

# TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN: 2587-1927

Cilt/Volume: 7

Sayı/Number: 2

**TALİM**  
**JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES**  
**AND COMMUNITIES**

ISSN 2587-1927

**Cilt / Sayı - Volume / Issue**

7 / 2

**Dönem / Season**

Aralık / December 2023

**İletişim/Correspondence**

Önder İmam Hatipliler Derneği  
Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul  
Telefon: +90 (212) 521 19 58  
editor@talimdergisi.com  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

## TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

<https://dergipark.org.tr/pub/talim>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Number: 2

Aralık / December 2023

### **Yayıncı | Publisher**

Talim,  
Önder İmam Hatipliler Derneği'nin uluslararası  
akademik yayınıdır.

Talim Journal of Education in Muslim Societies and  
Communities is an international academic journal of  
the ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High  
Schools)

### **Editör / Editor**

Ahmet TÜRKAN

### **Editör Yardımcısı / Editorial Asst.**

Ali Osman KUŞAKÇI

### **Editör Yardımcısı / Editorial Asst.**

İshak TEKİN

### **Alan Editörleri / Section Editors**

Umut KAYA

Enver Osman KAAAN

Muhammed ÖZTABAK

Saliha UYSAL

### **Türkçe Editörü / Turkish Language Edit.**

Yunus Emre ALBAYRAK

### **İngilizce Editörü / English Language Editor**

Ahmet TÜRKAN

### **Arapça Editörü/Arabic Language Editor**

Enver Osman KAAAN

### **Yayına Hazırlık ve Son Okuma**

Saliha UYSAL

Hümeyra SELEŞ

Ali Osman KUŞAKÇI

İshak TEKİN

Ayşe Hümeyra BARDAKÇI

Yunus Emre ALBAYRAK

### **Yayın ve Danışma Kurulu/Advisory Board**

Ahmet Yapıcı

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Ayşen Gürçan

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Aziz Talbani

İsmailiye Araştırmaları Enstitüsü, Birleşik Krallık

Cihad Demirli

İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye

Enver Osman Kaan

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Faik Tanrıku

İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye

Glenn Hardaker

Brunei Darussalam Üniversitesi, Brunei

Golnar Mehran

Alzahra Üniversitesi, İran

Hasan Kaplan

İbn Haldun Üniversitesi

Hüseyin Korkut

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye

M. Niaz Asadullah

Malezya Üniversitesi, Malezya

Muhammed Öztapak

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Muhiddin Okumuşlar

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Karapınar

İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye

Ömer Akgül

Üsküdar Üniversitesi, Türkiye

Ronald Lukens

Bull North Florida Üniversitesi, ABD

Saeeda Shah

Leicester Üniversitesi, Birleşik Krallık

Saliha Uysal

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Soon-Yong Pak

Yonsei Üniversitesi, Kore

Süleyman Doğan

Yıldız Teknik Üniversitesi

Terence Lovat

Newcastle Üniversitesi, Avustralya, Emekli

Umut Kaya

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Talim, 16 Eylül 2022 itibariyle EBSCO Central &  
Eastern European Academic ve Education Source  
indeksleri tarafından taranmaya başlamıştır.

Talim has started to be indexed by EBSCO Central &  
Eastern European Academic and Education Source as  
of September 16, 2022.

# TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

Cilt / Volume 7 ◀ Sayı / Issue 2 ▶ Dönem / Season Aralık / December 2023

ISSN 2587-1927

## İçindekiler / Contents

### Araştırma Makaleleri / Research Articles

#### Sosyal Medyada Kutsalın Profan Şekilde Sorgulanması

*Profan Questioning of The Holy in Social Media*

المقدس بشكل بروفان في وسائل التواصل الاجتماعي تساؤل

Handan Yalvaç ARICI ..... 113-129

#### İktisadi ve Sosyal Yönleriyle Nakşidil Valide Sultan Sıbyan Mektepleri

*Nakşidil Valide Sultan Primary Schools in Their Economic and Social Aspects*

مدارس نقشديل والدة السلطان الابتدائية في جوانبها الاقتصادية والاجتماعية

Zehra Çankaya BAYRAKLI ..... 131-152

#### Velilere Göre Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği)

*Religious Education in Imam Hatip High Schools According to Parents (Istanbul Example)*

مشروع بحسب التربية الدينية لأولياء الأمور في مدارس الأناضول الثانوية للإمام الخطيب (مثال اسطنبول)

Sena AY, Emine KESKİNER ..... 154-176

#### Gençlik Dönemi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimiyle İlgili Sorunlar

*Problems Related to Religion, Morality and Values Education in Youth Period*

مشكلات تتعلق بتربية الدين والأخلاق والقيم في فترة الشباب

Mehmet NAS ..... 178-198

#### Paydaş Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitim Veren Kur'an Kurslarında PDR Hizmetleri

*PCG Services In Quran Courses Providing Memory Education According To Stakeholders' Opinions*

خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي في دورات القرآن الكريم والتدريب على تحفيظه حسب آراء المعنيين

Kasım KOCAMAN, Büşra Nur ÖZKAPLAN ..... 200-226

#### Ed. Ayhan Öz, Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi, Nobel Yayıncılık, 2022, Ankara

*ed. Ayhan Öz, Moral and Value Education in Early Childhood, Nobel Publishing, 2022, Ankara*

إد. أيهان أوز، التربية الأخلاقية والقيمية في مرحلة الطفولة المبكرة، نوبل للنشر، 2022، أنقرة

Ahsen BÜBER ..... 228-232

**Bayramali Nazıroğlu, Din Eğitimini Yeniden Düşünmek, İlahiyat Kitap, 2022, Ankara**

*Bayramali Nazıroğlu, Rethinking Religious Education, Theology Book, 2022, Ankara*

بیرمالي نظیر أوغلو، إعادة النظر في التربية الدينية، كتاب اللاهوت، 2022، أنقرة

Ayşe Sena ÖZEKİN ..... 234-238

Saygıdeğer Okurlar,

Talim dergimizin 7. cilt 2. sayısı ile sizlere ulaşmanın mutluluğu içerisindeyiz. Talim'in bu sayısında 5 araştırma makalesi ve 2 kitap incelemesi yer almaktadır.

Handan Yalvaç Arıcı'nın "Sosyal Medyada Kutsalın Profan Şekilde Sorgulanması" başlıklı yazısında, dijitalleşen dünyada kutsalın nasıl algılandığına ve bunun sonuçlarına değinilmiştir.

Zehra Çankaya Bayraklı'nın "İktisadi ve Sosyal Yönleriyle Nakşidil Valide Sultan Sıbyan Mektepleri" başlıklı yazısında, Sultan II. Mahmud'un annesi Nakşidil Sultan'ın kurmuş olduğu vakıflar ve bu vakıflarda hizmet veren iki sıbyan mektebindeki işleyişe değinilmiştir.

Sena Ay ve Emine Keskiner'in ortaklaşa kaleme aldıkları "Velilere Göre Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği)" başlıklı yazılarında çocuğu Kartal, Kadıköy veya Üsküdar Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinden birinde öğrenim gören ve kendisi de herhangi bir imam hatip lisesinde öğretmenlik yapmış/yapmakta olan toplam 30 veli ile mülakat sonucu doğrultusundaki veriler analiz edilmiş ve İstanbul örneğinden hareketle Anadolu İmama Hatip Liselerinde verilen din eğitimi ile ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Mehmet Nas'ın "Gençlik Dönemi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimiyle İlgili Sorunlar" başlıklı yazısında, gençlerin din, ahlak ve değer gelişimleri dikkate alınarak gençlik dönemindeki eğitim sürecine dair değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur.

Kasım Kocaman ve Büşra Nur Özkaplan tarafından ortaklaşa kaleme alınan "Paydaş Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitim Veren Kur'an Kurslarında PDR Hizmetleri" başlıklı yazılarında, PDR öğretmenin bulunduğu hafızlık eğitimi veren Kur'an Kurslarıyla, PDR öğretmenin bulunmadığı hafızlık eğitimi veren Kur'an Kurslarındaki eğitim süreci veriler ışığında irdelenmiş ve buna dair değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Ahsen Büber tarafından kaleme alınan "Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi" başlıklı editoryal eser, Kitap İncelemesi bağlamında 10 farklı yazarın ele aldığı konu başlıkları çerçevesinde incelenmiştir. Ayşe Sena Özekin tarafından kaleme alınan "Din Eğitimi Yeniden Düşünmek" başlıklı eser, Kitap İncelemesi bağlamında irdelenmiş ve eserin 12 bölümü ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Talim'in bu sayısına makaleleri ve yazılarıyla katkıda bulunan başta saygıdeğer yazarlarımıza, yazıların değerlendirilme sürecinde hakem olarak destek veren saygıdeğer meslektaşlarımıza, değerlendirme ve tasarım sürecine katkı veren ekip üyelerimize teşekkür ederiz. Ayrıca siz değerli okurlara, danışma ve yayın kurulu üyelerine teşekkürü borç biliriz.

Aralık 2023

Prof. Dr. Ahmet TÜRKAN (Editör)  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi Konya, Türkiye  
ORCID: 0000-0001-9788-5869

