtimai konularda cazibeli hikâye ve masalarla okuyucuya aktarmıştır. Onlara sadece kuru nasihat ve can sıkıcı vaazlarla seslenmemiştir. Dördüncüsü gazel ve methiyede yeni ve taze bir tarz ortaya koymuştur. Methiyede kendi hekîmâne düşünce ve vaazlarını beyan etmek için rumuzlu cümleler kullanmıştır. Gazeldeki lirik şiirlerinde istediği yerde keyifli, hikmetli ve cazibeli hikâyelerini dile getirmiştir. Beşincisi Sa‘dî vaaz, hikmet ve hidayet konusunda şakacı, latifeli, neşeli ve tatlı sözlü bir şairdir. Mizahi ve ciddi sözleri o kadar latif kullanmış ki okuyucu ister istemez ona âşık olmuştur. Altıncısı Farsça konuşanların eskiden kullanmış oldukları misallerden istifade edip onları kendi nazım ve nesriyle ifade etmiştir. Sa‘dî’nin mucizevi, sağlam, anlamlı, derin ve kısa sözleri İran toplumunda o kadar yayılmış ve yol gösterici olmuş ki ister avam ister havastaki insanların yazı ve konuşmalarında günümüzde bile görülmektedir.

Bu mesele ve daha önce Sa‘dî’nin eserlerinin ehemmiyeti ve İranlılar arasında nüfuz etmesi hakkında belirttiğimiz konulara değinmek gerekecektir. Ancak bütün bunlar önce Sa‘dî’nin kelimasının üslup ve fesahati önemlidir. O yüzden kendisine "Sa‘dî-i âhirzamân"⁵⁵ unvanının verilmesi sezadır. Farsça söyleyen şairler arasında tatlı kelim ve fesahatli beyan onunla son bulmuştur. Fesahatli ve sade dillile daha önceki üstadları ihya etmiş ve hicri altıncı yüzyılın ikinci yarısı ile hicri yedinci yüzyıldaki Fars dillinde kullanılan uydurma ve yapmacık sözleri ortadan kaldırmıştır. Sa‘dî’nin nazarındaki fesahatin mizanı daha önceki devirlerde zikredilenlerden çok farklıdır. Fars diliyle şiir yazan Abdolvâsî-i Celebî ve Enverî-yi Ebîverdî gibi şairlerin ortaya çıktığı dönemde, eğer mübalağaya kaçmayacaksa Menûçehrî’nin doğumu olan hicri beşinci yüzyıl ve Lâmiî’den kısa bir süre sonra, İran’da şairliğin yüceliği ve kudreti; şiirlerde kullanılan karmaşık, eski kelime ve rumuzlu lafızlar ile orantılı olmuştur. Üsluptaki bu mübalağa tedrici olarak hicri altıncı yüzyılın sonlarında öyle bir hal almıştır ki Farsça şiir okuyan kişiler Arapçanın ağır diliyle mücadele etmek zorunda kalmıştır.⁵⁶ Şairlerin eserlerindeki latif ve cazibeli manalar bıkkınlık ve usanç veren bir hal almıştır. Şairler sadece hayal konusundaki beceri ve maharetlerini göstermek için çabalamışlardır. Edebi

⁵⁵ هرکس به زمان خویش بودند * من سعدی آخرالزمانم

Herkes kendi zamanında vardı. Ben ahir zamanın Sa‘dî’siyim.

