

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 14 / Number 14

İzmir - 2022

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 14 • Aralık/December 2022 • 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

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör Yardımcısı / Assistant Editor-in-Chief

Recep Emin GÜL

Editörler / Editors

Siebren 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 (Marmara Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (Yalova Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Murat ŞİMŞEK (Marmara Üniversitesi)	Recep Emin GÜL (Balıkesir Üniversitesi)
Ali İNAN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)	

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Ahmet GEDİK (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mehmet Akif ŞENTÜRK (Brunel University London)
Hülya YILDIZ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	H. Merve ÇALIŞKAN BAŞER (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Ayşenur YILDIRIM (Yalova Üniversitesi)	

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)	Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)	Sümeyra ARICI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza 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)
Süleyman GÜMÜŞ, Namık Kemal Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Mehmet Furkan ÖREN, Millî Eğitim Bakanlığı (TURKEY)
Siebren 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)	Edmund WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Hülya YILDIZ, 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

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 21.12.2022



Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (TUDEAR) - 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 bunlar küçük harfli tanımlayıcı harflerle belirtilmelidir. Dikey cetveller kullanmaktan kaçınılmalıdır. Mümkün olduğu kadar az tablo kullanılmalı ve tablolarda sunulan verilerin hâlihazırda makalenin herhangi bir yerinde belirtilen sonuçlarla aynı olmamasına dikkat edilmelidir. Aynı bir sayfa oluşturulmalı ve yazar(lar)ın tam adı ve kurumsal unvanları ile, yazışmayı yapan yazar(lar)ın posta adres(ler)i, iş/cep telefon numarası ya da numaraları, elektronik posta adres(ler)i buraya yazılmalıdır.

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

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

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

Ayrıca, Türkçe yazılmış makalelere makalenin Genişletilmiş İngilizce 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 7th Edition'dır. Gerek alıntılamaalarda gerekse de bibliyografya kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir.

Yayın aşamasının ilk adımı için makalelerinizi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tudear> linki üzerinden veya 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 7th 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 via the link <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tudear> or 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

Danimarka'da Din Eğitimi
Religious Education in Denmark
FATİH MAN / 13-36

Çocuklara Yönelik Peygamber Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme: Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri Örneği
A Review on Prophet Stories for Children: The Example of Stories of The Prophets for Preschool
SAMET YAĞCI / 37-61

Uygulama Öğretmenlerine Göre DKAB ve Meslek Dersleri Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri
Proficiency of RCE and Vocational Lessons Teacher Candidates According to Practice Teachers
AYŞE İNAN KILIÇ / 63-88

Salgın (Covid-19) Sosyal Etkileri: Dinî Düşünce ve Hayata Yansımaları (Afyonkarahisar Örneği)
Social Effects of The Outbreak (Covid-19): Religious Thought and Its Reflections to Life (Example of Afyonkarahisar)
HAYATİ DUMAN & HAYRİ ERTEN / 89-116

An Experimental Study to Explore The Effectiveness of an Online Arabic Teaching Program to Improve Reading in Native Language (Arabic) in The Country of Asylum for Bilingual Children
İki Dilli Çocukların İltica Ettiği Ülkede Ana Dilde (Arapça) Okumayı Geliştirmek İçin Çevrimiçi Arapça Öğretim Programının Etkinliğine Yönelik Deneysel Bir Çalışma
ABDULRAHMAN HAFED & RAMİ ALKHALAF ALABDULLA / 117-139

Irak ve Lübnan Milletlerarası Okulları ve Din Eğitimi Müfredatları: Yalova İli Örneği
Iraq and Lebanon International Schools and Curriculums of Religious Education: Yalova Province Example
OSMAN KAMİL ÇORBACI & HAKAN ÖZKAN / 141-168

Hz. Peygamber Dönemi ve Sonrasında Bir Misafîrhane: Remle bnt. Haris ve Evinin Fonksiyonu
A Guesthouse During and After the Prophet (Pbuh) Time: Ramla bnt. Haris and Her House
ÖZNUR HOCAOĞLU / 169-190

Hz. Mûsâ'ya Verilen Levhalar: Kitâb-ı Mukaddes ile Kur'an-ı Kerim Arasında Bir Karşılaştırma
The Tablets Given to Moses: A Comparison Between the Bible and The Qur'an
MEHMET SELİM AYDAY / 191-211

Sosyal Medyada Cuma Tebrikleşmeleri Amacı ile Kullanılan Hashtagler
Hashtags Used For Friday Greetings on Social Media
YASIN BOZDEMİR, AYDA SABUNCUOĞLU İNANÇ & NESRİN AKINCI ÇÖTOK / 213-232

Sudûr Kozmolojisi: Fârâbî ve İbn Sînâ Arasındaki Farklar Üzerine Bir Değerlendirme
Cosmology Of Emanation: An Evaluation on the Differences Between al-Farabi and Avicenna
MEHMET DEMİR / 233-243

Türkiye’de Din Algısı ve Değişiminin Kökenleri: Cumhuriyet Gazetesi Örneği Üzerinden Olgusal ve Kavramsal Bir İnceleme

The Origins of Religious Perception and its Change in Turkey: A Factual and Conceptual Study Through The Example of Cumhuriyet Newspaper

ŞEYMA TURAN / 245-271

Almanya’da Türklere Yönelik Şiddet ve NSU Cinayetleri

Violence Against Turks And NSU Murders in Germany

M. TACETTİN KUTAY / 273-288

Osmanlı Devleti’nde Alman Protestan Misyonerler Tarafından Açılan Diyakonez Okulu

(Talitha Kumi Kız Okulu)

Diaconesis School Opened By German Protestan Missionaries in the Ottoman State

(*Talitha Kumi Girls' School*)

UĞUR İNAN / 289-310

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Hasan Meydan. Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek. (2022). İstanbul. DEM Yayınları. 178 s.

AHMET ÇAKMAK / 313-319

ETİK BEYANI

Türkçe / 321-324

English / 325-328

EKLER

EK 1: Ayşe İnan Kılıç’a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 330

EK2: Hayati Duman ve Hayri Erten’e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi / 331

ARAŖTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



DANİMARKA'DA DİN EĞİTİMİ

Fatih MAN*

E-mail: fatih.man@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8319-8117>

Citation/©: Man, F. (2022). Danimarka'da din eğitimi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 13-36.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1145822>

Öz

1972'den beri Tek meclisli meşrutî monarşi ile yönetilen Danimarka Krallığı 5,83 milyon nüfusu ile Avrupa'nın kuzeyinde Baltık Denizi'ne kıyısı olan bir İskandinav ülkesidir. Nüfusunun %75'i Evanjelik Lüteriyen Kilisesi'ne kayıtlı olan Danimarka'nın anayasasının 4. maddesi ile Evanjelik Lüteriyen Kilisesi devletin resmi kilisesi olarak tanınmaktadır. Bu makalenin amacı Danimarka'daki uygulanan din eğitimi araştırmaktır. Makale hazırlanırken literatür taraması yapılmış özellikle Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığının hazırlanmış olduğu Hıristiyan Bilgisi Dersi Konu Kitapçığından faydalanılmıştır. Danimarka eğitim sistemi 10 yıllık zorunlu ilköğretim ile başlamakta, meslek liseleri veya akademik liselerle devam etmekte ve 3 farklı yüksek öğretim programı ile tamamlanmaktadır. Eğitim, devlet tarafından ücretsiz karşılanmakta, özel okullarda bile ücretin büyük kısmı devlet tarafından sübvansede edilmektedir. Danimarka'da zorunlu ilköğretim süresi boyunca din dersi zorunludur. Velinin başvurusu ile muafiyet hakkı veya uzaktan evde eğitim görme seçeneği de mevcuttur. Ancak din dersi aynı zamanda Danimarka kültürünü muhafaza amacı olarak görüldüğü için bu hakları kullananlar daha çok yabancılarıdır. Her ne kadar Türkiye'deki DKAB ders programları mezhepler üstü ve dinler arası açılımlı bir modele göre hazırlansa da uygulamada ve ders kitapları içinde tek bir dinin/mezhebin öğretimi yapılmakta ve bu sebeple Türkiye'deki din eğitimi ile Danimarka'daki din eğitimi birbirine benzemektedir.

* Yüksek Lisans Öğrencisi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Danimarka'daki din dersinin amaçları ve yöntemleri irdelendiğinde doktriner bir din eğitimi metodu tercih edildiği algılanmaktadır. Hıristiyanlık harici başka bir din, devlet tarafından tanınmadığı için resmi okullarda eğitimi verilmemektedir. Yabancı uyruklular din eğitimi ihtiyaçlarını daha çok özel okullarda ve kendi ibadethanelerinde karşılamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Danimarka, Eğitim sistemi, İslam, Hristiyanlık.

RELIGIOUS EDUCATION IN DENMARK

Abstract

The Kingdom of Denmark, which has been ruled by a unicameral constitutional monarchy since 1972, is a Scandinavian country with a population of 5.83 million in the north of Europe, on the Baltic Sea coast. The Evangelical Lutheran Church is recognized as the official church of the state by Article 4 of Denmark's constitution, of which 75% of the population is registered with the Evangelical Lutheran Church. The purpose of this article is to explore religious education in Denmark. While preparing the article, it was benefited from the researches on the subject and the Christian Knowledge Subject Booklet prepared by the Danish Ministry of Children and Education. The Danish education system starts with 10 years of compulsory primary education, continues with vocational or academic high schools and is completed with 3 different higher education programs. Education is provided free of charge by the state, and even in private schools, most of the fee is subsidized by the state. In Denmark, religion is compulsory throughout the compulsory primary education period. With the application of the parent, there is the option of exemption or distance education at home. However, since the religion course is also seen as the purpose of preserving the Danish culture, those who use these rights are mostly foreigners. In Denmark, as in Turkey, only one religion/sect is taught. When the aims and methods of the religion lesson are examined, it is perceived that a doctrinal religious education method is preferred. Since any religion other than Christianity is not recognized by the state, education is not given in official schools. Foreign nationals meet their religious education needs mostly in private schools and places of worship.

Keywords: Religious Education, Denmark, Education system, İslam, Christianity.

Giriş

Bu makalenin amacı, Danimarka'daki din eğitimini incelemektir. Belirlenen amaca ulaşmak için literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, konuyla ilişkin bilgilere

ulaşma, verileri toplama, araştırmaya kurumsal bir temel kazandırma ve araştırmaları benzer araştırmalarla karşılaştırarak özgünlüğünü ölçme imkânı sağlayan araştırma tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 47). Bu bağlamda araştırmada konuyla ilgili olduğu düşünülen kaynaklara ulaşılmış, ilgili kaynaklardan elde edilen veriler kendi içerisinde değerlendirildikten sonra makalenin şu başlıklarla irdelenmesine karar verilmiştir: 1- Danimarka'nın Eğitim Sistemi, 2- Danimarka'da Din Eğitimi.

Tek meclisli meşruti monarşi ile yönetilen Danimarka Krallığı, Avrupa'nın kuzeyinde, Kuzey Denizi ve Baltık Denizi arasında yer alan ve İskandinavya ülkeleri arasında en az nüfus yoğunluğuna sahip olan ülkedir. Ülke Jylland yarımadası ve Sjælland, Fyn, Lolland ve Bornholm adalarının da bulunduğu 406 adadan oluşmaktadır. Ülkenin Başkenti ve aynı zamanda en büyük şehir olan Kopenhag Sjælland adasında, Aarhus şehri Jylland adasında, Odense şehri ise Fyn adasının da bulunmaktadır (Özmen, 2010, s. 95). Danimarka Krallığı anayasal olarak Danimarka'yı ve Kuzey Atlantik Okyanusu'ndaki iki özerk bölge olan Faroe Adaları ve Grönland'ı içeren üniter bir devlettir. Kraliçe Margrethe II, 14 Ocak 1972'den bu yana devletin başıdır. Danimarka, Bölge İdareleri (Statsforvaltningerne/Regional State Administration) tarafından yönetilen 5 bölgeye ayrılmıştır. Bunlar; başkent Kopenhag'ın bulunduğu Hovedstaden (Baş bölge), ikinci büyük şehir Arhus'un bulunduğu Midtjylland (merkez Jutland), üçüncü büyük şehir Odense'yi kapsayan Syddanmark (Güney Danimarka), dördüncü büyük şehir Roskilde'yi kapsayan Sjælland (Zealand) ve 5. büyük şehir Aalborg'u kapsayan Nordjylland (kuzey Jutland) bölgeleridir. Danimarka'da 98 belediye bulunmaktadır. Danimarka, 2020 itibarıyla 42.943 kilometre karelik Grönland ve Faroe Adaları dahil olmak üzere toplamda 2.210.579 kilometre karelik bir alanı kaplar. Danimarka'nın nüfusu ise 2020 itibarıyla 5,83 milyondur (Danimarka, 2022). Ülke oldukça düzdür, en yüksek noktası 200 metreyi geçmez, ormanlık alanı azdır, akarsu ve göl bakımından zengindir. Avrupa'nın kuzeyinde bulunmasına rağmen, sıcak su akımları sayesinde kışları çok soğuk geçmez. İlman bir iklimi olduğu için tarıma elverişlidir. Yeraltı kaynakları bakımından çok zengin olmasa da Kuzey Denizinden petrol çıkartılmaktadır. Kopenhag, ülkenin başkenti olarak nüfusun yaklaşık beşte birini barındırmaktadır. Resmi dili Danca olan Danimarka, sanayileşmiş, refah seviyesi yüksek zengin bir ülkedir (Kahraman, 2007, s. 26). Danimarka'da 2021 yılı itibari ile kişi başına düşen nominal milli geliri 67.920 dolardır.

Nüfusunun %88'i şehirlerde yaşamaktadır. Kadınların ortalama yaşam süreleri 80,8 iken erkeklerin yaşam süresi ise 76,3'tür. 1973 yılından beri Avrupa Birliği üyesi olan Danimarka'da siyasi özerklikleri bulunan Grönland ve Faroe Adaları Avrupa Birliğine dahil değildir (Vezne, 2017, s. 67).

M.Ö. 3. yüzyılda Tuna boyu ve Uralların doğusundan gelen Danimarkalıların ataları, yüzyıllar boyunca çiftçilik ve balıkçılıkla hayatlarını idame eden Vikinglerdir. Vikingler yükseliş evreleri olan 800-900 yılları arasından 11. yüzyılın ortalarına kadar tüm İskandinavya'yı istila etmişler, İrlanda, İngiltere, Grönland ile Fransa'nın Normandiya

sahillerini ele geçirerek Avrupa tarihinin belirlenmesinde etkin bir role sahip olmuşlardır. Vikinglerin hâkimiyetinin son bulmasından 19. yüzyıla kadar geçen sürede İskandinavya da İsveç, Norveç ve Danimarka arasında iktidar mücadeleleri yaşanmıştır. 1782 yılında Danimarka ile Norveç birleşmiş, ancak 33 yıl sonra 1815'te ayrılmışlardır (*T.C. Dışişleri Bakanlığı - Kopenhag Büyükelçiliği - Bilgi Notları*, t.y.).

1848 yılında yapılan değişiklikle kralın yetkileri sınırlandırılarak meşruti bir idare kabul edilmiştir. 1. Dünya Savaşı'nda tarafsız olan Danimarka, 2. Dünya Savaşı'nda da tarafsızlığını ilan etmesine rağmen, 9 Nisan 1940'ta Almanya tarafından işgale uğramıştır. Alman ordusu tarafından işgal edilmiş olan ülke, başlangıçta pasif bir direnç göstermiştir. Beş yıllık işgal sırasında, Nazi yönetimine karşı savaşmak için bir yeraltı direniş örgütü kurulmuştur. 5 Mayıs 1945'te Danimarka hem Büyük İttifak'ın (İngiltere, ABD ve Sovyetler Birliği) çabaları hem de direniş sayesinde Alman işgalinden kurtarılmıştır. Savaş sonrası Danimarka, ihracat sayesinde uluslararası ticarete etkin bir hale gelmiş ve bu sayede ekonomisi gelişmiştir. Danimarkalı tasarım ürünleri ve mobilyaları, Danimarka pastırması, tereyağı ve diğer tarım ürünleri ile dünya çapında popülerleşmiştir. "1953 yılında kabul edilen Danimarka Anayasası halen yürürlüktedir. Danimarka Millet Meclisi, Eyalet (Kanton) Kurulları ve Belediye Yönetimlerince alınan kararlarla halkın katılımı sağlanmaktadır. Millet Meclisi ve Hükümet, yasalar aracılığıyla Danimarka toplumunun nasıl yönetilmesi gerektiğinin çerçevesini belirlemektedirler. Yerel yönetimler ise bu çerçevenin içeriğini doldurmaktadır (Vezne, 2017, s. 50)." 1972'de Danimarka Avrupa'nın önde gelen ekonomik ortaklığı olan Avrupa Ekonomik Topluluğuna (AET) katılmıştır. Danimarka aynı zamanda Birleşmiş Milletler 'in (BM) kurucu üyelerinden biridir ve askeri bir ittifak olan Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'nün (NATO) üyesi olmaya devam etmektedir (*History of Denmark*, t.y.).

Danimarka nüfusunun %9,5'u göçmenler ve onların ardından gelen nesillerinden oluşmaktadır. Ayrıca Danimarka, birçok ülkeden mülteci de kabul etmiştir. Danimarka, Birleşmiş Milletlerin 28 Temmuz 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşmesine taraf olmuştur. Günümüzde 200 farklı ülke vatandaşı Danimarka'da ikame etmektedir. Göçmen nüfusu arasında en kalabalık etnik gurup Türklere'dir. Daha sonra Iraklılar, Almanlar ve Lübnanlılar gelmektedir. Danimarka, Avrupa'nın çok kültürlülük açısından en homojen toplumu olarak kabul edilmektedir (Özmen, 2010, s. 81).

Danimarka'da nüfusun %75'i Evanjelik Lüteriyen Kilisesi'nin kayıtlı üyeleridir. Ancak Danimarkalıların beşte birinden daha azı kendilerini "çok dindar" olarak görmektedir. Danimarka şehirlerinin çoğunda, Lutheran Evanjelik Devlet Kilisesinin yanı sıra Katolik ve Pentekostal cemaatleri için bir dizi kilise bulunmaktadır. Ancak çok az Danimarkalı düzenli olarak kiliseye gitmektedir. Aslında çoğu sadece yılda bir kez, Noel arifesinde kiliseye gitmektedir. Nüfusun yaklaşık % 5'i Müslüman, %20'si diğer inanışlara sahiptir (*History of Denmark*, t.y.).

Türkiye'den Danimarka'ya işçi göçü 1960'lı yıllarda başlamıştır. İlk başlarda kendileri çalışmaya gelen Türkler, ülkeye yerleştikten birkaç yıl sonra ailelerini yanlarına almaya başlamıştır. Bugün yaklaşık 60,000 kadar Türk Danimarka'da yaşamaktadır. Danimarka'da Müslümanlara karşı bakış açısı iki türlüdür. Yazılı ve görsel medyada olumsuz bir yaklaşım sergilenirken, Müslümanlarla ikili ilişkilerde bulunan Danimarkalılar olumlu bir yaklaşım sergilemektedir (Onay, 2017, s. 142). Önceleri yabancı işçilere ve mültecilere karşı hoş görülme yaklaşımı gösteren Danimarka, 90'lı yıllardan itibaren göçmenler üzerindeki baskıyı artırmış, onlardan Danimarka kültürüne uyum sağlamalarını istemiştir. Belediyelere, yabancılara Danca öğretme sorumluluğu yüklenmiştir. Mültecilerin yerleşim yerleri devlet tarafından belirlenmeye başlamış ve 3 yıldan fazla bir yerde oturmalarına izin verilmemiştir. 2000'li yıllarda artan asimilasyon siyaseti sebebiyle toplumda huzursuzluklar yaşanmaya başlamış, İslamofobi ve yabancı düşmanlığı artmış, milliyetçi sağ siyaset yükselmeye başlamıştır (Kahraman, 2007, s. 9). 2004 yılında Wall Street Journal'ın gerçekleştirdiği Avrupa'da Müslüman karşıtlığını ölçen araştırmada Danimarka'da Müslüman karşıtlığı %67 oranında çıkmıştır. Avrupa'da İslam Peygamberi Hz. Muhammed'e (s.a.v) karşı ahlaksızca hakaret içeren karikatürler ilk kez 30 Eylül 2005 tarihinde Danimarka'nın en çok tiraja sahip olan gazetelerinden biri olan Jyllands-Posten gazetesinde yayımlanmıştır (Özmen, 2017, ss. 109, 110). 19 Nisan 2022 tarihinde Danimarkalı aşırı sağcı bir siyasetçi polis koruması altında Kur'an-ı Kerim yakma eylemi gerçekleştirmiştir (Anadolu Ajansı, 2022). "Kopenhag'ın güneyindeki Norrebro Müslüman mahallesi olarak bilinmektedir. Ortadoğu'nun çeşitli ülkelerinden gelen göçmenler ve genç Danimarkalılar burada yaşamaktadır. Yine Vollsmosse, Odense'de bilhassa Arap gençlerin gettolaştırdıkları bir bölgedir (Özmen, 2010, s. 42)."

1. Danimarka'nın Eğitim Sistemi

Danimarka'nın eğitim tarihi 822 yıllarında Danimarka'yı ziyaret eden Fransız Benediktin papazı Ansgar'ın on iki erkek köleyi özgürlüğüne kavuşturup Hedeby'da açtığı okulda eğitmesiyle başladığı rivayet edilir. Bu okul 1100'lü yıllarda ülkenin tamamına yayılan "Dini Evlerin" öncüsü sayılır. Bu okullarda çevre köylerdeki erkek çocuklara ve az da olsa kız çocuklarına dinsel dogmalar konusunda temel düzeyde eğitim verilmiştir (Aydın, 2006, s. 33).

Danimarka'da ilköğretim sisteminin adı halk okulları anlamında Folkeskole'dir. Folseskole'de eğitim süresi, bir yıllık hazırlık sınıfı dahil toplam on yıldır. Danimarka'da 6-7 ve 16 yaş arası herkes için eğitim zorunludur (Folkeskole, Vikipedi, 2021). Ayrıca Danimarka'da okul öncesi eğitim çok erken yaşlarda, dokuz aylık iken başlamaktadır. 3 yaşına kadar çocukların %98'i okul öncesi eğitimi almaktadır. Folkeslerde eğitim ücretsizdir. Dileyen ebeveynler çocuklarını özel okullara kaydettirebilmektedir. Göçmenler genellikle, devlet okullarında din eğitiminin sadece Hıristiyan dini öğretileri temelli verildiği için çocuklarını özel okullarda okutmaktadırlar (Lifelong Education, t.y.).

Eğitim ile ilgili kararlar merkezi hükümetin eğitim bakanlığı tarafından alınsa da okulların açılması, tefrişatlarının hazırlanması, öğretmen maaşları ve bütçelerinin oluşturulması belediyeler tarafından yapılmaktadır. Okullarda idarecilerden, belediyelerden, öğretmenlerden, velilerden ve öğrencilerden ikişer kişinin katılımı ile oluşturulan *Okul Danışma Kurulları* mevcuttur. Belediye, Okul Danışma Kurulu ile karşılıklı diyalog içerisine girerek öğretim yapısı hakkında karar verebilmektedir (Yüceer, 2011, s. 30).

Folkeskole'lerde 9 yıllık süreç boyunca din dersi, Danca (Danimarka'ca), matematik, beden eğitimi, 4. sınıf ile 7. sınıf arasında bir ya da daha fazla yıl süresince iğne oyası (elişi), ahşap/metal işleme ve ev ekonomisi, 5. sınıfa kadar sanat, 6. sınıfa kadar fen bilgisi ve müzik, 7. ve 8. sınıfta coğrafya ve biyoloji, 7. sınıftan 9. sınıfa kadar kimya ve fizik, 9. sınıfta sosyal bilgiler dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. İngilizcenin yanı sıra ikinci yabancı dil, Almanca veya Fransızca 7. Sınıftan itibaren seçmeli olarak okutulmaktadır (Aydın, 2006, s. 42). Folkeskole'de haftalık ders saati toplamı çocuğun yaşına göre tespit edilmektedir. İlk yıllarda haftalık ders saati toplamı 15–22 iken son sınıflarda 28–34 ders saati arasındadır. İlköğretim okullarında haftada 5 tam gün ders yapılmaktadır. Bir ders saati süresi ise 45 dakikadır. Folkeskole Yasası gereği bakanlık, zorunlu tema ve konularda yer alan temel bilgi ve beceri alanları ile eğitim amaçlarını belirlerken, belediye meclisleri ve okul danışma kurulları, bakanlığın belirlediği çerçeve içinde müfredatı belirlemektedir (Yüceer, 2011, s. 37).

Farklı türlerde Folkeskole'ler vardır:

1. Okul öncesi sınıflar dahil 10'uncu sınıfa kadar eğitim veren okullar.
2. Okul öncesi eğitimden sonra 7'nci sınıfa kadar eğitim veren okullar.
3. Öğrenci sayısı en fazla 100 olup ardı ardına gelen 3 ya da daha fazla sınıf kademesinde eğitim veren okullar (Aydın, 2006, s. 37).

Folkeskole'de öğrencilerin, belli aralıklarla yapılan sınavlar ile eğitim öğretimleri değerlendirilmektedir. Öğrenciler ileriye dönük eğitimlerinin planlaması ve yeteneklerinin keşfedilmesi için sürekli değerlendirmelere tabi tutulmaktadırlar. Çalışmalar öğrencinin özgüvenini geliştirmesine ve olgunluğa erişmesine yönelik düzenlenmektedir. Değerlendirme süresince öğretmen, öğrenci ve veli sürekli irtibat halindedir. Değerlendirmeler yılda en az iki kere yapılmaktadır. Değerlendirme raporlarında öğrencilere kişisel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra akademik düzeyleri hakkında da bilgilerde verilmektedir. Folkeskole'nin bitiminde, öğrencinin yeterlik sınavlarının sonucunun yanı sıra katıldığı faaliyetler hakkında eğitici bilgiler içeren bir bitirme sertifikası da düzenlenmektedir. 7 puan ve üzeri alan öğrenci bitirme belgesine sahip olmaktadır (Aydın, 2006, s. 46).

“Notlar öğrencinin başarısına göre 7 çeşit puan üzerinden verilmektedir.

- 12- mükemmel bir performans için,

- 10- çok iyi bir performans için,
- 07- iyi bir performans için,
- 04- adil bir performans için,
- 02- yeterli bir performans için,
- yetersiz bir performans için,
- -3- kabul edilemez bir performans için. (*Folkeskole, Vikipedi, 2021*)”

Öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimlerini belirlemek için 2010 yılından itibaren ulusal çapta 7 dersten 12 test yapılmaya başlanmış ve bunlardan 10'una katılım zorunlu tutulmuştur. 2. 4. 6. ve 8. sınıfta Danimarka'ca, 3 ve 6. sınıfta Matematik, 7. sınıfta İngilizce, 8. sınıfta coğrafya, biyoloji ve fizik/kimya, 5 ve 7. sınıfta gönüllü olarak İngilizce testi yapılmaktadır. Testler bilgisayar ortamında icra edilmektedir. Test, öğrencinin doğru veya yanlış yapmasına göre şekillenmektedir. Eğer öğrenci soruyu yanlış cevaplandırırsa diğer soru daha kolay olurken, doğru yaptıkça soru düzeyleri zorlaşmaktadır. Bu sayede öğrencinin akademik düzeyinin tam bir profili çıkartılmaktadır. Bu yöntemde iki öğrenciye aynı test uygulanmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler arası karşılaştırma yapılması mümkün değildir (Yüceer, 2011, s. 40). Danimarka da zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenciler bitirme sınavında başarılı olmak zorundadırlar. Bu sınavdaki başarıları dikkate alınarak istedikleri okula başvurabilmektedirler. Ancak okul, öğrencinin portföylerini inceleyerek kaydının uygun olup olmadığına karar vermektedir. Öğretmen ve danışman, öğrencinin hangi alanlara veya liseye gideceğine yardımcı olmaktadır. 9 ve 10. sınıflarda bitirme sınavı uygulanmaktadır. Normal bitirme sınavı 11 dersten, ileri bitirme sınavı da 5 dersten yapılmaktadır. İleri bitirme sınavı zorunlu değildir. Öğrenciler aile görüşü alınarak bu sınava katılmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%90-95'i) bu sınava katılım sağlamaktadırlar. Ancak bu sınav üniversiteye dönük ileri düzey eğitim veren liselere kayıt yaptırmak için zorunludur. Sınava tabi olan zorunlu dersler: Danimarka'ca, İngilizce, Matematik, Fizik ve Kimya'dır. Öğrencilerin başarı olabilmesi için yukarıda belirtilen derslerden 7 ve üzeri not almaları gerekmektedir (Altın, 2014).

Ücretinin bir kısmını ebeveynlerinin ödediği özel okullarda ise devlet okullarında okutulan dersler dışında ek dersler de okutulmaktadır. Bu dersler genellikle göçmenlerin ana dilleri ve din eğitimleri için konulmaktadır. Özel okulların masraflarının yaklaşık %70'i devlet, kalanı ise ebeveynler tarafından karşılanmaktadır. Devlet, özel okulların kime ait olduğuna bakmadan maddi yardımda bulunmaktadır. Ülkede 20 kadar Müslümanların kurmuş olduğu özel okul vardır. Müslüman özel okulları ağırlıklı din eğitimi veren okullardır. Müslüman özel okullarının 4'ü Türk okuludur. Türk okullarında ulusal ortak derslere ek 2 saat Türkçe ve 2 saat Din Bilgisi okutulmaktadır (Kahraman, 2007, s. 15).Türk okullarında okuyan öğrencilerin tamamı Türk öğrencilerden oluşmaktadır. Türk öğrencilerinin bu okulları tercih etmelerindeki ana etken devlet okullarında karşılaştıkları akran zorbalığıdır. Ayrıca öğrenciler, Türk öğretmenlerin kendilerini daha iyi anladıklarını ve bu sayede akademik olarak daha başarılı olduklarını dile getirmektedirler. Bu söylem akademik

liselere girmek için uygulanan sınavlarda kendini göstermektedir. Türk okulları Danimarka ortalaması üzerinde başarılar elde etmektedir. Hatta bu başarılı sonuçlar neticesinde eğitim bakanlığı bu okullarda uygulanan yöntemleri incelemek istemiştir(Özmen, 2010, s. 152).

“Özel okul çeşitleri:

- 1- Kentsel bölgelerdeki büyük bağımsız okullar.
- 2- Kırsal bölgelerdeki küçük bağımsız okullar.
- 3- Aşamalı ücretsiz okullar.
- 4- Dini veya cemaat okulları.
- 5- Göçmen okulları.
- 6- Alman azınlık okulları.
- 7- Özel eğitim amacı olan okullar, Rudolf Steiner Okulu gibi (Folkeskole, Vikipedi, 2021).”

Danimarka’da ortaöğretim ikiye ayrılır (Altın, 2014);

- 1) Genel Ortaöğretim veren liseler; İki Yıllık Genel Lise Eğitimi (Studenterkursus), İki Yıllık Yüksek Hazırlık Sınav Programı (HF Programı), Yüksek Teknik Okullara Hazırlayan Yüksek Teknik Sınav Programları (HTX), Yüksek Ticaret Sınavına Hazırlık Kursları (HHX).
- 2) Mesleki Ortaöğretim, Teknik ve Ticari program uygulandığı teknik ve ticari kolejler, Tarımsal programlarının uygulandığı tarımsal kolejleri, Sosyal ve sağlık hizmetleri programının uygulandığı sosyal ve sağlık hizmetleri kolejleri, Denizcilik programının uygulandığı meslek okulları.

Ortaöğretime devam eden öğrencilerin %57’si Meslek Eğitim, %43’ü Akademik Lise programına devam etmektedir. İlgili oranlara bakıldığında lise eğitiminde yönelimin meslek liselerine doğru olduğu görülmektedir. Dört akademik lise türü, öğrencileri yükseköğretime hazırlamakta ve kişisel yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okullar öğrencilere evrensel bir bakış açısı kazandırmanın yanı sıra, demokrat ve sosyal bir bilinç edinmelerini ve bağımsız ve analitik düşünme yeteneklerine sahip olmalarını da hedeflemektedir. Okul programları farklı düzeylerde zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Öğrenciler ulusal standartlarda bir veya iki yazılı sınava hazırlanmak zorundadır (Yüceer, 2011, s. 53). Akademik liselerde okutulan ortak dersler; Görsel Sanatlar, Biyoloji, Dil (Başlangıç Aşaması), Danimarka’ca, İngilizce, Dil 1, Coğrafya, Tarih, Beden Eğitimi, Bilim, Müzik, Klasik Çalışma, Din Eğitimi (Altın, 2014). Ders kitaplarını ve öğretiminin nasıl olacağına öğretmenler karar vermektedir. Final sınavı en az 10 dersten yapılmaktadır. Sınavları yazılı olarak öğrencilerin öğretmenleri hazırlarken, sınav değerlendirmelerini ise merkezden belirlenen başka öğretmenler yapmaktadır. Öğrencilerin final sınavları ve yıl içinde yaptıkları çalışmalardan aldıkları notlar ile genel başarıları belirlenmektedir (Yüceer, 2011, s. 54).

Meslek liseleri devlet ve özel sektör iş birliği ile yürütülmektedir. Meslek liseleri tarımdan endüstriye kadar 33 farklı kategoride verilmektedir. Dersler teorik, uygulama, çıraklık ve teknik ticaret eğitimi şeklinde sürdürülmektedir. Okul masrafları devlet tarafından karşılanırken, öğrencilerin okul dışı staj, kurs, çıraklık gibi faaliyetleri ise özel sektör tarafından finanse edilmektedir. Mesleki öğretim 8 meslek alanına ayrılmakta ve buralarda eğitim 2 ile 5 yıl arasında devam etmektedir. Ayrıca programlarda 200 farklı kurs seçeneği bulunmaktadır (Erçelebi, 1995).

Lise eğitimini tamamlayan bir öğrenci 3 çeşit yükseköğrenim türünden birine devam edebilir. Bunlar;

- 1- Laborant, piyasa ekonomisti, elektrik tesisatçısı veya makine teknisyeni gibi alanlarda eğitim veren iki yıllık eğitim süresi olan yükseköğrenim kurumları.
- 2- Öğretmen, pedagog, sosyal danışman ve hemşire yetiştiren üç-dört yıllık yükseköğrenim kurumları.
- 3- Doktor, diş hekimi, mühendis veya lise öğretmeni yetiştiren yükseköğrenim kurumları. Ayrıca bu kurumlarda öğrencilere yüksek lisans imkânı tanınmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere doktora yaparken maaş bağlanmaktadır. Doktora öğrencisi, üniversitede araştırmacı ve eğitmen olarak yaklaşık üç yıllık bir süre görev yapabilir (Kahraman, 2007, s. 17).

Danimarka'da toplam 8 üniversite bulunmaktadır (Yüceer, 2011, s. 58):

- Kopenhag Üniversitesi
- Güney Danimarka Üniversitesi
- Aarhus Üniversitesi
- Kopenhag İletişim Teknolojileri Üniversitesi.
- Aalborg Üniversitesi
- Danimarka Teknik Üniversitesi
- Kopenhag İş Okulu
- Roskilde Üniversitesi

Danimarka Devleti yükseköğrenimde okuyan öğrencilere maddi yönden finansal destek sağlamaktadır. 18 yaşından 20 yaşına kadar tüm öğrencilere eğitim yardım bağışı yapılmaktadır. 20 yaşından itibaren ailesinden ayrı yaşayanlarla, aileleri ile yaşayanlara farklı bağış seçenekleri sunulmaktadır. Ailesi ile yaşamaya devam edenlere ailesinin maddi durumuna göre bağış sağlansa da ailesinden ayrı yaşayanlara daha fazla yardım edilmektedir. Eğer öğrenciler ihtiyaç duyarsa bağışların yanı sıra geri ödemeli öğrenim kredisine de alabilmektedir (Yüceer, 2011, s. 60).

Danimarka Devleti üniversitelere 4 farklı şekilde finansman desteği sağlamaktadır. İlk ödenek üniversitelerin lisansüstü öğrenci sayıları, yapılan sınav sayıları, verilen akademik dersler gibi parametrelere göre hesaplanan eğitim ödeneği, ikinci olarak üniversitelere

yapacakları araştırmalara göre araştırma desteği, üçüncü olarak üniversitelerin kütüphane, laboratuvar, bahçe düzenlemeleri, müze giderleri gibi harcamalarına destek finansmanı, yabancı hocaların da giderleri bu destek ile karşılanmakta, dördüncü olarak da üniversitelerin kira, faiz, ipotek kredisi gibi masraflarının karşılanması için sermaye desteği sağlanmaktadır. Ayrıca eğer üniversiteler kamu binalarını kullanıyorsa devlet tarafında kira alınmamaktadır (İnandı, 2005, s. 113).

2. Danimarka’da Din Eğitimi

Hıristiyanlık, Avrupa medeniyetinin ve kültürünün temelini oluşturur. Avrupa Birliği müktesebatında din eğitimi için bağlayıcı bir madde bulunmazken; ülkelerin, ebeveynlerin çocuklarını dini inançlarına uygun olarak eğitim görmelerini talep etme konusunda bir garanti vardır. Danimarka Anayasasının 4. maddesi; “Danimarka Halk Kilisesi - Evanjelik Lüteriyan Kilisesidir ve bu hâliyle devlet tarafından desteklenir.” ile devletin dinin Evanjelik Lüteriyan olduğu resmi olarak deklare edilir (Aydin, 2005, s. 6). Yine anayasanın 67. maddesi; “Vatandaşlar dini inançlarına göre istedikleri şekilde ibadet etmek için cemaat oluşturabilirler. Ancak öğrenilen ve uygulanan hiçbir şey ahlak değerlerine ve kamu düzenine aykırı olmamalıdır.” ile dini cemaat oluşturma ve din eğitimi verme devlet garantisi altına alınmıştır (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2014, s. 52).

Danimarka vatandaşlarının %75’i Evanjelik Lüteriyan Kilisesine kayıtlıdır. Kilise giderlerinin çoğu üyelere alınır vergilerle karşılanmakta, devlet ise gerektiği yerde sübvansiyon etmektedir. Danimarka’da Folkeskole okullarında 7-16 yaş arasında din eğitimi zorunludur. Muafiyet için veli başvurusu gerekmektedir. Çok az okulda alternatif dersler hazırlanmıştır. Danimarka’da din eğitimi materyalleri ve kitapları dini otoriteler tarafından hazırlanmakta, devlet tarafından kontrol edilmektedir (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2014, s. 52-56). Din eğitiminde Danimarka devlet eğitim yasası, her okulun konuyu “Hıristiyan kültürel mirasının” korunmasının bir parçası olarak öğretmesini zorunlu kılmaktadır (Böwadt, 2020, s. 1).

2.1. Hıristiyan Din Bilgisi Dersi Amaç ve Felsefesi

Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığının 2019 yılında yayımladığı *Hıristiyan Bilgisi Konu Kitapçığında* dersin amacı şu şekilde ifade edilmiştir (*Kristendomskundskab Faghæfte 2019*, 2019, s. 7);

“Hıristiyan bilgisi konusunda, öğrenciler, bireyin yaşam algısı ve diğerleriyle ilişkisi için dini boyutun önemini anlamalarını ve bunlarla ilişki kurmalarını sağlayan bilgi ve beceriler kazanmalıdır.

Öğrenciler, Hıristiyanlık hakkında tarihsel ve çağdaş bilgiler edinmelidir. Bunun yanı sıra İncil’deki anlatılar ve bunların kültürel çevremizdeki değer temeli için önemi hakkında bilgi verilir. Ayrıca son sınıf öğrencileri, diğer dinler ve yaşam anlayışları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Öğrenciler, demokratik bir toplumda kişisel karar verme, ortak sorumluluk ve eylem ile bağlantılı olarak mesleki yeterliklerini kullanabilmelidir.”

Ayrıca, *müfredatın işlevi bölümünde* (Kristendomsuskab Faghæfte 2019, 2019, s. 23); “Müfredat, Hıristiyan bilgisinin öğretilmesinin temelini tanımlar. Hıristiyan eğitiminin merkezi bilgi alanı, Danimarka Ulusal Topuluğunun Evanjelik Lüteriyen Hıristiyanlığıdır.” şeklinde dersin hangi kaynaktan işleneceği belirtilmiştir.

Avrupa Birliği müktesebatında din eğitimi için özel bir madde bulunmamasına rağmen (Turhan, 2012, s. 173) Danimarka'da yapılan ve yapılacak olan din eğitimi faaliyetlerinde; öğrencilerin Hıristiyanlığı öğrenmeleri, dini yaşantılarını dinin kaynaklarından referans alarak belirlemeleri, Hıristiyanlık tarihini ile bugününü karşılaştırmaları, İncilin kültürlerine etkilerini fark etmeleri, diğer din ve inançlar hakkında bilgi edinmeleri amaçlanmaktadır (Kristendomsuskab Faghæfte 2019, 2019, s. 7). Ancak birçok göçmenin yaşadığı Danimarka'da öğrencilere diğer din ve felsefi görüşlere ait bilgilerin son sınıfta yer verilmesi dikkat çekicidir.

Din eğitim kitapçığında dersin metodolojik öğretim yaklaşımı; *tarihsel/eleştirel yaklaşım, fenomenolojik yaklaşım, anlatı yaklaşımı, karşılaştırmalı yaklaşım, hermeneutik yaklaşım ve sosyo-dini ve antropolojik yaklaşım* olarak bahsedilmektedir. Tarihsel/eleştirel yaklaşımda, öğrencilerin okudukları kutsal metinlerin yazıldığı ortam ile günümüz hayatını karşılaştırmaları, metinlere yazıldığı günün şartları çerçevesinde eleştirel bir biçimde yaklaşmaları amaçlanır. Ayrıca öğrencilerden metne sorular ile yaklaşması beklenir. Örneğin “Bu metni kim yazdı? Metin sözlü mü yazılı mı aktarıldı? Metinde döneminin hangi değerleri işlenmiştir?” vb. sorular sorulup cevaplarının aranması beklenmektedir. Fenomolojik yaklaşımda ise sosyal, felsefi ve dini konular fenomen olarak ele alınır. Mesela *kötülük meselesi* hem felsefi hem de dini açıdan incelenir. Kötülük fenomeni her açıdan ele alınır. Anlatı yaklaşımında, adından da anlaşılacağı gibi kutsal metinlerdeki hikayeler, drama yöntemi ile öğrencilerle işlenir. Anlatı etkinliği sonrası öğrencilerden drama edilen metinleri yaşadıkları çağa göre yorumlamaları beklenir. Karşılaştırmalı yaklaşımda ise hem Hıristiyanlık içi farklı mezhepler öğrencilere tanıtılır hem de yaşanan din ve yaşayan dinlerin ortak yönleri irdelenir ve diğer dinler hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Mesela, bu yöntem sonrasında öğrencilerin Yahudilerin domuz eti yemediklerini, Müslümanların alkol tüketmediklerini bilmeleri, Hinduların yeni bir işe başlarken yaptıkları ritüelleri ve dinlerin kutsalları hakkında bilgi sahibi olmaları beklenir. Hermeneutik yaklaşım da ise öğrencilerden dini semboller, metinler, fotoğraflar veya dini filmleri yorumlamaları beklenir. Daha sonra sembollerin o inanış için ne ifade edildiği öğrenciye aktarılır. Aktarım sonunda öğrencilerin ilk yorumları ve öğrendiklerini karşılaştırmaları, varsa önyargılarının farkında olmaları beklenir. Sosyo-dini ve antropolojik yaklaşımda ise öğrencilerden dinin kültür ve toplum üzerindeki etkilerinin farkında olması amaçlanır. Mesela öğrencilerin yaşadıkları şehir üzerinde dinin nasıl etkileri olduğunu keşfetmeleri istenir. Bu yöntemde

nicel ve nitel çalışmalardan da faydalanılır (Kristendomskundskab Faghæfte 2019, 2019, ss. 54, 60).

Danimarka’da dini yaşantıya baktığımızda tıpkı diğer İskandinav ülkelerinde olduğu gibi sekülerleşmenin yaygınlaştığı iddia edilmektedir. 1990’lı yıllarda nüfusun %90’nı Evanjelik Lüteriyen Kiliseye üye iken günümüzde bu sayı %74,9’lara gerilemiştir. Ayrıca ateistlerin sayısında da artış yaşanmaktadır. Bu düşüşü sekülerleşmeye bağlayanlar olduğu gibi dindarlığın şekil değiştirdiğini iddia edenler de vardır. Bu kişiler, kiliseye üye olanlarının sayısı azalsa da Noel arifesinde gibi dini ritüellere katılımın arttığını ve okullarda din eğitiminden muaf olma isteklerinin azaldığını, bunların da dindarlığın toplumda var olduğunun ancak şekil değiştirdiği iddialarına delil olduğunu söylemişlerdir. Danimarka’da özellikle Müslüman ülkelerden gelen göç ve mülteci akımları sonrası sağ partilerin güçlendiği görülmektedir. Sağ partiler güçlendikçe özellikle Müslümanlara ait özel okullara verilen devlet desteğinin tartışılmaya başlandığı da gözlemlenmektedir. Ayrıca okulların “Hristiyan kültürel mirasını koruma” misyonları sebebiyle buralarda kutlanan Noel ayinleri, kantinlerde ve yemekhanelerde verilen gıdalarda domuz etinin bulunması, ramazan ayında yemek hizmetinin devam etmesi gibi konular Müslümanların sayısının artması ile tartışılmaktadır. Ayrıca Danimarka üniversitelerinde din ve teoloji alanında bölümlerin ve araştırmaların bulunmasına rağmen din eğitimi bölümünün bulunmaması öğretmenlerin din eğitimi formasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Böwadt, 2020, s. 3,4).

Danimarka eğitim sisteminde ilköğretim zorunludur; ancak bu eğitimi okulda almak mecburi değildir. Ebeveynler, dilerlerse çocuklarına evde eğitim sağlayabilmektedirler. Ancak çocuklarının okullarda yapılan sınavlardan başarılı olmaları gerekmektedir. Veliler her dersi evde verdikleri gibi din eğitimi de evde verebilmektedirler. Ancak özellikle din eğitimi dersi için evde eğitim talebi yok denecek kadar azdır. Okullardaki Hıristiyanlık dersinde, Danimarka edebiyatının klasik eserlerinden faydalanılmaktadır. İşte bu sebeple ebeveynler çocuklarının hem dinlerini hem de Danimarka edebiyatında kullanılan dinsel terminolojiyi de öğrenmeleri için din eğitimi almalarını istemektedir. (Kahraman, 2007, s. 19).

2.2 Dersin Kazanımları ve Beceri-Bilgi Alanları

Dersin kazanımları ve beceri-bilgi alanları, Çocuk ve Eğitim Bakanlığının hazırladığı Hıristiyan Bilgisi dersi kitapçığında Tablo 1’deki gibi verilmiştir. Bilgi kitapçığında 3. sınıftan, 6. sınıftan ve 9. sınıftan sonra diye 3 aşamalı bir ders planı paylaşılmıştır. Bizde örnek olması açısından sadece 3. Sınıftan sonraki planı paylaştık.

Tablo 1: 3. Sınıftan Sonra Okutulan Hristiyan Bilgisi Dersi Planı

Yetkinlik Alanı	Kazanımlar	Beceri ve Bilgi Alanları			
Hayat Felsefesi ve Etik	Öğrenci, varoluşun temel soruları ve etik ilkeler temelinde dini boyutu hakkında kendini ifade edebilir.	Hayat Felsefesi		Etik	
		Öğrenci, dini boyutla ilgili olarak varoluşun temel sorularında kendini ifade edebilir.	Dinlerde ve yaşam algılarında ifade edilen ana konuların temelleri hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, temel etik konular hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, temel etik pozisyonlarında kendini ifade edebilir.
İncil Hikayeleri	Öğrenci, İncil hikayeleri hakkında kendini ifade edebilir.	İncil		Anlatı ve Hayatın Anlamı	
		Öğrenci, İncil hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, İncil metinlerini kutsal olarak ifade edebilir.	Öğrenci, İncil hikayeleri hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, İncil'deki hikayelerin içeriği hakkında kendini ifade edebilir.
Hristiyanlık	Öğrenci, Hristiyanlığın ne olduğu ve Danimarka'da ki Danimarka Ulusal Kilisesi'nin önemi de dahil olmak üzere Hristiyanlık tarihindeki önemli olaylar hakkında	Hristiyanlık Tarihi		Hristiyanlığın Temel Kavramları	

kendilerini ifade edebilir.	Öğrenci, Hıristiyanlığın kökeni ve gelişimi hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, Hıristiyanlık döneminde tarihe boyunca yaşanan bireysel olaylar hakkında kendini ifade edebilir.	Öğrenci, temel Hıristiyanlık kavramları hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, Hıristiyanlıkta temel kavramlar hakkında kendini ifade edebilir.
-----------------------------	--	--	--	--

Beceri ve Bilgi Alanları

İnanç Seçimi ve Hayatın Yorumlanması		Dil ve Yazı Dili	
Öğrenci, tanrı ve inançlar hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, Tanrı, inanç ve insan algıları hakkında kendini ifade edebilir.	Öğrenci, basit konu kelime ve kavramları ile akademik metnin amacı ve yapısı hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, basit akademik metinleri okuyabilir ve içeriği hakkında dilsel olarak kendilerini ifade edebilir.
Anlatı ve Kültür			
Öğrenci, kültürde İncil anlatılarının kullanımı hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, dil, sanat ve toplumdaki temel İncil anlatılarından kişileri ve nesnelere tanıyabilir.		
Hıristiyan İfadeleri			
Öğrenci, anahtar semboller, ritüeller, müzik ve ilahiler hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, anahtar semboller, ritüelleri, müziği ve ilahileri tanıyabilir.		

Kaynak: (Kristendomskundskab Faghæfte 2019, 2019, s. 10,11)

Sınıflar arası kazanım ve bilgi alanlarını karşılaştırabilmek için Hıristiyan Bilgisi kitapçığında sunulan ortak kazanımlar planlarından Hayat Felsefesi ve Etik öğrenim alanı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Yetkinlik Alanına Göre Ortak Kazanımlar

Hayat Felsefesi ve Etik					
Sınıf	Kazanımlar	Beceri ve Bilgi Alanları			
3. Sınıftan Sonra	Öğrenci, hayatın temel sorularına ve etik ilkelere dayalı olarak dini boyut hakkında kendini ifade edebilir.	Hayat Felsefesi		Etik	
		Öğrenci, hayatın temel soruları hakkında dini boyutuyla ilgili olarak kendini ifade edebilir.	Dinlerde ve hayat görüşlerinde ifade edilen hayatın temel soruları hakkında bilgi sahibi olur.	Öğrenci, temel etik konularda kendini ifade edebilir.	Öğrenci, temel etik konular hakkında bilgi sahibidir.
6. Sınıftan Sonra	Öğrenci, hayatın temel sorularına ve etik ilkelere dayalı olarak dini boyutun içeriği ve anlamı hakkında nüans göstererek şekilde kendini ifade edebilir.	Hayat Felsefesi		Etik	
		Yazma ve konuşmada öğrenci, dini boyutun önemi ile ilgili olarak hayatın temel soruları hakkında nüanslı bir şekilde kendini ifade edebilir.	Öğrenci, hayatın temel soruları için dinlerin çözümlerini ve hayata dair görüşler hakkında bilgi sahibi olur.	Öğrenci, günlük yaşamda ve dini konularda etik ilkeler ile ahlaki uygulama arasındaki bağlantıyı açıklayabilir.	Öğrenci, etik konularda değerler, normlar ve davranış bilgisine sahiptir.
9. Sınıftan Sonra	Öğrenci, hayatın temel sorularına ve etik ilkelere dayalı olarak dini boyutun içeriği ve anlamı ile ilişki kurabilir.	Hayat Felsefesi		Etik	
		Öğrenci, hayatın temel soruları üzerinden dinin önemi üzerinde düşünebilir.	Öğrenci, yaşamın temel sorularıyla ilgili olarak inanç seçimi bilgisine sahiptir.	Öğrenci, kişilerarası ilişkilerde etik ilkeleri ve ahlaki uygulamaları yansıtabilir.	Öğrenci, kişilerarası bir bakış açısıyla etik ve ahlaki uygulamaya bilgisine sahiptir.

Beceri ve Bilgi Alanları			
İnanç Seçimi ve Hayatın Yorumlanması Öğrenci, Tanrı ve inançlar hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, Tanrı, inanç ve insan algıları hakkında kendini ifade edebilir.	Dil ve Yazı Dili Öğrenci, basit konu kelime ve kavramları ile akademik metinlerin amacı ve yapısı hakkında bilgi sahibidir.	Öğrenci, basit akademik metinleri okuyabilir ve içeriği hakkında dilsel olarak kendilerini ifade edebilir.
İnanç Seçimi ve Hayatın Yorumlanması Öğrenci, inanç seçimlerinin insanların davranışları ve hayatı yorumlamadaki önemi hakkında kendini ifade edebilir.	Öğrenci, inancı seçmenin ve hayatı yorumlamanın önkoşulları hakkında bilgi sahibidir.	Dil ve Yazı Dili Öğrenci, akademik metinleri okuyabilir ve içeriği, amacı ve yapısı hakkında sözlü ve yazılı olarak kendini ifade edebilir.	Öğrenci, teknik terimler ve kavramlar ile akademik metinlerin amacı ve yapısı hakkında bilgi sahibidir.
İnanç Seçimi ve Hayatın Yorumlanması Öğrenci, farklı inanç seçimleri ve onların hayata dair yorumları arasındaki bağlantıları tartışabilir.	Öğrenci, farklı inanç tercihleri ile hayatın yorumlanması arasındaki bağlantı hakkında bilgi sahibidir.	Dil ve Yazı Dili Öğrenci, akademik metinleri amaçlı olarak okuyabilir ve içeriği, amacı ve yapısı hakkında dilsel olarak nüanslı bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kendini ifade edebilir.	Öğrenci, akademik metinlerin amacı ve yapısının yanı sıra karmaşık teknik terimler ve kavramlar hakkında bilgi sahibidir.

Kaynak: (Kristendomskundskab Faghæfte 2019, 2019, ss. 16, 17)

Kazanımlar incelendiğinde öğrencilerden varoluşsal sorulara, yaşamın anlamına ve hayatın temel sorunlarına dini referanslarla çözüm bulmaları beklenmektedir. Etik konularında ise öğrencilerden dinin etik anlayışı ile toplumun etik anlayışını kıyaslamaları beklenmektedir. Yine öğrencilerden, toplumda farklı inanç ve felsefi görüşler sebebiyle toplumda etik anlayışının birden fazla olabileceğinin farkında olmaları beklenmektedir. Öğrencilerden, insanların farklı dinleri, inançları seçebileceğinin ve bu seçimlerin kişilerin tercihlerinde ve hayat yaşam biçimlerinde etki olabileceğini kavramaları amaçlanmaktadır. Danimarka’da din dersinin din eğitimi ile öğrencilerin dilsel gelişmelerine de katkı sunduğunu belirtmiştik. Bu amaç kendini dersin kazanımlarında da göstermektedir. Öğrencilerden dini literatüre hâkim olmaları ve akademik metinleri çözümlemeleri beklenmektedir.

Din eğitimi kitabında öğrencilere öğretilecek İslamiyet’in temel kavramları, ritüelleri ve bayramları şu şekilde belirtilmiştir (Kristendomskundskab Faghæfte 2019, 2019, s. 73):

“Temel Kurallar:

- İslam’ın altı iman şartı: Allah’a iman, Allah’ın meleklerine iman, Allah’ın peygamberlerine iman, Tevrat ve İncil dahil Allah’ın indirilmiş kitaplarına iman.
- Kuran, kıyamet ve kader inancı.
- Helal / haram.

- Hadis.
- Şeriat.
- Ümmet.
- Ritüeller.
- İslam'ın Beş Şartı, Dini Görevler: İmanın beyanı, şahadet. Beş vakit namaz, zekât, oruç, hac.
- Abdest.
- Camide cuma namazı.
- Bayram.
- Ramazan ve Kurban Bayramı.
- Kurban Bayramı: Anma Kurban Bayramı.
- İbrahim'in oğlu İsmail'i yerine koyun kurban etmesi.
- Aşure (Şii İslam)".

2.3. Öğretmen Yetiştirme, Yüksek Din Eğitimi ve Ders Materyali Hazırlama

İlkokullarda öğretmen olmak için toplam 240 kredi ders alınması gerekmektedir. Her dönem en fazla 60 kredi ders alınabilmektedir. Öğretmen adayları her yıl birkaç hafta okullarda staj yapmalıdır. Ayrıca kendi ders planlarını hazırlayıp derslere girmeleri gerekmektedir. Lisans eğitimi süresi boyunca öğrenciler sözlü, yazılı ve pratik olarak değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. Lise öğretmeni olabilmek için ise lisans eğitiminden sonra master yapılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları dersler ve kredileri şu şekildedir (Yüceer, 2011, s. 63);

- Genel eğitim bilimi, eğitim teorisi ve psikoloji formunda eğitimsel konular (toplam 33 kredi)
- Vatandaşlık, Hayat bilgisi, Hristiyanlık dersleri (17 kredi).
- Antropoloji, Doğa Bilimleri, Estetik ve Spor konularından iki veya üç alanda ana konu seçmeli (toplam 144 kredi).
- Öğretim uygulamaları (toplam 36 kredi).
- Eğitim projesi lisansı (toplam 10 kredi).
- Öğrencilerin 72 krediye denk gelen aşağıdaki temel konular arasından seçim yapmaları gerekir: Danca, Matematik, Doğa/ teknoloji veya Fizik/ Kimya.

Folkeskole'de Hristiyan Bilgisi dersini sınıf öğretmenleri vermektedir. Sınıf öğretmenleri lisans eğitimlerinde 17 kredilik din eğitimi almaktadırlar. Ancak eğitim fakültesinde din eğitimi bölümü bulunmamaktadır. Danimarka'da yüksek din eğitimi, Avrupa'nın genelinde olduğu gibi, ilahiyat (theology) ve din bilimleri (religious studies) şeklinde iki biçimde yapılmaktadır. İlahiyat Fakültesinde kilise için din adamı yetiştirilirken din bilimleri bölümünde ise dinler tarihi, din psikolojisi, din felsefesi, dini antropolojisi alanlarda eğitim verilmekte ve araştırmalar yapılmaktadır. Din bilimleri bölümündeki dersler ağırlıklı olarak Hristiyanlık perspektifinden öğretilirken, İslamiyet, Yahudilik, Uzak Doğu dinleri ve diğer

inancılarla ilgili de araştırmalar yapılmaktadır. İlahiyat Fakültesinde her dönemde İslam, Türkiye ve İslami mezhepleri dersleri açılmaktadır. Ayrıca İlahiyat Fakültesinden mezun olan din görevlileri, lise kademesindeki din derslerine girmektedir (Onay, 2017, s. 144).

Öğretmenlere yardımcı olması için Çocuk ve Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ders kitapçıkları verilmektedir. Bu kitaplarda öğrenme alanları, etkinlikler ve konu ile ilgili temel bilgiler mevcuttur. Öğretmenlerden bu kitapçıktan faydalanarak kendi materyallerini hazırlanması beklenmektedir (Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning - GRUNDSKOLE | emu danmarks læringsportal, t.y.). Öğretmenlerden materyallerini şu 4 alana ve alanla ilgili 2 soruya göre tasarlaması istenmektedir (Kristendomskundskab Faghæfte 2019, 2019, s. 52):

“Dört öğrenme alanı için iki ana soru:

Hayat felsefesi ve etik.

1. İnsan olmak ne demektir?
2. İyi hayat nedir?

İncil hikayeleri.

1. Anlatıların ilgili olduğu evrensel sorunlar nelerdir?
2. İncil anlatıları kültürü ve toplumu daha önce ve şimdi nasıl şekillendirdi?

Hristiyanlık.

1. Hıristiyanlığın ana fikirleri ve temel uygulamaları nelerdir? Evanjelik Lüteriyen Hristiyanlığı dahil mi?
2. Hıristiyanlığın dün ve bugün birey ve toplum için önemi nedir?

Hıristiyan olmayan dinler ve diğer yaşam anlayışları.

1. Diğer dinlerin ana fikirleri ve temel uygulamalar nelerdir?
2. Hıristiyan olmayan dinin ya da yaşam anlayışının günümüzde birey ve toplum için önemi nedir?”

Öğrenciler, mümkün olduğunca materyal tasarlama aşamasına dahil edilmelidir. Öğretmenin, seçilen içeriğin neden diğerlerinden daha yararlı olduğu konusunda öğrencileri ikna etmesi gereklidir. Yani materyal tasarım aşaması öğretmen otokrisisi ile değil öğretmen-öğrenci iş birliği ile hazırlanmalıdır. Öğretmenin yapılandırmacı bir yaklaşımla dersi işlemelidir. Öğrencilerin kendi sonuçlarına ulaşabilmesi için rehberlik etmeli ve onlara zaman tanımalıdır. Konuyu yapılandırırken diğer disiplinlerden faydalanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin sabit fikirli olmalarının önüne geçmelidir. Öğrenciler, kişilerin yorumlarının, çözüm önerilerinin, bir konuda yazılmış metinlerin nihai sonuç olmadığını farkında olmalıdırlar. Bu sebeple öğrenci etkinliklerinde çeşitliliğe dikkat edilmelidir. Öğrencilerin yapılandırmacı eğitim sonucu ulaştıkları sonuçları

saklamaları ve eğitimlerinin ilerleyen dönemlerinde de benzer konularda vardıkları sonuçlar ile karşılaştırmaları istenmelidir. Öğretmen, dersi işlerken konu alanı ile ilgili sorular sormalı ve öğrencilere kendi cevaplarını bulmaları için rehberlik etmelidir (Kristendomskundskab Faghæfte 2019, 2019, s. 51).

2.4. Danimarka'da İslamî Din Eğitimi

Danimarka'da İslamiyet resmi din olarak kabul edilmediğinden okullarda Hıristiyanlık dersi gibi Müslüman öğrencilerin seçebileceği bir İslamiyet dersi okutulmamaktadır. Müslüman ebeveynlerin çocukları için din eğitimi alabilecekleri yerler özel okullarda okutulan İslam dersleri ve diğer Avrupa Ülkelerinde olduğu gibi camilerde öğretimi yapılan derslerdir. Ancak özellikle camilerde gerçekleştirilen derslerin öğretiminde kullanılan metotların yeni neslin ilgi alakasına cevap vermemesi ve derslere katılımın az olması sebebiyle Müslüman çocukları yeterli din eğitimi alamamaktadır. İlköğretimde temel dini bilgileri alan ve lise düzeyinde Hıristiyan teolojisi öğrenen Danimarkalı gençlere nazaran Müslüman gençler dini bilgi açısından yetersiz kalmaktadır. Bu da gençlerin kimlik edinme sürecinde bazı karmaşıklıkların yaşanmasına sebep olabilmektedir. Danimarka'da Türk Diyanet Vakfı'na bağlı 30, Millî Görüş'e bağlı 7, Süleymancı Cemaatine bağlı 3 ve Menzil Tarikatına bağlı 1 cami faaliyet göstermektedir. Bu camiler Danimarka yerel mevzuatına göre "inanç cemiyeti" olarak tanınmışlardır. Diyanet camilerinde yurt dışı görev yapma yeterliğine sahip tecrübeli imamlar 5 yıllığına görev yaparken, Millî Görüş camilerinde genellikle 6 ay sürelerle Türkiye'den yeşil pasaporta sahip emekli imamlar görev almakta, Süleymancıların ve Menzilcilerin camilerinde ise işçi izni ile çalışanların arasından seçilen imamlar görev üstlenmektedir. Bu 41 camide öğlen ve ikindi namazlarında ortalama 2500-3000 kişi ibadet ederken, Cuma namazlarında bu sayı 7000-9000 kişiye çıkmakta, bayram namazların da ise 16000-18000'ne ulaşmaktadır. Camilerde din eğitimi genellikle hafta sonları yapılmaktadır. Bu eğitimlerde Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuma, bazı dua ve sureleri ezberletme, temel dini bilgiler ile inanç esaslarını öğretme faaliyetleri yapılmaktadır. Bu eğitimlere çocukların katılımı yüksek olurken, çocuklar büyüyüp gençleştikçe katılımları kademeli bir şekilde azalmaktadır (Çoştu, 2020, ss. 108-113; Tosun, ss. 173-180).

Camilerde, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Yurt Dışı Hizmet Projeleri kapsamında gençleri kötü alışkanlıklardan uzak tutmak için paneller, konferanslar ve spor müsabakaları düzenlemekte, gençlerle sohbetler yapılmaktadır. Ayrıca camilerde bayanlara özel dersler ve sohbetler yapılmakta, yaygın din eğitiminin yanı sıra aile eğitimi de verilmektedir. Avrupa'nın bütününde olduğu gibi Danimarka Camilerinde de kandil akşamları ve özel günlerde cemaate yönelik vaazlar, sohbetler ve hutbelerle yaygın din eğitimi faaliyeti yapılmaktadır (Kahraman, 2007, ss. 35, 36; Tosun, ss. 177-179).

Sonuç

Mehmet Zeki AYDIN, Danimarka'daki din eğitim modelinin Türkiye'de olduğu gibi mezhepler üstü benimsenmesine rağmen tek bir dinin öğretimi yapıldığını belirtmektedir (Aydın, 2005, ss. 2-13). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınladığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında, programın temel felsefesi ve genel amacı: "İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir." şeklinde belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 8). Ancak ders kitapları incelendiğinde birçok konunun sadece Hanefi Mezhebi öğretilere göre aktarıldığı görülmektedir. Ülkemizde Hanefi Mezhebini benimseyenler olduğu gibi Şafii Mezhebini benimseyen bir kitlede mevcuttur. Ayrıca dinler açılımı ilkökul ve ortaokul ders kitaplarında ve kazanımlarda mevcut değildir. Bu sebeple ülkemizde din eğitiminin felsefi amacı ile dersin uygulaması paralel değildir. Danimarka Çocuk ve Eğitim Bakanlığının yayımladığı *Hıristiyan Bilgisi Dersi Kitapçığından da* dersin amaçları incelendiğinde doktriner din eğitimi modelinin benimsendiği anlaşılmaktadır.

Danimarka, anayasasında devletin dinini Hıristiyanlık olarak açıklamış, dini faaliyetleri anayasal güvenceye almış ve ilkökul eğitiminde din eğitimi zorunlu ders olarak okutan bir ülkedir. Her ne kadar kuzey Avrupa ülkelerinde sekülerlik artsa da Danimarka'da özellikle din eğitimine katılım oldukça yüksektir. Ebeveynlerin çocuklarını din dersinden muaf olmalarını isteme hakkı olsa da çok az veli böyle bir talepte bulunmaktadır. Kiliseye düzenli gidenlerin sayısı azalsa da halkın çoğunluğu Kiliseye üye olmaya devam etmekte ve din vergisi vermektedir. Bu bilgiler ışığında Danimarka kültürü ve siyaseti üzerinde dinin etkili bir olgu olduğunu söyleyebiliriz.

Danimarka'da din eğitiminde mezhepler üstü bir yaklaşım tercih edilse de devletin resmen tanıdığı Evanjelik Lüteriyan Kilisesi esasları öğretilmektedir. Zorunlu eğitim boyunca din eğitimi yöntemleri kullanılırken lise bölümünde teolojik bir eğitim tercih edilmektedir. Ayrıca Danimarka göç ve mülteci alan bir ülke olsa da zorunlu eğitimin son sınıfına kadar diğer dinler hakkında bir eğitim yapılmamaktadır. Bunun altında Danimarka'nın homojen yapısını koruma içgüdüğü yatmaktadır diyebiliriz. Buradan da Danimarka'da dinin aynı zamanda kültürünün bir parçası ve koruyucu olarak görüldüğü fikrini çıkarabiliriz. Ancak ülkede artan yabancı düşmanlığı ve İslamofobik hareketler bu güdülen eğitim politikasının tartışılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim süresince din eğitimine önem veren Danimarka'nın İlahiyat Fakültesi ve Din Bilimleri Fakültesinde din eğitimi kürsüsüne sahip olmaması dikkat çekicidir. Yükseköğretimde din adamı yetiştirmek için ilahiyat eğitimi verilse de din eğitimi üzerine araştırma yapacak bir bölümün olmamasının, din eğitimi uygulamalarında aksaklıklara sebep olduğu dile getirilmektedir. 9 yıllık zorunlu eğitim boyunca öğretim, sınıf öğretmeni tarafından sürdürüldüğü için öğretmen adaylarına din eğitimi onlar

tarafından verilmektedir ama din eğitimi konusunda üretken bir mekanizma olamaması bu eğitimin kalitesini sorgulatmaktadır.

Danimarka'da en kalabalık göçmen grup Müslümanlardır. Müslümanlar, okullardaki din eğitiminden muaf olabilmektedirler ama devlet okullarında kendi inançlarının eğitimini almaları mümkün değildir. Müslümanlar daha çok özel okullarda ve camilerde din eğitimi alabilmektedir. Ancak gerek bu eğitimleri veren öğretmenlerin veya din adamlarının yetkinlikleri gerek uygulanan yöntemler ve gerekse yeterli devamlılık sağlanamaması gibi etkenler sebebiyle Müslüman gençler Danimarkalı diğer gençlere nazaran din eğitimi konusunda zayıf kalmaktadırlar.

Sonuç olarak; Danimarka'da yapılan din eğitiminin de diğer dinlere ve inanışlara gerektiği kadar yer verilmemesi, din eğitimindeki en büyük eksikliği olarak göze batmaktadır. Ayrıca devletin Danimarka kültürünü korumak için uyguladığı politikalar ve entegrasyon faaliyetleri göçmenler ve mülteciler tarafından daha çok asimile çabaları olarak algılandığı için bazı toplumsal sorunlara da sebep olmaktadır. Danimarka, bu tür sorunlara karşı din eğitimini bir fırsat olarak görüp kullanma imkânına sahiptir ama bunun için hem uyguladıkları siyaseti hem de din eğitimi politikalarını gözden geçirip yeni bir bakış açısıyla ele almaları gerekmektedir. Ayrıca Danimarka'da yaşayan Müslüman azınlıkları arasında ittihat sağlanamamıştır. Hatta bu amaç için atılan birkaç müspet adım başarısız olmuştur. Bu sebeple Danimarka devleti karşında Müslümanları temsil eden kurumsal bir yapı oluşturulamamış ve bu da başta Müslümanlar olmak üzere tüm Danimarka'yı olumsuz etkilemektedir. En kalabalık azınlık grup olan Türklerin önce kendi içerlerinde daha sonra da diğer Müslüman gruplarla birlikte hareket etmesi elzemdir.

Kaynakça

- Altın, R. (2014). *Danimarka*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/DANIMARKA.pdf>
- Anadolu Ajansı (2022, Nisan 19). *Danimarkalı siyasetçi Paludan Kur'an-ı Kerim yakma provokasyonunu sürdürdü*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/danimarkali-siyasetci-paludan-kuran-i-kerim-yakma-provokasyonunu-surdurdu/2567655#>
- Aydın, S. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim* [Bilim Uzmanlığı Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. (2005). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Eğitimi ve Türkiye ile Karşılaştırılması*. *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Eğitimi ve Türkiye ile Karşılaştırılması*, 1-18.
- Böwadt, P. R. (2020). Religious Education in Denmark: Towards a More Multifaceted Subject? *Religions*, 11(11), 1-11. <https://doi.org/10.3390/rel11110561>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Çoştu, Y. (2020). *Göç ve Din Üzerine*. Transnational Press London.
- Danimarkalı Siyasetçi Paludan Kur'an-ı Kerim Yakma Provokasyonunu Sürdürdü.* (t.y.). Anadolu Ajansı. Geliş tarihi 16 Mayıs 2022, gönderen <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/danimarkali-siyasetci-paludan-kuran-i-kerim-yakma-provokasyonunu-surdurdu/2567655>
- Erçelebi, Y. D. D. H. (1995). Danimarka Eğitim Sistemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 53-62.
- Faghæfte—Fælles Mål, læseplan og vejledning—GRUNDSKOLE | emu danmarks læringsportal.* (t.y.). Geliş tarihi 29 Eylül 2022, gönderen <https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t10>
- Folkeskole, Vikipedi.* (2021, Ekim 17). Vikipedi. <https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Folkeskole&oldid=26341418>
- History of Denmark.* (t.y.). Denmark.dk. Geliş tarihi 03 Mayıs 2022, gönderen <https://denmark.dk/people-and-culture/history>
- İnandı, Y. (2005). *Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı* [Doktora Tezi]. T.C Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Bilim Dalı.
- Kahraman, F. Z. (2007). *Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Yurt Dışı Din Hizmetleri: Danimarka Örneği* [Yüksek Lisans]. T.C. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi.
- Kristendomskundskab Faghæfte 2019.* (2019). Børne- og Undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_Kristendomskundskab.pdf
- Lifelong Education.* (t.y.). Denmark.dk. Geliş tarihi 04 Mayıs 2022, gönderen <https://denmark.dk/society-and-business/lifelong-education>
- Llorent-Bedmar, V., & Cobano-Delgado, V. (2014). The Teaching of Religious Education in Public Schools in the Nordic Countries of Europe. *Review of European Studies*, 6(4), 50-57. <https://doi.org/10.5539/res.v6n4p50>
- Millî Eğitim Bakanlığı, T. C. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. T.C Millî Eğitim Bakanlığı.

- Onay, A. (2017). Batı'da Sosyal Çevre ve Din, Danimarka'da Müslüman Türk Toplumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 139-176.
- Özmen, N. (2010). *Danimarka Türk Toplumunun Sosyal Entegrasyonu ve Din* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilimdalı, Din Sosyolojisi Bilim Dalı.
- Özmen, N. (2017). Karikatür Krizi: Danimarka'da Homojen Kültür Söylemi ve İslamofobinin Tezahürü. *Diyanet İlmî Dergi*, 53(2), 101-118.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı—Kopenhag Büyükelçiliği—Bilgi Notları. (t.y.). Geliş tarihi 03 Mayıs 2022, gönderen <http://kopenhag.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/249995>
- Tosun, C. (1992). "Almanya'da Türk-İslam Kültür Merkezleri: Camiler". *İslâmî Araştırmalar*, C.VI, S.3, 173-180.
- Turhan, İ. (2012). Avrupa Birliği ve Din Eğitimi. İçinde *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (ss. 171-198). Dem Yayınları.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Programı.
- Yüceer, D. (2011). *Danimarka ve Türkiye'de Uygulanan Sosyal Bilgiler Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans]. T.C. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.

ÇOCUKLARA YÖNELİK PEYGAMBER HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: OKUL ÖNCESİ İÇİN PEYGAMBER HİKÂYELERİ ÖRNEĞİ

Samet YAĞCI*

E-mail: sametyagci45@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-5801>

Citation/©: Yağcı S. (2022). Çocuklara yönelik peygamber hikâyeleri üzerine bir inceleme: *Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri* örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 37-61.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1175845>

Öz

İlk çocukluk dönemi, olgunlaşma ve öğrenme süreçleri bakımından yoğun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu süreçteki öğrenmeler, çocuğun gelişiminde belirleyici rol oynayabilmekte ve bunların etkileri, bütün bir yaşam boyunca devam edebilmektedir. Dine ilişkin öğrenmeler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Çocuklar bu dönemde farklı kaynaklardan dinî kavram ve konulara ilişkin bilgi ve tecrübe edinebilirler. Bu kaynaklardan biri de kısas-ı enbiya/peygamber hikâyeleridir. Kur'an-ı Kerim'in önemli bir bölümünü oluşturan geçmiş peygamberlere ait kıssalar, dinin anlaşılmasında ve yaşanmasında inananlara çeşitli yönlerden örneklik oluşturmaktadır. Bu durum, Müslümanların peygamberleri çocuklara tanıtma ve sevdirmeye çabalarında önemli bir etken olmuştur. Peygamber hikâyeleri peygamberler hakkında sadece tanıtıcı bilgiler vermemekte, dinin inanç, ibadet ve ahlâk boyutlarına ilişkin pek çok kavram ve konu ile çocukları buluşturarak onların dini duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturma/geliştirme imkânı sağlamaktadır. Ancak bu imkânın

* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

doğru şekilde kullanılması için hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği, üzerinde tartışılması gereken bir problem alanıdır. Bu araştırmada okul öncesi döneme yönelik hazırlanan *Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri* serisinin içeriğinin oluşturulmasında ve bu içeriğin sunumunda hedef kitlenin gelişim özelliklerinin ne derece dikkate alındığı üzerinde durulmuştur. Nitel araştırma yöntemi benimsenen araştırmada doküman incelemesiyle toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu kapsamda öncelikle hikâyelerde hangi peygamberlere yer verildiği ve hikâye içeriklerin hedef kitleye nasıl sunulduğu tespit edilmiş; daha sonra hikâye içeriklerinden hareketle oluşturulan inanç, ibadet ve ahlâk temalarına ilişkin veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda dikkat çekici bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre içeriğin sunumunda tarihi kişi ve olayların anlatımında sıkça kullanılan kronolojik yaklaşımın bu eserde de devam ettirildiği, hikâye içeriklerinin oluşturulmasında ise hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda hangi kavram ve olaylara yer verileceği ya da hangilerinin dışarda bırakılacağı hususunda açık belirlemelerin yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Okul öncesi dönem, Peygamber hikâyeleri, inanç, ibadet, Ahlâk.

A REVIEW ON PROPHET STORIES FOR CHILDREN: THE EXAMPLE OF STORIES OF THE PROPHETS FOR PRESCHOOL

Abstract

The early childhood period covers an intense period of time in terms of maturation and learning processes. Learning in this process can play a decisive role in the development of the child and their effects can continue throughout a whole life. Learning about religion can also be evaluated in this context. During this period, children can acquire knowledge and experience about religious concepts and issues from different sources. One of these sources is the qisas-i anbiya/prophet stories. The stories of the past prophets, which form an important part of the Qur'an, set an example for believers in various aspects in understanding and living the religion. This situation has been an important factor in the efforts of Muslims to introduce and endear the prophets to children. The stories of the prophets do not only provide introductory information about the prophets, but also provide the opportunity to create/develop their religious feelings, thoughts and behaviors by bringing together many concepts and topics related to the dimensions of religion, belief, worship and morality. However, which issues should be considered in order to use this opportunity correctly is a

problem area that needs to be discussed. In this research, the focus is on the extent to which the developmental characteristics of the target audience are taken into account in the creation and presentation of the content of the *Prophet Stories for Preschool* series prepared for the preschool period. In the research, in which the qualitative research method was adopted, the data collected through document analysis were subjected to descriptive analysis. In this context, first of all, it was determined which prophets were included in the stories and how the contents of the stories were presented to the target audience; Then, the data on the themes of belief, worship and morality, which were created based on the contents of the stories, were analyzed by descriptive analysis method. As a result of this review, some remarkable results were obtained. Accordingly, it has been concluded that the chronological approach, which is frequently used in the presentation of historical people and events in the presentation of the content, is continued in this work, and in the creation of the story content, clear determinations can not be made about which concepts and events will be included or which ones will be left out in line with the needs of the target audience.

Keywords: Religious education, Pre-school period, Stories of the prophets, Belief, Worship, Morality.

Giriş

İlk çocukluk dönemi, olgunlaşma ve öğrenme süreçleri bakımından yoğun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Modern gelişim psikolojisine göre bu süreçteki yaşantı ve deneyimler, çocuğun gelişiminde belirleyici rol oynamakta ve bunun etkileri, bütün bir yaşam boyunca devam etmektedir (Heinelt & Özdemir, 2003, s. 210). Dolayısıyla bu dönem, hem genel gelişim, hem de gelişim alanlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve paralellik gösterdiği dikkate alındığında (Karaca, 2022, s. 117) dinî gelişim için “kritik dönem” olarak nitelendirilebilir (Atay, 2016, s. 51). Çocukların ilgi ve merakının ileri boyutlara ulaştığı (Bilici, 2015, s. 75), kolay inanırlık özellikleri sebebiyle telkine açık oldukları, (Yavuz, 1983, s. 110) aidiyet, sevgi ve onaylanma ihtiyacının ortaya çıkardığı motivasyon ile taklit ve özdeşim kurma durumlarının arttığı (Karaca, 2022, s. 132) bu dönemde onların özellikle bilişsel alandaki yoğun dikkat, etkili gözlem ve öğrenmeye hazır olma gibi özellikleri, onlara yönelik din eğitimi faaliyetleri için de önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Fakat çocukların gelişim özellikleri çerçevesinde dinî konularda gerçekleştirilecek eğitimin kapsam ve niteliğinin ne/nasıl olması gerektiği sorunu, din eğitimi bilimi için araştırma konusudur. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların dinî gelişimi adına yapılacak her türlü faaliyet, onların gelecekteki din tasavvurunu, inanç, ibadet ve ahlâk anlayışlarını, kısaca dinî hayatlarını olumlu veya olumsuz şekilde

etkileyebilme potansiyelini kendi içerisinde taşımaktadır (Turan, 2010, s. 172). Dolayısıyla bireylerin çocukluk döneminde dine ilişkin güvenilir bilgi kaynakları ve örneklerle desteklenerek olumlu tecrübeler edinmeleri gelecek yaşantıları açısından önem arz etmektedir (Zengin, 2012, s. 180). Çocukların bu dönemde dine ilişkin bilgi kaynaklarından biri de onlara yönelik hazırlanan dinî içerikli yayınlardır.

Yakın tarihe kadar doğrudan çocuklara yönelik hazırlanan eserlerin sayısının yetişkinlere oranla sınırlı olduğu görülmektedir.¹ Ancak özellikle 20. yüzyıldan itibaren Batı'da çocuk eğitimine verilen önemin artması ile gelişen çocuk yayınları, günümüz edebiyatının önemli bir alanı hâline gelmiştir (Dumanlı Kadızade & Sakar, 2021, s. 48). Artık günümüzde çocuklar, büyük ölçüde yaşamlarının ilk yıllarından itibaren onları hayata ve yetişkinliğe hazırlamayı amaçlayan kitaplarla karşılaşmakta, bu kitaplar aracılığıyla farklı konu, olay ve durumlar hakkında düşünce, duygu ve davranış kazanmaktadır. Bu bağlamda çocuk kitapları, çocukların yaşamlarını biçimlendirme, gelişim süreçlerini destekleme ve kültür aktarımı gibi hususlarda etkin bir işlev görmektedir. Bu önemi sebebiyle çocuk yayınları, farklı yaş kategorilerini hedefleyen çeşitli içerikler ile zenginleşmektedir.² Çocuk yayınlarında yaşanan bu gelişmeler, dinî içerikli çocuk yayınları için de geçerlilik arz etmektedir. Son yıllarda ülkemizde dinî içerikli çocuk yayınlarında dikkat çekici bir artış yaşanmaktadır.³ Bu durum, çocukların dinî değerlere uygun yetiştirilmesinde toplumun bu tür yayınlara duyduğu ihtiyaç ve beklentinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı, toplumu din konusunda aydınlatma görevini yasalarla⁴ üstlenen bir kurum olarak, Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü bünyesindeki çeşitli birimleri ile bu ihtiyaç ve beklentilere yönelik yayınlar hazırlamaktadır. Dinin modern zamanlarda bireysel ve toplumsal hayattaki yeri ve değeri dikkate alındığında, DİB tarafından farklı yaş gruplarına dinî bilgi ve kültürün uygun nitelikteki yayınlar aracılığıyla aktarılması önemlidir. DİB'in hazırlamış olduğu bu yayınlardan biri de 2018 yılında yayımlanan "Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri" adlı eserdir (Öze, 2018h).

Kadim doğu geleneğinde masalların çocuklar için tasarlanmadığı ve yazılmadığı (Yonar, 2013, s. 282), masallarda hedefin yetişkinin bilinçaltı olduğu, dolayısıyla hikâye ve masalların çocuklardan çok yetişkinlere yönelik olduğu yönünde önemli argümanlar

1 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Esmâ Dumanlı Kadızade ve Can Sakar, "Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocuk Edebiyatı", içinde *Çağdaş Çocuk Edebiyatı*, ed. Şener Demirel ve Serdal Seven (Ankara: Pegem Akademi, 2021); Aykut Koyuncuoğlu, "Çocuk Edebiyatının Dünya'daki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi", *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 1/1 (2021): 1-16.

2 [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-\(ISBN\)-Istatistikleri-2019-33623](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-(ISBN)-Istatistikleri-2019-33623). (09.03.2022)

3 Bkz. Muhammed Fatih Turanalp, "Dinî İçerikli Çocuk Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" (Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017), 230.

4 22.06.1965 tarih ve 633 sayılı "Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun" için bkz. Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, Cilt: 4. s. 2911; *Resmî Gazete*, 2.7.1965, Sayı: 12038.

bulunmaktadır. Örneğin Batıda çocuk eğitimi konusunda önemli bir isim olan Jean Jacques Rousseau, dolambaçlı yapısı ve kinayeli anlatımı sebebiyle hakikati perdelediği ve çocukların istifadesine engel bir durum ortaya çıkardığı gerekçesiyle hikâyelerin ancak yetişkinler için olduğunu savunmakta (Rousseau, 2019, s. 77), Cemil Meriç, çocuk edebiyatının sınırlarıyla mahiyetinin belirsizliğine dikkat çekerek edebi eserlerle kurulacak ilişkinin yaştan bağımsız olduğunu ifade etmektedir (Meriç, 1986, s. 310). İpşiroğlu ise her yetişkinin içinde bir çocuk olduğu ve her çocuğun da yetişkin potansiyeli taşıdığı düşüncesinden hareketle bu tür eserlerin hem çocuklara hem de yetişkinlere hitap edebileceği düşüncesini paylaşmaktadır (İpşiroğlu, 2007, s. 174). Bu konudaki tartışmalar araştırmamanın amacını aşmaktadır. Ancak burada çocuklara yönelik peygamber hikâyelerinin temellendirilmesine ilişkin bazı hususlara değinilmesi gerekli görülmektedir.

Kur'an-ı Kerim'de, yaşayanların düşünüp ibret ve örnek almaları için geçmiş kişi, kavim veya olaylarla ilgili pek çok kısa anlatılmaktadır. Bunların büyük çoğunluğunu da peygamber kıssaları oluşturmaktadır (Kaya, 2002, s. 34). Bu kıssalarda peygamberlerin Müslümanlar için örnek birer şahsiyet olarak sunulması, İslam inanç esaslarında peygamberlere imanın yer alması vb. sebepler, Müslümanların tarih boyunca toplumun bütün kesimlerine peygamberleri tanıtma ve örnek olarak sunma çabasında etken rol oynamıştır. Bunun bir sonucu olarak ortaya çıkan kısas-ı enbiya türü eserler, bu amacı gerçekleştirmek için önemli kaynaklardan biri olmuştur. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının hikâyeler aracılığıyla peygamberleri tanımaları ve dine ilişkin konu ve kavramlarla buluşmaları, onların dinî gelişimleri açısından önemlidir. Çünkü Peygamber hikâyeleri, duyuşsal açıdan muhatabın peygamberle bağlılığını tesis ederek (Utku, 2013, s. 70) peygamberlerin örnek yaşamını günlük hayata aktarma adına (Eyupoğlu, 2009, s. 116) önemli eğitsel örnekler içermekte, hikâyede anlatılan kişiler ve olaylarla okuyucu ya da dinleyici arasında bir ilişki kurma imkânı sağlamaktadır (Okumuşlar, 2006, s. 238). Buradan hareketle peygamber hikâyelerinin çocukların dünyasına uzanan, çocukla hikâye kahramanı arasında ilişki kuran bir boyutunun olduğu ifade edilebilir (Yonar, 2013, s. 286). Peygamberlerin diğer insanlardan farklı oluşları, taşıdıkları farklı özellikler, merak duygusunun ileri boyutlara ulaştığı bu dönemde çocuklara ilgi çekici gelebilir. Bu durum peygamberlerin, dinin diğer temel unsurlarına göre çocukların dünyasına daha hızlı ve etkin bir şekilde dâhil olmasını sağlayabilir (Köylü & Oruç, 2017, s. 78). Buna göre, çocukların hayâlî varlıklar ile bu varlıkların yer aldığı hikâye ve masallara ilgi duymaya başladığı 3-4 yaşlarından (Yörükoğlu, 1980, s. 42) itibaren peygamber hikâyeleriyle buluşması, onların dinî duygu, düşünce ve davranışlarını desteklemede çeşitli imkânlar sağlayabilir, onlar üzerinde derin etkiler bırakabilir (Ay, 1998, s. 254). Böylece hikâyeler aracılığıyla çocukların dinî bilinç kazanmalarına; dinî, Ahlâkî değerleri daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine zemin oluşturulabilir (Önder, 2013, s. 1291). Nitekim Batıda Hristiyan çocuklara yönelik hazırlanan ve büyük oranda peygamber kıssalarını konu alan "Çocuk İncilleri" (Bilecik, 2014, s. 12) bu açıdan dikkat çekici bir örnektir.

Belirtilen hususlar doğrultusunda peygamber hikâyelerinin, çocukların dinî duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturmada ve geliştirmesinde temel teşkil edebilecek (Utku, 2013, s. 76) bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Bu potansiyeli doğru şekilde kullanmak için çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hareket edilmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçektir (Önder, 2013, s. 1292). Çünkü peygamber hikâyeleri, sadece peygamberler hakkında tanıtıcı bilgiler vermemekte, -peygamberlerin mesajlarının ortak bir nitelik taşıdığı ve bütünlük arz ettiği dikkate alınırsa⁵- aynı zamanda “İslam” dininin inanç, ibadet ve ahlâk boyutlarına ilişkin pek çok kavram ve konu ile de çocukları buluşturma imkânı taşımaktadır. Bu imkânın doğru şekilde kullanılması, çocukların gelecek yaşantılarında din ile kuracakları ilişkinin olumlu şekillenmesinde etkin rol oynayabilecektir. Bu bağlamda peygamber hikâyelerinin hangi yaş grubuna, nasıl bir içerikle sunulması gerektiği konusu, din eğitimi açısından araştırılmaya değer bir problem alanı olarak kendini göstermektedir.

Son yıllarda ülkemizde Kur’an kıssalarının çocuk dünyasına bir yansıması olarak değerlendirilebileceğimiz çocuklar için peygamber hikâyeleri serileri, dikkat çekici bir şekilde artmaktadır. Hitap ettiği kitle açısından bu hikâyeleri; okul öncesi ve sonrası döneme yönelik peygamber hikâyeleri şeklinde iki ana başlıkta sınıflandırmak mümkündür. Araştırma neticesinde doğrudan okul öncesi döneme yönelik hazırlanan üç esere ulaşılabilmektedir.⁶ Bunun dışında 5+ yaş (Uğur, 2010), 6+ yaş (Karanfil, 2015), 7+ yaş (Öze, 2020), (Kutup, 2015), (Seçkinoğlu, 2016), (Öztürk, 2022), 8+ yaş (İbrahim Hakkioğlu, 2019), (Koca, 2019), (Karanfil, 2015), 9+ yaş (Yenidinç, 2018) ve 10 yaş üstü (Çorlu, 2017) için hazırlanan peygamber hikâyeleri serileri de tespit edilmiştir. Buna ek olarak bazı eserlerin hangi yaş grubuna hitap ettiği belirlenememiştir (Kandemir, 2018), (Arıcan, 2016), (Gökdoğan, 2019). Ulaşılan bilgilerden hareketle peygamber hikâyelerinin büyük ölçüde ilköğretim çağı ve sonrası döneme yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ilgili eserler içerisinde “Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri” serisine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla çocuklara yönelik hazırlanan diğer eserler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Okul öncesi döneme yönelik hazırlanan diğer hikâyelerden farklı olarak bu eserin DİB 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarında yardımcı materyal olarak da kullanılması, araştırmaya konu edilmesinde etken faktör olmuştur. Araştırmada hikâyelerin içeriğinin oluşturulmasında ve sunumunda hedef kitlenin özelliklerinin ne derece dikkate alındığı temel sorusuna cevap aranmıştır. Bu temel sorudan hareketle araştırmanın alt soruları, seride yer alan peygamberler ve hikâye içeriklerinin sunumu ile

⁵ Bkz. Bakara Suresi 2/41, 97; Âl-i İmrân Suresi 3/3, 39, 50, 81; Mâide Suresi 5/46; Ahkaf Suresi 46/30; Saf Suresi 61/6.

⁶ Bkz. Özkan Öze, *Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri Serisi* (Ankara: DİB Yayınları, 2018); Âdem Peygamber, Nuh Peygamber, İbrahim Peygamber, Yusuf Peygamber, Eyyüb Peygamber, Musa Peygamber, Süleyman Peygamber, Salih Peygamber, Yunus Peygamber, Davud Peygamber serisi, (İstanbul: Multibem Yayınları, 2018); (Taib, 2019)

dinin inanç, ibadet ve ahlâk boyutlarına ilişkin içeriğinin oluşturulmasında hedef kitlenin gelişim özelliklerinin ne derece dikkate alındığı, şeklinde oluşturulmuştur.

Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde genellikle içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 86). Çalışmada, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalara göre özetlenmesi ve analiz edilerek yorumlanmasını içeren betimsel analiz (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239), bulguların değerlendirilmesinde tercih edilen teknik olmuştur. Bu bağlamda öncelikle serideki kitapların konu içerikleri incelenmiş ve bu inceleme sonucunda hikâyelerin; dinin inanç, ibadet ve ahlâk boyutlarını kapsayan bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmanın temel ve alt soruları oluşturulmuş, son olarak hikâye içerikleri; inanç, ibadet ve ahlâk temaları altında toplanarak literatürden hareketle analiz edilmiştir.

1. Bulgular ve Yorumlar

1.1. Seride Yer Alan Peygamberler ve Hikâye İçeriklerinin Sunumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri” serisinde on peygamberin hayat hikâyesine yer verilmektedir. Bu peygamberler sırasıyla Hz. Adem, Hz. Nuh, Hz. İbrahim, Hz. Yusuf, Hz. Eyyüb, Hz. Musa, Hz. Davud, Hz. Süleyman, Hz. Yunus ve Hz. İsa’dır. Serinin oluşturulmasında peygamberlerin gönderiliş sırasının dikkate alındığı görülmektedir. Seride Hz. Muhammed’in hayatına yer verilmemektedir. Hz. Muhammed’in hayatına bu seride yer verilmemesinde yazarın farklı bir yayınevi tarafından yayımlanan “Peygamber Efendimiz” isimli müstakil kitabının etkili olduğu söylenebilir.

Peygamber hikâyeleri serilerinde hangi peygamberlere yer verileceği veya verilmeyeceği konusunda belirleyici unsurun ne olduğu bilinmemekle birlikte, serinin oluşturulmasında Kur’an-ı Kerim’de hayatları hakkında geniş bilgiler bulunan peygamberlerin hayatlarına yer verme düşüncesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Buradaki tercihte ayrıca “mucize” kavramının da ön plana çıktığı söylenebilir. Çünkü mucizeler, hedef kitle açısından oldukça ilgi çekici özellikler taşımaktadır. Dolayısıyla genel olarak peygamber hikâyeleri serilerinde benzer peygamber isimlerinin ön plana çıkarılmasında belirtilen hususların etkili olduğu ifade edilebilir.

Burada değerlendirilen diğer bir husus, hikâye konularının işlenişi ile ilgilidir. “Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri” serisinde yer alan konuların hedef kitleye nasıl sunulduğu hakkında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; hikâyelerde peygamberlerin hayatlarında ön plana çıkan konuların kronolojik bir yaklaşımla çocuklara aktarıldığı ve bu yönüyle yetişkinler için hazırlanan kısas-ı enbiyaların konularının işleniş biçimine bağlı kalındığı görülmektedir. Peygamber hikâyeleri ile ilgili bazı eserler hariç tutulursa (Multibem Yayınları, 2018), (Taib, 2019) çocuklara yönelik hazırlanan diğer

serilerde de benzer bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu konuda çocuklara yönelik siyer kitapları üzerine yapılan bir araştırmada, çocuk siyerlerinin de genellikle kronolojik bir yaklaşımla hazırlandığı tespit edilmiş, siyer literatürünün en önemli eksikliğinin tematik eksiklik olduğuna dikkat çekilerek, bu eksikliğin çeşitlilik açısından literatürü zayıflattığı ifade edilmiştir (R. K. Yılmaz, 2013, s. 32, 33). Kronolojik yaklaşım, geçmişteki olay ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurma ve zaman içerisindeki değişim veya süreklilik arz eden durumları kavrama imkânı sağlamaktadır. Peygamberlerin hayatlarının kronolojik bir yaklaşımla ele alınması bu yönüyle önemlidir. Ancak hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçlarına göre hikâyelerin sunumunda farklı yaklaşımlar da tercih edilebilir. Tematik yaklaşım buna örnek olarak gösterilebilir. Tematik yaklaşım, hedef kitlenin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesinde etkin rol oynamaktadır (Baş, 2011, s. 18). Tematik yaklaşımda belirlenen tema çerçevesinde çeşitli kavram, konu, olay veya durumlar bütüncül şekilde işlenebilmektedir. Böylece olaylar arasındaki kopukluk engellenerek bir bütünlük ve ahenk oluşturulmaktadır. Buna göre hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenecek temalar çerçevesinde peygamberlerin hayatlarında yer alan örneklerden hareketle çeşitli kavram, konu/olay, vb. hususlar, hikâyelerde işlenebilir. Bu bağlamda gerek peygamber hikâyeleri serilerine ilişkin literatürün çeşitlendirilerek zenginleştirilmesi, gerekse alandaki tematik eser eksikliğinin giderilmesi açısından farklı ve nitelikli yayınlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

1.2. Hikâyelerin İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1.2.1. İnanç Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1.2.1.1. Allah İnancı

Hikâyeler incelendiğinde Allah inancı konusunun serideki bütün hikâyelerde önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Hikâyelerde Allah; hiçbir şey yokken var olan, dünyayı, insanı ve diğer canlıları yaratan (Öze, 2018a, ss. 5-8), (Öze, 2018i, s. 23), hayat veren (Öze, 2018e, s. 16), hastalık ve şifa veren (Öze, 2018c, s. 19), (Öze, 2018c, s. 19), her şeyden büyük (Öze, 2018g, s. 7), her şeyi alan ya da veren (Öze, 2018c, s. 10), her şeyi öğreten, istediği her şeyi yapma kudretine sahip (Öze, 2018e, s. 6), inananlara her zaman yardımcı (Öze, 2018f, s. 20), (Öze, 2018b, s. 23), affedicisi ve cezalandırıcısı (Öze, 2018j, ss. 12,13), insanlar arasından peygamberler/elçiler seçen (Öze, 2018g, s. 11), onlara kitaplar gönderen (Öze, 2018b, s. 22), (Öze, 2018e, s. 15), korkulduğu zaman sığınılan (Öze, 2018g, s. 7), yerlerin, göklerin ve güneşin Rabbi (Öze, 2018i, s. 13) olarak anlatılmıştır.

Hikâyelerde Allah'ın sıfatlarından en çok yaratıcı vasfının öne çıkarıldığı söylenebilir. Örneğin Âdem peygamber hikâyesinde Allah'ın varlığı yaratmayı dilediği ve "ol" emriyle yıldızların, dünyanın, bitki ve hayvanların, ilk insanın ve ona arkadaş olarak Havva'nın yaratıldığı ifade edilmekte (Öze, 2018a, ss. 5-8), diğer hikâyelerde de benzer şekilde tabiatı, bitki ve hayvanları Allah'ın yarattığına vurgu yapılmaktadır (Öze, 2018g, s. 23),

(Öze, 2018i, ss. 22-23), (Öze, 2018b, s. 8). Tabiat olayları, bitki ve hayvanlar, okul öncesi dönemde çocukların ilgi ve merak duyduğu konular arasında yer aldığı için (Selçuk, 2015, s. 88) anlatımlarda yapılan bu vurgular, varlık ile yaratıcı, fiziki âlem ile metafizik âlem arasında bir köprü kurmaktadır.

İnsanların yaptıkları veya inkârları sebebiyle Allah tarafından cezalandırılmasına yönelik anlatımlar, içerikte öne çıkan diğer bir husustur (Öze, 2018j, ss. 12-15), (Öze, 2018g, ss. 12-19), (Öze, 2018d, ss. 20-23), (Öze, 2018f, ss. 16-21). Nuh peygambere inanmadığı için gemiye binmeyenlerin tufana kapılıp gitmeleri (Öze, 2018g, ss. 12,19), İbrahim peygambere inanmayan toplumu sineklerin istila etmesi ve sineklerden birinin Nemrut'un burnuna girmesiyle Nemrut'un baş ağrıları içinde ölmesi (Öze, 2018d, ss. 20-23), Musa peygambere inanmayan ve İsrailoğullarına zulmeden Firavun ve halkının kuraklık, sel, çekirge sürüsü, böcek ve kurbağaların istilasü gibi çeşitli musibetlerle karşılaşması, Firavuna inanmaları ve zulme devam etmeleri sebebiyle içme sularının kana dönüşmesi (Öze, 2018f, ss. 16-18) gibi konular, Allah'ın cezalandırıcı vasfının işlendiği konulara örnek gösterilebilir. Bunlara ek olarak hikâyelerde Allah'ın yaratıcı vasfı ön plana çıkarılmakla birlikte, yukarıda da belirtildiği üzere O'nun sıfatları hakkında farklı örneklerle de yer verildiği görülmektedir.

Çocukların Allah'ı hangi vasıfları ile tanıyacakları, yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımları ile doğrudan ilişkilidir (Mehmedoğlu, 2009, ss. 78-80), (S. A. Yılmaz, 2019, s. 65). Çünkü çocukların Tanrı hakkında edindikleri imgeler, onlara öğretilenlerin bir sonucu olarak gelişmektedir. Okul öncesi dönem çocukları üzerine yapılan bir araştırmada çocukların büyük ölçüde Allah'ın yaratıcı ve cezalandırıcı vasıflarını ön plana çıkararak tanımladıkları tespit edilmiştir (Öztabak & Altıntaş, 2020, s. 62). Bu tespitte çocukların niçin Allah'ın cezalandırıcı vasfını ön plana çıkardıkları dikkat çekici bir husustur. Çocukların bu sonucu kendi kendilerine varması mümkün değildir. Çocukların edindiği cezalandırıcı Tanrı tasavvurunun, yetişkin bireylerin Tanrı tasavvurunun çocuklara bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Oysaki Allah'ın cezalandırıcı yönünün ön plana çıkarılması ve O'nun bir ceza figürü olarak kullanılması, çocukların Allah ile kuracakları ilişkinin korku temelli olmasına yol açabilecektir (Karaca, 2022, s. 129). Dolayısıyla muhatap kitlenin özellikleri dikkate alındığında hikâyelerde Allah'ı kızan veya cezalandıran bir varlık olarak tanıtmak doğru bir yaklaşım değildir. Bu bağlamda hikâyelerde yer alan Allah'ın affedicilik vasfına dair anlatımlar (Öze, 2018a, s. 22), (Öze, 2018j, ss. 16, 21), af dileyenleri affeden bir varlık olarak Allah'ı tanıtmayı ve böylece hatada ısrar etmeme ve af dileme erdemine vurgu yapması açısından önemli görülmektedir.

Hikâyelerde Allah'ın sıfatları ile ilgili öne çıkan bir diğer konu; O'nun, peygamberleri ve diğer insanları bir takım bela ve musibetlerle sınamasıdır. Yusuf peygamberin kardeşleri tarafından kuyuya atılması (Öze, 2018k, s. 7) ve Züleyha'nın isteğini yerine getirmediği için uzun yıllar zindanda kalması (Öze, 2018k, ss. 11-12), Eyyûb peygamberin sağlıklı, varlıklı ve mutlu bir aile hayatı varken Allah'ın onu hastalıkla sınaması sebebiyle sağlığını mallarını ve mutlu ailesini kaybetmesi (Öze, 2018c, ss. 10-12), Yunus peygamberin denize atılması ve

bir balık tarafından yutulması (Öze, 2018j, s. 19), gibi konular bu anlatımlara örnek gösterilebilir.

Kur'an'ı Kerim'de peygamberlerin veya kavimlerin, birtakım musibetlerle imtihan edildiklerinden haber verilmektedir. İlgili ayetler⁷, Allah'ın kadir-i mutlak bir varlık olarak insanları veya toplumları bazı musibetlerle sınavabileceğini bildirmektedir. Ancak bu olayların okul öncesi döneme yönelik hikâyelerde yer almasının bazı problemleri de beraberinde getirebileceği söylenebilir. Çünkü okul öncesi dönem, çocukların büyük ölçüde operasyonel düşünmediği yani zihinsel kıyaslama yapamadığı, mantıksal ilişkiler kuramadığı bir dönemdir (Yavuzer, 2014, s. 221). Bu dönemde çocuklar olayları oluşturan neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilecek bilişsel gelişime yeterince ulaşmamışlardır. Dolayısıyla üst düzey zihinsel çıkarımlar yapmayı gerektiren ve içerisinde çocukların anlayamayabileceği çeşitli hikmetleri barındıran bu tür konuların hikâyelerde işlenmesinde bu hususun göz önünde bulundurulması önemlidir.

Hikâyelerde Allah inancı ile ilişkili olarak ele alınan diğer bir konu ise bazı toplumların putlara veya başka varlıklara tapınması ile ilgilidir. Hikâyelerde bazı insanların putlara taptıkları onlara saygı gösterdikleri, peygamberlerin de bu insanları uyardıkları ve onları Allah'a ibadet etmeye davet ettikleri anlatılmakta; putların kör, sağır, çirkin, akılsız, cansız ve herhangi bir şeye gücü yetmeyen varlıklar olduklarına vurgu yapılmaktadır (Öze, 2018g, s. 8), (Öze, 2018j, ss. 6, 12).

Allah'ın varlığını ve birliğini ve yalnızca O'na ibadet edilmesi gerektiğini çocuklara öğretmesi bakımından bu anlatımlar önemlidir. Ancak okul öncesi döneme yönelik çocuk kitaplarında putlarla ilgili konulara yer verilip verilmeyeceği konusu ayrıca tartışılması gereken bir husustur. Burada konu ile ilgili bazı problemlere dikkat çekmek gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının özelliklerinden biri animizm yani canlandırmacılıktır. Bu dönemde çocuklar, nesnelere canlı olduğuna veya hareket ettiklerine inanma eğilimindedir. Bu sebeple onlar cansız nesnelere yaşamsal öğeler yüklemekte (Yavuzer, 2005, s. 88), (Mehmedoğlu, 2009, s. 71) ve oyunlarında onları canlı bir varlık olarak kullanmaktadırlar. Dolayısıyla putlar hakkındaki kör, sağır, cansız vb. şeklindeki nitelermeler, çocukların zihninde verilmek istenen mesaja uygun bir karşılık bulmayabilir. Dolayısıyla, çocukların putlarla ilgili verilmek istenen mesajı doğru şekilde anlamaları, onların gelişim özellikleri açısından problemlili görünmektedir. Örneğin İbrahim peygamber hikâyesinde onun çocukken de putlara saygı göstermediğini belirtmek üzere küçük putların boyunlarına ip bağlayarak onları yerlerde sürüklediği anlatılmaktadır (Öze, 2018d, s. 11). Oysaki bu olay, çocuklar tarafından tabii bir durum veya bir oyun olarak da algılanmaya müsaittir. Çünkü çocuklar, cansız nesnelere bu tür oyunlar oynayabilmektedir. Bu sebeple okul öncesi döneme yönelik peygamber hikâyelerinde

⁷ Bkz. Bakara Suresi 1/155-156; Tâhâ Suresi, 20/128.

putlarla ilgili konulara yer verilmemesi, çocukların taşıdığı özellikler açısından daha uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Allah inancına ilişkin yukarıda ortaya konan hususlar doğrultusunda şunlar söylenebilir: Okul öncesi dönemde çocuklar Allah'ı somut varlıklara benzetme eğilimindedir. Bu dönemin en temel özelliklerinden biri, yaratıcının somut olgu ve olaylarla ilişkilendirilerek tanınmasıdır (Oruç, 2013, s. 984). Buna göre çocukların Allah'ı insanla veya tabiatla ilişkili bazı özelliklerle tanımlaması, gelişim özellikleri açısından tabiidir. Burada önemli olan husus, çocuklara Allah'ın diğer varlıklardan veya bu varlıkların özelliklerinden farklı olduğu bilincinin kazandırılmasıdır. Böylece çocukların Allah ile ilgili somut tahayyülleri, zamanla ruhani bir boyut kazanacak ve Allah, daha çok özsel özellikleri ile tahayyül edilmeye başlanacaktır (Karaca, 2022, s. 140). Nitekim ülkemizde konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda 5-6 yaşlarındaki çocukların Allah kavramını somut olarak algılamakla birlikte, Allah'ın aslında somut varlıklardan farklı olduğunun bilincinde oldukları tespit edilmiştir (Şimşek, 2014, s. 63). Bu sebeple peygamber hikâyelerinde çocuklara Allah'ın varlığı, birliği ve sıfatları hakkında temel bilgiler verilmesi önemlidir. Ancak bu anlatımlarda çocukların gelişim dönemi özellikleri dikkate alınmalı ve onların Allah hakkındaki duygu ve düşüncelerinin sağlıklı bir zemine oturtulmasına dikkat edilmelidir.

1.2.1.2. Melek İnancı

Araştırmada inanç teması altında değerlendirilen diğer bir konu meleklerle ilgilidir. Hikâyelerde meleklerle ilgili anlatımlar iki yerde geçmektedir. Âdem peygamber hikâyesinde Allah'ın Âdem'i yarattıktan sonra meleklerin ona saygı göstermelerini emrettiği ve meleklerin bu emri hemen yerine getirdikleri belirtilmekte (Öze, 2018a, s. 12), İsa peygamber hikâyesinde de bir oğlu olacağını müjdemek için Allah tarafından Cebrail'in Meryem'e gönderildiği ifade edilmektedir (Öze, 2018e, s. 6). Diğer hikâyelerde ise meleklerle ilgili herhangi anlatıma yer verilmemektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların soyut varlıkları kavramada zorlandıkları bir zaman dilimidir. Çocuklar bu dönemde antropomorfist bir özellik taşımaktadır. Dolayısıyla görmedikleri varlıkları gördükleri ile ilişkilendirerek, yani somutlaştırarak anlama çabasıdır. Ayrıca çocukların melekleri; cin, peri vb. hayali varlıklar ile ilişkilendirmesi (Köylü & Oruç, 2017, s. 80,81) ve bu varlıklarla ilgili şemalar oluşturmada çeşitli problemlerle karşılaşması mümkündür. Ancak burada önemli olan husus, meleklerin yaratılışları itibarı ile "iyi" birer varlık olduğu ve bu özellikleriyle diğer görünmeyen varlıklardan farklı olduğu bilincinin (Köylü & Oruç, 2017, s. 82) çocuklara kazandırılmasıdır. Buradan hareket edildiğinde hikâyelerde meleklerin çocuklara hangi özellikleri ile ve nasıl tanıtıldığı önem arz etmektedir. Örneğin İsa peygamber hikâyesinde Meryem'in Hz. İsa'yı müjdemek için gelen Cebrail'i görünce çok korktuğu ifade edilmektedir. Hâlbuki Kur'an'da ilgili ayette

“korku” lafzı doğrudan belirtilmemekte, ayetten dolayı olarak anlaşılmalıdır.⁸ Her ne kadar daha sonra verilen müjde ile bu korkunun yersiz olduğu anlaşılrsa da ilgili ayette yer almayan bir kelimenin Hz. Meryem’in yaşadıklarından hareketle hikâyeye eklenmesi, çocukların melek tasavvurunu yanlış veya olumsuz etkileyebilecektir. Belirtilenler doğrultusunda hikâyelerde melek kavramının ancak iyiliği çağrıştıracak anlatımlarla işlenmesi ve böylece meleklerin iyiliğin sembolü olduğu düşüncesinin çocuklara kazandırılması önemli görülmektedir. Ayrıca DİB 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları öğretici kitabında melek kavramına değinmeden vahiy konusunu işlenmesi yönündeki tavsiye⁹ göz önünde bulundurularak peygamber hikâyelerinde melek konusuna ya hiç yer verilmemeli ya da çocuklarda yanlış veya olumsuz melek tasavvuru oluşturabilecek anlatımlardan kaçınılmalıdır.

Melek kavramı ve konusuyla ilişkili yukarıda belirtilen bazı hususlar, görünmeyen bir diğer varlık olan şeytan için de geçerlilik arz etmektedir. Âdem peygamber ve Eyyûb peygamber hikâyelerinde şeytan kavramına yer verildiği ve çeşitli olaylarla ilişkili olarak şeytan konusunun işlendiği görülmektedir. Bu anlatımlarda şeytan, insanların düşmanı olarak tanımlanmış, insanları gizlice takip eden bir insan silüetinde, karaltı şeklinde resmedilmiştir (Öze, 2018a, s. 14), (Öze, 2018c, s. 14). Hikâyelerin görsel özellikleri bu çalışmanın konusu olmamakla birlikte konu ile ilgili bazı hususlara burada değinilmesi gerekli görülmüştür. Öncelikle okul öncesi dönemin sonları, çocukların hayali korkularının arttığı bir dönem olarak bilinmektedir (Yavuzer, 2005, s. 98). Böyle bir dönemde onlar için hazırlanan kitaplarda şeytan gibi kötülüğü temsil eden bir varlığa yer verilmesi ve buna ek olarak onun insan suretinde resmedilmesi, çocuklarda çeşitli korku problemleri oluşturabilir veya onların var olan korkularını daha da derinleştirebilir. Dolayısıyla peygamber hikâyelerinde bu ihtimaller göz önünde bulundurulmalı, hikâyelerin içerik ve görselleri buna göre oluşturulmalıdır.

1.2.1.3. Kutsal Kitap İnancı

Hikâyelerde peygamberlerle birlikte onlara gönderilen kutsal kitaplar hakkında da anlatılara yer verilmektedir. Bu anlatımlarda Davud peygambere Zebur, İsa peygambere İncil verildiğinden bahsedilmekte (Öze, 2018b, s. 22), (Öze, 2018e, s. 15) fakat Musa peygamber hikâyesinde Tevrat ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemektedir. Konunun geçtiği metinlerde Davud peygamberin çokça ibadet ettiği ve “sabahlara kadar” Zebur okuduğu belirtilmekte (Öze, 2018b, s. 22), Hz. İsa’ya Allah tarafından İncil gönderildiği ifade edilmekte ve hikâyede İncil, “yeni kutsal kitap” olarak tanıtılmaktadır (Öze, 2018e, s. 15). Bu anlatımlar, Allah tarafından peygamberlere kitaplar gönderildiğini ve bu kitapların diğer kitaplardan farklı olarak kutsal bir nitelik taşıdığını çocuklara öğretmesi açısından önemlidir. Ancak hikâyelerde geçmiş peygamberlere gönderilen kitaplar Kur’an-ı Kerim ile

⁸ Bkz. Meryem Suresi, 16/21.

⁹ Bkz. Kur’an Kursları Öğretici Kitabı 1 (4-6 Yaş Grubu), (Ankara: DİB Yayınları, 2018), 374.

ilişkilendirilerek anlatılmamaktadır. Güncel ve somut bir örnek olarak ilgili anlatımlarda Kur'an-ı Kerim'e de yer verilmesi, çocukların kutsal kitaplar arasında bağ kurmalarını ve kutsal kitap algılarını oluşturmalarını kolaylaştıracaktır.

1.2.1.4. Peygamber İnancı

Hikâyelerde inanç teması içerisinde ele alınan bir diğer konu peygamberlik ve peygamberlerin özellikleridir. Bu konu ile ilişkili anlatımlar, çocukların peygamber tasavvurunu etkilemesi ve şekillendirmesi bakımından üzerinde durulması gereken hususlardandır. Hikâyelerdeki bilgilerden hareketle peygamberlerin özellikleri hakkındaki verileri nebevi ve beşerî özellikler olmak üzere iki grupta değerlendirmek mümkündür.

Peygamberlerin nebevi yönüne ilişkin olarak hikâyelerde Allah'ın insanlar arasından elçiler seçtiği ve onları peygamber olarak görevlendirdiği (Öze, 2018a, s. 24), (Öze, 2018g, s. 9), (Öze, 2018d, s. 13), (Öze, 2018k, s. 12), (Öze, 2018c, s. 6), (Öze, 2018f, s. 12), (Öze, 2018b, s. 22), (Öze, 2018i, s. 8), (Öze, 2018e, s. 12), onlara kitap gönderdiği (Öze, 2018b, s. 22), (Öze, 2018e, s. 15), diğer insanlar adına onlarla konuştuğu, onlara dünyanın neden yaratıldığı ve burada nasıl yaşanması gerektiği gibi merak edilen soruların cevaplarını bildirdiği ifade edilmekte ve onların insanlar için bir öğretmen olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca onların sıkıntı içerisindeki insanlar için bir kurtarıcı oldukları da belirtilmektedir (Öze, 2018f, s. 5).

Peygamberlerin tevhid inancı çerçevesindeki tebliğ ve irşat görevleri, onların nebevi özellikleriyle ilgili hikâyelerde dikkat çeken diğer bir husustur. Hz. Âdem'in çocuklarına hep Allah'ı anlatması (Öze, 2018a, s. 24), Hz. Nuh'un taştan çamurdan heykellerden istekte bulunan halkını sadece Allah'tan istekte bulunmaya ve O'na şükretmeye davet etmesi (Öze, 2018g, s. 9), Hz. İbrahim'in putlara tapan insanları (Öze, 2018d, s. 15), Hz. Musa ve Hz. Harun'un halkına zulmeden firavunu (Öze, 2018f, s. 13), Hz. Süleyman'ın güneşe tapınan Sebe halkını ve kraliçeleri Belkıs'ı (Öze, 2018i, s. 13), Hz. Yunus'un, Ninovalıları sadece Allah'a inanmaya, O'na teşekkür etmeye davet etmesi (Öze, 2018j, s. 9), Hz. İsa'nın insanları Allah'a ibadete çağırması (Öze, 2018e, s. 16) gibi konular hikâyelerde önemli bir yer tutmaktadır.

Gönderildikleri toplumlara Allah'ın varlığına ve birliğine inanmaya davet etmek, peygamberlerin temel elçilik görevlerinden biridir. Dolayısıyla peygamberlerin hayatları bir anlamda onların tevhid mücadelelerini ortaya koymaktadır. Kur'an'ın temel ilkesinin (Evkuran, 2007, s. 45) ve Kur'an kıssalarının ana temasının tevhid olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Kaya, 2002, s. 37) hikâyelerde yer alan bu konuların peygamberlerin temel görevlerini ortaya koyması açısından önem taşıdığı söylenebilir. Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, hikâye içeriklerinin oluşturulmasında peygamberlerin tevhid mücadelelerine yer verilmesinin gerekliliği, üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur.

