

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı 8 / Number 8

İzmir - 2019

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

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

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

Sayı/Number 8 • Aralık/December 2019 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

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

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Mehmet BAHÇEKAPILI

Editörler / Editors

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

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) Hülya HACİSMAİLOĞLU (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board*

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

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safnaz ASRİ

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 29.12.2019



İNDEKSLER



Yazım Kuralları

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

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

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

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

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

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

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

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

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

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

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

Yayım aşamasının ilk adımı için makalelerinizi derginin e-mail adresi olan tudearjournal@gmail.com adresine word dosyası halinde gönderiniz. Yazılarınız editörler kurulu tarafından yapılan ilk incelemeden sonra, değerlendirilmek üzere alanındaki uzman akademisyenlere gönderilecek ve değerlendirme sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

TUDEAR yazarlardan herhangi bir başvuru veya yayın ücreti talep etmemektedir.

Guidelines for Authors

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

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

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

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

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

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

The study must include the following sections:

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

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

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

Authors are invited to submit contributions electronically as email attachments to the e-mail address of the journal: tudearjournal@gmail.com. Typescripts employing diacritics for transliteration should be submitted in hard copy as well, with an indication of the software used. Authors should reserve one complete copy of their typescript, as hard copies will not be returned in the event that an article is not accepted.

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

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Sosyal Sermaye Bağlamında Bölüm Memnuniyeti ve Sosyal Ağ Olarak Okul Ortamına Bakış İlişkisi: İlahiyat Fakülteleri Örneği

In the Context of Social Capital: The Relation between Department Satisfaction and Perspectives on School Environment as a Social Network: The Faculty of Theology Example

ALİ İNAN / 11-26

İmam Hatip Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları

Organizational Trust Perceptions Of Imam Hatip High School Teachers

AHMET KOÇ / 27-55

Hindu İnançlarında Dansın Yeri: "Dansın Kralı Şiva"

The Importance of Dance in Hindu Beliefs: "Shiva, The King of Dance"

RUKIYE BİLİCAN / 57-68

Dini Grupların Birey ve Toplum Üzerindeki Etkileri: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma

The Effects of Religious Groups on Individual and Society: A Research on Faculty of Theology Students

SUAT CEBECİ, KÜBRA CEVHERLİ, FEYZA DOĞRUYOL, BÜŞRA ÇAKMAKTAŞ, ZEHRA ÖZLİ / 69-88

Birgivi Mehmed Efendi'nin Hayatı, İlmî Kişiliği ve Eğitim Anlayışı

Birgivi Mehmed Efendi's Life, Scientific Personality and Understanding of Education

AHMET ALİ ÇANAKCI / 89-121

المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي ومدى تضمّنها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

Dilbilimsel Üretime Uygun Sarf Kavramları ve Yabancılara Yönelik Arapça Ders Kitaplarındaki Varlığı

RAMI ALKHALAF ALABDULLA / 123-157

Karizmatik Peygamberlik İmajı Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Hz. Muhammed Örneği

A Measurement Development Study on Charismatic Prophet Image: Sample of The Prophet Muhammad

HAKKI KARAŞAHİN 159-172

Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Örgün Din Eğitimi Tartışmaları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Örneği

Formal Religious Education Discussions in The Context of Civil Society Organisations in Turkey: The Example of Religious and Moral Education Subject

SÜMEYRA ARICAN 173-202

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Satan, A. (2019). Cumhuriyet'in İlk Kültür Müdürü Mübarek Galib Eldem: Küre-i Arzda Nüfus-ı İslam Adlı Eseri ve Makaleleri.

YASİN ÖZDEMİR / 205-207

Ayten A., Koç M., Tınaz N., Doğan M. A. (2016). Religious-Spiritual Counselling & Care.

EMRE ALTINTAŞ / 207-209

Ortaylı, İ. (2019). Bir Ömür Nasıl Yaşanır-Hayatta Doğru Seçimler İçin Öneriler
HATİCE MERVE ÇALIŞKAN BAŞER / 210-212

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



SOSYAL SERMAYE BAĞLAMINDA BÖLÜM MEMNUNİYETİ VE SOSYAL AĞ OLARAK OKUL ORTAMINA BAKIŞ İLİŞKİSİ: İLAHİYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİ*

Ali İNAN**

E-mail: inan.ali@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8527-3654>

Citation/©: İnan, A. (2019). Sosyal sermaye bağlamında bölüm memnuniyeti ve sosyal ağ olarak okul ortamına bakış ilişkisi: İlahiyat fakülteleri örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 11-26.

Öz

Aidiyet duygusu ve sosyal ağlar, sosyal sermayenin önemli unsurları arasında kabul edilmektedir. Memnuniyet düzeylerinin, bireylerin buldukları ortamlara aidiyet düzeyleri ile ilişkili olduğu literatürde yer almaktadır. Bir bakıma memnuniyet duygusu aidiyet duygusunu, aidiyet duygusu da sosyal ağlara bakışı etkilemektedir. Bu ilişkilerin kalitesi de sosyal sermaye düzeyine katkıda bulunmaktadır. İlahiyat Fakülteleri öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmada, öğrencilerin bölüm memnuniyet düzeylerinin, üniversite öğrencisinin en büyük sosyal ağını teşkil eden okul ortamına bakışlarındaki etkisi ele alınmaktadır. Bu çalışmada, nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket formu, amaçlı örneklem yoluyla seçilen Ankara, Atatürk, Dicle ve Dokuz Eylül İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin okudukları bölümden memnun olma düzeylerine göre okullarının kendilerini ait hissettikleri bir yer olması, düşüncelerini özgürce ifade edebilme ve okuldaki arkadaşlarıyla aralarında karşılıklı güven durumları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bir bakıma, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin okudukları bölümden memnun olma faktörünün, okul ortamına bakışlarında etkili olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Sermaye, Bölüm Memnuniyeti, Sosyal Ağlar, Aidiyet

* Bu makale yazarın devam etmekte olan “Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimlerinde Sosyal Sermayenin Rolü” isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

IN THE CONTEXT OF SOCIAL CAPITAL: THE RELATION BETWEEN DEPARTMENT SATISFACTION AND PERSPECTIVES ON SCHOOL ENVIRONMENT AS A SOCIAL NETWORK: THE FACULTY OF THEOLOGY EXAMPLE

Abstract

Sense of belonging and social networks are recognized as important elements of social capital. It is stated in the literature that the satisfaction levels of individuals with their environments are related to their belonging levels. In a sense, the sense of satisfaction affects the sense of belonging, and the sense of belonging affects the view of social networks. The quality of these relations also contributes to the level of social capital. In this research on theology faculty students, the effect of the students' level of satisfaction with the department on their views about the school environment which constitutes the biggest social network of the university students was discussed. In this study, quantitative research method was used. The questionnaire used in the study was applied to the students studying in the Theology faculties of Ankara, Atatürk, Dicle and Dokuz Eylül universities that are selected through purposive sampling. According to the findings, a statistically significant difference was found in the expressing their thoughts freely in their schools and with mutual trust between their friends at school in terms of the level of satisfaction of university students with the department they study. In a sense, it was observed that department satisfaction factor of the students of Theology Faculty has an effect on their view of school environment.

Keywords: Social Capital, Department Satisfaction, Social Networks, Belonging

Giriş

Sosyal ağlar, bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunan önemli bir faktördür. Sosyal ağlarda yer alan ilişkilerin kalitesi de bireylerin buldukları ortamlara aidiyet hisselerinin zayıflamasına ya da güçlenmesine etki eder. Bireylerin toplumdaki herhangi bir sosyal ağa bakışları, üretkenliklerine yansır. Günümüzde, okuyan genç bireylerin sosyal ağlarından birini de okulları oluşturmaktadır. Hatta, üniversite gençliğinin sosyal ağlarının büyük bir kısmı okulları etrafında şekillenmektedir. Üniversite gençliğinin okudukları bölüm memnuniyet düzeyleri ile okul ortamına bakışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmak önem arz etmektedir. Çünkü, üniversite okuyan gençlerin okullarına duydukları aidiyet duygularının, onların üretkenliklerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bölüm memnuniyet düzeyleri ile okul ortamlarına (güven, aidiyet ve fakültede görüşlerini özgürce ifade edebilme) bakışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bölüm memnuniyet düzeyleri ile öğrencilerin okullarına

bakışları arasındaki ilişkinin araştırılması, öğrencilerin okullarına karşı aidiyet duygularının zayıf olması, kendilerini özgür hissedememeleri ve okul ortamında var olan karşılıklı güven seviyelerinde ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturulması adına bir bilgi sunacağı ve bu bilgiler ışığında öğrencilerin bu gibi sorunlarına çözüm üretmede yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada kullanılan veriler, “Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimlerinde Sosyal Sermayenin Rolü” başlıklı araştırmaya dayanmaktadır. Çalışmanın evrenini, Türkiye’de birinci ve son sınıf öğrencileri olan İlahiyat Fakülteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yolu ile seçilen 1-Ankara Üniversitesi İlahiyat, 2-Atatürk Üniversitesi İlahiyat, 3-Dicle Üniversitesi İlahiyat ve 4-Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri teşkil etmektedir. Genel tarama modeli kullanılan araştırmamızda, katılımcılara sosyal sermaye literatürü taranarak oluşturulmuş sosyal ağlarının çoğunluğunu teşkil eden okul ortamına bakışlarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu sorular 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların okudukları bölümlerinden ne kadar memnun olduklarını anlamak için bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya cevap olarak ise “evet, hayır ve kısmen” şıklarına yer verilmiştir. Anketler uygulandıktan sonra, analiz için uygun görülen 850 anket formundaki verilere dayanılarak analizler oluşturulmuştur. Çalışmamızın bulgularının dayandığı “Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimlerinde Sosyal Sermayenin Rolü” başlıklı çalışmada, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sosyal sermaye düzeyleri araştırıldığı için çalışma İlahiyat Fakülteleri ile sınırlandırılmıştır. Bahsi geçen araştırmada, öğrencilerin sosyal ağlarının büyük bir bölümünü teşkil eden okul ortamına bakışlarına yönelik sorular, ulusal ve uluslararası literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İlgili çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Kategorik verilere göre ölçüm ortalamalarını karşılaştırmada Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizini takiben farklı grupları belirlemede Tukey testi kullanılmıştır. Gruplar arası oluşan farklılıklar” a, b ve c” harfleri ile gösterilmiştir. Aynı harfle gösterilen kategoriler bir grubu temsil ederken farklı harfle gösterilen kategoriler farklı grupları temsil etmektedir. Bir bakıma kategorilerde gösterilen farklı harfler kategoriler arasında farklılaşma olduğunu göstermektedir. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede ise Pearson Ki-kare testi kullanılmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi (α) %5 olarak alınmış ve hesaplamalar için SPSS (IBM SPSS for Windows, ver.23) istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu çalışmada ilkin; bölüm memnuniyeti ve okul ortamına bakış ile ilgili sorulara verilen cevapların genel bir dağılımı verilecektir. Daha sonra ise, bölüm memnuniyeti ile okul ortamına bakış arasındaki istatistik analiz sonuçlarına değinilecektir.

2. Sosyal ağlar

Sosyal sermaye, sosyoloji yazınında sosyal ağlardaki ilişkilerle ilgili olguları tanımlamak ve anlamak amacıyla kullanılan (Macinko & Starfield, 2001, s. 387) bir kavramdır. Sosyal

sermaye, bir ağın tüm üyeleri arasında güven, katılım, entegrasyon ve dürüstlük gibi çeşitli parametrelerle ilgili olduğundan toplumsal bölümde büyük rollere sahiptir (Salimian, Seresht, & Chavoshbashi, 2017, s. 1198). Sosyal sermayenin en önemli özelliği, nesnelere veya bireylerin özelliklerinden ziyade insanlar arasındaki bağlantılar ve ilişkiler olarak tarif edilmiştir (Chapman, 2004, s. 301). Sosyal sermaye, aktörler arasındaki ilişkilerin yapısına bağlı (Coleman, 1988, s. 98) ve sosyal ilişkiler içinde meydana gelmesinden (Flap & Völker, 2008, s. 82; Robison, Schmid, & Siles, 2002, s. 4) dolayı sosyal sermaye, genel olarak sosyal ilişkilerde ve sosyal ağlarda gömülü kaynaklara odaklanır (Lin & Erickson, 2008, s. 4). Bu yönüyle sosyal sermaye; sosyal ağların, ilişkilerin ve güvenin işlevsel yönlerini toplumsal açıdan tanımlamak için kullanılan şemsiye bir kavram (Whitley & McKenzie, 2005, s. 71) olarak kabul görmüştür. Sosyal sermayenin önemli unsurlarından birini de sosyal ağlar oluşturmaktadır. Sosyal ağlar, insanların okullarına, kulüplerine, yerel topluluklara, siyasi partilere, enformel gruplara, mahallelerine, komşu çevrelerine ve kişisel ilgilerine dayanmaktadır ve bunlar üzerine kuruludur (Macionis, 2012, s. 152; Macionis & Plummer, 2008, s. 181). Bundan dolayı sosyologlar, ağlar kavramı ile insanlar ve sosyal gruplar arasındaki bağlantılara gönderme yaparlar (Giddens & Sutton, 2014, s. 252). İnsanlar arasındaki bağlantıların sonucu olarak meydana gelen bireysel ya da toplumsal güven ve aidiyet duygusu, sosyal sermayenin önemli unsurları arasında yer alır. Sosyal sermaye bir bakıma ister aynı ister farklı kesimden olsun bireyleri ve grupları bağlayan sosyal ağların ve bu ağlarda gömülü olan bir dizi ortak normların kombinasyonundan meydana gelir (Ramos-Pinto, 2006, s. 69).

Bazı yazarlar, önemli bir sosyal sermaye kaynağı olarak bireylerin, grupların ve kuruluşların sahip olduğu sosyal ağlarına odaklanır. Sosyal sermayenin temelde bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerle meydana geldiği (Adler & Kwon, 2000, s. 97) göz önüne alındığında, sosyal ağların hemen hemen bütün sosyal sermaye tanımlarında ortak bir kavram (Sato, 2013, s. 1) olduğu görülür. Hatta bazı son dönem sosyal sermaye tanımlamaları direkt olarak sosyal bağlar ve ağ yapılarına odaklanmıştır (Jiang & Carroll, 2009, s. 51). Bu da sosyal ağların, sosyal sermayenin temel unsurlarından biri olduğunu (Awaworyi Churchill & Mishra, 2017; Lin, Cook, & Burt, 2001, s. 12) göstermektedir.

Belirli bir toplum içindeki iç bağlara odaklanan Putnam'ın da başını çektiği bazı teorisyenler, ağlar terimini genellikle enformel, yüz yüze etkileşim ya da sivil toplum örgütlerine veya sosyal kulüplere üyelik anlamında ele alırlar (Adler & Kwon, 2000, s. 97). Sosyal sermaye teorisyenlerinden olan Bourdieu (1986) ve Coleman'ın (1988) sosyal sermayeyi, sosyal ağlara katılımları sayesinde bireyler için mevcut olan bir dizi kaynak olarak tanımlamaları (Herreros, 2004, s. 6) da sosyal ağların, sosyal sermaye içindeki önemine işaret etmektedir. Sosyal sermaye çalışmaları, sosyal ilişkilerin dinamiklerini sosyal analiz çerçevesine getirir ve böylece sosyal ilişkilerde sosyal bağların önemini incelememize ve anlamamıza olanak verir (Barker, 2012, s. 731).

Sosyal sermayenin önemli unsurlarından olan normlar ve değerler kolektif eylem yoluyla ortaya çıkar. Sosyal ağlar da kolektif eylemi kolaylaştırdığından (Hechter & Opp, 2001, s. 399) ve sosyal sermayenin, özellikle güven bağları olmak üzere, ağlardan ortaya çıkan sosyal-psikolojik yönelimlerden söz etmesi (Johnston & Kay, 2007, s. 1), sosyal ağların sosyal normları güçlendirmesi (Cohen & Prusak, 2001, s. 79), sosyal ağların sosyal sermayenin oluşumundaki rolünü daha da açık bir şekilde ortaya koyar.

Pratik olarak, insanların yaşamlarının tüm yönleri, insanların hayatlarının birçok şekillerde etkilendiği ve şekillendiği sosyal ağlara gömülü (Flap, 2004, s. 2) olduğundan sosyal sermaye teorisini aslında “ilişkiler önemlidir” şeklinde iki kelimedede özetlemek mümkündür (Field, 2008, s. 1).

İnsanlar bir dizi sosyal ağlarla birbirleriyle iletişime geçmekte ve toplumun sahip olduğu ortak değerleri bu ağların diğer üyeleriyle paylaşma eğilimindedirler (Field, 2008, s. 1). Sosyal sermaye, sosyal ağlar aracılığıyla bilgi paylaşımını ve karşılıklı yarar sağlayan ortak eylemi ve karar vermeyi kolaylaştırır (Grootaert & Bastelaer, 2002, s. 3; Krishna & Uphoff, 2002, s. 87). Genel olarak bu ağlar aracılığıyla ne kadar fazla insan tanıyorsanız ve bu insanlarla ne kadar ortak yönleriniz ve görüşleriniz varsa sosyal sermaye açısından o kadar zenginsiniz (Field, 2008, s. 1) demektir.

3. Eğitim ve Okul

Okul -hem açık hem de gizli müfredatı aracılığıyla- iş birliğini destekleyen ahlaki ve bilişsel yetenekleri toplumun bireylerine öğreten ailevi olmayan ilk bağlam olduğundan formel eğitimin sosyal sermayenin oluşumunda ve birikiminde olumlu etkisi bulunmaktadır (Offe & Fuchs, 2004, s. 209). Bireylerin ilk sosyal çevresi olan aileden sonra okul, bireylerin ikinci sosyal çevresini oluşturmaktadır.

Eğitim kurumları, sadece beşerî sermayeyi aktarmakla kalmaz bunun yanı sıra sosyal kurallar, normlar ve değerler şeklinde sosyal sermayeyi de aktarır (Fukuyama, 2001, s.18). Bu yönüyle eğitim kurumları aile dışında sosyal sermayenin üretildiği ve aktarıldığı kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Eğitim; sosyal kaynaşmanın, ulusal kimliğin ve demokratikleşmenin en temel bileşeni olduğundan formel eğitim alınan yıllar, yüksek sosyal sermayenin var olup olmadığına bir öngörücüsü olarak kabul edilir. Çünkü bilinçli ve aktif bir vatandaş olmanın ilk resmi temelleri genelde okulda atılır (Tokas, 2016, s.263). Toplumda değerlerin verimli hale getirilmesinde önemli bir yer tutan okullar, sağlam ve sağlıklı norm ve değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynar (Ekinci, 2010, s. 69). Bu anlamda eğitimin sosyal sermaye oluşumunda ve aktarımında olumlu etkisinin olduğu görülebilir (Huang, Maassen van den Brink, & Groot, 2009, s.16).

Sonuç olarak, okulun sağladığı sosyal ağ, okulda ve okul aracılığıyla kazanılacak sosyal sermayeyi anlamada önemlidir (Tsang, 2009, s.124). Eğitim, sosyal sermayenin gelişmesine olanak tanıyan sosyal becerilerin gelişmesini sağlar. Birkaç şekilde eğitim,

gruplar halinde çalışmayı sağlaması, iş birliğini öğretmesi, başkalarının ihtiyaçlarını ve tutumlarını anlamaya yardımcı olması gibi özelliklerinden dolayı sosyal sermayeye yapılan ilk yatırım olarak düşünülebilir. Ayrıca eğitim, bir bakıma sosyal bir aktivite olduğundan, eğitimle bireyler başkalarına da güvenebileceğini, iş birliğini, sosyal ağları ve katılımı öğrenirler (Iyer, Kitson, & Toh, 2005, ss.1025-1026). Bu sayede okullar, öğrencilerin toplumsal yaşama dair bilgilerinin akran grupları ya da programlar aracılığıyla pratikte uygulayabilecekleri bir alan oluşturur (Huang vd., 2009, s.4). Bu sosyal ağlar ve sosyal katılım sayesinde norm ve değerlerin paylaşılması ve toplumsal amaçlara hizmet edilmesi sağlanır. Normlar ve değerler üzerinde oluşturulacak konsensüs onların içselleştirilmesini ve aidiyet duygusunun artmasına (Ekinci, 2010, s.69) vesile olur.

Okula aidiyet duygusu öğrencilerin okullarıyla ilgili motivasyon, bağlılık ve akademik öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte okula aidiyet duygusunun öğrenciler üzerinde psikolojik olarak iyi hissetmelerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Bunun aksi durumunda, yani aidiyet duygusunun zayıf olması halinde öğrencilerde endişe ve depresyon gibi olumsuz sonuçların meydana gelebileceği bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Allen & Kern, 2017, s.20). Bazı çalışmalarda öğrencilerin okul ortamıyla ilgili memnuniyetlerinin de onların aidiyet duygusunu etkilediği tespit edilmiştir (Allen & Kern, 2017, s. 34). Bir bakıma aidiyet duygusunun zayıf veya yüksek olması da bireylerin buldukları ortamları ne kadar benimsedikleri veya ne kadar oradan memnun oldukları ile alakalıdır. Bundan dolayı bireylerin sosyal ağ ortamlarına bakışları belirli sosyal ağ ortamlarından memnun olma düzeyleri arasında bir ilişkiden bahsedilebilir.

4. Bulgular

Bu araştırmada, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin okul ortamlarına bakışlarını anlamaya yönelik katılımcılara; “okuduğunuz bölümden memnun musunuz, okulum kendimi ait hissettiğim bir yerdir, okulumdaki arkadaşlarla aramızda karşılıklı güven vardır, fakültede görüşlerimi özgürce ifade edebilirim, okulum kendimi yalnız hissettiğim bir yerdir” şeklindeki sorular yöneltilmiştir. Bölüm memnuniyet düzeyini anlamak için sorulan soruya “evet, hayır ve kısmen” ifadeleri yanıt olarak sunulmuştur. Diğer ifadelerin şıkları ise beşli likert şeklinde hazırlanmıştır. En olumsuz ifade 1, en olumlu ifade 5 puan olarak dikkate alınmıştır. Cevap şıklarında ise “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)” ifadeleri yer almaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Bölüm Memnuniyetine Göre Dağılımı

	N	%
Evet	511	60,1
Hayır	96	11,3
Kısmen	241	28,4
Cevapsız	2	0,2
Toplam	850	100,0

Örneklem grubumuzu üniversite öğrencileri oluşturduğundan, okunan bölüm, katılımcılarımızın hayatlarının büyük kısmını teşkil etmektedir. Bir bakıma, öğrencilerin sosyal çevreleri ve sosyal ağlarının genel anlamda okudukları bölüm etrafında şekillendiği söylenebilir. Kişinin memnun olduğu ya da memnun olmadığı bir ortamda bulunması, bireylerin sosyal çevre ve sosyal ağlarına, yani sosyal sermayenin şekillenmesine etki edebilecek bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin hayatlarında bu denli büyük bir yere sahip olan okudukları bölümden memnun olma durumlarının, öğrencilerin birçok şeye bakışını etkileyebileceği düşünüldüğünden katılımcılara okudukları bölümden memnun olup olmadıklarına dair bir soru yöneltilmiştir. Bu memnuniyet sorusu, bir bakıma sosyal sermayenin kaynakları arasında kabul edilen aidiyet duygusu ile alakalıdır.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, örneklem grubumuzu oluşturanlar arasında, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin oranı %60,1, memnun olmayanların oranı %11,3 ve kısmen memnun olanların oranı ise %28,4 olarak karşımıza çıkmaktadır. %0,2'lik bir oran da bu soruya yanıt vermemeyi tercih etmiştir. Tabloya genel olarak bakıldığında, okuduğu bölümden memnun olmayan ve kısmen memnun olan öğrencilerin, örneklem grubumuzun %39,7'sini oluşturduğu görülmektedir.

Atatürk Üniversitesi'nde yapılan, İlahiyat Fakültesinin dahil edilmediği 16 farklı bölümün yer aldığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin oranı %68,5 iken, memnun olmayanların oran ise %18,4 olarak çıkmıştır. Katılımcıların %13,2'sinin ise kararsız oldukları gözlenmiştir (Naralan & Kaleli, 2012, s.9). Bununla birlikte, daha geniş kapsamlı ve İlahiyat Fakültelerinin de yer aldığı üniversite memnuniyet araştırmasının sonuçlarına göre, Türkiye'de genel anlamda üniversite memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ülke genelindeki memnuniyet derecesi ile aynı düzeyde çıkmıştır (Karadağ & Yücel, 2016). İster bölüm memnuniyeti ister fakülte memnuniyeti açısından olsun, yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkiye'de genel olarak bölüm ve fakülte bazında memnuniyet derecesinin düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Bölüm Memnuniyeti ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

		Okuduğunuz bölümden memnun musunuz?			Toplam
		Evete	Hayır	Kısmen	
Kız	N	364	33	159	556
	%	65,5%	5,9%	28,6%	100,0%
Erkek	N	139	61	80	280
	%	49,6%	21,8%	28,6%	100,0%
Toplam	N	503	94	239	836
	%	60,2%	11,2%	28,6%	100,0%

Ki-kare=49,36; p=,001

Sosyal sermaye, genel olarak verimliliği artıran insanlar arasındaki ilişkiler olarak da tanımlanmaktadır (Butler & Muir, 2017, s.319). Bu tür sosyal ağlarda, önemli bir faktör de

aidiyet duygusudur. Sosyal sermayeye katkıda bulunan bir unsur olarak kabul edilen aidiyet faktörü ise kişinin bulunduğu ortamdan memnun olma/olmama durumlarından etkilenmektedir. Bir bakıma birey bulunduğu ortamdan ne kadar memnun olursa kendisini oraya daha çok ait hisseder.

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, örneklem grubumuzda okuduğu bölümden memnun olmayan kız öğrenciler, kızların %5,9’unu oluştururken, okuduğu bölümden memnun olmayan erkek öğrenciler ise erkeklerin %21,8’ini teşkil etmektedir. Kızlar arasında okuduğu bölümden memnun olan kız öğrenciler, kız öğrencilerin %65,5’ine tekabül ederken, okuduğu bölümden memnun olan erkek öğrenciler, erkek öğrencilerin %49,6’sına tekabül etmektedir. Okuduğu bölümden kısmen memnun olan erkek ve kız öğrenciler kendi aralarında %28,6’lık bir oranda seyretmektedir. Bu tablo genel olarak incelendiğinde, katılımcılarımız arasında yer alan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha fazla bölüm memnuniyetine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Okula Aidiyet Düzeylerine Göre Dağılımı

		N	%	
Okulum kendimi ait hissettiğim bir yerdir	Kesinlikle katılmıyorum	118	13,9%	%23,8
	Katılmıyorum	84	9,9%	
	Kararsızım	215	25,4%	%50,9
	Katılıyorum	311	36,7%	
	Kesinlikle katılıyorum	120	14,2%	

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, okulunu kendisini ait hissettiği bir yer olarak kabul edenler, katılımcılarımızın %50,9’unu teşkil etmektedir. Okullarının kendilerini ait hissettikleri bir yer olma noktasında kararsız olanların oranı ise %25,4 olarak tabloya yansımıştır. Okullarını kendilerini ait hissettikleri bir yer olarak düşünmeyen öğrenciler ise örneklem grubumuzun %23,8’ini oluşturmaktadır. Buna göre, örneklem grubunda yaklaşık dörtte birlik bir oranın (%23,8) okulunu, kendisini ait hissetmediği bir yer olarak düşündüğü söylenebilir. Bununla birlikte, yine katılımcıların dörtte birlik bir kısmının (%25,4) okula aidiyet noktasında kararsız kalması da dikkat çekicidir. Hem aidiyet duygusu hissetmediğini (%23,8) hem de kararsız (%25,4) olduklarını ifade edenlerin oranları betimsel olarak düşük görülse bile bu oranların olumsuz yönde yüksek olduğunu düşünmekteyiz.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Okul Ortamındaki Güven Düzeylerine Göre Dağılımı

		N	%	
Okulumdaki arkadaşlarla aramızda karşılıklı güven vardır	Kesinlikle katılmıyorum	43	5,1%	%13,1
	Katılmıyorum	67	8,0%	
	Kararsızım	195	23,2%	%63,8
	Katılıyorum	398	47,3%	
	Kesinlikle katılıyorum	139	16,5%	

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, örneklem grubumuzu oluşturan öğrencilerin sosyal ağlarının büyük bir kısmını teşkil eden okul arkadaşları ile aralarında karşılıklı güven olduğuna inananların toplam oranlarının %63,8 olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, okuldaki arkadaşlarla karşılıklı güvenin olmadığını ifade edenlerin toplamı katılımcılarımızın %13,1’ini teşkil etmektedir. Bu konuda kararsız olanlar ise %23,2 oranı ile karşımıza çıkmaktadır. Sosyal sermayenin oluşmasında belli bir sosyal ağdaki güven duygusunun kişiler arası bağların artmasında (Bakan, 2014, s.174) olumlu yönde bir etkisinden bahsedilmektedir. Tablo 4’teki verilere göre, örneklem grubumuzun yarısından fazlasına tekabül eden bir oranın, sosyal ağlarından biri olan okullarındaki arkadaşlarla sosyal sermaye açısından olumlu bir ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Fakültede Görüşlerini Özgürce İfade Edebilme Düzeylerine Göre Dağılımı

		N	%	
Fakültede görüşlerimi özgürce ifade edebilirim	Kesinlikle katılmıyorum	114	13,5%	%29,2
	Katılmıyorum	133	15,7%	
	Kararsızım	196	23,1%	
	Katılıyorum	279	32,9%	%47,7
	Kesinlikle katılıyorum	125	14,8%	

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde, “fakültede görüşlerimi özgürce ifade edebilirim” ifadesine katılanların oranı katılımcılarımızın %47,7’sini oluşturduğu görülmektedir. Bu konuda kararsız olduklarını ifade edenler ise %23,1 oranıyla tabloya yansımıştır. Fakültelerinde görüşlerini özgürce ifade edemediklerini düşünen öğrencilerin oranı ise örneklem grubumuzun %29,2’sini oluşturmaktadır. Genel olarak bakıldığında, fakültede görüşlerini özgürce ifade edebildiklerini düşünenlerin oranının %47,7 olması düşük bir seviye olarak kabul edilebilir. Kararsızlar, fakültelerinde görüşlerini özgürce ifade edebildiklerini düşünenlerin lehinde yorumlansa bile, geriye fakültelerinde görüşlerini özgürce ifade edemediklerini belirten %29,2’lik bir oran kalmaktadır. Buna rağmen, bu oranın özgür düşünme ortamları olarak kabul gören üniversiteler için olumsuz yönde yüksek bir seviye olduğunu düşünmekteyiz. İnsanların sosyal sermayelerine katkıda bulunan başka bir özellik olan kişilerin buldukları ortamlarda kendilerini özgür hissetmelerinin ve bunun neticesinde düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerinin, bireylerin buldukları ortamlara hem güveninin hem de aidiyet hislerinin artmasına vesile olacak bir faktördür. Bu bulgu, katılımcıların yaklaşık olarak yarısına yakınının fakültelerinde görüşlerini ifade etme noktasında kendilerini özgür hissettiğini göstermektedir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Okullarında Kendilerini Yalnız Hissetme Düzeylerine Göre Dağılımı

		N	%	
Okulum kendimi yalnız hissettiğim bir yerdir	Kesinlikle katılmıyorum	204	24,1%	%63,5
	Katılmıyorum	334	39,4%	
	Kararsızım	166	19,6%	%17
	Katılıyorum	84	9,9%	
	Kesinlikle katılıyorum	60	7,1%	

Tablo 6'daki verilere göre, örneklem grubumuzun %17'si okullarında kendilerini yalnız hissettiklerini düşünmektedir. Okulunda kendisini yalnız hissedip, etmeme konusunda bir karar veremeyen öğrenciler katılımcılarımızın %19,6'sını oluşturmaktadır. Kendisini okulda yalnız hissetmediğini düşünenlerin ise araştırma kapsamındaki öğrencilerin %63,5'ine tekabül ettiği görülmektedir. Okullarında kendilerini yalnız hisseden öğrencilerin %17 oranında çıkmasının olumsuz yönde yüksek bir seviye olduğu söylenebilir. Çünkü, okullarında kendilerini yalnız hissetmeleri bir bakıma okula aidiyet hislerinin zayıf olduğunun bir göstergesidir.

Öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetme durumları, fakültelerinde kendilerini özgür hissetmeleri ve okuldaki diğer öğrencilerle olan güven bağları literatürde bağlayıcı sosyal sermaye ifadesinin kapsamına girmektedir. Bağlayıcı sosyal sermayenin en büyük özelliği daha önce de ifade edildiği gibi bir grubun iç dayanışmasına, grup arasındaki güven düzeyinin yüksek olmasına, gruptaki diğer üyelerle daha iyi geçinmesine ve bütün bunlarla birlikte bireylerin aidiyet duygularına katkıda bulunmasıdır. Bağlayıcı sosyal sermaye, daha genel bir ifadeyle birbirine benzer ya da yakın inançları paylaşan bireylerin ortak bir kimlik duygusu geliştirmesine yardımcı olur. Bununla birlikte aidiyet duygusunun azlığına sebep olacak şeyler bireyler arasında ortak bir kimlik oluşturmaya engel teşkil edecektir (Field, 2005, s.34; Harpham, 2008, s.52; Lancee, 2012, s.24; Westlund, 2014, s.66). Örneklem grubu açısından değerlendirildiğinde, aidiyet duygusunun yokluğu öğrencileri fakültelerinden uzaklaştıracak ve onların hem sosyal hem de eğitim alanındaki verimliliklerine olumsuz yansıyacaktır.

Tablo 7. Bölüm Memnuniyetinin Okula Aidiyet Durumuna Göre Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	299,333	2	149,667	128,345	,001
Gruplar İçi	983,045	843	1,166		
Toplam	1282,378	845			

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, katılımcıların bölüm memnuniyet düzeyleri ile okula aidiyet durumları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [F (2-843) =128,345 p<,01]. Bu bulgu, bölüm memnuniyet faktörünün katılımcıların kendisini okula ait hissetmesi toplam puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Bölüm memnuniyeti düzeylerindeki farklılaşmanın, öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi faktörüyle ilişkisi tablo 8’de ele alınmıştır.

Tablo 8. Okula Aidiyet Durumu ile Bölüm Memnuniyet Düzeyinin Karşılaştırma Sonuçları

	Bölüm Memnuniyeti	N	Ort.	Std. Deviation	*p.
Okulum kendimi ait hissettiğim bir yerdir	Evet	510	3,7392 ^a	1,00129	,001
	Hayır	96	2,1667 ^c	1,40425	
	Kısmen	240	2,7292 ^b	1,09276	
	Toplam	846	3,2742	1,23191	

*ANOVA testine göre anlamlılık düzeyi; a,b,c: Gruplar arası farklılığı gösterir (Tukey Testi)

Tablo 8’deki verilere göre, bölüm memnuniyeti bakımından okula aidiyet duygusu düzeyleri arasında istatistik açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [F (2-843) =128,345 p<,01]. Burada, her memnuniyet düzeyleri farklı bir grubu temsil etmektedir. Tablo incelendiğinde, okuduğu bölümden memnun olanların en yüksekokula aidiyet puanına (3,73) sahip olduğu görülürken, okuduğu bölümden memnun olmayanların ise en düşük aidiyet puanına (2,16) sahip olduğu görülmektedir. Okuduğu bölümden kısmen memnun olanların aldığı puan (2,72) ise diğer iki puanın arasında yer almaktadır.

Tablo 9. Bölüm Memnuniyetinin Okul Ortamındaki Güven Durumuna Göre Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	19,158	2	9,579	9,447	,001
Gruplar İçi	848,698	837	1,014		
Toplam	867,856	839			

Tablo 9’daki bulgular incelendiğinde, katılımcıların bölüm memnuniyeti düzeyleri ile okul ortamındaki güven durumları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır [F (2-837) =9,447 p<,01]. Bu bulgu bölüm memnuniyeti faktörünün katılımcıların okul ortamındaki güven toplam puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bölüm memnuniyet düzeylerindeki farklılaşmanın, okul ortamındaki güven faktörüyle ilişkisi tablo 10’da ele alınmıştır.

Tablo 10. Okul Ortamındaki Güven ile Bölüm Memnuniyet Düzeyinin Karşılaştırma Sonuçları

	Bölüm Memnuniyeti	N	Ort.	Std. Deviation	*p.
Okulumdaki arkadaşlarla aramızda karşılıklı güven vardır	Evet	509	3,7398 ^a	,93565	,001
	Hayır	94	3,3298 ^b	1,23904	
	Kısmen	237	3,4852 ^b	1,05203	
	Toplam	840	3,6202	1,01705	

*ANOVA testine göre anlamlılık düzeyi; a,b: Gruplar arası farklılığı gösterir (Tukey Testi)

Tablo 10'daki verilere bakıldığında, bölüm memnuniyeti bakımından okul ortamındaki güven faktörleri arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılaşma bulunduğu görülmektedir [F (2-837) =9,447 p<,01]. Burada farklılaşma ikili kategori halinde meydana gelmiştir. Okuduğu bölümden memnun olanlar en yüksek ortalama puanı (3,73) ile bir grubu temsil ederken, bölümden memnun olmayanlar (3,32) ve kısmen memnun olanlar (3,48) en düşük eğilim puanlarıyla diğer grubu temsil etmektedirler. Başka bir ifadeyle, okuldaki arkadaşları ile aralarında güven olduğu noktasında okudukları bölümden memnun olanlar memnun olmayanlardan daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 11. Bölüm Memnuniyetinin Fakültede Görüşlerini Özgürce İfade Edebilme Durumuna Göre Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar Arası	59,516	2	29,758	19,669	,001
Gruplar İçi	1273,874	842	1,513		
Toplam	1333,389	844			

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde, katılımcıların bölüm memnuniyet düzeyleri ile fakültede görüşlerini özgürce ifade edebilme faktörü arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır [F (2-842) =19,669 p<,01]. Bu bulgu, bölüm memnuniyet faktörünün katılımcıların fakültede görüşlerini özgürce ifade edebilme toplam puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bölüm memnuniyet düzeylerindeki farklılaşmanın, fakültede görüşlerini özgürce ifade edebilme faktörüyle ilişkisi tablo 12'de ele alınmıştır.

Tablo 12. Fakültede Görüşlerini Özgürce İfade Edebilme ile Bölüm Memnuniyet Düzeyinin Karşılaştırma Sonuçları

	Bölüm Memnuniyeti	N	Ort.	Std. Deviation	*p.
Fakültede görüşlerimi özgürce ifade edebilirim	Evet	510	3,3902 ^a	1,17384	,001
	Hayır	95	2,6105 ^c	1,44616	
	Kısmen	240	3,0167 ^b	1,25417	
	Toplam	845	3,1964	1,25692	

*ANOVA testine göre anlamlılık düzeyi; a,b,c: Gruplar arası farklılığı gösterir (Tukey Testi)

Tablo 12 incelendiğinde, bölüm memnuniyeti bakımından fakültede görüşlerini özgürce ifade edebilme faktörü arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir [F (2-842) =19,669 p<,01]. Burada farklılaşma, memnuniyet düzeylerine göre üç durumda meydana gelmektedir. Her memnuniyet düzeyi farklı bir grubu temsil etmektedir. Okuduğu bölümden memnun olanların fakültede görüşlerini özgürce ifade etme noktasında en yüksek ortalama (3,39) puanını aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, okuduğu bölümden memnun olmayanların ise fakültede görüşlerini özgürce ifade etme hususunda en düşük (2,61) ortalama puanına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Okuduğu

bölümden kısmen memnun olanların ise her iki uç noktadaki puanların arasında bir puan (3,01) aldıkları görülmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin hayatlarında birçok sosyal ağları olmasına rağmen, öğrenciliklerinden dolayı sosyal ağlarının büyük bir kısmını okulları ve okulun sağladığı ortam oluşturmaktadır. Öğrencilerin okudukları bölümden memnun olma düzeyleri de onların okula aidiyet duygularının artmasında ya da düşmesinde etkili bir rol oynamaktadır. Genel anlamda üniversite öğrencilerinin bölüm tercihlerinde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda tercih yaptıkları varsayımı göz önüne alındığında, öğrencilerin büyük bir kısmının okuduğu bölümden memnun olması beklenmekteydi. Fakat araştırmanın bulgularının beklentinin aksini ortaya koyduğu görülmektedir. Ayrıca memnuniyet düzeyinin %60'larda seyretmesinin, üzerinde düşünülmesi ve çareler üretilmesi gereken konular arasında yer aldığını düşünmekteyiz. Bunun için, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin neden düşük çıktığını araştırmak ve bunun sonucunda öğrencilerin motivasyonlarını artırmak üniversite gençliği ve ülke için faydalı olacaktır.

Kız öğrencilerdeki bölüm memnuniyeti düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasının, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sosyal ağlarından biri olan okula daha fazla aidiyet duygusuna sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, kendisini okuluna ait hissedenlerin oranının, katılımcıların yarısına tekabül etmesinin beklenmeyen sonuçlar arasında yer aldığı ve bu oranın düşük olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin okullarındaki arkadaşlarıyla aralarında karşılıklı güven bulunmadığını ifade edenler ve bu konuda kararsız olanların toplam oranları (%36) bir sosyal ağda bulunan bireyler için olumsuz yönde yüksek olarak kabul edilebilir. Okula aidiyet hissini zayıflatan başka bir unsur olarak okul ortamında arkadaşlarıyla karşılıklı güven noktasında bir sorunun olması da sayılabilir. Bununla birlikte, aidiyet hissini bir başka ifadesi olan kişinin bulunduğu toplumda kendini yalnız hissetmemesi bağlamındaki sosyal sermayelerinin katılımcılarımızın yarısından fazlasında olumlu yönde seyrettiği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre okuduğu bölümden memnun olan katılımcıların, fakültede görüşlerini daha özgürce ifade ettiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, ifade özgürlüğünün en üst seviyede olması gereken eğitim kurumları olan üniversitelerde öğrencinin kendisini ifade etmesi açısından özgür hissetmeme oranının, örneklem grubumuz kapsamında %29,2 seviyesinde çıkmasının yüksek bir oran olduğu söylenebilir. Bu konuda, öğrencilerin neden böyle düşündükleri, kendilerini ifade etme noktasında özgür hissetmemelerinin sebepleri üzerinde çalışmaların yapılmasının üniversite gençliği üzerinde olumlu etkileri olacağını ifade edebiliriz.

Sonuç olarak, bölüm memnuniyet düzeyi bakımından okula aidiyet, okul ortamındaki karşılıklı güven ve görüşlerini özgürce ifade edebilme durumlarında benzer sonuçların

ortaya çıktığı gözlenmiştir. Yani, bölümünden memnun olanların, aidiyet, güven ve okulda kendisini ifade etme notasında en yüksek ortalama puanı aldıkları görülmüştür. Bunu sırasıyla, kısmen memnun olanlar ve ~~memnun~~ olmayanlar takip etmektedir. Araştırma bulguları genel olarak ele alındığında, İlahiyat Fakülteleri öğrencilerinin okuduğu bölümden memnun olma düzeylerinin okula aidiyet hissetme, arkadaşlarıyla aralarındaki güven duygusu ve okulda düşüncelerini özgürce ifade edebilme durumları üzerinde etkili bir faktör olduğu gözlenmiştir. Bu etki göz önüne alınarak, öğrencilerin sosyal sermayenin alt boyutları arasında yer alan memnuniyet ve aidiyet düzeylerini artırmak için aidiyet ve bölüm memnuniyet düzeylerini artırıcı programların düzenlenmesinin faydalı olacağını düşünmekteyiz. Bu şekilde, öğrencilerin hem bölüm memnuniyet düzeylerinde bir artış olacağı hem de okul ortamlarına bakışlarında olumlu yönde ilerleme kaydedileceği ifade edilebilir. Bunun da öğrencilerin sosyal sermayelerine katkıda bulunacağını düşünmekteyiz.

Kaynakça

- Adler, P. S., & Kwon, S.-W. (2000). Social capital: The good, the bad, and the ugly. İçinde E. L. Lesser (Ed.), *Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications* (ss. 89-115). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents*. İnternet Ortamı: <http://link.springer.com/10.1007/978-981-10-5996-4>.
- Awaworyi Churchill, S., & Mishra, V. (2017). Trust, social networks and subjective wellbeing in China. *Social Indicators Research*, 132(1), 313-339.
- Bakan, U. (2014). *Bireysel farklılıkların sosyal sermaye oluşumuna etkisi: Facebook ve LinkedIn kullanıcıları üzerine karşılaştırmalı bir analiz* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Barker, J. D. (2012). Social capital, homeless young people and the family. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 730-743.
- Butler, R., & Muir, K. (2017). Young people's education biographies: family relationships, social capital and belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316-331.
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In Good company: how social capital makes organizations Work*. USA: Harvard Business School Press.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (2. bs; B. Bilgen & B. Şen, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Flap, H. (2004). Creation and returns of social capital: a new research program. İçinde H. Flap & B. Völker (Ed.), *Creation and Returns of Social Capital* (ss. 2-17). London ; New York: Routledge.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2014). *Essential concepts in sociology*. Cambridge: Policy Press.
- Grootaert, C., & Bastelaer, T. van (Ed.). (2002). *The Role of social capital in development: an empirical assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harpham, T. (2008). The Measurement of community social capital through surveys. İçinde I. Kawachi, S. V. Subramanian, & D. Kim (Ed.), *Social Capital and Health* (ss. 51-62). New York ; London: Springer.
- Hechter, M., & Opp, K.-D. (2001). What have we learned about the emergence of social norms? İçinde M. Hechter & K.-D. Opp (Ed.), *Social Norms* (ss. 394-415). New York: Russell Sage Foundation.
- Herreros, F. (2004). *The Problem of forming social capital: why trust?* Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
- Huang, J., Maassen van den Brink, H., & Groot, W. (2009). A Meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454-464.
- Iyer, S., Kitson, M., & Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional Studies*, 39(8), 1015-1040.
- Jiang, H., & Carroll, J. M. (2009). Social capital, social network and identity bonds: a reconceptualization. *Proceedings of the Fourth International Conference on Communities and Technologies*, 51–60. University Park, Pennsylvania, USA: ACM.
- Johnston, R., & Kay, F. (2007). Introduction. İçinde R. Johnston & F. Kay (Ed.), *Social Capital, Diversity, and the Welfare State* (ss. 1-13). Vancouver: UBC Press.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2016). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması*. İnternet ortamı: <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.13111.11683>.
- Krishna, A., & Uphoff, N. (2002). Mapping and measuring social capital through assessment of collective action to conserve and develop watersheds in Rajasthan, India. İçinde C. Grootaert & T. van Bastelaer (Ed.), *The Role of Social Capital in Development: An Empirical Assessment* (ss. 85-124). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lancee, B. (2012). *Immigrant performance in the labour market: bonding and bridging Social Capital*. İnternet ortamı: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt45kd4j.6>
- Lin, N., Cook, K. S., & Burt, R. S. (Ed.). (2001). *Social capital: theory and research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Macionis, J. J. (2012). *Sociology* (14th ed). Boston: Pearson.
- Macionis, J. J., & Plummer, K. (2008). *Sociology: A global introduction* (4 edition). Harlow, England: Pearson Prentice Hall.
- Naralan, A., & Kaleli, S. S. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversiteden beklentileri ve bölüm memnuniyeti araştırması: Atatürk üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.
- Offe, C., & Fuchs, S. (2004). A Decline of social capital: The German case. İçinde R. D. Putnam (Ed.), *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society* (1 edition, ss. 189-243). Oxford: Oxford University Press.
- Ramos-Pinto, P. (2006). Social capital as a capacity for collective action. İçinde R. Edwards, J. Franklin, & J. Holland (Ed.), *Assessing social capital: Concept, policy and practice* (ss. 53-69). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Sato, Y. (2013). Social capital. *Sociopedia*, 1-10.
- Tokas, S. (2016). Education and social capital. *Learning Community*, 7(3), 257-265.
- Tsang, K.-K. (2009). The Concept of social sapital. *Education Journal*, 37(1-2), 119-136.
- Westlund, H. (2014). Social capital and governance for efficient water management. İçinde K. Kobayashi, I. Syabri, & I. R. D. Ari (Ed.), *Community Based Water Management and Social Capital* (ss. 59-68). London: IWA Publishing.

İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI

Ahmet KOÇ*

E-mail: ahmet.koc@neu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-4401>

Citation/©: Koç, A. (2019). İmam hatip lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 27-55.

Öz

Güven insan ilişkilerinin sürdürülebilmesi için son derece önemli bir unsurdur. Okullar insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı örgütlerin başında gelmektedir. Örgüt içinde güven ilişkileri kurulduğu zaman çalışanların işbirlikçi süreçlere odaklanmaları ve yüksek performanslı takımların oluşturulması daha kolay olmaktadır. Yaklaşık bir asırlık bir geçmişe sahip olan İmam Hatip Liseleri birçok aşamadan geçmiştir. Eğitim süreçleri ve programları dönüşüm geçirdiği gibi öğrenci-veli-öğretmen profili de değişim içinde olmuştur. Bu araştırma İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma, nicel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma meslekî yeterlilikleri ve özlük hakları bakımından birbiriyle aynı özelliklere sahip olan fakat çalıştıkları okul türü proje kapsamında olan ve olmayan şeklinde ayrı olan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırma 2019 yılında İstanbul'daki 22 İmam Hatip Lisesi'nde çalışan 582 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları ve proje İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin proje kapsamında olmayan İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde bir örgütsel güven hissi yaşadıkları görülmüştür. Müdürün kendi ekibini kurma yetkisinin ve müdürün liderlik özelliklerinin proje okullarının daha fazla örgütsel güvene sahip olmasına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut okuldaki çalışma süresi arttıkça örgütsel güvenin azaldığı dikkate alınarak rotasyon uygulamasının yerinde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Güven, İmam Hatip Lisesi, Proje Okulu, Program Çeşitliliği, Liderlik, Takım Çalışması, Rotasyon

* Dr., Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

ORGANIZATIONAL TRUST PERCEPTIONS OF IMAM HATIP HIGH SCHOOL TEACHERS

Abstract

Trust is an extremely important element in maintaining human relationships. Schools are one of the organizations with the most intense human relations. When trust relationships are established within the organization, it is easier for employees to focus on collaborative processes and to form high-performance teams. Imam Hatip High Schools, which have a history of nearly a century, have gone through many stages. Educational processes and programs have undergone transformation and the student-parent-teacher profile has changed over time. This study aimed to determine organizational trust levels of Imam Hatip High School teachers. The research was conducted according to the quantitative research method. Our research was conducted with teachers who had the same vocational competence and personal rights but who worked in different schools: project or non-project. The research was conducted in 2019 with 582 teachers working in 22 Imam Hatip High School in Istanbul. According to the results of the research, it is revealed generally that the teachers of Imam Hatip High School have a high level of organizational trust. In addition, it was observed that the teachers of the Project Imam Hatip High School experienced a higher level of organizational trust than the the teachers of the non- Project Imam Hatip High School. It can be said that the authority of the principal to establish his / her team and the leadership characteristics of the principal cause these schools to have more organizational trust. In addition, it can be said that rotation practice is appropriate considering that organizational trust decreases as the duration of work in the current school increases.

Keywords: Organizational Trust, Imam Hatip High School, Project School, Program Diversity, Leadership, Team Work, Rotation

Giriş

1. İmam Hatip Lisesi

İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanlar yetiştirmek üzere ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayan programların uygulandığı, Milli Eğitim Bakanlığı nezaretinde, meslekî alanda eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren bir eğitim-öğretim kurumudur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Günümüzde İmam Hatip Liseleri (İHL); sağlıklı din eğitiminin verildiği, öğrencileri hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlaması yönüyle önemli bir görevi icra etmektedir. İHL'nin niteliğinin artırılması,

İHL'nin birçok açıdan ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Ele alınacak konulardan biri de bu okullardaki yönetici ve öğretmen boyutudur. Bu çalışmada İHL'lerdeki öğretmen ve yöneticilerin yöneticilerine, meslektaşlarına ve kurumlarına karşı yaşadıkları güven duygusu incelenmiştir.

Kuruluşundan bugüne kadar İmam Hatip Liseleri birçok aşamadan geçmiştir. Osmanlı döneminde Medresetü'l Eimme ve'l Huteba adıyla kurulurken, 1924'te İmam Hatip Mektepleri, 1949'da İmam Hatip Kursları olarak devam etmişlerdir. Türkiye'de orta öğretimdeki meslekî din eğitimi yürüten okullar olarak isimlendirilebilecek bu okullar; İmam ve Hatip Mektepleri (1924-1930), İmam-Hatip Okulları (1951-1973), İmam Hatip Liseleri (1973-...) ve Anadolu İmam Hatip Liseleri (1985-...) olmak üzere başlıca dört dönem geçirmiştir. Dönemlerin arasında benzerlikler ve farklılıklar da söz konusudur (Öcal, 2011). 2014 yılından itibaren ise diğer okul türleri içinde olduğu gibi İmam Hatip Liseleri içinde de bazı okullar proje kapsamına alınmış veya proje kapsamında olan yeni İmam Hatip Liseleri açılmıştır. Bu uygulamaya göre İmam Hatip Liseleri'nin bir kısmı süregelen eğitimlerine aynı isimle devam ederken bir kısmı farklı eğitim programları ve yönetsel özellikleri ile Proje İmam Hatip Lisesi ismiyle devam etmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun, 2014).

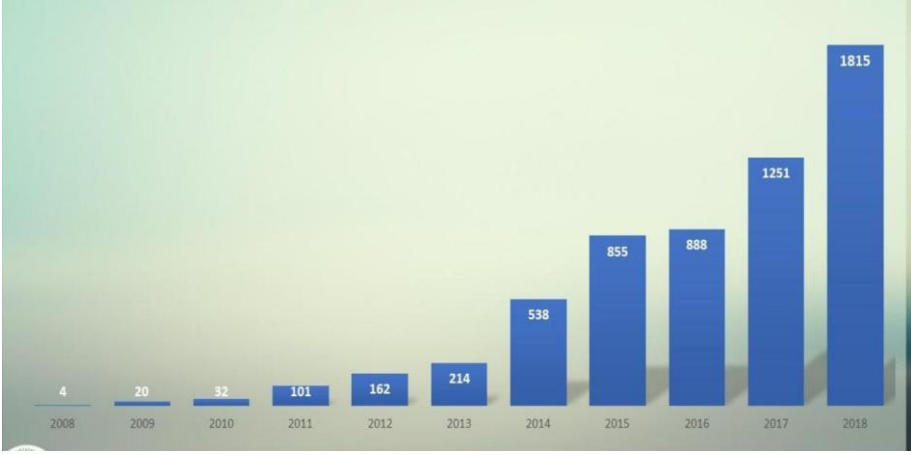
Proje İmam Hatip Liseleri, yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapabilen, ulusal veya uluslararası proje yürütebilen imam hatip liseleridir. Bu okulları yönetsel olarak proje kapsamında olmayan diğer İmam Hatip Liseleri'nden ayıran en temel özellik, okul müdürünün öğretmen kadrosunun oluşmasında söz hakkının olmasıdır. Ayrıca bu okullardaki öğretmenlerin aynı okulda en fazla sekiz yıl çalışabilecek olması diğer yönetsel bir farklılık olarak söylenebilir (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Proje İHL'nin proje kapsamında olmayan İHL'lerden en önemli farklılıklarından biri de bu okullarda uygulanan program çeşitliliğidir. Program çeşitliliği hem farklı proje İHL'lerinde hem de aynı proje İHL bünyesinde farklı eğitim modellerinin uygulanabilmesine imkân sağlamaktadır. Genel anlamda proje İmam Hatip Liselerinde müfredatın %75'i fen ve sosyal bilimlere ait (kültür) derslerinden, %25'i ise Temel İslam Bilimlerine ait derslerinden oluşmaktadır. Bu genel çerçeve içinde uygulanan program çeşitliliği, öğrencilerin seçtikleri bir alanda kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Program çeşitliliği sayesinde öğrenciler, proje İHL bünyesinde fen bilimleri, sosyal bilimler, ilahiyat, yabancı dil, spor ve sanat alanlarında yoğun bir eğitim görebilmektedir (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DOGM], 2018).

Proje İHL'lerin yönetsel ve yapısal özellikleri olarak müdürünün kendi kadrosunu kurma yetkisi, öğretmen ve yöneticilerinin en fazla sekiz yıl çalışabilecek olması, akademisyen ve sivil toplum kuruluşlarından oluşan bir danışma kurulunun olması, program çeşitliliğinin

uygulanması gibi yenilikler ile “Bilgi ve Teknoloji Çağı” şeklinde isimlendirilen zamanımızın baş döndürücü ilerlemesine İmam Hatip Liseleri’nin ayak uydurabilmesi, daha üretken ve etkili hale gelmesi hedeflenmektedir. Program çeşitliliği ve yaşayarak öğrenme modeli ile öğrencilerin istedikleri alanda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlayan proje İHL’deki TÜBİTAK’a proje başvuru sayısı on yılda 4’ten 1815’e çıkmıştır. Özellikle proje okullarının kurulduğu 2014 yılından itibaren hızlı bir artış görülmektedir. Proje İHL’nin TÜBİTAK proje başvuru sayıları Şekil 1’de verilmiştir:

Şekil 1: İmam Hatip Liselerinin TÜBİTAK’a Başvuru Sayıları (2008-2018 Arası)



Kaynak: (DOGM, 2018)

Ayrıca proje İHL’nin dil projesi uygulayan programlarında, İngilizce, Almanca, İspanyolca, Rusça ve Arapça dillerinden biri birinci yabancı dil diğeri ikinci yabancı dil olarak öğretilir. Eğitim süresince öğrenciler öğrendikleri dilin eğitiminin verildiği ülkelere gönderilir. Fen ve sosyal bilimler projesi uygulanan proje İHL öğrencileri okulda verilen derslere ek olarak, üniversitelerden akademik destek almaktadır. Proje İHL’de ilahiyat alanında eğitim almak isteyen öğrenciler, Temel İslam Bilimlerinde ilave dersler alabilirler. Hafızlık projesi uygulayan proje İHL’de hafızlık yapabilirler. Sanat alanında kendini geliştirmek isteyen öğrenciler bu programın uygulandığı proje İHL’lerde klasik/çağdaş ve musiki sanatlarında uzmanlardan eğitim alabilirler. Spor alanında kendini geliştirmek isteyen öğrenciler ise bu programın uygulandığı proje İHL’lerde çeşitli branşlarda uzman antrenör ve eğitimcilerden ders alabilirler (DOGM, 2018). Bu bilgiler ışığında, İmam Hatip Liseleri’nin bir kısmının proje okulları ile yeni bir değişim yaşadığını söylemek mümkündür. Bu değişim, öğrencilerin ve velilerin yani toplumun beklentileri yönünde cereyan etmektedir. Buna göre paydaşlar, İHL’ni mesleğe hazırlayıcı bir kurum olarak değil yükseköğretme hazırlayan, diğer liselerden farklı olarak da ilâveten dini derslerin verildiği okullar olarak görmektedir. İHL’nin paydaşlarının bu okulları sadece din eğitimi veren bir kurum olarak

değil üniversiteyi kazanmasına imkân sağlayan okullar olarak görmesinin, özellikle meslek derslerine ve mesleki gelişim boyutuna etkileri olumsuz olabilir (Çınar, 2018).

2. Örgütsel Güven

Örgütsel güven, örgüt içinde adalet duygusunun gelişmiş olması, yöneticilerin çalışanlara destek vermesi, onların isteklerinin sağlanması konusunda hassas olması, çalışanların arasındaki sosyal ilişkilerin istenilen seviyeye getirilerek olumlu bir atmosfer oluşturulması anlamına gelmektedir (Gök, 2011). Örgütsel güven, örgüte duyulan güven ve örgütten alınan destek, örgütün sözlerini tutacağına ve dürüst olacağına duyulan inanç olarak tanımlanmaktadır (A. Yılmaz, 2012). Örgütsel güven kültür temellidir, iletişime dayalıdır, dinamiktir, çok boyutlu ve çok düzeylidir (Mishra & Morrissey, 1990).

Eğitim örgütlerinde örgütsel güven oldukça önemlidir. Çünkü ancak birbiriyle açık iletişim kuran öğretmenler ve yöneticiler arasında güven duygusu oluşabilir. Yöneticiler risk içeren durumlarda dahi öğretmenleri karar sürecine kattığı takdirde, öğretmenlerin hedefleri kurumun hedefleriyle örtüşür hale gelecektir. Bu durum, okulun etkililiğini arttıracaktır. Aynı hedefleri paylaşan kişilerin birbirini tanıması güven duygusunun gelişmesi açısından son derece önemlidir. Bu kişilerin öğrenme ve öğrendiklerini paylaşmaya açık olmaları hedefleri gerçekleştirme sürecinde güvenilir bir ortam yaratarak verimli olmalarını sağlayacaktır (Pars, 2017). Örgütteki güven ortamı, örgütün amaç ve hedeflerine ulaşarak başarı sağlamasını olumlu yönde etkilemektedir (Altınay, Dagli, & Altınay, 2017).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel güvenin, yöneticiye duyulan güven, çalışanlar arası güven ve örgüte duyulan güven olmak üzere üç başlık altında ele alınabileceği düşünülmektedir (Karabekir, Akçay, & Özhasar, 2016). Bu üç boyut birbirinden farklı gözükse bile birbirleriyle bağlantılı durumdadırlar. Bir çalışan, yöneticisine güvenirken örgüte güvenmeyebilir. Çalışanların örgüte güveni, örgüt içerisinde çalışanların katkıları dikkate alınmadığında ya da ödüllendirilmediğinde değişebilir. Bir çalışanın aynı zamanda hem örgüte hem de yöneticiye güvenmesi de mümkün olabilir. Öte yandan çalışan, yöneticiyi örgütün bir temsilcisi olarak görebilir ve yöneticiye duyulan güveni örgüte doğru genişletebilir (Gök, 2011).

Örgüt içerisinde yönetime duyulan güven arttıkça personelin kararlara katılımında, iş doyumunda, performansında, örgütsel bağlılığında, uzlaşma arayışlarında, verimliliğinde, örgüte bağlılığında artışlar, örgüt içi çatışmalarında ve işten ayrılmalarında azalmalar gözlenmektedir (İnan & Çelik, 2018; Topaloğlu, 2010). Bundan dolayı örgütsel güvenin oluşmasında ve sürdürülmesinde yöneticiye büyük rol düştüğünü söyleyebiliriz. Çalışanı örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirecek olan, örgüt içerisinde hiyerarşik kontrol mekanizmasını azaltıp içsel kontrol mekanizmasını oluşturacak ve bunların sonucu olarak çalışanın örgüte güvenini sağlayacak, arttıracak ve sürdürecektir olan en önemli faktörün yöneticiler olduğunu söyleyebiliriz (Uygur, 2018; Bastas & Öztuğ, 2012). Öğretmenler, yöneticilerinde, paylaşım, işbirliği içinde çalışma, sevgi ve saygı, empati, hoşgörü, şeffaflık,

doğruluk, içtenlik ve tutarlı davranış gibi nitelikleri aradıklarını belirtmektedirler (Karasel, Altınay, Altınay, & Dagli, 2018). Bununla birlikte tüm taraflar güvenli bir örgütsel ortam oluşturmak için birlikte çalışabilmelidir. Gerçekçi beklentiler belirlemek, uygulayıcıların iş talepleri ve örgütsel kaynaklar arasındaki dengeyi anlamak örgütsel güvenin oluşması için önemlidir (Jiang & Shen, 2018). Okullarda güvenin oluşmasında hem öğretmenlere hem yöneticilere karşılıklı sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler değişime açık olmalı, eleştirileri kabullenebilmeli, hatalarından ders çıkarabilmeli; yöneticiler okul ortamında güven duygusunu zedeledikten iş ve işlemleri yürütmeli, yeni durumlarda kararı örgüt olarak beraberce almalı, sürece öğretmenleri de katarak verimlilik ve etkililiği artırmalıdır (Pars, 2017).

Çalışma arkadaşında aranan en önemli özellik, güvendir. Günün büyük bir bölümünde beraber mesai harcadığı meslektaşlarına güvenen kişi, onun kendisine karşı dürüst olacağına, kendisi için kötü düşünmeyeceğine, ona zarar vermeyeceğine ve her türlü bilgiyi kendisiyle paylaşacağına inanma duygusu içindedir (Aksoy, 2020). Kısaca, çalışma arkadaşının özü sözü bir, dürüst, adil, güven veren davranışlar göstereceğine dair beklentisi vardır (İslamoğlu, Birsal, & Börü, 2007). Eğitim örgütlerine bakıldığında ise öğretmenler günün büyük bir bölümünü beraber geçirdiği diğer öğretmen arkadaşlarına güvenmez, onların verdiği sözlere inanmaz, onlardan şüphe duymaz, onlarla paylaştıkları sözleri başkalarıyla paylaşmayacaklarına dair beklenti içinde olması ve aralarındaki ilişkinin her zaman tutarlı olacağını düşünmesi meslektaşına güven duygusunu yansıtmaktadır (K. Yılmaz, 2009). Çalışanlar fiziksel yakınlık, sosyal ihtiyaçlar, öz saygı ve güven gibi konular nedeniyle birtakım gruplara katılırlar. Grup içerisinde yer alan bireylerin hareket noktası “biz ruhu” dur. Güven “biz ruhu”nun oluşmasını ve devam etmesini sağlayan en önemli faktördür. Karşılıklı güvenin sağlanmadığı grupların ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesi mümkün değildir (Topaloğlu, 2010).

Örgüt içerisinde güven ortamının yaratılmasını etkileyen birtakım faktörler yer almaktadır. Bu faktörler üç başlık altında toplanabilir. Bunlar: “örgütsel adalet”, “örgütsel destek”, “iletişim”dir. Örgüt içerisinde adalet algısı arttıkça örgütte güven algısı da artacaktır. Örgütsel destek, personelin gösterdiği faaliyetler sonucu örgüte katkılarının görülmesi, örgütün personelin iyiliğine yönelik faaliyetler göstermesi ve personelin bu durumun farkında olmasıdır. Örneğin ücretli fazla mesai uygulaması ve meslekî gelişime yönelik eğitimlere erişim kolaylığı örgütsel güveni arttırmaktadır (Brown, Gray, McHardy, & Taylor, 2015). Verilen bu destek personelin örgüte duyduğu güveni artırır. Örgüte duyulan güvene etki eden bir diğer faktör ise iç-dış iletişime ve etkili iletişim stratejilerine verilen önemdir (Jiang & Shen, 2018). Örgüt içerisinde hem yatay hem dikey ilişkide şeffaflık sağlanmalıdır. İletişimin kalitesi arttıkça örgütsel güven düzeyi de artacaktır (Sağır & Parlak, 2018; Terekli, 2010). Ayrıca örgüt içi insan kaynakları uygulamaları güveni artırıcı yönde olmalıdır. Adil biçimde uygulanacak işe alma, terfi, disiplin, kariyer geliştirme ve ödüllendirme vb. insan kaynakları fonksiyonları örgüt içerisinde güven

ortamının oluşturulmasını ve güvensizliğin ortadan kaldırılmasını sağlar (Önder & Yavuz, 2019; Molla, 2011).