## Sosyal Medyada Kutsalın Profan Şekilde Sorgulanması<sup>1</sup>

Handan Yalvaç Arıcı<sup>2</sup>

### Öz

Yeni medya araçları bireylere içerik üretme ve bu içerikleri paylaşabilme imkânı tanımaktadır. Dünyanın her yerinden paylaşılan görsel, ses dosyası, video olmak üzere birçok içerik ortak bir dil ve ortak bir kültür oluşturmaktadır. Dijital kültür bireylerin hayat anlayışlarının ve tarzlarının değişip dönüşmesine neden olmaktadır. Dijital dil ve kültür geleneksel dil ve kültürden farklı olarak özel alan ya da kamusal alan, ahlaki ya da gayri ahlaki, edebi ya da gayri edebi olmasına bakılmaksızın her türlü söylemin normal olarak değerlendirilmesidir. Her türlü ifadenin kabul gördüğü mecralarda kutsala yönelik söylemlerin de profan bir şekle büründüğü görülmektedir. Allah, Hz. Peygamber, Kur'an ve ibadetler hakkındaki sorgulama tarzı konuyu araştırmaktan ve anlamaya çalışmaktan daha çok değersiz ve sıradan kılmaya yönelik bir eylem olarak yansımaktadır. "Allah narsis olduğu için mi yarattığı insanlardan kendisine kulluk yapmalarını istiyor?", "Muhammed Hatice hayattayken onun zenginliğinden ve prestijinden yararlanmak için mi başka bir kadınla evlenmedi?", "Kur'an'daki emir ve yasaklar insan özgürlüğüne aykırı değil mi?", "5 vakit namaz kılmak spor yapmak gibi bir ritüel değil midir?" gibi sorular ergen ve gençleri sorgulamalarına değil kutsalı ve kutsala ait olanları değersiz görmelerine neden olmaktadır. Bu çalışma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmış, Youtube, Instagram gibi sosyal medya platformlarında kutsalın profanlaştırılmasının ergen ve gençlerin din anlayışlarını olumsuz şekilde etkilediği gösterilmekte, bu konuda yapılabilecek eylemlerle ilgili önerilerde bulunmaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, Sosyal medya, Kutsal, Profan, Gençler, Din Anlayışı

### Abstract

#### Profan Questioning of The Holy in Social Media

New media tools allow individuals to produce and share content. Many content, including images, audio files, videos, shared from all over the world, create a common language and a common culture. Digital culture causes individuals' understanding of life and styles to change and transform. Digital language and digital culture, unlike

<sup>1</sup> Bu çalışma, 13-15 Mayıs 2022 tarihlerinde Konya'da düzenlenen 3. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Handan Yalvaç Arıcı, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı (Öğretim Görevlisi), E-Posta: yz.hyarici@29mayis.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-4179-3919>

traditional language and culture, is the normal evaluation of all kinds of discourse, regardless of whether it is private or public space, moral or immoral, literary or non-literary. It is seen that the discourses about the sacred take a profane form in the media where all kinds of expressions are accepted. God, The questioning style about the Prophet, the Qur'an and worship is reflected as an action to make the subject worthless and ordinary rather than researching and trying to understand it. "Is it because God is narcissistic that he wants people he created to serve him?", "Did Muhammad not marry another woman while Khadija was alive to take advantage of her wealth and prestige?", "Aren't the orders and prohibitions in the Qur'an against human freedom?", "Isn't praying 5 times a ritual like doing sports?" Such questions do not cause adolescents and young people to question, but to see the sacred and those belonging to the sacred as worthless. In this study, which The study was prepared as a qualitative case study, it is shown that the profanation of the sacred like Youtube, Instagram on social media platforms negatively affects the religious understanding of adolescents and young people, and suggestions are made about the actions that can be taken in this regard.

### Keywords

Religious education, Social media, Sacred, Profan, Young people, Understanding of religion

المقدس بشكل بروفان في وسائل التواصل الاجتماعي تساؤل

### المخلص

تمكن الوسائل الاعلام الجديدة للناس بإنتاج المحتويات ومشاركاتها. تشكل العديد من المحتويات من جميع أنحاء العالم لغة مشتركة وثقافة مشتركة عبر الصور والملفات الصوتية ومقاطع الفيديو المشتركة. تؤدي الثقافة الرقمية إلى تغيير وتحويل وجهة النظر للحياة. اللغة الرقمية والثقافة الرقمية، على عكس اللغة والثقافة التقليدية، تؤدي الى ان جميع أنواع الخطاب بأنه عادٍ، بغض النظر عن أنه خاصة أو عامة، أخلاقية أو غير أخلاقية، أدبية أو غير أدبية. من الواضح أن الأقوال حول المقدس تتخذ شكلاً دنيوياً في وسائل الإعلام حيث يتم قبول جميع أنواع التعبيرات بنعكس أسلوب التساؤل عن الله والنيبي و القرآن والعبادات كأن الموضوع عادٍ لا قيمة له بدلاً من البحث و محاولة فهمه: "هل الله نرجسي ويريد من خلقه أن يخدمه؟"، "ألم يتزوج محمد من امرأة أخرى بينما كانت خديجة على قيد الحياة للاستفادة من ثروتها و منصبها؟"، "أليست الأوامر والنواهي في القرآن ضد حرية الإنسان؟"، "أليست الصلاة خمس مرات من الشعائر مثل ممارسة الرياضة؟" مثل هذه الأسئلة لا تجعل المراهقين والشباب يتساءلون، بل تجعلهم ينظرون إلى المقدس على أنه لا قيمة له. في هذه الدراسة التي تستخدم منهج تحليل حالة نوعية، على منصات التواصل الاجتماعي مثل يوتيوب وإنستغرام، تبين أن تدنيس المقدسات له تأثير سلبي على الفهم الديني لدى المراهقين والشباب، والبحث يقدم اقتراحات حول الإجراءات التي يمكن اتخاذها في هذا الصدد.