Peygamberlerin nebevi yönü ile ilgili diğer bir konu, onların mucizelerle desteklenmiş olmalarıdır. Nemrut'un yaktığı büyük ateşin Allah'ın emriyle Hz. İbrahim'i yakmaması (Öze, 2018d, s. 19), Hz. Eyyûb'un hastalığının Allah'ın emri ile ayağını vurduğu yerden çıkan şifalı sudan içmesi ve yıkanması sonucunda iyileşmesi (Öze, 2018c, ss. 18-19), Firavun'un mucize isteği üzerine Hz. Musa'nın asasının ejderha gibi bir yılanı dönüşmesi (Öze, 2018f, s. 14), yine onun asasıyla denize vurması sonucu denizin ikiye yarılarak inananlara geçebilecekleri bir yol açılması (Öze, 2018f, s. 21), Firavunun zulmünün devam etmesi sebebiyle şehirde kuraklık, yağmur, çekirge ve kurbağa istilası, içme sularının kana dönüşmesi gibi felaketlerin yaşanması ve onun duasıyla halkın bu felaketlerden kurtulması, Firavun ve askerlerinin suda boğulması, Allah'ın Hz. Süleyman'a kuşların dilini öğretmesi, rüzgârı onun emrine vermesi, cinleri ona hizmetkâr kılması (Öze, 2018i, s. 9), denize atılan Hz. Yunus'un bir balık tarafından yutulması ve tövbesi kabul olunca balık tarafından karaya bırakılması, Hz. Meryem'in kendi başına çocuk sahibi olması, Hz. İsa'nın babasız dünyaya gelmesi (Öze, 2018e, s. 6) ve henüz bebek iken insanlara Allah'ın kendisini peygamber seçtiğini ve kendisine kitap gönderdiğini bildirmesi (Öze, 2018e, s. 12), yine insanların mucize isteği üzerine çamurdan bir kuş yapması ve Allah'ın bu çamurdan kuşa hayat vermesi, İsa peygamberin çok ağır hastaları bir dokunuşla iyileştirmesi, gözleri görmeyenlerin gözlerini açması (Öze, 2018e, s. 17), kral tarafından öldürülmesi emredilince onun yerine, fiziki benzerliği sebebiyle onun yerine Yahuda'nın öldürülmesi ve Allah'ın onu gökyüzünde başka bir âleme alması (Öze, 2018e, s. 22), hikâyelerde anlatılan mucizelerdir.

Mucizeler, bütün varlığın ve olayların Allah'ın kudretinde olduğunu gösteren ve insan düşüncesini metafizik âleme açan bir kapı olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle mucize anlatımları, her şeyin Allah'ın elinde olduğunu, O'nun istemesiyle her şeyin kolaylıkla gerçekleşebileceği inancını çocukta oluşturması veya pekiştirmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda yaratıcının yarattıklarını koruyucu, gözetici bazı işaretler verme kudretini her zaman elinde bulundurduğu perspektifini ortaya koyan bir mucize açıklaması, çocukların zihninde Allah'ın kudreti hakkında bir bilinç oluşturabilecektir (Yonar, 2013, s. 292). Ayrıca okul öncesi dönemde çocukların yüksek bir hayal gücüne sahip oldukları dikkate alınırsa, olağanüstü özellikler taşıyan mucizelerin çocuklar için oldukça ilgi çekici olduğu da söylenebilir. Bununla birlikte henüz işlem öncesi dönemde olan çocuklara, peygamberlerin hayatlarından mucizeler aktarılan verilmek istenen mesaj ve ulaşılmak istenen amaç doğrultusunda hareket edilmesi ve bu konuda seçici davranılması gerektiği yadsınmaz. Çünkü mucizelerin, çocuk zihninde medyada pek çok örneği bulunan hayal ve fantezi ürünü olaylarla ilişkilendirilmesi veya karıştırılması muhtemeldir. Örneğin Hz. Musa'nın asasının sihirli bir değnek veya Hz. Eyyûb'un içtiği suyun sihirli bir iksir olarak çocuk zihninde algılanması mümkündür. Dolayısıyla hikâyelerin anlatım, görsellik veya mesajlarında mucize olanın fantezi olandan ayrıştırılarak sunulması için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, üzerinde durulması gereken hususlardan biridir. Bu noktada çocuklara yönelik peygamber hikâyelerinde mucizelere odaklanmak ve onları ön plana çıkarmak

yerine, mucizelerin arkasında yatan mesajlara, peygamberlerin Kur'an-ı Kerim tarafından övgüyle bahsedilen kişilik/karakter yapılarına ve örnek davranışlarına vurgu yapılması, peygamberlerin gönderiliş gayeleri de dikkate alındığında daha uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Hikâyelerde peygamberlerin nebevi özellikleriyle birlikte beşerî özelliklerine ilişkin konular da işlenmiştir. Bazı peygamberlerin çocukluk dönemleri (Öze, 2018d, ss. 7-11), (Öze, 2018k, ss.5-8), (Öze, 2018f, ss. 6-8), (Öze, 2018c, ss. 5-8) (Öze, 2018e, ss. 11-15), güzel sesli (Öze, 2018b, ss. 8-9), cesaretli (Öze, 2018b, s. 19), merhametli ve akıllı (Öze, 2018b, s. 22), haksızlıklara rıza göstermeyen (Öze, 2018f, s. 9), iyi kalpli (Öze, 2018k, s. 23), cömert, şükreden (Öze, 2018d, s. 19), (Öze, 2018c, s. 7), sabreden, ihtiyaç sahiplerini gözetten (Öze, 2018c, s. 7), iyi bir kul (Öze, 2018c, s. 10), iyilik ve güzelliğe davet eden (Öze, 2018e, s. 18) gibi kişilik ve karaktere ilişkin özellikler; Allah tarafından insanlar arasından seçildikleri, dolayısıyla zaman zaman diğer insanlar gibi yanılıp hata yapabildiklerine (Öze, 2018a, ss. 20-21), (Öze, 2018f, 9), (Öze, 2018j, s. 14) yönelik anlatımlar buna örnek olarak gösterilebilir.

Yukarıdaki anlatımlar, çocukların peygamberlerle bağ kurmalarını sağlayabilecek çeşitli örnekler sunmaktadır. Örneğin peygamberlerin çocukluklarına ilişkin kesitler, onların da bir zamanlar çocuk olduklarını, bir aile ve bir toplum içerisinde büyüdüklerini göstermesi açısından önemlidir (Köylü & Oruç, 2017, s. 78). Çocukların kendilerine benzeyen, içeriğinde kendilerinden bir şeyler buldukları örnekleri daha kolay benimsedikleri düşünüldüğünde (Oruç, 2011, s. 95), peygamber hikâyelerinde bu tür anlatımlara daha çok yer verilmesi, onların peygamberleri ve peygamber yaşamlarını örnek olarak hayatlarına aktarmalarında önemli katkı sağlayacaktır.

Hikâyelerde peygamberlerin beşeri yönlerine ilişkin anlatımlar, onların da bu yönleriyle diğer insanlar gibi olduklarını, dolayısıyla zaman zaman hata edip yanılabilindiklerini, fakat onların hatalarında ısrar etmeyip af dileme erdemini gösterdiklerini (Öze, 2018a, s. 22) ortaya koyması itibarıyla önemlidir. Çünkü peygamberler her yönleri ile insanlara örneklik teşkil etmektedir. Dolayısıyla bu konuların hikâyelerde işlenmesi, insanların kendi yaşamlarında onları örnek almaları için olumlu örnekler sunmaktadır. Bununla birlikte hikâyelerde çocukların peygamber tasavvurunu olumsuz etkileyebilecek bazı içerikler tespit edilmiştir. Örneğin Musa peygamber hikâyesinde Hz. Musa'nın, bir adamın İsrailoğullarından bir kişiyi dövdüğünü görmesi üzerine bu haksızlığa dayanamayarak adama bir tokat attığı ve bunun sonucunda adamın düşüp öldüğü, onu öldürerek büyük bir suç işleyen Hz. Musa'nın kaçmaya karar verdiği ve gizlice Mısır'ı terk ederek Medyen'e gittiği anlatılmaktadır (Öze, 2018f, s. 9). Bu anlatımda Hz. Musa bir insanı öldürerek suç işleyen ve bunun üzerine yakalanıp cezalandırılmamak için gizlice kaçan bir suçlu olarak gösterilmektedir. Hedef kitlenin gelişim özellikleri dikkate alındığında yukarıda örnekleri verilen olaylara çocuk hikâyelerinde yer verilmesinin gerekçesini dini veya pedagojik açıdan temellendirmek mümkün görünmemektedir. Nitekim çocuklar için hazırlanan İncil

kitapları üzerine yapılan bir araştırmada, İncil’de bulunmasına rağmen peygamberlerle ilgili konularda toplum tarafından hoş karşılanmayacak hususlara çocuk kitaplarında yer verilmediği belirtilmektedir (Bilecik, 2014, s. 29). Dolayısıyla peygamberlerin beşerî yönü ile ilgili anlatımlarda onların aynı zamanda bir peygamber oldukları daima göz önünde bulundurulmalı ve çocukların peygamber tasavvurunu olumsuz etkileyebilecek konu ve olaylara hikâyelerde yer verilmemelidir.

1.2.2. İbadet Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmada hikâyelerin içeriğinden hareketle oluşturulan diğer bir tema, ibadet alanına ilişkindir. Bu tema altında ulaşılan bulgulara göre ilgili anlatımlarda ibadetlerin Allah’a veya putlara yönelik yapıldığına ilişkin örneklere yer verildiği görülmektedir. Hikâyelerde peygamberlerin Allah’tan başkasına ibadet etmedikleri, bir şey isteyeceklerinde yalnız O’ndan istedikleri, nimetler karşısında sadece O’na şükrettikleri (Öze, 2018g, ss. 7,9), (Öze, 2018d, 19), (Öze, 2018c, s. 7), (Öze, 2018i, s. 8), (Öze, 2018j, s. 7); diğer taraftan bazı insanların putlara veya başka varlıklara taptıkları, onlara saygı gösterdikleri, onlardan istekte buldukları ve onlara teşekkür ettikleri (Öze, 2018g, ss. 5-6), (Öze, 2018d, ss. 9-10), (öze, 2018i, s. 11), (Öze, 2018j, ss. 6,7) anlatılmaktadır. Bu anlatımlarda ibadetlerin yalnızca Allah’a has kılınması gerektiğinin öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu anlatımlar, ibadetlerin yalnızca Allah’a yönelik yapılması gerektiği bilincini çocuklara kazandırması açısından önemlidir. Ayrıca çocuklar gerek bu tür anlatımlar gerekse günlük hayatta edindikleri tecrübeler yoluyla ibadet ile Allah arasında bir ilişki kurabilir ve zamanla bu ilişkiyi geliştirebilirler.

Araştırmada ibadet alanı ile ilişkili olarak değerlendirilen diğer bir konu dualardır. Hikâyelerde Hz. Musa, Mısır halkının maruz kaldığı çeşitli musibetlerin kaldırılması için (Öze, 2018f, ss. 16-18), Hz. Yunus’un yaptığı hatanın affedilmesi için (Öze, 2018j, s. 21), kardeşleri tarafından kuyuya atılan Hz. Yusuf’un çaresizlik içinde kalması (Öze, 2018k, s. 8) ve yine onun en küçük kardeşi Bünyamin’e zarar gelmemesi için (Öze, 2018k, s. 17) Allah’a yaptıkları dualara yer verilmektedir. Bu anlatımlarda genellikle çaresizlik ve sıkıntı içinde iken ya da çeşitli isteklere ulaşmaya yönelik dua örnekleri bulunmaktadır. Bu duaların bir kısmı peygamberlerin kendileri için yaptıkları dualara örnek teşkil ederken, bir kısmı da başkalarına yönelik duaları içermektedir. Dualar çocukların bilfiil katılımında buldukları ve bizzat tecrübe edebildikleri bir ibadettir (Mehmedoğlu, 2009, s. 83). Dolayısıyla çocuk ve dua/istek arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların dua etme isteği oldukça kuvvetlidir (Selçuk, 1990, s. 111). Bu bağlamda çocukların duaya yönelik ilgileri iyi değerlendirilmeli, onların dua vasıtasıyla Allah ile bağ kurmalarına veya var olan bağlarını güçlendirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu bağlamda insanların sıkıntılar karşısında kendini yalnız ve çaresiz hissetmemesi gerektiği bilincini çocuklara kazandırması ve -çocukların bu dönemde sahip oldukları benmerkezci özellikleri dikkate alınırsa- sadece kendileri için değil, başkaları için de dua etme erdemini onlara kazandırması açısından bu anlatımlar oldukça değerlidir.

Hikâyelerde ibadet kavramıyla ilişkili kullanılan diğer kavramlar da incelenmiştir. Buna göre ibadetlerin daha çok mabet ve kutsal kitap kavramları ile ilişkilendirilerek anlatıldığı görülmektedir. Örneğin Davud peygamberin çokça ibadet ettiği ve sabahlara kadar Zebur okuduğu (Öze, 2018b, s. 22), Süleyman Peygamber'in Kâbe'yi ziyaret ettiği ve orada çokça ibadet ettiği (Öze, 2018i, s. 10), Hz. Meryem'in öteki genç kızlardan farklı olarak mabette yaşadığı, dışarıya pek çıkmadığı, bol bol ibadet ettiği ve Allah'ın ayetlerini okuduğu (Öze, 2018e, s. 5) anlatılmaktadır.

Mabetler bizatihi ibadet mekânlarıdır ve peygamberlere gönderilen kutsal kitapların okunması, öğrenilmesi de ibadet kapsamındadır.¹⁰ Bu açıdan ibadetlerin mabet ve kutsal kitap okumakla ilişkilendirilmesi çocuk zihninde ibadet ile bu kavramlar arasında bir bağlantı oluşturabilir. Ancak ibadetler sadece belirli bir mekân ve törensel uygulamalarla sınırlı olarak değerlendirilemez. Allah rızası taşıyan her duygu, düşünce ve davranış ibadet kapsamındadır. Dolayısıyla hikâyelerde Allah'ın sevgisini kazanma amacı güden her davranışın ibadet kapsamına girdiği bilincini kazandıracak kavram ve örnekler de yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Burada üzerinde durulması gereken bir diğer husus, peygamberlerin hayatlarında ibadet kavramı ile ilişkili bazı önemli konu veya olaylara hikâyelerde yer verilmemesidir. Örneğin İbrahim peygamber hikâyesinde Kâbe ve hac ibadeti ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir. Hz. İbrahim'in oğlu İsmail ile birlikte Kâbe'yi inşası veya insanları hacetmeye davet etmesi vb. konuların hikâyede geçmemesi, Kâbe'nin güncel ve somut bir örnek olduğu da dikkate alındığında önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Yine Hz. Davud hikâyesinde oruç ibadetinin hikâyelerde işlenmediği görülmektedir. Oysaki oruç ibadeti hem geçmiş peygamberlere ve ümmetlerine hem de Müslümanlara emredilen ortak ibadetlerdendir. Dolayısıyla hikâyelerde çocukların her yıl ramazan ayında çevrelerinde gözlemledikleri veya bizzat tecrübe ettikleri oruç ibadeti hakkında geçmiş peygamberlerin hayatlarından verilecek örnekler, bu ibadetin önemini kavramalarına katkı sağlayabilecektir.

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde çocukların taklit ve özdeşleşme özelliklerinin ibadetlere karşı ilgi duymalarında etkili olduğundan hareketle (Elkind, 1970, s. 35) hikâyelerde dinin temel unsurlarından biri olan ve pratik yönünü oluşturan ibadetlerle ilişkili kavram ve konulara yer verilmesi, amacını veya anlamını bilmeseler de çocukların erken yaşlardan itibaren ibadetler ve ibadetlerle ilişkili kavramlarla tanışması açısından önemlidir (Karaca, 2022, s. 143).

¹⁰ Kur'an-ı Kerim okumanın faziletine dair bazı hadislerle ilgili olarak bkz. Tirmizî, "Fedâilu'l-Kur'an", 16, 18; Dârimi, "Fedâilu'l-Kur'an", 1.

1.2.3. Ahlâk Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan diğer bir tema ahlâk alanına ilişkindir. Hikâyelerde bu alanla ilgili olarak; iyilik, iyiliğe davet etmek (Öze, 2018k, s. 12), (Öze, 2018e, s. 18), kötülük (Öze, 2018g, ss. 10,11), saygı göstermek (Öze, 2018a, s. 13), affetmek (Öze, 2018a, s. 20), (Öze, 2018j), s. 21), (Öze, 2018k, s. 21), pişmanlık (Öze, 2018a, s. 21.), (Öze, 2018j, s. 15), (Öze, 2018i, s. 22), af dilemek (Öze, 2018a, s. 22), (Öze, 2018j, s. 21), alay etmek (Öze, 2018j, s. 10), cezalandırmak (Öze, 2018e, s. 19), intikam almak (Öze, 2018a, s. 14), nefret etmek (Öze, 2018a, s. 14), merhamet etmek (Öze, 2018a, s. 20), yalan söylemek (Öze, 2018e, s. 20), yasaklamak (Öze, 2018a, s. 11), kandırmak (Öze, 2018a, s. 20), (Öze, 2018a, s. 24), sabretmek (Öze 2018k, s. 19), (Öze, 2018c, s. 11), yardım etmek, cömertlik (Öze, 2018c, s. 6) gibi konular yer almaktadır. Bu örnekler incelendiğinde hikâyelerde hem olumlu hem de olumsuz ahlâkî tutum ve davranışların çeşitli konular bağlamında işlendiği görülmektedir.

Çocuklar, modelleri izleyerek veya taklit yoluyla ahlâkî formasyonlarını kazanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 4). Bunun yanında eğitsel değer taşıyan çeşitli araçlar da çocukların ahlâkî gelişimlerini desteklemede kullanılmaktadır. Hikâye ve masallar bu kategoride değerlendirilebilir (Hökelekli, 1998, s. 199), (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 29). Bu bağlamda peygamber hikâyelerinde karakterlerin ahlâkî alana ilişkin düşünce, tutum ve davranışlarını içeren örnekler, çocukların bu alandaki gelişimlerini destekleyebilir, hatta olumlu tutum ve davranış kazanmalarına katkı sağlayabilir. Burada üzerinde durulması gereken bir diğer husus, ahlâkî gelişimin zihinsel süreçlerle olan ilişkisi hakkındadır. Çocuklar zihinsel gelişime bağlı olarak süreç içerisinde kendine has bir düşünce ve muhakeme yapısı geliştirerek ahlâkî yargı ve davranışlarını oluşturmakta ve yönlendirmektedir (Hökelekli, 1998, s. 188). Dolayısıyla hikâyelerde ahlâkî alana ilişkin içeriklerin oluşturulmasında çocukların zihinsel gelişim özelliklerine uygun amaç, yöntem ve araçlar belirlenmesi zorunluluk arz etmektedir (Hökelekli, 1998, s. 198).

Burada konu ile ilgili tespit edilen bir diğer husus, peygamberlerin hayatlarından eğitsel özellikler taşıyan ve çocukların ahlâkî gelişimlerini destekleyebileceği düşünülen fakat hikâyelerde bahsedilmeyen bazı konu veya olaylarla ilgilidir. Örneğin Hz. İbrahim, Kur'an'da en çok anlatılan peygamberlerden biridir ve Kur'an'da onun sükûneti, hoşgörü sahibi olması ve hilmî Müslümanlara örnek olarak sunulmaktadır.¹¹ Ayrıca o cömertliği ve misafirperverliği ile bilinen bir peygamberdir. Ancak ahlâkî açıdan güzel bir örneklik teşkil edebilecek bu özelliklere İbrahim peygamber hikâyesinde yer verilmemektedir. Bu durum, hikâyede Hz. İbrahim'in kişilik ve karakter özelliklerinin odaktan uzak kaldığını göstermektedir. Bu konuda dikkat çeken bir diğer husus Süleyman peygamber hikâyesi ile ilgilidir. Kur'an'da da detaylı olarak aktarılan Hz. Süleyman'ın ordusu ile karıncalar arasında

¹¹ Bkz. Tevbe Suresi, 9/114.

geçen diyaloga¹² hikâyede yer verilmemektedir. Oysaki bir insan ve bir canlı arasında geçen bu diyalog, hem çocuklar için ilgi çekici mucizevi özellikler taşımakta hem de insanın doğa ve diğer canlılar karşısındaki ahlâkî sorumluluklarını öğretmesi açısından güzel bir örnek oluşturmaktadır. Belirtilenler çerçevesinde ahlâkî değerlerin çocuklarda inşası için peygamberlerin hayatlarında yer alan bu tür örnekler hikâyelerde daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Allah, insanlar arasından peygamberler seçmekte ve onları diğer insanlara örnek olarak göndermektedir. Bu açıdan peygamberlerin hayatları, her yönüyle insanlar için bir rol model nitelik taşımaktadır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'in önemli bir bölümünü peygamber kıssaları oluşturmaktadır. Bu durum, peygamber kıssalarının insanlar için taşıdığı değeri ve önemi göstermektedir. Bu önem dolayısıyla Kur'an-ı Kerim ve hadislerden hareketle oluşturulan kısas-ı enbiyalar, tarih boyunca gerek sözlü gerekse yazılı kültürde İslam inanç, ibadet ve ahlâk esaslarının kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir işlev görmüştür. Peygamber kıssaları, inanç, ibadet ve ahlâk boyutlarına ilişkin pek çok konu ve kavramı ihtiva etmektedir. Bu konu ve kavramlar, insanların din anlayışlarını ve buna bağlı olarak dinî yaşantılarını etkileme ve şekillendirme potansiyeline sahiptir. Buradan hareketle temelde yetişkinleri hedef alan peygamber hikâyeleri, erken yaşlardan itibaren çocukların dinî duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir araç olarak görülmektedir. Bunun doğru şekilde kullanılması, çocukların gelecek yaşantılarında din ile kuracakları ilişkinin olumlu bir şekilde gelişmesinde etkin rol oynayacaktır. Ancak muhatap kitlenin özellikleri çerçevesinde peygamber hikâyelerinin içeriğinin oluşturulmasında ve bu içeriğin sunumunda hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği, din eğitiminde tartışılması gereken problem alanlarından biridir. Buradan hareketle araştırmada DİB tarafından yayımlanan "Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri" adlı serinin içeriğinin oluşturulmasında ve bu içeriğin sunumunda hedef kitlenin gelişim özelliklerinin ne derece dikkate alındığı problemine odaklanılmıştır. Yapılan analizler ve konu ile ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

"Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri" serisinde konuların işleniş şeklinde klasik peygamberler tarihi veya kısas-ı enbiya kitaplarının içerik oluşturma şekline bağlı kalındığı ve bu açıdan tarihi şahsiyet ve olayların kronolojik şekilde aktarıldığı geleneksel yaklaşımın ilgili eserde de devam ettirildiği söylenebilir.

Hikâye içeriklerinden hareketle oluşturulan inanç, ibadet, ahlâk temaları altında toplanan veriler incelendiğinde inanç alanına ilişkin konu ve olayların hikâyelerde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. İnanç alanı içerisinde ise Allah'a iman konusu, bütün hikâyelerin ortak konusu olarak öne çıkmaktadır. Bu konuyla bağlantılı olarak tevhid, şirk ve inkâr

¹² Bkz. Neml Suresi, 27/17-19.

konularının hikâyelerin özünü oluşturduğu söylenebilir. Buradan hareketle hikâyelerin ahiret, kaza ve kadere iman hariç tutulursa temelde İslam inanç esasları merkezli bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Peygamberlerin gönderiliş gayesi ve hayatları dikkate alındığında hikâyelerin merkezine inanç konularının yerleştirilmesi tabii bir durum olarak değerlendirilebilir. Yine çocukların İslam'ın temel inanç esaslarını öğrenmelerine zemin hazırlaması açısından bu yaklaşımın önemli olduğu ifade edilebilir. Hikâyelerde ahiret, kaza ve kadere imanla ilgili inanç konularına yer verilmemesi ise hedef kitlenin gelişim özellikleri dikkate alındığında uygun bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir. Ancak inanç konuları işlenirken okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine uygun olmayan put, cin, şeytan kavramlarına ve bu kavramlarla ilgili çeşitli anlatımlara da hikâyelerde yer verildiği görülmektedir.

İbadet teması altında toplanan veriler incelendiğinde ibadetlerle ilgili konuların büyük oranda Allah'a, putlara ve diğer cansız varlıklara yönelik ibadetler çerçevesinde işlendiği söylenebilir. Bu anlatımlarda ibadetlerin yalnızca Allah'a yönelik olması gerektiği vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bu da ibadet etmeye layık yegâne varlığın Allah olduğunu çocuklara öğretmesi açısından önemlidir. Şükür ve dua kavramları da ibadetlerle ilişkili olarak içerikte öne çıkan diğer kavramlardır. Nimetlerin kaynağının gösterilmesi ve hiçbir zaman yalnız olmadıkları bilincinin çocuklara kazandırılması bağlamında içerikte bu tür kavramlara yer verilmesi doğru bir yaklaşımdır. İbadet alanı ile ilgili ulaşılan sonuçlardan biri de bu kavramın sadece mabet ve kutsal kitap okumakla ilişkilendirilerek sınırlı şekilde anlatılmasıdır. Geçmiş peygamberlerin ibadetleri hakkındaki bilgilerin yetersiz olması, bu durumun gerekçesi olarak gösterilebilir. Ancak konu ile ilişkili olan ve hedef kitleye katkı sağlayacak bazı olayların hikâyelerde konu edilmemesi dikkat çekmektedir. İbrahim peygamber hikâyesinde Kâbe ve İslam'ın 5 şartı içerisinde yer alan namaz ile hac ibadetleri hakkında hiçbir bilgiye yer verilmemesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Oysaki ibadetler dinin pratik yanını göstermesi ve taklide uygun formlar taşıması itibari ile okul öncesi dönem çocuklarının ilgisini çekmektedir. Güncel ve somut bir örnek olarak Kâbe'nin hem doğrudan çocukların duyularına hitap ettiği hem de hac ve namaz ibadeti ile ilişkili olduğu dikkate alınırsa, bu konu ve kavramlara hikâyelerde yer vermenin önemi daha iyi anlaşılabilir. Netice olarak "ibadet" kavramının anlam genişliği de dikkate alındığında hikâyelerde çok daha farklı kavram ve konunun ibadet kavramı bağlamında işlenebileceği ifade edilebilir.

Peygamberlerin insanlara örnek olarak gönderilmesi sebebiyle onların bütün tutum ve davranışları, ahlâkî açıdan inananlara örneklik teşkil etmektedir. Hikâyelerde peygamberlerin tutum ve davranışlarıyla ilgili anlatımlar, okul öncesi dönem çocuklarının taklit ve özdeşim kurma gibi gelişim özellikleri de dikkate alındığında ahlâkî gelişimi destekleyici bir nitelik taşımaktadır. Ancak konu ile ilgili elde edilen bulgulardan hareketle hikâyelerde peygamberlerin ahlâkî özelliklerinden daha çok gösterdikleri mucizelerin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Mucizeler, çocuklar için ilgi çekici ve onların düşünce

dünyalarını geliştirme açısından önemli görülebilir. Ancak peygamberlerin aynı zamanda bir insan oldukları ve bu yönüyle inananlara örneklik teşkil ettikleri gerçeğinin hikâyelerde geri planda bırakılmamasına özen gösterilmelidir.

Hikâyelerde yer alan konular ve bu konuların işlenişi ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında peygamberlerin hayatlarında öne çıkan konulara büyük ölçüde hikâyelerde yer verildiği söylenebilir. Fakat çocuklar için hazırlanan eserlerin yetişkinler için hazırlanan eserlerden özellikle içerik açısından ayrılması ve hedef kitlenin özelliklerine göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Ancak çocuklara yönelik hazırlanan siyer kitapları üzerine yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış; yetişkinlere yönelik hazırlanan umumi siyer eserlerinde yer alan konu, olay ve kişilere çocuk siyerlerinde de yer verildiği belirtilmiş, bu yaklaşımın umumi siyer yazınındaki sorunları çocuk siyerlerine de taşıdığı ifade edilmiştir (Saraçoğlu, 2013, s. 167,168). Oysaki çocuk kitaplarının öğreticilik vasfını daha geri planda tutarak çocuklara duyarlılık kazandırmayı, düşünmeyi ve duyumsayarak karar vermeyi amaçlaması gerekmektedir (Sever, 2010, s. 24). Sonuç olarak “Okul Öncesi İçin Peygamber Hikâyeleri” serisinde hikâye içeriklerinin oluşturulmasında hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda peygamberlerin hayatlarından hangi kavram ve olaylara yer verileceği ya da hangilerinin dışarıda bırakılacağı ile ilgili açık belirlemelerin yapılamadığı veya bir diğer ifade ile bu konuda hedef kitlenin gelişim özelliklerini dikkate almada bazı eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan peygamber hikâyelerinde belirtilen hususlara dikkat edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Buna göre peygamber hikâyelerinde genellikle klasik literatüre bağlı kalınarak kronolojik yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Ancak belirli ilke ve mesajların merkeze alındığı tematik eserler, farklı amaçlar doğrultusunda peygamberlerin hayatlarından çeşitli konu, kavram temalarını işleme imkânı taşımaktadır. Dolayısıyla tematik yaklaşımın benimsendiği yeni eserlerle literatür çeşitlendirilerek zenginleştirilmelidir. Hazırlanacak serilerde, Hz. Muhammed ile önceki peygamberler arasında ilişki kurulabilmesi için Hz. Muhammed’e de yer verilmelidir. Okul öncesi dönem için yazılan peygamber hikâyelerinde konular değil, çocukların gelişim özellikleri merkeze alınmalı ve daha çok bilgi aktarımı yerine, belirlenen amaçlara uygun şekilde oluşturulan hikâye içerikleri, hedef kitlenin özelliklerine uygun şekilde sunulmalıdır. Çocuklar için hazırlanan dinî içerikli yayınların temel amaçlarından biri, çocuğun kendisini ve çevresini daha iyi tanınmasına, dinî düşünce, tutum ve davranışlarını olumlu şekilde geliştirmesine ve böylece kişilik ve karakterini oluşturmaya kılavuzluk yapmaktır. Bu çerçevede klasik literatürdeki birikimden günümüzde istifade ederken geleneğin aynen tüketimi yerine bugünün şartları ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Peygamber hikâyelerinin yazım sürecinde ihtiyacın tespit edilmesi, amaçların belirlenmesi ve içeriğin muhatap kitlenin özelliklerine uygun şekilde oluşturulması hususlarına daha fazla önem verilmelidir. Hikâyelerde hangi kavram veya konulara yer verilebileceği konusunda okul öncesi dönem

çocukların gelişim özellikleri esas alınmalıdır. İçeriğin oluşturulmasında ana/birincil kaynaklardan yararlanılması ve hedef kitleye doğru bilgiler aktarılması önemlidir ancak yeterli değildir. Buna ek olarak bu bilgilerin hedef kitlenin duygu ve düşünce dünyalarına hitap edebilecek şekilde sunulmasına dikkat edilmelidir. Peygamberlerin insanlar için örneklik teşkil ettiği hususu özellikle göz önünde bulundurulmalı, içerikte onların örnek tutum ve davranışları esas alınmalıdır. Bu bağlamda içeriklerin belirlenmesinde hayata yakınlık ilkesi doğrultusunda çocuklara günlük hayatlarında rol model alabilecekleri örnekler sunulmalı, peygamberler hakkında yanlış algı oluşturabilecek anlatımlardan kaçınılmalıdır. Son olarak peygamber hikâyeleri; yazar, resimleyen ve yayınevleri ile alan uzmanları iş birliğinde hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Arican, T. N. (2016). *Peygamberleri Çok Seviyorum*. Mavi Lale Yayınları.
- Atay, M. (2016). *Çocukluk Döneminde Gelişim 1*. Kök Yayıncılık.
- Ay, M. E. (1998). Çocuklara İman Esaslarının Öğretimi. İçinde *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (ss. 239-269). Ensar Neşriyat.
- Baş, G. (2011). Tematik Öğrenme Yaklaşımı. *Yaşadıkça Eğitim*, 112, 16-19.
- Bilecik, S. (2014). Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri. *Marife, Bahar*, 9-30.
- Bilici, A. B. (2015). Din Eğitiminin İlk Temelleri: Erken Çocuklukta Din. *DEÜİFD, XLII*, 65-87.
- Çorlu, B. (2017). *Peygamber Hikayeleri Yazı Dizisi*. DİB Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E., & Sakar, C. (2021). Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocuk Edebiyatı. İçinde Ş. Demirel & S. Seven (Ed.), *Çağdaş Çocuk Edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Elkind, D. (1970). The Origins of Religion in the Child. *Review of Religious Research*, 12(1).
- Evkuran, M. (2007). İslam Düşünce Geleneğinde Tanrı Tasavvuru. *İslami İlimler Dergisi*, 1, 45-62.
- Eyupoğlu, O. (2009). Günümüze Bakan Yönleriyle Peygamber Kıssaları. İçinde *Samsu'da Kur'an Günleri XI. Kur'an Sempozyumu—Kur'an ve Risalet* (ss. 103-120). Fecr Yayınları.
- Gökduman, N. A. (2019). *Peygamberlerimi Çok Seviyorum*. Ensar Neşriyat.
- Heinelt, G., & Özdemir, Ş. (2003). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişiminin Psikolojik Temeli. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, III(2), 209-232.
- Hökelekli, H. (1998). Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi. İçinde *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (ss. 185-204). Ensar Neşriyat.

- İbrahim Hakkioğlu, B. (2019). *Peygamber Öyküleri Dizisi*. Timaş Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Çocuk Yazını Eleştirisi. *Çocuk Edebiyatı ve Eleştiri*, 173-176.
- Kandemir, M. Y. (2018). *Peygamberleri Öğrenelim*. Tahlil Yayınları.
- Karaca, F. (2022). *Dini Gelişim Psikolojisi*. KDY.
- Karanfil, V. (2015). *H. Âdem'den Hz. Muhammed'e Kadar Peygamberler ve Öyküleri Serisi*. Pinus Yayınları.
- Kaya, R. (2002). Kur'an-ı Kerim Kıssaları ve Düşündürdükleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 31-58.
- Koca, O. (2019). *Peygamberlerin Hayatları*. Beyan Yayınları.
- Koyuncuoğlu, A. (2021). Çocuk Edebiyatının Dünya'daki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 1(1), 1-16.
- Köylü, M., & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kutup, M. A. (2015). *Çocuklar İçin Peygamberlerin Hayatları*. Beka Yayıncılık.
- Mehmedoğlu, Y. (2009). *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Meriç, C. (1986). Çocuk Edebiyatı. İçinde *Kültürden İrfana*. İnsan Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi—Ahlak Gelişimi*. MEB.
- Multibem Yayınları. (2018). *Adem Peygamber, Davud Peygamber, Eyyûb Peygamber, İbrahim Peygamber, Musa Peygamber, Nuh Peygamber, Salih Peygamber, Süleyman Peygamber, Yunus Peygamber, Yusuf Peygamber*. Multibem Yayınları.
- Oruç, C. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. Dem Yayınları.
- Oruç, C. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi. *Turkish Studies*, 8(8), 971-987.
- Önder, M. (2013). Sevgi, Din Dili, ve Hikayelerin Çocukların Din Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, VI(3), 1285-1298.
- Öze, Ö. (2018a). *Âdem Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018b). *Davud Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018c). *Eyyûb Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018d). *İbrahim Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018e). *İsa Peygamber*. DİB Yayınları.

- Öze, Ö. (2018f). *Musa Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018g). *Nuh Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018h). *Okul Öncesi İçin Peygamber Hikayeleri Serisi*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018i). *Süleyman Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018j). *Yunus Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2018k). *Yusuf Peygamber*. DİB Yayınları.
- Öze, Ö. (2020). *Çocuklar İçin Peygamberlerin Hayatları*. Uğurböceği Yayınları.
- Öztabak, M. Ü., & Altıntaş, S. (2020). Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerindeki Allah Tahayyülünün İncelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 4(1), 43-77.
- Öztürk, M. (2022). *Yeni Bir Başlangıç Hz. Nuh*. DİB Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2019). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine* (M. Baştürk & Y. Kızılçim, Çev.). Kilit Yayınları.
- Saraçoğlu, T. N. (2013). Çocuk Siyerlerinde Kaynak Kullanımı ve Bilgi Hataları. İçinde *Siyer Atölyesi Tebliğler Kitabı* (ss. 167-174). Meridyen Kitaplığı.
- Seçkinoğlu, S. (2016). *Sevgili Kur'an'ımdan Öyküler*. Timaş Çocuk.
- Selçuk, M. (1990). Çocuk Eğitiminde Dini Motifler (Okul Öncesi Çağ). *Journal of Islamic Research*, 4(2), 105-117.
- Selçuk, M. (2015). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. TDV yayınları.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Şimşek, R. (2014). *5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri (Arifiye Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taib, S. (2019). *Peygamberlerimizi Tanıyalım Sevelim Serisi* (L. Es, Çev.). Mevsimler Kitap.
- Turan, İ. (2010). Bazı Batı ve Türk Çocuk Klasiklerinde Dini ve Ahlaki Değerler. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 171-194.
- Turalalp, M. F. (2017). *Dinî İçerikli Çocuk Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, H. (2010). *Peygamber Öyküleri*. Düş Değirmeni.
- Utku, N. Ş. (2013). Popüler Siyer Eserlerinde Peygamber Tasavvuru. İçinde *Siyer Atölyesi Tebliğler Kitabı* (ss. 71-88). Meridyen Kitaplığı.

- Yavuz, K. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. DİB Yayınları.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. Remzi Kitabevi.
- Yenidingç, Y. (2018). *Peygamber Hikayeleri*. Nesil Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs). Seşkin Yayınları.
- Yılmaz, R. K. (2013). *Cumhuriyet Dönemi Popüler Siyer Kitaplarına Dair Bazı Mülâhazalar* (ss. 15-36). Meridyen Kitaplığı.
- Yılmaz, S. A. (2019). *İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Allah Tasavvuru: İstanbul/Esenler İlçesi Örneği* [Yüksek Lisans]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yonar, G. (2013). Siyer-Fantastik Edebiyat İlişkisinde Sorunlu Bir Alan: Mucize. İçinde *Siyer Atölyesi Tebliğler Kitabı* (ss. 277-294). Meridyen Kitaplığı.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Zengin, H. K. (2012). T. C. Diyanet İşleri Başkanlığının Çocuk Kitapları Yayınlarından "İnanıyorum Serisi" Üzerine Bir İnceleme. *Dini Araştırmalar*, XIV(40), 178-202.

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNE GÖRE DKAB VE MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YETERLİKLERİ

Ayşe İNAN KILIÇ**

E-mail: ainan@sinop.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6079-7432>

Citation/©: İnan Kılıç, A., (2022). Uygulama öğretmenlerine göre DKAB ve meslek dersleri öğretmen adaylarının yeterlikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 63-88.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1183825>

Öz

İlahiyat Fakülteleri hem İmam Hatip Okulları Meslek dersleri hem de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarıdır. Fakat bu kurumların tek amacının öğretmen yetiştirmek olmaması ve bünyesine formasyon derslerinin yeni eklenmesi, buralardan mezun olan öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında ilgi ve merak uyandırmaktadır. Bu kapsamda yürütülen araştırma, son sınıfta okuyan ve öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tutum yeterliklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş, en az bir dönem uygulama öğretmeni olarak görev yapmış 21 tane Din ve Meslek dersleri öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımla hazırlanan araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Görüşme soruları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kılavuzundan alınmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğrenme ortamları oluşturma, sınıf yönetimi, öğrenciye yaklaşım ve iletişim, kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin uygulama öğretmenleri tarafından farklı boyutlarda gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının Öğretmenlik

** Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında staj yapma sürelerinin tek dönemden 2 döneme çıkartılmasını 15 tane uygulama öğretmeni olumlu 6 tane uygulama öğretmeni ise olumsuz olarak değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Uygulama öğretmeni, DKAB dersi öğretmen adayı, Meslek dersi öğretmen adayı, Öğretmen yeterlikleri.

PROFICIENCY OF RCE AND VOCATIONAL LESSONS TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO PRACTICE TEACHERS

Abstract

Theology Faculties are higher education institutions that train both Imam Hatip Schools Vocational courses and Religious Culture and Moral Knowledge teachers. However, the fact that the sole purpose of these institutions is not to train teachers but also the new addition of formation courses to their structure arouses interest and curiosity about the competencies of teacher candidates who graduated from these institutions. The research carried out in this context aims to determine the professional knowledge, skills, and attitude competencies of teacher candidates who are studying in the last year and participating in teaching practice. The study group of the research consists of 21 teachers of Religion and Vocational courses, who were selected through purposeful sampling and worked as practice teachers for at least one term. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research, which was prepared with a phenomenological approach, one of the qualitative research methods. The interview questions were taken from the general qualifications of the teaching profession guide published by the Ministry of Education in 2017. The obtained qualitative data were analyzed by descriptive analysis technique. The findings of the research reveal that teacher candidates' content knowledge, creating learning environments, classroom management, approach to students and communication, and personal and professional development competencies are observed by practice teachers in different dimensions. In addition, 15 practice teachers evaluate it as positive and 6 practice teachers negatively evaluate the increase in the internship period of teacher candidates in practice schools within the scope of the Teaching Practice course from a single semester to 2 semesters.

Keywords: Religious education, Practice teacher, RCE teacher candidate, Vocational lesson teacher candidate, Teacher competencies.

Giriş

Kaliteli bir eğitimin en önemli aktörü nitelikli öğretmenlerdir (Kayadibi, 2012). Meslek kanununda öğretmenlik; eğitim-öğretim ve bunlara ilişkin yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık; özel alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) ile sağlanır (https1). Özel alan eğitimi ve genel kültür her branşın kendi programında yer alırken öğretmenlik meslek bilgisi sadece öğretmen yetiştiren kurumlarda verilmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi Cumhuriyetin kuruluşundan 70’li yıllara kadar isim ve yapısı sürekli değişikliğe uğrayan öğretmen okulları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2013). 1982 yılında kurulan Yükseköğretim Kurumu, mevcut eğitim enstitülerinin tümünü 4 yıllık Eğitim Fakültelerine dönüştürerek öğretmen yetiştirme sorumluluğunu kendi üzerine almıştır. O tarihten itibaren de Eğitim Fakülteleri ilk ve ortaöğretimin her düzeyinde öğretmen yetiştiren eğitim kurumu haline gelmiştir. Eğitim Fakültelerinin haricinde ülkemizde öğretmen yetiştiren ender kurumlardan biri de İlahiyat Fakülteleridir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren İlahiyat Fakültelerinin isimleri, sayıları ve müfredatları sürekli değişikliğe uğramıştır. 1924 yılında açılan Darülfünun İlahiyat Fakültesi, 1949 yılında açılan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1959 yılında açılan Yüksek İslam Enstitüsü ve 1971 yılında açılan Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi döneminin öncü kurumları olup farklı isimlere sahip olsalar da benzer eğitimi vermişlerdir. Dolayısıyla tarihsel süreçte din derslerinin serencamına bağlı olarak din dersleri öğretmenleri bu kurumlarda yetişmiştir. 1982 tarihinde Yüksek Öğretim Kanunu’nda yapılan değişiklikle, tüm İlahiyat Fakültesi adı altında birleştirilerek YÖK’e bağlanmıştır (Ayhan, 2000). Aynı tarihte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin anayasada zorunlu dersler arasına girmesiyle beraber hem zorunlu DKAB derslerine hem de İmam Hatip okullarındaki meslek derslerine girecek öğretmen adayları bu fakültelerde yetiştirilmiştir. Pratikte ülkenin din dersleri alanındaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışsalar da İlahiyat Fakülteleri resmi olarak 1989 tarihinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu olarak kabul edilmiştir (Resmi Gazete, No: 20215, 4 Temmuz 1989, n.d.). Bu nedenle İlahiyat Fakültelerinin bünyesinde pedagojik formasyon dersleri ancak o tarihten itibaren yer almıştır. 1997 tarihinde yükseköğretimde yapılan reformlar neticesinde 10 İlahiyat Fakültesinin bünyesinde sadece ilköğretime yönelik DKAB dersi öğretmeni yetiştirmek amacıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü açılmış ve İlahiyat Fakültesi bünyesinden formasyon dersleri kaldırılmıştır. Ortaöğretim okullarında DKAB dersi ve İmam Hatip Liselerinde meslek dersi öğretmeni olabilmek için ise İlahiyat Lisans Programı mezuniyetinden sonra bir buçuk yıllık “Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı”ndan mezun olma şartı getirilmiştir. Bu uygulama DKAB dersi ya da meslek dersi öğretmeni olmak isteyenlere eğitim fakültelerinden sertifika alma şartının getirildiği 2009 yılına dek devam etmiştir. İlköğretime yönelik Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünün YÖK kararıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alımı

durdurulunca ilk ve ortaöğretim ayrımı yapılmaksızın bütün DKAB dersi ve meslek dersleri öğretmeni yetiştirme görevi yalnızca İlahiyat Fakültelerine kalmıştır. İlahiyat son sınıf ve mezun öğrencilerin formasyon yeterlikleri, Eğitim Fakültelerinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programları ile sağlanmaya çalışılmıştır (Kızılabdullah, 2016). YÖK tarafından 23/06/2017 tarihinde alınan bir kararla 2017-2018 öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon dersleri tekrar ilahiyat fakültesi müfredat programının içine dahil edilmiştir. Bu tarihten itibaren İlahiyat Fakülteleri (ve türevleri) yeniden DKAB dersi öğretmeni yetiştiren yegâne kurum olma özelliğini geri kazanmışlardır.

Din eğitiminin niteliği, din öğretmenlerinin nitelikleri ve yeterlikleriyle doğrudan alakalıdır. Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmen yeterlikleri değişen zaman ve şartlara bağlı olarak uzmanlar tarafından sürekli olarak güncellenmektedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri gösterdiğinden öğretmen eğitiminde önemli bir rehberdir (Yurtseven Yılmaz & Gülçiçek, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından en son 2017 yılında güncellenen öğretmen yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç temel alan altında toplanmıştır. “Mesleki bilgi” başlığı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi; “mesleki beceri” başlığı altında eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme; “tutum ve değerler” başlığı altında ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıkları yer almaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik yeterlikleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aldıkları hizmet öncesi eğitimde Lisans programlarının son sınıfında yer alan öğretmenlik uygulamaları dersi ayrı bir öneme sahiptir. Okul deneyimi uygulaması ilk kez “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” kapsamında, 1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK arasında imzalan bir protokol ile başlamıştır (YÖK, 1998). 2 saati teorik 6 saati uygulama olmak üzere toplamda 8 saat olan ders en son 2017 yılında öğretmenlik uygulamaları kapsamında yayınlanan bir yönerge ile yeniden yapılandırılmıştır. Haftalık ders saati sabit kalmak kaydıyla, öğretmen yetiştiren lisans programlarında Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 şeklinde iki döneme çıkartılmıştır. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının fakültelerde edindikleri teorik bilgileri mesleğe başlamadan önce Millî Eğitim Bakanlığına bağlı gerçek bir okul yaşantısı içinde uygulamaya koymaları, böylelikle öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve tutum yeterliği kazanmaları amaçlanmaktadır (Ada & Baysal, 2013). Zaten öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları öğretmenlik uygulaması etkisinde biçimlenmektedir (Danielewicz, J. (2001)’den aktaran Yıldırım Yakar et al., 2021). Öğretmenlik uygulaması dersi okullarda uygulama öğretmenlerinin gözetiminde ve rehberliğinde yürütülmektedir. Öğretmen adaylarının

öncelikli olarak uygulama öğretmenini her aşamada gözlemlemesi sonrasında onun gözetiminde ders sunması, okul ortamını yaşayarak tecrübe etmesi böylelikle hizmet öncesi deneyim kazanması beklenmektedir.

Öğretmenlik uygulamasına katılan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik yeterliklerinin ne düzeyde olduğu incelemeye değer bir durumdur. Zira hem ilahiyat fakültelerinin tek amacının öğretmen yetiştirmek olmaması, hem de DKAB dersi öğretmenliğinin sınıf düzeyi ve branş açısından çok fazla çeşitlilik arz etmesi buralardan mezun olan öğretmen adaylarının yeterliklerini sorgulamaya açmaktadır. Bu araştırma meslek ve DKAB dersi öğretmen adaylarının yeterliklerini incelemeyi hedeflemektedir.

DKAB dersi öğretmenlerinin öğretmenlik yeterliklerine ilişkin pek çok araştırma yapılmışken (Acuner & Erbaş, 2016; Kaya, 2019a; Koç, 2010; Şimşek, 2018; Zengin, 2012) DKAB dersi öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin araştırma sayısı oldukça azdır (Çınar, 2014; Gün, 2017; Şimşek, 2012). Üstelik söz konusu çalışmalardan çoğu öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ya da adaylara ilişkin rapor ve gözlem dokümanlarının analizinden elde edilmiş sonuçları içermektedir (Aşlamacı, 2016; Kaya, 2019b; Şimşek, 2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini en iyi gözlemleyeceklerden biri şüphesiz onlara bir yıl boyunca rehberlik eden uygulama öğretmenleridir. Bu nedenle çalışmanın amacı uygulama öğretmenlerinin gözünden uygulama öğrencilerinin yeterliklerini tespit etmeye çalışmaktır. Bu çalışmada sahada görev yapan uygulama öğretmenlerinin doğal okul ortamında staj yapan öğretmen adaylarını gözlemlerinden elde edilen sonuçlar ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylelikle hem öğretmen adaylarının hem de fakültenin ilahiyat ve pedagojik formasyon eğitimine yönelik öz değerlendirme yapabilmesine fırsat sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca 2017 yılında yeniden yapılandırılan Öğretmenlik Uygulaması dersinin iki döneme çıkartılmasının uygulama öğretmeni zaviyesinden nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesi de hedeflenmektedir.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik model ile hazırlanmıştır. Fenomenoloji (olgubilim), birkaç kişinin bir kavram ya da olgu ile ilgili tecrübelerinin müşterek anlamını ortaya koyan bir araştırma modelidir (Creswell, 2013).

1.2. Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında belli bir fenomeni deneyimlemiş unsurlara/kişilere ihtiyaç duyulduğu için bu tür araştırmalarda genellikle amaçlı örneklem yöntemi tercih edilir (Rubin, A. & Babbie, E. R. (2016)'dan aktaran Baltacı, 2018). Literatürde bu tür araştırmalarda çalışma grubunu oluşturacak öge sayısının 5 ile 25 arasında değişebileceği belirtilmektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken, Öğretmenlik

Uygulaması dersi kapsamında staj yapan öğretmen adaylarına en az bir dönem boyunca uygulama öğretmeni olarak rehberlik etmiş olmak şartı gözetilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Sinop il merkezinde çeşitli okul türlerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Meslek dersleri branşlarında uygulama öğretmeni olarak görev alan 21 tane öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1: Görüşmeye Katılan Uygulama Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Görev yeri	Lisans
Ö1	Erkek	40	16 yıl	Anadolu L.	İlahiyat Fak.
Ö2	Erkek	49	23 yıl	Fen Lisesi	Sınıf Öğr.
Ö3	Kadın	30	6 yıl	İ. H. O.	İlahiyat Fak.
Ö4	Erkek	31	8 yıl	İ. H. O.	İDKAB Öğr.
Ö5	Erkek	52	25 yıl	Anadolu L.	İlahiyat Fak.
Ö6	Erkek	59	32 yıl	Meslek L.	İlahiyat Fak.
Ö7	Erkek	27	5 yıl	Meslek L.	İDKAB Öğr.
Ö8	Erkek	54	28 yıl	Meslek L.	İlahiyat Fak.
Ö9	Erkek	48	25 yıl	İ. H. O.	Sınıf Öğr.
Ö10	Erkek	32	10 yıl	İlkokul 4.	İDKAB Öğr.
Ö11	Kadın	41	11 yıl	Ortaokul	İDKAB Öğr..
Ö12	Erkek	57	32 yıl	İ.H.L.	İlahiyat Fak.
Ö13	Erkek	52	30 yıl	İ.H.L.	İlahiyat Fak.
Ö14	Erkek	38	16 yıl	İ.H.L.	İlahiyat Fak.
Ö15	Erkek	54	30 yıl	İ.H.L.	İlahiyat Fak.
Ö16	Kadın	34	10 yıl	İ. H. O.	İlahiyat Fak.
Ö17	Kadın	37	13 yıl	Ortaokul	İDKAB Öğr.
Ö18	Kadın	33	5 yıl	İlkokul	İlahiyat Fak.
Ö19	Kadın	53	30 yıl	Ortaokul	İlahiyat Fak.
Ö20	Kadın	32	9 yıl	Ortaokul	İDKAB Öğr.
Ö21	Erkek	56	30 yıl	Anadolu L.	İlahiyat Fak.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 09.07.2021 tarihli ve 2021-100 sayılı karar ile resmi izin alınmıştır. Araştırma verileri Sinop il merkezinde çeşitli okul türlerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Meslek dersleri branşlarında uygulama öğretmeni olarak görev yapan 21 tane öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile toplanmıştır. Mülakat soruları hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden istifade edilmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılının Nisan-Mayıs- Haziran aylarında okullarda öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler,

katılımcıların rızası ile daha sonra deşifre edilmek üzere ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerin her biri 30-45 dakika aralığında sürmüş olup, ses kayıtları en kısa sürede deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. Deşifre işlemi her bir ses kaydı için yaklaşık 60- 90 dk. aralığında değişmektedir. Katılımcıların her biri için Ö1, Ö2 vb. şeklinde kod kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri tırnak içinde doğrudan alıntı şeklinde gösterilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sinop ili merkezinde çeşitli okullarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen örneklem grubu ile sınırlıdır. Uygulama öğretmenlerinin görüşleri kendi rehberliklerinde staj uygulamasına katılan öğretmen adaylarına ilişkin gözlem ve bireysel değerlendirmeler ile sınırlıdır. Görüşler, yargısal veriler grubunda olup tamamen öznel ve yoruma açıktır (Karasar, 2007).

2. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde uygulama öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında kendilerine rehberlik ettikleri ilahiyat fakültesi son sınıfta okuyan öğretmen adaylarına ilişkin gözlem ve görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

2.1. Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi Yeterlikleri

Uygulama öğretmenlerinden Ö3, Ö13, Ö14, Ö15 ve Ö16 kodlu katılımcılar adayların genelini alan bilgisi açısından gayet yeterli olarak değerlendirmiştir.

“Açıkçası güzel buldum. Özellikle Kur’an-ı Kerim’de gayet iyiydiler. Diğer derslerde de iyiler. Siyer dersinde öğrenciler bilmedikleri yerlerden, zorlayıcı sorular sordular. Stajyer ‘bilemiyorum’ dedi. Bu da kıymetliydi bence takdir ettim.” (Ö14)

İmam hatip lisesinde staj yapan adayları değerlendiren Ö13 kodlu uygulama öğretmeni ise: “Benim grubum not ortalamaları yüksek öğrencilerdendi ve bilgi düzeyleri yeterliydi. Şu anki halleriyle öğretmenlik yapabileceklerine dair kanaatim var. Bu diğer girdikleri dersler için de geçerli. Stajyer öğretmen adaylarımız Hitabete ve Kur’an’a girdiler. İHL 11 ve 12. sınıflarda Mesleki Arapça derslerine giriyoruz. Öğrenci yetersizliği burada ortaya çıkıyor.” diyerek öğretmen adaylarındaki eksikliği Arapça dersine hasretmiştir.

Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliğini genel olarak orta seviyede gören Ö9, Ö10 ve Ö12 kodlu uygulama öğretmenlerinden imam hatip ortaokulunda görev yapan Ö9 kodlu katılımcı ise bazı adayları Kur’an-ı Kerim dersi için yetersiz olarak gözlemlediğini şu sözleriyle aktarmıştır: “Orta düzeyde görüyorum ben. Çok aydınlatıcı bilgi, açılım göremedim açıkçası. 5 üzerinden 3- 3,5 puan verebilirim. Kur’an’da bazı öğrencilerin aktif olmak istemediklerini gözlemledim. ‘Kıraatimde sorunum var. Ben Din Kültürü anlatımı yapsam’ diyenler oldu.”

Ö6, Ö7 ve Ö8 kodlu katılımcılar ise öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini staj yaptıkları okul ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Meslek lisesinde görev yapan Ö8 kodlu katılımcı: “Benim şu ana dek çalıştıklarım başarılı, iyiler. Ama bu okulun seviyesine bakılınca iyi. Bir imam hatip ortaokulunda ya da lisesinde nasıl olur bilemem?” diyerek kendi okul seviyesinin oldukça düşük olduğunu ve öğrencilerin pek fazla soru sormadıklarını da ayrıca belirtme gereği duymuştur.

Öğretmen adaylarının bazılarını alan bilgisi açısından yeterli, bazılarını ise zayıf bulan Ö1, Ö11, Ö18, Ö17 ve Ö20 kodlu uygulama öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

“Bazıları alan bilgisi açısından çok donanımlı, kendilerini güzel yetiştirmiş. Kendilerini ifade etmeleri de çok iyi. Ama bazılarında kavram yanlışları var, konuları bütüncül olarak bilmiyorlar.” (Ö17)

“Altı tane stajyer öğrencim var. Aralarında bilgi açısından kendilerini çok iyi yetiştirmiş olanlar da var zayıf olanlar da.” (Ö20)

“Hepsi değil ama eksikleri olduğunu gördüm. Öğrenci bir şey sorduğunda kalıyorlar.” (Ö18)

“İlk gelenler iyiydi. Ama pandeminin ilk başlarında gelenler çok kötüydü, okulu uzatmışlar geldi bana. Geçen yıllardan da çok memnundum.” (Ö11)

Ö1 kodlu uygulama öğretmeni de: “Bilgi olarak geneli iyidiler. Sadece açık liseden mezun olmuş, oradan İlahiyat Lisans Tamamlama [Programı] (İLİTAM)’a geçmiş bir öğretmen adayı memnuniyet verici değildi.” diyerek öğrencilerin genelini alan bilgisi açısından iyi bulmakla birlikte liseyi açıktan okumuş ve sonrasında da İLİTAM kanalıyla eğitimine devam etmiş bir kişiyi istisna tutmuştur.

Ö2, Ö4, Ö5, Ö19, Ö21 kodlu uygulama öğretmenleri ise öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini genel olarak zayıf/yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin fen lisesinde görev yapan Ö2 kodlu uygulama öğretmenin görüşü şöyledir: “Alan bilgisinde epey eksikleri var. Çok gayretli de görmüyorum. Kavramları muallakta bırakıyorlar. Mesela “dinde zorlama yoktur” deyip bırakıyor. Açmıyor bu ne demek? Bilgi eksikleri var gençlerin. Sınıfı bir kere onlara bırakmıştım. Sonra derse gittiğimde adayın anlattığı dersle ilgili öğrenciler sorular sordular. Etkinliği yanlış yaptırmışlar. Öğrencilere ‘ben o konuyu tekrar işleyeceğim’ dedim.” (Ö2)

Ortaokulda görev yapan uygulama öğretmeni de: “Kavram yetersizliği var, öğretmen adaylarından bazıları en basit şeyi bile bilmiyorlar. 5. sınıflarda işim çıktı dersi stajyerlere bırakmak istedim. İftar, sahur, imsak kavramları anlatılacak. Stajyer: ‘Ben derse hazır değilim, anlatamam’ dedi. Bu beni çok şaşırtmıştı. İlk gelenlere göre bu yılkları daha

yetersiz görüyorum.” (Ö19) demek suretiyle Ö2 kodlu uygulama öğretmeni ile benzer şekilde adayların kavram yetersizliğine işaret etmiştir.

“Açıkçası dört dörtlük tamam olmuş diyemem. Alan bilgisi açısından eksiklikleri var. Bana gelen öğrencilerde önceki senelere oranla düşüş de var. Tabii bunun imam hatipten gelmemeleri, çalışmamaları gibi farklı sebepleri olabilir. Sadece bir tanesi İmam Hatip mezunu. Bazıları son sınıfa gelmiş ama ‘birinci sınıftan itibaren Kur’an duruyor’ diyor.” (Ö4)

“Alan bilgileri yeterli değil, yanlış bilgiler veriyorlar, eksiklik de var. Karşıdaki öğrenci hiçbir şey bilmiyor, önemli konularda yanlış bir bilgi verildiğinde o onda kalıcı oluyor.” (Ö21)

“Pandemiden önce bir grup öğrenci ile çalıştım çok çok memnun kaldım. Seçme öğrencileri belliydi. Şimdiki öğrenciler yetersiz görüyorum.” (Ö5)

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini 21 katılımcıdan 5 tanesi genel olarak gayet yeterli, 3 tanesi orta seviyede yeterli, 5 tanesi yetersiz, 5 tanesi bazılarını yeterli, 3 tanesi ise staj yaptıkları okul ya da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bağlamında yeterli görmektedir.

Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlikleri üzerine yapılan benzer çalışmalara bakıldığında bu çalışma ile çelişen ya da örtüşen sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Özyeterlik algısının ölçüldüğü araştırmaların genelinde adayların kendilerini alan bilgisi açısından yeterli düzeyde algıladıkları görülmektedir (Kaya, 2019b): Uygulama öğretmenleri gözüyle Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının yeterlikleri üzerine yapılan başka bir araştırmada ise, adayların alan bilgisi yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Akpınar et al., 2012).

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kavramlara tam hâkim olamama, en temel konularda eksik ya da yanlış bilgi sahibi olma, yüzeysel ve ezber bilgi, meslek derslerinin merkezinde yer alan Kur’an-ı Kerim ve Mesleki Arapça derslerinde yetersizliklerinin olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar adaylarda gözlemledikleri alan bilgisi yetersizliklerini okul başarısızlığı (okulu uzatma), mesleği yapma noktasında istekli ve gayretli olmama, imam hatip lisesi mezunu olmama gibi çeşitli nedenlerle ilişkilendirmişlerdir.

Katılımcıların da değindiği gibi İHL mezunu olmayan öğrencilerin ilahiyat fakültelerini tercih etmeleri, özellikle Kur’an ve Arapça derslerindeki alt yapı eksiklikleri nedeniyle çeşitli sorunlara kapı aralamaktadır. Fakültede Arapça hazırlık sınıfının olmaması, öğrenci sayısının kalabalıklığı, öğrencilerin isteksizliği ve takviye edici bireysel çabalarının olmaması gibi çeşitli durumlar ilahiyat fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının niteliğini ve alan bilgisi yeterliğini olumsuz olarak etkilemektedir.

Adaylardan bazılarının Kur'an-ı Kerim'i kurallarına uygun olarak yüzüne ve ezberden okuma ve Arapça derslerindeki yetersizlikleri sadece ileride yapacakları meslek dersi öğretmenliği açısından değil aynı zamanda Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki muhtemel görevler için de risk oluşturmaktadır. Kazanımları itibarıyla dini muhtevaya ve terimlere hâkimiyet gerektiren "Mesleki Arapça" dersi, İHL meslek dersleri içinde sayılmakta (https2) ve bu derslere ilahiyat fakültesi mezunları girmektedir. Dolayısıyla adayların bu iki ders özelindeki yetersizlikleri onları mezuniyet sonrası sadece DKAB ve diğer branşlarda öğretmenlik yapmaya yöneltecektir. Bu durum din eğitiminde hâlihazırda hissedilen nitelik düşüşünü körükleyebilir. Zira katılımcılardan bazılarının son dönemlerde staj yapan öğretmen adaylarının vasıflarındaki düşüşe ilişkin gözlemleri tehlikeyi işaret etmektedir. Bu sonuç düşen ilahiyat puanları, artan öğrenci kontenjanları ile alakalı olabileceği gibi, pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin olumsuz etkisi şeklinde de yorumlanabilir.

2.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterlikleri

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının uygun öğrenme ortamı oluşturma konusundaki yeterliklerini değerlendiren 21 uygulama öğretmeninden 12 tanesi öğretmen adaylarını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir.

"Hocalarından almış oldukları teorik bilgileri uyguladılar. Dersi değişik ders anlatımıyla şekillendirip verimli hale getiriyorlardı." (Ö12)

"Benim uygulamadığım metotları uyguluyor, dersi daha cazip hale getiriyorlar. Bazen benim örnek aldığım noktalar da oldu." (Ö2)

"Öğrencilerle çeşitli etkinlikler yaptılar. Sonuçlarını onlarla değerlendirdiler. İstekliler bir kere en önemlisi o." (Ö13)

"İstediklerinde gayet güzel materyal oluşturabiliyorlar. Yaratıcı fikirlere de sahipler." (Ö4)

"Materyal buluyor, kendileri de geliştirebiliyorlar bu anlamda becerileri gayet iyi." (Ö6)

"Pedagojik bilgiyi teorik olarak biliyorlar ama pratik noktada ilk önce biraz bocaladılar. Sonraki süreçte uyguladılar ben gördüm. Materyal noktasında orijinal olmasa da derse ait materyaller getiriyorlar. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün sayfalarından istifade ediyorlar." (Ö7)

"Salgın döneminde bile çok güzel ders anlatımları oldu. Hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde çok güzel videolar hazırladılar, hepsinin farklı bir tekniği var. Yüzde 80-90 oranında yöntem çeşitliliği sağlıyorlar, ilgiyi çekiyorlar. Bu konuda istekli ve başarılı buldum." (Ö9)

Ö17, Ö18 ve Ö20 kodlu katılımcılar, öğretmen adaylarını uygun öğrenme ortamı oluşturma açısından kısmen yeterli, belli durumlarda ise yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

“Genel olarak etkinlik yapmaya, akıllı tahtayı kullanmaya çalışıyorlar. En azından slaytsız gelmediler. 7 ve 8. sınıfa girdikleri için teste ağırlık verdiler. Alan bilgisini aktarma noktasında eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Bazı basit kavramları açıklayamıyorlar. ‘Allah’ın zatında’ diyor. Zatında ne demek açıklamıyorlar, soru işareti kalacağını hissedemiyorlar. Seviyeye inme konusunda problem var.” (Ö20)

“Slayt, video gösterimi, etkinlik, oyun kullanıyorlar. Kavram öğretimi sıkıntısı var. Metinde ehl-i kitap, müşrik, mabet, buğzetmek kavramı geçiyor, öğretmen adayı bunları açıklamıyor. Kendisi biliyor ama öğrencinin onu bilmediğinin farkında değil. Çocukların kavram eksikliklerinin ve önbilgilerinin nasıl olacağını düşünemiyorlar. Seviyeye inemiyor. Her sınıfta yer alan tevhit, ibadet, müşrik, itaat, sahabe, ashap gibi temel kavramları çocuğa öğretmeleri gerekiyor. (Ö17)”

“Materyal pek olmuyor ama etkinlik yaptırırken soru kartları falan kullanıyorlar. Sadece anlatacakları konuya odaklanıp ona çalışıyorlar. Çocuklar değişik düşünüyor, farklı sorular sorabiliyorlar. Çalıştıklarının dışında bir soru gelince bocalıyorlar.” (Ö18)

Ö17, Ö18 ve Ö20 kodlu katılımcıların açıklamalarından anlaşıldığı gibi öğretmen adayları çeşitli yöntem, teknik ve materyal kullanarak derslerini işlemeye gayret gösterecekleri öğrenci özelliklerini ve seviyesini dikkate alma, onların önbilgilerini yoklama ve muhtemel sorularını öngörebilme ve temel bir konu olan kavram öğretimi gibi hususlarda yetersiz kalmaktadırlar.

Bazı katılımcıların ise kendi görev yaptıkları okul ve girdikleri ders özelinde farklı yöntem ve materyal kullanımına gerek olmadığı düşüncesine sahip oldukları, dolayısıyla bunları uygulamayan öğretmen adaylarını uygun öğrenme ortamı oluşturma açısından yetersiz olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Mesela imam hatip lisesinde öğretmenlik yapan Ö14 kodlu uygulama öğretmeni şöyle bir açıklama yapmıştır: “Bir ilkokul gibi burada materyal hazırlama çok fazla olmuyor. Lise talebesine Tecvit dersinde şekil şukul yapmanın anlamı yok. Bizdeki dersler karşılıklı konuşma ve soru cevap şeklinde geçiyor. Siyer ya da İslam Kültür ve Medeniyeti derslerine bizim öğrenciler ilgili. Bu yüzden uygulama öğrencilerinde slayt hazırlama gibi bir durum olmadı şu ana kadar.” (Ö14)

Yine imam hatip lisesinde görev yapan Ö15 kodlu uygulama öğretmeni de Ö14 ile benzer şekilde düşünmektedir: “Yani bizim alanımız materyale uygun bir alan değil. Sözel anlatıma dayalı, soru cevap, müzakere şeklinde geçtiği için materyal pek kullanılmıyor. En fazla akıllı tahta kullanımı olabilir.” (Ö15)

Ö1, Ö10, Ö12 kodlu 3 uygulama öğretmeni ise öğrenme ortamı oluşturma açısından öğretmen adaylarının bazılarını iyi bazılarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir:

“Mesela altı öğrencimden 2-3 tanesi öğrenme ortamını iyi hazırlıyor ama diğerleri eksik. Öğretmenlik meslek bilgisi açısından eksikler. Özellikle dönüt verme konusunda eksik kalabiliyorlar, yüzde 40’ını geçiştirebiliyorlar. Bana dönüp ‘ben burada ne diyeyim’ diye bakış alıyorum.” (Ö10)

“Dersi anlattıktan sonra etkinlikler yaparak, çikolata gibi ödülleri vererek öğrencileri derse katıyorlardı. Ama çoğunlukla öğretmen odaklı geçiyordu. Ama DKAB dersi zaten anlatım odaklı oluyor.” (Ö1)

Öğretmen adaylarını öğrenme ortamı oluşturma açısından genel olarak yetersiz bulan Ö3, Ö11, Ö16, Ö19 ve Ö21 kodlu uygulama öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Şu anki grupta dersleri anlatırken, plan oluşturduklarını görmedim. Hazırlıksız geliyorlar. Ama daha önceki öğrenciler plan çerçevesinde, daha fazla sunular, not kağıtları vs. materyal hazırlıyorlardı. Önceki öğrencilerimizin gayretini göremiyorum işin açıkçası.” (Ö3)

“Materyal hazırlama konusunda son gelenler sıfırdı, öğrenciler pasif kalıyorlardı. Üniversitedeki öğrenciye anlatır gibi üstten anlatıyorlar, konuyu yüzeysel geçmeleri, bol örnek vermemeleri bir eksiklik. Mesela peygamberin hayatını anlatırken günlük hayattan örnekler vermiyor. Akıllı tahtayı kullanmadılar. Kullansa bile seçtiği video bizim öğrencilerin yaşına hitap etmiyordu” (Ö16)

“Sordukları sorulara cevap alamıyorlar; çünkü öğrencinin anlayabileceği şekilde soru sormayı bilmiyorlar. İpucu vermeyi bilmiyorlar. Öğrenciyi cevap verecek kıvama getirme konusunda yetersizler. Genel olarak öğrenci ne derse desin yanlış da olsa onaylama şeyleri var. Güncel hayatla bağlantı kurma konusunda eksiklikleri var.” (Ö19)

Anadolu Lisesinde görev yapan 21 kodlu katılımcı ise: “Eğitim araç gereci yapma, kullanma becerileri eksik. Geçen dönemlerde de aynısını gördüm. Slayt hazırlama vs. öğretmen arkadaşlar gösteriyor. Materyal hazırlamıyorlar, çok nadir hazır slayt getiriyorlar. Pedagoji konusunda problem var. Geliyor kitabı açıp okuyor, ondan sonra bir iki şey söylüyor, ‘devam et’ falan diyor. Öyle kendi bildiğine göre, baştan savma. Tembellikten mi bilgisizlikten mi onu bilmiyorum.” (Ö21) diyerek kendi rehberliğindeki öğretmen adaylarının uygun öğrenme ortamı oluşturamadıklarını eleştirel bir şekilde ifade etmiştir.

Sonuç olarak 21 katılımcıdan 10 tanesi öğretmen adaylarını uygun öğrenme ortamı oluşturma açısından yeterli, 3 tanesi kısmen yeterli, 3 tanesi bazılarını yeterli, 5 tanesi ise genel olarak yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarını uygun öğrenme ortamı oluşturma açısından yetersiz bulan katılımcılar derse plansız ve hazırlıksız gelme, okuma ve düz anlatım dışına çıkmama, materyal kullanmama, öğrencileri derste katmama,

özensiz ve isteksiz ders anlatma, öğrenci seviyesini göz önünde bulundurmama, akıllı tahtayı kullanmama, geri dönüt vermeme vb. hususları dillendirmişlerdir.

Edebiyat ve felsefe grubu öğretmen adayları ile ilgili yapılan bir araştırmada da çalışmamızla benzer şekilde adayların ders planı ve materyal hazırlama açısından yetersiz oldukları, bununla birlikte kullandıkları yöntem ve tekniklerle dersi kabul edilebilir düzeyde yönettikleri tespit edilmiştir (Gündoğdu et al., 2018) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en başarılı oldukları yeterlik alanları ise öğretim teknolojileri, materyal hazırlama ve kullanma becerileri olmuştur (Akpınar et al., 2012).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlikleri üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecini ölçme ve değerlendirme, öğretimi planlama, materyal geliştirme becerilerinde eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir (Akyürek, 2012).

Bu durum, mesleki becerilerde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eksikliklerinin olduğunu ve geleneksel yöntemlerin belli branş ve öğretim düzeylerinde hâkim olduğunu göstermektedir.

2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlikleri

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerini değerlendiren uygulama öğretmenlerinden Ö3, Ö6, Ö14, Ö15, Ö17 ve Ö18 kodlu 6 tanesi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir:

“Öğrencilerle bireysel iletişimleri, geri dönüt vermeleri iyi, derste onları şu an sağlayabiliyorlar. İlk zamanlarda biraz daha çekimser davranıyorlardı. Hatta ders ortasında ‘hocam ben kaldım şimdi ya’ falan diyorlardı.” (Ö3)

“Valla ben çok başarılı buldum, hatta birçok tecrübeli arkadaşta başarılı buldum. İlk etapta çok heyecan yaptılar, ama alıştıktan sonra gayet başarılıydılar. Özellikle sınıf kontrolünün zor olduğu, kadın hocaların sorun yaşadığı haşarı sınıflara da soktum onları. O sınıflarda bile gayet hâkimdiler.” (Ö14)

“Sınıfa hâkimiyetleri var. Ben toplantıya gittiğimde dersi onlara bırakabiliyorum, gayet güzel yönetebiliyorlar, hatta diğer öğretmenler benden stajyer öğrencilerini istediler. Bana çok yardımcı oldular.” (Ö17)

Melek lisesinde görev yapan ve 32 yıllık öğretmen olan Ö6 kodlu katılımcının: “Gayet başarılılar, hiç sıkıntıları yok, sınıfı eline alabiliyorlar yani en az benim kadar sınıfa hâkim olabiliyorlar. Bizde çocuğun dikkatini çekmek, onlara ders anlatmak çok da kolay değil.” (Ö6) şeklindeki takdir ifadesi dikkat çekmektedir.

Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16 ve Ö20 kodlu 9 uygulama öğretmeni sınıf yönetimi açısından öğretmen adaylarını kısmen yeterli/bazıları yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Uygulama öğretmenlerine göre adayların sınıf yönetimine ilişkin zafiyetleri öğrencilerin

özelliklerinden, sınıfların kalabalıklığından ve adayın kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. Konu hakkındaki öğretmen görüşleri şöyledir:

“Bu konuda kısmen sıkıntıları var. Benim sınıflarım kalabalık. Çocuklar TYT ve AYT’ye yönelik de istekli olmadıkları için bunlarla iletişim kurmak haliyle zor oluyor. Yani mevcut sıkıntılar karşındaki öğrencinin alıcı olup olmamasıyla da alakalı. Mesela Kur’an dersinde ‘sen okur musun?’ dediklerinde öğrencilerin çoğu okumak istemiyor.” (Ö13)

“Bazılarında özgüvensizlik vardı, ama genele bakıldığında iyiler. Burada sınıflar 10-15 kişi, bu bir avantaj. Bizim öğrenciler 30-35 kişilik sınıfa girince dağılıbilirler.” (Ö8)

“İlkokulda sınıf yönetimi çok sıkıntılı değildir. Asıl ortaokulda görmek lazım, daha objektif bilgi sunar. Gelen adayların yüzde ellisi sınıf yönetimini sağlayabiliyor. Bir tanesi imam zaten sağlayabiliyor, erkek öğrenciler bayan öğrencilerden bu işte sanki daha iyiler.” (Ö10)

“Bizim sınıflarımızda sınıfa hâkim olmak için sınıftan daha aktif olmamız lazım. Öğretmen biraz ses tonu düşük ve yavaş hareket ediyorsa öğrenciler onun enerjisini bastırıyor. Girişken, aktif, sesi gür arkadaşlarımız sınıf hâkimiyetinde sorun yaşamıyorlar.” (Ö7)

“Sınıf yönetimi sınıfa göre değişkenlik gösteriyor. 7. ve 8. erkek sınıflarında ben bile zor sağlıyorum. Kadın stajyerlerimiz daha da zorlanıyor. Bu öğrencilerimizin sınıf kontrolünü sağlayamadığı anlamına gelmez. Biz geçmiş yılların tecrübesine sahip olduğumuz halde zorlanıyoruz.” (Ö9)

“Sınıf hâkimiyetinde zorlandılar. İlk zamanlar korkarak giriyorlardı. Öğrenciyle kaynaştıktan sonra daha fazla ‘bize ders ver hocam’ demeye başladılar. Bazı sınıflar daha hareketli, biz de zorlanıyoruz, uygulama öğrencileri de zorlanıyor. Çocukları güdülemek şimdi çok zor. Kafası başka yerde, hedefi yok.” (Ö12)

“Başlarda çok problem yaşadıkları şeyler oldu. Seviyeye inme, zamanı verimli kullanma, öğrenciden gelebilecek sorulara hazırlıklı olma vb. Dersi anlatmaya odaklandıklarından gelen soruların farkında bile olmuyorlar. Öğrenci soru soruyor ‘evet’ deyip geçiyor, öğrenci ondan tatmin olmuyor. İlk anlatışlarında 40 dakikanın ilk 20 dakikasında dersi bitirdiler, sonra ne yapacaklarını bilemediler, ama son haftalarda hiçbiri öyle bir problem yaşamadı.” (Ö20)

“Bazen sınıfta gürlü olduğu anda ‘susalım’ diye sesleniyorlar. Öğrenciye herhangi bir etkinlikte ‘sen yap’ deyince öğrenci ‘ben yapmasam’ diyor. Öğrenciyi derse katmaya ikna edemiyor. Adaylar öğrencilere soru soruyor. Öğrenciler tutarsız şeyler söylüyorlar aday bir değerlendirme yapmıyor. Hepsi öyle değil, ama bu bir

problem. En çok dikkatimi çeken şey bu. Soru soruyor, cevap alıyor, yanlışı düzeltmiyor, sadece öğrenciyi konuşturmuş oluyor.” (Ö5)

“Sınıf yönetiminde eksiklikleri var, ama çalıştıkça düzeleceğini düşünüyorum. Öğrenciye göre, sınıfa göre de değişiyor. Mesela çok iyi sınıfta çok iyi ders anlatırken, diğer sınıfta çok başarılı olamamışlardı. Ama ilk anlattıkları dersle son anlattıkları ders arasında fark var.” (Ö16)

Öğretmen adaylarını sınıf yönetimi açısından yetersiz olarak değerlendiren Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö19 ve Ö21 kodlu 6 uygulama öğretmeninden bazılarının konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta belli bir kesime hitap ediyorlar. Sınıfta dolaşma, herkesi kuşatma konusunda hâkim olamama şeyleri var. Bir kısmını ben uyarmak zorunda kaldım.” (Ö2)

“Sınıf yönetiminde güçlük çektikleri çok noktalar var. Sınıfın tümüne hitap etmiyor, bir grupla konuşuyor, ses tonu uygun olmuyor, birileri duyuyor birileri duymuyor.” (Ö21)

“Bizim okulda sınıflar 40 kişi, o nedenle sınıf yönetimi sorun. 8’lerde ben bile zorlanıyorum. Başka bir okulda sorun olmayabilir. Bir kez işim çıkmıştı, dersi stajyerlere bırakmıştım, sınıfta kavga çıkmış. 3 kişi olmalarına rağmen baş edememişler, sınıf öğretmenleri gelmiş.” (Ö11)

“Sınıf disiplini sağlama, başka şeylerle ilgilenen ve konuşan öğrencileri uyarma ve derse çekme konusunda eksiklikleri var. Dinlemeyen öğrencinin dikkatini çekme konularında gelişmeleri gerekiyor.” (Ö19)

“Uzaktan eğitimde özellikle zamanın yetiştirilmesi, değinilmesi gereken konulara değinilmesi gibi konularda sıkıntı yaşandı. Yarım saatlik derslerimiz vardı. Öğrenciler 10 -15 dakikada her şeyi bitiriyordu.” (Ö1)

Sonuç olarak katılımcılardan 6 tanesi öğretmen adaylarını sınıf yönetimi açısından yeterli, 9 tanesi bazılarını yeterli, 6 tanesi ise yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarını sınıf yönetimi açısından daha fazla katılımcı yetersiz olarak değerlendirmiştir. Çalışmamızla benzer şekilde Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının en başarısız bulunduğu alanlardan biri de sınıf yönetimi olmuştur (Akpınar et al., 2012). Fakat Şimşek tarafından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada adayların sınıf yönetimi konusundaki stratejilere önemli derecede katıldıkları tespit edilmiştir (Şimşek, 2012).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile özyeterlilikleri arasında pozitif bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir (Parlar et al., 2016; Vatansver Bayraktar & Çelik, 2021). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sınıf yönetimini kendi algıları açısından

yeterli görmeleri ihtimali daha yüksektir. Ayrıca sınıf yönetimi becerisinin; sınıfın fiziksel yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve öğrenci davranışlarının yönetimi gibi pek çok boyutu vardır (Demirtaş, 2016). Tüm bunların birlikte ele alınması gerçekçi bir sonuç verecektir. Bu araştırma kapsamında katılımcılar adayları; öğrencileri derse katmama, zaman yönetimi problemi, öğrenciyi tanımama, tüm sınıfa hitap edememe, uygun dönüt verememe, disiplini sağlayamama bakımından eksik olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte çok kalabalık ya da yaş ve kişisel özellikler açısından zorlayıcı öğrencilerin olduğu sınıflardaki yönetim zafiyetlerini ise normal olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinde belirttikleri bir diğer ortak husus ise öğretmen adaylarının zaman içinde öğretmenlik mesleki becerilerinin artması, ilk ders ve son ders arasında bariz bir farklılığın ortaya çıkması olmuştur. Bu durum öğretmenlik uygulaması dersinin amacına ulaştığını göstermektedir.

2.4. Öğretmen Adaylarının Öğrenciye Yaklaşım ve İletişim Yeterlikleri

21 uygulama öğretmeninden 17 tanesi öğretmen adaylarını öğrenciye yaklaşım ve iletişim bakımından yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Anadolu Lisesinde görev yapan Ö1 kodlu katılımcı: “Öğrencilerle aradaki yaş farkının çok olmamasından kaynaklı yaklaşımları gayet iyi ve seviyeli. İletişimlerine 10 üzerinden 9 verebilirim.” (Ö1) diyerek yaş farkı azlığını iletişim açısından avantaj olarak değerlendirmiştir.

Ortaokulda görev yapan Ö4 kodlu katılımcı da: “İletişim ve etkileşimleri gayet iyi, arkadaşça. Teneffüslerde görüyorum bazen, muhabbet ediyorlar. Erkek öğrencilerimizle Ramazan’da iftar yaptık, öğrencilerimiz buradaki öğretmenlerden ziyade stajyerleri davet edebilir miyiz? diye sordular.” (Ö4) derken adayların öğrencilerle arkadaşlık ve sohbet etmek suretiyle kendileri ile bağ kurduklarına işaret etmektedir.

“Öğrencilerle iletişimlerinin çok güçlü olduğunu gördüm. Gençlerin ilgisini çeken noktalarda onlarla kontak kurduklarını gördüm. Destekleyici tavırları var.” (Ö7)

“Bizimle ve öğrencilerle, öğretmen odasında diğer arkadaşlarla muhatap oluyorlar. Bu konuda gerekli donanıma sahipler. Öğrencilere karşı yaklaşımları gayet iyi. Teneffüslerde olsun, sınıf içinde olsun özel ilgi gerektiren durumlarda ilgileniyor ve iyi iletişim kuruyorlar.” (Ö10)

“Bazen öğrencinin manevi değerleriyle bazen ailevi durumlarıyla ilgileniyorlar. Nasıl yaparız falan diye düşünüyorlar. Bazı çocuklar değişti. Ders çalışmayan çocuk çalışmaya başladı.” (Ö12)

“Bana gelenler çok sosyal çocuklardı. Çocuklarla müthiş bir iletişim kurdular. Beni biraz şaşırttılar. Bir kısmı hemen, bir kısmı sonradan kurdu, ama hepsi sıcak ve düzgün bir iletişim kurdular.” (Ö14)

“Çok yapıcı, esnek, çok olumlu buldum. Birinci dönem staja başlayanların devam etmesi çok daha iyi oldu bence. Zaman zaman yardım talep ettiğimde en ufak bir tereddüt göstermediler, gelemeyiz vs. olumsuz bir şeyle karşılaşmadık.” (Ö9)

“Sorumluluk alıyorlar, diğer öğretmenlere de yardım ediyorlar, iş birliğine açıklar, iletişim açısından açıklar. Bu dönem o anlamda memnunum.” (Ö17)

“İlk başta çekingendiler. Öğretmenler odasına içeri girmiyorlardı, çekiniyorlardı. Sonra bunları aştılar, ortama daha iyi uyum sağladılar. Öğrenciye yaklaşımları güzel, muhabbet ediyorlar, dışarda top oynuyorlar.” (Ö20)

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinden Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö21 kodlu 4 katılımcı öğretmen adaylarını iletişim ve iş birliği açısından yetersiz olarak değerlendirmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İş birliği ve iletişim konusunda kısıtlılar. Okuldaki formlar, dersin işlenişi vs. benimle iletişim halindedir. Diğer öğretmen arkadaşlar ve idare ile iletişim halinde değiller. Öğrencilerle iletişimlerini de rehberlik açısından düşünürsek o pek yok gibi.” (Ö3)

“Diğer öğretmenlerle iletişim halinde değiller, çekingenlikleri var. Ben çok davet ettim öğretmenler odasına ama zorla da götürüremiyoruz. Genellikle sınıflarda, kantinde ya da çay ocağında bulunuyorlar.” (Ö4)

Anadolu lisesinde görev yapan Ö5 kodlu uygulama öğretmeni ise öğretmen adaylarının iletişim biçimlerini: “Geniş bir iletişim olmuyor, genelde benimle iletişim kuruyorlar. Öğretmenler odasına gelmiyorlar, kalabalık oluyor. Selam verirken sadece ‘selamun aleyküm’ diyorlar başka yok. Çeşitlendirmeleri lazım bence. Bazen günaydın, merhaba da desinler. Buradaki öğrenciler başka şeyler de görsünler. Bu tutum ilerde onlara sıkıntı yaşatabilir.” (Ö5) cümleleriyle özetlemiştir.

21 uygulama öğretmeninden 17 tanesi öğretmen adaylarını öğrenciye yaklaşım ve iletişim açısından yeterli görürken, 4 tanesi adayların sınırlı bir iletişim biçimine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durumda katılımcılara göre öğretmen adaylarının en yeterli görüldüğü alan öğrenciye yaklaşım ve iletişim becerileri olmuştur. 4 katılımcının adaylarda gözlemledikleri sınırlılıklar ise okul ortamında bulunan öğrenciler dışındaki insanlarla iletişim kurmama, çekingen davranma, öğretmenler odasına girmeme, kaynaşamama, sözlü iletişimi etkili kullanamama şeklinde ifade edilmiştir.

Çalışmamızın aksine Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerince en yetersiz bulunduğu alan iletişim becerisi olmuştur (Akpınar et al., 2012).

2.5. Öğretmen Adaylarının Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterlikleri

Kişisel ve mesleki gelişim yeterliği öğretmenlik tutum ve değerler yeterliklerinin alt kategorisinde yer almaktadır. Sürekli değişen koşullar karşısında öğretmenlerin bu tutum

ve değere sahip olması, onların kişilikleri ve mesleki yeterlikleri hakkında sağlıklı bir özdeğerlendirme içinde olmalarını sağlar. Bu durum elbette öğretmenlere istikrarlı bir ilerleme, gelişme ve yeniliklere açıklık kazandırarak toplumsal gelişime katkıda bulunur. Bu nedenle öğretmenlerin adaylıktan itibaren kişisel ve mesleki gelişim yeterliğine sahip olmaları önemlidir.

Uygulama öğretmenlerinden Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20 kodlu katılımcılar öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini yeterli olarak nitelendirmişlerdir.

“Kendi yanlışlarını tespit ettikten sonra bir daha o hatayı yapmamaya daha dikkatli davranmaya çalıştıklarını gördüm. Staja gelen öğrencileri bir öğretmen olarak kabul edip, onlara öğretmen gibi davrandığımızda sıcak bir tutum içerisine giriyorlar.” (Ö10)

“Stajın başlarında çok soru sordular. İlgililer, araştırıyorlar, gençler, iyiler.” (Ö12)

“Ellerinde gördüğüm, hazırlandıkları kitaplara bakıyorum, eğer onları okuyorlarsa kendilerini geliştiriyorlar.” (Ö1)

“Özdeğerlendirme yapabiliyorlar. ‘Hocam olmadı, şurada yanlış yaptım değil mi? keşke şunu şöyle yapsaydım’ diyorlar. Hepsi farkında, yaptıklarını kabul ediyorlar. Bazıları Diyanette çalışmak istiyor, staja isteksiz gelen öğrenciyle konuştuğumda ‘ben zaten öğretmen olmak istemiyorum’ diyor.” (Ö20)

Katılımcılar, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliğini özdeğerlendirme yapma, hatada ısrar etmeme, soru sorma, araştırma, kitap okuma durumlarını ön plana çıkarmak suretiyle değerlendirmişlerdir.

Ö6 kodlu katılımcı ise öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişime açıklık değerine sahip olmalarına karşın gözlemediği mevcut eksiklikleri içinde buldukları durum ve kaygılarla ilişkilendirmişti: “Şurayı yaptım ya da yapamadım gibi öz değerlendirme yapıyorlar. Gayretleri var yani. Ama adaylarda gelecek endişesi, mezun olma endişesi ve sınav kaygıları var. Kitap okuma, Kur’an-ı Kerim’in mealini okuma, anlamaya çalışma konusunda sıkıntıları var.” (Ö6)

Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö16, Ö17 ve Ö19 kodlu 7 uygulama öğretmeni ise öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim açısından bazılarının yeterli bazılarının ise yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Mesela Ö16 kodlu katılımcı: “Bu dönem gelen stajyerlerden erkekler baya rahattı(!) ama bayan öğrenciler dersten sonra gelip ‘nasıldık? daha nasıl iyi yapabiliriz?’ diye soruyorlardı. Erkek öğrenciler sanki zorunluluktan staj yapıyorlarmış gibi görünüyor. Stajın onlar için bir tecrübe olacağını pek düşünmüyorlar. Dinlemek yerine telefonla çok uğraşıyorlar. Diğer meslektaşlarımdan da bu yıl bu şikâyeti çok sık duyuyorum.” diyerek erkek öğretmen

adaylarının kişisel ve mesleki gelişim açısından problem sayılabilecek isteksizlik, staj esnasında ders dışı etkinliklerle ilgilenme, içinde bulunduğu öğrenme ortamında gözlem yapmama davranışlarından söz etmiştir.

Yine Ö5 kodlu öğretmen de genel olarak adayların araştırma yapmayı bilmediklerini dolayısıyla bu konuda eksiklikleri olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının okudukları bölümle alakalı olmadıklarını ve mezuniyet sonrası bu alanda çalışmak istemedikleri için öğretmenlik uygulamasına zorla katıldıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Kendini geliştiren var geliştirmeyen var. Stajyerlerin bir konu hakkında internette ya da yazılı kaynaklardan nasıl araştırma yapılır? metot yöntem hakkında acil bilgilenmesi lazım. Birinci dönem şikâyetçi oldum bir iki tanesinden. Bir tanesi sanki ilahiyatı zorla okuyormuş gibi. Bilmiyorum kaçınıcı tercihinde geldi! Açık açık şunu söyledi: Ben İlahiyatı okuyorum ama sadece diploma almak için okuyorum. Yoksa bir şey yapmayacağım. Dünyanın bin bir türlü hali var, yarın mesleği yapmaya kalkarsa ne olacak?” (Ö5)

Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim açısından yetersiz olduklarını düşünen Ö2, Ö7, Ö11 ve Ö21 kodlu uygulama öğretmenlerinden Ö2: “En başta bu işi ne için yapacaklarının tam şeyinde(farkında) değiller. Mesleki olarak kendilerini geliştirmekte zafiyetleri var. Bir DKAB dersi öğretmenliği bir matematik öğretmenliği gibi değildir. İlahiyatlarda şuur verici, misyon ve görevlerinin farkına vardırıcı çalışmaların yapılması gerektiğine inanıyorum.” derken bu yetersizliğin nedenini adaylardaki mesleki bilinç eksikliğine bağlamıştır.

Benzer şekilde Ö11 kodlu katılımcı: “Mesela ben onlara kitap, kaynak söyledim ama hiç önemsemediler. Araştırmacı tarafları yok gibi. Bir an önce bitirmenin derdindeler. İsteksizlik var, çalışma azmi yok gibi.” diyerek mesleki gelişim konusunda adaylara rehberlik yapmaya çalışmasına rağmen adaylarda gözlemlediği mesleki ilgisizlik ve çalışma isteksizliğinin altını çizmiştir.

Kişisel ve mesleki gelişim için önemli bir kriter olan alanla ilgili okuma yapma konusunda adaylardaki eksikliği ön plana çıkaran Ö7 kodlu uygulama öğretmeni de görüşlerini şu şekilde dillendirmektedir: “Bireysel okumaları eksik. Alanla ilgili okuma yapmıyorlar. Mesela Türkiye’nin Maarif Davası kült kitaptır. Okumamışlar. Nurettin Topçu kim? bilmiyorlar. ‘Okumaya çok fırsat olmadı, duymadık’ diyorlar.” (Ö7)

Öğretmen adaylarını kişisel ve mesleki gelişim bakımından 21 katılımcıdan 10 tanesi yeterli, 7 tanesi bazılarını yeterli, 4 tanesi ise yetersiz olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların öğretmen adaylarında gözlemledikleri kişisel ve mesleki gelişim yetersizlikleri kitap okumama, araştırma yapmama ya da araştırma yapmayı bilmeme, mesleki bilinç eksikliği ve isteksizlik olarak gözlemlenmiştir.

Çalışmamızı destekler mahiyette eğitim fakültesi öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırmada da uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, adayları kişisel ve mesleki gelişim açısından olumlu olarak değerlendirmişlerdir (Bayındır, 2011).

2.6. Öğretmenlik Uygulamasının Süresine İlişkin Görüşler

21 uygulama öğretmeninden 15 tanesi Öğretmenlik Uygulaması dersinin 2 dönem olarak uygulanmasının son sınıfta staj yapan öğretmen adayları için daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılardan bazılarının konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bir dönem yeterli değildi, iki dönem daha doğru bir karar. Öğretmen adaylarının öğrencilerle daha çok muhatap olmaları ve bunu tecrübesi olan bir öğretmen eşliğinde yapmaları, mesleğe atıldıkları zaman onlara daha fazla katkı sunacak.” (Ö1)

“İki dönem iyi, ama ben her dönem okulların değişmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bir dönem ilköğretim, diğer dönem lise gibi.” (Ö2)

“İki dönem bile bence yeterli değil hocam. Bunun ikinci ya da üçüncü sınıftan itibaren olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen adayının öğrencilerle etkileşimi ne kadar fazla olursa o kadar iyi.” (Ö4)

“İki dönem iyi oldu, farklı okullarda olsa çok iyi olurdu.” (Ö21)

“Bence bir dönem az. Öğrenci seviyesini, öğrenci psikolojisini anlamak için farklı okul türlerinde, en az iki dönem gerekli. Kesinlikle dönemlerde okullar değişmeli. Fen lisesi, ortaokul vb.” (Ö7)

“Bir dönem kesinlikle az. İkinci dönem anlatım olanağının daha fazla verilmesi lazım. Son yönergeye göre üçüncü ve on ikinci hafta bunun daha fazla olması lazım ki aday tecrübe kazanabilsin. Bu on iki haftanın altı haftası dinleme, altı haftası anlatım olmalı bence.” (Ö9)

“İki dönem olması iyi, ancak bir öğretmene altı öğrenci düşüyor bu sayı çok fazla. Biz sınıfta yer bulamıyoruz. Sandalyeler taşınmak zorunda kalıyor, ilgilenme, anlattırma ya da bilgi açısından eksiklikler oluşabiliyorlar. Üç ya da dört öğrenci olabilir. Farklı bir okula gitmeleri artıdır.” (Ö10)

“Bir dönem yeterli değil iki ayrı yılda da olabilir. İlk dönem gözlem sonra anlatım yapmaları gerekiyor. Biz ikinci sınıfta bir dönem sadece gözlemliyorduk. Dördüncü sınıfta bir dönem anlatıyorduk. Dolayısıyla iki farklı okul görmüştük. Dönemin başında hemen konu anlatımı koyulmuş bu çok sıkıntı. Aday daha öğrenciyi tanımıyor, nasıl bir iletişim kurulur bilmiyor bu korkunç bir şey.” (Ö11)

“İki dönem iyi oldu. İkinci dönem çok daha verimli başladılar. Birinci dönem çok içine kapalı bir kız öğrenci vardı, ikinci dönem ‘bana ders ver hocam’ demeye

başladı, çok memnun oldum. İkinci dönem olmasaydı öyle kalırdı kendini geliştiremezdi.” (Ö12)

“Bence iki dönem olması çok iyi. Daha fazla gözlemlene ve ders anlatma imkanları oldu. Kendilerini öğretmen gibi hissetmeye başladılar. İlk başlarda bizi dinlediler. Sonra bizim takibimizde sonrasında kendileri anlatmaya başladılar. Akıllı tahtaları kullanmayı öğrendiler. İki dönem de farklı okullarda olsa daha verimli olabilirdi.” (Ö13)

“Çok mükemmel bir uygulama. Ben göreve başlarken hiç uygulama görmeden stajyerlik yapmadan otuz altı saatle başlamıştım. İlk yıllarda epey zorlandım. Şimdi bu öğretmen adayları, belli bir tecrübeye sahip insanlarla bu işi beraber yapıyorlar.” (Ö14)

“Daha faydalı gibi, ama ikinci dönem bitirme tezleri, okulu uzatmama derdi, KPSS hazırlık vs. uğraştıkları için buraya istedikleri gibi konsantre olamıyorlar. Yani birinci dönem kadar verimli olmasa da faydalı. Bir dönem başka bir okulda diğer dönem başka bir okulda olmalı. Hem aday hem farklı bir öğretmen hem de kendini farklı seviyelerde görmeli.” (Ö8)

Öğretmenlik uygulamasının iki döneme çıkartılmasını olumlu bulan Ö17 kodlu uygulama öğretmeni de okul türlerinin illaki değişmesinin gerekli olmadığını önemli olan şeyin sınıf ortamını görme ve öğrenciye nasıl yaklaşılacağını bilme olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “İki döneme çıkması iyi oldu. Komple bir yılı görmeleri tecrübe kazanmaları açısından iyi oldu. Her dersi veremiyorum açıkçası ama okulda başka işim çıktığında bazen dersi stajyerlere devrediyorum. Stajda önemli olan sınıf hakimiyetini öğrenmesi bir de öğrenciye nasıl yaklaşacağını öğrenmesi. Konu anlatımı zamanla öğrenilecek şeyler. Bu açıdan ilkokul, ortaokul, lise olur hiç fark etmez. İyi gözlem yapmak gerekiyor, bilgi denilen şey çalışsın öğrenirsin en önemlisi yaklaşım.”

Ö17 kodlu katılımcı ile benzer şekilde düşünen Ö20 kodlu katılımcı da: “İki dönem bence daha iyi oldu. İkinci dönem daha rahattılar. Aynı okulda devam ettikleri için de öğrencilerin seviyelerini tanıdılar, ona uygun hazırlanmaya başladılar. Daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum.” demek suretiyle her iki dönem aynı okulda staj yapmanın öğrencileri ve ortamı tanıma adına avantaj sağladığını ifade etmiştir.

Ö19 kodlu uygulama öğretmeni ise staj süresinin dönem olarak ikiye çıkartılmasını olumlu bulmakla birlikte ders süresinin haftada 6 saat olmasının doğru olmadığını düşünmektedir: “İki saatlik DKAB dersine altı saat staj fazla bence. Dönem olarak iki dönem iyi ama ders saati dörde düşürülebilir. Keşke okullar da farklı olsaydı daha iyi olurdu.” (Ö19)

Öğretmenlik uygulamasını bir dönem yeterli gören Ö3, Ö5, Ö6, Ö15, Ö16 ve Ö18 kodlu katılımcıların görüşleri ise şöyledir:

“Bir dönemin yeterli olduğunu düşünüyorum. İlk dönemde zaten belli bir seviye yakalanıyor. İki dönem onlar açısından zorlayıcı. Dördüncü sınıf dersler, KPSS, tez çalışması vs. yükleri fazla. Onlara ekstra yük olduğunu, onların da böyle düşündüklerini sözlerinden biliyorum. Tek dönem olsa bence daha iyi olur, daha verimli değerlendirilebilir.” (Ö3)

“Tek dönem yeterlidir. İki dönem öğrencileri yoruyor. Son dönemde dersler, sınavlar, bitirme ödevi, KPSS, öğretmenlik uygulaması inanın isabetli olmuyor. Öğrenciyi merkeze alıyorum. Zaten öğretmenlik bir sene de iki sene de öğrenilecek bir şey değil.” (Ö6)

“Bence bir dönem yeterliydi ikinci döneme gerek yoktu. Öğrenciler sıkıldı birinci dönemki gibi şevkle ilgilenmiyorlar.” (Ö18)

“Bir dönem yeterli, ama iki dönem olacaksa yüzde yüz okulların değiştirilmesi lazım. Ben ilköğretimde görev yaptım sonra liseye gelince uzun süre bocaladım. Belki imam hatibi de görmeleri lazım.” (Ö5)

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere Ö3 ve Ö6 kodlu katılımcılar öğretmen adaylarının son sınıftaki yoğunluklarından dolayı stajın tek dönem olarak uygulanmasının daha isabetli olduğunu düşünmektedir. Ö18 kodlu uygulama öğretmeni ise sürenin uzamasıyla birlikte öğretmen adaylarının sıkıldıklarını, staj derslerine ilgi göstermediklerini gözlemlediği için stajın tek dönem olmasından yana görüş beyan etmiştir.

Staj süresinin tek dönem olmasını uygun bulan Ö16 kodlu uygulama öğretmeni ise okuldaki öğrencilerin eğitiminin olumsuz olarak etkilenmemesini gerekçe göstererek şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Bir dönem yeterli. Ben çok anlattırıyorum mesela adaylara, sadece onların anlatacağı hafta anlattırıyorum diğerlerinde ben anlatıyorum hep. Çocuklar bir öğretmenin sitiline alışmış oluyor, sınav zamanı başka birinden ders dinleyince anlamıyorlar. Hem adaylarda acemilik var. Kitaba çok bağlı kalıyorlar, elindeki kağıtları okuyorlar, örnekleri az oluyor vs.”*

Stajyer alma konusunda isteksiz olduğunu ifade eden Ö15 kodlu uygulama öğretmeni ise değil iki dönem bir dönemin bile fazla olduğunu dile getirmiştir: *“Bu süre çok fazla, bence bir dönem bile fazla. Süre olarak artmasının çok da fazla fayda temin ettiğini düşünmüyorum. 4-6 hafta sürsün hadi, gitsin okulunda yetişsin. Mesela ben stajyer alma konusunda isteksizim.”*

Kısaca 6 uygulama öğretmeni, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğrencilerin staj süresinin bir dönem yeterli olduğunu; 15 uygulama öğretmeni ise iki dönem olmasının adaylar için daha faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca 8 katılımcı, öğretmenlik uygulamasının her bir döneminin farklı okul türlerinde yapılmasının adaylar için daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında çeşitli okullarda staj yapan öğretmen adaylarının yeterlikleri kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin gözünden incelenmiştir. Araştırmaya farklı okul türlerinde çalışan ve en az bir dönemdir uygulama öğretmenliği yapan 21 tane Din ve Meslek Dersleri öğretmeni katılmıştır.

Uygulama öğretmenleriyle yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini 21 katılımcıdan 5 tanesi gayet yeterli, 3 tanesi orta seviyede yeterli, 5 tanesi yetersiz, 5 tanesi bazılarını yeterli, 3 tanesi ise staj yaptıkları okul ya da Din Kültürü dersi bağlamında yeterli olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarının uygun öğrenme ortamı oluşturma yeterliklerini 21 katılımcıdan 10 tanesi yeterli, 3 tanesi kısmen yeterli, 3 tanesi bazıları yeterli, 5 tanesi ise yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini 21 katılımcıdan 6 tanesi yeterli, 9 tanesi bazılarını yeterli, 6 tanesi ise yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenciye yaklaşım ve iletişim yeterliklerini 21 katılımcıdan 17 tanesi yeterli, 4 tanesi ise yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini 21 katılımcıdan 10 tanesi yeterli, 7 tanesi bazılarını yeterli, 4 tanesi ise yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Bu sonuca göre katılımcılar öğretmen adaylarını en fazla öğrenciye yaklaşım ve iletişim, ardından kişisel ve mesleki gelişim alanlarında yeterli görmektedirler.

15 uygulama öğretmeni Öğretmenlik Uygulaması dersinin 2 dönem olması gerektiğini belirtirken, 6 uygulama öğretmeni ise bu ders için 1 dönemin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz:

1. İlahiyat fakültesini tercih eden öğrencilerin bilinçli ve istekli olması için üniversite tercihi aşamasında doğru rehberlik yapılmalıdır. İmam hatip lisesi mezunu olmayan ya da Kur'an-ı Kerim ve Arapça gibi temel derslerde altyapı eksikliği olan öğrencilere hazırlık sınıfı zorunluluğu getirilebilir.
2. İlahiyat Fakültelerinde 3. sınıftan itibaren ayrılmak üzere Din Kültürü Öğretmenliği Bölümü, İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü, Din Hizmetleri Bölümü açılarak farklı alanlarda ihtisaslaşma sağlanabilir. Staj uygulamaları bu alanlara göre ayarlanabilir.

3. Mevcut durumda ilahiyat fakültesinde okuyup öğretmenlik yapmayı düşünmeyen adaylara öğretmenlik uygulaması yerine alternatif olarak iki dönem boyunca din hizmetleri alanında yeterlik kazandıracak din hizmetleri staj zorunluluğu getirilebilir.
4. İlahiyat fakültelerinde okutulan Özel Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri her öğrencinin aktif olarak rol aldığı daha işlevsel birer ders haline getirilebilir.
5. Mevcut öğretmenlik uygulaması 2 farklı uygulama okulunda olacak şekilde düzenlenebilir.

Kaynakça

- Acuner, H. Y., & Erbaş, A. A. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi Cilt, 16*, 147–170.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Pegem Akademi.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12).
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(36), 41–67.
- Akyürek, S. (2012). İHL Meslek Dersi ile DKAB Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *DEğeler Eğitimi Dergisi, 7–45*.
- Aşlamacı, İ. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1361–1361. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317707>
- Ayhan, H. (2000). İlahiyat Fakültesi. In *İslam Ansiklopedisi* (22nd ed., pp. 70–72). TDV Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 231–274.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>

- Bayındır, N. (2011). Uygulama Öğretmenlerinin Aday Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 26, 1–7. <http://www.akademikbakis.org>
- Çınar, F. (2014). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğretim Amaçlı Teknolojiyi Kullanma ve Materyal Geliştirme Tutum Ve Özgüvenleri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(33), 115–139.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (S. B. D. Çev. Ed. M. Bütün (ed.)). Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. In H. K. ve K. Çelik (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (pp. 1–30). Anı Yayıncılık.
- Gün, A. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 125–171. <https://doi.org/10.18498/amauidf.325833>
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N., & Altay, B. (2018). Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulamasında Yeterli mi? (Bir Olgubilim Çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150–166. <https://doi.org/10.30803/adusobed.338417>
- [https1. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm](https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm). (n.d.).
- [https2.https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/19182018_Tereddut_Edilen_Hususlar.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/19182018_Tereddut_Edilen_Hususlar.pdf). (n.d.).
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Nobel Yayın.
- Kaya, U. (2019a). Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55(55), 79–111. <https://doi.org/10.15370/maruifd.515283>
- Kaya, U. (2019b). *Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği*. 10(Haziran), 65–112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3250322>

- Kayadibi, F. (2012). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(3).
<https://dergipark.org.tr/pub/iuilah/issue/967/10911>
- Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün , Bugün ve Gelecek Üçgeninde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Programları. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(13), 31–43.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107–149.
- Parlar, H., Cansoy, R., & Türkoğlu, M. E. (2016). Öğretmen Adaylarının Özyeterlikleri ile Sınıf Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 28–39.
- Resmi Gazete*, No:20215, 4 Temmuz 1989. (n.d.).
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20215.pdf>
- Şimşek, E. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 211–230.
- Şimşek, E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Alanındaki Yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631–1648.
- Vatansever Bayraktar, H., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3, 98–126.
<https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 220–245. <https://doi.org/10.33437/ksusb.655590>
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*.
- Yurtseven Yımaz, H., & Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 262–291.
- Zengin, M. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları*. 7, 1–28.

SALGININ (COVID-19) SOSYAL ETKİLERİ: DİNÎ DÜŞÜNCE VE HAYATA YANSIMALARI (AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)*

Hayati Duman *
E-mail: hayati.duman@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7114-2052>

Hayri Erten **
E-mail: ertenhayri@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8903-6864>

Citation/©: Duman H. & Erten H. (2022). Salgının (Covid-19) sosyal etkileri: Dinî düşünce ve hayata yansımaları (Afyonkarahisar örneği). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 89-116.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1187174>

Öz

Bu çalışma, 21. yüzyılda küresel dünyada insanlığın şahit olduğu en büyük salgın olan Covid-19'un, toplumların ve bireylerin dinî düşünce ve yaşantıya etkilerini Afyonkarahisar örneğinde ele almaktadır. Çalışma salgınla birlikte ortaya çıkan olay, olgu ve sorunların toplumların ve bireylerin dinî düşünce ve yaşantısına olan etkilerini araştırmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, salgın süreci ve sonrasında bireysel veya sosyal açıdan ortaya çıkan davranış ve düşünce değişikliklerini ele almaktadır. Yani araştırmada salgının sosyal ve duygusal etkilerine odaklanılmıştır. Çalışmada salgının dinî ve sosyal boyutu 32 katılımcı ile yapılan derinlemesine mülakatlar sonucunda

* Bu çalışma Hayati Duman'ın *Salgının (Covid-19) Sosyal Etkileri: Dini Düşünce ve Hayata Yansımaları (Afyonkarahisar Örneği)* isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları: Hayati Duman (%50); Hayri Erten (%50).

* Şube Müdürü, Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü.

** Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı.

ulaşılan bulgular çerçevesinde incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda salgının insanların dinî duygu ve düşünceleri çeşitli yönlerden etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din sosyolojisi, Afyonkarahisar, Covid-19, Din, Sosyal hayat, Salgın.

SOCIAL EFFECTS OF THE OUTBREAK (COVID-19): RELIGIOUS THOUGHT AND ITS REFLECTIONS TO LIFE (EXAMPLE OF AFYONKARAHISAR)

Abstract

This study deals with the effects of Covid-19, which is the biggest epidemic witnessed by humanity in the global world in the 21st century, on the religious thought and life of societies and individuals in the example of Afyonkarahisar. The study was conducted to investigate the effects of events, phenomenon and problems that emerged with the epidemic on their religious thought and life of societies and individuals. The search deals with the individual or social changes in behavior and thought during and after the epidemic. In other words, the search focused on the social and emotional effects of the epidemic. In this section, the subject has been expanded on mostly current data and variables. In the study, the religious and social dimension of the epidemic was examined within the framework of the findings obtained as a result of in-depth interviews with 32 participants. Descriptive analysis method was preferred in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the epidemic affected people's religious feelings and thoughts in various ways.

Keywords: Sociology of religion, Afyonkarahisar, Covid-19, Religion, Social Life, Ep.

Giriş

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Dinler/ideolojiler insanlığa anlamlı bir hayat sunma iddiası taşır. Birey toplum içerisinde hayatını sürdürürken ortaya çıkan sorunlara düşünce dünyasında çözümler arar. Bu çözümler onun dünyaya bakış açısını belirler, anlamlandırmalar yapmasını sağlar. Bireylerin hayatına dokunamayan, onların soru ve sorunlarına çözüm üretemeyen her düşünce zamanla tarihin akışında kaybolmaya mahkûmdur. İnançlar/dinler de insan hayatına anlam sunan en önemli faktörlerden birisi olarak yer almaktadır.

Tarihin akışı içerisinde ortaya çıkan ve tüm toplumları aynı anda etkileyen olayların sayısı oldukça sınırlıdır. Tarihin akışına yön veren birçok olay belli bir coğrafi alanın sınırlarını aşmamıştır. Ancak günümüzde ulaşım ve iletişim araçlarındaki gelişmeler ve toplumların birbirleriyle olan ilişkilerinin yoğunluğu artık dünyanın küçük bir köy olmasını beraberinde getirmiştir. Bu sebeple meydana gelen olaylar küresel boyutta çeşitli alanlarda sonuçlarını ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlarda doğal olarak bireyleri ve toplumları birçok alanda etkilemektedir. Toplumsal yaşamın kodlarını dönüştüren ya da değiştiren, bireyleri etkileyen olaylardan birisi de hastalıklar ve salgınlardır.

Günümüz toplumlarını sosyal, siyasal, ekonomik, psikolojik, dinî vb. birçok alanda etkileyen Covid-19 salgını, toplumların yaşamlarında derin etkiler bırakmaktadır. Bu etkiler sosyal, siyasî, ekonomik, dinî ve hukuk alanlarında alınan tedbirlerle kendini göstermektedir. Kitlesele ölümlerin yaşandığı, insanların izolasyona zorlandığı bir toplumda insanların duygu, düşünce ve yaşam tarzlarında değişimler beklenmektedir. Günümüzde yaşanan bu salgın bütün bu etki alanları açısından tüm boyutları ile irdelenmelidir. Çünkü yaşanan bu salgın insanları belirli bir dönemde olsa da süregelen alışkanlıklarından vazgeçmek zorunda bırakmıştır. Bunun yanında toplumları sosyal, siyasî, ekonomik, kültürel, hukuki ve dinî vb. alanlarda yeni normallere zorlamıştır. Bu yeni normaller sosyal hayatta; komşuluk ilişkileri, çalışma biçimleri, alışveriş tercihleri ve şekli vb. dinî hayatta ise; cemaatle namaz, cenazeye karşı görevler ve taziye geleneği, hac farızasının ifası vb. birçok alanda kendini göstermiştir. Toplumların yaşadığı değişim ve dönüşümlerin bunun yanında da salgının dinî ritüeller konusunda toplumsal etkilerini araştırmak sosyal bilimler açısından önemli bir yer tuttuğundan konu ile ilgili araştırma yapılması gerekli görülmüştür.

Günümüz insanını derinden etkileyen bu salgın, modern dünyaya ilişkin birçok kavramın da yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Salgın sürecinde adalet, sosyal devlet, özgürlükler, damgalanma duygusu, yardımlaşma ve vefa, ölüm olgusu gibi birçok kavram birey ve toplumlar tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Bu amaçla çalışmada, modern dünyada meydana gelen Covid-19 salgınının hayatı anlamlandırmada önemli bir yer tutan dinî düşünce ve davranışlara etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Günümüz insanını derinden etkileyen Covid-19 salgını, modern dünyanın birçok kavramının da yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Çünkü salgın ortaya çıkardığı sağlık problemlerinin yanında bireysel ve toplumsal anlamda ortaya çıkardığı endişe ve korku ile devletleri hastalığın yayılımını engellemeye yönelik modern zamanların en katı tedbirlerini almaya itmiştir (Congar, 2020).

Böyle zamanlarda toplumda meydana gelen değişiklikleri sosyolojik açıdan değerlendirmek salgının toplumsal sonuçlarını daha iyi anlayabilmek için gereklidir. Çünkü sosyolojik bakış, sosyal etkileşim çerçevesinde ve grubun bir parçası olarak insan üzerinde

durarak sosyal yaşamı bir bütün olarak algılama tarzıdır. Kızılçelik ve Erjem'e (1996, s. 519) göre sosyolojik bakış, sosyal yaşamın bütünüyle ilgilenmektedir. Çünkü sosyal olay ve olgular insanlar arasında kurulan etkileşimin sonucunda ortaklaşa meydana gelir. Elbette ki bireyleri ve toplumları bu kadar derinden etkileyen bir salgının insanların dinî düşüncelerine ve yaşantılarına da etki etmemiş olması düşünülemez. Dinî ritüelleri alışageldiği şekilde yerine getiremeyen insanların bu durumdan psiko-sosyal anlamda etkilenmeleri de kaçınılmazdır. Bu çalışmada amaç; modern dünyada meydana gelen Covid-19 salgınının insan hayatını anlamlandırmada önemli bir yer tutan dinî düşünce ve davranışlara etkisinin olup olmadığı ve dinî konularda alınmış olan kararların kişiler üzerindeki psiko-sosyal etkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İnsanlar salgının sebebini nasıl anlamlandırmaktadır?
2. Salgın süreci insanların dinî düşünce ve duygularında ne tür yansımalara sebep olmuştur?
3. Salgın sürecinde alınan dinî tedbirler insanlar tarafından nasıl anlamlandırılmış ve yaşantıya etkileri ne olmuştur?
4. Salgın süreci genel olarak insanları nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Önemi

İçinde yaşadığımız çağ insanlığın teknolojik gelişmelerde zirve noktalara tırmandığı, toplumların birbiri ile etkileşiminin en üst düzeyde olduğu, yaşamın hızının yüksek olduğu bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Böylesine hızlı bir dünyada yaşanan salgın bir hastalık doğal olarak insanların toplumsal ilişkilerini, ülkelerin sosyo-ekonomik politikalarını, üretim ve tüketim alışkanlıklarını kaçınılmaz olarak etkilemiştir. Bunun yanında modern dünyada akışkan bir hayat yaşayan insanın, yaşamın anlamını derinlemesine sorguladığı bir döneme de sürüklediği görülmektedir. Salgın döneminde dinî ve moral değerlerin de bu sorgulamalar içinde yer aldığı düşünülmektedir. Bu salgının toplumlar üzerinde uzun yıllar sürecektir etkiler bırakacağı kesin görülmektedir (Alpago ve Oduncu Alpago, 2020). Çalışma konusunun güncelliği çalışmayı değerli kılmaktadır. Ayrıca çalışmanın bulguları sürecin daha iyi anlaşılmasına ve toplum üzerindeki etkilerinin belirlenmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu özellikleri çalışmanın önemini ve alana katkı sağlayacağı düşüncesini bir kat daha artırmaktadır.

1. Araştırmanın Modeli

Covid-19 salgınının insan hayatını anlamlandırmada önemli bir yer tutan dinî düşünce ve davranışlara etkisinin olup olmadığı ve dinî konularda alınmış olan kararların kişiler üzerindeki psiko-sosyal etkilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme,

doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yarayan araştırma türüdür. Nicel araştırma ile mukayese edildiğinde nitel araştırmalar daha çok derinlemesine bilgi, anlayış ve kavrayış sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 39).