3. YÖNTEM

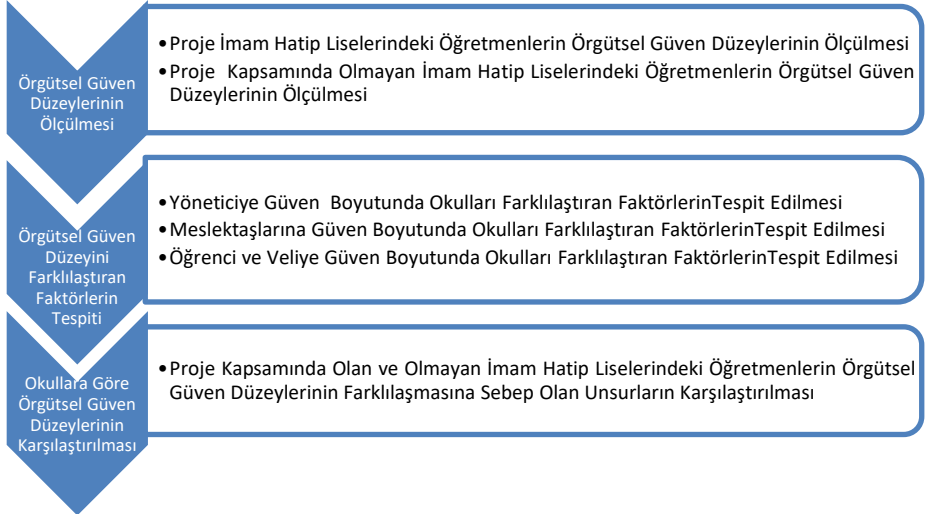
3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma, nicel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu olan okullardaki öğretmenlere yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama yolu ile durum tespiti yapılmıştır. Tarama modeli geçmişteki veya mevcut durumu var olduğu şekliyle betimleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2004).

Araştırma meslekî yeterlilikleri ve özlük hakları bakımından birbiriyle aynı özelliklere sahip olan fakat çalıştıkları okul türü proje kapsamında olan ve olmayan şeklinde ayrı olan öğretmenlerle yapılmıştır. Proje İHL'deki öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, proje kapsamında olmayan İHL'deki öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada öncelikle proje İHL'nin yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine olumlu yansıtıp/yansımadığı tespit edilmiştir. Ardından proje kapsamında olmayan İHL'lerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri tespit edilmiş ve aralarında bir karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma modeli Şekil 2'de görülebilmektedir:

Şekil 2. Araştırma Modeli



3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019 yılında İstanbul'da bulunan tüm İHL'ler oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre İstanbul'daki İHL'lerde toplam 8026 yönetici ve öğretmen görev yapmaktadır.

İstanbul'daki proje kapsamındaki 55 AİHL'den rastgele seçilen 14 okul ve proje kapsamında olmayan 128 AİHL'den rastgele seçilen 8 okul ve bu okullarda çalışan toplam 582 yönetici ve öğretmen araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubunun evreni temsil gücünü hesaplamada .95 güven düzeyi ve .05 sapma miktarı olarak kabul edilmiştir. Yapılan işlem sonucunda bu çalışmanın 8026 birimlik olan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 370 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Elde edilen bu sonuca göre araştırmadaki 582 birimden oluşan örneklemin, çalışma evrenini temsil gücü için yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrendeki alt grupları belirleyip bu grupların evren büyüklüğü içindeki oranları ile örnekleme temsil edilmesini sağlamayı amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırma evreni tabakalı örnekleme yöntemi ile okul türü düzeyinde iki tabakaya (proje kapsamında olan AİHL ve proje kapsamında olmayan AİHL) ayrılmıştır. Sonrasında tabakaların evren içindeki oranları dikkate alınarak her bir okul türünden örnekleme dâhil edilecek okul ve öğretmen sayısı belirlenmiştir. Bununla birlikte belirlenen tabakalardan hangi okulların ve öğretmenlerin dâhil edileceği basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişken	N	%
Okul Türü	Proje İHL	361	62
	Proje olmayan İHL	221	38
Görev	Öğretmen	547	93,9
	Yönetici	35	6,1
Cinsiyet	Kadın	345	59,2
	Erkek	237	40,8
Yaş	20-24	15	2,6
	25-29	112	19,2
	30-34	107	18,3
	35-39	110	18,9

Koç, İmam Hatip Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları

	40-44	118	20,2
	45+	120	20,8
Eğitim Durumu	Lisans	455	78,1
	Yüksek lisans	122	20,9
	Doktora	5	1
Branş	Türkçe	9	1,6
	Türk Dili ve Edebiyatı	60	10,3
	Tarih	32	5,4
	Coğrafya	24	4,1
	Matematik	94	16,2
	Fen Bilgisi	14	2,4
	Fizik	13	2,3
	Kimya	14	2,4
	Biyoloji	13	2,3
	Felsefe	19	3,3
	İngilizce	42	7,1
	Beden Eğitimi	12	2,1
	Müzik	7	1,2
	Bilişim Teknolojileri	6	1,1
	Rehber	15	2,6
	Arapça	14	2,4
	DİKAB	26	4,4
	İHL Meslek Dersleri	159	27,2
	Sosyal Bilgiler	9	1,6
	MEB'deki hizmet süresi	1-9	285
10-19		217	37,3
20 ve üstü		80	13,8
Mevcut okuldaki çalışma süresi	1-5	429	73,7
	6-10	130	22,3
	11 ve üstü	23	4
TOPLAM		582	%100

3.3. Problem

Örgüt içerisinde güven ortamı sağlanmadan örgütün hedeflerine ulaşması ve varlığını devam ettirebilmesi mümkün olmaz. İnsan ilişkilerinin temeli olan güven, insanı merkez alan günümüz örgütlerinin hayatta kalmalarında ve devamlılığında önem arz etmektedir. Bu açıdan kuruluşu yüzyılı bulan İmam hatip liselerinin devamlılığında önemli faktörlerden biri olan okuldaki güven ortamının incelendiği bu çalışma kıymetli gözükmektedir. Ayrıca proje İHL'lerdeki okul müdürünün kendi takımını kurma yetkisinin ve öğretmenlerin en fazla sekiz yıl aynı okulda çalışabilecek olmasının okuldaki güven ortamına nasıl yansıdığını ölçmek eğitim yönetimi açısından da oldukça önemlidir. Çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği üzere proje kapsamında olan İHL'ler, yönetim yapısı ve program çeşitliliği açısından proje kapsamında olmayan İHL'lerden farklı özellikler taşımaktadır. Özellikle bu çalışmada; proje İHL'lerde müdürün kendi ekibini kurmasının, öğretmenlerin en fazla sekiz yıl çalışabiliyor olmasının, öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel güven düzeylerine yaptığı etki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi: "Yönetici ve öğretmenler örgütsel güven açısından İHL'leri nasıl algılamaktadırlar?" şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İHL öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine yönelik algıları hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre proje İHL ile proje kapsamında olmayan İHL arasında güven düzeyi açısından bir fark var mıdır?
3. Okulunun güven düzeylerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin algıları;
 - a. Görev
 - b. Yaş
 - c. Cinsiyet
 - d. Eğitim durumu
 - e. Branş
 - f. Kıdem
 - g. Okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin güven düzeylerine etkisi nasıl olmuştur?
4. Okul müdürünün liderlik özelliklerinin öğretmenlerin güven düzeyi algılarındaki rolü nedir?

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Yılmaz'ın (2006) hazırlamış olduğu "Örgütsel Güven Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Örgütsel güveni ölçmek için Yılmaz'ın (2006) oluşturduğu bu ölçek üç boyuttan oluşmaktadır:

- Yöneticiye güven boyutunda 7 madde (1, 5, 9, 10, 12, 15, 17)
- Meslektaşına güven boyutunda 8 madde (2, 6, 7, 8, 13, 16, 21, 22)
- Paydaşlara güven (öğrenci- veliye güven) boyutunda 7 madde (3, 4, 11, 14, 18, 19, 20)

olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayısı boyutlar için yöneticiye güven boyutunda .89, meslektaşlara güven boyutunda .87, paydaşlara güven boyutunda (öğrenci-veli) .82 ve ölçeğin geneli için ise .92 bulunmuştur (K. Yılmaz, 2006).

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 02/06/2019 ile 27/06/2019 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Daha önce uygulama izni alınan veri toplama aracının uygulanması için okul yönetimleri ile işbirliği yapılarak okulların uygun gün ve saatleri tespit edilmiştir. Ölçekler katılımcılara okullarında ziyaret edilerek dağıtılmış, izin ve onayları alındıktan sonra uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

İstatistiksel analiz için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının tespit edilmesinde aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Araştırmada tüm alt problemlerin özellikleriyle uyumlu istatistiksel metotlar uygulanmıştır. İlk olarak verilerin güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .92 olarak tespit edilmiştir. Bu yükseklikteki bir değer, çalışmanın güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Grup sayısı iki olan demografik faktörler arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla t testi kullanılmıştır. Grup sayısı ikiden çok olan öğelerin ilk olarak sorulara verdikleri cevaplar bakımından homojen dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek amacıyla Levene testi kullanılmıştır. Homojen dağılan gruplarda Anova testi kullanılarak gruplar arasında farklılığın 0.05 (%95) anlamlılık seviyesinde olup olmadığı incelenmiştir. Anlamli farklılık tespit edilen gruplarda hangi grupların diğerlerinden ayrıştığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır. Homojen dağılım göstermeyen gruplarda ise farklılık testi olarak Anova testinin alternatifi olan Brown-Forsyth testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. İmam Hatip Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güvene Yönelik Algıları

Aynı hedefleri paylaşan kişilerin birbirine güven duygusunun gelişmesi son derece önemlidir. Okulların hedeflerini gerçekleştirme sürecinde güvenilir bir ortam yaratması öğretmenlerin de daha verimli olmalarını sağlayacaktır. Bu durum, okulun etkililiğini arttıracaktır. İHL açısından örgütsel güvenin tüm paydaşların beklentilerini karşılamak için kilit bir role sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sonucuna göre İHL'nin beklentileri karşılayabilecek örgütsel güven düzeyinde olduğu görülmektedir. İHL öğretmenlerinin örgütsel güvene yönelik algı düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. İHL Öğretmenlerinin Örgütsel Güvene Yönelik Algı Düzeyleri

Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örgütsel Güven Düzeyi
İmam Hatip Lisesi	582	4,01	0,687	Yüksek

Tablodaki verilere göre İHL öğretmenleri yüksek düzeyde bir örgütsel güvene sahiptirler. ($\chi= 4,01$) puan yüksek düzeyde bir örgütsel güveni; 0,687 standart sapma değeri ise tutarlı bir sonucu ortaya koymaktadır. Ancak diğer alt problemler ile ilgili bulgularda ifade edileceği gibi okul türlerine göre örgütsel güvene yönelik algı düzeyleri ve örgütsel güven boyutları arasında homojen bir dağılım söz konusu değildir.

4.2. İmam Hatip Liseleri'nin Öğretmenlerinin Örgütsel Güvene Yönelik Algı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Araştırmamızın ikinci alt problemi proje İHL ile proje kapsamında olmayan İHL öğretmenlerinin örgütsel güvene yönelik algı düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlemek için uygulanan Levene testi ve t testi sonuçlarına göre grupların bütün sorulara 0.05 anlamlılık düzeyinde farklı cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre faktörler bazında örgütsel güven düzeyleri Tablo 3'de gösterilmiştir:

Tablo 3. İHL'nin Okul Türlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güvene Yönelik Algı Düzeyleri

Faktör	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Güven Düzeyi
Yöneticiye Güven Boyutu	Proje İHL	361	4,50*	0,57	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,18*	0,86	Yüksek
Meslektaşına Güven Boyutu	Proje İHL	361	4,22*	0,61	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,82*	0,74	Yüksek

Öğrenci ve Veliye Güven Boyutu	Proje İHL	361	3,98*	0,62	Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,38*	0,73	Orta

*Aralarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Proje İHL’de çalışan öğretmenler okullarında yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutlarında çok yüksek düzeyde, öğrenciye ve veliye güven boyutunda ise yüksek düzeyde bir örgütsel güven duymaktadırlar. Standart sapma değerleri göz önüne alındığında birbirine yakın değerler olmakla birlikte yöneticiye güven boyutu proje İHL için en homojen dağılım gösteren boyuttur. Buna göre öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu ile ilgili düşünceleri üç boyut içindeki en tutarlı sonuçları vermektedir. Proje İHL’deki öğretmenler okul yöneticilerine çok yüksek düzeyde güvenmektedirler. En güvenli görülen boyut yönetici boyutudur. Öğretmenler yönetici boyutunun ardından iş arkadaşları olan öğretmenlere yönelik çok yüksek düzeyde bir güvene sahiptirler.

Proje kapsamında olmayan İHL’de çalışan öğretmenler okullarında yöneticiye güven ve öğretmene güven boyutlarında yüksek düzeyde, öğrenciye ve veliye güven boyutunda ise orta düzeyde bir örgütsel güven duymaktadırlar. Standart sapma değerleri göz önüne alındığında yöneticiye güven boyutu en heterojen boyuttur. Buna göre öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu ile ilgili düşünceleri üç boyut içindeki en farklı sonuçları verebilir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin yöneticileri ile olan kişisel ilişkileri gösterilebilir. Proje kapsamında olmayan İHL’deki öğretmenler okullarında ilk iki boyutta yüksek düzeyde bir örgütsel güven hissederlerken, öğrenciye ve veliye güven boyutunda ise orta düzeyde bir güven hissine sahiptirler. Örgütsel güven boyutları içinde yöneticiye güven boyutunun daha yüksek olduğu görülse de standart sapma değerleri göz önünde bulundurulduğu takdirde en yüksek değeri taşıdığını söylemek zorlaşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre proje İHL proje kapsamında olmayan İHL ile karşılaştırıldığında katılımcılar, her faktör boyutunda proje İHL’nin daha yüksek düzeyde örgütsel güven ortamına sahip olduğunu düşünmektedirler.

4.3. Demografik Özelliklerin Öğretmenlerin Örgütsel Güvene Yönelik Algılarına Etkisi

Okulundaki örgütsel güven düzeylerine yönelik öğretmenlerin algıları üzerinde demografik özelliklerin değişikliğe yol açıp açmadığının belirlenmesi araştırmamızın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

4.3.1. Görev türü değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında görev türlerine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçlarına göre yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Görev türlerine göre güven düzeyi ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin görüşleri Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4. Görev Türlerine Göre Öğretmenlerin Güven Düzeyleri

Faktör	Görev Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Güven Düzeyi
Yöneticiye Güven Boyutu	Yönetici	35	4,62*	0,67	Çok Yüksek
	Öğretmen	547	4,38*	0,71	Çok Yüksek
Meslektaşına Güven Boyutu	Yönetici	35	4,26*	0,51	Çok Yüksek
	Öğretmen	547	4,05*	0,70	Yüksek
Öğrenci ve Veliye Güven Boyutu	Yönetici	35	3,93	0,57	Yüksek
	Öğretmen	547	3,78	0,72	Yüksek

*Aralarında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Araştırma bulgularına göre yöneticiler, kendileri gibi okul yöneticilerine çok yüksek düzeyde güven duymakta iken; öğretmenler ise okul yöneticilerine biraz daha alt düzeyde güven duymaktadırlar. Diğer anlamlı farklılık görülen meslektaşına güven boyutunda ise yöneticiler, öğretmenlere çok yüksek düzeyde güven duymakta iken; öğretmenler ise kendileri gibi öğretmenlere bir alt düzeyde güven duymaktadırlar. Buna göre yöneticilerin hem yöneticilere güven hem de öğretmenlere güven boyutunda daha yüksek bir güven hissettikleri görülmektedir. Öğrenci ve veliye güven boyutunda ise yönetici ve öğretmenlerin aynı düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları görülmektedir.

4.3.2. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin yöneticiye güven boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Cinsiyetlerine göre güven düzeyi ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin görüşleri Tablo 5’de verilmiştir:

Tablo 5. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Güven Düzeyleri

Faktör	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Güven Düzeyi
Yöneticiye Güven Boyutu	Erkek	345	4,49*	0,66	Çok Yüksek
	Kadın	237	4,33*	0,73	Çok Yüksek
Meslektaşına Güven Boyutu	Erkek	345	4,12	0,68	Yüksek
	Kadın	237	4,03	0,70	Yüksek

Öğrenci ve Veliye Güven Boyutu	Erkek	345	3,82	0,71	Yüksek
	Kadın	237	3,77	0,71	Yüksek

*Aralarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Araştırma sonuçlarına göre erkekler, yöneticiye güven boyutunda çok yüksek düzeyde bir güvene sahip iken; öğretmenler ise aynı boyutta biraz daha alt düzeyde güvene sahiptirler. Standart sapma değerleri de dikkate alındığında erkeklerin yöneticilere daha yüksek bir güven duydukları söylenebilir.

4.3.3. Yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında yaşlarına göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene, Anova, Brown-Forsyth ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre 25-29 yaş grubuyla 35-39 yaş grubu öğretmenler arasında, yöneticiye güven boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Bunu gösteren sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Güven Düzeyleri

Faktör	Yaş	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Güven Düzeyi
Yöneticiye Güven Boyutu	25-29	112	4,18*	0,90	Yüksek
	35-39	110	4,57*	0,53	Çok Yüksek
Meslektaşaya Güven Boyutu	25-29	112	3,98	0,84	Yüksek
	35-39	110	4,17	0,68	Yüksek
Öğrenci ve Veliye Güven Boyutu	25-29	112	3,68	0,82	Yüksek
	35-39	110	3,86	0,73	Yüksek

*Aralarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Araştırma sonuçlarına göre 35-39 yaş arası öğretmenler, yöneticiye güven boyutunda çok yüksek düzeyde bir güvene sahip iken; 25-29 yaş arası öğretmenler ise aynı boyutta bir alt düzeyde yüksek düzeyde güvene sahiptirler. Diğer boyutlarda ise öğretmenler yaşlarına göre değerlendirildiğinde aynı düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları görülmektedir.

4.3.4. Eğitim durumunun öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve Anova testi sonuçlarına göre eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim durumunun öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

4.3.5. Branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında branşlarına göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve Brown-Forsyth testi sonuçlarına göre branş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

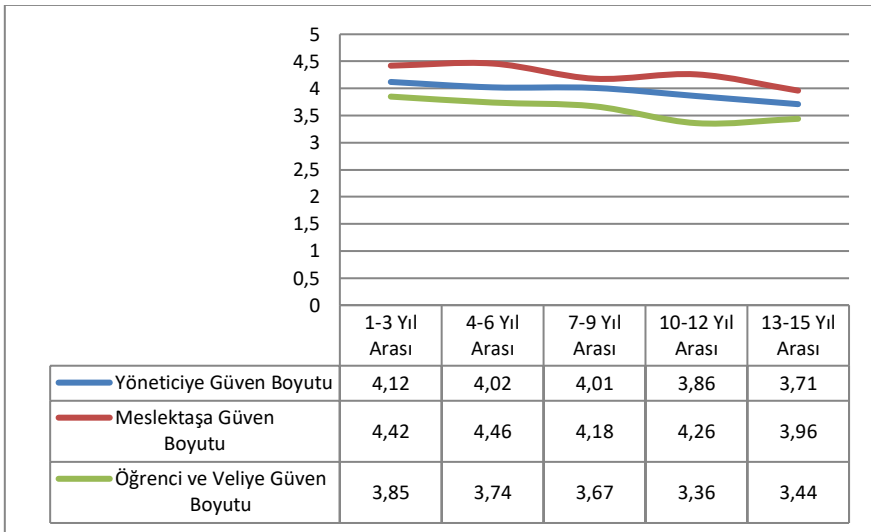
4.3.6. Kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene, Anova ve Brown-Forsyth testi sonuçlarına göre kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

4.3.7 Mevcut okulundaki çalışma süresinin öğretmenlerin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisi

Öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarında mevcut okulundaki çalışma süresine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene, Anova, Brown-Forsyth ve Tukey HSD testi sonuçlarına göre mevcut okulundaki çalışma süresinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte mevcut okulundaki çalışma süresi ile öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşleri arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yani aynı okulda çalışma süresi arttıkça örgütsel güvene yönelik algı tüm boyutlarda zayıflamaktadır. Bunu gösteren grafik Şekil 3’de verilmiştir:

Şekil 3. Aynı Okulda Çalışma Süresinin Öğretmenlerin Örgütsel Güvene Yönelik Görüşlerine Yansıması



Öğretmenin okulda çalışmaya başladığı yıldan itibaren okulundaki örgütsel güvene yönelik algısında tüm boyutlarda aşağı yönelimli bir seyir söz konusudur. İlk üç yılında çok yüksek ve yüksek olarak görülen algı, özellikle onuncu yıldan sonra düşüş göstererek yüksek ve orta düzeydeki algılara dönüşmektedir. Mevcut okulundaki çalışma süresi ve örgütsel güvene yönelik algı arasındaki ilişki incelendiğinde çalışma süresi arttıkça örgütsel güvene yönelik algının tüm boyutlarda düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara göre aynı okulda çalışma süresi ile örgütsel güven hissini tüm boyutları arasında negatif bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

4.4. Proje Okullarının Yapısal ve Yönetimsel Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Güvene Yönelik Algı Düzeylerine Etkisi

Yapılan araştırma neticesinde proje kapsamında olan İHL'ler ve proje kapsamında olmayan İHL'lerdeki öğretmenlerin ölçeğin bütün boyutlarında verdikleri cevapların %95 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Genel olarak bu alt problem için proje okulunun yapısal ve yönetimsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarına önemli ölçüde etkisi olduğu ifade edilebilir. Okul türüne göre verilen cevaplar yöneticiye güven boyutunun 1, 5, 9, 12 ve 15. sorularında; meslektaşına güven boyutunun 8, 13, 16, 21 ve 22. sorularında; öğrenci ve veliye güven boyutunun 3, 4, 11, 18 ve 19. sorularında homojenlik göstermemektedir. Anlamlılık dereceleri ise bütün sorularda 0.000 çıkmıştır. Ölçekteki sorulara verdikleri puanları ve aralarındaki anlamlı farkları dikkate alarak öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşleri okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje İHL'lerde çalışan öğretmenlerin dört sebepten dolayı örgütsel güven algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunlar;

1. Okulda oluşan takım çalışması ve ekip ruhunun örgütsel güvene katkısı
2. Okuldaki çalışanlar arasında var olan tutarlı ilişkinin örgütsel güvene katkısı
3. Okulun diğer paydaşlarının (öğrenci ve veli) desteğinin ve güvenilirliğinin örgütsel güvene katkısı
4. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin örgütsel güvene olan katkısı

4.4.1. Okulda oluşan ekip ruhunun örgütsel güvene yönelik algıya katkısı

Proje İHL'lerdeki takım çalışması ve oluşan ekip ruhu, bu okullardaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttıran sebeplerin başında gelmektedir. Çünkü proje okullarında okul müdürünün öğretmen kadrosunu şekillendirmeye yetkilendirilmesi neticesinde birbiriyle daha uyumlu ve birbirine daha güven duyan bir ekip oluştuğu görülmektedir. Örgütsel güven ölçeğinin yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutlarındaki ilgili altı soru ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Okuldaki Takım Çalışmasının Öğretmenlerin Örgütsel Güvene Yönelik Algısına Katkısı

Örgütsel Güven Düzeyi Maddesi	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örgütsel Güven Düzeyi
Okulumun müdürüne güvenirim.	Proje İHL	361	4,58*	0,680	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,29*	0,996	Çok Yüksek
Bu okuldaki diğer öğretmenlere güvenirim.	Proje İHL	361	4,36*	0,673	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,03*	0,817	Yüksek
Bu okuldaki diğer öğretmenlerden şüphelenmem.	Proje İHL	361	4,38*	0,766	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,06*	0,821	Yüksek
Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdırlar.	Proje İHL	361	4,12*	0,862	Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,74*	0,984	Yüksek
Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktır.	Proje İHL	361	4,15*	0,823	Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,73*	0,955	Yüksek
Öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım.	Proje İHL	361	3,86*	1,004	Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,16*	1,097	Orta

*Aralarında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Tablodaki verilere göre proje İHL’lerde okul müdürüne ve meslektaşlara duyulan güvenin çok yüksek düzeyde, öğretmenlerin birbirine olan bağlılıkları ve birbirlerine karşı açık ve şeffaf olmalarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı maddelere proje kapsamında olmayan İHL öğretmenleri daha düşük düzeyde puanlarla ve bir kısmını da bir alt düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlar örgütsel güven düzeyinin artmasında öğretmen kadrosunun müdürün etrafında ve onun isteklerine göre şekillenmesinin payı olduğunu göstermektedir.

Proje İHL öğretmenleri en yüksek puanlardan birini –“okul müdürüne güvenirim”- sorusuna vermişlerdir. Ayrıca proje İHL öğretmenleri ile proje kapsamında olmayan İHL öğretmenlerinin verdikleri puanlar arasındaki en yüksek ve anlamlı düzeydeki fark – “öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım”- sorusu olduğu görülmüştür. Proje İHL öğretmenleri bu soruya yüksek düzeyde bir güven duyduklarını ifade ederlerken; proje kapsamında olmayan İHL öğretmenleri ise orta düzeyde bir güven duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar müdürün oluşturduğu takımın hem okul yöneticilerine hem de birbirlerine daha fazla güven duyduğunu göstermektedir.

4.4.2. Çalışanlar arasındaki tutarlı ilişkinin örgütsel güvene yönelik algı düzeyine katkısı

Örgütsel güven ölçeğinde yer alan çalışanlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı ile ilgili maddelere her iki okul türündeki öğretmenlerin anlamlı düzeyde farklı cevaplar vermiş olmaları, proje İHL’lerdeki yüksek örgütsel güvenin sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutlarındaki ilgili üç soru ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Çalışanlar Arasındaki Tutarlı İlişkinin Örgütsel Güvene Yönelik Algı Düzeyine Katkısı

Örgütsel Güven Düzeyi Maddesi	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örgütsel Güven Düzeyi
Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır.	Proje İHL	361	4,34*	0,791	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,00*	1,006	Yüksek
Bu okulun müdürü verdiği sözleri tutar.	Proje İHL	361	4,56*	0,632	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,30*	0,889	Çok Yüksek
Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır.	Proje İHL	361	4,21*	0,768	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,74*	0,945	Yüksek

*Aralarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Çalışanların birbirine güven duymalarını etkileyen en önemli unsurlarından biri aralarındaki ilişkinin tutarlılığıdır. Proje İHL ile proje kapsamında olmayan İHL bu açıdan değerlendirildiğinde yöneticiye güven ve meslektaşına güven boyutlarında farklılığın olduğu sonuçlarda görülmektedir. Yöneticiye güven boyutundaki –“Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır”- maddesini proje İHL öğretmenleri çok yüksek düzeyde değerlendirirlerken, proje kapsamında olmayan İHL öğretmenleri yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Meslektaşına güven boyutundaki –“Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır”- maddesi iki okul türündeki öğretmenler arasında en yüksek düzeydeki farklılığın olduğu sorulardan biri olmuştur. Proje İHL öğretmenleri bu maddeyi çok yüksek düzeyde değerlendirirlerken, proje kapsamında olmayan İHL öğretmenleri yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu sonuca göre proje İHL’lerin yönetsel özellikleri örgütsel güvene pozitif yönde etki etmektedir.

4.4.3. Paydaşların (öğrenci ve veli) güvenirliliğinin ve desteğinin örgütsel güvene yönelik algı düzeyine katkısı

Okulun yönetici ve öğretmen dışındaki paydaşlarının okul iklimine ve kültürüne önemli düzeyde etkisi söz konusudur. Diğer paydaşların tutum ve davranışlarının örgütsel güvene yansıtıldığı ve iki okul türü arasında farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Paydaşlara

(öğrenci ve veliye) güven boyutundaki ilgili üç soru ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Öğrenci ve Velilerinin Güvenilirliğinin ve Desteğinin Örgütsel Güvene Yönelik Algı Düzeyine Katkısı

Örgütsel Güven Düzeyi Maddesi	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örgütsel Güven Düzeyi
Bu okuldaki öğrencilere güvenirim.	Proje İHL	361	4,21*	0,768	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,67*	0,884	Yüksek
Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.	Proje İHL	361	3,89*	0,847	Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,45*	0,865	Yüksek
Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim.	Proje İHL	361	3,77*	0,897	Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	3,27*	0,904	Orta

*Aralarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Proje İHL öğretmenleri –“Bu okuldaki öğrencilere güvenirim”- maddesini çok yüksek düzeyde ve –“Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim”- maddesini yüksek düzeyde değerlendirirken; proje kapsamında olmayan İHL öğretmenleri bu soruları bir alt düzeyde değerlendirmişlerdir. Ayrıca proje kapsamında olmayan İHL öğretmenlerinin en düşük puan ile ve orta düzeyde değerlendirdikleri sorulardan biri velilere duyulan güven boyutundaki bu soru olmuştur. Bu sonuçlara göre proje İHL’nin yapısal özelliklerinin örgütsel güvene yönelik algıya olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

4.5. Müdürün Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Güvene Yönelik Algıya Katkısı

Bir örgütte güven ortamının oluşmasında liderin rolü inkâr edilemez. Okullarda da müdürler hem liderlik kabiliyetleri hem de meslektaşlarıyla kuracağı yakın ilişki sayesinde güven düzeyinin artmasına katkıda bulunurlar. İki okul türündeki yöneticilerin liderlik özelliklerine bağlı olarak örgütsel güven düzeyindeki farklılığı ortaya koyan yöneticiye güven boyutundaki iki soru ve bu sorulara öğretmenlerin cevapları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Müdürün Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Güvene Yönelik Algıya Katkısı

Örgütsel Güven Düzeyi Maddesi	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örgütsel Güven Düzeyi
Bu okulun müdürü yaptığı işlerde yeteneklidir.	Proje İHL	361	4,51*	0,655	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,18*	1,010	Yüksek

Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir.	Proje İHL	361	4,42*	0,769	Çok Yüksek
	Proje Olmayan İHL	221	4,16*	0,967	Yüksek

*Aralarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olan değerler

Proje İHL'lerin yönetsel özelliklerinden biri yönetici ataması yapılırken diğer okullar için yürürlükte olan yönetici atama mevzuatından muaf olmasıdır. Bu sayede proje İHL yöneticilerinin atanırken sadece yazılı sınavla değil, liderlik özelliklerinin, geçmişte yaptığı çalışmalarının ve yönetim tecrübelerinin de değerlendirmeye katılarak atanması hedeflenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre proje İHL yönetimi için uygulanan modelin doğru olduğu söylenebilir. Çünkü proje İHL öğretmenleri okul müdürlerini, hem –“Bu okulun müdürü yaptığı işlerde yeteneklidir”- maddesinde hem de –“Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir”- maddesinde çok yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Proje kapsamında olmayan İHL öğretmenleri ise bu maddeleri yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlara göre proje İHL yöneticilerinin hem eğitim liderliği hem de duygusal liderlik açılarından daha yüksek düzeyde bir örgütsel güvene yönelik algının sebebi oldukları söylenebilir.

5. Tartışma

5.1. Sonuçların Örgütsel Güven Boyutları Açısından Değerlendirilmesi

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre örgütsel güven boyutları arasında en yüksek düzeyde güven algısı olan boyutun yöneticiye güven boyutu olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak yöneticiye duyulan güven arttıkça öğretmenlerin okula olan güven düzeyleri ve bağlılıkları da artmaktadır. Literatürde benzer bulgular mevcuttur. Woolston (2001) yaptığı araştırma sonucunda, eğitim çalışanlarının yöneticiye güven düzeyi arttıkça örgütsel güven düzeylerinin arttıkları tespit etmiştir (Woolston, 2001). Perry (2004) tarafından yapılan araştırmada da yöneticiye güven ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Perry, 2004). Eğriboyun (2013) tarafından yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile yöneticiye güven ve örgüte güven algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca yöneticiye güven ile örgüte güven algıları arasında da anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Aynı araştırmada örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptanmıştır (Eğriboyun, 2013).

Yöneticiler ile öğretmenler arasında hem yöneticilere güven hem de öğretmenlere güven boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve yöneticilerin daha yüksek bir güven hissettikleri görülmektedir. Eğriboyun (2013) tarafından yapılan araştırmada da ortaöğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Eğriboyun, 2013).

5.2. Demografik Özelliklerin Öğretmenlerin Örgüte Güven Algılarına Yönelik Etkisi İle İlgili Sonuçların Değerlendirilmesi

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran yöneticilerine daha yüksek bir güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer ve farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bunun sebeplerinden biri olarak; kadınların yönetime katılım ile ilgili sorunları ve buna bağlı yaşadıkları daha düşük örgütsel bağlılık söylenebilir (Koç & Bastas, 2019b). Yılmaz (2006) araştırmasında, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluştuğunu ve erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre yöneticilerinin daha güvenilir olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşmıştır (K. Yılmaz, 2006). Aynı şekilde Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) araştırmalarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre yöneticilerine ve meslektaşlarına yönelik güven düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Özer, Demirtaş, Üstüner, & Cömert, 2006). Sağır ve Parlak (2018) da araştırmalarında erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğunu, bu durumun, kadınların okullarda da kendilerini erkek öğretmenlere göre daha fazla baskı altında hissetmelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmektedirler (Sağır & Parlak, 2018). Öztürk ve Aydın'ın (2012) yaptıkları araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları belirlenmiştir (Öztürk & Aydın, 2012).

Bu araştırmada eğitim, branş ve kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşlerini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Literatürde ise benzer ve farklı sonuçlar bulunmaktadır. Çokluk, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güvenin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Çokluk Bökeoğlu & Yılmaz, 2008). Artuksi (2009) araştırmasında değişkenler açısından incelendiğinde mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine örgütsel güven algısının değişmediği; cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Artuksi, 2009).

Bu araştırmada mevcut okulundaki çalışma süresi değişkeni ile örgütsel güvene yönelik algı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani mevcut okulundaki çalışma süresi arttıkça örgütsel güvene yönelik algının tüm boyutlarda düştüğü görülmektedir. Literatürde benzer bulgular mevcuttur. Önder ve Yavuz (2019) üniversitelerdeki idari personele yönelik yaptıkları çalışmada mevcut işyerinde 0-4 yılında olan çalışanların daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahip olduklarını ifade etmektedirler. Sağır ve Parlak (2018) da araştırmalarında mevcut okulundaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğunu, örgütsel güven düzeyinin okuldaki hizmet süresi arttıkça azaldığını söylemektedirler. Bunun sebebi olarak; okuldaki hizmet süresi arttıkça, öğretmenlerin yöneticileriyle, velilerle ve öğrencilerle paylaşımları yaşanmışlıklarının da artacağından dolayı kişiler arası

çatışma, zıtlasma ve hayal kırıklığı yaşanması ihtimali de artacağından, öğretmenlerin örgütsel güven algısında bir azalma meydana geleceği şeklinde açıklamaktadırlar.

5.3. Proje İHL'lerin Yapısal ve Yönetimsel Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgüte Güven Algılarına Yönelik Etkisi İle İlgili Sonuçların Değerlendirilmesi

Bu araştırmada proje İHL'lerin yapısal ve yönetimsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarına önemli ölçüde etkisi olduğu görülmüştür. Proje İHL'nin bir kısmının yeni kurulduğu ve bir kısmının da proje kapsamında olmayan okulların proje okuluna dönüşmesiyle oluştuğu düşünülürse çalışanların örgütsel güven düzeylerinin yüksek olması değişim ve dönüşümün hızlı ve başarılı olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Lenz (2005) örgütsel güven ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonuçlarına göre eğitim kurumlarında başarının sağlanmasında öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre proje İHL'lerdeki takım çalışması ve oluşan ekip ruhunun, bu okullardaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttıran sebeplerin başında geldiği belirlenmiştir. Woolston (2001) yaptığı araştırma sonucunda, kurumsal güvenin sürekliliğinin sağlanması için, yöneticilerle eğitim çalışanları arasındaki ilişkinin önemli olduğu tespit edilmiştir (Woolston, 2001). Petersen (2008) tarafından yapılan araştırmada da okulda güven ortamının oluşması ile öğretmenlerin kolektif öğrenme yeterlilikleri arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Petersen, 2008).

Bu araştırmada örgütsel güven ölçeğinde yer alan çalışanlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı ile ilgili maddelere her iki okul türündeki öğretmenlerin anlamlı düzeyde farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Daha açık, şeffaf ve tutarlı olduğu görülen proje İHL ortamından kaynaklanan örgütsel güvenin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2000) yaptıkları araştırmada örgütsel güvenin güvenirlilik, dürüstlük, açıklık özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Bu araştırma verilerine göre proje İHL yöneticilerinin hem eğitim liderliği hem de duygusal liderlik açısından yeterli kabul edilmesi, ayrıca müdürlerin öğretmenleri destekleyici tutumlar sergilemesi, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bir örgütsel güven duymalarına sebep olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Eğriboyun (2013) araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır (Eğriboyun, 2013). Koç ve Baştaş (2019) yaptıkları araştırmada; müdürün etrafında şekillenen tüm eğitim kadrosunun kaliteli bir eğitim ortamı oluşturmak için ortaya koyduğu vizyon sayesinde takım üyelerinin hepsinin toplamından fazla bir güç (sinerji) ortaya çıkardığını; proje okulunda oluşan sinerjinin okulun etkililiğini, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Koç & Bastas, 2019a).

Sonuç ve Öneriler

İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin incelendiği bu araştırmada İHL öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekteki örgütsel güvenin yöneticiye güven, meslektaşına güven ve öğrenci-veliye güven boyutları arasında en güvenli görülen boyutun yönetici boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların görüşleri görevlerine göre değerlendirildiğinde yöneticilerin, hem yöneticilere güven hem de öğretmenlere güven boyutunda daha yüksek bir örgütsel güvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve veliye güven boyutunda ise yönetici ve öğretmenlerin aynı düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların görüşleri görevlerine göre değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre yöneticilerine daha yüksek bir güven duydukları belirlenmiştir.

Katılımcıların görüşleri yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde 35-39 yaş aralığındaki öğretmenler ile 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin yöneticiye güven boyutunda farklı algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre; 35-39 yaş arası öğretmenler, çok yüksek düzeyde bir güvene sahip iken; 25-29 yaş arası öğretmenler ise bir alt düzeyde bir örgütsel güvene sahiptirler.

Araştırma sonucuna göre eğitim, branş ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

Aynı okulda çalışma süresinin örgütsel güvene etkisine bakıldığında önemli bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin okulda çalışmaya başladığı yıldan itibaren okulundaki örgütsel güvene yönelik algısında tüm boyutlarda aşağı yönelimli bir seyir söz konusudur. İlk üç yılında çok yüksek ve yüksek olarak görülen algı, özellikle onuncu yıldan sonra düşüş göstererek yüksek ve orta düzeydeki algılara dönüşmektedir.

Proje İHL ve proje kapsamında olmayan İHL öğretmenlerinin bütün sorulara 0.05 anlamlılık düzeyinde farklı cevap verdiği belirlenmiştir. Proje İHL öğretmenlerinin tüm sorularda ve örgütsel güvenin tüm boyutlarında diğer gruba göre daha yüksek bir örgütsel güven algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler ışığında proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarına önemli ölçüde etkisi olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre proje İHL'deki takım çalışması ve müdürün kadrosunu kurmasıyla oluşan ekip ruhu, bu okullardaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttıran sebeplerin başında gelmektedir.

Çalışanlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı yüksek örgütsel güvenin sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü ilgili maddelere her iki okul türündeki öğretmenler anlamlı

düzeyde farklı cevaplar vermişler ve proje İHL'deki öğretmenlerin daha yüksek bir örgütsel güven algısına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Paydaşların (öğrenci-veli) tutum ve davranışlarının örgütsel güvene yansıdığı da bu araştırmanın sonuçlarından biridir. Çünkü iki okul türü arasında verilen cevaplarda farklılaşma olduğu görülmektedir. Proje İHL öğretmenleri paydaşlara yönelik daha fazla güven hissettiklerini ve paydaşlardan daha fazla destek gördüklerini belirtmektedirler.

Okul müdürünün liderlik özelliklerinin örgütsel güveni yükselttiği ifade edilebilir. Çünkü iki okul türü arasındaki örgütsel güven düzeylerinin farklılaşmasının sebeplerinden birinin müdür faktörü olduğu tespit edilmiştir. Proje İHL yöneticilerinin hem eğitim liderliği hem de duygusal liderlik açılarından daha yüksek düzeyde bir örgütsel güvenin sebebi oldukları söylenebilir.

Bu veriler ışığında şu öneriler geliştirilmiştir;

Örgütsel güven boyutları arasında öğretmenlerin en düşük puanla değerlendirdikleri paydaşlara (öğrenci-veli) güvenin artırılmasına yönelik tedbirler alınabilir. Çünkü paydaşlardan gelen desteğin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Buna göre paydaşların daha fazla okulu sahiplenmesini sağlamak, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttıracaktır.

Kadınların yönetime katılımı ile ilgili sorunlarının da bir neticesi olarak görülebilecek olan yöneticilerine karşı duydukları daha düşük düzeydeki güvenin artırılmasına yönelik tedbirler alınabilir. Aynı şekilde 25-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin yönetime katılımı ile ilgili sorunlarının bir neticesi olarak görülebilecek olan yöneticilerine karşı duydukları daha düşük düzeydeki güvenin artırılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri ile örgütsel güven arasında ters orantılı ilişkinin olduğu görülmektedir. Özellikle onuncu yıldan sonra örgütsel güven düzeyinin önemli ölçüde düştüğü dikkate alındığında, proje İHL'de uygulanan 'bir okulda toplam sekiz yıllık çalışma süresi' yerinde bir uygulama olarak kabul edilebilir.

Proje İHL'deki müdürün kadrosunu kurmasıyla oluşan ekip ruhu ve takım çalışmasının, ayrıca müdürün liderlik özelliklerinin, bu okullardaki öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algı düzeylerini arttırdığı göz önünde bulundurularak 'müdürün çalışacağı yönetici ve öğretmen kadrosunu kurması' uygulaması diğer okullar için genişletilebilir.

Proje İHL henüz çok yeni olduğundan bu okullar hakkında çalışmalar oldukça azdır. Araştırmacılar çok farklı açılardan bu okullar hakkında çalışmalar yapabilirler.

İstanbul'da yapılan bu çalışmanın benzeri diğer illerimizde ve Türkiye genelinde yapılarak ortaya çıkan sonuçların karşılaştırması yapılabilir. Bunun neticesinde eğitim politikalarını uygulayıcıları daha sağlıklı verilerle karar alma imkânına kavuşabilirler.

Kaynakça

- Aksoy, S. (2020). Çalışma Arkadaşlarına Güvenin Örgütsel Özdeşleşmeye Etkisinde İşyerinde Yalnızlığın Aracılık Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 10(1), 203-218. <https://doi.org/10.20409/berj.2019.163>.
- Altınay, F., Dagli, G., & Altınay, Z. (2017). Role of technology and management in tolerance and reconciliation education. *Quality & Quantity*, 51(6), 2725-2736. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0419-x>.
- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları* (Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Bastas, M., & Öztuğ, Ö. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 125-133.
- Brown, S., Gray, D., McHardy, J., & Taylor, K. (2015). Employee trust and workplace performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 116, 361-378. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2015.05.001>.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, F. (2018). İmam Hatip Liselerinden Beklentiler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (60), 1242-1259, <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2870>.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (54), 211-233.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, (2018). *Proje İmam Hatip Liseleri Program Çeşitliliği Tanıtım Kitapçığı*. Erişim adresi: http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Imam_HatipTanitimKitapcigi.pdf. Son Erişim Tarihi: 11.07.2019.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Destek ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Gök, S. G. (2011). *Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkinin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- İnan, İ. E., & Çelik, E. (2018). Algılanan Örgütsel Güven ve İş Tatmini: Kastamonu İli Özel ve Kamu Bankalarında Bir Uygulama. *Injosos Al-Farabi International Journal On Social Sciences*, 2(3), 23-52.

- İslamoğlu, G., Birsal, M., & Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven: Yöneticiye, iş arkadaşlarına ve kuruma yönelik güven ölçümü*. İstanbul, Türkiye: İnkılâp Kitabevi.
- Jiang, H., & Shen, H. (2018). Supportive organizational environment, work-life enrichment, trust and turnover intention: A national survey of PRSA membership. *Public Relations Review*, 44(5), 681-689. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.08.007>.
- Karabekir, M., Akçay, A., & Özhasar, B. (2016). Kamu Çalışanlarının Örgütsel Güven Düzeyleri ile İş Motivasyon Araçları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 8(1), 131-139.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayınları.
- Karasel, N., Altınay, Z., Altınay, F., & Dagli, G. (2018). Paternalist leadership style of the organizational trust. *Quality & Quantity*, 52(S1), 11-30. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0580-x>.
- Koç, A., & Bastas, M. (2019a). Project schools as a school-based management model. *International Online Journal of Education and Teaching*. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(4), 923-942.
- Koç, A., & Bastas, M. (2019b). The Evaluation of the Project School Model in Terms of Organizational Sustainability and Its Effect on Teachers' Organizational Commitment. *Sustainability*, 11(13), 3549. <https://doi.org/10.3390/su11133549>
- MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2016, 1 Eylül), Resmi Gazete (Sayı: 29818), Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>. Son Erişim Tarihi: 12.07.2019.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran), Resmi Gazete (Sayı: 14574), Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Son Erişim Tarihi: 13.07.2019.
- Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun. (2014, 1 Mart), Resmi Gazete (Sayı: 28941), Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>. Son Erişim Tarihi: 12.07.2019.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in Employee/Employer Relationships: A Survey of West Michigan Managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-486. <https://doi.org/10.1177/009102609001900408>
- Molla, G. (2011). *Çalışanların Elektronik İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarına Ait Tutumları ile Örgütsel Güven İlişisine Yönelik İlaç Sektöründe Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Öcal, M. (2011). *Osmanlıdan Günümüze Din Eğitimi*. İstanbul, Türkiye: Düşünce Kitap Evi Yayınları.
- Önder, M., & Yavuz, E. (2019). İşgörenlerin Örgütsel Güven Algılarının Belirlenmesi: Üniversite Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 307-329. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.508738>
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Öztürk, Ç., & Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485-504.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun, Türkiye.
- Perry, R. W. (2004). The Relationship of Affective Organizational Commitment with Supervisory Trust. *Review of Public Personnel Administration*, 24(2), 133-149. <https://doi.org/10.1177/0734371X03262452>
- Petersen, K. S. (2008). *Collective efficacy and faculty trust: A study of social processes in schools* (Doktora Tezi). San Antonio University, USA.
- Sağır, M., & Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185.
- Terekli, G. (2010). *Örgütsel Güven Boyutları ve İş Tatmini İlişkisi: Tekstil İşletmesinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Topaloğlu, I. (2010). *İşgörenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Uygur, K. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme Algıları İle Örgütsel Güven İlişkisi Arasındaki İlişki: Elazığ İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa, Türkiye.
- Woolston, R. L. (2001). *Faculty perceptions of dean transitions: Does trust matter.* (Doktora Tezi). University of San Diego, San Diego, USA.

- Yılmaz, A. (2012). *Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Analizi:Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 69-80.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(59), 471-490.

HİNDU İNANÇLARINDA DANSIN YERİ: “DANSIN KRALI ŚİVA”*

Rukiye BİLİCAN**

E-mail: rukibili87@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0987-4754>

Citation/©: Bilican, R. (2019). *Hindu inançlarında dansın yeri: “Dansın kralı Śiva”*. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 8, 57-68.

Öz

Makalenin amacı Hint panteonunda yer alan ve önemli tanrılardan biri olan tanrı Śiva ve dansı ile ilgili bilgi vermektir. Śiva Dansı ile meşhur tanrılar arasında yer aldığından kendisine verilen isimlerden bir tanesi Śiva Natarāja (Dansın Kralı)'dır. Hint mitoslarının hemen hemen her döneminde varlığından söz ettiren Śiva, birçok tanrılar içerisinde önemli bir yere sahiptir. Hindu üçlemesi arasında yer alan Śiva, yok edici konumdadır. Bu konumu haricinde birçok farklı betimlemeleri de mevcuttur. Bu betimlemelerde tanrı algısına pek yakışmayan ifadeler de bulunmaktadır. Örneğin Śiva'nın evsiz dilenci olarak tasvir edilmesi veya kaplan derisini yüzdükten sonra üzerinde taşıması gibi, belki de bir tanrıya uymayan hallere bürünmesi bunlardan bazılarıdır. Bu makalede Śiva'nın farklı aktivitelerine de değinilmiş ve meşhur eylemi olan 'dans'ından bahsedilmiştir. Bu bağlamda dansın, Hindu inanç sistemi ve sanatındaki önemi ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Śiva, Dans, Natarāja, Dansın kralı, Mitoloji.

THE IMPORTANCE OF DANCE IN HINDU BELIEFS: “SHIVA, THE KING OF DANCE”

Abstract

This paper elaborates the character and dance of Shiva, one of the principle deities in the Hindu pantheon. Shiva is from the gods celebrated for their dance, for which he also came to be called Śiva Natarāja. Mentioned in almost every phase of Hindu mythology, Shiva holds a particularly important place among the deities. Within his part in the Hindu trinity, he is considered to be the destroyer. Yet, apart from this

* Bu makale, yazarın “Hint Danslarının Dini Temelleri” adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

position, he has also been subject to a variety of alternate descriptions. Among these, there are narrations which do not quite fit the deity paradigm. The portrayal of him as a homeless bagger or as wearing the personally flayed skin of a tiger, may serve as expressions of patterns that do not tend to agree with the image of a god. This paper seeks to adress Shiva's diversified activities, as well as his famous act of 'dancing'. As such, it will provide insight into the Hindu belief system and into the significance of dance in its art.

Keywords: Shiva, Dance, Natarāja, king of dancers, mythology

Giriş

Makalenin amacı Hint panteonunda yer alan ve önemli tanrılardan biri olan tanrı Śiva ve dansı ile ilgili bilgi vermektir. Śiva Dansı ile meşhur tanrılar arasında yer aldığından kendisine verilen isimlerden bir tanesi Śiva Natarāja (Dansın Kralı)'dır. Hint mitoslarının hemen hemen her döneminde varlığından söz ettiren Śiva, birçok tanrılar içerisinde önemli bir yere sahiptir. Hindu üçlemesi arasında yer alan Śiva, yok edici konumdadır. Bu konumu haricinde birçok farklı betimlemeleri de mevcuttur. Bu betimlemelerden tanrı algısına pek yakışmayan örneklerde bulunmaktadır. Örneğin Śiva'nın evsiz dilenci olarak tasvir edilmesi veya kaplan derisini yüzdükten sonra üzerinde taşıması gibi, bir tanrıya uymayan hallere bürünmüş şekilleri bulunmaktadır. Makalede Śiva'nın farklı aktivitelerine de değinilecek ve meşhur eylemi olan 'dans'ından bahsedilecektir. Bu konu, Hindu inanç sistemi ve sanatında dansın yer aldığı önemi konusunda fikir verecektir.

Tanrı Śiva farklı isimlerle anılmış olsa da Hindu kutsal kitaplarında her zaman yerini almıştır. Hindu üçlemesinin arasında Śiva üçüncü sıradadır, Brahma ve Visnu ise panteonda yer alan diğer iki tanrıdır. Tanrılardan biri olan Brahma karakter olarak üretken yani yaratıcı iken, tanrı Vishnu ise koruyucu gücüyle bilinir. Śiva ise panteonda üçüncü sırada yer alarak, yok edici konumdadır. Daha sonraki dönemlerde bu üçlemenin içerisinde Śiva, tanrılar arasında en yüksek ve hatta mutlak yani Brahman kabul edilir. Özellikle Güney Hindistan'da Śiva, 'Natarāja' (dansın kralı) olarak tasvir edilir (Williams, 2003, s.267; Beltz, 2011, s. 204; Wilkins, 1993, s.262).

Śiva sadece tek özelliğe sahip bir tanrı değildir. Karışık ve polarize edilmiş, birçok kişiliğe sahip bir varlığı temsil etmektedir. Śiva karakter olarak sabırsız, çabuk sinirlenme yetisinin sonucunda yıkıp yıkıcı bir özelliğe sahip olarak betimlenir. Śiva aynı zamanda danslarıyla meşhur tanrılar arasında yer alır. Hatta en popüler olduğu söylenebilir. Dansın kralı olarak adlandırılır. Śiva gerçekleştireceği dansıyla evreni yok edecektir fakat Hint öğretilerinde ölüm, gerçek anlamda yok oluş olmayıp, başka bir hayata geçişi simgeler. Dolayısıyla yok etmek, başka bir yaratılışa sebebiyet verir. Böylelikle Śiva'nın bu özelliği, gerçek manasıyla yok edici güç olarak kullanılsaydı, 'aydınlık-parlak' veya 'mutlu olan' anlamlarına gelen 'Śiva' ismiyle adlandırılmayacağı iddia edilirdi (Wilkins, 1993, ss.262-263; Dimmitt, van

Buitenen, 1978, ss.149-154; Zimmer, 1974, s.124; Zimmer, 1993, s.234). Śiva'nın dansı kozmik dans olarak görülerek gerçekleştirdiği dansıyla evren yok olup tekrar var olma döngüsü içerisinde sonsuza dek tekrarlandığı belirtilir.

Śiva'nın yüzlerce isim ile adlandırılmasının sebebinin çok yönlü olmasından kaynaklandığı iddia edilir. Śiva sert görünümüne sahip olmakla birlikte eğlenceli bir görünüme de sahiptir. Bunlar, bir takım görüşlere göre yirmi beş diğer görüşlere göre ise on altı 'eğlenceli tezahür (līlāmūrti)'ün bulunduğu belirtilmektedir. Zimmer, "Myths and Symbols in Indian Art and Civilization" adlı eserinde "hayırsever tezahürü, yıkıcı tezahürü, evsiz dilenci tezahürü, dansın kralı ve yüce ilah tezahürü" olmak üzere, Śiva'nın göze çarpan yönlerinden beş tanesini sıralamıştır (Zimmer, 1974 s.126).

Erken Vedik literatüründe Śiva, öfkeli ve fırtınaların tanrısı olan yüce Rudra'dır.¹ Daha sonraki dönemde 'üstün statülü' bir tanrı olarak Śiva destanlarda yerini alır. *Purana* literatüründe Śiva'ya büyük tanrı anlamına gelen 'Maheśvara', uğurlu² manalarına gelen Śankara ve Śiva sıfatları verilir. Bu sıfatlar içerisinde Śiva'nın, daha sonra yazılan *Puranalar*'da Rudra'nın yerini aldığı belirtilerek, Rudra'nın bütün özelliklerinin Śiva'ya tahsis edildiği açıklanır. Böylelikle Rudra, Śiva'nın öfkesinin birer tezahürü olarak yansır (Williams, 2003, ss.248-249; Jansen, 2003, s.107; Dimmitt, van Buitenen, 1978, s.149).

Tanrı Śiva'nın gerçekleştirdiği aktivitelerden dolayı kendisi betimlenirken farklı şekiller aldığı görülür. Vücuduna yaratılış ateşinin küllerini sürmesi ve kremasyon yerinde dans etmesi, aynı zamanda kaplan postu giyerek, kafataslarıyla dolu kolyeler takması gibi betimlemeler mevcuttur. Bunlar bir tanrı için vahşice algılanabilir fakat Śiva'nın bu tarz tasvirlerinin altında yatan sebebin muhtemelen çok erken tarihlere dayanmasından kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir. Bu dönemlerde hayvan derisi giyinen şamanların, düzensiz bir şekilde oradan oraya atlayarak animistik³ uygulamalarını gerçekleştirdikleri ve Śiva'nın betimlenmesinin bununla ilişkilendirildiği belirtilir. Bir başka betimlenmesinde Śiva, alacakaranlıkta dans ederken eşi Parvatî'nin onu izlediği ve çoğu zaman tanrılar ve diğer ilahi varlıkların onun dansına eşlik ettiği görülür. Dans eden Śiva kavramının, 'Natarāja' ikonografisi ve literatürünün yavaş yavaş gelişmesinde yardımcı olduğu açıklanmaktadır. Śiva Natarāja, gerçekleştirdiği tandāva (yıkıcı ruh hali) dansıyla dünyayı yaratır, muhafaza eder sonra tekrar yok eder ve daha sonra tekrar yeniler. Böylelikle kozmik döngü kontrol altındadır ve sonsuza dek sürmektedir. Śiva'nın

1 Rudra, tellalı, ağlayan (the howler) anlamına gelmektedir. Rudra, Brahma'nın ölen nefesinden yaratılmıştır. "Ağzından sıçrarken binlerce güneş gibi ışıldadı, çağın sonu geldiğinde ateş gibi yandı. Felaket bir şekilde ağlayan, tanrıların tanrısı, Rudra'nın ta kendisiydi. Brahma "Ağlamamı kes! Ağlaman yüzünden bütün dünyaya Rudra, 'ağlayan' olarak bilineceksin!" (Dimmitt, van Buitenen,1978, s. 149, 2001, s. 10).

2 Auspicious.

3 Anima: ruh, doğada her bir nesnenin/varlığın ruhlarının bulunduğuna yönelik inanç sistemi.

gerçekleştirdiği bu çılgın, coşkulu ve bununla birlikte şiddetli olarak yorumlanan dansı, aynı zamanda yaratıcı (creative) bir özelliğe sahip olması sebebiyle lāsya'dır (yaratıcı ruh hali). Lāsya, zarif hareketlerden oluşmakla birlikte daha kadınsı olarak görülür ve Śiva'nın eşinin lāsya modunda dans ettiği açıklanır. Böylece Śiva'nın gerçekleştirdiği dansı hem yaratıcı hem yok edici bir dans olarak yorumlanmakla birlikte bütün dünyanın Śiva Natarāja'nın ritmiyle dans ettiği belirtilir (Dimmitt, van Buitenen, 1978, s.148; Capra, 1975, s.90; Varma, 2011, s.5).

Dimmitt ve van Buitenen'in kitaplarında Purānalar'ın Śiva'nın dansının ilkel, iffetsizce, yıkıcı ve aynı zamanda yaratıcı özelliklerinden bahsettiğini belirtilir. Śiva'nın ilkel, iffetsiz ve yıkıcı olarak tanımlanmasını doğru bulmamakla beraber Śiva'nın Purānalar'daki bu tasvirinin sebebine dair bilgi verilmediğini değinmektedirler. Buna göre kitapta verilen Śiva'nın bir dansında, Pārvaṭiyle nişanlanırken seyircileri eğlendirmek için komik bir şekilde dans ettiğinden bahsedilmektedir. Böylece Śiva bir tanrı olarak kendisini gülünç duruma düşürmüştür. Diğer bir örnekte ise Śiva, çıplak, kırmızı ve siyaha boyanmış bir biçimde ve yedi meşhur kahinin hanımlarının dikkatini dağıtacak şekilde bir çam ormanında çok iffetsizce dans etmektedir. Bir başka dansta ise; Śiva'nın tanrıçayı yıkıcı öfkesinden caydırma niyetiyle kremasyon alanında dans etmesi gibi örnekler de yer almaktadır. Verilen son örnek ise Śiva'nın göklerdeki tanrısal dansıyla alakalı olup bu dansıyla yarattığı kozmik ritimler sayesinde dünyanın faaliyetlerini tetiklemesi ile ilgilidir. *Purānalar'*da tekrarlanan bir başka mitosta ise Śiva'nın, Kapālin (kafatası taşıyıcısı) olarak ortaya çıkmasıdır. Burada Śiva'nın çıplak olarak, içerisinde kafatası bulunan bir tas ile dilencilik yaptığı ve çokça dans ettiği geçer. Purānalar'da yer alan bu dansların hiçbirinin Güney Hindistan'ın meşhur bronz heykeli Natarāja'da yapıldığı gibi belli bir portrede birleştirilmediği de belirtilir (Dimmitt, van Buitenen, 1978, s.152).

Ananda Coomaraswamy, Śiva'nın gerçekleştirdiği dansların üç tanesinden bahseder. Bunlar, Himalayalar'da akşam dansı, Tāndava ve Nādānta danslarıdır. Coomaraswamy, tāndava dansının kökeninin Aryan öncesi, yarı tanrı yarı şeytan (demon) olan tanrısal bir varlığa dayandığını belirterek bu varlığın gece eğlencelerinde yanan topraklar ve kremasyon topraklarında dans ettiğini açıklar. Burada Śiva'nın genelde on tane kol ile betimlendiğini belirtir. Śiva Natarāja'nın, dünyanın merkezi sayılan Çidambaram/Tillai⁴ tapınağının altın binasında gerçekleştirdiği dansının ise Nādānta olduğunu açıklar. Dorai Rangaswamy, 'Tēvāram' adlı eserinde yer verdiği şair Appar'ın, Coomarasamy'nin bu görüşüne katılmadığını belirtir. Appar'a göre Nadanta dansı, Çidambaram/Tillai tapınağında gerçekleştirilen bir dans değil kremasyon topraklarında uygulanan bir dans olduğunu belirtir (Coomaraswamy, t.y., s.16).

⁴ Chidambaram tapınağı, Tillai Natarāja tapınağı, Güney Hindistan'ın Tamil Nadu eyaletinde bulunan ve tamamen tanrı Śiva'ya adanan tapınaktır.

Görüldüğü üzere, Hint mitosları bir hayli karışık özelliğe sahiptir ve bu durum Śiva'nın yer aldığı mitoslar için de geçerlidir. Śiva, farklı isimlerle birçok mitosta yer alır. Bunlar ortaya çıktığı tarihlerden itibaren incelendiğinde, aynı hikayenin değişik versiyonlarının bulunduğu ve birbirleriyle çelişen hikayelerin de olduğu gözlemlenmektedir (Williams, 2003, s.267). Aşağıda Śiva'nın Tāndava ve Lāsya formları, Himalaya'da gerçekleştirdiği akşam dansı ve Nadanta danslarına değinilecektir.

1. Tāndava ve Lāsya Formları

Tāndava ve lāsya, Śiva ve eşi Parvatiyle ilişkilendirilen iki dans formudur. Daha önce de belirtildiği gibi bu danslar kozmik aktiviteyle bizzat bağlantılıdır. Tāndava, güçlü, sert ifadeler ve duygulara yer veren ve hatta vahşice olarak nitelendirilen dansı temsil ederken lāsya, daha narin, neşeli, lirik tarzında ve kibar hareketlere yer veren bir danstır. Buna göre yaratılışla alakalı dans lāsya, yok edilişle alakalı dans ise tāndavayla ilişkilendirilir. Tāndava ve lāsya, yaratmak için yok eden, yok ettikten sonra tekrar yaratan Śiva'nın doğasının iki yönünü temsil eder ve o her ikisine de hakimdir. Belirtildiği üzere Śiva'nın tāndava dansı yaratılış ve yok edilişin kozmik döngüsünü sembolize ettiği gibi, başka sembolik manaları da içerir. Bu dans aynı zamanda egonun yok ediliş ve mutluluğun dansıdır. Śiva'nın dansını ölümlülere aktarması için, öğrencisi Tandu'ya⁵ öğrettiği belirtilir⁶ (Richmond, Swann, Zarrilli, 1993 s.6; Massey, 2004, ss.32-33; Bose, 1991, s.112, s.131; Srinivasan, 2004, s.433; Muni, 1956, ss.67-68; O'Flaherty, Michell, Berkson, 1999, s.36; Zimmer, 1974, s.171). Tāndava dansının yedi biçimi vardır; bunlardan eğlenceli olanına Ananda tāndava, akşam dansına Sandhya tāndava, Śiva'nın eşi Umā ile gerçekleştirdiği dansa ise Umā tāndava, eşi Gaurī ile olan dansına ise Gaurī tāndava adı verilir. Kalikā tāndava adlı dans ile kötü ve cahil demonları katleden Śiva'nın şeytan Tripura'yı katlettiği tāndava dansı ise Tripura tāndava'dır. Söz konusu dansların sonuncusu olan Samhāra tāndava adlı ölüm dansında Śiva yanan toprakların efendisi olarak yer alır (Sharma, 2004, s.53).

Diğer taraftan bünyesinde narin ve neşeli hareketler barındıran lāsya dansını Śiva'nın eşi Pārvatī ortaya koymuş ve sonrasında bunu Usā'ya öğretmiş, ondan da Hindistan'daki

⁵ Gosh, tercümesini yaptığı Natyaśāstra'da eklediği dipnotta, kaybolmamış Purāna'da Tandu'nun adının geçmediğini belirtmektedir. Gosh, Bharata Muni'nin tāndava'dan ortaya çıkan 'tandu' adının, Aryan olmayan ve aslında 'dans' manasına gelen bir kelimedenden zuhur etmiş olabileceğini belirtmektedir (Muni, 1959, s.67).

⁶ Dansta kollar, bacaklar, boyun ve bunun gibi vücudun belli başlı hareketlerine verilen isimler vardır ve bunların dansı daha güzel yaptığı belirtilir (Muni, 1956, s.46). Śiva'nın, Tandu'ya öğrettiği hareketlerin hepsi, *karanalar*, *angaharalar* gibi isimleri mevcuttur ve Tandu bunları Bharata'ya aktarmış, Bharata'da eseri Natyaśāstra'ya bunları not etmiştir. Buna göre *Recaka*'lar, temel boyun hareketlerinden, ayak ve kalça hareketlerinden oluşmaktadır. *Recaka*'larla birlikte temel dans dizileri olarak açıklanan Angahāra'lar ve Pindi'ler tarif edilir. Daha sonra Śiva bu hareketleri Tandu'ya öğretir ve Tanduyla birlikte Śiva, enstrümantal müzik ve şarkılar eşliğinde dans ederek, dans sanatı yaratılmış olur.

bütün kadınlara bu sanatı öğretmeye devam etmesini istemiş olması nedeniyle bu dans, kadınlarla ilişkilendirilmektedir. Fakat lāsya'nın erkekler tarafından da sergilendiği bilinmektedir. Buna örnek olarak, tanrı Krishna'nın gopilerle (kadın inek çobanları) gerçekleştirdiği dans gösterilebilir. Krishna'nın, gopilerle gerçekleştirmiş olduğu bu dans, tanrıya olan ilahi sevginin dansıdır. İlahi aşkın hikayesi olan bu dans Hindistan'da klasikler arasında yer alır. Gopiler bu dansa bir araya gelerek, "aşkın dairesel dansını" yani rāsa'yı uygulamışlardır (Schweig, 2005, s.1; Massey, 2004, s.33).