فلیج ندد بقیت وحدی * قفل در لانی بعدی⁵⁶

Yukarıdaki şiir Cemâleddîn Abdulrezâk-i Isfahânî’ye aittir. Güzel olan bu terciibendin tamamına bakıldığında Farsçadan ziyade Arapça olduğu anlaşılacaktır. Bunun gibi şiirler çok fazladır.

sanatlar hicri altıncı yüzyılda çok revaç kazanmıştır. Hicri altıncı yüzyılın sonu ile hicri yedinci yüzyılda bu edebi sanatlar öyle bir raddeye gelmiş ki bazı büyük şairlerin kaside ve kıtalarını anlamak için mufassal şerhler yazılması ve uzun bir süre edebi eğitim alınması gerekmiştir. Bu konu hakkında zaten daha önce bilgi vermiştik. Bu açıklamalara göre hicri dördüncü yüzyılın sonu ile hicri beşinci yüzyılın başındaki büyük şairler özellikle Rûdekî, Feruhî ve Firdevsî gibi kimseler şiirlerini fesahat ve parlak anlamlarla süslemişler, ancak Sa'dî git gide şartlanma, ibham ve anlam tekrarı tuzağına düşen ve muğlak, zor, kimi zaman da güzel zevkten uzak lafızlarla karışmış Fars şiirini Firdevsî'nin ulaştırdığı kemal, güzellik, yücelik, parlaklık, lütuf ve gönül çekicilik derecesine ulaştırmıştır. Sa'dî'nin birçok yerde ilim öğrenmiş olması, farklı ülkeler gezmesi, tecrübe sahibi olması, tarifsiz zevk ve şevke ilgi göstermesi onu Fars şiir ve nesrinde eşsiz kılmıştır. Hicri dört ve beşinci yüzyıllardaki Fars dilinin en mahir üstatlarının sahip olduğu sadelik, açıklık ve fesahat üslubuna geri dönmüş ve tekrar o üslubu zirveye ulaştırmıştır. Eğer Sa'dî Fars şiirinde icat ettiği bu akımı yapmamış olsaydı, daha öncekilerin kullandığı üslubu takip etseydi, büyük ihtimalle Fars edebiyatı tarihinde elde ettiği bu makamı hiçbir zaman elde edemeyecekti. Özellikle bu konuda zamanın hilafına hareket etmiştir. Sa'dî ilk fesahat sahiplerinin üslubuna geri dönmüş ve onların söylediklerinin zahirine değil yaptıklarının esasına ve temeline yönelmiştir. Bu açıdan Sa'dî şiirde olduğu gibi nesirde de yeni bir üsluba sahiptir. Bu yeni üslupta çok yeni, latif, anlamlı mazmunlar kullanmış, sade, akıcı ve kolay lafızlar icat etmiştir. Ayrıca Sa'dî'nin sözlerinde tüm fesahatin incelikleri en üst seviyede bulunmaktadır. Sa'dî'nin edebi ve dini konularda âlim olması, çok uzun süre Arapça ders alması ve uzun bir müddet Arap ülkelerinde kalmasından ötürü Arapça şiirleri sağlam ve iyidir. Akıcı ve güzel şiirlerinde hiçbir zaman Farsçayı garip Arapça lafızlara feda etmemiştir. Kasidelerindeki bazı kafiyeler hariç neredeyse kullandığı bütün Arapça kelimeler Fars diline nüfuz etmiş ve revaç kazanmış kelimelerden oluşmaktadır. Sa'dî'nin şiir ve nesrinde hicri altıncı ve yedinci yüzyıl kâtip ve şairlerinin üsluplarındaki zor Arapça terkipler yoktur, çünkü kendisi yerli yerinde ve eşit kullandığı Arapça ve Farsça kelimeler sayesinde terkipler zevk verir hale gelmiştir. Bu yüzden Farsça konuşan toplum, kâtiplerin cansız, muğlak ifadelerinden ve şairlerin mübalağalı ve bıkkınlık veren terkip ve lafızlarından usandığı için çabucak Sa'dî'nin üslubunu benimsemiştir. Üslubundaki cazibedarlık Farsça konuşan toplumlar arasında hızlıca yayılmıştır. Sa'dî döneminde yaşayıp, onunla arkadaş olup mensur ve manzum eserler yazan Muhammed Zeyderî, Atâ Melik Cüveynî, Vasâfû'l-Hazare, Seyîd Zûlfikâr-i Şîrvânî ve Bedr-ı Çâçî gibi kimseler zor kalıplar, yapmacık lafızlar ve Arapça terkipler kullanmalarına rağmen asla Sa'dî'nin tatlı beyanındaki üsluba ulaşamamışlar. Devletşâh şöyle der:

"Sa‘dî'nin divanına şiirin tuzluğu demişler."⁵⁷ Bana göre bu tabiri bizim Farsça konuşan büyüklerimiz Sa‘dî'nin şiirini tasvir etmek için kullanmışlar, çünkü Sa‘dî'nin şiirinin sahip olduğu yüksek makamı tarif etmek için bundan başka söz söylenemezdi. Sa‘dî'nin şiiri gerçekten tuz, lezzet, tatlılık ve letafetin hepsine sahiptir. Şekerin tatlılığı ve lezzeti şiirlerinde bulunmaktadır. O yüzden Sa‘dî daha hayattayken hem manzum ve hem de mensur eserleri büyük bir ilgiye mazhar olmuştur. Özellikle *Bûstan* ve *Gülistân* sahip oldukları hikmet, vaaz ve tahkik neticesinde Farsça konuşan kişilerin ders kitabı olmuştur. Bu yolla Sa‘dî'nin nüfuzu Farsça konuşanlar üzerinde büyük etki bırakmıştır. Hatta bugün toplum içinde ve Farsça konuşanlarla anlaşmak için kullandığımız ve diğer millet ve toplumlarla irtibatımızı sağlayan bazı tabir ve ıstılahlar Sa‘dî'nin kullandığı dilden kaynağını almıştır.

Kaynakça

Ahmed-i Râzî, Emîn. *Heft İklîm*. Çâp-i Tehran. 1. 1341.

Âzer, Lutf Ali Beg, *Âteşkede*, Çap-i Bombay.

Bâykarâ, Sultan Hüseyîn, *Mecâlisü'l-Üşşâk*. Nşr. Kemâleddîn-i Gâzergâhî. Çâp-i Hind.

Câcermî, Muhammed b. Bedr. *Mûnisü'l-ahrâr* Nşr. Mîr Sâlih-i Tâlibî. Tahran. 1350

Câmî, Abdurrahman. *Nefehâtü'l-Üns*. Çâp-i Tehran.

Cüneyd-ı Şîrâzî, Muînüddîn Ebü'l-Kâsım. *Şeddü'l-İzâr fi hadî'l-evzâr an züvvâri'l-mezâr*.

Nşr. Mirza Muhammed Kazvînî-Abbas İkbâl Aştîyânî. 1328.

Cüveynî, Atâ Melik. *Cihângüşâ-yi Cüveynî*. Nşr. Mirzâ Muhammed Hân Kazvînî. Tahran.

1347.

Devletşâh-i Semerkandî, *Tezkiretü'l-Şua‘râ*, Çâp-i Tehran.

Hâfî, Fasîh. *Mücmel-i Fasîh*. Nşr. Seyyid Mahmûd Ferah.

Hidâyet, Rızâ Kulî Han. *Mecmu'l-Fusahâ*. 1. Tahran. 1382.

Hidâyet, Rızâ Kulî Han. *Riyâzü'l-Ârifîn*. Çâp-i Tehran. 1316.

Lûdî, Emîr Şîr Alî Hân. *Merâhü'l-Hayâl*. Çâp-i Bombay.

Mîr Abdulrezzâk, Samsâmü'l-ddevle. *Bahâristân*. Çâp-i Modras.

Mîrhând, *Habîbü'l-Seyr*. Çâp-i Tehran.

Muhammed-i Fergânî, Seyfeddîn. *Divân*. Çâp-ı Müellif. 1: Tahran. 1364.

Mustevfi, Hamdullâh. *Târîh-i Güzîde*. Nşr. Abdul Hüseyîn Nevâî.