### الكلمات المفتاحية

التربية الدينية، وسائل التواصل الاجتماعي، المقدس، برفان، الشباب، الفهم الديني النظرة الديني



## Giriş

Ontolojik olarak her insan dünyaya nereden geldiğini, niçin yaşadığını ve ölümden sonrasını düşünmekte ve hayatını bir anlam üzerine konumlandırmak istemektedir. Varoluşsal sorgulama içerisinde dünyadaki varoluşun anlamı ve amacı ve bu dünyadan sonra bir hayat olup olmadığı gibi konular bulunmaktadır. İnsanın dünyaya gelişi, dünyadaki yaşayış ve ölüm sonrası ile ilgili sorulara cevap verebilen asli kaynak vahiydir. Çünkü dünyaya geliş ve dünyadan gidiş insan için gayba dair konulardır. Varoluşsal açıdan hayatı anlam üzerine inşa etme arzusu insanı sorgulamaya götürmektedir. Varoluşsal sorgulama insanın fitri olarak bir ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç giderilmediğinde hayat anlamından ve amacından kopmaya başlamaktadır. Bireyin kendisini, bu dünyadaki varlığını, yaşadığı hayatı sorgulaması doğal bir süreci ifade etmektedir. İnsanın fitri olarak kendi varoluşsal sürecini sorgularken inancını ve inandığı değerleri sorgulaması da doğal bir süreci ifade etmektedir.

Bireylerin inançlarını sorgulamaları inançları açısından tatmin olmaları için önemlidir. Varoluşsal sorgulama içerisinde varlığı ve varlığı yaratanı anlama çabası bulunmaktadır. Özellikle kutsal ile bir ilişki başlamadan veya başladıktan sonra kutsalın ve kutsala ait konuların sorgulanması bilişsel ve duyuşsal olarak mutmain olmanın arayışıdır. Bu arayış bireyin inancının zayıflamasına veya güçlenmesine imkân tanımaktadır. Akli unsurların işleyişte olmadığı inanma şekilleri duygusal bağlar oluştursa da bu bağlar düşünceyi ikna edememektedir. Bir başka ifadeyle hayatı anlam ve amacına göre yaşamayı formüle edemeyen inançlar sorgulanmamış inançlar olarak görülebilir. İslâm kaynaklarında araştırma yapılarak, sorgulayarak inanmanın tahkiki imanın olarak tanımlandığı ve öneminin vurgulandığı bilinmektedir. Buna mukabil taklidi imanın sorgulamadan ve araştırmadan rivayet kültürüne dayanarak inanma şeklidir. Bu iman şekli inançla ilgili konularda sorgusuz sualsiz itaat etmeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla iman sorgulama ve araştırma sonucunda tahkiki bir hâle dönüşmektedir.

Günümüzün vazgeçilmezleri hâline gelen sosyal medya platformlarında hayata dair hemen hemen her konuda olumlu ya da olumsuz, ahlaki ya da gayri ahlaki görsel, ses dosyası, video gibi birçok içerik paylaşılmaktadır. Bu paylaşımlar içerisinde varoluşa, hayatın anlamı ve amacına, kutsala ilişkin sorgulamalar bulunmaktadır. Dijitalleşmiş dünyanın sunduğu sosyal medya platformlarında paylaşılan içerikler ergen ve gençlerin tasavvurlarını etkilemekte, ahlaki kriterlere ve değerlere uygun olmayan içerikler saygı ya da özgürlükler çerçevesinde değerlendirilebilmekte ve normal olarak kabul edilebilmektedir. Sosyal medya platformlarında oluşturulan yeni dil ve kültürün genel olarak kutsala ve kadim kültüre saygıdan yoksun olduğu görülmektedir. Özellikle inanca dair paylaşımlarda profanlaşmış bir dil dikkat çekmektedir. Kutsalı profan şekilde sorgulayan bu anlayış gençlerin din konusunda tasavvurlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal medya platformlarında Allah, Hz. Peygamber'in hayatı, Kur'an ve ibadet konularında müstehzi bir şekilde konular değerlendirilmekte ve bu önyargılı içerikler gençlerde inançla ilgili konulara karşı olumsuz perspektiflerinin oluşmasına neden olmaktadır.