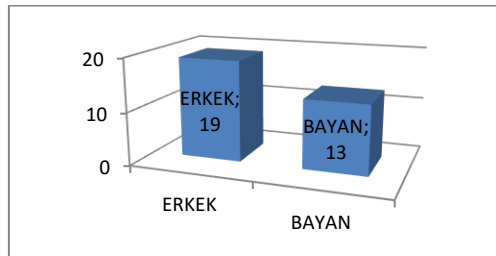
“Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Aydın, 2018, s. 97).

Durum çalışması araştırmaları “ne” sorusundan ziyade “niçin ve nasıl” sorularına yanıt arayan araştırma sorularında tercih edilir çünkü değerlendirme ve açıklama potansiyeline sahiptir. Araştırmacıya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama imkânı tanırken, incelenen olay ya da durumun toplum üzerindeki etkisine dair çıkarımlarda bulunmasına olanak sağlar (Yin, 2017).

1.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Var olan evrenden, onu temsil edebilecek bir parça seçme işine örnekleme denir. Örnekleme, herhangi bir evrenden belirli bir yolla seçilmiş daha küçük sayıdaki obje ve bireylerin oluşturduğu gruptur (Kaptan, 1998, s. 118). Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118). Maksimum çeşitlilik örneklemede evrende araştırılacak problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek, çalışmanın bu durum çerçevesinde yapılması önemlidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 90). Bu doğrultuda araştırmada Afyonkarahisar ilinde ikamet eden 32 bireyle görüşülmüştür. Görülecek bireyler seçilirken toplumu maksimum derecede temsil edecek kişilere ulaşılması hedeflenmiş olup farklı yaş, cinsiyet, meslek grupları, eğitim düzeylerinden bireylere ulaşmaya çalışılmıştır. Katılımcıların demografik niteliklerine (cinsiyet dağılımı, mesleki dağılımı, yaş dağılımı, eğitim durumları ve kendini tanımlamaları) Grafik 1’de yer verilmiştir.

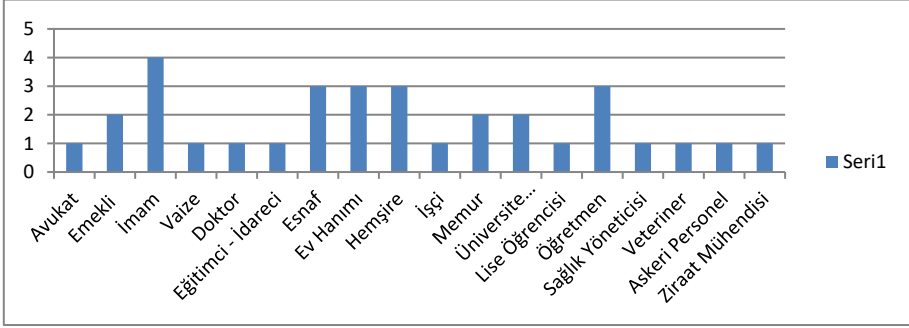
Grafik 1: Katılımcıların cinsiyet dağılımı



Grafik 1'den de anlaşılacağı üzere görüşme yapılan 32 katılımcının 19'u erkek, 13'ü ise bayandır.

Katılımcıların mesleki dağılımı Grafik 2'de verilmiştir.

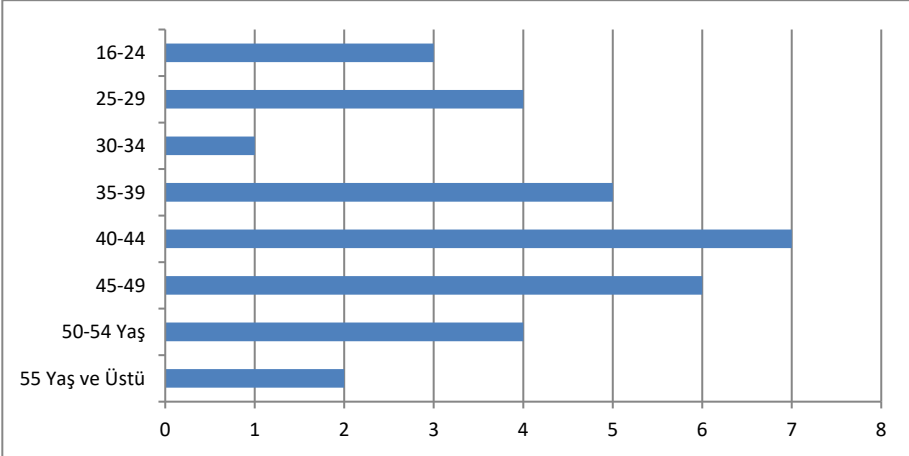
Grafik 2: Katılımcıların meslek dağılımı



Grafik 2'de görüldüğü üzere görüşme yapılan katılımcıların meslekleri şu şekildedir: 1 avukat, 2 emekli, 4 imam, 1 vaize, 1 doktor, 1 eğitimci-idareci, 3 esnaf, 3 ev hanımı, 3 hemşire, 1 işçi, 2 memur, 2 üniversite öğrencisi, 1 lise öğrencisi, 3 öğretmen, 1 sağlık yöneticisi, 1 veteriner, 1 askeri personel, 1 ziraat mühendisi.

Katılımcıların yaş dağılımı Grafik 3'te sunulmuştur.

Grafik 3: Katılımcıların yaş dağılımı

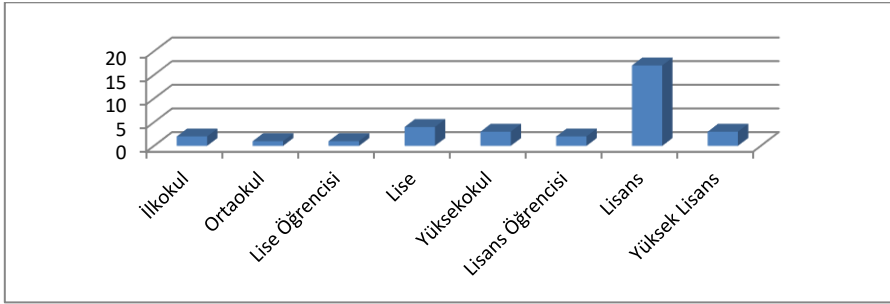


Görüşme yapılan katılımcıların yaş dağılımında 15 yaş üstü bireyler olması yönünde bir ölçüt belirlenmiştir. Çünkü daha alt yaşlardaki bireylerin olaylar karşısında yeteri kadar tutum geliştiremeyeceği öngörülmüştür. Katılımcıların yaş durumuna ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur: Grafikte görüldüğü üzere 16-24 yaş aralığında 3 katılımcı, 25-29 yaş

aralığında 4 katılımcı, 30-34 yaş aralığında 1 katılımcı, 35-39 yaş aralığında 5 katılımcı, 40-44 yaş aralığında 7 katılımcı, 45-49 yaş aralığında 6 katılımcı, 50-54 yaş aralığında 4 katılımcı, 55 yaş ve üzeri olan ise 2 katılımcı bulunmaktadır. Yaş durumları dikkate alındığında katılımcıların 35-49 yaş aralığında yoğunlaştığı ve bu yaş aralığında toplam 18 katılımcının olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim durumu Grafik 4'te sunulmuştur.

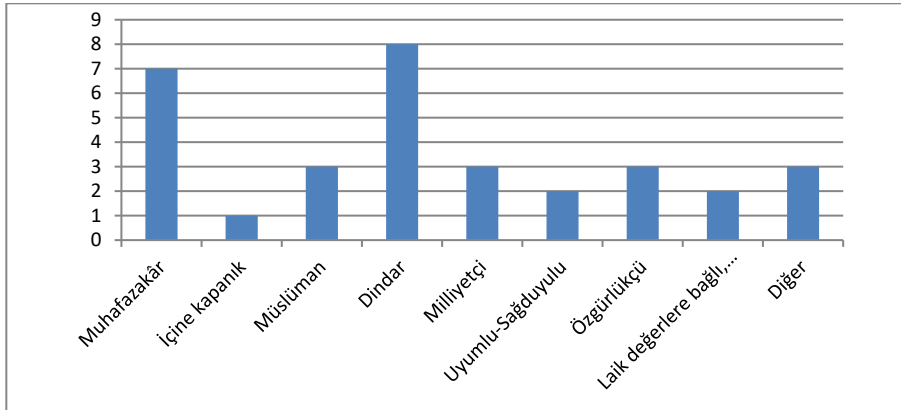
Grafik 4: Katılımcıların eğitim durumu



Görüşme yapılan katılımcıların eğitim durumuna ait bilgiler incelendiğinde 2 ilkokul, 1 ortaokul, 1 lise öğrencisi, 3 lise, 3 yüksekokul, 2 lisans öğrencisi, 17 lisans, 3'ünün ise yüksek lisans seviyesinde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kendilerini nasıl tanımladıkları Grafik 5'te verilmiştir.

Grafik 5: Katılımcıların kendini tanımlama durumları



“Düşünce yapınızı ve yaşantınızı göz önüne aldığınızda kendinizi nasıl tanımlarsınız?” şeklindeki açık uçlu soruya katılımcıların verdiği cevaplar analiz edildiğinde yapılan tanımlamalarda: 7 katılımcının “Muhafazakâr”, 1 katılımcının “İçine Kapanık”, 11 katılımcının “Müslüman veya Dindar” 3 katılımcının “Milliyetçi”, 2 katılımcının “Uyumlu

veya Hoşgörülü”, 3 katılımcının “Özgürlükçü”, 2 katılımcının “Laik Değerlere Bağlı veya Demokrat” 3 katılımcı ise “Diğer” grubu aralığında oldukları görülmektedir.

Katılımcılarla görüşmeler yapılırken gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 27.07.2022 tarih ve 113857 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda veriler çok çeşitli yollarla elde edilebilir. Veri toplamada hangi yolun seçileceği verinin özelliklerine veri kaynaklarının durumuna ve eldeki olanaklara göre değişiklik gösterebilir. Verileri elde etme konusunda doğru yöntemi tercih etmek araştırmacının niteliği açısından önemlidir. Çalışmamız nitel araştırma türünde olduğundan “bir kimsenin herhangi bir konuda ne düşündüğünü bilmek istiyorsanız bunun en iyi yolu kendisine sormaktır” (Kaptan, 1977, s. 182) ilkesi gereğince kişilerin düşüncelerinden, tecrübelerinden ve gözlemlerinden istifade edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikle kişilerin Covid-19 salgın hastalık sürecinde sosyal ve dini düşünce dünyasına yaşam tarzına etki edebilecek nitelikte olan durumları belirleyecek sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre önceden hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken günlük tecrübelerin yanında Covid-19 salgını ile ilgili yazılmış güncel literatür incelenmiş, bu konu hakkında sosyal medya üzerinde etkili olan kaynaklar taranmıştır. Bunun yanında hazırlanan sorularla ilgili iki farklı uzman görüşü de alınarak sorular son haline getirilmiştir. Görüşme yapılması planlanan bireylere telefon veya diğer iletişim araçları ile ulaşılarak çalışma ve görüşme kapsamında bilgi verilerek randevu talebinde bulunulmuştur. Araştırma temelde yüz yüze yapılan görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler uygun ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 237). Merriam’a (2013) göre nitel veri analizi bulguların bütünsel bir şekilde dışa aktarılmasıdır. Bu kapsamda nitel araştırmalarda verilerin güvenilir bir şekilde toplanmasının ardından ilk olarak toplanan verilerin yazıya geçirilmesi önemlidir. Bu sebeple görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazılı doküman haline getirilen görüşme notları katılımcılara okutulmuş ve onayları alınmıştır. Metne çevrilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. “Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 89). Betimsel analiz sırasında araştırma soruları esas alınmıştır. Elde edilen bulgular katılımcılardan yapılacak doğrudan alıntılar ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırma için de veriler okunarak detaylı bir analize tabi tutulmuş, farklı ve benzer olan veriler dikkate alınmış, birbirine benzeyen veriler aynı temalar içerisinde toplanmıştır. Temalara ayrıldıktan sonra sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiştir. Temaların ve kodların oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmış ve gerekli inceleme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmadaki sorulara verilen cevaplar neden sonuç ilişkisi içerisinde irdelenmiştir.

2. Bulgular

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular araştırma sorularına göre aşağıda sıralanmıştır.

2.1. İnsanlar Salgın Sebebinin Nasıl Anlamlandırmaktadır?

Araştırmanın birinci sorusu “İnsanlar salgının sebebinin nasıl anlamlandırmaktadır?” şeklindedir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların salgının sebebine yönelik aşağıda belirtilen dört tema ile anlamlandırdıkları görülmüştür. İnsanların salgının sebebine yönelik algıları incelendiğinde ön plana çıkan bu temalar ceza, imtihan, doğal denge ve insan faktörü (komplo) şeklinde adlandırılmıştır.

Salgının sebebi olarak “ceza” teması altında değerlendirilebilecek cevaplar veren katılımcıların görüşlerine birkaç örnek aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

“Salgını bir ceza olarak görüyorum. Tarihte de birçok kavim imtihan edilmiş, uyarılara uğramış, eğer yine de bu uyarılara uyumayıp daha ileri gitmişlerse de helak edilmişlerdir. Bugün de Allah’ın emirlerine karşı gelen ve ısrar eden insanlar var bu yüzden bu hastalık da bir cezadır.” (K21; Bayan, Memur, 44, Lise).

Başka bir katılımcı ise:

“Ben bu salgını bir ceza olarak görüyorum. Bizim azgınlıklarımız yüzünden Allah bizi cezalandırmaktadır. Hatta ağzımıza taktığımız bu maskeler bana küçüklüğümde düven sürerken hayvanların ağzına takılan torbaları hatırlatıyor. Allah bize hayvandan da aşağı olabilirsiniz diyor ya işte biz yaptıklarımız sebebiyle o duruma düştük.” (K3; Erkek, Emekli, 77, İlkokul).

Mısır kültüründe de şifa verici tanrıların yanında salgın hastalıklara sebep olan özel tanrıların bulunduğu yönelik inanışların olduğu bilinmektedir. Aynı durum farklı medeniyetlerde de görülmektedir. Nitekim Gilgamiş destanında da yine bir veba tanrısından söz edilmektedir. Ayrıca Hititler’in Şulinkatte adında salgın hastalıklar (özelde veba) tanrısı bulunmaktadır. Bu tanrıya karşı yapılan ve dört ayrı tablettten oluşan meşhur veba duaları da bulunmaktadır. “II. Arnuvanda’nın yerine geçen küçük oğlu II. Murşiliş, babasının daha önce tahta geçmek için yeğeni III. Tuthaliya’yı öldürmesi sebebiyle,

babasına kızan tanrıların veba hastalığını göndererek onu ve ağabeyini cezalandırdıklarını düşünmüş ve bu korkuyla ünlü veba dualarını yazmıştır” (Alparslan, 2006, ss. 127-129).

Salgın hastalıklar genelde Ortaçağ ve sonrası Batı toplumlarında da Tanrı'nın gazabı olarak görülmüştür. Bu düşüncenin 19. yüzyıl sonlarında da aynı şekilde görüldüğünün örneği olarak 1879 yılında ortaya çıkan veba salgınının dönemin önde gelen gazetelerinden Kikeriki Gazetesinde yayımlanmış olan bir şiirde “Tanrı'nın en yeni gazabı” olarak adlandırılmasından anlaşılmaktadır. İnsanlar veya din adamlarının salgınları insanların yaptığı yanlış davranışların veya Tanrı'ya karşı görevlerini yerine getirmemelerinin bir sonucu olarak okuduklarını göstermektedir (İstek, 2017).

Günümüzde de salgını eski dönemlerdeki anlayışlara benzer şekilde teolojik temellere dayandırarak yaratıcının bir cezası olarak görenler de olmuştur. “Evet, koronavirüs bir çeşit uyarı, Rabbimizin bize kızgınlığının bir ifadesi ve dünyadaki gaflet, isyan ve günahlarımıza karşı vermiş olduğu bir cezadır. İlahi bir ikazdır, Yüce Allah'ın kullarını bu derin uykudan uyandırma ameliyesidir” (Sevgili, 2020). Döngeloğlu'da (2020) bu salgını bir ceza olarak nitelendirerek “...cezadır. Allah'ın azabıdır. Mesela Doğu Türkistan'da Müslüman'a kan kusturan Çin'e Allah'ın bir cezasıdır, azabıdır bu. Çünkü bunlarla ilgili onlarca ayet var. Azgınlaşanları kibirlenenleri helak ettik diyor” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Dünyada meydana gelen doğal afetlerin ve salgınların ceza olduğu anlayışına yönelik eleştirel görüşler de bulunmaktadır. Aydar (1999) bu konuda “doğal afetler ve salgın hastalıklar döneminde ölen kimseler üzerinden yargılayıcı dinî bir söylem geliştirmek kelimenin tam anlamıyla dini istismar yapmaktır” demektedir. Görmez de (2020) doğal afetler ve salgın hastalıklar için: “Şu nedenlerden dolayı başımıza bunlar geldi. Bu cürümleri işleyen kimselerden dolayı böyle bir felaketle karşı karşıya kaldık gibi ifadeler kullanmak, hâşâ kendini Allah yerine koymak ya da Allah adına konuşmak gibi bir şeydir” ifadeleri ile eleştirmiştir. Güler'e (2014) göre ise hiç kimse bir yakınının doğal afetler ya da salgın hastalıkların neden olduğu ölümünün ilâhî bir ceza olarak nitelendirilmesini istemez. Bu iddia, cenaze sahiplerini Allah'a ve dine karşı mesafeli durmaya hatta karşı cephe almaya sevk edebilir denilerek bu şekildeki anlamlandırmaların dine karşıtlığı tetikleyeceği vurgulanmıştır.

Salgının sebebine yönelik katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde “imtihan” temasının görüşülen bireylerin en çok sözünü ettiği tema durumunda olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı salgını yine ilâhî bir referansla anlamlandırmakla birlikte bunun tanrıdan bir “gazap-ceza” olarak değil, bir “imtihan” olarak gönderildiği ifade etmiştir.

“Her musibetin bir imtihan vesilesi olduğuna inanıyorum. Yalnız birileri şunu yaptı Allah da bunu gönderdi türünden bir inanışım yok. Bu tarz musibetleri ölümü ve ahireti hatırlatması gerektiği şeklinde bir imtihan olarak görüyorum.” (K7; Bayan, Hemşire, 39, Lisans).

“İmtihan olarak görüyorum. Yaşamımızda başımıza gelen zorluklar da güzellikler de bizler için bir imtihan değil mi? Bu da öyle.” (K31; Erkek, Esnaf, 40, Lisans).

Salgını imtihan olarak değerlendiren bir diğer katılımcı ise:

“Din görevlisi olmam nedeniyle salgının sebebini size bir ayet ile cevaplandırmak isterim. Allah Kur’an-ı Kerim’de bulunan Bakara suresinde “Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla; mallardan, canlardan ve ürünlerden eksiltmekle sinayacağız. Sabredenleri müjdele” demektedir. İşte bu salgın da bizim için bir imtihan vesilesidir. Sevdiklerimiz aramızdan ayrılıyor bize sabretmek düşmektedir.” (K17; Bayan, Vaize, 46, Lisans).

Bu düşüncenin katılımcılar arasında en yaygın anlamlandırma olduğu görülmüştür. Bu şekilde anlamlandırma yapanlarda “her şerde bir hayır vardır”, “sabretmek lazım” gibi ifadelere çok sık rastlanması “Dindar kişiler, karşılaştıkları kriz ve olayları daha çok Tanrı’ya atfederek anlama ve anlamlandırmaya çalışır. Böylece yaşananlara karşı, daha sağduyulu ve iyimser bir bakış açısına sahip olur” (Batman, 2008) düşüncesi ile de örtüşmektedir. Ayrıca Özdemir (2020) de “*Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla; mallardan, canlardan ve ürünlerden eksiltmekle sinayacağız. Sabredenleri müjdele!*” (Bakara: 155-157) ayetinin her felaketin cezalandırma amaçlı gelmeyebileceği ortaya çıkan olayların hayatın akışının doğal bir sonucu olarak ayette işaret edildiği üzere imtihan vesilesi olarak değerlendirilebileceği ifade etmiştir.

Aynı ayeti salgınla bağdaştırarak yorumlayan Ünlü (2020) ise sokağa çıkma yasaklarının gelmesi birçok iş yerinin kapanmasının insanlarda endişe ve korkuya sebep olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında ekonomik sıkıntıları da dile getirerek işletme sahiplerinin zor durumda kaldığından bahsederek bunun ayette belirtilen mallardan eksiltme şeklinde anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. İnsanların canlardan noksanlık, ürünlerden noksanlık ve en sevdiklerinden noksanlık ile imtihan edildiğini belirtmektedir. Bu ayette belirtilen korku kelimesinin açıklığı da mal noksanlığını da can noksanlığını da kapsadığını ifade ederek Koronavirüs salgını sonucunda ayette ifade edilen tüm imtihan sebeplerinin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Salgının sebebini tamamen doğal bir dengenin ürünü olduğunu belirten ve insanın doğal dengeyi bozmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade eden bir kısım katılımcı da olmuştur. Salgının sebebini yaratıcıdan bağımsız olarak düşünmeyen ancak bunun doğal bir dengenin sonucu olduğu, maddi gelişimi tek hedef kabul eden bir yaklaşımla hareket eden insanlığın havayı ve suyu kirletmesi, ekolojik dengeyi bozması, ilaç sanayi ve nükleer faaliyetler ile insanın sosyal hayatının hızlı bozulmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı görüşü de bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

“Yaşadığımız bu ibretlik olayı çok farklı değerlendirenler var. Ben bu değerlendirmeleri anlamlı bulmuyorum. Salgınların, depremlerin, doğa olaylarının

her zaman doğanın kendini yenilemesi için gerekli olan döngüler olduğunu düşünüyorum. Ayrıca insanın başına ne gelirse kendi yaptıklarından dolayı geldiğini düşünüyorum. Doğayı kirleten, oksijeni yok edip karbondioksiti haddinden fazla yayan, suları kirletip yok olmasına sebep olan insanlık için salgın hastalıklar kaçınılmaz bir durumdur.” (K12; Erkek, Avukat, 38, Lisans).

Yaşanılan salgının doğanın dengesinin bozulmasına bağlayan bir diğer katılımcının görüşü de şu şekildedir:

“Günümüzdeki teknolojik gelişmeler ile birlikte insanlık doğayı çok hor kullanmaya başladı. Tüketim toplumu almış başını gidiyor. Bunun bir sonucu olması gerekiyordu. İnsanlık olarak her şeyi hak ettik doğa kendisini yenilemek için insanlığa dur dedi. Dengenin bozulması neticesinde gelişen bir hastalık bence, depresyon, sel baskını veya daha önce yaşanmış veba, kızamık vb. doğal salgın hastalıklar neyse Covid-19’u da aynı şekilde bir hastalık olarak değerlendiriyorum.” (K9; Erkek, Öğrenci, 20, Lisans Öğrencisi).

Genelde bu düşünceye dayanak olarak gösterilen en temel nas ise: *“İnsanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden karada ve denizde düzen bozuldu; böylece Allah -dönüş yapınlar diye- işlediklerinin bir kısmını onlara tattırıyor.”* (Rum: 41) ayetidir.

Güler’de, bu salgının, doğanın dengesi ve ahlaki toplumsal denge arasındaki ilişkinin bir sonucu olduğuna dikkat çekmiştir. Kur’an-ı Kerim’den örnekler vererek bu dengeye işaret eden ayetlerle bu düşüncesini desteklemiştir. Bu düşünceye göre, “salgın, doğanın dengesinin bozulmasından, bozulma da ahlaki ve toplumsal denge sorunlarından kaynaklanmaktadır. Bu itibarla sorunun sebebi durumunda olan insanlık, sorunu yine insanlığın sahip olduğu akıl ve bu akıl sayesinde ürettiği bilim ile aşabilecektir” (Güler, 2020).

Dünya Doğayı Koruma Vakfının (WWF) raporuna göre bugüne kadar görülen, hayvanlardan insanlara bulaşan salgınların çoğunun ana noktası Ekolojik Dengenin altüst edilmesi ve küreselleşmeyle doğrudan ilişkili olarak görülmüştür. Doğal ekosistemler, insanlar dâhil tüm canlıların beslenmesinde önemli rol oynamakta ve doğal olarak yaşamsal faktörleri desteklemektedir. Bu ekosistemleri bozmak, değiştirmek, salgın hastalıkların ortaya çıkmasına ve hızlı bir şekilde yayılmasına sebep olmaktadır. Doğal yaşam alanlarının yok olması veya insanın müdahalesiyle değiştirilmesi sonucunda genel olarak ortaya çıkan biyolojik çeşitlilikteki azalma, günümüzde ortaya çıkan yeni bulaşıcı hastalıkların yayılmasına etki etmektedir (Avcı, 2020).

Salgının sebebine yönelik farklı bir değerlendirme ise ortaya çıkan bu virüsün tamamen insan eliyle yapıldığı ve büyük bir komplo olduğu yönünde olmuştur. Katılımcılardan birkaçı salgının devletlerarası hesaplaşma ve küresel güçlerin dünyaya şekil vermesinin bir ürünü olarak laboratuvar ortamında üretildiği yönünde değerlendirmeler yapmışlardır:

“Bence ortaya çıkan bu salgın dünyanın seyrine yön veren küresel güçlerin bir oyunu ve bu virüs laboratuvar kaynaklı bir çalışma. Bunu bilinçli olarak ortaya attılar asıl hedef insanların düşünce dünyalarına ve hayat tarzlarına komutla yön verecek bir ortam oluşturmaktı. Bunu da büyük oranda başardılar. Tüm dünyada ölüm oranı %2 seviyelerinde olan bir salgından bahsediyoruz. Ama korku en üst boyutta. Özellikle ilk zamanları düşünün kravatlı takım elbiseli yolda yere düşüp ölen insanlar vardı. Siz çevrenizde hiç bu şekilde bir ölüm gördünüz mü? Yok. Ama korkuyu bu şekilde yaydılar. Karantina dediler insanları kapattılar, maske dediler hala faydasının olup olmadığı tartışılıyor, aşı diye ne vurdukları belli değil. Yani kısaca şunu söyleyebilirim. Artık onlar ne komut verirse insanlar bu komutlara itiraz etmiyor. Hâkimiyetlerini pekiştiriyorlar. Belki de bu ilk aşama ikinci aşamada dünya nüfusunu düşürmeye yönelik daha ölümcül bir versiyon da ortaya atabilirler.” (K13; Erkek, Askeri Personel, 47, Lisans).

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı üzere salgına dinî referansla ceza veya imtihan şeklinde yaklaşan bireylerin yanında salgının doğal dengenin bir ürünü olduğu şeklinde anlamlandırma yapan katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca bir kısım katılımcı ise bu salgını insan eliyle yapılan manipüle bir durum olarak görmektedir.

İfadelerin analizi sonucu bireylerde salgının sebebine yönelik ilâhî referanslı anlamlandırmaların ağır bastığı, bu noktada ise salgının sebebi olarak “imtihan” temasının yoğun olarak işlendiği görülmüştür. Sınırlı da olsa ilâhî bir “ceza” temasına yönelik bulgulara da rastlanmıştır. Salgını doğanın kendini korumaya alması, insanlığın doğayı hor kullanmasının intikamı veya doğal bir döngü olarak gören bazı katılımcıların yanında bu salgının insan eli ile ortaya çıkarılan bilinçli bir eylem olduğu yönünde de görüşlere ulaşılmıştır.

2.2. Salgın Sürecinde Sosyal ve Dini Anlamda Duygu ve Düşüncelerinizde Farklılaşmalar Oldu Mu?

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Salgın sürecinde sosyal ve dini anlamda duygu ve düşüncelerinizde farklılaşmalar oldu mu?” şeklindedir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde salgının insanların düşünce ve duygularında farklı yansımaları olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Salgının düşünceye yansımaları olarak ön plana çıkan bulgular: Yaraticının gücü, duaya yönelim, öz değerlendirme, tefekkür ve ölüm, tevekkül, teslimiyet olmuştur. Salgın sürecinde insanların duygusal anlamda farklı duyguları bir arada yaşadıkları görülmüştür. Bu konuda insanın hastalık karşısında aciz kalışına bağlı olarak; çaresizlik, aciziyet, hüznün, tövbe ve pişmanlık duygularının ön plana çıktığı görülmüştür.

Salgının insanların düşüncelerine yansımalarına bakıldığında katılımcıların büyük bir kısmı salgın ile birlikte yaratıcının gücünü daha yoğun bir şekilde hissettiklerini, duaya

yöneldiklerini, kendileri ile yüzleştiklerini ve bu sayede yaşantılarını değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Yaratıcının gücünün vurgulanması ile ilgili katılımcılardan:

“Rabbimiz her şeyin varlığının kendisine bağlı olduğunu, dünyanın bütün güçleri birleşse bile Allah’ın gücünün karşısında çaresiz kalacağını hatırlattı bize.” (K6; Bayan, HemŞire, 40, Lisans).

Bir diğer katılımcı ise:

“Her şeyi var eden, kontrol eden, planlayan, düzenleyen yüce bir gücün olduğunu, insanların aslında ne kadar zayıf olduğunu ve o güce bağlanmayan insanların mutlu olamayacağını anladım.” (K5; Bayan, Ev Hanımı, 47, Lise).

“Süreç içinde çokça dua ettim. Bu şekilde Allah’a yakınlaştığımı daha çok hissettim. Duanın moral, motivasyon anlamında çok önemli olduğunu, Covid sonrası artan psikolojik rahatsızlıkların azalmasında çok önemli bir etken olduğunu düşünüyorum” (K18; Erkek, Memur, 28, Yükseköğretim).

Salgın sürecinde hastalığa yakalandığını ve hastalık sürecinde duaları ile Allah’a yöneldiğini ifade eden bir katılımcı ibadetler konusundaki tutumunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Covid-19 hastalığına yakalananlardan biriydim. Salgın benim iç dünyamı dinlediğim, dünyanın meşgalesinden kurtulduğum bir zaman oldu. Her zaman yaptığım gibi dualarımı yaptım. İbadetler konusunda aslında ikilemde kaldığımı söyleyebilirim. Çünkü normal zamanlarda düzenli ibadet etmem. Yani aslında hep isterim ama yapamam. Hastalığa yakalanınca daha önceden yapmadığım şeyleri yapmak bana ilkesel olarak nasıl ifade etsem ikiyüzlülük gibi geldi. İç dünyamda çok gerginlik yaşadım. Yaratıcıya sığındım. Ona dualar ettim. Ama sonuçta hastalık öncesi yaşantıma devam etmemin beni daha mutlu edeceğini düşünerek o şekilde hastalık dönemini atlattım. Ne kadar doğruydum bilmem ama ilkeli davranmam beni mutlu etti.” (K13; Erkek, Askeri Personel, 47, Lisans).

Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde salgının düşünceye yansımalarının bir sonucu olarak öz değerlendirme ve tefekküre yönelik bulgulara da rastlanmıştır. Bu konuda düşüncelerini dile getiren bir katılımcı ifadelerde bulunmuştur:

“Sosyalleşmenin azalması nedeni ile iç dünyamı daha fazla dinleme fırsatım oldu. Bu süreçte hayatın anlamı ile ilgili birtakım yeni farkındalıklar da kazandım. Artık daha fazla kendime ve aileme zaman ayırıyorum. İş hayatımda gereksiz detaylara girmiyorum çünkü ben yokken de işler bir şekilde yürüyormuş esnek çalışma sürecinde bunu da öğrendim. Allah’ın gücünü daha derinden hissettim. Kur’an okuyarak ve ibadetlerimi yaparak ona yöneldim.” (K18; Erkek, Memur, 28, Yükseköğretim).

Salgın sürecinde katılımcıların ölüm olgusuna yönelik düşünceleri irdelendiğinde ise ölüm düşüncesinin kendilerini derinden etkilediğini ve kaygı duyduklarını ifade eden bir grubun yanında ölümün kaçınılmaz bir son olduğu (kaderde var olan ve yazılmış olan süre içinde gerçekleşeceği) düşüncesi ile etkilenmediğini belirten diğer bir grubun da var olduğu görülmüştür. Ölüm olgusunu derinden ve yakın olarak hissettiklerini söyleyenlerden bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Ölümün aslında her anlamda çok yakın olduğu ve her insanın aslında ahiret için yaşaması gerektiği daha fazla hissedildi.” (K6; Bayan, Hemşire, 40, Lisans).

“Ölümün ne kadar yakın olduğuna inandığımı zannediyordum. Aslında farkında olmadığımı anladım. Ölüm benim düşündüğümünden daha yakınmış.” (K10; Bayan, Ev Hanımı, 50, Yüksekokul).

Ölüm düşüncesi bazı katılımcılarda ailelerini kaybetme, geride bırakacağı çocuklarını düşünmenin yanında ahiret hayatına yönelik endişelerinin gün yüzüne çıkmasına da sebep olmuştur:

“Ölümü düşünmezken özellikle kendimde Covid geçirdiğim süreçte daha sık ölümü düşünür oldum. Ölürsem arımda neler bırakacağım, çocuğum annesiz ne yapacak, Nasıl ve nereye gömüleceğim, ben de covidten ölenler gibi dünyadan kimsesiz mi uğurlanacağım, Rabbimin karşısına nasıl çıkacağım, eksik ibadetlerim var daha gibi ölüm ile ilgili çeşitli sorular elbette beni de esir aldı.” (K26; Bayan, Doktor, 45, Lisans).

Bazı katılımcılarda ise kaygı bozuklukları ve ciddi travmalar yaşandığı görülmektedir. Katılımcılardan “K17” ifade ettiği “zihnim geceleri cenazemi planlıyordu” sözü bu kaygının travmaya dönüştüğüne yönelik ipuçları vermektedir. Katılımcılar bu konuda teslimiyete yönelmelerini şu şekilde ifade etmektedir.

“Dilimizdeki ölüm söyleminin bu kadar yakında olduğu gerçeğiyle yüzleşmek zordu. Kaygı bozukluğu yaşadım, soluduğum havada bile Covid varmış gibi geldi bazen, zihnim geceleri cenazemi planlıyordu, Tevekkülü ve teslimiyeti daha fazla kattım hayatıma.” (K10; Bayan, Ev Hanımı, 50, Yüksekokul).

Salgın sürecinde cenaze törenlerinde uygulanan tedbirler ve mahrumiyetler bazı katılımcıları duygusal anlamda en çok etkileyen yasaklar olarak ifade edilmiştir:

“Ben en çok cenaze törenleri görüntülerinden etkilendim. Bu törenlerin kalanlar ve gidenler arasında bir vedalaşma olduğunu düşünüyorum. Sevdiklerinizle vedalaşmadan, helalleşmeden ayrılmak özellikle geride kalanlar için çok üzücüydü. Düşünsenize sevdiğiniz –bir daha hiç göremeyeceğiniz- bir insanın mezarının başına bile gidemiyorsunuz. Bu duyguyu yaşamamak için ailemden ya

da sevdiğim birisini kaybetmemek için çok dua ettim. Çok şükür bu üzücü duyguyu yaşamadım.” (K5; Bayan, Ev Hanımı, 47, Lise).

Katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı üzere büyük çoğunluğu ölüm duygusunun kendisini korkuya sevk etmediğini belirten katılımcıların yanında, ölüm kaygısının üst seviyelere çıktığını ifade edenlere de rastlanmıştır. Ayrıca bazı katılımcıların kendisi için değil yakınları için kaygı duydukları görülmüştür. Bunun yanında cenaze törenlerine ilişkin kısıtlamaların bazı katılımcılarda duygu yoğunluğu yüksek izler bıraktığı fark edilmiştir.

Salgının duyguya yansımaları; çaresizlik-acziyet, hüznün ile tövbe ve pişmanlık olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir.

Salgın sürecinde insanların duygusal anlamda farklı duyguları bir arada yaşadıkları görülmüştür. Bu konuda insanın hastalık karşısında aciz kalışına bağlı olarak; çaresizlik, acziyet, hüznün, tövbe ve pişmanlık duygularının ön plana çıktığı görülmüştür. Salgın sürecinde hastalığı yaşamış olan katılımcıların bu konudaki ifadeleri incelendiğinde çaresizlik ve hüznün duygularının ön plana çıktığı görülmektedir.

“Güzel Kâbe’imizde namaz kılınamamıştı kuşların tavaf ettiklerini ve bomboş olan mekânda bir temizlik görevlisinin Kâbe önünde namaz kıldığını televizyondan izlemiştim. Hem çok hüznlendim hem de kendimi tutamadım ve ağladım.” (K10; Bayan, Ev Hanımı, 50, Yüksekokul).

Salgın sürecinde yaşananlardan bazı katılımcılarda pişmanlık duygularının ön plana çıktığı görülmüştür. Hayatlarını sorguladıklarını ve geçmişte yaptıkları bazı tutum ve davranışlardan uzaklaşma eğilimi gösterdikleri görülmektedir:

“Ben hastalığa yakalanan bir kişiyim. Hastalık benim için çok zor geçti. Hastaneye yatmak zorunda kaldım. Yaklaşık on iki gün hastanede kaldım. Çok zor bir süreç geçirdim. Yaşadığım zorluğu şu şekilde ifade edebilirim. İhtiyacımı gidermek için neredeyse emekleyerek lavaboya gidecek durumdaydım. Ne kadar aciz bir varlık olduğumuzu o zaman çok daha iyi anladım. İnanın çok zordu. Öleceğimi düşündüm ve çok sık dua ettim. Hayatınız gözünüzün önünden geçiyor. İnsan yaptığı veya yapmadığı birçok pişmanlık yaşıyor. İyileşirsem ibadetlerimi daha düzenli yapacağıma kendime söz veriyordum. Genelde etrafımda sevilen biriyimdir, çok kalp kırmam, ama kimsenin hakkına girmeyeceğime daha dikkatli yaşayacağıma dair kendimce kararlar alıyordum. Samimiyetle söylersem ilk zamanlar bu kararlara uydum. İbadetlerimi daha düzenli yaptım ama zamanla insan eski yaşantısına dönüyor ilk zamanki etki unutuluyor. Yani bende öyle oldu.” (K23; Erkek, Esnaf, 49, İlkokul).

Salgının bireylerde dinî duyguları olumlu yönde etkilediğine yönelik bulguların ağırlıkta olduğu görülmektedir. İnsanların acizlik duygusu ile ilâhî bir referansa ihtiyaç duydukları,

geçmişe ait yaşantılarını sorguladıkları bunun sonucunda pişmanlık/tövbe duygusunun belirginleştiği görülmüştür.

2.3. Salgın Sürecinde Alınan Dinî Tedbirler İnsanlar Tarafından Nasıl Anlamlandırılmış ve Yaşantıya Etkileri Ne Olmuştur?

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Salgın sürecinde alınan dini tedbirler insanlar tarafından nasıl anlamlandırılmış ve yaşantıya etkileri ne olmuştur?” şeklindedir. Katılımcılar salgın sürecinde alınan dini tedbirlerin yaşantılarına derinden etki ettiklerini ifade etmişler ve bu konuda alışkanlıklardan vazgeçmenin insan için zor olduğuna dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında en çok dile getirdiği tedbirler; Cuma ve Bayram namazları, cemaatle namaz, bayramlara yönelik kısıtlamalar, Ramazan ayı (iftar, sahur, teravih, mukabele) kısıtlamaları, cenaze namazlarının kılınamaması, cenazeye karşı görevlerin yapılamaması, minarelerden okunan sala ve dualar şeklinde belirginleşmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde genel olarak tedbirleri üç kategoriye ayırmak mümkündür.

Salgın sürecinde alınan dinî tedbirlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve yaşantılarına nasıl etkilerinin olduğunu belirlemek amacıyla katılımcılara “Salgını sürecinde yaşadığınız Ramazan ayı ve bayramlar salgın önceliklere göre nasıl geçti? Dinî yaşantı ve ibadetlerinizde ne tür farklılıklar oldu? şeklindeki alt sorulara verilen cevaplar genelde olumsuz duygular üzerinde yoğunlaşmıştır. “Yapılan ibadetlerden haz alamama”, “hassasiyetlerin azaldığı”, “sıradanlaşma”, “boşluk hissi”, “yalnızlık hissi” vb. duyguların oluşmasına neden olduğu birçok katılımcının ifadelerine yansımıştır. Bu durumu kabullenmekte zorlandığını ancak tedbirin de önemini ifade eden bir katılımcı bu konuda:

“Benim için üzücü bir Ramazan oldu. Evde tutulan orucun tadı da yalnız kurulan iftar sofraları gibi eksik geliyor insana. Sanki daha önceki oruç ibadetinde aldığınız hazzı alamıyorsunuz. Kalabalık iftar sofraları Ramazan'ın tadı tuzuymuş. Bir de Ramazan da okunan mukabeleler vardı. Virüs nedeni ile onlar da iptal edildi tabii. Mesela annemlerin apartmanda mukabele her gün birinin evinde okunur bu sayede komşular bir araya gelirdi. O toplantılarda dertleşilip, sohbet edilirdi. Kur'an ayı olan Ramazan hep birlikte Kur'anlar okunarak geçirilirdi. Ayrıca bu bayramda da eş dost akraba biraya da gelemedi. Sokaklarda güzel kıyafetlerini göstermek isteyen, şeker alma heyecanını yaşayan çocuklar da yoktu. Yani tatsız tuzsuz geçen bir Ramazan ayı yaşadık.” (K7; Bayan, Hemşire, 39, Lisans).

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı üzere büyük bir kısım Ramazan ayı ve bayramlarda uygulanan kısıtlamaları olumsuz bir durum olarak değerlendirmiş ancak bir kısmı ise bu durumu fırsata çevirip ibadetlerine daha fazla eğildiklerini belirterek olumlu yönlerini ortaya koymuşlardır.

Minarelerden okunan sala ve dualarla ilgili olarak katılımcılar, bu tür uygulamaların “insanların iç dünyasına iyi geldiğini”, “rahatlatan bir duygu verdiğini”, “yalnızlık duygusundan kurtardığını”, “yaratıcıya yakınlaştırdığını”, “insanı dünya meşgalesinden uzaklaştırdığını” vb. duyguları hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden en çok “Yalnızlıktan uzaklaşma ve yaratıcıya yakınlaşma duygularının ön plana çıktığı ve yoğunlaşmanın bu kısımda olduğu görülmüştür. Katılımcılardan K10 bu soruya yönelik olarak:

“Edilen dualar ve salâvatlar insanların salgından dolayı kapıldıkları korkuyu hafifletmek psikolojik olarak iyi olduğunu düşünüyorum. İnsanlar kendilerini çaresiz hissettiğinde ya da umutsuzluğa kapıldığında her zaman kendiden daha güçlü onu rahatlatacak bir şeye sığınmak ister. Bu insanların dinine inanışına göre değişir. Ülkemizde Müslüman nüfusun çoğunluk olmasından dolayı insanlar çaresiz olduklarında yaratana sığınmak ister ve iç huzurunu rahatlatır. Okunan bu dualar vatandaşlarımıza karşı yapılan psikolojilerini ve iç huzurunu sağlama çalışmaları için bir uygulama olarak düşünüyorum.” (K10; Bayan, Ev Hanımı, 50, Yükseköğretim) demiştir.

Yapılan bu uygulamayı kurumsal bir görev olarak değerlendiren K1 ise:

“Pandemi gibi toplumların hayatlarını etkileyen olaylarda her kurum kendi üzerine düşeni yapmakla sorumludur. Diyanet İşleri Başkanlığı da her gün gerekli uyarıları camii hoparlörlerinden bu şekilde (dua ve salâvatlarla) yaptı. Bence yerinde ve güzel bir uygulamaydı. Cemaatimden özellikle yaşlılardan çok duygulananların olduğunu biliyorum.” (K1; Erkek, İmam, 54, Yükseköğretim).

“Salgın zamanında yapılan bu dualar sayesinde Allah sevgisi insanların yüreğine her zamankinden daha güçlü girdi. Onun varlığını bir kez daha hatırlayıp kendimizi O’na teslim etmemiz gerektiğini hatırladık.” (K8; Erkek, Veteriner, 39, Lisans).

Birkaç katılımcı ise bu tür uygulamaların “dinde yerinin olmadığını”, “bidat olduğunu”, “dua adabına uymadığını”, “yanlış yönlendirme” olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılardan K25’in bu konuda şu şekilde ifadeleri olmuştur:

“Salât ve selam sana olsun” anlamındaki salâvatların sürekli olarak tekrarlanması bir manası olduğunu düşünmüyorum. Salâtın anlamı bazı cümleleri sürekli olarak tekrarlamak değildir. Önemli olan Resul’ü desteklemektir. Desteklemek O’nu örnek almak ve yolundan gitmektir. Bu yüzden camilerden her gün yapılan salâvatları doğru bulmuyorum. Bunu sadece salgın sürecinde değil hiçbir zaman 90 için doğru bulmuyorum dinde olmayan ve uygun bir davranış değil. Hatta bence bidattir.” (K25, Erkek, Öğretmen, 34, Yüksek Lisans).

Bir diğer katılımcı olan K13 ise benzer düşünceler ifade ederek:

“Dine uygun olmayan bidat bir uygulamaydı. Hoparlörlerden günlerce ve uzun uzun yüksek sesle yapılan dualar insanları rahatsız edebilir. Duanın adabı bellidir. Kimseyi yüksek sesle rahatsız etmemek gerekir. Bundan rahatsız olan insanlar olumsuz algı geliştirebilirler. Toplumda da zaten belirli zamandan sonra hissiyat azaldı. Hatta sürekli yapılması insanlarda hafife alma ve tabi ki dine bakışta olumsuzluk uyandırdı. Bu tür yönlendirmeler yerine bireylerin içsel duygularıyla ortaya çıkan dualar daha anlamlıdır.” (K13; Erkek, Askeri Personel, 47, Lisans) şeklinde görüş beyan etmiştir.

2.4. Salgın Süreci Genel Olarak İnsanları Nasıl Etkilemektedir?

Araştırmanın dördüncü sorusu “Salgın süreci genel olarak insanları nasıl etkilemektedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde “sosyolojik etkiler” ve “psikolojik etkiler” şeklinde iki kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Salgın sürecinin sosyolojik etkileri “Aile İlişkileri ve Bireysel Değişimler” ile “Yardımlaşma ve Fırsatçılık” olmak üzere iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Salgın sürecinin psikolojik etkileri ise “Kaygı-Korku” ve “Yaşam Kalitesi, Özgürlüğe Duyulan Özlem” ile “Belirsizlik ve Gelecek Planlaması” olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir.

Salgın sürecinin aile ilişkileri ve bireysel değişimlere neden olduğuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yaratıcıya inanırım ama dindarlığın göstergesinin ibadetler olmadığına inanırım. Önemli olan ahlaki ilkelerdir. Ben namaz kılmayan oruç tutmayan bir insanım. Hatta alkol alırım eğlence hayatım da vardır. Bu süreç bende bireysel anlamda çok değişiklikler yaşattı. Salgının ilk zamanlarında (tahminen 4-5 ay) daha önceki hayatımdan tamamen uzaklaştım. Korkudan panik atak geçirdim. Bunun için 91 sık sık hastaneye gittim. Korktuğum için hiç yapmadığım halde namazlar kıldım dualar ettim. O süreçte benim bedenimde başka biri yaşadı. Ama zamanla alıştık. Ben de hızlı bir şekilde eski hayatıma dönüyorum. Bilmiyorum yaptıklarım doğru muydu ama korktuğumdan ibadet ettiğimi itiraf edebilirim.” (K31; Erkek, Esnaf, 40, Lisans).

“Salgın süreci kendime zaman ayırabildiğim bir dönem oldu. Bu vesileyle çok istediğim bir şeyi gerçekleştirdim ve Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendim. Bu bana daha fazla güç verdi. Dinimi daha iyi öğrenmek için çaba sarf ettim.” (K20; Erkek, Esnaf, 41, Ortaokul).

“En yakınımızdan bile uzak durmak zihnen insanı yoruyor.” (K13; Erkek, Askeri Personel, 47, Lisans).

“Her anın kıymetini bilmek gerektiğini anladım. Aileme daha çok ilgi ve sevgi gösteriyorum. Sevdiklerimi daha az kırıyorum. Hoşgörüm arttı.” (K23; Erkek, Esnaf, 49, İlkokul).

Görüldüğü üzere salgın süreci hem bireysel hem de aile ilişkilerinde bazı değişikliklere neden olmuştur.

Salgın zamanında ahlaki değerlerin öneminin arttığı ve bireylerin gerçek kimliklerini ortaya koyduklarını ifade eden birçok katılımcı olmuştur. Bazı katılımcılar salgın sürecinde yardımlaşma duygusunun ön plana çıktığını ifade ederken bazıları ise tersine fırsatçılık duygusuna yer vermişlerdir:

“Vefa gruplarında görev almıştım zor durumda olan çok insanla karşılaştım. Evinden çıkamayan yaşlılar ilaç için arıyordu. Erzak veya yardım götürdüğümüz çok ev oldu. Her yere yetişmeye çalışıyorduk. Tedirgin olduğum zamanlar da oluyordu ama insanlara yardım ettiğim için eve mutlu dönüyordum.” (K16; Erkek, Öğretmen, 29, Lisans).

“Esnaf olarak zor durumda kalmıştım berber dükkânım kapanmıştı evim çok şükür kendimindi ama iş yeri kirası beni zorlayacaktı. Evdeydim yeni uyanmıştım iş yeri sahibim aradı bu ayki kirayı almayacağım duruma göre diğerlerini de işlerin açılınca verirsin on yedi yıllık kiracısın birbirimize zor zamanlarda yardımcı olmak bizlerin görevi demişti. Çok duygulanmıştım hala iyi insanların olması ve iyiliklerin devam etmesi ne güzeldi.” (K31; Erkek, Esnaf, 40, Lisans).

Salgın sürecinin toplumda yardımlaşma duygularını ve davranışlarını arttırdığı yönündeki görüşlerin yanı sıra bazı fırsatçı durumların da ortaya çıktığına yönelik görüşler de yer almaktadır:

“Salgından önce beş kuruş etmeyen bir maskeye üç lira verdim. Tanesine diyorum bak. İnsanlarda insaf kalmamış fırsatçılık almış başını gidiyor.” (K18; Erkek, Memur, 28, Yüksekokul).

“Bence salgın insanları bencilleştirdi. Bırak insanları devletler bile bencilleşti. Nasıl fırsatçılık yapıp hava alanlarında birbirinin maskelerine kondular duymuşunuzdur.” (K32; Erkek, Eğitimci-İdareci, 43, Yüksek Lisans).

Bununla birlikte salgın sürecinin insanları psikolojik olarak da etkilediği belirlenmiştir. Araştırmacıların görüşleri analiz edildiğinde salgın sürecinin psikolojik etkileri

“Kaygı ve Korku” ve “Yaşam Kalitesi, Özgürlüğe Duyulan Özlem” ile “Belirsizlik ve Gelecek Planlaması” olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir. Sürecin kaygıya neden olduğunu belirten bir araştırmacının görüşü şu şekildedir:

Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Salgın yaşam kalitemizi düşürdü. İlk zamanlar korkudan balkona bile çıkmıyordum. Çünkü nefes aldığımda hastalığa yakalanacağım hissine kapılmıştım. Aslında farkında olmadığımız ne çok nimetin içindeymişiz. İnanın sokağa çıkmak, alışveriş yapmak, gezmek, parklarda oynayan çocukları izlemek ne bileyim normal hayat içinde fark etmediğimiz ne çok nimet varmış.” (K12; Erkek, Avukat, 38, Lisans).

Katılımcıların verdiği cevaplarda bireylerin yaşam kalitelerinin düştüğü ve daha önceki yaşantılarında çok da farkında olmadıkları ve özgürlüklerine özlem duydukları görülmüştür:

“Salgın başladığı günden beri korkumdan berbere gitmedim. Saç traşımı eşimin yardımıyla kendim oluyorum. Alışmadığımdan gözüm hep aynaya takılıyor. Kendimi garip hissediyorum.” (K18; Erkek, Memur, 28, Yüksekokul).

“Çok sevdiğim halde doya doya alışveriş yapıp dışarıda yemek yiyemedim. Arkadaşlarla buluşamadım. Okul dersden hepten gitti. Hep bir korku. Acaba hasta olur muyum? Gençliğimizi bitirdi bu salgın.” (K19; Bayan, Öğrenci, 16, Lise).

Salgın sürecinde katılımcıların geleceğe yönelik duygu ve düşüncelerine yönelik farklı bulgular ortaya çıkmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde geleceğe yönelik düşüncelerde olumsuzluk duygusu ön plana çıkarken bazı katılımcılar ise salgının kendilerini bu yönde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Salgın sürecinin geleceğe dair duygu ve düşüncelerinde etki bıraktığını ifade eden katılımcılar aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir:

“Gerek ülkemizde gerek başka ülkelerde yer alan tarihi yerleri görmeyi çok seven biriyim ama bu virüs ile bu planlarım iptal oldu. Ayrıca dil eğitimi ve yüzme eğitimim için kursa gidecektim onları da iptal ettim. Bu salgının 2023 yılına doğru ancak biteceğini düşünüyorum. Bu nedenle bu bir iki yıl gelecek planı yapmak mümkün değil.” (K12; Erkek, Avukat, 38, Lisans).

“Geleceğe dair planlarımda değişiklikler yaşadım. Pek çok dünyalık planın ertelenmesine ahretlik planların ön plana çıkmasına vesile oldu.” (K27; Erkek, İmam, 45, Lisans).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde salgın sürecinin bireylerin psikolojilerini etkilediği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Çünkü yaratılışı gereği geleceğinden emin olmak isteyen (Grenier, Barette ve Ladouceur, 2005) insanoğlunda belirsizlik, kaygı ve korku duygularına yol açmaktadır (Sarı ve Dağ, 2009). Pandemi sürecinde kaygı, korku ve belirsizlik çok yönlü etkileşim halinde olmaktadır. Belirsiz olay ve durumlara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak negatif reaksiyon gösterme yatkınlığı tahammülsüzlük olarak kendini göstermektedir (Buhr ve Dugas, 2002). Tüm bu bileşenler adeta zincirin halkaları gibidir. Covid-19 salgın sürecinde bu halkalardan birinin tetiklenmesi ciddi akıl sağlığı problemlerinin ortaya çıkmasında önemlidir. Her ne kadar araştırmamızda bu yönde bir

bulgu ortaya çıkmasa da 1630 Milano veba salgınında, ölmeden önce veya öldükten sonra hayvanlara yem olmamak için diri diri mezara girenler veya ölmüş kızını defnettikten sonra kendi mezarını kazıp orada ölen insanlara rastlanmıştır (aktaran Şeker, Özer ve Korkut, 2020). Benzer şekilde 1348 ve 1430 yılları arasında Avrupa’da görülen ve kara ölüm olarak adlandırılan salgınlarda ebeveynleri tarafından boğularak öldürülen bebeklerin varlığı yaygın bir hal almıştır. İnsanlar salgınlar sırasında psikolojilerinin bozukluğu sebebiyle bebeklerini terk etmişler veya onlara kıyabilmişlerdir (Kılıç, 2020).

Sonuç ve Tartışma

Ortaya çıktıkları her dönemde toplumları ve bireyleri derinden etkileyen salgın hastalıklar sosyolojik, psikolojik, ekonomik, siyasal vb. birçok alanda derin izler bırakmıştır. Bu sebeple salgınlar toplumların siyasî ve toplumsal hayatına yön vermiş olgulardır. Salgınlar çoğu zaman devletlere savaşlardan daha fazla kayıp yaşatmıştır. Ansızın ortaya çıktıkları ve beklenmedik derecede hızlı bir şekilde ölümlere yol açtıkları için tahrip güçleri de oldukça fazla olmuştur. Ortaya çıkan bu ani ve büyük nüfus kayıpları gündelik hayatın normal akışının değişmesine hatta alt üst olmasına, tarımsal faaliyetlerin ve diğer üretim faaliyetlerinin durmasına, ticarî hayatın zarara uğramasına vb. pek çok olumsuz etkinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde yaşanan salgınlar ile günümüzde yaşanan Covid-19 salgınına birlikte değerlendirdiğimizde toplumsal olgular karşısında bireylerin ve toplumların benzer davranış şekilleri sergiledikleri görülmektedir.

Salgınların yayılımına yönelik kısıtlayıcı önlemler ve tedavi yönleri ile ilgili çalışmalar yapılmasının yanında salgının sebebini anlamlandırmada bireylerin salgınların dinî/ilâhî bir boyutunun olduğunu da düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde sınırlı da olsa salgınların Tanrı/Yaratıcının bir “gazabı-cezası” olarak görüldüğü düşüncesinin benzerlerinin günümüzde de olduğu görülmüştür. Kur’an perspektifinden değerlendirildiğinde bu türden bir düşüncenin geçerli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. “*Şayet Allah insanları yapıp ettikleri yüzünden hemen cezalandıracak olsaydı yerin üstünde tek bir canlı bırakmazdı.*” (Fâtır: 45) ve “*Allah kullarına zulmedecek değildir.*” (Fussilet: 46) ayetleri bir bütünlük içinde değerlendirildiğinde salgınının bir musibet olarak görülmemesi gerektiği söylenebilir. Ortaya çıkan bir diğer ilahi referanslı anlamlandırma ise salgının insanlık için yaratıcı tarafından gönderilen bir imtihan olduğu düşüncesidir. Bu noktada da bunu bir imtihan olarak değerlendiren bireylerin kendisiyle yüzleşmesi, dünyayla ilişkisini yeniden gözden geçirmesi, ailesiyle, eşiyle, dostuyla olan ilişkisini daha iyi anlamlandırması her musibetten bir ibret çıkarılabileceği düşüncesiyle hareket etmesi halinde anlamlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Salgının ortaya çıkışıyla ilgili bir diğer düşünce de virüsün insan eliyle üretildiğine yönelik komplocu görüşlerdir. Bu düşünceye sahip bireylerin görüşleri incelendiğinde virüsün dünya nüfusunun azaltılması, dijital dönüşümün gerçekleştirilmesinin hızlandırılması ve ilerlemiş devletlerin birbirleriyle olan güç savaşları gibi düşüncelerin ön plana çıktığı

görülmektedir. Bu düşünceler dile getirilse de şu an için bu görüşü doğrulayabilecek belirgin kanıtlar bulunmamaktadır.

Salgının ortaya çıkışıyla ilgili olarak dördüncü kategoride değerlendirdiğimiz görüş ise virüsün doğanın kendi dengesi içerisinde ortaya çıkan normal bir olay olduğu görüşüdür. Bu düşüncede olan katılımcılar Covid-19'a benzer salgınların tarihin hemen her döneminde görüldüğü, bu salgının da bu minvalde değerlendirilmesi gerektiği görüşündedir. Tüm bu görüşler bir arada değerlendirildiğinde salgını yaratıcının kudretinden bağımsız olmamakla birlikte doğal bir dengenin ürünü olarak değerlendirebiliriz. Mikroorganizmalar tarihin her döneminde var olmuştur. Özellikle insanın doğaya hâkimiyetini artırması ile yaşam alanı sınırlanan mikroorganizmalar insanın yaşam alanına nüfuz etmiş ve yaşam alanları iç içe geçmiştir. Hatta bu yaşam alanı toprak, hava, su gibi alanlardan çıkarak insanın bedenine kadar inmiştir. Böyle bir ortamda ise salgının ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Bu ve benzeri sorunların yaşanmaması için insanlığın doğadaki dengeyi gözetmesi, kaynakları hoyratça tüketmemesi ve doğaya karşı ahlaki sorumluluklarını yerine getirmesi oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Diğer taraftan yaşanan bu salgın sürecinin insan yaşamına bazı değişiklikler getireceği de düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmamızın ikinci sorusu salgın sürecinin insanların dinî düşünce ve duygularında ne tür yansımalar sebep olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu soru çerçevesindeki görüşler incelendiğinde ise salgının insanların hem düşünce hem de yaşantılarına yansımaları olduğu belirlenmiştir.

Salgının insanların düşüncesine olan yansımalarına bakıldığında ise “yaratıcının gücü, dua, öz değerlendirme, tefekkür” ile “ölüm, tevekkül, teslimiyet” alt kategorilerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Salgınla birlikte bireylerin yaratıcının gücünü daha yakından hissettikleri, duaya yöneldikleri, kendileri ile yüzleştikleri ve geçmiş yaşantılarını hesaba çektikleri görülmektedir. Ayrıca salgının; insanların ölümü daha yakından hissetmelerine neden olduğu ve yakınlarını kaybetme korkusunun ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Bu ölüm korkusunun ise bazı katılımcılarda kaygı ve travmalara yol açtığı, bazı katılımcılarda da tevekkül ve teslimiyet düşüncesini ön plana çıkardığı ortaya çıkmıştır. Salgının etkileri sadece düşüncelerle sınırlı kalmamış, duyguları da derinden etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre insanların salgın sürecinde çaresizlik-acziyet, hüznün ile tövbe ve pişmanlık gibi farklı duygular yaşadığı görülmüştür.

Salgın sürecinde dinî konularda alınan tedbirler de insanların farklı tutumlar sergilemelerine ve bu tedbirleri farklı şekillerde anlamlandırmalarına neden olmuştur. Ayrıca salgın sürecinde alınan dinî tedbirlerin yaşantıları derinden etkilediği ve alışkanlıklardan vazgeçmenin insan için zor olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. İnsanları en çok etkileyen tedbirlerin Cuma ve Bayram namazları, cemaatle namaz, bayramlara yönelik kısıtlamalar, Ramazan ayı (iftar, sahur, teravih, mukabele) kısıtlamaları, cenaze

namazlarının kılınamaması, cenazeye karşı görevlerin yapılamaması, minarelerden okunan sala ve dualar olduğu görülmüştür.

Salgın sürecinde alınan dinî tedbirlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve yaşantılarına nasıl etkilerinin olduğu incelendiğinde ise yapılan ibadetlerden haz alamama, hassasiyetlerin azaldığı, sıradanlaşma, boşluk hissi, yalnızlık duygusu gibi genelde olumsuz duygular üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte salgın sürecindeki evlere kapanmayı ve yalnızlaşmayı olumlu yönde değerlendirerek ibadetlere yoğunlaştığını ifade edenler de olmuştur.

Öte yandan alınan dinî tedbirlerin uygulanma biçimi de bazıları tarafından eleştirilmiştir. Eleştiriler incelendiğinde minarelerden yatsı ezanı öncesinde okunan sala ve duaların kaygı ve endişeye sebep olduğu gerekçesiyle, temsili olarak kıldırılan Cuma namazlarının da seçkinci ve ayrıştıracı bir anlayışın yansıması olduğu yönündeki eleştirilerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Dinî yönden alınan tedbirler bireyleri etkilediği gibi salgın süreci de hem sosyal hem psikolojik anlamda bireyleri etkilemiştir. Sosyolojik etkilere bakıldığında “Aile İlişkileri ve Bireysel Değişimler” ile “Yardımlaşma ve Fırsatçılık” kategorilerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Buna göre bireyler salgınla birlikte ailenin önemini fark ettiklerini, kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayıracaklarını ve sevgilerini daha çok hissettireceklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan salgın süreciyle birlikte bireylerde yardımlaşma ve fırsatçılık gibi iki zıt düşüncenin ortaya çıktığı da görülmüştür. Bununla ilgili olarak bazıları bu süreçte bireylerde ve toplumda genel bir yardımlaşma ikliminin olduğunu ifade ederken bazıları da insanların bencilleşerek fırsatçı davranışlar sergilemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Yardımlaşmaya örnek olarak vefa grupları, “Biz Bize Yeteriz Türkiyem” ve “Koruma Kalkanı” gibi kampanyaların ön plana çıktığı görülürken öte yandan fahiş maske fiyatları, devletlerarası maske savaşları, kısıtlama öncesi marketlere akın edilmesi gibi örneklerin dile getirildiği görülmüştür.

Sosyal etkiler kadar ön plana çıkan bir diğer etki de psikolojik etkilerdir. Salgın sürecinin psikolojik etkileri “Kaygı ve Korku” ve “Yaşam Kalitesi, Özgürlüğe Duyulan Özlem” ile “Belirsizlik ve Gelecek Planlaması” olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır. Salgının insanların duygularında ortaya çıkardığı korku ve kaygının yaşam kalitesine olumsuz etki yaptığı görülmektedir. Yine bireylerin yaşam kalitelerinin düştüğü ve daha önceki yaşantılarında çok da farkında olmadıkları ve özgürlüklerine özlem duydukları görülmüştür. Ayrıca salgın sürecinin bireylerin psikolojilerini etkilediği gerçeği de ortaya çıkmaktadır. Salgın sürecinin nasıl sonuçlanacağına henüz belirgin olmaması, sürecin nereye doğru evirileceğine dair belirsizliğin yaşanmasına neden olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak özetlemek gerekirse Afyonkarahisar örneği özelinde yürütülen bu çalışma ile salgınların genelde toplumların, özelde ise bireylerin psiko-sosyal durumlarında olumlu-olumsuz birçok etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür yansımaları sadece tek yönlü

incelemelerle ortaya koymak mümkün bulunmamaktadır. Bu çalışmada salgının daha çok dinî boyuttaki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Ancak küresel dünyada ortaya çıkan bu salgının siyasî, ekonomik, stratejik, psikolojik, hukuki birçok ayağına yönelik ciddi çalışmaların yapılmasına da ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü salgın süreci ilk olarak etkisini ekonomik ve sosyal alanlarda göstermekte ancak uzun vadede bu salgının bireyler açısından en önemli sonuçlarının psikolojik olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde bilim dünyasının koronavirüs enfeksiyonlarına karşı geliştirdiği ve birçok ülkede kullanılmaya başlanan aşılama çalışmaları ile kısmi anlamda normal hayata dönüş başlamıştır. Ancak henüz etkisi tam olarak kırılmayan bu salgının uzun vadeli etkileri hala belirsizliğini korumaktadır. Salgın hastalık riskinin tamamen ortadan kalkması halinde, bu anomi ve krizin yarattığı anormalliklerden bir an önce kurtulup kriz öncesinde kalınan yerden olduğu gibi devam mı edilecek yoksa salgın öncesi yaşantı artık geri dönülemez bir yerde mi kaldı sorusunun cevabını zaman gösterecektir. Nihayetinde her birimiz, hayatının farklı bir kesitinde karşılaştığı bu salgın sürecinde kalıplaşmış düşüncelerimizin çoğunun salgın ile birlikte değişime uğrayacağını ya da çöp olacağını düşünebiliriz. Bu nedenle dünyadaki adalet algısının, ekonomik ve sağlık sistemlerin büyük bir ihtimalle değişeceğini ve geleceğin geçmişten çok farklı olacağını ileri sürmek çok da zor olmayacaktır.

Kaynakça

- Alpago, H. ve Oduncu Alpogo, D. (2020). Korona virüs ve sosyoekonomik sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 99-114.
- Alparslan, M. (2006). *II. Murşili ve Dönemi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Avcı, M. (2020, 23 Mayıs). Ekolojik Dengenin Bozulması Salgınlara Davetiye Çıkartıyor. <http://gorunumgazetesi.net/guncel/ekolojik-dengenin-bozulmasi-salginlara-davetiye-cikariyor>, adresinden 14.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Aydar, H. (1999). Bazı Kur'ân âyetleri ışığında kocaeli depremine bakış, 133-134 http://isamveri.org/pdfrg/D01929/1999_19-20-21/1999_19-20-21_AYDARH.pdf, adresinden 18.03.2021).
- Aydın, M. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M., Bütün ve S., B., Demir (Çeviri editörleri). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* içinde (ss. 69-111). Ankara: Siyasal yayın dağıtım.
- Batman, E. (2008). *Yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada kader inancının rolü*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana.
- Buhr, K. & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric Properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945.

- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012, 14 Mayıs). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 21.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Congar, K. (2020, 21 Mart). Koronavirüs: Modern tarihin en kapsamlı yasaklarını Avrupa'da hangi ülkeler uyguluyor? <https://tr.euronews.com/2020/03/21/avrupa-da-hangi-ulkeler-koronavirusebebiyle-karantina-ve-sokaga-cikma-yasagiuyguluyor> adresinden 01.04.2020 tarihinde alınmıştır.
- Güler, İ. (2014). *Allah'ın Ahlakiliği Sorunu: Ehl-i Sünnetin Allah Tasavvuruna Ahlaki Açından Eleştirel Bir Yaklaşım*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Güler, İ. (2020, 05 Temmuz). Kötülük Problemi Bağlamında Korona Pandemisi ve İslam. Karar Gazetesi. <https://ofs.me/6045818> adresinden 08.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Görmez, M. (2020, 20 Mart). https://www.youtube.com/watch?v=3a6GWYCs3Yk&ab_channel=%C4%B0sl%C3%A2mD%C3%BC%C5%9F%C3%BCnceEnstit%C3%BCs%C3%BC%5B%C4%B0DE%5D adresinden 12 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- Grenier, S., Barrette, A. M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 593-600.
- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirketi.
- Kılıç, M. (2020). Pandemi dönemi insan hakları siyaseti: hak ve özgürlükler düzeninin kırılanlaşan doğası. *Adalet Dergisi*, 64, 17-55.
- Kızılcılık S. ve Erjem Y. (1996). *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*. İzmir: Saray Kitabevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sevgili, A. (2020, 26 Mart). Korona İlahi Bir İkaz Mıdır?. <https://www.milligazete.com.tr/makale/4108973/abdurrahman-sevgili/korona-ilahi-bir-ikaz-midir>. adresinden 17.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C. (2020). *Küresel Salgının Anatomisi*. Ankara: Tek Ses Ofset Matbaacılık.

Duman & Erten, Salgın (Covid-19) sosyal etkileri: Dinî düşünce ve hayata yansımaları (Afyonkarahisar örneği)

Ünlü, A. M. (2020, 19 Mart). Korona Öyle Bir İmtihan Oldu ki; Beş Şey ile İmtihan Âyetinin Hepsi Birden Korona'da Tahakkuk Etti! [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=a9B786k0eSc> adresinden 30.04.2020 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (3. basımdan çeviri, İlhan Günbayı Çev. Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EK 1: Katılımcı Listesi

Kodu	Cinsiyet	Meslek	Yaş	Öğrenim Durumu
K 1	Erkek	Diyanet Personeli -İmam	54	Yüksekokul
K 2	Erkek	Sağlık Yöneticisi	52	Lisans
K 3	Erkek	Emekli	77	İlkokul
K 4	Bayan	Öğrenci	19	Lisans Öğrencisi
K 5	Bayan	Ev Hanımı	47	Lise
K 6	Bayan	Hemşire	40	Lisans
K 7	Bayan	Hemşire	39	Lisans
K 8	Erkek	Veteriner	39	Lisans
K 9	Erkek	Öğrenci	20	Lisans Öğrencisi
K 10	Bayan	Ev Hanımı	50	Yüksekokul
K 11	Bayan	Hemşire	26	Lisans
K 12	Erkek	Avukat	38	Lisans
K 13	Erkek	Askeri Personel	47	Lisans
K 14	Bayan	İşçi	42	Lise
K 15	Bayan	Emekli	58	Lise
K 16	Erkek	Öğretmen	29	Lisans
K 17	Bayan	Diyanet Personeli -Vaize	46	Lisans
K 18	Erkek	Memur	28	Yüksekokul
K 19	Bayan	Öğrenci	16	Lise Öğrencisi
K 20	Erkek	Esnaf	41	Ortaokul
K 21	Bayan	Memur	44	Lise
K 22	Erkek	Diyanet Personeli -İmam	38	Lisans
K 23	Erkek	Esnaf	49	İlkokul
K 24	Erkek	Ziraat Mühendisi	52	Lisans
K 25	Erkek	Öğretmen	34	Yüksek Lisans
K 26	Bayan	Doktor	45	Lisans
K 27	Erkek	Diyanet Personeli -İmam	45	Lisans
K 28	Erkek	Öğretmen	37	Lisans
K 29	Bayan	Ev Hanımı	29	Lisans
K 30	Erkek	Diyanet Personeli - İmam	44	Lisans
K 31	Erkek	Esnaf	40	Lisans
K 32	Erkek	Eğitimci-İdareci	43	Yüksek Lisans

AN EXPERIMENTAL STUDY TO EXPLORE THE EFFECTIVENESS OF AN ONLINE ARABIC TEACHING PROGRAM, TO IMPROVE READING IN NATIVE LANGUAGE (ARABIC) IN THE COUNTRY OF ASYLUM FOR BILINGUAL CHILDREN

Abdulrahman HAFED*
E-mail: aalrhman7@yahoo.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0598-9052>

Rami ALKHALAF ALABDULLA**
E-mail: ramized1980@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9020-9101>

Citation/©: Hafed, A. & Alkhalaf Alabdulla, R. (2022). İki dilli çocukların iltica ettiği ülkede ana dilde (arapça) okumayı geliştirmek için çevrimiçi Arapça öğretim programının etkinliğine yönelik deneysel bir çalışma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 117-139.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1167581>

Abstract

1.6 million Syrian refugee children live in Turkey because of the war in Syria. Syrian children study in Turkish schools in the Turkish language, but many Syrian families return to Syria for many reasons, which makes their children dropping out of school because they are illiterate in Arabic, which is the official language in Syria. The aim of the research is to examine the effectiveness of an online intervention program to teach reading in Arabic to refugees Syrian children in Turkey. One intervention group of seven

* Dr. Öğr. Üyesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bilimleri Bölümü.

** Dr. Öğr. Üyesi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları: Abdulrahman Hafed (%50); Rami Alkhalaf Alabdulla (%50).

students was selected.: aged 8-10 years, the children mother tongue is Arabic, residing in Gaziantep or Kilis, can't read Arabic, and they are Syrians. The reading test was applied before the start of the course, and then the reading test was applied after the course ended. The results indicate a significant effectiveness of the online course in teaching reading to children. The results also indicate that the parents' satisfaction with the course is positive.

Keywords: Arabic language and rhetoric, Distance education, Bilingual children, Reading, Displaced children, IDPs in Turkey.

İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN İLTİCA ETTİĞİ ÜLKEDE ANA DİLDE (ARAPÇA) OKUMAYI GELİŞTİRMEK İÇİN ÇEVİRİMİÇİ ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİNLİĞİNE YÖNELİK DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

Öz

1,6 milyon Suriyeli mülteci çocuk, Suriye'deki savaş nedeniyle Türkiye'de yaşıyor. Suriyeli çocuklar Türk okullarında Türkçe eğitim görüyor, ancak birçok Suriyeli aile birçok nedenden dolayı Suriye'ye geri dönüyor. Bu durum Arapça okuma bilmeyen çocukların okulu bırakmalarına neden olabiliyor. Halbuki Suriye'nin resmi dili Arapçadır. Araştırmanın amacı, Türkiye'de yerinden edilmiş Suriyeli çocuklara Arapça okumayı öğretmek için çevrimiçi bir programın etkisini incelemektir. Yedi öğrenciden oluşan bir grup seçildi. Şartlar şu şekilde: 8-10 yaşında olmak, ana dili Arapça olmak, Gaziantep veya Kilis'te ikamet etmek, Arapça okuma bilmemek, Suriye uyruklu olmak. Okuma testi, kurs başlamadan önce ve kurs bittikten sonra uygulanmıştır. Sonuçlar, çevrimiçi kursun çocuklara okuma öğretiminde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca velilerin kurstan memnuniyetlerinin de olumlu olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Arap dili ve belagati, Uzaktan eğitim, İki dilli çocuklar, Okuma.

Giriş

1.6 million Syrian child refugees in Turkey, because of the war in Syria. (Situation Syria regional refugee response, 30 Jul 2022). Children learn how to read and write in the same way that they learn how to speak and listen and for the same reason, which is the need for this in the societal environment in which they live and their need to communicate and understand (Resnick & Weaver, 2013), but this challenge does not exist for Syrian students in Turkey, they use reading and writing in Turkish, this does not push them to Learn how to read and write in Arabic.

It is expected that many of them will return to Syria in the next few years and they do not know how to read in Arabic. This will cause them to drop out of education when they return to their country because schools in Syria teach in Arabic language only. President Recep Tayyip Erdoğan (2022) said that they are preparing for the “voluntary return” of 1 million Syrians in Turkey to Syria (Erdoğan, May 3, 2022).

Fiester has written a book called “Early Warning! Why Reading by the End of Third Grade Matters. KIDS COUNT Special Report”. It is clear from the title of the book how dangerous it is for students to reach fourth grade without having mastered reading skills. He indicates that the achievement gap for low-achieving students is exacerbated by absenteeism, summer reading loss, food and housing security, family continued mobility, and low-performing schools. The National Research Council in the United States of America confirms that academic success, as defined by high school graduation, can be expected. Low achievement in reading at this age has significant consequences on the long-term in terms of expected monthly income, overall productivity and global competitiveness. Worse, students with low literacy achievement at this age have more behavioral and social problems in subsequent grades and have a higher rate of repetition of the year than others. (Fiester, 2010, pp. 9, 17). “We are all better off if young people learn to read by this crucial moment in their educational careers” (Barth, 2012, p. 20), therefore, this research attempts to focus on literacy at this critical stage in children’s lives.

One of the studies that investigated the attempt to eradicate illiteracy at this age group is the study of Reed, Schmitz, Aloe, and Folsom (2016), which investigated the effect of intensive summer reading programs on the degrees of students who do not read well at the end of the third grade. This study was commissioned by the Iowa Reading Research Center (IRRC). These programs lasted for 23 days, with a rate of 3 hours per day. The results indicate that the programs were effective in preventing decline of reading skills that usually occur during the summer vacation. However, these courses did not lead to the growth of students’ reading skills, but only prevented the summer decline (Reed, Schmitz, Aloe, & Folsom, 2016).

Keegan (2013) asserts that he is pessimistic that the continuous process of industrialization, including distance education, will lead to the destruction of the foundations of life on this planet. Distance education will lead to the dismantling of society because it isolates people from each other, reduces the forms of shared learning, and keep learners away from personal interactions and critical intercourse (Keegan, 2013, p. 16).

Saving time is one of the most important advantages of distance education compared to formal education, it saves time for high school students when it allows them to access educational resources in the classroom via the Internet and does not have to find the way to the media center, and saves time for university students when they do not have to go

on campus which may force them to take long-distance transportation in their city or to another city, saves clinicians time when they can consult with each other about a patient's illness without having to meet in one place, saves trainers' and trainees' time so they can engage in continuing education at a time and place that is convenient for them without having to travel long (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019, p. 193).

Furthermore, distance education is an enjoyable experience for both the student and the teacher alike, because motivating the learners and keeping them active makes it a valuable experience as well as an enjoyable one (Simonson et al, 2019, p. 194).

Muhammad, Ziyadullayevna, Salijonovna, and Jaxonovich (2021) confirm through a study they conducted that the success of distance learning requires a great deal of attention and commitment by faculty members, integrating course content and focusing on: student support techniques, interaction and assessment techniques. The researchers noted that deficiencies are sometimes due to problems in technology, inappropriate educational methods, poor self-regulation among students, poor teacher control, and lack of effective interaction, which reduces students' satisfaction with the distance learning experience (Muhammad, Ziyadullayevna, Salijonovna, & Jaxonovich, 2021).

In this research, we are trying to study the provision of an educational course for Syrian students in Turkey who are under ten years old and who cannot read in Arabic language and examine the results.

For several reasons, the use of distance education has been preferred, the most important of which is:

- The spread of the Corona virus, which caused the death of more than 5.65 million people around the world until 29-1-2022. ("Coronavirus Covid 19". Jan 29, 2022)
- Availability of the Internet, even among poor families
- The significant moving to digital education in the world.
- The ability of the majority of parents to monitor their children's literacy learning in Arabic at home because it is essential skill for parents
- Possibility to continue lessons even on school days by making these lessons in the evening
- saving the road time, in addition to Getting rid of its costs and risks for children.
- Positive results shown by many studies of distance education, some of which we have mentioned and we will mention some of them later.

Preparing students to learn is important in any form of education to maximize learning and participation in the classroom, but is more important in distance education, students must understand their responsibilities to ensure a successful learning experience (Simonson et al, 2019, p. 193).

Hilliard (2015) stresses that it is necessary in distance education and blended education to provide timely support to both students and educators, communicating policy use of the technology, solving administrative problems, the presence of technical support staff capable of assisting educators and students and providing continuing professional development opportunities (Hilliard, 2015).

Jones (2018) evaluated the experience of a literacy program developed by SPARK by developing a student's out-of-school environment as well. This is done by involving families in literacy activities in addition to children's clubs. The research sample consisted of 251 students who studied by the method provided by SPARK and 245 students who worked with them as usual. The study included six public schools. The study found that SPARK had a small positive but statistically significant effect on students' reading achievement (Jones, 2018).

Park and Shea (2020) reviewed research trends in online learning, distance learning and blended learning over the ten years 2010-2020 through co-citation analysis. The results showed that literature review and meta-analysis studies on distance education and studies on learners' discourse cited in asynchronous discussion were most in the first half of the ten-year period, while in the second half of the ten years the focus has been on learner satisfaction, self-regulation, informal learning, and learning through MOOC. The researcher asserts that it has become important to pay attention to the characteristics of online learners, the type of learning, self-regulation and motivation of learners, and stresses that pedagogy is critical to make the most of technology and without it the effectiveness of the use of educational technology will be diminished (Park and Shea, 2020).

Tayebinik and Puteh (2012) stress that blended education is superior to distance education (Tayebinik & Puteh, 2012).

Macaruso, Wilkes, Franzén, and Schechter (2019) did a study that tracked the reading performance of 68 students from low socioeconomic status (SES) backgrounds and low performance in reading after these students received instruction to use —Lexia® Core5® Reading - program. This study spanned three years from kindergarten to second grade. The results indicate that Students made significant gains on the standardized reading test at the end of the three years, as more than 90% of children who started kindergarten with a standardized test score below average finished second grade scoring on average or better (Macaruso, Wilkes, Franzén, & Schechter, 2019).

Schechter, Macaruso, Kazakoff, and Brooke (2015) explored the effect of blended learning on reading among students of low socioeconomic status (SES) in the first and second grades. A treatment group consisting of 45 students and a control group consisting of 38 students were identified. English language lessons were provided to the treated group with blended learning while the control group was taught without the involvement of technology. The results showed greater gains for the students of the treated group in the standardized reading test compared to the control group (Schechter, Macaruso, Kazakoff, & Brooke, 2015).

Troia (2004) studied the effectiveness of employing the Fast ForWord Language™ program in teaching English to a sample of immigrant children who did not speak English and spoke Spanish as a native tongue, the intervention lasted 4-8 weeks, the results showed that the treatment group achieved significant gains in expressive language, sight-word recognition, and pseudoword decoding. While children's progress in the oral language skills and reading was limited (Troia, 2004).

Prescott, Bundschuh, Kazakoff, and Macaruso (2018) studied the intervention with an online program designed to eradicate illiteracy of children, from kindergarten to the fifth grade in primary school, the results were positive for the progress of students by reading, and the progress of students from kindergarten through the second grade of primary school was greater from the higher grades (Prescott, Bundschuh, Kazakoff & Macaruso, 2018).

Liu and Ko (2016) aimed to reveal the relationship between the online reading ability and each of paper-based reading skills and the skills of information and communication technologies (ICT). 376 children from grade four to grade six were recruited as participants in three primary schools. The results showed that half of the variance related to online reading ability can be explained by paper-based reading skills and ICT skills, but paper-based reading skills remain the basis for online reading (Liu & Ko, 2016).

Bokayev, Torebekova, Davletbayeva, and Zhakypova (2021) examined the parents' satisfaction in Kazakhstan through organizing distance learning during the period of COVID-19 virus and tried to identify how parents participated in the educational process for their children, and what are the most important problems that faced them in distance learning. For this purpose, the answers of 31,300 parents surveyed were used, in addition to in-depth interviews with 65 parents, the results showed that parental satisfaction with the distance learning provided increases with the increase in the age of the parents in general, and also increases with the increase in family income, which perhaps related to the improvement of the tools they have for the Internet, while parents' satisfaction decreases with the increase in the number of children in the family. The study also found a positive correlation between parents' satisfaction with the quality of education and their

evaluation of teachers' competencies (Bokayev, Torebekova, Devletbayeva, & Zhakypova, 2021).

Lau, Li, and Lee (2021) investigated parents' satisfaction with distance education in Hong Kong through a questionnaire and investigated the relationship of parents' satisfaction about distance learning and with the number of learning tasks, the length of time which students spent in front of screens, the child's ability to complete online learning without parental assistance. The sample consisted of Parents (n=3381, 92.4% mothers) of grades 1-6 students who participated in online learning during class suspension due to the COVID-19 pandemic. The results showed that (53.1%) of the parents were satisfied with online learning, while (46.9%) of the parents were dissatisfied with the online learning, a significant negative association was found between the number of tasks as well as the length of online learning with the parents' overall satisfaction with online learning. In other hand, there was a positive correlation with a medium effect size between the child's efficiency in completing online learning without parental assistance and parents' satisfaction with online learning (Lau, Li & Lee, 2021).

Cicatiello, De Simone, D'Uva, Gaeta, and Pinto (2021) aimed to explore the impact of parents' participation in online education on their perception of service satisfaction in the midst of the COVID-19 pandemic. The results provided evidence that parents were more likely to express a positive judgment about the experience of online education when they were informed or counseled about their children's education and their satisfaction correlated with their experience of participation during the pandemic. Furthermore, certain family characteristics, such as availability of technology, children's age, parents' willingness to participate, and the economic status of the family play a role in parents' assessment of distance learning (Cicatiello, De Simone, D'Uva, Gaeta & Pinto, 2021).

Hinderliter, Xie, Ladendorf, and Muehsler (2022) found that parents' satisfaction with online learning depends on the learning outcomes that their children achieve in online learning. The better the child's results, the lower the parents' anxiety and the higher their satisfaction with online learning. While it decreases whenever parents find barriers in this type of learning face their child, which this study identified as (the child's inability to work independently and his need for help, and his lack of time management skills) (Hinderliter, Xie, Ladendorf & Muehsler, 2022).

This research is based on the fact that the current conditions strongly push towards distance learning, for many reasons, including the spread of some viruses, the massive digital development, and the difficulty of transportation for children. Also, this research is based on the fact that the teacher, if his class contains 20 students, can divide them into three groups for distance learning, in each group approximately 7 students, the teacher meets with each group and teaches them for two hours each working day. Thus, the

teacher finishes teaching the three groups at six hours a day, this is a normal number of working hours.

Some of displaced Syrians in Turkey return to Syria as a result of the many challenges they face in their lives in Turkey, for example, the number of people that have left Turkey to Syria who will not return through only one border gate Bab Al-Hawa, and only in one month May 2022, is 1222 people.

1.1. The Problem of The Study

Thus, the problem of the study emerges from that Syrian children in Turkey do not study Arabic in schools, not even as a second language, so most of them are illiterate in it while they are able to listen and speak it well, but some Syrian displaced families in Turkey returned to Syria and some may return in later years where Arabic is the official language even in schools, this makes them drop out of school. This research aims to examine the effectiveness of an eight-week online course in learning Arabic reading skills for refugees Syrian children in Turkey under the age of 10 years.

1.2. Research Questions

- Does online learning improve reading Arabic for refugee Syrian students in Turkey who speak Arabic as a mother tongue?
- How satisfied are the parents with the online literacy program?

1.3. Research Methodology

This research follows the experimental method, applying a distance reading course in Arabic for displaced Syrian children in Turkey, applying a pre and post literacy test to measure progress, applying "parents' satisfaction scale" Then conducting the required statistics.

1.4. Research Hypotheses

The current research aims to test the validity of the following hypotheses:

- There is a statistically significant difference between the mean scores' students in the reading test before and after the course.
- The overall evaluation is "positive" for the average score of the "parents' satisfaction scale".

1.5. Intervention Tools

The selected book was (Arabic is My Language - Student's Books - Primary Education - Category B - Level One), which was adopted in Syria in coordination with UNICEF for children who dropped out of school. The program called "Self-Education Program". It aims to returning illiterate children and dropouts - between the ages of 8 to 10- to school.

Since the book has been written for face-to-face education, a distance education teacher's guide for the book has been created. The teacher wrote the guide under the supervision of the researcher. Then it was modified during the course due to the benefit of practical application.

1.6. Participants

(7) Children have the following characteristics: age 8-10 years, nationality Syrian, place of residence is one of the two cities Gaziantep or Kilis, and the original language of the child and his family is Arabic.

The cities of Gaziantep and Kilis were selected due to the ease of delivering gifts hand in hand to students, although gifts can be delivered by mail, but the reality of the situation indicates that many Syrians do not want to deal with mail because they have not tried it before and fear that their lack of Turkish language may cause problems for receiving the shipment. It often happens that the mail returns to the sender due to the failure of the correct communication between the postman and the addressee, especially when the phone is relied on.

An Arabic language course for reading was announced for children 8-10 years who do not know how to read in Arabic on social networking sites. The announcement was made for a short period only because the required number is limited. (14) Students were selected who fulfilled the aforementioned conditions: age 8-10 years, nationality Syrian, place of residence is one of the two cities Gaziantep or Kilis, and the original language of the parents and the child is Arabic.

14 students took the first test. 8 students who scored less than 50% (two of them a brother and a sister) were selected. One student dropped out before the course ended due to an internet problem, so the total number left of students is 7.

1.7. Data Collection Tools

The Reading test: Prepared by the researcher. It should be noted that the researcher did not find a Reading test in Arabic suitable for the characteristics of the sample. The majority of illiteracy tests are intended for the adults, children with learning difficulties, or children whose mother tongue is not Arabic. Because of that, the researchers prepared the test themselves, then it was presented to the referees to ensure the validity of the test.

To verify the reliability of the test, The exploratory sample included N=14, then we use the method of splitting the test into two halves:

Table 1: Reliability Correlation Statistics

	Correlation Between Forms	Spearman-Brown Coefficient	N
Reading Test	0.986	0.993	14

Since Spearman-Brown Coefficient is too high, it indicates good scale reliability.

Parents' satisfaction scale: prepared by the researcher. It was presented to the referees to ensure the validity of the scale.

To verify the reliability of the scale, we use Cronbach's Alpha Test:

Table 2: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.780	14

Since Cronbach's alpha is greater than 0.6, it indicates good scale reliability.

1.8. Procedures

Parents' approvals were taken for their children to attend the course and to pledge to pay attention to their children's attendance of lessons. The teacher has given written consent to follow the safety measures and ethical standards during the course and for the application of research tests.

We started work in August 2020, six working weeks were before the opening of the school, as the start of the teaching work was postponed due to the pandemic of Corona Virus, in addition to two weeks after the opening of the school. Thus, the students were taught 8 weeks: 5 days per week for the early six weeks, 4 days per week in the last two weeks. The teacher taught the children using Zoom. The course took 76 teaching hours in total. The teacher meets with the children for two hours of instruction each school day.

In each session, after the teacher makes sure that the students enter the Zoom session, he opens the lesson with an encouraging introduction, then presents to the students the paragraphs of the session which generally include (reading the lesson by the teacher after displaying it on the screen, group reading by students, individual reading from each student, solving exercises such as converting words written in hyphenated letters into syllable letters and filling in blanks with suitable words from the list..., writing some words by students, playing educational games, singing some songs...)

The reading test (post-test) and the parents' satisfaction scale for teaching reading in Arabic online were applied after the completion of teaching the group. Of course, the reading test was applied before the course also. All previous data was filled out in statistical tables.

2. Results

2.1. First Hypothesis Test

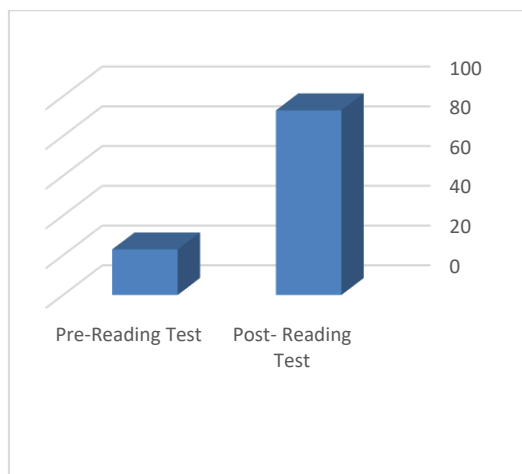
To test the validity of the first hypothesis, which is: “There is a statistically significant difference between the mean scores’ students in the reading test before and after the course.”

We analyze students’ degrees coming from pre and post reading test:

Table 3: Student marks before and after the course

	Mean (Out of 100 degrees)	Std. Deviation
Post-Reading Test	92.9143	7.58517
Pre-Reading Test	22.9429	18.38739

Figure 1: Student marks before and after the course



It is noted from the above table that the averages of the post-test results were much higher than the averages of the pre-test results for reading test.

In the following, we try to examine the normality distribution test for each of the results of the three tests.

Normal distribution test to be able to perform t-test:

Table 4: Tests of Normality (Shapiro-Wilk)

	Statistic	df	Sig.
Post-Reading Test	.878	7	.219
Pre-Reading Test	.910	7	.394

It is evident from the table that the error ratio (Sig.) is greater than 0.05 for the two tests, which means that the distribution is normal. That mean we can apply T-test.

Table 5: Paired Samples T-Test

		95% Confidence Interval of the Difference		T	df	Sig. (2- tailed) α
		Lower	Upper			
Pair 1	Post- Reading # Pre- Reading	55.23	84.71	11.61	6	0.00

The table shows the following:

There is a statistically significant difference between the pre- and post-application of reading test, in favor of the post application ($\alpha < 0.01$).

This confirms the validity of the first hypothesis of the research, which is “There is a statistically significant difference between the mean scores’ students in the reading test before and after the course.”

This confirms the effectiveness of the distance education program which was applied on students’ reading improvement.

This result agrees with the findings of Jones (2018). Which reached positive results in students’ reading achievement through a learning environment outside the school by involving families in literacy activities in addition to children’s clubs. our study involves families in the course as well, but our study depends more on distance learning.

It agrees with the study of Macaruso et al (2019). Which found that students from low SES backgrounds achieved significant gains in the standardized reading test at the end of the experiment. The mentioned study is similar to our study in using the Internet for learning, but the mentioned study used a distance education program without a teacher, while our study depends on the presence of a distance teacher.

It agrees with the results of a study by Schechter et al (2015), who used blended learning to explore its impact on reading among students with a low SES background. They found positive results in reading. However, our study used distance learning only without integrating it with face-to-face learning.

It agrees with the findings of the study of Prescott et al. (2018), they investigate of intervention with an online program designed to educate children from kindergarten to fifth grade in elementary school. They found positive results in terms of students’ reading progress, as in our research. But the research differs from our research that they used an online program only, not simultaneous lessons.

This indicates that summer periods are very good for distance education of reading, as one summer period made a significant difference.

The researcher attributes this success to the effectiveness of the method on one hand, and the conditions of the experiment on the other hand. Among these conditions, which the researcher believes have a fundamental role:

The mother tongue of the child and his family is Arabic, as some Syrian families do not speak Arabic as a mother tongue, and the researcher believes that these children need more time to make a significant difference in reading.

The age is 8-10 years, as there may be a slowdown in learn reading after this age, as we explained in the literature review

Parental supervision of children, as students often leave if there is no supervision from parents for the child's attendance. Also, some mothers were helping children learn to read when they found some difficulties facing their children

In addition to the good experience of the teacher and the quality of the book chosen, this is undoubted of its importance.

2.2. Second Hypothesis Test

The second hypothesis of the study states that "The overall evaluation is (positive) for the average score of the parents' satisfaction scale" To check the validity of this hypothesis, we perform the following statistical operations:

Table 6: Weight of the responses

Opinion	Weight - if the question positive	Weight - if the question negative
Disagree	1	3
Neutral	2	2
Agree	3	1

Table 7: Corresponds (Average - Overall assessment)

Weighted Average	Overall Assessment
1-1,67	Positive
1,68-2,33	Neutral
2.34-3	Negative

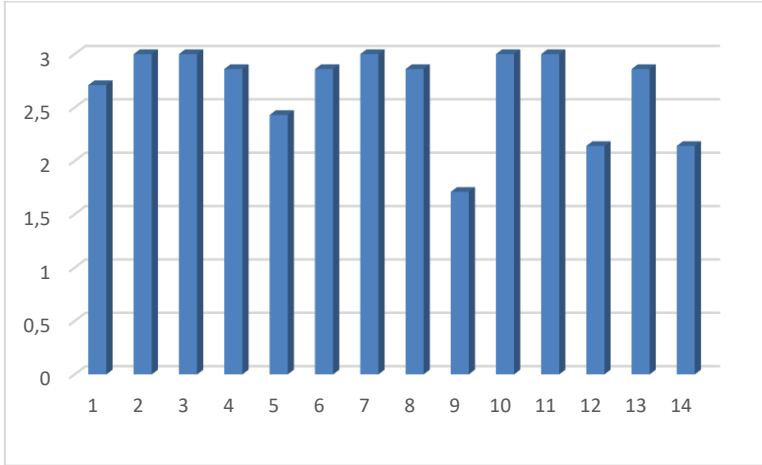
Table 8: The parents' satisfaction scale for teaching Arabic online

Cod	the question	The direction of the question	Number of approvers	Number of neutrals	Number of non-approvers	weighted average	Overall assessment
1	I feel my child's progress in reading	Positive	5	2	0	2.71	Positive
2	My child was interacting with lessons	Positive	7	0	0	3	Positive
3	I would like to participate in other similar lessons for my child	Positive	7	0	0	3	Positive
4	I suffered with my child until he sat down and attended the lessons	Negative	0	1	6	2.86	Positive
5	Distance education seems inappropriate for teaching reading to children	Negative	0	4	3	2.43	Positive
6	My child loved the songs and games he was playing with the teacher	Positive	6	1	0	2.86	Positive
7	The gifts had an effect on my child	Positive	7	0	0	3	Positive
8	My child loved these Arabic lessons	Positive	6	1	0	2.86	Positive
9	My child mentions some of his classmates' names	Positive	0	5	2	1.71	Neutral
10	My child showed more integration with the course, as	Positive	7	0	0	3	Positive

Hafed & Alkhalaf Alabdulla, İki dilli çocukların iltica ettiği ülkede ana dilde (arapça) okumayı geliştirmek için çevrimiçi Arapça öğretim programının etkinliğine yönelik deneysel bir çalışma

	the days progressed						
11	My child's complaints increased from pain (that I do not understand) during lesson's days	Negative	0	0	7	3	Positive
12	Out of lesson time, my child repeats the chants he sings with the teacher	Positive	2	4	1	2.14	Neutral
13	My child started trying to read some of the Arabic words or letters that he sees around him	Positive	6	1	0	2.86	Positive
14	My child has been playing as a game: reading Arabic letters, a "teacher and students" game, or some of the games that he practiced with the teacher	Positive	2	4	1	2.14	Neutral
Weighted Average of The Scale						2.68	Positive

Figure 2: The parents Satisfaction Scale



It is evident from the previous table that the “measured average” for the scale is 2.68, which represents a general “positive” assessment for the parents’ satisfaction scale

This confirms the validity of the third hypothesis of the study.

Table 9: The parents’ suggestions

I suggest that the number of teaching hours per day be:	Four	Three	Two	One	Another suggestion	Average
	1	1	3	0	One person suggests (2:30)	2:35
I suggest that the number of lessons per week be ((In summer vacation)	Five	Four	Three	Two	Another suggestion	Average
	3	1	1	0	One person suggested 6 days	4.67 Days
I suggest that the number of lessons per week be (In the months of school)	Five	Four	Three	Two	Another suggestion	Average
	1	1	1	3	-	3 Days

Hafed & Alkhalaf Alabdulla, İki dilli çocukların iltica ettiği ülkede ana dilde (arapça) okumayı geliştirmek için çevrimiçi Arapça öğretim programının etkinliğine yönelik deneysel bir çalışma

My favorite lesson time:	before 12:00 pm	12:00–3:00 pm	3:00-6:00 pm	After 6:00 pm	Remark: There are some parents who chose more than one suitable time, so the number of responses was 9		
	2	2	5	0			
	Songs	the games	Reading by the teacher	Collective reading	Homework	Another suggestion	
I suggest increasing:	0	2	3	4	2	-	
I suggest decreasing:	1	0	0	1	0	-	
Total (positive means suggesting an increasing, negative means suggesting a decreasing)	0-1= -1	+2-0= +2	+3-0= +3	+4-1= +3	+2-0= +2	-	

The average suggested by parents is that the number of teaching hours per day should be 2:35 two hours and thirty-five minutes, which is approximately two and a half hours, which increases half an hour more than the course lessons.

Parents suggest that the number of lessons per week in the summer vacation is on average 4.67 days, which is approximately five days. This was adopted in the course.

The average that the parents suggested about the number of lessons per week during the school months is 3 days. In this course the students had 4 lesson per week for the two last weeks of the course, that when the school began.

A summary of what parents suggested in terms of increasing or decreasing some teaching activities: increasing group reading, increasing games, increasing reading by the teacher, decreasing songs, increasing homework.

Preferred lesson timing: The most preferred time was in the afternoon, between 3:00 pm to 6:00 pm, the approved time for the course was within this time (4:00pm - 6:00 pm)

General remarks and suggestions from parents:

We quote here the fathers' proposals, categorizing them into five categories as the following:

Table 10: Encoding Some Categories

Cod	Suggestions
R	Improvement in reading
C	Continue course
F	Opening courses in wider fields
D	Difficulties

Student 1: Now he can read the names of the caller on the phone correctly (R), read WhatsApp messages correctly (R). Suggestions: continue the course (C)

Student 2: None

Student 3: Suggestions: Increasing courses like this (C), opening Quran courses (F), Arabic lessons (F), and a book reading course (F).

Student 4: None.

Student 5: Now my son reads the names of the caller on the phone constantly (R). The problem was waking him up (D), Suggestions: continue the course (C).

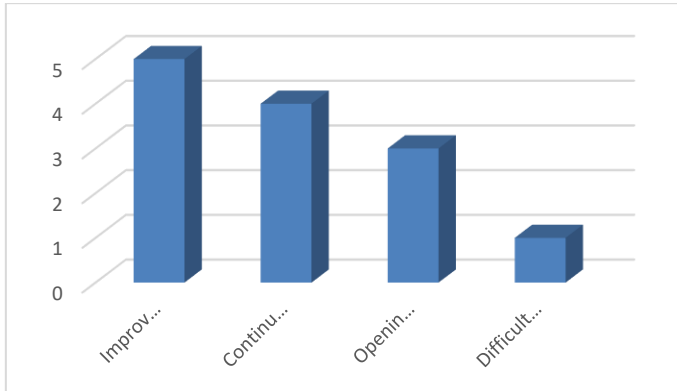
Student 6: Reading WhatsApp messages correctly (R).

Student 7: My son voluntarily reads the names of callers (R). Suggestions: continuing the lessons (C).

Table 11: Counting Suggestions

Cod	Suggestions	number
R	Improvement in reading	5
C	Continue course	4
F	Opening courses in wider fields	3
D	Difficulties	1

Figure 3: Suggestions and notes



These results match with the results of the study of Lau, Li, and Lee (2021), which found that more than half (53.1%) of parents were satisfied with online learning, while (46.1%) were not satisfied with online learning

Based on the results of the study of Bokayev et al. (2021). Which found a correlation between parents' satisfaction with the quality of education and their evaluation of teachers' competencies. It is believed that the parents were satisfied with the competence of the course teacher in our course. This was noted from the parents' frequent thanking in their meetings with the teacher.

Based on the results of the study Cicatiello et al. (2021), which indicated that parents' satisfaction with the distance learning provided to their children increases when parents are involved in the experience of participating in online education next to their children. It is expected that the participation of parents with their children in our study increased their satisfaction with the online education offered in this course.

The results of our study also agree with that of Hinderliter et al (2022). Which concluded that parents' satisfaction with online learning depends on the scores achieved by their children, and the results achieved by students in our study were good and parents' satisfaction was good, and this is consistent with the mentioned study.

Some of the suggestions we obtained matched with one of the most important suggestions obtained by the study of Bayar and Karaduman (2021). The students in the mentioned study emphasized to increase the number of distance English courses, while more than half of the parents in our study confirmed opening higher-level courses for our students, and some of them also emphasized opening courses in other broader fields.

Result and Discussion

The above results showed the effectiveness of distance education in learning reading for Syrian children in their native tongue (Arabic). It also showed a positive attitude of students towards distance learning to learn literacy, and the good satisfaction of the parents.

Many parents said that their children voluntarily started reading the names of callers on the phone, and they started reading some WhatsApp messages in Arabic, this indicates that the children's reading has become good. They are expected to progress in subsequent days if a little attention is paid to them.

The parents' point of view shows: that the parents did not suffer from difficulties regarding their children's attendance of lessons also this is one of what parents suffer most with their children in online lessons, so this indicates the attraction of children towards this course. Moreover, the children showed more integration with the course as

the days progressed, which is a positive sign. The gifts offered had a clear positive impact on the children.

According to the researcher, this is due to many factors, for example, these children can't read Arabic not because they suffer from learning difficulties but because they didn't learn it in school. In addition, the teacher was well-experienced, and he played some educational games online with the children, and he sang some educational songs with them, all of this motivated the learners and made their attitudes positive towards the course. In addition to the gift motivator, moreover, parents urged their children to attend lessons and to keep their children away from what might distract their attention.

The sample was limited to 7 students for two teaching hours per day. Thus, a class of about 20 students can be divided into three groups, so each group is taught for two teaching hours, therefore the teacher can finish the lessons in six working hours. this is a normal average of the number of teacher's working hours per day.

We also remind that we started the course with 8 students, but one of the students withdrew from the course due to problems with the Internet, and this indicates that some Syrian families suffer from problems with the Internet, so this must be taken into account in any future courses.

The number of students in the sample was small, so it can be increased carefully with caution. However, this research gives a good and encouraging initial idea. The researcher emphasizes conducting more research with larger numbers of students.

Recommendations

- Dissemination of distance literacy courses for Syrian children in Turkey.
- Adopting a period of two months for one course, with approximately 76 teaching hours. This is suitable for teaching the book "Arabic is My Language" which is approved by UNICEF. This gives good results.
- Summer courses are more feasible than the school days, they create less stress for the children.
- Solve Internet problems before the sessions for families with Internet problems
- Urging parents to enroll their children in online literacy courses, as they are of great importance in the children's learning and may be no less important than the face-to-face courses if the online teachers is skillful
- The number of students in a session 7-8 is good, but we neither assert nor deny about another numbers.

Hafed & Alkhalaf Alabdulla, İki dilli çocukların iltica ettiği ülkede ana dilde (arapça) okumayı geliştirmek için çevrimiçi Arapça öğretim programının etkinliğine yönelik deneysel bir çalışma

Future Research Directions

- Conducting more research their sample numbers are larger than the sample in this study.
- Conducting researches for more than 7 students per session.
- Conducting studies on Syrian students in countries other than Turkey.
- Conducting researches on the effectiveness of MOOC (Massive Open Online Courses) to teach literacy in Arabic to children displaced outside Syria.

References

- Cicatiello, L., De Simone, E., D’Uva, M., Gaeta, G. L., & Pinto, M. (2021). Coproduction and satisfaction with online schooling during the COVID-19 pandemic: evidence from European countries. *Public Management Review*, 1-20.
- Lau, E. Y. H., Li, J. B., & Lee, K. (2021). Online learning and parent satisfaction during covid-19: Child competence in independent learning as a moderator. *Early Education and Development*, 32(6), 830-842.
- Barth, J. (2012). Reading to learn: The importance of reading by the end of third grade in Arkansas. *Arkansas advocates for children and families*. Little, Rock, AR.
- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: estimating parents’ satisfaction of educational quality during the coronavirus. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 27-39.
- Erdoğan (May 3, 2022), 1 milyon Suriyelinin gönüllü geri dönüşü için hazırlık yaptıklarını söyledi - BBC News Türkçe. Retrieved July 10, 2022 from <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-61307585>
- Fiester, L. (2010). Early Warning! Why Reading by the End of Third Grade Matters. KIDS COUNT Special Report. *Annie E. Casey Foundation*.
- Hilliard, A. T. (2015). Global Blended Learning Practices for Teaching and Learning, Leadership and Professional Development. *Journal of International Education Research*, 11(3), 179-188.
- Hinderliter, H., Xie, Y., Ladendorf, K., & Muehsler, H. (2022). Path Analysis of Internal and External Factors Associated with Parental Satisfaction over K-12 Online Learning. *Computers in the Schools*, 38(4), 354-383.
- Jones, C. (2018). SPARK Early Literacy: Testing the Impact of a Family-School-Community Partnership Literacy Intervention. *School Community Journal*, 28(2), 247-264.

- Keegan, D. (2013). *Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning*. Routledge.
- Liu, I., & Ko, H. W. (2016). The Relationship among ICT Skills, Traditional Reading Skills and Online Reading Ability. *International Association for Development of the Information Society*.
- Macaruso, P., Wilkes, S., Franzén, S., & Schechter, R. (2019). Three-year longitudinal study: Impact of a blended learning program—Lexia® Core5® Reading—on reading gains in low-SES kindergarteners. *Computers in the Schools*, 36(1), 2-18. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2018.1558884>
- Muhammad, K., Ziyadullayevna, M. M., Salijonovna, S. Y., & Jaxonovich, M. D. (2021). Problems of quality of distance learning online. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 2439-2443.
- Park, H., & Shea, P. (2020). A Review of Ten-Year Research through Co-Citation Analysis: Online Learning, Distance Learning, and Blended Learning. *Online Learning*, 24(2), 225-244. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260330.pdf>
- Prescott, J. E., Bundschuh, K., Kazakoff, E. R., & Macaruso, P. (2018). Elementary school-wide implementation of a blended learning program for reading intervention. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 497-506.
- Reed, D. K., Schmitz, S., Aloe, A. M., & Folsom, J. S. (2016). Report of the 2016 intensive summer reading program (ISRP) study. *Iowa City: Iowa Reading Research Center*.
- Resnick, L. B., & Weaver, P. A. (Eds.). (2013). *Theory and Practice of Early Reading: Volume 1* (Vol. 1). Routledge.
- Schechter, R., Macaruso, P., Kazakoff, E. R., & Brooke, E. (2015). Exploration of a blended learning approach to reading instruction for low SES students in early elementary grades. *Computers in the Schools*, 32(3-4), 183-200.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*.
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2012). Blended learning or e-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, 3 (1), 103-110. <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1306/1306.4085.pdf>
- Troia, G. A. (2004). Migrant Students with Limited English Proficiency: Can Fast ForWord Language™ Make a Difference in Their Language Skills and Academic Achievement?. *Remedial and Special Education*, 25(6), 353-366.
- “Coronavirus Covid 19”. (Jan 29, 2022). 21. Google News. Retrieved from Situation Syria regional refugee response 21 Jul 2022. Operational data Portal: refugee situations.

Hafed & Alkhalaf Alabdulla, İki dilli çocukların iltica ettiği ülkede ana dilde (arapça) okumayı geliştirmek için çevrimiçi Arapça öğretim programının etkinliğine yönelik deneysel bir çalışma

Retrieved 30 Jul 2022 from 26. <https://news.google.com/covid19/map?hl=en-US&gl=US&ceid=US%3Aen>
<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113>.

IRAK VE LÜBNAN MİLLETLERARASI OKULLARI VE DİN EĞİTİMİ MÜFREDATLARI: YALOVA İLİ ÖRNEĞİ

Osman Kamil ÇORBACI*
E-mail: osmann@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7608-068X>

Hakan ÖZKAN**
E-mail: hakan.ozkan@medeniyet.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2023-6873>

Citation/©: Çorbacı, O. K. & Özkan H. (2022). Irak ve Lübnan milletlerarası okulları ve din eğitimi müfredatları: Yalova ili örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 141-168.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1175615>

Öz

Coğrafi konumu itibariyle Türkiye göç güzergâhı üzerinde bulunan, çevresindeki ülkelerden göç alan bir ülkedir. Göçmenlerin yaşam hakkı yanı sıra eğitim almaları da insani bir ihtiyaç ve evrensel bir hakktır. Türkiye'de mülteclere sağlanan eğitim hakkı, uluslararası hukukla güvence altına alınmış ve ulusal hukuk kurallarıyla düzenlenmiştir. Bu çalışmada Yalova iliyle sınırlandırılan Irak ve Lübnan milletlerarası okullarındaki din eğitimi müfredatları; amaç, içerik ve yöntem açısından değerlendirilip müfredatın DKAB eğitimi anlayışına uygunluğu karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada dini, kültürel ve coğrafi yakınlık nedeniyle Irak ve Lübnan milletlerarası okulları tercih edilmiştir. DKAB programında, mezhepler üstü ve dinler açılımlı öğretim modeli tercih edilmesine karşın Yalova'daki milletlerarası

* Dr. Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü. Din Eğitimi Anabilim Dalı.

** Dr. Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü. Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları: Osman Kamil Çorbacı (%50); Hakan Özkan (%50).

okullarda dini öğrenme modelinin (confessional) öğretim modeli olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. İl millî eğitim müdürlüğü ve okullardan alınan resmi müfredatların incelenmesi sonucunda verilen din eğitiminin kısmen de olsa öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunu desteklediği ve toplumsal uzlaşya zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Göç, Milletlerarası okullar, Irak okulları, Lübnan okulları.

IRAQ AND LEBANON INTERNATIONAL SCHOOLS AND CURRICULUMS OF RELIGIOUS EDUCATION: YALOVA PROVINCE EXAMPLE

Abstract

Due to its geographical location, Turkey is a country that is located on the migration route and receives immigrants from the surrounding countries. Like immigrants' right to life, their education is a human need and a universal right. The right to education provided to refugees in Turkey is guaranteed by international law and regulated by the rules of national law. In this study, the religious education curricula in Iraqi and Lebanese international schools confined to Yalova were evaluated in terms of purpose, content and method, and the understanding of the curriculum of Turkish DKAB education appropriateness has been addressed. The analysis of religious education courses in Iraqi and Lebanese schools preferred due to religious, cultural and geographical proximity in this study, in which the document analysis method was used, were similar or different will provide the basis for the study of religious education curricula of other country schools, help to make comparisons between curricula. Although the supra-denominational and religious-oriented teaching model is preferred in the DKAB program, it has been observed that the confessional teaching model is used in international schools in Yalova. As a result of the examination of the official curricula taken from the Provincial Directorate of National Education and schools, it was concluded that the religious education provided partially supports the socio-cultural harmony of the students and lays the groundwork for social reconciliation.

Keywords: Religious education, Migration, International schools, Iraqi schools, Lebanese schools.

Giriş

İnsanlar, sebepleri ve sonuçları farklı olsa da zorunlu veya ihtiyari olarak daha iyi bir yaşam için göç etmişler ve etmeye de devam etmektedirler. Günümüzde dünya ülkelerinin değişen siyasi ve ekonomik şartlarına ilaveten savaş, istila ve iklim gibi sebeplerle göçe zorlanan insanların sayısında artışlar yaşanmaktadır. Birleşmiş Milletler, Haziran 2022 itibarıyla dünyada 89,3 milyon insanın zorla yerinden edildiğini, 53,2 milyon mülteci ve 4,6 milyon sığınmacı olduğunu rapor etmektedir (The UN Refugee Agency, 2022).

Kadim medeniyetlere ev sahipliği yapmış, kıtaların kesişme noktasında olan, siyasi ve ticari açıdan önemli yol güzergâhında bulunan Anadolu, tarihsel süreçte hedef veya transit ülke olarak birçok göç hareketine maruz kalmış ve bir sığınak olarak görülmüştür (Mollaalioglu, 2020). Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti, stratejik konumuyla kitlesel sığınma hareketleri de dâhil olmak üzere tarih boyunca birçok insanı ve topluluğu himaye etmiştir (Aktel & Kaygısız, 2018).

Yaşam koşullarını düzeltmek, yaşadıkları coğrafyadan veya kaotik ortamdan uzaklaşmak için yer değiştirmek durumunda kalan göçmenler, taşınabilir eşyalarının yanında toplumsal ve kültürel birikimleri, maddi ve manevi değerleriyle birlikte göç etmektedir (Yalçın, 2004). Kitle halinde göç edenlerin genellikle bir arada yaşayarak kendi kültür ve alışkanlıklarını gittikleri yerlerde de devam ettirmesi, göç edilen ülkenin halkıyla kültür etkileşimine zemin hazırlamaktadır (Saygın & Hasta, 2018). Göçle birlikte farklı insanlar, kültürler ve sosyal gruplar birbiriyle etkileşim kurmakta; ancak din, dil, değer farklılığı, sosyal ve ekonomik yetersizlikler gibi faktörlerle bazı zorluklar da yaşanmaktadır.

Din ve eğitimi, barış ve hoşgörünün hâkim olduğu bir toplumun inşasında önemli bir rol üstlenmektedir. Din eğitiminde var olan hoşgörü anlayışı, ortak değerler üzerinde birlikte var olma düşüncesi toplum sorunlarına çözüm üretmekte, farklılıkları uyumla kaynaştırmaya ve uzlaşmaya yardımcı olmaktadır. Din, mesajlarının doğru anlatıldığı ve uygulandığı dönemlerde, birlik ve beraberlik, barış ve huzur için toplumun sigortası olmuştur (Tosun vd. 2018).

Göç konusunun ele alındığı din eğitimi çalışmalarının bir kısmı yurt dışına göç eden Türklerin din eğitimiyle ilgiliyken (Cilacı, 1985; Güner, 2014) diğer bazı çalışmalar ise Türkiye'ye göç eden insanların eğitimini ve sosyolojik durumlarını konu edinmekte, göçle ilgili alan yazımı devam etmektedir. Türkiye'de göçmenlerin din eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği (Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K., 2018), Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği (Demir, R., & Okşar, Y., 2018), Din, Sosyalleşme ve Toplumsal Uyum: Suriyeli Mülteciler Örneği (Akkır, R. 2019), Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (Baltacı, A., Coşkun, M. K., & Ceylan, İ., 2019), Suriyeli Çocukların Eğitiminde Alternatif Eğitim Mekânları: Kurslar (Kaya, M, 2022) ve The

Contribution of The Religious Culture And Ethics Course On The Integration Of Children of Syrians In Adana, Turkey. Religious Education (Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. 2018) isimli çalışmalar dikkat çekmektedir. Suriyeli mülteciler ve din eğitimleriyle ilgili yapılan bu çalışmalarda çoğunlukla çocukların oryantasyonu, dil farklılığı, öğretmen ihtiyacı, müfredat- ders kitabı ve materyali eksikliği gibi sorunlar öne çıkarılmaktadır (Duruel, 2016; Emin, 2016).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada, ülkemize göç eden ve Yalova'da ikamet eden Irak ve Lübnanlıların zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının kendi örgün eğitim kurumlarında aldıkları din eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte çalışmanın alt problemleri şöyle ifade edilebilir:

- Irak ve Lübnan milletlerarası okullarındaki din eğitimi müfredatları; amaç, içerik ve yöntem açısından DKAB eğitim anlayışına uygun mudur?
- Yalova'daki milletlerarası okullarda verilen din eğitimiyle yaşanan ülkeye dini ve kültürel uyum sağlanmakta mıdır?
- Milletlerarası okullarda uygulanan din eğitimi modeli nedir?