Birçok Hint dansı performans türlerinde, Tāndava ve Lāsya mutlaka dans performansında bulunmak zorundadır. Aksi takdirde gerçekleştirilen dans performansı tamamlanmamış sayılır. Bu sebepten ki mitoslardanda bilineceği üzere her varlık beraberinde zıttını da barındırmak zorundadır. Örneğin Tanrı Śiva, eşi Pārvatī olmadan tamamlanmış sayılmaz. Çünkü Śiva'nın bütün enerjisini śaktiyle, yani Pārvatī tarafından temsil edilen tanrısal kadınsı enerjiyle birleşince tamamladığı belirtilir. Śaktisiz hiçbir şey ne doğar, ne hareket eder veya yaşar; kısaca, śakti olmazsa dünyanın hareketinin sonlanacağı belirtilir. Anlaşıldığı üzere Śiva'nın, erkek tanrı olmakla birlikte, kadınsı gücü olan ve Pārvatī tarafından temsil edilen śaktiyle bir bütünlük sağladığı bilinir. Śiva Tāndava dansıyla erkeksi tarafı ve güçlü olanı, eşi Pārvatī ise, lāsya dansıyla kadınsılığı temsil etmektedir. Kısacası, tāndava dansı lāsya'sız düşünülemez, aksi halde dansın eksik sayılacağı ve dünyada dengesizliğin ortaya çıkacağına inanılmaktadır (Richmond Swann Zarrilli, 1993, s.6; Kramrisch, 2005, s.8416; Kramrisch, 1987, s.340; Dimmitt, van Buitenen, 1987, ss.148, 224, 226).

2. Śiva'nın Himalayalar'daki Akşam Dansı

Śiva'nın bu dansını Parvatī'nin eğlenmesi için gerçekleştirdiği belirtilir. O, dans ederken bütün tanrılar ona eşlik eder. *Śiva Pradosha Stotra*'da anlatıldığı üzere Śiva⁷, değerli taşlarla süslü, altın tahtın üzerine üç dünyanın annesini oturturarak Kailasa dağının yükseklerinde dans ederken bütün tanrılar onun etrafını sarmıştır. Burada Saraswati vīna'yı⁸ çalarken, İndra flütünü üflemekte, Brahma ise zamanı işaretleyen zilleri tutarken, Lakshmi şarkı söylemeye başlar. Bütün bunlar olurken Gandharvalar⁹, Yakshalar¹⁰,

7 Śiva'nın adı metinde Śūlapāni olarak geçmektedir.

8 Hindu saz enstrümanı.

9 Göksel varlıklardan olan Gandharvalar, klasik Hint müziğinin yetenekli şarkıcılarıdır.

10 Yaksha, bütün doğa ruhlarına verilen genel bir isimdir. Bunlar genellikle yardımseverdir. Ağaç köklerine ve yeryüzüne gizlenmiş hazineleri korumaktadırlar. Fakat mitolojide ara ara kötü mitik bir varlık olarak geçmektedir.

Patagalar¹¹, Uragalar¹², Sadhyalar¹³, Vidyadharalar¹⁴, Apsārālar ve üç dünyada dolanan bütün varlıklar, kraliyet dansına şahit olmak ve ilahi koroyu dinlemek için alacakaranlığın saatinde tanrıların çevresindedir (Coomaraswamy, 1918, ss.56-57; Dalal, 2010, s.278; Coomaraswamy, t.y., ss.16-17; Kinsley, 1979, ss.41-42; Varma, 2011, s.10).

3. Nādānta

Nādānta dansının evrende bulunan enerjinin hareketini temsil ettiği belirtilir. Bunlar ise Śiva'nın beş temel aktivitesidir. Śiva Natarāja'nın bu dansı, evrenin merkezi olarak görülen, Chidambaram tapınağında gerçekleştirilir. Hikayede birtakım heretik rişiler¹⁵ Taragam ormanında yaşarlar. Śiva, çok güzel bir kadın kılığına girmiş olan Vişnu ile birlikte rişileri basmak için onların yaşadıkları ormana gider. Rişiler, Śiva'ya karşı gelerek büyü ile onu yok etmeye çalışır ve kurban ateşinden (sacrificial fire) yarattıkları vahşi bir kaplanı üzerine salarlar. Fakat Śiva çok kolay bir şekilde tırnaklarıyla kaplanın derisini yüzerek deriyi kendi üzerine geçirir. Rişiler daha sonra yılan gönderir fakat Śiva yılanı da çok basit bir şekilde ele geçirerek boynuna dolar. Bu arada Śiva dans etmektedir. Rişiler, tanrı Śiva'yı yok etme düşüncesinden vazgeçmeyerek bu sefer kötü bir cüce yollarlar. Fakat Śiva bu cücenin üzerine çıkarak sırtını kırar. Güzel bir kadın kılığına bürünen Vişnu bütün bunlara şahit olur ve Śiva'ya tapınarak ondan nadanta dansını görmeyi arzular. Śiva bu dansını Chidambaram'da uygulayacağına dair kendisine söz verir (Gill, 2012, s.125; Coomaraswamy, 2011, ss.114-115).

4. Śiva Natarāja

"Aktör davulunu çaldığında, herkes gösteriyi seyretmeye gelir.

Aktör sahne mülklerini topladığında, mutluluğuyla yalnız kalır"

(Coomaraswamy, t.y., s.15).

Śiva'nın birçok isimlerinden bir tanesi, dansın veya aktörlerin kralı anlamına gelen Natarāja'dır. Kozmos onun tiyatro sahnesidir ve sahne repertuarı birçok aşamayı bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim Śiva bu tiyatronun hem aktörü hem izleyicisidir (Coomaraswamy, t.y. ss.15-17, Coomaraswamy, 1918, ss.56-57).

Hindu sanatçılarının, on ila on ikinci yüzyıllarda Śiva Natarāja'yı, harikulade bronz heykellerle tasvir ettikleri görülmektedir. Hint geleneğinde dansın ihtiva ettiği düşünülen

11 Patagalar mitoslarda yer alan kuşlardır.

12 Uragalar, yılanlardır.

13 Sadhyalar, yarı tanrısal varlıklardır.

14 Hint mitolojisinde Vidyādharma(lar), büyüsel güçlere sahip olan doğaüstü varlıklardır. Aynı zamanda *Upadevalar*, yani yarı tanrısal varlıklar olarak kabul edilir.

15 Post Vedik Hindu geleneğinde Rişiler, yoğun meditasyon sonucunda sonsuz bilgiye ulaşmış olan üstün bilgelilerdir.

çeşitli manalar, bu figürlerin detaylarında karmaşık alegorik resimler vasıtasıyla sunulmuştur. (Capra, 1975, ss.243-244) Örneğin bu figürlerde yansıtılan davul yaratılışı, ateş yok edilişi, havada duran bacak ise özgürlüğü, kalkık halde bulunan bacağa işaret eden dördüncü el ise ruhun kurtuluşunu temsil etmektedir. Fakat bu Śiva Natarāja'nın betimlenmesinin bir şekli olup, birçok farklı şekillerde de tasvir edildiği görülür. Şöyleki, bazı tasvirlerde iki veya dört kollu iken bazılarında sekiz, on veya on altı kollu olarak betimlenmiştir (Jansen, 2003, s.111).

Dansın kralı Śiva'nın gerçekleştirmiş olduğu kozmik dansın, evrenin sonsuz hareketini sembolize ettiğine inanılmakla birlikte bu dansın eterin (ether) fiziksel şekle nasıl büründüğüne dair sırrı açığa çıkardığı belirtilmektedir. Kozmik dansçı olarak Śiva'nın gerçekleştirdiği beş faaliyet de sonsuz enerjisinin bedenleşmesi ve tezahürüdür. Śiva'nın ilki yaratılış, ikincisi koruma, üçüncüsü yok etme, dördüncüsü gizlenme, şekillenme, yanılısma ve son olarak beşincisi kurtuluş, zerafet ve serbest bırakmak olmak üzere, beş temel faaliyetinin bulunduğu belirtilir (Coomaraswamy, 1918, ss.56-57; Dalal, 2010, s.278; Coomaraswamy, t.y. s. 16-17, Coomaraswamy, 2011, ss.114-115).

Śiva Natarāja'nın dans eden heykeli tasvirinde, etrafında dairesel bir şekilde alevler bulunur. Śiva bu tasvirde dört kolludur ve sağ elinin bir tanesinde küçük bir davul (damaru) bulunmakta, diğer sağ eli ile abhaya- mudrā hareketini yapmaktadır. Sol elinde ise alev topunu (agni) tutmaktadır, aynı zamanda diğer sol eli, havada duran sol ayağına doğru işaret etmektedir. Çok sayıda kolunun olmasının birçok tanrısal özellikleri sembolize etmesinden kaynaklandığı belirtilir. Bacaklarının biri hafif bükük ve ayağı yukarı doğru havada iken diğeri yine hafif bükük bir şekilde şeytanı (apasmāra) ezmektedir. Aynı zamanda keçeleşmiş uzun saçları, gerçekleştirdiği dansından ötürü havalara savrulmaktadır. Saçlarının arasında bir kobraya da rastlanır. Kulaklarının her ikisinde küpeler, boynunda kolye, kollarında bilezik, ayaklarında halhal ve belinde mücevherli bir kemer vardır (Zimmer,1974, s.154; Capra, 1975, s.244; George, 1994 s.154; Ramachandran, 2006, s.54).

Tanrı Śiva Natarāja, gerçekleştirdiği dansının sürekli ritmiyle dünyaya hareketlilik verir. Daimî ritimle hareket halinde olan dünya, birçok farklı formda tezahür eder. Śiva'nın etrafında bulunan çemberdeki alevler (prabhā-mandala), tanrıyı koruduğu gibi, enerjinin en saf şeklidir, aynı zamanda kremasyonun ateşi ve dünyanın yok edilmesinin ilk elementini temsil eder. Bütün bunlarla birlikte çemberdeki ateşin başka bir alegorik açıklaması, ateşin kutsal mantra ve yaratılışın temel sesi olan AUM¹⁶ sözünün sembolü olduğu yönündedir.

16 Mistik AUM söyleşisi, öylesine çıkarılan bir ses olmayıp, her bir hece ayrı bir manaya gelmektedir. A, dünyada bütün tecrübelerle birlikte, uyanık bilinçlilik halidir. U, ince rüya şekilleri (subtle shapes) tecrübeleriyle birlikte, rüya bilinçliliğinin halidir. M ise, sakinliğin doğal koşulu, rüyasız bir uyku halidir. Mutlu bir tecrübesizliğin, bütün tecrübeleri çözdüğü, farklılaşmamış bilinçlilik halidir. Yani bir yığın potansiyel bilinçlilik halidir. Bu üç hecenin birleşimi, nihai açıklanamaz, mükemmel üst bilincin

Sağ elinde bulundurduğu küçük davul, kadın ve erkek yönünün birleşimini sembolize eder. Davulun çıkardığı ses ise, yaratılışın kaynağını gösterir. Yaratılışın kaynağı ise tanrıdır. Bu ses aynı zamanda ritmi temsil etmektedir. Avucunun içindeki ateş, evreni yok edebilme gücünü gösterir. Sağ taraftaki eli ise 'korkulardan azad olmak' hareketi anlamındaki abhaya- mudra'yı sembolize eder. Filin hortumuna benzer bir şekilde aşağıya doğru uzanan bir diğer eli (filin eli: gaja-hasta-mudrā) kuvvetini ve o elin işaret ettiği sol bacağı ise özgürlüğü simgeler. Gaja hasta mudrā, Śiva'nın oğlu olan Ganesha'yı¹⁷ hatırlatmaktadır. Śiva'nın sağ bacağıyla ezdiği cüce apasmāradır¹⁸ ve cehaleti ve gafleti temsil eder. Sembolik olarak hayatın değersizliğinin ve insanoğlunun cehaletinin sembolüdür (Coomaraswamy, t.y. s.17; Jansen, 2003, s.111; Zimmer, 1974, ss.152-153; Capra,1975, s.244).

Bütün bunlarla birlikte Śiva'nın saçları, uzun, keçeleşmiş, dalgalı ve havada uçuşur şekilde tasvir edildiği bilinir. Bu saç şeklini dini sofular kullanmaktadır. Tanrı Śiva'nın keçeleşmiş saçları onun yogī olarak, bazen Himalaya dağının yükseklerinde gerçekleştirdiği ve yüzlerce sene sürdüğü meditasyonu anlatmaktadır. Bu saçlarının uçlarının şiddetli dansından ötürü, ateş çemberine yaklaştığı görülmektedir. Büyü ile eşdeğer olan, normal üstü hayat enerjisinin kesilmemiş saçlarında bulunduğu açıklanır. Bununla birlikte saçlarında bulunan ve cennetten yeryüzüne, daha sonra tanrının saçlarına getirildiğine inanılan deniz kızı figürü, nehir tanrıçası Ganga¹⁹ olup, kutsallığı ve bolluğu sembolize eder. Başının sağ tarafında bulunan yarım ay ise zaman ve zihni, üçüncü gözü kozmik bilgisini (jñāna) sembolize eder (Patel, Dodya, 2002, s. 7; Coomaraswamy, t.y., ss.16-17; Jansen, 2003, ss.111-112; Zimmer, 1974, s.157).

Sonuç

Bu makalede Hindu panteonunun önemli tanrılarından olan Śiva ve özel olarak Śiva'nın dansıyla ilgili bilgi verilmeye çalışıldı. Tanrı Śiva'nın dansının, evrenin dansı olarak kabul edildiği görülür. Śiva dansıyla hem evrenin yaratılışıyla hem de yok edilişyle ilgilenir. Bununla birlikte Śiva'nın beş temel faaliyetinin de olduğu ve bu faaliyetinin Śiva'nın enerjisinin bedenleşmesi ve tezahürü olduğuna inanılır. Dansın kralına verilen önem neticesinde belli yüzyıllarda betimlenmeye başlayan figürlerden ortaya çıktığı görülür.

tamamen saf, ilahi gerçekliğin aşkın özünün yansıması ve birleşmesidir. Etrafını kuşatan sessizliğiyle AUM, Bilinçli varoluşun ses sembolüdür (Zimmer,1974, s.154).

17 Ganesha veya Ganapati Śiva'nın oğludur. Kendisi fil kafalı, bütün engelleri yok edici, erdemin tanrısıdır.

18 Hint mitolojisinde Muyalaka veya Muyalakan olarak da bilinen apasmāra, şeytanlar grubundan olup, cehalet ve epilepsiyi temsil eden bir cücedir. Dünyada bilgiyi koruması sebebiyle ölümsüzdür. Apasmāra'yı öldürmek, bilgiyi çabalamadan elde etmek anlamına gelmektedir. Bu, bütün bilgi çeşitlerinin değerini düşürmeye yol açabilir. Dolayısıyla, apasmāra'yı bastırmak için Śiva kozmik dansını üzerinde gerçekleştirir. Apasmāra, ölümsüz olan az sayıda şeytanidir bu sebeple tanrı Śiva, 'Śrī naṭarāja' formunda sonsuza kadar Apasmāra'yı ezecektir.

19 Ganga, Hint mitolojisinde nehir tanrıçası Ganga'ya atfedilir.

Dans eden Śiva figürlerinin özellikle belli yüzyıllarda daha önem kazanmış olduğu görülür. Śiva'nın tasvirlerine yönelik araştırmalar yapıp altında yatan sembolik anlamlar üzerine bilgiler verilmiştir. Śiva'nın bu figürlerde dansı anlatılırken, sadece bir şekilde tasvir edilmediği de görülür. Bazı tasvirlerinde dört kolludur. Bazılarında ise iki veya sekiz, yine diğer bazılarında on veya on altı kollu olarak tasvir edilmiştir.

Hint sanatlarında yerini alan meşhur Śiva Natarāja heykelinin Hint mitoslarından anlatılan tanrının basit bir hayat hikayesinden oluşmadığı görülür. Hindistan'nın zengin ve bir o kadar da karışık kültürel mirasının adeta ikonu olmuş olan Śiva Natarāja sembolik olarak da derin manalar içerdiği anlaşılır.



KAYNAKÇA

- Beltz, J. (2011). The dancing Śiva: South Indian processional bronze, museum artwork, and universal icon. *Journal of Religion in Europe* 4, Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Capra, F. (1975). *The Tao of Physics, An Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mysticism*. Colorado: Shambhala Publications.
- Coomaraswamy, A. (2011). *The Wisdom of Ananda Coomaraswamy: Reflections on Indian Art, Life, and Religion*. Singam, S. Durai Raja, Fitzgerald, Joseph A. (ed.). China: World Wisdom Inc..
- Coomaraswamy, A. (1918). *The Dance of Śiva, Fourteen Indian Essays*. New York: The Sunwise Turn Inc..
- Dalal, R. (2010). *Hinduism: An Alphabetical guide*. Penguin.
- Dimmit, C., Buitenen, J.A.B. van, (1978). *Classical Hindu Mythology, a Reader in the Sanskrit Puranas*. Philadelphia: Temple University Press.
- George, K. M. (1994). *Modern Indian Literature, An Anthology: Plays and Prose*. Vol. 3. New Delhi: Sahitya Akademi.
- Gill, S. (2012). *Dancing Culture Religion*. USA: Lexington Books.
- Jansen, E. R. (2003). *The Book of Hindu Imagery: Gods Manifestations and Their Meaning*. Harm Kuiper (trc.). the Netherlands: Binkey Kok Publications BV. 8. Printing.
- Kinsley, D. R. (1979). *The Divine Player: A Study of Krisna Līlā, Motilal Banarsidass*. first ed.. Delhi.
- Mandakranda, B., (1991). *Movement and Mimesis, the Idea of Dance in the Sanskrit Tradition*. Dordrecht: Springer science & Business media.
- Massey, R. (2004). *India's Dances: Their History, Technique and Repertoire*. India: Abhinav Publications.
- Muni, B. (1959). *The Nāṭyaśāstra*. Manomohan G. (trc.). Vol. I. Calcutta: The Royal Asiatic Society of Bengal.
- O'flaherty, W. D., Michell G., Berkson C. (1999). *Elephanta, The Cave of Śiva*. Delhi: Motilal Banarsidass Pulishers.
- Patel, A. P., Dodiya J. K. (2002). *Perspectives on Sri Aurobindo's Poetry, Plays and Criticism*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Ramachandran, V. (2006). *Het Bewustzijn, een Korte Rondleiding*. Benelux (Belçika, Hollanda, Lüksemburg): Pearson Education.

- Schweig, G. M. (2005). *Dance of Divine Love*. Princeton University Press.
- Sharma, K. P. (2004). *Folk Dances of Chambā*. New Delhi: Indus Publishing Company.
- Shrada, S. (2004). Śiva as 'cosmic dancer': On Pallava origins for the Natarāja Bronze. *World Archeology, The Archeology of Hinduism*. Vol. 36 (3). Taylor & Francis Ltd.. s. 432-433.
- Varma, A. (2011). *Performance and Culture: Narrative, Image and Enactment in India*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
- Vivekananda Kendra Patrika, (t.y.). *Dances of India*. (y.y.). s. 15-17.
- Wilkins, J. W. (1993). *Hindu Mythology, Vedic and Puranic*. New Delhi: Rupa & co. fourth impression.
- Williams, G. M. (2003). *Handbook of Hindu Mythology*. USA: ABC-CLIO Inc..
- Williams, M. A. (1960). *Sanskrit- English Dictionary, Etymologically and Philologically Arranged with Special Reference to Cognate Indo- European Languages*. Great Britain: Oxford University Press. first edition 1899, reprinted from sheets of the first edition 1956.
- Zimmer, H. (1953). *Philosophies of India*. Joseph Campbell (ed.). USA: Routledge & Kegan Paul LTD. second impression.
- Zimmer, H. (1993). *The King and the Corpse: Tales of the Soul's Conquest of Evil*. Joseph Campbell (ed.). USA: Princeton University Press. tenth printing.
- Zimmer, H. (1974). *Myths and Symbols in Indian Art and Civilization*. Joseph Campbell (ed.). USA: Princeton University Press. second printing.

DİNİ GRUPLARIN BİREY VE TOPLUM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

Suat CEBECİ**

E-mail: scebeci@yalova.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-906X>

Kübra CEVHERLİ***

E-mail: kcevherli@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2592-3325>

Feyza DOĞRUYOL****

E-mail: fdogruiyol@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-1046>

Büşra ÇAKMAKTAŞ*****

E-mail: bcakmaktas@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8670-3430>

Zehra ÖZLİ*****

E-mail: zozli@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2928-9456>

Citation/©: Cebeci, S., Cevherli, K., Doğruyol, F., Çakmaktas, B. & Özli, Z. (2019). Dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkileri: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 69-88.

Öz

Din ve maneviyat alanındaki duyarlıklarla beslenen dini gruplar sosyal hayatın bir gerçekliğidir. Tarikat ve cemaat formunda kendini gösteren bu yapıların bireyler ve toplumlar için önemli sonuçları olan bazı fonksiyonlar icra ettikleri de bir vakiadır. Dini grupların üyelerine sosyalleşme imkânı sunması, yalnızlığı gidermesi ve bazı erdemleri kazandırması, gruba karşı ilgi ve bağlılığı sağlayan etkenlerdir. Bunun yanında, özgür düşünceye ve öz eleştiriye imkân vermemesi, grup dışındaki kişilere karşı dışlayıcı tavırları beslemesi, grup liderlerine tam ve kesin bir itaatle üyeleri istenildiği şekilde

* Bu makale Sakarya Üniversitesi (BAPK) tarafından desteklenen “Türkiye’de İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dini Grup Değerlendirmesi” başlıklı projenin sonuç raporu verilerine dayanılarak hazırlanmıştır.

** Prof. Dr., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

*** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

**** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Mezhepleri ve Tarihi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

***** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tasavvuf Anabilim Dalı.

***** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

kolaylıkla güdülenen duruma getirmesi ise dini grupların en belirgin olumsuz etkileri olarak karşımızda durmaktadır. Bu etki ve fonksiyonlar hakkında ilahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaptığı anlamlandırma ve değerlendirmeler, onların topluma dini konuda yön verme misyonu ile yetiştiriliyor olmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu sebeple farklı bölgelerden ilahiyat fakültesi öğrencilerine anket uygulayarak görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede elde edilen verilere göre, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yarıya yakınının dini grupların topluma zararlı olduğu düşüncesine katılmadıkları, yarıdan çoğunun kişiye ve topluma yararlı hizmetler verdiklerine inandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin yarıya yakını (%44) dini grupların, üyelerinin özgür düşünce ve eleştiri melekelerini körelttiği görüşündedir. Bir dini gruba mensup olduğunu bildirenlerin %60'ının da bu görüşte olması araştırmanın önemli bulgularından biridir.

Anahtar Kelimeler: Dini Grup, Dini cemaat, Grup fonksiyonları, İlahiyat fakülteleri, İlahiyat fakültesi öğrencileri.

THE EFFECTS OF RELIGIOUS GROUPS ON INDIVIDUAL AND SOCIETY: A RESEARCH ON FACULTY OF THEOLOGY STUDENTS

ABSTRACT

Religious groups supported by sensitivities in the field of religion and spirituality are a reality of the social life. It is a fact that these structures, which manifest themselves in the form of sects and communities, perform some functions that have important consequences for individuals and societies. Providing religious groups for members socialization opportunity, eliminating loneliness and gaining some virtues are the factors that provide interest and commitment to the group. Besides, the most significant negative effects of religious groups are the fact that it does not allow free thought and self-criticism, urges on exclusionist attitudes towards people outside the group, and makes the members easily motivated with absolute obedience to group leaders. The interpretations and evaluations made by the students at theology faculties about these effects and functions are important because they are educated with the mission of giving direction to the society on religious issues. For this reason, the opinions of these students from different regions have been taken by applying them a questionnaire. According to the data obtained from the study, it is concluded that almost half of the students have not agreed with the belief that religious groups are harmful to the society and that more than half of them have believed that religious groups provided useful services to the people and the society. In addition, almost half of the students (44%) think that religious groups blinded the skills of free thought and criticism of their members. It has been found that 60% of those who stated that they belonged to a religious group are in this opinion.

Keywords: Religious Group, Religious Community, Faculties of Theology, Students of Faculty of Theology.

Giriş

Üyeler arasındaki bağlılığın dini duygu ile sağlandığı dini gruplar, “tabii/doğal dini gruplar” ve “sırf dini gruplar/dinden doğan gruplar” diye tasnif edilmektedir (Günay, 2000, s.238). Yaygın olarak kabul edilen bu tasnife göre dini gruplaşma ve cemaatleşmeler bir taraftan bilinçli organizasyonlar olarak kabul edilmekle birlikte bir taraftan da insan tabiatının etkisiyle ortaya çıkan doğal oluşumlar olarak görülmektedir (Wach, 1990). Nitekim insanların birlikte olma, iletişim kurma, aidiyet ve dayanışma duyguları, nasıl onların toplum olmalarını sağlıyorsa, dini gruplar, siyasi gruplar, meslek grupları gibi alt sosyal yapılar meydana getirmelerini de sağlamaktadır. Genel ifadeyle ‘grup’ adı verilen bu alt toplumsal yapıların varlıklarını korumaları ve giderek güçlenmeleri, onların belli norm ve değerler etrafında şekillenen insan ilişkilerini içinde barındırmasına bağlıdır (Kınsün, 2016, ss.217-218). Grup içindeki özgün ilişkiler düzeni, aynı zamanda grubun ayrışmasını sağlayan temel etkidir.

Dini gruplarda birleştirici unsur olan ve grubu ayrıştıran dini anlayış ve kavrayış bağlantılı ilişkiler dokusu, toplum düzeni, değerleri ve alışkanlıkları açısından kabul edilir veya yadigarınır olarak değer bulur. Dini grubun kişilere sosyalleşme imkânı sunması, bazı ahlaki erdemleri kazandırması, dini bilginin ve bilincin gelişmesini sağlaması gibi durumlar kabul edilebilirliğin ölçüsü olurken bireyleri toplumdan soyutlama, grup dışındakileri ötekileştirme, özgür ve eleştirel düşünceyi engelleme gibi durumlar da dini grubun reddedilmesine yol açan hususlar olarak görülür (Taplamacıoğlu, 1983; Sarıkaya, 2001; Büyükkara, 2007). Toplum tarafından yapılan bu genel değerlendirmelerin yüksek din öğretimi veren ilahiyat fakültelerinin öğrencileri tarafından nasıl yapıldığı, dikkate değer bir husustur. Bu makalede insan ruhunun ve maneviyatının tatmin ihtiyacından doğan ve sosyal bir gerçeklik olarak ortaya çıkan dini grupların bireysel ve toplumsal etkilerine dair teorik değerlendirmeler yapılması, ardından ilahiyat öğrencilerinin konuyla ilgili görüşlerinin yorumlanıp belirgin sonuçlar çıkarılması esas alınmıştır.

Dini grup, cemaat ve tarikat gibi dini oluşumların fonksiyonları ve bireyler üzerindeki etkilerine dair çalışmalar literatürde karşımıza çıkmakla birlikte (Sarıkaya, 2001; Büyükkara, 2007; Efe, 2013; Aktaş, 2014; Baynal, 2017) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu gruplar ve fonksiyonlarına dair bakış açılarına dair çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmalardan Akarsu’nun ilahiyat fakültesi öğrencilerinin cemaat algıları üzerine yapmış olduğu araştırması, öğrencilerin dini grup ve cemaatler hakkındaki görüşlerinin zihniyet yapılarını ne şekilde inşa ettiği üzerinedir (Akarsu, 2016). Aynı yıl, yalnızca Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dini azınlıklar ve Alevilere bakış açılarını kapsayan bir çalışma yayımlanmıştır (Yılmaz, 2016). Bunların yanı sıra 15 Temmuz Darbe Girişimi

sonrası bazı ilahiyat fakültelerindeki öğrencilerin din, cemaat ve Müslüman algılarını ölçme amaçlı araştırmalar da (Özcan & Doğan, 2016; Karslı, 2019) yapılmakla birlikte bu araştırmalarda da öğrencilerin dini grupların fonksiyonlarına dair görüşleri yer almamaktadır. Çalışma literatürdeki bu ihtiyacı gidermeyi hedeflemektedir.

“İlahiyat fakültesi öğrencileri, bireysel ve toplumsal etkileri bakımından dini grupları nasıl değerlendirmektedir?” sorusu çalışmanın temel problem alanını oluşturmaktadır. Bu kapsamda dini grupların sosyalleşmeye, üretkenliğe ve ahlaki erdemlerin yaygınlaşmasına etkileri, dini grup üyelerinin özgür düşünce, eleştirel yaklaşım ve toplumla iletişim ve etkileşim konularında nasıl bir etkiye maruz kaldıkları, dini grupların toplum bütünlüğüne ve dini bütünlüğe etkilerine dair düşünceler üzerinde durulmuştur.

1. Kuramsal Çerçeve

Grup olgusu, toplum içinde kendi özgünlükleri ile var olan ve özgünlüklerinin gücü ve etkisiyle hayatiyetini sürdüren bir sosyal yapıyı ifade etmektedir. Bu sosyal yapı insanların umut ve özlemlerinden, korku ve endişelerinden bağımsız olarak var olamaz. İnsan farkında olsa da olmasa da sürekli huzur, mutluluk, refah ve güç arayışı içinde geleceğe yürümektedir. Bu yürüyüş herkes için farklı ayrıntılarla hayatı şekillendirirken kimi insanları da kaçınılmaz bir şekilde dini gruplarla buluşturmaktadır. Dini grupların kaçınılmaz olarak toplumda ortaya çıkmasıyla birey ve toplum üzerinde icra ettikleri etkilere dair görüşler tasnif edildiğinde bunları kategorik olarak üç başlık altında değerlendirmek mümkündür.

1.1. Bireyi Motive Etme ve Toplumdan Ayrıştırma Etkisi

Bu etkiyi insanın anlam arayışı olarak kabul etmek de mümkündür. Zira din, anlamsızlık ve çözümsüzlüklerde, sıkıntı ve problemlerde en etkili başa çıkma mekanizmalarından biri olarak görülmekte (Jones, 2004, s.319) ve insanların çeşitli problemlerin üstesinden gelmelerini kolaylaştırabilmektedir (Koenig & Larson 2001, s.72).

Aslında salt din olgusu, inanç esasları ve ortak vicdanla kurumsal ve psikolojik olarak mensuplarının hareket alanını belirleyerek onlarda ortak inanç ve değerleri kabul temelinde bir vicdan belirlemektedir (Günay, 1993, s.169; Hökelekli, 1993, s.85). Aynı şekilde bir dini benimseyen kişiler arasındaki samimi ilişkiler kurmaya, zaman içerisinde bu kişileri daha samimi ilişkiler geliştirmeye zorlamaktadır (Fitcher, 1994, s.70). Bunun yanında dinin, mensuplarından huzurlu, uyumlu ve güvenli bir toplum, kaynaşmış bir millet olmalarını talep etmesi (Günay, 1993, s. 202) de dikkate alınırsa dini gurupların birey ve toplum üzerinde benzer etkilere sahip olmasının yadsınamaz bir gerçeklik olduğu kolaylıkla anlaşılır.

Bu gerçeklik noktasından hareketle grup etkilerini anlamlandırmak için yapılan araştırmalarda bireyi bir dini gruba katılmaya teşvik eden sebepler irdelenmiştir. Buna göre; kişinin anlam arayışı, manevî yönden tatmin olma isteği, manevî kazançlar elde etme

arzusu, sosyalleşme ihtiyacını karşılama, bir amaca ulaşma, başa gelen travmatik hadiselerle katlanma, dini daha ileri seviyede yaşama, çevrenin olumsuz telkinlerinden korunma, günahattan kurtulma, kötü alışkanlıkları terk etme, dini konuda daha emin bir yol tutma vb. sebepler tespit edilmiştir (Efe, 2013; Certel, 2003; Düzgüner, 2017; Baynal, 2017).

İnsanların dini gruplara katılmalarına sebep olan çeşitli motivasyonların yanı sıra dini grubun birey ve toplum üzerindeki olumlu etkilerinin cazibe oluşturduğu da bir gerçektir. Hoffer (1988, ss.23, 32, 35), kişilerin toplumsal hareketlere katılmalarını sağlayan sebepler üzerinde dururken sosyal oluşumların katılmayı cezbeden yönlerini sıralamaktadır. Aslında bireyin dini gruba katılma gerekçesi, aynı zamanda grubun kişiler üzerindeki etkisi anlamına gelmektedir. Nitekim Büyükkara'nın (2007) insanların dini gruplara girmelerini sağlayan sebepler olarak sıraladıkları da dini grubun insanlara kazandırdıklarından ibarettir.

Dini gruba katılmış olan üyeleri birbirlerine ve gruba sıkı sıkıya bağlayan bazı ortak menfaatler, değerler ve idealler vardır ki, bunlar grup normları olarak grubun iç dinamiğini oluştururlar. İç dinamikler, dışarıdan bakıldığında tam olarak anlaşılamayacak şekilde etkili bir birleştirme ve kaynaştırma etkisine sahiptirler (Taplamacıoğlu, 1983, ss.82-83). Dinin grup nezdindeki pratik yansımaları ve grup mensuplarının kendi aralarındaki ilişki ve iletişimlerine dair gruba özgü sosyalleşme durumları bu iç dinamiklerdendir. Bu dinamikleri, bireyi gruba katılmaya götüren sebeplerden ve grubun birey ve toplum üzerindeki etkilerinden ayırmak gerekir. Dini grubun olmazsa olmazı mesabesindeki iç dinamikler, grubun devamı ve gücü bakımından önemlidir, iç dinamikleri güçlü olmayan bir dini grubun devamlılığı ve güçlü olması zordur, hatta çoğu durumlarda imkansızdır.

Dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkileri konusunda en çok üzerinde durulan hususlardan biri, grubun mensuplarına yeni bir kimlik, statü ve saygı kazandırmasıdır. Birey bu kimlik ve statüyle kentleşme, modernleşme gibi hayatın getirdiği gelişmelere intibak etmeye ve karşılaştığı sıkıntılarla baş etmeye çalışır (Cengil, 2017, s.172). Ayrıca maddi refaha erişme imkanlarının ve tüketim kültürünün yaygınlaşmasıyla manevi ihtiyaçların ihmal edilmesi sonucu ortaya çıkan tatminsizlik sıkıntılarının aşılmasında da dini gruplar rahatlatıcı bir sığınak olma imkânı sunmaktadır. Bu sebeple insanlar, toplum içerisinde saygın, eğitilmiş, makam sahibi ve zengin olsalar bile dini gruplara ve manevi yapılara katılma eğilimi gösterebilmektedirler (Düzgüner, 2017, ss.284-285).

Dini grupların olumsuz etkilerine dair kayda değer bir husus da grubun üyelerine sağladığı birliktelik ve biz bilinci ile onların toplumdaki soyutlanmalarına, diğer insanları ötekileştirmelerine ve benzer dini gruplara karşı kin ve nefrete varan kıskançlık ve hazımsızlıklara yol açabilmesi durumudur. Bunun İslam toplumunda yaşanmış tarihi örnekleri oldukça fazladır (Eren, 2000, s.112).

1.2. Özgür ve Eleştirel Düşünmeyi Köreltme Etkisi

Kadim kültürümüzde hakikati arama, hayatı, eşyayı anlamlandırma üzerine gelişen tefekkür geleneğinin oluşturduğu yapılar, toplumun iz'anını, imanını ve irfanını geliştirme ve zenginleştirme görevi yapmıştır. Bugün dahi her kültürden insan hakikate ulaşmak için Mevlana, Ahmet Yesevi, Bahaeddin Nakşibendi, Abdulkadir Geylani, İbn Arabi vb. arif ve sufilerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Ancak günümüzde ticaretin, siyasetin, itibar ve menfaat hedeflerinin karıştığı bir kısım dini grupların kadim geleneği sürdürdüklerini söylemek mümkün değildir.

Bu tür dini gruplarda daima objektif zihinsel çabayla öğrenmek ve bilmek değil, hamasete dayalı duygusal retoriklerle hissetmek ve bağlanmak öne çıkmaktadır. Bunun sonucu olarak da gruba katılan üyelerde zihni muhakeme atıl kalarak duygusal itaatle şekillenen ram olmuş benlik gelişmektedir. Çünkü asıl mecrasından çıkmış dini yapılarda grup olma anlayışı ve grup normları, üyelerin zihni kapasitelerini kullanmalarına, özgür düşüncelerine ve meseleleri eleştirel bakışla irdelemelerine izin vermez. Sorgulayan, itiraz eden ve fikir önerenlerin grupta yeri olmaz ve böyleleri art niyetli, fesat üreten, zararlı kişiler olarak gruptan tart edilir. Nitekim yapılan araştırmalarda, bu tür dini grupların yapıları itibariyle telkin ettikleri itaat ve ram olma kültürünün etkisiyle üyelerinin özeleştirme yapmalarının mümkün olmadığı (Sarıkaya, 1998, s.102), gruba uyum sağlama ve kabul görme tutkusuyla kişilerin düşüncelerini ifade edemedikleri (Arkonaç, 1993, s.68), grup liderinin sözlerine kutsallık atfedildiğinden dini metinleri anlamının lidere endekslendiği ve böylece batını yorumların ortaya çıktığı (Büyükkara, 2007, s.134) araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

1.3. Dini Değerleri Yozlaştırma Etkisi

Dini grupların etkileri konusunda belki en çok üzerinde durulması gereken grup normlarının dini değerlerin önüne geçerek toplumun dini kabullerinde bir aşınmaya, yozlaşmaya ve değişime yol açma potansiyeli taşımasıdır. Grup normlarının bağlayıcılığı, mensupların ibadet davranışlarını, akrabalık ilişkilerini, yardımlaşma ve dayanışma anlayışlarını etkilemekte, onları grubun referansları istikametinde yönlendirmektedir. Öyle ki en temel dini değerler bile ancak grubun referansları doğrultusunda ve onlara uygun olursa doğru kabul edilir. Dini konularda grup referansının doğrulama gücü, her türlü akıl ve mantık doğrularının üstündedir. Hatta dini naslar bile grubun referanslarına göre anlam kazanır. Grup lideri tartışmasız otorite olduğundan, onun sözleri ve fikirleri eleştirilemez kesin doğrular olarak kabul edildiğinden grubun kabulleri din olarak görülür ve kutsanır. Bu durum grup liderine ve grup içindeki seçkin kişilere haksız kazanımlar tanınmasına neden olabilmektedir (Büyükkara, 2007, s.134). Ayrıca bazı durumlarda grup liderinin ve üyelerinin hırslı ve tevezudan uzak olmaları, kendilerine tabi olan kişileri yanlış yollara sevk edebilmektedir (Özel, 2012, s.330).

Bazen dini gruplar kendi düşünceleri ve kendi kaynakları çerçevesinde hareket ederek, üyelerine verdikleri eğitimde ilmi bilgilerin ötesine geçemese de bunlar yeni ve en doğru bilgiler olarak takdim edilir. Dini gruplarda lider bunun da ilerisine geçerek yaşanan sosyal gelişmelerle bağlantılı olarak, kitaplar yazar, cemaat mensuplarının bu kitaplara bağlı kalmaları sağlanarak bilme ihtiyacını yine kendi kontrollerinde karşılamaya çalışırlar (Sarıkaya, 1998, ss.98, 102). Nitekim dini grubun din anlayışını yönlendiren kişi olarak lider, sahip olduğu dini anlayış ve dini yorum çerçevesinde dini gruba istediği şekli verebilme imkanına sahiptir (Özel, 2012, s.328). Bu durum, liderin amacına, kabiliyetine ve hedefine göre güçlü ve zayıf, yaygın veya sınırlı seyredebilmektedir.

Her dini lider grubunu oluşturabilmesi için kendi özgünlüğünü ortaya koymak durumundadır. Özgünlüğü olmayan sıradan liderin arkasında insanlar toplanıp grup oluşturmazlar. Kendi özgünlüğünü öne çıkararak insanları etrafında toplamak isteyen dini aktörlerin kullandıkları en etkin yol, duyguları tahrik eden hamasi dini anlatımlarda bulunmaktır. Duygu yoğunluklu hamasi anlatımlarla başlangıçta bir tarz ve çeşni olarak ortaya konulan özgünlük giderek ayrıntıdan esasa dönüşür. Dini grupta aidiyet hazıyla lidere bağlanan kişi akıl ve muhakeme imtiyazını terk ederek telkin edilenleri sorgulamadan kabul ettiğinden yanlışa sürüklenmesini önleyecek bir güvencesi kalmaz (Cebeci, 2018, s.233). Bu durum, toplumda genel kabul görmüş ortak dini anlayış ve yaşayışların, dini grupların yaygınlığı ve etkinliği ölçüsünde ekseninden saptırılması sonucunu getirmektedir.

2. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dini Grupların Etkileri Hakkındaki Düşünceleri

Araştırmanın uygulama kısmında Türkiye genelinde farklı bölgelerde bulunan ilahiyat fakültelerinden coğrafi ve kültürel özellikler gözetilerek toplamda 9 ilahiyat fakültesi¹ seçilmiştir. Fakültelerden her sınıf düzeyinden sondaj usulüyle 50 öğrenci alınarak; her fakülteden 200, toplamda 1800 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bunlardan geri dönüşü olan ve geçerli kabul edilen 1595 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anket, belirli bir konuda hipotezlere ya da sorulara dayanarak, örneklem kitlesine sorular sorma yoluyla verilerin elde edildiği bir tekniktir (Balci, 1997, s.169). Örneklerinden hareketle hazırlanan anket formu uygulanmadan önce geçerlik ve güvenilirlik açısından bir ön uygulamaya tabi tutulmuş, böylece araştırmanın sonuçlarının güvenilirlik düzeyini arttıracak şekilde geliştirilmiştir. Beşli likert ölçeğine göre hazırlanmış ve istatistik yöntemlerle çözümlenen anketlerden elde edilen örneklem grubundaki öğrencilere ait veriler: (1) olgusal durum, (2) dini grupların bireysel etkileri ve (3) dini grupların toplumsal etkileri olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Türkiye'deki

¹ Bu Fakülteler: 1) Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2) Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 3) Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 4) Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 5) Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 6) Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 7) İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 8) On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 9) Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

mevcut ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tamamını kapsayan genel tespitler olarak kabul edilmektedir.

2.1. Olgusal Durum

Katılımcılara yöneltilen ankette bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf ve gelir durumu gibi demografik özelliklere yer verilmiştir. Elde edilen verilere göre ankete katılanların %30,8'i erkek, %69,2'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu tablo halen Türkiye'deki bütün ilahiyat fakültelerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet dağılımı oranlarına uygun düşmektedir. Örneklem grubundan alınan geçerli anketlerin sınıflara dağılımında yaklaşık oranlarda bir denge sağlanmış olduğu görülmektedir (Birinci sınıf: %24, ikinci sınıf: %25, üçüncü sınıf: %26,6, dördüncü sınıf: %24,4).

Ankete katılanların dini grupların etkileri konusundaki düşüncelerini anlamlandırabilmek ve örneklem grubunun olgusal değişkenlerine dair değerlendirme yapabilmek için onların dini gruplarla ilişkileri sorulmuştur. Alınan cevaplardan örneklem grubundaki öğrencilerin %10,4'ünün bir dini gruba mensup olduğu, %6,7'sinin bir dini gruba özel sempati duyduğu, %8,7'sinin bir dini gruptan istifade etmekte olduğu ve %70,3'ünün ise dini gruplarla bir ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür.

2.2. Dini Grupların Birey Üzerindeki Etkileri

“Dini grupların birey üzerindeki etkileri” ifadesiyle dini gruba mensup olan kişiler kast edilmektedir. Ankete katılan öğrencilerin %30'u bir dini gruba mensup, sempati duyan veya dini gruptan yararlanmakta olduğuna göre bu durum grubun birey üzerindeki etkileri değişkenini peşinen %30 etkileyecek demektir. Bu gerçeği göz önüne alarak verilen cevaplara baktığımızda ortaya çıkan tablo şaşırtıcı görünmemektedir.

1. “Dini gruplar öğrencilere sosyalleşme imkânı sunar.” yargısına verilen cevaplarla öğrencilerin dini grupların sosyalleşmeye etkisine dair kanaatleri tespit edilmiştir.

Tablo 1: Dini gruplar öğrencilere sosyalleşme imkânı sunar.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	169	10,7
Katılıyorum	673	42,6
Kararsızım	327	20,7
Katılmıyorum	245	15,5
Kesinlikle katılmıyorum	166	10,5
Cevapsız	15	-
Toplam	1595	100,0

Tabloya göre bu yargıya “kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %10,7; katılıyorum diyenlerin oranı ise % 42,6'dır. Bu duruma göre ilahiyat öğrencilerinin yarısından fazlasının (%53,3) dini grupların bireyi sosyalleştirdiğini düşündükleri söylenebilir.

Sosyalleşme insanın birlikte yaşadığı toplumun dünya görüşünü, davranış modellerini, sosyo-kültürel özelliklerini içselleştirmesi, kişiliğini fark etmesi, toplumsal roller üstlenmesi, bir gruba eklenme ve yaşadığı çevreyle uyumlu ilişkiler kurması şeklinde tanımlanır (Koştaş, 1987; Kurt, 2012, ss.122-123). Buna göre bir dini grubun sosyalleştirmesi, mensubu olduğu bireylere anlayış, davranış, kültür ve kimlik kazandırması demektir. İçinde bulunduğu toplumda sosyal ilişkiler kurmakta zorlananlar için dini grubun bir imkân sunuyor olması yadsınamaz. Zira sosyal gruplar bireyi sosyal hayata hazırlayan giriş vizesi olarak kabul edilir (Kınsün, 2016, s.217). Bir gruba katılan kişiler kendilerine sunulan bu yeni ortamda sosyalleşmekte ve kimliklerini şekillendirmektedirler (Bilgin, 2007, s.153).

Çevreye uyum sağlamakta zorlanıp yalnızlık çeken kişilerin dini gruplar aracılığıyla sosyalleşme imkânı bulabildiklerine dair tespitler (Baynal, 2017, s.85) ve literatürde bu konuda kayıtlar mevcuttur. Literatürdeki bilgilere uygun şekilde katılımcıların çoğunun dini grupların öğrencilerin sosyalleşmesine imkân verdiği görüşüne katıldığını söylemek mümkündür.

2. Dini grupların özellikle öğrencilere neler kazandırdıkları ile ilgili kanaatleri öğrenebilmek için “Dini gruplar öğrencilerin girişkenlik ve üretkenlik güdülerini geliştirir.” şeklindeki önerme yöneltilmiştir. Belirtilen kanaatlerde bir öncekine benzer bir dağılım ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Dini gruplar öğrencilerin girişkenlik ve üretkenlik güdülerini geliştirir.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	152	9,6
Katılıyorum	641	40,6
Kararsızım	323	20,4
Katılmıyorum	299	18,9
Kesinlikle katılmıyorum	165	10,4
Cevapsız	15	-
Toplam	1595	100,0

Bu yargıya da kesin katıldığını bildirenlerin oranı %9,6 olmuş, katılanların toplam oranı da öncekine göre bir miktar azalmış olsa da yarıyı geçmiştir (%50,2). Buna göre ilahiyat öğrencilerinin bu konudaki kanaatlerinin olumlu yönde olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, dini grupların, üyelerinin bir bütünün parçası hissetmelerini sağlayarak birlikte hareket etmelerine imkân tanımlarının ve üyelerin belli ilgiler doğrultusunda çalışmalarını teşvik etmelerinin (Büyükkara, 2007, s.110) sonucu olarak açıklanabilir.

3. Dini grupların birey üzerindeki olumsuz etkilerini belirleme bakımından verilen iki değişikene katılıma dair verilere baktığımızda durumun önceki iki veri grubuna göre kısmen değiştiği görülmektedir.

Tablo 3: Dini gruplar öğrencilerin özgür düşünce ve eleştiri melekelerini köreltir.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	306	19,4
Katılıyorum	389	24,7
Kararsızım	320	20,3
Katılmıyorum	382	24,3
Kesinlikle katılmıyorum	177	11,2
Cevapsız	21	-
Toplam	1595	100,0

“Dini gruplar öğrencilerin özgür düşünce ve eleştiri melekelerini köreltir.” önermesine ankete katılan öğrencilerin toplamda %44,1’inin katılıyor olması, buna karşılık %35,5’inin katılmaması, dini grupların olumsuz rolünün bulunduğu kanaatin yüksek olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili literatürde aynı doğrultuda tespitler yer almaktadır. Araştırmalarda bir dini gruba mensup olan kişinin, mutlak itaat anlayışıyla özgür düşünme yeteneğini kaybedip liderin iradesiyle hareket ettiği, eleştiri ya da özeleştiri yapmasının engellendiği (Sarıkaya, 2001, s.59), doğru bilgi kaynaklarına ulaşamadığı için eleştirel düşünmesinin zorlaştığı (Onat, 2009), kabul görme ve onaylanma beklentisiyle grup fikirlerine uyum gösterme temayülünde olduğu (Arkonaç, 1993, s.68) kaydedilmiştir.

Ankete katılanların dini gruba mensubiyet durumları ile dini grupların özgür düşünce ve eleştiri melekelerini körelttiği yargısına dair veriler karşılaştırıldığında iki veri grubu arasında çok zayıf bir ilişki bulunduğu anlaşılmakta, buna karşılık karşılaştırmadan dikkat çekici durumlar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4: “Dini gruplar öğrencilerin özgür düşünce ve eleştiri melekelerini köreltir.” önermesinin mensubiyete göre dağılımı

Dini gruplarla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?	Dini gruplar öğrencilerin özgür düşünce ve eleştiri melekelerini köreltir.				
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Bir dini gruba mensubum	7 (% 4,3)	24 (% 14,9)	35 (% 21,7)	44 (% 27,3)	51(% 31,7)
Bir dini gruba özel sempetim var	10 (% 10)	22 (% 22)	21 (% 21)	31 (% 31)	16 (% 16)
Bir dini gruptan istifade ediyorum	4 (% 3)	30 (% 22,4)	38 (% 28,4)	43 (% 32,1)	19 (% 14,2)
Dini gruplarla bir ilişkim yoktur	270 (% 24,9)	294(%27,1)	203 (% 18,7)	239 (% 22)	80 (% 7,4)
Diğer	10 (% 16,7)	12 (% 20)	13 (% 21,7)	19 (% 31,7)	6 (% 10)

p: <0,001

Öncelikle bir dini gruba mensup olanların tamamına yakınının dini grupların özgür düşünme melekelerini körelttiğine dair yargıyı kabul etmemeleri öngörülmüştür. Fakat öngörünün doğrulanmadığı, bir dini gruba mensup olanların %19,2’sinin bu yargıyı kabul

ettiği, %21,7'sinin de bu konuda kararsız olduğu görülmüştür. Demek ki bir dini gruba mensup her beş kişiden biri ya özgür düşünmeyi önemsememekte ya da önemli olumsuz etkilerini bilerek ve kabul ederek dini gruba katılmaktadır. Aynı şekilde bir dini gruptan istifade edenlerin %25,4'ünün, bir dini gruba sempati duyanların da %32'sinin dini grupların özgür düşünceyi engellediği düşüncesinde olmaları önemlidir.

4. Dini grupların olumsuz etkilerine dair diğer bir önerme de “Dini gruplara katılan öğrenciler kendilerini toplumdan ve çevreden soyutlamış olurlar.” şeklindedir.

Tablo 5: Dini gruplara katılan öğrenciler kendilerini toplumdan ve çevreden soyutlamış olurlar.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	160	10,1
Katılıyorum	278	17,6
Kararsızım	331	21,0
Katılmıyorum	551	34,9
Kesinlikle katılmıyorum	258	16,3
Cevapsız	17	-
Toplam	1595	100,0

Tabloya göre öğrencilerin %51,2'sinin bu yargıya katılmadıkları görülmektedir. Katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını bildirenlerin toplamda %27,7'de kalması dini grupların mensuplarını toplumdan soyutladığı yönünde bir kanaatin zayıf olduğunu göstermektedir. Burada sosyalleşme kavramının içeriğine dair ikilemin kendini gösterdiğini söyleyebiliriz. Zira dini grup, sosyal ilişkileri zayıf olup kendisini yalnız hisseden kişinin sosyalleşmesi için imkân sunarken; böyle bir problemi olmayanların ise grup dışı ilişkilerini sınırlamaktadır.

Konuyla ilgili literatürde, dini grupların bir yandan bireylere sosyalleşme imkânı tanımakla birlikte diğer yandan dünyevi ilişkiler sistemi oluşturma aşamasında aşırı yanlılık ve dışa kapalılığa sebebiyet verdiğinden bahseden çalışmaların varlığı söz konusudur. Bu kayıtlarda gruplaşma bir taraftan kişinin sosyal hayata girişi için bir vize olarak görülürken (Kinsün, 2016; Büyükkara, 2007) diğer taraftan mensuplarının toplumdan soyutlamalarına neden oldukları ifade edilmiştir (Brewer, 2007, s.695).

Söz konusu önermeye katılmayanların oranının yarıdan fazla olması, örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşmasının bir sonucu olarak da görülebilir. Katılımcıların üniversite gibi sosyal ilişkilerin oldukça yoğun ve zirvede olduğu bir ortamda ve yaş döneminde toplumdan soyutlanma fikrinin çok da mümkün olmayacağını düşünmeleri doğal gözükmektedir. Nitekim, sosyal ve kamusal bir kurum olan okullar, birçok açıdan yoğun ilişkilerin keşfedildiği ve öğrenildiği mekânlar olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan kamusal alanlar olarak üniversiteler, sosyal sistemi oluşturan farklı bölge ve gruplardan kişilerin bir arada olabildiği, çeşitli ilişkiler geliştirdiği ve kurduğu sosyal alanlardır (Gonzalez vd., 2007, s.307).

2.3. Dini Grupların Toplum Üzerindeki Etkileri

Sosyal grupların toplum bünyesinde oluşan yapılar olarak içinde buldukları toplumu bir şekilde etkilemeleri veya toplumda varlıklarını hissettirecek olumlu veya olumsuz yansımalarının olması doğaldır. Normalde etkilerinin olumlu veya olumsuz olmasına göre bir sosyal grubun toplumdaki kabul edilebilirlik durumu ortaya çıkar. Ancak dini anlayış ve kavrayış farklarından dolayı dini gruplarda olumluluk-olumsuzluk vaziyeti göreceli olmakta ve net olarak belirlenememektedir. Bu sebeple yüksek din öğrenimi görmekte olan İlahiyat öğrencilerinin dini grupların toplumsal etkileri hakkındaki görüş ve düşünceleri önemlidir. Bu başlık altında dini grupların toplumsal etkilerine dair İlahiyat öğrencilerinin görüşleri üç olumlu bir de olumsuz değişken üzerinden değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1. “Dini gruplar toplumda dini bilgi ve bilincin gelişmesine hizmet eder.” yargısına öğrencilerin katılımına dair veriler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 6: Dini gruplar toplumda dini bilgi ve bilincin gelişmesine hizmet eder.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	158	10,1
Katılıyorum	660	42,3
Kararsızım	393	25,2
Katılmıyorum	221	14,1
Kesinlikle katılmıyorum	130	8,3
Cevapsız	33	-
Toplam	1595	100,0

Öğrencilerin toplamda %52,4’ü bu yargıya katıldıklarını ifade etmiş olması, katılmayanların oranının da toplamda %22,4’de kalmış olması bu konudaki genel kanaatin olumlu yönde olduğu düşüncesini vermektedir. Ankete katılan öğrencilerinin % 70,3’ünün bir dini gruba ilgisinin olmaması da bu yargıyı güçlendirmektedir. Bu bulgu, bir dini gruba katılan kişilerin dini inançlarını ve dini mevzulara dair bilgilerini yenileme motivasyonu ile hareket ettikleri (Wach, 1990, s.46), manevi tatmin ihtiyacını karşılama ve dini daha ileri düzeyde öğrenme ve yaşama arzusu ile dini gruba katıldıkları (Amman, 2017, s.226; Cebeci vd., 2019, s.100) şeklindeki açıklamaları desteklemektedir. Dini gruplar, bireylere dini bilgi alma ve dini yaşama hususunda yardımcı olur ve bu sebeple insanlar bir dini gruba ait olmak isteyebilirler. Dini bilgi düzeyini arttırma isteği de bu bakımdan bireylerin dini gruplara katılmasında bir motivasyon kaynağı olarak görülebilmektedir.

2. Dini grupların toplum üzerindeki olumlu etkileri kapsamında öğrencilere “Dini gruplar toplumun birlik ve bütünlüğüne katkı sağlar” yargısı yöneltilmiştir. Verilen cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7: Dini gruplar toplumun birlik ve bütünlüğüne katkı sağlar.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	129	8,2
Katılıyorum	413	26,2
Kararsızım	470	29,8
Katılmıyorum	333	21,1
Kesinlikle katılmıyorum	230	14,6
Cevapsız	20	-
Toplam	1595	100,0

Bu yargıya öğrencilerin %34,4'ü katıldığını, %35,7'si de katılmadığını bildirirken; %29,8'i kararsız kalmıştır. Bu tablo bir önceki yargıya dair veri dağılımı tablosundan farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sadece üçte birinin bu yargıya katılması düşük bir oran olarak görülse de kendisini ve mensuplarını özgün anlayış tutum ve davranışlarla toplumdan ayırtıran bir yapının toplumda birleştirici olduğunu kabul etmek düşündürücüdür. Dini grupların sahip oldukları kendilerine özgü inanç ve anlayış etrafında grup üyeleri için birleştirici olduğu kabul edilse bile bu durum toplum için birleştirici bir rol değildir. Üstelik son zamanlarda yaşanan olaylarla dini grupların toplum bütünlüğüne ve huzuruna karşı ciddi tehdit olma riski taşıdıkları yönündeki düşüncelerin yaygınlık kazandığına dair değerlendirmeler (Cebeci, 2017, s.254) yapılmaktadır. Öğrencilerin üçte birinin dini gruplarda toplum bütünlüğüne hizmet etme rolü görmeleri grup içerisinde birbirlerini anlamaya, sevmeye, duygusal destek olmaya başlamaları, bu paylaşımlara yönelik hissettikleri psikolojik yakınlığın hayatın diğer yönlerini de etkilediği (Wach, 1990, s.45) düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

3. Dini grupların etkileri kapsamında “Dini gruplar öğrencilerin paylaşma ve dayanışma güdüsünü geliştirir.” yargısına katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 8: Dini gruplar öğrencilerin paylaşma ve dayanışma güdüsünü geliştirir.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	145	9,3
Katılıyorum	692	44,2
Kararsızım	389	24,8
Katılmıyorum	233	14,9
Kesinlikle katılmıyorum	107	6,8
Cevapsız	29	-
Toplam	1595	100,0

Bu tabloya göre “Dini gruplar öğrencilerin paylaşma ve dayanışma güdüsünü geliştirir.” yargısına katılımcılar toplamda %53,5 oranda katılmaktayken; %21,7'si katılmadığını ifade etmiştir. Kararsızların oranı ise %24,8'dir. Oranlara bakıldığında katılımcıların yalnızca %21,7'sinin dini grupların paylaşma ve dayanışma güdüsünü geliştirdiği yargısına katılmadığı görülmüştür.

Literatürdeki dini grup ve cemaat tanımları incelendiğinde paylaşma ve dayanışma temalarının öne çıkarıldığı görülmektedir. Gruplar, değişik şekillerine rağmen, birden çok üyeden meydana gelen ve üyeleri arasında belli bir dayanışma olan birlikliliklerdir. Bu bağlamda gruplaşma, ayrı buldukları zaman tek başlarına kendilerini güçsüz hisseden kişilerin bir araya gelmeleri ve birbirlerine destek olma amacıyla dayanışma içerisinde olmalarıdır (Sanay, 1985, s.192). Onat'a göre de her insanın ihtiyaç hissedeceği, yardımlaşma ve dayanışma duygusu dini gruplarda ileri düzeyde yaşatılmaktadır. Yardımlaşma, hem cemaate üye kazandırma, hem de cemaat mensuplarını bir arada tutma gibi çift yönlü bir işlev görmektedir. Pek çok cemaat, muhtaçlara yardım konusunda işleyen, kısmen kurumsallaşmaya başlamış örgütler oluşturmuşlardır (Onat, 2009). Böylelikle dini grupların paylaşma ve dayanışma güdüsünü arttırarak hem bireye hem topluma katkı sağladığı söylenebilir.

4. Öğrencilere dini grupların toplum üzerindeki olumsuz etkileri bağlamında önceki yargının tersi yönde "Dini gruplar toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar vermektedir." şeklinde bir önerme yöneltilmiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının (%42,3) bu önermeye katılmaması dikkat çekicidir. Bu konularda kanaat sahibi olmaları gereken ilahiyat öğrencilerinden önemli bir kısmının (%27,8) kararsız kalması da dikkat çekmektedir.

Tablo 9: Dini gruplar toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar vermektedir.

	F	%
Kesinlikle katılıyorum	174	11,1
Katılıyorum	292	18,7
Kararsızım	435	27,8
Katılmıyorum	440	28,2
Kesinlikle katılmıyorum	221	14,1
Cevapsız	33	-
Toplam	1595	100,0

Bu verilere dikkatle bakıldığında Türkiye'de son yıllarda yaşanan dini cemaat merkezli yıkıcı ve kanlı olaylara rağmen öğrencilerin bunları bütün dini cemaatlere teşmil etmedikleri anlaşılmaktadır. Veriler, örneklemin dini gruplarla ilişkisine dair verilerle karşılaştırıldığında ortaya çıkan tablo bu yorumu haklı çıkarmaktadır.

Tablo 10: “Dini gruplar toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar vermektedir.” önermesinin mensubiyete göre dağılımı

Dini gruplarla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız	Dini gruplar toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar vermektedir.				
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Bir dini gruba mensubum	7 (4,3)	9 (5,6)	30 (18,5)	51 (31,5)	65 (40,1)
Bir dini gruba özel sempati var	4 (3,9)	11 (10,7)	33 (32)	31 (30,1)	24 (23,3)
Bir dini gruptan istifade ediyorum	2 (1,5)	16 (12)	39 (29,3)	55 (41,4)	21 (15,8)
Dini gruplarla bir ilişkim yoktur	147 (13,7)	246 (22,9)	311 (29)	274 (25,5)	95 (8,9)
Diğer	11 (18,3)	7 (11,7)	17 (28,3)	20 (33,3)	5 (8,3)

Çünkü bir dini gruba mensup olduğunu bildirenlerin bile toplamda %9,9’u dini grupların toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar verdiği düşüncesine katılmaktayken; dini gruplarla ilişkisi olmadığını bildirenlerin %34,4’ü dini grupların toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar verdiği düşüncesine katılmamışlardır. Bu durum ankete katılan öğrencilerin sadece %25,8’inin ya bir dini gruba mensup olduğu, ya sempati duyduğu veya bir dini gruptan yararlandığı ile de açıklanabilir. Konuyla ilgili araştırmacıların görüşleri İlahiyat öğrencilerinin kanaatlerini desteklememektedir. Türkiye’de dini grupların Müslümanlar arasında ayrılık ve bölünmelere sebep olduğu (Özel, 2012, s.329); ayrılık ve bölünmeleri körüklediği (Sarıkaya, 2001, s.59), toplum bütünlüğüne ve huzuruna karşı ciddi tehdit olarak görülmeye başlandığına (Cebeci, 2017, s.254) dair yaygın görüşler vardır.

Sonuç

Ülkemizde insanları ve toplumu kendi ilke ve idealleri yönünde etkilemeye çalışan çok sayıda dini grup faaliyet göstermektedir. Son yıllarda dini cemaat merkezli yıkıcı ve bölücü kanlı olaylardan sonra konunun uzmanlarının ve özellikle de dini yükseköğrenim görmekte olan İlahiyat öğrencilerinin dini grupların etkileri konusundaki değerlendirmeleri önem kazanmıştır.

Dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkileri konusunda araştırmacıların en çok üzerinde durdukları hususlardan biri, grubun mensuplarına yeni bir kimlik, statü ve saygınlık duygusu kazandırması, bireyin bu kimlik ve statüyle gruba bağlanması, grubun da kendi normlarıyla toplumda etkin olmaya çalışmasıdır. Grubun bireyi kuşatan iç dinamikleri, dışarıdan tam olarak anlaşılamayacak kapalılık içinde cereyan etmektedir.

Bireyi yalnızlıktan kurtarması, ona hayata dair motivasyonlar kazandırması dini grubun olumlu etkileri olarak kaydedilirken, grup normları ve değerleriyle ayrıştırıcı ve dini değerleri farklılaştırıcı rolü de temel olumsuzluk olarak işaretlenmektedir. Dini konularda

grup referansının doğrulama gücü, her türlü akıl ve mantık doğrulamasının üstünde tutulmakta, grup liderinin ortaya koyduğu dini anlayış en doğru dini anlayış olarak görülmektedir.

Dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkilerinin ilahiyat fakültelerinde eğitim almakta olan öğrenciler tarafından ne şekilde değerlendirildiğini ortaya koymak için yapılan bu çalışmanın örneklem grubunu, Türkiye'deki dokuz ilahiyat fakültesinde eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. 1595 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmaya göre, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin birey ve toplum üzerindeki etkileri bakımından dini gruplar hakkındaki görüşlerine dair fikir edinmek mümkündür.

Çalışmamızda %30,8'i erkek, % 69,2'si kız öğrencilerden oluşan katılımcıların % 23,7'si 1. sınıf, % 25,2'si 2. sınıf, % 26,7'si 3. sınıf ve % 24,4'ü 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkilerine ait değerlendirmelerini ortaya koymadan önce dini gruplara mensubiyet durumlarına dair bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları, ilahiyat fakültesi öğrencilerini temsil eden örneklem grubunun yalnızca %10,4'ünün bir dini gruba mensup olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra %6,7'sinin bir dini gruba sempatisi olduğu, %8,7'sinin bir dini gruptan istifade ettiği, buna karşılık %70,3'ünün ise bir dini grupla ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Herhangi bir dini gruba mensup olanların oranının düşük olması, ilahiyat fakültesi öğrencileri nazarında dini gruplara mensubiyete dair olumsuz yönde bir bakış açısı geliştirildiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra bu veriler bazı öğrencilerin dini gruplara mensup olmalarına rağmen toplumsal ya da siyasi çekincelerden dolayı mensubiyetlerini gizleme eğilimi gösterdikleri şeklinde de okunabilir.