## Amaç ve Önem

Sosyal medyada paylaşılan kutsal ile ilgili konularda profan bir dil kullanılması kutsala karşı saygısız bir tavır oluşmasına neden olmaktadır. Bu konudaki çalışmaların örneklerle ele alınmamış olduğu görülmektedir. Bu araştırma, konunun örnekleriyle ele alınması açısından önem arz etmektedir. Çalışmada sosyal medya platformlarında kutsala dair kullanılan profan dil ile ilgili genel bir çerçeve çizilmesi ve bu durumun kutsal

tasavvurunu olumsuz yönde etkilediğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada bazı sorulara cevap aranmaktadır:

- Sosyal medya platformlarında kutsal nasıl sorgulanmaktadır?
- Sosyal medya platformlarında kutsalı sorgulama dili saygı çerçevesinde mi gerçekleşmektedir?
- Sosyal medya platformlarından Youtube ve Instagram’da kutsal ile ilgili paylaşımlarda profan bir dilin kullanılması kutsal tasavvurunun inşasında etkili midir?
- Sosyal medyada profan bir dil ile paylaşılan içerikler bireylerin kutsal ile olan iletişimlerini nasıl etkilemektedir?

### **Yöntem**

Bu çalışma araştırma yöntemlerinden nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta, bu etkenler ilgili durumu nasıl ve hangi yönlerden etkiledikleri aynı zamanda bu durumdan nasıl etkilendikleri anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 73). Bu yöntem seçilen durumun derinlemesine araştırılması açısından tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılan yöntemle seçilen bir durum yani, kutsalın profan bir dil ile sorgulanması sosyal medya platformları çerçevesinde bütüncül olarak araştırılmakta ve değerlendirilmektedir. Veri toplama sürecinde öncelikle literatür taraması yapılarak kutsalı sorgulama konusunda araştırmalar yapılmış, daha sonra amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Youtube ve Instagram’da çalışma konusu ile ilgili platformlarda paylaşılan içerikler değerlendirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle elde edildikten sonra sistematik bir şekilde betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 239). Durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada sosyal medya platformlarında Allah, Hz. Peygamber, Kur’an ve ibadet konularında paylaşılan içeriklerdeki profan söylemler ortaya konulmakta ve konuyla ilgili önerilerde bulunmaktadır.

### **Kutsalı Sorgulama**

Varoluşsal olarak her insanın varlığını, nereden geldiğini, var olduğu mekânı ve varoluşunun nihayetini sorgulama ihtiyacı ontolojik sorgulamayı ifade etmektedir. İnsan kaynağına yakınlaştıkça hakikatine ulaşmaya başlamaktadır. Tıpkı saflaştırıldığı ve rafine edildiği ölçüde camın ışığı daha az engellemesi gibi bireyin de hakikatine yaklaştıkça fitratındaki güzellikleri görebilmesi engellenmemektedir. Cam kum ve opak materyallerden yapılmakta ve ışığı geçirebilecek hâle gelene kadar rafine edilmektedir. Böylelikle ışığı değiştirmeden iletebilen bir yapıya dönüşmektedir. Cam kendi ışığına sahip olmasa da ışıqla parlamaktadır (Frager, 2005, s. 61). İnsan doğası da hakikatin ışığına ihtiyaç duymaktadır. Hakikate yöneliş bireyin kendisini anlamaya çalışmasıyla başlamaktadır. Kendisini bilmeyen hakikatini bilememektedir. Tahkiki iman insanın kendisini ve inancını hakikat üzerine temellendirmesidir.

Antik Çağ’dan günümüze insan varlığı giderek daha fazla maddi unsurların öncelikli olduğu bir dünyaya hâkim olmakta ve bu hâkimiyet Tanrısız tanrılaşma döneminin yaşanmasına neden olmaktadır. Özellikle reform hareketleriyle birlikte Batı dünyasının sadece rasyonel aklı referans olarak kabul etmesi, tabiatın sırlarına vakıf oldukça tabiatı kontrol altına alabilme düşüncesi sonucunda maddi açıdan birçok gelişmeler yaşandığı bilinmektedir. Öyle ki aya ayak basılması, elektrik ve nükleer güçlerin kullanılması ve teknolojinin her alanda büyük ivme kazanması sonucunda hayatın maddi unsurlar üzerine dizayn edilmeye başladığı görülmektedir. Walt Disney’in yapıtında geçen sihirbaz Merlin’in yokluğunda çırağı olan küçük çocuğun bazı sihirli kelimeler

kullanarak kuyudan kovalara su taşınması, süpürelere yerleri süpürtmesi gibi sihirli eylemleri yaparken gerçek kelimeleri bilmediği için her yeri suların basması ve kıyametin kopması durumunda Merlin'e ihtiyaç duyması misali maddi unsurlar hiçbir zaman hakikatin yerine geçememektedir (Merter, 2006, s. 40). İnsan kendi varlığını fethetmek isterken kaynağından koptuğu zaman ruhsal bir sömürgeciliğin içerisine mahkûm olmakta ve kendisinden kopmaktadır. Ancak bu kopuşa başkaldırabiliyorsa varoluşunun hakikatini kazanabilmektedir (Camus, 1998, s. 107). İnsanın kendisine olabilecek en büyük kötülüğü ruhsal tekamülünü geliştirmek yerine kendi iradesini açık ya da gizli başkalarının kontrolüne vermesi olarak düşünülmektedir (Peck, 2019, s. 285).