Yapılan literatür taramasında Irak ve Lübnan okulları ve müfredatlarıyla ilgili herhangi bir akademik çalışma tespit edilmemiştir. Bu okulların öğrenci sayılarının belirlenmesi ve din eğitimi müfredatlarının değerlendirilmesi, alanında ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu yüzden, çalışmanın verilerinin ilerleyen yıllarda yapılacak olan benzer çalışmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Yalova ilinde bulunan Irak ve Lübnan milletlerarası okullardaki öğrenci sayılarının ve din eğitimi müfredatlarının benzer ve farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlayan betimsel nitelikli bu çalışma, nitel bir desene hazırlanmış ve araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada, Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yalova'daki milletlerarası okullardan resmi yollardan alınan okul açma izin belgeleri, Piktis verileri, bakanlıklarla yapılan yazışmalar ve müfredatlar kullanılmıştır. Müfredatların incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Sak vd., 2021; Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular din eğitimi açısından ele alınarak genel bir değerlendirmeye tâbi tutulmuştur.

1. Göç Olgusu, Din Eğitimi ve Türkiye

Göç; "Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret." (Türk Dil Kurumu, 2022), hayatın bir bölümünü veya tamamını orada yerleşik düzende geçirmek için yapılan yer değiştirme olayı (Akkayan, 1996) şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanlık tarihiyle yaşıt olan göç olgusu, önceleri açlık, kıtlık, coğrafi şartlar, iklim koşulları ve savaş nedeniyle yapılırken günümüzde bu sebeplere ilave olarak bireysel, toplumsal, psikolojik, sosyolojik, ekonomik, siyasi, sağlık, hukuk, eğitim ve ekonomik kaygılarla gönüllü bir şekilde de yapılmaktadır (Akan & Arslan, 2008).

Göçle birlikte ülkesinden ve kültüründen uzaklaşan insanların maddi ve manevi varlığını sürdürmeleri ve değerlerini yaşamaları zorlaşmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan, birlikte yaşayarak birçok ihtiyacını karşılayabilmekte, kültürel kodlarını muhafaza edebilmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Göç ettikten sonra kendi soydaşlarıyla/vatandaşlarıyla bir arada yaşama eğilimi gösteren göçmenler, aile ve eğitim vasıtalarıyla dil, din ve kültür paylaşımı, aktarımı yapabilmektedir (Güneş, 2005). Göç, insanı ve hayatı farklı boyutlarıyla etkilemektedir. İnsan, zorluğuna ve bilinmezliğine rağmen umutla yeni bir hayat kurmak için ülkesinden ayrılabilir. Göçle birlikte göçmenlerin toplum yapısı, kültürü, dini ve dili değişim ve dönüşüm yaşamakta; göçün tarafı olan birey ve toplum karşılıklı etkileşime girmektedir. Sosyal ve kültürel doku uyumsuzluğında göç edilen ülkenin toplumsal yapısı ve kimliği zarar görebilmekte, insanlar arasında sorunlar yaşanabilmektedir.

Toplumsal uyum son derece karmaşık ve çok boyutlu olmasına karşın toplum içerisinde denge ve istikrar sağlamak için dinin birleştirici yönünden yararlanılabilmektedir. Din, insanlık tarihi boyunca sosyal dengeye ve iç barışa destek olmuş önemli bir etmendir. Dinin, inanırlarını birleştirme, aidiyet oluşturma, bütünleştirme, aynı hedefe yönlendirme gibi işlevleri vardır. Toplumsal kaynaşma, bütünleşme ve sosyal ahlak düzeni için din önemlidir (Sezen, 1990). Konuyu göç ekseninde değerlendirdiğimizde dinin, toplumsal kabulü kolaylaştırıp hızlandırdığı ve toplumsal uyum açısından önemli bir katalizör olduğunu söyleyebiliriz. Göçmenler, göç ettikleri yerlerde anlam ve aidiyet kazanmak için toplumsal inşa sürecine girmektedir. Anlam arayışlarında ontolojik bağlar, aidiyet arayışlarında da din önemli bir olgudur. İslam tarihindeki ensar ve muhacir kardeşliği sonucunda ortaya çıkan toplumsal formasyon ve bununla birlikte oluşan değerler, hayatın yeniden üretimi ve sürekliliği açısından önemlidir. İslam kardeşliğinin algısı ve uygulaması tarihsel süreçte değişim ve dönüşüm yaşasa da inananların yardımlaşması ve dayanışması devam etmektedir (Koyuncu, 2016). Din kardeşliği, toplumsal uyumu ve kabulü kolaylaştırıcı bir etkiye sebep olduğundan, göçmenlerin kimlik oluşturmada ve yeni topluma adaptasyonunda din eğitimi etkili olmaktadır.

Din eğitimi, dinin öğretileriyle birlikte dinin kültürel kodlarını da öğrencilere aktarmaktadır. Din eğitimi yoluyla dini kültür unsurlarının insanlara sunumunun; şahsiyet oluşumunda, bireysel ve toplumsal bilincin desteklenmesinde, dinin toplumsal kabule ve uyuma ait temel parametrelerinin içselleştirilmesinde ve toplumsal pratiğe aktarılmasında önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Türkiye'ye göç etmiş, çoğu Müslüman olan ve farklı kültürlere sahip göçmenlerin topluma adaptasyonunda İslam dininin ilke ve değerleri birleştirici bir rol oynayabilir. DKAB dersi müfredatında öğrenciye aktarılması hedeflenen kök değerlerin; "saygı, adalet, dürüstlük, sabır, sevgi, dostluk, sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim ve yardımseverlik" olarak belirlenmiş olması, din eğitimi dersinin hayatın içerisinde oluşuna ve toplumsal olayları dengeleyici rolüne işaret etmektedir. DKAB dersinin farklı inanç ve görüşlere saygı, hoşgörü amaçlayan müfredatı, göçmenlerin sosyo kültürel uyumunu desteklemekte, toplumsal uzlaşmaya zemin hazırlamaktadır. Dinin önemli işlevlerinden biri bireysel ve toplumsal hastalıkların tedavisine yardımcı olmak, bireyin iç huzuruna ilave olarak toplumsal barışa katkı sunmaktır. Göçle birlikte insanlar arasında oluşabilecek anlaşmazlığa ve sorunlara çözüm üretebilme potansiyeli bulunan din eğitiminin önemi her geçen gün daha da artmaktadır.

2. Türkiye'de Milletlerarası Okullar

İletişim ve ulaşım olanaklarının yaygınlaşması ve kolaylaşmasıyla birlikte göç, uluslararası bir nitelik kazanmakta ve homojen bir yapı arz eden devlette zamanla çok farklı milletler bir arada yaşayabilmektedir (Özensel, 2012). Göçmenler, yeni ülkede farklı bir milletle ve kültürle karşılaşmakta, şartlara uyum sağlamaya ve hayata tutunmaya çalışmaktadır. Dili, dini, kültürü ve yaşam tarzı farklı olsa da göçmenler hayatın içinde yeni kültüre adapte olmaya çalışmakta, farklı milletten öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alabilmektedir. Göçmenlerin yoğun olduğu ülkelerde eğitim ve öğretim faaliyetleri çok kültürlü eğitime uygun modellerle sürdürülmektedir. Dili, dini, kültürü veya etnik kökeni farklı insanların bir arada yaşama durumunu ifade eden (Gemici & Çatal, 2019) çok kültürlülükte amaç, yoğun göç alan ülkede insanların saygı ve hoşgörü çerçevesinde farklılıklarla birlikte yaşamalarını kolaylaştırmak, barış ve huzur ortamını muhafaza etmek ve sürdürmek, imkân ve fırsatlardan eşit şekilde yararlanmaktır. Çok kültürlü eğitimde de amaç, öğrencilerin kültürel, etnik köken, din ve dil gibi bireysel farklılıklarına bağlı kalmadan eğitimin imkân ve fırsatlarından eşit şekilde yararlanmalarını sağlamaktır (Acar, 2019).

İnsanın birey oluşu, dünyadaki ve ahiretteki hedeflerini gerçekleştirebilmesi eğitimle sağlanabilmektedir. Eğitim, her insan için evrensel bir haktır. Eğitim hakkına erişemeyen mülteciler çocukların toplumun dışına itilme, yeteneklerini geliştirememesi, toplum ve kültürle bütünleşememesi tehlikesiyle karşılaşması muhtemeldir. Son yıllarda yoğun göç hareketlerine maruz kalan Türkiye; toplumun, şartların, eğitimin ve zamanının gerekliliğine göre göçle ilgili yasal düzenlemeler yapmaktadır (Göç İdaresi, 2022; Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022).

Devlet okullarında dil ve kültürlerini kaybetme korkusu yaşayan göçmenler, kendi müfredatlarını belirleme hakkına sahip oldukları milletlerarası okullar vasıtasıyla da çocuklarının eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayarak soydaşlarıyla kültürel etkileşim kurabilmekte ve bu şekilde dil ve kültürlerini büyük ölçüde muhafaza edebilmektedir. Farklı bir coğrafya, millet, kültür ve dil havzasında bulunan göçmenlerin kendi dilini, kültürünü ve dinini muhafaza etmesi, varlıklarının teminatı olarak değerlendirilmektedirler (Saygın & Hasta, 2018).

2.1. Milletlerarası Okullar ve Türkiye

Milletlerarası okullar; göçmenler için dil, din ve kültür öğrenme ve yaşam tecrübesi sunarken, öğrencilerin evrensel anlamda farklı branşlarda eğitim almalarına da imkân sağlamaktadır. 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022a) göre milletlerarası okullar, yalnızca yabancı uyruklulara hizmet vermektedir. Türkiye'nin 13 şehrinde toplam 162 özel milletlerarası okulda 28.603 öğrenci eğitim almaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplam 130.133 yabancı öğrenci ikamet izninin 7.814'ü Iraklı, 847'si Lübnanlı öğrencilere aittir (Göç İdaresi, 2022). 2022 yılında Türkiye'de resmi izinle ikamet eden 1.423.000 yabancı bulunmakta, Irak vatandaşları 158.219 kişi ile ilk sırada yer almaktadır.

Milletlerarası okulların tâbi olduğu "5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu"na göre bu okullarda sadece ebeveyninin ikisi de yabancı uyruklu olan öğrenciler okuyabilmektedir. Çift uyrukluların milletlerarası okulda eğitim almaları yasaktır. Türkiye'de faaliyet gösteren uluslararası okullar ilk kademedен liseye kadar eğitim verebilmekte; sınıflardaki öğrenci yoğunluğunun devlet ve diğer özel okullara göre daha az olduğu bilinmektedir.

3. Yalova İlindeki Irak ve Lübnan Milletlerarası Okulları

Bu bölümde Yalova ilindeki milletlerarası okullar, öğrenci sayıları ve din eğitimi müfredatları incelenecektir. Din kültürü dersi; inanç, ibadet ve ahlak esaslarının anlatıldığı bir ders olmakla birlikte, toplumun değer ve kültürlerini de ihtiva etmektedir. Göç eden bireylerin dini bilgilerini öğrenmesi ve uygulaması, kültür ve değerlerinin aktarımı açısından önem arz etmekte, bu da din dersinin önemini ortaya koymaktadır.

Yalova'da ikisi Irak, biri Lübnanlılar'a ait üç milletlerarası okul bulunmaktadır. Şehirde Iraklılara ait Özel Al Mansour Milletlerarası İlkokul, Ortaokul ve Lisesi, Özel Al-Hadhara Milletlerarası Lisesi; Lübnanlılara ait Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası İlkokulu, Ortaokulu ve Lisesi eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Aşağıdaki tabloda Yalova ilindeki milletlerarası okulların öğrenci sayıları ve Yalova ilindeki devlet okullarında öğrenim gören yabancı öğrenci sayıları listelenmektedir.

Tablo 1: Yalova İli Devlet ve Özel Yabancı Öğrenci Sayısı (Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü Piktes Verileri, 2022)

SINIF	ÖZEL	ALMANSOUR	ÖZEL	ALHADHARA	ÖZEL	KAZANIM
	MİLLETLERARASI OKULU	MİLLETLERARASI OKULU	MİLLETLERARASI LİSESİ	MİLLETLERARASI OKULU	MİLLETLERARASI OKULU	MİLLETLERARASI OKULU
	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ
1.	9	4			5	3
2.	11	10			6	3
3.	9	7			5	2
4.	12	9			2	5
5.	10	3			5	9
6.	6	6			12	6
7.	9	12			10	5
8.	13	8				6
9.	12	10			3	8
10.	6	10	2	2	16	8
11.	13	8	14	12	10	11
12.	12	12	5	10	15	8
TOPLAM	122	99	21	24	89	74

Özel Milletlerarası Okullardaki Öğrenci Sayısı 429
Yalova İli Devlet Okullarındaki Yabancı Öğrenci Sayısı: 5.068

2021-2022 öğretim yılında Yalova'da toplam 5.497 yabancı öğrenci devlet ve özel okullarda öğrenim görmektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi milletlerarası okullardaki toplam öğrenci sayısı yüksek değildir. Milletlerarası okullar, özel ve ücretli okullardır; bu okullarda yüksek gelirli ailelerin çocuklarının eğitim aldığı bilinmektedir. Yüksek gelirli ailelerin bir bölümü; Türkiye'ye ve sisteme uyum sağlanması, Türkçe'nin öğrenilmesi, MEB'in köklü eğitim sisteminin daha güvenilir ve yetiştirici olması, Türk kültürü ve arkadaşlar ile yetiş(tir)me isteği gibi nedenlerle çocuklarını milletlerarası okul yerine Türk devlet okullarına gönderebilmektedir.

3. 1. Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu

23 Ocak 2017 tarih ve 2017/9776 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla açılan Al Mansour Özel Milletlerarası Okulu'nda anasınıfı, ilkököl, ortaokul ve lise bulunmaktadır. Okulun ilkököl, ortaokul ve lise kısımlarına ait ders programı aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu İlkokul Ders Programı (Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2022)

DÜZEYLER	İlkokul 1	İlkokul 2	İlkokul 3	İlkokul 4	İlkokul 5	İlkokul 6
	Yaş: 7	Yaş: 8	Yaş: 9	Yaş: 10	Yaş: 11	Yaş: 12
DERSLER	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"

"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"
"Matematik"	"Matematik"	"Matematik"	"Matematik"	"İngilizce"	"İngilizce"
"İlimler Başlangıcı"	"İlimler Başlangıcı"	"İlimler Başlangıcı"	"İlimler Başlangıcı"	"Matematik"	"Matematik"
"Beden Eğitimi"	"Beden Eğitimi"	"Beden Eğitimi"	"Beden Eğitimi"	"İlimler Başlangıcı"	"İlimler Başlangıcı"
"Resim"	"Resim"	"Resim"	"Resim"	"Toplum Bilimi"	"Toplum Bilimi"
			"Toplum Bilimi"	"Beden Eğitimi"	"Beden Eğitimi"
				"Resim"	"Resim"

Tablo 3: Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu Ortaokul ve Lise Ders Programı (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

DÜZEYLER	Ortaokul: 1	Ortaokul 2	Ortaokul 3	Lise 1	Lise 2	Lise 3
	Yaş: 13	Yaş: 14	Yaş: 15	Yaş: 16	Yaş: 17	Yaş: 18
	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"	"İslam Eğitimi"
	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"	"Arapça"
	"İngilizce"	"İngilizce"	"İngilizce"	"İngilizce"	"İngilizce"	"İngilizce"
	"Tarih"	"Tarih"	"Tarih"	"Matematik"	"Matematik"	"Matematik"
	"Coğrafya"	"Coğrafya"	"Coğrafya"	"Fizik"	"Fizik"	"Fizik"
	"Matematik"	"Matematik"	"Matematik"	"Biyoloji"	"Biyoloji"	"Biyoloji"
	"Fizik"	"Fizik"	"Fizik"	"Kimya"	"Kimya"	"Kimya"
DERSLER	"Biyoloji"	"Biyoloji"	"Biyoloji"	"Bilgisayar"	"Bilgisayar"	"Bilgisayar"
	"Kimya"	"Kimya"	"Kimya"	"Beden Eğitimi"	"İktisat"	"Beden Eğitimi"
	"Bilgisayar"	"Bilgisayar"	"Vatandaşlık"	"Resim"	"Beden Eğitimi"	"Resim"
	"Vatandaşlık"	"Vatandaşlık"	"Beden Eğitimi"		"Resim"	
	"Beden Eğitimi"	"Beden Eğitimi"	"Resim"			
	"Resim"	"Resim"				

Al Mansour Milletlerarası Okulu'nun ders müfredatları incelendiğinde, Türkçe Kültür dersleri olarak tanımlanan derslerden Türkçe dersinin bulunmadığı, tarih ve coğrafya derslerinde ise kendi ülkelerinin tarihi ve coğrafyasına ilaveten kısmi olarak Türkiye tarihi ve coğrafyası hakkında bilgilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Türk okullarında 4. sınıftan itibaren verilen DKAB dersi, Al Mansour Milletlerarası Okulu'nda ilkokul 1. sınıftan itibaren bütün sınıflarda "İslam Eğitimi" adlı dersle verilmektedir. Aynı zamanda ilkokulda verilen "İlimler Başlangıcı" dersinde de tüm ilimlerin başlangıç noktalarının İslam olduğu üzerinde durulmaktadır. Ortaokul düzeyinde verilen "Vatandaşlık" dersinde okulun açıldığı ülkenin vatandaşlık kuralları öğretilmektedir. Lise kısmında sosyal alana yönelik herhangi bir dersin olmaması dikkat çekmektedir.

Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu'nun öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4: Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu Öğrenci Sayıları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü Piktes Verileri, 2022)

ÖZEL ALMANSOUR MİLLETLERARASI OKULU			
SINIF	ERKEK	KIZ	TOPLAM
1. SINIF	9	4	13
2. SINIF	11	10	21
3. SINIF	9	7	16
4. SINIF	12	9	21
5. SINIF	10	3	13
6. SINIF	6	6	12
7. SINIF	9	12	21
8. SINIF	13	8	21
9. SINIF	12	10	22
10. SINIF	6	10	16
11. SINIF	13	8	21
12. SINIF	12	12	24
TOPLAM	122	99	221

Iraklı öğrencilerin eğitim aldığı, ilkokulu, ortaokulu ve lisesi bulunan Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu'nun 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki öğrenci sayısı 221'dir. 2022 yılında Türkiye'de resmi izinle ikamet edenler arasında Irak vatandaşları 158.219 kişi ile ilk sırada yer almaktadır. Yalova'da ikamet eden Iraklıların çocuklarını gönderebileceği iki özel milletlerarası okuldan biri olan Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu'nun öğrenci sayısı diğer okuldan daha fazladır.

Özel Al Mansour Milletlerarası Okulu'nun din eğitimi müfredatına dair bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5: Al Mansour Milletlerarası Okulu 1. 2. 3. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF
Ünite 1	Fatiha Suresi	İhlas Suresi	Maun Suresi
	İmanın Direkleri: Namaz, Oruç, Zekât	Kur'an-ı Kerim'in Hayatındaki Önemi	İnsan Tevhid inancı
	Hadis: Ebeveyni Razi Etmek	Hadis: Güzel Bir Davranışa Öncülük Etmek	Allah'ın Sıfatları
	Müslüman Kimliği	Hz. Peygamberin Hayatı	Kıraat Hükümlerine Giriş

	Emanete Sahip Çıkmak	İbadetlerin İnsana Kazandırdığı Hasletler	İslam'da İşbirliği
Ünite 2	Kevser Suresi	Kadir Suresi	İnşirah Suresi
	İmanın Direkleri: Peygamberlere ve Kitaplara İman	Kur'an-ı Kerim Okumak	Allah'ın Semi' Sıfatı
	Hadis: Tatlı Dil Sadakadır	Hz. Peygamberin Hicreti	Hz. Peygamberin Savaşları
	Temizliğin Önemi	Hadis: Dürüst Olmak	Kutsal Yerlerde Görgü Kuralları
	Disiplinli Olmak	Elbise ve Elin Temiz Olması	Komşuluğun Önemi
Ünite 3	Nasr Suresi	Fil Suresi	Duha Suresi
	İmanın Direkleri: Meleklerle ve Ahiret Gününe İman	Kur'an-ı Kerim'in Nüzülü ve Konuları	Allah'ın Âlim Sıfatı
	Hadis: İyilik Yapmak	Hadis: Yalan Söylememek	Hudeybiye Antlaşması, Hayber Savaşı ve Mekke'nin Fethi
	Hz. Peygamberin Kabilesi, Ailesi ve Hayatı	Abdestin Alınışı ve Önemi	Çalışmada Ustalığın Önemi
	Büyüklerle Saygı ve Hoşgörü	Alay ve İftira Etmenin Kötülüğü	Dilde Üslubun Önemi
Ünite 4	Asr Suresi	Kureyş Suresi	A'la Suresi
	Hz. Peygamberin Evliliği ve Çocukları	Kur'an-ı Kerim'deki Kıssalar	Allah'ın Gafur Sıfatı
	Hadis: İnsanlarla Edepli Konuşmak	Hadis: Allah'ın Sevdiği Ameller	Gıybet Etmenin Kötülüğü
	İhtiyaç Sahiplerine Yardım Etmek	Ebu Talip'in Hayatı	Kelime-i Şehadetin Önemi
	İnsanlarla Selamlaşmak	Yardımlaşmanın Önemi	İnsan Davranışlarında Görgü Kuralları
Ünite 5	Leheb Suresi	Nas ve Felak Sureleri	İnsan ve Şems Suresi
	Kimsenin Özeline Karışmamak	Kur'an'da Namazın Önemi	Allah'ın Rahim Sıfatı
	Hadis: İnsanlara Zarar Vermekten Kaçınmak	Hz. Ebu Bekir'in Hayatı	Affetmenin Önemi
	Hz. Peygamberin Dine Daveti	Hadis: Allah Korkusu	Hasta ve Muhtaçlara Yardım Etmek
	İnsanlarla Selamlaşmak	Hırsızlığın Kötülüğü	Geleceği Yalnızca Allah'ın Bilmesi

Tablo 6: Al Mansour Milletlerarası Okulu 4.5.6. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf
Ünite 1	Nebe' Suresi	Mülk Suresi	Rum Suresi
	İslam'da Mucizeler	Allah'ın Yaratıcı Sıfatları	Duanın Gerekliliği ve Faziletleri
	Münafıkların Sıfatları	Hadis: Mü'minlerin Sıfatları	İyi Ahlakın Önemi
	Namazın Faziletleri	Mekke ve Medine'deki İslam Davetleri	Ehli Beyt'in İslam'daki Önemi
	Veda Hacı Ve Hz. Peygamberin Vefatı	İslam'da Şaka ve Adabı	Zamanı Doğru ve Verimli Kullanmak
Ünite 2	Kıyamet Suresi	Kalem Suresi	Ahzap Suresi
	Hız. Peygamberin Mucizeleri	Peygamber Göndermenin Hikmeti	Kur'an-ı Kerim'de Helal ve Günah Kavramı
	Cemaatle Namazın Önemi	Eğitim Ve Öğretim Hakları	İstisna (Yağmur) Namazı
	Adil Olmanın Önemi	Medine Toplumunun Genel Yapısı	Göngü Kuralları
	İyiliği Emretmek	Sabrın Önemi	Zekâtın Toplumsal Birlikteki Rolü
Ünite 3	Müzzemmil Suresi	Mearic Suresi	Hac Suresi
	Hız. Musa'nın Mucizeleri	Peygamberlerin Müjdeleri	Kalp ve Dilde İman
	Hız. Ömer'in Hayatı	Hadis: Yalanın Yasaklanması	Hız. Ali ve Hayatı
	Güneş ve Ay Tutulması Namazı	Hız. Peygamberin Seriyeleri	Sahabenin İslam'daki Rolü
	Müslümanlara Karşı Hürmetli Olmak	Su-i Zanda Bulunmamak	Sorumluluğun Önemi
Ünite 4	Cuma Suresi	Taha Suresi	Fetih Suresi
	Hız. İsa'nın Mucizeleri	Velilerin Kerametleri	Haccın Önemi
	Orucun Vücuda Sağladığı Yararlar	Cennet Ağacı	Hız. Fatma ve Hayatı
	Hız. Osman'ın Hayatı	Kanunlara Uymak ve Saygı Göstermek	Dedikodunun Kötülüğü
	İsrafın Kötülüğü	İnsanların Güzel Ahlaklı Olması	Verilen Görevi Zamanında Yerine Getirmek
Ünite 5	Saf Suresi	Lokman Suresi	Saffat Suresi
	Allah'a Secdenin Önemi	Kâfirlerin İstidraçları	İmanın İnsanı Güzelleştirmesi
	Cenneti Hak Edenler	Musab B. Umeyr'in Hayatı	Hız. Hasan ve Hüseyin'in Hayatı
	Kişinin Kendisine ve Topluma Zarar Vermemesi	Medine Halkının Faziletleri	Sadaka ve Türleri

Aile ve Akraba İlişkilerinde Saygı	Fedakârlığın Önemi	Özgürlüğün Sınırları
------------------------------------	--------------------	----------------------

Tablo 7: Al Mansour Milletlerarası Okulu 7.8.9. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

	7.Sınıf	8.Sınıf	9.Sınıf
	Sad Suresi	Nisa Suresi	Abese Suresi
Ünite 1	İmanı Zedeleyen Davranışlar	Hakiki Mü'min Olabilmek	Arefe ve Bayram Günlerinin Faziletleri
	Nafile Namazlar	İstiska (Yağmur) Namazı	Kusurları ve Ayıpları Gizlemek
	Güzel Ahlakın Toplumdaki Yapıcı Rolü	Aşere-i Mübeşşere	Gusül ve Teyemmüm
	İslam'da Aile	Affetmenin Önemi	Kendisine ve Başkasına Zarar Vermemek
Ünite 2	Kamer Suresi	İsra Suresi	Tahrim Suresi
	İman-Ahlak İlişkisi	Miraç ve Önemi	Vahye Uygun Davranışlarda Bulunmak
	Gece Namazı	Zübeyr B. Avvam'ın Hayatı	Ruhun Mahiyeti
	Kur'an'da Geçen Kadınlar	Başarmak İçin Çalışmak ve Tedbirli Olmak	İstişarenin Önemi
	Eşlerin Hakları ve Görevleri	Merhametin Önemi	Tecessüs (Gizli Halleri Araştırmak)
Ünite 3	Hücrat Suresi	Nur Suresi	Cin Suresi
	İnsanın Kendisini Muhasebe Etmesi	Şirk ve Tehlikeli Davranışlar	Falcılık, Batıl İnanç ve Hurafeler
	Hz. Peygamberin Hanımları ve Faziletleri	Şehit ve Gazilik	Tesettür ve Örtünmenin Önemi
	Kıyamet Gününde Sevinecek Olanlar	Talha B. Ubeydullah'ın Hayatı	İnat ve Münakaşadan Uzak Durmak
	İslami Ekonomik Sistemler	Hasta Ziyaretinin Önemi	Hasta ve Akraba Ziyaretleri
Ünite 4	Haşr Suresi	Enfal Suresi	Müzzemmil Suresi
	Hz. Şuayb'ın Hayatı	Dinde Kolaylık Vardır, Ne Demektir?	Aklın Dindeki Yeri
	İnsan Yetiştirmenin Önemi	Said B. Zeyd'in Hayatı	Resul ve Nebi Farkı
	Cennet ve Cehennem Hayatı	Yumuşaklık ve Özü Kabul Etmek	Mal ve Mevki Hırsından Uzak Durmak
	Bencilliğin Kötülüğü	Amirlere İtaat Etmek ve İşleri Ehline Vermek	İslam'da Hayvan Hakları

Ünite 5	Beled Suresi	Tevbe Suresi	Müddessir Suresi
	Doğru İmanın Önemi	Fıkıh Araştırmaları	Mübarek Gün ve Geceler
	İslam'da Eğitim	Abdurrahman B. Avf'ın Hayatı	Cenaze Namazı ve Defin
	Hadis: Kişinin Kendini Kontrol Edebilmesi	Hz. Peygamber'in Önemli Sünnetleri	Çalışan Hakları
	Cömert Olmanın Faydaları	Emanet Mala ve Verilen Söze Sadık Olmak	Kötü Alışkanlıklardan Uzak Durmak

Tablo 8: Al Mansour Milletlerarası Okulu 10.11.12. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
Ünite 1	Yasin Suresi (1-32 Ayet Açıklaması)	Mü'minin Suresi	Bakara Suresi (153-170)
	Allah'ın Sıfatları	Hadis: Erdemin Teşviki ve Ahlaksızlığın Önlenmesi	Ashab-I Kehf
	Yakup Peygamber ve Hayatı	Yahya B. Zekeriya Peygamber ve Hayatı	Hadis: Müslümanlar Arasındaki İş birliği
	İslam'ın ve İnsanın Oluşum Süreci	Şehitler	İslam'da Aile Sistemi
	Şükretmek	Tasavvuf Hikâyeleri: Dünya Sevgisi	Tasavvuf Hikâyeleri: Kızgınlık Yasağı
Ünite 2	Yasin Suresi (33-58 Ayet Açıklaması)	Mü'minin Suresi	Al-i İmran Suresi (90-97)
	İşe Saygı Duymak	Hadis: Komşu ve Arkadaş Hakları	Hz. Meryem Bnt. İmran
	Hud Peygamber ve Hayatı	Ashab-ı Sebt	Kıyamet Günü'nün Dehşeti
	İslam Hukukunda Karşı Cinsle Benzeyen İçin Hz. Peygamber'in Laneti	Hz. Çocuk ve Ebeveyn Hakları	Eşlerin Hakları ve Görevleri
	Sevgi	Tasavvuf Hikâyeleri: Dilde Kötülük	Tasavvuf Hikâyeleri: Bir Hikâye Bir Masal
Ünite 3	Yasin Suresi (59-83 Ayet Açıklaması)		
	En Büyük Günahlar	Hadis: Hakkına Sahip Çıkmak	Hadis: Kendini Cezalandırmak
	İlyas Peygamber ve Hayatı	Süleyman B. Davut Peygamber ve Hayatı	Salih ve Musa Peygamberler
	Müslümanın Kefaletinin Önemi	Kadının Toplumdaki Rolü	İslam'da Ekonomik Sisteme Genel Bir Bakış

	İkiyüzlülük	Tasavvuf Hikâyeleri: Fakirliğin Hikmeti	Tasavvuf Hikâyeleri: Mertlik
Ünite 4	Sebe' Suresi (1-23 Ayet Açıklaması)	Kasas Suresi	İsra Suresi (23-39)
	Hayatta Kalma Yöntemleri	Hadis: Kıyamet Gününde İflas Edenler	Hadis: Cihat ve Mücahidin Onuru
	İdris Peygamber ve Hayatı	İshak Peygamber ve Hayatı	Hz. Şuayb Peygamber ve Hayatı
	İslam'da İnsan Hakları	İslam'da Ekonomik Sistemlerle Çalışmak	Devletin Ekonomik İşleri
	Namus	Tasavvuf Hikâyeleri: Mü'minler Kardeşler.	Tasavvuf Hikâyeleri: Gurur
Ünite 5	Fatır Suresi (1-26 Ayet Açıklaması)	Mü'minun Suresi	Enbiya Suresi
	Yetim Hakkını Kollamak	Hadis: Çalışanların Dürüstlüğü	Hadis: Dürüst Olmak
	Zülkifl Peygamber ve Hayatı	Zülkarneyn	Hoşgörü ve Barış İçinde Bir Arada Yaşamak
	Alkol ve Uyuşturucu Etkisi	İslamda Yasaklanan Ekonomik İşlemler	Tasavvuf Hikâyeleri: Kanaat
	Nezakat	Tasavvuf Hikâyeleri: Karanlıktan Aydınlığa Çıkmak	

3. 2. Özel Al Hadhara Milletlerarası Lisesi

Bünyesinde sadece lise kısmı bulunan ve Irak müfredatı okutulan Al Hadhara Karma Milletlerarası Okulu, 1 Haziran 2021 tarih ve 1886 ruhsat numarasıyla açılmış olup eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

Özel Al Hadhara Milletlerarası Lisesi'nde eğitim alan öğrencilerin sayılarını içeren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9: Al Hadhara Milletlerarası Lisesi Öğrenci Sayıları (Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Pktes Verileri, 2022)

ÖZEL ALHADHARA MİLLETLERARASI İRAK LİSESİ			
SINIF	ERKEK	KIZ	TOPLAM
10. SINIF	2	2	4
11. SINIF	14	12	26
12. SINIF	5	10	15
TOPLAM	21	24	45

Yalova'da ikamet eden Iraklıların çocuklarını gönderebileceği iki özel milletlerarası okuldan biri olan ve sadece lisesi bulunan Özel Al Hadhara Milletlerarası Okulu'nun 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki öğrenci sayısı 45'tir.

3.2.1. Özel Al Hadhara Milletlerarası Lisesi Okutulan Din Eğitimi Dersleri

Özel Al Hadhara Milletlerarası Lisesi, Irak okulu olduğu için burada da Al Mansour Milletlerarası Okulu'nun 10. 11. ve 12. sınıf din eğitimi ders müfredatı aynen tatbik edilmektedir.

3. 3. Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 31 Ocak 2019 tarih ve 2019/M/536 sayılı kararı ile Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu açılma izni verilmiştir. Okulun bünyesinde ilkokul, ortaokul ve lise bulunmaktadır.

Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu'nda okuyan öğrencilerin sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10: Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu Öğrenci Sayıları, (Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Pktes Verileri, 2022)

ÖZEL YALOVA LÜBNAN KAZANIM MİLLETLERARASI OKULU			
SINIF	ERKEK	KIZ	TOPLAM
1. SINIF	5	3	8
2. SINIF	6	3	9
3. SINIF	5	2	7
4. SINIF	2	5	7
5. SINIF	5	9	14
6. SINIF	12	6	18
7. SINIF	10	5	15
8. SINIF		6	6
9. SINIF	3	8	11
10. SINIF	16	8	24

11. SINIF	10	11	21
12. SINIF	15	8	23
TOPLAM	89	74	163

Lübnanlı öğrencilerin eğitim aldığı, ilkokulu, ortaokulu ve lisesi bulunan Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu'nun 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki öğrenci sayısı 163'tür. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde alınan 847 Lübnanlı öğrenci ikamet izninin 163'ü Yalova'daki bu okulla ilgilidir.

Özel Yalova Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu'nda okutulan din eğitimi dersinin müfredatı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 11: Özel Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu 1. 2. 3. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

ÜNİTE	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF
Ünite 1	Alak Suresi	Teravih Namazı	Saff Suresi
	İlim ve Faziletleri	Adab-ı Muaşeret	Yalan Söylemenin Zararları
	Tecvid	Hz. Peygamber ve Mekke	Hicret
	Cehennem Ateşinin Değmeyeceği Gözler Hadisi	Mülk Suresi	Münafıklık Özellikleri Hadisi
	Sakin Nun Tecvidi	Peygamberlerin İlahi Dine Daveti	Meddi Lazım Tecvidi
Ünite 2	İhlas Suresi	İnsan Suresi	İlmin Fazileti
	Hz. Muhammed (S.A.V.)	Yardımlaşmak	İyilerle Birlikte Olmak
	Mahşerde Gölgelecek 7 Sınıf İnsan Hadisi	Temiz Olmak	Nas Suresi
	Hz. Osman B. Afvan	Komşuya Eziyet Vermeme Hadisi	Oruç Bozmayı Mübah Sayan Haller
	Tenvin Tecvidi	İkbal Tecvidi	Şeddeli Mim ve Nun
Ünite 3	İzin İsteme Adabı	Müminlerin Annesi Hz. Aişe	Tur Suresi
	Hayvan Sevgisi	Büyükklere Göstermek Saygı	Çalışmanın Önemi
	Kuran-ı Kerim	Çevreyi Temiz Tutmak	Hz. Peygamber ve Medine
	Mülk Suresi	Kadir Gecesi	Hz. Hamza B. Abdülmuttalib
	İzhar Tecvidi	Murselat Suresi	İnsanların Arasının Düzeltilmesi
Ünite 4	Peygamberlerin Mucizeleri	Leyl Suresi	Saff Suresi
	Fil Suresi	Okumanın Önemi	Arkadaşlık
	Güzel Konuşmak	Anne ve Babaya Saygı ve İtaat	Kardeşlik
	Hakiki Müflis Kimdir Hadisi	Bayram Namazı	Sorumluluk Veren Yeminler Hadisi

Ünite 5	İnsan Suresi	İhfa Tecvidi	Kıyamet Gününde Hesap Vermek
	Cesaret Ahlakı	Naziat Suresi	Tur Suresi
	Kureyş Suresi	Cami Ve Cemaat	Sağlıklı Yaşam
	Yardım Etmek	Örnek Olmak	Sahabe
	Hz. Safiyye B. Abdülmuttalib	Cuma Namazı	Kıyamet Sahneler Gününden
	İdğam Tecvidi	Meddi Tabi Tecvidi	Kalkale Tecvidi

Tablo 12: Özel Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu 4.5.6. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2022)

Ünite	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf
Ünite 1	Necm Suresi	Zekât	Kaf Suresi
	Mahreç Bölgeleri ve Hükümleri	Sadaka	Durmanın Kuralları Tecvid
	Oruç ve Sağlık	Mahreçlerin Uygulanması	Hz. İsa
	Hz. Zübeyir B. Avvam	Kamer Suresi	Hayvanlarla İlgilenmek Hadisi
	Cennet ve Cehennem	Hz. Enes B. Malik	Tecvidde Dilin Ucunun Çıkması
Ünite 2	Müminin Her İşinin Hayır Olması Hadisi	Sosyal Sorumluluklar	Zuhur Suresi
	Ramazan Ayı	Paylaşmak	Hz. Ebu Zer El-Gıfari
	Dürüstlük	Hz. Aişe	Hz. Peygamberin Hayatından Kesitler
	Orucun Faziletleri	Boğaz Mahreçleri ve Hükümleri	Bedir Savaşı
	Fidye	Fil Suresi	Duhan Suresi,
Ünite 3	Necm Suresi	Namazın Rükunları	Duhan Suresi
	Faziletli Mescitler	Namazın Şartları	Zekât Miktarı
	Temizlik	Kevser Suresi	Zekâtın Kullanılacağı Yerler
	Kalkale Tecvidi ve Mertebeleri	Abdest	Duhan Suresi, Suyu Tasarruflu Kullanma Hadisi
	Necm Suresi	Namazı Bozan Şeyler	Harflerin Okunuşu
Ünite 4	İsar(Kendi İhtiyacı Varken Başkasını Gözetmek) Ahlakı	Müslümanın Ahlakı	Kaf Suresi
	Dostluk	Amellerin Kabul Edilmesi Hadisi	Güneş Tutulması Namazı
	Güzel Ahlak	Peygamberin Arkadaşları	Dili Günahlardan Koruma Hadisi
	Mahreç Bölgeleri ve Hükümleri	Mülk Suresi	Hz. Halid B. Velid
	Kamer Suresi	Akraba Hakları	Casiye Suresi
Ünite 5	Tin Suresi	Anne ve Babaya İtaat	Akraba Hakları
	Gusül	Namazın Farzları	Mahreçlerin Tatbiki
	Nafile Oruçlar	Namazın Sünnetleri	Korku Namazı
	Orucu Bozan Haller	İmanın Şartları	İslam'ın Şartları
	Sadakanın Faziletleri Hadisi	Emanet ve Önemi	Casiye Suresi

Tablo 13: Özel Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu 7.8.9. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

Ünite	7.Sınıf	8.Sınıf	9.Sınıf
Ünite 1	İsra Suresi	İnsan Suresi	Kuran-ı Kerim'in Nüzul Sebepleri
	Allah Sevgisi Hadisi	İslam İnancı	Hücurat Suresi
	Abdestin Farzları	Kuranı Kerim Öğrenme ve Öğretme	Hayırlı Mevsimler Hadisi
	Meddi Sile Tecvidi	Peygamberlere İman	Ra Harfinin Hükümleri Tecvidi
	Abdestin Sünnetleri	Ahret Gününe İman	Ehli Beytin Üstünlükleri
Ünite 2	Namazın Şartları ve Rükünleri	Mülk Suresi	Tövbe
	Namazı Bozan Haller	Namazın Faziletleri	İnce ve Kalın Ra'nın Hükümleri Tecvidi
	Meddi Sile ve Kısımları	Orucun Önemi ve Esasları	İnsanların İhmal Ettiği İhlaller Hadisi
	İsra Suresi	Hz. Peygamberin Hicreti	Hücurat Suresi
	Peygamberimiz Hz. Muhammed (S.A.V.)	Ensar ve Muhacirler Arasında Kardeşlik	Borç Vermek
Ünite 3	Meddi Sile Kübra	Kalem Suresi	Ra Harfinin İnceltilmesi Tecvidi
	İyiliği Emretmek	Ahlaki Erdemler	Hudeybiye Antlaşması
	Allah'ın Peyganberi Hz. Davud	Esmâü'l-Hüsna	Hücurat Suresi
	İlim ve Amelin Faziletleri	Hz. Peygamberin Ahlakı	Hayber'in Fethi
	Meddi Lazım Çeşitleri	Müminlerin Sıfatları	İnce ve Kalın Ra'nın Hükümleri Tecvidi
Ünite 4	İsra Suresi	Meariç Suresi	Yol Ahlakı Hadisi
	Müslümanın Ahlakları Hadisi	Hz. Yunus Peygamber	İslam'ın Çevreye Verdiği Önem
	Ümmetin Hayırlıları	Komşuya Saygı Gösterme	Hücurat Suresi
	Yumuşak Huyluluğun Fazileti Hadisi	Kamu Malını Korumak	Büyük Günahlar
	Hayvanların Zekâtı	Ayetel Kürsi	Ra Harfinin Hükümlerinin Uygulanması
Ünite 5	Mahsullerin ve Meyvelerin Zekâtı	Bedir Uhud Muharebesi	Allah'ın Peygamberi Hz. Yunus
	Fecr Suresi	Feth Suresi	İnşirah Suresi
	Allah'ın Peyganberi Hz. Süleyman	Kadınların Toplumdaki Rolü	Güzel Bir İşe Öncülük Etme Hadisi
	Meddi Lazım Harfi	Yemek Adapları	Yemenin Emanet Vermek, Vekâlet
	Durma Tecvidi	Kanunlara Önemi	Uymanın Sosyal Sorumluluklar Hadisi

Tablo 14: Özel Kazanım (Alfayez) Milletlerarası Okulu 10.11.12. Sınıf Din Eğitimi Ders Müfredatları (Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022)

	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
Ünite 1	Kuran-ı Kerim'in Mucizeleri	Sözlü Mucizelerden Örnekler	Uydurma Hadislerin Olumsuz Etkileri
	İbtidanın Hükümü Tecvid	Allah'ın İnanmak	Birliğine Günah Tehlikesi Hadisi
	Sünnet Kitapları	Yasin Suresi	Tekfirden Sakınmak-Sakındırmak
	Allah Yolunda Cihad	İslam Medeniyetinin Doğuşu	Toplumsal Şiddet
	İbtidanın Caiz Hükümü Tecvid	Uydurma Hadislerin Olumsuz Etkileri	Yasin Suresi
Ünite 2	İslam'da İman Tasavvuru	Sünnet Öğrenmek İçin Yapılan Yolculuk	Hz. Âdem'in Kissası
	İstihare Namazı	Hz. Peygamberin Mertebesi Hadisi	Maide Suresi
	İbtidanın Caiz Hükümünün Çeşitleri Tecvid	Hz. Peygamberin Davette Metodu	Ürdün'ün İslami Konulara İlgisi
	Bakara Suresi	İnsanlara Eziyet Etmenin Yasaklanması Hadisi	İslam'da Kadının Hakları ve Sorumlulukları
	İlmin Faydaları	Haşr Suresi	Müslüman Ahlakı
Ünite 3	Güzel Ahlak Hadisi, Hz. Davud'un Hayatı	Allah Sevgisi Hadisi	Boşanmak ve İddetin Hükümü
	Enam Suresi	İslam'da Kadının Hakları ve Sorumlulukları	Karı-Kocanın Hâkim Kararıyla Ayrılması
	Elbise ve Ziynet	Ehli Beytin İslam'a Hizmetteki Rolü	İslam'da Cihad
	İbtidanın Caiz Olmadığı Yerler Tecvid	Raşid Halifelerin Hayatından Kesitler 1	Tevbe Suresi
	İslam ve Çevre	Günah Tehlikesi Hadisi	Toplumsal Anarşi
Ünite 4	Müddessir Suresi, Din Kolaylıktır Hadisi	Evliliğin Hükümleri, Evliliği Haram Olan Kadınlar	Raşid Halifelerin Hayatından Kesitler 1
	Kuran-ı Kerim'de Sükün-Sessizlik Tecvidi	Boşanmak, Hâkim Kararıyla Ayrılmak, İddet	Kuran-ı Kerim'deki Bilimsel Mucizeler 2
	İnsanın Sonu ve Varacağı Yer	Hz. Âdem'in Kissası	Hud Suresi, Miras
	Müslümanın Şahsiyetini İnşa Etmede İmanın Rolü	Zulmün Haramlığı Hadisi	Hayvanlara Merhamet
	İbtida Hükümlerinin Uygulanması Tecvid	Toplumsal Şiddet	Toplumsal Öneriler Hadisi
Ünite 5	Sahabeden Şehit Olanlar	İslam'da Karı-Koca Hakları, Evlilik Sorunları	Enam Suresi
	Hud Suresi	İslam'da Cihad, Sosyal Tavsiyeler Hadisi	Raşid Halifelerin Hayatından Kesitler 2

2 Konuda Hased Etmenin Caizliği Hadisi, Fedakârlık	Kuran-ı Bilimsel	Kerim'deki Mucizeler	Adaletsizliği Hadislerin İncelenmesi	Yasaklayan
Kumar	Raşid Hayatından	Halifelerin Kesitler 2	Kuran-ı Mucizeler 2	Bilimsel
Karaborsacılık, Terör	En Faziletli Hadisi,	Mescitler İslam'ın	Ürdün'ün İslami Konulara İlgisi	Hoşgörüsü

DKAB öğretim programı hazırlanırken; ilkokul öğrencilerin yaş ve gelişim seviyesi, bireysel farklılıkları gözetilmiş, yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen beceri temelli ve öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ gibi yaklaşımlar dikkate alınmış, öğrencilerin ahlaki bütünlük içerisinde dengeli ve sağlıklı kararlar alabilen özgüvenli bireyler olmaları hedeflenmiştir. Bu odak noktasıyla Al Mansour ve Al Fayez Milletlerarası Okulu ilköğretim müfredatlarını değerlendirdiğimizde:

- Ünitelerde öğretilen sureler, öğrencilerin biliş seviyelerine göre düzenlenmiş; ayetlerde verilen mesajların günümüzle bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır.
- Ünitelerdeki surelerde anlatılan peygamberlerin hayatı üzerinde durulmuş; davet, vahiy ve mucize kavramları anlatılmıştır.
- Ünitelerdeki konular günlük hayattan seçilmiş olup öğrencilerin hayatta edindikleri deneyimlerden örneklem alınarak işlenmiştir. Konu anlatımında tercih edilen ayet, hadis, kavram ve dualar, öğrenci seviyelerine uygun olarak ele alınmıştır.
- Sevap, günah, iyilik ve kötülük kavramı ayet ve hadis destekli anlatılmış; İslam'ın şartları her sınıf ve üniteye öğrenci seviyelerine uygun olarak yer almıştır.
- Güzel ahlakın bireysel ve toplumsal hayattaki önemi vurgulanmış; anne ve baba, aile ve akraba, komşu ve arkadaşlarla ilişkilerin mahiyeti ayet ve hadislerle açıklanmıştır.
- Peygamberlik öncesi Mekke toplumunun sosyal ve dini özellikleri, Hz. Peygamber'in doğumu, çocukluk ve gençlik yılları anlatılmıştır.
- Temizlik konusu ayet ve hadislerle açıklanmış, ibadetlerde temizliğin önemine değinilmiş, abdestin alınışı anlatılmıştır. Maddi ve manevi temizlik, beden ve ruh temizliği, vücut ve kalp temizliği arasındaki ilişkiye değinilmiştir.
- Ramazan ayının Kuran'ın vahyedildiği ay olduğu anlatılmış, Kadir Gecesi'nin öneminden bahsedilmiştir. Oruçlunun dikkat etmesi gereken hususlara ve ramazan ayı ile ilgili kavramlara yer verilmiştir.

- Selam vermenin, insanlarla iyi geçinmenin ve yardımlaşmanın önemine değinilmiş, bu konuda dikkat edilecek hususlar üzerinde durulmuştur.
- Bayramların, din ve dinî değerlerin toplumsal bütünlüşmeye katkısına değinilmiştir.

DKAB öğretim programında ortaokulu tamamlayan öğrencilerin; ilkokulda kazanmış oldukları varsayılan yetkinlikleri geliştirerek manevi değerleri benimsemeleri, hak ve sorumluluk dengesini kuran bireyler olmaları hedeflenmiştir. Bu odak noktasıyla Al Mansour ve Al Fayez Milletlerarası Okulu ortaokul müfredatlarını değerlendirdiğimizde:

- Ünitelerde seçilen surelerin verdiği mesajlar üzerinde durulmuş, ayetlerde geçen peygamberlerin hayatları anlatılmıştır. Sureler vasıtasıyla görülen ve görülemeyen varlıklar anlatılmış, ahiret hayatı hakkında bilgiler verilmiştir.
- Hac ibadeti hakkında bilgi verilmiş, kavramlar açıklanmış; genel olarak tüm ibadetlerin sosyal, kültürel ve ahlaki yönleri değerlendirilmiştir.
- Birey ve toplumların ahlaki gelişiminde örnek tavır ve davranışların katkısı açıklanmış, ilke ve eylemlerde dengeli ve istikrarlı olmak öğütlenmiştir.
- Hz. Peygamber'in hem insani hem de elçilik yönü ayetlerden hareketle yorumlanarak anlatılmış; Hz. Peygamberin tüm insanlara uyarıcı ve müjdeci olması, güzel ahlaki tamamlamak üzere gönderilmesi anlatılmıştır.
- İslam'ın yardımlaşmaya ve paylaşmaya verdiği önem ayet ve hadisler ışığında yorumlanmış; fakirliğe ve sosyal adaletsizliğe karşı zekâtın çözüm aracı olduğuna değinilmiştir.
- İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara değinilmiş, bunların kişi ve toplum hayatı üzerindeki olumsuz yansımaları açıklanmıştır.
- Doğruluk, dürüstlük, ahlak, yumuşaklık, emanete sahip çıkma, bencil olmama, çalışan haklarına riayet gibi kavramlar üzerinde durularak bunların toplumsal bütünlüşmeye katkısına yer verilmiştir.
- Kur'an-ı Kerim'im doğru okunması için tecvidin öneminden ve içeriğinden bahsedilmiş; vahyin anlamı, anlaşılması ve uygulanmasının önemine vurgu yapılmıştır.
- İslam'da aile kavramı üzerinde durularak eşlerin ve aile üyelerinin birbirlerine karşı olan hak ve sorumluluklarına, aile içi iletişime, aile içi danışmaya ve birbirlerinin görüşlerine değer vermeye vurgu yapılmıştır.

Liseyi tamamlayan öğrencilerde, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları varsayılan manevi değerlerin benimsenip hayat tarzına dönüştürmüş olması beklenmektedir. Bu yüzden

DKAB öğretim programıyla da öğrencilerin üretken ve aktif vatandaşlar olarak temel düzey beceri ve yetkinliklerle hayata hazır bireyler olmaları amaçlanmıştır. Bu odak noktasıyla Al Mansour ve Al Fayez Milletlerarası Okulu lise müfredatlarını değerlendirdiğimizde:

- Ünitelerde seçilen surelerde imanın mahiyeti, imanın tasdik ve ikrar ilişkisi konularına yer verilmektedir. İncelenen surelerde İslam'ın ana bilgi kaynağı olan Kur'an'ın bir mucize ve insanlar için hidayet kaynağı olduğu anlatılmaktadır.
- Ünitelerde Allah'ın sıfatları açıklanmış, Allah ile kul arasında aracı(lığın) olmadığı vurgulanmıştır. Ölçülü ve sorumlu bir hayat için korku ile ümit arasında yaşamak tavsiye edilmiştir. Allah'ın varlığı ve birliği akıl ve vahiy ile izah edilmiş, Allah inancının önemi anlatılmıştır.
- Ünitelerde İslam'da ibadetin amacı, önemi ve kapsamı, ibadet-ahlak ilişkisi anlatılmış, ibadetlerin toplumsal yönüne değinilmiştir.
- Ünitelerde değerlerin oluşumuna etki eden unsurlar anlatılarak, adaletsizlik, kul hakkı, toplumsal sorunlar ve zulüm kavramları günlük hayattan örneklerle açıklanmıştır.
- Ünitelerde kadının toplumdaki rolü, hakları ve sorumlulukları, İslam dininin aile kurumuna verdiği önem anlatılmış; aile birliğinin bozulmasının hangi durumlarda mümkün olabileceği ve kadına nasıl davranılacağı açıklanmıştır.
- Ünitelerde cihatla ilgili ayet ve hadisler tüm boyutlarıyla incelenerek bu kavramın ihtiva ettiği anlamlara işaret edilmiştir.
- Ünitelerde toplum için barışın ve hoşgörünün önemine vurgu yapılmış, toplum huzurunu bozabilecek davranışlara ve bunların zararlarına değinilmiştir.
- Ünitelerde varoluşun ve hayatın anlamı üzerinde durularak büyük küçük günahlar, kıyamet ve ahiret hayatıyla ilgili kavramlara yer verilmiştir.
- Ünitelerde günümüz ekonomik sistemleri hakkında bilgi verilerek helal ve haram olan iktisadi işlemler açıklanmıştır.
- Ünitelerde yeni ortaya çıkan fıkhi durumlarla ilgili açıklamalar yapılmış, içtihadın önemi ve gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Nüfusunun yarısının Şii olduğu kabul edilen Irak ve Lübnan'dan ülkemize göç eden ailelerin zorunlu eğitim yaşında olan çocuklarının okullarda aldıkları din eğitimi dersleri, ülkelerinde uygulanan ders programıyla aynı olması beklenmekte iken, ders konuları ve içerikleri gözden geçirildiğinde eğitimin Sünni anlayışa göre yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Müfredatların, okulların açıldığı ülkelerdeki hâkim itikadi görüşe göre düzenlenmesinin nedeninin, o ülkenin Millî Eğitim Bakanlığı'ndan kolay onay alınmak istenmesi olduğu düşünülmektedir.

Milletlerarası okullardaki din eğitimi dersleri ve içerikleri Türk DKAB programıyla karşılaştırıldığında; programların benzerlik ve farklılıklarının olduğu görülmektedir. Milletlerarası okullarda dersler, Türkiye'de okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatında olduğu gibi amaç, içerik, kazanımlar şeklinde düzenlenmemiş; konular, haftalara yayılmıştır. Dönemin genel amacı belirlenmiş olsa da öğretim yöntemlerine detaylı bir şekilde yer verilmemiştir. DKAB programında, mezhepler üstü ve dinler açılımlı öğretim modeli tercih edilmiştir. Yalova'daki milletlerarası okullarda ise dini öğrenme modeli (confessional) kullanılmaktadır. Bu modelde amaç, bireyi dindarlaştırmaktır. Derslerde farklı din ve kültürlerle bir arada yaşayan bireylerin, diğer din ve mensuplarına karşı saygılı olması ve onlarla ortak yaşam kültürü geliştirebilmeleri için öncelikle kendi dinlerini iyi bilmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu modelde farklı dinler, mensup olunan dine göre ve onun yorumuyla öğretilmektedir. Yalova'daki milletlerarası okullarda verilen din eğitiminde diğer semavi dinler hakkında tanıtıcı ve tanımlayıcı bilgi ya hiç verilmemekte ya da kısmi olarak verildiği için tek yönlü bir yapı arz etmektedir. Hz. Peygamber döneminde Musevi ve Hıristiyanlarla sosyal münasebet ya da savaşlar sırasında yaşanan olay ve kıssalardan ibaret olan bu tanımlayıcı bilgiler diğer din mensuplarını tanıma ve bir arada yaşama kültürü oluşması için yeterli değildir.

Milletlerarası okullardaki din eğitimi derslerini kaynak yönünden incelediğimizde, İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve sünnetin referans alındığı gözlemlenmektedir. Ders kitabı olarak kendi ülkelerinde kullanılan din eğitimi kitabı yanında öğretmen, kendi notlarını hazırlayıp bu notlar üzerinden din eğitimi derslerini vermektedir. Farklı illerde bu ülkelere ait okullardaki öğretmenlerin de din eğitimini genellikle kendi notları ve yönlendirdiği sanal ortamdaki bilgiler üzerinden vermesi, eğitimde birlik esasıyla uyumamaktadır.

Ders konularında İslamiyet'in inanç, ibadet ve ahlak konularının önemsendiği görülmektedir. Derslerde Kuran-ı Kerim'i doğru okuma, ezberleme ve anlamaya yönelik içerikler hazırlanmış, soru sorma, kıssa anlatma, okuma ve anlatma gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğretim materyali olarak ses ve öğretim videoları, tahta ve kitap malzemelerinden yararlanılmaktadır.

Şii bir kültüre sahip olmalarına rağmen ailelerin çocuklarını Sünni eğitim veren Türk devlet okullarına göndermesi, incelenmesi gereken önemli bir tercihtir. Bu durumun salt ekonomik durumla açıklanamayacağı düşünülmektedir. Türk devletinin köklü, güvenilir, sistemli ve verimli eğitim anlayışının yabancı ailelerde olumlu karşılığı olduğunu gösteren önemli bir veri olarak değerlendirilmektedir. Göçle birlikte özgürleşen aile ve çocukların, kendi ülkelerinde zorunlu olan eğitim anlayışı yerine mezhepler üstü bir yaklaşımla öğretilen din eğitimi derslerini tercih etmesi dikkat çekmekte, konunun detaylı olarak incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç

Türkiye'nin batıda Avrupa ülkelerine sınır olması, doğu sınırında yaşanan savaş, iç çatışma, ekonomik ve politik nedenler ülkeyi göç için transit veya hedef ülke haline getirmiştir. Son yıllarda Ortadoğu coğrafyasında yaşanan insani krizler sonucu ülkemize milyonlarca insan sığınmıştır. Göç sebebiyle başka bir ülkeye yerleşenlerin geçmiş yaşantıları, sosyoekonomik düzeyleri, eğitim ve öğretime ulaşma zorlukları, dil farklılığı, eğitime ilgisizlikleri ve kentleşme sürecini tamamlamamış olmaları toplumsal yaşamı ve kaynaşmayı güçleştirmektedir.

Irak ve Lübnan özel milletlerarası okullarında okuyan göçmen çocukları, devlet okullarında karşılaşmaları muhtemel olan yalnızlık, dil ve iletişim problemleri, sosyal ve kültürel uyumsuzluk, dersleri anlayamama, dışlanma, olumsuz ön yargı, psikolojik ya da fiziksel şiddete maruz kalma sıkıntılarıyla karşılaşmamaktadır.

Irak ve Lübnanlı öğrencilerin din dersleri kendi dillerine hâkim din eğitimcileri tarafından verildiğinden öğretmenlerin yeterlilik ve sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamadıkları, derslerin yapısı ya da içeriğinden kaynaklanan problemlerle karşı karşıya kalmadıkları söylenebilir. Irak ve Lübnan okullarındaki din eğitimi dersinin içerikleri istenilen düzeyde olmasa da farklılıklara saygı, hoşgörü, sorumluluk sahibi olma, din kardeşliği gibi içeriklerin öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonuna olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu öğrencilerin ana dilleri Arapça olduğu için Kur'an'ı Kerim bilgilerinin ve ezberlerinin Türk öğrencilerden iyi olduğu varsayılmaktadır.

Derslerin çoğunlukla hocaların kendilerine mahsus notlar üzerinden işlendiğini dikkate aldığımızda, bu notlarla bakanlık onayına sunulan müfredat programına ne oranda sadık kalındığı tartışma konusudur. Ayrıca millî eğitim mevzuatına göre yabancı ve milletlerarası okullarda Türkçe dersi olması gerekirken Yalova'daki milletlerarası okullarda hem Türkçe dersinin hem de Türk kültürünü ele alan derslerin müfredatta yer almaması hayli dikkat çekicidir.

Dikkat çeken bir diğer husus, din derslerinin içeriğiyle ilgilidir. Nüfusunun yarısının Şii olduğu kabul edilen Irak ve Lübnan'dan ülkemize göç eden ailelerin çocuklarına müfredatta din derslerinin Sünni inancına uygun anlatılacağı belirtilse de bunun nasıl ve ne kadar uygulandığı da bir başka tartışma konusudur. Üstelik Türkiye'deki bütün devlet ve özel okullarında DKAB derslerinin hem müfredatı hem de içeriği Sünni inancı merkeze alsada İslami yorum farklılıkları ve diğer dini inançlar küçümsenmeden saygı çerçevesinde ele alınmaktadır. Fakat bu durumun Yalova'daki okullarda hangi oranda/nasıl uygulandığı ayrıca değerlendirilmesi gereken bir husustur.

Çalışmada ülkemize göç eden ve Yalova'da ikamet eden Iraklı ve Lübnanlıların zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının kendi örgün eğitim kurumlarında aldıkları din eğitiminin mahiyeti; amaç, içerik ve yöntem açısından değerlendirilip müfredatın Türk din eğitimi

anlayışına uygunluğu karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Karşılaştırma sonucunda bu okulların din eğitimi müfredatının kazanım ve içerik açısından büyük ölçüde DKAB müfredatıyla uyum sağladığı lakin DKAB programında, mezhepler üstü ve dinler açılımlı öğretim modeli tercih edilmesine karşın Yalova'daki milletlerarası okullarda dini öğrenme modelinin (confessional) öğretim modeli olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. İl millî eğitim müdürlüğü ve okullardan alınan resmi müfredatların incelenmesi sonucunda verilen din eğitiminin kısmen de olsa öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunu desteklediği ve toplumsal uzlaşya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar, Y. (2019). Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Akan, Y. & Arslan, İ. (2008). *Göç Ekonomisi*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Akkayan, T. (1996). *Göç ve Değişme*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları 1979 No: 2573.
- Akkır, R. (2019). Din, Sosyalleşme ve Toplumsal Uyum: Suriyeli Mülteciler Örneği. *Şarkiyat*, 11(2), 953-971.
- Aktek, M. & Kaygısız, Ü. (2018). Türkiye'de Göç Yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 579-604.
- Baltacı, A., Coşkun, M. K., & Ceylan, İ. (2019). Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Darulfunun İlahiyat*, 30(2), 383-405.
- BM Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği. (2022, Mayıs 12). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>
- Cilacı, O. (1985). Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Dinî Problemleri Açısından Türkiye'ye Uyumları Meselesi. *Diyanet İlmi Dergi*, 21(3), 47-57.
- Demir, R., & Okşar, Y. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Kilis İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 18(1), 285-312.
- Doğan, M. S. (2001). *Batı Avrupa'da Türk Gençlerinin Din Algılaması ve Dini Davranışları: (Almanya, Hollanda ve Belçika Örnekleri)*. Değişim Yayınları.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). *Göç ve İnsan. Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.

- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Ev, H. (2003). *Almanya'da Çocuklara Yönelik Kur'an ve Dini Bilgiler Kursları*. Tıbyan Yayınları.
- Gemici, E. & Çatal, S. (2019). Göç ve Çokkültürlülük. *Anadolu Strateji Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Göç İdaresi. (2022, Haziran 21). İkamet İzinleri. <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri>
- Göç İdaresi. (2022e, Haziran 18). Türkiye'de Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/turkiye-de-gecici-koruma>
- Güneş, A. (2005). Toplumsal Bir Zorunluluk: Birarada Yaşamak. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 89-103.
- Gürer, B. (2013). Din Eğitimi Politikaları Açısından Batı'da Yaşayan Türklerin Dini Çoğulculuk Algısı. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 191–296.
- Gürer, B. (2014). Batı'da Yaşayan Türklerin Farklı Dini Gruplarla İletişimleri Bağlamında Din Eğitimi İhtiyaçları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 135- 164.
- Kaya, M. (2022). Suriyeli Çocukların Eğitiminde Alternatif Eğitim Mekânları: Kurslar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21 (3), 1667-1679. DOI: 10.21547/jss.1075072
- Koyuncu, A. (2016, 19-22 Mayıs). Ensar Muhacir Kardeşliğinden Yerli Sığınmacı Dikotomisine Toplumsal Barış ve Suriyeliler Gerçeği. *II. Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu*, Saraybosna, Bosna Hersek.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2018). The Contribution Of The Religious Culture and Ethics Course On The İntegration Of Children Of Syrians İn Adana. *Turkey. Religious Education*, 113:3, 289-301. Doi: 10.1080/00344087.2018.1456067.
- Mert, İ. & Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu Ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2022, Haziran 14). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2022a, Haziran 23). Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4875.pdf>
- Mollaalioğlu, F. N. (2020). Türkiye'den Suriye'ye Gerçekleşen Göçlerin Tarihsel Boyutu. *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 1- 24.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.
- Sağlam, İ. (2011). *Batı Avrupa'da Yaşayan Türklere Göre Din Görevlileri ve Cami Etkinlikleri Yeterliliği (Fransa Örneği)*. Bursa: Emin Yayınları.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Saygın, S. & Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry*, 10(3), 312-333.
- Sezen, Y. (1990). *Sosyolojide ve Din Sosyolojisinde Temel Bilgiler ve Tartışmalar*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Tavukçuoğlu, M. (2000). *Belçika'da Türk Ailesi ve Din Eğitimi*. Konya: Mehir Vakfı.
https://www5.tbmm.gov.tr//develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42
- The UN Refugee Agency. (2022, Haziran 2). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. Doi:10.17494/ogusbd.45708.7.
- Tosun, C., Sözen, H., İpek, Y. & Şimşek, V. (2018). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi*, (15), 43-76.
- Türk Dil Kurumu. (2022, Mayıs 17). Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2022, Mart 04), <https://piktes.gov.tr/cms/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HZ. PEYGAMBER DÖNEMİ VE SONRASINDA BİR MİSAFİRHANE: REMLE BNT. HARİS VE EVİNİN FONKSİYONU

Öznur HOCAOĞLU*

E-mail: oznur.hoca.oglu@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-22046491>

Citation/©: Hocaoğlu, Ö. (2022). Hz. Peygamber dönemi ve sonrasında bir misafirhane: Remle bnt. Haris ve evinin fonksiyonu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 169-190.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1224890>

Öz

Mekke'nin fethedilmesi ve güçlü kabilelerden olan Kureyş ile Beni Sakife'nin İslam'a girmesi neticesinde, Hz. Peygamberle görüşmek üzere gelen kabilelerin sayısı artmıştır. Daha önce de heyetler gelmiş olmasına rağmen, yaşanan yoğunluktan dolayı hicri dokuzuncu yıla heyetler senesi denmiştir. Heyetlerin rahat hareket edip istedikleri gibi kalabilmeleri için "konuk evi" Arapların adetlerindendi. Bu çerçevede Hz. Peygamberin de gelen heyetleri uygun olan evlerde misafir ettiği görülmektedir. İşte bu evlerden biri de Remle bnt. Haris'in evidir. Bu makale, Remle bnt. Haris ve misafir ettiği kabileler hakkında biyografik bir çalışmadır. Burada, Remle bnt. Haris ve evinde misafir ettiği kabileler hakkında bilgi verilerek, Peygamber döneminden itibaren Remle'nin evinin hangi amaçlar için kullanıldığı üzerinde duruldu. Kayıp bir halka gibi duran Remle bnt. Haris hakkında kaynaklarda çok az bilgi bulunmaktadır. O, Ensar arasında İslam'a ilk girenlerden olan ve iki Akabe biatına da katılan Muaz b. Afra ile evlenmiştir. Kaynaklarda Remle bnt. Haris'in evinin, anlaşmaların yapıldığı, esirlerin tutsak edildiği ve heyetlerin misafir edildiği ev olarak geçtiği tespit edildi. Ayrıca olayın

* Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı, Rize, Türkiye.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

akışının daha iyi anlaşılması için misafir edilen kabileler hakkında dipnotta kısaca bilgi verildi.

Anahtar Kelimeler: İslam Tarihi, Heyetler, Misafir evi, Remle bnt. Haris, Hapishane.

A GUESTHOUSE DURING AND AFTER THE PROPHET (PBUH) TIME: RAMLA BNT. HARIS AND HER HOUSE

Abstract

As a result of the conquest of Mecca and the conversion of the powerful tribes to Islam such as Quraysh and Beni Saqifa, the number of tribes who came to meet with the Prophet had increased. Although some groups had come before, due to the intensity of visitations in the ninth year of Hijri, it was called the “year of delegations”. The “guesthouse” was a custom of the Arabs so that the delegations could move freely and stay as they wished. It was seen that the Prophet (pbuh) hosted the incoming delegations in suitable houses. One of these houses was Ramla bnt. Haris’s house. This article is a biographical study about Ramla bnt. Haris and the tribes she hosted. In this paper, it will be given some information about Ramla bnt. Haris and the tribes she hosted in her house. Moreover, it was emphasized for what purposes Ramla’s house was used since the time of the Prophet (pbuh). There was very scarce information about Ramla bnt Haris who looks like a missing link in the history sources. She was married with Mu’az b. Afra who was the one of the first Muslim of Ensar and participated to both Aqaba Pledges. It was determined that Haris’s house was the conference hall where agreements were made, the prison where prisoners and captives were held and a guesthouse where delegations were hosted. In addition, in order to better understand the flow of the event, brief information about the tribes she hosted was given in the footnote.

Keywords: Islamic history, Delegations, Guesthouse, Ramla bnt. Haris, Prison.

Giriş

Kaynaklarda gelen heyetlere önem verdiklerini göstermek ve onların rahat hareket edebilmesini sağlamak için misafir evinin Araplarda bir adet olduğu, misafirlerin burada rahatça kalabildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca heyetlerin, gidecekleri son gün misafirlere bir velime yapıldığı ve hediyeler takdim edildiği beyan edilmektedir. Bununla birlikte

iletilmesi gereken bir mesaj varsa, mektup yazılarak liderlerine teslim etmek üzere heyete emanet edildiğini nakletmektedir. Hz. Peygamber'in de Medine'ye geldiğinde, heyetler yılında bu geleneğe uygun olarak evler inşa ettiği veya var olan geniş evlerden bazılarını konuk evine çevirdiği, işte Remle bnt. Haris'in evinin de bu misafir evlerinden biri olduğu ve gelen heyetlerin çoğunun onun evinde konuk edildiği beyan edilmektedir (Cevad Ali, 2001f, s. 331).

Medine'de muhacirlerden Abdurrahman b. Avf'ın inşa ettiği ve Allah Resulünün misafirlerinin ağırlandığı "الدار الكبرى / Büyük ev veya Misafir evi" denilen evlerin olduğu ifade edilmektedir. Bu evlerden bir tanesini Hz. Peygamber'in bizzat yaptığı da zikredilmektedir (Makrizi, 1999g, s. 306.) Bunun yanında Makrizi, misafiri ilk ağırlayan kimsenin İbrahim (a.s.), İslam'da bu evleri ilk inşa eden kimsenin de Hz. Ömer olduğunu, onun Mekke- Medine arası bir yerde bal, yağ vb. yiyeceklerin bulunduğu bir ev inşa ettiğini, daha sonra da Hz. Osman'ın yolcular ve mescitte ibadet edenler için böyle bir ev yaptırdığını rivayet etmektedir. Bunlardan sonra Mısır'da konuk evini ilk inşa eden kimsenin Mısır'ın fethinde bulunan sahabe Osman b. Kays olduğu haber verilmektedir (Makrizi, 1323, s. 338).

Konuk evlerinin, misafirlerin rahat edebilmesi için çok geniş olduğu bildirilmektedir. Mesela aşağıda açıklanacağı üzere yaklaşık iki yüz kişilik heyetin Remle bnt. Haris'in evinde misafir edildiği düşünüldüğünde, evlerin ne kadar geniş olduğu daha iyi anlaşılır (Cevad Ali, 2001f, s. 331). Bununla birlikte Abdullah b. Mes'ud ve Hz. Osman'ın evlerinin de zaman zaman misafirhane olarak kullanıldığını beyan edilmektedir (Taberi, 1387, s. 273).

1. Heyetler Yılı (Senetü'l-Vüfud)

Resulullah'ın (a.s.) Mekke'yi fethinden sonra Sakif kabilesinin Müslüman olup Peygamber'e beyat etmesi üzerine her yerden Arap heyetlerinin geldiği nakledilmektedir. (İbn Hişam, 1955, s. 559; İbnü'l-Esir, 1997, s. 152; Fayda, 2009, ss. 520-521; Öztürk, 2009, s. 51)¹ Her ne kadar heyetler, beşinci yıldan beri geliyor olsa da en çok heyetlerin dokuzuncu yılda geldiği için bu yıla heyetler yılı dendiği beyan edilmektedir (İbn Hişam, 1955, s. 560; Diyarbekri, ts., s. 121).

Kureyşin Arapların lideri olması hasebi ile çevre yerdeki Arapların Kureyş'in tutumunu izledikleri, Hz. Peygamber'in Mekke'yi fethedip Kureyş'in de İslam'a girmesi üzerine Peygambere düşmanlık edilemeyeceğini ve onu yenemeyeceklerini anladıkları için "Allah'ın yardımı ve zafer geldiği ve insanların Allah'ın dinine akın akın girdiklerini gördüğün zaman." (Nasr: 1-2) ayetlerinde belirtildiği gibi her yönden heyetlerin gelip

¹ Ayrıca dünya konjoktüründe Bizansın güç kaybetmesinin, Arapların Peygamber'e heyetler göndermesine sebep teşkil etmesine dair bk. Kara, (2014, ss. 104-121).

bölük bölük İslam'a girmeye başladıkları ifade edilmektedir (İbn Hişam, 1955, s. 560; Şami, 1993b, s. 254).

Hz. Peygamber'in, inançlarına bakmaksızın gelen heyetlerin hepsine değer verdiği, Mescitte kendi dinlerine göre ibadet etme imkanı sağladığı, elçilere önem verdiği gösteren elbiseler giydiği, görüşünü beyan etmeden önce heyetleri dikkatle dinlediği, heyetle bir bağ varsa, o bağı hatırlattığı, konuk evi olarak belirlediği mekanlarda ağırladığı, kabalık yapanlara müsamaha gösterdiği, onları hediyelerle uğuladığı görülmektedir (Öztürk, 2009, ss. 51-54).

Tespit edebildiğimiz kadarı ile Hz. Peygamber, gelen heyetleri genellikle Remle bnt. Haris'in evinde ağırlamıştır. Şimdi kaynaklarda Remle bnt. Haris'le ilgili ulaşabildiğimiz bilgileri paylaşalım.

2. Remle bnt. Haris

Tam adı Remle bnt. Haris b. Sa'lebe b. Haris b. Zeyd el-Ensari, en-Neccari'dir (İbn Sa'd, 1990g, s. 328; Belazuri, 1996b, s. 116; İbn Hacer, 1415d, s. 140; Aynı, ts., s. 26). Muaz b. Haris b. Rifaa'nın eşi olduğu ifade edilmektedir (İbn Sa'd, 1990g, s. 328; Aynı, ts., s. 26).² Süheyli, onun isminin Keyyise bnt. Haris b. Küreyz b. Habib b. Abdışşems olduğunu söylemektedir. (Süheyli, 2000, s. 198)³ Ümmü Sabit diye künyelendiği, annesinin Hassan b. Sabit'in Babadan kardeşi Kebşe bnt. Sabit b. Numan b. Haram olduğu, Remle'nin de Kebşe'nin ikinci eşi olan Haris b. Salebe'den dünyaya geldiği ifade edilmektedir (İbn Sa'd, 1990, ss. 328-330; İbn Hacer, 1415, s. 140).⁴ Peygambere iman edip beyat edip Medine'de vefat ettiği nakledilmektedir (İbn Sa'd, 1990g, s. 328; Sıbt İbnü'l-cevzi, 2013d, s. 69).

² Muaz b. Haris'in Hz. Peygamber ile Mekke'de karşılaşan ilk gruptan olduğu ve Mekke'de ensardan ilk iman eden kimse olduğu ve iki Akabe biatına da katıldığı ifade edilmektedir. Peygamber'in Muaz b. Haris ile Ma'mer b. Haris'i kardeşi yaptığı açıklanmaktadır. Osman b. Affan öldürüldükten sonra Hz. Ali ile Muaviye arasındaki savaş zamanında (İbn Sa'd, (1990c, s. 374); İbn Abdilber, (1992b, s. 1409) veya Harre vakasında öldürüldüğü rivayet edilmektedir. İbn Abdilber, (1992b, s. 1407). Bunun karşısında Belazuri, bir rivayete göre Muaz ve kardeşi Muavviz'in, diğer rivayete göre ise Muavviz ve Avf'ın Bedir'de şehid edildiğini naklederken, Belazuri, (1996a, s. 243), İbn Sa'd, Bedir'de Avf ile Muavviz'in Ebu Cehil tarafından şehid edildiğini zikretmektedir. İbn Sa'd, (1990c, s. 374). Ayrıca Muaz'a "kârî" dendiği ve bu sıfatı ile bilindiği söylenmektedir. Taberi, (1387, s. 874); İbn Abdilber, (1992b, s. 1407). Sahabe arasında annesi Afara'ya nisbet edilen başka bir Muaz olmadığı ifade edilmektedir. Sıbt İbnü'l-Cevzi, (2013c, s. 127).

³ İbn Hacer, Keyyise bnt. Haris'in Müseylime'nin eşi, Remle'nin ise Muaz b. Afra olduğunu beyan etmektedir. İbn Hacer, (1379, s. 92).

⁴ Kebşe'nin, Amr b. Muhassin, Haris b. Sa'leb ve Harise b. Numan şeklinde üç evlilik yaptığı nakledilmektedir. İbn Sa'd, (1990g, s. 330).

Vakidi'nin Remle bnt. Hades şeklinde yazdığı ifade edilmektedir (İbn Hacer, 1415, s. 140).⁵ Lakin elimizdeki mushaflarda Vakidi, Remle bnt. Haris şeklinde kaydetmiştir.⁶

Kaynaklarda Remle bnt. Haris hakkında fazla bilgi bulamadığımızı beyan etmek isteriz. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi tam adı ve künyesi zikredildikten sonra Allah Rasulüne iman edip beyat ettiği nakledilmektedir. Onun dışında tespit edebildiğimiz kadarı ile Remle'nin adı daha çok gelen heyetlerin ağırlandığı evle ilgili zikredilmektedir. Ağırlanan misafirlerin sayıları göz önünde bulundurulduğunda onun geniş bir eve sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Müracaat ettiğimiz eserlerde aktarılan bilgiye göre Remle bnt. Haris'in evi, antlaşma yapmak, hapishane ve dışardan gelen heyetlerin/elçilerin diledikleri kadar kaldıkları misafirhane olarak kullanılmaktadır. Biz, bu hususları teker teker ifade etmek istiyoruz.

2.1. Antlaşma Yeri

*Ka'b b. Eşref*⁷ ihanetinden dolayı öldürüldüğünde Yahudilerin ve onlarla beraber hareket eden müşriklerin durumdan korkup kardeşlerinin hiçbir suçu olmadığı halde öldürüldüğünü iddia edince, Hz. Peygamber'in Ka'b'ın, İslam'a ve Müslümanlara hakaret eden şiirler söylemeseydi öldürülmeyeceğini, onlardan kim bunu yaparsa hakkının kılıç olacağını söylediği nakledilmektedir. Onların bu korkularını sonlandırmak için bir antlaşma yapmaya davet ettiği, Remle bnt. Haris'in evinde bir hurma ağacının altında -muhtemelen İslam'a ve Müslümanlara hakaret etmeyeceklerine dair- bir sözleşme imzalandığı nakledilmektedir (Vakidi, 1409a, s. 192; Makrızı, 1999f, s. 185).

Beni Ta'lib Heyeti:⁸ Aralarında Hıristiyan kimselerin de bulunduğu on altı kişilik bir heyetin Hz. Peygamber'e geldiği ve Remle'nin evinde konakladıkları, Bilal'in onlara bir kase yağ ve

⁵ İbn Sa'd da bir yerde Remle bnt. Haris'in adını muhtemelen yazım hatası olarak Remle bnt. Hades şeklinde kaydetmektedir. İbn Sa'd, (1990, s. 80). İbn Habib de Remle bnt. Haris yazdıktan sonra bunun hades olduğunu ifade eder. İbn Habib, (ts., s. 430).

⁶ Örnekler için bk. Vakidi, (1409a s. 192, 1409b, ss. 512, 518, 1409c, ss. 975, 988).

⁷ Ka'b b. Eşref'in, baba tarafından Tay kabilesine, anne tarafından Beni Nadir'e mensup olduğu, İbn Hişam, (1955, s. 51); Taberi, (1387, s. 488), hem Araplar hem de yahudiler tarafından sevildiği ifade edilmektedir. Bedir Gazvesinde müşriklerden yetmiş kişinin öldürüldüğü haberini alınca hem taziyeyle bulunmak hem de Kureys'i Müslümanlara karşı kışkırtmak için Mekke'ye gittiği ve Müslümanlara karşı savaşmak üzere Ebu Süfyan ile anlaştığı, özellikle söylediği şiirlerle Kureysliler'in intikam duygularını tahrik ettiği belirtilmektedir. Medine'ye döndükten sonra şiirleriyle Hz. Peygamber'i ve ashabını hicvettiği, konuşmalarıyla müşrikleri kışkırttığı, bu tavırlarından rahatsız olan Hz. Peygamber'in, bu eziyetten kurtulmak istediği, bunun üzerine Muhammed b. Mesleme ve arkadaşlarının bir plan ile Ka'b b. Eşref'i öldürdükleri nakledilmektedir. Ka'b'ın Bedir'den sonra Uhud'dan önce öldürüldüğü söylenmektedir. İbn Sa'd, (1990, ss. 24-25); Taberi, (1387, ss. 487-488); Kapar, (2001, ss. 3-4).

⁸ Beni Tağlib b. Vail b. Kasit b. Hinb b. Efsa b. Du'mi b. Cedile b. Esed b. Rebia b. Nizar b. Mead b. Adnan. İbn Hazm, (1119, s. 485). Adnanilerin başlıca kollarından biri olduğu, kabileye adını veren Tağlib b.

süt karıştırılmış yulaf yemeği getirdiği nakledilmektedir. Allah Rasulünün, onlarla çocuklarını vaftiz etmeyeceklerine dair bir antlaşma yaptığı ifade edilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, s. 239; Nüveyri, 1423e, s. 72; Ebu Şehbe, 1427b, s. 554).

2.2. Tutuk Evi Olarak Kullanılması

Bazı eserlerde Hz. Peygamber'in, Remle'nin evini bazen tutuk evi olarak kullanılmasını emrettiği kaydedilmektedir (Vakidi, 1409c, s. 975). Görebildiğimiz kadarı ile Beni Kureyza, Beni Temim ve Ezd Kabilesindeki kimseler Remle'nin evinde hapsedilmişlerdir.

Beni Kureyza ihanet edince, Hz. Peygamber onları kuşatmış ve neticede Sa'd b. Muaz'ın hakemliğini ve vereceği kararı kabul edeceklerini bildirmişlerdir. Sa'd b. Muaz, buluş çığına giren erkeklerin öldürülmesini kadınların ve çocukların esir edilmesini ve mallarında taksim edilmesine hükmedince erkeklerin Üsâme b. Zeyd'in evine, çocuk ve kadınların ise Remle'nin evine götürüldüğü nakledilmektedir. Ayrıca Hz. Peygamberin silahların, ev eşyalarının ve diğer emtiaların da Remle'nin evine götürülmesini emrettiği ifade edilmektedir. Bunun yanında onun yüklerle hurmanın karınlarını doyurmaları için Yahudilere dağıtılmasını emrettiği, onların da eşekler gibi hurmayı ısırıkları haber verilmektedir (Vakidi, 1409b, s. 512. İbn Hişam, 1955, s. 240; Belazuri, 1996b, s. 116).⁹

Beni Temim Hz. Peygamber'in, hicretin dokuzuncu yılında Uyeyne b. Hısn'ı elli kişilik bir grub ile Beni Temim'e¹⁰ gönderdiği, Uyeyne'nin onlara sahrada iken saldırdığı on bir erkek,

Vail'in asıl isminin "Disar", kabilenin "muzaffer/galip" şeklinde bilindiği, bu manada "İslam biraz daha gelmeseydi, Beni Tağlib insanları yiyecekti" denildiği rivayet edilmektedir. Bu sözle onların kuvvet ve kalabalık oluşlarına vurgu yapıldığı belirtilmektedir. Cevad Ali, (2001e, s. 79); Durmuş, (2012, s. 259). Bölgede genellikle Hıristiyanlık yaygın olduğu için diğer birçok Arab kabilesi gibi çoğunlukla bu dine girdikleri beyan edilmektedir. Beni Tağlib kabilesinden Müslüman olan bir heyetin hicretin 9. yılı Peygamberle görüştüğü, çocukların vaftiz edilmemesi şartıyla Beni Tağlib'te Hıristiyan kalmak isteyenlere izin verdiği, Peygamberin vefatından sonra da Tağlib'e mensup olduğu ifade edilen yalancı peygamber Secah'ı destekledikleri, Vakidi, (1990, 49). Irak ve Suriye fetihlerinde Sasanileri destekledikleri, daha sonra Halid b. Velid'in bunları ağır bir yenilgiye uğrattığı nakledilmektedir. Cevad Ali, (2001e, s.80-90); Avcı, (2010, s. 372).

⁹ Makrizi, kölelerin Üsâme'nin evinde; kadın ve bakire kölelerin de Remle'nin evinde tutulduklarını nakletmektedir. Makrizi, (1999e, s. 257); Şami, (1993a, s. 12). Bunun yanında bütün esirlerin Remle'nin evinde tutulduğu da nakledilmektedir. Şami, (1993a, s. 12).

¹⁰ Kabilenin, Temim b. Mür b. Üd b. Tabiha b. İlyas b. Mudar b. Nizar b. Mead b. Adnan şeklinde Adnan'a kadar uzandığı, Arab yarımadasının Necid, Bahreyn ve Irak olmak üzere üç bölgesinde yaşadıkları, Cevad Ali, (2001d, s. 205); Yekeler, (2014, ss. 8, 21-29), göçebe olmalarından dolayı geçimlerini hayvancılıkla ve avcılıkla sağladıkları beyan edilmektedir. Yekeler, (2014, ss. 31-32). İslam'dan önce Temim kabilesinin putperest olduğu, Rebia b. Ka'b veya Sa'd b. Zeyd'in kutsal kabul ettiği bir ev veya tapınak olan "Ruda" ile "Şems" adında bir puta taptıkları ve kumaşlardan yapılan bir putlarının daha olduğu, onlara safran ve benzeri kokuları sürerek bu putu hac maksadı ile ziyaret ettikleri ifade edilmektedir. Cevad Ali, (2001e, s. 119). Öte yandan Arabistan'ın doğusu ile Bahreyn'in Sasanî

on bir kadın ve otuz çocuğu yakalayarak Medine'ye getirdiği, Peygamber'in onları Remle'nin evinde hapsediği ifade edilmektedir. Bundan sonra aralarında Utarid b. Hacib, Zibrkan b. Bedr, Akra' b. Habis, Kays b. Haris gibi liderlerinin bulunduğu bir heyetin esirlerin bırakılması için Peygamber'e gelerek kapısında "Ya Muhammed, seninle görüşmek istiyoruz." diye bağırdıkları bunun üzerine "Sana odaların dışından seslenenlerin çoğu anlayışsız insanlardır." şeklindeki ayetin indirildiği nakledilmektedir. Resulullah'ın esirleri onlara geri teslim ettiği belirtilmektedir (Vakidi, 1409c, s. 975; İbn Sa'd, 1990b, s. 122; Sıbt İbnü'l-Cevzi, 2013b, s. 142; Aycan, 2011, s. 418).

*Ebu Sufre el-Ateki:*¹¹ Onun Uman ile Bahreyn arasında Deba'nın Ezd kabilesinden olduğu, ahalinin Müslüman olduğunu haber vermek için Peygambere heyet gönderdiği, Peygamber'in de zekatlarını toplamaları için Ezd kabilesine mensup Huzeyfe el-Yemani'yi gönderdiği, Allah Rasulü vefat edince dinden dönüp zekat vermeyi reddettikleri, Huzeyfe'nin de durumu Hz. Ebu Bekir'e haber vermesi üzerine, onlar üzerine İkrime'yi

egemenliğinde bulunması, kabile arasında Mecusiliğin yayılmasına sebep olduğu, Hire'ye göç eden Temimlilerin ise Hıristiyanlaştığı, özellikle kabilenin İmriulkays kolunun kabul ettiği beyan edilmektedir. Ya'kubi, (1422, s. 146). Eyyamü'l-Arab'da Temim ile diğer Arap kabileleri arasında çok kanlı savaşların meydana geldiği, Bekir b. Vail, Beni Tağlib, Amir b. Sa'sa', Yemen, Kinde ve Farslılarla savaşmaları nakledilmektedir. Yekeler, (2014, ss. 93-98). Temim b. Mürr'ün Kureyş kabilesinin dayıları olmasının, Temim ile Kureyş arasındaki ticari ve siyasi ilişkileri de etkilediği, ayrıca aralarında gerçekleşen evliliklerin bu durumu pekiştirdiği rivayet edilmektedir. Mesela Hz. Hatice'nin, Peygamberle evlenmeden önceki eşinin Temim kabilesinden olduğu ifade edilmektedir. Yekeler, (2014, s. 37). Mekke'nin fethi sırasında İslam ordusunda bazı Temimliler'in de bulunduğu, Akra' b. Habis başkanlığındaki Temimliler'in, Resulullah ile birlikte Huneyn ve Taif seferlerine katıldıkları açıklanmaktadır. Hz. Ömer ve Hz. Osman döneminde halifeye destek oldukları, Emevilerin orta asya fetihlerinde de buldukları belirtilmektedir. Aycan, (2011, s. 418).

- 11 Ebu Sufre'nin, Zalim b. Serrak b. Subh b. Kindi b. Amr b. Adi b. Vail b. Haris b. Atik b. Esed b. İmran b. Amr Muzatkiya b. Amir b. Maussema b. Harise el-Gitfir b. Esed b. İmirulkays b. Sa'lebe b. Maiz b. el-Ezdi olduğu, Umanla Bahreyn arasındaki Deba'da yaşayan Ezdilerden olduğu belirtilmektedir. İbn Sa'd, (1990f, s. 71); İbn Abdilber, (1992d, s. 1692). İbn Hacer, ismi ile ilgili Zalim b. Serrak, İbn Serraf, Katı b. Serrak, Galib b. Serrak şeklinde ihtilaf edildiğini nakletmektedir. İbn Hacer, (1415c, s. 185). Kabilesi, İslam'ı kabul ettiği zaman bir rivayete göre Medine'ye gönderilen heyette bulunmayı Peygamber'i görmediği, Hz. Ömer dönemindeki heyette bulunduğu (İbn Abdilber, (1992d, ss. 1692-1693), diğer rivayete göre Medine'ye gelen heyette bulunduğu, Peygamber'in onu görünce dikkatini çektiği, biat için geldiğinde üzerinde uzun sarı elbise olduğundan dolayı Peygamber'in onun Katı' olan ismini Ebu Sufre olarak değiştirdiği, hırsız ve zalim ismini bırakmasını tavsiye ettiği haber verilmektedir. İbnü'l-Esir, (1994c, s. 359); Şami, (1993b, s. 352). Hz. Peygamber vefat edince onun kaviminin de zekat vermeyi reddettiği, Hz. Ebu Bekir'in onların üzerine İkrime'yi gönderdiği ve bu savaşta kabilesinin çoğunun öldüğü, bu sıralarda Ebu Sufre'nin daha çocuk olduğu, Hz. Ebu Bekir'e teslim edilmek üzere Medine'ye gönderdiği, daha sonra yeniden Müslüman olunca Hz. Ebu Bekir ve Hz. Ömer'le görüşmeler yaptığı ve Bara'da vefat ettiği haber verilmektedir. İbn Sa'd, (1990f, s. 71); İbnü'l-Esir, (1994d, s. 170); Raşit Küçük, (1994, s. 230).

gönderdiği, İkrime onlara galip gelince onların Deba kalesine sığındıkları, daha sonra İkrime'nin kalelerini zaptettiği, neticede onların Huzeyfe'nin hükmüne razı oldukları ve eşraftan yüz kişinin öldürüldüğü, çocuklarının esir edilip Hz. Ebu Bekir'e gönderildiği, Hz. Ebu Bekir'in onları Remle'nin evinde hapsedtiği, Hz. Ebu Bekir ölünce de Hz. Ömer'in onları serbest bıraktığı nakledilmektedir (Vakıdı, 1990, s. 200; İbn Sad, 1990f, s. 71).

2.3. Konuk Evi Olarak Kullanılması

Kaynaklarda sekizinci ve onuncu yıllarında, sayıları ve kaldıkları günler farklı, heyetlerden on iki tanesinin Remle bnt. Haris'in evinde misafir edildiği nakledilmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

*Beni Sa'lebe heyeti:*¹² Hicri sekizinci yılda Peygamber'in Cî'rane'den döndüğünde, dört kişilik bir heyetle Hz. Peygamber'e geldikleri ve Remle'nin evinde misafir edildikleri, Bilal'in misafirhaneye onlar için yiyecekler getirdiği nakledilmektedir. Heyetin birkaç gün Medine'de kalıp Kur'an öğrendikleri sonra hediyelerle memleketlerine uğurlandıkları ifade edilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, s. 227; İbn Seyyidunnas, 1414, s. 310).

12 Beni Sa'lebe b. Sa'd b. Zibyan. Kabilenin, Sahabi Üsame b. Şerik b. Sa'lebi'ye nispet edildiği, Kufe'ye yerleştikleri, Kufe ehlinin Beni Sa'lebe b. Sa'd'dan hadis rivayet ettikleri beyan edilmektedir. Semani, (1962, s. 133). Gatafanlıların önemli kollarından biri olduğu, yoğun olarak Gayga, Surrad ve Huşbe'de yaşadıkları ifade edilmektedir. Kehhale, (1994a, s. 144). Beni Sa'lebe b. Sa'd'ın belli bir süre Müslümanlara düşmanlık yaptığı hatta Beni Muharib ile birlikte Medine'ye saldırı hazırlığı içerisinde olduğu haberi, Hz. Peygamber'e ulaşması ile onlara karşı Gatafan Gazvesinin düzenlendiği belirtilmektedir. Vakıdı, (1409a, ss. 193-195); İbn Sa'd, (1990b, s. 26). Bununla beraber Hz. Peygamber'in, Muhammed b. Mesleme'yi bilgi toplamak amacıyla on arkadaşıyla birlikte Beni Sa'lebe yurduna gönderdiği, Müslümanların yurtlarına geldiğini farkedene Beni Sa'lebe'den silahlı 100 kişinin, onları kuşatıp Muhammed b. Mesleme hariç diğerlerini öldürdükleri nakledilmektedir. İbn Sa'd, (1990b, s. 65); İbnü'l-Esir, (1997, s. 87). Bunun üzerine Resulullah'ın, Ebu Ubeyde b. Cerrah kumandasında kırk kişiden oluşan askeri birliği, Beni Sa'lebe ve Enmar'a gönderdiği, düşman kuvvetlerine rastlamayan Ebu Ubeyde'nin ele geçirdiği hayvan sürüleriyle Medine'ye döndüğü ifade edilmektedir. Vakıdı, (1409b, s. 552); İbn Sa'd, (1990b, s. 65). Aynı yıl Peygamber'in Zeyd b. Harise'yi on kişilik bir birlikle, Beni Sa'lebe'nin bir diğer konak yeri olan Tarif'e gönderdiği, Beni Sa'lebe'nin, Zeyd ve askerleri, Hz. Peygamber liderliğindeki ordunun öncü birliği olduğunu sanarak yurtlarını terkettikleri, bu sebepten dolayı da Zeyd'in hiç savaşmadan deve ve küçük baş hayvanları ganimet olarak alarak Medine'ye döndüğü aktarılmaktadır. Vakıdı, (1409b, s. 555); İbn Sa'd, (1990b, 2/67). Bu seferlerden özellikle ekonomik anlamda ciddi zarar gören Benî Sa'lebe ve müttetiklerinin, Medine'ye yönelik tehditlerinden vazgeçerek, Hz. Peygamber'e Müslüman olduklarını bildirmek için bir heyet gönderdikleri, Peygamber'in de onların başına Abdullah b. Amr es-Sa'lebe'yi vali olarak tayin ettiği nakledilmektedir. İbn Hacer, (1415a, s. 164). Bundan sonra da Beni Sa'lebe'nin irtidat hareketlerinde etkin biçimde yer aldıkları beyan edilmektedir. Küçükaşçı, (2009, s. 27).

Uzre Heyeti:¹³ Hicri dokuzuncu yılın Safer ayında on veya on iki kişi olarak Hz. Peygamber'e gittikleri beyan edilmektedir. Heyetin Remle'nin evinde misafir edildiği, Resulullah'a Cahiliye selamı¹⁴ verdikleri ve "Biz anne tarafından Kusay'ın kardeşleriyiz." dedikleri ifade edilmektedir. Peygamber de "Merhaba, hoş geldiniz, neden İslam selamı ile selamlaşmadınız?" diye sorunca, onlar, kavimleri için geldiklerini belirtirler. İslam hakkında bazı şeyler sordukları, Peygamber onlara cevap verince Müslüman oldukları, birkaç gün şehirde kalıp Feraiz öğrendikleri, daha sonra yurtlarına hediyelerle geri döndükleri ifade edilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, s. 250; Nüveyri, 1423e, s. 91; Cevad Ali, 2001d, s. 247).

Beni Kilap Heyeti:¹⁵ otuz kişi olarak hicri dokuzuncu yılda Hz. Peygamber'e geldikleri ve Remle bnt. Haris'in evinde konuk edildikleri, heyette bulunan Cebbar b. Selam ile Ka'b b.

13 Kudaa kabilesinden Uzre b. Sa'd b. Hüzeym b. Zeyd b. Leys b. Sud b. Eslem b. İlhaf b. Kudaa olduğu ifade edilmektedir. Şiddetli aşkları ile meşhur olduğu, öyle ki onlardan bir kişiye kim olduğu sorulduğunda "ben, âşık olduğunda ölen kimselerin olduğu kavimdenim" dedikleri ifade edilmektedir. Kalkaşendi, (1980, s. 359); Kehhale, (1994b, 768). Ayrıca tarihçilerin yanında kabile isminin ebedileşmesini şairlerin şiirlerinin sağladığı ve Uzre Kabilesinin şairlerinin az olmasından dolayı cahiliye dönemindeki durumları ile ilgili herhangi bir bilginin zikredilmediği nakledilmektedir. Cevad Ali, (2001d, s. 246). Beni Uzre'nin Hicaz'ın kuzeyindeki Vadilkura, Tebük ve Eyle'nin başlıca yerleşim merkezleri olduğu beyan edilmektedir. Cevad Ali, (2001d, s. 247). Kureyşle de bir noktada akraba oldukları, Peygamber'in büyük dedesi Kusay'ın annesi Fatıma bint Sa'd'ın, Beni Uzre'den Rezzah b. Rebia b. Haram ile evlendiği kaydedilmektedir. Cevad Ali, (2001d, s. 247); Sıbt İbnü'l-Cevzi, (2013a, s. 24). Beni Uzre'nin "Şems" ve "Hümam" adlı putlara taptığı rivayet edilmektedir. Peygamber'in, hicretten önce Mekke'ye gelen Beni Uzre'ye, İslam'ı anlattığı, lakin onların bu daveti reddettikleri, bunun yanında da Mute Savaşı'nda Bizans'ın safında yer aldıkları söylenilmektedir. Kudaa, Beli, Uzre, Belkayn, Amile, Lahm, Cüzam, Kelb, Gassani gibi kabilelerin Medine'ye saldırmak için bir araya geldiklerini duyan Hz. Peygamber'in annesi Beli kabilesine mensup Amr b. As kumandasında üç yüz kişilik bir birlik gönderdiği, Ebu Ubeyde b. Cerrah kumandasındaki iki yüz kişilik takviye birliğinde de katıldığı, Zatü'sselasil Seriyyesi adı verilen bu hareket sırasında Beni Uzre ve müttefikleri, İslam birliğinin gelişini haber alınca büyük bir kısmının dağıldığı veya öldürüldüğü ifade edilmektedir. Vakıdi, (1409b, s. 770); İbn Sa'd, (1990b, s. 100). Daha sonra Peygamber'e bir heyet göndererek Müslüman oldukları ve daha sonraki dönemlerde İslam Fütühatı için gayret ettikleri, irtidad hareketlerine katılmadıkları, önce Suriye, Filistin ve Mısır'a, Endülüs'ün fethinden sonra da İspanya'ya yerleştikler kaydedilmektedir. Demircan, (2012, s. 258).

14 Cahiliyyede selamlaşma sözünün güzel bir yaşam ve hayat temennisi olan "انعم صباحا وانعموا صباحا" şeklinde olduğu ifade edilmektedir. Sabah vaktinin kullanılması, günün güzelliğinin hemen gelme temennisini sembolize edildiği ifade edilmektedir. Alusi, (ts. ss. 192-194); Cevad Ali, (2001f, s. 27). Rivayet o ki Sare'den Peygamber'e elçi olan Abdulcebbar b. Haris Peygamber'e gelip "أَنْعِمَ صَبَاحًا" şeklinde Arapların selamı ile selamlayınca, Peygamber'in Allah'ın başka bir şekilde selamladığını söylediği, bu sefer "selamun aleyküm" dediği, Peygamber'in de "aleyke's-selam" şeklinde karşılık verdiği nakledilmektedir. İbnü'l-Esir, (1994b, s. 416).

15 Kilab b. Rebia b. Amir b. Sa'sa' b. Muaviye b. Bekir b. Hevvez b. Mansur b. İkrime b. Hafe b. Kays b. Aylan'ın (Kehhale, (1994c, s. 989) Cafer, Muaviye, Rebia, Ebu Bekir, Amr, Vahid, Revvas, Azbat ve Abdullah adında çocukları olduğu, (Cevad Ali, (2001a, s. 57); Nüveyri, (1423b, s. 338) soyunun da Adnan'a dayandığı ifade edilmektedir. Kehhale, (1994b, s. 722); (1994c, s. 989). Beni Kilab'ın, Basra-

Malik'in dost olduğu, heyetin geldiği Ka'b'a ulaşınca, Ka'b'ın Cebbar'ı karşıladığı, ona ikram edip hediyeler sunduğu, sonra da Peygamber'e gittikleri ifade edilmektedir. Heyetin Allah Resulüne İslam selamı verdikleri belirtilmektedir. Ayrıca kendilerine İslam'ı öğretmesi için gönderilen Dahhak b. Süfyan hakkında hüsnü şahadette bulunarak, onun kendilerini Kitab'a ve Peygamber'in sünnetine çağırıldığı, zenginlerden sadaka alıp fakirlere dağıttığını, Allah ve Rasulüne iman ettiklerini söyledikleri ifade edilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, 1/228; Nüveyri, 1423e, s. 43).

*Beni Fezare Heyeti:*¹⁶ Hz. Peygamber'in Tebuk seferinden geri döndüğünde Beni Fezare'den yaklaşık on kişilik bir heyetin zor şartlar altında geldikleri ve Remle'nin evinde

Mekke yolu üzerindeki Dariye ve Rebeze koruluklarının Medine taraflarında, Avali ve Fedek çevresinde yayıldıkları, sonra Şam'a geçtikleri, Fırat bölgesinde itibar gördükleri, Halebe ve Şam'ın birçok şehirlerine hakim oldukları, sonra da zayıfladıkları ifade edilmektedir. Kehhale, 1994c, s. 989). Mekke'nin fethi sırasında Müslümanlara karşı bir harekete hazırlanan Hevâzinliler'in kendilerine katılma teklifini reddettiler beyan edilmektedir. Vakıdi, (1409b, s. 805); Küçükaşçı, (2002a, s. 567). Hz. Peygamber fetihten sonra bütün kabileleri İslâm'a davet ederken, Kilab b. Rebia'ya bir mektup yolladığı, lakin Ri'ye es-Sühaymi'nin İslam'ı reddettiği gibi deri üzerine yazılı mesajı silip deriyi bir kovaya yama yapma saygısızlığından bulunduğu, bunun üzerine Peygamberin, yapılanların cezasını görmesi için Dahhak b. Süfyan'ı gönderdiği beyan edilmektedir. Dahhak'ın emredildiği onlara savaş açıp hezimete uğrattığı, daha sonra da Ri'ye es-Sühaymi'nin Müslüman olduğu kaydedilmektedir. Kehhale, (1994c, s. 945); Algül, (2002, s. 431). Bununla birlikte Hz. Peygamber'in Beni Kilablı biri ile evlendiği, lakin ismi hususunda ihtilaf edildiği belirtilmektedir. Bazıları bu kadının Fatıma bnt. Dahhak, kimisi Umre bnt. Yezid, kimisinin de Aliye bnt. Zıbyan veya Seba bnt. Süfyan olduğu nakledilmektedir. Peygamber'in Fatıma ile evlendiği onun Peygamber'den Allah'a sığınınca da Fatıma'yı boşadığı nakledilmektedir. (İbn Sa'd, (1990g, s. 112); İbn Kesir, (1986a, s. 299). Resûlullah'ın vefatından sonra Fetih yılı Müslüman olan ve Huneyn'e katılan ve kalbi ısındırılması için kendisine yüz deve verilen Alkame b. Ulase'nin Hz. Ebu Bekir zamanında irtidat ettiği, Hz. Ebu Bekir'in gönderdiği askeri birlik karşısında hezimete uğradığı sonra yeniden Müslüman olduğu, Hz. Ömer'in onu Havran'a vali olarak atadığı ve orada öldüğü nakledilmektedir. İbn Kesir, (1986c, s. 142); Önkal, (1989, s. 468).

16 Kabilenin, Fezare b. Zübyan b. Bagiz b. Reys b. Gatafan b. Sa'd b. Kays b. Aylan b. Mudar b. Nizar b. Mead b. Adnan şeklinde Adnan'a kadar uzandığı ifade edilmektedir. Nüveyri, (1423a, s. 392); Kehhale, (1994c, s. 918). Beni Fezare'nin, Necid ve Vadilkura'da oturdukları, daha sonra Mısır, Kahire, Trablus ve Kuzey Afrika'ya yerleştikleri kaydedilmektedir. Nüveyri, (1423a, s. 393); Kehhale, (1994c, s. 918). Hz. Peygamber'in Beni Fezare ile ilk defa Dumetülcendel seferi esnasında karşılaştığı ve kabilenin reisi Uyeyne b. Hisn ile Peygamber'in (a.s.) ve ashabının hiçbir tehdit ve tehlikeye maruz kalmadan Vadilkura topraklarından geçip Dumetülcendel'e gidecekleri, onların da kuraklık ve kıtlık sebebiyle hayvanlarını Müslümanların hakimiyetindeki meralarda otlatabilecekleri şeklinde anlaşma yaptığı ifade edilmektedir. Bununla beraber ilerleyen zamanlarda Beni Fezare'nin Yahudi ve müşriklerle de anlaşığı, hatta Uyeyne b. Hisn kumandasındaki bin kişilik birlikle Hendek Gazvesi'ne katıldıkları nakledilmektedir. Hz. Peygamber'in geri dönmeleri için onlara Medine hurmalığının gelirinin üçte birini vermeyi teklif ettiği, Uyeyne b. Hisn'in ise yarısını istediği, anlaşmaya varacaklarken ensarın karşı çıkması üzerine anlaşma sağlanamadığı, lakin onların savaşmaktan geri durdukları, hatta "Muhammed bize Yahudilerden daha sevimidir" diyerek yurtlarına döndükleri ifade edilmektedir. İbn Hişam, (1955,

konakladıkları ifade edilmektedir. Resulullah'a Müslüman olduklarını bildirdikleri ve kıtlık ve kuraklık içerisinde olan memleketleri için dua etmesini istedikleri, Peygamber'in de onlar için yağmur duası yaptığı rivayet edilmektedir (İbn Kesir, 1986b, s. 91; Makrızı, 1999c, s. 129).

*Abdulkays Heyeti:*¹⁷ Hz. Peygamber'in, Bahreyn'e yirmi kişilik bir heyetle gelmelerini istediği bir mektup yazdığı, bunun üzerine başlarında Abdullah b. Avf b. Eşec olan yirmi kişilik bir heyetin fetih yılında Medine'ye geldikleri beyan edilmektedir. Allah Resulü'ne onların geldiği haber verildiğinde, "Hoş geldi Abdulkays. Ne güzel bir topluluktur." dediği kaydedilmektedir. Ayrıca heyetin geldiği günün sabahında İslam'a zorlanmayan müşrik bir topluluğun geldiğini, yolculukta bütün erzaklarını tükettiklerini haber verdikten sonra

s. 223); Belazuri, (1996a, s. 345). Bunun yanında bir grup Beni Fezareli'nin Medine meralarına saldırması ve Resûlullah'a ait yirmi deveyi çalıp Ebu Zer'in oğlunu şehid etmeleri üzerine Hz. Peygamber'in Gabe Gazvesi'ne çıktığı, çalınan develerin bir kısmını geri aldığı nakledilmektedir. Vakıdi, (1409b, ss. 538-539); Makrızı, (1999a, ss. 259-260). Ayrıca Zeyb b. Harise'nin bir ticaret seferi münasebetiyle Fezare topraklarından geçerken onların baskınına uğradığı, kervanda bulunanların dövüldüğü ve malların yağmalandığı, bundan dolayı Zeyd b. Harise'nin büyük yemin ettiği, yaraları iyileşince Peygamberin onu yeniden gönderdiği, onun da Ümmü Kirfet'i öndürdüğü nakledilmektedir. İbn Kesir, (1986a, s. 216); Makrızı, (1999a, s. 270). Böylece Beni Fezare'ye ağır bir darbe vurulduğu, bunun üzerine Uyeyne b. Hısn'ın Hz. Peygamber ile anlaşarak Mekke'nin fethine ve Huneyn Gazvesi'ne katıldığı, müellefe-i kulubdan sayılarak Cı'rane'de kendisine yüz deve verildiği nakledilmektedir. Beni Fezare'nin Tebük Gazvesi'nden sonra bir heyet halinde Medine'ye gelerek Müslüman oldukları bildirilmektedir. Hz. Peygamber'in vefatından sonra Beni Fezareliler'in birçoğunun, peygamberlik iddiasında bulunan Tuleyha b. Huveylid'in safına geçerek ridde olaylarına katıldıkları, fakat Hz. Ebu Bekir tarafından mağlup edilerek yeniden itaat altına alındıkları rivayet edilmektedir. İbn Kesir, (1986b, s. 318); Kapar, (1995, s. 538).

- 17 Kabile, Abdulkays b. Efsa b. Daimi b. Cedile b. Esed b. Rabia b. Nizar b. Mead b. Adnan'a nispet edilmektedir. Bu kabile mensuplarına Abdi, Kaysi, Abdükaysi veya Abkasi de denildiği kaydedilmektedir. Kalkaşendi, (1980, s. 338); Kehhale, (1994b, s. 726). Bahreyde yaşayan kabilelerden sayılan Abdulkays'ın genelinin Hıristiyan olduğu ifade edilmektedir. Cevad Ali (2001d, s. 209). Önceleri Tihame'de yaşadıkları, daha sonra Bahreyn ve Uman bölgelerine dağılarak Bekir b. Vail, Temim ve Kinde kabileleri arasında yaşamaya başladıkları ifade edilmektedir. Kalkaşendi, (1980, s. 338); Kehhale, (1994b, s. 726). Sasani Hükümdarı II. Şapur'un on altına yaşına gelip yönetimi ele aldığı zaman seferber olduğu ve sevkettiği orduyla Arabistan ve Suriye'nin büyük bir kısmını tahrip ettiği gibi Abdülkays'a mensup pek çok kişiyi de öldürttüğü nakledilmektedir. Ercan & Yusuf (2021, ss. 740-743). Abdulkays'ın Peygamberle ilk defa Uhud Gazvesi sırasında bir kervanla Medine'ye geldikleri zaman görüştükleri, daha sonra Beni Mustalik Gazvesi sırasında Peygamberle karşılaşan bazı Abdülkayslıların Müslüman olduğu açıklanmaktadır. Hz. Peygamber'in vefatından sonra ortaya çıkan irtidat olaylarında İslamiyet'te sebat ederek mürtedlerle savaştıkları ve Uman'ın Deba şehrinde irtidat eden Lakit b. Malik'in mağlup edilmesini sağladıkları beyan edilmektedir. Vakıdi, (1990, s. 147); İbn Kesir, (1986b, s. 329). Ayrıca Mehre ve Yemen'deki isyanların bastırılmasında da faal rol aldıkları, Hz. Ömer'in halifeliği sırasındaki fetihlere katılan ve bilhassa Sasani İmparatorluğu'na karşı kazanılan zaferlerde büyük payları oldukları zikredilmektedir. Fayda, (1998, s. 248).

“Allahım, sen Abdulkays’a mağfiret et, onlar mal istemek için gelmediler, onlar doğunun en hayırlı kimseleridir.” şeklinde dua ettiği nakledilmektedir. Heyette Carud diye bir Hıristiyanın bulunduğu, Peygamber’in İslam’a davet ettiği, onun da İslamı kabul ettiği ve Müslümanlığında da samimi olduğu ifade edilmektedir. Heyetin, Remle’nin evinde on gün misafir edildikleri, on gün boyunca Kur’an öğrendikleri, Ubey’den Kur’an dinledikleri belirtilmektedir (İbn Sa’d, (1990a, ss. 238-239); Nüveyri, (1423e, ss. 15-67).

*Beni Hanife Heyeti:*¹⁸ Selam b. Hanzele başkanlığında aralarında Müseylime’nin de olduğu on kişilik bir grupla Peygamber’e geldiği ve Remle’nin evinde misafir edildiği haber verilmektedir. Hz. Peygamber mescitte iken onun yanına girip selam verdikleri ve Müslüman oldukları, şehirde günlerce kaldıkları, onlara sabah akşam çeşitli yiyeceklerin ikram edildiği, heyette bulunan Rahhal b. Unfuve’nin, Abdullah b. Übey’den Kur’an öğrendiği, memleketlerine dönmek istediklerinde Hz. Peygamber’in onların her birine hediye olarak beş ukiyye verdiği, memleketlerine döndüklerin de ise Müseylime’ye ve Rahhal’e kanarak dinlerinden döndükleri ifade edilmektedir (İbn Sa’d, 1990a, s. 240; İbn Abdilber, 1992a, s. 262).

*Beni Muharib Heyeti:*¹⁹ Hicri onuncu yılda Veda haccı zamanında on kişi halinde Muharib heyetinin geldiği ve Remle bnt. Haris’in evinde konuk oldukları, Bilal’in onlara sabah akşam

18 Beni Hanife’nin, Bekir b. Vail kabilesinin önemli bir kolu olduğu, Kabileye ismini veren Hanife b. Lüceym’in nesebinin Sa’b b. Ali b. Bekir b. Vail yoluyla Adnan’a kadar uzandığı nakledilmektedir. Beni Hanife’nin Rabianın bir mahallesi olduğu rivayet edilmekle birlikte Müseylimetülkezzab’ın yurdunda bir mahalle olduğu söylenmektedir. Kehhale, (1994a, s. 312). Evladlarının kendisine nispet edildiği Hanife’nin, Hanife bnt. Kahil b. Esed b. Huzeyme olduğu, Hanife’nin, Beni Hanife diye meşhur olan Duel b. Hanife, Amir b. Hanife ve Adıyy b Hanife şeklinde üç kabileye ayrıldığı nakledilmektedir. (Nüveyri, 1423b, s. 331). Beni Hanife müntesip olduğu dinler açısından değerlendirildiğinde cahiliye döneminde putperest olduğu, zamanla Hristiyanlığın yayıldığı kaydedilmektedir. Ayrıca cahiliyede görülen en yaygın şirk şekillerinden biri olan cinlere sığınma işini önce Yemen’den bir kavmin çıkardığı, sonra Beni Hanife’nin onlara uyduğu ve en sonunda da bu eylemin Araplar arasında yayıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca süt ile toprağı karıştırarak yaptıkları putlara taptıkları kaydedilmektedir. Cevad Ali, (2001g, s. 355); Schlerfer, (2001, s. 217). İslamın güçlendiğini gören Beni Hanife’nin içerisinde Müseylime’nin de bulunduğu bir heyet gönderdikleri, Peygamber’le görüşüp Müslüman oldukları, lakin kabilelerine döndüklerinde Müseylime’nin kendini peygamber iddiası ile ona inanıp dinden döndükleri, Hz. Ebu Bekir’in üzerlerine Halid b. Veklid’i gönderdiği, bu savaşta Müseylime’nin öldürüldüğü ve neticede Beni Hanife’nin tekrar İslam’a girdiği nakledilmektedir. Kapar, (1997, s. 42).

19 Kabilenin, Muharib b. Hasafe b. Kays b. Aylan b. Mudar b. Nizar b. Mead b. Adnan şeklinde Adnan’a kadar uzandığı belirtilmektedir. Kehhale, (1994a, s. 345). Başlıca kolları Cesr, Tarif ve Hudr olup Necid’in güneyindeki dağlık kesimde Gatafan, Süleym ve Hevazin kabilelerine ait bölgeye komşu topraklarda göçebe hayat sürdükleri ifade edilmektedir. Sarıçam, (2002, s. 3). Ukaz bölgesinde bulunan Hevazin’e ait Cihar adlı puta taptıkları beyan edilmektedir. Cevad Ali, (2001e, s. 108), (2001g, s. 282); Kehhale, (1994c, s. 1232). Hz. Peygamber’in, hicretten önce Mekke’ye gelen Beni Muharib’i İslam’a davet ettiği, fakat kabile mensuplarının daveti reddederek Peygamber’e çok ağır davranışlarda

yiyecek getirdiği ve neticede Beni Muharib heyetinin Müslüman oldukları ve kavimlerine de bu konuda kefil oldukları nakledilmektedir. Cahiliye döneminde bu kimselerin Hz. Peygamber'e çok sert ve kaba davrandıkları, ama İslam olunca Peygamber'e şevkat ve merhamet abidesi kesildikleri, öyleki Peygamber'in o dönemde kendisine çok sert davranan bir kimseyi tanıdığı, onun Peygamber'i görünce "Beni yaşatıp seni tasdik etmeme imkân tanıyan Allah'a hamdolsun." deyince Peygamber'in "Kalpler Allah'ın elindedir." buyurduğu nakledilmektedir. Sonra da onların hediyelerle memleketlerine uğurlandıkları belirtilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, s. 228. İbn Kesir, 1986a, s. 89).