Nefisî, Saîd. *Târîh-i Dorost Der Gozeşt-i Sa‘dî Be Kalem-i Merhûm Saîd-i Nefisî*. Mecerle-i

Dânişkede-i Edebîyât-i Tehrân. Şomâre-i Evvel. Sâl-i Şeşom. Mihrmâh. 1377.

Numânî, Şiblî. *Şi‘rû'l-Âcem*. Tahran. 1909.

⁵⁷ Devletşâh-i Semerkandî, *Tezkiretü'l-Şuarâ*, 223.

Sa‘dî-i Şîrâzî, *Külliyât-ı Sa‘dî*. Nşr. M. Ali Furûgî - Abdülazîm Karîb. Tahran. 1351.

Sa‘dî-i Şîrâzî, *Sa‘dî Külliyyât* Nşr. Alî b. Ahmed. Tahran, 1381.

Safâ, Zebihullâh. *Târîh-i Edebiyât Der İrân*. Çâp-ı Şeşom. Enteşârât-ı Ferdovs. Tehrân. 1368.

Safî-yi Sebzvârî, Fahreddîn Alî. *Letâ‘ifü't-Tavâ‘if*. Tahran. 1336.

Şüşterî, Kâzî Nûrullâh. *Mecâlisü'l-mü‘minîn*. Çâp-ı Tebriz. 1268.

Kitap Değerlendirmesi / Book Review

Sürelİ Akıdlere Etkisi Açısından İslam Borçlar Hukukunda Özur,
yazar Mehmet Selim Aslan (Bursa: Emin Yayınları, 2018)

Deęerlendiren/Reviewed by

Ümmüebiha Sinoğlu

Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam
Hukuku Anabilim Dalı,

Master Student, Van Yuzuncu Yil University Faculty of Theology, Department of Islamic Law
Van / Turkey

ebiha-65@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4380-9438

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Kitap Değerlendirmesi / Book Review

Geliş Tarihi / Date Received: 15 Mayıs / May 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 09 Haziran / June 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3250326

Atıf / Citation: Sinoğlu, Ümmüebiha. "Sürelİ Akıdlere Etkisi Açısından İslam Borçlar Hukukunda Özur, yazar Mehmet Selim Aslan (Bursa:Emin Yayınları, 2018". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 137-141. doi: 10.5281/zenodo.3250326

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/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz: İslam hukukçusu olan Mehmet Selim Aslan, “Süreli Akitlere Etkisi Açısından İslam Borçlar Hukukunda Özür” adlı eserinde icâre, müzâraa, müsâkât, tevrid ve mukavele gibi süreli sözleşmeleri yapan tarafların sözleşme akdedilirken ön göremedikleri durumların vukuu bulması halinde nasıl hareket edebileceklerini mezhepler bazında ele almış bulunmaktadır. İslam hukukunda özür kavramı malın korunması ve zararın izale edilmesi açısından insanlar için büyük önem taşımaktadır. Nitekim özür durumunun vukuu bulması şartları değiştirmiş olup taraflardan birinin ek bir zarar yüklenmesine sebebiyet vererek İslam’ın gözettiği adalet kavramını devre dışı bırakmış olmaktadır. Yazar konunun önemine binaen kaynak eserlerde dağınık bir şekilde işlenen özür kavramını müstakil olarak çalışmıştır. Yazar konuyu kavramsal olarak ele almanın yanında özür kavramını örneklerle zenginleştirerek pratikteki tezahürlerine de değinmiştir. Değerlendirmesini yaptığımız çalışmada câiha durumunu da ayrı bir başlık altında incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma yazarın doçentlik tezi olup 2018 yılı mayıs ayında basımı gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Süreli akidler, caiha, icare, müzaraa, tevrid, mukavele, müsakaat