Hakikat ve anlam arayışı fitri bir arayışı ifade etmektedir. Bireyin nereden gelip nereye gittiğini ve varoluş amacını bulmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Varoluşsal sorgulamada birey çocukluk itibari ile öğrendiklerini sorgulamaya yönelmektedir. Sorgulamak hakikat ve anlam arayışının önemli unsurlarındandır. Sorgulanmamış bir hayat farkındalığı olmayan bir hayata dönüşmektedir. Hakikat ve anlam arayışı bireyin kendi varoluşuna ait sorulara verdiği cevaplarla varlığını konumlandırmasını ifade etmektedir. İnsanlık tarihinin ontolojik sorgusu başlangıç ve sonuç üzerine temellenmiştir. Tüm bilimsel çabalar başlangıç ve sonun gizemini aralayamamaktadır. "Nereden geldim?", "Niçin bu dünyadayım?", "Nereye gidiyorum?" olmak üzere üç temel soruya cevap verebilmek insanın anlamlı yaşaması ve metafizik boyut ile ilişki kurabilmesi için önem arz etmektedir. Tarihsel süreçte filozof, sanatçı, teolog, zanaatkâr olmak üzere toplumun her düzeyinden bireyin temel kaygısının varoluşa anlam yüklemek olduğu anlaşılmaktadır. Tabii olarak her birey bu dünyadaki varlığını anlama ve konumlandırma çabasındadır. Bu çaba varoluşsal sorgulamanın tezahürüdür (Russo-Netzer, 2016, s. 1).

Varoluşsal sorgulamanın içerisinde önemli bir sorgulama alanı inançtır. Birey inandıklarının doğruluğu konusunda tatmin olmak istemektedir. Bu tatmin olma arayışı İbrahim Peygamber'in arayışı gibi bir arayışa yönlendirmektedir. İnanç doğru argümanlar üzerine temellendirildiği zaman kutsal kabul edilmekte ve o kutsala belirli sınırlar tayin edilmektedir. Kudsî, kutlu, mukaddes (Doğan, 2001, s. 698) anlamlarına gelen kutsal kavramı "*güçlü bir dini saygı uyandıran veya uyandırması gereken, kudsî mukaddes*" veya "*tapınılacak veya yolunda can verilecek derecede sevilen*" (Akalin, 2011, s. 1546), fenomenolojik olarak "*Açıkça ya da gizlice a priori bir dini gerçekliğe yani aşkın ve gizemli olan bir nesneye işaret*" (Kuşçu, 2011, s. 167) olarak tanımlanmaktadır. Kutsalın alanına kutsalın kendisi ve kutsal ile ilgili her şey girmekte, profan ise kutsalın karşıtı anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle kutsalın uhrevi, profanın seküler hayat ile bağlantısı bulunmaktadır (Güç, 1998, s.342). Profan ve kutsal dünya arasındaki karşıtlık evrensel bir ayrımı ifade etmektedir. Kutsal olan, ev içi ve ev dışı görevlerin seküler, gündelik gerçekliği olan dünyadan ritüelle ayrılmasıdır. Bu bağlamda profan dünyaya karşı iki temel tutum bulunmaktadır. Birinci tutum; dünyanın reddi. Dünyevi gerçeklikten mistik kaçış durumu örnek olarak verilebilir. İkincisi dünyaya hâkim olmak düşüncesidir. Dua, oruç ve benliğin dünyevi tarafını inkâr etme yoluyla beden münzevi kontrolü dünyaya hâkim olma düşüncesinin eylemsel boyutunu göstermektedir. Sanayi toplumu ile birlikte kutsalın ve dinî anlamın kaybının hayatın sekülerleşmesine neden olduğu ve bu sekülerleşme zaman içerisinde profan bir anlayışı meydana getirdiği müşahade edilmektedir (Abercrombie vd., 1988, s. 195-196).

Kutsalın dokunulmaz alanları bulunurken profan olanın her türlü durumda sınırları değiştirilebilen alanları bulunmaktadır. Bu durum kutsal ve kutsala ait olanlarla ilişkide saygı sınırlarını belirlemekte ve bireylerden bu saygı sınırına uymaları istenmektedir. Hatta aynı kutsal ile ilişkisi olmayanlar dahi birbirlerinin kutsallarına saygı göstermeleri gerekmektedir. Kur'an ve Hz. Peygamber'in hayatı bireylerin Allah, Peygamber ve kitap ile olan ilişkisinde adap çerçevesini göstermektedir. Her iletişim ve ilişkide saygı önemli bir dinamiği ifade ederken kutsal

ile olan ilişkide daha önemli bir dinamik olmaktadır. Netice itibariyle her insanın inancına ait sorgulama ihtiyacı bulunmaktadır. Bu fitri ihtiyacın karşılanamaması bireyin bilişsel ve duyuşsal tatmin olmasına engel teşkil etmektedir. Önemli olan sorgulamanın saygı çerçevesinde yapılması, adaba riayet etmeye önem verilmesidir. Aksi takdirde sorgulama soruların cevaplarını bulmaktan ziyade inanca olumsuz bir tavırla eleştiri getirilmesine neden olmaktadır.