*Havlen heyeti:*²⁰ Hicri onuncu yılı, Şaban ayında on kişilik bir grup ile Hz. Peygamber'e geldikleri, Allah'a iman edip Peygamberini tasdik ettiklerini, bu konuda kavimleri için de kefil olduklarını beyan ettikleri kaydedilmektedir. Resulullah'ın, onların putunu akıbetini öğrenmek için "Enes'in amcası ne yaptı?" diye sorduğu ki bunun onların bir putu olduğu ifade edilmektedir. Bunun üzerine onların "Allah, senin getirdiklerinle bu inancımızı değiştirdi, geri döndüğümüzde onları yıkacağız." dedikleri söylenmektedir. Havlen heyeti'nin Peygamber'e din konusunda bazı şeyleri sordukları, Hz. Peygamber'in de bunlara cevap verdikten sonra onlara dini ve sünneti öğrenmelerini tavsiye ettiği, onların Remle bnt. Haris'in evinde misafir edildikleri, günlerce kaldıkları, Peygamber'in onların iyi ağırlanmasını istediği, memleketlerine dönmek istediklerinde de onlara belli bir meblağ da hediye verilmesini emrettiği nakledilmektedir. Beni Havlen'in memleketlerine döndüklerinde, putlarını kırdıkları, Resulullah'ın haram kıldığı şeyleri haram kıldıkları, helal

buldukları kaydedilmektedir. İslam'a düşmanlığını hicretten sonra da sürdüren Beni Muharib'in Beni Sa'lebe ile birlikte Medine'ye baskın hazırlığı içinde olduğu duyulunca onlara karşı gazveye çıktığı açıklanmaktadır. Vakıdi, (1409a, ss. 395-396); Taberi, (1387, ss. 555-556). Beni Muharib'in ve Gatafan'ın bazı kollarının bir arada veya birbirine çok yakın topraklarda yaşadıkları için bazı kaynaklarda Beni Muharib'in, Gatafan'ın bir kolu olarak gösterildiği, Cevad Ali, (2001d, s. 252) ve yine Hz. Peygamber'i gizlice öldürmeye çalışan, fakat bunu gerçekleştirmediği için Müslüman olan Beni Muharib'ten Dû'sûr b. Haris el-Muharibi'nin de Vakıdi, (1409a, s. 194); İbn Sa'd, (1990b, s. 26) Du'sûr b. Haris b. Gatafani şeklinde Gatafan'a nispet edildiği beyan edilmektedir. İbnü'l-Esir, (1994a, s. 200); (Sarıçam, 2002, s. 3).

- 20 Havlan b. Amr b. Malik b. Haris b. Mürre b. Üded b. Zeyd b. Yeşcüb b. Arib b. Zeyd b. Kehlan b. Sebe'dir. Yemen'de yaşadıkları, İslam fütühatından sonra onlardan çoğunun Şam, Necid ve Himyer arasındaki bölgelere yerleştikleri ifade edilmektedir. Kehhale, (1994a, s. 365). Üded b. Zeyd'e izafe edilmesi sebebiyle Havlanü Üded diye de anılan bu kabilenin, aynı adı taşıyan ve nesepeççe yine Sebe b. Yeşcüb'den gelen Havlanü Kudaa'dan ayrıldığı, hayvanlarını ve ekinlerini taksim ettikleri Umyanis ve Yeuk putlarına taptikları ifade edilmektedir. Kehhale, (1994a, s. 365). Havlanilerin, 10. yılın topluca Müslüman olduktan sonra Medine'ye on kişilik bir heyet göndererek, Hz. Peygamber'e Müslüman olduklarını bildirdikleri, Hz. Peygamber'in, gelen heyete İslam'ın temel esasları ile helal ve haramları açıkladığı, sözlerinde durmayı, emaneti yerine getirmeyi, komşulara iyi davranmayı ve hiç kimseye zulmetmemeyi tavsiye ettiği nakledilmektedir. Kehhale, (1994a, s. 366). Havlanilerin Hz. Ebu Bekir döneminde dinden çıktıkları ve Ya'la b. Ümeyye ile yaptıkları savaşta yenildikten sonra zekat vermeyi kabul ederek tekrar İslam'a döndüklerini söylenmektedir. Kırbıyık, (1997, s. 537).

kıldığını da helal kıldıkları ifade edilmektedir (İbn Sad, 1990a, s. 245; Nüveyri, 1423e, s. 82).

*Mezhiç Bölgesinden gelen Rehaviyyin Heyeti:*²¹ Hicri onuncu yılda Mezhiç bölgesindeki Rehaviyyin'den on beş kişinin Hz. Peygamber'e geldiği, Remle bnt. Haris'in evinde misafir edildiği nakledilmektedir. Hz. Peygamber'in onlarla uzun uzun konuştuğu, onların Resulullah'a bazı hediyeler takdim ettikleri, "Mirvah" denilen bir at hediye ettikleri, huzurunda ata eğitim yaptırdıkları ve Resulülâh'ın bunu beğendiği, sonra da Müslüman olup Kur'an ve feraiz öğrendikleri, Peygamber'in de onlara hediyeler takdim ettiği, beş ukiye ile on iki ukiye arasında hediye edildiği nakledilmektedir. Sonra onlardan bir grubun Peygamber'le beraber haccettiği, Allah Resulünün, onlara Hayber gelirlerinden her yıl yüz yük verilmesini vasiyet ettiği ve onlara bir belge verdiği, onların bu haklarını Muaviye zamanında sattıkları haber verilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, s. 259; Nüveyri, 1423c, s. 38).

*Gassan Heyeti:*²² Hicri onuncu yılın Ramazan ayında üç kişilik bir heyet ile Medine'ye geldikleri, Remle bnt. Haris'in evinde konakladıkları ifade edilmektedir. Arap heyetlerinin

21 Beni Mezhiç'in, Malik b. Üded b. Zeyd b. Yeşcüb b. Arı b. Zeyd b. Kehlan olduğu nakledilmektedir. Bu kabilenin, Neha'nın, birçok kolunun olduğu, genellikle Yemen'de yaşadıkları, Hire'ye yerleştikleri ifade edilmektedir. Araplar'ın önemli putlarından Yegus'a taptıkları beyan edilmektedir. Cevad Ali, (2001a, s. 22), (2001e, s. 45); Kehhale, (1994c, s. 1062). Mezhiç'in annelerinin kendilerini Mezhec denen bir tepede doğurduğu, bu sebepten dolayı da onlara mezhic dendiği ifade edilmektedir. Cevad Ali, (2001b, s. 242). Hz. Peygamber'in Hz. Ali'yi Mezhicliler'i İslam'a davet etmek üzere üç yüz kişilik bir kuvvetle Yemen'e gönderdiği, Hz. Ali'ye kabileyi sadece İslâm'a çağırmasını, karşı taraftan saldırı gelmedikçe çatışmaya girmemesini, İslamiyet'i kabul etmeleri halinde ise namaz ve zekâtı emretmekle yetinmesini istediği açıklanmaktadır. Hz. Ali'nin Mezhiç'i İslam'a davet ettiği lakin onların reddetmekle birlikte saldırdıkları, Hz. Ali'nin onları hezimete uğrattığı ve dağılan Mezhicliler'in peşine düşmediği ve onları bir süre sonra tekrar İslamiyet'e çağırdığı, Mezhicliler bu defa daveti kabul ettikleri ifade edilmektedir. İbn Sa'd, (1990b, ss. 128-129); İbn Seyyidunnas, (1414, s. 341). Daha sonra Mezhicin bazı kollarından yalancı peygamber Esved el-Ansi'ye destek verdikleri kaydedilmektedir. Avcı, (2004, s. 543).

22 Gassanilerin, Bizans döneminde Şam diyarlara hâkim oldukları, "Gassan", "Al-i Cefne" ve "Gasasine" diye bilindikleri ifade edilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 77). Beni Amr b. Mazin soyundan geldikleri, annesinden dolayı Cefne diye isimlendirilen Haris b. Ebi Şemre A'rac olduğu ifade edilmektedir. Beni Gassan'ın Beni Cefne b. Amr b. Amir b. Harise b. Sa'lebe b. İmriülkays b. Mazin b. Ezd olduğu (Cevad Ali, büyük dedelerine nisbet edilen Gassanilerin Cefne b. Amr b. Muzeykiya b. Amir olduğunu ifade etmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 77). Şam'a hâkim oldukları, burada İslam fethi gelinceye kadar hüküm sürdükleri belirtilmektedir. Cevad Ali, (20001c. s. 77). Asıllarının Ezd olduğu, Arim selinden sonra Yemen'den ayrıldıkları, Gassan diye bir suyun başında buldukları için Gassaniler dendiği nakledilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 77); Kehhale, (1994c, s. 884). Rivayete göre Amr b. Amir (diğer rivayet göre bu Meliktir) veya Tarife adında bir kâhinin kehaneti sonucu Evs ve Hazrec'in Yesribe, Gassan ve Beni Cefne'nin Şama, Ezd'in de Kufe'ye yerleştiği, Gassanilerin ilk hükümdarının Amr b. Amir olduğu, daha sonra yirmi yıl hüküm sürecek olan Haris b. Amr olduğu kaydedilmektedir. Sıbt İbnü'l-Cevzi, (2013a, ss. 228, 504). Gassanilerin lideri Bizanslılar tutuklayınca, Gassanileri oluşturan kabilelerin

hepsi Hz. Muhammed'i tasdik edince kendi aralarında istişare edip Peygamber'e geldikleri ve Müslüman oldukları lakin kavimlerinin kendilerine tabi olup olmayacaklarını bilmediklerini ifade ettikleri söylenmektedir. Kabilelerine geri döndüklerinde onların karşılık vermedikleri, bunun üzerine Müslüman olduklarını gizledikleri, iki kişinin bu şekilde öldüğü, sonuncusunun da Yermük senesine ulaştığı, Ebu Ubeyde ile karşılaştığı, durumunu haber verince Ebu Ubeyde'nin, ona ikram ettiği nakledilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, s. 255; Nüveyri, 1423e, s. 98).

*Kinde heyeti:*²³ Hicretin onuncu yılında reisleri Eşas b. Kays ile altmış veya seksen kişi olarak ipekli elbise giyinmiş olarak Peygamber'e geldikleri, Allah Resulünün onlara "Siz İslam olmadınız mı?" diye sorduğu, onlar "Evet, biz Müslüman olduk." deyince Peygamber'in ipek giymelerini kınaması üzerine hemen giysilerini çıkardıkları ifade edilirken, diğer

her birinin kendi liderini seçerek ayrılımalarının devleti zayıflattığı, Bizans'ın güneyini koruyan Gassaniler çekilince, Sasanililerin büyük bir orduyla Suriye üzerine yürüyüp Gassani hakimiyetini sonlandırdığı ifade edilmektedir. Yermük savaşında Cebele'nin bazı Hıristiyan kabilelerle birlikte Müslümanlarla savaşacaklarında Ensara "sizler bizim kardeşlerimizsiniz, babalarımızın çocuklarıdır" diyerek İslam'a destek olduğu da nakledilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 117); Ağırakça, (1996, s. 397). Gassaniler'in son hükümdarı Cebele b. Eyhem'i Peygamber'in İslam'a davet ettiği bir mektup yazdığı, onun Müslüman olup İslamını Peygamber'e bildirdiği, Hz. Ömer zamanına kadar Müslüman kaldığı, bir davalıktan dolayı kendisine kısas uygulanmasına karşı çıkarak dinden dönüp Hıristiyan olduğu nakledilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 119); Sibt İbnü'l-Cevzi, (2013b, ss. 208-29), (2013d, s. 284). Diğer bir yaklaşıma göre Hıristiyan olarak Cebele'nin Hz. Ömer'e geldiği, Hz. Ömer'in ona İslam'ı arz ettiği, lakin Cebele'nin Hz. Ömer'le anlaşamadığı, bunun üzerine Hz. Ömer'in, Cebele'ye ya İslam olması, ya cizye vermesi ya da dilediği yere gitmesi şeklinde teklif sunduğu, bunun üzerine Cebele'nin otuz bin kişilik birliğiyle Rumlara gittiği ve bu duruma Hz. Ömer'in üzülüp pişman olduğu kaydedilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 120); Sibt İbnü'l-Cevzi, (2013d, s. 285).

- 23 Kabilenin, Sevr b. Ufeyr b. Adiy b. Haris b. Mürre b. Üded b. Zeyd b. Yeşcüb b. Zeyd b. Arib b. Zeyd b. Kehlan b. Sebe şeklinde Kehlan yoluyla Kahtan'a kadar uzandığı ifade edilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 5); Kehhale, (1994c, s. 998). Kindelilerin dağınık halde güçlünün zayıfı yediği bir şekilde yaşadıkları, ilk meliklerinin Hucr olduğu, Melikleri ölünce Hadremevt'e ilhak oldukları söylenmektedir. Cevad Ali, (2001c, ss. 11, 47). Kindeliler'in III. yüzyıldan itibaren özellikle Necid bölgesine yerleştikleri, Mezopotamya, Filistin ve Suriye'yi içine alan geniş bir alana dağıldıkları kaydedilmektedir. Kindelilerin içinde putperestlikten başka Hıristiyanlığı, Yahudiliği ve Mazdek dinini benimseyenlerin olduğu açıklanmaktadır. Küçükaşçı, (2002b, s. 37). Peygamber'in Kindelileri İslam'a davet ettiği, liderleri Melih'in daveti reddettiği (Taberi, (1387, s. 349) lakin Hadramevtilerin putu Celsed'e ibadet etikleri zikredilmektedir. Cevad Ali, (2001g, s. 280); Kehhale, (1994c, s. 1000). Ayrıca Kindeliler'in haram ayların yerini değiştirme olan nesî' geleneğini başlattıkları beyan edilmektedir. Cevad Ali, (2001c, s. 10). Allah Rasulünün, Halid b. Velid'i dört yüz yirmi kişilik süvariyle Ükeydir b. Abdülmelik'in üzerine gönderdiği, Halid'in buradaki kaleyi ele geçirerek, Ükeydir ile kardeşini Medine'ye getirdiği, Hz. Peygamber'in de cizye ödemeleri üzerine memleketlerine dönmelerine izin verdiği nakledilmektedir. İbn Sa'd, (1990b, s. 126); Nüveyri, (1423e, s. 357). Hz. Ebu Bekir zamanında irtidat hareketine katıldıkları, isyan bastırıldıktan sonra Mısır, Suriye, Irak, İran, Horasan ve Endülüs cephelelerinde fetihlere katıldığı ve önemli bir kısmının bu bölgelere yerleştiği zikredilmektedir. Küçükaşçı, (2002b, s. 37).

rivayette inci ve altından işlemeli elbiselerle Peygamber'in yanına girdikleri ve Remle'nin evinde misafir edildikleri nakledilmektedir (Taberi, 1387, s. 139; Sıbt İbnü'l-Cevzi, 2013b, s. 197).

Neha' heyeti:²⁴ Erkam isminde bir şahıs ile Ertat b. Şerahili'yi Peygamber'e gönderdikleri bildirilmektedir. Allah Resulüne en son gelen heyetin Neha' olduğu, hicri on birinci yılı Muharrem'in ortasında Yemen'den geldikleri, Remle'nin evinde misafir edildikleri ifade edilmektedir. Hz. Peygamber'in onlara İslam'ı anlattığı ve onların bunun kabul edip kavimleri adına da beyat ettikleri, onların tavırlarının Hz. Peygamber'in hoşuna gittiği, kavimlerinde kendileri gibi başka kimse olup olmadığını sorduğu, onların kendilerinden daha iyi yetmiş kimsenin bulunduğunu haber verdiği, Peygamber'in de onlar ve kavimleri için "Allahım Neha'ı bereketli kıl." şeklinde hayır duada bulunduğu, Ertat'ı da kavminin sancaktarı yaptığı, onun fetih günü bu sancakla görüldüğü, Kadisiye savaşına bu sancakla katıldığı ve orada şehid düştüğü nakledilmektedir (İbn Sa'd, 1990a, ss. 260-261; Sıbt İbnü'l-Cevzi, 2013b, s. 205).

Sonuç

Peygamber (a.s.) Mekke'yi Fethedip Kureyş ve Sakif kabilesi gibi güçlü kabilelerin Peygamber'e beyat edip Müslüman olunca diğer Arap kabilelerinin bu mücadeleyi kazanamayacaklarını anladıkları ve özellikle hicri dokuzuncu yılda her bölgeden Arap ve diğer kabilelerin heyetler halinde akın edip Müslüman oldukları ifade edilmektedir. Her ne kadar geliş seneleri farklı olsa da en yoğun dokuzuncu senede geldikleri için bu seneye senedü'l-vüfud dendiği söylenmektedir.

Peygamber'in gelen heyetleri en iyi şekilde karşılanması için gayret ettiği onların rahat edebilmesi için geniş evlere sahip kimselerin evlerini misafirhane olarak kullandığı belirtilmektedir. İşte bu konuk evlerinden biri de Remle bnt. Haris'in evidir. Remle'nin tam ad ve künyesi verilmekle birlikte hakkında detaylı bilgi bulamadık. Muaz b. Afra'nın eşi olmasının yanında kaynaklarda genellikle heyetlerin misafir edildiği ev sahibi olarak zikredilmektedir. Ayrıca annesinin Hassan b. Sabit'in kızkardeşi Kebşe bnt. Sabit olduğu ifade edilmektedir. Hem baba tarafından hem anne tarafından araştırmamıza rağmen anne babası yönünden de fazla bir bilgiye ulaşamadık. Bu hususu, heyetleri karşılamada

²⁴ Kabilenin, Cesr b. Amr b. Alle b. Celd b. Mezhic b. Üded b. Zeyd b. Yeşcüb b. Arib b. Zeyd b. Kehlan yolu ile Kahtan'a kadar uzandığı ifade edilmektedir. Kalkaşendi, (1980, s. 78); Kehhale, (1994c, s. 1176). En önemli kolları arasında Suhban, Cezime, Vehbil, Harise, Cesr, Rizam, Kays ve Erat bulunduğu söylenmektedir. Cevad Ali, (2001e, s. 50). Hz. Ebu Bekir'in ridde olaylarını bastırmak için gönderdiği birliklere katıldıkları ve daha sonra da ilk fetihlerde ve İslâmiyet'in yayılmasında önemli rol oynadıkları beyan edilmektedir. Neha'lının, Kadisiye Savaşı ile Yermük Savaşı'na kadınlarıyla birlikte iştirak ettikleri (Taberi, (1387, s. 484), ilk kuruluş yıllarından itibaren Kufe ve Basra'ya yerleşerek bu şehirlerde Yemenliler'in önemli bir güç haline gelmesine katkıda buldukları kaydedilmektedir. Sarıçam, (2006, s. 535).

ön planda olan Remle'nin, hayatı açısından kayıp bir halka olarak değerlendirmek mümkündür.

Tespit edebildiğimiz kadarı ile Remle'nin evi hem anlaşma yapılan bir yer hem tutsakların kaldıkları mekân hem de heyetlerin kaldığı konuk evi olarak kullanılmıştır. Kaynaklardan ulaştığımızı göre Kab b. Eşref'in öldürülmesinden sonra durumlarından korkan Yahudilerle ve Beni Ta'lipten gelen Hıristiyanlarla bu evde anlaşma imzalanmıştır.

Ayrıca Hz. Peygamber zamanında Beni Kureyza ve Beni Temim esirlerinin Remle'nin evinde tutuklu kaldıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte Hz. Ebu Bekir döneminde de Remle'nin evinin hapisane olarak kullanıldığı, Ezd kabilesinin tutsaklarının Ebu Bekir ölünceye kadar Remle'nin evinde tutulduğu beyan edilmektedir.

Görebildiğimiz kadarı ile Peygamber'in heyetler yılında Beni Sa'lebe, Uzre, Beni Kilab, Beni Fezare, Abdulkays, Beni Hanife, Beni Muharib, Havlen, Beni Mezhic, Gassan, Ta'leb, Kinde ve Neha' heyetlerinin Remle'nin evinde konakladığı nakledilmektedir. Altmış, seksen veya iki yüz kişilik heyetlerin kaldığı göz önünde bulundurulduğunda Remle'nin çok geniş bir eve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Neticede şunu da ifade etmek isteriz ki bu çalışma esnasında gördüğümüz ve başka bir çalışma konusu olan zikredilen heyetlerin İslamın güçlü olduğu dönemde Müslüman oldukları, Peygamber vefat edince zahirde merkezi gücün zayıfladığı düşünüldüğü bir dönemde, dinden döndükleri yani devlet idaresini red anlamına gelen zekât/vergi vermeyi reddettikleri ama Hz. Ebu Bekir'in kararlı duruşu ile yeniden İslam'a girdikleri görülmektedir. İdareye zekâtı/vergi vermeyi reddeden kabilelerin "irtidat" etmesi de ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur.

Kaynakça

- Ağırakça, A. (1996). Gassaniler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 13. ss. 397-398). TDV Yayınları.
- Algül, H. (1996). Gabe Gazvesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c. 13. ss. 267-268). TDV Yayınları.
- Algül, H. (2002). Kurata Seriyyesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 26. ss. 431). TDV Yayınları.
- Avcı, C. (2004). Mezhic (Beni Mezhic). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 29. ss. 543). TDV Yayınları.
- Avcı, C. (2010). Tağlib (Beni Tağlib). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 39. ss. 372-373). TDV Yayınları.
- Aycan, İ. (2111). Temim (Beni Temim). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 40. ss. 418-419). TDV Yayınları.

- Ayni, Ebu Muhammed. (ts.). *Umdetü'l-kari şerhu sahihi'l-Buhari*. (C.18). Beyrut: Daru ihyai't-türası'l-Arabi.
- Belazuri, Ahmed b. Yahya. (1996a). (C. 1). *Ensabü'l-eşraf*. Beyrut: Daru'l-fikr.
- Belazuri, Ahmed b. Yahya. (1996b). (C. 7). *Ensabü'l-eşraf*. Beyrut: Daru'l-fikr.
- Cengiz, E. & Canbolat, Y. (2021). Gassanilerin kuruluşundan yıkılışına kadar Gassani-Sasani münasebetleri. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 16(8). ss. 736-753.
- Cevad Ali. (2001a). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 2). ys.: Daru's-saki.
- Cevad Ali. (2001b). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 4). ys.: Daru's-saki.
- Cevad Ali. (2001c). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 6). ys.: Daru's-saki.
- Cevad Ali. (2001d). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 7). ys.: Daru's-saki.
- Cevad Ali. (2001e). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 8). ys.: Daru's-saki.
- Cevad Ali. (2001f). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 9). ys.: Daru's-saki.
- Cevad Ali. (2001g). *el-Mufassal fi tarihi'l-arab kable'l-İslam*. (C. 11). ys.: Daru's-saki.
- Demircan, A. (2012). Uzre (Beni Uzre). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 42. ss. 258-259). TDV Yayınları.
- Diyarbakri, Hasan b. Muhammed. (ts). *Tarihu'l-hamis fi Ahvali enfusi'n-nefis*. (C. 2). Beyrut: Daru Sadr.
- Durmuş, İ. (2012). Uzri Aşk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c. 42. ss. 259-261). TDV Yayınları.
- Ebu Şehbe, Muhammed b. Muhammed. (1427a). *es-Siretü'n-nebeviyye ale Davi'l-Kur'an ve's-sünne*. (C. 1). Dimeşk: Daru'l-kalem,
- Ebu Şehbe, Muhammed b. Muhammed. (1427b). *es-Siretü'n-nebeviyye ale Davi'l-Kur'an ve's-sünne*. (C. 2). Dimeşk: Daru'l-kalem
- Fayda, M. (1998). Abdülkays (Beni Abdülkays). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 1. ss. 248-249). TDV Yayınları.
- Fayda, M. (2009). Senetü'l-Vüfud. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 36. ss. 520-521). TDV Yayınları.
- Halebi, Ali b. İbrahim. (1427a). *es-Siretü'l-halebiyye- İnsanu'l-uyun fi sireti'l-emini'l-me'mun*. (C. 1). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiyye,.
- Halebi, Ali b. İbrahim. (1427b). *es-Siretü'l-halebiyye- İnsanu'l-uyun fi sireti'l-emini'l-me'mun*. (C. 3). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiyye.

- İbn Abdilber, Ebu Ömer. (1992a). *el-İstiyab fi ma'rifeti'l-Ashab*. (C. 1). Beyrut: Daru'l-cil.
- İbn Abdilber, Ebu Ömer. (1992b). *el-İstiyab fi ma'rifeti'l-Ashab*. (C. 3). Beyrut: Daru'l-cil.
- İbn Abdilber, Ebu Ömer. (1992d). *el-İstiyab fi ma'rifeti'l-Ashab*. (C. 4). Beyrut: Daru'l-cil.
- İbn Habib, Muhammed. (ts.) *el-Muhabber*. (C.1). Beyrut: Daru'l-Afak, ts.
- İbn Hacer, Askalani. (1379). *Fethu'l-bari şerhu Sahihi'l-Buhari*. (C. 8). Beyrut: Daru'l-ma'rife.
- İbn Hacer, Askalani. (1415a). *el-İsabe fi temyizi'l-sahabe*. (C. 4). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Hacer, Askalani. (1415b). *el-İsabe fi temyizi'l-sahabe*. (C. 6). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Hacer, Askalani. (1415c). *el-İsabe fi temyizi'l-sahabe*. (C.7) Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Hacer, Askalani. (1415d). *el-İsabe fi temyizi'l-sahabe*. (C. 8). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Hazm, Ebu Muhammed. (1119). *Cemheretü ensabi'l-Arab*. (C. 2). Kahire: Daru'l-maarif.
- İbn Hişam, Abdulmelik. (1955). *Siretü'n-nebeviyye*. (C. 2). Mısır: Babu'l-halebi.
- İbn Kesir, Ebu'l-Fida. (1986a). *el-Bidaye ve'n-nihaye*. (C. 5). Beyrut: Daru'l-fikr.
- İbn Kesir, Ebu'l-Fida. (1986b). *el-Bidaye ve'n-nihaye*. (C. 6). Beyrut: Daru'l-fikr.
- İbn Kesir, Ebu'l-Fida. (1986c). *el-Bidaye ve'n-nihaye*. (C. 7). Beyrut: Daru'l-fikr.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990a). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 1). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990b). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 2). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990c). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 3). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990d). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 4). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990e). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 6). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990f). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 7). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Sa'd, Muhammed. (1990g). *Tabakatü'l-Kübra*. (C. 8). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.
- İbn Seyyidunnas, Muhammed b. Muhammed. (1414). *Uyunu'l-eser fi fununi'l-meğazi ve's-şamil ve's-siyer*. Beyrut: Daru'l-kalem.
- İbnü'l-Esir, Ebu'l-Hasan. (1994a). *Üsdü'l-ğabe fi ma'rifeti's-sahabe*. (C. 2). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiye.

- İbnü'l-Esir, Ebu'l-Hasan. (1994b). *Üsdü'l-ğabe fi ma'rifeti's-sahabe*. (C. 3). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiyye.
- İbnü'l-Esir, Ebu'l-Hasan. (1994c). *Üsdü'l-ğabe fi ma'rifeti's-sahabe*. (C. 4). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiyye.
- İbnü'l-Esir, Ebu'l-Hasan. (1994d). *Üsdü'l-ğabe fi ma'rifeti's-sahabe*. (C. 6). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiiyye.
- İbnü'l-Esir, Ebu'l-Hasan. (1997). *el-Kamil fi't-tarih*. (C. 2). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-Arabi.
- Kalkaşendi, Ebu'l-Abbas. (1980) *Nihayetü'l-ereb fi ma'rifeti ensabi'l-arab*. (C. 1). Beyrut: Daru'l-kitabi'l-lübnaniyye.
- Kapar, M. A. (1995). Fezare (Beni Fezare). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 12. ss. 538-539). TDV Yayınları.
- Kapar, M. A. (2001). Ka'b b. Eşref. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 24. ss. 3-4). TDV Yayınları
- Kara, C. (2014). Heyetler yılı (senetü'l-vüfud): Tarihsel arka planı üzerine bir inceleme. *İstem*. 23. ss. 101-123.
- Kastallani, Ebu'l-Abbas. (ts.). *el-Mevahibu'l-ledunniyye bi'l-menhi'l-muhammediyye*. (C. 1). Kahire: Mektebetü't-tevfikiyye.
- Kastallani, Ebu'l-Abbas. (ts.). *el-Mevahibu'l-ledunniyye bi'l-menhi'l-muhammediyye*. (C. 3). Kahire: Mektebetü't-tevfikiyye.
- Kehhale, Ömer b. Rıza. (1994a). *Mu'cemu kabaili'l-Arabi'l-kadime ve'l-hadise*. (C. 1). Beyrut: Müessetü'r-risale.
- Kehhale, Ömer b. Rıza. (1994b). *Mu'cemu kabaili'l-Arabi'l-kadime ve'l-hadise*. (C. 2). Beyrut: Müessetü'r-risale.
- Kehhale, Ömer b. Rıza. (1994c). *Mu'cemu kabaili'l-Arabi'l-kadime ve'l-hadise*. (C. 3). Beyrut: Müessetü'r-risale.
- Kırbıyık, K. (1997). Havlan (Beni Havlan). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 16, s. 537). TDV Yayınları
- Küçük, R. (1994) Ebu Sufre. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 10. s. 230). TDV yayınları.
- Küçükaşçı, M. S. (2002a). Kilab b. Rebia (Beni Kilab b. Rebia). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 25. s. 567). TDV Yayınları.
- Küçükaşçı, M. S. (2002b). Kinde (Beni Kinde). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 26. ss. 37-38). TDV Yayınları.

- Küçükaşçı, M. S. (2009) Sa'lebe (Beni Sa'lebe). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 36. S. 27-28). TDV Yayınları.
- Mahmudov, E. (2013). Zatüselasil Seriyyesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 44. ss. 153-154). TDV Yayınları.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999a). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 1). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999b). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 2). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999c). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 5). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999d). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 6). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999e). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 9). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999f). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 12). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, Ahmed b. Ali. (1999g). *İmtau'l-esma' bima li'n-Nebiyi mine'l-ahvali ve'l-emval ve hafadati ve'l-meta'*. (C. 14). Beyrut: Daru'l-kütübü'l-ilmiiyye.
- Makrizi, T. (1323). *el-Mavaizu ve'l-i'tibar bi zikri'l-hitati ve'asar*. (C. 2). Mısır: Matbaatü'n-nil.
- Nüveyri, Ş. (1423a). *Nihayetü'l-ereb fi fununi'l-edeb*. (C. 1). Kahire: Daru'l-kütüb.
- Nüveyri, Ş. (1423b). *Nihayetü'l-ereb fi fununi'l-edeb*. (C. 2). Kahire: Daru'l-kütüb.
- Nüveyri, Ş. (1423c). *Nihayetü'l-ereb fi fununi'l-edeb*. (C. 10). Kahire: Daru'l-kütüb.
- Nüveyri, Ş. (1423d). *Nihayetü'l-ereb fi fununi'l-edeb*. (C. 17). Kahire: Daru'l-kütüb.
- Nüveyri, Ş. (1423e). *Nihayetü'l-ereb fi fununi'l-edeb*. (C. 18). Kahire: Daru'l-kütüb.
- Önkal, A. (1989). Alkame b. Ulase. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 2. ss. 468). TDV yayınları.
- Öztürk, Y. (2009) Hz. Peygamber'in (s.a.s.) insanlara yaklaşım tarzı ve bu bağlamda Medine'ye gelen hey'etlerle diyalogu. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11(1). ss. 44-55.
- Sarıçam, İ. (2002). Muharib (Beni Muharib). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 31. s. 3). TDV yayınları.

- Sarıçam, İ. (2006). Neha' (Beni Neha'). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 32. ss. 535). TDV yayınları.
- Semani, A. (1962). *el-Ensab*. (C. 3). Haydarabat: Dairetü'l-mearifi'l-osmani.
- Sıbt İbnü'l-Cevzi (2013a). *Mir'atü'z-zaman fi tevarihî'l-a'yan*. (C. 3). Suriye: Daru'r-risale.
- Sıbt İbnü'l-Cevzi (2013b). *Mir'atü'z-zaman fi tevarihî'l-a'yan*. (C. 4). Suriye: Daru'r-risale.
- Sıbt İbnü'l-Cevzi (2013c). *Mir'atü'z-zaman fi tevarihî'l-a'yan*. (C. 6). Suriye: Daru'r-risale.
- Sıbt İbnü'l-Cevzi (2013d). *Mir'atü'z-zaman fi tevarihî'l-a'yan*. (C. 7). Suriye: Daru'r-risale.
- Sıbt İbnü'l-Cevzi (2013e). *Mir'atü'z-zaman fi tevarihî'l-a'yan*. (C. 9). Suriye: Daru'r-risale.
- Sıbt İbnü'l-Cevzi (2013f). *Mir'atü'z-zaman fi tevarihî'l-a'yan*. (C. 10). Suriye: Daru'r-risale.
- Süheyli, Ebu'l-Kasım. (2002). *Ravdu'l-unf fi Şerhi's-sireti'n-nebeviyyeti li'bni Hişam*, Beyrut: Daru'ihyai't-türasi'l-Arabi 2000.
- Şami, Muhammed b. Yusuf. (1993a). *Sübülü'l-hüda ve'r-reşat fi sireti hayri'l-ıbad*. (C. 5). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiyye.
- Şami, Muhammed b. Yusuf. (1993b). *Sübülü'l-hüda ve'r-reşat fi sireti hayri'l-ıbad*. (C. 6). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiyye.
- Şami, Muhammed b. Yusuf. (1993c). *Sübülü'l-hüda ve'r-reşat fi sireti hayri'l-ıbad*. (C. 10). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiyye.
- Taberi, Muhammed b. Cerir. (1387). *Tarihu'r-rusul ve'l-mülük*. Beyrut: Daru't-türas.
- Vakidi, Muhammed b. Ömer. (1409). *Meğazi*. (C. 3) Beyrut: Daru'l-'alemi.
- Vakidi, Muhammed b. Ömer. (1990). *Kitabü'r-Ridde*. Beyrut: Daru'l-ğarbi'l-İslami.
- Ya'kubi, Ahmed b. İshak. (1422). *el-Buldan*. Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmiyye.
- Yekeler, M. (2014). *Cahiliyye Döneminde Hz. Peygamber Dönemi Sonuna Kadar Temim Kabilesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

HZ. MÛSÂ'YA VERİLEN LEVHALAR: KİTÂB-I MUKADDES İLE KUR'AN-I KERİM ARASINDA BİR KARŞILAŞTIRMA

Mehmet Selim AYDAY*
E-mail: selimayday@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-8051>

Citation/©: Ayday, M. S. (2022). Hz. Mûsâ'ya verilen levhalar: Kitâb-ı Mukaddes ile Kur'an-ı Kerim arasında bir karşılaştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 191-211.
DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1178734>

Öz

Allah, insanı yarattıktan sonra başı boş bırakmamış, doğru yolu bulabilmesi için onu vahiy ile yönlendirmiş ve bunun için peygamberlerini tebliğ ile görevlendirmiştir. Kur'an'da adı geçen peygamberlerin tamamına vahiy indirildiği ifade edilmiş olmakla birlikte sınırlı sayıda peygambere kitap, furkân, suhuf, hüküm, hikmet vb. verildiği şeklinde ayrıntılara rastlanmaktadır. Kur'an'da adı en çok anılan peygamber Hz. Mûsâ'dır. Onun Firavun ile mücadelesinin yanında, pek çok kere Allah ile ahidlerini bozan kavmi ile mücadelesinden de bahsedilmektedir. Çeşitli âyetlerde Hz. Mûsâ'ya Kitap, Furkan, Suhuf ve Levhalar'ın verildiği ifade edilmektedir. Her biri ile ilgili farklı farklı yorumlar yapılmış olsa da bu araştırmada sadece levhalar konusu ele alınmıştır. Âyetlerin lafzında levhaların keyfiyetine ve yazılma işinin nasıl olduğuna dair ayrıntılı açıklamalar yer almamaktadır. Bunun yanı sıra toplam üç âyette geçen levhalar ifadesi ile neyin kastedildiği, bu levhaların hangi maddeden yapıldığı, Hz. Mûsâ'nın kutsal olan bu levhaları yere atması, levhaların kırılıp kırılmadığı, levhaların nerede saklandığı, levhaların içeriği vb. konular araştırılmayı hak etmektedir. Tevrat metninde taş tabletler şeklinde ifade edilen levhalar konusu Kitâb-ı Mukaddes'te daha ayrıntılı bir şekilde bulunmaktadır. Kur'an'da ise Hz. Mûsâ'ya levhaların verildiği, Hz. Mûsâ'nın kavminin

* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Tefsir Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

buzağıya taptığını gördüğünde levhaları yere attığı ve kızgınlığı geçince de levhaları aldığı bilgisi dışında herhangi bir ayrıntı bulunmamaktadır. Tevrat'ta Hz. Mûsâ'nın levhaları Tûr-i Sînâ'da aldığı, bunların iki tane taş levhadan ibaret olduğu, üzerinde "Evâmîr-i 'aşere" olarak bilinen "on emr" in yazılı bulunduğu bilgisi bulunmaktadır. Yine Tevrat'a göre Hz. Mûsâ bunları ahid sandığında muhafaza etmiştir. Konu hem Kur'an tefsirlerinde hem de Tevrat yorumları çerçevesinde ele alınmış ve İslâm tefsir geleneğindeki açıklamalar ile Tevrat yorumlarındaki açıklamaların mukayesesi yapılmıştır. Bu mukayesede, özellikle levhaların sayısı ve yeniden yazılması konusunda, müfessirlerin açıklamalarının Yahudi yorum geleneğindeki açıklamalardan farklı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Hz. Mûsâ, Levha, On emir.

THE TABLETS GIVEN TO MOSES: A COMPARISON BETWEEN THE BIBLE AND THE QUR'AN

Abstract

After creating man, Allah did not leave him unattended, guided him with revelation so that he could find the right path, and for this reason, he assigned some of his servants to convey this revelation. Although it is stated that it was revealed to all the prophets mentioned in the Qur'an, a limited number of prophets were given books, furqân, suhuf, judgment, wisdom, etc. The prophet whose name is mentioned the most in the Qur'an is Moses. In addition to his struggle with the Pharaoh, his struggle with his people, who broke their covenant with Allah, is also mentioned many times. In various verses, it is stated that the Book, Furqân, Suhuf and Tablets were given to Moses. Although different interpretations have been made about each of them, only the subject of Tablets has been discussed in this study. In the wording of the verses, there are no detailed explanations about the nature of the tablets and how they were written. In addition, what is meant by the expression "Tablets" in three verses, what material these tablets are made of, Moses throwing these holy tablets on the ground, whether the tablets were broken, where the tablets were stored, the contents of the tablets, etc. The issues deserve to be explored. The subject of the tablets, which are expressed as stone tablets in the text of the Torah, takes place in a little more detail in the Bible. There is no detail in the Qur'an except that the tablets were given to Moses, that when Moses saw his people worshiping the golden calf, he threw the tablets on the ground and when his anger subsided, he took the tablets. In the Torah, it is stated that Moses took the tablets on Mount Sinâi, they consisted of two stone tablets, and the "Ten Commandments" were written on it. When Moses saw that his people were worshiping the golden calf, he broke them, God ordered him to hew two tablets again, and after staying on Mount Sinâi for forty days and forty nights, these tablets he hewed

include details such as the same orders were dictated to him by God, and Moses kept them in the ark of the covenant. The subject has been handled within the framework of both Islamic and Torah tafsir tradition and the explanations in the Islamic tafsir tradition and the explanations in the Torah tafsir have been compared.

Keywords: Tafsîr, Qur'ân, Moses, The tablets of stone, Ten commandments.

Giriş

Yazının tarihi binlerce yıl öncesine dayandırılmaktadır. Yazı malzemesi coğrafi alanlara bağlı olarak değişkenlik gösterse de ilk yazılı anlatımın, taşların üzerine kazınan şekiller olduğu tespit edilmiştir. Mağara resimleri olarak da adlandırılan bu ilk yazı örneklerinin, kısıtlı iletişim araçları olduğu inkâr edilemez (Yıldız, 2014, ss. 2-3). İnsanlık tarihinde önemli bilgilerin zamanla tabletlere yani levhalara yazıldığı görülür. Milâttan önceki dönemlerde önemli dinî ve siyasî belgelerin tahta ve özellikle taş levhalar üzerine yazılması ve bunların kutsal yerlerde muhafaza edilmesi âdetti (Harman, 2007, s. 349). Bilinen ilk yazılı kil tablet, bir tapınağın kalıntıları arasında bulunmuştur (Jean, 2012, ss. 12-13).

Mısır yazısının karakterlerini ifade eden “hiyeroglif” kelimesi de “tanrıların yazısı” demektir (Jean, 2012, s. 27). Bu yazı, M.Ö. 30. yüzyıldan M.S. 4. yüzyıla kadar başta taş olmak üzere çok çeşitli malzemelere resmedilmiştir (Hornung, 2014, s. 32). Bulunan yazılı tabletlere tanrı veya tanrı gibi görülen firavunların isimlerinin yazımına özel bir itina gösterildiği tespit edilmiştir. Buna karşın Mısır yazısının sadece dinsel anlatım için kullanılmadığı aynı zamanda düşüncelerin ve savaşların anlatımı için de kullanıldığı belgelerle ortaya konmuştur (Jean, 2012, s. 30). M.Ö. 7. yüzyıldan itibaren yönetimde ve din ile ilgili olmayan alanlarda hiyeratik¹ yazının yerini daha da işlek olan *demotik* yazı çeşidi almıştır. Bu yazı çeşidi zamanla hiyeratik ve hiyeroglif yazıdan farklı olarak *halk yazısı* haline gelmiştir (Hornung, 2014, ss. 36-38). Eski Mısır'da kil tablet yerine papirüs ve taş tablet daha çok kullanılmıştır. “Tablet evi” veya “mühür evi” denilen tapınaklarda, tablet kütüphaneleri bulunuyordu (Yıldız, 2014, ss. 23-24). Eski Mısır'da üstüne yazı yazmak için çeşitli taş türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bazalt, diorit denilen yeşil taş, kireç taşı, şist, kumtaşı vb. taş örnekleri bu türlerden sayılabilir. Az sayıda da olsa Eski Mısır'da ağaç üzerine yazılmış belgelere de rastlanmıştır (Yıldız, 2014, ss. 25-28). Hz. Mûsâ'ya taş

¹ *Hiyeratik yazı:* Papirüsler üzerine hiyeroglif çizimler yapmak çok fazla zaman aldığından bu yazı biçimi daha işlek hale getirmek için geliştirilen yazı çeşidine verilen ad (Jean, 2012, s. 30). Antik yazarlardan hareketle bu yazı biçimine hiyeratik yazı denmiştir. Daha çok papirüslerin üzerinde görüldüğü için kitap yazısı şeklinde de tanımlanmıştır. Hornung, (2014, s. 32).

levhalar üzerinde on emir verildiği gibi İbranî kanunlarının ilk örneklerinin de taş levhalara yazıldığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2014, s. 39).

Tarihte resimle şekillenen yazıyla anlatım, Hz. Mûsâ'nın levhalarında da kendisini göstermiş ve bu levhalar pek çok sanat eserine ilham kaynağı olmuştur. Bu sanat eserlerinde daima Hz. Mûsâ'nın elinde iki levha ile resmedildiği görülmüştür. İtalyan ressam Bartolomeo Terchi (öl. 1753) Hz. Mûsâ'nın mücadelesini anlattığı eserinde onu elinde iki levha ile çizmiştir (THE MET, 02 Ağustos 2022). Yine İtalyan heykeltıraş Michelangelo (öl. 1564) Hz. Mûsâ'nın heykelini kolunun altında iki levha ile tasarlamıştır (Janson & Janson, 1991, s. 497). 19. yüzyıldan itibaren Sinagoglarda da yapıların dışında dini bir sembol olarak kullanılmaya başlanmıştır (Wigoder vd., 2002, s. 744).

Yahudi kültüründe, Hz. Mûsâ'nın Tur-i Sînâ'ya Allah ile buluşmaya gitmeden önce de levhalar ile ilgili anlatılara rastlandığı tespit edilmiştir. Tevrat tefsirlerinde yer alan bir rivayete göre Hz. Mûsâ Mısır'dan çıkarken vasiyet üzerine Hz. Yusuf'un Nil nehrine defnedilmiş naaşından arta kalan kemiklerini alıp götürmüştür. Hz. Mûsâ mezarın yerini tahmini olarak öğrendikten sonra oraya giderek altın bir levhanın üzerine -Hz. Yusuf'un unvanı "boğa" olarak bilindiği için- "Yüksel Boğa" (Ale Şor) yazısını kazımış, ardından bu ifadeyi yüksek sesle okuyarak altın levhayı nehre bırakmıştır. Bunun üzerine Nil'in içinden Hz. Yusuf'un tabutu yükselmiştir (Haleva vd., 2002, s. 421; Meral, 2018, ss. 64-65). Kısacası Mısır bilimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Mısır medeniyetinde yazı malzemesi olarak özellikle de taş tabletlerin kullanıldığı hemen göze çarpmaktadır (Jean, 2012, ss. 25-46). Bu da o dönemin insanının, üzeri yazılı tabletlere yabancı olmadığını ortaya koymaktadır.

Yaklaşık 3000 yılı kapsayan Mısır tarihi, otuz bir hânedanın hüküm sürdüğü eski, orta ve yeni krallıklar şeklinde üç bölüme ayrılmıştır (Görgün, 2004, s. 555; Hornung, 2014, ss. 153-172). Hz. Mûsâ 18. ve 19. Sülâleler döneminde yetişmiştir (Harman, 2006, s. 208). Dolayısıyla onun ve hitap ettiği İsrâiloğullarının da bu kültüre yabancı olmadığı düşünülebilir. Çünkü hem Tevrat'ta hem de Kur'an'da Hz. Mûsâ'ya levhaların verildiğinden söz edilmektedir. Dolayısıyla Kur'an'da "elvâh" şeklinde ifade edilen levhalar (el-A'râf, 7/145, 150, 154), Hz. Mûsâ'ya verildiğinde hem Hz. Mûsâ'nın kendisinin hem de İsrâiloğullarının bunu anlamsız bir şey olarak görmedikleri rahatlıkla ileri sürülebilir. Levhalar konusu her iki kutsal kitapta da yer aldığı için bu konunun ayrıntılarını karşılaştırmalı bir şekilde ele almayı düşündük. Zira Kur'an'da, levhaların hangi maddeden olduğu, sayısı, ebadı, veriliş şekli, üzerinde yazıların yazılış keyfiyeti, üzerinde nelerin yazılı olduğu, bu levhaların nasıl muhafaza edildiği vb. konuların yanı sıra Hz. Mûsâ'nın bu levhaları yere atıp atmadığı, şayet yere attıysa levhaların kırılıp kırılmadığı hakkında ayrıntılar yer almamaktadır. Tevrat'ta ise levhaların maddesi, sayısı, yazılış keyfiyeti, üzerinde yazılı olan şeyler, Hz. Mûsâ'nın bunları yere attığı ve levhaların kırıldığı vb. konularla ilgili daha detaylı bilgiler bulunmaktadır. Bu çalışmada levhalar ile ilgili Kur'an'da yer almayan ayrıntılar, tefsir literatüründeki açıklamalarla ortaya konmaya çalışılmış ve tefsir literatüründeki açıklamalar ile Tevrat ve Tevrat yorumlarındaki açıklamalar

karşılaştırılmıştır. Bununla, Kur'an tefsirlerindeki açıklamaların Tevrat ve Tevrat yorumlarındaki açıklamalara ne kadar benzediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra Kur'an'da Hz. Mûsâ'ya verilen suhufun da söz edilmektedir. Kavramsal olarak bu suhufun, levhalarla ilişkisi de net değildir. Çalışmada levha-suhuf ilişkisine de değinilmiştir.

Konu ile ilgili Mustafa Sinanoğlu'nun (1998, ss. 1-22) "Eski Ahid ve Kur'ân-ı Kerîm'de Sînâ Vahyi" makalesinden başka herhangi bir çalışmaya rastlamadık. Sinanoğlu bu çalışmasında Sînâ Vahyi'nin Eski Ahid ve Kur'an-ı Kerim'de takdim ediliş biçimlerini tespit etmiş ve aralarında bir mukayese yapmıştır. Ardından da Sînâ Vahyi'ni her iki kutsal kitapta ifade edildikleri şekliyle tasvir etmiş ve ilgili metinlerin kendi tefsir geleneklerinde nasıl anlaşıldıkları hususu üzerinde durmuştur (Sinanoğlu, 1998, s. 2). Biz bu çalışmamızda, yukarıda da ifade edildiği gibi sadece levhalar ile ilgili ayrıntıları, her iki kutsal kitaptaki bilgileri, İslâm tefsir ve Tevrat yorum geleneğindeki açıklamaları karşılaştırarak aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmeye çalışacağız.

Makalenin sınırlarını aşmamak için âyetlerde yer alan pek çok ayrıntıya girilmeden levhalar konusu ele alınacak konuyla ilgisinden dolayı zaman zaman Tâbût (ahit sandığı) (el-Bakara 2/248) ve Hz. Mûsâ'ya verildiği ifade edilen suhuf (en-Necm 53/36, el-A'lâ 87/19) ile ilgili görüşlere de yer verilecektir.

1. Levhanın Anlamı

Çoğulu "elvâh" olan "levh" kelimesi, ahşap veya kürek kemiği gibi üzerinde yazı yazılan her şey için kullanılır (Halîl b. Ahmed, 2003, s. 108-109). L-v-h kökü, "parlamak, kılıcını sallamak, kılıcın parlaması, güneşin yakması, sıcak havanın yakıp kavurması, kürek kemiği, geniş her tür kemik vb." anlamlara gelir (İbn Fâris, 1979, s. 220). Bunların yanı sıra, göz ucuyla bakmak, değiştirmek, dönüştürmek, ortaya çıkmak, acımak, kaygı duymak gibi mânaları da bulunmaktadır (el-Cevherî, 1990, s. 402). Şimşegin çakması, yıldızın parlaması gibi anlamların yanında levh'in çoğulu olan elvâh, aynı zamanda dış görünüş için de kullanılmaktadır (Zemahşerî, 1998b, s. 183). İnsanın, iskelet yapısı için "elvâhü'l-cesed" (İbn Manzûr, t.y, s. 4095); zayıflığını ifade etmek maksadıyla da "bir deri bir kemik kalmış" mânasında "lem yebka minhu illa'l-levâh" deyimsel ifadesi kullanılır (Zemahşerî, 1998b, s. 183). El ve ayak kemikleri büyük olan kimseler için "racülün 'azîmü'l-levâhi" denir (Kurtubî, 2006, s. 329). Susuzluğun, seferin, soğğun, hastalığın ve hüznün zayıflamaya yol açması da bu kökten türeyen kelimelerle ifade edilir (Zebîdî, 1994, s. 103). Müddessir sûresi 74/29. âyetteki (لَوَاحٍ لِّلْبَشَرِ) ifadesi, kelimenin; sıcaklığın, ateşin ve güneşin kavurması anlamlarıyla ilişkilidir (Zebîdî, 1994, s. 103). Kelimenin genişlik anlamından hareketle cehennemın alabildiğine genişliğine ve bu genişliğin bir levha gibi görüldüğüne işaret olarak da yorumlanmıştır (Mustafavî, 1375, s. 282). Kur'an'da geçtiği şekliyle "elvâh", Hz. Mûsâ'ya bildirilen emirlerin üzerinde yazılı olduğu tabletleri ifade etmek için kullanılmıştır (İbn Âşûr, 1984, s. 96).

L-v-h kökünün içinde bulunan zayıflık anlamı, levhaların inceliğine; parlaklık anlamı levhaların üzerinde yazı yazılabilecek kadar pürüzsüzlüğüne delalet ediyor olabilir. Kelimenin işaret etmek anlamı ise, üzerinde yazılan şeylerin, hakikate işaret anlamında yorumlanabilir. Güneşin yakması anlamı da kil tabletlerin güneşte kurutulmasına işaret olarak değerlendirilebilir.

Elvâh kelimesinin Kur'an'da farklı iki anlamda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Hz. Nuh'un gemisinden bahseden âyette² (وَحَمَلْنَا هُ عَلَى ذَاتِ الْأَوَّاحِ وَدُسْرٍ) kelime, geminin yapımında kullanılan tahtaları ifade ederken, Hz. Mûsâ'ya verilen vahiy bağlamında da yazılı levhalar anlamında kullanılmıştır. Geminin yapımında kullanılan malzemenin tahtadan olduğu kabul edilse de Hz. Mûsâ'ya verilen levhaların maddesi tartışma konusudur. Bu konunun ayrıntıları araştırmamızın ilerleyen satırlarında ele alınacaktır.

Kur'an'da Hz. Mûsâ'ya verilen levhalar, toplamda üç âyette geçmektedir. Bu âyetlerin üçü de Mekkî olan A'râf sûresinde yer almaktadır. A'râf sûresi 145. 150. ve 154. âyetleri levhaların verilmesi ile ilgili bilgiler içermektedir. Bu âyetlerde geçen kelime, "elvâh" şeklinde çoğul olarak kullanıldığı için müfessirler, Hz. Mûsâ'ya verilen levhaların sayısı konusunda ihtilaf etmişlerdir. Dil bilgini Zeccâc (öl. 311/923), tesniye için de çoğul kullanılabileceğini, dolayısıyla "iki levha" için "elvâh" ifadesinin kullanıldığını söylemektedir (Zeccâc, 1988, s. 375). Bütün bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda Hz. Mûsâ'ya verilen levhaların, üzeri yazılı, düz ve pürüzsüz geniş plaklar şeklinde ağaçtan veya taştan malzemeler olduğu ileri sürülebilir.

2. Kitâb-ı Mukaddes ve Yahudi Yorum Geleneğinde Levhalar

Tevrat'ın Çıkış kitabının çeşitli bölümlerine göre, İsrâiloğulları Mısır'dan çıkıştan üç ay sonra Sînâ çölüne varmışlar. Çölde çekilen sıkıntılardan dolayı İsriloğulları söylenmeye başlamış, Hz. Mûsâ, Hârûn, Hârûn'un iki oğlu Nadab, Abihu ve İsrâil ihtiyarlarından toplam yetmiş kişi ile birlikte Rabbin huzuruna çıkmışlar. İlâhî emir gereği sadece Hz. Mûsâ Rabbe yaklaşacaktır. Bu yaklaşımda Hz. Mûsâ, aldığı sözleri ve hükümleri kavmine aktarmış ve kavmi de tek bir sesle Rabbin bütün sözlerini yerine getireceklerine söz vermişlerdir (Çıkış 24/1-3).

2.1. Levhaların Verilmesi ve Korunması

Çıkış kitabının 20. bâbında on emir, taş levhalar anılmadan sıralanmıştır. Bu durum, on emrin ilk olarak sözlü vahyedildiği, daha sonra ise tabletlere yazılı halde verildiği şeklinde yorumlanmıştır (Harman, 2007, s. 348). Bazı araştırmacılara göre, bu bâbın üslubuna dikkat edildiğinde, on emir, Hz. Mûsâ'nın aracılığı olmadan, Allah tarafından doğrudan İsrâiloğullarına bildirilmiştir (Adam, 1997, s. 65). 24. bâbta ise Rabb Hz. Mûsâ'ya, "Dağa yanına çık ve orada bulun ve taş levhalarını ve yazdığım şeriat ve emirleri öğretmek için

² "Biz Nuh'u çivilerle perçinli levhalardan oluşan gemiye bindirdik." (el-Kamer 54/13).

onları sana vereceğim” şeklinde hitap etmektedir. Hz. Mûsâ bunun üzerine, kendisi ile beraber gelen ihtiyarlara “size geri dönünceye kadar bizi burada bekleyin” diyerek, hizmetkârı Yeşu ile birlikte Sînâ dağına çıkmıştır (Çıkış 24/12-14). Kırk gün kırk gece dağda kalan Hz. Mûsâ sonunda taş levhaları almıştır. Bu durum Çıkış kitabının 31. bâbında şöyle ifade edilmiştir: “Ve Sînâ dağında Mûsâ ile söyleşmeyi bitirince şehadetin iki levhasını, Allah’ın parmağı ile yazılmış taş levhaları ona verdi”(Çıkış 31/18). Burada açıkça “Allah’ın parmağı ile yazılmış taş levhalar” şeklinde ifade edilmektedir. Nitekim Tevrat’ın başka bir yerinde iki levhanın Allah’ın yapımı olduğu, yazının ise levhalar üzerine kazınmış Allah’ın yazısı olduğu açıkça ifade edilmektedir (Çıkış, 32/16). Tevrat yorumlarında bu ifade, “Tanrı’nın işi” (the work of God) anlamında bir deyim şeklinde izah edilmiştir (Plaut & Bamberger, 1981, s. 635). Sa’adya Gaon (öl. 942) ise bunu Allah’ın kudreti şeklinde Arapça’ya tercüme etmiştir (Çıkış 31/18). Tevrat’a göre iki levhanın içten ve dıştan her iki tarafı da yazılı idi (Çıkış, 32/15). Bu vahiy, Hz. Mûsâ’nın Sînâ dağındaki ikinci vahiy tecrübesi olarak bilinmektedir (Sinanoğlu, 1998, s. 4).

Yahudi kültüründe levhaların maddesi ile ilgili ihtilaf bulunmamaktadır. Ancak Sa’adya Gaon, Arapça’ya tercüme ettiği Tevrat’ta iki taş levha yerine iki zümrüt levha (لوحى الجوهر) tabirini kullanmaktadır (Gaon, 2018, s. 224). Tevrat metninde ve Tevrat tefsirlerinin büyük çoğunluğunda taş levha (Tables of stone) şeklinde geçmesine rağmen, Kur’an tefsirlerinde bu levhaların zümrütten olabileceğinin söylenmesi, Tevrat’ın İbranice’den Arapça’ya yapılan ilk tam çeviri olduğu kabul edilen Gaon’un (Meral, 2016, s. 27) Tevrat tercümesinin etkisi olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte levhaların zümrütten yapıldığı görüşünün Mücâhid b. Cebr (ö. 103/721) gibi tâbiine dayanması bu görüşü de zayıflatmaktadır. Gaon’un İslâmî kültürün etkisi altında taş levhaları zümrüt levhalar şeklinde tercüme ettiği ileri sürülebilir. Nitekim Gaon’un yaptığı Tevrat’ın Arapça çevirisinde pek çok İslâmî unsur tespit edilmiştir (Meral, 2016, ss. 28-33).

Hz. Mûsâ’nın, kendisine taş levhaların verilmesi için Sînâ dağına çağırılmasıyla birlikte, aynı zamanda bu levhaların korunması için ölçüleri ayrıntılı açıklanmış bir şekilde akasya ağacından bir sandık yapıp altınla kaplanması ve levhaların buraya konması emrini de almıştır. Bu konu Tevrat’ta şöyle ifade edilmiştir: “Akasya ağacından bir sandık yapınlar. Boyu iki buçuk, eni ve yüksekliği birer buçuk arşın olsun. İçini de dışını da saf altınla kapla. Çevresine altın pervaz yap. Dört altın halka döküp dört ayağına tak. İki bir yanda, ikisi öbür yanda olacak. Akasya ağacından sırtıklar yapıp altınla kapla. Sandığın taşınması için sırtıkları yanlardaki halkalara geçir. Sırtıklar sandığın halkalarında kalacak, çıkarılmayacak. Antlaşmanın taş levhalarını sana vereceğim. Onları sandığın içine koy” (Çıkış, 20/10-16). Burada ifade edilen sandığın ahid sandığı; içine konacak olan şehadet ise on emrin yazılı olduğu tabletler şeklinde anlaşılmalıdır (Haleva vd., 2002, s. 311). Bu sandık aynı zamanda levha sandığı olarak da isimlendirilmiştir (Çıkış 25/22). Yahudi geleneğinde on emir ile özdeşleşen taş levhalar (Gürkan, 2010, s. 550), aynı zamanda “*şehâdet Levhaları*” veya “*Ahid Levhaları*” olarak da isimlendirilmektedir (Gaon, 2018, s. 843).

Ahid sandığının yapımı ile ilgili emirde sadece Hz. Mûsâ'ya değil aynı zamanda kavminin tamamına hitaben "Akasya ağacından bir sandık yapınlar" (Çıkış, 25/10) ifadesi herkesin Tora'da pay sahibi olmasını amaçlayan bir emir olarak yorumlanmıştır. Zira diğer bütün emirler sadece Hz. Mûsâ'ya yönelik olarak "yap" şeklindedir. Dolayısıyla sandık yapımı ile ilgili emir ulusun tümüne yöneltilmiştir. Bunun anlamı, "herkesin sandığın yapımında pay sahibi olmasını sağla; böylece herkes Tora'nın bilgisinden bir pay almayı hak edecektir. Ayrıca kimse bir başkasına "senin Tora'da hiç hakkın yok" deme cüretini gösteremeyecektir. Bunun için tüm İsrâilîoğulları sandığın yapımı için altın bağışında bulunmuşlardır (Haleva vd., 2002, s. 309).

Yahudi kültüründe şu anda sandığın nerede olduğu bilinmemektedir. Zira Buhtunnasr, mâbedi yıktıktan sonra ahid sandığı kaybolmuştur. Ahd-i Atîk'e göre Hz. Süleyman zamanında sandık açılmış ve içinde sadece iki levhanın olduğu görülmüştür. Rivayetlerde sandığın içinde Hz. Mûsâ'nın Horev Dağı'nda koyduğu iki taş levhadan başka bir şey olmadığı ve bunların Mısır'dan çıkışlarında Rabbin İsrâilîlilerle yaptığı antlaşmanın taş levhaları olduğu nakledilmektedir (I. Krallar 8/9; II. Tarihler 5/10).

2.2. Levhaların Yere Atılması, Kırılması ve Tekrar Verilmesi

Hz. Mûsâ Sînâ dağında geçirdiği kırk günün sonunda dağdan kavminin arasına dönünce onların altından yapılmış buzağıya taptıklarını görmüş ve bunun üzerine öfkelenerek elindeki iki levhayı yere atmıştır. Tevrat'ta Hz. Mûsâ'nın dağın eteğinde iki levhayı kırdığı açıkça ifade edilmiştir (Çıkış, 32/19). Tevrat yorumcuları, Hz. Mûsâ'nın, içinde Allah'ın emirleri bulunan levhaları yere atıp kırması meselesini pek çok şekilde yorumlamışlardır. Hz. Mûsâ'nın, halkın onu levhalarla birlikte görüp şiddetli pişmanlık duyma beklentisi içinde bulunduğu, onlarda hiçbir pişmanlık emaresi görmeyince de elindeki levhaları kırarak onları tövbeye sevk etmeyi amaçlamış olduğu ifade edilmiştir. Fakat buna rağmen ilerleyen zamanlarda Hz. Mûsâ'nın İsrâilîoğulları'nda böyle bir pişmanlık görmediği anlaşılmaktadır (Gaon, 2018, s. 960). Bir diğer yoruma göre Hz. Mûsâ, kavminin buna layık olmadığı, bu tabletleri hakketmediği şeklinde bir düşünceye kapılmıştır. Aynı zamanda o, levhaların içinde yazılan emirlerin yüceliği ile halkın işlediği büyük günah karşısında bir çelişkiye düşmüş ve bu çelişkiyi, halkın gözü önünde levhaları kırarak çözmüştür. Bu hareketle halka, ne kadar korkunç bir günah işlediklerini göstermek istemiştir (Haleva vd., 2002, s. 424). Tevrat'ta, levhaların mucizevi özellikleri ile ön plana çıkartılmasına rağmen Hz. Mûsâ'nın onları yere atıp kırmasının, doğru amaç uğruna bu levhaları bile kırmaktan çekinmediği şeklinde yorumlar da yapılmıştır (Haleva vd., 2002, s. 427). Yine bir başka yoruma göre, levhaların ağırlığı 300 kiloydu ve Hz. Mûsâ'nın bunları taşıması mucizeydi. Hz. Mûsâ levhalarla günahın işlendiği bölgeye gelince, levhaların üzerindeki harfler göklere geri kaçmışlardı. Tıpkı insanın ruhunun vücudunu terk etmesi sonucunda bedeninin ağırlaşması gibi üzerindeki kutsî yazılar kaybolunca taşlar da taşınamayacak kadar ağırlaşmıştı. Bunu, taşları kırması gerektiğini belirten bir işaret olarak gören Hz. Mûsâ onları yere atmıştır (Haleva vd., 2002, s. 429).

Levhalar yere atıldığında kırıldığı için Hz. Mûsâ tekrar öncekiler gibi iki levha yontma emrini almıştır. Bu emir üzerine Hz. Mûsâ önceki iki levha gibi tamamen aynı ölçülerde iki levha yontup sabahleyin bu iki levha ile birlikte tekrar Sînâ dağına çıkmıştır (Çıkış, 34/1-4). Hz. Mûsâ bu sefer de önceki gibi tam kırk gün kırk gece hiçbir şey yemeden içmeden dağda kalmıştır (Çıkış, 34/28). Bu husus Tevrat'ta şöyle ifade edilmektedir: "Ve Rabb Mûsâ'ya dedi: Bu sözleri yaz; çünkü seninle ve İsrâille bu sözlere göre ahdettim" (Çıkış, 34/27). Bu emre binaen Hz. Mûsâ Sînâ dağında iki levhaya on emri yazıp Sînâ dağından inerek kendisine bildirilen bütün emirleri kavmine iletmiştir. Hz. Mûsâ'nın ikinci defa Sînâ dağına çıktıktan sonra levhaların üzerine -okuma yazma bilip bilmediği anlamında- "on emr"i nasıl yazmış olabileceği sorusu akla gelebilir. Ancak Yahudi geleneğine göre Hz. Mûsâ sarayda iyi bir eğitim almıştır (Resullerin İşleri, 7/22). Zira o, tahtın bir varisi olarak düşünülmüştür. Bu nedenle aldığı askerî, siyasî, idarî ve diplomatik eğitimin yanı sıra kuvvetle muhtemeldir ki Mısır hiyeroglifi ile çivi yazısını da öğrenmiştir (Harman, 2006, s. 208). Yahudi mitolojisine göre de Hz. Mûsâ ilk Yahudi bilgisi ve ibrânî yazısının mucididir (Harman, 2006, s. 210). Dolayısıyla ikinci Sînâ vahyinde Hz. Mûsâ'ya verilen "on emr" in onun tarafından levhalara yazılmış olması makul karşılanmalıdır.

Yahudi geleneğinde sonradan verilen bu iki levha Kefâret Günü'nde (Yom Kipur) verildiği için daha önce verilen levhalardan daha kıymetli kabul edilmektedir (Gaon, 2018, s. 974). Tevrat'ın pek çok yerinde Tanrı'nın bizzat yazıyı yazdığı ifade edilmiş olmasının yanı sıra "Senin (kendin) için bu sözleri yaz. Şüphesiz Ben, seninle ve İsrâiloğulları ile bunlar sebebiyle ahit yapmış bulunmaktayım." (Çıkış, 34/27) şeklindeki ifadelere de rastlanmaktadır. Budan dolayı önceki iki levha ile yazılı olarak verilen on emrin, bu defa Hz. Mûsâ'ya yazdırıldığı şeklinde yorumlar da yapılmıştır (Gaon, 2018, s. 982).

Özetle Hz. Mûsâ'nın Sînâ dağında üç ayrı zamanda üç farklı vahiy tecrübesi yaşadığı anlaşılmaktadır. Birinci tecrübeye on emir sözlü olarak iletilmiş, ikincisinde on emrin yazılı olduğu iki taş levha verilmiştir (Gaon, 2018, s. 954). İsrâiloğullarının buzağıya tapmaya başlamaları Hz. Mûsâ'nın bu ikinci vahiy tecrübesinden sonra olmuştur. Levhaların kırılması da bu buzağıya tapma hadisesiyle ilişkilidir. Buzağıya tapma meselesinden sonra Hz. Mûsâ kavmi için af dilemiş, Allah onlarla bir kez daha ahidleşmek için Hz. Mûsâ'yı tekrar Sînâ dağına çağırılmış ve Hz. Mûsâ Allah'tan aldığı emirle kendisinin oyduğu levhalara Allah'ın emirlerini yazmıştır. Bu da Sînâ'daki üçüncü vahiy tecrübesiyle ilişkilidir. Sonuç olarak Hz. Mûsâ'ya, Tevrat'taki bilgilere göre üç Sînâ tecrübesinde de yazılı olarak sadece "on emr" in verildiği ortaya çıkmakta, onun dışında herhangi bir hükümün bir metin halinde verildiğini ifade eden cümlelere rastlanmamaktadır (Sinanoğlu, 1998, s. 6). Ancak Tevrat yorumcuları, Hz. Mûsâ'ya, Sînâ'da geçirdiği kırk gün kırk gecede sadece on emrin verildiğini bunun yanı sıra "Sözlü Kanun" un da bu sırada verildiğini ancak bunları yazıya geçirmesine müsaade edilmediğini ifade etmişlerdir (Gaon, 2018, s. 981).

2.3. Levhaların İçeriği

Levhaların üzerinde yazılı olan şeylerin “on emir”den ibaret olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle olsa gerektir ki, Yahudi kültüründe Taş Levhalar aynı zamanda “on emir” ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Gürkan, 2010, s. 550). Hz. Mûsâ’ya ilk Sina vahyi tecrübesinde sözlü olarak verilen daha sonra ise iki tablette yazılı olarak verilen on emir şöyledir:

“Tanrı şöyle konuştu: Seni Mısır’dan, köle olduğun ülkeden çıkararak Tanrının Rab benim. Benden başka tanrının olmayacak. Kendine yukarıda gökyüzünde, aşağıda yeryüzünde ya da yer altındaki sulara yaşayan herhangi bir canlıya benzer put yapmayacaksın. Putların önünde eğilmeyecek, onlara tapmayacaksın. Çünkü ben, Tanrının Rab, kiskanç bir Tanrı’yım. Benden nefret edenin babasının işlediği suçun hesabını çocuklarından, üçüncü, dördüncü kuşaklardan sorarım. Ama beni seven, buyruklarıma uyan binlerce kuşağa sevgi gösteririm. Tanrının Rabbin adını boş yere ağzına almayacaksın. Çünkü Rab, adını boş yere ağzına alanları cezasız bırakmayacaktır. Şabat Günü’nü kutsal sayarak anımsa. Altı gün çalışacak, bütün işlerini yapacaksın. Ama yedinci gün bana, Tanrının Rabbe Şabat Günü olarak adanmıştır. O gün sen, oğlun, kızın, erkek ve kadın kölen, hayvanların, aranızdaki yabancılar dahil, hiçbir iş yapmayacaksınız. Çünkü ben, Rab yeri göğü, denizi ve bütün canlıları altı günde yarattım, yedinci gün dinlendim. Bu yüzden Şabat Günü’nü kutsadım ve kutsal bir gün olarak belirledim. Annene babana saygı göster. Öyle ki, Tanrının Rabbin sana vereceği ülkede ömrün uzun olsun. Adam öldürmeyeceksin. Zina etmeyeceksin. Çalmayacaksın. Komşuna karşı yalan yere tanıklık etmeyeceksin. Komşunun evine, karısına, erkek ve kadın kölesine, öküzüne, eşeğine, hiçbir şeyine göz dikmeyeceksin” (Çıkış, 20/1-17).

2.4. Levhalara Yüklenen Sembolik Anlamlar

Yahudi kültüründe Tevrat’ın ifadelerine sembolik anlamların yüklenmesi geleneği çok eskilere dayandırılmaktadır. Bu yaklaşım, gelenek anlamına gelen kabala kelimesi ile ifade edilmektedir. İbrânî diline kutsiyet atfeden kabala sisteminde kutsal yazılara özel biçimde anlamlar yüklenebilmektedir (Harman, 2013, s. 216). Bu açıdan bakıldığında levhaların maddesi, sayısı, kırılması ve tekrar verilmesi gibi konulara çeşitli sembolik anlamların yüklendiği görülmektedir.

Tevrat’ın yorumlarına göre iki levhanın tüm ölçüleri tamamen eşittir. Levhaların her biri 6x6 tefah³ (48x48 cm.) yüzey alanına ve 3 tefah (24 cm.) kalınlığa sahiptir (Haleva vd., 2002, s. 417). Levhaların tamamen birbirine eşit olması, fiziksel eşitliğin ötesinde anlamlar taşıdığı ifade edilmiştir. İlk levhadaki beş emir, insanın Tanrı’ya yönelik sorumluluklarını içerirken, ikinci levhadaki emirler insanlar arası ilişkileri düzenleyen türdendir. Tora’ya göre ne Tanrı’ya yönelik görevler insanlara yönelik görevlere göre önceliklidir, ne de tersi doğrudur. Hepsisi Tanrı’nın emridir, hepsi eşit düzeydedir ve Tanrısal düzen için her ikisi de

³ 1 tefah 8 cm’dir. (bk. *Türkçe Çeviri ve Açıklamalarıyla Tora ve Aftara*, 2/309).

eşit önem ve gerekliliğe sahiptir. On emrin, tek bir levha yerine iki levhaya yazılmış olmasını, kanun gereği bir antlaşmanın geçerli olması için iki tanığa ihtiyaç duyulmasını sembolize ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Yine Tevrat tefsirlerine göre levhaların taş hammaddesi yeryüzünden, yazı ise göklerden gelmiştir (Haleva vd., 2002, s. 417). Öte yandan iki levhadaki emirlerin aynı olduğu da ifade edilmiştir. Buna göre ikinci levhadaki bilgiler birinci levhadaki bilgilerle aynıdır. Daha önce levhaların her iki yüzünün de yazılı olduğundan söz edilmişti. Buna göre bir yüzünde ilk beş emir diğer yüzünde ise ikinci beş emir yer almaktaydı. Bu yoruma göre Allah, “Adam öldürmeyeceksin”, “zina etmeyeceksin”, “çalmayacaksın” vb. yasaklarla adının aynı yüzde yer almasını istemediği için böyle takdir etmiştir (Plaut & Bamberger, 1981, s. 537).

İkinci defa verilen levhaların Hz. Mûsâ'ya hazırlanması, İsrâiloğullarının işledikleri günahtan dolayı Tanrı katında değerlerinin düştüğü şeklinde yorumlanmıştır. Ancak bazı yorumculara göre yazı yine Tanrı tarafından oyulmuştur. Her şeye rağmen İsrâiloğullarına birtakım emirlerin tekrar verilmesi onların lehine bir durum olarak da yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra İsrâiloğullarına tanınan bu ikinci şans onların değil tamamen Hz. Mûsâ'nın sahip olduğu faziletlerden dolayı verildiği şeklinde anlaşılmıştır (Gaon, 2018, s. 973).

Bazı Tevrat yorumcularına göre on emrin üzerinde yazılı olan levhalar safirdendi. Midraş'a göre bu levhalar, Tanrının Onursal Tahtı'nın altından alınmıştır. Levhaların taş olmasının hikmeti ise üzerinde yazılı olan emirlere muhalefet edildiğinde cezasının taşlama şeklinde verilmesinin vurgulanmasıdır (Haleva vd., 2002, s. 417).

Talmud'a göre on emrin yazılı olduğu levhalar kırılmasaydı, dünya üzerindeki hiçbir güç Yahudiler üzerinde üstünlük kuramazdı. Bir başka ifade ile bu levhalar, Yahudilerin özgürlüğünün garantisiydi. Ancak onlar, yaptıklarıyla bu ayrıcalığı kaybettiler (Haleva vd., 2002, s. 427). Yukarıda ifade edildiği gibi iki taş levhanın tamamen eşit olması ile levhaların maddesinin taş olmasına çeşitli sembolik mânalar verilmiştir. Kanaatimizce levhaların kırılmasına da sembolik bir anlam yüklenmiştir. Buna göre levhaların kırılması, Yahudilerin Allah'ın emirlerini yerine getirmemesini sembolize etmektedir. Nitekim Kur'an'a göre Yahudiler pek çok kere ahidlerini bozmuş ve bunun sonucunda da çeşitli şekillerde cezalandırılmışlardır (el-Bakara, 2/84-85; el-Mâide, 5/12-13). Levhaların Kur'an'da nasıl geçtiği ve tefsir geleneğinde konuya dair ne tür yorumların yapıldığı ele alındıktan sonra Yahudi ve İslâm geleneğindeki açıklamaların benzer ve farklı yönleri ortaya çıkacaktır.

3. Kur'an ve İslâm Tefsir Geleneğinde Levhalar

Hz. Mûsâ, Kur'an'da adı en çok geçen ve diğer peygamberlere nispetle kıssası en ayrıntılı anlatılan peygamberdir. Bu nedenle burada sadece kendisine verilen levhalar bağlamında kıssasının ilgili kısımları, A'râf sûresi 7/138-155. ve Tâhâ sûresi 20/83-97. âyetleri çerçevesinde ele alınacak daha sonra ise levhalar ile ilgili tefsir geleneğinde yapılmış yorumlara yer verilecektir.

Bilindiği gibi İsrâiloğulları, Mısır'da firavunların zulmü altında eziliyorken kendi kavimlerinden biri olan Hz. Mûsâ, peygamber olarak seçilmiş ve uzun süre Firavun ile girişilen mücadeleden sonra İsrâiloğullarını Mısır'dan çıkararak Firavun'dan kurtarmıştır. Mısır'dan çıkış yolunda İsrâiloğulları puta tapan bir kavim gördüklerinden Hz. Mûsâ'ya kendileri için bir put yapmasını istemişlerdir. Hz. Mûsâ, Allah'ın onlara verdiği nimetleri hatırlatarak onları bu istekten vazgeçirmiştir. Sînâ çölüne vardıklarında, Hz. Mûsâ, Hz. Hârûn'u kendi yerine kavmini idare etmesi için görevlendirerek Allah ile buluşmak üzere Tûr-i Sînâ'ya çıkmıştır. Bu mîkât esnasında Hz. Mûsâ'ya içinde her şeye dair öğütlerin ayrıntılı yazılı olduğu *levhalar* verilmiştir (el-A'râf 7/138-145). Bu sırada Hz. Mûsâ'ya, kendisinden sonra kavminin sınındığı ve Sâmirî adında birinin kavmini saptırdığı vahyedilmiştir. Gerçekten de Sâmirî, İsrâiloğullarının Mısır'dan çıkarken yanlarında getirdikleri mücevherleri ateşte eritip böğüren bir buzağı heykeli yapmış "İşte sizin de Mûsâ'nın da ilahı budur" diyerek İsrâiloğullarının bir kısmının ona tapmalarını sağlamıştır. Bunun üzerine Hz. Mûsâ, öfke dolu ve üzgün bir şekilde kavminin arasına dönmüş (Tâha 20/85-91) "Benden sonra arkamdan ne kötü işler yaptınız!" diyerek öfkesinden *levhaları* yere atmıştır. Kardeşi Hz. Hârûn'u, bu işe engel olmadığı için sorgulamış ve bu esnada kardeşi Hârûn'un suçsuz olduğunu anlayınca da sakinleşmiştir. Öfkesi dinince *levhaları* tekrar yerden almıştır (el-A'râf 7/150-154). Bu kıssa bağlamında "levha" kelimesinin "elvâh" şeklinde çoğul olarak geçtiği âyetler şu şekildedir:

وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَابِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ فَخَذَهَا بِقُوَّةٍ وَأَمُرُ قَوْمِكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا (سَأْرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ)

"Mûsâ için, Tevrat levhalarında her şeye dair bir öğüt ve her şeyin bir açıklamasını yazdık ve ona şöyle dedik: 'Şimdi onları kuvvetle tut, kavmine de emret. Onları en güzeliyle alsınlar (uyulasınlar). Yakında size fasıkların yurdunu göstereceğim.'" (Kur'an-ı Kerîm Meâli, 2009, el-A'râf 7/145).

وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا قَالَ بِئْسَمَا خَلَفْتُمُونِي مِنْ بَعْدِي أَعَجَلْتُمْ أَمْرَ رَبِّكُمْ وَأَلْقَى الْأَلْوَابِ وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ يَجُرُّهُ إِلَيْهِ قَالَ ابْنَ أُمَّ إِنَّ الْقَوْمَ اسْتَضَعُّوْنِي وَكَادُوا يَقْتُلُونَنِي فَلَا تُشْمِتْ بِيَ الْأَعْدَاءِ وَلَا تَجْعَلْنِي مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ

"Mûsâ, kavmine kızgın ve üzgün olarak döndüğünde, 'Benden sonra arkamdan ne kötü işler yaptınız! Rabbinizin emrini beklemeyip acele mi ettiniz?' dedi. (Öfkesinden) levhaları attı ve kardeşinin saçından tuttu, onu kendine doğru çekmeye başladı. (Kardeşi) 'Ey anam oğlu' dedi, 'Kavim beni güçsüz buldu. Az kalsın beni öldürüyorlardı. Sen de bana böyle davranarak düşmanları sevindirme. Beni o zalimler topluluğu ile bir tutma.'" (Kur'an-ı Kerîm Meâli, 2009, el-A'râf 7/150).

وَلَمَّا سَكَتَ عَنْ مُوسَى الْغَضَبُ أَخَذَ الْأَلْوَابِ وَفِي نُسَخَتِهَا هُدًى وَرَحْمَةٌ لِلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْهَبُونَ)

“Mûsâ'nın öfkesi dinince (attığı) levhaları aldı. Onların yazısında Rableri için korku duyanlara bir hidayet ve bir rahmet vardı.” (Kur'an-ı Kerîm Meâli, 2009, el-A'râf 7/154).

3.1. Levhaların Maddesi ve Sayısı

Tefsir literatüründe levhaların hangi maddeden olduğu ile ilgili farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Tabîinden Saîd b. Cübeyr (öl. 94/713), levhaların yakuttan, yazısının ise altından olduğunu söylemiştir (Taberî, 2001, ss. 456-457). Yine tabîinden Hasan Basrî (öl. 110/728) ise levhaların ahşaptan olduğunu ifade etmektedir (Basrî, t.y, s. 387). Mukâtil b. Süleyman'a göre ise levhalar zümrüt ve yakuttandı (Mukâtil, 2002, ss. 62-63). Taberî (öl. 310/923), levhaların maddesi ile ilgili ihtilaf olduğunu yeşil zümrüt, yakut veya cennetten zümrüt ve zebercedden olduğunu rivayet edildiğini aktarmıştır (Taberî, 2001, ss. 456-457). Zemaşerî (öl. 538/1144) de levhaların maddesi ile ilgili olarak aynı şeyleri ifade ettikten sonra levhaların, Allah'ın Hz. Mûsâ için yumuşattığı sert bir kayadan olduğunu, Hz. Mûsâ'nın eliyle bu kayayı kestiği ve parmaklarıyla da kayayı düzleştirdiği şeklinde bir rivayet aktarmaktadır (Zemaşerî, 1998a, s. 508). *Garâibü'l-Kur'ân ve Regâibü'l-Furkân* adlı tefsirin müellifi Nisâbü'rî (öl. 730/1329) gibi bazı müfessirler de levhalar ile ilgili ayrıntıları aktardıktan sonra bu ayrıntılar ile ilgili ancak sağlam rivayetler varsa itimat etmek gerekir demektedir. Onun aktardığı ayrıntılarda da levhaların zümrütten, yeşil zebercedden, kırmızı yakuttan veya Allah'ın Hz. Mûsâ için yumuşattığı taştan olduğu ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (Nisâbü'rî, 1996, s. 316). Senâüllah Pânîpetî (öl. 1225/1810), İbn Cüreyc'ten, levhaların zümrütten olduğu, Cebrâil'in bunları Adn cennetinden getirip nur nehrinden mürekkeple, kendisiyle Zikr'i yazdığı kalemle üzerine yazdığı şeklinde bir rivayet aktarmaktadır (Pânîpetî, 2004, s. 435).

Levhaların sayısı ile ilgili olarak Tevrat'ta açıkça iki levhadan bahsedilmiş, Kur'an'da ise kelime “elvâh” şeklinde çoğul olarak kullanılmıştır. Bundan dolayı tefsirlerde levhaların sayısı ile ilgili olarak birbirinden farklı açıklamalar yer almıştır. Mukâtil b. Süleyman'a (öl. 150/767) göre levhaların sayısı dokuz idi (Mukâtil, 2002, ss. 62-63). Daha önce de ifade edildiği gibi büyük dil bilgini Zeccâc, iki levha için “elvâh” şeklinde çoğul kullanımının caiz olduğunu ifade etmektedir (Zeccâc, 1988, s. 375). Dolayısıyla ona göre levhaların sayısı ikidir. Vâhidî (öl. 468/1076), İbn Abbâs'tan, kaynağı tespit edilemeyen bir rivayet aktararak, levhaların verildiği zaman sayısının altı olduğunu bunlara eklenen öğüt ve tavsiyelerle sayının yirmi dörde çıktığını ifade etmektedir (Vâhidî, 1430, s. 345). Zemaşerî sayının on, yedi veya iki adet olduğunu ve bu levhaların Cebrâil tarafından getirildiklerini nakletmektedir (Zemaşerî, 1998a, s. 508). Yine Zemaşerî levhaların sayısının yedi olduğu bunlar yere atılınca altısının kaldırıldığı yedide birinin ise kaldığı şeklinde bir rivayet daha aktarmaktadır. Onun aktardığı bu rivayete göre geriye kalan yedide birlik bu bölümde hidayet ve rahmet bulunmaktadır. Kaldırılan altı bölümde de tafsilat yer almaktaydı (Zemaşerî, 1998a, s. 512). Âlûsî (öl. 1270/1854) de “kile” kaydıyla sayının on olduğu ile ilgili bir rivayet aktarmaktadır (Âlûsî, t.y, s. 57).

3.2. Levhaların Yazılış Keyfiyeti ve İçeriği

Levhaların veriliş keyfiyeti ile birlikte üzerindeki yazıların nasıl yazıldığı konusu da çok tartışılmıştır. Mukâtil b. Süleyman'a göre levhaların üzerindeki yazıları Allah bizzat eliyle yazmıştır⁴ (Mukâtil, 2002, ss. 62-63). Hz. Mûsâ Tûr-i Sînâ'dan dönerken onları omuzunda taşıyordu. Kavminin buzağıya taptıklarını görünce levhaları yere attı, onlardan beşi gitti dördü kaldı. Mukâtil'e göre, Allah, Hz. Mûsâ'ya Tevrat'ı Cuma günü verdi. Ancak Hz. Mûsâ taşımakta güçlük çekince hafifletmesi için Allah'a yalvardı. Allah hafifletince de omuzunda taşıyabildi (Mukâtil, 2002, ss. 65-66). Mukâtil ayrıca Hz. Mûsâ'ya verildiği ifade edilen suhuf'un Tevrat olduğunu ifade etmektedir (Mukâtil, 2002, ss. 165, 670). Taberî'nin Saîd b. Cübeyr'den aktardığı bir rivayete göre, Rahmân levhaları kendi eliyle yazmıştır. Ona göre levhalar yazıldığında gök ehli, kalem gıcırtilarını işitmiştir (Taberî, 2001, ss. 456-457). Yine Taberî'nin herhangi bir kimseye isnad etmeden "zükire" kaydıyla aktardığı başka bir rivayete göre, Allah levhalara yazıyı yazarken Hz. Mûsâ'yı kalemlerin gıcırtilarını duyacak kadar yaklaştırmıştı (Taberî, 2001, ss. 454-455). Bazı tefsirlerde Hz. Mûsâ'nın göğe yükseltildiği ile ilgili açıklamalara da yer verilmiştir. Mesela Kurtubî (öl. 671/1273), Cebrâil'in, Hz. Mûsâ'yı, kanatlarıyla alıp onun levhalar yazılırken kalemin çıkardığı sesi işitecek kadar yücelere çıkarttığını aktarmaktadır (Kurtubî, 2006, s. 328). Mâtürîdî'ye (öl. 333/944) göre, Allah yazma eylemini, levhaların önemine binaen, kendisine nispet etmiştir. Ancak onu yazanlar melekler idi. Bu durum Allah'ın "kûn" emrindeki durum gibidir. Allah "kûn" şeklinde emreder. O şeyler de vakti gelince oluverir (Mâtürîdî, 2006, s. 6/61-62). Mâverdî (öl. 450/1058), âyetteki (وَكَتَبْنَا لَهُ) ifadesi ile ilgili olarak iki görüş aktarmaktadır. Birinci görüşe göre buradaki "*ketebnâ lehu*" ifadesi farz kıldık demektir. Bu tıpkı Bakara sûresi 2/183. âyetteki (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ) "*size oruç farz kılındı*" âyetindeki gibidir. İkinci görüşe göre ise Allah levhaları yazılı bir şekilde indirmiştir (Mâverdî, t.y, s. 259).

Mücâhid b. Cebr ve Süddî'den (öl. 127/745) gelen rivayetlere göre levhalarda yazılı olan şeyler helaller ve haramlar yani emredilen ve nehyedilen şeylerdir (Taberî, 2001, ss. 437-438). Müfessirler, Kur'an'da yer alan bazı emir ve yasaklar ile on emir arasında çeşitli benzerlikler kurmaktadırlar. İbn Abbâs, İsrâ sûresindeki (17/22-39) toplamı yirmi beş olan emir ve yasakların Hz. Mûsâ'nın levhalarında da bulunduğunu belirtmiştir (Râzî, 1981, ss. 214-215). Mukâtil b. Süleyman'a göre ise bu levhaların içinde şunlar yazılıydı: "Ben'den başka ilah olmayan Rahmân ve Rahîm olan Allah'ım, Ban'a hiçbir şeyi ortak koşmayın, adam öldürmeyin, zina etmeyin, yol kesmeyin, ana babaya kötülük etmeyin. Bunun dışında buna benzer öğütler bulunmakta idi (Mukâtil, 2002, ss. 62-63). En'âm sûresinde (6/151-153) yer alan emir ve yasaklar da on emirle benzerlik göstermekte, on emir veya

⁴ Mukâtil'in burada "Allah'ın bizzat eliyle yazdığını" söylemesi Mücessime'den olmakla suçlanmasına sebep olmuştur (bk. *Tefsîru Mukâtil b. Süleyman*, 2/62, Muhakkik'in 1 nolu dipnotu). Tevrat'ta da "Allah'ın parmağıyla yazdığı" ifadesi yer almaktadır (Çıkış 31/18).

on vasiyet olarak bilinmektedir (Harman, 2007, s. 350). Levhaların üzerinde Tevrat'ın tamamının yazılı olduğu ve Tevrat'ın tamamının da yetmiş deve yükü kadar olduğu şeklinde rivayetler de bulunmaktadır (Kurtubî, 2006, s. 328). Nahcuvânî (öl. 920/1514) de levhaların Tevrat levhaları olduğunu söylemekte ve Hz. Mûsâ onları attıktan sonra hükümlere dair ayrıntıların kaybolduğunu, öğüt ve hatırlatma ile ilgili kısımların kaldığını ileri sürmektedir (Nahcuvânî, 1325, ss. 266-268). Aslında Kur'an-ı Kerim'e göre Tevrat'ın İsrâîloğulları'na verilen bir kitap olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu kitabın hangi peygamber aracılığıyla verildiği açık değildir. Zira Hz. Mûsâ'ya kitap, suhuf, elvâh ve furkân verildiğinden bahsedilmekte ancak Tevrat'ın bizzat Hz. Mûsâ'ya verildiğinden ise açıkça söz edilmemektedir. Buna rağmen müfessirler, levhalarla verilen şeylerin Tevrat olduğunu söylemişlerdir. Hadis kaynaklarının bu düşüncenin oluşmasında etkili olduğu ileri sürülmüştür (Adam, 2012, s. 44). Baki Adam'a göre, içinde Tevrat lafzı geçen ayetlerin muhatabı, Hz. Peygamber dönemindeki Yahudilerdir. Hz. Peygamber zamanındaki Yahudiler de Tevrat'ın İbranice karşılığı olan Torah'tan, Eski Ahid'in tümünü anlamaktaydılar. Bunun için Kur'an Yahudilerle münazarada, onların diliyle hitap etmiş herhangi bir tashihte bulunmadan, Tevrat kelimesini onların anladığı manada kullanmıştır (Adam, 1997, ss. 43-44).

3.3. Levhaların Yere Atılması ve Kırılması

Tefsir literatüründe levhaların yere atılıp atılmadığı, yere atıldıysa kırılıp kırılmadığı meselesi çok tartışılmıştır. Âyetlerde ifade edildiğine göre Hz. Mûsâ daha Tur-i Sînâ'da iken kavminin sınındığı haberini almıştır. Dönüşünde ise Sâmirî adında birinin yaptığı buzağıya taptıklarını görmüş ve çok sinirlenmiştir (Tâhâ, 20/85-88). İbn Abbâs'tan gelen rivâyetlere göre Hz. Mûsâ, kavminin buzağıya taptığını görünce çok sinirlenmiş, levhaları atmış ve levhalar da kırılmıştır (Taberî, 2001, ss. 451-452). Taberî Hz. Mûsâ'nın levhaları yere atmasının sebepleri ile ilgili pek çok rivayet aktardıktan sonra, kavminin buzağıya taptığını gördüğü için çok kızdığı ve bu yüzden levhaları attığı ile ilgili görüşü tercih etmektedir (Taberî, 2001, s. 454). Mâverdî, levhaların yere atılması ile ilgili olarak iki sebep zikretmektedir. İbn Abbâs'a nisbet ederek aktardığı birinci sebebe göre, Hz. Mûsâ kavminin buzağıya taptığını görünce çok kızmış ve bunun için levhaları yere atmıştır. Katâde'ye (öl. 117/735) nispet ederek aktardığı ikinci sebebe göre ise Hz. Mûsâ levhaların içinde kendi ümmetinden daha hayırlı bir ümmetin vasıflarını okuyup bunun kendi ümmeti olmasını dilemiş fakat sözü edilenlerin Hz. Muhammed'in ümmeti olduğunu öğrenince bu durum ona zor gelmiş o da levhaları atmıştır (Mâverdî, t.y, s. 263). Kurtubî bu rivayeti haklı olarak şiddetle eleştirmekte ve böyle çirkin bir düşüncenin Hz. Mûsâ gibi bir peygambere nispet edilemeyeceğini ifade etmektedir (Kurtubî, 2006, s. 339). İbn Kesîr (öl. 774/1373) de aynı rivayeti şiddetle eleştirmektedir (İbn Kesîr, 2000, s. 396). Mâtürîdî, âyetteki (وَالْقَىٰ فِي الْأَرْضِ رَوَايَا أَن تَمِيدَ) ifadesi ile ilgili olarak daha farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Ona göre bu ifadede, sadece levhaların yere atılmasının anlaşılması caiz değildir. Zira başka âyetlerde bu kelimenin farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Mesela (وَالْقَىٰ فِي الْأَرْضِ رَوَايَا أَن تَمِيدَ)

(الْقَى) “O, sizi sarsmaması için yere sağlam dağlar yerleştirdi” (en-Nahl, 16/15) âyetinde (الْقَى) kelimesine “yere attı” anlamı değil “yerleştirdi” anlamı verilir. Mâtürîdî’ye göre buradan hareketle (وَالْقَى الْأَوَاحِ) ifadesine, “levhaları bıraktı” anlamı verilebilir. Çünkü Hz. Mûsâ, Tâhâ sûresi 20/94. âyetinden (فَال يَا ابْنَ أُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا بِرَأْسِي) anlaşılacağına göre, kardeşi Hârûn’un saçından ve sakalından tutmuştur. Hz. Hârûn’un saçını ve sakalını tutabilmesi için elindekileri yere bırakması gerekir. Levhalar elinde iken bunu yapabilmesinin imkânı yok idi (Mâtürîdî, 2006, s. 70). Mâtürîdî’nin bu yaklaşımından hareketle onun, levhaların kırıldığını düşünmediği sonucu çıkarılabilir. Âlûsî de Mâtürîdî’nin ismini zikretmeden bu görüşü benimsediğini ifade ederek aktarmaktadır (Âlûsî, t.y, s. 67). Ancak İbn Kesîr’e göre ise Kur’an’da açıkça ifade edilmemiş olmasına rağmen âyetteki (وَفِي نُسْخَتِهَا هُدًى وَرَحْمَةٌ) ifadeleri, levhaların kırıldığına kesin olarak delalet etmektedir. Zira ona göre bu ifade, “Levhaları attıktan sonra aldığında içinde hidayet ve rahmet buldu” anlamına gelmektedir (İbn Kesîr, 2000, s. 399). İbn Kesîr’in bu yorumunda “levhaların içinde hidayet ve rahmet buldu” ifadelerinden onun bazı ayrıntıları bulmadığı şeklinde düşündüğü sonucu çıkarılabilir. Bu da ona göre levhaların kesin olarak kırıldığı anlamına gelmektedir.

Fahredden er-Râzî (öl. 606/1210) tefsirinde, Hz. Mûsâ’nın levhaları yere atması ile ilgili doğrudan bir yorum yapmamış ancak Zemahşerî’nin “Hz. Mûsâ’nın çok sinirli bir şahsiyet olduğu için kavminin buzağıya taptığını görünce dinine karşı olan duyarlılığından dolayı levhaları yere atmıştır” (Zemahşerî, 1998a, s. 512) ifadelerini eleştirmiştir (Râzî, 1981, s. 108). Buradan hareketle onun meseleyi ismet-i enbiyâ çerçevesinde ele alarak Hz. Mûsâ’nın levhaları yere attığına ihtimal vermediği sonucu çıkarılabilir.

Âlûsî, meşâyihimizden dediği Sıbgatullah Efendi el-Haydarî’nin (öl. 1882) farklı bir görüşünü aktarmaktadır. Haydarî’ye göre hamiyet-i diniyye, Allah’ın kitabına ihtiramı gerektirir. Bunun için Hz. Mûsâ, kavminin buzağıya taptığını görünce, hamiyet-i diniyye ve Allah için duyduğu şiddetli öfkesinden dolayı levhaları elinde taşıyamadı ve istemeden de olsa levhalar elinden düştü (Âlûsî, t.y, ss. 66-67). Bu görüş Râzî’nin, konuyu peygamberlerin ismet sıfatı ile ilişkilendirmesine benzemektedir.

Levhalar yere atıldığında kırılıp kırılmadığı da çok tartışılmıştır. Hz. Mûsâ gibi bir peygambere, Allah’ın emirlerinin içinde yazılı olduğu levhaları yere atmış olma ihtimalini mümkün görmeyen yaklaşımlara karşın tefsirlerin genelinde levhaların kırıldığı yorumları yapılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi Taberî’nin aktardığı bir rivayette Tevrat’ın yedi bölümden ibaret olduğu, Hz. Mûsâ levhaları atınca altı bölümünün kırıldığı bir tanesinin ise kaldığı aktarılmaktadır (Taberî, 2001, s. 455). Saîd b. Cübeyr’e isnad edilen bir rivayete göre ise Hz. Mûsâ levhaları atınca hidayet ve rahmetin yazılı olduğu levhalar kaldı ayrıntılar ise gitti (Taberî, 2001, s. 457). İbn Abbâs’a dayandırılan zayıf bir rivayete göre de levhalar kırıldıktan sonra Hz. Mûsâ kırk gün oruç tutmuş ve daha önce verilen levhalar iki levha şeklinde ona iade edilmiş ve içinden de hiçbir şey kaybolmamıştır (Kurtubî, 2006, s. 346). Râzî’ye göre, âyetteki “O, levhaları aldı” ifadesi, “levhaları attı” ifadesindeki levhalara işaret eder. Bunun için âyetin zâhiri, levhaların kırıldığına ve bir kısmının kaldırıldığına işaret

etmez. Zira attığı levhaları aldıysa, bu ifade, altı bölümün kırıldığı ve kaldırıldığı, bir bölümünün ise kaldığı şeklindeki görüşün yanlışlığına delalet eder (Râzî, 1981, ss. 16-17). Râzî'ye göre âyetin ifadesiyle, Hz. Mûsâ yere attığını almışsa kırılan ve kaldırılan hiçbir şey yoktur.

Levhalar ile ilgili âyetlerin tefsirinde levhaların nerede korunduğuna dair bilgi verilmemektedir. Ancak Bakara sûresi 2/248. âyette geçen tâbût ifadesi tefsir edilirken tâbûtun içeriğinden bahsedilmekte ve içinde başka şeylerin yanı sıra levhaların olduğundan da söz edilmektedir. Mukâtil b. Süleyman'a göre tâbûtun içinde, levhalar, altın bir tas içinde kudret helvası, Hz. Mûsâ'nın asası ve sarığı bulunmaktaydı (Mukâtil, 2002, s. 206). Tâbûtun içinde yer alan şeylerle ilgili pek çok rivayet aktaran Taberî, doğruya en yakın görüşün Hz. Mûsâ'nın asası, levhaların kırık parçaları, Tevrat'ın tamamı veya bir kısmı, bir çift ayakkabı, elbiseler olduğu ile ilgili görüş olduğunu söylemektedir (Taberî, 2001, s. 477).

Âyetteki (وَفِي نُسَخَاتِهَا) ifadesi, bazı müfessirlerce levhaların kırılması ile ilişkilendirilmiştir. Bazı müfessirler levh-i mahfuzdan istinsah edildiği için bu şekilde ifade edildiğini söylerken bazı müfessirler ise levhalar kırıldıktan sonra Hz. Mûsâ onlardan başka bir nüsha daha yazdığı için bu şekilde ifade edilmiştir. Yine İbn Abbâs'a dayandırılan bir görüşe göre Hz. Mûsâ, levhaları attığında kırıldığı için kırk gün oruç tutmuş, bu sürenin sonunda kendisine daha önceki emirler ve nehiyeler iki levha şeklinde verilmiştir (Pânîpetî, 2004, s. 440).

İbn Kesîr zayıf bir rivayete dayanarak, levhaların Tevrat'tan önce verildiğini aktarmaktadır. Yine ona göre, levhalar, Hz. Mûsâ'nın Allah'ı görmek istemesi ve bundan men' edilmesine karşılık olarak kendisine verilmiştir (İbn Kesîr, 2000, s. 391).

Sonuç ve Değerlendirme

Kur'an'da, Hz. Mûsâ'ya verildiği bildirilen levhaların sayısı, niteliği, üzerinde nelerin yazılı olduğu, Hz. Mûsâ'nın levhaları yere attığında kırılıp kırılmadığı vb. konularla ilgili ayrıntılar mevcut değildir. Ancak Tevrat'ta bu konulara dair ayrıntılar bulunabilmektedir. Kur'an'da yer almayan ayrıntıların tefsirlerde çok tartışıldığı tespit edilmiştir. Müfessirlerin, Kur'an kıssalarının ayrıntıları için zaman zaman Tevrat'a başvurdukları gözden kaçmaz iken levhalar konusunda Tevrat'taki ayrıntıların olduğu gibi tefsirlere aktarılmadığı göze çarpmaktadır. Müfessirlerin, genellikle sadece rivayetleri aktardıkları bazen de konuyla ilgili olarak herhangi bir kaynağa dayanmadan "kile" kaydıyla bilgiler verdikleri görülmüştür.

Tevrat'a göre levhaların sayısı iki; maddesi ise taştır. Bunun için farklı ifadeler kullanılsa da iki taş levha olduğu konusunda herhangi bir tartışma yer almamaktadır. Ancak Kur'an'da kelime "elvâh" şeklinde çoğul olarak kullanıldığı için müfessirler sayı konusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. İki levha diyen müfessirler olduğu gibi altı, yedi, dokuz, on ve yirmi dört gibi birbirinden çok farklı rakamların zikredildiği görülmüştür. Tevrat

yorumcularının çok az kısmı taşın niteliği ile ilgili yorum yaparken; Kur'an müfessirlerinin çoğu ise taşın niteliği ile ilgili olarak zümrüt, zebced, yakut, tahta ve taş şeklinde yorumlar yapmışlardır. Zümrüt, zebced ve yakutun da değerli taşlar olduğu düşünüldüğünde Tevrat yorumcuları ile müfessirlerin çoğunluğunun taş konusunda birleştikleri söylenebilir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla sadece Hasan Basrî'den, levhaların ahşap olduğu ile ilgili bir rivayet aktarılmıştır. Taş levhaların ölçüleri Tevrat tefsirlerinde, her biri tamamen birbirine eşit olarak 6x6 tefah (48x48 cm) yüzey alanına ve 3 tefah (24 cm) kalınlığa sahip şeklinde geçerken; Kur'an tefsirlerinde ise 12 zira' veya Hz. Mûsâ'dan 10 zira' daha uzun şeklinde geçmektedir.

Levhalarda yazılı olan şeyler konusunda da bilgilerin farklılık arz ettiği görülmektedir. Yahudi literatüründe levhalarda olanlar on emir'den ibarettir. Bu yüzden de taş levhalar on emir ile özdeşleştirilmiştir. Müfessirlerin çoğu ise herhangi bir ayırım yapmadan levhaların Tevrat olduğunu zikretmişlerdir.

Levhaların üzerindeki yazıların nasıl yazıldığı ile ilgili Tevrat ve Kur'an tefsirlerinde bazen birbirine benzer bilgilerin yer aldığı görülmüştür. Tevrat'taki ifadelerle göre yazılar tanrının parmakları ile yazılmıştır. Aynı ifadenin ilk dönem müfessirlerden Mukâtil b. Süleyman'ın tefsirinde de geçtiği tespit edilmiştir. Tevrat'a göre levhalar kırıldıktan sonra Hz. Mûsâ'ya aynı emirler bir daha verilmiştir. Ancak bu sefer levhaların Hz. Mûsâ tarafından hazırlanması istenmiştir. Hz. Mûsâ, öncekilerle aynı ölçülere sahip levhaları yaptıktan sonra Sînâ dağına gitmiştir. Bu gidiş esnasında Hz. Mûsâ'nın beraberinde götürdüğü levhaların üzerindeki yazıları kimin yazdığı ise tartışmalıdır.

Tevrat'ta, levhaların Hz. Mûsâ tarafından yere atılarak kırıldığı açıkça ifade edilirken; Kur'an tefsirlerinde levhaların yere atılması ve kırılması tartışılmıştır. Tefsirlerde levhaların kırıldığını söyleyen müfessirlerin yanında kırılmadığını söyleyen müfessirler de bulunmaktadır. Levhaların kırılmadığını ileri süren müfessirler, Hz. Mûsâ'nın levhaları atmadığını ve Hz. Hârûn'un saçından ve sakalından tutmak için levhaları yere bırakmak zorunda kaldığını dile getirmektedirler. Tevrat'ta ise levhaların kırıldığı ile ilgili herhangi bir şüpheye yer verilmemektedir. Zira Hz. Mûsâ, levhalar kırıldığı için tekrar Tûr-i Sînâ'ya çağrılmaktadır. Tevrat'ta levhaların muhafaza edilmesi için Hz. Mûsâ'ya kavmiyle birlikte bir sandık yapma emri verilmiştir. Kur'an'da levhaların verilmesi bağlamında sandıktan bahsedilmemiştir. Ancak müfessirler Bakara sûresi 2/248. âyette geçen tâbût ifadesini tefsir ederlerken içinde levhaların kırık parçaları, Hz. Mûsâ'nın asası, ayakkabısı, sarığı, altın bir tas içinde kudret helvası ve Hz. Hârûn'a ait bazı eşyaların olduğu bilgisini vermektedir. Tevrat'ta ise ahit sandığı şeklinde isimlendirilen bu sandığın, Hz. Süleyman zamanında açıldığı ve içinde sadece iki taş levhanın bulunduğu bilgisi yer almaktadır.

Tevrat yorumcularının levhaların maddesi, ebadı, sayısı ve kırılması ile ilgili bazı sembolik yorumlar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu yorumlara göre levhaların taştan olması, içinde yazılı olan şeyleri ihlal edenin taşlanarak cezalandırılmasını; iki levhanın fiziksel olarak

tamamen birbirine eşit olması, mutlak eşitliği; levhaların sayısının iki olması, olaylara tanıklıkta iki şahidin istenmesini; levhaların kırılması ise Yahudilerin Allah'ın emirlerini yerine getirmemesini ve bunun sonucunda da başka milletlerin onlara üstünlük kuracağını sembolize etmektedir. Kur'an tefsirlerinde ise bu türden sembolik yorumlara rastlanmamıştır.

Kısacası Kur'an tefsirlerinde levhaların niteliği, sayısı, yazılma şekli ve kırılıp kırılmadığı ile ilgili pek çok ayrıntı geçmektedir. Ancak bu ayrıntıların çoğunun herhangi sahîh bir kaynağa dayanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu ayrıntıların birçoğu Kur'an'ın kıssaları aktarmadaki amacına da hizmet etmemektedir. Zira Kur'an'ın, kıssaları aktarmadaki amacı sadece bilgi vermek olmadığı için zaman ve mekân unsurlarına da yer verilmemektedir. Böylece kissa hem gereksiz ayrıntılardan arındırılmış hem de mesaj evrenselleşmiştir. Kanaatimizce bu bilgilerin Ehl-i Kitâb'a mensup olup daha sonra Müslüman olan Ka'b el-Ahbâr (öl. 32/652), Vehb b. Münebbih (öl. 114/732) gibi zatlardan İslâm kültürüne girmiş olma ihtimali bulunmaktadır. Sahîh kaynaklara dayanmayan bilgilerin bazısının müfessirlerce eleştiriye tabi tutulduğu da gözden kaçmamaktadır. Mesela Hz. Mûsâ'nın levhalarda, Hz. Muhammed ümmetinin vasıflarını okuduğu ve bu ümmetin kendi ümmeti olmasını arzuladığı, kabul edilmeyince de levhaları yere attığı şeklindeki bilgiler Kurtubî ve İbn Kesîr gibi müfessirlerce şiddetle eleştirilmiştir.

Kaynakça

- Adam, B. (1997). *Yahudi Kaynaklarına Göre Tevrat*. Seba Yayınları.
- Adam, B. (2012). *Tevrat. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 41, ss. 40-45). TDV Yayınları
- Âlûsî, Ş. (t.y). *Rûhü'l-me'ânî fî tefsîri'l-Kur'ânî'l-'azim ve's-seb'î'l-mesânî* (C. 1-30). Dâru İhyâi't-Türasî'l-Arabî.
- Basrî, H. (t.y). *Tefsîrü'l-Hasanî'l-Basrî* (C. 1-2). Dârü'l-Hadîs.
- Demirci, M. (2017). *Kur'ân Tefsirinde Farklı Yorumlar: Tespitler - Değerlendirmeler* (C. 1-3). İFAV Yayınları.
- Gaon, S. (2018). *Tefsîru't-Tevrât bi'l-'Arabiyye: Tevrat (Tora) Tefsiri* (Nuh Aslantaş, Çev.; C. 1-2). Türkiye Yazma Eserler Kurumu.
- Görgün, H. (2004). Mısır (Tarih). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 29, ss. 555-557). TDV Yayınları.
- Gürkan, S. L. (2010). Talmud. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 39, ss. 550-552). TDV Yayınları.
- Halîl b. Ahmed. (2003). *Kitâbu'l-'ayn*. Abdulhamid Hindâvî (thk.). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.

- Harman, Ö. F. (2006). Mûsâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 31, ss. 207-213). TDV Yayınları.
- Harman, Ö. F. (2007). On Emir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 33, ss. 347-350). TDV Yayınları.
- Harman, Ö. F. (2013). Yahudilik (Mezhepler ve Dini Gruplar). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 43, ss. 212-218). TDV Yayınları.
- Hornung, E. (2014). *Mısırbilime Giriş* (Zehra Aksu Yılmaz, Çev.). Kabalıcı Yayıncılık.
- İbn Âşûr, M. T. (1973). *Tefsîrû't-tahrîr ve't-tenvîr* (C. 1-30). ed-Dârü't-Tûnisiyye li'n-Neşri.
- İbn Fâris. (1979). *Mu'cemu mekâyisi'l-lüğâ*. thk. Abdusselâm Muhammed Hârûn. Dâru'l-Fikr.
- İbn Kesîr. (2000). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-'azîm* (C. 1-15). Mu'essesetu Kurtuba, Mektebetu'l-Evlâdi's-Şeyh li't-Turâs.
- İbn Manzûr. (t.y). *Lisânu'l-'Arab*. Dâru'l-Me'ârif.
- İmru'u'l-Kays. (2000). *Divânu İmri'i'l-Kays ve mülhakâtuhu*. Merkezi Zayed li't-Türas ve't-Tarih.
- İsfahânî, R. (t.y). *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'ân*. Dâru'l-Ma'rife.
- İsmail b. Hammâd el-Cevherî. (1990). *es-Sihâh*. Ahmed Abdulgafur 'Attâr (thk.). Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Janson, H. W., & Janson, A. F. (1991). *History of Art* (Julia Moore, Ed.; 4. bs). Prentice Hall.
- Jean, G. (2012). *Yazı İnsanlığın Belleği* (Nami Başer, Çev.; 7. bs). Yapı Kredi Yayınları.
- Kur'ân-ı Kerîm Meâli* (H. Altuntaş & M. Şahin, Çev.; 17. bs). (2009). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kurtubî. (2006). *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân* (C. 1-24). Müessesetü'r-Risâle.
- Kutsal Kitap: Tevrat, Zebur, İncil*. (2009). Kitabı Mukaddes Şirketi - Yeni Yaşam Yayınları.
- Mâtürîdî. (2006). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân* (C. 1-17). Mizan Yayınevi.
- Mâverîdî. (t.y). *en-Nüket ve'l-'uyûn* (C. 1-6). Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Müessesetü'l-Kütübü's-Sekâfiyye.
- Meral, Y. (2016). Yahudi Bilgin Saadya Gaon'un (ö. 942) Eserlerinde İslâmî Unsurlar. *Bellekten*, 80(287), 23-40.
- Meral, Y. (2018). *Sâmirî'nin Buzağısı*. Ankara Okulu Yayınları.

- Mustafavî, H. (1375). *et-Tahkîk fî kelimâti'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Merkezu Neşri Âsâri'l-Allâme el-Mustafavî.
- Nahcûvânî, N. (1325). *el-Fevâtihü'l-ilâhiyye ve'l-mefâtihü'l-gaybiyye* (C. 1-2). el-Matbaatü'l-Osmaniyye.
- Nisâbü'rî. (1996). *Garâibü'l-Kur'ân ve regâibü'l-Furkân* (C. 1-6). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Pânîpetî, S. (2004). *et-Tefsîrû'l-Mazharî* (C. 1-10). Dâru İhyâ'it-Türâsi'l-Arabî.
- Plaut, W. G., & Bamberger, B. J. (1981). *The Torah: A Modern Commentary*. Union of American Hebrew Congregation.
- Râzî, F. (1981). *Mefâtihu'l-gayb*. Dâru'l-Fikr.
- Sinanoğlu, M. (1998). Eski Ahid ve Kur'ân-ı Kerîm'de Sînâ Vahyi. *İslâm Araştırmaları Dergisi* 2/1-22.
- Mukâtil, S. (2002). *Tefsîru Mukâtil b. Süleyman* (C. 1-5). Müessesetü't-Tarihi'l-Arabî.
- Taberî, (2001). *Câmi'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Kur'ân*. Dâru Hecr.
- Vâhidî. (1430). *et-Tefsîrû'l-basît* (C. 1-25). Suudi Arabistan: el-Memleketü'l-Arabiyyeti's-Suudiyye Vizâretü't-Ta'limi'l-'Âlf.
- Wigoder, G., Skolnik, F., & Himelstein, S. (Ed.). (2002). *The New Encyclopedia of Judaism*. New York University Press.
- Yıldız, N. (2014). *Eskiçağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu* (2. bs). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yitshak, H. Moşe, B. & Yeuda, A. (Ed.). (2002). *Türkçe Çeviri ve Açıklamalarıyla Tora ve Aftara* (M. Farsi, Çev.). Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın.
- Zebîdî. (1994). *Tâcü'l-'arûs*. Abdusselâm Muhammed Hârûn (thk.). Matbaatu Hükûmeti'l-Kuveyt.
- Zeccâc. (1988). *Me'âni'l-Kur'ân ve i'râbuhu* (C. 1-5). 'Âlemü'l-Kütüb.
- Zemahşerî. (1998a). *el-Keşşâf 'an hakâiki gavâmizi't-tenzîl ve uyûni'l-ekâvil fî vucûhi't-te'vîl* (C. 1-6). Mektebetü'l-Ubeykân.
- Zemahşerî. (1998b). *Esâsü'l-belâga*. (C. 1-2). Muhammed Bâsil 'Uyûnu's-Sûd (thk.). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.

SOSYAL MEDYADA CUMA TEBRİKLEŞMELERİ AMACI İLE KULLANILAN HASHTAGLER

Yasin BOZDEMİR*

E-mail: yasin.bozdemir1@ogr.sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9052-0672>

Ayda SABUNCUOĞLU İNANÇ**

E-Mail: aydainanc@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4999-9663>

Nesrin AKINCI ÇÖTOK***

E-Mail: nakinci@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3577-8325>

Citation/©: Bozdemir, Y., Sabuncuoğlu İnanç A. & Akıncı Çötök N. (2022). Sosyal medyada Cuma tebrikleşmeleri amacı ile kullanılan hashtagler. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 213-232.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1190804>

Öz

Son yıllarda hem ülkemizde hem de dünya genelinde sosyal medya kullanımı artmış buna paralel olarak gündelik yaşam pratikleri de sosyal medya platformlarında yaşanmaya başlamıştır. Kullanıcılar bu platformlar sayesinde paylaştıkları içerikler ile daha çok sayıda kişi ile etkileşime girme olanağına sahip olmuştur. Sosyal medyada Müslümanlar için kutsal olarak atfedilen günlerden olan cuma gününe dair içerikler de görülmektedir. Dolayısıyla Müslümanlar için cuma tebrikleşmeleri sosyal medya

* Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık ABD.

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık ABD.

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik ABD.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları: Yasin Bozdemir (%40); Ayda Sabuncuoğlu İnanç (%30); Nesrin Akıncı Çötök (%30).

paylaşımları ile de gerçekleşmektedir. Gerçekleştirilen paylaşımların İslam dininin özel günlerinden olan cumaları hangi içeriklerle temsil ettiği merak konusudur. Bu bağlamda çalışmada cuma tebrikleşmelerini içeren paylaşımların niceliğinin hashtagler ile belirlenmesi amaçlanmaktadır. Instagram paylaşımlarındaki hashtagler üzerinden farklı kullanıcı profillerine ait 2500 instagram içeriği/gönderisi örneklem olarak alınarak içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik kategorileri dinî nitelikli olan/olmayan ayrımı gözetilerek gruplandırılmıştır. Dinî nitelikli olan ve dinî nitelikli olmayan kategoriler arasındaki genel içerik üretimindeki paylaşımların sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ayet ve hadisler dikkate alınarak üretilen gönderiler daha az olmakla birlikte en fazla paylaşım yapılan gönderi kategorisinin dinî nitelik taşımadığı görülmektedir. Erkeklerin kadınlardan daha çok cuma tebrikleşme paylaşımı yaptığı ve paylaşımlar dinî nitelik taşımadığında ise bu paylaşımların kişisel fotoğraflar, insan, hayvan, gıda, kıyafet gibi görselleri içerdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, Cuma tebrikleşmesi, Hashtag, Din, Instagram.

HASHTAGS USED FOR FRIDAY GREETINGS ON SOCIAL MEDIA

Abstract

In recent years, the use of social media has increased both in our country and around the world, and daily life practices have also started to be experienced on social media platforms. Due to these platforms, users can interact with more people with the content they share. It is also content about "friday" day, one of the sacred days for Muslims on social media. Therefore, friday greetings for Muslims are also realized through social media sharing. It is a matter of curiosity with what content the realized shares represent fridays, which are one of the special days of the Islamic religion. In this context, the study aims to determine the quantity of the shares containing friday greetings through hashtags. 2500 Instagram content/posts belonging to different user profiles via hashtags in Instagram posts were taken as a sample and examined by content analysis method. Content categories were grouped into religious and non-religious categories. It was observed that the number of posts in religious and non-religious qualifications categories was very close to each other. However, although the posts produced by taking verses and hadiths into account were fewer, it was seen that the category of posts that were shared the most was not religious. It was determined that men share more friday greetings than women. When the users' posts were not religious, these posts included images such as personal photos, people, animals, food, and clothes.

Keywords: Social media, Friday greetings, Hashtag, Religion, Instagram.