Değişimin giderek hız kazandığı çağımızda sözleşme akdedilirken öngörülemeyen beklenmedik durumların vuku bulması bazen kaçınılmaz olup, taraflar açısından problem teşkil edebilmektedir. Bu ve benzeri durumlar İslam hukuku literatüründe Özür, Beklenmeyen Hal, ez-Zurûfut Tâire, el-Havâdisu’t-Tâire kelimeleriyle ifade edilmektedir. İslam hukukunda makasıd-ı hamse diye anılan beş temel ilkedен biri olan malın korunması özür teorisinin geliştirilmesi ve meselelerin bu doğrultuda çözüme kavuşturulmasında büyük önem arz etmektedir. İslam hukukçusu olan yazar “Süreli Akidlere Etkisi Açısından İSLAM BORÇLAR HUKUKUNDA ÖZÜR” adlı eserinde; kira, iş, tevrid, mukavele sözleşmesi, ziraî, bahçe-emek ortaklığı gibi süreli akitlerde özür durumunun vuku bulmasıyla bunların çözümüne dair mezhepsel yaklaşımları değerlendirip pratikteki tezahürlerini ele almaktadır. Ayrıca yazarın “İslam Borçlar ve Aile Hukukunda Kasıt Unsuru” adlı çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmayla doktorasını tamamlayan yazar şu anda değerlendirmesini yaptığımız eseriyle 2018 yılında doçentliğe terfi etmiş bulunmaktadır. Bu çalışmalar yazarın İslam borçlar hukukuna olan ilgisini vurgular niteliktedir.

Kitap; Kısaltmalar, Önsöz, Giriş, Birinci Bölüm, İkinci Bölüm, Sonuç, Kaynakça ve Dizin kısımlarından oluşmaktadır. Birinci bölüm kitabın teori kısmının ele alındığı dokuz ana başlık ve bu ana başlıkları yapılandıran alt başlıklardan oluşmaktadır. Birinci bölümde genel olarak özrün kavramsal çerçevesi aktarılmıştır. Ayrıca özür türlerine, özrün dikkate alınacağına ilişkin hukuki dayanaklara ve özürle ilişkili terimlere de birinci bölümde yer verilmiştir. Bu bölümde dikkat çeken başlıklardan biride özür türleri içerisinde yer alan psikolojik özürdür. Yazar yapılan iş sözleşmesinin kişiye ağır gelerek psikolojisini olumsuz etkilemesi durumunu örneklerle aktararak bunların süreli akitlerde fesih sebebi sayıldığını belirtmektedir. Yazarın bu konuda vermiş olduğu örneklerden psikolojik özrün diğer özür çeşitlerinden farklı olmadığı, diğer özür çeşitleriyle aynı

hukuki neticeleri doğurduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yazarın psikolojik özrü ele alırken verdiği örnekler İslam hukukunun inceliklerini de ortaya koymaktadır.

İkinci Bölüm ise pratik kısmının ele alındığı altı ana başlık ve bu ana başlıkları yapılandıran alt başlıklardan oluşmaktadır. Bu bölümde; İcâre, Müzâraa, Müsâkât, Tevrid, Mukavele ve Câiha konuları ‘Özrün Etki Ettiği Akitler ve Câiha Durumu’ şeklinde belirtilen genel başlık altında toplanmıştır. Görüldüğü üzere eserin iktisadi olarak gelişen bir toplumda akitlerle ilgili akılda soru işareti bırakan birçok mevzuya cevap verecek çeşitliliğe sahip olduğu bu başlıklar ve bunların alt başlıklarıyla kanıtlanır niteliktedir. Muhtevası itibariyle yazarın aktarmış olduğu bu başlıklara kısaca değinecek olursak bunlar:

İcâre: “*Malî değeri olan bir bedel karşılığında menfaat üzerine yapılan akit.*” (s.122) şeklinde ifade edilmektedir. Özü itibariyle kira sözleşmesi de denebilir. Yazar eserinde, icâre akdinin meşruiyeti, konusu, fâsid icâre akdi ve icâre akdinin türlerini (kira sözleşmesi, iş sözleşmesi, eşyanın kiralanması, ulaşım araçlarının kiralanması) aktarmıştır. Yazar ulaşım araçlarının kiralanmasını klasik fıkıh literatüründeki kapsamı itibariyle ele almakla yetinmeyip bunu tahric yöntemini işleterek günümüze uyarlamasını yapmıştır. İcâre başlığında dikkat çeken konulardan biri de çocukları için özel derslere başvuran ailelerin ücret karşılığında aldıkları ders seanslarının hedefledikleri seviyeye ulaştıramaması durumunu değerlendirilmesidir.