### **Tahkiki İman Açısından Sorgulama**

Hakikat ve hakikilik tasavvuru hayatı anlam üzerine inşa etmenin öncelikli yoludur (Sayar, 2018, s. 11). Hakikate ulaşmak sorgulamaktan geçmekte, vahye dayanan cevaplar tahkiki bir inanışa sevk etmektedir. Hakikate dair sorgulama taklitten uzak yaşamayı gerekli kılmaktadır. İslam literatüründe inançla ilgili taklit ve tahkik olmak üzere iki kavram bulunmaktadır. Taklit kelimesi Arapça “k-l-d” kökünden türemiş olup gerdanlık takmak, develerin boynuna kurbanlık olduklarını gösteren nişan takmak, kılıç kuşanmak, başta bulunmak, birisine iş ve görev vermek, birini taklit etmek, bir konunun delilini veya hakikatini araştırmadan söylenmiş olan söze ya da duruma göre davranmak, birisinin davranışını olduğu gibi taklit etmek, mukallidlik yapmak anlamlarında kullanılmaktadır (İbn Manzur, 1994, C. 3, s. 366-367). Kur’an’da “k-l-d” kökünden kalâid ve mekâlîd kelimeleri geçmekte, kalâid kelimesi, gerdanlık takmak, süslemek kurbanlıklara takılan gerdanlıklar, mekâlîd ise anahtarlar, kilitler anlamlarına gelmektedir (Okuyan, 2019, s. 544). Genel olarak kelimeler literatüründe kullanılan “taklid” kavramı, kelimeler ilminde tahkik kavramının, fıkıh ilminde ise içtihad kavramının zıddı olarak kullanılmaktadır (Yücedoğru, 2005, s. 23). Taklit kavramı “*Bir inancı, bir görüşü, nazar ve istidlalde bulunmaksızın, dolayısıyla aklî veya naklî delillere dayanmaksızın bir başkasından duyduğu gibi/için tasdik etmektir*” (Ardoğan, 2009, ss. 41-42), fıkıh usulünde ise “*hüccetsiz ve delilsiz başkasının sözünü kabul etmek*” veya “*sözü hüccet olmayanın sözüne göre, delilsiz olarak amel etmek*” şeklinde tanımlanmakta, taklit eden kişiye de “mukallid” denilmektedir (Karaman vd., 2006, s. 630). Dolayısıyla taklidi iman üzerinde düşünülmesizin ve araştırma yapılmadan sadece çevrenin tesir ve telkini ile meydana gelen inanç biçimini ifade etmektedir.

Tahkik Arapça “hakk” kökünden türemiş, gerçek, hakikat, sabit ve doğru olmak, bir şeyi tam anlamıyla ortaya koymak gibi anlamlarına gelmekte (İbn Manzur, 2010, C. 10, s. 52), eşyayı hakikatinde olduğu şekilde bilmek ve hakikatine uygun şekilde hareket etmek (Cürçânî, Tarifat, s. 55) veya bir nesnenin hakikatine muttali olup yakinen idrak etmek olarak tanımlanmaktadır. “Tahkik” kavramı ise bir nesneyi vacip ve lazım kılma, onu tasdik etmek anlamına gelmekte (Âsım Efendi, 2013, s. 3944-3945), “*delillere, bilgiye, araştırmaya ve kavramaya dayalı iman*” olarak tanımlanmaktadır (Kolektif, 2007, s. 72). Aslında imanın hakikatinde delil, anlama ve kavrama bulunmaktadır. İman “*Hakikatte bir emr-i vicdani olup, kendi irade ve ihtiyarıyla kalpten ve yürekte tam bir teslimiyet, bir inkıyat ve tasdikten yani, kalbin söylemesinden ve kabul etmesinden ibaret*” (Akseki, 1983, s. 53) şeklindeki tanımda iman için kalbin hakikat ile ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Tahkik kavramı nazar ve istidlali ihtiva etmekte, bir başka ifadeyle akıl ve araştırma sonucu delillere dayanarak herhangi bir bilgi ya da bir durumu kabul etmektir. Tahkiki iman tefekkür, tezekkür, tedebbür, taakkul gibi bir konuda aklı tüm yönleriyle kullanmak ve Hz. Peygamber’in tebliğ ettiği konuları kalben tasdik edebilmektir. Bilginin ve aklın kullanılmaması, heva ve hevase göre davranılması, sorgulama yetersizliği ve körü körüne taklit iman tahkiki olmasına engel olan faktörler olarak görülmektedir (Ünverdi, 2012, s. 71). İslâm alimlerinin çoğunluğuna göre itikadî hususlarda tahkik etmek, araştırıp delile dayanarak iman etmek gerekmektedir, itikatta taklit kesin olarak yasaklanmaktadır. Çünkü imana

dayanan tüm hususlarda her bireyin kendi aklını kullanması, araştırması ve iradesine göre davranması gerekmektedir (Özdemir, 2012, s. 149).