Araştırmaya göre ilahiyat fakültesi öğrencileri tarafından dini gruplar sosyalleşmeye, toplumda dini bilgi ve bilincin gelişmesine ve paylaşma ve dayanışmaya imkân veren ortamlar olarak görülmektedir. Katılımcılar %53,3 oranında "Dini gruplar öğrencilere sosyalleşme imkânı sunar." yargısına katıldıklarını ifade etmeleri, bir kısmının sosyalleşme ihtiyaçlarını bu ortamlarda karşıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Dini grupların dini bilgi ve bilincin gelişmesindeki katkısına dair "Dini gruplar toplumda dini bilgi ve bilincin gelişmesine hizmet eder." önermesine katılımcıların yarısından fazlasının katılması, dini grupların, bireylere dini bilgi alma ve dini yaşama hususunda yardımcı olması ve bu sebeplerin insanların bir dini gruba ait olmak istemesine sebebiyet vermesi ile açıklanabilir. Paylaşma ve dayanışmayla ilgili olarak "Dini gruplar öğrencilerin paylaşma ve dayanışma güdüsünü geliştirir." yargısına katılımcıların toplamda %53,5'i katılmaktayken; %21,7'si katılmadığını ifade etmiştir. Literatüre bakıldığında da dini grup ve cemaat tanımlarında paylaşma ve dayanışma temalarının oldukça ön planda olduğu görülmektedir. Yine dini grupların öğrencilerin girişkenlik ve üretkenlik duygularını geliştirdiği kanaatine katılımcıların yarısı gibi büyük bir oranı (%50,2) katıldıklarını ifade etmiştir. Bu oranlara göre denilebilir ki, ilahiyat öğrencileri dini grupların birey üzerindeki

etkileri olarak sosyalleşme imkânı sunmak, girişkenlik-üretkenlik güdülerini arttırmak gibi fonksiyonları olduklarını kabul etmektedirler.

Bununla birlikte, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin dini grupların özgür düşünce melekelerini köreltmesine ilişkin yargıya verdikleri cevaplar ilginç veriler içermektedir. “Dini gruplar öğrencilerin özgür düşünce ve eleştiri melekelerini köreltir.” önermesine katılımcıların toplamda %44,1 gibi dikkate değer bir oranda katıldıkları görülmüştür. Bu oranlar, dini grupların olumlu sayılabilecek bazı fonksiyonlarının yanında müntesiplerini ‘diğer’lerinden ayırıştırma, kendini eleştiriye kapatma, sorgulamayı engelleme ve araştırmayı ortadan kaldırma gibi olumsuz bazı sonuçlarının olduğunu iddia eden çalışmalarını doğrular nitelikte olmuştur. Bununla birlikte dini grupların öğrencilerde özgür düşünce ve eleştiri melekelerini körelttiği, bireyleri sorgulamadan itaat eden bağıllar haline getirdiğine dair belirgin bir kanaatin mevcut olduğu görülmektedir.

Dini grupların toplumda icra ettikleri fonksiyonlara dair öğrencilere yöneltilen toplumun birlik ve bütünlüğüne katkı sağlaması, toplumda dini bilgi ve bilincin gelişmesine hizmet etmesi, paylaşma ve dayanışma güdülerini geliştirmesi ve dini hayatın bütünlüğüne zarar vermesi gibi yargılara ilişkin veriler de öğrencilerin bazı temayüllerini ortaya koymuştur. Bu verilere göre, öğrencilerin çoğunluğu dini grupların toplumun dini bilgi ve bilincinin gelişmesine hizmet ettiği (%52,4) ve paylaşma ve dayanışma güdüsünü geliştirdiği (%53,5) düşüncesine sahiptirler.

Bu hususta ilginç olan verilerden bir tanesi, İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini grupların toplumun birlik ve bütünlüğüne katkı sağlayıp sağlamadığına dair yargıya %35,7 oranında katılmaması olmuştur. Bu orana ek olarak %29,8’lik bir oranın kararsız kalması son zamanlarda dini grupların toplum bütünlüğüne ve huzuruna karşı potansiyel bir tehlike oluşturduğu şeklindeki düşüncenin bir izdüşümü olarak yorumlanabilir. Anlaşılmaktadır ki öğrenciler dini grupların bireysel düzeyde müntesiplerine dini bilgi kazandırdıkları ancak toplum düzeyinde birlik ve bütünlüğe katkılarının yetersiz olduğu düşüncesine sahiptirler.

Son olarak ise öğrencilerin dini grupların toplumun dini hayatına etkisi olarak “Dini gruplar toplumdaki dini hayatın bütünlüğüne zarar vermektedir.” yargısına katılımcıların toplamda %29,8’inin katılıyor, %42,3’ünün katılmıyor, %27,8’inin kararsız seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Katılımcıların %42,3’ünün dini grupların dini hayatın bütünlüğüne bir zararının olmadığını düşünmesi önemli olmakla birlikte kararsızların ve yargıya katılanların toplam oranı (57,6) öğrencilerde dini gruplara karşı ciddi bir şüphenin oluştuğunun göstergesi sayılabilir.

Araştırmamızda elde edilen bulgu ve sonuçlar dini grupların birey ve toplum üzerindeki etkilerine dair literatürde yer alan bilgilerin, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tercihleri ile bir kez daha doğrulandığını ortaya koymaktadır. Ancak İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma sonuçları, ilahiyat fakültesi öğrencilerine yönelik çalışmaların artırılması gereğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin dini gruplara ilişkin

bakış açıları ve yargılarının ayrıca araştırmalarla incelenmesi gerekmekte ve sonuçların ilahiyat fakültesi eğitim müfredatına yansıtılması gerekmektedir. Çünkü ilahiyat fakültesi öğrencilerinin dini gruplar hakkında olumlu ya da olumsuz kanaatleri, gelecekte icra edecekleri din eğitimi hizmetlerinin niteliğini etkileyecektir.

Her dönemde var olması kaçınılmaz olan cemaat ve dini grupların ortaya çıkış amaçları, bireysel ve toplumsal fonksiyonlar ve bunların cemaatler tarafından amaçlarından sapmadan icra edilmeleri hususunun, topluma din görevlisi yetiştiren ilahiyat fakültelerinde konuşulması, tartışılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca toplumda ayrıştırıcı ve zararlı faaliyetlerde bulunan dini grup örneklerinden yola çıkılarak benzerlerinin yaşanmaması ve toplumun zarar görmemesi için de bu tecrübelerden alınan dersler öğrencilere aktarılmalıdır.

Kaynakça

- Akarsu, A. (2016). *Cemaat Algısı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Aktaş, A. (2014). *Tarikatların Toplumsal İşlevi (Diyarbakır Kadiri Tarikatı Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Amman, T. (2017). Türkiye’de dini grupların anatomisi ve Fetö hareketi. O. Güman ve H. Terzioğlu (Ed.). *Dini İstismar Boyutuyla 15 Temmuz Darbe Girişiminin Arka planı* içinde (ss. 224-235). İstanbul: Orient Basım.
- Arkonaç, S. (1993). *Grup İlişkileri*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık.
- Baynal, F. (2017). *Cemaat ve Tarikat Ekseninde Kadın*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşina Kitaplar.
- Brewer, M. (2007). The social psychology of intergroup relations: social categorization, ingroup bias and outgroup prejudice. B. Kruglanski, Arie W. ve H. E. Tory (Ed.). *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* içinde (ss. 695-715). ABD: Guilford Press.
- Büyükkara, M. A. (2007). Dini grup yapılarında dine ilişkin muhtemel anlama ve temsil sorunları. *Usul Araştırmaları Dergisi* (7), 107-136.
- Cebeci, S. (2017). Öğrenme ve bağlanma ikileminde cemaat ve cemaatçilik. O. Güman ve H. Terzioğlu (Ed.). *Dini İstismar Boyutuyla 15 Temmuz Darbe Girişiminin Arka planı* içinde. (ss. 236-261). İstanbul: Orient Basım.

- Cebeci, S., & Diğerleri. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini grup algıları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (15), 88-113.
- Cengil, M. (2017). Tasavvuf ve tarikatlara yönelik psikolojisi. *İslam Düşünce ve Geleneğinde Kutsiyet, Velayet, Keramet* içinde. (ss. 169-180). İstanbul: Kuramer.
- Certel, H. (2003). *Din Psikolojisi*. Ankara: Andaç Yayınları.
- Düzgüner, S. (2017). Dini gruplara yönelmenin psiko-sosyal analizi. Yusuf Şevki Yavuz (Ed.). *Beklenen Kurtarıcı İnanıcı* içinde. (ss. 281-288). İstanbul: Kuramer.
- Efe, A. (2013). *Dini Gruplar Sosyolojisi (Isparta örneği)*. İstanbul: Dönem Yayıncılık.
- Eren, S. (2000). Cemaatsel oluşum ve dinin rolü. *Dini Araştırmalar* (3/7), 93-112.
- Fitcher, J. (1994). *Sosyoloji Nedir?*. Nilgün Çelebi (Çev.). Ankara: Attila Kitabevi.
- Gonzalez M. C., & Diğerleri. (2007). Community structure and ethnic preferences in school friendship networks. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, (379): 307-316.
- Günay, Ü. (1993). *Din Sosyolojisi Dersleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası.
- Günay, Ü. (2000). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hoffer, E. (1988). *Kesin İnançlılar*. Erkil Günür (Çev.). İstanbul: Akran Yayıncılık.
- Hökekleli, H. (1993). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Jones, J. W. (2004). Religion, health, and the psychology of religion: how the research on religion and health helps us understand religion. *Journal of Religion and Health* (43/4), 317- 328.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. (12. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karslı, N. (2019). Fetö darbe girişiminin gençlerin din ve cemaat algısı üzerindeki etkisi: Trabzon ilahiyat fakültesi örneği. *Bilimname*, (37/1), 1187-1210.
- Kınsün, A. (2016). Dini gruplar sosyolojisi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (4/8), 210-227.
- Koenig, H. G. & Larson, D. B. (2001). Religion and mental health: evidence for an association. *International Review of Psychiatry*, (13), 67-78.
- Koşttaş, M. (1987). Sosyalleşme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29/1), 229-334.
- Kurt, A. (2012). *Din Sosyolojisi*. (2. Baskı). Bursa: Sentez Yayınları.

- Onat, H. (2009). Türkiye’de cemaatler ve kimlik. <http://www.hasanonat.net/index.php/88tuerkiye-de-cemaatler-ve-kimlik> adresinden elde edildi.
- Özcan, Z., & Doğan, M. (2016). 15 Temmuz darbe girişiminin üniversite öğrencilerinin müslüman algısı üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*, (12/16), 401-422.
- Özel, C. (2012). *Türkiye’de Çokkültürlülük Çoğulculuk ve Din*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sanay, E. (1985). *Genel Sosyoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Sarıkaya, M. S. (1998). Cumhuriyet dönemi Türkiye’sinde dinî tarikat ve cemaatlerin yeri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* (3), 93-102.
- Sarıkaya, M. S. (2001). Dinî zihniyetlerimizin oluşumunda dinî tarikat ve cemaatlerin olumsuz izdüşümleri. *Araştırmalar -İnsan Bilimleri Araştırmaları*, (3/56), 45-60.
- Taplamacıoğlu, M. (1983). *Din Sosyolojisi: Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Wach, J. (1990). *Din Sosyolojisi*. Ünver Günay (Çev.). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Yetik, E. (1996). *Tarikatlar ve Dini Hayat*. Samsun: Kardeşler Ofset.

BİRGİVÎ MEHMED EFENDİ’NİN HAYATI, İLMÎ KİŞİLİĞİ VE EĞİTİM ANLAYIŞI *

Ahmet Ali ÇANAKCI**

E-mail: aa_canakci@yahoo.com

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

Citation/©: Çanakcı, A. A. (2019). Birgivî Mehmed Efendi’nin hayatı, ilmî kişiliği ve eğitim anlayışı. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 89-121.

Öz

Bu çalışmada, XVI. yüzyılda yaşamış çok yönlü bir Osmanlı âlimi olan Birgivî Mehmed Efendi’nin (ö. 981/1573) hayatı, eserleri, ilmî kişiliği ve eğitim anlayışının formal ve informal bağlamda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Birgivî’nin eğitim anlayışı; eğitim-öğretme ve bu yöndeki toplumsal gelişmelere katkısı ekseninde ele alınmış, bu çerçevedeki eğitim yaklaşımı, yöntem ve ilkeleri ortaya konulmuştur. Çalışmada, tarama modeli benimsenmiş, literatür taraması ve doküman incelemesi/analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çerçevede konuyla ilgili kaynaklar taranmış, Birgivî Mehmed Efendi ile ilgili eserlerden ve konuyla ilgili yapılan benzer çalışmaların bulgularından faydalanılmıştır. Ulaşılan dokümanlar ve bulgular, doküman analizi sonucu çalışmanın problemi, amacı, yöntemi çerçevesinde belli temalar altında tasnif edilmiş ve literatür ışığında değerlendirilmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre; Birgivî Mehmed Efendi ilmî kişiliği, düşünce/anlam dünyasının merkezinde yer alan hayata eleştirel bakışı ve mert, tavizsiz yapısı ile ön plana çıkmaktadır. Toplum üzerinde, örgün eğitimde müderrisliği, yaygın eğitimde vaazları ile etkili olmuş, ilmî kişiliği, eğitimciliği, ilkeleri, eleştirel yaklaşımı ve tartışmaları ile bir döneme damgasını vurmuştur. Pedagojik ve andragojik yaklaşım ile medreselerde öğrencilerin, camilerde halkın eğitimini amaçlamıştır. Tedris, telif ve irşâd faaliyetleri ile fonksiyonel olarak toplum üzerinde etkili olmuş, hurafe ve batıl inançların karşısında yer almış, eğitimde eleştirel yaklaşımı benimsemiştir. Dinî ve sosyal sorunlara duyarsız kalmamış, söz-davranış uyumu, bilimsel temelli fikirleri ve toplumun her kesiminin anlayacağı eserleri ile toplumda bir zihniyet dönüşümünün gerçekleşmesi için çaba sarfetmiştir. Kur’an’ın

* Bu makale, 19-21 Ekim 2018 tarihleri arasında Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından düzenlenen *Balıkesirli Bir İslam Âlimi İmam Birgivî Uluslararası Sempozyumu*’nda sunulan “Bir Eğitimiçi Olarak İmam Birgivî” adlı bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir

** Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

farz kıldığı ve Hz. Peygamber (sav)'in benimsediği “emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker” ve “itidal” ilkesi ekseninde eğitim anlayışını temellendirmiş ve hayatının sonuna kadar eğitim faaliyetlerinden hiç ayrılmamıştır. Sonuç olarak Birgivi'nin, halen dünyanın farklı ülkelerinde okunan eserleri ile günümüzde de etkisi devam eden uluslararası düzlemde dünyaya mal olmuş idealist bir eğitimci olduğu söylenebilir.

Anahtar Kavramlar: Birgivi Mehmed Efendi, İlmî Kişilik, Eğitim, Öğretim, Yöntem, Yaklaşım.

BİRGİVİ MEHMED EFENDİ'S LIFE, SCIENTIFIC PERSONALITY AND UNDERSTANDING OF EDUCATION

Abstract

In this study, a versatile Ottoman scholar Birgivi Mehmed Efendi's (d. 981/1573) life, works, scientific personality and education is aimed to examine the formal and informal context. In this context, Birgivi's understanding of education; and its contribution to education and social developments in this direction has been discussed and education approach, methods and principles have been put forward within this framework. In the study, literature scanning and document analysis methods were used by adopting a screening model. In this context, related sources were searched, the works related to Birgivi Mehmed Efendi and the findings of similar studies were used. The obtained documents and findings were classified under certain themes within the framework of the problem, aim and method of the study as a result of document analysis and evaluated in the light of literature. According to the findings; Birgivi Mehmed Efendi comes to the forefront with his scientific personality and his uncompromising structure, which looks critically at the center of the world of thought / meaning. He had an impact on society with his professorship in formal education, his sermons in non-formal education, and his scientific personality, educatorship, principles, critical approach and debates. With the pedagogical and andragogical approach, he aimed to educate students in madrasahs and public education in mosques. Teaching, royalty and guidance activities has been functionally effective on society. He was opposed to superstition and adopted a critical approach in education. He did not remain insensitive to religious and social problems, he made efforts to realize a mentality transformation in society with his words-behavioral harmony, scientifically based ideas and works that will be understood by all segments of society. The Qur'an is obligatory and the Prophet adopted “emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker ”and based on the principle of “moderation” never abandoned educational activities until the end of his life. It can be said that Birgivi is an idealist educator who has become an internationally influential world with his works still being taught in different countries of the world.

Keywords: Birgivi Mehmed Efendi, Scientific Personality, Education, Teaching, Method, Approach.

Giriş

XVI. yüzyılda yetişen büyük âlimlerden biri olan Birgivî Mehmed Efendi (ö. 981/1573), Osmanlı Devletinin ilmî ve sosyo-kültürel hayatı üzerinde etkili olan ve farklı sahalarda eser ortaya koyan nitelikli bir İslam âlimidir. Akaid, fıkıh, tefsir, hadis, kıraat, ahlak, tasavvuf ve Arap dili grameri gibi İslami ilimler alanında hayatın pratiklerine yönelik altmışa yakın eser kaleme almıştır. Toplum üzerinde, örgün eğitimde müderrisliği, yaygın eğitimde vaazları ile etkili olmuş (Birgivî, 2011a; Arslan, 1992; Yüksel, 2011; ayrıca bkz. Yüksel, 1992, s.192; Arpacı, 2009, s.9), ilmî kişiliği, çalışmaları, eğitimciliği, ilkeleri, eleştirel yaklaşımı ve tartışmaları ile döneme damgasını vurmuştur. Eleştirirken, Kur'an ve sünnete uygunluk (Bkz. Birgivî, 2011b; Yüksel, 2011, s.64; Arslan, 1992, ss.183, 184; Yüksel, 1992, s.192) prensibine göre hareket eden, çözüm üretirken de yine bu iki sarsılmaz temeli esas alan Birgivî, asırlardır insanları, inanış ve davranışlarına dair ne varsa İslam'ın özüne uyumlu hale getirmeye çağırmış, bu yönde eğitim (tedris, telif ve irşâd) faaliyetlerini sürdürmüştür. Bütün Müslümanları bir iç gözleme davet eden samimi, içten ve etkileyici üslubu ile yaşadığı mütevazı kasabadan İslam coğrafyasının her tarafına sesini duyurabilmiştir (Martı, 2011, ss.VII, VIII).

Bu çalışmanın amacı, çok yönlü bir İslam âlimi olan Birgivî Mehmed Efendi'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri bağlamında eğitimciliğini (arka planı ile birlikte) farklı boyutlarıyla ele alıp, konuyla ilgili bir durum tespiti yapmak, bu yöndeki farkındalığını ortaya koymak, onu daha iyi anla(t)mak ve bu alandaki bilimsel çalışmalara ışık tutmaktır. Dolayısıyla çalışmada Birgivî'nin eğitim anlayışına, daha çok eğitim-öğretime ve bu yöndeki toplumsal gelişmelere bakışı/katkıları perspektifinden bakılmış, bu çerçevedeki eğitim yaklaşımı; paradigma, yöntem-teknik ve ilke bağlamında incelenmiştir.

Çalışmanın kapsamı, İmam Birgivî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eğitimciliği olduğu için, onun diğer yönlerini ve çalışma alanlarını ele almamaktadır; dolayısıyla çalışma, konu açısından İmam Birgivî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve bunların arka planındaki sosyo-kültürel ve eğitsel gelişmeler üzerinde etkili olan eğitim anlayışı ile sınırlıdır.

Çalışmada tarama modeli (Erkuş, 2011; Kaptan, 1993; Karasar, 2016; Creswell, 2016) benimsenmiş, literatür taraması ve doküman incelemesi/analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2004; Berg ve Lune, 2015) yöntemleri kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma nitel desenli (Patton, 2018; Creswell, 2016; Kuş, 2012; Saban ve Ersoy, 2016) bir araştırmadır. Bu kapsamda konuyla ilgili kaynaklar taranmış, Birgivî Mehmed Efendi ile ilgili eserlerden ve konuyla ilgili yapılan benzer çalışmaların bulgularından faydalanılmıştır. Ulaşılan bulgular, doküman analizi sonucu çalışmanın problemi, amacı, yöntemi çerçevesinde belli temalar altında tasnif edilmiş ve literatür ışığında değerlendirilmiştir.

Toplum üzerinde büyük etkisi olan Birgivî'nin İslami ilimlerdeki çok yönlü ve nitelikli yapısı, birçok bilimsel çalışmanın ilgi odağı olmuştur. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ise

İmam Birgîvi üzerine yapılmış farklı alanlarda çok sayıda çalışmanın¹ olduğu görülmektedir. Ama onun ilmî kişiliği bağlamında eğitimcilik yönü, anlayışı, bu süreçte gerçekleştirdiği değişim ve dönüşümler, alana getirdiği yeni yaklaşımlar, ilkeler, paradigmlar özellikle de örgün ve yaygın din eğitimindeki fonksiyonelliği ayrıntılı olarak ele alınmamış ve analiz edilmemiştir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde çalışmamızın, literatürde ve alanda oluşan önemli bir boşluğu doldurmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

1. Birgîvi Mehmed Efendi'nin Hayatı

XVI. yüzyılın meşhur ilim adamlarından biri olan Birgîvi Mehmet Efendi Balıkesir'de dünyaya gelmiştir (Atâî, 1989, s.179; Uzunçarşılı, 1342, s.8; Yüksel, 1992, s.191; Arslan, 1992, s.24; Arpacı, 2009, s.14). Doğum tarihini bizzat kendisi şu şekilde ifade etmektedir: “Viladetüm tarihi dokuz yüz yigirmi dokuz Cemaziye'l-ülâsının onuncu günüdür” (Birgîvi, t.y., vr. 28a; ayrıca bkz. Yüksel, 1992, s.191). Bu tarih, miladi takvime göre 27 Mart 1523 Cuma gününe tekabül etmektedir (Unat, 1994, s.62; Arslan, 1992, s.24; Yüksel, 1992, s.191; Yüksel, 2011, s.33; Martı, 2011, s.25). Tam künyesi Mehmed b. Pir Ali b. İskender'dir. Dedesi İskender Efendi Balıkesir'in Kepsut ilçesine bağlı Bektaşlar köyündendir (Kuşadalı Ahmed Efendi, t.y., vr. 148b; Uzunçarşılı, 1342, s.8; Atsız, 1966; Yüksel, 1992, ss.191-194; Martı, 2011, ss.24-29). Babası ise zaviye ashabından müderris, âlim ve fâzıl bir zat olan Pir Ali Efendi'dir (Atâî, 1989; Aynî, 1993). Pir Ali Efendi'nin kabri, Balıkesir'in Çay Mahallesi'ndeki Başçeşme Kabristan'ında bulunmakta ve halk tarafından ziyaret edilmektedir. Ayrıca bazı kaynaklarda her cumartesi sabahı ziyaret edilerek Kur'an ezberlemeye çalışan çocuklara derslerini öğrenemediklerinde zihinlerinin açılması için onun mezar taşları arasındaki sudan içirildiği belirtilmektedir (Uzunçarşılı, 1342, s.8; Yüksel, 2011, ss.33-35; Arslan, 1992, ss.24-29; Martı, 2011, ss.25-31). Bu sebeple Balıkesir halkı arasında “Zihin Dede” ismiyle anılmaktadır (Martı, 2011, ss.26, 27). Birgîvi'nin annesinin ismi ise Meryem'dir (Yüksel, 1992, s.192). Ancak annesiyle ilgili ismi dışında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (Bkz. Birgîvi, t.y.; Arslan, 1992, s.25; Yüksel, 1992, ss.191-194; Martı, 2011, s.27).

Birgîvi, Arapça öğrenerek, mantık okuyarak ve Kur'an-ı Kerim ezberleyerek ilk öğrenimini müderris olan babasının yanında tamamlamıştır. Babası, onu dönemin üniversitesi olan Semâniye Medresesi'nde yüksek tahsilini tamamlaması amacıyla İstanbul'a yönlendirmiştir (Atâî, 1989, s.179; Arslan, 1992, ss.25, 26; Yüksel, 1992, s.192; Martı, 2011, ss.31-34). Birgîvi burada giriş imtihanını kazanmış (Bkz. Aynî, 1993; Yüksel, 2011, ss.33-35), devrin meşhur hocalarından Ahizâde Mehmet Efendi (ö. 989/1581) ve Kazasker Abdurrahman Efendi'nin (ö. 1000/1591) öğrencisi olmuştur (Bkz. Atâî, 1989, ss. 179, 180;

¹ Birgîvi ile ilgili literatürde yer alan bazı önemli çalışmalar için bkz. Arslan, 1992; Yüksel, 2011; Martı, 2011; Atsız, 1966; Lekesiz, 1997; Arpacı, 2009; Özkan, 2016; Özkan, 2015a; Özkan, 2015b; Kaylı, 2010.

Yüksel, 2011, ss.33, 34; Martı, 2011, ss.31-34; Ayni, 1993). Bazı kaynaklarda ise ilk olarak Mahmud Paşa medresesindeki Küçük Şemseddin Efendi'nin önünde diz çöktüğü ifade edilmektedir (Atâî, 1989, s.179; Arslan, 1992, s.26). Müderrislik payesi kazanmadan önceki son hocası ise Kızıl Molla yahut da Kızıl Abdurrahman Efendi lakaplarıyla tanınan Abdurrahman bin Seydi Ali Efendi'dir (983/1575) (Atâî, 1989, ss.230, 231; Yüksel, 1992, s.192; Yüksel, 2011, s. 34; Martı, 2011, ss.32, 33). Bu süreçte büyük motivasyon ve gayretle öğrenimine devam etmiş ve medreseden mezun olmuştur (Ayvalı, 1994, ss.24-31).

Semaniye programı neticesinde icazetname imtihanında başarılı olarak müderrislik payesini kazanmıştır (Bkz. Aynî, 1993, ss.105, 106; Yüksel, 1992, s.192; Martı, 2011, ss.32, 33; Yüksel, 2011, s. 34). Daha sonra hocası Rumeli Kazaskeri Abdurrahman Efendi'den icazet alarak mülâzım (Bkz. Pakalın, 1983) olmuştur (Atâî, 1989, ss.179, 180; Yüksel, 1992, s.192). İhtisasını onun yanında tamamlamış ve İstanbul'daki bazı medreselerde müderrislik yapmıştır (Atâî, 1989, ss.179, 180; Uzunçarşılı, 1342, s.9; Atsız, 1966, s.1; Martı, 2011, 34-36). Hocası Abdurrahman Efendi'nin etkisiyle Kanuni Sultan Süleyman zamanında ise Edirne'de Kassâm-ı askerî (Bkz. Uzunçarşılı, 2014; Pakalın, 1983) olarak görev (hayatının ilk ve son memuriyeti) almıştır (Atâî, 1989, ss.179-181; Yüksel, 1992, s.192). Bazı kaynaklara göre bu görev esnasında Abdurrahman bin Seydi Ali Efendi'nin (Kızıl Molla) derslerini de takip etmiştir (Atâî, 1989, ss.230, 231; Yüksel, 2011, s.34; Martı, 2011, ss.32, 33; Arslan, 1992, s.28).

Bu süreçte İmam Birgivi, medreselerde dersler, camilerde vaazlarıyla eğitim ve irşad faaliyetlerine de devam etmiştir (Yüksel, 1992, ss.191-194; Martı, 2011, s.35). Ayrıca görevi esnasında devlet kademesindeki işlerin nasıl yürüdüğüne de şahit olmuş, usulsüzlükler, suistimaller ve adaletsizlikleri görmüş, sonrasında bu vazifeden ayrılmıştır (Martı, 2011, ss.36, 37; Yüksel, 2011, ss.34-35). Kassâm-ı askerî görevinden sonra İstanbul'a gelmiş, her şeyden uzaklaşarak zühd hayatına ve ibadete yönelme arzusundan dolayı tasavvufa intisap ederek Şeyh Abdullah Karamani'ye (ö. 972/1565) mürid olmuştur. Eski görevinden kazandığı dört bin dirhemi de sahiplerine geri vermiştir (Atâî, 1989, s.180; Yüksel, 2011, s.36, 37; Düzenli, 2000, ss.228-247; Martı, 2011, ss.36, 37).

Birgivi, İstanbul'a dönüşünden ve tasavvufa intisabından sonra şeyhi Abdullah Karamani'nin yönlendirmesi ile yeniden eğitim ve ilim hayatına girmiştir (Atâî, 1989, 180; Martı, 2011, s.36-45; Kâtip Çelebi, 1993; Yüksel, 2011, ss.37, 38). Bu süreçte Sultan II. Selim'in (ö. 982/1574) hocası Atâullah Efendi (ö. 979/1571) ile dostluğunun ilerlemesi, Birgivi'nin hayatında dönüm noktası oluşturmuştur. Bu dostluk, Birgili olan Atâullah Efendi'nin, orada yaptırdığı medresede, Karamanlı Abdullah Efendi'nin de tavsiyesiyle Birgivi'nin ilk müderris olarak göreve başlamasını sağlamıştır (Atâî, 1989, ss.179-181; Aynî, 1993, ss.106, 107; Kâtip Çelebi, 1993; Yüksel, 1992, s.191- 194; Yüksel, 2011, s.37). Birgi'deki Atâullah Efendi Dâru'l-Hadis'inde müderrisliğe (günlük aldığı altmış akçe ile) başlayan Mehmed Efendiye, vefat edinceye kadar burada kalmasından dolayı Birgivi, Birgili veya İmam Birgivi denmiştir (Atâî, 1989, ss.179-181; Arslan, 1992, ss.32-34; Martı,

2011, s.39; Özkan, 2016, s.42). (Birgî'ye yerleşmesinden sonra oğlu² Mehmed Halim vefat etmiştir. Bu durum Birgî'yi çok üzmüştür (Martı, 2011, ss.46, 47; Arslan, 1992, s.41).

Zamanını eğitim, ilim ve ibadetle değerlendirmekte olan İmam Birgî, etrafında birçok öğrencisi³ olmasına ve zamanını boşa geçirmemesine rağmen İstanbul'un seçkin ortamından sonra, Birgî gibi bir kasabada yaşamın güçlüklerini net bir biçimde hissetmiş, kendi seviyesinde bir kimseyle sohbet etmeye hasret kalmıştır. Yazın sıcağında bile öğrencileri ile ders yapmaya devam etmiş, iyiliği emredip kötülükten sakındırma konusundaki hassasiyeti, evinin basılması gibi üzücü olaylara da zemin hazırlamıştır (Martı, 2011, ss 41-43; Özkan, 2016; s.49-53). Aynı şekilde müderrislik, vaizlik ve te'lif çalışmalarını sürdürürken, çıktığı bir İstanbul seyahati esnasında bölgenin en tehlikeli salgın hastalığı olan vebadan (taun) 21 Eylül 1573 tarihinde (981 yılı Cemâziyelevvel ayının son pazartesi günü) 52 yaşında vefat etmiş ve cenazesi Birgî'ye getirilip defnedilmiştir (Atâî, 1989, s. 80; Uzunçarşılı, 1342, ss.6-9; Arslan, 1992, ss.32-34, 38-40; Yüksel, 2011, s.40; Özkan, 2016, ss.57, 58; Martı, 2011, ss.45, 46).

2. Birgî' Mehmed Efendi'nin İlmî Kişiliği

Osmanlı ilim tarihi incelendiğinde, Birgî' Mehmed Efendi'nin sıradışı bir ilim adamı olduğu söylenebilir (Martı, 2011, s. 57). XVI. yüzyılda Osmanlı Devletinin dinî, ilmî, sosyal ve kültürel hayatına şekil veren Birgî, ilimle takvayı (Bkz. Birgî, 2016, ss.91-518; Birgî, 2009, ss.207-249; Birgî, 2015b; Birgî, 2011a, ss.21-32) cem etmiş, zâhiren ve bâtinen kendini geliştirmiş, ağırbaşlı, ölçülü davranmasını bilen faziletli ve sağlam karakterli bir kişidir (Bilmen, 1960; Arpacı, 2009, s.18). Mehmet Ali Aynî, "Türk Ahlakçıları" adlı eserinde Birgî ile ilgili şu ifadeler yer vermektedir: "Ahlakçılarımız içinde Birgî derecesinde mümtâz bir simaya nâdir tesadüf olunur. Çünkü onun dinî bilgisi ve bıraktığı eserleri ne kadar yüksek ise, meslek ve meşrebi de o nispette pâk, nezîh ve metîn idi" (Aynî, 1993, s.105; Arslan, 1994, s.20; Arslan, 1992, s.46).

Birgî hakkındaki bütün kaynaklar, onun ihlas ve samimiyeti ile nitelikli ilminde birleşmektedir. Eserlerinde ele aldığı konulara özel üslup ve ifade tarzıyla özgünlük katmıştır. Onun eğitim faaliyetleri ve eserlerini kaleme alırken kullandığı yöntem ve yaklaşım, insanlara daha faydalı olabilme merkezli düşünce yapısıdır. Bu yüzden onun eserleri (özellikle Vasiyetname, et-Tarikatü'l-Muhammediyye ve Arap grameri ile ilgili

² Birgî Mehmed Efendi'nin Mehmed Halim, Mustafa (ö. 995/1586) ve Fazlullah (ö. 1032/1622) adında üç oğlu vardır. Kız çocuğu olup olmadığı bilinmemektedir (Martı, 2011, ss. 46-50; Arslan, 1992, ss. 40-45; Özkan, 2016, ss. 53-56).

³ Birgî Mehmed Efendi'nin İstanbul medreselerinde müderrislik yaptığı dönemdeki öğrencileri hakkında bir bilgiye ulaşılamamıştır. Ancak yaşamının son on yılında görev yaptığı Birgî Medrese'sinde çok sayıda öğrenci yetiştirmiştir. Bu öğrencilerden bazıları şunlardır: Fazlullah Efendi (oğlu) (ö. 1032/1622), Akşehirli Hocazâde Abdünnaşir Efendi (ö. 990/1582), Avlamişlı (Ödemişli) Muslihiddin Efendi, Gazi Emir (ö. 1022/1613) ve Kadızâde Mehmed Efendi (ö. 1045/1635) (Atâî, 1989; Uzunçarşılı, 1342; Hocazâde Abdünnaşir Efendi, t.y.; Kâtip Çelebi, 1941; Arslan, 1992; Martı, 2011).

yazdığı eserler) yaklaşık 400 seneden beri okunmakta ve ihtiyaca cevap vermektedir (Arslan, 1992, ss.46-48; Arslan, 1994, s.20; Arpacı, 2009, s.18). İlmî kişiliği ve düşünce/anlam dünyasının merkezinde, iyiliği emredip kötülükten sakındırmak ve hayata eleştirel bakan mert, tavizsiz yapısı vardır (Martı, 2011, s.51; Düzenli, 2000, ss. 236-240). Birgivi'nin bu yapısı, örgün-yaygın eğitim faaliyetlerine ve yazdığı eserlere de yansımıştır (Arslan, 1994, ss.20, 21).

Onun ilmî kişiliği, eğitim faaliyetleri ve eserlerindeki genel paradigması; bir ilim adamı olarak eleştirilerinde hiç kimseden çekinmemesi ve toplumsal sorunlara duyarlı olmasıdır (Arslan, 1992, s.54; Yüksel, 1992, s.192). Çünkü onu ilgilendiren kişiler değil fikirlerdir. Fikir ve bilgi üretmek toplumsal sorunlara çözüm yolları bulmayı amaçlamıştır (Bkz. Yüksel, 1992, ss.191-194; Arslan, 1994, ss.20-22). Bu kapsamda, şan ve şöhretten uzak duran, maddi menfaatleri öncelemeyen ve yöneticilerle samimiyetini iletmemeyen bir âlimdir (Martı, 2011, s.55). Birgivi'nin fikirlerini açıklarken ve tenkitlerini (Bkz. Düzenli, 2000, ss. 236-240) yaparken çevresinden etkilenmeyen duruşu ve düşüncelerindeki kararlılığı; şahsiyetini/karakterini göstermesi açısından önemlidir (Arslan, 1994, s.21).

Onun en büyük hedefi, halka doğru yolu göstermektir. Bunun için de Hz. Peygamberin yolunu örgün ve yaygın eğitim araçları ile herkese anlatmayı amaçlamıştır (Birgivi, 2011b). Dolayısıyla Birgivi; dine, devlete ve halka zararlı olduğunu düşündüğü davranışlara karşı çıkmış ve bu yönde bir yaklaşımla/ilim anlayışı ile hareket etmiştir. Bu durum onun ilmî kişiliğinin temel özelliğidir (Bkz. Arslan, 1994, ss.20-22).

Birgivi Mehmed Efendi, hayatını vakfedercesine ilim ve ibadetle geçirmiş, Osmanlı Devleti'nin en parlak döneminde örnek kişiliği ve yaklaşımı ile yüzyıllar geçse de insanlara rol model olmuş ve olmaya devam etmektedir (Bkz. Kuşadalı Ahmed Efendi, t.y.; Arpacı, 2009). Ayrıca debdebeli ve koşuşturmacalı başkent hayatındansa en verimli zamanlarında sakin, durağan ve âsûde bir kasabada yaşam sürmesi, onun hırstan uzak, samimi ve mütevazî kişiliğini ortaya koymaktadır (Martı, 2011, s.55).

Onun ilim anlayışı, gelişigüzellikten uzak, kaynaklara dayalı, bilimsel bir nitelik arz etmektedir. Yazdıklarını mutlaka bir kaynağa dayandırma yaklaşımı içerisinde hareket etmektedir. Bu yaklaşım tarzı (Bkz. Düzenli, 2000, ss.236-240), "et-Tarikatü'l-Muhammediyye" adlı eserinde ön plana çıkmaktadır. Olayları değerlendirirken sergilediği tavizsiz tutum ve düşüncesinde fikhî bakış açısı son derece önemlidir. Bu çerçevede görüşlerini ispatlamada daima "Kitap-Sünnet-İcmâ-Kıyas" sıralamasını takip etmesi ve eserlerinin önemli bir kısmını fikhî alanında hazırlamış olması bunun bir sonucu olarak düşünülebilir (Martı, 2011, ss.57, 68).

Birgivi'nin kişiliğinin merkezinde, eserlerini yazarken insanlara faydalı olma düşüncesi yer almaktadır. Bunun için kitap ve risalelerin büyük çoğunluğunun Arapça yazıldığı XVI. yüzyılda, Osmanlı coğrafyasında "Risâle-i Birgivi (Vasiyetnâme) adlı eserini Türkçe kaleme

almıştır (Birgivî, 2009; Özkan, 2016). Ayrıca konuları herkesin anlayacağı bir üslupla ele almış ve açıklamıştır (Martı, 2011, ss.101-105; Özkan, 2016, ss.62-70).

3. Birgivî Mehmed Efendi'nin Eserleri

Birgivî Mehmed Efendi'nin eserlerinin neredeyse tamamı tefsir, hadis, fıkıh, tasavvuf, ahlak, âkâid, kelam, Arap dili ve belâgatı alanlarındadır (Özkan, 2016, s.80). Bu kapsamda Birgivi Mehmet Efendi'nin eserleri konularına göre şu şekilde tasnif edilebilir (Martı, 2011, ss.68-120; Yüksel, 1992, ss.191-194; Yüksel, 2011, ss.42-59; Arslan, 1992, ss.77-129; Arpacı, 2009, ss.21-24; Martı, 2011; Özkan, 2016, ss.79-106):

İtikâd ve İbadetler ile İlgili Eserleri

1. Risâle-i Birgivî (Vasiyetnâme)
2. er-Risâletü'l-İ'tikâdiyye
3. Şerhu Âmentü
4. Risâletü't-Tevhîd (Luğazü'l-Birgivî)
5. Ahvâlü Etfâlî'l-Müslimîn
6. Tuhfetü'l-Müstersîdîn fi Beyâni'l-Mezâhib ve Fırakî'l-Müslimîn
7. el-İrşâd fi'l-Akâid ve'l-İbâdât
8. Nûru'l-Ahyâ ve Tuhfetü'l-Emvât
9. Şerhu Şurûti's-Salât
10. Muaddilü's-Salât
11. Risâle fi Sücûdi's-Sehv

Kur'an İlimleri ile İlgili Eserleri

1. Tefsîr
2. ed-Dürrü'l-Yetîm fi't-Tecvîd
3. Risâle fi Beyâni Rusûmi'l-Mesâhifi'l-Osmâniyyeti's-Sitte
4. Ahsenü'l-Kasas

Hadis İlmî ile İlgili Eserleri

1. Risâle fi Usûli'l-Hadîs
2. Şerhu'l-Ehâdisi'l-Erbâin
3. Kitâbü'l-Îmân ve Kitâbü'l-İstihsân

İslâm Hukuku ile İlgili Eserleri

1. Fetvalar
2. İnkâzü'l-Hâlikîn
3. Hâşiyetü İnkâzi'l-Hâlikîn
4. İnkâzü'l-Hâlikîn Tercümesi (Risâle fi ademi Cevâzi'l-Ücre ale'l-Kırâe)

5. İhkâzu'n-Nâimîn ve İfhâmü'l-Kâsırîn
6. Hâşiyetü İhkâzi'n-Nâimîn
7. es-Seyfû's-Sârim fî ademi Cevâzi Vakfî'l-Menkûl ve'd-Derâhim
8. Zuhru'l-Müteehhilîn ve'n-Nisâ' fi Ta'rîfi'l-Ethâr ve'd-Dimâ'
9. Risâle fi'l-Musâfaha
10. Risâle fi Ziyâratî'l-Kubûr
11. Risâle fi'l-Arâzi'l-Uşriyye ve'l-Harâciyye
12. Ferâiz Risâlesi ve Şerhi
13. Hâşiyetü'l-İzâh ve'l-İslâh
14. Ta'likât ale'l-İnâyeye

Ahlâk ve Tasavvuf ile İlgili Eserleri

1. et-Tarîkatü'l-Muhammediyye ve's-Sîratü'l-Ahmediyye
2. Cilâü'l-Kulûb
3. el-Kavlü'l-Vasît beyne'l-İfrât ve't-Tefrît (Risâle fî İhtimâmi Emri'd-dîn)
4. Risâle fi'z-Zikri'l-Cehrî
5. Risâle fî Medhi's-Sultâni'l-Âdil ve Zemmi's-Sultâni'z-Zâlim
6. Tafdîlü'l-Ğaniyyi's-Şâkir ale'l-Fakîri's-Sâbir
7. Mihakkü'l-Mutasavvifîn ve'l-Müntesibîn
8. el-Makâmât
9. Dâmiğatü'l-Mübtediîn fi's-Sülûki ilâ Tarîk'l-Müteşerriîn

Arapça Öğrenimi ile İlgili Eserleri

1. Şerhu Lugati Ferištehoğlu
2. İm'ânü'l-Enzâr
3. Risâle fi's-Sarf
4. Kifâyetü'l-Mübtedî
5. el-Emsiletü'l-Fazliyye
6. Şerhu'l-Emsiletî'l-Fazliyye
7. Hâşiyetü Şerhi'l-Fazliyye

8. el-Avâmil
9. Izhârü'l-Esrâr
10. İmtihânü'l-Ezkiyâ
11. Ta'likât ale'l-İmtihân
12. Ta'likât ale'l-Fevâidi'z-Zıyâiyye

Diğer Eserleri

1. Ğurrenâme
2. Risâle fî Âdâbi'l-Bahs (Risâletü'l-Münâzara)
3. Emâlî

Birgivî'ye Nispet Edilen Fakat Ona Aidiyeti Kesin Olmayan Eserler

1. İşrâku't-Tevârîh veya el-İşrâk ve's-Siyer
2. Ravzâtü'l-Cennât fi Usûli'l-İ'tikâd
3. Sihâh-ı Acemiyye
4. ed-Dürretü'l-Mültekatâti'r-Rûmiyye
5. Sirâcü'l-Musallî
6. el-Evrâdü'l-Birgiviyye (Nevâfilü'l-İbâdât)
7. Râhatü's-Sâlihîn ve Savâiku'l-Münâfikîn (Bkz. Martı, 2011; Atsız, 1966; Yüksel, 1992; Yüksel, 2011; Arslan, 1992; ,Arpacı, 2009; Özkan, 2016; Düzenli, 2000).

4. Birgivî Mehmed Efendi'nin Eğitim Anlayışı

Osmanlı Devletinin yükselme döneminde velûd bir ömür yaşamış olan Birgivî Mehmed Efendi⁴, hayatı boyunca tedris, irşâd ve telif faaliyetlerinden kopmamıştır (Martı, 2011). Bu bağlamda devrin eğitim kurumu olan üniversite hüviyetindeki medreselerde müderrislik yapmış, halka etkili vaazlar vermiş, İslami alanda birçok eser kaleme almış, Osmanlı eğitim ve kültür hayatında önemli yere sahip bir şahsiyettir. Bu ilim adamını tanı(t)mak, anlamak, anlamlandırmak, sadece onun ilmî kişiliği ve eğitim anlayışı açısından değil, aynı zamanda dönemin tarihi, sosyo-kültürel ve eğitsel yapısının arka planını kavrama bakımından da önem arz etmektedir.

⁴ Bir başka ifade ile Balıkesirli bir İslam âlimi olan İmam Birgivî, yaşamı boyunca eğitim-öğretim merkezli hareket etmiş ve bunu bir hayat felsefesi olarak kabul etmiştir. Toplumsal, dinî, ahlakî sorunlara duyarlılık göstermiş, bunların çözümünde etkin rol oynayarak din, ahlak ve değer eğitimi alanında önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, bir eğitimci olarak Birgivî, örgün din eğitimde müderrisliği, yaygın eğitiminde vaizliği, bu süreçteki yaklaşımları, takip ettiği yöntem-teknikler ve kaleme aldığı eserlerle, toplumun dönüşümünde etkili olmuş ve günümüze yansımalarıyla bir farkındalık meydana getirmiştir.

İlme, eğitime, irfana, fazilet ve ahlaka (Birgivî'nin ahlak ile ilgili görüşleri hakkında bilgi için bkz. Birgivî, 2016, ss.91-518; Yüksel, 2011, ss.111-127; Arpacı, 2009, ss.53, 54, 59-148; Birgivî, 1964; Birgivî, 2009, ss.177-206) büyük önem vermiş, toplumun sevgi ve saygısını kazanmış, İslam dininin berrak akidesini, çevresinde bütün gücüyle aşılama ve yaymaya gayret etmiş, sağlam karakterli büyük bir âlimdir. Birgivî, özellikle eğitim konusunda yaşamını mücadele ile geçirmiştir. Bu noktadan hareketle Birgivî'yi günümüzde de dönemde olduğu gibi tanı(t)mak, toplumun her kesimini onun eserleriyle tanıştırmak ve hayatındaki zindeliği, hareketi, dinamizmi, enerjisi, birikimi, genç nesillere aktarabilmek, ondaki insana hizmet aşkını, çağımız insanlarına da transfer edebilmek, bilhassa bu bağlamda eğitim-öğretim anlayışını ve yöntemini benimsemek önemlidir (Şeker, 1994). Bu amaçlarla çalışmada, İmam Birgivî'nin eğitim anlayışı; paradigma⁵, yöntem, ilke ve eserlerinin analizi çerçevesinde incelenmiştir.

İmam Birgivî'nin eğitim anlayışında, her insanın en azından kendisine yetecek kadar doğru ile yanlış bilgiyi ayırabilmesi, hurafe ve batıl inançlar konusunda bilinçlenmeyi (Yüksel, 2011, ss.34-39; Yüksel, 1992, ss.191-194) sağlayabilmesi esastır. Dolayısıyla Birgivî, nitelikli, duyarlı, hurafelerden ve aşırılıklardan uzak, dindar insanların yetişmesini istemiştir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerine önem vermiş, bunu genelde formal özelde ise örgün ve yaygın din eğitimi ile tesis etmeye çalışmıştır. Bu süreçte de medrese dersleri ve vaazlarıyla ön plana çıkmıştır. Bunu, örgün din eğitimi kurumu olan medreselerde, yaygın din eğitimi kurumu olan camilerde ve kaleme aldığı eserler ile yapılandırmıştır (Bkz. Arslan, 1992, s.183).

Birgivî'ye göre eğitimin amaçlarının en önemlisi, kişiliği/karakteri kuvvetlendirmek ve geliştirmektir. İnsanın manevi ve ahlakî bakımdan kendisini geliştirmesi, uyumlu bir karakter terbiyesini gerekli kılmaktadır (Bkz. Arpacı, 2009; Birgivi, 2011b; Birgivî, 2016). Bu anlamda Birgivî, ilimle ameli birleştirmiş güçlü bir kişiliğe sahiptir (Bkz. Arslan, 1994, ss. 16-23). Ayrıca bu süreçte halkın her sahada başvurabileceği eserleri de ön plana çıkarmayı hedeflemiştir (İlhan, 1994, s.55).

Onun Osmanlı müellifleri arasındaki en önemli özelliği, yaşadığı dönemin güncel/aktüel meseleleri (Arpacı, 2009, s.9) hakkında eser vermesi, bunlara çözüm ve fikir üretmesidir. Bu sebeple eserleri, çağının sosyo-kültürel ve dinî hayatı ile düşünce dünyasını yansıtmayı bakımından da önem taşımaktadır. Eserlerinde, o dönemdeki birçok müellifin aksine

⁵ Birgivî'ye göre, iyi huylarla bezenmiş ve kötü huylardan arınmış sağlam bir ahlak temeli atılmadıkça ve her fert bizzat kendisine dönerek İslam ahlakının neresinde olduğuna dair bir iç gözleme gitmedikçe topyekün bir islah mümkün olmayacaktır. Birgivî, yüzeysel çözümlere ve göstermelik davranışlara karşıdır. O, et-Tarîkatü'l-Muhammediyye'de açık ifadesini bulduğu fikirlerinin merkezine, takva kavramını yerleştirmiş, ehl-i sünnet itikadının prensiplerini halka öğretmeye ve Hanefî fıkından ayrılmamaya son derece önem vermiştir.

devlet büyüklerinden mükâfat elde etmek maksatlı hiçbir eser kaleme almamıştır (Arslan, 1994, s.20; Arpacı, 2009, ss.18, 19; Martı, 2011, ss.51,55).

Kur'an'ın farz kıldığı "emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker" ilkesi (Yüksel, 2011, s.147; Arslan, 1992, s.184; Birgivi, 2014, ss.33, 34) bağlamında, İslamın emrine uyararak kendi çevresinde ve Müslümanlar arasında gördüğü gerek itikadi, gerekse ameli bid'atlere (Birgivi'nin bid'atlere karşı tutumu hakkında bilgi için bkz. Birgivi, 2016, ss.35-42; Yüksel, 2011, ss.67-70; Özkan, 2016, ss.73-79; Birgivi, 2011a, ss.99-110) karşı da toplumu uyararak, onları bu hususta yanlıştan uzaklaştırıp doğru olana irşâd etmeye çalışmıştır (Toprak, 1994, s.68). Birgivi, cehaletin sebep olduğu hatalara engel olabilmek amacıyla, İslam'ın şartlarını öğretme görevini, irşâd faaliyetlerinde önceliklemiştir (Martı, 2011).

O bu yaklaşımını; hayat felsefesi, eğitim anlayışı ve ilkesi olarak benimsemiştir. Birgivi bu yaklaşımı ile tenkitlerinde kişileri değil, yanlış/olumsuz davranışları hedef almış ve yıkıcı değil yapıcı bir düşünce ile hareket etmiştir. Onun için hatayı yapanın kimliği değil, hatanın niteliği ve önlenmesi önemli olmuştur. Bu yüzden eleştirmeye sultan gibi en üst kademe de yer alan isimlerden başlamıştır. İşledikleri hataları dile getirerek uymayı aklına koyduğu kişilerin listesinde, vezirler, divan üyeleri, hâkimler, müftüler, müderrisler ve danışmaya gelen halk yer almıştır (Martı, 2011, s.51, 52, 129, 137; Yüksel, 1992, ss.191-194). Bunun için dine, devlete ve millete zararlı gördüğü her davranışa eleştirel yaklaşarak bunların sebepleri üzerinde durmuş, olumsuz etkilerinin önüne geçmeye çalışarak pedagojik ve önlemsel/gelişimsel bir yaklaşımla hareket etmiştir. Bu sebeple Birgivi'nin derslerinde, vaazlarında ve eserlerinde bid'atlere karşı eleştirel yaklaşım sergilerken üç dereceli bir yöntem izlediği görülmektedir (Bkz. Toprak, 1994, s.69):

1. Önce bid'at olan inanç ya da fiilin yanlışlığını belirlemek
2. İkinci aşamada, bu yanlışlığın sebepleri üzerinde durmak.
3. Üçüncü aşamada ise, doğru olanı öğretip yanlıştan uzaklaştırmak.

Birgivi, Müslümanların Kur'an ve sünnete uymayan bid'at niteliğindeki davranışlarını gördükçe bunlardan olumsuz etkilenmiştir (Yüksel, 2011, ss.34, 35; Yüksel, 1992, ss.191, 192; Aynî, 1993). Zira bu tür (bid'at) davranışlar ve uygulamalar (falcılık, cenaze olan evlerde ziyafet verilmesi, ölenin mezarının başında kırk gün bekleyerek Kur'an okuyan ve tesbih çekenlere para verilmesi, bununla ilgili vasiyetlerde bulunulması, kabirlerin üzerine türbeler yapıp mumların yakılması vb.) toplumda artmıştır (Bkz. Birgivi, 2011b; Yüksel, 1992, s.192; Arpacı, 2009, ss.18-21; Arslan, 1994, ss.20-22). Bunun dışında kadınların rüşvet alması ve rüşvet ile göreve gelmeleri yaygınlaşmıştır (Martı, 2011; Arslan, 1994). Ehil olmayanlara ilmî rütbe verilmiş, cehalet yaygınlaşmış, birçok zengin kendilerinin ve annesinin ruhlarına Kur'an okunması için paralarını vakfetmişlerdir (Bkz. Yüksel, 1977, ss.175-185; Arslan, 1994, ss.20-22; Yüksel, 1992, s.192). Bütün bunlara Birgivi, ilmî gücü ve samimiyeti ile karşı çıkmış, eleştirel bakış/yaklaşım içerisinde bir duruş sergilemiştir (Arslan, 1994, ss.16-23; Yüksel, 1992, s.192; Düzenli, 2000, ss.236-240).

Ayrıca Birgivî'nin yaklaşımında, kendi zamanındaki tenkit ettiği mutasavvıflara karşı da, Bâyezîd-i Bistâmî (ö. 261/874) ve Cüneyd-i Bağdâdî (ö. 297/909) gibi ileri gelen tasavvuf erbabının sözlerinden deliller getirmesi önemlidir (Bkz. Birgivî, 2011b; Birgivî, 2016). Bu dönemde birçok sahte şeyh halkı aldatmış, sünnete aykırı bid'atler çoğalmıştır. İşte bütün bu durumlar, Birgivî'nin duygu, düşünce ve inanç dünyasını harekete geçiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte onun en büyük eğitsel hedefi, halka doğru yolu göstermek ve umumum ahvalinin düzelmesine katkı sağlamaktır. Bu süreçte takip ettiği metodoloji ise Hz. Peygamber (sav)'in yolunu, tekrar ilkesiyle herkese anlatmak ve öğretmektir. Onun "et-Tarîkatü'l-Muhammediyye ve's-Sîretü'l-Ahmediyye" adlı kitabı bu hedefin bir sonucudur (Bkz. Birgivî, 2011b; Birgivî, 2016).

Kısaca Birgivî; dine, devlete ve millete zararlı gördüğü her davranışa karşı çıkmış (Bkz. Arslan, 1994, s.22), örgün/yaygın eğitimde ve kaleme aldığı eserlerde bunun mücadelesini vermiştir. Tedris, irşâd ve telif faaliyetlerinin merkezinde ise, hem halkı hem de ilmî ve idarî çevreleri bid'atlerden arınmış, saf İslam'ın öğretilerine, yani Kur'an ve hadis ile şekillenmiş ehl-i sünnet yoluna davet yer almıştır (Martı, 2011, s.VI). Bu durum onun kişiliğini, hayat felsefesini ve eğitim paradigmasını ortaya koyması açısından önemlidir.

Birgivî, faziletli bir hayat yaşamış, eğitime önem vermiş, insanlara rehberlik etmiş ve her zaman doğruları öğretme amacı olan âlimlerden biri olmuştur. Hem kendi hem de sonraki dönemler ve günümüz için örnek bir yaşam sürmüştür. Şüphesiz bir kişinin ilmî boyutunu ortaya koyan en önemli ölçütler; eğitim faaliyetleri, yetiştirdiği nitelikli öğrenciler, ilim adamları ve yazdığı eserlerdir (Ayvalı, 1994, ss.24-26). Dolayısıyla Birgivî'nin yaşam tarzı, olaylara yaklaşımı, hal ve hareketleri ile onu tanımak, anlamak, anlamlandırmak; o dönemki ve günümüzdeki sorunları anlamaya ve bunlara çözüm önerileri getirmeye katkı sağlayacaktır.

4.1. Birgivî Mehmed Efendi'nin Nitelikli Bir Eğitimci Olmasında Etkili Olan Faktörler

1. Babasının âlim ve müderris olması, ilk eğitimini ondan alması ve bu yönde kendini geliştirmesi.
2. İrade, azim, kararlılık, kuvvetli hafıza, zekâ keskinliği, kabiliyet, beceri, çalışkanlık, disiplin, ciddiyet gibi özelliklere sahip olarak küçük yaşlarda ilim tahsiline başlaması.
3. İlk bilgilerini babasının yanında tamamladıktan sonra ilmin merkezi olan İstanbul'a gidip orada seçkin âlimlerden ders alması.
4. Birgivî'nin hayatını vaaz, tedris ve kitap yazmakla geçirmesi, eserlerini tasnif ederken kendinden önceki âlimlerin tasnif ve teliflerini dikkatle incelemesi.
5. Geniş ilminin yanında, ilmiyle amel etmesi (söz-davranış uyumu, bilgiden eyleme geçiş pratiğine sahip olması).

6. Öğrendiklerini, gerek vaaz yoluyla, gerek öğrencilere ders vermekle, gerekse eser kaleme almak suretiyle başkalarına etkili ve verimli bir öğretme yeterliğine sahip olması.
7. Bazı ilim adamlarıyla farklı konularda yaptığı mübahase ve münazaralarda, sözlerinin delillerini ortaya koyması, düşündürmesi ve eleştirel yaklaşımı.
8. Konuya ve hedef kitleye göre farklı yöntem ve tekniklere yer vermesi, yöntem zenginliği becerisine sahip olması.
9. Konunun daha iyi özümsemesi/içselleştirilmesi için metaforik anlatım kullanması (Ayvalı, 1994, ss.30, 31; ayrıca bkz. Yüksel, 2011; Arslan, 1992; Martı, 2011; Arpacı, 2009).

4.2. Birgivî Mehmed Efendi'nin Bazı Eserlerinin Eğitim Anlayışı Açısından Analizi ve Değerlendirilmesi

4.2.1. Risâle-i Birgivî (Vasiyetnâme)

Bu eser daha çok Vasiyetnâme-i Birgivî adıyla meşhur olmuştur (Yüksel, 2011, s.52; Yüksel, 1992, s.193). İmam Birgivî'nin en çok bilinen ve okunan eserlerinden biridir. Osmanlı devrinde basılan ilk dinî kitap olma özelliğine sahiptir (Bkz. Martı, 2011, ss.71-73; Özkan, 2016). O, bu risalesini sade Türkçe ile Arapça bilmeyen Türk halkı için kaleme almıştır. Bu kitap, esas itibarıyla akaid ve ahlak ile ilgili olmakla birlikte, namaz ve temizlikten de bahsetmektedir (Birgivî, 1964; Birgivî, t.y.; Birgivî, 2009; ayrıca bkz. Birgivî, 1976, ss.69-113; Birgivî, 2014a, ss.25-217). Bu eser, XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Arapça bilmeyen Müslüman Türk toplumunun çok faydalandığı bir Türkçe ilmihal kitabı olmuştur. Vasiyetnâme-i Birgivî, bir çok âlim tarafından şerh edilmiştir. Fransızca'ya tercüme edilmiştir. Birgivî Risalesi, bugün sınırlarımız ötesinde de tanınmaktadır. Bu eserin halkın eğitimi üzerindeki olumlu etkisi; onun Türkçe üslubunda ve konuları halkın anlayacağı seviyede müşahhas bir şekilde ifade etme yönteminde ve halkın dinî bilgileriyle ilgili pratik ihtiyaçlarına cevap vermesinde yatmaktadır. Örneğin: Birgivî, Allah'ın sıfatlarını açıklarken "Basar" sıfatını şöyle anlatmaktadır: "Basar, Basirdir. Allah her şeyi görür, karanlık gecelerde, kara karıncanın, kara taş üzerinde yürüdüğünü görür ve ayağının sesini işitir. Lakin işitmesi bizim gibi kulakla ve görmesi de bizim gözümüz gibi değildir. O, gözden ve kulaktan beridir" (Bkz. Birgivî, 1964; Birgivî, t.y.; Birgivî, 2009; Yüksel, 1994, s.33; Yüksel, 2011, s.150). Burada Birgivî'nin pedagojik, andragojik (Anragojili ile ilgili bilgi için bkz. Köylü, 2002, ss.133-149; Tosun, 2015) ve metaforik bir yaklaşımla hareket ettiği ve herkes tarafından rahatlıkla anlaşılacağı ortaya çıkmaktadır (Bkz. Arslan, 1992; Martı, 2011).

4.2.2. et-Tarîkatü'l-Muhammediyye ve's-Sîretü'l-Ahmediyye

Ortaya çıktığından beri yaygın din eğitiminde önemli bir boşluğu dolduran ve günümüzde de bazı yerlerde okutulmaya devam eden bu eser, din görevlileri için bir el kitabı niteliğindedir. Çünkü bu eser, bütün Müslümanlara faydalı olması düşüncesiyle Arapça yazılmış olup, itikadî, amelî ve ahlakî (Birgivî, 2011b; Yüksel, 1992) birçok konuyu içine

almış, her konuda ayet ve hadisleri bir araya toplamıştır. Günümüzde de bazı din görevlilerine çeşitli alanlarda kılavuzluk etmektedir. Bu eserde temel amaç, Kur'an ve sünnete aykırı olan tutum ve davranışları (hurafe, batıl inanç, bid'at vb.) gösterme ve dinin esasının neler olduğunu ortaya koymaktır. Samimi, açık, zarif bir üslup ve dille kaleme alınmıştır. Burada yöntem olarak, Müslümanlara amel konusunda itidalli bir yol takip etmelerini tavsiye etmekte ve Peygamberimiz (sav)'in sünnetinden örnekler sunmaktadır. Ayrıca bir kişilik terbiyesi, karakter ve ahlak eğitimi niteliği taşımaktadır (Martı, 2011, s.165; Yüksel, 2011, ss. 55-59; Arslan, 1992, ss.110-122). Ahlak konusunu ise daha ayrıntılı incelemektedir. Bu yüzden Birgivî iyi bir Türk ahlakçısı olarak da vasıflandırılabilir (Yüksel, 1994, ss.34, 35; Aynî, 1993). Özellikle sünnetle şekillenen ahlak anlayışı gereği, neredeyse bir hadis kaynağı sayılabilecek boyutta rivayet nakletmiştir (Martı, 2011, s.64).

Birgivî bu eserde, toplumun beklenti, ihtiyaç ve sorunlarını merkeze almış, bu sorunların tespitinde gözlem metoduna da yer vermiştir. Bu konuların hedef kitle tarafından daha iyi içselleştirilmesi için örnekler ve dinî referanslara yer vererek, eseri nitelikli hale getirmiş ve mesleki yeterliği yüksek bir eğitimci profilini yansıtmıştır.

4.2.3. Risâle fi Usûli'l-Hadîs

Birgivî bu eserini, İstanbul medreselerinde sürdürdüğü eğitim ve öğretim görevi esnasında medrese talebelerine ve hadis ilmine yeni başlayanlara hadis terimlerini öğretmek için kaleme almıştır. Risalenin başında bu hedefini belirtmiştir (Âşık, 1994, ss.38, 39; Yüksel, 2011, ss.48, 49; ayrıca Usûlü'l-Hadis şerhi için bkz. Birgivî, 2014b, ss.37-130). Bu risale, ayrıntılı açıklamaları mütalâalara bırakılmış özet ders kitabı niteliğindedir (Martı, 2011, s.59). Ayrıca daha sonraki asırlarda da medreselerde bir el kitabı olarak okutulup ezberletilmiştir (Âşık, 1994, ss.38, 39; ayrıca bkz. Yüksel, 2011, ss.48, 49). Günümüzde de halen medrese tarzı eğitim veren bazı kurumlarda ve özel ders halkalarında Dâvûd-i Karsî (ö. 1169/1756) şerhiyle birlikte tedris edilip, öğrencilere ezberletilmektedir (Martı, 2011, s. 83). Dolayısıyla Birgivî'nin eserlerinin o dönemden günümüze kadar etkili olduğu, toplum üzerinde yaygın etki ve katma değer sağladığı söylenebilir. Bu eserde, Birgivî'nin öğrencilerin seviyelerini daima göz önünde bulundurduğu, öğrenci merkezli ve pedagojik temelli bir yaklaşım sergilediği söylenebilir (Arslan, 1992, s.106).

Yine bir eğitimci olarak Birgivî eserlerinde, imkânlara göre ulaşabildiği birinci el orijinal hadis kaynaklarından seçtiklerini sıkça kullanmıştır. Ayrıca sünneti kaynak olarak kullanan her din bilgininin sahip olması gereken bir hadis tahrir ve tahkikcisi formasyonuna sahip (Âşık, 1994, s.42) bir eğitimcidir.

4.2.4. Birgivî'nin arapça öğrenimine ait arapça sarf ve nahiv risaleleri

Birgivî'nin Arapça öğrenimine ait Arapça sarf ve nahiv risaleleri (Arslan, 1992, ss.127-129, 138-181), medrese öğrencilerinin ellerinden düşürmedikleri eserler arasında yer almaktadır. Bugün de özel hocalardan Arapça öğrenmek isteyen öğrenciler hâlâ bunlardan

yararlanmaktadırlar (Yüksel, 2011, s. 150). Bu risaleler, öğrencilere hem Arapça sarf-nahiv kaidelerini öğretmekte, hem de itikad ve ahlaka ait pratik bilgiler sunmaktadır. Arapça sarf ve nahvinin temel bilgilerini de pratik ve pedagojik olarak düzenlemiştir (Arslan, 1992, ss.185, 186; Yüksel, 1992, s.193). Eserlerinde örnek olay yöntemine sıkça başvurarak ehl-i sünnet itikadına ve güzel ahlaka dair misalleri seçmiştir (Yüksel, 1994, s.35). Bu durum, Birgivî'nin yöntem zenginliğine dikkat çekmesi ve etkili/verimli bir eğitim açısından çok önemlidir.