Giriş

Son yıllarda internetin gelişmesiyle beraber ortaya çıkan dönüşüm birçok alanda görülmektedir. Bu bağlamda internet içinde bulunduğumuz yüzyıldaki başat unsurlardan biridir (Aslan ve Öner, 2012). Teknolojik cihazların ve internetin ilerleyişi 2000'li yılların başında web 2.0'ın ortaya çıkmasına neden olmuş ve çift yönlü iletişim olanağı sunan bu teknoloji ile insanların hayatlarına sosyal medya kavramı girmiştir. Günümüzdeki sosyal medya kavramı bir yandan çok geniş bir iletişim ağını karşılarken diğer yandan da insanların yaşam pratiklerine direkt olarak etki eden bir olguyu çağrıştırmaktadır. Dünyanın hemen her yerinde kitleleri etkisi altına alan sosyal medya neredeyse yediden yetmişe kullanılan bir dijital iletişim organıdır. Bireyler sosyal medya aracılığı ile bireysel veya kurumsal profiller oluşturabilmekte, birbirinden farklı nitelikte paylaşımlar yapabilmekte, birbirleriyle mesajlaşabilmektedir. Günümüzde sosyal medya platformları sadece iletişim kurmaktan çok gündelik yaşam pratiklerinin gerçekleştirildiği bir ortam olarak da kullanılmaktadır. Bu duruma Instagram özelinde de sıkça rastlanmaktadır. Instagram kullanıcıları herhangi bir konu özelinde hashtag (#) oluşturup bu hashtagleri kullanarak ilgili konuda benzer paylaşımlarda bulunabilmekte ve etkileşime geçebilmektedir. Bu bağlamda çok amaçlı bir uygulama olarak nitelendirilebilecek olan Instagram, bireylerin gündelik yaşam pratiklerinin de bir yansıması haline gelmiştir. Yemekten eğitime, spordan sağlığa hemen her alanda görülen bu yansıma dinî boyutta da gerçekleşmektedir. Sosyal medya kullanıcıları Instagram üzerinde bağlı oldukları dine özgü öğretileri, ritüelleri dâhi dolaşıma sokmaktadırlar. Bu tür uygulamalar İslam dinine mensup kullanıcılar arasında da göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda özellikle de İslam dinindeki önemli günlerden biri olan cuma gününde “Cuma tebrikleşmesi” olarak adlandırılan davranışlar dijitalleşmeden nasibini almıştır. Kullanıcılar “Cuma tebrikleşmesini” dijital ortama taşıyarak ilgili hususta birçok hashtag ve paylaşımın dolaşıma girmesine neden olmuşlardır.

1. Sosyal Medya

Kullanıcılara ait içeriklerin internet ortamına eklenerek dolaşıma girebilmesine olanak tanıyan web 2.0 teknolojisi (Brown, 2009) ile tanıştığımız sosyal medya; Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Youtube ve Whatsapp gibi birçok sosyal paylaşım ağını içerisinde barındırmaktadır. Sosyal medya, bu ve bunun gibi birçok sosyal paylaşım ağından meydana gelmektedir. Bugün dünya nüfusunun yarısından fazlasına tekabül eden 4.62 milyar insan aktif sosyal medya kullanıcısıdır (Wearesocial, 2022). Gündelik yaşam içinde iletişim teknolojilerindeki yeniliklerden biri olarak karşımıza çıkan sosyal paylaşım ağları; bireysel kullanıma imkân tanıyan, etkileşimli, birer internet hizmetidir (Cemiloğlu Altunay, 2010). İlgili özellikler geleneksel medyadan birçok açıdan farklı olan yeni medyaya özgüdür. Yeni medya ile ortaya çıkan sosyal medya platformları, bugün hayatımızın her noktasında yer almaktadır. Kişilerarası ve kurumsal iletişimi içinde barındıran birçok edim sosyal medyada hayata geçmektedir (Yegen, 2016). Çalışmanın bütünlüğü açısından

araştırma sahası olarak seçilen sosyal paylaşım ağlarından Instagram üzerine odaklanmak yararlı olacaktır. Mobil iletişim araçları ile kullanılabilen ve günlük pratiklerin direkt olarak yansması olması sebebiyle gerçekleştirilen iletişimlerin merkezinde bulunan Instagram (Gibbs vd., 2015), sosyal paylaşım ağları içerisinde en fazla dikkat çekenlerden biridir. Instagram’da bir yandan fotoğraf, video, müzik, reklam gibi içerikler oluşturulup dolaşıma sokulabilirken diğer yandan kullanıcılar birbirleriyle mesajlaşabilmekte ve sesli ya da görüntülü konuşma gerçekleştirebilmektedir. Instagram, kullanıcıların hashtag sembolü “#” kullanarak hem videoları ve resimleri tanımlayarak altıyazı ve başlık etiketi eklemesine hem de ileti göndermeden önce “@” sembolü kullanarak diğer kullanıcıları etiketlemesine ve onlardan bahsetmesine olanak tanımaktadır (Hu, Manikonda & Kambhampati, 2014).

Bu çalışmadaki araştırma sahasına konu olan Instagram platformu gerek ülkemizde gerekse dünya üzerinde büyük bir kitleye hitap etmektedir. Dünyadaki 4.62 milyar sosyal medya kullanıcılarından 1.478 milyarı aktif Instagram kullanıcısıdır (Wearesocial, 2022). Bu rakam Facebook, Youtube ve Whatsapp’dan sonra Instagram’ı dünya üzerinde en çok kullanıcısı olan dördüncü sosyal paylaşım ağı yapmaktadır. Ayrıca 16-64 yaş arası aktif sosyal medya kullanıcıları, Instagram’ı Whatsapp’dan sonraki en favori sosyal paylaşım ağı olarak göstermektedirler (Wearesocial, 2022). Bu rakamlar Instagram’ın sosyal medyada ne denli etkin bir platform olduğunu gözler önüne sermektedir. Türkiye’de ise toplam nüfusun %61.1’lik bir kısmına tekabül eden 52.15 milyon insan aktif Instagram kullanıcısıdır. Türkiye’deki 16-64 yaş arası sosyal medya kullanıcılarının Whatsapp’dan sonra en çok tercih ettikleri ikinci sosyal medya platformu Instagram’dır (Datareportal, 2022). Bu veriler ışığında Türkiye’de Instagram platformunun dünya geneline nazaran çok daha popüler olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili sayısal veriler, araştırmanın yöntemini gerçekleştirmek için Instagram’ın neden seçilmiş olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

2. Sosyal Medyaya Yansıyan Bir Gündelik Yaşam Pratiği Olarak Din

Gündelik yaşam, bireyin bir gününü nasıl geçirdiği, neler yaptığı, ne tür şeylerle uğraştığı üzerine kurgulanan bir kavramdır (Arklan ve Akdağ, 2016). Gündelik yaşam kavramıyla anlatılmak istenen 24 saatlik zaman diliminde bireyin zamanını nasıl harcadığı, nelerle meşgul olduğu, hangi tür eylemlerde bulunduğu. Kişiden kişiye değişkenlik gösteren gündelik yaşam, çalışma, ailevi yani özel yaşam ve boş vakit olmak üzere üç ögeyi içerisinde barındırmaktadır (Lefebvre, 2013; aktaran Arklan ve Akdağ). Bu kavramın özellikle -günümüzde- sıradan bir durumu karşıladığını düşünmek çok doğru olmayacaktır. Gündelik yaşam, modern dünyanın bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler bu modern ortamdaki ne kadar uzaklaşmaya çalışsalar da yönlendirme ve kontrol, modern dünyaya ait olduğu için bunu başaramamaktadırlar (Vanegiem, 2012; aktaran Dağtaş & Yıldırım, 2015). Bu bağlamda gündelik hayatı mercek altına almak önemlidir. Çünkü gündelik hayatı kavramımızı sağlayan her türlü çaba, toplumsal ilişkiler bağlamında çelişkileri, çatışmaları anlamaya ve bu çelişkiler sonucu meydana gelen kolektif anlamlara

ulaşmamızı sağlayacaktır (Lefebvre, 1995; aktaran Özcan, 2017). Bu doğrultuda içinde bulunduğumuz enformasyon çağında gündelik yaşam ile internetin etkileşimi kaçınılmazdır. Günümüz toplumunda giderek artan sayıda internet kullanıcısı mevcuttur. Bu yüzden de yeni medya, günlük davranış kalıpları ve rutinler özelinde daha popüler olmaya başlamış durumdadır (Sawyer & Guo-Ming Chen, 2012). Günümüz dünyasında internet; insanların iş, eğlence ve boş vakitleri üzerinde etkin olarak onların gündelik hayatları üzerinde giderek egemen hale gelmektedir (Başaran, 2005). Dijital medya, kullanımındaki artış nedeniyle günümüzde günlük hayat ile bütünleşerek sosyal hayatın bir uzantısı olmuştur. Çevrimiçi ve çevrimdışı yaşam arasındaki bu bütünleşme ilgili alanların arasındaki ayrımın ortadan kalktığına işaret etmektedir (Arvidsson & Delfanti, 2019). Sosyal medya, içerisinde birçoğ işlevsellik barındırmaktadır. Birey, sosyal medya sayesinde yoğun bir çaba sarf etmeden etrafında olan biten tüm gelişmelerin farkında olabilmekte, gündelik yaşamda ihtiyacı olan bilgileri elde edebilmekte, duyurular yapabilmekte, zaman ve mekândan bağımsız olarak çeşitli faaliyetler gerçekteştirebilmektedir (Arklan ve Akdağ, 2016). Sosyal medya platformları gündelik yaşamın bir yansıması haline geldiğinden ötürü bireylerin bu platformlarda iletişim kurmasıyla birlikte yüz yüze iletişim giderek arka planda kalmaktadır (Öze, 2016). Yeni medyanın sınır tanımazlığı bireylerin gündelik yaşam pratiklerine de sirayet etmiştir. Sosyal medya, bireyler tarafından gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirilirken gündelik yaşam pratiklerinin de aynası olmuştur. Bununla birlikte sosyal medyadaki yaşam ile gündelik yaşam arasında kayda değer bir etkileşim bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Sabuncuoğlu İnanç & Saatcioğlu, 2017). Bu bağlamda bireylerin gündelik yaşam pratiklerine dair unsurlar ile sosyal ağlardaki eylemleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Din olgusunun da gündelik yaşam içerisinde oldukça önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Sosyal medya günümüzde bireylerin yaşam ve eylemleri üzerinde ciddi değişimlere sebep olmaktadır. Sosyal medyanın bu gücü yaşamın her alanında görüldüğünden din ve sosyal medya ilişkili çalışmaların yapılması son derece önemlidir (Bodur & Korkmaz, 2017). Dolayısıyla kullanıcıların sosyal medyadaki paylaşımlarında, edimlerinde dinî unsurlara rastlamak kaçınılmazdır. Dijitalleşme süreci tüm kültürel alanları etkilediği gibi dinî boyutta da etkisini göstermiştir. Din ve medya arasında çoktandır süregelen tartışmalara günümüzde medya dindarlığı denilen yeni bir dindarlık biçimi ile dinî tartışma alanı da eklenmiştir (Akgül, 2017). Din, toplumsal alanda en çok işleve sahip olan unsurdur. Bundan ötürüdür ki din ile sosyal medya toplumu birbirleriyle ilişkilidir. Dinî hassasiyetlere sahip ve kendini dindar olarak tanımlayan kitlenin, bir popüler kültür aracı olan sosyal medyada dinî düşüncelerine yer vermeleri popüler dindarlığı tetiklemiştir. Bu durumda ilgili kitlenin dinî algılarının sosyal medya dilinden etkilenmesi de kaçınılmazdır. Modern hayatın bir tezahürü olan sosyal medya etkisiyle değişip dönüşen yaşamlardan dindarlar ve dinî iletişim de etkilenmiştir (Oyman, 2016). Akgül (2017), bu hususa binaen teknolojik ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda değişen iletişim araçları ve medya ortamlarında dolaşıma giren dinî içerik ve bilgilerin din özelinde

nasıl bir şekilde bürüneceği ve insanlığı ne derece etkileyeceği merak konusudur sorusunu sormaktadır. Çamdereli (2014; aktaran Temel, 2019) de medya ve din ilişkisini ele alıp bu durumu eleştirmiştir. Medyanın etkin gücünün dinî ritüelleri de kapsamaya başlaması medya ve din ilişkisini bulanık bir hale getirmiştir. Bu doğrultuda dinin dijitalleşmesi, dinin medyada temsili, medyadaki dinî bilgilerin geçerliliği ve güvenilirliği gibi tartışmalar ortaya çıkmıştır. Dinî unsurların medyada popüler kültür öğeleriyle harmanlanarak üretilip tüketilmesi başlı başına bir probleme neden olabilir. Çünkü bu durumun indirgeyici ve değersizleştirici bir din anlayışına sebep olduğu ortadadır. Oyman (2016) ise bu durumu kullanıcılar açısından değerlendirerek önemli bir tespitte bulunmuştur. Bireyler gerçek hayatta yapmadıkları dinî ritüelleri sosyal medyada yaparak veya yaptıklarını ise sosyal medya ortamında devam ettirerek manevi yönden kendilerini bu popüler ortamda rahat ve huzurlu hissetmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda sosyal medyada dinî açıdan önemli günlere dair verilere sıklıkla rastlanabileceği söylenebilmektedir. Bu durum kullanıcıların sosyal medya üzerinden yaptıkları “Cuma tebrikleşmesi” olarak nitelendirilebilecek cuma gününe ait dinî içerikli paylaşımlarda da kendini göstermektedir. İlgili kısım ile alakalı araştırmamızın yöntem kısmına geçmeden önce sosyal medya ve dinî açıdan önemli günler ilişkisini biraz daha irdelemek gerekirken aynı zamanda cuma gününün anlam ve önemini ayet ve hadisler ile ortaya koymak da çalışmamızın dinî altyapısını temellendirme açısından yararlı olabilecektir.

2.1. Sosyal Medyada Din ve Dinî Günler

Dijitalleşen teknoloji, sosyal medya platformlarının çeşitliliği ve işlevselliği gibi hususlarda yaşanan gelişmelerle birlikte sosyal medya ve din etkileşimi de gerçekleşmiştir. Bu da yeni tanım ve kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle son yıllarda çevrimiçi dinî pratiği ifade etmek için dijital din kavramının öne çıktığı görülmektedir. Sanal din olarak da tabir edilebilecek olan kavram dijital medya ve kültürü aracılığıyla ortaya çıkan din olgusunu ifade etmektedir. Bu tanım çevrimiçi ortamda kendisini bulan bir din anlayışının yanı sıra dijital medya ve platformların dinî pratiği hem nasıl şekillendirip hem de onlar tarafından nasıl şekillendirildiğine vurgu yapmaktadır (Campbell, 2013; aktaran Haberli, 2019). Birçok sosyal medya kullanıcısının sosyal medyada dinî içeriklere maruz kaldığı bilinmektedir. İlgili kullanıcıların dinî bilgi paylaşımı, dini pratikleri gerçekleştirme, dini pratiklere katılma, sanal dinî cemaatlere üyelik gibi birçok sanal dinî tecrübe deneyimledikleri veya dinî tecrübelerini sosyal ağlara aktardıkları gözlenmektedir. Bu doğrultuda sosyal ağlar, forumlar, bloglar gibi birçok sosyal medya platformu benzer ve farklı dinî kesimlerdeki kullanıcıların etkileşim gerçekleştirdikleri ayrıca din ile ilgili pek çok içeriğin bulunduğu bir alan haline gelmiştir (Gezginci & Işıklı, 2018). Sosyal medyada birçok konuda olduğu gibi dinî konularda da hızlı, yoğun ve denetimsiz bilgiler mevcuttur. Dinî bilgi ve pratiklere ait her türlü materyalin kontrolsüz bir şekilde üretilip hızla yayıldığı ve tüketildiği bilinmektedir (Haberli, 2015). Bu hususta sosyal medya kullanıcıları araştırmadan, gelişigüzel paylaşımlar yaparak anlamları çarpıtılmış, eksik veya ilgisiz dinî

içeriklerin ortaya çıkmasına ve yayılmasına sebep olmaktadır. Bu durum ayet ve hadis gibi önemli unsurlar özelinde de yaşanabilmektedir (Haberli, 2018). Dinî öğelerin sosyal medyada sıklıkla dolaşıma girmesi, din ve sosyal medya ilişkisine odaklanmayı gerektirmektedir. Sosyal medyada birçok alanda olduğu gibi dinî boyutta da sıkça paylaşım yapıldığı bilinmektedir. Dinin önemli bir unsur olmasından ötürüdür ki gerek toplumsal hayatta gerekse de sanal ortamdaki etkisi kaçınılmazdır. Sosyal medyayı din temelli kullanan kitleler için dinî içerikli paylaşımlar son derece önemlidir. İlgili dinî günler ve zamanlarda paylaşımında bulunmak birtakım kimselerce dinî gereklilik gibi görülebilmektedir (Yamaç, 2020). Sosyal medyada dinî açıdan paylaşımların yoğun olarak üretilip dolaşıma girdiği gün ve geceler; İslam dinine özgü olan cuma günleri, Ramazan ayı, kandil geceleri ve dinî bayramlardır. Bu durumla ilgili olarak sosyal medya kullanıcıları arasında en fazla karşılaşılan ritüellerden biri de kutlama mesajlarıdır. Kullanıcılar cuma günleri ve kandil geceleri başta olmak üzere önemli addedilen gün ve gecelerde birtakım dinî içerikler üreterek örneğin “hayırlı cumalar” minvalinde mesajlar paylaşarak bu yolla beğeni almayı amaçlamaktadırlar (Geçer, 2018). Kutsal günler ve gecelerde bazı kullanıcılar ibadet yapmak yerine sosyal medyada kutlama ve tebrik gibi dinî içerikler üretilip paylaşarak dindar profili çizmeye çalışmaktadırlar (Haberli, 2018). Ramazan ayı, bayram ve kandil geceleri gibi dinî açıdan önemli zamanlarda bireyler, sosyal medya üzerinden içerik üreterek etkileşimde bulunmaktadır. Sosyal medyanın kullanılabilirliği artmadan önce ilgili zamanlarda insanlar fiziki olarak bir araya gelerek hem dinî günleri kutlarken hem de toplumsallaşma sürecine katkı yaparlardı. Günümüzde bu durum tamamen ortadan kalkmasa bile yerini yavaş yavaş dinî öğretilerden uzak yeni bir dinî imaja bırakırken aynı zamanda da toplumsal çerçeveden uzak bireysel dindarlığa da zemin hazırlamıştır (Oyman, 2016). Bu bağlamda sosyal medyada İslam dinine özgü özel gün ve gecelere ait içeriklere, etkileşimlere ve bunların sanal dünyada oldukça fazla bir şekilde yer aldığına dair görüşler mevcuttur. Bu bilgiler ışığında bulgular ve değerlendirmelerden önce araştırmanın odak noktası olan cuma gününün anlam ve önemini dini perspektiften yansımasına yer vermek gerekmektedir.

3. İslam Dininde Cuma Günü

İslam dininde Ramazan ve Kurban Bayramı günleri ile cuma günleri önemli vakitler arasında yer almaktadır. Hem Kur'an-ı Kerim'de hem de hadislerde yer alan ifadeler, bu zaman dilimlerinin Müslümanlar için son derece önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Kur'an-ı Kerim'de cuma gününün fazileti ile ilgili yüce Allah şöyle buyurmuştur: “Ey iman edenler! Cuma günü namaz için çağrı yapıldığında Allah'ı anmaya koşun ve alışverişi bırakın. Bilerseniz, bu sizin için çok hayırlıdır.” (el-Cum'a: 11). Kur'an-ı Kerim'deki surelerden birinin isminin “Cuma” olması ve yine aynı surede cuma namazından açıkça bahsedilmesi bu günün anlam ve önemini vurgulamaktadır.

“Bulûğa ermiş olan herkesin cuma günü gusletmesi, misvak kullanması ve mümkün olduğu kadar koku sürünmesi gerekir” (Müslim, Cum’a, 7; aktaran Özafşar vd., 2020). Benzer şekilde Peygamberimizin ifadesi ile üzerine güneş doğan en faziletli gün ise, cuma günüdür (Müslim, Cum’a, 18; aktaran Özafşar vd., 2020). Hz. Peygamber (s.a.s.) cuma günü duaların kabul olunacağı vakti şöyle haber verir: “Onda öyle bir an vardır ki şayet bir Müslüman namaz kılarken o âna rastlar da Allah’tan bir şey isterse Allah, ona dilediğini mutlaka verir.” (Müslim, Cum’a, 13; aktaran Özafşar vd., 2020). Bu vakit gizli olmakla birlikte bir rivayete göre hutbe ile namaz arasındaki zaman dilimidir. Ayet ve hadislerden de görüldüğü üzere Bayram ve cuma günleri, Müslümanların en özel günlerindedir. Hazreti Muhammed (s.a.s.) bayram sabahları namaza katılma konusunda son derece özenli davranmış olup Müslümanların bu günlerde bayramlık elbiselerini giymelerini, giysileri olmayanların da bir diğer kişiden ödünç alması gerektiğini işaret etmiştir (Ebû Dâvûd, Salât, 238, 241; aktaran Özafşar vd., 2020). Ayrıca Hz. Peygamber bayram namazının kılınacağı ve namaz sonrası bayram tebrikleşmesinin yapılacağı musalla diye adlandırılan alana gidiş dönüşlerde farklı yollar kullanmıştır. Aynı yolları kullanmamasının sebebi onun farklı Müslümanlar ile karşılaşım onlar ile bayram tebrikleşmesi yaptığına yorulmuştur (Buhârî, İdeyn, 24, Tirmizî, Cum’a, 30; Tirmizî, Cum’a, 30; aktaran Özafşar vd., 2020). Enes b. Mâlik cahiliye dönemindeki Arapların sene içerisinde eğlence düzenledikleri iki gün bulunduğuna işaret etmektedir. Hz. Peygamber Medine’ye geldiğinde “Sizin de eğleneceğiniz iki gününüz oldu. Allah, cahiliyedeki o günleri sizin için daha hayırlı iki günle değiştirdi. Bunlar Ramazan ve Kurban Bayramı günleridir” buyurdu (Ebû Dâvûd, Salât, 239; aktaran Özafşar vd., 2020). Özellikle hadislere bakıldığında her haftanın cuma günü Hz. Peygamber tarafından Müslümanların bayramı olarak nitelendirilmektedir (Muvatta’, Tahâret, 32; aktaran Özafşar vd., 2020). Cuma namazının sonuç olarak bir ibadet olması meselenin manevi boyutunu da önemli kılmaktadır. Kul ile Allah arasında bir bağ kurularak samimi bir şekilde yerine getirilen ibadetler, kişinin manevi dünyasında ruhsal açıdan olumlu etkilere neden olurken hayatı anlamlandırma çabalarına da pozitif katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası ölçekte yapılan araştırmalar bu kaniyi destekler niteliktedir (Kaya & Küçük, 2017).

Bu doğrultuda Müslümanların cuma günlerini bir bayram havasında geçirmeleri gerekliliği ortadadır. Hz. Peygamber’in uygulamalarından yola çıkıldığında cuma günleri başta namaz olmak üzere kılık kıyafete, kişisel temizliğe ve tebrikleşmeye önem gösterilmelidir. Hz. Peygamber tarafından yapılan ilgili uygulamalar ve öğütlenen tavsiyeler zamanla kültürümüzde ve dinimizde önemli bir yer edinmiştir. Bu bağlamda toplumumuzda cumanın örfi açıdan önemi de mevcuttur. Bu hususta özellikle aile büyüklerinin diğer kişilere örnek teşkil ettiği görülmektedir. Aile büyükleri tarafından küçüklere Cuma namazının öneminin vurgulanması, namaza beraberce gidilmesi, bazı zamanlar namaz çıkışı cemaate verilen ikramlar ve hediyelikler söz konusudur. Tüm bunlar aile ve toplum bağlarını güçlendirici unsurlardır. Bu ve bunun benzeri uygulamalar yüzyıllardan beri

süregelmektedir. Bu amaçla bir Müslümanın diğer Müslümanlarla cuma günleri “Cumanız mübarek olsun” minvalinde tebrikleşmesi gerek dini gerekse örfi açıdan önemlidir.

4. Araştırma

Bu araştırmada belirlenen amaç ve sorular doğrultusunda ilgili literatür ile ilgili bilgilere yer verilmiş ve bulgulara ulaşılmak için yöntem olarak da içerik analizi kullanılmıştır.

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, sosyal medyada paylaşılan İslam dinine dair unsurlar içeren cuma gününün anlam ve önemi üzerinde yoğunlaştığı düşünölen içerikleri, Instagram özelinde hashtagler yardımıyla tespit edip niteliğini ve niceliğini saptamaktır. Araştırmanın disiplinler arası olmasının hem iletişim hem de din bilimi alanında araştırmacılara farklı bir bakış açısı getireceği düşünölmektedir.

Araştırma amacı temelinde oluşturulan araştırma soruları aşağıda verilmektedir:

Araştırma Sorusu 1: Sosyal medya üzerinden gerçekleştirilen cuma tebrikleşme gönderilerinin önceden belirlenmiş olan ana ve alt hashtag kategorilerine göre her birinin sayısal dağılımı ve oranı nedir?

Araştırma Sorusu 2: Sosyal medya üzerinden gerçekleştirilen Cuma tebrikleşme paylaşımlarının içerikleri dinî nitelikli midir?

Araştırma Sorusu 3: Sosyal medya üzerinden gerçekleştirilen cuma tebrikleşme paylaşımları yapan hesap sahiplerinin cinsiyete göre dağılımı nedir?

4.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi içerik analizi olarak belirlenmiştir. “Yazılı, görsel, işitsel her türlü kayıtlı metinlere uygulanabilen içerik analizi, geniş ölçekli çalışmalar içinde, metinlerde kullanılan kavram ve temaların düşük maliyetle incelenmesi, materyal sağlamadaki kolaylığı, geniş verileri kolay işlenebilen sayısal verilere dökebilmesi gibi açılardan oldukça avantajlı bir metottur” (Berger, 1998; aktaran Yıldırım, 2015).

Bu doğrultuda araştırmanın yöntem kısmında içerik analizi tekniğinden yararlanılarak #hayırlıcuma, #hayırlıcumalar, #hayırlıcumalarolsun, #hayırlıcumalarımızolsun ve #cumamızmübarekolsun ana hashtag kategorileri ile #hayırlıcuma, #hayırlıcumalar, #hayırlıcumalarolsun, #hayırlıcumalarımızolsun, #cumamızmubarekolsun alt hashtag kategorileri incelenmiştir.

4.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni sosyal medya platformu Instagramdır. Araştırmanın örneklemini ise #hayırlıcuma, #hayırlıcumalar, #hayırlıcumalarolsun, #hayırlıcumalarımızolsun ve #cumamızmübarekolsun ana hashtag kategorileri ile #hayırlıcuma, #hayırlıcumalar,

#hayirlicumalarolsun, #hayirlicumalarimizolsun, #cumamizmubarekolsun alt hashtag kategorileri oluşturmaktadır.

Araştırmada olasılığa dayalı örnekleme türlerinden olan tabakalı örneklemeden yararlanılmıştır.

“Tabakalı ya da kademeli örnekleme tekniği, üzerinde araştırma yapılan evrendeki birimler belirli özellikler bakımından homojenlik göstermediğinde, yani bu özellikler bakımından birimlerin evren içindeki dağılımı düzenli olmadığında tercih edilir. Eğer tanımlanmış bir evrende yer alan birimlerden belirli nitelikler bakımından alt tabakalar ya da alt gruplar oluşturulabiliyorsa bu teknik oldukça kullanışlıdır. Bu teknikteki temel mantık, nüfusu homojen alt gruplara ya da tabakalara ayırmak ve bu tabakaların her birinden basit rastlantısal teknikle örneklem çekmektir.” (Taylan, 2015).

Ana ve alt hashtag kategorilerine bağlı olarak üretilmiş olan 2.500.000 içerik 27 Mayıs 2022 Cuma günü saat 23.59’da belirlenmiştir. Buna göre ilgili evrenden tabakalı örnekleme doğrultusunda birbirinden farklı profillere ait olan 2500 tane içerik seçilmiştir. İlgili evren ve örneklem sayısının ana ve alt hashtag kategorilerine göre sayısal dağılım ve yüzdelik oranları Tablo 1. ve Tablo 2.’de detaylı olarak görülebilir.

Tablo 1. Ana ve Alt Hashtag Kategorilerine Göre İçerik Sayısı ve Yüzdelik Dağılımı

Örneklem	Sayı	Yüzde
Ana Hashtag Kategorileri		
#hayirlicuma	2000	% 0.08
#hayirlicumalar	2.300.000	% 92.0
#hayirlicumalarolsun	24000	% 0.96
#hayirlicumalarimizolsun	5000	% 0.20
#cumamizmubarekolsun	12000	% 0.48
Alt Hashtag Kategorileri		
#hayirlicuma	2000	% 0.08
#hayirlicumalar	92000	% 3.68
#hayirlicumalarolsun	18000	% 0.72
#hayirlicumalarimizolsun	2000	% 0.08
#cumamizmubarekolsun	43000	% 1.72
Toplam	2.500.000	% 100

Tablo 2. Örneklem Büyüklüğüne Göre Hashtag Kategorilerinin Sayısal ve Yüzdelik Dağılımı

Örneklem	Sayı	Yüzde
Ana Hashtag Kategorileri		
#hayirlicuma	2	% 0.08
#hayirlicumalar	2300	% 92.0
#hayirlicumalarolsun	24	% 0.96
#hayirlicumalarimizolsun	5	% 0.20
#cumamizmubarekolsun	12	% 0.48
Alt Hashtag Kategorileri		

#hayirlicuma	2	% 0.08
#hayirlicumalar	92	% 3.68
#hayirlicumalarolsun	18	% 0.72
#hayirlicumalarimizolsun	2	% 0.08
#cumamizmubarekolsun	43	% 1.72
Toplam	2500	% 100

4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 25 şubat 2022 Cuma günü ile başlayıp 27 Mayıs 2022 Cuma günü arasında Instagram'da erişime açık profillere sahip kullanıcılar tarafından alt ve ana hashtag kategorileri doğrultusunda üretilen paylaşımlar ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda 2.500.000 içerikten oluşan evren saptanarak içerisinden tabakalı örnekleme yöntemine bağlı olarak farklı profiller tarafından oluşturulan 2500 paylaşım seçilmiştir. Bu sınırlandırma yapılırken evrenin büyüklüğü göz önüne alınmıştır. Çalışmada cuma günleri ile ilgili içerikler analiz edileceğinden araştırma bir cuma günü başlayıp bir cuma günü sonlandırılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın en büyük sınırlılığı tüm içeriklere ulaşılamamış olunmasıdır. Ayrıca araştırma sadece Türkçe hashtagleri içermektedir. Farklı dillerde gerçekleştirilen cuma tebriği paylaşımlarının çalışmaya dâhil edilmemiş olması da farklı bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ayrıca Instagram'da gizli profillerde üretilen içeriklerin analiz edilememiş olması da bir diğer sınırlılık olarak söylenebilir.

5. Araştırmanın Bulguları

İslam dini özelinde cuma gününün anlam ve önemine dair üretilen içeriklerin sosyal medyadaki yansımalarının Instagram platformu üzerinde araştırmayı amaçlayan bu çalışmada içerik kategorileri dinî nitelikli olanlar ve olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Dinî nitelikli olanlar; Kur'an-ı Kerim ayetleri, Hz. Peygamber'e dayandırılan hadisler, ayet ve hadisler dışında kalan dua niteliğindeki görseller, camiler gibi İslamiyet'e dair dinî meknlar ve son olarak Allah, Hz. Peygamber'in isimleri ile Kur'an-ı Kerim görselleri gibi İslam dinine ait unsurlar olmak üzere kategorilendirilmiştir. Dinî nitelikli olmayanlar; paylaşımları yapan kullanıcıların kendilerine ait görseller, orman ve deniz gibi manzara görselleri, yiyecek, içecek ve kıyafet gibi şeylere ilişkin nesnelere, kullanıcıların kendileri hariç diğer bireyleri konu alan görseller ve son olarak hayvanlara dair görsellerin üretildiği hayvan kategorisidir.

Tablo 3. İçerik Kategorilerinin Frekans Tablosu

İçerik Kategorileri	Frekans	Yüzde
Dini Nitelikli İçerik Kategorileri		
Ayet	139	%5,56
Hadis	130	%5,20
Dua	238	%9,52
Dini Mekanlar (Cami vb.)	381	%15,24
Dini Unsurlar (Kur'an vs.)	363	%14,52
Dini Nitelikli Olmayan İçerik Kategorileri		

Kullanıcıların Kendisi	270	%10,80
Manzara	115	%4,60
Nesne (Gıda, Giyim vs.)	657	%26,28
İnsan	185	%7,40
Hayvan	22	%0,88
Toplam	2500	%100

Tablo 3'te Instagram kullanıcılarının cuma gününün anlam ve önemine ilişkin ürettikleri içeriklerde kullandıkları hashtaglerin içerik kategorilerine göre dağılımına yer verilmiştir. Buna göre en çok yiyecek, içecek ve kıyafet gibi dinî nitelik barındırmayan “nesne” kategorisinde içeriğin paylaşıldığı (f: 657, %26,28) görülmektedir. En az içeriğin ise yine dini öğeler içermeyen hayvan görsellerinin konu alındığı “hayvan” kategorisinde (f: 22, %0,88) paylaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra içerik kategorilerinin kendi içlerindeki sayısal dağılıma göz atıldığında; dinî nitelikli içerik kategorileri içerisinde en fazla içerik paylaşımının (f: 381, %15,24) cami vb. “dinî mekanlar” gözetilerek yapıldığı, en az içerik paylaşımının (f: 130, %5,20) ise “hadis” içerik kategorisinde üretildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Dinî nitelik taşımayan içerik kategori grubu içerisinde en fazla içerik üretimi ise (f: 657, %26,28) yiyecek, içecek, kıyafet gibi “nesnelere” kullanılarak yapılırken en az içerik üretimi ise (f: 22, %0,88) hayvan görselleri kullanılarak “hayvan” grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ana Hashtagler Özelineki Paylaşımların İçerik Kategorilerine Göre Dağılımı

İçerik Kategorileri	#hayırlıcuma	#hayırlıcumalar	#hayırlıcumalarolsun	#hayırlıcumalarımızolsun	#cumamızübarekolsun	Toplam
Dini Nitelikli İçerik Kategorileri						
Ayet	0	132	1	1	0	134
Hadis	0	118	0	0	2	120
Dua	0	205	3	0	0	208
Dini Mekanlar (Cami vb.)	1	363	0	0	0	364
Dini Unsurlar (Kur'an vs.)	1	327	4	2	1	335
Toplam	2	1145	8	3	3	1161
Dini Nitelikli Olmayan İçerik Kategorileri						
Kendi						
Fotoğrafları	0	261	1	0	0	262
Manzara	0	110	1	0	1	112
Nesne (Gıda, Giyim vs.)	0	607	6	2	6	621

İnsan	0	160	8	0	1	169
Hayvan	0	17	0	0	1	18
Toplam	0	1155	16	2	9	1182

Tablo 4'e bakıldığında; ana hashtagler genelinde toplam 2343 içerik paylaşıldığı sonucuna varılmaktadır. Buna göre; dinî nitelikli olmayan içerik kategorilerindeki toplam paylaşım (f: 1182) dinî nitelikli içerik kategorilerinkinden (f: 1161) daha fazladır. Ana hashtagler genelinde en çok içerik üretilen (f: 2300) #hayırlıcumalar hashtagi içerisinde dinî nitelikli olmayan kategorilere ait içeriklerin (f: 1155) dinî nitelikli olanlara göre (f: 1145) daha fazla paylaşımına sahip olduğu görülmektedir. Ana hashtaglerden #hayırlıcumaya hashtaginde ise dinî nitelikli olmayan içeriklere (f: 0) rastlanmamaktadır.

Tablo 5. Alt Hashtagler Özelindeki Paylaşımların İçerik Kategorilerine Göre Dağılımı

İçerik Kategorileri	#hayırlıcumaya	#hayırlıcumalar	#hayırlıcumalarolsun	#hayırlıcumalarimizolsun	#cumamizmubarekolsun	Toplam
Dini Nitelikli İçerik Kategorileri						
Ayet	0	4	0	0	1	5
Hadis	0	7	0	1	2	10
Dua	1	17	3	0	9	30
Dini Yapı	0	10	2	0	5	17
Dini Unsur	0	16	2	0	10	28
Toplam	1	54	7	1	27	90
Dini Nitelikli Olmayan İçerik Kategorileri						
Kendi						
Fotoğrafları	1	4	1	1	1	8
Manzara	0	1	1	0	1	3
Nesne	0	19	7	0	10	36
İnsan	0	12	1	0	3	16
Hayvan	0	2	1	0	1	4
Toplam	1	38	11	1	16	67

Tablo 5'te alt hashtagler içerisinde toplam 157 içerik paylaşıldığı görülmektedir. Alt hashtagler genel toplamında; dinî nitelikli içerik kategorileri (f: 90) dinî nitelikli olmayan içerik kategorilerine göre (f: 67) daha fazla içeriğe sahiptir. Alt hashtagler genelinde en fazla paylaşımına sahip (f: 92) #hayırlıcumalar hashtagi özelinde dinî nitelikli içerik kategori grubuna dair paylaşımların (f: 54) dinî nitelik taşımayan içerik kategori grubuna göre daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6. Kullanıcı Kategorilerinin Frekans Tablosu

Kullanıcı Kategorileri	Frekans	Yüzde
Kadın	492	%19,68
Erkek	582	%23,28
Anonim	863	%34,52
Anonim (Dini)	252	%10,08
Instagram Butikleri	309	%12,36
Instagram Butikleri (Dini)	2	%0,08
Toplam	2500	%100

Tablo 6’da cuma gününün dinî önemine ilişkin hashtagleri kullanan kullanıcılara yönelik oluşturulan kategoriler yer almaktadır. Buna göre; belirlenen hashtagler doğrultusunda en çok içeriği dinî nitelikli olmayan hesaplara sahip anonim (kim olduğu ve cinsiyeti bilinmeyen, muğlak) Instagram kullanıcılarının oluşturduğu (f: 863, %34,52) gözlenmektedir. Bunu sırasıyla erkek Instagram kullanıcılarının ürettikleri (f: 582, %23,28) içerikler ile kadın Instagram kullanıcıları tarafından oluşturulan (f: 492, %19,68) içerikler izlemektedir. Dinî nitelikli ürün satışı yapan Instagram butikleri ise en az içerik (f: 2, %0,08) üreten kullanıcı kategorisidir.

Tablo 7. Ana Hashtagler Özeliindeki Paylaşımların Kullanıcı Kategorilerine Göre Dağılımı

Kullanıcı Kategorileri	#hayırlucuma	#hayırlucumalar	#hayırlucumalarolsun	#hayırlucumalarımızolsun	#cumamızmübarekolsun	Toplam
Kadın	0	446	8	3	3	460
Erkek	1	569	2		1	573
Anonim	0	785	12	2	6	805
Anonim (Dini)	1	201	1	0	2	205
Instagram Butikleri	0	298	1	0	0	299
Instagram Butikleri (Dini)	0	1	0	0	0	1
Toplam	2	2300	24	5	12	2343

Tablo 7’de ana hashtagler kapsamında üretilen içeriklerin kullanıcı kategorilerine göre dağılımına bakıldığında; tüm kullanıcı kategorilerinin #hayırlucumalar hashtaginde içerik ürettiği gözlenirken en fazla içerik üretiminin #hayırlucumalar hashtagi altında dinî niteliğe sahip olmayan anonim (belirsiz) instagram kullanıcıları tarafından (f: 785) oluşturulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kullanıcı kategorilerinin hashtaglere göre üretimine göz atıldığında; ana hashtaglerin tümünde paylaşım yapan bir kullanıcı kategorisine rastlanmamıştır. Ana hashtagler özelinde içerik üreten kullanıcı kategorileri ele alındığında; en fazla içerik üretiminin dinî nitelikli olmayan anonim Instagram

kullanıcılarından (f: 805) geldiği gözlenirken en az içeriğin dinî nitelikli Instagram butikleri tarafından oluşturulduğu (f: 1) sonucuna varılmıştır.

Tablo 8. Alt Hashtagler Özelineki Paylaşımların Kullanıcı Kategorilerine Göre Dağılımı

Kullanıcı Kategorileri	#hayirlicuma	#hayirlicumalar	#hayirlicumalarolsun	#hayirlicumalarimizolsun	#cumamizubarekolsun	Toplam
Kadın	0	19	4	2	7	32
Erkek	0	4	1	0	4	9
Anonim	1	36	8	0	13	58
Anonim (Dini)	0	30	1	0	16	47
Instagram Butikleri	1	3	3	0	3	10
Instagram Butikleri (Dini)	0	0	1	0	0	1
Toplam	2	92	18	2	43	157

Tablo 8’de alt hashtagler kapsamında üretilen içeriklerin kullanıcı kategorilerine göre dağılımına bakıldığında; tüm kullanıcı kategorileri tarafından #hayirlicumalarolsun hashtaginde paylaşım yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra en fazla içerik #hayirlicumalar hashtagi özelinde dinî niteliğe sahip olmayan anonim (belirsiz) Instagram kullanıcıları tarafından (f: 36) üretilmiştir. Ayrıca alt hashtaglerin tümünde içerik üreten bir kullanıcı kategorisine rastlanmaması dikkat çekmektedir. Alt hashtagler kapsamında genel bir sayısal değerlendirmede ise en fazla içeriğin dinî nitelikli olmayan anonim Instagram kullanıcıları tarafından üretildiği (f: 58) görülmektedir.

Tablo 9. İçerik Kategorilerinin Kullanıcı Kategorilerine Göre Dağılımı

İçerik Kategorileri	Kadın	Erkek	Anonim	Anonim (Dini)	Instagram Butikleri	Instagram Butikleri (Dini)	Toplam
Dini Nitelikli İçerik Kategorileri							
Ayet	15	30	33	51	10	0	139
Hadis	8	33	48	31	10	0	130
Dua	29	39	100	43	26	1	238
Dini Mekanlar (Cami vb.)	53	107	167	29	25	0	381

Dini Unsurlar (Kur'an vs.)	66	60	128	88	20	1	363
Toplam	171	269	476	242	91	2	1251
Dini Nitelikli Olmayan İçerik Kategorileri							
Kendi Fotoğrafları	78	184	5	0	3	0	270
Manzara	12	30	66	2	5	0	115
Nesne (Gıda, içecek, Giyim vs.)	208	38	210	3	198	0	657
İnsan	19	58	94	4	10	0	185
Hayvan	4	3	12	1	2	0	22
Toplam	321	313	387	10	218	0	1249

Tablo 9 değerlendirildiğinde dinî nitelikli içerik kategorileri içerisinde en fazla içerik üretiminin (f: 476) dinî niteliğe sahip olmayan anonim (belirsiz) Instagram kullanıcıları tarafından oluşturulduğu sonucuna varılmaktadır. Dini nitelik taşımayan içerik kategorilerindeki paylaşım üretimine bakıldığında ise yine en fazla paylaşımın (f: 387) dinî niteliğe sahip olmayan anonim Instagram kullanıcıları tarafından yapıldığı görülmektedir. İki farklı içerik kategorisindeki en az paylaşımlar ise (f: 2, f:0) dinî nitelikli Instagram butikleri tarafından yapılmaktadır. İçerik kategorilerinin birbirleri arasındaki toplam içerik üretimine göz gezdirildiğinde; dinî nitelikli içerik kategorisi grubunun (f: 1251) dinî nitelik taşımayan kategori grubuna nazaran (f: 1249) çok az farkla önde olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Üretilen Paylaşımların Niteliğine Göre Kullanıcı Kategorilerine Göre Dağılımı

Kullanıcı Kategorileri	Fotoğraf	Video	Salt Yazı	Toplam
Kadın	406	36	50	492
Erkek	509	24	49	582
Anonim	672	59	132	863
Anonim (Dini)	132	24	96	252
Instagram Butikleri	263	9	37	309
Instagram Butikleri (Dini)	1	0	1	2
Toplam	1983	152	365	2500

Tablo 10'da kullanıcılar tarafından üretilen paylaşımların niteliklerinin sayısal olarak yansımaları görülmektedir. İçerik paylaşımları en fazla fotoğraf kullanılarak yapılırken ikinci olarak sadece yazı üçüncü olarak ise video kullanılarak oluşturulmuştur. Ayrıca fotoğraflar, videolar ve sadece yazı olarak paylaşılan görsellere dair sayılar dikkate alındığında; bu üç ayrı alanda da en fazla içerik paylaşımının dini nitelik taşımayan anonim (belirsiz) Instagram kullanıcıları tarafından yapıldığı görülmektedir. Dinî nitelik taşıyan Instagram butikleri; fotoğraf, video ve sadece yazı kullanılarak oluşturulan içerik paylaşımlarının hepsinde en az paylaşım yapan kullanıcı kategorisidir.

Sonuç

İletişimin dijitalleşmesiyle birlikte ortaya çıkmış olan ve kendine has özellikleri bulunan dijital dil ve davranışlar hem kişilerarası hem de kitlesel iletişimin farklılaşmasına neden

olmaktadır. Bu farklılaşmanın en yoğun görüldüğü mecralardan biri de gündelik yaşam pratiklerinin yansıdığı sosyal medyadır. Dolayısıyla sosyal medyada da İslam dinine dair unsurlar içeren paylaşımların yer aldığı bilinmektedir. Ancak İslam dinine göre kutsal kabul edilen cuma gününe dair yapılan tebrikler sosyal medya aracılığı ile gerçekteştiğinde içeriklerin kutsallık içerip içermediği ve bunların Cuma gününün dinî kökenlerini ne derece temsil ettiği merak edilmektedir.

Araştırmada hem ana hashtagler hem de alt hashtagler dikkate alınarak dinî nitelikli olan ve olmayan içerik kategorilerine bakıldığında, bu kategoriler arasındaki içerik üretiminin neredeyse yarı yarıya olduğu görülmektedir. İlgili bulgu dinî ve örfî açıdan bu paylaşımların ne derece sağlıklı olduğu tartışmasını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca bununla birlikte dinî nitelikli kategoriler içinde ayet ve hadislere dair içeriklerin azlığı, durumun vahametinin daha net görülmeye başlaması açısından önemlidir. Bir diğer yandan erkeklerin kadınlardan daha fazla olarak sosyal medya aracılığı ile cuma tebrikleşmesi gerçekteştirdikleri görülmektedir. Ayrıca hem erkeklerin hem de kadınların cuma tebrikleşmelerinde dinî nitelikli olarak içerik paylaştıklarında ağırlıklı olarak dinî mekân resimlerini paylaştıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak erkeklerin sosyal medya aracılığı ile gerçekteştirdikleri cuma tebrikleşmesi paylaşımları dinî nitelikli olmadığında, ağırlıklı olarak hashtagler ile birlikte kendi resimlerini (özçekim vb.) paylaştıkları belirlenmiştir. Kadınların cuma tebrikleşmelerini dinî nitelikli olarak gerçekteştirmediklerinde ise ağırlıklı olarak nesne (gıda, giyim vb.) içerikler ile birlikte paylaştıkları görülmektedir. Ayrıca ticari kaygı veya beğeni kaygısıyla üretildiği düşünölen yiyecek, içecek ve kıyafet gibi içeriklerin yer aldığı nesne kategorisinin en fazla paylaşım yapılan kategori olması, paylaşımların çoğunun dinî amacından sapmış olduğunu gösterebilmektedir. Bununla beraber içerik üreten kullanıcı kategorilerinden anonim (belirsiz) ve Instagram butikleri gibi kullanıcı kategorilerinin sayıca fazla oluşu ile paylaşımların niteliğinin genelinin fotoğraflardan oluşması bu durumu desteklemektedir.

Instagram özelinde kullanıcıların Müslömanların kutsal günü cuma gününe dair paylaşımlarının yüksek oranlarda olduğu ve cuma tebrikleşmelerinin artık sosyal medya üzerinden de gerçekteştiği söylenebilmektedir. Dinî nitelikli içerikler ile dinî olmayan nitelikli içeriklerin oranının neredeyse eşit olarak belirlenmiş olması çalışmanın önemli çıktılarından olabilmektedir. Analiz edilen paylaşımların yarısının cuma gününün önemini doğru temsil ederken bir diğer yarısının ise kendi fotoğrafları başta olmak üzere insan, hayvan, gıda ve kıyafet gibi içerikler paylaşarak bu günün önemini farklı şekilde sembolleştirdiği görülmektedir.

Disiplinler arası olan bu çalışmanın hem iletişim hem de din bilimi alanında araştırmacılara farklı bir bakış açısı getireceği ve her iki literatüre de katkı sağlayacağı ön görölmektedir. Bu çalışmanın gelecekteki diğer çalışmalara örnek olabileceği düşünölererek daha farklı sonuçlar elde edebilmek adına diğer araştırma yöntemleriyle de desteklenmesi gerektiği düşünölmektedir. Araştırmada, Instagram'da gerçekteşen belirli tarihlerdeki paylaşım ve

sınırlı örneklem analiz edildiği için ileride çok daha geniş örneklem ve farklı sosyal medya platformlarındaki cuma tebrikleşmesi paylaşımlarının da analiz edilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca sadece cuma günleri değil Müslümanlar için kutsal kabul edilen diğer dönem ve günlerin de (Ramazan, bayram vb.) paylaşımları analiz edilerek bu günlerin de sosyal medya paylaşımları ile ne şekilde temsil edildiği belirlenebilir.

Kaynakça

- Akgül, M. (2017). Dijitalleşme ve din. *Marife Turkish Journal of Religious Studies*, 17(2), 191-207.
- Arklan, Ü. & Akdağ, M. (2016). Gündelik yaşamın sosyal medyası, sosyal medyanın gündelik yaşamı: İlişkisel ve etkileşimsel perspektiften uygulamalı bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(16), 16-34. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.265465>
- Arvidsson, A. & Delfanti, A. (2019). *Introduction to digital media*. John Wiley & Sons, Inc.
- Aslan, Ö. & Öner, S. (2012). İnternet ekonomisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (26), 5-19.
- Başaran, F. (2005). İnternetin ekonomi politiği. M. Binark & B. Kılıçbay (Ed.), *İnternet, Toplum, Kültür* içinde (1. Baskı, 32-52). Epos Yayınları.
- Bodur, H. E. & Korkmaz, S. (2017). İlahiyat öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ve dindarlık ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 329-351.
- Brown, R. (2009). *Public Relations and The Social Web: How To Use Social Media and Web 2.0 in Communication*. Kogan Page Limited.
- Cemiloğlu Altunay, M. (2010). Gündelik yaşam ve sosyal paylaşım ağları: Twitter ya da Pıt Pıt Net. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (12), 31-56.
- Dağtaş, E. & Yıldırım, O. (2015). İnternet ve sosyal ağlar dolayımı gündelik yaşam pratikleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine mikro alan araştırması. *Folklor/Edebiyat*, 21(83), 149-180.
- Datareportal (2022). Digital 2022: Turkey. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-turkey> adresinden 6 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2022). Kur'ân-ı Kerim Cuma Suresi – 9-11. Ayet Tefsiri. <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/cuma-suresi-62/ayet-1/kuran-yolu-meali-5> adresinden 13 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Geçer, E. (2018). Popüler kültür, politika ve din: Prime-Time ya da selfie dindarlığı. *İnsan ve İnsan Bilim Kültür Sanat ve Düşünce Dergisi*, 5(16), 85-99.

- Gezginci, G. & Işıklı, Ş. (2018). Dindar Facebook etkisi: Türk kullanıcılar üzerine bir analiz. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 111–133.
- Gibbs, M., Meese, J., Arnold, M., Nansen, B. & Carter, M. (2015). #Funeral and Instagram: Death, social media and platform vernacular. *Information, Communication & Society*, 18(3), 255-268. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.987152>
- Haberli, M. (2015). İslam ve internet. M. Çamdereli vd. (Ed.), *Dijitalleşen Din* içinde (45-68). Köprü Yayınları.
- Haberli, M. (2018). Sosyal medyada dini inanç ve ahlaki değerlerin dejenerasyonu üzerine bir değerlendirme. 1. *Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi*. 640-648.
- Haberli, M. (2019). Dijital çağda din ve dindarlığın dönüşümü. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 307-315.
- Hu, Y., Manikonda, L. & Kambhampati, S. (2014). What we Instagram: A first analysis of instagram photo content and user types. *Proceedings of the Eighth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*, 595-598.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2022). Kur'an Yolu. <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/cuma-suresi-62/ayet-9/kuran-yolu-meali-5> adresinden 11 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, M. & Küçük, N. (2017). İbadetler ile hayatın anlamı ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 17-43.
- Oyman, N. (2016). Sosyal medya dindarlığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (28), 125-167.
- Özafşar, M. E. (Ed.). (2020). *Hadislerle İslam 7 Cilt* (4. Baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Özcan, E. (2017). Popüler kültüre bakarken gündelik hayatı & mikro direnç pratiklerini görmek. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 162-183. <https://doi.org/10.31123/akil.437475>
- Öze, N. (2016). Gündelik yaşamda internet ve sosyal ağları kullanım pratikleri: Kuzey Kıbrıs vaka incelemesi. *Intermedia International E-journal*, 3(5), 278-300.
- Rebecca, S. & Guo-Ming, C. (2012). The impact of social media on intercultural adaptation. *Intercultural Communication Studies*, 21(2), 151-169.

- Sabuncuoğlu İnanç, A. & Saatcioğlu, E. (2017). Nazar inancının sosyal medyaya yansımaları: Instagram’da nazardan korunma pratikleri olarak hashtagler üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2729-2759.
- Sawyer, R. & Guo-Ming, C. (2012). The impact of social media on intercultural adaptation. *Intercultural Communication Studies*, 21(2), 151-169.
- Taylan, A. (2015). Nitel ve nicel araştırmalarda evren ve örneklem seçimi ve sorunlar. B. Yıldırım (Ed.), *İletişim Araştırmalarında Yöntemler Uygulama ve Örneklerle* (s. 47-83) içinde. LİTERATÜRK Academia.
- Temel, M. (2019). Sempozyum değerlendirmesi. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 171-180.
- Yamaç, M. (2020). Sosyal medyada dini topluluklar. *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4(1), 101-122.
- Yegen, C. (2016). Yeni medyanın gündelik yaşama etkileri: “armut.com” ve “evebirilazim.com” örnekleri ile çevrimiçi hizmet satın alma pratiği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 81-103. doi:10.18506/anemon.258554
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Ed.), *İletişim Araştırmalarında Yöntemler Uygulama ve Örneklerle* (105-153) içinde. LİTERATÜRK Academia.
- We Are Social. Digital 2022: Another Year of Bumper Growth. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> adresinden 3 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.

SUDÛR KOZMOLOJİSİ: FÂRÂBÎ VE İBN SÎNÂ ARASINDAKİ FARKLAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Mehmet DEMİR**

E-mail: mhmt622@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-1466>

Citation/©: Demir, M. (2022). Sudûr kozmolojisi: Fârâbî ve İbn Sînâ arasındaki farklar üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 233-243.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1224896>

Öz

Fârâbî ve İbn Sînâ'nın Aristotelesçi akıl görüşü üzerine inşa ettikleri sudûr teorisinin metafiziksel anlamda birlik ve çokluk ilişkisini açıklamasının bir yönü de varlık anlamının ve hareketin aşağıdaki mevcutlara aktarılmasını tutarlı bir şekilde belirginliğe ulaştırmasıdır. Varlık anlamının aktarılması ve hareketin sürekli olması için mufarık akıllar düşünülürken, hareketin aşağıdakilere ulaştırılması için felek denilen göksel kürevi varlıklar sisteme eklenmiştir. Batlamyus ile kesinlik kazanan feleklerin sayısı, Fârâbî tarafından aynen takip edilirken İbn Sînâ bu konuda kesin bir sayı vermemektedir. Sistemi bir akılla başlatıp yine bir akılla bitiren İbn Sînâ, bunların sayısı hakkında ise birtakım ilkeler tespit eder. Feleklerin sayısı ile irtibatlı olarak ilk aklın birinci semanın faili olması konusunda da sonraki müelliflerden Nasiruddin Tusi'ye göre iki filozof arasında ciddi bir fark söz konusudur. Bu makalenin konusu, iki kurucu filozofun kozmoloji söz konusu olduğunda feleklerin sayısında olduğu gibi benimsedikleri farklı görüşlerdir. Farklı görüşleri belirginleştirilirken filozofların özellikle

* Bu makale Mehmet Demir tarafından Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri bölümünde hazırlanmakta olan *Farabi ve İbn Sina'da Sudur Nazariyesi* adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Felsefesi ABD.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

metafizik bağlamında fikirleri ele alınmıştır. Matematiksel astronomi ve benzeri yaklaşımlar makalenin konusu dışında bırakılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İslam felsefesi, Sudûr teorisi, Kozmoloji, Fârâbî, İbn Sînâ.

COSMOLOGY OF EMANATION: AN EVALUATION ON THE DIFFERENCES BETWEEN AL-FARABI AND AVICENNA

Abstract

One aspect of the metaphysical explanation of the relationship between unity and multiplicity of the theory of emanation, which Fârâbî and Avicenna built on the Aristotelian view of intellect, is that it consistently clarifies the transfer of the meaning of existence and motion to the following entities. While celestial minds were placed in order to convey the meaning of existence and to make the movement continuous, celestial spherical beings called felek were added to the system in order to convey the movement to the lower ones. The number of celestial sphere, which became definite with Ptolemy, is followed exactly by Fârâbî, but Avicenna does not give an exact number on this issue. He starts the system with a intellect and ends with another intellect, and sets some principles about the number of these. According to Nasiruddin Tusi, one of the later authors, there is a serious difference between the two philosophers about the fact that the first mind is the agent of the first heaven, as in the number of celestial spheres. The subject of this article is the different views adopted by the two founding philosophers when it comes to cosmology, as in the number of spheres. While clarifying their different views, the thoughts of philosophers are discussed in the context of metaphysics. Mathematical astronomy and similar approaches are left out of the scope of the article.

Keywords: Islamic philosophy, The theory of emanation, Cosmological, Farabi, Avicenna.

Giriş

Birlik-çokluk ilişkisini kavramsal tutarlılıkla açıklamayı amaçlayan sudur teorisi, bir yönüyle metafizik ve teoloji disiplinlerine bağlıyken bir yönüyle de metafizikten sonrasındaki disiplinler özellikle astronomi, kozmoloji ve fizik alanlarıyla irtibatlıdır. Mutlak “bir” ile ilgili meselelerde metafiziksel yönüyle öne çıkan teori, varlık anlamının mevcudata dönüşmesi neticesinde ortaya çıkan çokluk analizi söz konusu olduğunda da diğer disiplinlerin ilgi sahasına girmektedir. Aynı zamanda zorunlu varlık ve mümkün varlık ayrımının tekabül

ettiği farklı varlık modları dikkate alınınca sudûr teorisinin insani düzeyde ortaya çıkan neredeyse bütün disiplinleri bir şekilde ilgilendirdiği söylenebilir. Bu anlamda çağdaş bilim çevrelerinde kullanılan “her şeyin teorisi” ifadesi, klasik dönemin en popüler teorilerinden olan sudur teorisi için de farklı bir bağlam ve içerikle birlikte kullanılabilir.

Sudûr sisteminde mevcudat kozmolojik olarak ay üstü alem ile ay altı alem olmak üzere iki kısma bölünmüştür. Mufarık akıllar, felekler ve onların sureti olan nefislerden oluşan ay üstü alem nevi şahsına münhasır varlıklardan oluşmaktadır. Bunlar varlıklarının ilk anından beri tam ve kâmil olmalarıyla beraber, varlıklarını başka bir ilkedен aldıkları için aynı zamanda malul mümkün ve dolayısıyla da nakıs olmaktadır. Tam ve kâmil olmalarının buradaki anlamı, onların istikmal sürecine tabi olmamalarıdır. Yani ilk andan itibaren bilfiil olduklarından dolayı geriye kazanabilecekleri yetkinlikleri yoktur. Dolayısıyla ay üstü alemin sakinleri bir açıdan tam ve kâmil iken diğer yandan varlık anlamının bunların tanımına dâhil olmamasından dolayı da eksik olmaktadır. Sudûr teorisine göre mufarık akıllardan üç şey meydana gelmiştir: Akıl, felek ve feleğin nefsi. Dolayısıyla ilk akıldaki anlamsal çokluk kendisinden sonra başka bir aklın ve nefsiyle birlikte feleğin varlığını doğurmuştur. Söz konusu anlamsal çokluk birinci aklın mahiyet sahibi olmasının yanında onun varlık aldığı ilkesini, ilkesinin zorunlu olduğunu, kendi zatını, zatının mümkün olduğunu, ilkesinden aldığı varlık feyziyle zorunlu olduğunu akl etmesinden oluşmaktadır.

Fârâbî ve İbn Sînâ'nın sudûr teorisinde üzerinde durdukları bölümlerden birisi olan ve metafizik ile fizik alanlarının kesişiminde bulunan kozmoloji hakkındaki görüşleri, büyük oranda kendilerinden önceki birikime dayanmaktadır. Özellikle Aristoteles ve Batlamyus kozmolojilerini tevarüs etmiş olmalarından dolayı sudûr teorisinde bunları kullanmışlardır. Ancak feleklerin sayısı söz konusu olduğunda Aristoteles yerini Batlamyus'a bırakmıştır. Bununla birlikte İbn Sînâ hem Fârâbî ile hem de önceki düşünürlerden birtakım ayrıntılarda farklılaşmaktadır. Bu makalede Fârâbî ve İbn Sînâ'nın kozmolojide ortak oldukları konular belirginleştirildikten sonra aralarındaki farklılara değinilecektir. Onların kozmoloji düşünceleri matematiksel astronomi¹ bağlamında değil fakat sudur teorisi ve dolayısıyla metafizik bağlamında ele alınacaktır.

1. Fârâbî ve İbn Sînâ'nın Kozmolojisi

Fârâbî ve İbn Sînâ tarafından son şekli verilen sudûr teorisi sürekli bilfiil akıl olan ve sadece kendisini akl eden ilk ilkenin bu fiiline başka bir aklın lazım gelmesi ve ondan sonra da bütün mevcudatın bir sıra düzeninde varlık kazanmasını kavramsal tutarlılıkla açıklamayı amaçlar. Bu teoriye göre ay üstü ve ay altı olmak üzere iki temel katmana ayrılan alem, yukarıdan başlayarak aşağıdaki mevcutlara varıncaya kadar hareketin taşınmasında aracı olan birtakım göksel feleklerin olması gerekmektedir.

¹ Fârâbî ve İbn Sînâ düşüncesinde yer alan astronomi yaklaşımların tasviri için bkz. Janos, (2011, ss. 165-214; 2010, ss. 237-265).

Felek kavramının İslâm felsefesinde, özellikle de Fârâbî'nin ortaya koyduğu sudûr teorisinde önemli bir yeri vardır. Eflâtun'un "ideal şekil" dediği küreden meydana gelen, daima dönen, ruha sahip, dolayısıyla canlı ve akıllı olan gökler âlemiyle Aristoteles'in ay altı ve ay üstü âlemi ayırımına dayanan kozmolojisi İslâm filozoflarını çok etkilemiştir. Aristoteles'e göre ay üstü âlemindeki felekler beşinci bir unsur olan esîrden (aithera) meydana gelmiştir ve hareketleri dairevidir. Esîr, zıddı olmayan ve mekânsal dairevi hareket dışında herhangi bir değişmeye uğramayan gerek nitelik gerekse nicelik bakımından dönüşüm geçirmeyen son derece hafif bir maddedir. Bu sebeple dört unsurdan oluşan ay altı âleminin mekaniği ile esîrden oluşan feleklerin mekaniği tamamen farklıdır (Kutluer, 1995, s. 304).

Metafizik ile fizik arasındaki en önemli bağlantılardan birisi harekettir. Nihai ilkesinin metafiziksel varlık olması açısından metafizik, cisimsel mümkün varlıklara konu olması açısından ise fizik alanıyla irtibatlıdır. Aristoteles'in hareket veren ilke anlayışından varlık veren ilke anlayışına evrilen süreçte hareketin varlığı, sudur teorisinin açıklanması gereken önemli konularından olmaktadır. Bundan dolayı Fârâbî ve özellikle İbn Sînâ hareketin mahiyeti, türleri ve kaynağı hakkında genel teorileriyle tutarlı olacak birtakım açıklamalar geliştirmişlerdir. Burada cismin arazlarından olan hareketin bilhassa ay üstü alem söz konusu olduğunda hem metafizik hem de fizik ve dolayısıyla kozmolojiyle irtibatlı olduğu aşikardır.

Sistemin temel unsurları, başta kendisini akl eden ilk ilke ve sonraki mufarik akıllar olmak üzere, Aristoteles metafiziğinde yer almaktadır. Aristoteles hareketi bütün göksel kürelere iletmek için birtakım mufarik akılların olması gerektiğini belirtir. Meşşâî hareket teorisine göre göksel bir cismin hareketi bu unsurlarla açıklanır. Buna göre sürekli ve dairevi hareket eden her bir cisim için en temelde üç bileşeni bulunan standart bir mekanizma geliştirilmiştir: Hareketi başlatmak ve feyiz süreciyle varlığa gelen cisimlerin iştiağına özne olmak üzere mufarik bir *akıl*; hareketin kaynağını oluşturmak üzere bir *nefs*; hareketin istikametini belirlemek ve biçimini (dairevi) sürekli kılmak için de bir *irade* tayin edilmiştir (Aslan, 2014, s. 157). Her göksel küreye bir mufarik akıl karşılık gelecek şekilde oluşan sistemde akılların sayısının ne olduğu hep tartışıla gelmiştir. Bunun Aristoteles sisteminde en az elliden fazla akıl ve dolayısıyla küreyi gerektirmesi konusunda ise neredeyse ittifak vardır (Aristoteles, 1996, ss. 509-518).

Sudûr teorisine kozmolojinin bir araya gelmesi iki öncü şahsın çabalarıyla olmuştur. Birisi astronomi uzmanı diğeri filozof olan bu iki şahsiyetin tercihleri, sonrakileri derinden etkilemiştir. Ortaçağda klasik kozmoloji konusunda yönlendirici etkisi olan isimlerin başında gelen Batlamyus'un konuyla ilgili görüşleri geniş bir coğrafyada kabul görmüştür. Tercüme hareketlerinden sonra Müslümanlar tarafından tevarüs edilen kozmolojisi özellikle kurucu filozof Fârâbî tarafından sudur teorisine eklenmiştir.

Evvelden meydana gelenler ve onların sıralaması hakkında Fârâbî ayrıntılı açıklamalarda bulunur. Ona göre ilk illet ikincilerin ve faal aklın varlığının yakın sebebiyken; ikinciler ise semavi cisimlerin sebebi olmaktadır. Bu cisimlerin cevherleri onlardan meydana gelmiştir. Her bir semavi cismin cevheri, kendi mertebesinde bulunan ikincilerden birisinden lazım gelmiştir. İkincilerin mertebe bakımından en yüksek olanından yani ilk akıldan ilk semanın varlığı lazım gelir; mufarik akılların en düşük olanından da içinde ayın bulunduğu kürenin varlığı lazım gelir. Bu ikisi arasında bulunan feleklerin her birinin varlığı da o ikisinin arasında bulunan ortadaki akılların her birinden lazım gelir. Fârâbî “ikinciler” olarak nitelendirdiği mufarik akılların sayısını semavi cisimlerin sayısına eşitler ve onlar için ruhaniler, melekler veya benzeri şeyler söylenebileceğini ifade eder (Fârâbî, 2020, s. 19).

Fârâbî her mufarik aklın altına bir göksel feleği yerleştirir. Buna göre birinci aklın altında birinci sema; ikinci aklın altında sabit yıldızlar küresi; üçüncü aklın altında satürn/Zühal feleği; dördüncü aklın altına müşteri/jüpiter feleği, beşinci aklın altına merih/mars feleği, altıncı aklın altına güneş küresi, yedinci aklın altına Zühre/Venüs feleği, sekizinci aklın altına Utarid/Merkür feleği, dokuzuncu aklın altına ay feleği karşılık gelmektedir. Onuncu akıl olan Faal aklın varlığına başka bir felek ve nefis lazım gelmediğinden feleklerin sayısı dokuz olmaktadır (Fârâbî, 2018, ss. 81-85).

Fârâbî’ye göre ay altı alemdeki mevcutların mertebeleri değersiz olandan başlayıp değerli olana doğru gider (ilk ortak madde, dört unsur, madenler, nebatat, akılsız canlılar ve insan). Ay üstü alemde ise mertebelenme en değerli olandan başlar ve daha az değerli olana doğru gider (evvel, birinci akıl...). Onların efdal ve ekmel olanı Evveldir; sonra cisim olmayan ve cisimde de bulunmayan akıllar sonrasında ise felekler gelir. En efdal olan akıl birinci akıl, en efdal olan sema birinci semadır. Evvelden sonra Mufarik akılların sayısı ondur; semavi cisimler dokuzdur dolayısıyla toplamı on dokuzdur (Fârâbî, 2018, s. 95).

İlk ilkeden sonraki göksel varlıkların sayısı on akıl ve dokuz felek olmak üzere toplam 19 olmaktadır. Birinci akıl ve ilk semayla başlayıp faal akıl ve ay feleğiyle nihayete eren kozmolojik sistemde, göksel varlıklar tabiatları gereği dairevi hareket ederler. Yine sürekli bilfiil olan ilk ilkeden dolayı akılların, akıllardan dolayı da ilgili oldukları semavi varlıkların bu dairevi hareketi sürekli olmaktadır. Hareket sürekli olunca oluş ve bozuluşa konu olan ay altı alemde keyfiyet, kemiyet, özsel ve hareket anlamında değişim söz konusu olmaktadır.

Ay feleği, ay üstü alem olarak isimlendirilen göksel varlıkların bulunduğu alan ile ay altı alem olarak ifade edilen dünya arasında bulunur. Feleklerin cirimleri beşinci unsur kabul edilen esirden oluştuğu için onlarda ay altı alemdeki gibi oluş ve bozuluş söz konusu olmamaktadır. Onların maruz kaldığı tek değişim daimî mekânsal dairevi hareket olmaktadır. Hareketin olabilmesi için semavi cirimler yeterli olmadıklarından her bir kürenin aynı zamanda bir nefse de sahip olması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Fârâbî semavi nefislerin göksel cisimlerin suretleri gibi olduğunu ifade eder.

Sistemin bir akılla başlayıp yine faal akılla son bulması konusunda Fârâbî gibi düşünen İbn Sînâ feleklerin sayısı konusunda ise Fârâbî'den farklı düşünmektedir. İbn Sînâ akıllar ve felekler hakkında kesin bir sayı vermeyip, bunların sayılarıyla alakalı olarak genel birtakım ilkeler belirleme yoluna gitmiştir. Akıllar ve feleklerin sayısı hakkında üzerinde durduğu asıl konu onların sayısının sonlu olmasıdır. Mufarık akılların sayısını hareket sayısına eşitler. Nefisler felekleri akıllardan dolayı hareket ettirdiğinden feleklerin sayısı da akılların sayısına eşit olmalıdır. Buradan hareketle feleklerin sayısıyla alakalı kesin bir sayıya ulaşmak mümkün olmamaktadır.

İbn Sînâ'nın feleklerin sayısıyla alakalı olarak üzerinde durduğu konulardan birisi de her mufarık aklın altında bir mufarık akıl olacak şekilde sudur sürecinin sonsuza gitmesinin zorunlu olmamasıdır. Ona göre akıllardan meydana gelen çokluğun varlığı, kendilerinde olan çoklu mana sebebiyledir. Yalnız bu durum akıllarda bulunan çokluğun mutlaka altında malul gerektirdiği anlamına gelmemesi gerekir. Çünkü mufarık akıllar türde ortak olmadıkları için onlarda bulunan manaların da gerektirdikleri aynı olmaz² (İbn Sînâ, 2005, s. 151). Mufarık akılların sayısı sonlu olduğundan dolayı ilgili oldukları feleklerin de sayıları sonlu olmaktadır.

2. İbn Sînâ'nın Farklı Görüşleri

Sudûr kozmolojisinde İbn Sînâ, bazı konularda selefi Fârâbî den farklı düşünmektedir. Feleklerin sayısı ve ilk aklın ilk feleğin faili olmayabileceği gibi meselelerde farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bilindiği üzere İbn Sînâ astronomisinin açıklamaya çalıştığı temel problem göksel kürelerin hareketinin Meşşâî teoriye göre ispat edilmesidir. Bir sonraki aşamada bu soruşturma zorunlu olarak ayrıklıklar ve nefisler ile feleklerin toplam sayıları, birbirleriyle ilişkileri, nihayet ilk muharrikten sadır olan hareketin göksel küreler arasında nasıl aktarıldığı sorularını içerecek şekilde genişletilmiştir. Kritik astronomi sorunlarının çözümünde Batlamyus'un meşhur kitabı *Almagest*'i referans gösteren İbn Sînâ'nın semavi düzeni oluşturan feleklerin toplam sayılarına ilişkin tavrı muğlak kalmıştır. İbn Sînâ kozmolojinin çok sayıda gökcismini barındırdığı tezi İbn Sînâ metinlerindeki imaların ötesinde muhtemelen şöyle bir akıl yürütme tarzına dayanmaktadır: (a) Fârâbî'den tevarüs edilen sudur teorisine göre ayrıklıklar ile göksel cisimlerin ve feleklerin sayısı eşit olmalıdır, (b) göksel cisimlerin (ve feleklerin) sayıları -Tusi gibi astronomların da açıkça gösterdiği üzere- her hâlükârda 10'dan fazla olmalıdır. (c) O halde İbn Sînâ kozmolojisinde de ayrıklıkların, feleklerin ve gök cisimlerinin sayısı zannedilenden fazla olmalıdır (Aslan, 2014, s. 150).

² Klasik mantıkta "mucibe külliye önerme, mucibe külliye olarak aks edilmez" ilkesine atıfta bulunan İbn Sînâ, bu ilkedeki hareketle akılların sayısının sınırlı olduğunu belirtir. İhtilaf ancak ihtilafın doğar sözünün aksinin alınması gerekmez. Yani her akıl altındaki aklın ve feleğin illeti olması bunun sonsuza kadar gitmesini gerektirmez. Çünkü her aklın nevi şahsına münhasır olduğundan, gerektirdikleri de farklı olur. İbn Sînâ, (2005b, s. 158).

İlk feleğin hangisi olduğu meselesinde tartışma olduğunu belirten İbn Sînâ, bu konuda Batlamyus'un görüşlerinin belirleyici olduğunu belirtir. Batlamyus sabit yıldızlar küresinin önüne yıldızsız bir felek ilişir ki buna atlas veya muhit felek denilmiştir. Dolayısıyla Batlamyus'dan sonra sistem atlas feleğiyle başlayıp ay feleğiyle son bulmaktadır. Fârâbî de bu şekilde düşünmektedir. Ancak İbn Sînâ feleklerin sayısı konusunda bu kadar net olarak bir sayı vermemektedir.

İbn Sînâ'ya göre arzu nesnesi ve gayesi olması açısından bütünün bir ilk illetinin olması gerekir. Bunun yanında her bir kürenin kendisine özgü bir muharriki ve kendisine özgü bir arzu nesnesi vardır. Bütünün ilk muharriki olan ilke tek bir tane iken, mufarik muharrik olan akılların ve mufarik olmayan muharrik nefislerin ise çok olması gerekmektedir. Böylece ilk mufarik akıl ilk kürenin muharriki olmaktadır ki bu küre Batlamyus'tan önceki düşünürlere göre sabit yıldızlar küresi iken onun görüşüne göre ise sabit küreyi kuşatan yıldızsız küredir. Bundan sonra ise ilk küreyi takip eden kürenin muharriki gelir ve semavi düzen bu şekilde devam eder (İbn Sînâ, 2005a, ss. 135-136). Burada İbn Sînâ ilk kürenin sabit yıldızlar küresi olarak bilinen küreyi kuşatan yıldızsız bir küre olması konusunda Batlamyus'u takip eden selefi Fârâbî gibi düşünmektedir. Ancak bu küreyle başlayan semavi düzen içerisinde kaç tane feleğin yer aldığı konusunda herhangi bir sayı vermekten kaçınır ve bunun yerine felekler ve mufarik akıllar hakkında birtakım ilkeler vazeder.

Ona göre göksel hareketler ve semavi cisimlerin sayısı çoktur. Hareketin yönünde, hızında ve yavaşlığında kendi aralarında bir farklılık söz konusu olmaktadır. Her bir hareket için bir muharrik ve maşuk gerekir. Aksi takdirde cihetler, hız ve yavaşlık farklı olmazdı. Bu maşukların mufarik akıllar olduklarını belirten İbn Sînâ, bütün kürelerin ve dolayısıyla hareketlerin ilk ilkeye duyulan arzuda ortak olmalarından dolayı hareketin sürekli ve dairesi oluşunda da ortak olduklarını ifade eder.³

2.1. İlk Akıl-Sema İlişkisi

İbn Sînâ'nın metafiziksel kozmoloji söz konusu olduğunda kendisinden öncekilere özellikle Fârâbî'den ayırabilecek önemli bir ima söz konusudur. Bu imayı ele alan Nasiruddin Tusi, buradan hareketle İbn Sînâ'nın aslında birinci aklın yıldızsız olan ilk semanın faili olamayabileceğini düşündüğünü belirtmektedir. Bunun muhtemel sebebi ise akıl kendinde herhangi bir çokluk barındırmazsa kendisinden cismin yani mahsus müteharrik bir şeyin varlık kazanması mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla birinci aklın bir tür çokluk barındırması gerekmektedir. Bu çokluk ise birinci aklın içerdiği tek bilgi olan kendisi hakkındaki bilgisi yani kendilik bilincidir. Birinci aklın kendisine ilişkin bilgisinden kaynaklı söz konusu bu çokluğun, aşağıdakilerin özellikle de semavi cirimlerin varlık kazanması için yeterli bir çokluk olması meselesi tartışmalıdır. Fârâbî bu çokluğun yeterli

³ İbn Sînâ düşüncesinde göksel feleklerin sayısı hakkında erken dönemde yapılan nitelikli bir değerlendirme için Nasiruddin Tusi'nin *İşarat* şerhine bakılabilir. Tusi, (t.y., ss. 185-189).

olduğunu düşünürken İbn Sînâ da *Şifa/ilahiyat*'ta bunu benimser görünmektedir.⁴ Fakat İşaratta birinci aklın birinci semanın faili olmasını muğlak bırakmıştır. Birinci semanın birinci akıl olmasa bile herhangi bir akıldan varlık kazanmasında filozoflar arasında ihtilaf söz konusu değildir.

Tûsî, kendisi gibi *İşarat* şarihî olan Fahreddin Razi'ye verdiği cevapta bu düşünceyi dile getirmektedir (Tusi, t.y., ss. 214-227). *İşarat*'ın söz konusu pasajlarında İbn Sînâ özetle şunu ifade etmektedir: Akıllar bir düzen içindeyken semavilerin başkasından lazım gelmesi mümkün değildir çünkü her semavi cismin bir akli ilkesi vardır dolayısıyla semavi cirim, başka bir semavi cirim vasıtasıyla olmaz. Bundan dolayı semavilerin, varlıklarının lazım geldiği bir akilla başlayıp aşağıya doğru devam etmesi gerekir (İbn Sînâ, 2005b, s. 157). Hemen sonrasında gelen ikinci pasajda ise özetle şu bilgileri vermektedir: Akli cevherin kendilerine has varlıklarına hem başka akli bir cevher hem de bir semavi cirim lazım gelir. İki şey tek bir şeyden ancak iki farklı yönden meydana gelir; buradaki cihetlerin farklılığı aklın bizatihi kendinde mümkün olması ve Evvel ile zorunlu varlık olması durumu ile aklın zatını ve Evveli akl etmesidir⁵ (İbn Sînâ, 2005b, s. 157).

Razi yukarıdaki pasajları şerh ederken feleklerle akılların sayılarının eşit olmasının zorunlu olmadığını dolayısıyla da her aklın bir göksel cismi gerektireceğini ifade eder. Diğer pasajın şerhinde ise akılların içerdiği çokluğun keyfiyeti ve onlardan başka şeylerin lazım gelmesi konusunda İbn Sînâ'nın serdettiği görüşlerin tutarsız olduğunu ve hatta "örümcek ağından daha zayıf" olduğunu belirtir (Razi, 2005, ss. 497-504).

Tusi işaret üzerine yazdığı şerhte Razi'nin bu eleştirilerine cevap verir. Verdiği cevaplarda ısrarla birinci aklın esasında ilk semanın faili olmadığını vurgular. Ona göre her feleğin cirimi mutlaka bir akıldan meydana gelmiştir ancak her aklın bir felek istilzam etmesi gerektiğini

4 İbn Sînâ'ya göre ilk illetten meydana gelen mevcutların ilkinin sayıca bir olmasının yanında onun zati ve mahiyeti birdir ve madde olmadığı gibi herhangi bir maddede olamaz. Dolayısıyla cisimlerin ve cisimlerin kemali olan suretlerin hiçbirini ilk illetin yakın malulü olmamaktadır. İlk malul maddede olmayan suret olduğu için mahza akıldır; **o mufarik akılların ilkidir ve teşvik yoluyla, en uzak cirimi muharrik ilkesidir.** İbn Sînâ, (2005a, s. 148).

5 Bu pasaj şu şekilde devam eder: Böylece varlığını zorunlu hale getiren Evveli akl etmesinden ve Evvel nezdindeki kendi halini akl etmesinden yani kendisinin illetine nispetle durumunu bilmesinden bir şeyin mebdai olması; kendi zatını akl etmesinden ise başka bir şeyin ilkesi olması söz konusu olur. Malul olduğundan, muhtelif şeylerden mukavvim olması gerekmektedir çünkü onun mümkün mahiyeti vardır ve ayrıca onun varlığı zorunlu olan başka bir zatın varlığından gelmiştir. Ondaki surî durumdan onun surî bir oluşun ilkesi; maddeye benzer durumundan onun maddeye uygun bir oluşun ilkesi olması gerekir. Kendisiyle zorunlu olduğu Evveli akl ettiğinden, akli bir cevherin ilkesi; diğerini yani kendi zatını akl ettiğinden, cismanî bir cevherin ilkesi olur. Bu var olan akli cevher de aynı şekilde iki şey için ilke olabilir. İbn Sînâ, (2005b, ss. 157-158). Bu ikinci pasajda Tusi'nin şerhinde fazlalık var, Razi'nin şerhinde yok, İngilizce tercümede dikkate alınmış, bkz. (İbn Sînâ, 2014, s. 163) Türkçe tercümede ise söz konusu fazlalık dikkate alınmamıştır. İbn Sînâ, (2005b, ss. 157-158).

İbn Sînâ'nın söz konusu pasajlarından hareketle kabul etmek mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla feleksiz birtakım akılların olması ve daha sonra feleklerin akıllara lazım gelmesi mümkündür. Razi'nin akıllardaki çokluğun keyfiyeti ve feleklerin varlığa gelişi arasında görmüş olduğu tutarsızlık için verdiği cevabında yine birinci aklın ilk semanın faili olmadığını çünkü birinci akıldaki çokluğun, kendisine bir feleğin lazım gelebileceği kadar yoğun olmadığını belirtir.

Birinci akıldaki çokluğun mahiyeti söz konusu olduğunda bunun kendisinden cisim sadır olabilecek kıvamda olmaması konusunda Tusi'nin vurgusu oldukça önemlidir. Çünkü birinci aklın içerdiği çokluk esasında aklın kendisine ilişkin bilgisinden ibarettir. Bu ise aklın kendisini zatında mümkün ama kendisinden lazım geldiği ilkeden dolayı da zorunlu olduğunu bilmesidir. Yine varlık ona ilkesinden geldiğinden dolayı kendisinde varlık ve mahiyet ayrımı söz konusu olmaktadır. Bu şekilde olan çokluk bir feleği istilzam eder mi sorusu bu açıdan önemli hale gelmektedir.

Feleği olmayan akıllar meselesinde üzerinde durulması gereken konulardan birisi de aklın lazımı olan felekler olmadan bir mufarık aklın diğer akıllardan nasıl ayrıştığıdır. Her akıl bir felek istilzam etseydi felekler farklı olacağından onların akılları da farklılaşmış olacaktır. Şayet feleksiz akıllar varsa bu ayrışma başka bir şeyden dolayı gerçekleşmelidir. Öte yandan şayet onlar arasında bir ayrışma yoksa sayılarının ne olduğu meselesi anlamsız olacağı gibi akılların var olma gayeleri de tartışmalı hale gelecektir.

Akılların içerdiği kavramsal çokluk tek başına istenilen ayrışmayı bir şekilde sağlamalıdır. Kendi zatına ve dolayısıyla da illetine ilişkin bilgisinden oluşan bu çokluk her aklın kendisine mahsus olduğundan dolayı diğerlerinden temayüz eder. Ayrıca her aklın ilk illeti ve kendisinin illetini akl etmesi gerekmektedir. Aksi takdirde akılların içerdiği bilgi zorunlu olarak aynı olurdu.

Birinci aklın içerdiği anlamsal çokluk ve birinci aklın bunu akl etmesi kendisinden sonrakilerin varlık kazanmasının sebebi olmaktadır. Söz konusu bu çokluk aklın kendisine ilişkin bilgisinde mündemiçtir ve üç yönlüdür. Bunlar aklın kendisinin mümkün olduğunu, kendisinden varlık aldığı illetinden dolayı zorunlu olduğu ve varlık aldığı illetin ise zorunlu olduğu şeklindeki bilgiden ibarettir. Dolayısıyla zorunlu varlıktan farklı olarak birinci akıldaki bilgi parçalı olmaktadır ki bu da bir tür çokluk olmaktadır. Bu çokluk ise sonrakilerin varlık kazanmasında önemli bir işleve sahiptir.

Sonuç

Aristotelesçi akıl görüşüne dayanan ve ilk ilke ile onun malulü konumunda olan ondan sonrakiler arasındaki ilişkiyi kavramsal olarak açıklamayı hedefleyen sudûr teorisinin kozmolojisi filozoflar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Batlamyusçu kozmolojiyi sistemde kullanan Fârâbî on mufarık akıl ve dokuz felekten oluşan bir bütün düşünmüştür. Halefi İbn Sînâ ise feleklerin ve dolayısıyla da mufarık akılların sayısı konusunda kesin

açıklamada bulunmamaktadır. Bunun yanında akli ihtimalleri değerlendirerek belli bir sayının verilmesinin pek de mümkün olmadığını ima etmektedir. İlk ve son felek konusunda selefi Fârâbî gibi düşünen İbn Sînâ, feleği olmayan birtakım mufarik akıllar kabul etmeye yatkın olması açısından hem ondan hem de klasik kozmolojinin bazı kabullerinden ayrılmaktadır.

İbn Sînâ akılların sayısı konusunda Fârâbî'den farklı düşünmektedir. Akıllar ve feleklerin sayısı hakkında üzerinde durduğu asıl konu onların sayısının sonlu olmasıdır. Mufarik akılların sayısını hareket sayısına eşitler. Ona göre her mufarik aklın altında bir mufarik akıl olacak şekilde sudur sürecinin sonsuza gitmesi zorunlu değildir. Akıllardan meydana gelen bir çokluğun varlığı, kendilerinde olan çoklu mana sebebiyledir. Yalnız bu durum akıllarda bulunan çokluğun mutlaka altında malul gerektirdiği anlamına gelmez. Çünkü mufarik akıllar türde ortak olmadıkları için onlarda bulunan manaların da gerektirdiklerini aynı olmaz.

İbn Sînâ'nın meşhur eseri İşarat şarihlerinden olan Tusi'nin yine kendisi gibi aynı metnin şarihi olan Razi'nin eleştirilerine cevap verirken metnin içerdiği bir imayı gündeme getirmiştir. Buna göre İbn Sînâ ilk aklın ilk semanın faili olmadığını düşünmektedir. Bu durumda ise feleksiz akılların varlığı söz konusu olurken bunun yanında feleklerin sayısı da belirsiz hale gelmektedir. Lazımı olan feleklere sahip olmayan akılların ne şekilde birbirlerinden ayırt edilebileceği sorusu, akıllarda bulunan farklı kavramsal çokluğun bu ayrışmayı sağlayabilme ihtimaliyle cevaplandırılır. Dolayısıyla yeni sistem ilk ilkedden sonra sayısı belli olmayan birtakım mufarik akıllar, bunlardan sonra her biri bir felek istilzam eden akıllar ve nihayet kendisine bir felek lazım gelmeyen Faal akıl ve son olarak ay altı alem olmak üzere farklı mertebe ve özelliklerde göksel ve yersel varlıklardan oluşmaktadır.

Kaynakça

- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. Ahmet Arslan (çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aslan, İ. (Ekim 2014). Evrenin sınırlarını zorlamak: Hikmetü'l-işrâk ve şerhlerinde Meşşâî kozmoloji eleştirisi. *Nazariyat: İslâm Felsefe ve Bilim Tarihi Dergisi* 1/1, s. 141-164.
- Fârâbî. (2018). *el-Medinetü'l-Fazıla: Tanrı Alem İnsan*. Yaşar Aydınli (çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Fârâbî. (2020). *Siyasetü'l-Medeniyye*. Yaşar Aydınli (çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Sînâ, (2005). *el-İşarat ve't-Tenbihat*. Ali Durusoy (çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Sînâ, (2005). *Kitâbu's-Şifa: İlahiyat II*. Ömer Türker & Ekrem Demirli (çev.), İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Sînâ, (2014). *el-İşarat ve't-Tenbihat*. Shams C. Inati (çev.). New York: Columbia University Press.

- Janos, D. (2010). Al-Fârâbî on the method of astronomy. *Early Science and Medicine* 15, 237-265.
- Janos, D. (2011). Moving the orbs: Astromoy, phycis, and metaphysics, and the problem of celestial motion according to Ibn Sînâ. *Arabic Sciences and Philosophy* 21, 165-214.
- Kutluer, İ. (1995). Felek. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 12, 303-306). İstanbul: TDV Yayınları.
- Ragep, F. J. (1993). *Nâsir al-Din al-Tusi's memoir on astronomy*. New York: Springer-Verlag, 46-51.
- Razi, F. (2005). *Şerhü'l-İşarat ve't-tenbihat*. Ali Rıza Necefzade (tsh). Tahran: Encümen-i Asar ve Mefahir-i Ferhengi.
- Saliba, G. (1994). Early Arabic critique of ptolemaic cosmology: A ninth century text on the motion of the celestial spheres. *Journal of the History of Astronomy*, 25/2, 115-141.
- Tusi, N. (t.y.). *Şerhü'l-İşarat ve't-tenbihat*. Süleyman Dünya (thk). Kahire: Dârü'l-Maârif.

TÜRKİYE’DE DİN ALGISI VE DEĞİŞİMİNİN KÖKENLERİ: CUMHURİYET GAZETESİ ÖRNEĞİ ÜZERİNDEN OLGUSAL VE KAVRAMSAL BİR İNCELEME*

Şeyma TURAN**

E-mail: sheymaturan@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4427-3222>

Citation/©: Turan, Ş., (2022). Türkiye’de din algısı ve değişiminin kökenleri: Cumhuriyet Gazetesi örneği üzerinden olgusal ve kavramsal bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 245-271.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1142257>

Öz

Din algısı ve değişimi, sosyal bilimler alanında hem müstakil hem de ilişkilendirilerek ele alınan, kökleri geçmişe dayalı ama etkisi hâlâ devam eden bir alandır. Yine, dinamik yapısı itibarıyla ancak geçmişe atıfla tam bir bütünlük arz edebilen, öncesi bilinmeden şimdiki hali eksik kalacak bir çalışma sahasıdır. Gazete gibi süreli yayınlar, geçmişte dinin birey ve toplum üzerindeki rolünü, dini söylemler ve bu söylemlerdeki değişimi tespit için elimizdeki en önemli birincil kaynaklardır. Din algısı ve değişimi bu çalışmada, Cumhuriyet gazetesi bağlamında hem toplumsal hem de bireysel düzlemde incelenmiştir. Cumhuriyet gazetesinin özellikle bu il yılları yönetim erkini elinde bulunduranların fikrî yapısını yansıtmaya, Türkiye Cumhuriyeti tarihinin din referanslı en önemli sosyal ve siyasî olaylarını -hilafetin ilgası, tevhid-i tedrisât, şer’iyye ve evkâf vekâletinin lağvı, şapka kanunu, harf inkılabı, Türkçe ibadet meselesi ve dinî söylemleri isyanlar gibi- kapsamaya, yeni rejimin sözcüsü olması ve toplu bir bakış açısı sunabilmesi

* Bu makale, 1924-1934 Yılları Arasında Cumhuriyet Gazetesi Örneği Üzerinden Türkiye’deki Din Algısı ve Değişimi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul/Türkiye.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

dolayısıyla bu çalışmada esas alınmıştır. Gazetenin ideolojik söyleminin yanı sıra içeriğinin katkısı da bu bireysel algı ve değişimini anlamayı kolaylaştırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, Din algısı, Cumhuriyet Gazetesi, Hilafet, Din Dilinin Türkçeleştirilmesi, Teceddüd, Cihad, İrtica.

THE ORIGINS OF RELIGIOUS PERCEPTION AND ITS CHANGE IN TURKEY: A FACTUAL AND CONCEPTUAL STUDY THROUGH THE EXAMPLE OF CUMHURİYET NEWSPAPER

Abstract

The religious perception and its change is a field that has root in the past but still continues to be effective, both independently and in association in the field of social sciences. Due to its dynamic structure, it is a field of study that can only provide a complete integrity with reference to the past and its current state will be incomplete without knowing the past. Periodicals such as newspapers are the most important primary sources we have in order to determine the role of religion on individuals and society, religious discourses and the change in these discourses in the past. The reason why this study is focused on this period of Cumhuriyet Newspaper is that it reflects the intellectual structure of those who hold the administrative power, offers a collective perspective as a spokesperson of the new regime and covers the most important social and political events with religious references in the history of the Republic of Turkey like abolition of the caliphate, the uniformity of education, abolition of şer'îye and waqfs, the issue of Turkish worship, rebellions with religious discourse. In this study, the perception and change of religion is examined in the context of a newspaper both at the social and individual level. In addition to the ideological discourse of the newspaper, the contribution of its content made it easier to understand this individual perception and its change.

Keywords: Religious psychology, Religious Perception, Cumhuriyet Newspaper, Turkification of the language of religion, Renewal, Jihad, Reactionarism.

Giriş

Cemal Kafadar'ın *Kim Var İmiş Biz Burada Yoğ İken* adlı eserindeki (Kafadar, 2009) tarihin şimdi yok olanlarla değil, bir zamanlar var olan ve bizim yok olduğumuz dönemle ilgili olduğu kabulü, bu çalışmada din algısı ve değişiminin Türkiye'deki gelişim süreci açısından da takip edilen yollardan birisi olmuştur (Kafadar, 2009, s. 14). Gazeteden elde edilen

verilerin *içerik ve söylem analizi* metotlarıyla analiz edildiği bu çalışmada günümüzde büyük önem taşıyan meselelere bir zamanlar var olduğu dönemin gözüyle bakarak hem o dönemler hem de günümüzdeki ortak din algısı ve değişimi izlenmiştir. Bu çalışmada tarihî olgu ve olaylara yönelik soruların cevabını psikoloji alanında arayan bir bilim dalı olan *psikotarih* çalışmaları (Odabaşı, 2020, s. 131) da yol gösterici olmuştur. Nitekim bu tez çalışmasının bir diğer çıkış noktası ve aynı zamanda amaçlarından birisi de, Cumhuriyet gazetesi üzerinden din algısı analiziyle bu süreç hakkında bilimsel düzeyde bir katkı sağlamaktır. Günümüzde din algısı ve değişimine dair yapılan/yapılacak tüm çalışmalardaki ana mesele ve kavramlar Cumhuriyet tarihi hatta öncesine dayanan bir geçmişe sahiptir. Din algısındaki değişimlerin kökenini anlamayı ve incelenen zaman itibarıyla genel kabullere alternatif sunan bir algı değişimini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada aynı zamanda meselenin bireysel boyutu da ele alınmaktadır. 1924-1934 yakın bir tarih olması hasebiyle önemli bir konu ya da kişi hakkındaki kaynaklara rahatlıkla ulaşılabiliyor bir dönemdir fakat gazete sayesinde sadece haklarında her türlü yazınsal kaynak bulabilecek insanlar değil, örneğin; bir muhabirin rastgele röportaj yaptığı ve dönemin din algısıyla ilgili ipuçları veren bir ev hanımının din algısı hakkında da bilgi sahibi olmanın mümkün olduğu görülebilmektedir (Akil Şinasi, 1924, s. 2).

Yenilik hareketlerinin sistemli bir hâl alamaya başladığı Tanzimat döneminde müesseselerdeki değişimler sırasıyla; kıyafete, yaşam tarzına, hayatın içine nüfuz etmeye başlamıştır (Tanpınar, 2007, s. 74). Devletin ve toplumun üst kademelerinde kendisini gösteren bu değişim sürecinde halk aydınlatılması gereken kitle olarak kalmıştır. Bu ikilemin beraberinde hem aydınlatılması gereken kitle hem de aydınların kendi içinde dindarlık-dinsizlik ya da ilerlilik-gericilik algıları kapsamında ayrımlar oluşmuştur (Hanioğlu, 1993, s. 149). Bu tartışmalar Osmanlı ve devamında Türkiye Cumhuriyeti için din algısını belirleyen temel meseleleri ortaya çıkarmıştır.

Mustafa Kemal, Millî Mücadele döneminde Ali Fethi Okyar ile birlikte çıkarmaya başladığı “Minber” gazetesi sayesinde basının gücünün farkına varmış ve Cumhuriyet döneminde de İstanbul basınının kamuoyu oluşturmadaki gücünü bildiği için bu sözcülüğü Cumhuriyet gazetesi ile gerçekleştirmek istemiştir (Köktener, 2004, s. 40). 7 Mayıs 1924’te yayın hayatına başlayan Cumhuriyet, Türkiye Cumhuriyeti tarihine tanıklık eden, Cumhuriyet rejiminin oluşturulmasında ve benimsetilmesinde yadsınamaz ağırlığı olan bir gazetedir. Cumhuriyet gazetesindeki din algısını Yunus Nadi, Aka Gündüz, Akil Şinasi gibi kendi kadrosu; Kılıçzâde Hakkı, Falih Rıfki, Yakup Kadri ya da Köprülüzade Mehmed Fuad gibi tefrika ya da makale yazan dönemin önde gelen isimleri; refik (Hakimiyet-i Milliye, Hür Fikir gibi) ve muhalif (Tevhid-i Efkâr, Tanin gibi) diye tanımladığı dönemin basını ve haberler, röportajlar sayesinde de halkın, bireylerin düşünceleri sayesinde birkaç seviyede tanımlamak mümkündür. Her ne kadar İstanbul merkezli bir gazete olsa da dönemin İstanbul’unun sosyo-kültürel nüfus yapısı itibarıyla Türkiye’nin örneklemini oluşturan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen; Halifelîğin ilgası, Tevhid-i Tedrisât kanunu ile medreselerin yerini modern eğitim kurumlarının alması, Şer'iyeye ve Evkâf Vekâleti'nin lağvı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurulması, Şapka kanunu, Harf devrimi gibi birçok devrimsel değişim ve dönüşümün yanı sıra Saltanatın kaldırılması, Osmanlı hanedanının ülke dışına çıkarılması, Hıyanet-i Vataniyeye kanunu, İstiklal mahkemeleri gibi önemli olayların etkilerinin de hem yönetim hem de toplum nazarında devam ettiği görülmektedir. Tüm bu meselelerin beraberinde getirdiği ikincil meseleler ve kavramsal dönüşümlerin etkileri de günümüze kadar aktarıla gelmiştir. Günümüzde de gündemde olan din iltisaklı mesele ve kavramların bu çalışmada incelenen gazete nüshalarındaki meselelerin aynıları olduğu görülmektedir. Örneğin günümüzde popülerliğini koruyan *irtica*, Cumhuriyet döneminin ve hatta II. Abdülhamid döneminde de gündemi belirleyen önemli hadiselerin anahtar kelimesi olmuştur (Tanpınar, 2007, s. 407). Sadece din irtibatlı kavramlar kapsamında değil, *Türkçe ibadet*, *kılık-kıyafet meselesi*, *imam nikâhı* gibi din merkezli tartışmaların da izlerine rastlayıp, yıllar içerisinde geleneksel-modern, hurafe-dinî gibi tartışma merkezlerindeki dönüşümlerini takip etmek mümkündür (Köse, 2015, s. 9). Gazete izleği üzerinden bu kavram ve meselelerin yönetsel, toplumsal ve aynı zamanda bireysel düzlemde din algısına yansımaları, değişimi ve günümüze aktarımı da görülmektedir.

Gazeteler toplumsal, siyasî bilgi aktarımı vasıtaları olmalarının yanı sıra dönemin sosyo-kültürel, dinî, psikolojik vb. dinamikleri için de önemli kaynaklardır. Gazetenin içeriği ve söylemini incelemek, analiz etmek; dönemin sosyo-ekonomik yapısını, dilini, kültürünü, toplumun, devletin siyasî tavrını ortaya koyan ve ayrıca din gibi hem toplumsal hem de bireysel etki alanı geniş olgunun algısal değişimini takip imkânı sunmaktadır. Sadece tarihsel hadiseler değil, günümüzde hiç duyulmamış dinî bir hadise, bu hadiseyle ilgili gazetenin dili ya da halkın görüşü de dönemin din algısına yönelik önemli veriler sunmaktadır. Cumhuriyet ise günlük bir gazete olmasının yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti'nin, yeni rejimin halka dönük yüzü, sözcülük görevini deruhte etmiş bir gazetedir. Dinin yönetimden, eğitime kadar her alanda etkin olduğu bir sistemden laik bir sisteme kararlı bir geçişin aşaması olan Cumhuriyetin ilk yılları hem kendinden öncesi hem de söz konusu yıllar içerisinde Türkiye'de din algısındaki değişimi anlamak için önemlidir (Mehmedoğlu, 2006, s. 143). Dolayısıyla Cumhuriyet gazetesi de kullandığı dilden, vurgu yaptığı kavram ya da meselelere kadar bu algı değişiminin takibini yapmak için önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

Yeni bir devlet, yeni bir düzen ve yeni bir sosyal hayatın insanların ve toplumun iç dünyasında yarattığı algıdaki değişimin izleri ilk dönem rejimin sözcüsü niteliğindeki bu gazetede belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu çalışma, değişimin hızla gerçekleştiği bir dönem olan Cumhuriyet'in ilk yıllarında insanların ve toplumun ruh dünyasında yer alan din algısını ve toplumsal değişimin arkasında bıraktığı izleri tespit ederek bugünün

Türkiye’deki yansımalarını gözler önüne sermektedir. Kimlik inşa etme aracı olan dinin (Ayten, 2012, s. 106) kendisinin değil, algılanışının zamanla değişmesi, bu değişime konu olan meselelerin ortaya çıkışı ve kendini yenileyerek sürekli varoluşu bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Hem gazetenin dilinden hem de haberlere konu olan meseleler aracılığıyla bireysel anlatımlardan bu kimlik inşası, hayatı anlamlandırma, duyuş, düşünüş tarzına sirayet etme olarak tanımlanabilecek din algısı ve dönüşümü rahatlıkla gözlemlenebilmektedir.

1. Dönemin Düşünce, Olay ve Yayınlar Üzerinden Din Algısı ve Değişimi

1.1. İhtida Olayları

Cumhuriyet gazetesi 1923 Lozan Antlaşması gereğince gerçekleştirilen mübadele hareketlerine dair yoğun haberlerle yayın hayatına başlamıştır (Oran, 2002, s. 332). Mübadele nedeniyle Türkiye’den ihtida (Müslüman olma), Yunanistan’dan tanassur (Hristiyanlaşma) haberlerinde olağanüstü bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu durum din algısıyla ilgili hem gazetenin ve olayların faillerinin hem de halkın din değiştirme hakkındaki bakış açısını yansıması bakımından çok yönlü veri sunmaktadır.

Gazetede haberlerden fark edilen en önemli boyut meselenin din ve etnik kimlikle ilgili boyutudur. İhtida eden Rum-Ortodoks Hristiyan tebasına mensup birinin Türkiye’de kalmasını sağlayacak yöntem Müslüman olması ve aynı şekilde Yunanistan’da mübadeleye tâbi bir Müslüman Türk’ün de Türkiye’ye gönderilmesini engelleyecek yöntem Hristiyanlığı seçmesi olduğu anlaşılmaktadır (Akil Şinasi, 1924, s. 2). Bu çalışmada incelenen yıllarda gazetede haberler üzerinden Türk tebasına geçişin Müslüman olma ile irtibatlı olduğu görülmektedir. Nitekim 1928 tarihli bir haberde Kadıköy’de oturan bir okurun gazeteye gönderdiği “Ben de Müslümanım” başlıklı mektupta dokuz sene önce Musevi iken annesi ve biraderi ile birlikte ihtida ettiğini, bir Türk ve Müslüman olarak Fatıma Hikmet ismini aldığını ama kendisi hakkında bir haberde Musevi olarak yazıldığını, bundan rahatsız olduğu için haberin düzeltilmesi ile ilgili istek gönderdiği görülmektedir (“Ben de Müslümanım”, 1928). Bu haberden toplum içerisinde dinî kimliğin önemini göstermesinin yanı sıra Müslüman/Gayrimüslim ayrımına bakış açısının yansımaları da görmek mümkündür.

Gazetenin dilinden genel itibarıyla -mübadele gerekçesiyle olsa bile- ihtida olaylarına olumlu bakıldığı anlaşılmaktadır. Nitekim gazetenin mübadeleye tâbi kişilere karşı tutumuyla ihtida eden mübadillere karşı tutumunun farklı olduğu, ihtida edenlerden bahsedilirken mübadillerden bahsedilen sert tutumun olmadığı görülmektedir (“Müslüman Olmak”, 1928). Ayrıca ecnebilerin ya da yurtdışından gelen ihtida haberlerinde kullanılan ifadelerde bu durumu açıkça gözlemlenmek mümkündür. Hem gazetenin hem de mühtedilerin ifadelerinden, Türk olmak ile Müslüman olmanın irtibatlandırıldığı ve ihtida eyleminin övüldüğü, teşvik edildiği görülmektedir (“Sanatkâr Mina Hanım”, 1925). Dünyanın farklı yerlerinden ihtidalar da son derece olumlu bir dille

haberleştirilmiştir. Dünyadaki ihtida haberleri vasıtasıyla da ecnebilerin farklı İslam ülkelerinde İslamiyet ile tanışıp, tasdik için Türkiye'yi seçmeleri, İslamiyet'e kabul edilme mercii olarak Türk makamlarını görmeleri ve ihtidalarının Türk makamlarına resmî bir şekilde onaylatmaları, o dönem Türkiye'nin Müslüman bir ülke algısı açısından önemlidir ("Bir Amerikalı", 1925; "Bir İngiliz", 1924).

İhtida vakaları vasıtasıyla gazete ve dolayısıyla toplumda İslam dinine duyulan bağlılığın ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye'nin ihtidaların tescil ettirildiği İslam'ın önemli merkezlerinden biri olarak kabul edilmesi ister azınlık ister dünyanın bir ucundan olsun ihtida vakası haberi verilirken kullanılan ve günümüzde de devam eden müspet dil (Köse, 2004, s. 422) hem gazetenin hem de haberler vasıtasıyla öğrendiğimiz bireylerin nazarında İslam dinine mensubiyetin önemsenmesi, dönemin İslam dini ile ilgili bakış açısını anlayabilmek için önemli veriler sunmaktadır.

1.2. Tanassur (Hristiyan Olma) Olayları

İhtidalar ile birlikte tanassur haberleri de dönemin din algısını izleme olanağı sağlamaktadır. Gazetenin ve haberler vasıtasıyla bireylerin tanassur hadiselerine bakışı, dönemin din algısıyla ilgili çok önemli ifadeleri barındırmaktadır. Gazetede yer alan tanassur hadiseleri ile misyonerlik faaliyetlerinin çoğunlukla paralellik arz ettiği görülmektedir. Gazetede ifadelerden Cumhuriyet yönetiminin özellikle yabancı okullar aracılığıyla misyonerlik faaliyetlerini, Cumhuriyet öncesi yönetimlerin acziyeti olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durumda mekteplerde tanassur hadiselerinin çok da alışılmadık bir durum olmadığını ama Cumhuriyet rejiminin "*eğitimde din ve dünya işlerinin ayrılması*" ilkesinin benimsemesi (Küçükcan, 2003, s. 62) ve meselenin milli birliğe bir tehdit olarak görülmesi nedeniyle bu duruma şiddetle karşı çıktığı görülmektedir.

Kamuoyuna bu okul ve kurumların gerçek amaçlarını göstermek için bu okullardan mezun öğrencilerin tecrübeleri de yayınlanmıştır. Bu öğrencilerden birisi olan Şaziye Berin Hanım'ın gazetede yayınlanan misyonerlik karşıtı yazısındaki ithamları oldukça önemlidir (Şaziye Berin, 1929, s. 1). "*Misyonerleri Kovma Cemiyeti*" haberinin verdiği güç ile kaleme aldığını belirttiği bu yazısında mekteplerin genç kızlar üzerindeki milli, siyasi ve ruhî/dinî tahribâtтан bahsetmiştir. Şaziye Berin Hanım yazısında iki sene yatılı kaldığı bu mektepler hakkındaki ibret verici tecrübelerini anlatmıştır:

"Dindar, münzevi, hayırperver, bitaraf ve müşfik görünen ve böyle görünmeği kendisine hakiki bir meslek edinen bu müesseseler, doğrudan doğruya, dinsiz, fesat merkezi, hain ve siyasi maksatları olan muzır bir mikrop yuvasıdır." (Şaziye Berin, 1929, s. 1).

Yabancı okul ve kurumlar haricinde gerçekleşmiş olan tanassur hadiseleri de o dönemde hem halkın hem de gazetenin din algısı açısından önemlidir. Gazetenin muhabirlerinden Akil Şinasi'nin Edirne sokaklarında gezerken rastladığı Nazife isimli mübadil bir kadının hikâyesi, bu meseleye dair en önemli örneklerden biridir. "*Kocası Tanassur Eden Bir*

Kadının Gözyaşları” başlığı ile verilen röportaj şeklindeki haber, gazetecinin kadına kocasının nerede olduğunu sormasıyla başlamıştır (Akil Şinasi, 1924, s. 2). Rumeli’de bir köyde mübadele döneminde topraklarını kaybetmemek için kocası Hristiyan olan bir kadının hem hikâyesi hem de olayla ilgili kullanılan dil ve aynı zamanda mübadil kadının “*kocam gâvur oldu*” gibi ifadeleri tanassur hadisesine yönelik bireysel algıyı yansıtmaları açısından da önemli bir örnektir.

İhtida haberlerinde kullanılan ifadelerin tam tersinin görüldüğü bu hadiseler hem Müslüman halkın hem de gazetenin İslam dinine yönelik müspet tutumunu yansıtmaktadır. Kendisine Hristiyanlık teklif edilmiş mağdur kadını *benliğine hakaret edilmiş*, kocasının ise *mürted*, *gâvur bir mel’un* olarak tanımlaması o dönemde İslam dinine mensubiyet algısının etkisini göstermektedir. Yine 1928 tarihli bir başka haberde Paris’e eğitime giden ve papaz olan Hüfeydi Mahmud Celaleddin isimli genç, *mütereddi* (bkz. Soysuzlaşmış) gibi ağır bir sıfatla tanımlanmıştır (“Papaz Olan”, 1928). Yani gazetede ihtida haberlerinin aksine tanassur hadiseleri, menfi bir dil ile haberleştirilmiştir. Gazetede İslam’ın Türk toplumunun temel değerlerinden birisi olarak görülmesi ve dolayısıyla toplumsal birliği sağlayıcı en önemli etmen olması, tanassur hadiselerine verilen tepkiyi anlaşılır hale getirmektedir. Çalışmada incelenen süre boyunca da bu algının istikrarlı bir şekilde devam ettiğini vakalar üzerinden anlamak mümkündür.

1.3. Din Dilinin Türkçeleştirilmesi

Kur’an’ı Kerim’in meal ve tefsirlerinin Türkçe’ye tercümesi gibi ibadet dilinin de Türkçe’ye tercümesi, terakki yolunda en önemli adımlardan birisi olarak görülmüştür. Bütün dünya milletlerinin en müterakkilerinin din kitaplarını kendi dillerine tercüme etmeleri, ibadetlerini kendi dillerinde yapmaları gazetede bu mesele etrafında sürekli dile getirilen argümanlardandır (Yunus Nadi, “Din Kitabımız”, 1932, s. 1). Aslında bu faaliyetler Cumhuriyet öncesinde başlamış, Cumhuriyet döneminde ise ivedilikle hayata geçirilmiştir. Dolayısıyla Cumhuriyet dönemindeki tepkiler o dönemlerde de gösterilmiş ve Osmanlı’nın yıkılmasındaki temel neden olarak görülen taassubun kaynağı olarak görülmüştür. Tercüme faaliyetleri ile başlayan süreç daha sonra ibadet dilinin dönüştürülmesi sürecine evrilmiştir. Nitekim gazetede tüm yazılarda Kuran’ın Türkçe okunmasını, ibadetlerin Türkçe olmasının takip etmesi doğal bir süreç olarak ifade edilmiştir (“Dinî Bir İnkılap”, 1932). Dinin tasfiyesi değil, özünü anlama hareketi olarak tanımlanan bu faaliyetler, her fırsatta söylemlerde yer alan Türklere özgü bir İslamiyet anlayışının adımlarıdır. Gazetede bu durum; İslam, Yahudilik’te olduğu gibi bir kavme mahsus değil, cihanşümul bir hüviyete sahip olduğundan din ve ibadet dilini Türkçeleştirme, kendi dinlerini kendi öz Türkçesi ile tatbik etmek gayet doğal bir hak olarak tanımlanmıştır (Kılıçoğlu Hakkı, 1933, s. 6).

Halka yönelik yayınlarda Türkçeleştirme hareketinin en önemli saikleri; halkın Kur’an’ı ve dolayısıyla ibadet dilini anlamaktan siyasî emeller nedeniyle alıkonulmaları, din ile aralarına bir zümre sokulması ve kasten cahil bırakılmak istenilmeleri olarak belirtilmiştir

("Adana'da Mürteciane", 1924). Yöneticiler ve milletin temsilcileri de bu süreci her fırsatta halka açıklamayı kendilerine görev addetmişlerdir. Nitekim Gazi Mustafa Kemal Kayseri'de bir hastanenin açılışında hocanın Arapça dua okuması istendiğinde "*Hoca Efendi'nin dua etmesine lüzum yok, Cenab-ı Hakk benim lisanımı da bilir. Duayı ben ederim*" diyerek onun yerine kendisi Türkçe dua etmesi bu duruma örnek gösterilebilir ("Allah Benim Lisanımı", 1924). Benzer ifadeyi 1925'de Aksaray müftüsü bir merasimde kullanarak *duanın bir arz-ı hacet olduğunu, Allah'ın ise kendisine karşı vaki olan arz-ı haceti ne şekilde ve ne lisanda olursa olsun bildiğini* beyan ederek Allah'ın kendisine karşı vaki olan arz-ı haceti ne şekilde ve ne lisanda olursa olsun bildiğini belirtmiştir ("Aksaray Müftüsü'nün", 1925).

Türkçe ibadet derecesinde olmasa da gazete yazılarından Türkçe tercümelere de tepkiler gösterildiği anlaşılmaktadır. Kimi zaman yöneticiler ya da kanun uygulayıcıların dinsizlikle itham edilmesine neden olmuştur. Din dilinin Türkçeleştirilmemesi, içtimaî bir müessese olarak görülen İslam dininin Türkiye'deki bekası ile irtibatlandırılarak ele alınmıştır. Dinî akide ve ibadetlerin Türkçeleştirilmemesi neticesinde, Osmanlı'nın milli hüviyetten uzaklaşp zayıflaması akibetinin benzeri bir durumla karşılaşılacağı savunulmuştur (Yunus Nadi, "Din Kitabımız", 1932, s. 1). Türk milletinin kendi itikat ve ibadâtını kendi dilinde yapmamaya devam etmesi halinde dinin içtimaî feyiz ve faziletlerinden istifade noksan kalacak, din vicdanî ve ruhanî özelliklerini zamanla yitirecekti. Çünkü, hiçbir Türk ibadetin ruhanî zevkine eremeyecek ve dinin feyiz ve faziletini tecelli ettiremeyecekti. Dolayısıyla, Türkler için *hakiki* İslam dini, dinin kendi öz dilleriyle tatbik edilmeye başlandığı zaman söz konusu olacaktı (Yunus Nadi, "Din Kitabımız", 1932, s. 1).

Tüm bu adımlarla birlikte halk nezdinde de durumun çok kolay ilerlemediği ifade edilebilir. Örneğin, 1926 gibi tüm bu yenilikçi girişimler için gayet geç bir tarihte Göztepe Camii imam-hatibi dersâmlarından Hacı Cemaleddin Efendi, kendi insiyatifiyle Ramazan'ın ilk ve ikinci haftasında Cuma namazlarını -kendi tercümesi ile- Türkçe kıldırıldığı için cemaatten gelen tepkiler üzerine azledilmiştir ("Müteceddid İmam", 1926). Gazetenin *Müteceddid İmam* başlığıyla övdüğü ama Diyanet yetkililerinin halktan gelen tepkiler üzerine temkinli cevap verdiği görülmektedir ("Müteceddid İmam", 1926).

Türkçe namazın aksine Türkçe hutbe hem din görevlileri hem de halk tarafından kısa sürede benimsenmiştir. Gazetede İstanbul dışında, Konya, Bursa gibi şehirlerde halkın Türkçe hutbelerden memnuniyeti ile ilgili haberler çok fazladır. Cumhuriyet gazetesinin uzun bir süre Türkçe Kur'an tilavet, hutbe ve mevlitlerin halktaki etkisini takip ettiği görülmektedir. İstanbul'un birçok semtindeki camide muhabirler halkın Türkçe Kur'an tilavetine tepkilerini izlemişler, gün gün hangi camilerde Türkçe okunacağını programları yayınlanmıştır. Başta Yasin olmak üzere birçok surenin Türkçe metinleri gazete tarafından yayınlanmış halkın Kur'an-ı Kerim'i ilk defa kendi dillerinde dinleyip, anlayabilmelerinden duydukları yoğun hisler duygusal ifadelerle aktarılmış, halkın görüşlerine de yer verilmiştir:

“Hafız Zeki Bey’in okuduğu Kur’an camide bulunanları pek fazla mütehassis etmiş ve samiinden ihtiyar bir hanım: ‘- Allah Gazimize dünya durdukça çok ömür versin. Bize Kur’anımızın manasını da öğretti. Aklımın erdiği gündenberi namaz kılar, dua ederim. Fakat ne yaptığımı, neler söylediğimi ben kendim de bilmezdim.’ demiştir.” (“Türkçe Kur’an”, 1932).

Gazetede Kur’an-ı Kerim’in Türkçe tercümesi ve Türkçe ezan meselesinin kendisi kadar halktaki yansımasının da izlendiği görölmektedir. Halkla yapılan röportajlar ya da gözlemlerin tamamen müspet olduğu, halkın yoğun ilgi gösterdiği izleniminin yanı sıra, adeta dini bir aydınlanma havasının yaşandığı hissedilmektedir.