Müzâraa: “*Arazi ile emek ortaklığına dayanan ve hâsıl olacak mahsulü aralarında paylaşmak üzere yapılan ziraat.*” (s.221) şeklinde tarif edilmektedir. Kısacası ürüne katılmalı kira da denmektedir. Bu tanım kırsal kesimden, büyük şehirlere doğru yaşanan göçler sonucunda, arazi sahiplerini bu yönde bir akde mecbur kıldığını hatırlatmaktadır. Ayrıca tarımsal üretimi canlı tutmak adına böyle bir akde duyulan ihtiyaç gayet açıktır. Yazar bu yönde özür sayılabilecek beklenmedik durumları örneklerle beraber eserine aktarmıştır. Müzâraayı meşruiyeti, şartları, hükmü, sona ermesi bakımından değerlendirmiştir.

Müsâkât: “*Ağaçlar bir taraftan emek ve sulama diğer taraftan elde edilecek mahsulü belirlenen orana göre paylaşmak üzere yapılan bahçe-emek ortaklığıdır.*” (s. 238) şeklinde ifade edilir. Müsâkât meşruiyeti, şartları, hükmü, son bulması itibariyle eserde yer bulmuştur.

Tevrid: “*Zimmette vasıflanan bir malın toptan veya taksitle belli bir zaman ve mekânda tamamının veya bir kısmının veresiye olan bir meblağ karşılığında satılması*”(s. 254) şeklinde ifade edilmiştir. Tevridin Türkçe literatürde herhangi bir karşılığının olmaması bu eserle nihayete ermiş bulunmakta olup yazar tarafından tedarik kavramıyla eşleştirilmiştir. Yazar bu açıdan özgünlüğü yakalamıştır. Tevrid başlığında dikkat çeken konulardan biri şudur: yurt, hastahane, askeri birlik vb. kurumların,

aynı zamanda ithalat yoluyla temin edilen malzemelerin belli periyodlar içerisinde incelenmesidir. Yazar tevrid konusunu tevrid sözleşmesinin hükmü ve tevrid sözleşmesinin sonlandırılması yönüyle değerlendirmiştir.

Mukavele: “*Bir kimsenin ücret karşılığında belli bir zamanda başka bir insanın belirli bir işini yapması veya onun için bir şey üretmesi üzerine yapılan sözleşme*” (s.270) olarak tarif edilmiştir. Günümüzde müteahhitleri yakından ilgilendiren inşaat sözleşmesini ifade etmektedir. Yazar yaşanan ekonomik krizler sonucunda akdi imzalayan tarafların nasıl hareket edeceklerini mezhepler bazında incelemiştir. Mukavele bölümü de hükmü ve sonlandırılma durumu itibariyle eserde yer almıştır.