İzhârü'l-Esrâr

Birgivî'nin, âmîl, mâmul ve îrab geleneği tarzında kaleme aldığı, Arapça'nın nahvini konu alan özlü ders kitaplarından bir diğeri de İzhârü'l-Esrâr'dır. Dili, üslubu, imam hatip lisesi mezunlarının anlayacağı sadeliktedir (Çakır, 1994, s.43). Bu yönüyle eğitimin temel ilkelerinden "öğrenciye görelilik" ilkesinden hareketle Birgivî'nin eserlerinin daha geniş kitlelere etkili bir şekilde ulaştığı anlaşılmaktadır (Arslan, 1992, ss.165-170). Burada da onun, öğrencilerdeki farklılıkları dikkate alarak onların anlayacağı şekilde nebevi bir metot (Bkz. Özbek, 1988; Ebû Gudde, 2016) ve psiko-pedagojik temelli bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

Ayrıca bu eser, Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştur (Martı, 2011, s.115). Tanzimat ile başlayan Batı usulü müfredat programlarına uygun olmadığı için yerini yeni Arapça ders kitaplarına bırakmış ve giderek Arapça'yı okutmak zorunda olanların el kitabı haline gelmiştir. Eserin Türk öğrenciler tarafından beğenilmesinin sebebinin, kullanılan yöntemden kaynaklandığı ifade edilebilir (Çakır, 1994, s.43).

İzhârü'l-Esrâr'daki öğretim yöntemleri şöyle sıralanabilir (Çakır, 1994, ss.43-46):

1. Basitlik
2. Yorumlu Örneklem
3. Seçenekli Örneklem
4. Tartışmasız Dil Öğretimi
5. İşleklik
6. Müfrede veya Cümleye Çevirme Yöntemi
7. Görüntüleme Yöntemi

Bu eserde, farklı yöntem ve tekniklerle Birgivî'nin Kur'an ilimlerini hedefleyen bir dil öğretimini amaçladığı söylenebilir. Ayrıca burada Birgivî'nin, Arapça öğretim yöntem zenginliğindeki farkındalığı öne çıkmaktadır (Çakır, 1994, ss.43-46).

Birgivî, "el-Avâmil" ve "İzhârü'l-Esrâr" gibi eserlerde Arapça gramerine ait ilk bilgileri vermiş, Arapça eğitim ve öğretimine yönelik metodik bir yaklaşım sergilemiştir. Arap

filologları; bu eserleri okuyan, ezberleyen ve üzerinde düşünenlerin, nahiv kaidelerinin tamamını öğrenebileceklerini belirtmektedir (Çelebi, 1994, ss.47-54; Yüksel, 1994, s.35). Buradaki kaidelerin tamamının etkili öğretilmesinde, pedagojik bir yaklaşımın söz konusu olduğu ve tam öğrenme modeli (Din öğretiminde kullanılabilir tam öğrenme modeli hakkında bilgi için bkz. Akyürek, 2017, ss.69-73; Aydın, 2016, ss.49-51) pratiklerinin ortaya konulduğu söylenebilir.

Ağır gramer konularını yeni yöntem, sınıflama ve örneklerle, Türk öğrencisine hitap eder hale getirmesi, Birgivi'nin dilcilik yönüyle sınırlarımız dışında da tanınmasına yol açmış, saf ve nahve dair eserleri onlarca defa basılmıştır. Dolayısıyla Birgivi'nin bu yaklaşımla verimli bir dil öğretimi inşasını sağladığı ifade edilebilir (Martı, 2011, s.183).

4.2.5. Diğer bazı eserleri

İmam Birgivi'nin Birgi'de yirmi dört saatlik zaman diliminde yaptığı ibadetleri, okuduğu evrâd ve ezkârı tespit etmiş olan talebesi Hocazâde Abdunnasîr Efendi (ö. 990/1582), onun günlük ilmî çalışmalarını kaleme almıştır (el-Evrâdü'l-Birgiviyye / Nevâfilü'l-İbâdât) (Bkz. Kuşadalı Ahmed Efendi, t.y., vr. 148b, 149b; Martı, 2011, ss.41, 45, 120; Yüksel, 1992, s.192). Burada İmam Birgivi'nin bir gününü nasıl geçirdiği, hayata nasıl baktığı, bu çerçevede; örnek rol model özellikleri olan idealist bir eğitimci olduğu öne çıkmaktadır. Ayrıca din-ahlak-değer eğitimi eksenli kişilik ve karakter inşasının temellerini attığı ifade edilebilir.

Diğer yandan Birgivi, bid'atler konusunda çok hassas davranmıştır. O, Müslümanları "Ehl-i Sünnet ve Selef-i Salihin"ın yoluna davet yöntemini benimsemiştir. Mutasavvıfların raks hareketlerine karşı çıkmış, ancak ehl-i sünnet anlayışındaki tasavvufa karşı olmamıştır. Çünkü eserlerinde, Bâyezîd-i Bistâmî (ö. 261/874), Cüneyd-i Bağdâdî (ö. 297/909), Bişr el-Hâfî (ö. 227/841), Seriyüs-Sakatî (ö. 251/865), Muhyiddin İbnü'l-Arabî (ö. 638/1240) gibi meşhur sufileri hürmetle anmaktadır (Yüksel, 1994, ss.35, 36).

4.3. Birgivi Mehmed Efendi'de Öğrenmeyi Kolaylaştıran Öğretim İlkeleri

Birgivi'nin, çalışmalarında amacına ulaşmak, anlamlı ve etkili öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenme-öğretme sürecine işlerlik kazandırmak amacıyla kullandığı genel öğretim ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir:

4.3.1. Öğrenciye (çocuğa) görelilik ilkesi

Bu ilkeye göre, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve fizyolojik/psikolojik özelliklerinin dikkate alınması söz konusudur. Öğrencilere öğretilecek konuları belirlerken, onların zihinsel ve bedensel gelişim özellikleri; ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin öğrenilmesinde önemli bir fonksiyona sahiptir. Bu sebeple öğrenciye görelilik ilkesi en temel ilkelerden biridir (Demirel, 2015, s.73; Aydın, 2016, ss.14, 15). Kısaca öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasıdır.

Birgivî de hayatı boyunca ve eserlerinde bunlara yer vermiş, bireylerin farklılıklarına, beklenti ve ihtiyaçlarına dikkat ederek hareket etmiştir. Bir yandan başta şeyhülislam olmak üzere memleketin ileri gelen ilim çevrelerine hitap ederek, onlarla ciddi fikhî ve fikrî tartışmaları sürdürmüş, diğer yandan halkın diliyle konuşarak onların iman, ibadet ve ahlak noktasındaki eksiklerini gidermeye yönelik eserler ortaya koymuştur (Martı, 2011, s.58; Arpacı, 2009, s.9). Birgivî bu eserlerinde, kişilerin ailesine, sosyal çevresine güzel davranmasına ve ahlakî sorumluluklarına vurgu yaparak, ahlak ve sorumluluk eğitimine önem vermiştir (Bkz. Martı, 2011). (Örnek: Birgivî, İzhârü'l-Esrâr ve Risâle fi Usûl'l-Hadis adlı eserlerinde öğrenci/muhatap merkezli hareket etmiş ve onun bu eserleri geniş kitlelere ulaştırmıştır).

4.3.2. Hedefe (amaca) uygunluk ilkesi

Hedefe/Amaca uygunluk ilkesi, öğretim ilkelerinin en önemlilerinden biridir. Çünkü, öğretimde dikkat edilmesi gereken en temel ilke, öğretim etkinliklerinin belirlenen hedeflere uygun olmasıdır. Bir hedefle uygunluk göstermeyen öğretim teknikleri ise amaçlarını gerçekleştiremezler. Bu yüzden bütün uygulamalar hedef davranışa uygun olmalıdır (Aydın, 2016, ss.12-14).

Birgivî çalışmalarında hedefe uygun olarak, toplumda ihtiyaç hissedilen konuları önceleyen bir yol izlemiştir. et-Tarîkatü'l-Muhammediyye'yi yazarken, ilmî veya edebî gayelerden çok, bilgi seviyesi ne olursa olsun bütün halk kesimlerinin eğitimini hedeflediğinden, eserin dili yalın, anlaşılır ve öz bir nitelik taşımaktadır (Martı, 2011, ss.95, 101; Yüksel, 2011, s.57). Dolayısıyla Birgivî'nin tedris, irşâd ve telif faaliyetlerinde hedef-davranışlara göre hareket ettiği ifade edilebilir.

4.3.3. Bilinenden bilinmeyene ilkesi

Bu ilke, öğrencilerin bilgi ve tecrübelerinden yararlanılmasını ön görür. Bilinenlerden bilinmeyenlere gidilir. Bu süreçte ön öğrenmeler ve hazır bulunuşluk düzeyi önemlidir. Yeni bilgiler ile eski bilgiler karşılaştırılarak anlamlı öğrenmeye ulaşılmaktadır (Demirel, 2015, s.73).

Birgivî, eleştirel/tenkitçi düşünce yaklaşımı ile öğrencilerde eski bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurulmasını sağlamış ve anlamlandırmayı gerçekleştirmeye çalışmıştır (el-Avâmil adlı eserinde, herkes tarafından bilinen ve kolay olan pedagojik formüller kullanmıştır). (Bkz. Arslan, 1992).

4.3.4. Basitten karmaşığa (kolaydan zora) ilkesi

Eğitimde bireyin kolay bir şekilde üstesinden gelebileceği etkinliklerle işe başlanmalı ve adım adım, kolaydan zora doğru devam edilmelidir. Bireye üstesinden gelemeyeceği görev ve sorumluluklar verilmesi sonucu meydana gelecek başarısızlık duygusu, onun sonraki öğrenmelerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretimde basitten karmaşığa doğru bir yol izlemenin yanında önce daha basit düzeydeki bilgi ve becerilerin kazandırılması, daha

sonra zor ve karmaşık bilgi ve becerilerin yer alacağı öğretim durumlarının oluşturulması gerekmektedir. Bir başka ifade ile her öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği basit konu ve etkinliklere yer verilmesi, bu süreçte öğrencinin özgüvenini ve o derse karşı olan ilgisini/tutumunu olumlu olarak etkilemektedir (Aşılıoğlu, 2007, ss.35-38; ayrıca bkz. Kablan, 2011, ss.80, 81; Sünbül, 2011, ss.22, 23). Dolayısıyla Birgivî, muhatabının sadece bilgi seviyesini artırmamış, iradî, ahlakî, duygusal ve sosyal yönelimlerini de harekete geçirerek öğretimde bütünlüğü sağlamıştır.

Birgivî, önce her öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği basit konu ve anlatımlara yer vermiş, anlaşılır, sade ve açık bir dil kullanmıştır (Arslan, 1992; Arpacı, 2009). Halkın idrakine yönelik anlaşılır bir Türkçe ile yazdığı Vasiyetnâme'sinde her konuyu olabilecek en kısa ve en açık ifadelerle özetlemiştir (Martı, 2011, s.58; ayrıca bkz. Birgivî, t.y.; Birgivî, 1964; Birgivî, 2009). Ayrıca izhârü'l-Esrâr da öğrencilerin seviyesine uygun, anlaşılır ve sade (basit) bir dil ile kaleme alınmıştır (Çakır, 1994).

4.3.5. Yakından uzağa ilkesi

Öğrenci, doğal ve sosyal bir çevrede yaşar. Öncelikli olarak çevresini öğrenme gereksinimi içerisinde. Aile, ev, sokak, mahalle, okul, şehir ve ülke bu çevreyi oluşturur. Etkileşimde önceliği yakın çevre almaktadır. Öğrenciye öğretilecek bilgilerin düzenlenmesinde de doğal ve sosyal olarak en yakın çevreden hareket etmek, etkili, kolay ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Demirel, 2015, s.74; Aydın, 2016, ss.12-17).

Yakından uzağa ilkesi, hem zamansal hem de mekânsal olarak yakın çevreden uzak çevreye doğru yol izlemektir. Birgivî de bu yönde çevresinde gözlemlediği, şahit olduğu olaylardan hareket ederek bir yol izlemiştir (Örnek: et-Tarîkatü'l-Muhammediyye adlı eserin oluşumunda bu yöntemin etkili olduğu anlaşılmaktadır). (Bkz. Birgivî, 2016; Martı, 2011; Arslan, 1992, Yüksel, 1994).

4.3.6. Hayatilik (yaşama yakınlık) ilkesi

Öğrenme ve öğretme sürecini yaşama uygun olarak tasarlanmanın, öğrenen açısından birçok faydası bulunmaktadır. Öncelikle hayatın içinden örnekler, öğrencinin kendisinde ve çevresinde yer alan durumlarda zihinsel bağlantılar oluşturmaya dayalı olarak, daha etkili öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Kablan, 2011, ss.75, 76; Sünbül, 2011, s.24).

Birgivî eserlerinde ve çalışmalarında, gerçek hayatla ilgili ve öğrenilenlerin, öğrencilerin yaşamlarında karşılık bulması şeklinde pratik uygulamalara yer vermiştir. Bu sebeple Birgivî'nin eserleri, çağın sosyal hayatını yansıtmaya bakımından önemlidir (Arpacı, 2009, s.9). Bu bağlamda, Arapça ve fıkıh ağırlıklı risalelerini, hayatının o zamanki uğraşları gereği gençliğinde kaleme almış, Birgi'de geçen dönemde ise, ahlakî ve sosyal meseleleri ele almıştır (Martı, 2011, s.70).

4.3.7. Aktüalite (güncellik) ilkesi

Aktüalite/Güncellik ilkesi, öğretilen konuların güncel olaylardan seçilmesi ve hayata uygun olması demektir (Aydın, 2016, s.20). Birgivi, konuları ve örnekleri günlük hayattan seçmiştir. Hedef kitle, güncel olaylar ya da sorunlarla konular arasında ilişki kurabilmektedir. Dolayısıyla Birgivi'nin en önemli özelliği, eserlerini yaşadığı devrin aktüel meseleleri hakkında kaleme almasıdır (Arpacı, 2009, s.9; Arslan, 1992, ss.47-49). (Örnek: Ebussuûd Efendi ile ilmî tartışmaları). (Bkz. Martı, 2011; Arslan, 1992, Yüksel, 1992; Yüksel, 1994).

4.3.8. Aktivite (iş) ilkesi

Aktivite/iş ilkesinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yalnızca dinleyerek öğrenmeye/anlamaya çalışan öğrencinin yerine, soru soran ve derse aktif olarak katılan öğrenci istenmektedir. Diğer anlamı; yaparak-yaşayarak öğrenme olan bu ilke, öğrencinin daha etkin hale getirilmesini ve kalıcı öğrenmesini sağlar. Bununla kalıcı izli öğrenme gerçekleşir (Sünbül, 2011, s.23). Bu ilke bağlamında Birgivi, söylediklerini ve öğrettiklerini önce kendi hayatında uygulamış, sonra hedef kitleye bunu iletmıştır. Yaparak-yaşayarak rol model olmuştur (Örnek: et-Tarîkatü'l-Muhammediyye adlı eserinde yapılmasını vurguladığı konuları önce kendisi yaşamında uygulamıştır). (Bkz. Birgivi, 2011b; Birgivi, 2016; Martı, 2011).

4.3.9. Sosyallik ilkesi

Sosyallik ilkesine göre eğitimin en temel görevlerinden biri, bireylerin dengeli olarak sosyalleşmelerini sağlamaktır. Bu sosyalleşmenin içerisinde öğrenci; anne ve baba, okul, yönetici, öğretmen, yasa, din, ahlak, değer, âdet ve gelenek gibi güçleri tanımalı, bunlara saygı göstermelidir (Aydın, 2016, s.19).

Birgivi yaşamı boyunca, bid'at, hurafe vb. sosyal sorunların çözümüne yönelik çalışmaları ile, bunlardan uzak toplumsal uyumun tesisini sağlamayı hedeflemiştir (Bkz. Martı, 2011; Arpacı, 2009).

4.4. Birgivi Mehmed Efendi'de Din Öğretiminin İlkeleri

Konuyla ilgili literatür taraması, doküman incelemesi ve Birgivi üzerine yapılan araştırma sonuçları çerçevesinde, Birgivi'nin din öğretiminde takip ettiği ilkeler⁶ şöyle ifade edilebilir:

4.4.1. İtidal ilkesi

Dinin temel bilgileri ve ana kuralları, kitap ve sünnete dayanmakla birlikte, nasslarla belirtilen temel konularla ilgili bilgilerin dışında, dinin kısmen kapalı ve ayrıntı konularında,

⁶ Din öğretimi ilkeleri ile ilgili bilgi için bkz. Cebeci, t.y., ss. 18-22; Ayrıca Bkz. http://www.ebsad.org/img/20140407__6321527362.pdf, (Erişim Tarihi: 15.08.2019).

yorumu müsait geniş bir alan yer almaktadır. Dinî meselelerde geniş bilgi anlayışı ve sağlam muhakeme gücüne sahip olmayan bireylerin sübjektif yargılarla yaptıkları yorumların isabet şansı azdır. Buna dinin duygu merkezli bir alan olması da eklenince bireylerin farklı/uç değerlendirmeler yapması, ifrat ve tefrit (en alt ve en üst) düzeyinde dinî tutum/davranış geliştirmeleri kaçınılmaz hale gelmektedir. Dinimizde; dinî bilgi, tutum ve davranışların belli kuralların çerçevesi içerisinde ve insan doğasına uygun mu'tedil düzeyde içselleştirilip uygulanması, ifrat ve tefrit ölçülerine götürülmemesi⁷ istenmektedir (Cebeci, t.y., ss.18, 19).

İnsanın fitratı gereği sevgi, bağlılık, umut, umutsuzluk ve korku gibi sahip olduğu duygular, dinî alanda uç noktalara doğru aşırı yoğunlaşmalara müsaittir. Din eğitim ve öğretiminde her konunun ağırlık derecesi göz önünde bulundurulmayıp, karşılaşılabilecek ceza, mükâfat, günah, sevap dengeleri dikkatli bir şekilde kurulmadığında, sünnet ve efdal olanı farz derecesinde benimseme, farzları veya haramları önemsememe şeklinde aşırı hassasiyet ya da duyarsızlık durumları ile karşılaşılabilir. Eğitimcilerin bu durumu göz önüne alarak, kişilerin aşırılığa (ifrat ve tefrite) kaçmayan itidal temelli bir dinî tutum ve bakış açısı ortaya koymaları hususunda gayret göstermeleri elzemdir. Hz. Peygamber (sav)'in "orta yol"⁸ olarak zikrettiği bu dengeli durumun bir tarafa doğru evrilmesi, bir dinî tutum ve algı bozukluğu oluşturabilir (Cebeci, t.y. ss.18, 19).

Birgivî de "emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker" prensibi bağlamında hareket ederek (Birgivî, 2016, ss. 364-369; ayrıca bkz. Birgivî, 2011a; Birgivî, 2015b) "itidal" ilkesini benimsemiştir (Martı, 2011, s. 127). Aşırı uçlardan uzak durmuştur. Bid'at ve hurafeler konusunda da itidal ilkesi düzleminde hareket etmiştir. Her türlü taassuptan uzaklaşarak eserlerinde orta yolu takip etmiştir (Yüksel, 1992, ss.191-194).

4.4.2. Gelişim sürecine göre eğitim ilkesi

Çocukların anlama, kavrama ve bilgi kapasiteleri, yaş ve gelişim düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir (Bkz. Akyürek, 2017; Güneş, 2017). Bu farklılıklar karşısında herkese aynı yaklaşım içerisinde tekdüze bir eğitim verilmesi çabasının, bireyleri/olayları nitelikli ve verimli sonuçlara götürmeyeceği aşikardır.

Eğitim ve öğrenme psikolojisi alanındaki çalışmalar (Bkz. Yeşilyaprak, 2006; Erden ve Akman, 2006; Şanver, 2001), bireyin zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve ahlakî gelişimini inceleyerek kime, neyin, nasıl, ne kadar öğretilmesi üzerinde durmaktadır (Bkz. Yılmaz, 2008). Hz. Peygamber (sav)'in konu ile ilgili "İnsanlara akıllarının alacağı (anlayacağı) şekilde konuşunuz" (Ebû Dâvûd, Edeb, 23) hadisleri ile Hz. Ali'nin "İnsanlara kavrayabilecekleri şekilde anlatın, Allah ve Resulünün yalancı çıkarılmasını ister misiniz?"

⁷ "Haddi aşmayınız, şüphesiz Allah haddi aşanları sevmez" (Maide, 5/87).

⁸ "İşlerin en hayırlısı orta olanıdır (İbn Ebî Şeybe, 2006: XIX, 348; Beyhakî, 1994: III, 273).

(Buhârî, İlim 49) sözleri eğitim psikolojisi çalışmalarının önünü açmaktadır (Cebeci, t.y., s.19).

Yukarıdaki hadislerin ışığında, gelişim ve öğrenme konusundaki eğitim ve öğrenme psikolojisinin verilerini, din eğitim ve öğretiminde kullanmanın çok önemli olduğunu söylemek yerinde olur. Bununla birlikte İslam dininin evrenselliği ve pozitif ilimlere yaklaşımı göz önüne alınınca, eğitim alanında kullanılabilecek her türlü bilimsel verilerden din eğitiminde yararlanmanın gayet tabii olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bu yüzden pedagojik çalışmalarda vurgulanan birey merkezli öğretim paradigması, din eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir husustur (Cebeci, t.y., s.19).

İmam Birgivî de insanların durumlarına ve seviyelerine göre konuşmuş, eserlerini bu yönde kaleme almıştır. Örneğin, Vasiyetnâme adlı Osmanlı coğrafyasında en yaygın ve farklı dillere tercüme edilen eserini herkesin anlayacağı bir dil ve üslup ile Türkçe yazmıştır. Burada muhatap kitleyi gözeterik hareket etmiş, insanlara hangi yönlerden faydalı olacağını düşünmüştür (Bkz. Arpacı, 2009, s.18). Bazı Arapça eserlerini ise Arapçayı yeni öğrenenlerin anlayacağı seviyede başlangıç aşaması şeklinde kaleme almıştır. Bu yönde bazı eserlerini halka, bazılarını ulemaya bazılarını ise öğrencilere göre yazmıştır (Bkz. Martı, 2011). Bu durum Birgivî'nin pedagojik ve andragojik yaklaşımını bir kez daha ortaya koymaktadır.

4.4.3. Bilginin yararlılığı ilkesi

"İnsan hiç bir şey bilmeyerek dünyaya gelir (Bkz. Nahl, 16/78), doğumla beraber kendini yoğun bilgi ortamında bulur. Bilgiye duyular yoluyla ulaşıldığından, insanın duyularının yöneldiği her obje onun için bilgi değeri taşır. Bu yönüyle "hayatın bütünü bilgidir" demek yanlış olmaz. İnsan istese de istemese de görür, işitir, hisseder, düşünür. Böylece her an yeni veya tekrar bilgilere ulaşır. Bu bilgiler; faydalı olduğu halde kullanılmıyor, kişinin kendisine veya başkalarına faydalı olacak yerlerde değerlendirilmiyorsa, o bilgi de işe yaramaz sayılır. Mesela; bir sanatı, bir mahareti icra etmeyi bilen ve beceren birisi, onu hem icra etmiyor hem de başkalarına öğretmiyorsa, sahip olduğu bilgi aslında faydalı olmakla beraber işe yaramaz hale gelmiştir. Bu tür bilgiyi elde etmekten değil, onu işe yaramaz hale getirmekten kaçınmak gerekir." (Cebeci, t.y., s.21, 22). Ayrıca kişi kendisini ilgilendirmeyen bilgilerin peşine de düşmemelidir.⁹

İmam Birgivî, bu ilke bağlamında, öncelikle kendisini ilmî yönden geliştirmiş ve topluma faydalı olmayı, sorunlara duyarsız kalmamayı şiar edinmiş bir İslam alimidir. Bilgisini toplumun eğitiminde ve eserlerinde her zaman işlevsel olarak kullanmış ve o dönemden

⁹ "Bilmediğin şeyin ardına düşme; doğrusu kulak, göz ve kalp, bunların hepsi o şeyden sorumlu olur." (İsra, 17/36); "Kişinin kendisini ilgilendirmeyen şeyleri terk etmesi, onun Müslümanlığının güzelliğindedir." (Tirmizî, Zühd 11).

günümüze kadar ilminin büyük etkisi devam edegelmiştir. Bu durum, Birgivi'nin eğitim paradigmasına ve kazanımlarına da işaret etmektedir.

Hemen hemen her eserinde izlediği yöntem aynıdır. Öncelikle konunun önemine kısaca vurgu yaparak neden bunu gündeme taşıdığını açıklamaktadır. Sonra işlediği konu ne olursa olsun mutlaka fikirlerinin sağlamlığını ve geçerliliğini ispatlamak amacıyla Kur'an'dan, sünnetten ve İslami ilimler literatüründen deliller sunmaktadır. Yorumlarını meşhur müelliflerin ve selef âlimlerin cümleleriyle destekleyerek, kaynaklardaki bilgileri günün uygulamaları ile mukayeseli olarak değerlendirmeye çalışmaktadır (Martı, 2011, s.69).

4.5. Birgivi Mehmed Efendi'de Öğretim Yöntemleri

Birgivi'nin tüm hayatı incelendiğinde tedris, irşâd ve telif faaliyetlerinde farklı yöntem ve tekniklere yer verdiği anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile onun eğitim anlayışında yöntem zenginliği dikkat çekmektedir. Bu çerçevede konuyla ilgili yapılan literatür taraması, doküman incelemesi ve araştırma sonuçlarına göre, Birgivi'nin din öğretiminde takip ettiği yöntemler şu şekilde ifade edilebilir:

4.5.1. Problem çözme yöntemi

Problem çözme yöntemi, öğrencilerin öğren(e)medikleri ve bil(e)medikleri bazı konuları, kendi kendilerine araştırarak öğrendikleri yolun adıdır. Bir başka ifade ile, hazır bilgilere rahatlıkla sahip olmak yerine, çaba sarf ederek ve araştırarak öğrenmek demektir (Öcal, 1999, s.226). Bu yöntemin amacı, öğrencilerin karar verme yeteneklerini ve yaşam boyu kullanabilecekleri problem çözme becerilerini geliştirmektir (Akyürek, 2017, s.150; Küçükahmet, 2001, ss.77-79). Böylece, bu yöntemle bireyin gerçek yaşamda karşılaşabileceği problemleri çözme becerisi ve cesareti kazanmasına yardımcı olunabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; Altaş, 2001). Önemli olan konuların güncel yaşamdan seçilmesi ve bir sorunun ortaya konulmasıdır (Şişman, 2016, s.16).

Birgivi'nin de toplumsal sorunlara duyarsız kalmadığı, karşılaştığı sorunlarla paralel olarak medreselerde derslerde, camilerde vaazlarda ve eserlerinde sıkça bu yöntemi kullandığı, bu konuda ayet ile hadislerden yararlanarak bireylerin problem çözme becerisini geliştirdiği, onları hayata hazırladığı ve topluma rehberlik ettiği ifade edilebilir (Bkz. Martı, 2011; Arpacı, 2009; Arslan, 1992; Yüksel, 2011). Örnek: Birgivi, et-Tarikatü'l-Muhammediyye adlı eserinde, sorun odaklı hareket etmiş ve toplumsal problemlerin çözümünde (Birgivi, 2011b; Birgivi, 2016; Arpacı, 2009; Martı, 2011) etkin rol oynamıştır.

4.5.2. Gözlem yöntemi

Gözlem yöntemi, belli amaçları gerçekleştirmek, bir gerçeği ve olayı iyi anlamak için herhangi bir olay ya da varlığı, dikkatli bir şekilde izleme ve incelemek demektir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996, s.97; Oğuzkağan, 1981; Aydın, 2016, s.280; Küçükahmet,

2001, ss. 80-83; Sönmez, 2011, s.250). Gözlem, belli bir olay, bir nesne ya da durumla ilgili bilgi edinilmek istenildiğinde kullanılır (Demirel, 2015, s.127; Akyürek, 2017, s.196). Ayrıca olayların hikmetlerini kavramayı gerektiren konularda etkili bir yöntemdir (Bkz. Cebeci, t.y., s.8).

Birgivî, toplumdaki beklenti, ihtiyaç ve sorunların tespiti ile bunlarla ilgili eserlerin yazımında gözlem yöntemini kullanmıştır. Müderrislik, kassâm-ı askerîyye görevlerinde bulunurken ve mutasavvıf hayatı yaşarken çevresi ile ilgili gözlemlerde bulunmuş, sorunları tespit etmiş ve bunlara yönelik çözüm önerilerini; örgün-yaygın din eğitimi kurumlarında (medrese ve cami) ve eserlerinde ortaya koymuştur (Örnek: Birgivî, farklı görevlerde karşılaştığı olayları dikkatli bir şekilde bizzat müşahade ederek analiz etmiş ve bu durum onun hayat felsefesini ve eğitim anlayışını farklı boyutlarda etkilemiştir. Bu bağlamda Vasiyetnâme ve et-Tarîkatü'l-Muhammediyye adlı eserde de bunun yansımaları görülmektedir). (Bkz. Birgivî, 2016, ss.15-518; Arpacı, 2009, ss.14-150, Birgivî, 2011b; Birgivî, t.y.; Birgivî, 1964; Birgivî, 2009).

4.5.3. Örnek olay yöntemi

Örnek olay yöntemi, gerçek ve karmaşık hayatta karşılan sorunlarının araştırılması ve çözümünü çerçevesinde bireylerin hem zihinsel ve fiziksel hem de duygusal ve sosyal yönden aktif katılımını gerektiren bir yaklaşımdır (Aydın, 2016, s.243; Küçükahmet, 2001, ss.87-89; Sönmez, 2011, s. 236; ayrıca bkz. Bilgin ve Selçuk, 2000). Herhangi bir alanda karşılaşılan problemlerin nedenlerinin ortaya konularak çözüm yollarının bulunması amaçlanmaktadır (Akyürek, 2017, s.175; Şişman, 2016, s.15).

Birgivî, din-ahlak-değer eğitiminde konunun ve karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılması ve içselleştirilmesi (özümsemesi) için örnekler vererek, bunların daha iyi kavranmasını sağlamıştır (Örnek: Birgivî'nin, Arapça öğrenimine ait Arapça sarf-nahiv risaleleri, Vasiyetnâme ve et-Tarîkatü'l-Muhammediyye gibi eserlerinde, güncel hayattan farklı örneklerle bu yöntem zaman zaman başvurduğu, dolayısıyla duygusal, toplumsal ve eğitsel duyarlılığı önceleyen bir yaklaşım (Bkz. Birgivî, 2016; Birgivî, 2009; Birgivî, t.y.; Birgivî, 1964; Martı, 2011; Arpacı, 2009; Yüksel, 1992) içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.5.4. Tartışma yöntemi

Tartışma bir başka ifade ile münakaşa metodu, konuların daha ziyade öğrencilerin kendi aralarında veya öğretmenlerle öğrenciler arasında tartışma yoluyla karara varılarak sonuca bağlanan bir öğretim yöntemidir. İslam eğitim-öğretim tarihindeki bu yöntemin adı "cedel" dir. Özellikle Kalam ilmi, konularını cedel yoluyla açıklığa kavuşturmaya ve sonuca götürmeye çalışır (Öcal, 1999, s.216). Bu yöntem, kesin bilgiyi gerektiren ve tartışmasız sonuçları bulunan konularda değil, tek çözümün zorunlu olmadığı farklı ve esnek yaklaşımlara uygun olan konularda tercih edilir. Bu açıdan dinin temel kuralları ve ilkelerinde değil ancak dinî duygu, düşünce ve ahlâki kuralların öğretilmesinde tartışma

yöntemi anlamlı, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayan bir yöntem olarak kullanılabilir (Cebeci, t.y., s.10). Bu yöntem ile birey, konular üzerinde belli şart ve ölçüler içinde tartışmaya sevk edilerek bilgi kazanmakta (Aydın, 2016, s. 151; ayrıca bkz. Özbek, 1988; Büyükkaragöz ve Çivi, 1996, s.90) ve verilen bilgileri pekiştirmektedir (Şişman, 2016, s.15). Ayrıca tartışma; muhatabın ilgi, merak, sorgulama ve araştırma özelliği dikkate alınarak ona sağlıklı bilgilenme imkânı veren bir yöntemdir. Doğru bilgiye ulaşma amacıyla uygun ve ölçülü tartışma yapılması Kur'an'da emredilmiştir: "*Rabbinin yoluna hikmetle, güzel öğütle çağır; onlarla en güzel şekilde tartış*" (Nahl, 16/25) anlamındaki ayette, bir yöntem olarak "tartışma" emredilmektedir (Cebeci, t.y., s.10).

İslam dininde sorgulayarak, araştırarak ve düşünüp tartışarak elde edilen bilginin, salt bir duyum ve klasik intikal yolu ile ulaşılan bilgiden daha değerli olduğu kabul edilir. Bu sebeple din eğitiminde tartışma yöntemi, özel öğretim yöntemi olarak da değerlendirilir (Cebeci, t.y., s.10). Birgivî de hayatında sık sık bu yöntemi kullanmıştır. Bu süreçte, önyargıdan uzak olunmasını ve söylenenlerin düşünülüp anlaşılmaya çalışılmaksızın hemen reddedilmemesi gerektiği ilkesinin önemine değinmektedir (Martı, 2011). Örnek: Birgivî gördüğü usulsüzlükler, yanlışlar ve bid'atler konusunda, toplumun farklı kademelerindeki kişilerle karşı karşıya gelmiştir. Bunlardan bir tanesi de dönemin en önemli isimlerinden Şeyhülislam Ebussûûd Efendi'dir (Bkz. Martı, 2011; Arslan, 1992; Yüksel, 1992; Yüksel, 1994; Özkan, 2016). Onunla bu konularda zaman zaman ilmî tartışmalara girmiş ve toplumun önündeki engellerin aşılmasına katkı sağlamaya çalışmıştır.

4.5.5. Örnek olma (model sunma) yöntemi

İslam kaynaklarında sıkça ortaya konulan öğretim yöntemlerinden biri de, eğitimcilerin, tutum ve davranışları ile öğrencilere örnek olmaları,¹⁰ öğretmeyi amaçladıkları değerlere uygun davranışları model olarak göstermeleridir (Cebeci, t.y., s.14). Bu bağlamda Birgivî, söylediğini önce kendi uygulamak için gayret eden, samimi bir din âlimidir. Dini yayma ve günaha/yanlışlara engel olma konusunda asla azla yetinmezken, mal, mülk ve şöhrat gibi dünyevi menfaatlerde hep aza talip olmuş ve bunu tavsiye etmiştir (Martı, 2011, s.45).

Bir başka ifade ile Birgivî, hayatı boyunca söz-davranış uyumu ile bilginin eyleme dönüşümü hususunda örnek bir model (Bkz. Kuşadalı Ahmed Efendi, t.y., vr. 148b-149b) olmuştur. Bunu yaşantısında ve eserlerinde de ortaya koymuştur [Rüşvete, iltimasa karşı çıkması ve Edirne'de kassâm-ı askerî görevinden istifa etmesinin ardından, aldığı paraları sahiplerine dağıtması (Bkz. Yüksel, 1992, s.192), bid'atlere karşı tutumunun yansıması

10 "Ey İnananlar! And olsun ki, sizin için, Allah'a ve ahiret gününe kavuşmayı umanlar ve Allah'ı çok anan kimseler için Resûlullah en güzel örnektir." (Ahzab, 33/21); "*Ey İnananlar! Yapmayacağınız şeyi niçin yaptığınızı söylersiniz?*" / "*Yapmadığınız şeyi yaptık demeniz, Allah katında büyük gazaba sebep olur.*" (Saff 61/2, 3); "*Kitâb'ı okuyup durduğunuz halde kendinizi unuttur da başkalarına mı iyilikle emredersiniz? Düşünmez misiniz?*" (Bakara 2/44).

olarak Birgî’de vefatı sonrasında mezarı çevresinde bid’at içeren duygu ve davranışlardan uzak durulmasını vasiyet etmesi, istemesi (Bkz. İşler, 1969, ss.23-48; Birgîvî, 2015a, ss.9-107; Birgîvî, 2011a, ss.99-110), bununla birlikte eserlerinde (Vasiyetnâme, et-Tarîkatü’l-Muhammediyye vb.) (Birgîvî, 2011b; Birgîvî, 2016; Birgîvî, t.y.; Birgîvî, 1964; Birgîvî, 2009; Yüksel, 1992; Martı, 2011; Arpacı, 2009) de bu olaylara vurgu yapması].

4.5.6. Tedrici öğretim yöntemi

Tedrici öğretim yöntemi; “Bilgilerin hazmedilmesine imkân verecek şekilde azar azar ve kademeli olarak verilmesi esasına dayanır. Allah (cc) dinî hükümlerin hepsini birden göndermemiştir. Kur’an-ı Kerim, parça parça 23 yılda nazil olmuştur. Böylece Allah, kendi oldurma gücüyle insanları birden belli yöne çevirmek yerine onların anlayış ve kavrayışlarını zaman içinde, aşamalı olarak bir noktaya getirmelerini murad etmiştir. İşte bu, eğitimde tedrici bir yoldur. Tedricilik, dinî bilgilerin bu şekilde zamana yayılarak, öncelik sırasına göre kademeli olarak öğretilmesi, onlara yabancı olan insanların öğrenmelerini, rahatlıkla kabul edip benimsemelerini kolaylaştırmaktadır.” (Cebeci, t.y., s.16).

Birgîvî, özellikle eserlerinde muhatabının durumuna göre konu, dil ve üslup tercih etmiş, bu yönde eğitimi-öğretimi planlamıştır. Öğrenci, halk, din görevlisi veya ulema sınıfını gözetmiş, eserlerinde konuları öncelik sırasına göre bu yönde ele almıştır. Örnek:

- Risâle fi Usûli’l-Hadîs: Yeni başlayanlara hadis terimlerini öğretmesi
- İzhârü’l-Esrâr: Dil ve üslubu öğrencilerin de anlayacağı sadelikte olması
- Vasiyetnâme: Halkın anlayacağı şekilde kaleme alınması (Âşık, 1994, ss.38, 39; ayrıca bkz. Yüksel, 2011, s.48, 49; Arslan, 1992, ss.165-170; Birgîvî, 2009, ss.9-358).

4.5.7. Özendirme-sakındırma (tergîb-terhib) yöntemi

Bireyleri öğrenmeye teşvik etmek ve onların öğrenme motivasyonunu artırmak için eğitimde zaman zaman ödül ve cezaya başvurulur. Bunlar, öğrencilerin tutum ve davranışları ile ilgili hemen ortaya konulan sonuçlar olarak eğitim-öğretim faaliyetinin bir parçası şeklinde uygulanır ve duruma göre değişiklik arzedebilir. İnsanları doğru anlayış ve davranışa sevk etmek için Kur’an’da sıkça yer alan özendirme ve sakındırma şeklindeki anlatım yaklaşımı ise ödül ve cezadan farklı olarak bir öğretim yöntemi niteliğindedir. Bu süreçte öncelikle bir konuda bireylerin; kazanmaları beklenen bilgi, tutum ve davranışların kazanılması veya kazanılmaması durumunda karşılaşılabilecek sonuçlara dikkati çekilir. Böylece kişide olumsuzluklardan kaçınma ve olumluya ulaşma isteği uyandırılarak güdülenme meydana getirilir. Ayrıca öğrenmeye karşı güdülenme ve motivasyon da sağlanmış olur (Cebeci, t.y., ss.16, 17).

Birgîvî, “İyiliği tavsiye etme ve kötülükten sakındırma” (Yüksel, 2011, ss.140-145) yönteminden hareket ederek; dine, devlete ve millete zararlı gördüğü her davranışa karşı

çıkış, bunlarla cesurca mücadele etmiştir (Arpacı, 2009, s.9; Martı, 2011, s. 128; Birgivî, 2016). Buradan hareketle Birgivî, eğitim-öğretim faaliyetlerinde (medrese/cami) ve özellikle kaleme aldığı eserlerinde “iyiliği emredip kötülükten sakındırma” (Martı, 2011, s.59) çerçevesinde bu yöntemi tercih etmiş ve bid'at, adaletsizlik vb. gördüğü rahatsızlıklar konusunda, halkın, devlet adamlarının uyarılmasında ve eğitiminde bu yolu zaman zaman kullanmıştır (Örnek: et-Tarîkatü'l-Muhammediyye) (Birgivî, 2016).

4.5.8. Temsili (metaforik) anlatım yöntemi

Temsili anlatım yöntemi; “Anlaşılması güç bir durumu, daha belirgin ve çok bilinen benzeri ile anlatmaktır. Soyut kavramların somut olaylarla canlandırılıp şekillendirilmesi de bir temsildir. İnsanların kavramakta zorlandıkları soyut kavramları onlara anlatabilmenin en kolay yolu, somut olaylardan veya varlıklardan benzerlerini bulup temsil göstermek suretiyle anlatmaktır. Bazı bilgileri daha etkili ve çarpıcı bir şekilde sunmak ve zihinlerde yer etmesini sağlamak için de yine temsile başvurulmaktadır.” (Cebeci, t.y., s.15). Kur'an'da da temsilin etkili bir anlatım yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.¹¹

Birgivî de bazı eserlerinde, anlatımının daha güçlü ve etkili olması, hedef kitlenin konuyu daha iyi anlaması, öğrenmesi ve içselleştirmesi için temsili/metaforik anlatım yöntemine başvurmuştur. Örnek: Birgivî'nin, et-Tarîkatü'l-Muhammediyye adlı eserinde, zaman zaman metaforik anlatım örnekleri (Birgivî, 2016, ss.70, 71) ile konuların anlaşılmasını ve etkili öğrenilmesini sağladığı söylenebilir.

4.5.9. Tekrarlayarak öğretme yöntemi

Birey, öğrenmeyi hedeflediği bir bilgiyi, bir davranışı tekrarlayarak ona aşinalık kazanmaktadır. Bir defa duyulan bir bilgi ile tekrar tekrar duyulan bir bilgi, insan zihnine aynı şekilde yerleşmemektedir. Tekrarlanarak elde edilen bilgi daha etkili, kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenilmektedir. Böylece ön öğrenmeler ile yeni öğrenilenler arasında koordinasyon da sağlanmış olmaktadır (Cebeci, t.y. s.17; Taşpınar, t.y., s.42; ayrıca bkz. Sünbül, 2011).

Eğitim ve öğretimde bir sözün tekrar edilmesi; dikkatin uyarılmasına ve söylenenin zihne yerleşmesine katkı sağlarken, aynı zamanda öğrenilenin pekiştirilmesi görevini de yerine getirmektedir. Böylece tekrarlar ile verilmek istenen mesajın daha iyi özümsemesi sağlanacak, istenilmeyen bilgi ve davranışların ise yapıma sıklığı azalacak ve bundan uzaklaşarak psikolojideki “sönme” (Bkz. Arık, 1995, s.351) gerçekleşecektir (Cebeci, t.y., s.17).

¹¹ "Allah'ın, hoş bir sözü; kökü sağlam, dalları göğe doğru olan - Rabbinin izniyle her zaman meyve veren - hoş bir ağaca benzeterek nasıl misal verdiğini görmüyor musun? İnsanlar ibret alsın diye Allah onlara misâl gösteriyor. Çirkin bir söz de, yerden koparılmış kökü olmayan kötü bir ağaca benzer." (İbrâhîm, 14/24-26).

Kur'an'da, iyice kavranıp akılda tutulması gereken hususlar sıkça tekrarlanmaktadır. Örneğin, namaz ve zekât ibadeti ile ilgili emirler (Bkz. Bakara, 2/43, 83, 110, 177, 277; Mâide, 5/55; Beyyine, 98/5) defalarca tekrarlanmaktadır. Aynı şekilde Hz. Peygamber (sav)'in de önemine dair bazı sözlerini, iyice anlaşılın ve içselleştirilsin diye üç defa tekrar ettiği bildirilmiştir (Tirmizî, Menâkıb, 21; Ebû Dâvûd, İlim, 6). Birgivî'nin de gerek müderrisliği, gerek kassâm-ı askerliği gerekse tasavvuf hayatında gördüğü olumsuzlukların en aza indirgenmesi için, din eğitimi faaliyetlerinde ve eserlerinde bu yöntemle, yapılan yanlışların idrak edilerek bir daha yapılmamasını hedeflediği söylenebilir.

Sonuç

Birgivî Mehmed Efendi, hayatı boyunca eğitim-öğretim merkezli hareket ederek farklı alanlarda birçok eser kaleme almış üretken ve münevver bir İslam âlimidir. Eserlerinde (et-Tarîkatü'l-Muhammediyye, Vasiyetnâme vb.) din-dil-ahlak-değer eğitimi üzerinde durmuş, toplumun bu yönde ilerlemesi, gelişmesi ve dönüşümünün önündeki engellerin (bid'at vb.) aşılmasını amaçlamıştır.

Öğrencilerin ve halkın anlayacağı, hemen her sahada müracaat edebileceği eserler yazması, Birgivî'nin pedagojik ve andragojik yaklaşıma sahip idealist bir eğitimci olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Bunun yanında, eserleriyle topluma yön vermiş, et-Tarîkatü'l-Muhammediyye, Vasiyetnâme ve Arap dil bilgisine dair risaleleri, gerek Osmanlı döneminde gerekse günümüz Türkiye'sinde etkisini sürdürmektedir. Birgivî'nin, eğitim alanındaki çalışmaları, yaşamının sonuna kadar uygulanabilir ve sürdürülebilir bir nitelik taşımıştır.

Toplumsal sorunların çözümünde; günümüzdeki eğitim bilimlerinde yer alan önlemsel ve gelişimsel modeli kullanması, günümüzdeki problemlere de çözüm yolları sunması açısından önemlidir. Ayrıca son yıllarda daha çok ihtiyaç duyulan ve tercih edilen pedagojik, aktif öğrenme yaklaşımları ve öğretim ilkeleri, Birgivî'nin XVI. yüzyıldaki din eğitimi pratiklerinde müşahede edilmektedir. Bunların başında eleştirel yaklaşım ile amaca ve öğrenciye görelilik ilkesinin geldiği gözlenmektedir. Bu durum da onun eğitim anlayışının günümüze yansımalarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Toplumdaki birçok konuda olduğu gibi özellikle eğitim eksenli konulardaki problemlere de duyarsız kalmamıştır. Bu alanda kaleme aldığı çok sayıda eser yanında bizzat farklı fonksiyonel görevler yaparak da toplumun kanayan yarası niteliğindeki sorunlara duyarsız kalmamıştır. Birgivî, karşılaşılan farklı toplumsal ve dinî problemlerin çözümünde eğitimi merkeze almış, klasik yöntemlerle birlikte çağdaş öğretim ilke-yöntemlerini kullanmış ve medreselerde öğrenci, vaazlarında halk, eserlerinde muhatap/hedef kitle temelli bir eğitim yaklaşımını uygulamaya çalışmıştır. Bu yönüyle, "emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker" ve "itidal" ilkesi ile Kur'an-sünnet merkezli bir paradigmayla hareket etmiş olan Birgivî'nin ilmî kişiliği, eğitim anlayışı ve bu yöndeki uygulamalarının, günümüzde ve

sonraki dönemlerde ortaya çıkan/çıkabilecek sorunların çözümüne ışık tutabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, S. (2017). *Din Öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Altaş, N. (2001). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Kavramlar Yaklaşımlar Yöntemler ve Teknikler Örnek Ders İşlenişleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arik, İ. A. (1995). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Arpacı, Ö. (2009). *Birgivi ve Karakter Eğitimi*. İstanbul: Nakış Ofset.
- Arslan, A. T. (1992). *İmam Birgivi Hayatı, Eserleri ve Arapça Tedrisatındaki Yeri*. İstanbul: Seha Neşriyat.
- Arslan, A. T. (1994). İmam Birgivi'nin hayatı, şahsiyeti ve eserleri. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi* içinde. Ankara: TDV Yayınları.
- Âşık, N. (1994). İmam Birgivi'nin hadisçiliği. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi* içinde. Ankara: TDV Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (2007). Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri. M. Arslan (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atâî, N. (1989). *Hadâiku'l-hakâik fî tekmileti'ş-şekâik*. A. Özcan (Haz.). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Atsız, N. (1966). *İstanbul Kütüphanelerine Göre Birgili Mehmet Efendi Bibliyografyası*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi Yayınları, MEB Basimevi.
- Aydın, M. Z. (2016). *Din Öğretiminde Yöntemler* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aynî, M. A. (1993). *Türk Ahlâkçıları*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Ayvalı, R. (1994). İmam Birgivi'nin İlmî Şahsiyeti. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi* içinde. Ankara: TDV Yayınları.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. H. Aydın (Çev.). Ankara: Eğitim.
- Beyhakî, Ebu Bekir, Ahmed b. Hüseyin (1994). *es-Sünenü'l-kübrâ*, M. A. Atâ (Thk.). Mekke: Mektebetü Dâru'l-Bâz, III, 273, Hadis No: 5897.
- Bilgin, B. & Selçuk, M. (2000). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri Kavramlar İlkeler Yöntemler Araç-Gereç Planlama Uygulama* (5. Baskı). Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilmen, Ö. N. (1960). *Büyük Tefsir Tarihi (Tabakatü'l-müfessirîn)* (C. 2). Ankara: Diyanet Yayınları.

- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2015a). *Bid'at ve müstehap kabir ziyaretleri*. Muhammed el-Humeyyis (Thk.), A. M. Beşir (Çev.). İstanbul: Guraba Yayınları.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2011a). *Cilâü'l-kulûp Kalplerin Cilası*. H. Akarsu (Trc.). İstanbul: Dehliz Kitaplar.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2015b). *Makâmât Tercümesi ve Arapçası*. A. Çalışkan (Haz.). İstanbul: Kitap Kalbi Yayıncılık.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (1976). *Namazın doğru kılınması (Cennet Bahçeleri ve Müslüman Çocukların Halleri ile birlikte)*. M. Emre (Trc.). İstanbul: Çile Yayınları.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2014a). *Namaz'da Tadil-i Erkân*. M. N. Nedvî (Thk.). A. İ. Dündar (Çev.). İstanbul: Guraba Yayınları.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2014b). *Usûlü'l-hadis şerhi*. A. Yalçın (Çev.). İstanbul: Dua Yayıncılık.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (1964). *Risâle-i Birgivî (Müminlere Nasihat adıyla)*. M. Ş. Eygi & A. E. Yücel (Sad.). İstanbul: Bedir Yayınevi, Ahmed Said Matbaası.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (t.y.). *Risâle-i Birgivî (Vasiyetnâme)*. (nr. 33) Konya Yusuf Ağa Ktp.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2016). *Tarîkat-ı Muhammediyye*. M. Taha (Trc.). İstanbul: Muallim Neşriyat.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2011b). *et-Tarîkatü'l-Muhammediyye ve's-Sîretü'l-Ahmediyye*. Muhammed Rahmetullah Hâfız Muhammed Nâzım en-Nedvî (Thk.). Dımaşk: Dârü'l-Kalem.
- Birgivî, Mehmed b. Pîr Ali (2009). *Vasiyetnâme*. Kadızâde Şerhi. A. Kadızâde (Şerh). F. Meyan (Sad.). İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail (2007). *Sahîhu'l-Buhârî*. Kahire: Mektebetü'r-Rihâb.
- Büyükkaragöz, S. S. & Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Cebeci, S. (t.y.). Din öğretimi yöntemleri. 15.08.2019 tarihinde http://www.ebsad.org/img/20140407__6321527362.pdf adresinden elde edildi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, M. (1994). Birgivî'nin el-İzhar'ında izlediği öğretim yöntemi. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivî* içinde. Ankara: TDV Yayınları.

- Çelebi, M. (1994). İmam Birgivi'nin dilciliği. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi* içinde. Ankara: TDV Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Düzenli, Y. (2000). Balıkesirli bir Osmanlı aydını: İmam Birgivi". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3 (4), 228-247.
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. el-Eş'âs (1992). *Sünen-i Ebî Dâvûd*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ebû Gudde, A. (2016). *Bir eğitimci olarak Hz. Muhammed (SAS) ve öğretim metotları*. E. Yıldırım (Çev.). Ankara: Otto Yayınları.
- Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, A. (2017). *Din Öğretimi Materyalleri* (3. Baskı). İstanbul: DEM.
- Hocazâde Abdünnasîr Efendi. *Şerh bi'l-kavl ale't-Tarîka*. (nr. 2142). *Konya Bölge Yazma Eserler Ktp*.
- İbn Ebî Şeybe, Ebu Bekir Abdullah b. Muhammed (2006). *el-Musannef*, Muhammed Avvâme (Thk.). Cidde: Daru'l-Kible, XIX, 348, Hadis No: 36276.
- İlhan, A. (1994). İmam Birgivi ve tuhfetü'l-müşterşidin'i". M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi içinde*. Ankara: TDV Yayınları.
- İşler, M. H. (1969). *İmam Birgivi Hayatı-Eserleri Kabir Ziyareti ve Adabı*. İstanbul: Öz-Gör Matbaası.
- Kablan, Z. (2011). Öğrenme-öğretim ilke ve stratejileri. H. Uzunboylu & G. Öner (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik.
- Karasar, Niyazi (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kâtip Çelebi (1941). Keşfü'z-zunûn an esâmî'l-kütüb ve'l-fünûn. Ş. Yalıtıkaya (Nşr.). (C. 1). y.y.: Maarif Vekâleti Yayınları, Maarif Matbaası.
- Kâtip Çelebi (1993). *Mizânü'l-hak fi ihtiyâri'l-ahak*. O. Ş. Gökyay (Haz.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaylı, A. (2010). A Critical study of Birgivi Mehmed Efendi's (d.981/1573) works and their dissemination in manuscript form. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köylü, M. (2002). Pedagojiden andragojiye: yaşam boyu eğitim. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 133-149.

- Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe Anlamı (Meâl)*. (1983). H. Atay & Y. Kutluay (Çev.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuşadalı Ahmed Efendi. *Tercüme-i Evrâd-ı Birgivîyye*. (nr. 449). Süleymaniye Ktp. Düğümlü Baba.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lekesiz M. H. (1997). XVI. yüzyıl Osmanlı Düzenindeki Değişimin Tasfiyeci (püritanist) Bir Eleştirisi: Birgivî Mehmet Efendi ve Fikirleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martı, H. (2011). *Birgivî Mehmed Efendi* (2. Baskı). Ankara: TDV Yayınları.
- Oğuzkağan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öcal, M. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: TDV Yayınları.
- Özbek, A. (1988). *Bir Eğitimci olarak Hz. Muhammed SAV*. Konya: Selam Yayınevi.
- Özkan, M. (2015a). Osmanlıca metinlerde İslâm hukuku motifleri: 'Fetâvâ-yı Birgivî' örneği". *Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1/1, 79-107.
- Özkan, M. (2015b). The jurisprudential studies of Birgiwî and some of his views on legal theory". *JIRS Journal of Intercultural and Religious Studies*. 8, 7-40.
- Özkan, M. (2016). *XVI. Yüzyıl Osmanlı Âlimi ve Fakihi Muhammed Birgivî'nin Fikhî Meselelere Yaklaşımı*. Bursa: Emin Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. (C. 2). İstanbul: MEB Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saban, A. & Ersoy, A. (Ed.) (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şanver, M. (2001). *Kur'an'da Tebliğ ve Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Şeker, M. (Haz.) (1994). *İmam Birgivî*. Ankara: TDV Yayınları.

- Şişman, M. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (t.y.). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa (1992). *Sünen-i Tirmizî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Toprak, S. (1994). İmam Birgivi ve bid'atlere karşı tutumu. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi* içinde. Ankara: TDV Yayınları.
- Tosun, C. (2015). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Unat, F. R. (1994). *Hicrî Tarihleri Miladî Tarihe Çevirme Kılavuzu*. Ankara: y.y..
- Uzunçarşılı, İ. H. (1342). *Karesi Meşâhîri*. Karesi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2014). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı* (4. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yeşilyaprak B. (Ed.) (2006). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2008). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı & M. E. Deniz (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Yüksel, E. (1992). Birgivi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 6, ss. 191-194). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yüksel, E. (1977). Mehmed Birgivi. *Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2, 175-185.
- Yüksel, E. (2011). *Mehmed Birgivi'nin (929-981 / 1523-1573) Dinî ve Siyasî Görüşleri*. Ankara: TDV Yayınları.
- Yüksel, E. (1994). Müslüman Türk âlimi olarak İmam Birgivi'nin Osmanlı döneminde ve günümüz Türkiye'sinde yeri. M. Şeker (Haz.). *İmam Birgivi* içinde. Ankara: TDV Yayınları.

المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي ومدى تضمّنها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

Ramı Alkhalaf ALABDULLA*
E-mail: ramized1980@gmail.com
ORCID ID:https://orcid.org/ 0000-0002-9020-9101

Citation/©: Alabdulla, R. A. (2019). المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي ومدى تضمّنها ف. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 123-157

الملخص

هذا البحث ربط بين الصّرف وإنتاج اللّغة، وخصد قائمةً بالمفاهيم الصرفية المناسبة لإنتاج اللّغة العربية التي ينبغي تضمينها في كتب تعليم اللّغة العربية في مستويات تعليمها، وقد رُتبت القائمةُ وفق الأولوية في أهمية المفهوم، ومدى ارتباطه بالوظيفية، وإنتاج اللّغة، ومدى مناسبته لقدرات المتعلم واحتياجاته.

وقد تمّ تقويم ثلاث سلاسل مستخدمة في تعليم اللّغة العربية، وهي: (اللسان، العربية للجامعات، أبجد). ومن أهمّ نتائج البحث: التوصل إلى قائمة بالمفاهيم الصرفية المناسبة، وتقسيمها إلى أربعة مستويات حسب المستويات الدراسية التي يمرّ فيها المتعلّم، فجاء في المستوى الأول بيثّة مفاهيم صرفية متناسبة مع احتياجات المتعلم في هذه المرحلة، وعشرة مفاهيم صرفية في المستوى الثاني، بينما تضمّن المستوى الثالث اثني عشر مفهوماً صرفياً، وجاء في المستوى الرابع ثلاثة عشر مفهوماً صرفياً.

استبعد بعض المفاهيم الصرفية غير المناسبة للإنتاج اللغوي، مثل: الإعلال، الإبدال، الإدغام، الاسم المزيد. اشتملت السلاسل الثلاث السابقة على أغلب المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي، حيث خلت السلاسل الثلاث من بعض المفاهيم كما أشرنا في البحث، لكن سلسلة اللسان لم تتضمن مفاهيم صرفية كاسم الزمان، والميزان الصرفي، ومبالغة اسم الفاعل، وسلسلة العربية للجامعات لم تراعى مبدأ التدرج في عرض المفاهيم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، في حين خلت سلسلة (أبجد) من مفهوم (الصفة المشبهة). وأمّا الاختلاف بين السلاسل والقائمة فقد جاء في توزيع هذه المفاهيم على الكتب الأربعة. فقد تقدّمت بعض المفاهيم التي جاءت في هذه السلاسل على المفاهيم التي وردت في قائمتنا.

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

تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تقيد مُعَدِّي المناهج في طريقة توظيف المفاهيم الصرفية في كتب تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم، الصرف، الإنتاج اللغوي، كتب اللغة العربية

DİLBİLİMSEL ÜRETİME UYGUN SARF KAVRAMLARI VE YABANCILARA YÖNELİK ARAPÇA DERS KİTAPLARINDAKİ VARLIĞI

ÖZ

Bu çalışma sarf ile dil üretimini birbirine bağlamaktadır. Farklı öğretim düzeylerinde Arapça ders kitaplarında bulunması gereken ve Arapça üretimiyle uygunluk arz eden sarf kavramlarından bir liste sunmaktadır. Bu liste, kavramın önem önceliğine, işlevsellikle olan bağlantısına, dil üretimine ve öğrencinin yetenek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda Arapça öğretiminde kullanılan üç seri değerlendirilmiştir. Bunlar: (el-Lisân, el-Arabiyye li'l-Câmiât, Ebced). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda uygun sarf terimleri listesine ulaşılmış ve bunlar öğrencinin gördüğü eğitim düzeylerine göre dört seviyeye ayrılmıştır. Bu aşamada öğrencinin ihtiyaçlarıyla uygunluk arz edecek şekilde ilk seviyede altı, ikinci seviyede on, üçüncü seviyede on iki, dördüncü seviyede ise on üç sarf kavramına yer verilmiştir. Çalışmada İ'lâl, ibdâl, idğâm ve mezid isim gibi dil üretimiyle bağdaşmayan bazı sarf kavramlarının gereksizliğine işaret edilmiştir. Söz konusu üç silsile, dil üretimiyle uygunluk arz eden birçok sarf kavramını ihtiva etmesine rağmen bu çalışmada işaret ettiğimiz üzere bazı kavramlara yer vermemiştir. Örneğin incelediğimiz silsilelerden el-Lisân ism-i zaman, sarf tablosu, ism-i fâilin mübalağasına yer vermezken el-Arabiyye li'l-Câmiât kavramları kolaydan zora ve kolaydan karmaşığa doğru sunmamış, Ebced silsilesi ise sıfat-ı müşebbehe kavramına yer vermemiştir. Bu silsileler ile liste arasındaki farklar ise söz konusu kavramların dört kitaba dağılımında kendini göstermektedir. Bu silsilelerde geçen bazı kavramlar listemizde zikredilen kavramlardan önce gelmektedir. Araştırma neticesinde müfredat geliştiricilere sarf kavramlarının Arapça ders kitaplarında kullanılış biçiminde faydalı olabilecek bir dizi öneri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Anlam, Sarf, Dilbilimsel Üretim, Arap dili kitapları, Müfredat

MORPHOLOGICAL CONCEPTS FOR LINGUISTICS PRODUCTION AND THE EXISTENCE OF THESE CONCEPTS IN ARABIC TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS

ABSTRACT

This study links the concepts of morphology and linguistic production. And provides a list of concepts of morphology that should be included in Arabic textbooks at different teaching levels. This list is organized according to the importance level of the concept, its relation to functionality, linguistic production and the abilities and needs of the student or the learner. In this context, 3 series; "el-Lisân, el-Arabiyyeli'l-Câmiât, Ebced" which are used in teaching Arabic were evaluated. The most important results of the research are as follow: The list of appropriate morphology terms was reached and divided into four levels according to the education level of the student. In this stage, in parallel with the needs of the student, six morphology concepts in the first level, ten in the second level, twelve in the third level and thirteen in the fourth level are included. It is emphasized that some concepts of morphology that are incompatible with linguistic production such as; Al-I'lal (الإعلال), Al-I'bdal (الإبدال), Al-Idgham (الإدغام), Al-Ism Al-Mazid (الاسم المزيد) are unnecessary. Although these three series contain many concepts of morphology that are compatible with linguistic production, as we have pointed out in this study, some concepts have not been included. For example, the "Al-Lisân" does not includes Name of Time (İsm-i zaman), morphology table and characteristics which are intense (Mübalāğā) at/on/in the object (İsm-i Fail). In addition, "Al-Arabiyyeli'l-Jâmiât" did not present the concepts from easy to difficult and from easy to complex. And "Ebced" did not include the concept of permanent adjective (sifat-ı müşebbehe). The differences between these series and the list are reflected in the distribution of these concepts into four books. In addition, a number of suggestions have been presented for curriculum developers, which may be useful for the use of morphology concepts in Arabic textbooks.

Key Words: Concepts, Morphology, Linguistics production, Arabic language books, Curriculum

المقدمة

أولاً. تنتوع الاستراتيجيات التي تتبّعها كتبُ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عرض مهارات اللغة العربية وقواعدها في محتوى تلك الكتب، وتختلف في طريقة توظيف التراكيب اللغوية نحواً وصرفاً ضمن وحدات كل كتاب من هذه الكتب. ولا يمكن الاختلاف على أهمية القواعد النحوية والصرفية ودورها في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، إلا أنّ الاختلاف يكمن في

تحديد القواعد اللازمة للمتعلمين عبر المستويات الدراسية، وأسلوب توظيفها في هذه الكتب، وكيفية تقديمها لمتعلم اللغة العربية.

ولا يخفى على أحد أنّ القواعد النحوية قد أخذت نصيب الأسد؛ سواء في تضمينها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أم في الدراسات والأبحاث التي اهتمت بها، علماً أنّ بعض الكتب قد ذكرت بعض الموضوعات الصرفية ضمن الموضوعات النحوية، ولا مشكلة في ذلك بما أنّ الهدف واحد وهو فهم نظام اللغة العربية، وضبط المهارات اللغوية في ضوءه.

ومن الاتجاهات الحديثة السائدة في تعليم اللغة العربية تأجيل تقديم القواعد النحوية والصرفية في الكتب الأولى، والاقتصار على القوالب والأنماط اللغوية، وهناك من يرى تقديم النحو والصرف بشكل وظيفي من البداية، وقديماً رجّح بعض العلماء كابن جنّي تقديم تعلّم الصرف على تعلّم النحو حيث قال: " التصريفُ إنّما هو لمعرفةِ أنفسِ الكَلِمِ الثابتة، والنحوُ إنّما هو لمعرفةِ أحواله المُتقلِّة، ألا ترى أنّك إذا قلتَ: قامَ بكرٌ، ورأيتَ بكرًا، ومررتَ ببكرٍ، فإنك إنّما خالفتَ بين حركاتِ حروفِ الإعراب؛ لاختلافِ العامل، ولم تُعرِّضْ لباقي الكلمة. وإذا كان ذلك كذلك، فقد كان من الواجب على من أراد معرفةَ النحو أن يبدأ بمعرفةِ التصريف؛ لأن معرفةَ ذاتِ الشيء الثابتة ينبغي أن تكون أصلاً لمعرفةِ حاله المتقلِّة.. " (ابن جنّي، 1954، ص4). ثم يبيّن ابن جنّي أن سهولة الموضوعات النحوية أمام الموضوعات الصرفية جعل البدء بعلم النحو أسهل وأيسر على الدارسين، ومهما يكن فإن المفاهيم الصرفية لها أهمية كبرى في فهم منطق اللغة العربية والتركيب البنوي لكلماتها، وثمرة تعلّمه تكمن في "صون اللسان عن الخطأ في المفردات، ومراعاة قانون اللغة في الكتابة"(الحملاوي، د.ت، ص49).

وربما قد يتمّ التساؤل فيما إذا كانت القواعد النحوية تهتمّ بمسألة نظم الكلمة في الجملة وأحوالها المتقلِّة فهي بذلك أقرب إلى عملية إنتاج اللغة والتواصل مع الآخرين شفويّاً كان أم كتابياً، فكيف للصرف أن يقوم بهذه الوظيفة إذا كان مجاله الكلمة وتقلّباتها، وهنا تجدر الإشارة إلى أن للصرف دوراً مهماً وكبيراً في عملية التمهيد لإنتاج اللغة، فالتغيّر في المبنى يتبعه تغيّر في

المعنى، ومعرفة المباني بأشكالها المختلفة تدفع المتعلم إلى اختيار المبنى المناسب للمعنى الذي يودُّ التعبير عنه. فضلاً عن أنّ معرفة السوابق والدواخل واللواحق على الكلمة وفهمها يدفع عن المتعلم الوقوع في الخطأ، وخاصة إذا قُدِّمت له في سياق وظيفي.