Din dilinin Türkçeleştirilmesi meselesi esasında İslam’dan çıkmadan millî bir din elde etme yolundaki say ü gayretin göstergesidir. Cumhuriyet yönetimi ve aydınlarının atacakları hiçbir adımın dinden bağımsız olamayacağını anlamaları ile halkı da bu yönde yönlendirmeye çalışmalarına gazete sayesinde kronolojik bir biçimde şahit olmak mümkündür. Yalnız bu yapılırken bir yandan röportajlar ile halkın ya da yazılarıyla aydın kesimin ve bir yandan da gizlice Arapça eğitiminin verilmeye devam edilmesi ya da ulemanın menfi yönde görüş beyan etmesine şahit olunmaktadır.

1.4. Görseller Üzerinden Din Algısı ve Değişimi

Gazetede anlatılan konuların öneminin özellikle de etkileyici çizimlerle pekiştirildiği görölmektedir. Osmanlı yöneticilerinin, Saltanatın, Hilafetin ve Cumhuriyet öncesi ile ilgili pek çok kurum ya da kavramın menfi bir şekilde sembolize edildiği görsellerde belirli kalıplara başvurulduğu görölmektedir. Örneğin; ceset, hortlak, canavar ya da korkunç suretli insanlar hep geçmişi temsil ederken tam tersi semboller de hal-i hazırdaki sistemi karşılamaktadır. Sadece saltanat ya da hanedanı değil aynı zamanda dinî bir konumu olan bu sembollere karşı ilk dönemlerde dikkatli yaklaşıldığı görölmektedir. Sarık, pek çok karikatürde irticanın, modernizm düşmanlığının sembolü haline gelmiştir. Şapka kanunundan ve Şeyh Said isyanından sonra tamamen tek başına irtica sembolü olarak algılanmış ve özellikle de karikatürlerde kullanılmıştır.

Karikatürlerde sarıklı, cübbeli, sakallı adamlar sadece irtica ya da isyanın temsilcisi değil aynı zamanda Batıl inancın, dinin özünün bozguncuları olarak da tasvir edilmişlerdir. Sarıklarından Mevlevî, Nakşibendî, Halvetî, Bektaşî gibi tarikatlerin şeyhleri oldukları anlaşılan kişilerin Cumhuriyet’i temsil eden kadın figürünün üflediği bir boru ile savruldukları görölmektedir (“Batıl İtikadlara Paydos”, 1925). İrticayı sembolize eden en önemli figürün yılan olmasının yanı sıra (“İzmir’de Tevkifat”, 1930), onunla özdeşleştirilen sarıklı ve cübbeli hocaların farklı mizansenlerle tasvir edildiği de görölmektedir. Farklı versiyonları yayınlanmış bir karikatürde cübbesinde ya da sarığında “irtica” yazan bir hoca ilerlemeyi, gelişmişliği sembolize eden “teceddüd” yazılı treni durdurmaya çalışmaktadır (“Geriye Gitmek”, 1926).

Gazetede yer alan karikatürlerin din ile ilgili olanlarının çoğunlukla irtica meselesini işlediği görülmektedir. Dönemin din ile ilgili en önemli meselelerinden bir diğeri olan inkılaplarla alakalı karikatürlere de yer verilmekle birlikte irtica hem bu çalışmada incelenen dönem hem de Cumhuriyet tarihi boyunca karikatürlerde en fazla işlenen mesele olmuştur. Sadece gazetenin değil halkın bakışının, eleştirilerinin de yansıtıldığı bu görsel araçlar vasıtasıyla o dönemlerde ortaya çıkan irticaî sembolik klişelerin yıllarca aktararak devam ettiği bilinmektedir. Bugün hâlâ sarığın, din algısıyla ilgili menfi bir durum yaratmada kullanılmaya devam edilmesi bu tür görsel aktarımlar vasıtasıyla gerçekleşmiş ve görsel hafızada yerini almıştır.

Çizimlerdeki en önemli husus da çoğunlukla arka planda cami tasvirlerinin yer almasıdır. Camiler gazetede yer alan karikatürler ve çizimlerde en fazla görülen detaylar arasındadır. Cumhuriyet ile ilgili hemen her görselde mutlaka Sultanahmet ya da Ayasofya'nın silüetini görmek mümkündür. Örneğin, Türk-Macar muahedesini anlatan bir resimde Türkiye ve Macaristan'ı temsil eden kadınların arkasında cami silüetleri yer almaktadır ("Türk Macar", 1933). Bununla birlikte bazı çizimlerde geri kalmışlığın sembolü olarak tasvir edilmişlerdir. Cumhuriyet'in 11. yılı anısına çizilmiş olan manşetteki haritanın üzerinde yer alan Türkiye'nin geçmişteki gelişmemişliğinin tasvir edildiği resimde cami, gelişmiş Cumhuriyet döneminin anlatıldığı resimde ise fabrikalar mevcuttur ("Cumhuriyetimiz 11 yaşına bastı", 1933). Dinin bir yandan geçmişin, geri kalmışlığın temsilcisi olması ama bir yandan da kimliği temsil etmesi paradoksu, yazılar ya da haberlerin yanı sıra görsellerde de fark edilmektedir. Günümüze de tevarüs eden bu ikilem aslında pek çok meselenin temelini teşkil etmektedir.

Gazetenin ilk yıllarında yer alan fotoğraflar ise dönemin en fazla odaklanılan konusu olan irtica meselesi ile ilgilidir. İrticaî faaliyetlerin faileri olarak tanımlanan kişilerin dinî kisve ile yayınlanan fotoğrafları, günümüze kadar gelen din algısının pek çok yönünü de açıklayıcı mahiyettedir. Fotoğraflar dönemin dinî yaşantısı hakkında nispeten de olsa bilgi veren ve aynı zamanda gazetenin de din algısının değişimini yansıtan en somut araçlardır. Bununla birlikte Cumhuriyet rejiminde din meselesindeki algı kararsızlığının en açık görülebildiği mecradır.

Sarık takmanın sadece din görevlileri/ulema ile sınırlandırılmasıyla gazetenin ilk sayılarında görülen sarıklı devlet yetkilileri ya da üniversite hocalarının fotoğraflarına, şapka kanunundan sonra gazetede yer verilmemiştir. Diğer tüm Cumhuriyet ilke ve inkılaplarının uygulamalarında olduğu gibi şapka kanununun yürürlüğe girmesiyle gazetenin görsellerinde de düzenlemeye gidilmiştir. Sarıklı herhangi bir fotoğrafa yer verilmemekle birlikte daha önce sarıklı bir şekilde yayınlanmış fotoğraflar da yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Örneğin, hava durumu ile ilgili kendisiyle sürekli mülâkat yapılan medrese kökenli Rasathane Müdürü Fatin Bey'in (bkz. Mehmet Fatih Gökmen) şapka kanunundan önce verilen fotoğrafları sarıklı iken daha sonraki yıllarda kullanılan aynı fotoğrafın sarık kısımları kesilerek yayınlanmıştır. Hatta ilerleyen yıllarda Fatin

Efendi’nin mülâkatlarında aynı fotoğrafın üzerine çizimle şapka eklendiği görülmektedir (“Fatin Bey”, 1933).



(“Rasathane Müdürü”, 1925) (“Şiddetli Kış”, 1930) (“Fatin Bey”, 1933)

İrtica ya da mürteciler gazetede diğer görsellerde olduğu gibi fotoğraflarda da en fazla yer alan konulardandır. Şeyh Said olayı başta olmak üzere özellikle 1925’te Şeyh Said ve 1930’da Menemen olaylarının faillerinin dini kisveli fotoğraflarının günlerce gazetenin ilk sayfasında yayınlanması din algısı ve değişimi bağlamında birçok meseleyi ortaya çıkarmıştır. Tarikat ehli ya da medrese çıkışlı hocaların irtica suçlamasıyla fotoğraflarının yayınlanması hem temsil ettikleri makamlar hem de kıyafet üzerinden dönemler arası din algısı değişimini yansıtmaktadır. Nitekim Sivas Kongresi’nde Atatürk’ün şeyhlerle (Kara, 2008, s. 263) ya da 1919’da hükümet konağı önünde hoca efendilerle dua ederken çekilmiş olan fotoğraflarından (“Ankara’nın En Büyük”, 1932) birkaç yıl sonrasında görülen algı farklılığı dikkat çekicidir.



(“Gazi Hz.”, 1930) (“Reisicumhur Hz.” 1931)

Kadın kıyafetlerinde ise şapka kanunu benzeri bir kanuni düzenleme yapılmamakla birlikte peçe ya da çarşaf ile ilgili yerel meclislerin, kurumların ya da bazı şehirlere gelen kadınların aldıkları kararların haberlerine rastlanmaktadır (“Trabzon’da Peçe”, 1926; “Trabzon’da Kadınlar”, 1928). Çarşaf ya da peçenin geri kalmışlığın, esaretin sembolü olduğuna dair yorumlara rağmen bu çalışma boyunca esas alınan sayılarda modern-Müslüman kadın kavramı vurgulanmakla beraber çarşaf/peçeli kıyafetli fotoğraflara da gazetede yer verilmeğe devam edildiği görülmektedir. 1930’lu yıllarda günlük hayatta çarşafın hatta peçenin kullanımı devam etmiş, gazetede de bu kıyafetleri kullanan

kadınların fotoğraflarına yer verilmiştir. Hatta Atatürk'ün Bursa'da çarşafli bir hanımı dinlerken fotoğrafı da “Gazi H. nin Halkla Temaslarından Bir İntiba” başlığı ile yayınlanmıştır (“Reisicumhur Hz.” 1931). Daha da dikkat çekici olan 1931 gibi geç bir tarihte başka bir haberin fotoğrafının altında Edirne’de tasarruf haftası dolayısıyla gösteri yapan grubun içerisindeki çarşafli kadınların gazete tarafından “çarşafli hanımlarımız” olarak tanımlanmasıdır (“Dikkate Şayan”, 1931).



(“Dikkate Şayan”, 1931)

Dinî yaşantı, inkılapların seyri gibi hususlarda hem gazetenin tavrı hem de halkın tutumunun en somut şekilde fotoğraflar vasıtasıyla izlenebildiği görülmektedir. Gazetenin bir yandan esaret olarak tanımladığı çarşafı, diğer tarafta “çarşafli hanımlarımız” olarak tanımlamasında olumlaması ya da sarık ya da Arap harflerini fotoğraflardan silme çabası tam anlamıyla değişemeyen, ikilem içerisinde bir din algısı profili sunmaktadır. Halkın ise tam tersine fotoğraflar vasıtasıyla verdiği intiba din ile Cumhuriyet rejimi arasında bir tezatlık yaşamadığı, dinlerini yaşamalarına izin verildiği ölçüde yönetimi benimsedikleri şeklindedir.

2. Kavramlar Üzerinden Din Algısının Değişimi

2.1. Din/İslam

Gazetede din ya da İslam terimlerine yönelik söylemleri birkaç grupta incelemek mümkündür:

2.1.1. Din Üzerinden Kendini ve Ötekini Tanımlama

Türk ve Müslüman kavramlarının birbirleri yerine kullanılması Türklerin Batı ile ilk irtibatlarından itibaren devam edegelen bir tanımlamadır (Kumrular, 2010, s. 98). Bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanımı Türkler tarafından da benimsenmiştir. Gazetede, incelenen süre içerisinde özellikle mübadele dönemi olaylarında Türkler yerine *Müslümanlar* ya da *İslamlar* çokça görülen bir betimlemedir (“Yunanlılar İslamların”, 1924). Ülke içerisinde de kimlik tanımlanmasının din üzerinden yapıldığını yine gazetede birçok haber vesilesiyle anlamak mümkündür. Örneğin; sokağa bırakılan bir bebeğin etnik kökeni değil kundağa bırakılan ipuçlarından ya da denizde bulunan bir cesedin *İslam* olduğunun belirtilmesi, santralde için çalışan arayan reklamlarda *İslam hanımları*

ifadesinin geçmesi (“Genç Hanımefendiler”, 1926), caddede kendilerine laf atılan kadınların muhadderât-ı İslamiye olarak (“Kadınlara Sarkıntılık”, 1926) ya da intihar eden birini herhangi başka bir özelliği ile değil *Müslüman hanım* olarak tanımlanması, Paris’te güzellik yarışmasına katılıp, Cezayir’i ziyaret eden Naşide Saffet hanım bir *Türk Müslüman kızı* olarak tanımlanması gibi (“İntihar Teşebbüsleri”, 1925; “Kraliçe Cezayir’e”, 1931).

Gazetenin haber dilinde ülkede yaşayan gayrimüslim azınlık dışındaki yabancı nüfusun milliyetlerinden ziyade dinleri ile tanımlandıkları görülmektedir. Örneğin, Beyoğlu’nda gizli bir telsiz tesisatı kurmuş ajandan bahsederken Viktor Hemaın isimli Hristiyan şeklinde tanımlanmıştır (“Gizli Bir”, 1924). Batılı ise Hristiyan şeklinde tanımlarken İslam coğrafyasından ise mensup olduğu halk ile tanımlama yapılmıştır. Yahudiler ise Musevi şeklinde tanımlanmıştır (“Esrarengiz Bir”, 1926).

2.1.2. Cumhuriyet’in Temellerinde Din Olgusu

Cumhuriyet kadrosunun hem devraldığı ülke işleyişinin dini alt yapısı hem de halkın din ile bağlantısının bilincinde olması, başından beri atılan tüm adımların bir şekilde din ile irtibatlı oluşunu açıklamaktadır. Tüm söylemlerinde *dinin cemaat ve cemiyet hayatında kuvvetli bir bağ rolü oynadığı* yani içtimai işlevi en önemli tema olmuştur. Devletin bekasını dinin bekasıyla, devlete sahip çıkmayı dine sahip çıkmayla örtüştürmeleri dinin işlevinin bilincinde olmalarından kaynaklanmaktadır. Daha sonra irticai faaliyet ya da sembol olarak tanımlanacak pek çok şey Cumhuriyet’in ilk yıllarında lüzumlu görülmüştür.

Cumhuriyet döneminde din ile ilgili en önemli tartışmalardan biri “*Cumhuriyet ile din arasında ayrılık var mıdır?*” sorusu çerçevesinde gerçekleşmiştir. Buna cevabın çeşitli yazılar, yorumlar vesilesiyle “*kesinlikle yoktur*” şeklinde verildiği görülmektedir. Cevapların hepsinde Cumhuriyet halk için ve dinin de halkın zaruri ihtiyaçlarından biri olması, halkın hayatında önemli bir yere sahip olması Cumhuriyet için dini kaçınılmaz kılmakta olduğu yorumu ön plana çıkmaktadır. Nitekim dönemin din konusundaki karmaşık düşünce yapısını yazılar üzerinden takip etmek mümkündür ki bu durumu en net Yunus Nadi örneği üzerinden görebiliriz. Kendisini *Türk-Müslüman* olarak tanımlayan Yunus Nadi, aynı yazısında dinlerin -uzun bir zaman insanlık için geçerliliği olsa da- eninde sonunda yok olacağını belirtmiştir. Bu yok oluşun her din için ama özellikle de akla karşı nakli üstün tutanlar için kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir (“Ramazan Tecrübelerimiz”, 1928).

Din ile ilgili tartışmalar eninde sonunda –bu kadar radikal değişim yaşayan bir milletin- İslam dininden vazgeçip geçmeyeceği noktasına gelmiştir. Özellikle Batı’dan gelen, Türklerin inkılaplar neticesinde dinlerini de değiştirebilecekleri yorumlarına şiddetle mukabele edildiği görülmektedir. “*İslam dininin ne kusuru var ki?*” başlıklı yazısına Yunus Nadi “*Türklerin dinlerini değiştirmesi düşünülemez! Böyle bir düşünce Türk inkılabının ciddiyet ve azametinde bütünden başka bir şey değildir.*” diyerek başlamıştır (Yunus Nadi, 1928, s. 1). Aslında Ahmet Haşim’in *Times* muhabirine verdiği bu minvalde bir röportajı üzerine kaleme aldığı bu yazısında İslam dininin Hristiyanlık karşısında Türk milletinin din

değiştirmesini gerekli kılacak bir kusuru olmadığını, ki inkılapların dinde değişimi gerektirecek bir yapı arz etmemekte olduğunu, savunup her ikisini de eleştirmiştir (Yunus Nadi, 1928, s. 1).

Gazetede Cumhuriyet karşıtlarına ya da mürteçilere karşı en doğru İslam anlayışını Cumhuriyet yönetimi sayesinde elde edebilecekleri savunulmuştur. Mustafa Kemal nutuklarında mukaddesâtın ve dinin; tecceddüde, medeni hayata karşı bir menfaat aracı olarak kullanıldığını ifade etmiştir (“Taassubla Mücadele”, 1924). Bu haberler dolayısıyla gazetede dinin hakiki yapısının bozulması ve bunun da halkı cehalete, ülkenin gelişimini engellemesine yönelik endişeyi görmek mümkündür. Gazetede içtimaî görevi olmakla tanımlanan dinin, hurufât, İsrailiyyât gibi aslında olmayan unsurlardan temizlenmesinin aynı zamanda kötü emellere kolayca alet edilmesinin de önüne geçileceği vurgulanmaktadır (Yunus Nadi, 1928, s. 1).

2.1.3. Milli Din Düşüncesi

Hilafetin ilgasıyla birlikte Türklere özgü bir İslam anlayışı açık bir şekilde dile getirilmeye başlanmıştır. Devralınan devlet yapısı her yönüyle dinle bağlantılı olması ve dinin halk üzerindeki etkisi düşünüldüğünde dinin de inkılaplardan payını alması kaçınılmazdı. Esasında tüm bu tartışmaların Osmanlı'nın son dönemlerindeki modernleşme hareketleri çerçevesinde şekillenen fikir akımlarının izlerini taşıdıkları görülmektedir. II. Meşrutiyet'ten itibaren modernleşme karşısındaki tutumların ortaya çıkardığı akımlardan *Baticılık ve İslamcılık ideolojilerinden beslenmekle birlikte, ulus-devlet formu içinde homojen bir toplum yaratma gayretinde olan ve dinin millileştirilmesi fikrini savunan Türkçülüğün* devamı olduğu görülmektedir (Mardin, 1991, s. 17).

Gazetede sürekli vurgulanan dinin içtimaî bir müessese olduğu kabulü, dinin millî olması gerektiği anlayışını da beraberinde getirmektedir. İranlıların Araplar'a karşı askeri güçle mukavemet edemeyince bunu din ile başardıkları aktarılmaktadır. İslam dinini kabul etmekle birlikte İranlıların Hazreti Ali şahsında kendi fikirlerini yükledikleri bir lider ve dolayısıyla milli bir din yarattıkları ve Türklerin de benzer şekilde İslâm dinine milli bir hususiyet vermelerinin gerekliliği ifade edilmiştir (Yunus Nadi, “Hayatta Tekâmül”, 1932, s. 1).

2.2. İrtica

İrtica kavramı Cumhuriyet gazetesinde din algısı çerçevesinde karşılaşılan en baskın kavramdır. Literatüre Meşrutiyet döneminde “*irticaî hareketler*” şeklinde girmiş, 31 Mart Vak'ası başta olmak üzere birçok hadiseden sonra II. Meşrutiyet'e karşı olanlar ya da II. Abdülhamid'i tekrar yönetime geçirmek isteyenleri tanımlamak için kullanılmıştır (Tanpınar, 2007, s. 408). Osmanlı'da gerileme dönemi ile birlikte “*geçmişteki refaha öykünme*” gibi anlamlarda kullanılan irtica kelimesinin anlamının müspetten menfiye dönmesi, II. Meşrutiyet ile devlet sistemindeki değişimlerle başlamıştır. Kelime daha

sonra, Batılı hukukî ve siyasî düzenlemelerden alan yeni sisteme karşı meşruiyetini dinden alan geleneksel sistemi destekleyen dinî söylemli muhalif grupları tanımlamada kullanılmıştır. Nitekim muhalif gruplar İrtica kelimesi ile tanımlanan bu geriye dönüş isteği Cumhuriyet döneminde de Meşrutiyet’teki şekli ile -hatta kapsamı daha da genişletilerek- algılanmaya devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde *irtica* anayasasının değiştirilip yerine dinî esaslara dayalı eski devlet düzenini getirmek istemek ve bu yolda faaliyet göstermek anlamında kullanılmıştır (Sitembölükbaşı, 200, s. 458).

Silifke Hadisesi/Hoca Askeri Olayı, Şeyh Said İsyanı/Genç Olayı ya da Menemen Hadisesi/Kubilyay Olayı, gazetede irtica kavramını -beraberinde din ve dini meselelerle birlikte- gündeme getiren ve etkileri hâlâ devam eden olaylardır. Bu hadiseler ile birlikte yurdun birçok yerinde yönetime karşıt propagandalarda ve faillerinin İstiklâl mahkemelerine gönderildiği haberlerindeki artış olduğu görülmektedir. Bu propagandalarda Cumhuriyet hükümetine yönelik dini toplumsal yaşamdan silmeye çalıştığı yönündeki ithamlar oldukça önemlidir. Bunların içerisinde hitan (sünnet)’ın kaldırılacağı, dini kitapların yakılacağı (“İrtica Propagandaları”, 1925); İstiklal mahkemelerindeki şahitlerin iddialarına göre Terakkiperver Halk Fırkası üyelerinin şeriatı ihya edeceklerini, dinsizliğin kalkacağını vadetmeleri (“Terakkiperverler Nasıl”, 1925); camilerde hükümete isyanın farz olduğunu bildirmek (“Şeyh Said Melunu”, 1925), şeriatın kalmadığı, dinin kalmadığı, nikâhın ortadan kalktığı; kız mekteplerinde İslamiyet’e mugayir şeyler olduğu, kızların piyano çaldığı, erkeklerin keman çaldığı, sabaha kadar musahabet ettikleri (“Şeyh Said ve Hempâlarının”, 1925); medreselerin, muhakeme-i şeriyenin, meşihâtın, men’-i müsekkirât kanununun ilga edilmesi, nikâhta talak ahkâmının değiştirileceği vb. iddialardır. Hatta Şeyh Said bu iddialara müdafaasında bu iddialar dolayısıyla hükümete başvurmak ve bu durumdan rahatsız olduklarını bildirmek istediklerini belirtmiştir (“Şeyh Said Melunu”, 1925).

2.3. Hilafet

Osmanlı devleti için Hint’ten Balkanlara, Hicaz’dan, Kuzey Afrika’ya, Şii dünyası dahil yeryüzündeki bütün Müslümanları fiilen ve fikren yönetme, etkileme, hâmleri olma vb. iradesine sahip olma anlamına gelen hilafet (Kara, 2019, s. 51), aynı zamanda Osmanlı yönetimine hem dahilî hem de haricî açıdan meşruiyet kaynağı veren bir gücü temsil ediyordu. Bir temsil müessesesi olan hilafet ile birlikte halife; Allah’ın ya da Hz. Muhammed’in hatta şeriatın temsilcisi, Müslümanların da hamisi olarak tanımlanmıştır (Kara, 2019, s. 40).

Hilafet ile ilgili tartışmalar -pek çok meselede olduğu gibi- Cumhuriyet dönemine has değil, Meşrutiyet hatta Tanzimat dönemi mirası olan meselelerdendir. Hilafet meselesinin gündeme gelmesi ile yeni rejim arayışları arasında kuvvetli bir bağlantı bulunmaktadır. Nitekim Kanun-i Esasi (Özcan, 1997, s. 11) ve meclis ile halifenin/hilafet kurumunun yetkileri sınırlandırılacaktır. Burada laik düzenlemelerin şer’î düzenlemelerin üzerinde bir konuma çıktığı da görülmektedir (Kara, 2019, s. 31). Gerek gazetede ki haberlerde gerekse

makale ve tefrikalarda da benzer ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Fakat bu durumu mevcut düzene uydurmak ve halk tarafından kabulünü kolaylaştırmak için dindeki yerini gösteren, dine muhalif olmadığını gerek ayet ve hadislerle gerekse İslam tarihinden örneklerle ispat eden çabalar olmuştur. Örneğin, Adliye Vekili Seyyid Efendi'nin gazetede tefrika halinde yayınlanan mecliste okuduğu nutuk, esasında halifelikğin meşru bir kurum olmadığını ispatlamaya çalışmıştır. Böylece hilafetin ilgasına yönelik –tıpkı kanuni esası ya da meclis gibi- din merkezli muhalefetin önüne geçmek, endişeleri ortadan kaldırmak amaçlanmıştır (Kara, 2019, s. 38).

Millî mücadeleyi, ülkenin kurtuluşu ve bekâsını ittihad-ı İslam ve hilafet üzerine bina edilmiş bir dil üzerine kuran bir kadronun zaferle birlikte Osmanlı/hilafet ile irtibatını koparması (Kara, 2019, s. 52) ve dolayısıyla din dilinde, algısında bu kadar kısa sürede değişim/dönüşümün benimsenmesi Türkiye Cumhuriyeti'nin sonraki yıllarında pek çok meselede etkisini gösterecek mühim bir meseledir. Cumhuriyet rejiminin; mesuliyetinden kurtulma isteği olarak gördüğü hilafetin ilgası meselesi o dönem İslam dünyasından ayrılmak olarak yorumlansa da bu çalışmada incelenen yıllarda öyle bir çaba olduğu görülmemektedir. Nitekim hilafetin devam etmesi demek, Atatürk'ün Nutuk'ta saydığı Çin'den Fas'a kadar tüm İslâm dünyasının hâmisî ve Batı ile bitmeyen bir mücadele anlamına gelecekti. Ayrıca gazetede hilafetin kaldırılmasını meşrulaştırmada ileri sürülen en önemli argümanlar, artık işlerliğini kaybetmesine yöneliktir (Seyyid Bey, 1924, s. 2). Hilafetin kaldırılmasını meşrulaştırmada kullanılan “*artık yaptırım gücünü*” kaybetmesi vurgusu ya da Türkiye'yi İslâm'dan değil ama İslâm dünyasından ayırıştırma çabası, Batı karşısında İslâm dünyasının yaşadığı hezimetini unutma ya da tekrar yaşamama isteği olarak okunabilir. Zaten son iki yüzyıldır aydınların gerek Batılı terimleri dönüştürüp benimsemeleri ya da din dilini/terimlerini dönüştürmeleri, değiştirmeleri hem Müslüman kalıp hem de Avrupalı olmaya çalışma çabası olarak yorumlanmıştır (Kara, 2019, s. 92). Türkiye'nin kendini kurtarma stratejisi olarak da algılanabilecek bu tutumu hem din diline hem de din algısına yansımıştır. Müesseseler, hanedanlar ilga edilmiş olsa da yüzyıllardır devam edegelen geleneği tasfiye etmek/dönüştürmek ancak *algının* değişimi/dönüşümü ile kalıcı hale gelebilecektir.

2.4. Laiklik

Türkiye özelinde Laiklik 1937'de benimsenmiş olsa da tarihi Gülhâne Hattı-ı Hümayunu'na yani hukukî yapıdaki ilk düzenlemelere kadar gitmektedir (Küçükcan, 2003, s. 62). Kanun-ı esasi ile de artık laik mevzuâtın, şer'î hukukun üzerinde bir konuma çıktığı, meşrutiyetin ilanıya da kuvvetler ayrılığının gerçekleştiği kabul edilmektedir (Kara, 2019, s. 35). Resmî olarak ilan edilmemiş olsa da *şer'iyye ve evkâf vekâleti* ile *hilafetin ilgası* sonrasında hem dönemin aydınları hem de yöneticilerin yeni rejimi laik bir yönetim olarak tanımladıkları görülmektedir.

Gazetede belirli aralıklarla ve özellikle irticaî faaliyet meselelerinin gündemi belirlediği zamanlarda laikliğin tanımı üzerinde durulduğu görülmektedir. Laiklik üzerine ayrıca Teşkilât-ı Esasiyye’den “Devletin dini din-i İslam’dır” maddesinin çıkarılması öncesi ve sonrasında da yoğun yazılar yazıldığı görülmektedir (Aydın, 1990, s. 190). Laik hükümetin, dini sınıfa mahsus olmayıp, halk hükümeti anlamına geldiği (Mehmet Ubeydullah, 1928/1, s. 2) ya da laikliğin dinin tasfiyesi değil bilakis dinin alet olduğu siyasetten arındırılması düşüncesinin din ve laiklik ile ilgili tüm meselelerde ifade edildiği görülmektedir. Mecliste dahi laik kelimesinin “Lâ dini” anlamına gelmediğine yönelik uzun açıklamalar yapılmıştır (“Dahiliye Vekaleti”, 1925). Yunus Nadi, laik Cumhuriyet idaresi ile halka inanç ya da ibadet ile ilgili herhangi bir engelin konulmadığını, bilakis artık daha *pür ve bilinçli* bir din anlayışına sahip olduklarını belirtmiştir (Yunus Nadi, “Din ve Dünya”, 1925).

Laiklik kavramı birçok cepheden tartışılmakla birlikte en fazla gündeme gelen meseleler; “devlet/hükümet”in dini olur mu ve dini “alet edilme” ameliyesinden kurtarma olmuştur. Gazetede her iki konunun da birbirleriyle irtibatlandırılarak laikliğin devletin dinsizleşmesi değil, bilakis dinin devleti idare edecek olanların elinde bir alet olmasını engellemek anlamına geldiği ifade edilmiştir (“Din Ayrı”, 1928). Medrese çıkışlı bir mebus olan Mehmet Ubeydullah Efendi İslam’da dinin, dünyanın kendisi olduğunu ama Türkiye Cumhuriyeti’nde halkı dinin tasallutundan kurtarmak için dini dünyadan ayırmak gerektiğini ve özellikle neden devletin dininin olmaması gerektiğini dini kaynaklara dayandırarak açıklamıştır (Mehmet Ubeydullah, 1928/2, s. 2). “Halkın faydası” ilkesi laikliğin kabulü ve halka anlatımında da en fazla üzerinde durulan konu olmuştur (Mehmet Ubeydullah, 1928/3, s. 2). İsyanlarda sanki din ortadan kaldırılmış gibi propaganda yapıldığı halbuki itikat ve ibadette herhangi bir müdahale olmadığı/olmayacağı sürekli vurgulanmıştır (Yunus Nadi, 1931, s. 1).

Gazetede laiklik ülkede İslam dini özelinde görülse de diğer dinler için de uygulandığına dair haberler mevcuttur. Yabancı ve azınlık okullarında çelipâ-yı İsa’nın (haç) bulundurulmasının yasaklanması bu duruma örneklerden birisidir. Ülkede hâkim din ile ilgili müesseselerde bu denli köklü düzenlemeler yapılırken başkalarının, hedefi akide ve iman olacak tedrisât yapmasına izin verilemeyeceği ifade edilmiştir (Yunus Nadi, 1924, s. 2). Bu arada ülke içinde gayrimüslimlerin ya da ülke dışındaki Müslümanların laik uygulamaları da övgü dolu ifadelerle yayınlanmıştır (“Museviler Din”, 1925). Yine Türkiye’nin laikliği benimsemesi ile Avrupalılaşıma yolunda ilerlediğine dair Batılılar tarafından söylenen ifadeler ne denli gururla yayınlansa da (“Alman Sefiri”, 1931) laiklik uğruna ülke aydınları tarafından teklif edilen düşüncelere şiddetle karşılık verilmiştir. Örneğin, Abdullah Cevdet tarafından laik vaziyet-i medeniyyede olan İtalyanlar, ülkeye getirtirilirse “kanlarını kanlarımıza ilave ederek” Türklüğün daha medenî bir seviyeye çıkacağı nazariyesi Kılıç Ali Bey tarafından uzun bir yazı ile tel’in edilmiştir (Kılıç Ali Bey, 1931, s. 2).

2.5. Cihad

Gazetede dönemin din algısını yansıtan en önemli kavramlardan birinin de *Cihad* olduğu görülmektedir. Gazetede kullanılan anlamı çoğunlukla İslâm literatüründeki Müslüman olmayan unsurlarla savaşmak tanımına tekabül etmektedir (Topaloğlu, 1993, s. 531). 1. Dünya savaşında sıkça dile getirilen kavram, beklenen sonucu vermemesi nedeniyle hilafetin ilgasına götüren sürecin hazırlayıcısı olmuştur (Ayaydın, 2015, s. 68). Gazete bu kullanım şeklini hâlâ devam ettirmiş ve Fransa, İngiltere gibi devletlerin hal-i hazırda sömürgelerinde çıkan karışıklıkları *cihad* ve bu devletlere karşı savaşan kuvvetleri de *mücahidler* olarak tanımlamıştır. Örneğin, Fas'ta İspanya'ya karşı başlatılan kıyamın yakından takip edilip, desteklediği görülmektedir ("*Fas Mücahidîn*", 1924).

Özellikle *mücahede* terimini, Atatürk'ün -gazetede yer alan T.B.M.M'deki konuşmalarına dair yazılarda- milli müdafaada düşmanlara karşı sıklıkla kullandığı görülmektedir. Gazetede ayrıca cihad olarak tanımlanan Kuva-yı Milliye dönemi olaylarında mücadele eden kişiler için de *mücahid/mücahede* terimlerini kullanılmaktadır. Şeyh Said olayı gibi Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı başlatılan isyanlar da asiler tarafından halkı ikna etmek için *mukaddes cihad* olarak tanımlanmıştır ("*Şark'ta Vaziyet*", 1930). Benzer şekilde ülke dışındaki Osmanlı hanedanı mensupları da Türkiye Cumhuriyeti aleyhine faaliyetlerini *mücahede* olarak tanımlamışlardır ("*Hilafetçiler Paris'te*", 1924). Atatürk de halka hitaben beyannamelerinde Cumhuriyet aleyhine din adına yapılan isyanlara karşı verilen mücadeleyi *mücahede* olarak tanımlamıştır ("*Gazi'nin Cevabı*", 1925). Yine Ankara İstiklal mahkemesinin de halka yönelik bir beyannamesinde tıpkı milli mücadele döneminde olduğu gibi devlete yönelik isyanların da ancak *milli cihad* ile tasfiye edileceği belirtilmiştir ("*Ankara İstiklal*", 1925). Gazetede cihad kavramı, irticaî faaliyetlerin gündemi belirlediği zamanlarda taassubla, cehaletle ve hatta mazi ile mücadele anlamında da kullanılmıştır ("*Taassubla Mücadele*", 1924). Böyle durumlarda cihad teriminin özellikle seçildiği aşikârdır. Gazetede kullanılanı da anlaşıldığı üzere, güçlü ve kutsî anlamı dolayısıyla cihad kavramı, diğer dinî menşeli kavramların aksine müspetten menfiye dönmemiş, tam tersine yine muharrik gücünden yararlanılmak istenilmiştir. Bu çalışmada incelenen dönemde cihad kavramının geleneksel olarak gayrimüslimlere karşı mücadele anlamı hâlâ korunurken, buna ilaveten devlet otoritesine dini söylemleri kullanarak isyan edenlere karşı mücadelede de kullanıldığı görülmektedir.

2.6. Teceddüd

"Yenileşme" anlamına gelen *teceddüd* kelimesi, Türk modernleşme tarihinin İslam düşüncesi tarihinden aşına olduğu bir kavramdır. Canlılıkta mevcut olan değişim, dönüşümün başta din olmak üzere tüm içtimâî kurumlar için de kaçınılmaz olduğu düşünülmüştür (Aydın, 1991, s. 300). Aksi takdirde değişen zamana ayak uyduramayıp yok olup gitmeleri söz konusudur. Gazetede de sıklıkla karşılaşılan bu kavram; *inkılap*, *temeddün*, *terakki* gibi kavramlarla birlikte zaman zaman onların yerine de kullanılmıştır.

Hatta teceddüd bir milletin kaderini belirleyen bir ölçüt olarak görülmüş, teceddüdü benimsemeyen milletlerin yok olmaya mahkûm oldukları savunulmuştur (Yunus Nadi, “Teceddüd Aleyhtarlığı”, 1925, s. 1). Teceddüd ile gerçekleşecek dönüşümde ise ölçüt Batı’dır ve Türkiye Batı tarafından bu konuda Doğu’nun öncüsü olarak tanımlanmıştır (“Yeni Türkiye”, 1931). Aynı zamanda hilafet ve saltanat taraftarlığı da teceddüd karşıtlığı olarak tanımlanmıştır (Yunus Nadi, “Teceddüd Aleyhtarlığı”, 1925, s. 1).

Gazetede teceddüd kavramı; eski-yeni, ahlakî-ahlak dışı gibi tartışmalar çerçevesinde de ele alınmıştır. Örneğin; İstanbul mebusu Hamdullah Suphi Bey, Erzurum mebusu Hoca Ziya Efendi’nin ülkedeki teceddüd hareketlerinin ahlaksızlığa sevk ettiğine dair iddiaları ve teceddüdü bir takım seyyiât ve melunât olarak tanımlası üzerine meclisteki konuşmasında yeninin eskiden, ilerlemenin geri kalmaktan daha ahlakî olduğuna dair örnekler vermiştir (“Meclis’te Teceddüd”, 1925). Atatürk de taassubun ülkeyi her an kurbanlık koyun vaziyetine getireceğini ve dolayısıyla da medeniyeti, teceddüdü takip etmenin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir (“Büyük Halaskâr’ın”, 1925).

Teceddüd’ün Cumhuriyet döneminde hayatın her alanında yapılan yenilikler, dönüşümlerde kullanılan ortak kavram olduğu görülmektedir. Başta şapka meselesi olmak üzere teceddüd sahasına giren hemen her meselenin dinle alakalı olduğu görülmektedir. Şapka takan sivil birisi gazetede haber yapılmazken bir müftünün şapka takmaya başlaması “*Müftülerde Teceddüd*” ya da cemaate Türkçe namaz kıldıran bir imamı “*Müteceddid İmam*” başlıklarıyla çok önem atfederek haberleştirildiği, taltif edildikleri görülmektedir (“*Müteceddid İmam*”, 1926). Kadınların çarşaflarını çıkarmaları (“*Bir Teceddüd*”, 1929), Afrika yerlilerinin adetlerine benzetilen “sünnet”in kaldırılması (“*Sünnet Çocukları*”, 1929), tatil gününün Cuma’dan Pazar’a alınması (“*Cuma Yerine Pazar*”, 1929), Noel kutlamalarının bizde de yaygınlaşması (“*Noel Gecesi*”, 1929), asrî Müslüman mezarlığı yapılması (“*Şişli’de Asrî Bir*”, 1930), yeni yapılan bina planlarında kafeslerin kaldırılması (“*Kafesler Kalkıyor*”, 1930) ve hatta cenazelerin yakılması teklifleri (“*Cenazeler Yakılacak mı?*”, 1929; “*Ölülerin Yakılması*”, 1931) gazetede şekli teceddüd örnek ve tartışmalarından bazıdır. Hatta sadece şeklen değil, ilmen, fikren teceddüdün zamanın gerekliliği ve aynı zamanda *dünyasını imar etmeyenlerin ahireti mamur olacağına inanmak bâtil bir akidedir* ibaresi gereğince Allah’ın da razı olacağı bir durum olduğu belirtilmiştir (Selim Sırrı, 1925, s. 2).

Tüm bunlarla birlikte teceddüd uygulaması olarak yapılan ama gazetede eleştirilen durumlar da olmuştur. Örneğin, harf inkılabından sonra kamerî takvime gazetelerde yer verilmemesi gibi. Dini bayramlar, kandillerin yanı sıra Hâkimiyet-i Milliye bayramı bile kamerî takvime göre kutlanırken artık gazetelerde yer verilmemesi eleştirilmiştir (“*Kamerî Takvim*”, 1930). Hatta gazetede garplılaşma aşamalarından biri olarak tanımlanan Noel kutlamaları, Türk milleti ile dini ya da milli bir bağı olmayan ecnebi metalar olarak eleştirilip, *haram* olarak tanımlanmıştır (“*Hem Nalına*”, 1929). Yine kadın ve erkeklerin aynı yerde denize girmelerinin yasaklanması da bu duruma örnek verilebilir (“*Şile’de Erkeklerin*”,

1931). Dolayısıyla tecceddüd ile teamüllerin çatışmasında devlet ve toplum yönetiminde içtimaî düzen, fayda ilkesinin devreye girdiğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Çalışmada Cumhuriyet'in kendinden önceki dönemlerin zihniyetinin bir taşıyıcısı olma misyonunu gazetede de açık bir şekilde görüldüğünü söylemek mümkündür. Ali Suavi'nin XIX. yüzyılın ortalarında hilafetten, kıyafete ya da Kur'an'ın tercümesine kadar din ile irtibatlı yenilikçi söylemleri ile Cumhuriyet dönemindeki söylemlerin tek farkı uygulamaya geçirilmiş olmasıdır. II. Meşrutiyet döneminde Kılıçzâde Hakkı'dan Celal Nuri Bey'e kadar dinde reformist düşünceleri olan kişilerin Cumhuriyet döneminde de mebus olarak mecliste yer almaları dönemin yönetici ve üst düzey tabakasının din algısını yansıtmaktadır. Halk için yeni ve radikal olan bu dönüşümler, üst tabakanın malûmu olan ve hem devletin hem de aynı zamanda dinin bekâsının tek kurtuluş yolu olarak görülmüştür.

Bu çalışmada, Cumhuriyet tarihi boyunca devam eden dinin hayatın her alanına sirayet etmiş yapısının, terakki -dolayısıyla zamana uyum- ilkesi ve "devletin ve milletin bekâsı" gereği bir zaruret olması durumunun din algısı ve değişimine yansımaları incelenmiştir. Günümüzde de etkisi devam eden bu durumun kurumlar ya da şahıslardan ziyade düşünce, olay ve kavramlar yoluyla aktarımı sabittir. Bu aktarım sayesinde -Türkiye'de basın ve özellikle de Cumhuriyet gazetesi gibi rejimin sözcüsü olan bir gazetenin oynadığı rol göz önünde bulundurulunca- bu izlek üzerinden geçmişteki din algısını basının, siyasetçilerin, düşünce hayatının ve aynı zamanda halkın nabzı üzerinden takip etmek mümkün olmuştur.

Dönemin öne çıkan olgu ve kavramları; cehalet, taassup gibi mazi ile irtibatlı, terakkiye engel tanımlamalarla karşılanmıştır. Sarık ya da hilafet gibi geçmişte temsil ettiği kurumsal ve toplumsal gücünün değişimini hem Cumhuriyet dönemi din algısındaki değişim hakkında yapılacak yorumlarda önemli bir paradigma olarak görmek mümkündür. Kur'an'ın Türkçe'ye tercümesi ya da irticaî isyanlar gibi birçoğu Cumhuriyet dönemi öncesine ait meselelere dair tartışmaların günümüzde de devam ettiği görülmektedir. Gazetede bu meseleler çerçevesindeki medreseli olsun olmasın tartışmalara dair yorum yapan dönemin önde gelen isimlerinin özellikle Kelâm, Tefsir, Fıkıh ve Akaid ile ilgili konularda ne denli donanımlı oldukları görülmektedir. Delillerini naslara dayandırırken aynı zamanda mutlaka din âlimlerinin görüşlerine/tasdiklerine de yer vermişlerdir.

Din ile ilgili düzenlemelere dair yorumlarda dinin içtimaî özelliği ve her içtimai müesseseye has olan *tekâmül*den nasibini alması gerekliliği ile dinin devletin bekâsı açısından önemi sürekli vurgulanmıştır. Dinî hayat ve ibadet şekillerinin ıslahını isteyenlerin, İslam dinine rağmen değil İslam dairesinde kalarak asrileşmeyi benimsedikleri görülmektedir. Gazetede din ile ilgili düzenlemelerin sadece devletin değil, aynı zamanda dinin de devamlılığı için savunulduğu görüşü hâkimdir. Tam tersini savunanlar yani mutad şeklin

devamını isteyenler de mürteci olarak algılanmış ve sadece devlet değil aynı zamanda din düşmanı/sapkın olarak görülmüşlerdir. Hem gazetenin hem de gazete üzerinden bireylerin din algısının bu iki çizgide şekillendiğini ve uzun yıllar benzer şekilde tevarüs ederek Cumhuriyet döneminin en büyük meselesinin temelini teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

Her kademesi dinî söylemler, sembollerle örölü yüzlerce yıllık bir devlet geleneği ve medeniyet algısının değişimi Cumhuriyet dönemine mahsus bir süreç değildir. İmparatorluğun ve dolayısıyla dinin Batı karşısındaki bekâ sorunu, tüm bu süreci tetiklemiş ve yönetmiştir. Halifelik gibi kaynağı dine dayalı bir yönetim sisteminde değişimin din algısında da olmaması kaçınılmazdır. Yeni rejim hangi alanda düzenleme yapsa bir ucunun dine çıkması da bu durumla iltisaklıdır. Dolayısıyla yapılacak inkılapların, atılacak adımların hiçbirinin dinden bağımsız olamayacağını bu şekilde anlamak da mümkündür. Örneğin, cami silüetlerinin ülkeyi ve rejimi temsil eden her türlü çizimde yer alması, dinin yöneticiler için hâlâ en önemli meşrulaştırma aracı olarak görüldüğünün kanıtıdır. Bunun en önemli müsebbibi de halkın nazarında dinin önemi ve halka rağmen değil, halk ile asrileşmenin mümkün olacağını düşünmeleridir.

Dönemin din algısı ve değişimini rejimin sözcüsü olan gündelik bir gazete üzerinden takip ve analiz etmek daha önceki verilere farklı bir perspektiften bakmayı sağlamıştır. Gazetenin din dili, kullanılan kavramlar, olaylar, görseller, röportajlar, tefrikalar hatta reklamlar, cinayet haberlerindeki dinî motifler dönemin din algısıyla ilgili daha mikro bir bakış açısı kazandırmıştır. Örneğin, dönemin algısına yönelik siyasî tarihin baktığı bir Şeyh Said olayı ile gazetede o bölgede bir köylü ile olay üzerine yapılmış bir röportajdan ortaya çıkan sonucun birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir. Kendi ve öteki tanımının bile Müslüman kimliği üzerinden yapıldığı bir dönemde dinin tasfiyesi değil, tadilinin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır. Dinin zamanın gereklerine uygun hale getirilmesi, onu hurafelerden ya da kendi çıkarlarına alet etmiş sınıfların elinden kurtarma ve hem dini hem de halkı aydınlığa çıkarmak hatta asr-ı saadet dönemindeki pür, katışıksız haline kavuşturmak anlamına gelmekteydi. Batı karşısında İslam dünyasının hezimetinde bu değişime direnç de suçlanmış ancak sorunun dinde olmadığı ve zamana uygun değişimlerle sorunun çözüleceğine inanılmıştır. Dinin içtimai gücünü bilen bir yönetim kadrosu için de bunun aksini savunmak imkânsızdır.

Gazete sayesinde birkaç farklı veçheden takibin mümkün olduğu dönemin din algısının; hem yöneticiler ve önde gelen aydınlar için hem de halk için tek yönlü bir süreç olmadığı görülmektedir. Muhalif söylemler, isyanlara destekler ya da yeniliklere adaptasyonu süreç içerisinde izlemek mümkün olmaktadır. Üst tabakanın -Cumhuriyet öncesi düşüncelerine ve uygulamalarına bakıldığı zaman- algısında değil, söyleminde değişim olduğu, din algısının hâlâ reformcu, yenilikçi düzlemde ama dinden bağımsız değil, dinin reforme edilmiş haliyle yeni bir toplum inşası şeklinde olduğu görülmektedir. Halk ise hem çok kısa

zamanda hem de tüm benlik inşasının dayandığı geleneksel dinî müesseselerin her alanındaki değişimlere karşı farklı tutumlar sergilemiştir.

Bireysel düzlemde hem dönemin önde gelenlerinin hem de sıradan vatandaşın dinî kavram, meselelerle ilgili görüşlerini gazete üzerinden izlemek mümkün olmaktadır. İncelenen dönem özelinde kendini ve ötekini tanımlamanın din üzerinden yapıldığı, sadece Müslümandan Türk-Müslüman tanımlamasına evrilen bir tanımlamanın vurgulandığı, millî bir Türk-İslam dininin savunulduğu din algısında zikredilebilecek bazı değişimler iken, bir tanassur ya da ihtida ve hatta inkılapların din değiştirmeye kadar gitmesinin mümkün olabileceği iddiaları karşısındaki savunmacı tutumda din algısının kimliğe ne denli tevarüs ettiğini gözlemlemek mümkündür.

Kaynakça

- “Adana’da mürteciâne neşriyat: Abdülkadir Kemal’in Yeni Hezeyanları”. (1924, Teşrinievvel 3). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1-2.
- Akil Şinasi. (1924, Eylül 25). “Kocası Tanassur Eden Bir Kadının Göz Yaşları”. *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Aksaray Müftüsü’nün Türkçe Duası”. (1925, Teşrinisani 30). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Allah Benim Lisanımı Bilir! Gazi Paşa Kayseri’de Arapça Okuyacak Hoca’nın Yerine Bizzat Dua Ettiler”. (1924, Teşrinievvel 16). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Alman sefiri: Türkiye için yazdığı makede neler söylüyor?”. (1931, Kanunievvel 28). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Ankara İstiklal Mahkemesi Millete Hitaben Bir Beyanname Neşretti”. (1925, Mart 13). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Ankara’nın En Büyük Günü”. (1932, Kanunievvel 28). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Ayaydın, R. (ed. Ali Aslan, Mustafa Selçuk), (2015). “Cihad-ı Ekber ve Sahadaki Etkileri”. *Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Aydın, Mehmet A. (1991). “Anayasa”. *TDVİA*. C. 3, İstanbul.
- Aydın, Mehmet S. (1991). “Elmalılı’da Teceddüd Fikri”. *Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır Sempozyumu*. Ankara.
- Ayten, A. (2012). “Kimlik ve Din: İngiltere’deki Türk Gençleri Üzerine Bir Araştırma”. *Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. C. XII, Sayı. 2.
- “Batıl İtikadlara Paydos Borusu”. (1925, Eylül 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Ben de Müslümanım”. (1928, Haziran 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 5.
- “Bir Amerikalı İhtida Etti”. (1925, Mayıs 14). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.

- “Bir İngiliz Müslüman Olmak İstiyor”. (1924, Ağustos 14). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Bir Teceddüd: Giresun’da kadınlar çarşaflarını çıkardılar”. (1929, Kanunisanı 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Büyük Halaskâr’ın, Millete Teceddüd Yolunu Gösteren Yeni Bir Nutku”. (1925, Ağustos 29). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Cenazeler yakılacak mı?”. (1929, Kanunievvel 11). *Cumhuriyet Gazetesi*, 4.
- “Cuma Yerine Pazar”. (1929, Teşrinisanı 18). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Cumhuriyetimiz 11 yaşına bastı”. (1933, Teşrinievvel 29). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Dahiliye Vekaleti Bütçesi Kabul Edildi”. (1925, Şubat 19). *Cumhuriyet Gazetesi*, s.1.
- “Din Ayır, Dünya Ayır”. (1928, Nisan 6). *Cumhuriyet Gazetesi*, s.2.
- “Dinî Bir İnkılap: Türkçe Kur’an”. (1932, Kanunisanı 21). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Dikkate Şayan Canlı Bir Levha”. (1931, Kanunievvel 24). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Esrarengiz Bir İntihar: Bir Musevi Bakırköy civarından geçerken kendisini trenden atmıştır”. (1926, Temmuz 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 5.
- “Fas Mücahidinin Ordusunda İhtilal mi var?”. (1924, Teşrinisanı 22). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Fatin Bey sarsıntılarını yavaşladığını söylüyor”. (1933, Nisan 26). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Gazi Hz. ve Cumhuriyet H. Fırkası”. (1930, Teşrinisanı 29). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Gazi’nin cevabı”. (1925, Mart 2). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Genç Hanımefendiler Reklamı”. (1926, Şubat 18). *Cumhuriyet Gazetesi*, 6.
- “Geriye gitmek için irticanın bulduğu son çare”. (1926, Kanunisanı 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Gizli Bir Telsis İstasyonu”. (1924, Haziran 14). *Cumhuriyet Gazetesi*, 5.
- Hanioğlu, Ş. (1993). “Baticılık”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 5, İstanbul: TDV Yayınları.
- “Hilafetçiler Paris’te Bir Gazete Neşrine Başladılar: “Mücadele” İsmi Taşıyan Bu Gazetenin İlk Nüshası Bu Hafta Çıkmıştır”. (1924, Ağustos 7). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Hem alına hem mihına: Noel gecesi!”. (1929, Kanunievvel 25). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “İntihar Teşebbüsleri”. (1925, Eylül 27). *Cumhuriyet Gazetesi*, 4.

- “İrtica Propagandaları”. (1925, Mart 10). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “İzmir’de de tevkifat yapılıyor”. (1930, Kanunievvel 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Kadınlara Sarkıntılık Edenler”. (1926, Mart 25). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- Kafadar, C. (2009). *Kim Var İmiş Biz Burada Yoğ İken*, İstanbul: Metis Yayınları.
- “Kafesler kalkıyor”. (1930, Teşrinisani 5). *Cumhuriyet Gazetesi*, 5.
- “Kamerî Takvim”. (1930, Temmuz 31). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- Kara, İ. (2008). *Cumhuriyet Türkiyesi’nde Bir Mesle Olarak İslâm*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kılıç Ali Bey. (1931, Kanunievvel 28) Abdullah Cevdet Bey’in Ma’hud Teklifine Mukabil “Hâkimiyet-i Milliye”de İntişar Eden Makalenin Metni”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Kılıçoğlu Hakkı. (1933, Kanunisani 2). “Dil Türkçe, Din Türkçe!”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 6.
- Köktener, A. (2004). *Bir Gazetenin Tarihi: Cumhuriyet*, İstanbul: YKY.
- “Kraliçe Cezayir’e Gidiyor”. (1931, Şubat 12). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Kumrular, Ö. (ed. Seyfi Kenan). (2010). “İslam’ın Kılıcı-Hrisityanlığın Kalkanı: XVI. Yüzyılda Avrupa’da Türk, Müslüman ve Hz. Muhammed İmgesi”, *Osmanlılar ve Avrupa: Seyahat, Karşılaşma ve Etkileşim*. İSAM: İstanbul.
- Köse, A. (2004). “Din Değiştirmenin Psiko-Sosyolojik Nedenleri”, *Türkiye’de Misyonerlik Faaliyetleri*, İstanbul.
- Köse, A. (2015). “XXI. Yüzyıl Türkiye’inde Gelenekle Modernite Arasında Din Algıları ve Dindarlık Formları: Sosyolojik Bir Bakış”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. İstanbul.
- Küçükcan, T. (2003). “Laiklik”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 27, İstanbul: TDV Yayınları.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk Modernleşmesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.
- “Meclis’te Teceddüd Aleyhdarlığına Karşı Pek Haklı Bir Feveran”. (1925, 17 Şubat). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı. 30. İstanbul.
- Mehmet Ubeydullah. (1928, Şubat 25). “Cumhuriyet ve Din-1”. *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Mehmet Ubeydullah. (1928, Mart 3). “Cumhuriyet ve Din-2”. *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.

- Mehmet Ubeydullah. (1928, Mart 10). “Cumhuriyet ve Din-3”. *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Museviler din ve dünyayı ayırıyorlar”. (1925, Teşrinisani 16). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Mustafa Kemal Atatürk. (1960). *Nutuk*, Ankara: Maarif Vekâleti.
- “Müslüman Olmak İsteyenler Çok”. (1924, Kanunievvel 4). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Müteceddid İmam”. (1926, Nisan 19). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Noel gecesi bizde de taammüm ediyor”. (1929, Kanunievvel 24). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Odabaşı, H. Y. (2020). “Psikotarihin Tarihi: Yaklaşımlar ve Tartışmalar”, *Universal Journal of History and Culture*, Vol. 2, No. 2.
- Oran, B. (ed.) (2002). *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- “Ölülerin Yakılmasını İsteyenler”. (1931, Kanunievvel 25). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Özcan, A. (1997). *Pan-İslamizm: Osmanlı Devleti, Hindistan Müslümanları ve İngiltere*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- “Papaz Olan Müterreddi Bir Genç”. (1928, Kanunisani 16). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Ramazan Tecrübelerimiz”. (1928, Mart 20). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Rasathane Müdürü”. (1925, Mart 20). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Reisicumhur Hz. Bugün Bursa’da Kalacaklar”. (1931, Kanunisani 4). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Sanatkâr Mina Hanım İhtida Etmek Üzere Müracaat Etti”. (1925, Mayıs 17). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Selim Sırrı. (1925, Teşrinievvel 10). “Dinde Teceddüde Doğru Bir Hareket”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Seyyid Bey. (1924, Mayıs 24). “Hilafetin Mâhiyet-i Şer’iyyesi”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Sitembölükbaşı, Ş. (2000). “İrtica”, *TDVİA*, C. 22, İstanbul.
- “Sünnet Çocukları”. (1929, 14 Eylül). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Şark’ta Vaziyet”. (1930, Temmuz 29). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Şaziye Berin. (1929, Ağustos 18). “Misyoner Kız Mektepleri”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Şeyh Said Melunu”. (1925, Mayıs 4). *Cumhuriyet Gazetesi*, 3.
- “Şeyh Said ve Hempâlarının Muhakemesi”. (1925, Haziran 2). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Şiddetli Kış Geliyor”. (1930, 2 Şubat). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.

- “Şile’de Ekeklerin Kadınlarla Banyo Yapmaları Yasak!”. (1931, Temmuz 23). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Şişli’de Asrî Bir Müslüman Mezarlığı Açılacak”. (1930, Haziran 14). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Taassubla Mücadele”. (1924, Teşrinisani 7). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Tanpınar, A. H. (2007). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. (haz. Uçman, A.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- “Terakkiperverler Nasıl Dini Propaganda Yapıyorlar?”. (1925, Mayıs 2). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Topaloğlu, B. (1993). “Cihad”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 7, İstanbul: TDV Yayınları.
- “Trabzon’da Kadınlar Çarşaflarını Atıyorlar”. (1928, Teşrinisani 14). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Trabzon’da Peçe Men Edildi”. (1926, Kanunievvel 10). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Türkçe Kur’an Okunması Büyük Memnuniyetle Karşılandı”. (1932, Kanunisani 26). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Türk Macar muahedesi beş sene müddetli uzatıldı”. (1933, Teşrinievvel 23). *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- “Yeni Türkiye: Bir Amerikan gazetesi hakkımızda ne diyor?”, (1931, Şubat 1). *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- “Yunanlılar İslamların Emlâklarını Ellerinden Alıyor”. (1924, Haziran 22). *Cumhuriyet Gazetesi*, 4.
- Yunus Nadi. (1925, Mart 27). “Din ve Dünya”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Yunus Nadi. (1924, Haziran 23). “Ecnebi Düşmanlığı”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.
- Yunus Nadi. (1925, Şubat 18). “Teceddüd aleyhtarlığı”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Yunus Nadi. (1932 Kanunisani 28). “Din Kitabımız Kendi Dilimizde”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Yunus Nadi. (1931, Kanunisani 2). “Laik İdare Ne Demektir?”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Yunus Nadi. (1932, Kanunisani 25). “Türkçe Kur’an, Türkçe İbadet”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.
- Yunus Nadi. (1928, Kanunievvel 29). “İslam Dininin Ne Kusuru Var Ki?”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.

Turan, Türkiye’de din algısı ve değişiminin kökenleri: Cumhuriyet Gazetesi örneği üzerinden olgusal ve kavramsal bir inceleme

Yunus Nadi. (1932, Kanunısani 22). “Hayatta Tekâmül: Dinde Milliyet”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 1.

ALMANYA'DA TÜRLERE YÖNELİK ŞİDDET VE NSU CİNAYETLERİ

M. Tacettin KUTAY*

E-mail: kutay@tau.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2745-5051>

Citation/©: Kutay, M. T. (2022). Almanya'da Türklere yönelik şiddet ve NSU cinayetleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 273-288.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1224901>

Öz

NSU (Nationalsozialistischer Untergrund) Terör Örgütü'nün sekiz Türk ve bir Yunan kökenli kurbanı öldürmesi hadisesi Alman ve Türk kamuoyu başta olmak üzere tüm dünyada büyük yankı uyandırdı. Katillerin yakalanması akabinde yaşanan hadiseler ve ele geçen bilgiler, Alman devletinin, bu cinayetlerdeki payını ve ihmali tartışılır hale getirdi. Davanın uzun yıllar sonlanmaması ve birtakım bilgilerin kamuoyu ile paylaşılmaması ise bu konudaki şüpheleri derinleştirdi. Cinayetler akabinde Alman kamuoyunda yapılan yorumlar, genel olarak, hadiseyi katillerin bireysel tercihleri ve yönelimleri ile gerçekleştirdikleri yönündeydi. Bu makale, özel olarak, North Rhein Westfalen Eyaleti Anayasayı Koruma Kurulu, Aşırı Sağ Raportörü Christoph Buschs'un NSU davasına ilişkin değerlendirme makalesine dayanarak Alman devletinin davaya yaklaşımını tartışmaktadır. Busch'un NSU hadisesine yaklaşımı ve olayı şiddet temelli okuma eğilimi üzerine şiddet kavramı ve Alman devletinin durumu tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler, Almanya, NSU, Türk cinayetleri, Şiddet, Heinrich Popitz, Christoph Busch.

* Dr. Öğr. Üyesi. Türk-Alman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

VIOLENCE AGAINST TURKS AND NSU MURDERES IN GERMANY

Abstract

The incident of the NSU Terrorist Organization's killing of eight Turkish and one Greek victims aroused great repercussions all over the world, especially in the German and Turkish public opinion. What happened after the murderers were caught and the information obtained made the role and negligence of the German state in these murders debatable. The fact that the case did not last for many years and that some information was not shared with the public, deepened the suspicions on this issue. The comments made by the German public after the murders were generally, that the murderers carried out the incident with their individual preferences and orientations. This article specifically discusses the German state's approach to the case, based on Christoph Busch's evaluation article on the NSU case. Busch is sociologist and speaker on right-wing extremism at the protection of the Constitution North Rhein Westfalen. The concept of violence and the situation of the German state are discussed on Busch's approach to the NSU incident and his tendency to read the incident as violence-based.

Keywords: Political science and international relations, Germany, NSU, Homicide, Violence, Heinrich Popitz, Christoph Busch.

Giriş

İnsanlık tarihi bize, şiddetten arındırılmış bir zaman ve mekânın bulunmadığını göstermektedir. İnsan çoğu canlının aksine aciz, savunmasız ve bakıma muhtaç bir varlık olarak dünyaya gelmektedir. Türdeşlerine oranla ne kadar kuvvetli olursa olsun, yumuşak bir bedene ve ince bir deriye sahiptir. İnsanın doğuştan getirdiği zayıflığını telafi etmek için icat ettiği türlü yollardan biri, diğer insanlarla bir örgütlenme içerisinde iş birliği yapmasıdır. Örgütlenme belli bir ilke ve ölçüte göre gerçekleştirildiğinden, ölçütleri sağlayamayan insanlar kendiliğinden öteki olarak konumlandırılmışlardır. Kan birliği hem geleneksel hem modern toplumlarda bu ölçütlerin en başta geleni, şiddete en fazla sebebiyet verenlerinden birisi olmuştur. Öyle ki büyük anlatılar çağının sona erdiği söylenen post-modern çağda dâhi ırkçılık, dünya için ciddi bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir. Endişe kaynağı olmayı bir o kadar hak eden diğer bir husus ise ırkçılığın büyük devletler gibi kuvvetli yapısal özellikler gösteren kurumların gölgesi altında serpilmesidir. Almanya'nın çeşitli bölgelerinde, Eylül 2000 ile Nisan 2006 arasında işlenen cinayetler ve bu cinayetlerin bir Neo-Nazi örgüt olan NSU tarafından işlenmiş olması, şiddet kavramına ve bu kavramın ırkçılık ile arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Özellikle Türkiye kökenlilerin hedef alındığı bu saldırılar, Alman toplumu açısından ırkçılık sorununun zannedildiği gibi ikinci Dünya Savaşı ile birlikte kapanan bir yara olmadığını;

aksine üç yıllık potansiyelinin fırsat bulduğu anda şiddete dönüşebilir bir nüve olarak Batı toplumunun içinde varlığını sürdürdüğü gerçeğini ortaya koymuştur. Türkiye kökenlilerin obje olarak seçilmesi ve ırkçılığın bu köken sahipleri ötekileştirilerek yaygınlaştırılması ve sürekli aksiyoner bir potansiyelin korunması çabası NSU cinayetlerinin dikkat çeken yanıdır. NSU cinayetleri, seçilen kurbanların yalnızca kökenlerinin gözetilmediği aksine dış görünüşleri itibari ile Türk görünen kimselerin de kurbanlaştırıldığı saldırılardır. Bu bakımdan görşelliğın içerikten ziyade ön planda olması NSU cinayetlerini özel olarak değerlendirmek durumunda olan politik bir aksiyon kılıyor. Söz konusu eylemler sonrası Alman devletinin ortaya koyduğu tutum ve toplumda oluşan reaksiyon da bu bakımdan yoğun biçimde tartışılmayı hak ediyor. Öfke şiddet her ne kadar günümüz Alman toplumunun bir realitesi olarak görölmek istenmese de müteaddit defalar karşı karşıya kalınan vakalar gösteriyor ki, suüstistimale açık bir nüve her zaman uyandırılmayı bekliyor. Bu nüveye karşı resmî makamların ve kamuoyunun aldığı pozisyon, sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerince yorumlanmaya muhtaçtır.

1. NSU Cinayetlerinin Kısa Tarihçesi

Almanya'da 2000-2006 seneleri arasında sekiz Türkiye ve bir Yunanistan kökenli, dokuz kişi yeraltı Neo-Nazi örgütü NSU mensubu teröristler tarafından katledilmiştir. Ayrıca tim arkadaşı ile devriye gezerken öldürölen polis memuru Michele Kiesewetter'in silahı, bu cinayetleri işleyen şebekenin kiraladığı karavanda bulunmuştur. İlk bakışta, kurbanların birbirleri ile herhangi bir ilişkisi ve Türkiye kökenli olmaları dışında ortak noktasını tespit etmek mümkün değildir. Cinayetler -bazı yerlerde birden fazla olmak üzere- Nürnberg, Hamburg, Münih, Rostock, Dortmund ve Kassel'de işlenmiştir. Cinayetlerde ağırlıklı olarak Ceska 83 marka silah kullanılmış olması dikkate değer bir durum olarak ön plana çıkmaktadır (Özdemir, 2020). Bu sebeple NSU cinayetlerine Alman kamuoyunda "CESKA Cinayetleri" adı da verilmiştir. Bu cinayetler aşırı sağ hareketlere mensup ırkçılar tarafından işlenen ilk cinayetler değildir.

1992 ve 1993 senelerinde Mölln ([http1](#)) ve Solingen'de ([http2](#)) yaşayan Türk ailelerin evlerinin kundaklanması hadisesi yaşanmıştır. Ancak polis teşkilatı soruşturmalarında cinayetlerin arkasındaki NSU gerçeğini ısrarla görmezden gelmiştir. Görgü tanıklarının, katillerin eşkâline yönelik verdikleri ısrarlı ifadeler de teşkilatın tutumunu değiştirmeye katkı sağlamamıştır. Benzer bir tutum NSU cinayetlerinin ilk safhalarında da vuku bulmuştur. 9 Haziran 2004 tarihinde Köln'de gerçekleştirilen bombalı saldırıya dair sonradan ortaya çıkan kamera kayıtları da görgü tanıklarının ifadelerini doğrular niteliktedir. Buna rağmen polis NSU örgütüne ve örgütün üyelerine yönelik karar almak konusunda uzun süre tereddüt ortaya koymuştur. Kurbanların yakınları, yaşadıkları kaybın üzerine bazen doğrudan bazen de ima yolu ile suçlu ilan edilmesi Alman kamuoyunu meşgul etmiştir. Cinayet sebebi olarak bazen uyuşturucu dünyası ile ilişki, bazen bir aşk ilişkisi ileriye sürölerek olaylar yerel basında kendine yer bulmuştur. Kurban yakınları böylelikle ikinci kez mağdur edilmiş olmuştur.

Katillerin cinayetlerde aynı silahı, tereddüt etmeksizin, tekraren kullanmak suretiyle ve aynı kökenden orta yaştaki erkekleri seçerek nasıl bir mesaj vermek istedikleri tartışmaya açık bir meseledir. Katiller -resmî makamların iddiasına göre- 4 Kasım 2011 tarihinde Eisanach'ta gerçekleştirdikleri bir banka soygunundan sonra, kiraladıkları karavanın içinde ortalığın sakinleşmesini beklerken yaklaşan polis aracını görüp önce karavanı ateşe vermiş sonrasında ise intihar etmişlerdir (BpB, 2021). Daha önce Heilbronn'da öldürülen polis memuru Michele Kieseewetter'in silahı da aynı karavanda bulunmuştur. Uzun zamandan beri polis tarafından aranan, ancak kendisine bir türlü ulaşılamayan üç kişilik çetenin Zwickau'da bulunan evlerinde -evin kundaklanmış olmasına rağmen- cinayete dair birtakım görsel malzemeler ve cinayetin bu şebeke tarafından işlendiğini gösteren parmak izi ve haritalar gibi deliller bulunmuştur (BpB, 2021).

Çete gerçekleştirdiği cinayetlerin fotoğraflarını çekmiş ve bunları *Almanya Turu* adını verdikleri bir Nazi propaganda filminde bir araya getirmiştir. İşlenen cinayetlerde görgü tanığı ihtimalini en aza indirmek için kalabalık saatlerden özenle kaçınılmıştır. Görgü tanıkları da katilleri cinayet esnasında değil, cinayet mahalline yakın yerlerde gördüklerini beyan etmişlerdir. Cinayetler serisinin son halkası olan Halit Yozgat cinayetinde ise hesaba katılmayan bir durum ortaya çıkmıştır. Daha sonra polis tarafından bilgisayarlar üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda, cinayet sonrasında polise tanık olarak ifade veren beş kişinin dışında bir kişinin daha Halit Yozgat'ın öldürüldüğü internet kafede bulunduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2020, s. 60). Bu kişinin Alman iç istihbarat birimi olan Anayasayı Koruma Dairesi'nin Hessen şubesine bağlı olarak çalışan istihbarat elemanı Andreas Temme olması hadiseye farklı bir boyut katmıştır. Temme, ifadesinde cinayet günü internet kafede bulunduğunu inkâr etmiştir. Buna karşın, kamera kayıtları cinayetin işlendiği dakikalarda Temme'nin orada bulunduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, 2020, s. 60). Bu sebeple Temme, NSU davasının önemli sanıklarından biri olarak defalarca mahkemede ifade vermeye çağırılmış, ancak devletin derin yapıları ile cinayetler arasındaki ilişkiyi ifşa edecek kadar önemli bir bilgi ortaya konulmamıştır.

Dokuz kişiyi katleden ve iki kere bombalı saldırı düzenleyen bir çete uzun süre yer altına çekilmiş durumda olsa da ilgili makamların bu durumdan habersiz olmadığına yönelik güçlü kanıtlar vardır. Thomas Moser "Ajanların İkili Oyunu mu?" başlıklı yazısında (Moser, 2013), devletin uzun elinin aşırı sağ terör örgütleri ile olan ilişkisi ile alakalı ilginç bilgiler vermektedir. Moser'in söz konusu yazıda belirttiği üzere hem dönemin Baden Württemberg İçişleri Bakanı Reinhord Gall hem de aynı eyaletin Anayasayı Koruma Dairesi Başkanı Beate Bube, yaptıkları açıklamalarda NSU terör örgütüne dair bir bilgiye sahip olunmadığından bahsetmişlerdir. Halbuki eski bir istihbaratçı olan Günter Stengel 13 Eylül 2012 tarihinde Berlin'de NSU Araştırma Komisyonu'na verdiği ifadesinde 2003 senesinde Helbronn'da bulunan bir kilisede bilgi kaynağı bir kişi ile buluştuğunu ve o kişinin kendisine Doğu Almanya'da bulunan ve Kızıl Ordu Fraksiyonu (Rote Armee Fraktion, RAF) ile benzerlikler gösteren aşırı sağ bir terör örgütünün varlığından bahsettiğini söylemiştir

(Moser, 2012). Stengel, bu bilgi kaynağı ile olan görüşmesini bir rapor haline getirmiş ancak amirinin talimatıyla raporun evrak imha ediciye atılması istenmişti. Gerekçe olarak NSU diye bir örgütün bulunmadığı ve özel kişilerin ise gözetlenmemesi gerektiği öne sürülmüştü. Stengel bunun üzerine sadece istihbarat çalışanlarının giriş yapabildiği bir veri saklama sistemi olan NADIS'e bilgi girişi yapmakla yetinmek durumunda kalmıştı. Bilgi kaynağının kendisine verdiği isimler arasından 4 Kasım 2011'de Eisenach'daki karavanın içerisinde ölü olarak bulunan katillerden Uwe Mundlos'un adını kesin olarak hatırladığı ifade edilmiştir (Moser, 2012).

Stengel, diğer isimlerden Beate Zschäpe'yi yüzde doksan beş, André Kapke'yi yüzde yetmiş, D.P.'yi yüzde altmış ve Ralf Wohlleben'i yüzde altmış kesinlikle hatırladığını ifade etmiştir. Bu isimlerden Mundlos, Zschäpe ve Kapke, Jena şehrinden olmak ve NSU'yu bünyesinden çıkartan Thüringen Vatanı Koruma Derneği (Thüringer Heimatschutz) çatısı altında aktif olmak gibi ortak noktalara sahiptir. İki numaralı tutuklu sanık olan (Özdemir, 2020) Ralf Wohlleben ise bu tarihlerde aşırı sağ görüşleri temsil eden marjinal bir parti olan NPD'nin Jena bölgesi temsilciliği görevini yürütmektedir. Federal Savcı Hans-Jürgen Förster, Berlin'deki komisyona verdiği ifadede Wohlleben'in adını Federal Anayasayı Koruma Dairesi'ne ait NPD'deki gizli muhbirler listesinde 2003'te gördüğünü beyan etmiştir. Stengel, kendisi ile NSU örgütü ile ilgili bilgileri paylaşan kişinin adını -şahıs kendisini öyle tanıttığı için- Stauffenberg olarak bildirmiştir. Stauffenberg adı, kamuoyunda, 20 Temmuz 1944 tarihinde Hitler'e karşı girişilen başarısız suikastın faili Claus von Stauffenberg'i çağrıştırmaktadır. Daha sonra bu kişinin güvenilir muhbir olarak çok uzun zaman önce Anayasayı Koruma Dairesi adına çalışmış olan Thorsten O. olduğu ortaya çıkmıştır. Torsten O. NSU mensubu kişilerle irtibatta kalmak istemektedir; hatta karşılıklı ziyaretler bile gerçekleştirilmiştir. Bu da Baden Württemberg Anayasayı Koruma Dairesi'nin 2003'te NSU ile temas halinde olduğunu göstermektedir. Moser'in iddiasına göre, Stenger'e raporu imha etmesini söyleyen kişi bu bilgilerin önemini biliyor olsa gerektir (Moser, 2013).

Baden-Württemberg Anayasayı Koruma Dairesi Başkanı Beate Bube Böhnhardt, Mundlos ve Zschäpe'nin 1998 senesinden beri arandığını ifade etmişti. Dolayısıyla bu tarih ile devletin ilgili birimlerinin NSU ile temasta olması muhtemel en geç tarih olan 2003 arasındaki sürede çete çoktan dört cinayet işlemişti. Stengel bulunduğu kişinin daha önce güvenilir bir muhbir olarak Anayasayı Koruma Dairesi adına çalıştığını bilmediğini kaydetmiştir. Torsten O. isimli şahsın ne zaman ve ne kadar süre güvenilir muhbir olarak çalıştığı sorusuna ise tatmin edici bir cevap ise elde edilememiştir. Kendisine yöneltilen soru üzerine, Eyalet Anayasayı Koruma Dairesi Başkanı Helmut Rannacher, adı geçen şahsın dört ay süreyle çalıştırıldığını ancak yönetilemez olduğu için daha fazla çalıştırılmadığını açıklamıştır. Moser, istihbarata yakın kaynaklara dayandığı bilgisinde, şahsın en son seksenlerin sonlarında Anayasayı Koruma Dairesi ile iş birliği içerisinde olduğunu iddia etmektedir. Bununla beraber resmi iddialar NSU ile alakalı devletin elinde

yeterli bilgi bulunmadığını söylemekteydiler. Yine Moser'in iddiasına göre Stengel'in Stauffenberg olarak tanıdığı Torsten O.'ya gönderilirken söz konusu kişinin daha önce güvenilir muhbir olarak tanımlanan birisi olduğunun bildirilmemesi kurumun ikili oynaması olarak değerlendirilmektedir.

4 Kasım 2011'de katiller karavanda ölü bulunduğu Stengel, Şansölye Angela Merkel'in çağrısına uyarak Federal Suç Dairesi'ne başvuruda bulunmuştur. Kendisine devlet sırrını ifşa etme suçu işleyip işlemediğinin kontrol edildiği ve beklemesi gerektiği söylenince Stengel edilgen bir biçimde beklememek için Karlsruhe'de bulunan Federal Savcılığa bu hususla alakalı müracaatta bulunmuş ve tanık olmasının herhangi bir sakıncasının bulunmadığı cevabını almıştır. Ancak Stengel'in bu çabasının akabinde, telefonlarının dinlendiği, arabasına "söz gümüşse sükût altındır" gibi imalı tehditler bırakıldığı basına yansımıştır (Moser, 2013). Derin yapılar ile Nazi terör örgütleri arasındaki bağı ifşa edebilecek bütün soruşturmalarda muhataplar "hatırlamıyorum" veya "bilmiyorum" gibi yuvarlak cevaplar verdiği dikkat çekmiştir. Bu nedenle elde edilen doneler, hukukun gereksinimlerine uygun verilere dönüşmemiştir.

2. NSU Cinayetlerini Şiddet Kavramı Üzerinden Okumak

NSU cinayetleri hakkında, ortaya çıktığı zamandan bugüne kadar çok sayıda tartışma yürütülmüştür. Konu ile alakalı yazılan çok sayıda kitap, makale, gazete yazısı ve derlemede birkaç bakış açısı ön plana çıkmaktadır. Bunların ilki, mağdurun bakış açısıdır. Bunlar işlenen cinayeti ve sonrasındaki belirsizliğin meydana getirdiği korku ve travmayı; emniyet duygusuna en fazla ihtiyaç duyulan zamanlarda tek yardımcı kolluk kuvvetlerinden bekleyebilecek insanların bir kısmının, cinayetlerden sorumlu tutulup uzun süre sorgulanmaları gibi durumları ön plana çıkartan yazılardır. Bu türden metinler bireysel tanıklıkları dikkate aldığı ve Clifford Geertz'in (Geertz, 2020) tanımlaması ile *yoğun betimleme* içerdiği için cinayetlerin kökeni ile alakalı aydınlatıcı bilgi vermekten ziyade dayanışma duygusunu yaygınlaştırmak ve empati imkânı sağlamak gibi rolleri üstlenmektedir. İkinci bakış açısı ise faillerin kendi itkilerini ve aşırı politik hareketlerin geçmişteki rolünü fazlaca abartarak NSU cinayetlerini çok kuru bir neden-sonuç ilişkisine indirgeyen yazıların bakış açısıdır. Bu türden bir neden-sonuç ilişkisi ise tahrik edicidir; zira şiddet onu deneyimleyen insanlar için duruma göre fıskırarak akan kan, barut kokusu veya bir yakınlarının kendi ellerinde can vermesi anlamına gelmektedir.

Bahsi geçen olaylar ortalama bir insan için yeterince ağır deneyimlerdir. Bunların üzerine cinayeti işleyen şebekenin yer altında bir yerlerde güçlenmesine bir şekilde göz yumulmuş olması ihtimali sıradan insanların kendi varoluşuna dair tedirginliğini daha da artırmaktadır. Zira kişinin kendi adaletini sağlamanın geçmiş dönemlere ait arkaik ve geri kalmış alışkanlıklar olduğunun telkin edildiği modern, hukuk temelinde yapılandırılmış bir toplumda, bireyler can emniyetlerinin ve özgürlüklerinin garantörü olarak devlet aygıtını görmektedir. Şiddeti anlamak için yoğun betimleme çok gereklidir; ancak konumuz

uyarınca dikkat edilmesi gereken husus bir başka noktaya odaklanmayı zorunlu kılmaktadır: İnsanlık tarihini bir gelişim olarak değerlendirdiğimiz zamanlardan beri geliştirdiğimiz kültüre olan güvenimiz neden artmış, modern insana yıkıcılığı ve şiddeti yakıştıramamamız gibi bir sonucu getirmiştir? Bununla bağlantılı olan bir diğer soru da şudur: Kültüre yüklediğimiz güven bağlamında insan ile devlet arasında bir ayırım yapmak mümkün müdür? Daha yalın bir ifade ile: Hukukun etrafından dolanmak suretiyle işlenen devlet cürümleri açısından geri kalmış ülkeler ile gelişmiş ülkeler arasında bir fark var mıdır?

Yukarıda değinildiği gibi NSU cinayetleri ile alakalı çok sayıda yazı yazılmıştır. Bunlar içerisinde Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti Anayasayı Koruma Dairesi Raportörü Christoph Busch'un yazdığı makale özel bir dikkati hak eden yazıların başında gelmektedir. Busch söz konusu yazısında şiddetin kökeni ile ilgili gerekçe üretmek için soğuk kavramsallaştırmalara o denli çok başvurmuştur ki, söz konusu çalışmada ifade edilen görüşlerin kendi şahsi görüşleri olduğunu vurgulama ihtiyacı hissetmiştir. Bu açıdan bakıldığında çoğu yerde Busch'a itiraz etmemek mümkün gibi görünmese bile, burada her paragrafı büyük bir ilgiyle okunmaya değer bir yazı söz konusudur. Bununla birlikte burada Busch'un NSU cinayetleri ile alakalı devletin bir takım karanlık odaklarının ihmalkârlığına hatta kastına teorik bir kılıf uydurmaya çalıştığı kesinlikle iddia edilmemektedir. Burada gösterilmeye çalışılan çaba bir zihin yapısının anatomisini ortaya koymaktan ibarettir.

Busch, Fabian Virchow'un NSU cinayetlerinin Almanya'da 1950'lerden beri devam edegelen sağ terörizmin bir devamı olduğu görüşüne itiraz ederek NSU cinayetleri serisinin yeni bir tip aşırı sağ şiddeti olduğunu iddia etmektedir. Busch, bu arka plandan hareketle daha önce kabul edilen sıcak ve soğuk şiddet tipleri arasındaki farkı izah etmeye çalışmakta ve NSU cinayetlerini bu ikisinden ayrı bir kategori olarak değerlendirmektedir (Busch, 2010). Burada onun şiddet kategorileri ile alakalı tutumu ile ilgili bir parantez açma zorunluluğu kendini göstermektedir. Zira politik alana dair kavramlar bir kere icat edilince sonsuza dek kendisiyle iş görülebilecek araç gereçler olarak kullanılmaya elverişli değildir. Bu nedenden dolayı Hannah Arendt, şiddet hakkında yazılmış en bilinen kitaplardan birinin yazarı olan George Sorel'in "şiddet konusu bugün hala karanlıktır" sözüne referansla bu durumun kendi çağında da pek değişmediğini söylemektedir (Arendt, 1997). 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonuna yaklaştığımız şu zamanda bile bizim, Sorel'in bu iddiasını sürdürmek için haklı gerekçelerimiz bulunmaktadır. Özetle şiddet bir çırpıda etraflıca tanımlamak için fazlaca karmaşık bir fenomendir.

Busch aşırı sağın farklı ideolojileri temsil etseler bile insanların eşit derecede değerli olmamaları gibi bir ortak ideolojiye dayandıklarını söylemektedir (Busch, 2010). Bu durumda kişi kendi ait olduğu grubu mutlaklaştırarak ötekileri yok hükmünde saymaktadır. Ona göre yalnızca aşırı sağ ile ilişkisi içerisinde değerlendirdiği dost-düşman ayırımının kökeninde, devlet hukukçusu ve politika filozofu Carl Schmitt'in 1928'de yazdığı

Siyasal Üzerine isimli kitabı bulunmaktadır ve bu kitabın aşırı sağ üzerindeki etkisi hala devam etmektedir. Busch, Schmitt'in düşüncesi ile alakalı şunları söylemektedir:

"Bu iki unsur [kendi grubunu homojen bir topluluk olarak mutlak saymak ile dost-düşman ayrımı] arasındaki bağı kamu hukukçusu Carl Schmitt 1928'de kaleme aldığı ve halen fikirleri ile aşırı sağ hareket üzerinde büyük bir etkiye sahip olan *Siyasal Üzerine* isimli kitabında ortaya koymuştur. Bu görüşe göre sadece halk veya ulus gibi topluluklar politik özneler olabilir. Bu topluluklar homojen olmak zorundadır. Farklılığı kabul etmek topluluğun zayıflamasını beraberinde getireceğinden varoluş hakkını kaybedecektir. Bu suretle Schmitt için insan onuru ve ondan türeyen insan hakları hiçbir rol oynamamaktadır. Schmitt için politikanın özü dost-düşman ayrımına dayanmaktadır." (Busch, 2010).

Burada Busch'un aşırı bir indirgemecilik yaptığını belirtmek gerekmektedir. Schmitt, adı geçen kitabında tam olarak ifade etmek gerekirse politikanın değil, politik olanın dost düşman ayrımına dayandığını söylemektedir. Schmitt bu kavramla şunu ifade etmektedir: Politik olan ne ahlâkın ne de estetiğin kavramlarına indirgenerek anlaşılabilir ve doğru biçimde dile getirilemez. Onun en temelinde bulunan düşünce dost-düşman ayrımıdır. Schmitt –Nasyonal Sosyalizm ile ilişkisi, yazdıklarının üzerine sonradan gelenler için bir parça gölge düşürmüş olsa bile- Busch'un zımnen iddia ettiği gibi aşırı sağ hareketin fikir babalığına soyunmuş bir propaganda figürü değildir. Aksine Schmitt, değer temelli bir düşünce ile politik olana dair anlamlı bir cümle söylenemeyeceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla o, ideal durumun insanların birbirini öldürmesi ve farklı olanın toplumdan dışlanması olduğu yönünde bir düşünce ortaya koymamaktadır. Bu durum Schmitt'in aşağıdaki cümlelerinden anlaşılabilir:

"Halkların kendilerini hala dost-düşman ayrımına göre öbekleştirmeleri redde şayan bulunsun veya bulunmasın, bu konumda barbarca zamanların atavist bir kalıntısı görülsün veya görülmesin, bu ayrımın yeryüzünden bir gün kalkacağına inanılsın veya inanılmasın, eğitime dair nedenlerden dolayı artık dünyada hiçbir düşmanın bulunmadığının uydurulması -muhtemelen- iyi ve doğru olsun veya olmasın; bunlar burada göz önünde bulundurulmayacaktır. Burada söz konusu edilen kurmacalar ve normativiteler değil, var olduğu haliyle gerçeklik ve bu ayrımın reel imkânıdır." (Schmitt, 1932).

Schmitt ayrıca kamusal düşmanlık ile antipati, kıskançlık ve nefret gibi kişisel duygulardan beslenen düşmanlık arasında bir ayrım yapmaktadır. Almanca düşman kelimesi (feind) bu anlam ayrımını tam olarak ifade edemediği için o, Latince ve Eski Yunancadan örnekler getirmektedir. Latince "hostis" kelimesi kamusal düşman anlamına gelmektedir. Schmitt'in dost-düşman ayrımı ile kastettiği düşmanlık da bu türden bir düşmanlıktır. "Inimicus" kelimesi ise kişisel nedenlerden dolayı düşmanlık güdülen bir şahsı ifade etmektedir (Schmitt, 1932). Kaldı ki Schmitt politik olanı bir yoğunluk meselesi olarak

görmektedir. Dolayısıyla bahsi geçen türden bir düşmanlık devletler arası ilişkilerde veya köklü bir devlet yapısında bir takım uç örgütlenmelere oranla daha fazla bulunmaktadır. Nazizm -her ne kadar ilkel olursa olsun- bir değerler hiyerarşisine, bir iyi ve kötü çizelgesine sahiptir. Dolayısıyla tüm eleştirilen yönlerine rağmen Schmitt'i, NSU cinayetlerini işleyen üçlü çetenin de dahil olduğu aşırı sağın propaganda yazarı derecesine indirmek biraz abartılı bir yorum gibi görünmektedir.

Busch homojen birlikteliğin mutlaklaştırılması neticesinde sağ grupların yabancı olan her şeye düşman kesildiklerini söylemektedir (Busch, 2010). İkinci dünya savaşından sonra yükselen şiddet karşıtlığı ve bunun politik düşüncedeki karşılığı olarak şiddetin kökenine dair yürütülen araştırmalar çok fazladır. Bir örnek vermek gerekirse Trutz von Trotha'nın öncülük ettiği şiddet sosyolojisi şiddet olaylarında failerin kişisel itkilerine aşırı derecede önem verilmesinin yanlış bulunmasından dolayı doğmuştur. NSU cinayetleri de failerin itkileri açısından değerlendirildiğinde bir parça sıradanlaşmaktadır. Dünyanın hemen her yerinde ırkçılar birbirine benzer gerekçelerle şiddet eylemleri sergilemektedirler. Failerin çocukluk hikayelerine ve kuru sebep-sonuç ilişkileri ile rakamlara gidilerek yapılan açıklamalar, aslında gizli ve ciddi bir tehlike barındırmaktadırlar. O tehlike, kişilerin iradelerini doğal süreçlere fazlaca indirgeyerek büyük bir dramı doğal ve kaçınılmaz bir felaket seviyesine indirmektedir.

Bu durumun sosyal psikolojik temeli Katz & Braly (1931), Gilbert (1951), Karlin, Coffman & Walters (1969) araştırmalarının da çeşitli veçheleriyle ortaya konmuştur. Bu araştırmaların ortak noktası, nasyonalsteryotip olarak adlandırılabilir davranış şeklinin yol açtığı önyargıların herhangi bir ön araştırmaya yahut analize ihtiyaç duymadan aksiyon ortaya konduğunun vurgulanmasıdır. Herkner, bu yaklaşımı genel bir ifadeyle "önyargı" olarak adlandırır ve bir kimsenin kabaca Amerikalı, Yahudi yahut Alman olarak adlandırılmasının, kendisi hakkında genel bir değerlendirme yapmayı mümkün kıldığının altını çizer. Bu ise seleksiyon ve inferenz kuralları gereğidir. Seleksiyon, karşıdan alınan sinyallerin ancak amaca uygun olanlarının algılanarak dikkate alınması; inferenz ise algılanan sinyal yahut bilginin, mevcut durumunun çok ötesinde yorumlanması durumudur (Herkner, 2001). Ancak sosyal psikolojik izah ne olursa olsun, NSU örneğindeki hadiselerde endoktrine olmuş zihnin yönelimi ve seleksiyon ile inferenzin bu yönelim istikametinde işletildiği gerçeği yadsınamaz. Bu tipteki bir steryotip tutumun tipik örneği, Temmuz 2009'da işlenen Marwa el-Scherbini cinayetinde yaşananlardır. Başörtülü olduğu için kamusal alanda ırkçı saldırıya uğrayan el-Scherbini kendisinden şikayetçi olduğu, ırkçı Alex W. tarafından mahkeme salonunda on üç bıçak darbesi ile öldürülmüş, polisler ise saldırıya müdahale etmeye çalışan el-Scherbini'nin eşini silahla yaralamıştır. Polislerin ırkçı saldırgan yerine maktulün olaya müdahale eden eşine ateş etmeleri ve cinayete mâni olmamaları, maktul ve ailesinin kökeni sebebiyle olduğu uzun süre tartışılmıştır (Dernbach, 2009). Bu steryotip yaklaşımın NSU cinayetlerindeki en tipik örneği ise, kurbanlar arasında Theodoros Boulgarides isimli bir Yunan kökenlinin de bulunmasıdır.

Boulgarides ilk bakışta Türk olarak algılanmasına yol açan esmer dış görünüşü sebebiyle NSU'nun dokuz kurbanından birisi olmuştur. Bu, Thorndike tarafından Halo Efeito olarak adlandırılan basit yatkınlık sebebi ile vuku bulmuştur; zira Thorndike'in yorumuna göre bir kimseyi dış görünüşü sebebiyle iyi yahut kötü olarak algılamak, kendisi hakkında analiz yapmaktan daha kolay ve rahatlatıcıdır (Herkner, 2001). Hal böyleyken, Alman kamuoyunda zaman zaman kontrolsüzce yükselen ve merkezinde Türk resminin yer aldığı yabancı karşıtlığı bu yatkınlığa sahip steryotipler için gerekli motivasyonun sağlanmasına zemin oluşturmaktadır. Burada unutulmaması gereken, söz konusu algının bireysel olarak gelişiyor olmasının, grup psikolojisi ve hâkim paradigma gerçeklerini ortadan kaldırmayacağı gerçeğidir.

Busch'un da belirttiği gibi (Busch, 2010) Almanya'da savunmacı demokrasi yürürlüktedir. Bu nedenle aşırı sağ hareketler, devlet kurumlarının ellerine koz vermemek adına kamuoyu önündeki söylemlerinde bazı kuralları göz önünde bulundurarak hareket etmek zorunda hissetmektedirler. Doğal hukuk-pozitif hukuk tartışmalarına kadar uzayabilecek bu tarihsel tecrübeye, savunmacı demokrasinin ihdas edilmesinin amacı demokratik kurumların salt çoğunluk marifetiyle kötüye kullanılmasının önüne geçmektir. Dolayısıyla savunmacı demokrasi -felsefi argümanlarının kuvvetli veya zayıf olmasından bağımsız olarak- doğal hukuk perspektifini ön plana çıkarmaktadır. Bu durumda demokrasiye tehdit olarak görülen aşırı sağ hareketlerin, varlıklarını sürdürmek için daha incelikli taktikler geliştirmiş olmalarını beklemek son derece doğaldır. Ancak bu renksizleşme NSU cinayetleri gibi uzun sürelere yayılmış ve daha öncesinde devletin -büyük ihtimalle- haberdar olduğu bir örgütün cinayetlerinin faillerinin bulunamamalarının ve vakitlice engellenememelerinin özrünü teşkil etmemektedir. Busch'un kendisinin de örneklendirdiği gibi savunmacı demokrasilerde hesabı verilemeyecek birtakım etkinlikleri yürüten insanlar kendilerini mahkeme önünde temize çıkarabilmek için bir tür takkiye başvurumaktadırlar.

Bir ülkenin istihbarat birimlerine ve iç güvenlik mekanizmalarına en çok ihtiyaç duyulan durumlardan birisi de tam olarak ortaya çıktığı nokta şudur: Kolluk kuvvetleri için müdahale etme fırsatı bulunmayan durumlarda hem kanun içerisinde kalarak gri bölgelerden azami ölçüde yararlanmak hem de polisiye tedbirlerle önüne geçilemeyen meseleleri henüz oluşma aşamasında iken bertaraf etmek. Yazar, NSU cinayetlerini işleyen kişilerin düşünsel olarak yaslandıklarını düşündüğü dost-düşman ayrımından kaynaklanan bir başka eylem örneği olarak Anders Breivik'in Norveç'te işlediği katliamı göstermektedir: "İnsanların eşit derecede değerli olmadığını dost-düşman ayrımı ile beyan eden bir ideolojinin şiddeti -en azından zımnen- politik bir araç olarak tasvip ettiğini bu örnek göstermektedir." (Busch, 2010). Yukarıda Carl Schmitt'ten aktarılan cümleler burada da Busch'a bir yanıt niteliğindedir.

Busch aşırı sağın şiddeti ile alakalı olarak Michael Kohlstruck'un yapmış olduğu sıcak şiddet-soğuk şiddet ayrımını paylaşarak NSU cinayetlerini bu ayrım açısından

anlamlandırmaya ve değerlendirmeye çalışmaktadır. Burada yapılan tanıma göre sıcak şiddet ile kastedilen, aniden ve kendiliğinden gelişen şiddet eylemleridir. "Buluştuk, içtik ve dövdük" şeklinde ifade edilen bu türden şiddet eylemleri -adından da anlaşılacağı gibi- uzun planlar neticesinde gerçekleştirilen eylemler değildir. Bununla birlikte -yazarın kendisinin de belirttiği gibi- bu gruplarda saldırganlık potansiyeli ortalamanın üstünde bulunmaktadır. Yani anlık bir tahrik veya öfkelenme sonucunda gerçekleştirilen saldırılardan ziyade, toplumun içerisinde her an bir şiddete bulaşmaya hazır biçimde, hatta zaman zaman silahlı olarak gezen kişiler söz konusudur. Busch, sözü geçen grupların kişisel hayat hikayelerinin, gerçekleştirdikleri şiddet eylemlerindeki rolüne de değinerek, onların çocukluklarından beri saldırganlık belirtileri gösteren kişiler olduklarını ifade etmektedir. Bu durumun istatistiksel olarak doğru olduğunu varsaydığımızda dahi durum tam anlamıyla açıklığa kavuşmuş sayılamamaktadır. Kişisel hayat hikayeleri ile gerçekleştirilen kanlı eylemler arasında hesaba dayalı bir sebep sonuç ilişkisini aşırı biçimde vurgulamak failin sorumluluğunun insanların zihinlerinde azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca yetkili makamların muhtemel faciaları engelleyememesinin sorumluluğunu bu türden gerekçeler mazur gösterememektedir (Busch, 2010).

Jörg Baberowski şiddetin kişisel hayat hikayelerine indirgenmesi ile ilgili, filozof Peter Sloterdijk'in haklı bir şikayetini aktarmaktadır: "gurur, hiddet, öfke ve kavgacılık ortaya çıkar çıkmaz terapistler öfkeli kişinin bir nevrotik kompleksin kurbanı olduğunu söylemektedirler." (Baberowski, 2015). Özetle kader kurbanı söylemi meselenin gerçek yüzünü maskelemekten başka bir işe yaramamaktadır. Baberowski, diğer bir çağdaş şiddet araştırmacısı olan Wolfgang Sofsky'nin bu duruma ışık tutan bir cümlesini de paylaşmaktadır: "Neden milyonlarca depresif, silah manyağı, korku filmi düşkünü, evlilik hasarlı ve işsiz insan varken milyonlarca şiddet eylemcisi bulunmamaktadır?" (Baberowsky, 2015). Busch'un da ifade ettiği gibi sıcak şiddet hızlıca gerçekleştiği için onunla alakalı yeterli istatistik bulunmamaktadır. Bu karanlık alan ile ilgili olarak iki neden sayılmaktadır. Bunlar, şiddet mağdurlarının şiddeti uygulayan kişilerden duydukları korku ve insanların polise karşı bazı olumsuz düşünceler taşımasıdır.

Busch, Doğu Almanya'nın sona yaklaştığı zamanlarda Batı Almanya'daki Neo-Nazilerin geçiş sürecindeki boşlukları fırsat bilerek doğudaki aşırı sağcılığı kuvvetlendirmeye çalıştığından bahisle bu durumu doksanlı yılların başlarında göçmenlere yönelen şiddet eylemlerinin artması ile neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmektedir. Mölln ve Solingen saldırıları olarak da bilinen hadiselerde insanların evleri kundaklanmış, çocuklar da dâhil olmak üzere çok sayıda insan hayatını kaybetmişti. Busch bu şiddet eylemlerinin bir araç-amaç ilişkisi gözetilerek sistematik olarak planlanan eylemler olmadığını iddia etmekte, kundaklamaların grupların alkolün etkisi ve insanı aşağılayan ideolojilerin etkisinde sınırı aşarak teknik açıdan basit yangınlar çıkaran kişiler olarak sunmaktadır. Mölln'deki saldırının faillerinden Lars C. kundaklama gerçekleştirildiğinde on sekiz yaşından küçük olduğu için yedi yıl hapis cezası almış, yirmi beş yaşında bulunan Michael

P. ise müebbet hapis cezasına çarptırılmış, on beş yıl hapiste kaldıktan sonra ise serbest bırakılmıştır (Özdemir, 2020). Aynı şekilde, Solingen'deki saldırıyı gerçekleştiren katiller yetkililer tarafından bir grup kendini bilmez serseri olarak takdim edilmiştir. Yücel Özdemir, durumun gerçekte başka türlü olduğunu iddia etmektedir:

“Gerçekte ‘bir grup serseri’ diye sunulanların Neo-Nazi örgütlerle ilişkisi yok muydu? Basın ve güvenlik birimleri katliamın kendini bilmez birkaç Neo-Nazi genç tarafından işlendiğini savunsa da gerçek hiç de öyle değildi. Çünkü saldırıya katılan neo-Nazilerin üçü Bernd Schmidt’in sahibi olduğu ve dövüş sporlarının öğretildiği ‘deutschen Hochleistungs Kampfkunstverbandes’ (DHKKV) adlı derneğe gidip geliyordu. 1992’de yasaklanan Milliyetçi Cephe’nin başkanı Meinolf Schönborn’ın inisiyatifıyla kurulan bu derneğin amacı, ‘Milliyetçi Saldırı Komandosu’ yetiştirmektir.” (Özdemir, 2020).

Busch, sıcak şiddet eylemlerinin daha ziyade dazlak alt kültüründen çıktığını ve bunun ideolojik olmaktan ziyade dazlakların hayat tarzlarının bir parçası olduğunu söylemektedir. Burada yapılan hayat tarzı-ideoloji ayrımı oldukça muğlak ve tespitte hizmet etmekten uzaktır. Çünkü bahsi geçen kişilerin hayat tarzı -ne kadar ilkel düzeyde olursa olsun- sahip oldukları ideoloji tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla basit bir Halo Efekt reaksiyonundan bahsetmek gerçekte bağdaşmayacaktır. Solingen ve Mölln olayları ile ilgili değerlendirme, sıcak şiddet kavramının daha özenli biçimde yeniden ele alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Zira sıcak şiddet kavramının kullanılması, bir meskeni planlı şekilde kundaklayarak insanların ölümüne sebebiyet verme durumunu, herhangi bir kimsenin arkadaşlarıyla buluşup alkol alması akabinde önlerine çıkan ilk göçmeni tartaklamaları derekesine indirgemektedir. Bunun dışında bir meskeni -alkollü bulunduğu varsayılsa bile- kundaklamak için içinde düşman olarak tanımlanmış birilerinin oturduğunu önceden varsaymak zorunludur. Bu da küçük ölçekte bile olsa bir parça planı denklemin içine dâhil etmek zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Busch, sıcak şiddet kavramının yanı sıra bir soğuk şiddet tipinden bahsetmektedir. Ona göre “teröristler hedefe yönelik ve planlı olarak iş görmektedirler. Burada devlet dışı aktörler şiddet eylemlerini, ereği kendinde bir eylem olarak değil politik bir amaca yönelik bir iletişim stratejisinin aracı olarak görmektedirler” (Busch, 2010). O, bu düşünceden hareketle teröristlerin öncelikli olarak insanların bedensel bütünlüğünden ziyade psikolojilerini hedef aldıklarını iddia etmektedir. Teröristler, kurbanlarını ve saldıracakları hedefleri sembolik değerlerine göre seçmektedirler. Burada da yukarıda geçen kavramsallaştırmalardaki örneklerle benzer türden bir zorlukla karşı karşıya kalınmaktadır. Zira politik alana dair kavramlar çok katı belirlenimler olarak kabul edildiğinde, pratikteki birçok uygulama kavramın dışına taşmaktadır. Bunun tam tersini yapıp onlarca birbirinden farklı durumu ifade edecek kadar geniş bir kavramsallaştırmaya gidildiği zaman ise söz konusu kavram işlevsiz hale gelmektedir. Busch, makalesinin henüz özet kısmında NSU cinayetlerinin yeni nitelikte bir aşırı sağ şiddeti olduğunu, çünkü burada, daha önce

görülmedik biçimde farklı şiddet türlerinin özelliklerinin bir araya getirildiğini ifade etmekte ve bu şiddetin herhangi bir sembolik değer taşımaya ortalama göçmen erkeği hedefe koyduğunu söylemektedir. Aslen sorunun tanımlanma şekli, meseleye nereden bakıldığına bağlı olarak değişmektedir. Bir takım sabit ve değişmez ontolojik belirlenimlerden bahsediliyormuş gibi, çerçevesi kesin sınırlarla belirlenmiş bir şiddet türünden bahsetmek imkân dahilinde görünmemektedir. Diğer bir husus şiddetin ortalama göçmen erkeği değil “Türkiye kökenli ve verimli çağında bulunan erkek göçmenleri” kendisine hedef olarak seçtiğidir. Böyle bir topluluğun sembolik bir değer taşımamasının şartı, saldırıların neticesinde bir yere belli bir mesajın ulaştırılması olduğu varsayıldığında, bu mesajın net bir biçimde alındığı rahatlıkla söylenebilmektedir. Böylesi bir çıkarsama aslında yazarın katı bir terör tanımlamasını kabul etmesinde yatmaktadır. Busch’un soğuk şiddet kavramı altında değerlendirdiği terör tanımı şöyledir:

“Teröristler hedefli ve planlı biçimde hareket ederler. Bunu yaparken, devlet dışı aktörler şiddeti bizatihi bir amaç olarak değil, politik bir hedefin güdülmesine yönelik ‘iletişim stratejisinin’ bir aracı olarak görürler. Düşünceye etki etmeye çalışırlar. Onların yapmak istedikleri korku yaymak, devletin vatandaşların güvenliğini sağlama konusundaki yeterliliğini sorgulanabilir hale getirmek ve devleti aşırı tepki vermeye tahrik ederek terörist şiddet eylemlerinin sonradan sözüm ona meşruiyet kazanmasını sağlamaktır. Bu nedenle kurbanlarını veya saldırı hedeflerini sembolik değerlerine göre seçerler.” (Busch, 2010).

Busch’a göre katillerin kurbanlarını hedef gözeterek seçmelerine rağmen bu kişiler yine de sıradan göçmendirler. Aşırı sağcıların düşman imgesine uymaktadırlar ancak özel bir sembolik değer taşımamaktadırlar. Busch, bu cümlelerinin devamında teröristlerin psikolojik etkiyi azami seviyeye çıkarmak için sembolik hedefler seçtiklerini de söylemektedir. Burada ortaya basit bir soru çıkmaktadır: Öldürülen kişilerin sembolik bir değer ifade ediyor olmaları için sahip oldukları ortalama kimlik yeterli değil midir? Onların tamamının iddiasız mesleklere sahip olması ile moda eleştirmeni ya da imam olması arasında sembolik bir değere sahip olmak açısından gerçek bir fark bulunmakta mıdır?

Busch -aynı çete tarafından katledilen Yunan asıllı Theodoros Boulgarides hariç- öldürülenlerin tamamının Türk olmasını öncelikle onların Almanya’da yaşayan en yoğun göçmen grubu olmasıyla, ikinci olarak ise Türklerin sıklıkla yabancı düşmanı kampanyaların hedefi olmasıyla açıklamaktadır. Birinci durum ile alakalı olgular çok nettir: Türkler Almanya’da yaşayan yabancı kökenliler arasında sayıca ilk sıradadır; ancak bu -öldürülen kişilerde olduğu gibi- yabancıların tamamı bir yana kahir ekseriyetini bile teşkil etmemektedir. İkinci olarak, burada terörizm tanımı kendisi ile çelişkili hale gelmektedir. Çünkü sürekli olarak daha önce bir nefret kampanyasının hedefi olmuş olmak, sembolik bir değer taşımak anlamına gelmektedir. Yazarın kendisinin de ifade ettiği gibi aşırı sağ örgütler arasında hücre tipi lidersiz direniş modeli gitgide yaygınlaşmaktadır. Bu hücre yapılanmasında örgütler bilinen hiyerarşik örgüt yapılarının tersine kendi inisiyatifleri ile

eyleme geçen küçük hücreler söz konusudur. Tek başına bu olgu dâhi terörizmi sadece uzun planlama süreci üzerinden tanımlamayı sorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle sıcak şiddet-soğuk şiddet ayrımı, özellikle NSU bağlamında çok kullanışlı bir kavram çifti gibi görünmemektedir.

Faillerin kişisel itkileri ile ilgili ise şu değerlendirmeyi yapmak doğru olacaktır: *Sonnenbanner* isimli neo-Nazi yayınında hücre tipi örgütlenme propagandası yapılmış olması ve NSU cinayetlerinin baş sorumlularından Uwe Mundlos'ta bu yayından bir nüsha bulunmuş olması (Busch, 2010), çok fazla bir açıklayıcılığa sahip değildir. Yani bu olgudan hareketle yukarıda ortaya konulmuş olan devlet ile aşırı sağ örgütler arasındaki ilişkiyi görmezden gelerek cinayet çetesinin aşırı sağ yayınların etkisi altında kalarak yer altına çekildiğini, bu sebepten dolayı da yetkili birimler tarafından bulunamadığı şeklindeki bir açıklama tatmin edici olmaktan uzaktır.

Busch benzer katı kavramsallaştırmalar yüzünden Brandenburg Eyalet Yüksek Mahkemesi tarafından 2005 senesinde terör örgütü kurmak ve terör örgütüne üyelik suçlarından cezaya çarptırılan Freikorps Havelland isimli Neo-Nazi örgütünün, gerçekleştirdiği saldırılarla göçmen kökenli insanları korkutarak sadece yaşam alanlarını terk etmelerini hedeflediği için, bu örgütün eylemlerini şiddetsiz terörizm olarak isimlendirmektedir. Şiddet araştırmalarında, bedene yönelik şiddet ön plana çıkmaktadır. Beden, şiddet meselesinde o kadar önemli bir yer tutmaktadır ki doğrudan bedene yöneltilmemiş eylemler bile bedene gönderme yapılarak ifade edilmektedir. Örneğin benliğin ezilmesinden, ruhun acı çekmesinden, vicdanın sızlamasından bahsedilmektedir. Bununla beraber insanları yerlerinden edip bir yere gitmeye zorlamak da şiddetin bir parçası olarak görülebilmektedir. Bu durumu anlamlandırmak için Alman Sosyolog Heinrich Popitz'in şiddet kavramına başvurmak faydalı olacaktır. Popitz, *Phänomene der Macht* isimli eserinde şiddeti dört ana kategoride değerlendirmektedir. Ona göre şiddet, aksiyon şiddeti, enstrümantal şiddet, otoritativ şiddet ve teknik şiddet olarak dörde ayrılmaktadır. Teknik şiddetten kasıt, ilk bakışta şiddet amacı gütmeyen, ancak indirekt şekilde insanların hayatlarını etkileyerek bir başka duruma kendilerini zorlayan şiddet durumudur (Popitz, 1992). Reemtsma da Popitz'in teknik şiddet kavramına benzer bir yaklaşımla, bedeni yeri değiştirilebilir bir kütleden ibaret olarak gören tutumu ifade etmek için yer tayin edici şiddet (lozierende Gewalt) kavramını kullanmaktadır (Reemtsma, 2019).

Busch sıcak ve soğuk şiddet kavramlarını açıkladıktan sonra NSU cinayetlerinin bu iki şiddet türünden hangisine dahil edilebileceğini soruşturmaktadır. Sonuç olarak ise NSU cinayetlerinin iki şiddet türünün de bazı özelliklerini gösteren bir yapıda yeni bir tür şiddet olduğunu iddia etmektedir. Ona göre NSU cinayetler serisi üzerinde düşünülüp ince bir biçimde planlandığı için soğuk şiddet özelliği göstermektedir. Zira cinayette kullanılacak silahlardan kaçış güzergahında ihtiyaç duyulan karavandan bisiklete kadar her şey ince biçimde düşünülmüştür. Başka açılardan ise bu saldırılar sıcak şiddete daha yakın durmaktadır. Bu üçlü dış dünyadan çok sıkı yalıtılmış bir biçimde yaşadığı için saldırıları

resmi olarak üstlenmemişse bile ilgili makamlara cezai bir soruşturma süreci başlatmayı zorlaştırabilmeyi başarmıştır (Busch, 2010). Stenger'in mahkemedeki ifadeleri ve NSU cinayetleri ile ilgili tanıklık yapacak kişilerin başlarına gelen beklenmedik tuhafıktaki hadiseler, çetenin dünyada devlet örgütlenmesinin ve hukuk sisteminin en güçlü olduğu kabul edilen bir devletin sınırları içinde yıllarca gizlenerek faaliyet gösterdiği iddiasını anlaşılabilir duruma düşürmektedir. Üçlü cinayet çetesinin iyi bir eğitim kariyerine sahip olmamasına rağmen, eylemlerini titizlikle planlayıp o alanda sıklıkla görüldüğünün aksine işledikleri cinayetleri bir övünme vesilesi yapmamaları durumsal şiddetle, yani sıcak şiddetle uymayan özellikler olarak sunulmaktadır.

Katillerin, işledikleri cinayetleri uluorta anlatmadıkları için kendilerini gizleyebildikleri ve bu nedenden dolayı ilgili makamların onlardan şüphelenmek yerine farklı bir yönde soruşturma yürüttüğü iddiası da tutarsız görünmektedir. Çünkü hem görgü şahitlerinin faillerin eşkaline dair verdikleri ifadeler hem de çok uzun süre boyunca ciddi bir ihtimal olan aşırı sağ şiddetin, bu konunun uzmanı olan kişilerce göz ardı edilmesi kabul edilebilir bir gerekçe gibi durmamaktadır. Tüm bunlara rağmen yazar NSU cinayetlerini sağ terörizm olarak adlandırabilmek için bazı alametlerin eksik olduğunu düşünmektedir.

Busch'un yürüttüğü kavram tartışmaları parlamentolarda yürütülen ve sıklıkla lüzumsuzca uzatılan usul tartışmalarına benzemektedir. Evvela acıyı, insan ölümünü ve kan dökmeyi şablonlar üzerinden değerlendirmektedir. Bu hata insanlığın gidişatı ile ilgili iyimser düşüncelere sahip yazarların, şiddetin giderek azaldığını ispat etmek için sayılara referans vererek işledikleri hata ile aynı türdendir. Bir şiddet eylemini terörizm olarak adlandırıp adlandırılmayacağına esasen sözlükler değil, dünyadaki cari söylem üstünlükleri karar vermektedir. Zaten cinayetin kurbanları için kendi katillerinin nasıl isimlendirileceği artık bir anlam taşımamaktadır. Burada önemli olan katiller ile onları himaye eden veya işlerini kolaylaştıranların hem hukuk hem de tarih önünde yargılanmasıdır. Öyle görünmektedir ki NSU cinayetlerinin gerçek anlamda aydınlatılabilmesi ancak şu iki soruya bulunabilecek dürüst ve açık yanıtlara bağlıdır: Birinci olarak, NSU çetesi devlet aygıtı içerisinde bulunan birileri tarafından görmezden gelinmiş veya kollarını kullanmış mıdır? İkinci olarak benzer mekanizma cinayetlerin aydınlatılması sürecinde bazı noktaların karanlık kalması için yeniden devreye girmiş midir? Bu soruların tatmin edici ölçüde cevaplanmaması, NSU olayının müphemliğini sürdürmesine sebep olmaktadır.

Sonuç

Türklere yönelik şiddet olaylarının 11 Eylül sonrası Batı'da giderek yükselen İslam karşıtlığı zemininde farklı bir boyut kazandığı açıktır. Alman Devleti, ırkçılık ile arasındaki tarihsel sebeplerle sorunlu olan ilişki sebebiyle, NSU hadisesine gereken açıklıkla yaklaşmamaktadır. Bu sebeple NSU davası, tüm dünyada bitmeyen bir dava olarak görülmüş ve failerin yakalanması akabinde dahi maşeri vicdanı tatmin edici bir sonuç elde edilememiştir. Buna karşın konu ile ilgili yapılan yorumlar ve kaleme alınan eserler,

hadisenin asıl boyutlarını tartışılır kılmaktan ziyade, bireysel seviyeye indirgeme ve kolektif bir hata olmadığını ispata yönelik gayreti ortaya koymaktadır. Buna karşın, şiddet hakkında yapılan teorik yorumlar ve hadisenin bu yorumlar perspektifinde değerlendirilmesi çabası, Almanya başta olmak üzere Avrupa’da yaşayan Türklerin sürekli bir tehdit altında olduğu ve bu tehdidi doğuran atmosferin, hâkim siyasal söylem tarafından yer yer Türkiye karşıtlığı ile beslendiği gerçeğini değiştirmemektedir. Dahası, hadiseyi şiddet ve insan doğası üzerinden konuşmak, en müessir âmil olan ırkçılık sorununu ve bu sorunun olaydaki rolünü tartışmada ikinci plana itilmesini beraberinde getirmektedir. Bu ise, ırkçılık kavramı ile yan yana gelmekten özenle kaçınan Alman kamuoyu açısından anlaşılabilir olsa da hadisenin asıl sebep ve boyutları ile tartışılmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. NSU cinayetlerinin, uzun süre CESKA cinayetleri olarak adlandırılması benzer bir yatkinlik sebebiyle olmuştur. Mölln ve Sollingen hadiseleri de benzer bir yaklaşım ile karşılık bulmuş, Alman kamuoyu ırkçılık tehlikesini derinlemesine tartışacak bir zemin elde edememiştir. Bu zemini yok eden şey tutarlı bir çekingenliktir. Bu çekingenliğin ve geri duruşun en önemli sebebi hiç şüphesiz NSDAP döneminde gerçekleşen ve günümüzde insanlık suçu olarak kabul edilen hadiselerin, İkinci Dünya Savaşı sonrası tüm Alman toplumunu kapsayacak kolektif bir suç olarak okunmuş olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yarattığı travma, Alman toplumunu ve yetkilileri kolektif eylemlerin bireysel olarak değerlendirildiği basitleştirici ve indirgemeci bir tavra sevk etmektedir. Öte yandan karşı karşıya olduğumuz gerçek şunu göstermektedir ki, söz konusu eylemler bireylerin anlık yahut planlı girişimleri olmanın ötesinde bir zihnin ve tarihsel arka planın ürünüdür.

Kaynakça

- Arendt, H. (1997). *Şiddet Üzerine*. Bülent Peker (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baberowski, J. (2015). *Räume der Gewalt*. Frankfurt: S. Fischer.
- Busch, C. (2013). Die NSU-Morde: ein neuer Typ rechtsextremistischer Gewalt. *Totalitarismus und Demokratie*, 10(2).
- Dernbach, A. (2009). *Stich ins Herz*. DIE ZEIT (27.10.2009).
- Geertz, C. (2020). *Kültürlerin Yorumlanması*. Hakan Gür (çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Herkner, W. (2001) *Sozialpsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Moser, T. (2013). *Doppelspiel der Schlapphüte?*. Kontext Wochenzeitung (22.05.2013).
- Moser, T. (2012). *NSU ist nicht Neckarsulm*, Die Tageszeitung (22.09.2012).
- Özdemir, Y. (2020). *Almanya’da Neonazi-İstihbarat-Emniyet Üçgeninde NSU Cinayetleri*. İstanbul: Kor Kitap.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: J.C.B Mohr Verlag.
- Reemtsma, J. (2013). *Vertrauen und Gewalt*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Schmitt, C. (1932). *Der Begriff des Politischen*. Münih: Duncker&Humboldt.