Câiha “*Tarlada veya dalında iken satılan, fakat müşteri tarafından henüz kaldırılmayan sebze ve meyvelere kısmen veya tamamen zarar veren ve önüne de geçilemeyen semavi bir afet*” (s. 280) olarak tanımlanır. Ekolojik dengenin bozulmasına sebebiyet veren küresel ısınmanın çiftçilerin bu gibi mağduriyetleri yaşama riskini arttırdığı bir gerçek olarak önümüze çıkmaktadır. Bu ve benzeri etkenler sebebiyle konuya duyulan ihtiyaç artmaktadır. Yazar, bu başlıkta mezhep görüşlerini inceleyerek konuya dair mezkûr görüşleri iki taksimat olarak aktarmıştır. Bunlar; indirim gidilemeyeceğini savunan Hanefi ve Şafiilerin görüşüyle, indirim gidileceğini savunan ve bu istikamette deliller beyan eden Maliki ve Hanbelilerin görüşleridir. Yazar, konuyu mezheplerin câihanın hükmü ile ilgili delillerini vererek sonlandırmaktadır. Yazar eserinde câihayı kavramsal olarak açıklayıp örneklerle zenginleştirerek aktarmış olmasına karşın câiha konusuna binaen Mustafa Harun Kıyılık tarafından “*Beklenmeyen Hal Nazariyesi ve Mücbir Sebep Açısından İslam Borçlar Hukukunda Doğal Afetlerin Akitlere Etkisi*” başlığıyla yazılmış müstakil bir eser mevcut bulunmaktadır. Bu eserin kapsam itibariyle daha geniş olduğunu ve 2018 basımıyla okurların istifadesine sunulduğunu belirtmek isteriz.

Yazar, mezhep görüşlerini ve dayanaklarını mezheplerin kendi kaynaklarından aktarıp bunları kronolojik sırasıyla ele alırken herhangi bir mezhebin taassubluğunu yapmamış ve objektifliğinden ödün vermemiştir. Yazar, süreli akitlere etkisi açısından özür kavramına dört mezhebin yaklaşımlarını genel hatlarıyla şöyle aktarmıştır; Hanefilerin, özü sözleşmelerin feshi noktasında nazarı itibara aldığını ve bu yönde nasıl bir karar verilmesi gerektiği delilleriyle birlikte eserinde yer vermektedir. Yazar Malikilerin ise fesih sebebini belirlerken örfün dikkate alınması gerektiğini ve oluşan durumun özür sebebi sayılıp sayılamayacağına ancak bu şekilde karar verileceğini savunduklarını ve bu yönde hüküm verdiklerini kaleme almıştır. Yazar eserinde Hanbelilerin özür sebebi olacak şeyin umumu etkileyen bir vakıa olması gerektiğini ve ancak bu şekilde dikkate

alınacağı yönündeki görüşlerini delil ve örneklerle zenginleştirerek ele almıştır. Son olarak yazar Şafiilerin ayet ve hadisler ışığında özrün hiçbir şekilde fesih sebebi sayılamayacağını savunduklarını, fesih kapısını tamamıyla kapattıklarını aktarmıştır. Mezhepler özür konusunda fikir birliği sağlayamasalar da şer-î özü diğer özür çeşitlerinden ayrı olarak değerlendirip şer-î özrün fesih sebebi sayılacağı noktasında ittifak etmişlerdir. Yazar eserinde mezhepler arası yaşanan ihtilafın özre binaen olduğunu, mezheplerin ayıp mevzuunu farklı değerlendirdiklerini ve ayıp unsurunda akdın feshedilebileceği yönünde ittifak ettiklerini belirtmiştir.

Özür alanında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 1993 yılında İbrahim Tüfekçi tarafından “İslam Hukukunda Beklenmeyen Hal” başlığıyla ele alınan basılmamış yüksek lisans tezi dışında müstakil herhangi bir eser mevcut olmayıp özür bahsi ana kaynaklarda da satır arası bilgi şeklinde yer almaktadır. Bu durum kitabın önemini ortaya koymakta olup istifade edilebileceği yönünde okuyucuya göz kırpmaktadır. Yazarın konuyu eserinde tafsilatlı bir şekilde ele alması bundan sonra bu konuda çalışma yapacakların başvurmadan geçemeyeceklerini hissettirmektedir.