وعند النظر والتدقيق في الدراسات والأبحاث التي اهتمت بتوزيع التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد أنّها أشارت إلى المفاهيم الصرفية بصفتها جزءاً من القواعد النحوية، وهذا كما ذكرنا سابقاً لا ضير فيه، فالعلماء العرب المتقدمون لم يفرقوا أصلاً بين النحو والصرف، ومن بين المحاولات الجديرة بالاهتمام لتوزيع القواعد اللغوية ما قام به خالد أبو عمشة حيث اقترح توظيف التراكيب اللغوية؛ نحواً وصرفاً، في مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الإطار المرجعي الأوربي، وكانت الموضوعات نحوية وصرفية، ولكن الجانب الصرفي يغلب عليها، وخاصة في المستويين الأوليين، ممّا يؤكّد أهمية تقديم المفاهيم الصرفية عند البدء بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (أبو عمشة، 2019، ص130).

وقد أشارت الدراسات إلى وجود مشكلة في تقديم التراكيب اللغوية نحواً وصرفاً في تركيا، إذ يرى كريم فاروق وجود مشكلة في توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدث، فهي تقتصر إلى توضيح الفروق الدلالية للصيغ الصرفية وكيفية معالجتها (فاروق، 2011، ص196).

وهذا ما أكّده أبو عمشة عند حديثه عن الأخطاء التي يقع فيها الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة، ومن هذه الأخطاء: "الجمع والإسناد والتصريف والتذكير والتأنيث.." وهذه الأخطاء تتركز في المستوى المبتدئ والمتوسط، وأوصى بضرورة امتلاك الرؤية في تدريس القواعد، ومعرفة الغائية منها من حيث توزيع الموضوعات أفقياً وعمودياً، وربطها بمستويات الدارسين، بالإضافة إلى ربط المعرفة القواعدية بالمهارات اللغوية الأربعة، فلا بد من أن يُظهر المتعلم التركي اكتساب الموضوع القواعدي فهماً وإنتاجاً شفوياً وكتابياً (أبو عمشة، 2019، ص138).

إذن فالحديث عن المفاهيم الصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها ليس حديثاً عن مفاهيم مجردة جافة يتم تقديمها للمتعلم بغرض حفظها، وإنما نقصد منه الوظيفية التي تتميز

بها هذه المفاهيم واستثمارها في التمهيد لإنتاج اللغة تحدّثاً وكتابة، وهذا يحتاج إلى استراتيجية وتصور يحل هذه المعضلة، ويُبعد النظرة السلبية تجاه الصرف بصفته علماً صعباً من وجهة نظر المعلّم والمتعلّم. وهذه القضية مهمّة للغاية؛ لأنها تتعلق بأولوية بعض المفاهيم الصرفية على غيرها من جهة، وفي طريقة عرضها في المحتوى وتقديمها للمعلّم من جهة أخرى، ونظراً لكثرة السلاسل التي تُعنى بتعليم اللغة العربية في تركيا، فقد اختلفت في طريقة تضمينها للمفاهيم الصرفية وعرضها في محتواها، وبناء عليه فقد توجهنا نحو السلاسل الأكثر انتشاراً في تركيا، بغرض تحليلها وتقويمها للوقوف على مدى تضمينها للمفاهيم الصرفية وكيفية توزيعها وتوظيفها في محتواها، وهذا التقويم هو جزء من الدراسة حيث سيتم الاستفادة من التوجهات الحديثة والدراسات السابقة التي اهتمت بتضمين التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للخروج بتوصيات تُسهّل على المعلّم والمتعلّم التعامل مع المفاهيم الصرفية بشكل سهل ممتع.

ثانياً. مشكلة البحث وأسئلته

تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى تحديد قائمة بالمفاهيم الصرفية اللازمة للتمهيد لإنتاج اللغة العربية لدى المتعلم، وتحديد المفاهيم الصرفية المناسبة للمتعلمين وفق المستويات الدراسية التي يدرسون فيها اللغة العربية، ومدى تضمّن بعض سلاسل تعليم اللغة العربية بتركيا لهذه المفاهيم الصرفية، وهنا يجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

- ما المفاهيم الصرفية المناسبة لتنمية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين
بغيرها؟

- ما مدى توقّر هذه المفاهيم الصرفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا؟

- ما التوصيات والمقترحات المناسبة لتضمين هذه المفاهيم في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين
بغيرها؟

ثالثاً. أهداف البحث:

- تحديد المفاهيم الصرفية المناسبة لتنمية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
- تحديد مدى توفر المفاهيم الصرفية المناسبة لإنتاج اللغة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتضمين هذه المفاهيم في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

رابعاً. أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أنه يربط بين الصرف وإنتاج اللغة، ويحدد قائمة بالمفاهيم الصرفية المناسبة التي ينبغي تضمينها في كتب تعليم اللغة العربية في مستويات تعليمها، وهذه القائمة ستكون مرتبة وفق الأولوية في أهمية المفهوم، ومدى ارتباطه بالوظيفية، وإنتاج اللغة.

خامساً. أدوات البحث

- قائمة المفاهيم الصرفية

سادساً. حدود البحث

- السلاسل التعليمية المختصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها في تركيا، وهي: 1
- العربية للجامعات
- اللسان
- أبجد

1 - (العربية للجامعات) منشورات مؤسسة مكتب، إسطنبول، 2019م. (اللسان) منشورات جامعة محمد الفاتح، إسطنبول. (أبجد) منشورات جامعة ملاطيا 2017م.

سابعاً. الإطار النظري

1. المفاهيم الصرفية

موضوع علم الصرف في الحقيقة هو المفردات العربية، من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة وإعلال وغير ذلك. والمراد بالمفردات العربية: الاسم المتمكن،⁽²⁾ والفعل المتصرف، دون ما عداهما، فالحرف بجميع أنواعه، والاسم المبني، والأفعال الجامدة، لا يجري البحث عنها في علم الصرف (الضامن، د.ت، ص13).

ويعرّف علماء العربية علم الصرف بأنه العلم الذي تُعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناءً. والمقصود بالأبنية هنا هيئة الكلمة. ومعنى ذلك أنّ العرب القدماء فهموا الصرف أنه دراسة لبنية الكلمة، وهو فهم صحيح في الإطار العام للدرس اللغوي (الراجحي، د.ت، ص7).

إذن فالكلام عن الصرف كلام عن أبنية ومعانٍ مرتبطة بهذه الأبنية وهذه الأبنية تأتي على صيغ وأشكال مضبوطة بقواعد معينة، بمعنى تصريف بناء الكلمة وفقاً للمعنى المقصود، وقد أشار بعض العلماء إلى مصطلح التصريف وكانوا يقصدون به علم الصرف، فيرى ابن الحاجب أن "التصريف علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب" (جمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر الدويني، 1995، ص6).

والمفاهيم الصرفية كذلك هي علم بأصول تعرف بها أحوال بنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء؛ أي هي مجموعة من القواعد التي تعرف بها الكلمة من حيث وزنها وحركاتها وسكناتها، وحروفها الأصلية والزائدة.. والصرف بالمعنى العملي هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة

2 - الاسم المتمكن: هو الاسم المعرب، وهو لا يلتزم بحالٍ واحدة بل تتغير حركته وفقاً للسياق، وضده الاسم المبني الذي يلتزم حالاً واحدةً.

مختلفة، لمعانٍ مقصودة لا تحصل إلا بها، كتحويل كلمة (العِلْم) إلى عالم، وعلامة، ومعلوم (بيطار، 2004، ص355).

فالصِّرفُ عبارة عن قواعدَ وأصولٍ نَعْرِفُ من خلالها الأوضاغ التي تأتي عليها أبنية الكَلِم؛ فهو يختصُّ بمعرفة أصل الكَلِم، ويعمل على وضع تصنيفات متنوعة لأشكال الأبنية وأحوالها المختلفة وما يطرأ عليها من تغيّرات، لذلك فالبنى الصرفية هي المادة التي يتم التعامل معها على أساس علم الصرف، فإذا ما قرأت . على سبيل المثال . كلمتي؛ كاتب، ومكتوب، فهما بنيتان صرفيتان مختلفتان؛ إذ إنّ لكل بنية قاعدتها التي تُبيّن هيكّتها ومعناها وهذا ما يبيّنه لنا علم الصِّرف، فالبنية مادة، وعلم الصرف هو علم بصورة هذه المادة (الخلف العبدالله، 2014، ص117).

لذلك كلُّ مَنْ يتحدث عن الصرف لا بدّ له أن يتحدّث عن المعاني الصرفية المتحدّرة من المفاهيم الصرفية التي يُصاغ أغلبها وفق قواعد وأنماط قياسية، مما يُسهّل على المتعلمين فهمها وتطبيقها، ونقصدُ بالمفاهيم الصرفية في هذا البحث هي: الأشكال التي تأتي عليها الأبنية اللغوية العربية في ضوء قياس محدد معروف في علم الصرف، وتتغير هذه الأشكال وفقاً للمعنى المراد التعبير عنه.

2. أهمية المفاهيم الصرفية

كثُر الكلام عن النحو وأهميته في ضبط اللغة العربية من اللحن والخطأ شفوياً كان أم تحريراً، بينما لا نجد في عصرنا هذا إلا قلة ممن تحدّثوا عن الصرف وأهميته في ضبط الكلام، ودوره الأساس في إنتاج اللغة العربية؛ لذلك لا بدّ من الإلمام بأبنية العربية، والأسس والقواعد التي تُقام عليها وتحكمها، ليضبطوا عليها الكلمات والألفاظ، ولتتعامل مع الألفاظ الحضارية الدخيلة على لغتنا العربية.

وقد ذكر العلماء المتقدمون أهمية هذا العلم ومكانته في العربية كابن جني، حيث قال: "يحتاج إليه جميع أهل العربية أنّهم حاجة، وهم إليه أشدُّ فاقةً؛ لأنّه ميزان العربية، وبه تُعرف أصول

كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها، ولا يُوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به، وقد يؤخذ جزءاً من اللغة كبيراً بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا من طريق التصريف.. " (ابن جنّي، ج1، ص2) وبما أنّ العرب في أشدّ الحاجة لهذا العلم، فالناطقون بغير العربية بحاجة أيضاً لهذا العلم، فهو ميزان اللغة كما ذكر ابن جنّي، والطريق القويم في معرفة أصل الكلمة والتغيرات التي تطرأ عليها، وما يتبعه من تغيير في الدلالة.

لذلك فإن هذا العلم من أجلّ علوم العربية موضوعاً، وأعظمها خطراً، وأحقّها بأن تُعنى به، ونبكّب على دراسته، ولا ندخر وسعاً في التزوّد منه، لأنّه يدخل في الصميم من الألفاظ العربية، ويجري منها مجرى المعيار والميزان، وعلى معرفته وحده المعوّل في ضبط الصيغ، ومعرفة تصغيرها، والنسبة إليها، وبه وحده يقف المتأمل فيه على ما يعترى الكلم من إعلال أو إبدال أو إدغام، ومنه وحده يعلم ما يطرد في العربية، وما يقلّ، وما يندر من الجموع والمصادر والمشتقات، وبمراعاة قواعده تخلو مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخلّ بالفصاحة، وتبطل معها بلاغة المتكلمين، ومتى درست علم الصرف أفدت عصمة تمنعك من الخطأ في الكلمات العربية، وتقيك من اللحن في ضبط صيغها، وتيسر لك تلوين الخطاب، وتساعدك في معرفة الأصلي من حروف الكلمات والزوائد (الضامن، ص15).

إذن لا يخفى على أحد أهمية هذا العلم في اللغة العربية للعرب وغيرهم، لذلك لا بدّ من توظيف هذا العلم بشكل علمي صحيح في مناهج اللغة العربية حتى يؤتي ثماره، ويؤدّي دوره الوظيفي عند تعليم اللغة العربية ومهاراتها.

3. سمات المفاهيم الصرفية

تتشارك المفاهيم الصرفية مع المفاهيم النحوية بسمات مشتقة من المفاهيم بشكل عام تتصف بها، ويمكن إيجاز هذه السمات بما يلي:

أ. التصنيف: تتضح هذه الخصيصة من خلال استخدام عمليات لإجراء مقارنات متعددة وشاملة بين مجموعة المثيرات المقدمة عن المفهوم، بحيث يتم من خلالها تمييز أمثلة المفهوم التي

تنتهي إليه من الأمثلة التي لا تنتمي إليه، وتجمع أمثلة المفهوم في صنف واحد بناء على صفة مميزة، واستثناء الأمثلة التي لا تنتمي إلى ذلك الصنف (عاشور، الحوامدة، 2010، ص290). ومثال ذلك في المفاهيم المصرفية أن تصنّف كلاً من (كاتب . مكرم) فتجد الأول يُصنّف ضمن اسم الفاعل من الثلاثي والآخر يُصنّف ضمن اسم الفاعل من الرباعي وهكذا..

ب . التعميم: وذلك أن المفهوم الصرفي لا ينطبق على شيء أو موقف واحد فحسب، بل ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف ذات السمات أو الخصائص التي يتميز بها ذلك المفهوم. فمثلاً يمكن القول إنَّ كلَّ فعلٍ على وزن (فَعَلَ) مضارعه يكون على وزن (يَفْعُلُ).

ج . الرمزية: أي أن المفهوم يتضمن مجموعة من السمات والخصائص التي ترمز له وتميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى. فمفهوم الفعل السالم رمزٌ لسمات الفعل السالم وكذلك الفعل المعتل وغيرها من هذه المفاهيم (سعادة، اليوسف، 1988، ص60).

ونضيف هنا خصيصة أخرى لخصائص المفاهيم المصرفية وهي: التوليد حيث تتفرد اللغة العربية ولا سيّما المفاهيم المصرفية بالقدرة على توليد أساليب وأمثلة جديدة تنطبق على المفهوم الصرفي، وبمعنى آخر القدرة على توليد أساليب وأمثلة كثيرة من عدد محدود من الكلمات التي تصف ذلك المفهوم، كقولنا: كتب، كاتب، مكتوب، مكتب، مكتبة.. إلخ.

4. أهداف تعليم المفاهيم المصرفية

إنّ من أهمّ أهداف تعليم المفاهيم المصرفية وتعلّمها ما يلي:

- إكساب المتعلم القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في الأساليب العربية، وإدراك الفروق بينها.

- مساعدتهم على فهم أساسيات النظام الصرفي للغة واستيعابها.

- التحليل الصحيح للكلمات العربية وفقاً لقواعد الصرف.

. الدلالة على معنى محدد، والالتزام به، وفقاً للهيئة أو الصورة التي ورد فيها ضمن السياق،
ومن ثم إزالة أي لبس أو غموض يمكن أن يكون سبباً في اكتساب اللغة وإنتاجها.

. مساعدة الدارسين على دقة التعبير وإيصال الأفكار ببسر وسهولة.

. تنمية قدرات المتعلمين العقلية كالقدرة على التفسير والتحليل والمقارنة والتصنيف، وهذا
ما تنشده التربية الحديثة.

. تمكين المتعلم من القيام بعملية التحليل الصرفي للمفردات وما يترتب على هيئة الكلمة
من معنى ودلالة.

. مساعدة المتعلم على فهم النظام الصرفي واستيعابه، والتخفيف من تراكم مسائل الصرف
وتشعبها.

. مساعدة المتعلم على إدراك بعض الكلمات والوقوف على بعض المصطلحات، وتمثيل
بعض المواقف المتصلة بتلك المفاهيم (جاب الله، 1992، ص16).

- معرفة المشتقات وقوانين اشتقاق كل نوع منها، ومعانيها التي تعبر عنها.

- معرفة أنواع الأفعال في اللغة العربية من سالم ومهموز ومضعف ومعتل ومجرد ومزيد
وصورها وقواعدها ..

- فهم الأوزان العشرة المشهورة للأفعال والمعاني المصاحبة لها، ومعلوم ما لهذه الأوزان من
قيمة؛ فهي مهمة لمتلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فمثلاً المعنى الذي تقيده صيغة (فعل)
غير المعنى الذي تقيده صيغة (فاعل) أو (انفعل)..الخ.

5. العلاقة بين التحدث والمفاهيم الصرفية

ترتبط المفاهيم الصرفية بالتحدث ارتباطاً وثيقاً؛ فهي الضابط والمعيار للأداء اللغوي الشفوي،
وكلاً أتقن المتعلم عملية التعميم عند استخدام مفهوم صرفي معين، أنتج مفردات وكلمات
سليمة صحيحة، وكلما عرف وظيفة كل مفهوم تمكّن من استخدامه بمكانه الصحيح.

والتحدث ليس عملية بسيطة يقوم بها المتكلم، وإنما هو عملية معقدة ومركبة من جوانب عدة؛ منها الجانب الفكري والجانب اللغوي والجانب الصوتي والجانب الملمحي والجانب الشخصي.. حيث "تظهر لدى المتكلم أثناء التحدث خمسة جوانب رئيسية: أولها الجانب الفكري، المتضمن لعدد من المهارات التي تعكس في مجملها مخزونه الفكري، ومنطقية عرضه، وثانيها الجانب اللغوي الذي تظهر فيه قدرته على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً تبرز فيه المفردات والتراكيب، والأساليب اللغوية المعبرة، وثالثها الجانب الصوتي الذي يوظف فيه صوته ولسانه في توصيل ما يريد إلى المستمعين، ورابعها الجانب الملمحي، الخاص بتوظيف لغة البدن؛ لتكون مكتملة، ومؤكدة للمعاني التي يريد إيصالها إلى المستمعين، وآخرها الجانب الشخصي، الذي يعطي صورة لمدى قدرته على توصيل ما يريد بكل ثقة وجرأة (البشري، 2006، ص2).

لذلك يعتبر الجانب اللغوي جانباً مهماً في عملية التحدث، فاستخدام المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية استخداماً صحيحاً يتطلب إتقان المفاهيم الصرفية حتى تكون الرسالة اللغوية الشفوية واضحة صحيحة.

وقد أشارت نتائج دراسة ثريا أحمد الشريف إلى العلاقة الوثيقة بين تعلم القواعد وبين التعبير الشفوي (التحدث)، حيث أشارت النتائج إلى تحسن مهارات التحدث وخاصة ما يتعلق منها بطلاقة الكلمات والجمل، وصحة الضبط (الشريف، 1990)

وينبغي عند تدريس المفاهيم الصرفية أن يتم التركيز على الوظيفة التي تؤديها الكلمة، حتى ينجح التواصل الشفوي الفهم والإفهام هما طرفا عملية التواصل الشفوي المتمثل في الاستماع والتحدث، حيث تتوقف على التحدث عملية الإفهام، بينما تتوقف عملية الفهم على الاستماع. وكذلك لا بدّ من مساعدة الطلاب على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون آلية محضة.

وعندما يتقن المتعلم البنى اللغوية ويتعرف وظيفة كل بنية لغوية والمعنى الذي تؤديه فإنه بلا شك سيستخدمها في مكانها المناسب لها في سياق التواصل.

يتبين مما سبق العلاقة بين المفاهيم الصرفية والتحدث حيث تسهم المفاهيم الصرفية في ضبط عملية التحدث، وتعمل على تقويم الأداء الشفوي ليكون خالياً من الخطأ واللحن، وتُكتسب المفردات الصِّحَّة والسَّلَامَة.

6. العلاقة بين الكتابة والمفاهيم الصرفية

من أهداف تعليم الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تعويدهم على الكتابة باللغة الصحيحة؛ لأن ذلك يساعد في تعلُّم متن اللغة وقواعدها، حيث يستخدم الطالب ألفاظاً للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناء الكتابة، فتزيد معرفة الطلاب بمتن اللغة، ولأن الكتابة تستدعي أيضاً صوغ الكلام في عبارات صحيحة. وإذا ما أراد المتعلم أن يعبر عن أفكاره ومشاعره أو أن يكتب نصاً ما في المجال الوظيفي فإن القواعد تُعينه على الاستعمال اللغوي الصحيح؛ فهي تقدّم لدارس اللغة الصيغ والتراكيب التي تشتمل عليها إمكانات الاستعمال اللغوي الصحيح، وتتناول تقسيم الكلمات (جبر، 1988، ص7).

والعلاقة بين المفاهيم الصرفية، وبين فن الكتابة علاقة متبادلة؛ إذ إن المفاهيم الصرفية تسهم في صحة الأداء الكتابي، وتُعين الكاتب على انتقاء كلمات ومفردات بعينها لتعبّر عن المعنى الذي يريده. أما الكتابة فهي المرآة التي تنعكس عليها المفردات المكتوبة ويظهر مدى إتقان الكاتب في انتقاء المفردات المعبرة عن المعاني التي يريدها.

ومن أهم الوظائف التي تقدمها القواعد عموماً والمفاهيم الصرفية على وجه الخصوص للكتابة هي:

- سلامة التعبير، وصحة أدائه، وفهم معناه، وإدراكه في غير لبس أو غموض.
- جمال الأسلوب، وجودته، ودقته، وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل دقة التفكير.
- استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فتتكون لدى الدارسين عادات لغوية سليمة.

- تقديم العلاقات والإشارات؛ لنصل إلى التفسيرات المحتملة للرسائل التي نتلقاها، وهو يقدم هذا من خلال تصنيفه للكلمات، أو لمجموعة من الكلمات (السليطي، 2002، ص27-28).

إذن المفاهيم الصرفية تقوم بدور جوهري في صقل الكتابة وتصويبها لتظهر بصورة لغوية سليمة، وبكلمات لائقة بالوظيفة التي تؤديها.

ثامناً - المفاهيم الصرفية المناسبة لإنتاج اللغة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قمنا بإعداد قائمة بالمفاهيم الصرفية في اللغة العربية، وقد بلغت المفاهيم في هذه القائمة ثمانية وثلاثين مفهوماً صرفياً، وطلبنا من المحكمين، وعددهم عشرة، أن يختاروا المفهوم المناسب للمستوى الدراسي للمتعلم، وذلك من خلال استبيان تم توجيهه إليهم، وكان الاستبيان على الشكل الآتي:

الجدول (1) استبيان تحديد المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي

م	المفهوم الصرفي	المستوى الدراسي التمهيدي		المستوى الدراسي المتوسط		المستوى الدراسي المتقدم	
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
1	الميزان الصرفي						
2	تقسيم الفعل من حيث الزمن						
3	مجرد ومزيد (1)						
4	صيغ الزيادة (2)						
5	صحيح ومعتل						
6	جامد ومتصرف						

									متعدِّ ولازم	7
									مبنِّي للمعلوم ومبنِّي للمجهول	8
									إسناد الصحيح إلى السالم الضمائر	9
									إسناد المهموز إلى الضمائر	10
									إسناد المضعف إلى الضمائر	11
									إسناد المعتل إلى الضمائر	12
									الاسم المجرد والمزید	13
									الاسم الجامد والمشتق	14
									مصدر الثلاثي	15

م	المفهوم الصرفي	المستوى التمهيدي		المستوى المبتدئ		المستوى المتوسط		المستوى الدراسي المتقدم	
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
16	مصدر الرباعي								
17	مصدر الخماسي								
18	مصدر السداسي								
19	المصدر الميمي								
20	مصدرا الهيئة والمرة								
21	المصدر الصناعي								
22	اسم المصدر								
23	اسم الفاعل ومبالغته								
24	اسم المفعول								
25	الصفة المشبهة								
26	اسما الزمان والمكان								
27	اسم التفضيل								
28	اسم الآلة								
29	الاسم المنقوص والمقصور والممدود								

									المذكر والمؤنث	30
									المثنى	31
									جمع المذكر السالم	32
									جمع المؤنث السالم	33
									جمع التكسير	34
									النسب	35
									التصغير	36
									الإعلال والإبدال	37
									الإدغام	38

وطلب من المحكمين إبداء آرائهم عن المفاهيم الصرفية المناسبة للمستويات الدراسية الملائمة لها، وبعد جمع البيانات وحساب أجوبة المحكمين، جاءت قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي وفقاً للمستوى الدراسي لمتعلم اللغة العربية في تركيا على الشكل الآتي:

الجدول (2) قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي

قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي			م
المستوى الأول (التمهيدي)		المستوى الدراسي الثاني (المبتدئ)	
المذكر والمؤنث	1	المذكر والمؤنث	1
المثنى	2	المثنى	2
جمع المذكر السالم	3	جمع المذكر السالم	3
تقسيم الفعل من حيث الزمن	4	جمع المؤنث السالم	4
النسب (بشكل بسيط)	5	تقسيم الفعل من حيث الزمن	5

إسناد الصحيح السالم إلى الضمائر	6		
الفعل المجرد والمزيد	7		
الفعل الصحيح والمعتل	8		
اسم الفاعل (من الثلاثي)	9		
اسم المفعول (من الثلاثي)	10		
المستوى الدراسي الثالث (المتوسط)			
المستوى الدراسي الرابع (المتقدم)			
الميزان الصرفي	1	الفعل المجرد والمزيد	1
الصفة المشبهة	2	متعدٍ ولازم	2
اسما الزمان والمكان	3	مبنيٌ للمعلوم ومبنيٌ للمجهول	3
اسم التفضيل	4	إسناد الممهور إلى الضمائر	4
اسم الآلة	5	إسناد المضغف إلى الضمائر	5
الاسم المنقوص والمقصور والممدود	6	مصدر الرباعي	6
مصدر الثلاثي	7	مصدر الخماسي	7
مصدرا الهيئة والمرءة	8	اسم الفاعل ومبالغته	8
المصدر الصناعي	9	اسم المفعول	9
جمع التفسير	10	الميزان الصرفي	10
الاسم الجامد والمشتق	11	صيغ الزيادة	11
إسناد المعتل إلى الضمائر	12	النسب	12
التصغير	13		

وقد جاء ترتيب هذه الموضوعات في المستويات الدراسية وفقاً لاختيارات المحكمين، ونلاحظ التكرار في بعض الموضوعات بين المستويات؛ إذ رأى أغلب المحكمين ضرورة تكرار بعض الموضوعات الصرفية وذلك لأهميتها ودورها الوظيفي الإنتاجي، مثل موضوعات (المذكر والمؤنث، المثني، جمع المذكر السالم . تقسيم الفعل من حيث الزمن، النسب). كما رأى بعض المحكمين أن لا حاجة لبعض الموضوعات مثل الإعلال والإبدال والإدغام والاسم المجرد

والمزید والمصدر المیمی واسم المصدر، فقد رأوا أنها تتباعد قليلاً عن وظيفة المفهوم الصرفي، ولذلك لم يتم تضمينها في قائمة المفاهيم النهائية السابقة.

وبعد أن تمّ التوصل إلى القائمة النهائية بالمفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي سيتمّ تطبيق هذه القائمة على بعض كتب تعليم اللغة العربية في تركيا، وقد حدّدنا ثلاث سلاسل تعليمية مشهورة ومنتشرة في تركيا، ويتم الاعتماد عليها وتدريسها في جامعات كثيرة بتركيا، وهذه السلاسل هي: (اللسان، العربية للجامعات، أبجد) وتقويم هذه السلاسل يستهدف:

- الوقوف على مدى تضمّن هذه السلاسل المفاهيم الصرفية السابقة.
- تحديد طريقة عرض المفاهيم الصرفية للمتعلمين وكيفية مناقشتها في الدروس.
- اقتراح المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي.

تاسعاً - المفاهيم الصرفية المتوفرة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. سلسلة (اللسان)

وصف السلسلة

تتكوّن السلسلة من أربعة مستويات، وفي كل مستوى قسمان، وهي:

- المستوى التمهيدي (1-2).
- المستوى المبتدئ (1-2).
- المستوى المتوسط (1-2).
- المستوى المتقدم (1-2)

وقد اهتمت السلسلة بالمهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بالإضافة إلى تضمين القواعد النحوية والصرفية بطريقة وظيفية، فكانت الأمثلة المعبرة عن القواعد متكاملة مع الموضوع المعرفي الذي تتناوله ومشتقة منه.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب التمهيدي

وردت في الكتاب التمهيدي ثلاثة مفاهيم صرفية فقط، وهي: (النسبة - التفضيل - تقسيم الفعل من حيث الزمن). وقد تمّ استخدام مفهومين صرفيين لم يُذكر في قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي، وهما (النسبة، التفضيل)، وقد تمّ توطينهما بشكل جيد؛ إذ أُستُخدمت النسبة للنسب إلى البلدان في التعارف وهذا مهمٌّ في المحادثة، وكان الاستخدام بصورة مبسّطة جداً اقتصر على إضافة (ي) النسبة إلى اسم البلد، أمّا التفضيل فقد أُستُخدم بشكل بسيط وسهل للمقارنة بين شيئين كالتّطول والقصر، والقرب والبعد.

أمّا المفاهيم التي وردت في القائمة ولم ترد في الكتاب، فهي: (المذكر والمؤنث، المثني وجمع المذكر السالم)، وهذه المفاهيم مهمة عند الابتداء بتعليم اللغة العربية وخاصة مفهوم المذكر والمؤنث، علماً أنّه قد تمت الإشارة إليها عند عرض المهارات اللغوية الأخرى، ولكن ليس ضمن دروس القواعد.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب المبتدئ (الثاني)

المفاهيم التي تمّ استخدامها في المستوى المبتدئ، ولم ترد في القائمة هي: (اسم الذات، اللزوم والمتعدي) وقد وُظِّفَ بطريقة بسيطة لا تُعدُّ تجاوزاً كبيراً في تسلسل المفاهيم الصرفية. ولم تذكر السلسلة في هذا المستوى مفهوم (الفعل الصحيح والمعتل، و اسم الفاعل واسم المفعول، والمجرد والمزيد) الموجود في قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي وبذلك تكون السلسلة قد استوفت بعض المفاهيم الصرفية اللازمة في هذا المستوى، رغم قناعتنا بضرورة عرض اسمي

الفاعل والمفعول بطريقة بسيطة في هذا المستوى، فضلاً عن الفعل الصحيح والمعتل، خاصة وأنه قد تم عرض الفعل السالم مع بعض الضمائر قبل ذلك.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب المتوسط

جاءت أربعة مفاهيم صرفية في هذا المستوى متفقة مع قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي، وهذه المفاهيم هي: (الفعل المعتل وتصريفه، المتعدي واللازم، الفعل المهموز، الفعل المضغف)، ومما جاء في هذا المستوى مفهوم (المثنى، الجمع، وظرف المكان) وكان ينبغي تقديم مفهومي (المثنى والجمع) لفاعليتهما في عملية الإنتاج اللغوي، كما كان لا بد من تأخير اسم المكان إلى المستوى الرابع، وعرضه ومناقشته مع اسم الزمان لاشتراكهما في خصائص تميّزهما عن المفاهيم الصرفية الأخرى.

ومن المفاهيم التي جاءت في قائمة المفاهيم الصرفية ولم تُعرض في هذا المستوى: (المبني للمعلوم والمبني للمجهول، ومصادر الرباعي والخماسي والسداسي، واسما الفاعل والمفعول، والميزان الصرفي وصيغ الزيادة)، ومعلوم مدى أهمية إكساب المتعلمين اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ الزيادة في هذا المستوى لما لها من أثر في عملية الإنتاج اللغوي.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب المتقدم

أغلب المفاهيم الصرفية الواردة في قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي متوفرة في هذا المستوى باستثناء اسمي الزمان والمكان، وبالنسبة لاسم المكان واسم الزمان فقد عرضت السلسلة في المستوى الثالث اسم المكان فقط كما ذكرنا سابقاً، وكان ينبغي عرضهما معاً لاشتراكهما في الخصائص اللغوية.

وقد أحرّت السلسلة مفهومي (اسم الفاعل واسم المفعول) إلى الكتاب الرابع، رغم أهميتهما، وكان ينبغي تقديمهما في المستوى الثاني أو في بداية المستوى الثالث.

بعض الملاحظات عن المفاهيم الصرفية في هذه السلسلة

- تمّ تقديم بعض المفاهيم في المستوى الأول (التمهيدي) بشكل بسيط يتوافق مع إنتاجية اللغة تحدّثاً، كما في مفهومي النسبة والتفضيل.

- لاحظنا التسلسل المنطقي في عرض بعض المفاهيم الصرفية وتدرجها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما في مفاهيم الفعل الصحيح والمهموز والمضعف والمعتل والمزيد..إلخ.

- عرض مفهوم (اسم المكان) في المستوى الثالث (المتوسط) دون اسم الزمان.

- عدم عرض مفاهيم صرفية مهمة في المستوى التمهيدي، وعرضها في المستوى المبتدئ، علماً أنها مهمة جداً وخاصة لمتعلمي اللغة العربية الأتراك، كمفهوم المؤنث والمذكر والمفرد والمثنى والجمع، ولو تمّ عرضها بصورة بسيطة لكان أجدى نفعاً في التأسيس لعملية الإنتاج اللغوي.

- تم تأخير عرض مفهوم اسم الفاعل واسم المفعول حتى المستوى الأخير، وفي ذلك تأخير للفائدة التي قد تعود على المتعلم؛ نظراً لدورهما في الإنتاج اللغوي.

- لم تعرض السلسلة مفاهيم صرفية كاسم الزمان، والميزان الصرفي، ومبالغة اسم الفاعل.

ب. سلسلة (العربية للجامعات)

وصف السلسلة

جاءت موضوعات الصرف في كتب مستقلة للمستويات الأربعة، والأمثلة والكلمات الموجودة في كتب المحادثة قد تم الاعتماد عليها بشكل كبير في التمثيل للموضوعات الصرفية. وقد جاءت كل مهارة في كتاب مستقل، فتجد أربعة كتب للمحادثة ومثلها للقراءة والاستماع والكتابة

والنحو والصرف، حيث جعل النحو في كتب مستقلة عن الصرف رغم وجود بعض الموضوعات النحوية التي ضُمَّتْ في كتب الصرف للتأسيس لمواضيع صرفية لاحقة تتوقف عليها وترتبط بها. وهذه السلسلة منتشرة أيضاً في أرجاء تركيا، وتدرّس في جامعات كثيرة.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الأول

لم يُشر كتاب الصرف الأول بشكلٍ صريحٍ سوى إلى مفهوم صرفي واحد من المفاهيم الموجودة في قائمتنا، وهذه المفهوم هو (تقسيمات الفعل من حيث الزمن)، أما بقية المفاهيم، وهي: (المذكر والمؤنث، المثني، جمع المذكر السالم) فقد تمت الإشارة إليها عند عرض اسم الفاعل واسم المفعول، إذ كان يعرض اسم الفاعل بحالة المذكر والمؤنث والمفرد والمثني والجمع، وكذا الحال مع اسم المفعول.

أما المفاهيم الواردة في كتاب الصرف الأول، فهي:

(الضمائر، الماضي مع ضمائر الرفع والنصب، تقسيمات الفعل من حيث الزمن، الأبواب السبئية، اسم الفاعل واسم المفعول، الأمر مع الضمائر، نفي المضارع، ضمائر النصب المنفصلة).

وبالنظر إلى الموضوعات السابقة نجد أنّ بعض الموضوعات نحوية في الأصل، وتمّ وضعها في كتاب الصرف، فالسلسلة لم تدمج القواعد نحواً وصرفاً في كتاب واحد، بل فصلت بينهما، وخطت في بعض الموضوعات، مثل: (الضمائر، نفي المضارع، ضمائر النصب المنفصلة) فهذه الموضوعات لا تدخل ضمن علم الصرف، ولكن يبدو أنّ الكاتب بنى عليها عند إسناد الفعل مع الضمائر، ففضّل التمهيد لموضوعه بالضمائر .

كما أشارت السلسلة إلى الجامد والمشتق قبل البدء بموضوع اسم الفاعل واسم المفعول، وقد تناول الكتاب الأول (اسم الفاعل واسم المفعول) من الفعل الثلاثي فقط، وفي حالة المذكر والمؤنث، والمفرد والمثني والجمع، وعرض الكتاب الأمثلة بجمل تامة، وآيات قرآنية.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الثاني

جميع المفاهيم الواردة في الكتاب الثاني متعلقة بالفعل وتقسيماته، إلا مفهومين اثنين؛ هما: اسم الفاعل واسم المفعول من فوق الثلاثي، والإعلال والإبدال.

واتفقت مفاهيم الكتاب الثاني الصرفية مع أغلب مفاهيم قائمة المفاهيم الصرفية المناسب للإنتاج اللغوي، ومما خرج عن القائمة (الفعل المهموز، والفعل المضغف والمبني للمجهول)، فهذه المفاهيم جاءت معنا في المستوى الثالث من القائمة.

والمفاهيم الصرفية الواردة في الكتاب الثاني هي: (الفعل المزيد، اسم الفاعل واسم المفعول، الصحيح والمعتل، الفعل المهموز، الفعل المضغف، أنواع الفعل المعتل، تصريف الفعل المزيد، الفعل المبني للمجهول من فوق الثلاثي، الإعلال والإبدال) وعند عرض الفعل المزيد تجد الكتاب يعرض مع الفعل المزيد اسم الفاعل واسم المفعول بحالة المفرد والمثنى والجمع، والمصادر المناسبة للأفعال العائدة إليها.

نلاحظ أنّ الكتاب الثاني فيه مبالغة في معالجة المفاهيم الصرفية بشكل معمق وموسع، كما أنّ التركيز على الأفعال المزيدة والمضغفة والمهموزة والمعتلة وتصريفاتها، هو إغراق للطالب في مفاهيم صرفية ينبغي لها أن تؤخر قليلاً، كما ورد في هذا الكتاب مفهوم الإعلال والإبدال، وقد تمّ استبعادهما من قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي، بناءً على رغبة المحكمين الذين أصرّوا على استبعادهما من القائمة، لعدم الارتباط بينهما وبين الإنتاج اللغوي.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الثالث

المفاهيم التي جاءت في الكتاب الثالث هي: (الجامد والمشتق، الصفة المشبهة، المصدر الثلاثي، المصدر الرباعي، المصدر الخماسي والسداسي، مصدر المرة والهيئة، المصدر الصناعي، المقصور والمنقوص والممدود)

والمفاهيم التي اتفقت في هذا الكتاب مع قائمة المفاهيم المناسبة للإنتاج اللغوي مفهوم المصدر الرباعي والخماسي والسداسي.

نلاحظ أنّ قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي في المستوى الثالث قد تمّ توظيفها في كتاب المستوى الثاني في سلسلة (العربية للجامعات).

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الرابع

المفاهيم التي جاءت في الكتاب الرابع هي: (اسم الآلة، التصغير، النسبة، مبالغة اسم الفاعل، اسم التفضيل، فعلا التعجب، البحث في المعجم).

لم يسبق لأحد أن ذكر أن فعلي التعجب، والبحث في المعجم هي موضوعات صرفية، وقد تضمّنت كتب الصرف في سلسلة (العربية للجامعات) هذين الموضوعين باعتبارهما مفاهيم صرفية.

والمفاهيم التي اتفقت في هذا الكتاب مع قائمة المفاهيم المناسبة للإنتاج اللغوي مفهوم اسم الآلة، ومفهوم اسم التفضيل فقط، كما كان ينبغي أن يعرض موضوع (مبالغة اسم الفاعل) عند عرض مفهوم (اسم الفاعل)؛ ليسهل على المتعلم عملية الربط والمقارنة بينهما شكلاً ومعنىً.

بعض الملاحظات عن المفاهيم الصرفية في هذه السلسلة

- يُلاحظ أنّ هناك تقديماً لمفاهيم كثيرة ينبغي التّأني في تقديمها للمتعلّمين، فما قلنا إنّها مفاهيم ينبغي توفرها في المستوى الثالث، وردت في سلسلة العربية للجامعات في الكتاب الثاني، وما ذكرنا من مفاهيم مناسبة للمستوى الرابع أيضاً وردت في المستوى الثالث في هذه السلسلة.

- جاء مفهوم (المبالغة) في الكتاب الرابع بشكل منفصل عن مفهوم (اسم الفاعل)، وقلنا من قبل إنّ من سمات المفاهيم أنّها يمكن تعلّمها من خلال عرض الخصائص المشتركة بين مفهومين، أو من خلال المقارنة بينهما.

- جاءت بعض المفاهيم النحوية ضمن كتب الصرف، وذلك بسبب ارتباط هذه المفاهيم النحوية بالمفاهيم الصرفية.

- لم تراخ السلسلة مبدأ التدرج في عرض المفاهيم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وإنما بدأت بعرض جميع المفاهيم الصرفية بشكل معمق ومفصل بدءاً من الكتاب الأول وحتى الكتاب الرابع.

ج. سلسلة أبجد

وصف السلسلة

هذه السلسلة جاءت في أربعة أقسام موزّعة على أربعة مستويات، وقد أعدّها مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للأتراك، وحاولت هذه السلسلة التوفيق بين أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جهة، وأهداف كليات الإلهيات بتركيا من جهة أخرى، وقد اعتمدت السلسلة على مدخلي التواصل والتكامل في عرض الموضوعات اللغوية، فكانت كل وحدة داخل الكتاب تبدأ بالاستماع فالمحادثة، ثم تتناول موضوعاً نحويّاً، ليتم بعدها عرض مهارة القراءة والكتابة وقد تنتهي الوحدة بموضوع صرفي أو إملائي. ويختلف أحياناً الترتيب

السابق حسب النسبة المستهدفة لتوظيف كل مهارة في كل كتاب، ولكن ما ذكرناه هو الطابع العام لما سارت عليه هذه السلسلة.

وقد بلغت موضوعات الصرف في كتب السلسلة كاملةً أربعة وعشرين موضوعاً؛ حيث ورد في كل كتاب ستة موضوعات صرفية.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الأول

عرض الكتاب الأول موضوعي (المذكر والمؤنث، وتقسيم الفعل من حيث الزمن) ضمن دروس القواعد النحوية، وأعتقد أن لا ضير في هذا العرض؛ لتداخل موضوعات النحو والصرف.

أما المفاهيم الصّرفيّة الواردة في الكتاب الأول، فهي:

(الفعل الصّحيح والفعل المعتل، تصريف الماضي السالم المجرد، تصريف المضارع السالم المجرد، اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي، الميزان الصرفي، المجرد والمزيد والأبواب الستة للفعل الماضي المجرد).

وقد تم عرض الأبواب الستة للفعل الماضي المجرد ضمن درس المجرد والمزيد.

والمفاهيم السابقة التي وردت في الكتاب الأول لم يرد أيٌّ منها في المستوى الأول من قائمتنا وإنما تأخرت هذه المفاهيم في قائمتنا إلى مستويات أخرى حتى تتطور اللغة عند الطالب وحتى يألف منطق اللغة العربية، ولكن الشيء المشترك بين ما ورد في القائمة وما ورد في الكتاب هو (المذكر والمؤنث، وتقسيم الفعل من حيث الزمن).

ولا بأس هنا من عرض الصحيح والمعتل بصورة بسيطة، أما مسألة التصريف فحبذا لو تأخرت قليلاً، ونترك المجال في هذا المستوى للتمكن من مفاهيم أكثر أهمية كتقسيمات الفعل، والمذكر والمؤنث..

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الثاني

عرض الكتاب الثاني من سلسلة (أبجد) أغلب المفاهيم الصرفية المتضمنة في القائمة ضمن مواضيع النحو، مثل (المتنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم)، أما المفاهيم الصرفية التي عرضها الكتاب الثاني ضمن مواضيع الصرف فهي: (المزيد من الثلاثي والرباعي، اسم الفاعل واسم المفعول من السالم المزيد، فعل الأمر والنهي، المبني للمجهول، والمهموز وتصريفه، والمضعف وتصريفه). نلاحظ هنا أنّ بعض هذه المفاهيم قد جاءت في المستوى الثالث في قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي، ولكن الكتاب في المستوى الثاني لم يهمل المفاهيم التي وردت في قائمتنا وإنما عالجها وعرضها ضمن موضوعات النحو، كما نلاحظ أن الكتاب الثاني عرض المبني للمجهول مرة ضمن موضوع النحو، ومرة ضمن موضوع الصرف، كما عرض مفهوم اللازم والمتعدي ضمن مواضيع النحو أيضاً.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الثالث

تضمن الكتاب الثالث المفاهيم الصرفية الآتية: (المثال وتصريفه، الأجوف وتصريفه، الناقص وتصريفه، المصدر وأنواعه، صيغ المبالغة). وقد اتفق الكتاب مع قائمتنا في مفاهيم: (الفعل المعتل، والمصادر) والاختلاف هو في معالجة المصادر في (الكتاب الثالث) بجميع أنواعها سماعية وقياسية في درس واحد، وكذلك الإغراق في التركيز على الفعل المعتل بأنواعه وتصريفاته.

كما تمّ عرض صيغ المبالغة في هذا الكتاب أيضاً، رغم أنه عرض مفهوم (اسم الفاعل) في الكتابين السابقين، ولو عرضاً معاً لكان أسهل على متعلم اللغة العربية.

كما عرض الكتاب الثالث مفهوم (المؤنث) ضمن موضوعات النحو في هذا الكتاب، وكان ينبغي تقدّمه إلى المستويات الأولى.

المفاهيم الصرفية المتوفرة في الكتاب الرابع

جميع المفاهيم الصرفية التي عالجها الكتاب الرابع، وعددها ستُّ مفاهيم، وردت في قائمة المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي، ونظراً لتضمين القائمة ثلاثة عشر مفهوماً فهذا يعني أن ثمة مفاهيم جاءت في القائمة ولكنها لم تعالج في الكتاب الرابع، وإنما عولجت في المستويات التي سبقته.

بعض الملاحظات عن المفاهيم الصرفية في هذه السلسلة

- عرضت السلسلة الموضوعات الصرفية بذكر نص قصير في بداية الدرس يمثل المفهوم الصرفي المستهدف، أو بذكر مجموعة من الأمثلة التي تعبر عن الموضوع المستهدف. ثم تُذكر القاعدة بشكل مختصر، ومن ثم تأتي التدريبات التي تقيس مدى فهم الطالب للمفهوم المقدم له. والأمثلة التي أُستُخدمت في المفاهيم الصرفية هي من الأمثلة المألوفة للمتعلم؛ لأنه يكون قد درسها في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فقد اعتمدت (أبجد) الوظيفية والتكامل.

- جاء في هذه السلسلة أربعة وعشرون درساً صرفياً، وبعض الدروس تضمنت أكثر من مفهوم صرفي، ومن المفاهيم التي عُرضت في درس واحد مفوهما: (الأبواب الستة والمجرد والمزيد) و(النسب والتصغير)، وكأننا في هذا الكتاب نلحظ أنه ضاق ذرعا بالمفاهيم الصرفية فجعل يضم بعضها إلى بعض، وكذلك الأمر في موضوع (المصدر) فقد تمّ عرض المصدر السماعي والقياسي (الرباعي، الخماسي، السداسي) والمصدر الصناعي، ومصدري الهيئة والمرة، في درس واحد، وفي صفحتين فقط !

- الكتاب في المستوى الثالث يصطحب المتعلم في رحلة شاقّة متعبة للتعرف إلى (الفاعل المعتل) وأنواعه (المثال، الأجوف، الناقص) وتصريفاتها، ثم (المعتل اللغيف) بأنواعه وتصريفاته واسم الفاعل واسم المفعول منهما) ثم يختم المواضيع الصرفية بالمصادر وأنواعها في درس واحد كما أشرنا..!!

عاشراً. نتائج البحث وتوصياته

- التوصل إلى قائمة بالمفاهيم الصرفية المناسبة لإنتاج اللغة العربية، وهذه القائمة جاءت في أربعة مستويات وفقاً للمستويات الدراسية التي يمرُّ فيها متعلم اللغة العربية في تركيا، وخاصة في السنة التحضيرية بكليات الإلهيات.

- اشتملت القائمة على خمسة مفاهيم صرفية في المستوى الأول، وهي: (المذكر والمؤنث، المثني، جمع المذكر السالم، تقسيم الفعل من حيث الزمن، والنسب بصورته البسيطة). ولا يخفى على أحد دور هذه المفاهيم وأهميتها في المرحلة الأولى من مراحل تعلّم اللغة العربية في إنتاج اللغة تحدّثاً.

- احتوت القائمة أيضاً في المستوى الثاني على عشرة مفاهيم صرفية؛ أربعة منها موجودة في المستوى الأول، وسبب تكرار المفاهيم الصرفية بين مستويات القائمة تمّ بناءً على الأولوية والأهمية التي حازتها هذه المفاهيم في نتائج الاستبيان الذي عُرض على الخبراء والمتخصّصين في مناهج اللغة العربية. فالمفاهيم التي عُرضت في المستوى الأول عُرضت بصورة بسيطة تتوافق مع قدرات المتعلم ومهاراته، أما في المستوى الثاني فتزداد هذه المفاهيم عمقاً، وتكون معالجة الموضوع وأمثله في المستوى الثاني بما يتناسب مع تطور اللغة عند متعلميها. والموضوعات الستة التي جاءت في قائمتنا هي: (جمع المؤنث السالم، إسناد الصحيح السالم إلى الضمائر، الفعل المجرد والمزيد، الفعل الصحيح والمعتل، اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي).

- تكرار بعض المفاهيم الصرفية في المستوى الثالث؛ للتعمّق أكثر في عرضها، مثل: (الصحيح والمعتل، الفعل المجرد والمزيد، اسم الفاعل واسم المفعول من فوق الثلاثي)، وقد تضمّنت القائمة في هذا المستوى اثني عشر مفهوماً صرفياً.

- تضمّنت القائمة في المستوى الرابع ثلاثة عشر مفهوماً صرفياً، وهذه المفاهيم الصرفية تتّسم بصعوبتها لذلك جاءت في المستوى الرابع، ومن هذه المفاهيم: (اسم التفضيل، اسم الآلة، الصفة المشبهة، المصادر بجميع أنواعها، التصغير، الاسم المنقوص والمقصور والممدود..).

- استبعاد مجموعة من المفاهيم الصرفية؛ بسبب عدم الحاجة إليها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولعدم ارتباطها المباشر بعملية إنتاج اللغة، ومن المفاهيم التي تمّ استبعادها: (الإعلال والإبدال والإدغام، الاسم المجرد والاسم المزيد، المصدر الميمي، اسم المصدر).

- اشتملت سلسلة اللسان على جميع المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي باستثناء (اسم الزمان، مبالغة اسم الفاعل)، رغم أنّها عرضت اسم المكان، وثمة اختلافات بسيطة في توزيع المفاهيم الصرفية وفقاً للمستويات الدراسية كما أُشير إليه سابقاً.

- اشتملت سلسلة (العربية للجامعات) على جميع المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي باستثناء (المتعد واللازم، جمع التكسير)، ولم تُفرد دروساً خاصة بموضوعات (المذكر والمؤنث والمثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، والميزان الصرفي، ولكنها أشارت إلى هذه المفاهيم ضمن موضوعات صرفية أخرى. أما بالنسبة لتوزيع المفاهيم الصرفية في هذه السلسلة وفق المستويات الدراسية فقد قدمت السلسلة الكثير من المفاهيم الصرفية في أوقات مبكرة على متعلم اللغة العربية الذي يُفترض أنه لا يزال حديث العهد باللغة العربية.

- تضمّنت سلسلة (أبجد) في قسم الصرف جميع المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي باستثناء (الصفة المشبهة) كما عرض موضوعات (المذكر والمؤنث، والمثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير)، ضمن الدروس المخصصة للنحو، وهذا لا اختلاف عليه، لأنّ القواعد نحواً وصرفاً في خدمة اللغة العربية ومهاراتها. بالإضافة إلى ذلك فالاختلاف بين القائمة وبين ما جاء في كتب أبجد يكمن في توزّع المفاهيم الصرفية على المستويات الدراسية، رغم أنّها اتّفقت مع قائمتنا في المستوى الرابع بجميع المفاهيم الصرفية.

ومن أهمّ توصيات البحث:

- ضرورة التدرّج في عرض بعض المفاهيم الصرفية بين المستويات الأولى والثاني، أو الثاني والثالث، كمفاهيم المذكر والمؤنث، والمثنى والجمع، وتقسيمات الفعل المختلفة؛ وذلك يأتي ضمن التوجهات الحديثة في تعليم المفاهيم بشكل عام؛ إذ ترى ضرورة الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقّد.

- ترتيب المفاهيم الصرفية في كل مستوى ترتيباً منطقياً بحيث يمهد كل مفهوم صرفي للمفاهيم الصرفية التي سنأتي لاحقاً من جهة، وربط الأمثلة والجمل التي تعبّر عن هذه المفاهيم بمهارات اللغة العربية الأخرى وخاصة المحادثة والكتابة.

- إعطاء الأولوية للمفاهيم الصرفية التي يحتاجها المتعلّم في المستويات الأولى، وخاصة تلك المفاهيم الجديدة عليه، والتي لم يسبق له أن تعرّض لمثلها في لغته الأم، فمتعلّم اللغة التركية يحتاج كثيراً إلى مسألة المذكر والمؤنث لعدم وجودها في لغته أصلاً، وكذلك تقسيمات الفعل الأخرى التي ليست في لغته، كتقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل ومهموز ومضعّف ونحو ذلك.

- مراعاة وظيفيّة الأمثلة والجمل، وكثرة التدريبات التي تقيس مدى فهم المتعلم المفهوم الذي درسه، وليكن درس الصرف عملياً أكثر منه نظرياً، ولنبعد عنه سمة الجفاف التي يوسم بها.

- الاستفادة من السمات العامة للمفاهيم التي تمّت الإشارة إليها سابقاً، مثل: (التصنيف، التعميم، الرمزية، التوليد)، وتوظيف المفاهيم الصرفية من خلالها، أو مراعاتها عند توظيف المفاهيم الصرفية في كتب تعليم اللغة العربية.

المراجع

- أبو الفتح عثمان بن جني: المنصف، تحقيق: إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، 1954م،
- أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف، الرياض، دار الكيان، د.ت.
ثريا أحمد الشريف: قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن في التعليم الأساسي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، 1990م.
- جمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر الدويني: الشافية في علم التصريف، تحقيق: حسن أحمد العثمان، مكة المكرمة، المكتبة المكية، 1995م.
- جودت أحمد سعادة . جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، بيروت، دار الجيل، 1988م
- حاتم صالح الضامن: الصرف، دبي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية العربية، د.ت.
خالد أبو عمشة: القواعد التفاعلية، بحث منشور في مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، العدد الثاني، 2019م.
- راتب قاسم عاشور . محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة، 2010م.
- رامي الخلف العبدالله: استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 2014م
- ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2002م
- عاصم بيطار: النحو والصرف، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2004م.
- عبد الرحجي: التطبيق الصرفي، بيروت، دار النهضة العربية، د.ت.
- علي سعد جاب الله: المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقييم مقرر النحو في ضوءها . دكتوراه، جامعة الزقازيق، 1992م.

كريم فاروق: مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها، بحث منشور في كلية الإلهيات، العدد32، جامعة سلجوق، 2011م،
محمد عبدالله جبر : الأسلوب والنحو دراسة تطبيقية في علاقة الخصائص الأسلوبية ببعض الظواهر النحوية ، ط1 الإسكندرية، دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع، 1988م.
محمد بن شديد البشري: جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها - دكتوراة غير منشورة - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2006م.

KARİZMATİK PEYGAMBERLİK İMAJI ÜZERİNE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: HZ. MUHAMMED ÖRNEĞİ

Hakkı KARAŞAHİN*

E-mail: hakki.karashahin@ikcu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6521-4726>

Citation/©: Karaşahin, H. (2019). Karizmatik peygamberlik imajı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması: Hz. Muhammed örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 159-172.

Öz

Din sosyolojisinde peygamberlerin karizmatik özellikleri sorununa kuramsal olarak Max Weber'den beri ilgi gittikçe artmıştır. Geçerli ve güvenilir nicel ölçme araçları kullanılarak toplumların karizmatik peygamber tasavvur, inanç ve anlayışlarını araştırma yönünde eğilim çok zayıf kalmıştır. İşte bu araştırma böyle bir eksikliği giderme yönünde atılmış bir adımın parçası olmayı amaç edinmektedir. Araştırma, Hz. Muhammed'in karizmatik yapısal özellikleriyle ilgili tutum ve davranışları anlamada ve açıklamada elverişli nasıl geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilebilir? Peygamber karizmasının farklı faktörleri veya bileşenleri nelerdir? şeklindeki problemlere cevap aranmaktadır. Sonuçta Weberci yaklaşımın karizma kuramı çerçevesinde Hz. Muhammed'in karizmatik özellikleriyle ilgili inanç ve tutumları ölçen ölçme araçları geliştirilmiştir. "Karizmatik peygamberlik boyutu", "karizmatik bireysel boyutu", "karizmatik toplumsal boyutu", "karizmatik liderlik boyutu" şeklinde dört boyutlu oldukça yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir karizmatik peygamberlik imajı ölçeği elde edilmiştir. Faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları, Hz. Muhammed'in karizmatik yapısal özelliklerini geliştirilen bu ölçeklerle araştırmanın mümkün olduğu ispatlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Din sosyolojisi, Karizma kuramı, Peygamberlik, Geçerlik, Güvenirlik, Karizmatik peygamberlik ölçeği

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

A MEASUREMENT DEVELOPMENT STUDY ON CHARISMATIC PROPHET IMAGE: SAMPLE OF THE PROPHET MUHAMMAD

Abstract

Since Max Weber, the theoretical interest in the problem of charismatic properties of the prophets has been on the rise in sociology of religion. Using valid and reliable quantitative measurement tools, the trend towards the research of the imagination, beliefs and understanding of prophetic charisma in societies has remained very weak. This research aims to the first step towards fulfilling such a need. This research tries to show how can a valid and reliable measurement tool be developed in understanding and explaining attitudes and behaviors related to Muhammad's (pbuh) charismatic structural features? It seeks to understand the problem of what are the different factors or components of the charisma of the Prophet? As a result, in the framework of the charisma theory of the Weberian approach, measurement instruments were developed to measure beliefs and attitudes about the charismatic properties of the Prophet. The four-dimensional, highly valid and reliable measurement of the image charismatic prophethood was obtained: "dimension of charismatic prophethood", "dimension of charismatic individual", "dimension of charismatic social", "dimension of charismatic leadership". The results of the factor and reliability analysis proves that it is possible to research the charismatic structural features of Muhammad (pbuh) with these developed measurements

Keywords: Sociology of religion, Charisma theory, Prophethood, Validity, Reliability, Measurement of the charismatic prophethood image

Giriş

Psikoloji, Antropoloji ve Sosyoloji gibi bilimlerin en önemli meşgale alanlarından birisi, birey ve bireysel eylemi anlama arayışı olmuştur. Her ne kadar geçmişten günümüze bu disiplinlere göre çeşitli kavramsallaştırmalar ve kuramlar bağlamında farklı farklı ele alınsa da birey konusu, bütün bu bilimlerin en önemli uğraşı alanlarından birisini oluşturmaktadır (Lukes, 1995; Üskül, 2003; Ünal, 2011). Diğer disiplinler ile birlikte Din sosyolojisi de yıllardır birey, birey-din ilişkileri problemi ile ilgilenen gelmiştir. Gerek klasik ve gerekse de çağdaş din sosyologları, araştırmalarında bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama meselesine her daim ilgi göstermişlerdir.

Din sosyolojisinde bireyin sosyolojik olarak araştırılması sorunu da öteden beri tartışılmalıdır. Bu sosyolojik tartışmalara göre bireyle ilgilenen diğer disiplinlerden farklı

olarak din sosyolojisinin, bireyin başka bireyleri etkileyen, onlar tarafından da ortak paylaşılan, tekrar edilen bireyin dinî sosyal eylemleri veya toplumu duygu, düşünce ve davranışlarıyla etkilemiş, onları peşinden sürüklemiş, olağanüstü, Tanrı vergisi güç ve yetenekleri olduğuna inanılan peygamberler, dervişler, şeyhler, siyasal ve askerî liderler gibi karizmatik şahsiyetleri, araştırması gerektiğine yönelik önemli bir eğilim vardır. Buna göre Din sosyolojisi, sosyolojik olarak ancak bireyin dinî nitelikli toplumsal eylemlerini ve tek başına karizmatik özellikleri olduğuna inanılan, bu özellikleri ile diğer bireyleri etkileyen, onları cezbeden ve çevresinde kendisine inanmış ve adanmış bir toplum oluşturan peygamberler, şeyhler, siyasal veya askerî liderler vb gibi bireyleri tek tek konu edinebilir.

Peygamberlik, tarihçilerin, filozofların, antropologların, psikologların ve ilahiyatçıların dikkatini ve ilgisinin her zaman çekmiş oldukça uzun ve köklü bir geçmişe sahip bir problem olmuştur. Peygamber, nübüvvet, peygamberlerin özellikleri ve sıfatları, peygamberler tarihi vb gibi birçok konu ve problem çeşitli disiplinlerde ele alınmıştır. Her ne kadar tarih boyunca peygamberler her zaman söz konusu bilimlerin ve özellikle ilahiyatçıların ilgisini çekse de Weber ile birlikte dinî karizmatik bir otorite tipi olarak peygamberlik, din sosyolojisi alanının araştırma problemleri arasında yerini almıştır. Weber, peygamberliği, “rahip” ve “büyücü” (Weber, 2012; Wach, 1990) şeklindeki dinî karizmatik otorite tipolojisinden bir tip olarak incelemiştir. Karizmatik otorite kuramsal yaklaşımı ile peygamberlik sorununu anlamaya ve açıklamaya yönelik Din sosyolojisinde daha çok belirgin hale gelmiştir. Özellikle Weber’den itibaren karizma kuramını peygamberlerin özellikleri, otoriteleri ve otoritelerinin rutinleşmesi problemini çözümlemeye kullanma eğilimi gittikçe güç kazanmıştır (Weber, 1993; Weber, 2012; Mensching, 1994).

Weber’e göre karizma, sıradan insanlarda bulunmayan olağanüstü, güç ve yeteneklere sahip sıra dışı kişileri niteler. Bu nedenle Peygamberler, şeyhler, erenler, dervişler, evliyalar, şehitler, gaziler, kahramanlar, aydınlar, siyasî ve askerî liderler karizmatik kişiler olarak sayılabilir (Weber, 1993, s.96; Weber, 1995, s.352; Weber, 2012, s.362). Weber, burada bahsedilen şahsiyetlerin karizma olabilmelerini kanıtlama, başarı, toplumsal kabul, inanma, onay ve takipçiler kitlesinin oluşması ölçütlerine bağlamıştır (Bendix, 1978, s.301; Wilson, 1975, s.7; Friedland, 1964, s.20).

Bu nedende kutsal bir kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan bir peygamberin karizmatik bir kişi olarak sosyolojik analizi, bu koşulların o kişide toplanmasıyla mümkündür. Din sosyolojisi açısından bir kişinin karizmatik olarak ele alınabilmesi için takipçiler veya inanlar topluluğu tarafından karizmatik kabul edilmesi, inanılması ve onaylanması gerekmektedir. Sosyolojik olarak bir karizma iddiasının takipçiler topluluğu oluşmaz, toplumsal olarak reddedilir ve inanılmazsa karizma olarak tanımlanmaz (Weber, 2012; Bendix, 1978, s.301; Wilson, 1975, s.7; Karagöz, 2003, s.212).

Peygamberlik karizmasının Tanrı'nın elçisi, sözcüsü olma, vahiy alma, Tanrı'nın verdiği dini tebliğle görevlendirilme, din kurucusu veya bozulan önceki dinî sistemi yeniden onarma, insanları dine açık davet etme, keşifsel dinî tecrübeye sahip olma, ancak bunu Tanrı'nın izni olmadan açıklayamama, Tanrı, melek, cin vb. gibi varlıklarla ve doğaüstü metafizik alemle temas kurma, zamanın ve fezanın sınırlarını aşan deneyim ve tecrübe sahibi olma, bütün gizli ve açık hakikatleri anlayabilen ve açıklayabilen bir bilgelik ve hikmet sahibi olma, geçmişi aydınlatma ve açıklama, geleceğe ve daha sonraki zamanlara uzanan bir etki büyüklüğüne sahip olma dürüst ve güvenilir olma, güçlü olma vb gibi birçok yapısal özellikleri vardır.

Peygamberler, Tanrı tarafından seçilmiş ve onun gönderdiği dini tebliğ ile özel olarak görevlendirilmiş bedensel, ruhsal ve rasyonel olarak müstesna mükemmel ve büyük insanlardır. Bütün peygamberlerin müntesipleri tarafından büyük ve mükemmel bir insan olduğu kabul edilmiştir. Allah ile doğrudan kurdukları bağ sayesinde sürekli onun gözetimi, denetimi ve koruması altındadırlar. Bu nedenle peygamberlerin günahsız, kusursuz ve masum olduklarına inanılır. Allah tarafından seçilme, korunma, masumluk, büyüklük ve mükemmellik gibi karizmatik özellikleri sayesinde kesin olarak hem bu dünya hem de öbür dünya kurtuluş ve saadetini yakalayan ender şahsiyetler olarak tezahür ederler. Onlara Allah'ın eşsiz nimet ve ödüller bahşettiğine inanılır. Bu özellikleriyle peygamberler kendilerine inananlar için eylemleriyle, söylemleriyle, jest ve mimikleriyle, düşünceleriyle rehberdirler. Bu nedenle peygamberlerin yaşam tarzları müntesipleri tarafından taklit veya ibadet konusu haline dönüştürülmüştür.

Peygamberlerin toplum üzerindeki nüfuzu sayesinde büyük bir inananlar topluluğunu çevrelerinde toplayabilmiş ve kendileri öldükten sonra da büyük kitleleri etkilemeye devam etmişler ve bazıları büyük din kurucusu olarak ortaya çıkmışlardır. Peygamberlerin şahsı ve tebliğ ettikleri din ile kurulan bağın bütünleştirdiği farklı kültürlerden ve toplumlardan meydana gelen büyük bir müminler cemaati toplamışlardır. Onun için bütün peygamberler, toplumda dinî ve kültürel olarak her zaman saygı uyandırmış ve saygınlık kazanmıştır. Onlar, büyük bir kurtuluş vaad ederler. Aynı zamanda müntesiplerine şefaathçi olduklarına ve onlar için ebedî kurtuluşu temin ettiklerine yönelik bir inanç vardır. Her peygamberin en başta gelen uğraşısı kurtuluş ve mükemmellik dinini toplumlarına tebliğ etmek ve onlara vahyolunan gerçeğe inandırmaya çalışmaktır (Wach, 1990, ss.402-406; Uçar, 2014, ss.44-50).