OSMANLI DEVLETİ'NDE ALMAN PROTESTAN MİSYONERLER TARAFINDAN AÇILAN DİYAKONEZ OKULU (TALITHA KUMI KIZ OKULU)*

Uğur İNAN**

E-mail: ugurnan77@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0513-3550>

Citation/©: İnan, U. (2022). Osmanlı Devleti'nde Alman protestan misyonerler tarafından açılan Diyakonez Okulu (Talitha Kumi kız okulu). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 289-310.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1224902>

Öz

Misyonerlik hareketi kuvvetli bir Hıristiyan topluluğu kurmak, Hıristiyan olmayanlara Hıristiyanlığı telkin ederek, İncil'i bilmeyenlere öğretmek, Hıristiyan dinini doğuda yaymak olarak ortaya çıkmıştır. Bunun için de misyonerler gittikleri her yerde kiliselerini kurarak halkı Hıristiyanlığa davet etmeye çalışmışlar ve bu gayretli çalışmaları neticesinde 19 ve 20. yüzyılları kendileri için altın çağ haline getirmişlerdir. Sahip olduğu geniş topraklarda, değişik etnik köken ve dini inanca sahip unsurları bir arada idare eden Osmanlı Devleti, misyonerler tarafından zengin bir faaliyet sahası olarak değerlendirilmiştir. Farklı dinden ve ırktan insanları barındırmasının yanı sıra Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu toprakların bir kısmının Hz. İsa ve havarilerin yaşadığı topraklar olması, bu topraklarda Hıristiyan hâkimiyetini arzulayan misyoner örgütlerinin Osmanlı Devleti'nde, diğer yerlere oranla çok daha geniş bütçe ve daha fazla sayıda personelle misyonerlik faaliyeti yürütmelerine sebep olmuştur. 19. yüzyılın ortalarından itibaren Osmanlı topraklarına gelen Alman misyonerleri öncelikle kültürel etkinlik kurmaya

* Bu çalışma Prof. Dr. Gülbadi Alan danışmanlığında 2013 tarihinde tamamlanan Osmanlı Devleti'nde *Alman Protestan Misyonerlik Faaliyetleri* başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmış ve "Uluslararası Osmanlı Mektepleri Sempozyumu"nda sözlü olarak sunulmuştur (17-18-19 Kasım 2021).

** Dr., Yalova İl Millî Eğitim Müdürlüğü.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

çalışmışlardır. Bir yandan dini çalışmalarda bulunmuşlar diğer yandan başta İstanbul olmak üzere İzmir, Beyrut, Kudüs, Maraş, Elazığ, Urfa, Selanik'te eğitim kurumları, yetimhaneler ve hastaneler açmışlardır. Çalışmamızda; Alman Misyoner Theodor Fliedner'in 1836 yılında kurmuş olduğu Kiserswerther Diyakonez Enstitüsü tarafından açılmış olan; iş, eğitim ve sağlık alanlarının tamamında faaliyet gösterecek bayanlar yetiştiren bir konsepte sahip olması itibarı ile dünyada bir ilk özelliğe sahip Talitha Kumi okulu işlenecektir. Talitha Kumi Kız Okulu ve okula bağlı olarak faaliyet gösteren Arap diyakonez okulu, öğretmen okulu, ilköğretim okulu ve kreşle Osmanlı Devleti'nde faaliyet gösteren en etkili kurumlar arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Yakınçağ tarihi, Osmanlı Devleti, Misyonerlik, Kaiserswerther Diakonissen, Talitha Kumi.

DIACONESIS SCHOOL OPENED BY GERMAN PROTESTAN MISSIONARIES IN THE OTTOMAN STATE (TALITHA KUMI GIRLS' SCHOOL)

Abstract

The missionary movement emerged as to establish a strong Christian community, to inculcate Christianity to non-Christians, to teach the Bible to those who do not know, and to spread the Christian religion in the east. For this reason, missionaries tried to invite the people to this religion by establishing their religious churches wherever they went, and as a result of their diligent efforts, they made the 19th and 20th centuries a golden age for them. The Ottoman Empire, which ruled together the elements of different ethnic origins and religious beliefs in its vast lands, was evaluated as a rich field of activity by the missionaries. In addition to hosting people of different religions and races, some of the lands owned by the Ottoman Empire belonged to being the lands where Jesus and the apostles lived, the missionary organizations that wanted Christian domination in these lands led to the missionary activities in the Ottoman Empire with a much larger budget and more personnel compared to other places. German missionaries who came to the Ottoman lands from the middle of the 19th century tried to establish cultural activities first. On the one hand, German Missionaries carried out religious studies, on the other hand, they opened educational institutions, orphanages and hospitals in Istanbul, İzmir, Beyrut, Kudüs (Jerusalem), Maraş, Elazığ, Urfa, Selanik (Thessaloniki). This paper deal with Talitha Kumi Girls' School; which founded in 1836 by the German Missionary Theodor Fliedner, the Kiserswerther Diaconesis Institute was opened in Jerusalem. It's the first in the world has a concept that trains women who will operate in the fields of business, education and health has been discussed. Talitha Kumi Girls' School was one of the most influential institutions

which operating Arab diaconesis school, teacher's school, primary school and nursery in the Ottoman Empire.

Keywords: Modern history, Ottoman Empire, Missionary, Kaiserswerther, Talitha Kumi.

Giriş

Filistin, Hz. İsa'nın doğduğu ve Hıristiyanlığı yaydığı ilk yer olması hasebiyle Hıristiyanların ve Hıristiyanlığı yaymayı yaşam gayesi edinmiş misyoner ve misyonerlerin kurumsallaşmış yapıları olan misyoner örgütleri için cazibe merkeziydi. Onlar bir gün mutlaka Kudüs'e tekrar Hıristiyanlığın hâkim olacağına inanıyor ve bunu gerçekleştirmek için bizzat oraya giderek misyonerlik faaliyetlerinde bulunuyor ya da misyoner örgütlerine yaptıkları bağışlarla bu emele ulaşmaya katkıda bulunmaya çalışıyordu.

Emperyalizmin altın çağına girdiği XIX. yüzyılda coğrafi ve stratejik konum olarak çok değerli bir coğrafyaya sahip Osmanlı Devleti'nin zayıf durumda olması Düvel-i Muazzamanın bölgede toprak ve nüfuz sahibi olabilmek için büyük bir mücadele içerisinde girmesine sebep olmuştur. Misyoner örgütleri hâmileleri olan emperyalist devletlerin Osmanlı coğrafyası ile ilgilenmelerinden de büyük memnuniyet duymuşlardır. Zira hem maddi destek alıyorlar hem de himayesi altında buldukları devletin Osmanlı Devleti'ndeki siyasi uzantıları sayesinde karşılaştıkları sorunları eskisine oranla çok daha kısa zamanda çözüme kavuşturabiliyorlardı.

Osmanlı sınırları içerisinde bulunan azınlıklardan, Protestanlar, Amerika ve İngiltere; Katolikler Fransa; Ortodokslar ise Ruslar tarafından himaye edilmekte, bu hâmi devletler azınlıklar üzerinden etki alanlarını genişletmek için Osmanlı Devleti'nde özellikle 19. yüzyılın başından itibaren bizzat kendileri veya azınlıklar ve misyoner örgütleri eliyle çeşitli kurum ve kuruluşlar açmakta veya açılmasına destek vermekteydiler.

Bu amaçla Filistin'de Protestanlığı daha etkili bir güç haline getirmek için İngiltere-Prusya iş birliği ile 1841 yılında siyasî ve dinî motiflerin karışımı olarak Kudüs'te Protestan Piskoposluğu kuruldu. Her iki devlet tarafından yapılan maddi yardımlar, İngiliz ve Alman misyoner örgütleri tarafından düzenlenen bağış kampanyaları ile birlikte ekonomik olarak güçlü hale gelen Piskoposluğun kendi uhdesinde ve desteklediği Protestan Misyonerler eliyle Kudüs başta olmak üzere Filistin'in birçok yerinde okul, hastane, yetimhane gibi kurumlar açılmıştır. Özellikle 1850 yılında Osmanlı Devleti'nin Protestanları ayrı bir millet olarak tanıması sonucu misyonerlik faaliyetlerinde hareket serbestisi kazanılmış, Yahudiler ve diğer Hıristiyan mezhebine mensup yerli halkı Protestanlaştırma faaliyetleri hız kazanmıştır (Http1; Lückhoff, 1998, ss. 165-166; Perry, 2003, ss. 93-96).

Osmanlı Devleti'ne danışmadan sınırları içerisinde bir piskoposluk kurmaya cesaret edilmesinin politik arka planında ise devletin içinde bulunduğu karışıklıklar ve 1831 yılında Suriye ve Filistin'i ele geçiren Osmanlı Devleti'nin Mısır valisi Mehmet Ali Paşa'nın Filistin'i Batı etkisine açması yatmaktaydı (Altundağ, 1988, s. 64). Suriye ve Filistin'i ele geçiren Mehmet Ali Paşa Avrupa'nın sempatisini kazanmak adına Gayrimüslimlere eski ibadet yerlerini restore etme ve yenilerini yapma, aynı şekilde misyonerlere de yeni kurumlar inşa etme izni vermiştir. Bunun yanı sıra yerli Hıristiyanlara şehir meclislerinde yönetime katılma hakkı verilmiş vergiler eşit şekilde alınmaya başlanmıştır (Kutluoğlu, 1998, ss. 109-115; Ma'oz, 1968, ss. 17-18; Hofman, 1975, ss. 311-312). Hıristiyanlara verilen haklar ve kısıtlamaların kaldırılması birçok Avrupalı tüccar, hacı, yolcu ve doğal olarak misyoner örgütlerini de Filistin'e çekmiş, misyoner örgütleri de bölgede hem hızla kurumsal yapılanma hem de daha rahat misyonerlik faaliyetleri yürütme imkânına kavuşarak hareket ve etki alanlarını genişletmişlerdir. Bu durum yeni bir Haçlı Seferi'nin başladığı izlenimini uyandırmıştır. Suriye ve Filistin'in Mehmed Ali Paşa'dan geri alınmasından sonra Osmanlı Devleti de Avrupa'nın tepkisini çekmemek adına bölgeye hücum eden misyoner örgütlerine müdahale etmekte çekimser kalmış, bölge kısa zamanda misyonerlerin istilasına uğramıştır (Ben-Arieh, 1979, ss. 111-112; Masters, 2001, s. 134).

Piskoposluğun kurulmasından itibaren de Piskoposluk tarafından bölgeye Almanya ve İngiltere'den birçok Protestan misyoner örgütü davet edilmiştir (Http1; Lückhoff, 1998, ss. 165-166; Perry, 2003, ss. 93-96). Özellikle 1846 yılında piskopos olarak atanan Samuel Gobat'ın daveti ve girişimleri sayesinde Filistin'e gelen Alman Protestan misyoner örgütleri bölgede hastane, yetimhane, okul gibi çeşitli kurumlar açtılar. Piskoposluğun çağrısı üzerine Kudüs'e gelen misyoner örgütlerinden birisi olan Kaiserswerther Diakonissen Kudüs'te sadece bayanlar arasında faaliyet göstermiş, anaokulundan öğretmen yetiştirmeye kadar çeşitli alanlarda eğitim veren Talitha Kumi Okullarını kurarak bölgede bir ilki gerçekleştirmiştir.

1. Kaiserswerther Diyakonezleri'nin (Kaiserswerther Diakonissen) Kuruluşu ve Teşkilatlanması

Kaiserswerther Misyoner Örgütünün kurucusu Theodor Fliedner Almanya/Düsseldorf'a bağlı Kaiserswerther adlı kasabada 200 kişilik küçük bir Protestan cemaatinin papazı olarak göreve başladı (Fliedner, 1865, ss. 142-146). Yoksul ve çaresiz insanlar arasında dinî duyguların geliştirilmesi ile ilgili birçok proje üreten ünlü ilahiyatçı Johann Friedrich Oberlin'in (1740-1826) görüşlerinden etkilenen Fliedner bu konuda yapılabilecek çalışmaları araştırmak amacıyla 1822-1824 yıllarında İngiltere ve Hollanda'ya yaptığı gezilerde birçok okul ve diğer eğitim organizasyonlarını ziyaret etti (Fliedner, 1866, ss. 33-37; Liefde, 1865, s. 145). Gezilerinde dezavantajlı durumda bulunan kız çocuklarının ve kadınların, topluma kazandırılması noktasında erkeklere oranla ve çağın şartlarına göre çok daha zor durumda olduklarını gözlemledi. Bu nedenle kadın mahkûmlar başta olmak üzere, hayat kadını, evsiz ve alkolik kadınların sığınabileceği kurumlar açmaya karar verdi

(Fliedner, 1867, s. 52). Kaiserswerther'de bulunan evini Haziran 1833'te kadın sığınma evi olarak düzenledi (Fliedner 1866, s. 34; Golder, 1903, ss. 59-60). Girişiminin başarıya ulaşmasının ardından bayanların sadece sığınacağı değil aynı zamanda üreterek veya çalışarak kendi kendine yetebileceği; diğer Hıristiyanlık mezhepleri ile dinlere mensup kimselerin Protestanlaştırma faaliyetlerinde büyük eksik olarak görülen kadın misyoner yetiştirileceği kurumlar inşa etme düşüncesiyle 1836 yılında Almanya'da bir ilk olacak Diyakonez¹ Enstitüsünü kurdu.

Kurumda Diyakonezlere; en başta dinî eğitim, hemşirelik eğitimi, ilaç hazırlama, gençlerin eğitim metotları, akıl hastalarının bakıcılığı ve koruyuculuğu, akılcı ve sevgi ile yaklaşarak kötü karakterlerle mücadele edebilme, sabıkalı insanlarla iletişim kurma konularında eğitim verilecekti (Fliedner, 1867, s. 41).² Bunun yanı sıra açsılık, ev temizliği ile bahçecilik konularında da alacakları eğitim diyakonezlerin sıkıntı çekmeden hayatlarını idame ettirmeleri ve Hıristiyanlığı yayabilmeleri için gerekliydi (Calder, 1971, s. 48).³

Diyakonez yetiştirmek ve yetişenlerin görevlerini ifa edecekleri bir hastaneyi 13 Ekim 1836 yılında hizmete açtı. Böylece kısa bir zaman sonra dünyanın dört bir yanında istasyonlar açacak olan Kaiserswerther Misyoner Örgütünün ilk kurumu açılmış oldu (Fliedner, 1867, ss. 56-61; Schmidt, 1998, s. 99).⁴ Sosyal ve ekonomik hayatta kadınların geri planda olduğu bu dönemde kadın çalışan bulmanın çok zor olmasından dolayı kurumdan mezun olanlar ilgi odağı olmaktaydı. Pek çok hastanenin yanı sıra bazı hapisaneler Kaiserswerther'den,

¹ Yunanca kökenli bir kelime olan diyakonez (Yunanca diakonos) kelime anlamı olarak; "hizmetli", "hizmetçi", "yardımcı", "haberci" manalarına gelmektedir. Diyakonez kelimesi ilk defa Aziz Pavlus'un Romalılara Mektubu'nda geçmektedir.

Erken ve orta Bizans döneminde özellikle İstanbul ve Kudüs'teki kiliselerde ayinlerde görev alan ve cemaatin dinî işlerinden bir kısmını üstlenen diyakonezler 13. yüzyıldan itibaren kiliseden uzaklaştırıldılar. Fliedner çağın şartlarına göre dizayn ederek 1836 yılında açtığı Diyakonez Enstitüsü vasıtasıyla modern Diyakonez hareketini başlatacaktır. Diyakonezliğin kuruluşu ve günümüze kadar olan gelişimi hakkında geniş bilgi için bkz., Deweese, (2005).

Başlangıçta sadece hemşire ve öğretmen olarak yetiştirilen diyakonezler, Kaiserswerther kurumlarının gelişmesine paralel olarak kadın hastanelerinin, kadın sığınma evlerinin, yetimhanelerin, yüksekokulların ve eğitim enstitülerinin kadın yöneticiliği görevlerini de üstlenmişlerdir. Golder, (1903, s. 62).

² Fliedner bu düşüncelerine dernek tüzüğünde de yer vermiştir. Schmidt, (1998, s. 100).

³ Fliedner'e göre hemşirelik, öğretmenlik, inşaat ustalığı, terziilik hepsi halkın ihtiyaç duyduğu temel alanlardı. Bu sebeple bir diyakonez bu konular hakkında eğitim alıp gittiği yerde halka öğretecek kadar çok yönlü bilgi sahibi olmalıydı. Liefde, (1865, s. 176).

⁴ Tam adı "Rheinisch- Westfälischer Vereinfuer Bildungund Beschaeftigung Evangelischer Diakonissenverein" olmasına rağmen kurulduğu yer olan "Kaiserswerther" ismi ile anılmıştır. Bu sebeple örgütten bahsederken Kaiserswerther ismi kullanılmıştır.

kurumlarında kadın yönetici olarak çalıştırmak üzere diyakonez göndermesini talep ediyorlardı (Fliedner, 1867, ss. 70-71).

1.1. Eğitim Kurumlarının Kurulması

1835 yılında Kaiserswerther’de anaokulu açan Fliedner (Golder, 1903, s. 61; McDonald, 2004, ss. 508-512), 1842 yılında ise anaokullarına öğretmen yetiştirmek için eğitim semineri açarak başarılı onları kendi okulu ile İngiltere, Hollanda ve İskoçya’daki anaokullarında istihdam etti. Yine 1842 yılında bir de kız yetimhanesi açtı. Burada dinî eğitimin yanı sıra; sağlık, gençlerin eğitimi ve ev işleri dersleri veriliyordu. Buradan mezun olan öğrencilerin arasından çocuk ve hasta bakımı uzmanı öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Fliedner, 1867, ss. 72-76; McDonald, 2004, s. 510).

1.2. Almanya’nın Diğer Bölgelerinde ve Yabancı Ülkelerdeki Faaliyetleri

Almanya’nın diğer şehirlerinde ve dünyanın çeşitli bölgelerinde yeni kurumlar açmak ve faaliyetleri hakkında konferanslar vermek amacıyla 1849 yılında papazlık görevinden istifa etti. Avrupa, Asya ve Amerika ülkelerine seyahat ederek buralarda da kadın ve çocuk sığınma evleri, fakir evleri, hastaneler, yetimhaneler, eğitim enstitüleri, ilkokullar, anaokulu öğretmenlerinin eğitimleri için seminerler, kreşler, çocuk hastaneleri, endüstri okulları, hastaneler, pansiyonlar, rehabilite merkezleri vs. kurumlar kurdu. 1851 yılında Osmanlı Devleti’nin Kudüs, Beyrut, İstanbul, İzmir, Kahire şehirlerini ziyaret ederek buralarda çeşitli kurumlar açmak üzere incelemelerde bulundu (Fliedner, 1866, s. 25; Fliedner, 1867, ss. 98-105; Liefde, 1865, s. 146).⁵

2. Kaiserswerther Diyakonezleri’nin Kudüs’te Faaliyetleri, s. Talitha Kumi Kız Okulu

2.1. Kaiserswerther Misyonerlerinin Kudüs’e Gelişi

Osmanlı Devleti şehirlerine yaptığı seyahatlerde Fliedner, Protestan faaliyetlerinin çok zayıf olduğunu gözlemlemişti (Hauser, 2008, s. 233; Kaminsky, 2005, ss. 356-358). Konuşmalarında Doğuya daha çok misyoner gönderilmesi gerektiğini hasta ve fakir insanlara şefkat ve samimiyet göstererek, genç kızlara da dinî eğitim vererek Protestanlığın Osmanlı Devleti’nde yayılmasını sağlamak olduğunu belirtiyordu.⁶

⁵ 1849-1939 yılları arasında Kaiserswerther tarafından açılan kurumların kronolojik sıralaması için bkz., Http2; Golder, (1903, s. 63).

⁶ Fliedner; “Alman öğretmenlerinde yer alan popüler vaazlar, çeşitli ilahiler, genel kilise yaşamı, Alman teolojisi Doğu Kiliselerinin büyük beğenisini kazanacak ve onlara gösterilen bu manzara başarılı misyonunun anahtarını oluşturacaktır.” demektedir. Yine Fliedner: “Kaiserswerther’in enstitülerinde yetişen ve mükemmel eğitim alan Alman öğretmenler bölgenin diğer misyoner örgütlerinde çalışmakta olan ham ve yarı eğitilmiş yerli öğretmenlerden çok daha kaliteli eğitim vereceklerdir.” diyordu. Nihayetinde de Kaiserswerther gibi Filistin’de kaliteli eğitim veren Alman kurumlarının hızla çoğalması sayesinde bölgede Alman kültürünün etkisi artacak ve mevcut olan Fransız etkisi kırılarak Filistin’de

1850 yılında Kudüs'te meydana gelen sıtma salgının kontrol altına alınamayarak şehirde hızla yayılması üzerine aynı yılın yaz ayında Kudüs Protestan Piskoposu Gobat Fliedner'e bir mektup yazarak, ağır hastalıklarla boğuşan Kudüs'e iki diyakonez göndermesini istedi (Fliedner, 1866, s. 44; Kildani, 2010, s. 547; Lückhoff, 1998, ss. 191-202; Richter, 1910, s. 267; Talitha Kumi, (TK) 2021 28 Ekim).

Kudüs'te Doğu'nun öğretmenlerini ve hemşirelerini yetiştirmek amacıyla bir hastane ve kızlar için bir eğitim okulu açmak niyetinde olan Fliedner bu teklifi memnuniyetle kabul etti. Kudüs'te açmayı düşündüğü hastane ve kız okulu hakkında bilgi vermek, asıl önemlisi maddî yardım talep etmek için IV. Wilhelm'in huzuruna çıktı (Fliedner, 1867, s. 109). Fliedner'in, Araplar arasında bir öğretmen ve hemşire okulu açma fikri, Prusya'nın Filistin'deki etkisinin artması ve Alman kültürünün bölgede yayılması açısından çok etkili olacağını düşünen Kral Friedrich Wilhelm (Lenker, 1894, s. 606) ev yerinin ve masraflarının Prusya hükümeti tarafından karşılanma sözünün yanı sıra yüklü miktarda bağışta bulunmuştur (Fliedner, 1867, ss. 109-111; Golder, 1903, s. 70; Lenker, 1894, s. 606). Fliedner bunun yanı sıra Hollanda ve İngiltere'deki kadın dernekleri ve kadın misyoner örgütlerinden de Kaiserswerther'in Kudüs'teki faaliyetlerine destek istedi. Bu amaçla 1851 yılında Berlin'de bir Siyon Derneği (Zionsverein) kuruldu (Kaminsky, 2006, s. 205). Kaiserswerther'e daha sonra da birçok yardımda bulunacak olan *Frauen Verein für christliche Bildung des weiblichen Geschlechts im Morgenlande* (Morgenländische Frauenmission) *Şark Dünyasındaki Kadının Hıristiyan Eğitimi İçin Kadın Derneği* öğretmenlerin yol masraflarını ve okulun öğretim materyallerinin karşılanması için de 200 dolar bağış yapma sözü verdi. Yine aynı dernek iki diyakonezin bir yıllık masraflarını karşılayacaklarını belirtti (Eisler, 2006, s. 254; Kaminsky, 2006, s. 196).

Kudüs'te kuracağı istasyonun hemen hemen bütün finansmanını yola çıkmadan daha sağlamış olan Fliedner 17 Mart 1851'de, yanında ikisi öğretmen, ikisi hemşire olarak görev yapacak olan dört diyakonezle birlikte yola çıktı. Kafile 17 Nisan'da Kudüs'e ulaştı. Prusya'nın Kudüs konsolosu, Kaiserswerther'e Siyon Dağı'nda kirasının konsolosluk tarafından ödendiği hastane ve okul olarak kullanılmak üzere bir ev tahsis etti (Lenker, 1894, s. 606). Hastane ve okul olarak hizmet verecek evin açılışı, 4 Mayıs 1851 Pazar günü, İngiliz ve Alman konsoloslarının yanı sıra 30 Protestan misyonerinin katıldığı bir törenle, Piskopos Samuel Gobat tarafından yapıldı (Eisler, 2006, s. 254). Bir hafta içerisinde de okulun ilk öğrencisi kaydedildi (Fliedner, 1866, ss. 46-47; Fliedner, 1867, s. 115; Kaminsky, 2006, s. 196; Richter, 1910, s. 268).

Yeni açılan okulun amacını ve verilecek eğitimin içeriğini bilmeyen bölge halkı ilk etapta kızlarını okula göndermekte tereddüt ediyorlardı (Eisler, 2006, s. 254). Bu sebeple kız okuluna gelen öğrenci sayısı ilk yıllarda beklenen sayısının çok altında kalmıştır. Okulda

Alman yanlısı elitler yetişerek Paris'e olan beyin göçü Almanya'ya kayacaktı. Kaminsky, (2006, ss. 195-196).

İngilizce, Almanca, coğrafya, din, örgü örme ve dikiş dersleri veriliyordu. Diyakonezler aynı dersleri öğleden önce Kaiserswerther okulunda, öğleden sonra da piskoposluk okulunda veriyorlardı (Talitha Kumi, TK 2021 28 Ekim).

Kuruluşundan itibaren iki diyakonez öğretmen ile eğitime devam eden okula 1853 yılında işlerini hafifletmek amacıyla rahibe Charlotte Pilz (1819-1903) üçüncü öğretmen olarak tayin edildi. Kaiserswerther'in Kudüs'teki faaliyetlerini genişletmek ve modernleştirmek adına birçok reformlara imza atarak çalışmaları elli yıl yönetecek olan Pilz, bölgede iz bırakacaktır. Hatta okul zamanla Pilz ile özdeşleşecek ve yerli halk tarafından "Madrasat'ül Sarluta" (Charlotte Okulu) olarak anılacaktır (Hanselmann, 1971, s. 110; Kaminsky, 2006, s. 206; Kildani, 2010, ss. 548-549).

1853 yılında 12 (Sinno, 1982, s. 88), 1855 ve 1856 yıllarında 13 olan öğrenci sayısı, 1856 yılında piskoposluk okulunun dağılması ve buradaki öğrencilerin Kaiserswerther Okulu'na kaydolmalarının ardından 1857 yılında 33'e yükselmiştir. Üst katı hastane olarak kullanılan ve sadece zemin katı yatakhane ve okul olarak ayrılan evde 22 yatılı öğrenci, üç kadın diyakonez ve bir hizmetçi barınmaktaydı. Evin yapısı itibarı ile bu kadar kişiyi barındırmasına imkân olmadığı için yönetim 1858 yılında okula yeni başvuran öğrencileri yer yokluğu sebebiyle geri çevirmek zorunda kaldı. 1860 yılında aynı arsaya hastane olarak kullanılmak üzere bir binanın inşa edilmesi ile birlikte okul iki katlı müstakil bir binaya sahip olmuş ve daha çok öğrenci alma imkânına kavuşmuştur. 1861 yılında yeni kaydedilen öğrencilerle birlikte öğrenci sayısı 40'a çıkmıştır. Öğrencilerden 14 tanesi gündüzlü 26'sı ise yatılı olarak eğitim görmekteydiler (Lenker, 1894, s. 610).

2.2. Talitha Kumi Kız Okulu'nun Açılması ve Gelişimi

Kudüs Protestan Piskoposluğu'nun kapatılarak öğrencilerinin Kaiserswerther Kız Okulu'na aktarılması, diyakonezlerin etkili çalışmaları ile birlikte halkın çocuklarını buraya göndermeye başlamaları sonucu 1860'lı yıllarda okulda yeni kaydolacak öğrencilerin eğitim görecekleri sınıf ve yatacakları yer kalmamıştı. Çare olarak Kaiserswerther yönetimi, 1860 yılından bu yana kadın diyakozların ve öğrencilerin yaz tatilini geçirmek için kullandıkları *Godfrey Tepesi*⁷ olarak adlandırılan yerde bir okul yapmaya karar verdi. Bu amaçla İngiltere, Hollanda ve Almanya'dan toplanan bağışlardan iki bin taler elde edildi (Lenker, 1894, s. 610). Yapılacak olan okulun isminin *Talitha Kumi* olmasına karar verildi. Talitha Kumi; İncil'in (Markus 5, 41) Hz. İsa'nın ölmüş bir kızı yeniden hayata nasıl

⁷ Hastane ve okul olarak kullanılan binayı ve arsasını satın almak için Prusya Kralından yardım talep eden Fliedner, aynı zamanda bağış kampanyası da düzenlemişti. Arsanın satın alınması için gerekli para Kral tarafından karşılanmış, düzenlenen bağış kampanyasından; Doğu'daki Kadınların Eğitimi için Berlin Kadınlar Birliği'nden 1.000 taler, diğer misyoner örgütleri ve Fliedner'in arkadaşlarından da yüklü miktarda bağış gelmişti. Gelen fazla parayı değerlendirmek isteyen misyoner örgütü ileride kız okulu yapmak üzere 1857 yılında 3.500 kuruşa şehir surlarının dışında bulunan ve Hıristiyanlar tarafından Godfrey Tepesi olarak adlandırılan arsayı satın aldı. Lenker, (1894, s. 609); Hanselmann, (1971, s. 69).

getirdiğinin anlatıldığı bölümünde Hz. İsa'nın kızı, s. *Kız, hadi kalk!* derken Aramice sarf ettiği sözlerin karşılığıdır (Kildani, 2010, s. 566).

Okulun inşası için Osmanlı Devleti'nden gerekli izinler alınmak suretiyle yapımına başlanan bina, iki yılda tamamlanarak 27 Ocak 1868'de eğitim faaliyetine başladı (Lenker, 1894, s. 610). 9000 talere mal olan okul binası projesinin çizimi ve inşaat çalışmalarının yürütülmesi, CMS misyoneri mimar-müfettiş Schicks tarafından yapılmıştır (Lenker, 1894, s. 610; Talitha Kumi, (TK), 2021 28 Ekim).⁸ 1879-1880 yılları arasında arsa alımlarıyla genişletilen okul arazisinin çevresi tamamen duvarla örülmüştür. İlerleyen yıllarda da arsaya yeni binalar inşa edilecektir (Lenker, 1894, s. 612).⁹

Açıldığı yıl Talitha Kumi Kız Okulu'nda 14 Müslüman 75 Hıristiyan olmak üzere toplam 89 kız öğrenci bulunuyordu (Kaminsky, 2006, s. 197; Kildani, 2010, s. 557; Richter, 1910, s. 268).¹⁰ Öğretmen olarak yedi kadın diyakonezin görev yaptığı kurumda, 1870 yılında ders gören kızların sayısı 110 (Richter, 2010, s. 268; Sinno, 1982, s. 91; Htt3), 1887'de 114 (Bancroft, 1890, s. 75), 1898'de 140 (Hanselmann, 1971, s. 111), 1903'te 120 (Golder, 1903, s. 71), 1905 yılında ise 200'dür. 1905 yılı verilerine göre kurumda yedi kadın öğretmen, 6 hademe görev yapmaktadır.¹¹ Kuruluşundan 1910 yılına kadar okulda eğitim görmüş olup mezhepleri tespit edilebilen 523 kız öğrenciden 306'sı Ortodoks, 92'si Protestan, 19'u Yahudi, 13'ü Ermeni, 8'i Kıpti, 3'ü Habeşistanlı ve 55'i Müslümandır.

1897 yılından itibaren, Ermeni isyanları sırasında yetim kalan Ermeni kızlarının da kabul edilmeye başlanması ile okuldaki öğrenci sayısı 140'a çıkmıştır.¹² Artan öğrenci sayısına

⁸ Okul, günümüzde de Filistin'e bağlı Beyt-i Jala adlı yerleşim yeri yakınlarında, aynı isimle eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Kaminsky, (2006, s. 197).

⁹ Yeni arsa alımları ve yeni binaların inşa edilmesiyle birlikte okul ve müstemilatının ödemesi gereken vergilerin de artması üzerine, 1880 yılında Almanya Sefareti, Hariciye Nezareti'ne bir istidaname göndererek; Kurumun bütün birikmiş vergi borçlarının affedilmesi suretiyle alım satım harcı ödemeksizin Kudüs Alman Konsolosluğu namına satış işlemlerinin yapılmasını talep etmiştir. Bu istek Baş Vekâlet Dairesi'nden Kudüs Mutasarrıflığı'na yollanan yazı ile reddedilmiştir (BOA, Şura-yı Devlet Dahiliye Evrakı. [ŞD. DH], 2441/26).

¹⁰ Lenker okulda bulunan öğrencilerden 16 tanesinin Müslüman olduğunu belirtmektedir. Lenker, (1894, s. 610).

¹¹ Muallimelerden beşi Alman, ikisi Osmanlı; hizmetlilerden ise dördü Alman, diğer ikisi Osmanlı Devleti vatandaşıdır. Öğrencilerin de büyük bir kısmı Osmanlı vatandaşı olup, bir kısmı Rum Ortodoks, diğer kısmı genel olarak Protestandır. Öğrenciler arasında Müslüman bulunmamaktadır (BOA, Maarif Nezareti Mekatib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiyye Müfettişliği [MF. MGM], 7/17, lef 2; BOA, MF. MGM, 7/24, lef 11).

¹² Okulun 1898 yılına ait raporlarına göre; okulda 20 tane Ermeni öğrenci bulunuyordu. 1898 yılının Ocak ayında 50'si Maraş'tan, 32'si ise İstanbul'dan olmak üzere 82 Ermeni yetim Kudüs ve Beyrut'taki Alman yetimhanelerine dağıtılmıştı. Bu tarihte bölgede bulunan diğer Alman yetimhaneleri tarafından kabul edilen Ermeni çocukların sayısına bakıldığında yaklaşık 20 Ermeni çocuğunun açıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu tarihte Talitha Kumi'de bulunan bu 20 Ermeni yetimin 1898 yılında

paralel olarak oluşan ihtiyaç üzerine kuruma 2 tane daha öğretmen alınınca kurumdaki öğretmen sayısı da dokuza çıktı.

1900 yılında kuruluşundan itibaren okuldan mezun olan öğrenci sayısı 1000 civarındaydı (Http3). Bu öğrencilerden 40 tanesi eğitim aldıktan sonra Filistin ve Suriye’de bulunan ve Arap kız öğrenciler için açılmış olan misyoner okullarında öğretmen olarak istihdam edildiler. 12’si Kudüs, İskenderiye, İstanbul, Beyrut ve Almanya’daki Kaiserswerther hastanelerinde diyakonez olarak görev aldı. Bir kısmı Avrupalı ailelerin yanında hizmetçi olarak çalışıyordu (Lenker, 1894, s. 612).

Eğitim Öğretim Programı; Talitha Kumi’deki eğitim süresi başlangıçta 3 yıldır. Daha sonra 4 yıla çıkarıldı. Okul faaliyete geçtiğinde öğretilen yabancı diller İngilizce, Arapça ve Almanca iken İspanyol Yahudilerin kızları da Talitha Kumi’de eğitim almaya başlayınca İspanyolca dersleri de verilmeye başlandı. Alt sınıflarda Arapça, üst sınıflarda ise Almanca yoğunlukta idi. Müfredat üç bölümden oluşuyordu: Birinci bölümde; diller, coğrafya ve fen bilimi dersleri, ikinci bölümde; el işi dersleri, üçüncü bölümde ise küçük kızların, daha büyük kızların gözetimi altında ve bir rahibenin kontrolü altında pratik ev işleri dersleri yer alıyordu (Lenker, 1894, s. 612; Sinno, 1982, s. 91). Bu üç bölüm gruplandırmasıyla Kaiserswerther’in ana hedefi eğitilmiş Arap ev hanımları yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Bunun yanı sıra çocukları koyu bir Protestan yetiştirmek amacıyla da sonradan müfredata Alman cemaati papazının gözetimi altında verilen din dersi de eklenmiştir (Sinno, 1982, ss. 92-93). Derste İncil Tarihi öğretilmekte ve daha sonra İncil okuma çalışmaları yaptırılmaktaydı. İncil Tarihi öğrencilere alt sınıflarda Arapça, üst sınıflarda Almanca anlatılmaktaydı. Özellikle alt sınıflarda sık sık İncil’den hikâyeler anlatılarak öğrencilerin temelden Hıristiyan inancını iyice benimsemeleri sağlanmaya çalışılmaktaydı (Hanselmann, 1971, s. 74).

Yüzyıl dönümünde Talitha Kumi bünyesinde; bir ilkokul,¹³ Anaokulu, Arap Diyakonez Okulu, yerli hizmetli yetiştirmek için açılan seminer olmak üzere farklı okul türleri barındırıyordu (Lückhoff, 1998, s. 109).

Anadolu’dan gönderilen 82 çocuktan 20’si olduğu tahmin edilmektedir. Maraş ve İstanbul’dan gönderilen 82 Ermeni Yetim hakkında bkz. (BOA, Dahiliye Nezareti Tesri-i Muamelat ve Islahat Komisyonu’nun Muamelat Kısmı [DH. TMİK. M], 26/18).

Anadolu’dan daha fazla Ermeni yetim kabul etmeyen Talitha Kumi, daha çok Filistin ve Suriye bölgesinden içerisinde Müslümanların da bulunduğu farklı millet ve dinden yetim kızları bünyesine almaktaydı. Hanselmann, (1971, s. 111).

¹³ Osmanlı Devleti Maarif kayıtlarına göre 1904 yılında sadece iptidai kısmında 92 öğrenci bulunuyor, bölümde 3 öğretmen ve bir memur görev yapıyordu (BOA, Maarif Nezareti Mekatib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiyye Müfettişliği MF. MGM. 7/17, lef 2).

2.2.1. Anaokulu Açılması

Kaiserswerther Misyoner Örgütü'nün üst düzey yöneticilerden Papaz Zoellner 1900 yılında Filistin seyahatinde, bölgedeki misyonerlik faaliyetlerinin daha zinde yürütülebilmesi için Talitha Kumi'deki okul türlerinin artırılması, mevcut olanların da genişletilmesi gerektiğini gözlemlemişti.¹⁴ Bu minvalde Zoellner'in 1902 yılında Talitha Kumi'ye bağlı olarak faaliyet gösterecek olan bir anaokulunun açılmasını sağladı. Temel hedef; Talitha Kumi'de, eğitim almış ve Protestan Mezhebinin öğretileri ile yetiştirilmiş annelerin çocuklarını da küçük yaştan itibaren anaokuluna alarak verilecek eğitimlerle daha koyu bir Protestan olarak yetiştirmektir (Hanselmann, 1971, s. 111). Bunun haricinde okulda Alman ve Arap kız çocukları bir üst sınıflara hazırlanacaktı. Son olarak Talitha Kumi'de açılması düşünülen anaokulu, öğretmen seminerinden yetişen öğretmenlere pratik yapabilecekleri bir ortam da sağlayacaktı. 1902 yılında Talitha Kumi'nin binasının bir köşesinde faaliyetlerine başlayan ve gündüzlü olan anaokulu için bir yıl sonra ayrı bir bina inşa edildi (Http3).

2.2.2. Öğretmen Okulu Açılması

Kudüs'te çeşitli Hıristiyan mezhepleri tarafından kurulmuş olan anaokulları bulunmakla birlikte bu okullarda eğitim verebilecek nitelikli öğretmen bulmak çok zordu. Özellikle Katolik ve Ortodoks okullarında bu sıkıntı daha fazla yaşanıyordu. Kaiserswerther'de nitelikli öğretmen olmasına rağmen mevcut yedi diyakonez, Talitha Kumi'nin yetimhane ve anaokulunda artan sınıf ve öğrenci sayıları karşısında ihtiyacı karşılamada yetersiz kalıyorlardı (Kaminsky, 2005, s. 365; Kaminsky, 2006, s. 203). Bunun üzerine 1902 yılında Talitha Kumi bünyesinde anaokullarında görev yapacak öğretmen yetiştirmek için bir öğretmen okulu açıldı. Ancak yer sıkıntısı sebebiyle ilk yıl faaliyete geçemedi. 1903 yılında Talitha Kumi bünyesinde faaliyet göstermekte olan gündüzlü okul için ayrı bina inşa edilince bu şubeden boşalan odalarda anaokulu öğretmeni yetiştirmek için eğitim faaliyetlerine başlanabildi. Diyakonezler tarafından Talitha Kumi çıkışlı en iyi kız öğrencilerden üçü ilkokul diğer üçü de anaokulu öğretmeni olmak için altı kız öğrenci seçilerek öğrencilere teorik ve pratik eğitim verildi. Mezuniyetlerinin hemen ardından Talitha Kumi'nin anaokulu ve gündüzlü okulunda öğretmen olarak göreve başladılar. Okulda, aynı yöntemle seçilmek suretiyle, her yıl yaklaşık bu sayıda öğretmen yetiştirilmeye devam edildi. Mezun olanlar Osmanlı Devleti'nin çeşitli bölgelerinde bulunan Kaiserswerther kurumları ile diğer misyoner örgütlerinin okullarına gönderildi (Hanselmann, 1971, s. 112).

¹⁴ Bu konuda Kudüs Birliği başkanına yazdığı mektubunda Zoellner, "Talitha Kumi'nin şu anki eğitiminin bir üst ve bir alt okullarının açılmasının gerekliliğini inkâr edemeyiz. Tanrı'nın isteğiyle bu sene Paskalya'ya kadar bir anaokulu açarak alt okulu açmış olacağız. Üst okul olarak dahi anaokuluna bakıcı ve öğretmen yetiştirmek için bir de öğretmen okulu açacağız." Demekteydi. Hanselmann, (1971, s. 111).

Ruhsatsız olarak açılmış olan okul; Kapütülasyonların kaldırılmasının ardından, yabancı devletler ve onların Osmanlı Devleti'ndeki kurumları ile olan ilişkilerde takip edilecek usullerle ilgili hazırlanan yeni talimatnamede: “1 Ekim 1914'te fiilen mevcut olup fermarı olmayan kurumlardan manastır ve papaz ikametgâhlarından başkasının mevcudiyeti tanınacaktır.” ifadesi uyarınca Mayıs 1915'te ruhsata bağlandı (BOA, Şura-yı Devlet Evrakı [SD], 231/13, lef 3). Okul 1917'de Kudüs'ün İngilizler tarafından işgalinin ardından İngilizler tarafından kapatıldı (Hanselmann, 1971, s. 112).

2.2.3. Arap Diyakonez Okulunun Kurulması

Doğu ile Batı kültürünün birbirinden farklı olması ve dil probleminden dolayı Avrupa'da yetiştirilip Filistin Bölgesine gönderilen diyakonezler yerli halkla iletişim sorunları yaşamaktaydılar.¹⁵ Diğer yandan 19. yüzyıl sonlarına doğru Avrupa'da eğitilmiş ve çalışmak isteyen kadınlar için iş imkânlarının artması ile birlikte Kaiserswerther diyakonez adayı da bulmakta zorlanmaya başlamıştı. Özellikle sosyal statüsü yüksek eğitilmiş kadınlar mutlak itaat ve büyük özveri isteyen diyakonezliği yapmak istemiyorlardı. Talitha Kumi yönetimi çözüm olarak halkın duygu ve düşüncelerini anlayarak onlara hitap edebilecek, onların dilinden konuşacak yerli halk arasından diyakonez yetiştirmeye karar verdi. Talitha Kumi'de eğitim almış zeki Arap çocukları diyakonezler tarafından seçilerek eğitimden geçirilecek ve bölgedeki Kaiserswerther kurumlarında görev alacaklardı (Kaminsky, 2006, ss. 195-196, 206). Bu amaçla 1905 yılında Arap Diyakonez Okulu açılarak, Talitha Kumi eğitim kurumlarının son evresi de inşa edilmiş oldu. Seçilenler bir yıl boyunca başta dinî eğitim olmak üzere, akademik eğitim ve sağlık alanlarında sıkı bir eğitimden geçirildiler. Bir yıllık teorik eğitim derslerinde başarılı olanlar üst aşamaya geçerek deneme amaçlı bir yıl süreyle pratik eğitime tabi tutuldular. 2 yıl verilen sıkı eğitimi başarıyla tamamlayan Arap kızları diyakonez olarak Kaiserswerther'in Filistin bölgesindeki kurumlarında görevlendirildiler.¹⁶

2.2.4. Dünya Savaşı'nda Talitha Kumi'nin Durumu

I. Dünya Savaşı'nın başlaması ile birlikte müttefikimiz Almanya ve Avusturya ile birlikte savaşta tarafsızlığını ilan eden Amerika dışında bütün devletlerin misyoner örgütlerine ait

¹⁵ Fliedner *Reisen in das Heilige Land, Nach Smyrna, Beirut Constantinople, Alexandrien und Cairo. in den Jahren 1851.1856 und 1857* adlı kitabında öncelikle Yunanlılardan oluşan yerli bir Protestan misyoner oluşumu kurmayı hedeflediğini belirtmişse de, Filistin'de faaliyet göstermeye başladığı andan itibaren Kaiserswerther'e en şiddetli muhalefetlerden birisi Yunanlılardan geldiği için kısa bir süre sonra bu düşüncesinden vazgeçmek zorunda kalmıştır. Fliedner'in ikinci umudu olan Ermeniler daha ılımlı davranmış ve aralarından küçük bir kesim Kaiserswerther misyoneri olarak faaliyet göstermişlerdir. Kaminsky, (2006, ss. 195-196).

¹⁶ Kendilerine yüklenen misyonu başarıyla yürüten yerli diyakonezler halkla Avrupalı misyonerler arasında kültürlerarası arabuluculuk yaparak Osmanlı Devleti'ndeki Kaiserswerther kurumlarının başarılı olmasında önemli bir rol üstlenmişlerdir. Kaminsky, (2006, s. 208).

kurumlarına el konularak çalışmaları sonlandırıldı, misyoner çalışanları da yurt dışına çıkarıldı. Geniş bir faaliyet alanı elde eden Talitha Kumi 1917 yılına kadar faaliyetlerini sürdürdü. 9 Aralık 1917 tarihinde Kudüs'ü işgal eden İngilizler Talitha Kumi'ye el koydular (Hanselmann, 1971, s. 113). Bir süre buldukları bölgede ikamet ettirilen misyonerler 1918 yılının Ağustos ayında Almanların tutulduğu Mısır'daki *Halvan* esir kampına gönderdiler (Http3). El konulan Talitha Kumi, İngilizler tarafından açılmış olan *Kızlar İçin Yüksek Okul* adlı kuruma devredildi (Foerster, 1991, s. 138). 1917-1925 yılları arasında bu okul tarafından kullanılan Talitha Kumi 1925 yılında Kaiserswerther'e iade edildi (Http3). Okul, günümüzde Filistin'e bağlı Beyt-i Jala adlı yerleşim yeri yakınlarında, aynı isimle eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (Kaminsky, 2006, s. 197).

2.3. Misyonerlik Faaliyetleri

Filistin bölgesinde velilerin kız çocuklarını okutmaya istekli olmamaları sebebiyle Diyakonezler başlangıçta okula öğrenci bulmakta zorlanmışlardır. Kaiserswerther 1851 yılında Kudüs'te kızlar için bir okul açtığına şehirde sadece iki kız okulu bulunuyordu (Eisler, 2006, s. 263). Kaiserswerther'in ilk mezunlarını vermesiyle beraber öğrencilerin; bazılarının gerekli üst eğitimlerini tamamlayıp diyakonez olarak görev almaları, değişik Protestan misyoner örgütlerinde öğretmen olarak çalışmaya başlamaları, bir kısmının gönüllü olarak misyonerlik faaliyeti yürütmesi, bir kısmının okulda aldığı eğitim sayesinde el ve ev işlerini bilen hizmetçi olması, büyük çoğunluğunun ev hanımı olmalarına rağmen eğitilmiş bireyler olmaları, Kudüs'te kadının toplumdaki varlığının daha çok hissedilmesine sebep oldu. Bu sonuçlar Filistin halkının kız çocuklarının okutulması noktasında fikirlerinin değişmesini sağlarken, misyoner örgütlerine de kız okulları açmaları için ilham kaynağı oldu (Kaminsky, 2006, s. 203). Ortodoks Kilisesi 1862 yılında bir, Ermeni Kilisesi 1865'ten 1878'e kadar 4; CMS 1870 yılında bir tane kız okulu açtı (Sinno, 1982, s. 94).

Kudüs Birliği misyoner örgütüne ait *Şark Dünyasından Güncel Haberler* adıyla yayınlanan dergisinin 1878 yılına ait sayısında, "Kaiserswerther misyonerleri senelerce yerli halkı, eğitimin ve çalışmanın kadınlar için bir namussuzluk olmadığına, aksine iyi bir eş ve anne olma rolünde önemli bir adım olduğuna ikna etmek için uğraşmışlar ve bu hedefe Müslüman kızları da dâhil etmişlerdir." denilmektedir.

Kaiserswerther diyakonezlerinin eğitim ve öğretimdeki temel amaçları, yerli¹⁷ kızlara iyi bir Hıristiyanlık eğitimi ile ev ve el işi dersleri vererek onların toplum hayatında aktif bir şekilde rol almalarını ve dindar bir Protestan olmalarını sağlamaktı (Sinno, 1982, s. 94). Belirlenen hedeflere ulaşmak, istenilen nitelikte birey yetiştirmek için uzun zamana ihtiyaç duyulması

¹⁷ Yerli halk kelimesi sadece Müslüman olarak algılanmamalıdır. Müslümanlar dışında Marunîler, Dürzîler, Rumlar, Ermeniler, Kiptiler ve Süryaniler de yüzyıllardan beri bölgede yaşayan insanlardı. Bunun yanı sıra Arap deyince de sadece Müslüman anlaşılmalıdır. Filistin'de yaşayan Arap arasında Protestan, Katolik ve Ortodoks mezheplerine mensup pek çok kişi mevcuttu.

sebebiyle Talitha Kumi bünyesinde anaokulundan meslek eğitimine kadar farklı okul türleri açmak suretiyle öğrencileri uzun süre okulda tutmayı amaçlamıştır. Bunun yanı sıra Müslüman ve Hıristiyanlığın farklı mezheplerinden gündüzlü eğitime devam eden çocuklar, aileleri ve toplumla samimi bağlar içerisinde oldukları sürece çevreden etkilendikleri için istenilen düzeyde samimi bir Protestan olmuyorlardı. Bu nedenle Talitha Kumi öğrencileri daha fazla kontrol altında tutmak için yatılı eğitime ağırlık verdi.

Yatılı okul uygulaması ile hedeflediği üzere öğrenciler hem koyu bir Protestan hem de ev ve el işlerinde daha nitelikli bireyler olarak mezun oldular. Ancak uzun süre farklı bir kültürün eğitimini alan ve doğduğu toplumdaki uzak kalan çocukların topluma yabancılaştıkları görülmüştür (Hanselmann, 1971, s. 72). Özellikle, kızlar tatillerde ve bayram günlerinde ailelerinin yanına gittiğinde gergin durumlar meydana geliyor, bu gerginlik bazen velilerin kızları okuldan almalarına sebep oluyordu. Bu yüzden Talitha Kumi tatil ve bayram günü ziyaretlerini oldukça kısaltmaya ve Prusya Konsolosluğu'nda velilere bu hedefe uygun bir sözleşme imzalatılarak kızları ailelerinin yanında daha kısa okulda daha uzun süre tutmaya çalışmışlardır. Bu uygulama okul ile aileler arasında gerginlik yaşanmasına neden oldu. Talitha Kumi'ye göre kızlar 12 yaşına kadar almaları gereken eğitimi alamıyorlardı. Bu yüzden 16 yaşına kadar okula devam etmeliydiler. Şüphesiz ki buradaki temel hedef akademik ya da ev ve el işi eğitimlerinden ziyade Protestanlık eğitimiydi. Bunun temel kanıtı da Hıristiyan olsun Müslüman olsun okula devam eden bütün çocukların Hıristiyan din dersine katılmak zorunda olmalarıydı. Velileri rahatsız eden temel faktör de zaten bu durumdu. Zira uzun yıllar Hıristiyan-Protestan esasları üzerine eğitim gören bir çocuğun Müslüman kalması beklenemezdi. Bu durumun önüne geçmek amacıyla veliler, okuma yazma, el ve ev işi eğitimi görmeleri için gönderdikleri çocuklarına, okulda ağırlıklı olarak Protestan eğitimi verildiğini ve çocuklarının mevcut olan dinlerini veya mezheplerini değiştirmeye zorlandığını belirterek Talitha Kumi'nin bu uygulamasını Osmanlı makamlarına şikâyet ettiler.

Osmanlı Devleti'nin uyarılarına rağmen Talitha Kumi Protestanlık mezhebi ağırlıklı eğitim vermeye devam etmiştir. Okula devam eden Protestan harici öğrencilerin çoğunluğunun Ortodoks mezhebine mensup olmaları doğal olarak Talitha Kumi'ye en büyük tepkinin Ortodoks Kilisesi'nden gelmesine neden oldu. Kilise, Ortodoks kızların Talitha Kumi'ye devam etmelerini engellemek amacıyla harekete geçti (Sinno, 1982, s. 96). *Şark Dünyasından En Güncel Haberler*'de çıkan yazıda konu ile ilgili olarak:

“1869 yılında Ortodoks bir kız öğrenci velilerinin onayıyla Protestan Kilisesine katılmıştı. Bu olay diğer Ortodoks ailelerden ziyade Ortodoks kilisesi ile Protestan Kilisesi'nin karşı karşıya gelmesine sebep oldu. Kızı okuldan almak için açtıkları davada Ortodokslar; patrikleri ve Osmanlı yerel yönetimi tarafından desteklenirken kadın diyakozlar kendilerini savunmakta aciz kaldılar; çünkü

Kudüs'teki Alman Konsolosluğu,¹⁸ alakalı kızın Osmanlı vatandaşı olmasından dolayı olaya müdahale edilmemesi gerektiği düşüncesindeydi. Mahkemenin ardından kız Talitha Kumi'den geri alındı. Alman cemaatinin papazı Hermann Weser, bunun üzerine Alman Konsolosu Karl von Alten'i ziyaret ederek onu Protestan misyonerlerin haklarını yeterli derecede savunamamakla suçladı" denilmektedir.

Bu yaşananlar Talitha Kumi'nin faaliyet politikasını tekrar gözden geçirmesine sebep oldu. Protestan eğitimlerine ve misyonerlik faaliyetlerine devam etmekle birlikte özellikle Müslüman çocuklardan ailesi olanlar ile öksüz olanlar arasında farklı uygulamalara gittiler. Ailesi olan çocukların evlerini ziyaret bahanesi ile aileleriyle bağ kurup halk arasında misyonerlik yapabilmek adına yatılı okumaya teşvik etme ısrarından vazgeçtiler (Sinno, 1982, s. 97). Zaten bir Müslüman kızın İslamiyet'ten döndürülmesi Osmanlı Makamları ve Müslüman halk arasında büyük tepkilere neden oluşturabileceği gibi Kaiserswerther'in de bölgede barınmasını zorlaştırabilirdi.¹⁹ Nasıl olsa Protestan eğitimi alan Müslüman kızların ilk nesli Protestanlığa sempati ile yaklaşacak bunların çocukları ve torunları Protestanlığı kabul edeceklerdi (Kaminsky, 2006, ss. 199, 203).

Müslüman öksüz kızların koyu bir Protestan yetişmeleri için ise eğitimlerine eskisi gibi aynı şekilde devam edilmiştir.²⁰ Örneğin Ramazan ayında faydasız denilerek oruç tutmalarına izin verilmiyordu. Ya da "Muhammed'e dua etmek günahıdır" denilerek Hz. İsa'ya dua etmeleri isteniyordu. Bu sayede bazı Müslüman kızların irtidat ederek Protestanlığa geçmeleri üzerine tekrar Müslümanlığa geri dönmelerini engellemek mürted olayının duyulduğu taktirde gerek kurumun gerekse kızların Osmanlı makamlarıyla yaşayacakları sıkıntıların önüne geçmek amacıyla mürted kızları Avrupalı ailelerin yanına hizmetçi olarak verme veya öğretmen olarak yönetimleri altında bulunan Ortadoğu'daki derneklere göndermek suretiyle bölge dışına çıkarmışlardı (Sinno, 1982, s. 97).

Kuruluşundan 1910 yılına kadar Talitha Kumi'ye devam eden öğrencilerin mensubu oldukları dinlere göre istatistikleri incelendiğinde Müslüman öğrencilerin toplam öğrenci oranına göre yüzde on civarında olduğunu görülmektedir (Kaminsky, 2006, s. 199).²¹ Bu

¹⁸ Prusya 1867 yılından itibaren resmen Kuzey Almanya Konfederasyonu temsilcisi olarak kabul edilmiştir. Bkz., (BOA, İrade Hariciye [İ.HR.], 229/13468; (BOA, İrade Hariciye [İ.HR.], 229/13478).

¹⁹ 1903 yılında papaz Pflanz kitabında Müslümanların Hıristiyanlığa döndürülmesi çabalarının kesinlikle yasak olduğunu vurgulayarak, "Böyle bir girişimde bulunmak hem dönecek olan Müslümanın hem de bizim hayatlarımız için büyük bir tehlikedir." demektedir. Kaminsky, (2006, s. 201).

²⁰ 1887 yılına kadar olan süreçte Kudüs ve Beyrut'taki yetimhanelerde yetiştirilen öğrencilerden 12'si hemşire, 40'ı öğretmen olmak üzere toplam 52'sinin diyakonez, bir kısmının da vaiz olarak faaliyet göstermeleri yetimhanelerdeki misyonerlik faaliyetlerinin ne kadar etkili olduğunu açıkça ifade etmektedir. Bancroft, (1890, s. 76).

²¹ Müslüman öğrencilerin gayrimüslim okullarına devamının yasaklanması konusunda bkz. (BOA, Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemi. [DH. MKT], 2302/99; (BOA, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi. [DH. MKT],

durumun temel sebebi Müslüman öğrencilerin gayrimüslim okullara gitmesinin yasak olmasıydı (Kaminsky, 2006, s. 201). Ancak kız çocuklarını okula göndermek isteyen aileler Osmanlı Devleti'nin açtığı alternatif okul olmaması sebebiyle yasağa uymayıp verilecek cezaya razı olarak çocuklarını misyoner okullarına göndermekteydiler.²² Bu eksikliği gidermek amacıyla 1884 yılında Kudüs'te bir kız okulu açıldı. Açılan kız okulunda eğitim verecek bayan öğretmen bulunamayınca yine Talitha Kumi çıkışlı bir öğretmen görevlendirilmek zorunda kalınmıştır. Müslüman kız okulunun açılması üzerine Osmanlı Makamlarınca aynı tarihten itibaren Müslüman kızlarının yabancı okula devam ettikleri takdirde öğrenci velilerine ceza verileceği, öğrenci alan okulun da kapatılacağı duyurulmasına rağmen Talitha Kumi 1887 yılına kadar bu yasağa direnmiş, bu tarihten itibaren yasağı resmen kabul etmiş ancak yine de yasağın getirdiği şartlara uymamıştır.

Osmanlı Makamı Talitha Kumi'nin kurulmasından itibaren okulun faaliyetlerinden rahatsızdı. Hatta 1868 yılında açılan okulun Müslüman kızlar arasında misyonerlik faaliyetleri yürüttüğü yönünde gelen şikâyetler üzerine mahkeme kararı ile bütün velilere kızlarını Talitha Kumi'den almaları emredildi. Okul da Müslüman öğrenci almaması için uyarıldı. Ancak Talitha Kumi yönetimi bu karara uymayınca 1869 yılında Osmanlı makamları tarafından kapatıldı. Alman makamları her ne kadar Talitha Kumi'yi Müslüman kız çocukları arasında misyonerlik faaliyeti yürütmemesi için defalarca uyardıysa da uyarılarına kulak asmayan ancak Alman kültürünün Filistin Bölgesinde yayılmasında başat faktör oynayan misyoner okulunun yeniden açılması için Osmanlı makamlarına baskı yapınca okul kısa süre sonra yeniden açıldı. Bu durumdan da cesaret alan diyakonezler bazı değişikliklere gitmelerine rağmen özellikle öksüz olan Müslüman kızlar arasında misyonerlik faaliyetlerini devam ettirdiler. 1879 yılında Talitha Kumi'nin misyonerlik faaliyetleri sonucu Protestanlığa geçmek isteyen Müslüman kızları vaftiz ettiği yönünde gelen şikâyetler üzerine vali tarafından inceleme yapmak üzere müfettiş görevlendirildi. Yapılan incelemede irtidat eden bir kız çocuğunun önce güvenlik için Lübnan'a gönderildiği daha sonra Hıristiyan bir isimle tekrar Filistin'e dönerek Talitha Kumi'nin okulunda görevlendirildiği, yine aynı okuldan iki Müslüman kızın daha din değiştirdiği tespit edildi.

294/13; (BOA, Maarif Nezareti Mektubi Kalemî. [DH. MKT], 309/6; (BOA, Maarif Nezareti Mektubi Kalemî. [DH. MKT], 624/42).

²² Kudüs Mutasarrıfı Tefvîk Bey, 1900 yılında Babiâli'ye yazdığı bir raporda; Kudüs'e büyük önem veren misyonerlerin burada birçok okul ve yetimhane açtıklarını, bu kurumlar sayesinde özellikle fakir olan ve yetim kalan Müslümanları gizlice Hıristiyanlığa döndürmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Çocuklarını misyoner kurumlarına gönderen velileri sert bir dille uyararak para cezası verdiklerini de ifade eden Tefvîk Bey, ancak para cezası vermektense daha ileri bir yaptırım uygulayamadıkları için bazı ailelerin çocuklarını bu kurumlara göndermeye devam etmekte ısrar ettiklerini vurgulamaktadır. Çözüm olarak ise; Müslümanların misyoner kurumlarını devamını önlemek için daha sert yaptırımlar uygulanmasını sağlayacak yeni kanunlar çıkarılması, Müslümanlar çocukları için yeni okul ve yetimhaneler açılmasını önermektedir (BOA, Yıldız Tasnifi Perakende Evrakı Umum Vilâyetler Tahrirâtı [Y. PRK. UM], 51/2).

2.3.1. Mezunlar Arasında Faaliyetlerin Sürdürülmesi

Talitha Kumi mezun öğrencilerle arasındaki bağlantıyı; görevlendirilen iki diyakonez ile ev ziyaretleri yaparak, dikiş kursları açarak, kız dernekleri kurarak ve yılbaşı eğlencelerine davet ederek canlı tutmaya çalışıyorlardı. Ancak mezun sayısının artması ile birlikte öğrencilerden çoğunu sadece yılda bir kez ziyaret etmek mümkün olabiliyordu. Bu ziyaret de doğal olarak verimli olmuyordu. Diyakonezler bu sebeple mezun öğrenciler arasında çalışmalarının bir anlam ifade etmediğini düşünüyorlardı.

Kudüs'teki Alman topluluğunun papazı Carl Schlicht, konu ile ilgili olarak 1888 yılında Kudüs Birliği'ne gönderdiği mektubunda, Talitha Kumi'nin eğitim anlamındaki faaliyetlerinin fevkalade olduğunu ancak halk arasında misyonerlik faaliyetlerinin yetersiz, mezun öğrencilerle bağın da çok zayıf olduğunu belirtmektedir (Sinno, 1982, ss. 100-101). Çözüm olarak ise Kudüs içerisinde gezici bir vaiz görevlendirilmesinin, vaizin sadece bu işle meşgul olmasının uygun olacağını ifade etmektedir. Yine Schlicht, halk ve mezun öğrenci ziyaretlerinin yanı sıra belli zamanlarda belirli mekânlarda İncil sohbetleri düzenlemesi gerektiği düşüncesindeydi (Kaminsky, 2006, s. 203). Bu alanda görevlendirilecek diyakonezin giderlerinin karşılanmasını Kudüs Birliği'nin üzerine alması üzerine sadece evleri ziyaret için bir diyakonez işe alınmıştır.

Talitha Kumi'nin mezunlarla bağlarını sıkı tutabilmek için başvurduğu yöntemlerden birisi de okuldan mezun olan yetim kızları, Schneller Yetimhanesi'nden yetişen öğrencilerle evlendirmektir. Böylece hem Protestanlık öğretileri korunuyor hem de misyoner faaliyetlerinde kendilerine yardım edecek aileler oluşturuluyordu.

Mezunlar ile bağları canlı tutabilmek adına yapılan faaliyetlerin bir diğeri de 1900'lü yılların başında Filistin'in değişik yerlerinde -Ramallah, Ramla, Lod (Lydda),²³ Yafa ve Kudüs- yıllık 4.354 markla desteklenen Genç Kızlar Derneği'ni (Jung Frauen Verein) kurmak olmuştur. Derneğin 1912 yılında düzenlediği Kudüs'teki yılbaşı eğlencesine 700 kişinin katılması faal olduğuna dolayısıyla çalışmalarında başarılı olduğuna işaret etmektedir (Sinno, 1982, s. 102).

2.4. Talitha Kumi'nin Malî Yapısı

Kaiserswerther misyoner örgütünün gelirlerinin büyük kısmını Prusya Hükümeti, Prusya kralı veya kraliçesinin şahsi hesapları, kadınları koruma dernekleri, kiliseler ve misyoner örgütlerinden gelen bağışlar oluşturmaktaydı. Bunun yanı sıra Filistin Bölgesi'nde faaliyet gösteren daha çok Alman menşeilî misyoner örgütlerine maddi yardımda bulunmak üzere 1853 yılında kurulmuş olan Kudüs Derneği, kuruluşundan itibaren Filistin'de bulunan diğer Alman Protestan örgütlerine olduğu gibi Talitha Kumi'ye de maddi destek sağlamaktaydı. Dernek tarafından verilen yıllık 70 taler Talitha Kumi'nin yıllık giderlerine oranla çok düşük

²³ Telaviv'in 15 kilometre güneydoğusunda bulunan Arap-Yahudi şehri.

bir rakamdı. Yıllar içinde bu rakam artış gösterse de ilk on yılın sonunda bütün destek sadece toplam 1500 talere ulaşmıştı. Sonraki yıllarda Kudüs Derneği'nin gelirlerinde artış olması ve kurumun bölgedeki en gözde okullardan biri haline gelmesi ile birlikte Dernek Talitha Kumi'ye 1878 yılından I. Dünya Savaşı'na kadar düzenli olarak yıllık 1.600 mark yardımda bulunmuştur. Ayrıca Kudüs Derneği her Noel'de kadın derneklerinin bağışladıkları elbiseleri Talitha Kumi'de okuyan çocuklara ve çalışanlarına dağıtmaktaydı (Foerster, 1991, s. 116).

Talitha Kumi bağışlara bağlı kalmadan faaliyetlerini sürdürmek amacıyla yönetim 1885 yılından itibaren velilerden yıllık 20 mark talep etti. Böylece okul giderlerinin bir kısmı buradan gelen paralar sayesinde karşılanabilecekti. Ancak birçoğu yoksul ailelerden gelen kızların velileri bu parayı ödeyemedikleri için uygulamadan kısa bir süre sonra vazgeçildi (Sinno, 1982, s. 105; Lenker, 1894, s. 609).

Sonuç

Almanya'nın Düsseldorf'a bağlı Kaiserswerther kasabasında, Theodor Fliedner tarafından 1836 yılında kurulan Kiserswerther Diyakonez Enstitüsü, iş, eğitim ve sağlık alanlarının tamamında faaliyet gösterecek bayanlar yetiştiren bir konseptte sahip olması itibarı ile dünyada bir ilkti. Bu özelliği Kaiserswerther'i kısa zamanda dünyanın en tanınan misyoner örgütlerinden biri yapmıştır. Kurulduktan sonraki ilk yıllık raporunda amaçlarının; yardıma muhtaç olan kişilerin, hastalar, yoksullar, çocuklar, tutuklular ve hapse girmiş çıkmış insanların yüreğine Hıristiyanlık sevgisini aşlamak, onları bu doğrultuda eğitmek olduğunu belirtmiştir. Diyakonezlerin bu sosyal çalışması her şeyden önce Almanya'daki Protestan topluluğu için *iç misyon* olarak düşünülmüştür. Fakat zamanla misyon kapsamını genişleten Kaiserswerther aynı düşüncelerle Protestanlığı yurtdışında yayma faaliyetlerine de girişmiştir. Bu amaçla 1851 yılında Osmanlı Devleti'ne gelen Kaiserswerther'in Müslümanlar arasındaki ilk misyonerlik deneyimi de Kudüs ve çevresi olacaktır.

Kudüs'te iki katlı küçük bir evde misyonerlik faaliyetlerine başlamış olan Kaiserswerther kısa bir süre içerisinde kurumlarını geliştirerek kız okulunun yanı sıra hastane, yetimhane gibi toplam 15 kurum kurmak suretiyle beklentileri fazlasıyla yerine getirmiştir.

Özellikle Talitha Kumi kız okulu, kız çocuklarının eğitim görebilecekleri bir okul olmayan dönemin Kudüs'ünde anaokulundan öğretmen yetiştirme seminerine kadar beş farklı okul türü açarak önemli bir boşluğu doldurması sebebiyle halk tarafından itibar görmüştür. Okuldan mezun olan öğrencilerin bazılarının değişik Protestan misyoner örgütlerinde eğitimci ve sağlıkçı sıfatıyla görev almaları, bir kısmının İncil'i yaymak için gönüllü olarak faaliyet göstermesi, bir kısmının hizmetçi olması, çoğunun da Protestan eğitimi görmüş kadınlar olarak sosyal hayatta etkili olmaları, kadınlara verilen eğitime dikkat çekilmesini sağladı. Eğitim sonucunda kadınlar sosyal hayatı anlayan, bilgili, aldıkları ev ve el işleri sayesinde yetenekli en nihayetinde özgüven edinmiş bireyle haline geldiler. Bu Arap

kadınlarının toplum hayatında daha aktif olarak rol almaları dolayısıyla Kudüs'te kadının toplumdaki varlığının daha çok hissedilmesine sebep oldu.

Özellikle Ortadoğu'da kadın misyoner bulmakta zorlanıldığı dönemde Talitha Kumi'nin el ve ev işleri alanlarında eğitim almış, eğitimci ve vaiz kadınlar yetiştirmesi, misyoner örgütleri açısından büyük bir boşluğun doldurulması anlamına geliyordu. Zira misyonerler Müslümanlar başta olmak üzere pagan ve diğer Hıristiyan mezhepleri arasında yürütülen çalışmalarda en önemli hedef grubu teşkil eden kadınlarla bir türlü irtibata geçemiyorlardı. Hâlbuki kadınlar bireyleri yetiştiren unsur oldukları için misyonerler tarafından bir toplumu Hıristiyanlığa açan anahtar olarak görülüyorlardı.

Osmanlı Devleti açısından da Talitha Kumi'nin varlığı, kız çocuklarının devam edeceği bir okul olması açısından olumlu, ancak din ve mezhep ayrımı yapmadan her öğrencinin devam zorunluluğu olan Protestan öğretileri üzerine verilen dinî eğitim açısından sakıncalı bulunmuştur. Osmanlı makamlarının yanı sıra Protestan olmayan bütün veliler de bu duruma şiddetle karşı çıkmıştır.

Okul, I. Dünya Savaşı'nda bölgenin İngilizlerin işgaline uğramasıyla beraber kapatılmış, personeli de Mısır'a gönderilmiştir. Sekiz yıl bir İngiliz misyoner örgütü tarafından kullanıldıktan sonra 1925 yılında Kaiserswerther misyoner örgütüne geri verilmiştir. Okul 1949 yılında buradaki faaliyetine son vererek Filistin'e bağlı Beyt-i Jala adlı yerleşim yerine taşınmış olup günümüzde aynı isimle eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Kaynakça

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemî. [DH. MKT], No. 2302, Gömlek No. 99.

Dahiliye Nezareti Tesri-i Muamelat ve Islahat Komisyonu'nun Muamelat Kısmı [DH. TMİK. M], No. 26, Gömlek No. 18.

İrade Hariciye [İ..HR.], No. 229, Gömlek No. 13468.

İrade Hariciye [İ..HR.], No. 229, Gömlek No. 13478.

Maarif Nezareti Mekatib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiyye Müfettişliği [MF. MGM], No. 7, Gömlek No. 17, lef 2.

Maarif Nezareti Mektubi Kalemî. [DH. MKT], No. 294, Gömlek No. 13.

Maarif Nezareti Mektubi Kalemî. [DH. MKT], No. 309, Gömlek No. 6.

Maarif Nezareti Mektubi Kalemî. [DH. MKT], No. 624, Gömlek No. 42.

Maarif Nezareti Mekatib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiyye Müfettişliği [MF. MGM], No. 7, Gömlek No. 24, lef 11.

Şura-yı Devlet Evrakı [ŞD], No. 231, Gömlek No. 13, İef 3.

Şura-yı Devlet Dahiliye Evrakı [ŞD. DH]. No. 2441, Gömlek No, 26.

Yıldız Tasnifi Perakende Evrakı Umum Vilâyetler Tahrirâtı [Y. PRK. UM], Gömlek No. 51,
Gömlek no. 2.

Araştırma ve İncelemeler

Altundağ, Ş. (1988). *Kavalalı Mehmet Ali Paşa isyanı, Mısır Meselesi. 1831-1841*, 1. Kısım, TTK Yayınları.

Bancroft, J. M. (1890). *Deaconesses in Europe and Their Lessons for America*. Hunt & Eaton CO.

Ben-Arieh, Y. (1979). *The Rediscovery Of The Holy Land in The Nineteenth Century*. Magnes Press.

Calder, J. M. (1971). *The Story of Nursing*. Methuen Educational Ltd.

Deweese, C. W. (2005). *Women Deacons and Deaconesses: 400 Years of Baptist Service*. Mercer University Press.

Eisler, E. J. (2006). Charlotte Pilz 1819-1903. Adelheid M. von Hauff (ed.), *Frauen gestalten Diakonie: 18. bis zum 20. Jahrhundert* içinde (Cilt, s. 2, ss. 251-263). W. Kohlhammer Verlag.

Fliedner, T. (1866). *The German Pastor, s. or, Sketches of the Life of Theodor Fliedner*, William Oliphant & Co.

Fliedner, T. (1867). *Life of Pastor Fliedner of Kaiserswerth*. (C. Winkworth, Çev.). Longmans, Green & Co.

Foerster, F. (1991). *Mission im Heiligen Land, s. Der Jerusalemverein zu Berlin, 1852-1945*, Gütersloher Verlagsanstalt Mohn.

Golder, C. (1903). *History of the Deaconess Movement in the Christian Church*. Jennings and Pye.

Hanselmann, S. (1971). *Deutsche evangelische Palästina-Mission. Handbuch ihrer Motive, Geschichte und Ergebnisse*. Verlag der Evangelisch-Lutherischen Mission.

Hauser, J. (2008). Das hier so furchtbar verwaorloste weibliche Geschlecht aus dem Standeheben zu Helfen<. Der emanzipatorische Auftrag Kaiserswerther Diakonissen im Osmanischen Reich (1851-1918) und seine Ambivalenzen. W. Gippert, P. Götte, E. Kleinau (Hg.). *Transkulturalität. Gender und Bildungshistorische Perspektiven* (ss. 219-23). Transcript Verlag.

- Hofman, Y. (1975). *The Administration of Syria and Palestine under Egyptian Rule (1831-1840)*, M. Ma'oz (ed.), *Studies on Palestine During the Ottoman Period*, (ss. 311-333). Magnes Press.
- Http1. http://www.fliedner-kulturstiftung.De/fliedner-kulturstiftung/downloads/Internationales_Netzwerk.pdf. adresinden 20 Ekim 2021 tarihinde alındı.
- Http2. "Der Armen- und Krankenfreund" (Erschienen von 1849 bis 1939). https://fliedner-kulturstiftung.de/files/012_Bibliotekh_AUKF_1849-1939.pdf adresinden 21 Ekim 2021 tarihinde alındı.
- Http3. School&kindergarten: History. <Http://www.talithakumi.org/History-GeschichtederTalithaKumiSchule1850-1950>. Adresinden 20 Ekim 2021 tarihinde alındı.
- Kaminsky, U. (2005). *Die Innere Mission Kaiserswerths im Ausland-Von der Evangelisation zum Bemühen um Dritte Welt*. N. Fedrich, T. Jähnichen (ed), *Sozialer Protestantismus im Kaiserreich, s. Problemkonstellationen - Lösungsperspektiven – Handlungsprofile; Bochumer Forum zur Geschichte des Sozialen Protestantismus* (s. 355-386). LIT Verlag,.
- Kaminsky, U. (2006). *German "Home Mission" Abroad, s. The Orientarbeit of the Deaconess Institution Kaiserswerth in the Ottoman Empire*. H. Murre-van den Berg (ed), *New Faith in Ancient Lands, s. Western Missions in the Middle East in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries* (s. 191-209). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789047411406_011
- Kildani, H. (2010). *Modern Christianity in the Holy Land, s. Development of the Structure of Churches and the Growth of Christian Institutions in Jordan and Palestine*. Author House.
- Kutluoğlu, M. H. (1998). *The Egyptian Question, 1831-1841*, Eren Yayınevi.
- Lenker, J. N. (1894). *Lutheran in All Lands, s. The Wonderful Works of God*. (Fourth Revised and Enlarged Edition). Lutherans in All Lands Company.
- Liefde, J. de. (1865). *Six Months Among the Charities of Europe*. Alexander Strahan Publisher.
- Lückhoff, M. (1998). *Anglikaner und Protestanten im Heiligen Land, s. das gemeinsame Bistum Jerusalem (184 -1886)*. Harrassowitz Verlag.
- Ma'oz, M. (1968). *Ottoman Reform in Syria and Palestine (1840-1861). The Impact of the Tanzimat on Politics and Society*, Clarendon Press.
- McDonald, L. (ed). (2004). *Florence Nightingale's European Travels, (Collected Works of Florence Nighingale, 7)*. Wilfrid Laurier University Press.

- Masters, B. (2001). *Christians and Jews in the Ottoman Arab World. The Roots of Sectarianism*, Cambridge University Press.
- Perry, Y. (2003). *British Mission to the Jews in Nineteenth-Century Palestine*, Frank Cass Publishers.
- Richter, J. (1910). *History of Protestant Missions in the Near East*. Oliphant, Anderson & Ferlier Press.
- Schmidt, J. (1998). *Beruf Schwester; Mutterhaus Diakonie im 19. Jahrhundert*, Campus Verlag.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Hasan Meydan. Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek. (2022). İstanbul. DEM Yayınları. 178 s.

Ahmet ÇAKMAK*

E-mail: ahmetcakmak@atauni.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4351-156X>

Eğitimin insanın var oluşu ile ortaya çıktığı gerçeği yanında kurumsal eğitimin modern zamanlardaki izdüşümlerinin, eğitimin tabiatını bozduğu tartışmaları gündemden düşmemektedir. Modern öncesi dünyada insanın kendini keşif süreci olarak değerlendirilen ya da elit bir eylem olarak beliren eğitimin modern dünyada mevcut üst yapı ve kurumlara makbul birey yetiştirmeyi hedeflediği de bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Bu amaçlar arasında fabrikaya işçi, ulus devlete makbul vatandaş, kapitalist dünyaya tüketici yetiştirmek sayılabilir. Modern zamanla birlikte yeni bir form kazanan ve zorunlu bir hale bürünen eğitimin bir araç olarak yukarıdaki amaçlar için kullanıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Hatta eğitimin üstlendiği misyon ile mabedin, cezaevinin ve stadyumunun üstlendiği rolün benzerliği de gündeme getirilmiş ve denetim toplumuna hizmet etmesi eğitimin bir amacı olarak belirmiştir.

Modern zamanın bu eğitim etkinliği eleştirel bir çerçevede ele alınmaya başlanmış ve eleştirel pedagoji kavramı ortaya çıkmıştır. Okulsuz Toplum (İllich, 2021), Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı (Gatto, 2017), Düzene Uygun Kafalar Nasıl Oluşturulur (Rauter, 2011) gibi birçok metin kaleme alınmış ve modern eğitimin amaçları, kurumları, içeriği, öğretmen ve öğrenci konumlandırmaları eleştirilmiştir. Bu literatüre ek olarak eğitim de bu eleştirilerden nasibini alarak kendini güncelleme yoluna gitmiş ve yeni paradigma çerçevesinde yeni eğitim yaklaşımları geliştirilmiş ve ülkeler bu yaklaşımlara göre programlarını yeniden yazmaya başlamıştır. Türkiye’de de 2000 sonrasında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmeye başlanmıştır. Programlarda yapılandırmacılığa ek olarak çoklu zekâ kuramları, tam öğrenme, anlamlı öğrenme gibi bireyi merkeze alan ve bireysel farklılıklara değer veren yaklaşımlar da dikkate alınmıştır. 2000 sonrası programların paradigması olan yapılandırmacılık postmodern düşüncenin bir yansımasıdır (Zengin, 2010). Yapılandırmacılık ile eğitim özelde ise din eğitimi çerçevesinde birçok araştırma yapılmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe literatürde eğitim ve postmodernizm ilişkisi ve ortaya çıkan sonuçlara yönelik çeşitli çalışmalar yapılmışsa da (Kiliç & Bayram, 2014; Tezcan, 1993) postmodernizm ile din eğitimi arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Turanalp’in

* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD.

(2019) din eğitimi, yorgunluk toplumu kavramı çerçevesinde ele aldığı çalışması ile İpek (2022) tarafından 3. Din Eğitimi Kongresi'nde sunulan din eğitimi ve belirsizlik olgusu bildirisi, postmodernizm ve din eğitimi ilişkisi konusuna yakın çalışmalar olarak belki zikredilebilir. Postmodernizm ve (din) eğitim(i) konusu ile ilişkili bu çalışmalar dışında Hasan Meydan'ın¹ "Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek" (2022) isimli eseri postmodernizm ve din eğitimi sorununu odak noktası edindiği için bu alandaki önemli bir eksikliği gidermede ciddi bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kitap "Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek" başlığını taşımaktadır. Yazar kapaktaki bu başlığa üç sayfada parantez içinde "İmkân ve Zorluklar" eklemiştir. Bu ekleme anlamlı durmaktadır. Zira kapaktaki başlık öğretmedeki zorluklara, zorlukların üstesinden gelinmesine, kullanılacak yöntemlere vb. birçok anlamı imlemektedir. "İmkân ve Zorluklar" eklemesiyle öğretme eyleminde ortaya çıkabilecek meydan okumalara ve fırsatlara işaret edilmiştir. Kitabın içeriğiyle de bu açıklama uyumlu görünmektedir. Ayrıca kitabın bu şekilde adlandırılması eğitim etkinliğindeki öğreticiye işaret etmektedir. Kitap öğrenciden ziyade din eğitimi ile meşgul olanlara yöneliktir.

Kitap başlığında "postmodern iklim" kavramı dikkat çekmektedir. Zira bu kavram literatürde kullanılmamaktadır. Yazar da neden iklim kavramını kullandığını şu şekilde ifade etmektedir (s. 28): "*Kanaatimizce bu ifade postmodernitenin teorik tartışmalardan ibaret bir çalışma nesnesi olmasının ötesinde insanın içinde yaşadığı kültürel ekosistemin temel karakteri haline geldiğine işaret etmesi yönüyle tercihe şayandır. Biz bu anlamda postmodern iklim kavramını hakikat sonrası, sanal gerçeklik, ağ, enformasyon, performans, gösteri, teşhir, gazetecilik, tüketim, milenyum kuşakları, insan ötesi, şeffaflık, siberetik çağ/toplumu vb. pek çok kavramı çağrıştıran şemsiye bir kavram olarak kullanmaktayız.*" Yazar bu çalışmanın bir perspektif denemesi olduğuna işaret etmekte olup (s. 32), bu anlamda bu tercih kabul edilebilir gözükmektedir. Ancak bundan sonraki araştırmalarda iklimi oluşturan her bir kavramın kavramsal çerçevesinde hareket edilmesi faydalı olabilir. Bu şekildeki tercih nedeniyle kitap postmodernite ile ilgili birçok teoriye atıf yapmaktadır. Bu ise bir taraftan okuyucuya zengin ve girift bir literatür tanıma fırsatı vermekte ama bir taraftan da kitabın anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır.

Kitabın başlığında dikkat çeken bir başka nokta ise din ve değer kavramlarıdır. Bu iki kavramdan kastedilen ise şu şekilde açıklanmaktadır: "*Nihai amacının bireyde olumlu kişilik özellikleri geliştirmeyi hedefleyen din eğitimi, ahlak eğitimi, değer ve karakter eğitimi gibi farklı isimler altında yapılan faaliyetlerdir.*" (s. 32) Yazar din eğitiminin herhangi bir formundan öte bütün formlarına atıf yapmakta, örgün ya da yaygın din eğitimi veya ahlak eğitimi ayrımına gitmemektedir. Yazar eseri "*postmodern durum ve düşüncenin teorik kaynakları ve bunun kendi eğitim, toplum ve birey hayatımıza yansımalarına dair değerlendirmeleri birleştiren bütüncül bir perspektif denemesi*" (s. 32) olarak

¹ Bundan sonra yazar olarak ifade edilecektir.

tanımlamakta ve özelde eserin amacını şu şekilde zikretmektedir (s. 32): “Eğitimsel açıdan postmodern iklimin analizini yaparak din ve değer eğitimcilerinin bu iklimin oluşturduğu koşullar karşısında zorluk ve imkanlarının neler olduğunu anlamaya çalışmaktır.”

Yazar tarihi; geleneksel, modern ve postmodern dönem şeklinde üç devreye ayırmaktadır. Kitap içinde doğrudan bu başlık olmasa da karşılaştırmalar da bu üç döneme göre yapılmıştır. Mesela “...aslında modernite tüm bu eylemlerin özünde geleneksel dönemde olduğu gibi ...” (s. 86) cümlesinde olduğu gibi karşılaştırmalar dönemler arasında yapılmaktadır. “...geleneksel dönemin vahye dayalı bilme paradigması, modern dönemin sistematik araştırma ve düşünme yöntemine dayalı, aşkın olanın yerine özneyi koyan bir forma evrilmiştir.” (s. 90) cümlesinde de bu ontolojik zemin görülmektedir.

Kitap, giriş ve sonuçla birlikte toplam yedi bölümden oluşmaktadır. Giriş başlığı da üç alt bölümden oluşmaktadır. Yukarıdaki tanımlamalarda kitabın giriş bölümünden alıntılar kullanıldığından ayrıca bu bölüm değerlendirilmeyecektir.

Postmodern İklimde Birey-Toplum Diyalektiği başlığını taşıyan birinci bölüm dokuz başlıktan oluşmaktadır. *Anlamın Yitirilişini İzlemek* adlı ilk başlıkta yazar postmodernizm ile birlikte anlamın yitimi üzerinde durmaktadır. Yazara göre postmodernite anlamın kaynağı olan dini ve ahlaki geleneklerin itibarını talan etmiş (s. 36), anlam vazifesi gören köklerle bağı zayıflatmış (s. 37) ve insanın anlam arayışını manipüle etmiştir (s. 38). *Birey-Toplum Dengesi* adlı ikinci başlıkta yazar birey ve toplum dengesini özgürlük üzerinden okumaktadır. Kurumların yerini kurslar, diplomaların yerini sertifika programları ve yeterlik belgeleri almıştır. Din ve değer eğitimi alanı da bu etkiden nasibini alarak geleneksel din eğitimi ve hizmetlerinin yanında manevi danışmanlık ve rehberlik, kişisel gelişim, değer koçluğu gibi bireyi merkeze alan alanlara ilgi artmıştır (s. 40). *Güvenlik-Özgürlük Dengesi* adlı üçüncü başlıkta yazar postmodern toplumda ikinci barbarlaşma, kuralsızlaşma, lokal dayanışma sığınaklarının yok oluşu ve belirsizliğin ortaya çıktığına dikkat çekmektedir (s. 44). *Simülasyonunla İnandır Beni* adlı dördüncü başlıkta yazar gerçeklik olgusunun postmodern toplumdaki durumuna işaret etmiştir. Baduiler’de atıfla dine ait kavramların birer gerçeklikten öte tüketim nesnesi haline geldiğine (s. 48) dikkat çeken yazara göre tüm değerleri gömülen Müslüman bireyi ayağa kaldıracak bir din ve değer eğitimi hem içe hem de dışa yönelik sağlam ve samimi bir eleştiri kültürüne ihtiyaç duymaktadır (s. 50). *Bireycilik ve Ben’in Önceliği* adlı beşinci başlıkta yazar bireyselleşmeye atıfla alt sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin postmodern toplumda daha fazla yıkıcı etkiye açık olduğuna işaret etmektedir (s. 52). Yazar rekabetin her şeye hükmettiği bir çağda birey ve toplumun değer kaynaklarına daha fazla ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir (s. 53). *Bireyselleşmenin Postmodern Hali: Ben Nesli* adlı altıncı başlıkta yazar Twenge (2018)’nin kavramına atıfla bu dönemdeki bireylerin özelliklerine işaret etmektedir. Yazar, şartların değişmesi ile ben nesline ilişkin değişimi radyoda şarkı dinleme örneğinden mülhemle şu şekilde ifade etmiştir: “Radyoyu açıp başkasının seçtiği şarkıları dinlemek yerine kendi karışık albümünü tasarlayan bir nesil (s. 54)”. Bir başka örnekte ise yazar

sosyal hayatta ve ailede fikri alınan bireyin, okulda “doktriner” bir anlayışla yürütülen din ve değer eğitimine ses çıkartmadan katılmasını beklemenin gerçekçi olmadığına dikkat çekmiştir (s. 55). *Kendini Haz ve Hıza Bırakmak* adlı yedinci başlıkta ise yazar postmodern bireyin hız ve haza dair tutkusuna işaret etmektedir. *Performanslı Beni Sunmak* adlı sekizinci başlıkta yazar Han’ın (2019) performans kavramına işaret etmektedir. Postmodern zamandaki bireyin din ve değerlere, özellikle de merhamet, diğergamlık, dinginlik ve içe dönüklük gibi piyasa başarısına katkı sağlamayan değerlere harcanacak enerji ve zamanı yoktur (s. 62). *Konforuma Dokunma* adlı son başlıkta ise yazar bu dönem bireyinin emeksiz konforlu hayata talip olduğuna işaret etmektedir (s. 62).

Hakikatler Karnavalında Postmodern Epistemoloji başlığını taşıyan ikinci bölüm üç başlık altında ele alınmıştır. Bölümde yazar bilgi ve bilginin inşa ettiği hakikatin değişimine odaklanmaktadır. *Epistemik Otorite ve Hakikatin Sonu* adlı ilk başlıkta postmodern düşüncenin geleneksel ve modern düşüncenin bilgi kaynaklarına ve paradigmalarına ve buna bağlı olarak hakikatin kaynağına ilişkin iddialara meydan okuduğu belirtilmiştir (s. 69). Buna göre, postmodern dönemde nesnellik ve öznellik birer yanılısamadır (s. 70) ve uzmanlık ölmüştür (s. 71). Yasal veya kurumsal referanslara dayalı otorite anlayışının güç kaybetmesi ve böyle bir ortam içinde dünyaya gelen bireylere eski referanslar anlamını yitirebilmektedir. Bu durumu yazar şöyle bir örnekle dile getirmektedir (s. 74): “*Tevhit inancının makullüğünü anlatmak için ‘Bir sınıfta iki öğretmen olsa orada düzen olmazdı değil mi?’ şeklindeki soruya ‘Çok güzel olurdu öğretmenim, iş bölümü yaparak daha iyi yönetebilirlerdi.’ cevabı mümkün olabilmektedir.*” Kaynak ve metodoloji ile bağı zayıflayan dini ve ahlaki bilginin hemen her yerde ulaşılabilir olması dini ve ahlaki otoritenin perdelenmesine, bu durum da muğlak ve genellemeci hükümlerin yaygınlaşmasına neden olmaktadır (s. 71). *Meta Anlatılara Veda* adlı ikinci başlıkta yazar postmodern epistemolojinin homojen yaklaşımlara karşı çıktığına, mikro kural ve yerel değerlerden tavır aldığına işaret etmektedir (s. 77). Bunun dine yansımaları ise meta anlatılar yerine her bir kültürün küçük teolojik anlatılarından söz etmesinin mümkün olmasıdır (s. 77). *Bilginin Gücünden Gücün Bilgisine* adlı üçüncü başlıkta ise yazar bilginin nasıllığındaki dönüşüme işaret etmiştir. Yazara göre bilginin bireyin sorununu çözmesi veya konfor alanını devam ettirmesi onun doğruluğuna kanıt için önemli bir göstergelerdir (s. 80). Bu durumda din ve değer alanında üretilen bilginin postmodern iklimde hangi ihtiyaca karşılık geleceği sorusu daha anlamlı hale gelmektedir (s. 80).

Postmodern ya da “Anti” Pedagoji başlığını taşıyan üçüncü bölümde yazar postmodernite ile eğitim arasındaki ilişkiyi beş başlıkta ele almıştır. Yazar burada postmodernizmin eğitim anlayışına ve bu anlayışın davranışılığın merkezde olduğu eğitim anlayışından farklarına odaklanmaktadır. *Özgürlükçü Pedagoji* adlı ilk başlıkta yazar postmodernitenin kendinden önceki eğitim anlayışlarında insanın bir araç haline getirilmesini eleştirdiğini belirtmiştir. Her konuda seçim özgürlüğünü tanıyan bir anlayışı savunsa da postmodernitenin insanın özgürlüğüne karşı kuşku oluşturduğuna işaret etmektedir (s. 87). Postmoderniteye göre

eğitim bireyin özgürlüğünü üç alanda sınırlandırmaktadır. Bunlar müfredatın temsili olan ders kitabı, sınıf içindeki performans ve sınıf yönetimi anlayışıdır (ss. 87-88). Yazar bu özgürlük söyleminin her bireyi bir adaya dönüştürerek bireyi yabancılaştırabileceğine işaret etmiştir. *Öznel Epistemolojiden Öznel Pedagojiye* adlı ikinci başlıkta; yazar postmodernitenin önceden belirlenmiş hedef, içerik, etkinlik vb. eğitimi amaçlayan müfredatları ile öğrenciyi kalıpladığına ve postmodernitenin bilginin zihinde nasıl yapılandığına odaklandığına işaret etmektedir (s. 91). Bunun din eğitimine yansımaları ise yazara göre kutsal kitap veya ilmihal merkezli yaklaşımlardan fenomenolojik eğitime, ahlak eğitiminde ise değer aktarımı yaklaşımlarından değerlerin keşfine yönelik yaklaşımlara doğru bir eğilimdir (s. 92). *Kaotik ve Değişken Bir Dünyaya Hazırlanmak* adlı üçüncü başlıkta yazar bilinmediği için kaotik olan ve devamlı değişen bir dünyaya bireyin nasıl hazırlanacağı üzerinde durmaktadır. Bu durumda postmodernite eğitimi sadece mesleki bilgilerin öğretimini olarak anlamaz. Zira yazar postmodernitenin bir kişilik tipolojisine sahip olduğuna işaret eder. Esnek, kolay uyum sağlayabilen, değişken postmodern piyasa şartları içinde kolayca işlevsel eylemler üretebilmesi bu kişilik tipolojisinin özellikleridir (s. 95). *Kurumsal Eğitime Veda* adlı dördüncü başlıkta yazar postmodernitenin kurumsal eğitime karşı olduğuna, diplomanın ötesinde yeni eğitim kanallarının varlığına işaret etmektedir. Postmodern pedagojide eğitim; standartlaştırılmamış, hayatın içinde, teoriden ve meta anlatılardan uzak bizzat yaşanan basit durumsal gerçekliğin bilgisi ve becerisi üzerine kurgulanmalıdır (s. 97). *Teoriden Beceriye: Eğitim 4.0* adlı beşinci başlıkta ise eğitimin insan tarihi ile serüvenine işaret edilmektedir. Eğitim 4.0 kişiselleştirilmiş eğitim, yapay zekâ, otomasyon, robotik kodlama vb. kavramlar etrafında örgütlenen sibernetiğin eğitim alanına yansımalarıdır (s. 102). Yazar inanç ve değer temelli eğitim ile ilgilenen araştırmacıların postmodern iklimi anlamada farkındalığa ihtiyaç duyduklarına ve farkındalığın eksik olduğu durumlarda bu iklimin ortaya çıkardığı göstergeleri inkâr edici, hafife alıcı ya da suçu başkasında arayan tutumların ortaya çıktığına işaret etmektedir (s. 104).

Özgürlükle Tutsaklık Arasında Postmodern Din ve Etik başlığını taşıyan dördüncü bölüm üç başlık altında incelenmiştir. Bu bölümde dinin ve etiğin modern dönemdeki konumu ile postmodern dönemdeki konumları karşılaştırılmıştır. *Kurumsal Dinin Postmodernite ile İmtihanı* adlı ilk başlıkta yazar dinin postmodernite ile olan ilişkisini modernite ile mukayese ederek ele almaktadır (s. 109). Modernitenin dini ve etiği dışarıda bıraktığını ve dine savunma alanı inşa etmesine imkân tanıdığına işaret eden yazar, postmodernitenin bir heyula olduğunu ve din ve etiğin savunma alanı inşa edemediğine işaret etmektedir. Yazar postmodernitenin dine alan açmadığını hatta dini bir meta anlatı olarak gördüğünü ifade etmektedir. Diğer bir tabirle postmodernite bütün dinlerin temellerinin sorgulanmasına kapı açmaktadır (s. 112). Yazar dinlerde üç farklı hiyerarşi olduğuna değinmiş, günümüz din eğitimi uygulamalarını bu hiyerarşi ile mukayese etmiş ve din eğitiminde maddi hiyerarşinin olamayacağını, manevi ve geleneksel hiyerarşinin ise imkân dahilinde olduğuna işaret etmiştir. Ancak postmodernite dinin hiyerarşik hakikat iddiasını

örseleyerek aslında onun bireyler üzerindeki harekete geçirici gücünü elinden aldığını ifade etmiştir (ss. 115-117). *Postmodern Dinsellikler* adlı ikinci başlıkta yazar postmodernitenin dindarlık değil, dinsellik ürettiğine işaret etmiştir. Zira dinin anlam boyutu yerine semboller ve imgelerle temsil edilen din yaşanır. Bu kadar yüzeysel kullanım da anlamın gizlenmesini, sıradanlığı ve yorgunlaşmayı ortaya çıkarır. Postmodernite aynı zamanda geleneği reddeden selefi anlayışların güçlenmesine de neden olmaktadır. İnsanın bu kadar özgürlüğünün olduğu yerde karar alabilmesi ve bu kararlarının sorumluluklarını üstlenmesi beklenmektedir. Bu özgürlük alanı da köktenci yapılara davetiye çıkarmakta ve bireyi bu yapılara hazır müşteri olarak sunmaktadır. Yazar burada okula bir görev yüklemektedir. Okul bu durumda bireye kendi kararlarını vermenin yollarını öğretmelidir. Bunun için de yeni bir kavram önermektedir (s. 127): “din ve değer okuryazarlığı”. *Anlatıların Erezyonunda Değerler* adlı son başlıkta ise yazar postmodernitede genel geçer ahlaki ilkelerin olmadığına bunun olsa bile insan tarafından nesnel olarak bilinemeyeceğine işaret etmektedir (s. 129).

Postmodern iklimde Din ve Değer Eğitimi başlığını taşıyan beşinci bölüm üç başlık altında ele alınmıştır. Yazar bu bölümde iklimin özelliklerine göre din ve değer eğitimindeki çeşitli özelliklere dikkat çekmektedir. Yazar postmodern iklimin meydan okumalarından en çok din ve değer alanına etki ettiğini düşünmektedir. *Postmodern Bireyin Anlam Özlemi* adlı ilk başlıkta yazar kurumsal dinlerin anlam ve öğretilerinin postmodernite tarafından eleştirildiğine dikkat çekmektedir. *Postmodern İklimde Değer Temelli Eğitim Arayışları* adlı ikinci başlıkta ise yazar postmodernitenin değerlere bakışından hareketle yeni eğitim arayışlarına işaret etmektedir. Yazar böyle bir iklimde Erricker’in din ve değer temelli eğitimde amaçların belirlenmesinde bireysel tecrübeyi merkeze alma önerisini dile getirerek Wright’ın buna dair eleştirisine ve eleştirel realizme odaklanmaktadır. Sonrasında ise eleştirel pedagoji kavramına yer vermektedir. Eleştirel pedagoji geleneğin manevi bilgeliği ile bilgilenme, duygudaşlık ve düşünsel uğraş ile kendine mal edebileceği eğitimsel süreç tasarlamayı öngörmesinin yanı sıra hem insandan bağımsız bir gerçekliğin varlığını hem de insanın öznel ve bağlamsal doğasını kabul ettiğine işaret etmiştir (ss. 151-152). *Postmodern Bireyin Anlam İhtiyacını Eğitimle Doymak* adlı son başlıkta ise yazar çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Din eğitiminin postmodern iklimde bireyin anlam arayışını canlı tutabilecek sorular sorması, din eğitiminde felsefi ve tasavvufi tutumun kullanılması, din eğitimcisinin mevcut anlam dünyası içinde geçerliliği olan önerme ve örneklerle akli iknanın yollarının aranması önerilmektedir (ss. 156-161).

Kitabın sonuç başlığı sekiz maddede ele alınmış ve ilgili bölümlerin özeti şeklinde verilmiştir ki yazar da burada kitabı özetlediğini ifade etmektedir (s. 165). Yazar postmodern iklimin özelliklerini anlam yitimi, aşırı bireyselleşme, tüketim kültürü, bilgideki dönüşüm, eğitime yüklenen anlamın değişimi (anti pedagoji), din ve etik alanın meta anlatı olarak kabulü olarak zikretmektedir. Postmodern iklimin çok değişkenli durumunda rölativizme teslim olmuş bir din ve ahlak eğitimi kabul edilebilir değildir. Bu

iklimdeki din ve değer eğitimi insanın anlam arayışında akla ve kalbe birlikte hitap etmelidir.

Eğitim toplumsal bir kurumdur. Bu nedenle mütemadiyen değişim göstermekte, din anlayışlarından, toplumsal hareketlerden, bilimsel devrimlerden, zamanın ve mekânın ruhundan etkilenmektedir. Bu etkilenmenin analiz edilmesi gerekmektedir. Böylelikle eğitimin amaçlarına, içeriğine, eğitim durumlarına, öğrenci ve öğretmen rollerine, okulun misyonuna, öğretmen yetiştirme politikalarına iyileştirici düzenlemeler yapılabilir. Bu kitapta bu düzenleme ve iyileştirmelere işaret edilmekte, din eğitimcisine çağın özelliklerini tanıtarak din ve ahlak öğretiminde yöntemler önerilmektedir.

Kaynakça

- Gatto, J. T. (2017). *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı* (M. A. Özkan, Çev.). EDAM Yayınları.
- Han, C., Byung. (2019). *Yorgunluk Toplumu* (S. Karlıtekin, Çev.). Açılım Kitap.
- İllich, İ. (2021). *Okulsuz Toplum* (M. Özey, Çev.). Şule Yayıncılık.
- İpek, F. (2022). Din Eğitimi ve 'Belirsizlik Olgusu': Din Eğitiminin Amaçları Açısından Bazı Değerlendirmeler. 3. *Uluslararası Din Eğitimi Kongresi*, 41.
- Kılıç, L. K., & Bayram, B. (2014). *Postmodernizm ve Eğitim*. 3, 368-377.
- Meydan, H. (2022). *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek*. DEM Yayınları.
- Rauter, E. A. (2011). *Düzene Uygun Kafalar Nasıl Oluşturulur* (M. Ecer, Çev.). Kaldıraç Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 26(1), 39-50.
- Turanalp, M. F. (2019). Din ve Eğitim Bağlamında "Yorgunluk Toplumu. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48(48), 227-278.
- Twenge, J. M. (2018). *Ben Nesli* (E. Öztürk, Çev.). Kaknüs Yayınları.

Etik Beyanı

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi kullanıcıları olan (editör, yazar, hakem, bölüm editörü, okuyucu) tüm yapılan işlemlerde dergimizin yayınladığı WEB sayfamızda yayınladığımız Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirtilen etik kurallara ve sorumluluklara uymak zorundadır. Bu etik kurallara ve sorumluluklar aşağıda da özetlenmiştir.

A. DERGI İMTİYAZ SAHİBİNİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. TUDEAR herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmemektedir.
2. Bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
3. Editörler, TUDEAR'a gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişiler editörlerdir.
4. TUDEAR, yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
5. Bununla birlikte veri tabanını internet üzerinden erişime açık tutar.
6. Editörlere ilişkin her türlü bilimsel suistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.

B. YAYIN KURULUNUN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur.
2. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
3. Makalenin Yayın Kurulu'nca hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir.
4. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde Turnitin intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
5. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

C. EDİTÖRLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinde editör ve sayı editörleri, dergimizin web sayfamızda bulunan "Code of Conduct and Best Practice Guidelines For Journal Editors" ve "COPE Best Practice Guidelines For Journal Editors" rehberleri belirtilen etik görev ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Bu görev ve sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Editörlerin Okuyucu ile ilişkileri

Editörler yayınlanan çalışmalar hakkında okuyucu, araştırmacı ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimleri dikkate almak ve gereken cevapları ve işlemleri yapmakla yükümlüdür.

2. Editörlerin Yazarlar ile ilişkileri

1. Editörler makalenin özgün değerine, derginin amaçlarına ve etik kurallara dayanılarak makale hakkındaki kararını verir.
2. Makale özgün değeri yüksek, dergi amaçlarına ve etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmış makaleyi değerlendirme sürecine almalıdır.
3. Editör ve bölüm editörü önemli bir gerekçe olmadığı sürece olumlu yöndeki hakem görüşlerini dikkate alması gerekir.
4. Yazarlardan gelen talep ve görüşlere geri bildirimler ile dönüş yapması gerekmektedir.

3. Editörlerin Hakemler ile ilişkileri

1. Atanacak hakemler makale konusuna uygun olarak seçilmelidir.
2. Hakem ile yazarlar arasında çıkar çatışması ve çıkar ilişkisi olmamasına özen göstermelidir.
3. Makale değerlendirme sürecinde hakemlere rehberlik etmesi ve talep ettiği bilgiyi sağlamakla görevlidir.
4. Editör körleme hakemlik sayesinde yazar ve hakemin kimlik bilgilerini gizlemekle yükümlüdür.
5. Hakemlerin makaleyi zamanında, tarafsız ve bilimsel olarak değerlendirmesi için gereken uyarıları ve tedbirleri alması gerekmektedir.
6. Dergimize hakemlik yapanların sayısını artırması yönünde gayret göstermelidir.

4. Editörlerin Danışma Kurulu ile ilişkiler

Editörler, makaleler hakkında danışma kurulunun görüş ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir.

5. Editörlerin Dergi sahibi ve yayıncı ile ilişkiler

Editörler makale hakkında alacağı kararlar dergi sahibi ve yayıncı kuruluştan bağımsız olmalıdır.

6. Editörlerin makaleyi yayına vermesi

Editörler; dergide yayına verilecek makalelerde dergi yayın ilkelerini, dergi amaçlarını ve uluslararası standartları gözetmekle sorumludur.

7. Kişisel verilerin muhafazası

Editörler makale yazarlarının rızası haricindeki kişisel bilgilerini üçüncü kişilere aktarmamakla sorumludur.

8. Etik kurul, insan ve hayvan hakları

Editörler makale içeriklerinde insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış çalışmalar olması durumunda insan ve hayvan haklarını korumakla sorumludur. Etik kurul raporu alınması

gereken çalışmalarda etik kurul onayı gönderilmemesi durumunda makaleyi reddetmekle sorumludur.

9. Fikri mülkiyet haklarının korunması

Editörler dergiye gönderilen ve yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumakla sorumludur.

10. Editörlere gelen Şikayetler

Editörler hakem, yazar ve okuyuculardan gelen şikayetlere açık ve aydınlatıcı cevap vermekle sorumludur.

11. Çıkar çatışmaları ve ilişkileri

Editörler makalelerin tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirme süreçlerinin tamamlanması için yazarlar, hakemler ve üçüncü kişiler arasında oluşabilecek çıkar ilişkisi ve çatışmalarına karşı önlem almakla sorumludur.

D. HAKEMLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Hakemler yazarların kökeni, cinsiyeti, cinsel eğilimi veya siyasal felsefesine bakılmaksızın eserleri değerlendirmektedirler. Hakemler ayrıca, dergiye gönderilen metinlerin değerlendirilmesi için adil bir kör hakemlik süreci sağlamaktadırlar.
2. Dergiye gönderilen makalelere ilişkin tüm bilgiler gizli tutulmaktadır. Hakemler, editör tarafından yetkilendirilmiş olanlar dışında başkaları müzakere etmemelidir.
3. Hakemlerin; yazarlar, fon sağlayıcılar, editörler vb. gibi taraflar ile menfaat çatışması bulunmamaktadır.
4. Hakemler, karar verme aşamasında editörlere yardım ederler ve ayrıca metinlerin iyileştirilmesinde yazarlara yardımcı olabilmektedirler.
5. Objektif bir karar değerlendirmesi, daima hakemler tarafından yapılmaktadır. Hakemler, uygun destekleyici iddialarla, açık bir şekilde görüşlerini ifade etmektedirler.
6. Hakemler ayrıca, kendi bilgileri dahilindeki yayınlanmış diğer herhangi bir makale ile dergiye gönderilen metin arasında herhangi önemli bir benzerlik veya örtüşme ile ilgili olarak editörü bilgilendirmelidir.

E. YAZARLARIN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Yazarlar çalışmalarını özgün olarak hazırlar ve gönderir.
2. Yazarlar gönderdikleri makalelerde yapmış oldukları atıfların ve alıntılarının doğru ve eksiksiz olmasını sağlar.
3. Yazarlar gönderdikleri makalelerde çıkar çatışması olabilecek durumları belirtmeleri ve açıklamaları gerekir.
4. Editör, hakem ve bölüm editörü tarafından yazardan makalesine ait ham veriler talep edebilir. Bundan dolayı yazar makalesine ait ham verileri sunacak şekilde hazır bulundurmalıdır.
5. Yazarlar, aynı çalışmayı herhangi bir başka dergide yayınlanmak üzere göndermemelidirler. Aynı çalışmanın birden fazla dergiye eş zamanlı gönderilmesi etik olmayan bir davranış teşkil etmektedir ve kabul edilemez.

6. Başkalarının çalışmalarıyla ilgili olarak uygun referanslar verilmelidir. Yazarlar, çalışmalarının belirlenmesinde etkili olmuş yayınlara referans vermelidirler. Çalışma sürecinde kullanılan kaynakların tümü belirtilmelidir.
7. Finansal destek ile ilgili tüm kaynaklar açıklanmalıdır. Tüm yazarlar, çalışmalarının oluşturulması sürecinde yer alan çıkar çatışmasını ortaya koymalıdır.
8. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile işbirliği yapmakla sorumludur.
9. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

F. ETİK İLKELERE UYMAYAN DURUMUN EDITÖRE BİLDİRİLMESİ

TUDEAR'da yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinizde ya da yukarıda bahsedilen etik sorumluluklar ve dışında etik olmayan bir davranış veya içerikle karşılaşırsanız lütfen tudearjournal@gmail.com adresine e-posta yoluyla bildiriniz.

PUBLICATION ETHICS

Users of *Turkish Journal of Religious Education Studies* (editors, authors, reviewers, department editors, readers) must obey to the ethical rules and responsibilities specified by **Committee on Publication Ethics (COPE)**. These ethical rules and responsibilities are summarized below.

A. DUTIES of PUBLISHER

1. Turkish Journal of Religious Education Studies (TUDEAR) does not charge any article submission from authors.
2. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
3. Editors are responsible for all the processes that the manuscripts submitted to *TUDEAR* will go through. Within this framework, ignoring the economic or political interests, the decision-makers are the editors.
4. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
5. However, the journal has left the database open on the internet.
6. The publisher bears all the responsibility to take the precautions against scientific abuse, fraud and plagiarism.

B. THE RESPONSIBILITIES OF THE EDITORIAL BOARD

1. Turkish Journal of Religious Education Studies Editorial Board (henceforth, "The Editorial Board") and Editors/Number Editors are responsible for all the processes before, during and after the publication of each and every article submitted to the Journal.
2. The Editorial Board determines and implements the entire policies of The Journal, including but not limited to publication, blind review, assessment process, and ethical principles.
3. The initiation of blind review process for an article does not indicate a publication promise on behalf of The Journal. Likewise, the positive outcome of the review process still necessitates the affirmative decision of The Editorial Board and Editors/Vice Editors for the publication of the article.
4. The Editorial Board encourages academic honesty. The Editorial Board ensures the originality of the articles by uploading them on Turnitin plagiarism detection software, and evaluating their originality report.
5. The Editorial Board always examines the claims of plagiarism and abuse in regard to published articles. In case it is established that an author committed plagiarism, or used copyrighted material that belongs to third parties without proper and full reference and permission, The Editorial Board reserves the rights, including but not limited, to retract the article, inform the author's head of department, dean of faculty and/or other academic institutions.

C. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of EDITORS

The editors of Turkish *Journal of Religious Education Studies* should be obeyed to the ethical roles and responsibilities of "CODE OF CONDUCT AND BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" and "COPE BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" announced by Committee on Publication Ethics (COPE) and provided on our webpage. These duties and responsibilities are summarized below.

1. Editors' Relationships with Readers

The editors are responsible for taking into account the feedback from the readers, researchers and practitioners about the published works and to provide the necessary responses and take necessary actions.

2. Editors' Relations with the Authors

1. Editors make decisions about the articles based on the original value of the article, the aims of the journal and the ethical rules.
2. Editors should accept papers with high original value, based on journal objectives and ethical rules for the evaluation process.
3. The editors should take into account positive opinions of the reviewers unless there is an important reason.
4. Requests and feedback from the authors should be returned with feedback.

3. Editors' Relations with the Reviewers

1. The reviewers to be appointed must be selected from related area of the manuscript.
2. The editor should make sure that there is no conflict of interest between the reviewers and the authors.
3. The editor is responsible for guiding the reviewers during the article evaluation process and for providing the requested information.
4. The editor is obliged to hide the credentials of the author and the reviewers by means of blind reviewing.
5. The editor must make the necessary warnings to the reviewers about evaluating the article in a timely, impartial and scientific manner.
6. The editor must make an effort to increase the number of reviewers.

4. Editors' Relations with Advisory Board

Editors should consider the opinions and recommendations of the advisory board about the articles.

5. Editors' Relations with the Journal Owner and the Publisher

Editorial decisions should be independent of the journal owner and the publisher.

6. Publication of the Article

Editors are responsible for considering publishing principles, journal objectives and international standards in the articles to be published in the journal.

7. Retention of Personal Data

Editors are responsible for not transferring the personal information to third parties except for the consent of the authors.

8. Ethics committee, Human and Animal Rights

The editors are responsible for protecting the human and animal rights at about manuscript in the studies conducted on humans and animals. The editor is responsible for rejecting the article if ethics committee approval is not sent in the works that must provide ethics committee report.

9. Protection of intellectual property rights

Editors are responsible for protecting the intellectual property rights of all articles submitted and published in the journal.

10. Complaints to Editors

Editors are responsible for providing an open and enlightening answer to complaints from the reviewers, authors and readers.

11. Conflicts of interest and relations

Editors are responsible for taking action against conflicts of interest between authors, reviewers and third parties in order to complete the impartial and independent evaluation processes of the articles.

D. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES OF REVIEWERS

1. Reviewers evaluate manuscripts without origin, gender, sexual orientation or political philosophy of the authors. Reviewers also ensure a fair blind peer review of the submitted manuscripts for evaluation.
2. All the information relative to submitted articles is kept confidential. The reviewers must not be discussed with others except if authorized by the editor.
3. The reviewers have no conflict of interest with regard to parties such as authors, funders, editors and etc..
4. Reviewers give helps the editor in making decisions and may also assist the author in improving the manuscript.
5. The objective judgment evaluation is always done by them. The reviewers express their views clearly with appropriate supporting arguments.
6. Reviewers ought to identify relevant published study that has not been cited by the authors. Reviewers also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript and any other published paper of which they have personal knowledge.

E. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of AUTHORS

1. Authors prepare and send their manuscripts in original form.
2. The authors ensure that their citations and quotations in their manuscripts are accurate and complete.
3. Authors should indicate and explain situations in which they may be involved in conflicts of interest.

4. The editors, department editors or the reviewers can request raw data from the author of the manuscripts. Therefore, the author must keep the raw data of the article ready for submission.
5. Authors should not submit the same study for publishing any other journals. Simultaneous submission of the same study to more than one journal is unacceptable and constitutes unethical behavior.
6. Convenient acknowledgment of the study of others has to be given. Authors ought to cite publications that have been efficient in determining the study. All of the sources that used process of the study should be remarked.
7. All sources of financial support should be disclosed. All authors ought to disclose a meaningful conflict of interest in the process of forming their study.
8. When an author discovers a serious error or inaccuracy in a published article, it is the responsibility of the author to immediately notify the editorship. In this case, the author is responsible for cooperating with the journal editorship in either withdrawing the article or publishing a revision of the article.
9. For all researches conducted and for clinical and experimental studies involving humans and animals, which require an ethics committee approval, an ethics committee approval must be obtained and should be specified and documented.

F. NOTIFYING THE EDITOR ABOUT THE VIOLATION OF ETHICAL PRINCIPLES

Should you encounter any unethical act or content in *TUDEAR* apart from the ethical responsibilities listed above, please notify the journal by e-mail at tudearjournal@gmail.com.

EKLER

EK1: Ayşe İnan Kılıç'a Ait Etik Kurul Onayı Belgesi



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
09.07.2021	5	2021/100

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE başkanlığında 09.07.2021 tarihinde 14.30-17.00 saatleri arasında online olarak toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO:2021/100

Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanı Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İNAN KILIÇ 'ın 22.06.2021 tarihinde Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna online başvurusu ile ilgili görüşüldü.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İNAN KILIÇ 'ın "*Uygulama Öğretmenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri*" başlıklı çalışmasının ve çalışmasında kullanacağı aşağıda örneği verilmiş iki (2) sayfalık ölçme araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvuruca ait olmak üzere Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu tarafından kabulüne, sonucun Üniversitemiz İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanı Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İNAN KILIÇ 'a bildirilmesine ve bilgilendirmek amacı ile Rektörlük Makamına arzına oybirliği ile karar verildi.

ANİT FORMU

Bu anıt formu "Eğilimler Öğretmenlerin Göre Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri" isimli bir araştırma için kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yeterlikleri ile ilgili olarak üniversitemizdeki öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle çalışmada anıt formu kullanılmaktadır. Anıt formu kullanılarak elde edilen verilerin gizliliği sağlanacaktır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışma sonuçları hakkında başka bir kurumla paylaşılması, yayımlanması veya başka bir amaçla kullanılması kesinlikle yasaktır.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İNAN KILIÇ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Kısaltmalar

1. Evet (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
2. Evetimsin (E)	231-06		
3. Muhtemelen Evet (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
4. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)	231-06	316-09	400 ve üzeri
5. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
6. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
7. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
8. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
9. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
10. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
11. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
12. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
13. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
14. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
15. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
16. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
17. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
18. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
19. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri
20. Evetimsin (E)	231-06	316-09	400 ve üzeri

Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

1. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

2. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

3. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

4. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

5. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

6. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

7. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

8. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

9. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

10. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

11. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

12. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

13. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

14. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

15. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

16. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

17. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

18. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

19. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

20. Öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında bilgim yok (B)

EK2: Hayati Duman ve Hayri Erten'e Ait Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.07.2022-113957

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:07	KARAR TARİHİ: 27.07.2022
KARAR 2022/247	
<p>Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü Hayati DUMAN tarafından yürütülen , "Salgının (Covid-19) Sosyal Etikileri: Dini Düşünce ve Hayata Yansımaları (Afyonkarahisar Örneği)" başlıklı araştırma makalesi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.</p>	
ASLI GİBİDİR e-imzalıdır Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSDKDAYS1E&eS=113957> adresinden yapılabilir.