Çalışma her ne kadar akademik bir eser olup akademi camiasına hitap etse de anlaşılır ve sade üslubuyla akademik camia dışındakilerin de istifadelerini üst düzeye taşıyacak bir eserdir. İslam hukuku alanında önerilebilecek kaynaklar arasında olup aynı zamanda eserin diyanet personelleri tarafından okunması takdirinde bu tarz konularda gelen sorulara cevap vermelerine katkı sağlayacağını düşünmekteyim. Eser İlahiyat Fakültelerinde, Günümüz Fıkıh Problemleri ve benzeri adlarla seçmeli olarak açılan derslerde de okutulabilecek yetkinliktedir. Nitekim okuyucularla yapmış olduğumuz görüşmelerde kitaptan sağladıkları doyumun tatmin edici düzeyde olduğunu belirtmek isteriz.

Eserde 200’e yakın kaynak ve 700 civarında dipnot bulunmaktadır. Bu kaynakların çoğu piyasada tercümesi bulunmayan Arapça eserlerdir. Yazarın Arapçada edinmiş olduğu yetkinlik vesilesiyle ana kaynakları tercüme noktasındaki başarısını, okuyucu kitaba hâkim olan akıcı üslupla hissedecektir. Aynı zamanda yazar üsluptaki akıcılığı bozmamak adına Arapça metinlere dipnotta yer verip tercümesini metne yerleştirmiştir. Ana kaynaklara inilmiş olması kitaba olan güveni de önemli ölçüde sağlayacaktır. Burada verilen bilgiler her mezhebin kendi kaynakları arasından aktarılmıştır. Az evvel de dile getirdiğimiz gibi eseri oluşturan konu, gerek klasik fıkıh kaynaklarında gerekse modern İslam hukuku eserlerinde satır arası bilgi şeklinde yer almasını yazarın kaynak taramasını zorlaştırmış olduğunu düşündürmektedir. Eserin yazımının konu itibariyle zor olmasına karşın, yazar bunu okuyucuya hiç bir şekilde hissettirmemiştir.

Eserde düzenlenmesi gereken noktaların olduğunu naçizane bir fikir olarak iletmek isteriz. Kitabın birinci bölümünde sıkça yer alan ve süreli akitler olarak zikredilen icâre, müzâraa, müsâkât, tevrîd ve mukavelenin açıklamasının ertelenmiş olduğu kanaatindeyim. Bu kavramların açıklamalarının ertelenmesi anlamlı bir okumayı gölgelendirmektedir. Bunun önüne geçebilmek adına bu kavramların açıklanmalarını sayfa 24'te dipnot şeklinde verilebileceğini düşünmekteyim. Kitapta yapıcı tamlayan, tamlanan hataları ve kelime hataları olsa dahi, anlamca yanlış anlaşılmaya meylettirecek bozukluklar değildir. Bu hatalar kitabın birinci basımı oluşundan dolayı tolere edilebilir olsa da sonraki basımlarda bunların düzeltilmesi adına yayınevine bir göndermede bulunmuş olalım.

İktisadi olarak gelişmekte olan ülkemizde ekonomik hareketlenmenin ne kadar değişken olduğu su götürmez bir gerçek olup bu durum dünya üzerinde hemen her yerde aynıdır. Bununla beraber semavi ve arızı birçok neden dolayısıyla insanlar hiç beklenmedik aksiliklerle karşılaşa bilmektedir. İşte tam da bu noktada, yapılan akitlerle tarafların üstlenmiş oldukları ifa mesuliyetlerini yerine getirme noktasında güçlük yaşayıp, bu güçlük bazen ifanın tamamen imkânsız hale gelmesine sebebiyet vermektedir. Yazar bu durumu, akit tarafları açısından inceleyip feshi veya esnetilip esnetilemeyeceği yönünde dini açıdan bir sakınca olup olmadığını, mezhepler bazında ele alıp muasır âlimlerinde görüşleriyle ve tahrir yöntemiyle birlikte günümüze uyarlamasını elinden geldiğince yapmış bulunmaktadır. Eser bu haliyle okuyucunun istifadesine sunulmaktadır.