Peygamberlerin karizmatik tipolojik özellikleriyle toplumların karizmatik peygamber anlayış, tutum ve davranışları arasındaki ilişkilerin boyutlarını ölçmeyi amaçlayan ölçekler bulunmasa da bazı nicel veri toplama teknikleri kullanılarak peygamberlik sorununu cevaplamayı hedefleyen kuramsal ve uygulamalı çalışmalar çok fazladır. Ancak bu çalışmalarda peygamberlik dindarlığın inanç boyutunun yapısal bir unsuru ve göstergesi olarak ele alma eğilimi yaygınlık kazanmış, oldukça sınırlı ve tek boyutlu bir olgu olarak değerlendirme hâkim olmuştur. Hem Batı'da (Glock-Stark, 1965; Glock-Stark, 1979; Stark-

Glock, 1968; Lenski, 1963; Robinson - Shaver, 1972) hem de Türkiye’de (Günay, 1999, ss.77-78; Koştaş, 1995, ss.33-36; Köktaş, 1993, s.83; Akyüz, 2009, s.111; Kurt, 2009, s.100; Taş, 2005, ss.130-131; Taş, 2002, s.259; Karaşahin, 2007, s.336; Çoştı, 2011, s.130) yapılan bu tür survey, anket ve yapılandırılmış mülakat vb gibi nicel araştırma teknikleri vasıtasıyla elde edilen verilerden hareketle özellikle toplumların peygamber anlayışları, inançları, bunlar üzerine etkili olan faktörleri anlamaya ve açıklamaya çalışılmıştır. Böylece farklı toplumsal sınıf, tabaka ve grupların peygamberlik anlayış ve inançlarındaki farklılıklar veya benzerlikler istatistiksel analizler yoluyla betimlenmiştir. Yine çeşitli çok boyutlu dindarlık ölçeklerin çoğunda bir, pek azında birkaç madde ile dindarlığın inanç boyutunun bir parçası olarak peygamberlik inancı kavranmıştır. Bazılarında ise dindarlığın inanç boyutunu ölçmede göz ardı bile edilmiştir (Robinson-Shaver, 1972). Bu tür dindarlık ölçeklerine dayanan nicel Din sosyolojisi araştırmalarında peygamberlik inanç boyutuyla ilgili tutumların düzeyi belirlenmek istenmiştir. Buna göre Din sosyolojisinde dinî karizmatik otorite tipi olarak peygamberliği kuramsal, peygamber inancı, bireysel ve sosyal değişkenlerin bu inançlar ile ilişkileri ve dindarlığın inanç boyutunun bir yapısal unsur olarak uygulamalı biçimde incelemeye bir yönelim olsa da peygamberliği başlı başına nicel bir araştırma deseni içinde araştırmada kullanışlı bir ölçek geliştirme ve bu ölçeklere dayalı araştırma stratejisi pek fazla ilgi görmemişe benziyor.

Kuramsal olarak peygamberlerin karizmatik özellikleriyle ilgili Weber ve takipçileri tarafından ortaya konulan karizmatik peygamber tipolojisi ile toplumsal gerçeklik arasındaki ilişkiyi ve bağlantıyı kurmaya çalışan karizmatik peygamber inançları ve onlara yönelik toplumsal sıra dışı istisnai atıflarla ilgili günümüz toplumlarının tutumlarını tespit etmede ve anlamada güvenilir ve geçerli veri sağlamak üzere geliştirilen ölçekler ne Batı’da ne de Türkiye’de neredeyse hiç yoktur. Bu nedenle Hz. Muhammed (s.a.v.)’in peygamber olarak karizmatik özellikleriyle ilgili tutum ve davranışları anlamak üzere geçerli ve güvenilir ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu açıktır. Bütün bunlardan hareketle bu araştırmada, Hz. Muhammed’in karizmatik yapısal özellikleriyle ilgili tutum ve davranışları anlamada ve açıklamada elverişli nasıl geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilebilir? Peygamber karizmasının farklı faktörleri veya bileşenleri nelerdir? şeklindeki sorulara cevap aranmaktadır. Böylelikle genelde karizmatik peygamber olgusunu kapsayıcı bir biçimde açıklayacak güçte bir ölçme aracının geliştirilmesi probleminin çözümlenmesiyle peygamber inanç ve anlayışlarındaki farklılaşmalar ve değişimlerin kavranmasında kullanışlı bir veri toplama aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Peygamber olgusunu kapsayıcı bir biçimde açıklama gücüne sahip faktörlerin belirlenmesi ve bunların geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına dönüştürülmesi sayesinde karizmatik yapıların nicel olarak ölçülmesi çabalarına bu araştırmanın önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1. Araştırmanın Metodolojisi

Bu araştırma ile Hz. Muhammed (s.a.v)'in karizmatik özellikleriyle ilgili tutum ve davranışları geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen ölçme araçları geliştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle Max Weber ve Weberci karizma kuramına dayanan 75 maddeli bir yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmış mülakat formundaki maddeler karizma kuramına göre her bir madde tek bir karizmatik yapıyı ölçecek şekilde inşa edilmiş beşli likert tipi (Tezbaşaran, 1997; Balcı, 2001) tekniğe bağlı olarak hazırlanmıştır. Her bir soru kökü için “çok”, “orta”, “kararsız”, “az”, “hiç” şeklinde cevap seçenekleri verilmiştir.

Hazırlanan yapılandırılmış mülakat formundaki karizmatik peygamberlik imajı ölçeğindeki maddelerin ölçmek istenen yapıyı yeterli ve nitelikli bir biçimde ölçenleri, faktörleri belirlemek, kusurlu ve zayıf maddeleri ölçme aracı dışında bırakmak amacıyla bir ön araştırma yapılmıştır (Tezbaşaran, 1997, s.21). Böylece karizmatik peygamberlik imajı ölçeğinde kullanılan maddelerin anlaşılır olup olmadığı, karizmatik yapıları ölçüp ölçmediği, yapı ve kapsam geçerliği bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmek istenmiştir.

Hz. Peygamber'in karizmatik özelliklerine yönelik tutum ve davranışları ölçmek üzere geliştirilen yapılandırılmış mülakat formu, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesinden (37), İktisadi İdari Bilimler Fakültesinden (81), Sosyal Beşerî Bilimler Fakültesinden (45), Sağlık Bilimleri Fakültesinden (43), Turizm Fakültesinden (23) tesadüfî örneklem seçimi tekniğiyle seçilen toplam 229 kişilik örneklem grubu üzerine yüz yüze görüşme tekniğiyle uygulanmıştır. Bu yapılandırılmış mülakat formlarından elde edilen veriler, SPSS 22 ile güvenilirlik ve geçerlik analizi yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Hz. Peygamberin karizmatik özellikleriyle ilgili tutum ölçeğindeki “sert”, “katı”, “zayıf”, “otoriter”, “despot” şeklindeki olumsuz, ters, sıradan özelliklerle ilgili maddeler çok 1, orta 2, kararsız 3, az, 4, hiç 5 şeklinde kodlanmıştır. Bu maddeler dışındaki “yumuşak”, “güçlü”, “dürüst”, “diğergâm”, “hoş sohbet”, “samimi”, “sakin”, “istikrarlı”, “kararlı”, “duygusal”, “dengeli”, “mücadeleci”, “becerikli”, “kusursuz”, “günahsız”, “Allah tarafından seçilmiş”, “merhametli”, “güvenilir”, “temiz”, “Allah tarafından korunmuş”, “tutarlı”, “yardımsever”, “iyi”, “mükemmel”, “mucize sahibi”, “bilgili”, “maharetli”, “peygamber”, “sadakatli”, “vefali”, “saygılı”, “saygıdeğer”, “saygın”, “etkileyici”, “sevecen”, “cana yakın”, “cesur”, “cömert”, “alçak gönüllü”, “misafirperver”, “savaşçı”, “şefkatli”, “babacan”, “iyi bir dost”, “iyi bir arkadaş”, “iyi bir eş”, “iyi bir baba”, “iyi bir devlet başkanı”, “iyi bir lider”, “iyi bir komutan”, “iyi bir komşu”, “sırdaş”, “anlayışlı”, “diğer inançlara karşı hoşgörülü”, “nazik”, “kibar”, “mütevazı”, “kararlarında isabetli”, “hikmet sahibi”, “çalışkan”, “başarılı”, “zeki”, “ahlaklı”, “özgürlükçü”, “demokrat”, “devrimci”, “adil” şeklindeki istisnai sıra dışı karizmatik özellikler ise “çok”, 5, “orta”, 4, “kararsız” 3, “az”, 2, “hiç”, 1 puan olarak yeniden kodlanmıştır.

Ölçeğin geçerliliği faktör analizi (Brog-Gall, 1983, s.613) tekniği ile sağlanmıştır. Böylece ölçek maddelerinin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediği, farklı karizmatik faktörler ve yapılar olup olmadığı belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda aynı yapıyı ölçen birbiriyle ilişkili maddelerin tek bir yapı altında toplanması hedeflemiştir. Ölçekteki maddelerin .30'dan daha yüksek faktör yük değerine sahip olması, binişik olmaması (Büyüköztürk, 2003, s.165; Tavşancıl, 2002, s.48) ölçütü esas alınarak faktör analizi uygulanmıştır. Bu ölçütlere göre 75 maddeli karizmatik peygamber özellikleri ölçeğindeki "sert", "diğergam", "katı" "istikrarlı", "mücadeleci", "zayıf", "saf", "olağanüstü güçleri var", "yakışıklı", "misafirperver", "savaşçı", "devrimci", "iyi bir devlet başkanı", "otoriter", "despot" şeklindeki maddeler ya .30'dan daha düşük ya da binişik olduğu için ölçekten çıkarılmışlardır.

Karizmatik peygamberlik imajı ölçeğinin güvenilirliği, maddelerin iç tutarlılığı Cornbach Alpha analizi (Brog-Gall, 1983, s.285; Büyüköztürk, 2003, s.164-165) tekniğiyle test edilmiştir. Araştırmada mülakat formunun uygulandığı 229 kişilik örneklem gurubunun büyüklüğünün ve verilerin analiz için yeterliliği KMO testi, verilerin çok değişkenli ve normal dağılım gösterip göstermediği Bartlett analizi tekniği kullanılarak belirlenmiştir (Tavşancıl, 2002, s.50-51).

2. Karizmatik Peygamberlik İmajı Ölçeği

2.1. Karizmatik Peygamberlik Boyutu

Hz. Muhammed (s.a.v.)'in Allah vergisi karizmatik peygamberlik boyutu altında toplanan maddelerle ilgili tutumların birinci faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, açıklanan varyans miktarı, KMO ve alpha değerleri Tablo 1'de verilmiştir. KMO değerinin .86 ve Bartlett's testinin sonucunun 0.00 olması örneklem büyüklüğünün, verilerin faktör analizi için yeterli büyüklükte olduğuna ve verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Faktör ve güvenilirlik analizi bulgularına göre elde edilen bu ölçekte yer alan maddelerin .72 ile .87 arasında değişen faktör yük değerleri alması, ölçek maddelerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve aynı yapıyı ölçtüğünü, .51 ile .76 arasında sıralanan madde toplam korelasyonları ise maddelerin yüksek düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Faktörün tek başına açıkladığı varyans miktarının %65 olması ölçeğin Hz. Peygamberin Allah vergisi peygamberlik karizması olgusunun tek başına %65'ini açıklayacak güçte olduğunu kanıtlamıştır. Karizmatik peygamberlik imajı ölçeğinin peygamberlik boyutunun güvenilirlik düzeyi .85 olarak hesaplanmıştır. Bütün bu veriler peygamberlik boyutunun oldukça iyi düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Karizmatik Peygamberlik boyutunun geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları

Karizmatik Peygamberlik Boyutu	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Allah tarafından seçilmiş	,87	,76
Peygamber	,82	,67
Mucize sahibi	,72	,51
Allah tarafından korunmuş	,84	,71
Hikmet sahibi	,78	,61

KMO: .86

Açıklanan Varyans: 65

Bartlett's Test of Sphericity: 0.00

Alpha: 85

2.2. Karizmatik Bireysel Boyutu

Tablo 2'deki verilerden, en düşük .52 en yüksek .90 arasında değişik birinci faktör yük, yine en düşük .64 en yüksek .89 arasında değişen farklı madde toplam korelasyon değerlerini alan, Hz. Muhammed (s.a.v.)'in Allah vergisi herkese nasip olmayan sıra dışı istisnai özelliklerini tanımlayan maddelerden oluşan karizmatik peygamberlik imajı ölçeğinin karizmatik bireysel boyutuna ulaşılmıştır. KMO değerinin .93 olması ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğünün ve verilerin faktör analizi için çok yüksek derece yeterli olduğunu, Bartlett testinin 0.00 değerini alması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Peygamberlik imajı ölçeğinin karizmatik bireysel boyutunun tek başına yapının %56'sını açıklayacak güçte, boyutun güvenirlik katsayısının .97 olması ölçeğin çok iyi düzeyde güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır. Bütün bu bulgulara göre çok yüksek yapı geçerliğine sahip, maddelerin kendi aralarında iç tutarlılık ve ayırt etme yeteneklerinin çok iyi düzeyde güvenilir olan bir ölçme aracı geliştirildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Karizmatik bireysel boyutun geçerlilik ve güvenirlik analizi

Karizmatik Bireysel Boyut	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Günahsız	,54	,64
Kusursuz	,65	,79
Mükemmel	,77	,75
Güçlü	,52	,73
Maharetli	,59	,58
Kararlarında isabetli	,65	,73
Bilgili	,68	,69
Adil	,78	,70

Ahlaklı	,91	,88
Merhametli	,88	,89
Dürüst	,80	,77
Yardımsaver	,81	,76
Saygılı	,90	,86
Cömert	,90	,89
Alçak gönüllü	,86	,82
Cesur	,82	,76
Samimi	,78	,75
Şefkatli	,86	,83
Etkileyici	,64	,72
Becerikli	,55	,76
Kararlı	,66	,79
İstikrarlı	,57	,83
Tutarlı	,88	,80
Sadakatli	,59	,72
Başarılı	,64	,80
Zeki	,63	,68
Çalışkan	,70	,76
Temiz	,83	,73
İyi	89	,89
Anlayışlı	,68	,53
Mütevazı	,80	,80
Nazik	,85	,82
Kibar	,87	,84
Yumuşak	,58	,55
Hoş sohbet	,76	,76
Duygusal	,47	,50
Vefalı	,87	,84
Sevecen	,75	,79
Cana yakın	,81	,81
Sırdaş	,71	,63

KMO: 93

Açıklanan Varyans: 56

Bartlett's Test of Sphericity: 0.00

Alpha: 97

2.3. Karizmatik Toplumsal Boyutu

Peygamberlik imajı ölçeğinin karizmatik toplumsal boyutunun faktör ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir. Bu verilere göre KMO değerinin .90 hesaplanması, ölçeğin uygulandığı örneklem gurubu büyüklüğünün ve verilerin çok iyi düzeyde yeterli olduğunu, Bartlett's testinin 0.00 değerini alması verilerin normal dağılımdan geldiğini kanıtlamaktadır. Bu analiz sonuçlarına göre peygamberlik imajı ölçeğinin karizmatik toplumsal boyutunda 9 madde yer almakta, maddelerin birinci faktör yük değerleri .71 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin karizmatik toplumsal boyutunun maddelerinin birinci faktör yük değerleri, yüksek düzeyde birbiriyle ilişkili olduğunu ve her bir maddenin aynı yapıyı ölçtüğüne delalet etmektedir. .51 ile .76 arasında farklı değerler alan madde toplam korelasyonları, bu boyutta yüksek düzeyde ayırt edici maddelere yer verildiğini göstermektedir. Ölçeğin karizmatik toplumsal boyutunun tek başına açıkladığı varyans miktarı %67, güvenilirlik katsayısı ise .93 olduğu görülmektedir. Bütün bu bulgulardan oldukça yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Karizmatik toplumsal boyutun geçerlik ve güvenilirlik analizi

Karizmatik Toplumsal Boyut	Binci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İyi bir dost	,71	,51
İyi bir arkadaş	,75	,57
İyi bir eş	,86	,74
İyi bir baba	,85	,72
İyi bir komşu	,87	,76
Saygıdeğer	,86	,65
Saygın	,81	,62
Güvenilir	,85	,72
Babacan	,79	,62

KMO: 90

Açıklanan Varyans: 67

Bartlett's Test of Sphericity: 0.00

Alpha: 93

2.4. Karizmatik Liderlik Boyutu

Hız. Peygamberin karizmatik liderlik özelliklerini belirlemeye ve ölçmeye yönelik olarak geliştirilen boyutun faktör ve madde analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'deki KMO değerinin .83 olması bu ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğünün ve verilerin iyi derecede yeterli olduğunu, Bartlett's testi sonucunun 0.00 olarak tespit edilmesi verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu test sonuçlarına göre 6 maddeli, en alt .70 ve en üst

.83 düzeyleri arasında değişik birinci faktör yük değerli, aynı şekilde .49 ile .69 arasında farklı değerli madde toplam korelasyonlu, %61 düzeyinde faktörün açıkladığı varyansı ve .83 seviyesinde alphası olan bir peygamberlik tutum ölçeği karizmatik liderlik boyutuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre iyi düzeyde geçerli ve güvenilir bir karizmatik toplumsal liderlik boyutu geliştirilmiştir.

Tablo 4. Karizmatik toplumsal liderlik boyutunun geçerlik ve güvenilirlik analizi

Karizmatik Liderlik Boyutu	Binci Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Özgürlükçü	,83	,69
İyi bir lider	,81	,66
Diğer inançlara karşı hoşgörülü	,80	,64
Dengeli	,78	,61
Demokrat	,74	,55
İyi bir komutan	,70	,49

KMO: 83

Açıklanan Varyans: 61

Bartlett's Test of Sphericity: 0.00

Alpha: 86

Sonuç

Din sosyolojisi alanında genelde peygamberlerin karizmatik özellikleriyle ilgili gösterilen kuramsal ilgi, özelde onların bu özelliklerinin uygulamalı, geçerli ve güvenilir nicel ölçme araçları kullanılarak toplumların karizmatik peygamber tasavvur, inanç ve anlayışlarını araştırma yönünde çok zayıf kalmıştır. Max Weber ile birlikte peygamberlerin karizmatik yapısal özelliklerini kuramsal olarak anlamaya, açıklamaya ve tipolojik olarak inceleme eğilimi artmıştır. Böyle bir karizmatik peygamberlik kuramı, bütün peygamberleri, bütün kültürlerin ve toplumların peygamber tasavvurlarını kavrama iddiası bakımından oldukça genellemeci bir karaktere sahiptir. Bu nedenle bu çalışmada peygamberlik olgusunun evrensel toplumsal karizmatik yapısal sistemler ile işlediği hipotezini toplumsal gerçeklikte ne kadar geçerli olduğunu test eden nicel Din sosyolojisi araştırmalarına çok daha fazla ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte peygamberlik ile ilgili sosyolojik kuramsal yaklaşımların çeşitli toplumsal ve kültürel yapıların peygamberlik inanç ve tutumlarıyla ilişkisini kurma yönünde yapılmış nicel araştırmalar dindarlığın inanç boyutunun bir unsuru olarak peygamber inancının sorgulanmasıyla çeşitli din mensuplarının, sınıfların, tabakaların ve grupların dinî inançlarının düzeyleri veya farklı değişken ve faktörlere göre inanç farklılaşmaları betimlenmek istenmiştir.

Gerek Batı'da gerekse Türkiye'de nicel veri toplama teknikleri kullanılarak yapılan dindarlık araştırmalarında dindarlığın inanç boyutunun bir unsuru olarak peygamber ile ilgili tutum ve davranışlar, genellikle tek veya birkaç madde ile inanç düzeyiyle ilişki bir yapı olarak araştırılmıştır. Peygamberlik sorunu Din sosyolojisi alanında kendisine biçilmiş ve verilmiş inancın alt parçalarından bir parça olma rolünden bir türlü kurtulamayarak özel ve tek başına araştırma problemi haline dönüşmede oldukça etkisiz kalmıştır. Tebliğ ettikleri dinler, söz, eylem ve düşünceleriyle kitleleri etkileyen, yönlendiren, peşlerinden sürükleyen peygamberlerin karizmatik özelliklerine yönelik toplumların tutum ve davranışlarının geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilerek araştırılması gerekmektedir. Özellikle hem Türkiye hem de dünya genelinde çok büyük bir etkiye sahip olan İslam Peygamberi Hz. Muhammed Mustafa (s.a.v.)'in Allah vergisi olduğuna inanılan karizmatik özelliklerinin günümüz toplumsal yapısındaki durumunu tespit ve anlamaya dönük ölçeklerin geliştirilmesi yönünde adım atılması gerekliliği tespit edilmiştir.

Böyle bir sosyolojik bakışın ilk adımı olarak bu araştırmanın ulaştığı en önemli sonuç, Weberci yaklaşımın karizma kuramı çerçevesinde Hz. Peygamberin karizmatik özellikleriyle ilgili inanç ve tutumları ölçen geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmesidir. Yine yapılan faktör ve güvenilirlik analizi verileri, karizmatik peygamber özelliklerini geçerli ve güvenilir ölçekler kullanılarak araştırmanın mümkün olduğunu ispatlanmıştır. Nitekim Hz. Peygamberin karizmatik özellikleri ile ilgili yapıları güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçen standartlaştırılmış bir ölçek geliştirilmiştir. Karizmatik Peygamberlik imajı ölçeğinin “karizmatik peygamberlik boyutu”, “karizmatik bireysel boyutu”, “karizmatik toplumsal boyutu”, “karizmatik toplumsal liderlik” şeklinde dört farklı boyuta ayrılmıştır. Dört boyutlu oldukça yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir karizmatik peygamberlik imajı ölçeği elde edilmiştir. Sonuç olarak İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi öğrencileri örnekleminde elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen karizmatik peygamberlik imajı ölçeğinin başka örneklemeler üzerinde de test edilmesi, ölçeğin karizmatik peygamberlik yapısal özelliklerini açıklama gücünü ve kabiliyetini artıracaktır.

Kaynakça

- Akyüz, N. (2009). *Gecekondularda dini hayat ve kentleşme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma-yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bendix, R. (1978). *Max Weber: An intellectual potrait*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California.

- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Çoştu, Y. (2011). *Toplumsallaşma ve dindarlık (Samsun örneği)*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Friedland, W. H., (1964). For a sociological concept of charisma. *Social Forces*, 43/1, 18-26.
- Glock, C. Y. & Stark, R. (1965). *Region and society in tension*. Chicago: Rand McNally.
- Glock, C. Y. & Stark, R. (1979). *Anti-semitism in america*. New York, London: Harper & Row.
- Gustav M. (1994). *Dinî sosyoloji*. M. Aydın (Çev.). Konya: Tekin kitabevi.
- Günay, Ü. (1999). *Erzurum ve çevresinde dinî hayat*. İstanbul: Erzurum Kitaplığı.
- Karagöz, E. Ö. (2003). *Max Weber'de anlayış sosyolojisi ve din olgusu*. İstanbul: Derin.
- Karaşahin, H. (2007). *Bir batı anadolu kasabasında dinî hayat –Gördes örneği-*. Ankara: Birleşik.
- Koştas, M. (1995). *Üniversite öğrencilerinde dine bakış*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Köktaş, E. (1993). *Türkiye'de dinî hayat*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Kurt, A. (2009). *İş adamlarında dindarlık ve dünyevileşme*. Bursa: Emin Yayınları.
- Lenski, G. (1963). *The religious factor*. Garden City, New York: Doubleday & Company.
- Lukes, S. (1995). *Bireycilik*. İ. Serin (Çev.). Ankara: Ark Yayınevi.
- Robinson, J. P. & Shaver, P. R. (1972). *Measures of social psychological attitudes*. Michigan: University of Michigan.
- Stark, R.- Glock, C. Y. (1968). *American piety: the nature of religious commitment*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Taş, K. (2002). *Türk halkının gözüyle diyanet*. İstanbul, İz Yayıncılık.
- Taş, K. (2005). *Üniversite gençliğinin dindarlık kriterleri*. Ankara: Alter Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Uçar, R. (2014). *Güç ve değer ilk dönem islam toplumu üzerine sosyolojik bir çözümleme*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Ünal, S. (2011), *Dinsel bireycilik*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Üskül, Z. Ö. (2003). *Bireyselciliğe tarihsel bakış*. İstanbul: Büke Yayınevi.

- Wach, J. (1990). *Din sosyolojisi*. Ü. Günay (Çev.). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Walter R. Brog-Meredith D. Gall, *Educational Research an Introduction*, New York, London, 1983.
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji yazıları*. T. Parla (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Weber, M. (1995). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı*. Ö. Ozankaya (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum*. L. Boyası (Çev.). I, İstanbul: Yarın.
- Wilson, B. R. (1975). *The Noble Savages: The Primitive Origins of Charisma and Its Contemporary Survival*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California.

TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI BAĞLAMINDA ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ TARTIŞMALARI: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖRNEĞİ*

Sümevra ARICAN**

E-mail: sumeyratekin@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3158-1840>.

Citation/©: Arıcan, S. (2019). Türkiye’de sivil toplum kuruluşları bağlamında örgün din eğitimi tartışmaları: Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 173-202.

Öz

Türkiye’de eğitim sisteminin devlet merkezli otoriter yapılanması, gittikçe derinleşen talep ve itiraz arzıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Sivil toplum kuruluşları (STK) temsil ettikleri toplumsal kitlenin taleplerini kurumsal tarzda sunarak politik baskı unsuru olarak konumlanmaktadır. Türkiye’de örgün din eğitiminin unsurlarından biri olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi talep ve itirazlar konusundaki en zengin içeriğe sahip ders olarak gündeme taşınmaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının 1990’dan itibaren bu tartışma zemininde yer almaya başladıkları ve etkilerini günden güne artırdıkları tespit edilmektedir. Bu çalışmada profesyonelleşmelerinin eşliğinde din eğitimiyle ilişkileri dönüşen, değişen ve gelişen STK’ların örgün din eğitiminin bir parçası olan DKAB dersine yönelik yaklaşımları ve din eğitimi politikalarına olan etkilerinin, kendi çalışmalarından hareketle ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel bir çoklu durum çalışması olarak tasarlanmış, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 28 STK’dan doküman incelemesi yöntemiyle edinilen veriler betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. DKAB dersi bağlamında araştırma bulguları ‘dersin statüsü’, ‘laiklik’, ‘eğitim ve din eğitimi politikaları’, ‘muafiyet’ ve ‘eğitim bileşenleri’ olarak 5 kategoride değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda politikayı etkilemeye yönelik çalışmaların çok azının veri destekli araştırmalarla gerçekleştirildiği, çoğunlukla ideolojik yaklaşımlarını yansıttıkları ve din eğitime katkıda bulun(a)madıkları tespit edilmiştir.

* Bu makale yazarın Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu “Türkiye’deki Sivil Toplum Kuruluşlarının Örgün Din Eğitimi Yaklaşımları” konulu doktora tezi verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr., Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, Zorunlu statü, Sivil toplum kuruluşları, Devletin din eğitimi politikası, Politik etki.

FORMAL RELIGIOUS EDUCATION DISCUSSIONS IN THE CONTEXT OF CIVIL SOCIETY ORGANISATIONS IN TURKEY: THE EXAMPLE OF RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION SUBJECT

Abstract

Authoritarian structure of state-centred Turkey's educational system increasingly faces demands and objections. By presenting the demands of the communities they represent in an institutional way, civil society organisations are located as political pressure elements. One of the constituents of formal religious education in Turkey, Religious and Moral Education, as a school subject, is quite rich in terms of demands and objections. Civil society organisations are determined to have been in the discussion platforms since the 1990s with an increasing effect. This study aims to reveal how civil society organisations, whose relations with religious education have changed, transformed and developed with professionalisation, approach and affect Religious and Moral Education and religious education policies with reference to their own publications. The study is designed as a multiple case study, in which qualitative data obtained via document analysis of twenty-eight civil society organisations that are selected through a maximum variation sampling method was analysed with a descriptive analysis method. Within the context of Religious and Moral Education, main findings of the study are evaluated in five different categories: 'the status of the subject', 'secularism', 'education and religious education policies', 'exemption' and 'educational constituents'.

Keywords: Religious Education, Religious and moral education subject, Obligatory status, Civil society organisations, The religious education policy of the state, Political effect.

Giriş

19. yüzyıl öncesinde kurumsal olarak yürütülmeyen eğitim faaliyetleri, Aydınlanma süreci sonrasında okul adı verilen kurumlarda resmi olarak, benimsenen yaklaşım çerçevesinde devlet eliyle gerçekleştirilmeye başlamıştır (Gündüz, 2011). Eğitim faaliyetlerine devlet dışındaki paydaşların katılımı konusunda ülkelere göre değişen farklı tercihler görülmektedir. Okullarda sürdürülen bu eğitim sürecinde ailenin yanı sıra çeşitli örgütlenme türleriyle ortaya çıkmış olan pek çok kurumun dolaylı ya da dolaysız ilgisi bulunmaktadır. Resmi ya da gayri resmi olarak varlık bulan bu kurumlar arasında, toplumun örgütlenmiş hali olarak kurumsallaşan sivil toplum kuruluşları da yer almaktadır.

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler incelendiğinde sivil toplum kuruluşlarının bu süreçteki etkisinin gittikçe güçlendiği de görülmektedir.

Türkiye’de eğitim sistemi başka bir kurumun müdahalesine imkân tanımayan devlet merkezli bir yapılanma üzerine tasarlanmıştır. Bu sistemde devlet ve onun yürütücü kurumları benimsenen eğitim politikası aracılığı ile kendi sosyal ve kültürel düzenini yetişen nesillere aktarmaktadır. Diğer yandan toplumda farklı kimliklere sahip birey ya da toplulukların taleplerini iletecek farklı kanallara duydukları ihtiyaç artmaktadır. İletişim kanalları kurumsal ya da kurumsal olmayan formlarla bireylerin ya da bireylerden oluşan toplumsal grupların taleplerinin iletilmesini sağlamaktadırlar. Bu süreçte sivil toplum kuruluşları temsil ettikleri kitlenin görüş, talep, istek ya da itirazlarını daha kurumsal bir tarzda dile getiren toplumsal örgütlenmeler olarak dikkat çekmektedir. Demokrasi ve katılım kültürünün daha fazla benimsendiği 21. yüzyılda, sivil toplum kuruluşlarının etkinliğindeki artış da dünya çapında ve Türkiye özelinde daha yoğun olarak gözlemlenmektedir.

Türkiye’de sivil toplumun serencamı inişler ve çıkışlar içeren dalgalı bir yapılanma süreci izlemiştir. Osmanlı döneminde miras alınan cemiyet ortamı cumhuriyetin ilk yıllarında kontrolcü tutumun bir sonucu olarak sınırlandırılmış, zaman içinde de sivil toplumun oluşacağı sosyo-kültürel ortam zayıflamıştır. Bu durum 1980’lere kadar devam etmiş, bu dönemde yine devlet eliyle sivil toplum kültürü oluşturulmaya çalışılmıştır. Nihayetinde ise içinde barındırdığı tüm tartışmalar ve çekincelerle birlikte sivil toplum, Türkiye’nin adeta can simidi olmuş, bir üst değer olarak tutunulan bir kavram haline dönüşmüştür. Bu dönüşümün ana kırılma noktaları; 1980 yılı 12 Eylül askeri darbesi, 1980 sonrasında dinî ve etnik kimliklerin sivil topluma artan oranda katılımları, 1991 sonrası Soğuk Savaşın sona ermesinin dünyadaki etkilerinin yansımaları, 28 Şubat 1997 süreci, 1999 Marmara depremi ve 2004 sonrası AB üyelik süreci olarak ön plana çıkmaktadır (Çaha, 2017, s.43; Sarıbay, 2014, s.172; Onbaşı, 2005, s.66-67).

Türkiye’nin sivil toplum yapısı çeşitli kategorilere ayrılarak ele alınmaktadır (Çaha, 2017, s.71-78; Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV), 2011, s.65; 2005; Sunar, 2018). Bu kategorilerden biri de eğitimidir. TÜSEV (2011, s.122) çalışmasında eğitim hem kurum içi hem de kurum dışı algıda sivil toplumun en etkin olduğu alan olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte Eraslan (2015, s.302) eğitimle ilgilenen STK’ları incelediği çalışmasında bu kuruluşların bir baskı işlevi görmediklerini, alternatif politikalar üretmediklerini ve çoğunlukla devletin faaliyetlerini destekleyici işlev gördüklerine işaret etmektedir. Ancak bu tespitin başka araştırma sonuçlarıyla da desteklenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de din öğretiminin oldukça farklı uygulamaların denendiği uzun bir tarihi süreci bulunmaktadır. 2012 yılında uygulamaya geçirilen son değişikliklerle birlikte Türkiye’de din eğitimi, örgün eğitimin 4-8 ve 9-12. Sınıf düzeyindeki tüm okullarda zorunlu statüde okutulan DKAB dersleri ve seçmeli olarak okutulan Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed’in

Hayatı ve Kur'an-ı Kerim dersleri yanı sıra mesleki din eğitimi kurumu olan İmam Hatip Liseleri ve dini yüksek öğretim kurumu olan İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri ile sürdürülmektedir. Toplumsal hafıza, 1924 yılında başlayan süreçten günümüze değin bu uygulamaların hayata geçirilişi öncesi ve sonrasında pek çok tartışmaya tanık olmuştur¹. Yaşanan en hararetli ve yoğun tartışma konusunu ise DKAB dersinin zorunlu statüyle Anayasa'da yer alması oluşturmuştur. Sivil toplum kuruluşlarının da 1990'lı yıllar itibariyle bu tartışma hattına katılmış oldukları tespit edilebilmektedir.

Sivil toplum kuruluşları hem yürüttükleri projeler, araştırma ürünü raporlar, bilgi notları ya da açıklamalarıyla hem de boykot eylemleri ve açtıkları davalarla politik baskı unsuru olarak konumlanmaktadır. Hatta Türkiye özelindeki din eğitimi meselesinin uluslararası bir boyut kazanmasında da etkili olmuşlardır². AİHM 2014 yılındaki davanın gerekçeli kararında, Türkiye'deki bir Sivil Toplum Kuruluşunun çalışmasına atıfta bulunmuştur. Bu davalarla birlikte Sivil Toplum Kuruluşlarının din eğitimi alanına etkileri daha da görünür hale gelmiştir.

Sivil toplum faaliyetlerinin 2000'li yılların hemen öncesinden başlayarak değiştiği, öncekinden daha profesyonel bir yapılanmaya ulaştığı ve buna paralel olarak din eğitimiyle ilişkilerinin de dönüştüğü gözlenmektedir. Son yıllarda sivil toplum kuruluşlarının hazırladığı düşünsel ve araştırma ürünü çalışmaların oldukça arttığı da tespit edilmektedir. Özellikle son 20 yılda kurumsallaşmalarındaki profesyonelleşmenin de etkisiyle gündemde daha aktif olarak rol alan Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının örgün din eğitimine yaklaşımlarının ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmada, sivil toplum kuruluşlarının örgün din eğitiminin bir parçası olan DKAB dersine yönelik yaklaşımları ve din eğitimi politikalarına olan etkilerinin, kendi çalışmalarından hareketle ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır: Türkiye'de 1990 yılından 2018 yılına kadar Sivil Toplum Kuruluşlarının gündemine DKAB dersi bağlamında hangi tartışmalar konu olmuştur? Sivil Toplum Kuruluşlarının DKAB dersine yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni ve Örneklem

Bu araştırma, ele aldığı durumları, ilişkili olduğu değişkenler içerisinde bütüncül ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla ortaya koymaya yönelik bir süreci izleyen nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada tercih edilen araştırma deseni, bütüncül çoklu durum

¹ Bu tartışmalar hakkında bkz. Öcal, 2018, s.241; Kara, 2017, s. 228; Doğan, 2004, s.621-624; Ayhan, 1999, ss.128-135; Parmaksızoğlu, 1966, s.31.

² Bu durum bazı Sivil Toplum Kuruluşlarının destekleriyle DKAB dersinden muafiyet sağlamak için, 2007 (Eylem Zengin) ve 2014 (Mansur Yalçın vd.) yıllarında AİHM'e açılan davalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Davalar, davacılar lehine sonuçlanmıştır.

çalışması³ olarak tanımlanmakta ve kendi başına inceleme nesnesi olarak var olan her bir durumun, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını, benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılmasını ve eş zamanlı olarak incelenmesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.301, 353; Patton, 2018, s.447; Johnson ve Christensen, 2014, s.397).

Araştırma için söz konusu desenin seçilmesinde; her biri ayrı bir durum olarak var olan ve sivil toplum kuruluşlarını temsil eden durumların, bütüncül bir yaklaşımla, benzerlik ve farklılıklarının açısından incelenmek istenmesi etkili olmuştur. Bu amaçla çalışma kapsamına alınan ve vakıf, dernek ve sendikalardan oluşan pek çok kurum etnik, dinî, liberal ya da seküler misyonları dikkate alınarak seçilmiş ve toplumda görülen çeşitlilik çalışmaya yansıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmanın kapsamını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına uygun biçimde yasal olarak kurulmuş olan ve etkinliklerde bulunan STK’lar oluşturmaktadır. Araştırma Türkiye’deki 28 adet STK ile sınırlı tutulmuş olup bu STK’ların da konuyla ilgili rapor veya yayın yayınlamış olanları inceleme kapsamına alınmıştır.

İncelenen kuruluşlar; Eğitim Sen, Eğitim Bir Sen, Eğitim İş, Türk Eğitim Sen, Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Türk Eğitim Derneği (TED), İLKE İlim ve Kültür Derneği, Tarih Vakfı, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAY), Ensar Vakfı/DEM, Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, Liberal Düşünce Topluluğu (LDT), Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV), Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği (MÜSİAD), Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), Mazlumder, ÖNDER İmam Hatipliler Derneği, Yurttaşlık Derneği, PODEM Kamusal Politika ve Demokrasi Çalışmaları Derneği, Siyasi, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Vakfı (SETA), İnanç Özgürlüğü Girişimi, Cem Vakfı, Alevi Bektaşî Federasyonu, Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, Pir Sultan Abdal Kültür Derneği, MRG Uluslararası Azınlık Hakları Grubu ve Protestan Kiliseler Derneği’dir. Çalışma kapsamında yer alan STK’ların din eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili fikirsel ya da eylemsel etkisi belirleyici etken olmuştur.

1.2. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla edinilmiştir. Araştırma sırasında öncelikle konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen Sivil Toplum Kuruluşları tarafından hazırlanan tüm yayınlar taranarak detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmada ana kaynak olarak kullanılamayan, konuyla dolaylı ilgisi bulunan araştırmalar, bültenler ve faaliyet raporları da gözden geçirilmiştir. Araştırma problemiyle ilgili olgular hakkında bilgileri içinde barındıran bu yazılı materyaller aynı zamanda daha geniş bir zaman dilimini inceleme imkânı sunmuş ve kurumların görüşlerini yansıtan

³ Bir diğer isimlendirmesi ortak durum çalışmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.397).

geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir kaynak olarak konumlanmışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss.189-192; Patton, 2018, s.293; Creswell, 2017, s.289).

Çalışmada betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sürecinin hemen başında din eğitimi literatüründen de beslenen bir bakış açısıyla karşılaşılabilecek umulan “olağan temalar” belirlenmiştir. Ancak araştırma sürecinin devamında daha önce belirlenmemiş “beklenmedik temalar” da çalışmaya eklenmiş ve böylece çalışma yeniden şekillendirilmiştir. Böylece verilerin analizi sürecinde temalar belirlenirken tümdengelim ve tümevarım yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde tüm STK yayınlarının taranması sonucunda bir metin haline getirilen alıntılar, tekrar tekrar okunarak bütüncül bir bakış açısı kazanılmaya çalışılmış, aynı zamanda yoğun bir veri birikimi de elde edilmiştir. Verilerin kodlanması ve sınıflandırılması aşamasında Nvivo 11 programından faydalanılmıştır.

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için, çalışma grubunda toplumsal zenginliği temsil eden bir çeşitlilik sağlanmış, kurumların seçiminde “elit ya da makbul” olanı tercihe yönlendirilmemiş, elde edilen veriler karşılaştırmalı ve birbirine bağlantılı olarak doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırma verilerinin alındığı kaynakların -sadece basılı nüshasına ulaşılabilen birkaç çalışma haricinde- neredeyse tamamı kamuya açık olarak sunulmakta olup, her an ulaşılabilir durumdadırlar. Dolayısıyla çalışmanın verileri rahatlıkla teyit edilebilme imkânına sahiptir. Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde araştırmacı aktif olarak yer almış; iç güvenilirliği sağlamak için dokümanlardan elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmaksızın sunulmuş, daha sonra yorumlanmış ve tartışılmıştır. Elde edilen sonuçların güvenilirliği için, araştırma verileri tartışma bölümünde literatürde mevcut olan araştırma sonuçları ve alan yazın ile birlikte ele alınmıştır.

Yaygın din eğitimi faaliyetleri yanı sıra örgün eğitimin seçmeli din dersleri, mesleki din eğitimi (İHL) ve dinî yükseköğretim seviyesi de çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma, incelenen STK çalışmalarının 1990 yılından itibaren yayınlanmış olması tespitinden hareketle 1990-2018 yılları arasını kapsamaktadır.

2. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ (DKAB) DERSİ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 1982 yılından itibaren anayasal olarak zorunlu statüye alınmasının ardından tartışmaların odağında yer aldığı görülmektedir. Tartışılan konular arasında dersin statüsü yanı sıra laiklik ilkesiyle ilişkisi ve uygulamada karşılaşılan güçlükler de bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ana temaları ‘dersin statüsü’, ‘laiklik’, ‘eğitim ve din eğitimi politikaları’, ‘muafiyet’ ve ‘eğitim bileşenleri’ olarak 5 kategoride değerlendirilmiştir.

2.1. Dersin Statüsü

DKAB dersinin mevcut statüsü en yoğun tartışma alanını oluşturmaktadır. Bu alandaki tartışmalar dersin statüsünün kesinlikle değiştirilmesi, mevcut statüsünün korunması ve farklı statü önerileri sunulması şeklinde kategorize edilmiştir.

2.1.2. DKAB Dersinin Statüsü Kesinlikle Değiştirilmeli

DKAB dersiyle ilgili veriler değerlendirildiğinde Sivil Toplum Kuruluşlarının ağırlıklı olarak dersin zorunlu olmaktan çıkarılması yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Bu görüşlerini farklı gerekçelere dayandırsalar da ortak sonuç dersin zorunlu olmaktan çıkarılması şeklindedir. Dersin zorunlu olmaktan çıkarılması için sunulan gerekçeler; insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü, uluslararası mevzuat gibi hukuki gerekçelendirmeler, laiklik ilkesinin algılanmasına bağlı olarak değişen ‘ideolojik’ gerekçelendirmeler, dinden ve öğretiminden yararlanma gayesi taşıyan pragmatik-politik gerekçelere karşı duruş, tekelci-tektipçi- tek yetkili olarak hazırlanan ders içeriğine yönelik itirazı muhalefet ve hakim gruba dahil olmayan kesimlere ayrımcılık olarak şekillenmiştir.

Dersin zorunlu olmaması gerektiğini dile getiren Sivil Toplum Kuruluşları arasında Eğitim-Sen, Türk Eğitim Derneği (TED), Mazlumder, Norveç Helsinki Komitesi, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD), Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Alevi Bektaşî Federasyonu (ABF), Pir Sultan Abdal Kültür Derneği, Alevi Kültür Dernekleri, Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Protestan Kiliseler Derneği yer almaktadır.

DKAB dersinin zorunluluğunun uluslararası standartlara ve hukuka uygun olmadığını dile getiren görüşlere göre bu durum açık bir hak ihlalidir. TÜSİAD (Tanör, 1997, s.112) raporunda zorunlu DKAB dersi uygulaması ile eğitim ve öğretim özgürlüğü, laiklik ve çocuk haklarına aykırı olduğu, anne baba haklarının tam kullanımının engellendiği ifade edilmektedir. Din ve vicdan özgürlüğü açısından tarafsız bir devlet yönetimi anlayışı ve evrensel bir yaklaşımı benimseyen eğitim reformunda zorunlu din derslerinin yer alamayacağı (Erdoğan ve Yazıcı⁴, 2011, s.16) vurgulanmaktadır. DKAB dersinin zorunluluğunu din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendiren bir diğer kuruluş ise Mazlumder’dir. Dersin mevcut haliyle Aleviler, Ateistler ve diğer inanç mensupları kadar Sünni Müslümanlar için de hak ihlali oluşturduğuna dikkat çekilmektedir (Mazlumder, 2010, s.151).

Bazı çalışmalarda “bir kambur” (Eğitimsen, 2000, s.37) ya da “toplumun bağrına saplanmış bir hançer” (Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, 2011, ss.105-112) olarak tanımlanan zorunlu din derslerinin sadece Alevilerin değil toplumdaki herkesin sorunu olduğu ve bu dersler aracılığıyla Alevilerin İslam dinine dâhil edilmesinin amaçlandığı vurgulanmaktadır.

⁴ Çalışma TESEV için kaleme alınmıştır.

Mevcut haliyle dersin zorunlu olarak devam edemeyeceğini ifade eden Norveç Helsinki Komitesi raporunda dersin anayasal zorunluluğunun kaldırılması yanı sıra “dinler hakkında nesnel ve tarafsız bir ders niteliğine kavuşturulması ya da insan hakları standartlarıyla uyumlu bir muafiyet mekanizması oluşturulması” gerektiği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2015, s.31).

Bu bağlamda İslam inancına sahip olmayan diğer inanç gruplarının özgürlüklerinin ihlal edildiğine dair vurgularda, özellikle Protestanların talepleri dikkat çekmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010, s.25). Alevi Kültür Dernekleri ve Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı (2009) çalışmasında da Alevilerin vicdan özgürlüğünün ihlal edildiği vurgulanmaktadır.

İktisadi Kalkınma Vakfı (Kap, 2014, s.1), dersin statüsünün siyasal iktidarların laiklik anlayışlarına göre şekillendiğini belirtirken, TÜSİAD (Üskül, 2006, ss.148-149) çalışmasında zorunlu olarak öğretim ve aşılama içeren uygulamanın hem inanç özgürlüğüne hem de laiklik ilkesine aykırı olduğu dile getirilmektedir. MRG (2007, s.22) raporu, derse dair anayasal zorunluluğun laiklik ilkesine uygun olmadığını, din ve vicdan özgürlüğünü zedelediğini ifade etmektedir. Din dersleri bireylerin tercihine bırakılması gereken bir vicdan meselesi olarak görülmesi dolayısıyla zorunlu olarak okullarda sunulması laikliğe aykırı olarak nitelendirilmektedir (Eğitimsen, 2004, s.27).

DKAB dersinin zorunlu oluşuna yönelik itirazlar sadece araştırma raporları satırlarıyla sınırlı kalmamıştır. Gerçekleştirdikleri eylemlerle dersin zorunlu oluşuna karşı çıkan bazı STK’lar ve Alevi derneklerinin organizasyonu -2008, 2009, 2011 ve 2015 yıllarında- pek çok ilde çocuklarını göndermeyerek okulları boykot edilmiş ve oturma eylemleri gerçekleştirilmiştir (BIA, 29.08.2008; Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı, 2011, s.117; Hürriyet, 09.12.2014; Milliyet, 09.02.2015).

2.1.2. DKAB Dersinin Statüsü Korunmalı

DKAB dersinin zorunluluğunun kaldırılması yönünde görüş bildiren kurumların yanı sıra dersin zorunluluğunun devam etmesi gerektiğine dair görüş bildiren STK’lar da bulunmaktadır. Bu kuruluşlardan biri olan MÜSİAD tarafından hazırlatılan raporda dersin zorunluluğunun kültürel zenginliğin gereği olarak devam etmesi gerektiği ifade edilmektedir (Karatepe, 2008, s.13). ÖNDER (2011, s.51-55) çalışmasında da dersin zorunluluğunun -İrkçiliğe ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tavsiye kararlarında da görüldüğü gibi- din ve vicdan özgürlüğüne aykırılık teşkil etmediği belirtilmektedir. Dersin zorunluluğunun gerekçesine dair bir başka bakış açısı da Ensar Vakfı’nın raporunda görülmektedir: “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin zorunluluğu aynı ülkede yaşamaktan, aynı tarihi ve coğrafyayı paylaşmaktan doğan bir zorunluluktur.” (Ensar, 2012, s.23).

Dersin kaldırılması yönünde toplumsal bir ağırlığın mevcut olmadığını dile getiren Liberal Düşünce Topluluğu (LDT), itirazların özellikle muafiyet uygulamasında yaşanan problemler nedeniyle gündeme taşındığını belirtmektedir. Ayrıca Alevilerin çoğunluğunun ders içeriğinin gözden geçirilerek sunulmasına yönelik istekleri ifade edilmektedir (Akççek, 2016, s.13). Dersin zorunluluğunun devam etmesine dair görüşlerini mülakat verileriyle birlikte değerlendiren Eğitim-Bir-Sen (2010, s.282), Sünnilerin dersin zorunluluğunun devam etmesi yönündeki -sosyo-psikolojik ihtiyaç sonunda ortaya çıkan- ısrarlarına değinmektedir. Ayrıca dersin zorunluluğu hakkındaki görüşleri diğer ülkeler örnek gösterilerek temellendirilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.87).

2.1.3. DKAB Dersi İçin Farklı Statü Önerileri

Sivil Toplum Kuruluşlarınınca DKAB dersinin statüsüne dair farklı çözüm önerileri de sunulmaktadır. Bu öneri, DKAB dersiyle birlikte ya da ayrı olarak planlanan, isteğe bağlı din eğitimi uygulamasıdır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2005) çalışmalarında, DKAB dersinin içerik ve felsefe boyutuyla çelişmeyecek isteğe bağlı din dersi önerisi sunulmaktadır. Ensar Vakfı ve ÖNDER tarafından dile getirilen görüşler de “belli bir din ve inanca dayalı din dersinin isteğe bağlı olması gerektiği” yönündedir (Ensar, 2012, s.20; ÖNDER, 2011, s.55). Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan raporda ise, dileyen ailelere destek eğitiminin sunulması önerisinde bulunmaktadır (TED, 2015, s.21).

DKAB dersinin anayasal zorunluluğu sürekli ve ısrarlı bir tavırla tartışma konusu olmaktadır. STK çalışmalarında yoğun olarak ele alınan bu konu hakkında toplumun eğilimi oldukça farklıdır. Eğilim araştırmalarında dersin zorunlu olarak devam etmesi yönündeki tercihin yüksek destek gördüğü ifade edilebilir. Çarkoğlu ve Toprak’ın (2006) ülke genelini kapsayan çalışmasında dersin zorunluluğu yönündeki halk desteği %82 oranındadır. Batar’ın araştırmasında (2012) bu destek %91 oranındadır. Ayrıca %96 oranında bir katılımıla din eğitimi laikliğe aykırı bulunmamaktadır. Bir başka araştırmada (Durna, 2018) ise destek %70 oranındadır. Üstelik bu araştırmada Alevilerin dersin zorunluluğuna desteği %50 oranında gerçekleşmiştir. Bir başka araştırmada ise yaklaşık %50 oranında destek ifade edilmektedir (Özensel vd., 2012). Tek bir il örneğinde gerçekleştirilen bir araştırmada yeni anayasada dersin zorunlu olarak yer almaya devam etmesi konusundaki destek %52 civarında kalmaktadır (Turan, 2013). Araştırma sonuçlarının da gösterdiği üzere katılımcıların yarısından fazlası dersin zorunluluğunun devamı yönündeki destek vermektedir. Bu tespitler, sivil toplum kuruluşlarının derslerin kaldırılması yönündeki çoğunluk uzlaşmasıyla halkın talepleri konusunda uyumluluğun olmadığını göstermektedir.

Demokratik toplumlarda din eğitimi hakkı tartışma konusu dahi yapılmamaktadır. Ancak bu konunun bir “hak” ya da “özgürlük” kapsamında değerlendirilmesi noktasında farklı tercihler bulunmaktadır. Avrupa ve Amerika’da özgürlükler kapsamında değerlendirilen din eğitimi Türkiye’de sosyal bir hak olarak ele alınmıştır (Aydın, 2007; Başdemir, 2011).

Din eğitimi alanının bir özgürlük olarak değerlendirilmemesi, hakların eşit olarak kullanılmadığı yönündeki itirazları güçlendirmektedir. Özellikle dersin zorunlu statüsü bu konudaki en temel gerekçeyi oluşturmaktadır.

Dersin kaldırılması yönündeki itirazlar yoğun olarak dile getirilse de dersin örgün eğitimde önemli katkıları bulunmaktadır. DKAB dersi öğrencilerin hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeye, hayatlarını anlamlandırma, kendilerine güven duyma ve kendilerini gerçekleştirme açısından (Bahçekapılı, 2011; Arslan, 2018) olumlu katkılar sunmaktadır. Ayrıca dindarlığın artışı depresyon, anksiyete, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilite gibi rahatsızları engelleyici işlev görmektedir (Gürsu, 2011). Bir araştırmada öğrencilerin aldıkları DKAB eğitiminin (%85) oranında bilgi, (%55) oranında davranış değişikliği (Sevici, 2018) oluşturduğunu düşündükleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte okulda alınan dersin dinî hayata etkisinin %1 gibi oldukça düşük düzeyde (Gürsu, 2011) ya da %9 (Arslan, 2018) ve %14 düzeyinde (Batar, 2012) ifade edildiğine de dikkat çekilmelidir. Bu araştırmalarda -sıralama değişmekle birlikte- aile ve Kur'an Kursları daha etkili olarak ifade edilmektedir. Öte yandan dersin dinî tutum ve davranışlara etkisinin %40 düzeyinde benimsendiği araştırmalar da (Durna, 2018) bulunmaktadır.

Okulda sunulan eğitimin okul dışı eğitimle uyummadığını düşünen katılımcıların çok büyük çoğunluğunun okuldaki eğitimi daha mantıklı buldukları (Bozkurt, 2018) yönünde değerlendirmeleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte DKAB dersinin olumlu katkılarının değerlendirilmesi için derinlemesine yöntemlerle yürütülen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Aleviler özelindeki çalışmalar bu konuda farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Alevilerin çoğunluğunun dersin kaldırılması düşüncesinde olmadığını, farklı alternatifler sunduklarını ortaya koyan araştırmalar da (Yıldız, 2002) bulunmaktadır. Bir başka araştırmada Alevi velilerin (%78'i) çocuklarının bu dersi zorunlu olarak almak istemediklerini ve din eğitiminin cem evlerinde sunulmasını istediklerini, öğrencilerin (%87'si) dersin seçmeli olmasını istediklerini belirtmiştir. Ancak Alevi öğrencilerin (%76'sı) ders kitaplarında kendileriyle ilgili bilgilerin bulunmasını istemektedirler (Ünal, 2010). DKAB öğretmenleri de yüksek düzeyde bir katılımı (%87) buna destek vermektedirler (Kaymakcan, 2009, s.57). Nitekim bu talepler gerçekleştirilen değişikliklerle öğretim programları ve ders kitaplarına yansımış durumdadır.

Çocuklarının ahlak eğitimlerine katkıda bulunacağı düşüncesiyle DKAB dersine olumlu yaklaşan Alevi veliler (%57) de bulunmaktadır. Yine Alevilikle ilgili konuların derste sunulmasını isteyenlerin oranı (%76) oldukça yüksektir (Gevrek, 2005). Başka bir araştırmaya göre katılımcıların %51'i DKAB dersinin tamamen kalkmasını isterken, %30'u bu dersin içinde Aleviliğe de yer verilmesini istemektedir. Ayrıca Aleviliğin kendi mensupları tarafından öğretilmesi gerektiği düşüncesindedirler (Hamurcu, 2017).

Alevilerin dersin zorunluluğuna genel anlamda olumsuz yaklaştıkları ve dersin seçmeli olarak sunulmasını istedikleri (Bora, 2009) vurgulanmaktadır.

Bu sonuçlar DKAB dersi ve Aleviler bağlamında ortak bir noktaya ulaşmanın zorluğunu ortaya koymaktadırlar. Sadece Sünniler ve Aleviler arasında değil, Alevilerin kendi içlerinde de farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bu noktada talep edilen bir uygulama örneği olarak özerk din eğitimi kurumları gündeme gelmektedir.

2.2. Laiklik

DKAB dersi tartışmalarında odak noktasına konumlanan laiklik ilkesi gerek zorunlu DKAB derslerinin gerek İmam Hatip Liselerinin gerekse de Diyanet İşleri Başkanlığının varlığı hakkında tartışmalara konu olmuştur. Üstelik bu tartışmalarda hem savunucuların hem de itirazcıların laikliği gerekçe göstererek sundukları argümanlar ilginç bir diyalektik içerir. Tartışmaların odağında yer alan bu hayati ilke, benzer tartışma alanları oluşturarak Sivil Toplum Kuruluşlarının çalışmalarına da yansımıştır.

2.2.1. Türkiye’ye Özgü Laiklik Algısı

Laikliğin Türkiye’ye özgü karakteri; Anayasada yer alışı ve ilgili hükümler, din ve vicdan hürriyetiyle ilişkisi, devletin müdahaleci ve ilkeyi sosyal hayatın tüm boyutlarında uygulamaya çalışan genişlemeci tutumu, ilkenin eğitimde konumlandırılan merkezî konumu ve vazgeçilemez bir hayat ilkesi olarak benimsenen niteliği ile ortaya çıkmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen (2010, ss.225-226)’e göre Türkiye Cumhuriyeti’nin müdahaleci tutumu, din ve devlet arasında siyasal düzlemde olması gereken ilişki biçiminin kurulamamasına yol açmıştır. Ankara Merkez İHL Öğrencileri ve Mezunları Vakfı tarafından hazırlatılan çalışmada (1995, ss.8-9) ise halkın din eğitimi talebinin yerine getirilmemesinin gündeme *laikler-Müslümanlar* şeklinde tehlikeli bir kutuplaşma olarak yansıdığı vurgulanmaktadır. Mazlumder (2010, ss.39-40) tarafından hazırlanan çalışmada, toplumda barışı sağlama amacıyla ortaya konulmuş bu ilkenin varlık amacına zıt olarak, yaşadığı anlam kaymasıyla, Türkiye’de toplumdaki dinsel çatışmaların kaynağına dönüştüğü vurgulanmaktadır.

Türkiye’de “bir güvenlik şemsiyesi” (Uzpeder vd., 2010, s.14) olarak algılanan laiklik, uygulanan politikalar karşısında bir savunma aracı ve eşit, özgür ve demokratik bir yaşam mücadelesi için bir zemin olarak da tanımlanabilmektedir (Eğitimsen, 2013, ss.8-9). TÜSİAD (Baloğlu,1990, ss.6-7) çalışmasında ülkemizdeki laiklik uygulamasının ayrıştırıcı değil birleştirici niteliğine vurgu yapılmakta, İslam dininin kendine özgü yapısına dikkat çekilerek ilgili işleri düzenleme gereğinin devlet uhdesine kaldığı açıklamasında bulunmaktadır. Eğitimsen (2004, ss.26) tarafından hazırlanan raporda ise Anayasada yer alan zorunlu din dersleri, laiklik bağlamında önemli bir sorun olarak tanımlanmaktadır. Laikliğin bu “bize özgü” karakterinin, bazen yöneltilen eleştirilere karşılık verme amacıyla, bazen de özcü bir nitelikle dünyanın hiçbir yerinde uygulanmayan özgün bir uygulama olduğuna atıfla savunulduğuna (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.225) dikkat çekilmektedir.

İncelenen çalışmalarda, laiklik ilkesinin, genel eğitim için olduğu kadar din eğitimi için de merkezi bir noktada konumlanmakta, tartışmaların odağında yer aldığı görülmektedir.

2.2.2. Eğitimde Laiklik Uygulamaları

Laik devlet modelinin toplumsal hayatı düzenleyici ve idealini benimsetici nitelikte laik bir eğitim modeli bulunmaktadır. Bu modelin ülkemizdeki kilit uygulaması Tevhid- i Tedrisat Kanunu olarak konumlandırılmıştır. İlgili kanun maddesi laikliğe dayalı uygulamaların ana referans noktası ve garantördür. TÜSİAD tarafından Z. Baloğlu'na hazırlatılan raporda (1990) da bu hassas nitelik vurgulanmıştır. Eğitimsen (2013, s.22) laik eğitimin niteliklerini dinsel eğitim karşılığı üzerinden dile getirmektedir. Laik eğitim için öğretimin dinî tarafsızlığı ve personelin laikliğini sağlama görevi devlete atfedilmektedir (Baloğlu, 1990, s.6).

Toplumun eğitim vasıtasıyla laiklik ilkesini benimsemesi için, din devletin kontrolü altına alınmış (Uzpeder vd., 2010, ss.138-139), eğitim sistemi laiklik ilkesinin genç nesiller tarafından benimsenmesi özenle tasarlanmıştır (Çayır, 2014, ss.81-83). Eğitimde ve toplumun şekillendirilmesinde öne çıkarılan en önemli laiklik uygulaması olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu hayati öneme sahip görünmektedir.

2.3. Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları

Din Eğitimi felsefesini ve buna bağlı olarak uygulamaya konulan politikaları Türk milli eğitim felsefesinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Genel eğitim felsefesinin amaç ve hedeflerine uyumlu olarak tasarlanan din eğitimi özel amaç ve hedefleri bu bağlamda ele alınmalıdır.

2.3.1. Genel Eğitim Sisteminde Politik Yansımalar

Sivil Toplum kuruluşları özelinde eğitim sendikalarının eğitim politikaları konusuna detaylı olarak değindikleri dikkati çekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemlerinde eğitim felsefesine dair uygulamalar Tevhid-i Tedrisat Kanunu etrafında şekillendirilmiştir. Tevhidi Tedrisat Kanununun birleştirici yapısı kimi kurumları rahatsız ederken, kimi kurumlarca vazgeçilmez olarak görülebilmektedir. Tevhid-i Tedrisatın farklılıkları yok eden tek-tipçi tutumunu eleştiren Eğitim-Bir-Sen, bu eğitimle hedeflenen farklılıkları yok sayan, diğer kimlikleri değersizleştiren türdeş toplum algısının yanlış olduğunu vurgulamaktadır (2010, ss.265-266).

Tarih Vakfı ve MRG iş birliğinde hazırlanan araştırma raporunda da (Kaya, 2015, s.10) eğitim sisteminin ulus devletle olan organik ilişkisine değinilmekte, bu ilişkinin sonucunda farklı kimlikleri eritmeye odaklı, çocuğun yararı ve pedagojik gelişimini göz önüne almayan bir tasarımın ortaya çıktığına değinilmektedir.

PODEM (Genç vd., 2017, s.54) tarafından hazırlatılan çalışmada ise yapılan düzenlemelerin “seçmeci bir yaklaşımla” hazırlanması ve bütüncül bir bakış açısı içermemesinden

kaynaklanan rahatsızlık dile getirilmektedir. Öte yandan son yıllarda “eğitime dinî içerik kazandırmayı hedefleyen siyasi müdahalelerin hız kazandığı” (Eğitimsen, 2014, ss.2-3) yönündeki görüşler de dillendirilmektedir. Devlet okullarındaki dinî nitelikli faaliyetlerin arttığı yönündeki iddialar (Genç vd., 2017, ss.15-16) muhafazakârlaşmanın göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

2.3.2. Din Eğitiminde Politik Yansımalar

Politik uygulamaların her zaman ideal felsefi zemin üzerinde kurgulandığını söylemek oldukça güçtür. Bu güçlüğün pek çok farklı nedeni bulunmaktadır. Bu durum özellikle din eğitimi konusunda iyice karmaşık ve içinden çıkılmaz bir boyuta ulaşabilmektedir. Türkiye’de din eğitimine dair uygulamaların sistematik, bütüncül ve ortak toplumsal niyetlerden beslenen bir nitelikte gerçekleştirilebildiğine dair kabuller de tartışılır durumdadır. Hukuki, ahlaki, evrensel ve de politik tüm boyutlarıyla din eğitimi, bir din meselesinden daha da karmaşık bir yapıya sahiptir. Din eğitimine dair söylenmesi gereken en öncelikli hususlar arasında kurumsallaşmasının geç tamamlanmış olması yer almaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren din eğitimi bazı dönemlerde destek görürken, bazı dönemler desteğin olumsuz yönde hissedildiği dönemler yaşanmıştır.

İLKE İlim ve Kültür Derneği (Bahçekapılı, 2014, s.224) çalışmasında bu bağlamda; diğer etkenlerle birlikte, din eğitiminin felsefesinin oluşumunda yaşanan gecikme sonucunda istenilen düzeyde bir felsefi yapı kurulamadığı ve nasıl bir insan yetiştirmek istendiğine dair net bir yaklaşım ortaya konulamadığı vurgulanmaktadır.

Türkiye’de din derslerinin amaçlarında belirsizlikler söz konusudur (Başdemir ve Kalkan⁵, 2014, s.14). Bu durum kavramsal algı farklılığı oluşturmakta ve toplumsal iletişim zemininin kurulamamasına yol açmaktadır (ERG, 2011, ss.24-25). Öte yandan din eğitimi alanında yaşanan tüm bu sorunların aslında eğitim sisteminin bir yansıması sonucu oluştuğu da vurgulanmaktadır (Uzpeder vd., 2010, s.35). Din eğitiminin sürekli mahkeme kararlarıyla müdahaleler yaşamasının ve problemlerin aşılmasının ardında Türkiye’nin din eğitimi konusunda ailelerin tercihlerine uygun imkânlar sunmayan sistem yapısının bulunduğu dile getirilmektedir (Başdemir ve Kalkan, 2014, ss.11-12).

Politik kaygılarla düzenlenen din eğitimi kısıtlamaları objektif kıstaslara dayanmamakta ve tartışma oluşturmaya açık olarak konumlanmaktadır. Din eğitimi ile ilişkili her bir hususun tartışılır olması da bilimsel eğitim temellerine dayalı, planlı ve rasyonel olarak tasarlanmasını engelleyen nedenler arasında sayılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.87-88). Siyasi reflekslerle uygulamaya konulan din eğitimi politikaları da söz konusu güçlüğün bir diğer nedeni olarak dile getirilmektedir (Bahçekapılı, 2014, ss.214-215).

⁵ Çalışma Liberal Düşünce Topluluğu (LDT)’ye aittir.

Mevcut eğitim ve din eğitimi sisteminin kapsayıcı bir nitelik taşımadığı, ideolojik olarak tasarlandığı ve çocuğun yararını gözeten bir kurguyla yapılandırılmadığına (Kaya, 2015, s.10) dikkat çekilmektedir. Aileler, çocuklar ve ilgili tüm paydaşların dikkate alınması gereği de (Genç vd., 2017, s.16) vurgulanmaktadır.

Dinî eğitimin sınırlarının devlet tarafından daraltılması, resmî ideolojinin (olmaması gerektiği hâlde) küçük öğrencilere bile dayatılması, dersin içeriğinden eğitimci atamalarına kadar tüm sürece müdahale edilmesi, sürekli bir kontrol mekanizması oluşturulması, din ve vicdan özgürlüğünü ve de eğitim hakkını ihlal olarak değerlendirilmektedir (Mazlumder, 2010, s.118).

Nitekim benzer görüşleri paylaşan literatürdeki çalışmalarda da, Türkiye’de din eğitimi politikalarının kuramsal bir bağlama dayanmaksızın (Yıldız ve Balyer, 2015) gerçekleştirildikleri belirtilmektedir. Türkiye’deki din politikaları “ulusçuluk/uluslaşma, (milliyetçilik/millileşme) ve inkılapçılık” kavramları esas alınarak belirlenmiştir (Akyüz, 2017) ve din eğitiminin çocukların toplumsallaşmasına katkısı laiklik ve Atatürkçülük kavramları vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Dersin zorunlu kılınışıyla birlikte laiklikle olan bağı daha da güçlenmiştir (Nazıroğlu, 2016, s.197).

Ayrıca DKAB öğretiminin devletin toplumu şekillendirmesinde bir araç seviyesine indirildiği (Gümüş, 2013) de düşünülmektedir. Kaplan (2013, s.391) dinin Cumhuriyetin ilk dönemlerinde saygın bir ortak olarak değerlendirildiğini, daha sonra eğitim ve kültür hayatından soyutlandığını, daha sonra yeniden yaygınlaştırılarak devlet ideolojisine yardımcı bir pozisyona alındığını ifade etmektedir.

2.4. Muafiyet

DKAB dersinin zorunlu oluşunun getirdiği sorun alanlarından biri olarak muafiyet konusu, Sivil Toplum Kuruluşlarının araştırma raporlarında sıklıkla değinilen konular arasında yer almaktadır. Çalışmada muafiyetle ilgili bireysel olarak yaşanan sıkıntıların STK raporlarına daha açık ve detaylı bir biçimde yansdığı görülmüştür.

2.4.1. Muafiyet Sisteminin Yasal Güçlükleri

Muafiyet sistem yapısından kaynaklanan yasal kısıtlamalar, Lozan Antlaşmasında belirtilmediği için yasal olarak tanınmayan, toplumda daha önceden var olan ya da yeni oluşan inanç mensupları açısından sorunlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin inançlarını belgelemek ve açıklamak zorunda bırakılmaları da ayrı bir problem alanı olarak incelenen çalışmalarda yer almaktadır. Bu durumun hak ihlali oluşturduğu ve uluslararası standartlara aykırı olduğu dile getirilmektedir (Kaya, 2015, s.45).

Muafiyet konusunda pek çok farklı inanç kesiminin haklarını kullanamamasına ve muafiyet hakkının çok sınırlı olarak tanınmasına dikkat çekilmektedir (Yıldırım, 2017, s.67). Mevcut uygulamanın reşit olmayan çocuklar için yönlendirme niteliği taşıdığı da (TED, 2015, s.21)

ifade edilmektedir. Okul idarecilerinin muafiyet konusunda bilgisiz olmaları farklı mağduriyetlerin yaşanmasına yol açabilmekte, muafiyet mekanizması okuldan okula farklılaşan uygulama örnekleriyle karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2015, s.44-45). Ayrıca devlet okulları ile özel okullar muafiyet konusunda farklı tutumlara sahip olabilmektedir (Genç vd., 2017, s.67).

2.4.2. Muafiyet Sisteminin Sosyal Güçlükleri

Muafiyet sisteminin olumsuz sosyal yansımaları öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları problemlerle ilişkilidir. Bazen çıkarılan keyfi idari zorluklar, bazen öğretmen ya da öğrenci arkadaşlarının dışlayıcı, ötekileştirici ve hatta şiddet içeren tutumları, bazen de kendini ve inancını ifade etme çabasıyla görülebilen sosyal güçlükler, araştırma kapsamında incelenen çalışmalara yansımıştır.

Muafiyet mekanizmasının inançları açıklamak zorunda bırakması dolayısıyla çocukların ifşa olması ve neticesinde yaşanan aşağılanma, hakaret ve saldırıları da tetiklediği ifade edilmektedir. Ayrıca bu sonuçların şikayetlerin dile getirilmesini de engellediği belirtilmektedir (Protestan Kiliseler Derneği, 2010, 2011; Mazlumder, 2010, s.365; Yıldırım, 2014, s.31). Sivil Toplum Kuruluşları özellikle muafiyetle ilgili yaşanan problemlerde ailelere danışmanlık hizmetinde bulunmaktadır.

Bu bağlamda karşılaşılan bir diğer sorun dersten muafiyet sağlanabilse de öğrencilerin ders esnasındaki vakitleri nasıl değerlendireceği meselesidir (Kaya, 2015, ss.45-46). Bu konu hakkında herhangi bir açıklamaya gerek kalmaksızın isteyen herkese muafiyet hakkının tanınması uygulamasına geçilmesi (TED, 2015, s.21) önerisinde de bulunmaktadır. Bu tartışma alanı zaman içinde derinleştirmeye devam etmekte ve dersin içeriğiyle birlikte uluslararası yargılmalarda belirleyici nitelik olarak belirmektedir.

Literatürdeki veriler STK çalışmalarındaki muafiyet vurgusuyla uyumlu değildir. Bu konu hakkında çalışmalar yapan bazı araştırmacılar Aleviliğin DKAB dersinde yer alması konusundaki tartışmaların ön yargı ve karşılıklı kuşkulananma ekseninde devam ettiğini (Kurt, 2016) ifade etmektedir. Ayrıca Yılmaz’a göre (2009) ders kapsamında sadece Sünniliğin öğretildiği yönündeki iddiaların da tartışılması gerekmektedir. Ona göre ders, her Müslümanın ihtiyaç duyacağı bilgileri içermektedir. Turan (2013) da ders içerisinde Aleviliğin yetersiz olarak sunulduğu yönündeki iddiaların siyasal ve ideolojik kimliklerle şekillendiği düşüncesindedir. Bu durum, DKAB derslerinin sağlıklı olarak değerlendirilmesini engellemektedir.

2.5. Dersin Eğitim Bileşenleri

DKAB dersinin eğitim bileşenleri olarak adlandırılan bu başlık, dersin uygulama boyutunu yansıtan öğretim programı, ders kitabı, merkezi sınavlar, öğretmen ve öğrenme- öğretim ortamları alt temalarıyla ele alınmıştır.

2.5.1. Öğretim Programı

DKAB dersinin 1982 yılında zorunlu kılınışıyla birlikte hazırlanan öğretim programları da tartışma konusu olmuştur. DKAB öğretim programları pek çok değişiklikten geçmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle 2000'li yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın da benimsenmesiyle dönüşüm geçiren programlarda bilimsel bir din eğitimi yaklaşımının benimsendiği belirtilmelidir. Ancak bu değişikliklerin olumlu olduğu kadar yetersiz noktalarının bulunduğu da dillendirilmektedir⁶.

Öğretim programı açısından zorluk oluşturan en önemli husus mezheplerin programa dahil edilmesinde ortaya çıkmaktadır (Türk Eğitim-Sen, 2015, s.36; Kaymakcan, 2007, s.14). Zaman içerisinde ders programlarında farklı inançların öğretimi konusunda gelişme gösterilmiştir (Bahçekapılı, 2014, ss.201-202). Ancak farklı kimlikleri dışlayan ve onlara yönelik olumsuz üslup içeren (Kaya, 2015, s.20; Kaya, 2009, s.6), Alevilerin beklentilerini karşılamaktan uzak (Başdemir ve Kalkan, 2014, s.12) ve uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olmayan (Bahçekapılı, 2014, ss.195-197) tasarımı eleştirilmekte; programlar konusunda uluslararası standartlara uygunluk (Kaya, 2015, s.41), çocukların düşünce ve inanç özgürlüğünü yeterince güvence altına alma (ERG, 2015, ss.82-83), insan hakları normları, din ve vicdan özgürlüğü ilkelerine uygunluk (Kaya, 2009, s.24) beklentileri dile getirilmekte, Sivil Toplum Kuruluşlarına danışılması (Kaya, 2009, s.24) önerilmektedir.

İlk, ortaokul ve lise düzeylerinde derslerin konu tekrarı içeren niteliği de bir başka eleştiri noktasıdır (Kaymakcan, 2007, s.42; Türk Eğitim-Sen, 2015, ss.36-37). Bir diğer eleştiri konusu ise değiştirilen öğretim programları çerçevesinde öğretmenlere gerekli eğitimin verilmemesidir. Yapılan değişiklikler bilgilendirme eksikliği nedeniyle etkili ve başarılı olamamaktadır (Kaymakcan, 2007, s.41; Kaya, 2009, s.10). DKAB dersi öğretim programlarıyla ilgili en zengin tartışma alanını kamuya açılan 2017 taslak program çalışmaları oluşturmaktadır. Eğitim-Bir-Sen (2016 ve 2017), ERG (2016 ve 2017), Eğitimden (2017) ve TED (2017) taslak program hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur.

Literatürde ise, öğretim programlarında konu merkezli yaklaşımdan ziyade öğrenciyi, toplumu, kültürü ve evrenseli dikkate alan sorun ve hedef merkezli bir yaklaşımın benimsendiği (Yürük, 2011) belirtilmekle birlikte bazı eksikleri de tespit edilmektedir. DKAB ilköğretim programının bazı sınıf düzeylerinde öğrenci yaş düzeylerine uygun olmaması, ünitelerin aşamalılık ve önkoşul ilkesine göre oluşturulmaması, içeriğin öğrenci beklentilerini karşılayacak düzeyde güncel olmaması, bazı konuların gereğinden fazla tekrar etmesi, sadece bilişsel öğrenmeleri ölçmeye yönelik olması ve öğretmenlerin programa güven duymamaları ve önyargılı yaklaşımları (Çınar, 2005), kazanımların çok büyük çoğunluğunun bilişsel alana yoğunlaşmış olması, duyuşsal ve psikomotor alanlara

⁶ Detaylar için bkz. İLKE, 2013, 2014; MRG, 2009; Tarih Vakfı, 2015; ERG, 2007, 2015; LDT, 2014.

yönelik kazanımların düşük oranda kalması ve üst düzey kazanımların belirlenmemesi (Çekin, 2016; Gümüş, 2013) bu tespitlerden bazılarıdır.

Öte yandan son değişikliklerle birlikte İslam içi çoğulculuğa daha fazla yer verildiği ve diğer dinlerin objektif olarak konu edildiği (Bulut, 2014; Aşlamacı, 2013; Öncel, 2013; Osmanoğlu, 2014), Aleviliği farklılıklarına değinmeksizin Bektaşilikle bir arada tasavvufi bir yorum ve ehli sünnet kapsamında değerlendirme tercihinde bulunduğu (Zengin, 2013), İslam içi farklılıkların öğretiminde eleştirel ve karşılaştırmalı bir yaklaşım yerine bilgilendirici yaklaşımının benimsendiği, diğer dinlerin öğretiminde kendi kaynaklarına atıflar yapıldığı (Osmanoğlu, 2014) tespit edilmektedir.

Ayrıca ibadetlerle ilgili konularda Şafiiilik gibi mezhep farklılıklarının yansıtılmamasının öğrenciler açısından kavram karmaşası oluşturduğu (Gündüz, 2013; Atalay, 2006), öğretim programının bölgesel farklılıkları gözetken bir anlayışla hazırlanmasının yaşanan ciddi sorunların aşılmasına katkı sağlayacağı (Karacelil, 2010), kültürler arası din öğretiminin tüm özelliklerinin programa yansımadağı (Öncel, 2013) tespitleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte dersin ortak değerleri önceleyen bir söyleminin bulunduğu ve uzlaştırıcı bir üslupla kurgulandığı (Osmanoğlu, 2014) ifade edilmektedir.

Bu tespitlerde STK çalışmalarıyla benzer yönler bulunmakla birlikte, STK çalışmalarının genel olarak İslam içi çoğulculuk ve diğer dinlerin ele alınışına odaklandıkları ifade edilebilir.

2.5.2. Ders Kitapları

Ders kitapları hakkında en kapsamlı incelemeler Tarih Vakfı tarafından gerçekleştirilmiştir. İnsan Hakları bağlamında tüm derslere ait eğitim materyallerini inceleyerek, 2005, 2009 ve 2014 yıllarında üç ayrı çalışma yayınlamışlardır. Çalışmalar kapsamında DKAB ders kitapları da detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Yurttaşlık Derneği (2010, s.36), MRG (2009, s.22), LDT (2014, ss.13-14) ve Protestan Kiliseler Derneği (2010, 2015) de değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Ders kitaplarında bilimsel bilgi ile dinî bilgilerin birbirine karıştığı, dersin normatif olarak sunulduğu, dinî bilgilerin herkesi kapsayan gerçeklikler olarak sunulduğu, tüm öğrencilerin Sünni İslam inancına sahip oldukları yargısıyla hazırlandıkları, kitapların yazımında yoğunlukla dışlayıcı ve ayrımcılık içeren bir dil kullanıldığı, vatan sevgisi, şehitlik ve ezan gibi sembollerin dinî referanslar ile araçsallaştırılarak milliyetçi bir söylemle kurgulandığı, seküler bir ahlak anlayışı yerine dinî ve milli bir anlayışla aktarımına yoğunlaştığı, kitapların kalitesiz ve etkinliklerin yetersiz olduğuna yönelik eleştiriler dikkat çekmektedir (Çayır, 2014; Gözaydın 2009).

Literatürde yer alan değerlendirmelerde, ders kitaplarının öğretim programıyla uyumlu olarak hazırlanmadıkları ve yapılandırmacı anlayışı yansıtmaya açısından yeterli olmadığı (Asri, 2011, 2018; Zengin, 2010), DKAB ders kitaplarının konu başlıkları ve metin ana fikri

ile görsel öğeleri bakımından hiç tutarlı olmadığı (Gümüş, 2018), eğitsel tasarımlarının geliştirilmesi gerektiği (Karaağaç, 2013), kitapların etkinlik ve görsellik açısından basit ve kalitesiz oldukları, materyal ve öğretim teknolojisi konusunda desteklenmesi gerektiği (Zengin, 2010), soyut konuların örnek ve görsel materyallerle desteklenmedikleri (Gümüş, 2018), kitap sonundaki sözlüğün yetersiz olduğu, ayetlerin öğrenciyi aktif kılacak şekilde kullanılmadığı, bazı kavramların anlaşılmasının güç olduğu (Gündüz, 2013), ders kitaplarındaki hadis rivayetlerinde sahih olmayan hadislerin oldukça yüksek (ortaokulda % 25 ve lisede % 18) oranda bulunduğu (Ertas, 2015), hadislere yeterli oranda yer verilmediği ve ayetlerin meallerden doğrudan aktarılmasının özellikle 4. sınıf düzeyinde anlaşılmasını güçleştirdiği (Gümüş, 2018), bazı ders kitaplarında diğer dinlerin yanlı bir tutumla ele alındığına dair örneklerle rastlandığı ve ateizmin ele alınışının çoğulculuk açısından sorunlar taşıdığı (Osmanoğlu, 2014) belirtilmektedir.

Sonuç olarak ders kitaplarına dair alan araştırmacılarının değerlendirmelerinin STK değerlendirmelerinden büyük ölçüde farklılaştığı görülmektedir.

2.5.3. Merkezi Sınavlar

DKAB derslerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren TEOG soru içeriğine dâhil edilmesiyle birlikte dersle ilgili tartışmalar bu noktaya da taşınmış durumdadır. Uygulamanın derse ilgiyi artırması dolayısıyla memnuniyetle karşılandığı kadar inananlar, İslam inancı dışında yer alan diğer inanç mensupları ve Alevi öğrenciler için haksız sonuçlara yol açtığı da dile getirilmektedir. Konunun çözümüne yönelik bazı adımlar da atılmıştır (Şirin, 2016, ss.35-36; Genç vd., 2017, s.69; Yıldırım, 2015, s.33; ERG, 2015, ss.84-85; Kaya, 2015, ss.47-49; Zengin, 2017, ss.24-26). Ulusal sınavlarda din dersleriyle ilgili soruların yer almaması gerektiğine dair görüşler öne sürülmektedir (TED, 2014, s.175; Eğitim-İş, 2015; Eğitimsen, 2017, s.3).

Literatürde ise, merkezi sınavlarda yer almanın olumlu ve olumsuz katkıları olduğu tespit edilmektedir. Dersin planlı olarak işlenmesi, farklı araç gereçlere yönelim sağlaması, derse ilgiyi ve velilerin iletişimlerini artırması açısından olumlu katkılar tespit edilirken, olumsuz etkileri öğretim yöntem ve tekniklerinin test odaklı sınava yönelik değişimi ve çeşitliğinin azalması, araştırma-inceleme ödevlerinin bırakılması, öğretmen merkezli bir yaklaşıma yönlendirmesi, test odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi (Çiftçi, 2018) olarak tespit edilmiştir. DKAB dersinin merkezi sınavlarda yer alması konusundaki eleştirilerde, bu uygulamanın dersin amaçlarına olan katkısı göz ardı edilmeksizin değerlendirilmesi gereği vurgulanmalıdır.

2.5.4. Öğretmenler

DKAB öğretmenin yetiştirilmesi konusu önemli bir tartışma alanıdır. Bu öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yetişmesi gerektiğini ileri sürenler olduğu gibi, uzun yıllar boyunca devam ettiği şekliyle İlahiyat Fakültelerinde yetiştirilmeleri gerekliliğini vurgulayanlar da

bulunmaktadır. Öğretmenlerin tüm dinler hakkında eşit ve tarafsız bir eğitim sürecinden geçmeleri de önemli görülmektedir. (Eğitim-Bir-Sen, 2010 s.90; Türk Eğitim-Sen, 2015; MRG, 2009, s.22).

Öğretmenlerin eksik ya da yanlış uygulamalarından kaynaklanan sorunlar da STK çalışmalarında vurgulanmaktadır (Kaya, 2015, s.47, 56; Protestan Kiliseler Derneği, 2015; Şirin, 2016, ss. 72, 90; Kaya, 2009, s.26; Genç vd., 2017, ss.14, 45; Bahçekapılı, 2014, ss.40-41).

Alan araştırmalarında ise, öğrencilerin çoğunluğunun DKAB dersi öğretmenlerini ve dersi sevdikleri (Bahçekapılı, 2010), dersin sevilmesinde en büyük etkenin öğretmen olduğu (Bozkurt, 2018) tespit edilmektedir. Başka araştırmalarda da dersin sevilme oranı oldukça yüksek (%90) ve (%88) düzeydedir. (Arslan, 2018; Bulut, 2009). Ancak nispeten düşük oranlar da (%67) tespit edilmiştir (Sevici, 2018). Öte yandan öğretmenlerin Alevi öğrencilere karşı ayrımcı tavırlar sergilediğini düşünenlerin oranının oldukça yüksek bulunduğu araştırma sonuçları (Hamurcu, 2017) ve öğretmenlerin Alevilik konusunda kendilerini yeterli görmediklerine dair ifadeleri (Yemenici, 2012) de dikkat çekmektedir.

Diğer yandan yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini yeterli gördüklerini (Aras, 2018; Koç, 2010) ortaya koymaktadır. Bu konuda Kaya’nın (2018) araştırması ise farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu kendileri için periyodik hizmet içi eğitim talebinde de bulunmaktadır (Öz, 2012). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin bakanlık dışındaki eğitim faaliyetlerinden daha fazla istifade ettiklerini belirtmeleri de oldukça dikkat çekicidir. Diğer yandan öğretmen yetiştirme programları da DKAB dersiyle ilgili olarak gerçekleştirilen değişimlere uyum sağlamamaktadır (Tekin, 2011). Bu araştırma sonuçları ve STK raporları öğretmen yetiştirme programlarının yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadırlar.

2.5.5. Zaman ve Mekân

Sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarında din eğitime ne kadar süre ayrıldığı, ayrılması/ayrılmaması gerektiği de zaman zaman tartışılmaktadır. Türk Eğitim Sen (2010) ortaöğretim kurumlarındaki DKAB Dersinin haftalık saatinin yetersiz olmasını bir sorun olarak tanımlamaktadır. Eğitim-Bir-Sen (2017, s.104), ülkemizdeki din/ahlak/etik dersine ayrılan toplam sürenin OECD ülkelerinden ortalama olarak %3 daha düşük olduğuna dikkat çekmektedir.

İncelenen çalışmalarda din eğitim ve öğretiminde eğitimin gerçekleştirileceği mekân konusunda da çeşitli görüşlere rastlanmaktadır. Eğitimin mekânının okul olması gerektiğini belirtenler olduğu gibi, özellikle din eğitiminin okul ortamı dışına taşınması ve okullarda yer almaması gerektiğine dair söylemler de bulunmaktadır. Din eğitiminin okul dışına alınması durumunda bu eğitimin hangi mekânlarda, hangi koşullarda ve kimin kontrolünde yürütüleceği ise farklı bir tartışma alanını oluşturmaktadır. Din eğitiminin

ailelere bırakılması görüşünü benimseyenler olduğu gibi, özel/sivil alana/Sivil Toplum Kuruluşlarına/cemaatlere bırakılması görüşünü benimseyenler de bulunmaktadır.⁷ Literatürde din eğitiminin mekanına dair çalışmalar bulunmamaktadır. Bu durum, eğitimin mekanının doğal olarak okul olduğu şeklinde bir kabulün varlığına da işaret etmektedir.

Sonuç

Türkiye’de daha önceki yıllarda kurumsallaşmış örnekleri bulunmakla birlikte 1980’li yıllarla birlikte daha yaygın bir şekilde kurumsallaşan, 2000’li yıllardan itibaren daha profesyonel olarak yapılanmaya başlayan STK’ların görünürlüğü ve etkinliği son 10 yılda bir hayli artmıştır. Sivil Toplum Kuruluşları hazırladıkları yayınlar, araştırma raporları ve bilgi notları yanı sıra düzenledikleri toplantılar, çalıştaylar ve diğer bilimsel organizasyonlar ya da hukuksal ve kamusal etkinlikleriyle eğitim ve din eğitimi alanına etkide bulunmaktadır.

Sivil Toplum Kuruluşlarının DKAB dersleriyle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde tartışmanın dersin zorunlu olması ve zorunlu olmaktan çıkarılması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu görüşlerini farklı gerekçelere dayandırsalar da ortak sonucun dersin zorunlu olmaktan çıkarılması olduğu ifade edilmelidir. İncelenen STK çalışmalarında DKAB derslerinin zorunlu statüsüne yönelik itirazların çoğunlukla laiklik, insan hakları din ve vicdan özgürlüğü, tarafsızlık ilkesi, çocuk ve ebeveyn hakları ve yasal mevzuat açısından eleştirildiği görülmüştür. Dersin statüsünün korunmasına yönelik gerekçeler ise toplumsal talep yoğunluğu, kültürel mirasın devamlılığı, dersin yokluğunun yol açacağı olası problemler ve diğer ülkelerdeki benzer uygulamaların varlığı olmuştur. Din eğitimi bağlamında laiklik ilkesi hakkında uzlaşılması en güç hususu oluşturmaktadır. Din eğitimi diğer eğitim uygulamaları gibi politik kararlarla şekillenmektedir. Ancak politik etki, din eğitimi alanı için daha etkili olarak tespit edilmektedir.

Şüphesiz STK’ların var oluş amaçlarından birisi de politik olarak hükümete baskı uygulama yoluyla politikaları etkilemektir. Ancak bu baskıların içinde yaşanan toplumun sosyal ve kültürel şartları, ebeveynlerin talepleri, toplumsal şartlar, yasal çerçeve, çocuk/gençlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olması da bir o kadar önem arz etmektedir.

Tarih boyunca meşruiyet sorunlarının aşılammış olması din eğitimi alanının gelişimini engelleyici bir durum olmuştur ve bu durum STK çalışmalarına da yansımış durumdadır. Bununla birlikte alana katkıda bulunan kaliteli araştırma raporlarının da varlığı yadsınmamaktadır. STK’ların farklı ve çeşitli çözüm önerileri sunan, mevcut uygulamaların sınırlarını aşan çalışmalarla din eğitimi politikalarını etkilemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu etkiyi gerçekleştirecek olan güçlü motivasyonun hem alan uzmanı araştırmacılar hem

⁷ Görüşler için bkz. Eğitim-Bir-Sen, 2010, s.84; Ensar, 2012, s.25; Alpaydın vd., 2015, s.62-63; Bahçekapılı, 2014, s.81; TED, 2015, s.20; Genç vd., 2017, s. 48.

de misyonları farklılaşan diğer kurumlarla iş birliği ve etkileşimin artırılması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Örgün eğitimin en hararetli tartışma konusu olan DKAB dersi bağlamında tartışmaya açılan ve gündeme alınması gereken pek çok mesele bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi dersin yasal statüsüdür. Ders için yasal bir güvence olan statüsüne insan hakları, çocuk ve ebeveyn hakları, din ve vicdan özgürlüğü, laiklik ilkesi, ayrımcılık oluşturması gibi gerekçeler ve güçlü vurgularla karşı çıkılması çalışma kapsamında incelenen sivil toplum gündemindeki en önemli konu olarak belirlenmiştir. Din eğitimi bilimcilerinin bu görüşleri çoğunlukla paylaşmadıkları bilinmektedir. Uygulamaya geçirilişinin ardından geçen uzun süre içerisinde DKAB dersinin statüsü konusundaki tartışmaların sivil toplum nezdinde aşılmış olması ve din eğitimi alanındaki problemlerin bilimsel yaklaşımlarla ele alınarak çözüm önerileri sunulması beklenmekteydi. Ancak dersin zorunlu statüsünün en temel problem olarak sunulmaya devam edildiği görülmektedir.

Eğitimde tek belirleyici güç olarak devlet tekelciliğinin sürdürülmesi mevcut tartışmaların artarak devam edeceği yönündeki izlenimleri güçlendirmektedir. Din eğitimi alanında somutlaşan pek çok problemin farklılık ve çeşitliliğe imkân tanımayan, tektipleştirici ve bürokratik engeller içeren sistemin bir sonucu olduğu çoğunlukla gözden kaçırılmakta, eleştiriler din eğitimi talebinde bulunan çoğunluğun göz ardı edilmesiyle sonuçlanmaktadır. Kimlik mücadelesi olarak ortaya konulan söylemler ve politik alanda kabul görmeye yönelik istekler muhafazakâr çoğunluğun din eğitimi taleplerinin gölgede kalmasına yol açmaktadır. Azınlığı oluşturan ve politik uygulamalarla çoğu kez mağdur edilen kesimin yanı sıra çocuklarına istedikleri dinî eğitimi sunamayan bir çoğunluk da bulunmaktadır. Şüphesiz her iki kesimin birbirini sahiplenerek ideolojik yaklaşımlardan uzak talep ve çözümlerle kamuyu ve politikacıları yönlendirmeleri hâlinde düğüm hâline gelmiş pek çok meselenin çözülmesi olası hâle gelebilecektir. Din eğitimi alanı için iletişimsel/etkileşimsel politika üretimi artık bir zorunluluk hâlini almıştır. Bu noktada politikacıları bekleyen zorluk ise isteklerin genişliğinde boğulmadan dengeleri sağlayabilmek olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akççek, A. (2016). *Alevi açılımında çözüme odaklanmak*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.
- Akyüz, İ. (2017). Türkiye’de uygulanan din politikaları için bir tipoloji denemesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1).
- Alpaydın, Y., Ayar, H., Gümüş, A. (2015). *Çocukların dinî gelişiminde ebeveynlerin rolü: Beklentiler ve zorlanma alanları*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

- Aras, İ. (2018). *İmam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 511316)
- Arslan, S. (2018). *Lise öğrencilerinin DKAB programı hakkındaki değerlendirmeleri ve DKAB programının öğrencilerin problemleriyle başa çıkamadaki rolü (Sivas ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 523725).
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 302293).
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Aşlamacı, İ. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin çoğulculuk açısından değerlendirilmesi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(12), 267-282.
- Atalay, T. (2006). Şafii geleneğin yaygın olduğu yörelerde ilköğretimde din öğretiminin bazı zorlukları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (8), 273-292.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları (Türkiye’de din dersinin tarihi, teorik yapısı, bazı ülkelerle karşılaştırılması). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 7-51.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi*. İstanbul.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve ahlak eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 7-42.
- Bahçekapılı, M. (2014). *Türkiye’de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de eğitim*. TÜSİAD.
- Başdemir, H. Y. (2011). Din dersleri ve Aleviliğin aktarılması. *Liberal Düşünce*, 16(63), 59-72.
- Başdemir, H. Y., Kalkan, B. (2014). *Türkiye’nin demokratikleşmesi ve Alevi talepleri tespit ve öneri raporu*. Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

- Batar, Y. (2012). Türkiye’de din eğitimi ve toplumsal beklentiler-Konya örneği. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Bianet. (2008, 8 23). *Aleviler zorunlu din dersine karşı eylemleri yaygınlaştırıyor*. <https://bianet.org/cocuk/din/109385-aleviler-zorunlu-din-dersine-karsi-eylemleri-yayginlastiriyor> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 13.09.2018.
- Bolay, S.H., Türköne, M. (1995). *Din eğitimi raporu*. Ankara: Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı.
- Bora, N. (2009). *Çoğulculuk açısından Alevilere göre din eğitimi ve öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 253684).
- Bozkurt, A. (2018). *Ortaokul (5. ve 8.sınıf) öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı görüşlerinin değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 529607).
- Bulut, M. (2009). *İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni profili: İstanbul örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 241200).
- Bulut, Z. (2014). Dinsel çoğulculuk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında diğer dinlerin öğretimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 359-381.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çaha, Ö. (2017). *Sivil toplum sivil topluma karşı*. İstanbul: Mana Yayınları.
- Çarkoğlu, A., Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de din toplum ve siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çayır, K. (2014). *“Biz” Kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çekin, A. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ile ortaokul temel dini bilgiler dersi (İslam; I-II) öğretim programı kazanımlarındaki duyuşsal hedefler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 55-97.
- Çınar, F. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma (Isparta örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 188252).

- Çiftçi, A. (2018). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) DKAB dersine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 510288).
- Doğan, R. (2004). 1980'e kadar Türkiye'de din öğretimi program anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu* (s. 611-646) içinde. Ankara: MEB Yayınları.
- Durna, N. (2018). *Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programında yer alan Alevilik ile ilgili bilgiler konusunda öğrencilerin düşünceleri (Sivas örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 525666).
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2005). *Eğitim izleme raporu 2003-2005*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2007). *Türkiye'de din ve eğitim: Değişim ihtiyacı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2011). *Türkiye'de din ve eğitim son dönemdeki gelişmeler ve değişim ihtiyacı*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2017). *Eğitim reformu girişimi'nin din kültürü ve ahlak bilgisi taslak öğretim programı inceleme ve değerlendirmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim: 13.02.2018.
- Eğitim-Bir-Sen (2010). *Gelecek için eğitim raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş bir reform: Müfredatın demokratikleştirilmesi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-İş. (2015). <https://www.egitimajansi.com/haber/teog-ve-universite- sinavlarinda- din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-sorulari-sorulmamalidir-haberi-37824h.html> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 29.12.2018.
- Eğitimsen (2017c). <http://egitimsen.org.tr/2017de-egitimde-neler-oldu/> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 27.02.2018.
- Eğitimsen. (2000). *4. Olağan genel kurul çalışma raporu 1998 – 2000*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitimsen. (2004). *4. Demokratik eğitim kurultayı*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitimsen. (2013). *Bilimsel ve laik eğitimi neden savunuyoruz*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

- Ensar Vakfı (2011). *İsteğe bağlı din eğitimi*. İstanbul: Ensar Vakfı.
- Ensar Vakfı (2012). *4+4+4 eğitim sistemi, yeni Anayasa’da dini kurumlar din eğitimi ve öğretimi, isteğe bağlı din eğitimi raporu*. İstanbul: Ensar Vakfı.
- Eraslan, L. (2015). *Eğitimin sivil hali*. İstanbul: Beta.
- Erdoğan, M., Yazıcı, S. (2011). *TESEV anayasa komisyonu raporu Türkiye’nin yeni anayasasına doğru*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Ertaş, H. (2015). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında kullanılan hadis materyalinin tespit ve tahlili*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 385353).
- Genç, Ö., Taşkan, D., Tol, U., Yıldırım M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: Yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünümleri*. İstanbul: PODEM Yayınları.
- Gevrek, M. (2005). *Alevî öğrenci ve velilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine bakışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 146076).
- Gözaydın, İ. (2009). Türkiye’de “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi” Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış. Tüzün, G. (der.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gümüş, S. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının program geliştirme ilkeleri açısından bir değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 342116).
- Gündüz, M. (2011). Zorunlu ve kesintisiz eğitimin kısa tarihi. *Eğitime Bakış*, 7(21), 3-10.
- Gündüz, M. S. (2013). *Şafii din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri açısından ilköğretim din kültürü ders kitaplarının değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 354925).
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık ve dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 280954).
- Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı ve Alevi Kültür Dernekleri. (2009). *Alevi çalıştay, birinci etap, alevi örgütleri ve temsilcileri toplantısı değerlendirme, istem ve öneri raporu*. Ankara. <http://www.hacibektasvakfi.web.tr/yayin/10/alevi-calistay-birinci-etap-alevi-orgutleri-ve-temsilcileri-toplantisi-degerlendirme-oneri-ve-istem-raporu/> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 06.02.2019.

- Hacı Bektaş Veli Anadolu Kültür Vakfı. (2011). *Aleviler 'artık burada' oturmuyor! Alevi çalıştayları nihai raporu üstüne bir değerlendirme.* <http://hacibektasvakfi.web.tr/uploads/publications/aleviler-artik-burada-oturmuyor.pdf> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 08.02.2019.
- Hamurcu, İ.O. (2017). *Alevi sivil toplum örgütlerinin AKP hükümetinin Alevilere ilişkin politikalarına yaklaşımı (İzmir ili örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 475736).
- Hürriyet. (2014, 12 9). *Hem dev miting hem okul.* <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/hem-dev-miting-hem-okul-boykotu-27736434> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 12.02.2019.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar.* Ankara: Eğiten Kitap.
- Kap, D. (2014). *Avrupa perspektifinden Türkiye'de zorunlu din dersi uygulaması değerlendirme notu.* İktisadi Kalkınma Vakfı [İKV].
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi.* İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, İ. (2017). *Cumhuriyet Türkiye'sinde bir mesele olarak İslam 2.* İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaağaç, Z. (2013). *1980 sonrası Türkiye'de din kültürü ve ahlak bilgisi ders programlarındaki değişimler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 351772).
- Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24), 143-163.
- Karatepe, Ş. (2008). *Yeni bir Anayasa için görüş ve öneriler.* İstanbul: Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak mı asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar.* Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG].
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık.* İstanbul: Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG].
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55(55).
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri yeni eğilimler: Çoğulculuk ve yapılandırmacılık.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Kurt, F. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim sürecinde Alevilik öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 443001).
- Mazlumder. (2010). *Türkiye’de dini ayrımcılık raporu*. İstanbul.
- Milliyet. (2015, 2 9). *Alevilerin 'zorunlu din dersi' boykotu*. <http://www.milliyet.com.tr/alevilerin-zorunlu-din-dersi-boykotu-tunceli-yerelhaber-611589/> Erişim Tarihi: 12.02.2019.
- Nazıroğlu, B. (2016). Din ile devlet arasında simbiyotik bir ilişki: Türkiye’de zorunlu din derslerinde siyasal toplumsallaşma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 191-213.
- Onbaşı, F. (2005). *Sivil toplum*. İstanbul: L&M Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretim programında ve ders kitaplarında çoğulculuk*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 375818).
- Öcal, M. (2018). Tanzimat’tan günümüze din eğitimi. Mustafa Gündüz (Ed.), *Türk Eğitim Tarihi: Kronolojik ve Tematik* (s. 229-254) içinde. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Öncel, H. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programının kültürler arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 337559).
- ÖNDER. (2011). *Anayasa raporu*. İstanbul.
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 327840).
- Özensel, E., Akın, M. H., Aydemir, M. A. (2012). *Türkiye’de imam hatip lisesi ve imam hatipliler algısı*. Konya: TİMAV.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Protestan Kiliseler Derneği. (2010). *Türkiye’deki Protestanların yasal ve sosyal sorunları*. <http://www.protestankiliseler.org/protestanlarin-yasal-sorunlari.pdf> Erişim: 28.11.2017.

- Protestan Kiliseler Derneği. (2011). *2010 hak ihlalleri izleme raporu*.
<http://www.protestankiliseler.org/2010-hak-ihlalleri.pdf> Erişim: 28.11.2017.
- Protestan Kiliseler Derneği. (2015). *2014 hak ihlalleri izleme raporu*.
<http://www.protestankiliseler.org/?p=787> Erişim: 28.11.2017.
- Sarıbay, A. Y. (2014). *Postmodernite sivil toplum ve İslam*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Sevici, Ü. (2018). *Din kültürü ve ahlak eğitimi dersinin ahlaki kültürün oluşumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 525843).
- Sunar, L. (2018). *Türkiye’de İslami STK’ların kurumsal yapı ve faaliyetlerinin değişimi*. İstanbul: İLKE İlim ve Kültür Derneği.
- Şirin, T. (2016). Türkiye’de Zorunlu Din Eğitimi Sorunu. *Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve STK’lar açısından eğitim sisteminde din öğretiminin rolü* (s. 5-42) içinde. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.
- Tanör, B. (1997). *Türkiye’de demokratikleşme perspektifleri*. TÜSiAD.
- TEDMEM. (2015). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, İ. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 279259).
- Turan, İ. (2013). Değişen toplumda din eğitimi algısı: Samsun örneği. *Dinbilimleri Journal*, 13(2).
- Türk Eğitim-Sen. (2015). *“Türkiye’de din eğitimi” çalıştay din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri komisyonu raporu*, 11-12 Nisan 2015, Ankara.
- Türkiye İmam Hatipliler Vakfı [TİMAV]. (2012). *Türkiye’de din öğretimi forumu sonuç raporu*, 14-15 Nisan 2012, Konya.
- Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı [TÜSEV]. (2011). *Türkiye’de sivil toplum: Bir dönüm noktası*. https://www.tusev.org.tr/usrfiles/files/step2011_web_SON.pdf Erişim Tarihi: 20.05.2017.
- Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG]. (2007). *Bir eşitlik arayışı: Türkiye’de azınlıklar*. Birleşik Krallık: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu.
- Uzpeder, E., Özçelik, S., Kurma, E. (2010). *Gündelik hayatta laiklik pratikleri*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği.

- Ünal, İ. (2010). *Alevilerin din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden beklentileri (Ankara örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 257337).
- Üskül, Z. (2006). *Türk demokrasisinde 130 yıl (1876-2006): Prof. Dr. Bülent Tanör’ün anısına Türkiye’de demokratikleşme perspektifleri 10. yıl güncellemesi*. TÜSİAD.
- Yaşama Dair Vakıf [YADA]. (2005). *Sivil toplum kuruluşları: İhtiyaçlar ve sınırlılıklar*. <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/s/t/stgm-haritalama-calismasi-yada-ekim2005.pdf> Erişim Tarihi: 21.05.2019.
- Yemenici, A. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin diğer dinlere ve din mensuplarına ilişkin yaklaşımları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 317243).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2014). *İnanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2013- Haziran 2014)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.
- Yıldırım, M. (2015). *Türkiye’de inanç özgürlüğü hakkını izleme raporu (Temmuz 2014- Haziran 2015)*. İstanbul: Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi.
- Yıldırım, M. (2017). *Eğitimde çoğulculuk ve inanç özgürlüğü: Yetişkinlerin ve çocukların gözünden okullarda din dersleri ve dinin görünümleri içinde*. İstanbul: PODEM Yayınları.
- Yıldız, A., Balyer, A. (2015). Eğitim sisteminde din eğitiminin dayanakları ve kapsamı. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, S. (2002). *Türkiye’deki Alevilerin din eğitiminden beklentileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:110027).
- Yılmaz, H. (2009). Alevilik-Sünnilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 189-209.
- Yurttaşlık Derneği. (2015). *Türkiye’de zorunlu din dersleri: Yurttaşın devletle karşılaştığı yer*. İstanbul: Yurttaşlık Derneği Yayınları.
- Yürük, T. (2011). *Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 274131).
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırıcılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 273565).

Zengin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27).

Zengin, M. (2017). *“Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (Teog) bağlamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi”*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Satan, A. (2019). *Cumhuriyet'in İlk Kùltür Müdürü Mübarek Galib Eldem: Küre-i Arzda Nüfus-ı İslam Adlı Eseri ve Makaleleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 134 s.

Yasin ÖZDEMİR*

E-mail: yasin135@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-2383-3921>

Koca Hüsrev Paşa (ö. 1855)'nin çocuğu olmamıştı. Satın aldığı köle çocukları özel olarak yetiştirir ve devlet hizmetine sokardı. Osmanlı yönetiminin temellerinden "gulâm sistemi"nin son büyük temsilcisiydi. Yetiştirdiği kölelerle padişah kızlarını evlendirir, düğün masraflarını kendisi karşılardı. Kölelerinden otuz kadarı paşa olmuş, çoğu devlet hizmetinde üstün başarı göstermiştir (İnalçık, 1999). Hüsrev Paşa II. Mahmut devrinde kaptan-ı derya olarak görev yaparken Sakız Adası'nda çıkan isyandan sonra İstanbul'a getirilen Rum esirler içinden satın aldığı ve özel olarak ilgilendiği bir çocuğa İbrahim Edhem (1818-1893) ismi verilir. Paşa, İbrahim Edhem ve diğer üç çocuğu (Abdüllatif, Ahmed, Hüseyin) masrafları kendisine ait olmak üzere Fransa'da okutmaya karar verir. Padişah iradesiyle 1829'da Fransa'ya yollanan dört çocuk, Osmanlı İmparatorluğu tarafından Avrupa'ya tahsil için gönderilen ilk öğrenci grubunu teşkil eder. Bu esnada İbrahim Edhem dokuz on yaşlarındadır. Paris Maden Okulu'nu (École des Mines) birincilikle bitirerek memleketine dönen İbrahim Edhem miralaylık, başmühendislik, mabeyn ferikliği, vezirlik, hariciye ve dâhiliye nazırlığı, Berlin ve Viyana sefirlikleri, Şura-yı Devlet reisliği, sadrazamlık makamlarında/rütbelerinde bulunur (2019, ss. 10-12). İbrahim Edhem Paşa'nın üç oğlu Osmanlı-Türk kültür dünyasında önemli roller oynamıştır: İsmail Galib (1848-1895), Osman Hamdi Bey (1842-1910) ve Halil Edhem Eldem (1861-1938). İsmail Galib Bey'in iki çocuğundan birisi olan Mübarek Galib (1871-1938) Süleymaniye'de bulunan Abdi Kâmil Efendi Mektebi'nde tahsil hayatına başlamış, orta ve yüksek öğrenimine Berlin, Namur, Liège, Brüksel şehirlerinde devam etmiştir. Hariciye Nezareti, Düyûn-ı Umûmiye, Anadolu Osmanlı Demiryolları Kumpanyası, Osmanlı İttihat Mektepleri, Şehremaneti İhsâiyat (istatistik) Klemi kurumlarında çeşitli pozisyonlarda görev yapmıştır. Milli Mücadele'de Ankara'ya geçer. TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti Hars Dairesi Baş Müdürü olur. Cumhuriyet'in ilanından sonra Maarif Vekâleti Telif ve Tercüme Heyeti azalığı, Müzeler Dairesi Asar-ı Atika Şubesi Müdürlüğü, Eskişehir Lisesi Fransızca ve Almanca muallimliği, Adalet Bakanlığında mütercimlik görevleri yapar. Neşredilmiş dört kitabı, Türkçe ve Fransızca olmak üzere çeşitli makaleleri vardır.

* Araş. Gör. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Tarih Bölümü

Mübarek Galib Eldem, Şakir Paşa'nın (1838 – 1899) kızı Munise Hanım ile evlenir. Galib, Memduh, Hüsrev, Roksan ve İskender isimlerinde dört erkek, bir kız evladı olur. Ailenin tek kızı Roksan Hanım, Hilmi Abas ile evlenerek Hiram adında bir erkek evlat sahibi olmuştur: Hiram Abas, Milli İstihbarat Teşkilatı'nın ilk sivil müsteşar yardımcısıdır ve bir suikast sonucu 1990'da şehit edilmiştir.

Bu tanıtım yazısının konusu olan eser, Mübarek Galib Eldem'e ait *Küre-i Arzda Nüfus-ı İslam* adlı kitabın ve muhtelif makalelerin günümüz Türkçesine aktarılmış hali veya Fransızcadan tercümelerinin derlemesi olup 2019 yılında Marmara Üniversitesi Yayınevi tarafından neşredilmiş bir çalışmadır. Ayrıca eseri yayına hazırlayan Ali Satan tarafından kaleme alınmış bir Mübarek Galib biyografisi, "XX. Yüzyılda Müslüman Nüfusunda Değişim: Sömürgeci Bağımsızlığa" başlığı altında 20. yüzyılın sonuna kadar dünya üzerinde İslam nüfusunun değişimini ele alan bir bölüm ve Mübarek Galib'e ait fotoğraf ve belgeler yer almaktadır.

Küre-i Arzda Nüfus-ı İslam: Vesaike Müstenid İstatistikler adlı kitap, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Maarif Vekâleti Hars Müdürü Mübarek Galib tarafından hazırlanmış ve Maarif Vekâleti Neşriyatı olarak 1339/1922-23 yılında İstanbul'da, Matbaa-i Amire'de basılarak yayımlanmıştır. Osmanlı coğrafyası için kullanılan Osmanlı kaynakları istisna olmak üzere, çalışmanın tamamen Batılı kaynaklar kullandığı görülmektedir. Dünya üzerindeki Müslümanların tespit edilebildiği ölçüde son nüfus miktarları ve genel nüfusa oranları bölge bölge verilmiş, bunun yanında tespit edilebildiği kadarıyla kronolojik olarak geriye doğru nüfus miktarları, nüfus artış hızı, mezhepsel dağılım ve veri noksanlarına işaret edilmiştir. TBMM Hükümeti'nin 1920'lerin başında tüm dünya üzerindeki Müslümanların demografik yapısına dair böyle bir araştırma ve neşir yaptırması, yüksek olasılıkla hilafet kurumunun durumuyla ilişkili görünmektedir. Ali Satan'a göre eserin TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti tarafından yayımlanmış olması, dünya Müslümanlarının miktarı ve durumunun o günkü Ankara için önemli olduğunu göstermektedir; 1923 yılı Türkiye'sinde TBMM'nin seçtiği Halife Abdülmecid Efendi, İstanbul'da bulunmaktadır ve Ankara, İslam dünyası ile çok yakından ilgilenmektedir.

"Ankara'nın Evleri", "Menteşe Oğulları Devrine Ait Bazı Kabir Taşları", "İki İlhanlı Parası Hakkında Birkaç Kelime", "Mehdi'ye Ait Gümüş Bir Para", "Süslemeli Türk Paralarına Dair Açıklama" ve "Milet ve Didima" başlıklı altı makale farklı ve oldukça spesifik konular üzerine olup Mübarek Galib Eldem'in ilgi alanlarını yansıtmaktadır. *Muallimler Birliği*, *Türkiyat Mecmuası*, *Nümizmatik Dergisi* (Belçika Kraliyet Nümizmatik Topluluğu), *Türk Yurdu* dergilerinde neşredilmiş makaleler ilk kez bir araya getirilmiş, Belçika'da Fransızca olarak yayımlanmış olanlar da ilk kez Türkçe okura sunulmuştur.

Çalışma, Ali Satan'ın ifadesiyle "meşhur ailenin meçhul ferdi" olan Mübarek Galib Eldem'le ilgili ilk kez ortaya konan biyografik bilgi, evrak ve fotoğraf içermektedir. Bu yayın sayesinde *Küre-i Arzda Nüfus-ı İslam* kitabı ve farklı tarihlerde değişik mecralarda

neşredilmiş diğer makaleler Osmanlı Türkçesi veya Fransızca okuma imkânı olmayan ilgili araştırmacılar için kolayca erişilebilir ve okunabilir kılınmıştır. Marmara Üniversitesi Yayınevi'nin bu eser için matbaa baskısı yerine internet ortamında açığışim dijital yayını tercih etmiş olduğu da özellikle belirtilmelidir ki bu yöntemin tasarruf ve kolay erişim¹ yönünün altı çizilmelidir.

Kaynakça:

İnalçık, H. (1999). Hüsrev Paşa, Koca. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde. C. 19, ss. 41-45.

Osman Hamdi Bey: Bir Osmanlı Aydını. (2019). İstanbul: Pera Müzesi.

Ayten A., Koç M., Tınaz N., Doğan M.A.(2016). *Religious-Spiritual Counselling & Care.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 376 s.

Emre Altıntaş*

E-mail: edepياهو85@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5911-9378>

Manevi danışmanlık ve rehberik dünyada uzun zamandan beri üzerinde tartışılan ve değişik branşlarda pratiğe aktarılan önemli bir konudur. Ülkemizin gündemine girişi oldukça geç olan bu alanla ilgili çalışmalar yabancı literatürde kapsamlı bir külliyat oluşturacak düzeye gelmiş durumdadır. Türkiye'de ise başlangıç aşamasındadır.

Ülkemizde manevi danışmanlık meselesine dikkat çekmek amacıyla 7-10 Nisan 2016 tarihleri arasında Değerler Eğitimi Merkezi öncülüğünde İstanbul'da 1. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi düzenlenmiştir. Alanında ilk olması ve ihatalı kapsamı nedeniyle oldukça önemli bir boşluğu dolduran bu kongrenin ikincisi 22-24 Kasım 2018 tarihleri arasında yine Değerler Eğitimi Merkezi tarafından İstanbul'da düzenlenmiştir. Birinci kongrede sunulan tebliğler, Değerler Eğitimi Merkezi tarafından yayımlanmıştır. Türkçe tebliğler ayrı iki cilt, İngilizce tebliğler ayrı bir tek cilt halinde ve

¹ Esere ulaşmak için bağlantı: <http://katalog.marmara.edu.tr/muyayinevi/YN863.pdf>.

* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı.

İngilizce olarak okuyucuya sunulmuştur. İngilizce tebliğler en az Türkçe olanlar kadar önemli konuları içermektedir. Biz bu çalışmada İngilizce tebliğler kitabını ele alacağız.

Kitap; sunuş ve giriş kısımları ile Harold Koenig'in açılış mahiyetindeki tebliğiyle (s.15-29) başlamakta ve 7 bölümden oluşmaktadır. Sunuş bölümünde, uluslararası bir kongre tertip etme fikrinin 2013'ten beri var olduğu belirtilmektedir. Koenig'in tebliğinin içerik olarak konuyu kavramsal düzeyde ve genel anlamda ele alması; giriş mahiyetinde bir yazı olarak sunulmasının sebebedir ki bu yerinde bir tercihtir. Koenig tebliğinde din, seküler hümanizm, maneviyat kavramlarını tanımlamakta ve adeta manevi danışmanlığın oturduğu zemini okuyucuya sunmaktadır. Ayrıca dine ilişkin temel tutumlardan bahseden müellif, literatürde Freud'a ait olan ve dine oldukça negatif bir anlam yükleyen bakış açısının zamanla değişmeye başladığını zikretmektedir. Zira yapılan bilimsel çalışmalar dinin stres ve kötü hayat şartlarıyla başa çıkmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir(s.17). Burada Koenig'in din algısının nispeten daha seküler bir anlayışı çağrıştırmaya, manevi danışmanlıkla ilgili çalışmalarını ele alırken bu alanda din ve maneviyat kavramlarına yüklenen anlama dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira konuya dair tanımlar net olarak ortaya konulmadığında din ve maneviyat alanının farklılıkları bazı kafa karışıklıklarına neden olabilmektedir. Koenig'in tebliği, dinin sorunlarla başa çıkmadaki pozitif rolünü içeren araştırma sonuçlarına da yer vermektedir.

Birinci bölümde konunun teorik arka planına yer veren 4 çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde maneviyat kavramının modern anlamını, felsefi literatüre de atıf yaparak ele alan Enzo Pace'nin çalışması önemlidir. Ayrıca bu çalışmalarda manevi danışmanlığın modern, seküler, post-modern anlamlarına ve çoğulcu toplumlardaki durumuna yapılan vurgunun altı çizilmelidir. Bu bölümde Hisham Abu-Raiya'nın daha önce yayımladığı bir makalesinden uyarladığı tebliği önemlidir(s.59-77). Ona göre dini pratikleri yerine getirmeye psiko-sosyal iyi oluş arasındaki bağı araştıran araştırmalar genellikle Hıristiyan toplum üzerinde yapılmıştır ve Müslümanların durumuyla ilgili bazı durumlar gözden kaçırabilmektedir. Kendisi bu amaçla geliştirdiği ve kısa adı PMIR olan Psiko-sosyal İslami Dindarlık Ölçeği'ni tanıtmaktadır. Abu Raiya'nın sadece din müntesiplerinin arasında temel farklar olabileceğini işaret etmesi bile önemliyken konuya dair ilkeler geliştirmesi ufuk açııcıdır.

İkinci bölümde farklı ülkelerdeki manevi danışmanlık uygulamalarına dair örnekler verilmektedir. Bu kapsamda İngiltere ve Romanya'daki değişik manevi danışmanlık uygulamaları tasvir edilmektedir. Hollanda'daki İslami danışmanlık uygulaması cezaevlerindeki durum üzerinden ele alınmaktadır. (Ancak kitabın 129-160 arası sayfalarının bir hata sonucu basılmamış olması burada önemli bir eksiklik arz etmektedir.) Hollanda'yla ilgili çalışmada manevi danışmanlıkla ilgili kavramların İslami terminolojideki karşılıklarının kullanımına dair hassasiyet, danışanların danışmanı "imam" olarak nitelmesiyle ilintili bulunmuştur ve oldukça anlamlıdır(s.115). Bu çalışmanın yazarı

Mohamed Ajouaou, 2010-2014 arasında hazırladığı, Hollanda cezaevlerinde İslami manevi bakım konusunu ele alan doktora tezine dayalı veriler paylaşmaktadır. Müellifin konuyla ilgili İslami bir kavramsallaştırma gayretinde olması ve yurt dışındaki Müslümanlara yönelik cezaevi uygulamalarının ulaştığı boyut takdir edilecek önemdedir.

Üçüncü bölümde sağlık alanındaki manevi danışmanlık uygulamaları ele alınmaktadır. Yukarıda belirtilen baskı hatası bu bölümdeki bir tebliğin de tam okunmasına engel olsa da bölümün uygulamalı veriler içermesi önemlidir. Wahiba Abu-Ras'ın Suudi Arabistan'da bir hastanede 14 sosyal hizmet çalışanı adayına verdiği eğitimle ilgili tecrübeleri dikkat çekicidir. Burada daha önce vurguladığımız gibi manevi danışmanlık meselesinin İslami alandaki kavram ve uygulamalarına yapılan katkı öne çıkmaktadır.

Dördüncü bölümde konunun aile ilişki ve terapilerindeki durumu ele alınmaktadır. Bölümün ilk çalışmasında (s.215-235) Everett L. Worthington Jr. tarafından aile terapisinde HFA (Hope Focused Approach)/Umut Odaklı Yaklaşım adıyla geliştirilen uygulama ele alınmaktadır. Bu yaklaşımı klasik aile terapilerinden farklı kılan, terapi sürecine bireylerin inançlarının da katılması ve bu inançtan destek alınmasıdır. Yaklaşımın ülkemiz şartları açısından uygulanabilir tarafları olması önemlidir. Bölümün ikinci çalışması Bosna-Hersek İslam toplumu özelindeki aile terapileriyle ilgilidir ve ülkenin on yıllardır sahip olduğu nazik konum ve travmatik geçmiş açısından ilginç bir betimlemedir.

Beşinci bölüm, ABD ve Almanya hapisanelerindeki İslami danışmanlık çalışmalarına dairdir. Burada ABD özelinde hazırlanan ve hapisanelerdeki Afro-Amerikan mahkûmlara yönelik tebliğ ilgi çekicidir (s.259-277). Tebliğde de belirtildiği gibi rahmetli Malcolm X'in Müslüman olduğu dönemden beri ABD'de; hapisanedeki Afro-Amerikan bireylerin Müslüman olma olgusu diye tanımlanabilecek bir durum söz konusudur. Bu tebliğ, konuyu oldukça kapsamlı ve bilimsel araştırma sonuçlarıyla desteklenmiş olarak ele almaktadır. Altıncı bölüm, askeriye içinde manevi danışmanlık uygulamalarını içermektedir. Yedinci ve son bölümde ise cinsel istismara maruz kalanlar ve bir yakını kaybeden kişilerin manevi bakımı işlenmektedir. Son iki bölümdeki araştırmalar daha spesifik bir ülke ve konu üzerinden ilerlemektedir.

Bu eseri genel olarak değerlendirmek gerekirse şunları söyleyebiliriz: Öncelikle ülkemizde hak ettiği ilgiyi yeni görmeye başlayan manevi danışmanlık alanıyla ilgili uluslararası bir çalışmanın yapılması önemlidir. Ayrıca tebliğlerin bütünü göstermektedir ki, manevi danışmanlık hem de İslami çerçevede birçok ülke Müslümanları arasında oldukça ileri seviyelere ulaşmıştır. Adlandırma olarak "manevi" yerine "dini" ifadesinin kullanılması İslami danışmanlık söz konusu olduğunda daha doğru gözükmektedir. İslami danışmanlık söz konusu edildiğinde de terminoloji meselesi önem arz etmektedir. Zira İslami perspektiften bakıldığında bu alanda kavramsal bir bütünlüğün kurulması aciliyeti olan bir konudur. Bu anlamda yapılan kongredeki İngilizce tebliğlerin bir arada yayımlanması

önemlidir. Ayrıca eserden yararlanmak isteyenlerin Türkçe künyelerine yer verdiğimiz diğer iki cilde de başyurmaları elzemdir.

Ortaylı, İ. (2019). *Bir Ömür Nasıl Yaşanır-Hayatta Doğru Seçimler İçin Öneriler*. İstanbul: Kronik Yayınları, VI. Baskı, 285 s.

H. Merve ÇALIŞKAN BAŞER*
E-mail: haticemervecaliskan@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0877-7757>

Kitap aslında İlber Ortaylı ile gazeteci Yenal Bilici arasında -ki kendisi onun yazılarının editörlüğünü üstlenmesi sebebiyle-Ortaylı'yı yakından takip etme fırsatı bulmuştur- geçen bir röportajdır. Önsözünü İlber Ortaylı yazmış ve o kısmı “Yüzünüz her zaman yaşadıklarınızın aynasıdır. Olgun ve bilge bir çehre edinmeniz dileğiyle...” şeklinde temennileri ile bitirmiştir. Sunuş kısmını ise Yenal Bilici kaleme almıştır. Soru cevap şeklinde oluşu ve başlıkların çok düzenli bir şekilde tertip edilmiş olması nedeniyle kitap, bir solukta okunabilecek ve ihtiyaç halinde istenilen bölüme dönüldüğünde kopukluk yaratmayacak bir eserdir.

Kitap, çeşitli öğüt ve tavsiyelerden oluşan her biri ayrı önemli sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde kendini iyi yetiştirmekten, doğru çalışmaya, bulunduğu şehrin olanaklarını kullanmaktan, nasıl seyahat edileceğine, okuma, dinleme, izleme konularına dair dolu dolu ve içinde yaşanmışlık barındıran önerilere yer verilmektedir.

İlk bölüm “Bir Ömür Nasıl Yaşanır?” başlığı altında konuşulmuştur. Burada 71 yaşındaki İlber Ortaylı'nın üzerinde durduğu ilk şey sağlık olmuş ve hafızanın ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun akabinde özellikle öğrenme işinin 12-25 yaş arası sağlam yapılabildiği ve daha sonra eserler verilmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre ideal olan budur. Sonraki yaşlarda da yeniden öğrenme sürdürülmeli, eksikler varsa hızla kapatılmalıdır. Çünkü 50'lerden sonraki yaşlar olgunluk yaşı olmakla birlikte, öğrenmenin daha yavaş olduğu ve öğrenilenlerin ise hızla unutulduğu yaşlardır ve erken dönemde öğrenilenler asıl kalıcı olanlardır. Öte yandan kişinin özel yaşamı ile ilgili kararları, iyi bir istişare yaptıktan sonra,

* Araş. Gör. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri.

kendisinin vermesi gerektiğini ve fırsatları arayan kişilerin bulacağını, bu konuda çabanın gerekliliğini eklemektedir.

İkinci bölümde “Kimden, Ne Öğrenilir?” sorusuna cevaplar aranmıştır. Bakış açımızı genişleten, görgümüzü, duruşumuzu, kültürümüzü geliştiren insanlarla beraber olmanın, bu tarz arkadaş, hoca, aile dostu gibi kişilerle vakit geçirmenin önemini, kendi hayatındaki bu tarz birlikteliklerden ve onların neticelerinden hareketle anlatmaktadır. Sonrasında iyi bir insan olmanın sevgi ile büyümekle mümkün olacağına ve yaşanmışlıkların insanın yüzünden kitap gibi okunabileceğine vurgu yapmaktadır. O nedenle tekdüzelikten kurtulup bakışlarımızı derinleştirmemiz gerekmektedir.

Üçüncü bölüm “İnsan kendi kendini nasıl yetiştirir?” ve yine bununla bağlantılı olan dördüncü bölüm “Nasıl çalışmak gerekir?” başlıkları altında incelenmiştir. Üçüncü bölüme öncelikli olarak entelektüel kişinin “üstüne vazife olmayan işlerle ilgilenen kişi” olduğunu vurgulayarak başlamıştır. Çünkü kişi kendi alanını zaten bilmelidir. Onu farklı yapan ve geliştiren kendi dünyasının dışına çıkma, merak etme dürtüleri olacaktır. Yine bir tane yabancı dil bilmenin yetmeyeceği, en az iki-üç dil bilmenin gerektiğini, dünyayı kendini vererek takip etmek gerektiğini söylemektedir. Karşındakini ancak bu yetilerle susturabileceğini, çözümün şiddet ile değil zekâ ile olacağını eklemektedir. Diğer taraftan Ortaylı’ya göre çalışma konusundaki mühim hususlardan biri iş ahlakıdır. Özellikle işi vaktinde yapmak ve başladığı işi bitirmek, savsaklamamak gerekmektedir. O, çalışmak için dinç ve boş zihnin öneminden bahsedip, not alarak çalışmayı sürdürmek gerektiğini önermektedir. Bunların yanında iyi çalışma için düşünmenin çok çok önemli olup bu eylem için zaman zaman yalnız kalmanın şart olduğunu söylemiştir. Yine karar alırken cesur olmak, değişik ortamlara girip farklı insanlar tanımak da çalışmanın bir yöntemidir.

Beşinci bölüm “Nasıl Seyahat Edilir, Nereleri Görmek Gerekir?” başlığını taşımaktadır. Dünyanın pek çok yerini gezmiş bir tarihçi olan İlber Ortaylı’nın buradaki tavsiyeleri ayrı bir ehemmiyet taşımaktadır. Onun seyahat ile ilgili ilk önerisi; gezilecek yere emek vermektir. Yani buralarla ilgili haritalar, notlar edinmek, gidilecek yeri önceden tanımak gerekmektedir. Ayrıca bir rehber eşliğinde gezmeyi de şiddetle tavsiye etmektedir. Diğer yandan Ortaylı, gezmenin sadece turistik yerlerle sınırlı kalmayıp, sokak, pazar gibi o şehre ait her şeyi içermesi hatta bazı yerlere birkaç kez seyahat edilmesi gerektiğini önerir. Sadece gezmenin yetmeyeceğini aynı zamanda seyahat zamanları okunmanın da sürdürülmesi gerektiğini hatırlatır. Bunların dışında yurt içi ve yurt dışında bulunan pek çok müze, gezilecek tarihi-turistik mekân ve özellikle görülmesi gereken il ve ülkelere yer verir.

Altıncı bölüm “Eğitimde Hangi Tercihleri Yapmak Gerekir?” başlığını taşımaktadır. Burada eğitimin öncelikle iyi müzik, dil ve matematik ile olacağı söylenmektedir. Sonrasında ise rehberliğin önemine değinilmektedir. Çünkü idealist bir öğrenci, kendisine yapılacak iyi bir danışmanlıkla bu idealleri gerçekleştirecektir. Bölümde eğitimin geçmişi, öğretmenler,

kitaplar gibi hususlar konuşularak hızla değişen eğitim sistemi ve buna bağlı kendi kendine öğrenmenin yayıldığı günümüzde öğretmenlerin lider ve elit olarak geri gelmesi gerektiği söylenmiştir. Sadece para harcayarak iyi bir çocuk yetiştirilip, iyi eğitim verilemeyeceğini aksine yeri geldiğinde ezber yaptırılıp yeri geldiğinde çocukla bağ kurarak, zoru kendisine göstererek eğitilmesi gerektiğini de eklemiştir.

Yedinci bölüm “Ne İzlemeli?/ Ne Dinlemeli?/ Ne Okumalı?” ve buna paralel sekizinci bölüm “İnsan Yaşadığı Şehirden Nasıl Yararlanır?” başlıkları ile konuşularak kitap tamamlanmıştır. Ortaylı bu kısımlarda sinema, müzik ve edebiyat alanlarının tarihi konusunda dolu dolu bilgiler vermesinin yanında bu alanlarla ilgilenenler için tavsiye listeleri de yapmıştır. Son bölümde ise insanın yaşadığı şehri sokak sokak gezip tanınması, ondaki kültürel, sosyal faaliyetlerden istifade etmesi gerektiğini kendi tecrübeleri üzerinden anlatmıştır. Bunun yanında şehirlerde meydana gelen gerek kültürel gerek yapısal değişimlerin olumsuzluklarından, tek tipleşmenin şehrin kendisine has dokusuna zarar verdiğinden dem vurmıştır. Kıyafetlerin özenine rağmen zihnilerin eğitim ve kültür yönünden hayli boşalmaya başladığını söylemiştir.

Kitap içerdiği tecrübe, tavsiye ve bilgiler ile özellikle lise ve üniversiteli gençlerin mutlaka okuması gereken bir eserdir. Bunun yanında her yaştan her grubu da belirli yönlerden hitap etmektedir. İlber Ortaylı'nın alanında saygın bir tarihçi oluşunun yanında pek çok ülke görmesi çok çeşitli ilgilerinin olması verdiği tavsiyelerin ne kadar mühim olduğunu bizlere göstermektedir. Kitabı okurken bir ömre bu kadar şeyin nasıl sığdırıldığını hayretle dinlerken, verilen tavsiyelerle bizler de kendimizi yetiştirmeye motive olmaktayız. Yani bir yandan eksikliklerimiz için üzölmeye başlarken, hiçbir şey için geç olmayacağı vurgularıyla bundan sonra yapacaklarımıza bir güç temin etmekteyiz.