Kur'an insanın araştırmasını, sorgulamasını, aklını kullanarak davranmasını istemektedir. Kur'an akıllarını kullanmayanların inkâr bataklığında bırakılacağını (Yunus, 10/100), bilenlerle bilmeyenlerin bir olmayıp, ancak akıl sahiplerinin öğüt alacağını (Zümer, 39/9), kitaba uyulmasını, kitap bırakılıp da başka önderlerin ardından gidilmemesini (Âraf, 7/3) bildirmektedir. Ayrıca "Allah'ın indirdiğine uyun" denildiğinde, "Hayır, atalarımızdan gördüğümüze uyarız" dediler. Ya atalarının akli bir şeye ermemiş, doğru yolu bulamamışlarsa!" (Bakara, 2/170) ayeti taklidi bir imanın yanlışlığının farkına varabilmek için atalardan gelen inancın sorgulanmasını istemektedir. Dolayısıyla Kur'an ataların dinini sorgulamadan inanmayı olumsuz olarak görmekte, doğrunun araştırılmasını istemektedir. Ayrıca Kur'an inançlara saygı göstermeyi istemektedir. En'am suresi 108. ayette bireylerin inançlarına ve kutsal saydıkları değerlere küçümseyici bir tavır sergilemenin ve hakaret etmenin İslâm ahlâk ile bağdaşmayan bir tavır olduğu ifade edilmektedir. Netice itibariyle hakikat temelli bir tasavvurun oluşması açısından inanç ve düşüncelerin doğruluğu araştırılmalıdır. Buna mukabil araştırma yapılırken cahiliye taassubunun sunduğu bir önyargı ve indirgemeci bir yaklaşımla araştırma yapılmamalı, diğerlerinin inanç ve düşüncelerine saygılı davranılmalıdır.

### **Sosyal Medyada Kutsal Sorgulama**

Tarihsel süreçte toplumların dine ihtiyaç duyması ve dini bilgi edinme talebi nedeniyle medyada dinî unsurlara yer verildiği bilinmektedir. Toplumlar dinî bilgi ve kutsalı anlama taleplerini medyadan karşılamak istemiş olsalar da medyanın din konusundaki yaklaşımı dinî kutsallık üzerine değil de daha çok ekonomik çıkar, reyting kaygısı açısından ticari bir faaliyet üzerine inşa ettiği görülmektedir. Böylelikle dinin medyadaki temsili popüler bir temsil olarak yansıma bulmaktadır. Medyada hâkim olan popüler kültür dinî kendi belirlediği şeklide biçimlendirmektedir. Zira kapitalist toplumlardaki medya, içeriklerini popüler kültürün çerçevesine göre hazırlamakta ve bu durumdan din de nasibini almaktadır. Dinin normatif değerleri ve manevi hakikatleri geleneksel medya ve sosyal medya içerisinde yeniden inşa edilmektedir (Düzcan, 2020, ss. 48-49). Günümüzde hakikat ve anlam arayışının yeni mecrası sosyal medya platformları olarak görülmektedir. Sosyal medya "*Bilgi işlem teknolojisi aracılığıyla yetenekleri artmış, kullanımı kolaylaşmış veya olası genişletilebilirlik potansiyelini bünyesinde barındıran iletişim araçları*" (Thompson, 1995, s.134) olarak tanımlanmaktadır. Yeni nesil iletişim biçimlerinden biri olan, bireylerin birbiri ile iletişim ve etkileşimde bulunmasına, her türlü veriye kolayca ulaşılmasına imkân tanıyan, bünyesinde etkileşimli katılımların gerçekleşebildiği yeni medya biçimleri olarak kabul edilen sosyal medya platformları (Jimmie, 2014, s. 1158), kullanıcıların özel profiller oluşturabildikleri, istedikleri içerikleri paylaşabildikleri, dijital ortamda bireysel veya grup olarak çevrimiçi etkileşim ve iletişimde bulunulabilen Web 2.0 internet tabanlı uygulamalardır (Obar & Wildman, 2015, ss. 745-746).

Geleneksel medyadan farklı olarak bireyin içerik okuyucusu olmasının yanı sıra içerik üreticisi, yapımcısı ve yayımcısı olabilmesine fırsat vermekte, bilginin demokratikleştirilmesine imkân tanımaktadır (Bekaroğlu, 2011, s. 149). İstatistikler dünyada 4,62 milyar kişinin, bir başka ifade ile dünyanın %58,4'ünün sosyal medya kullandığını ve sosyal medya kullanıcılarının ortalama 3 saatlerini bu mecralarda geçirdiğini bildirmektedir (Wearesocial, "Digital 2022"). Dünyanın internet bağlantısı olan her mekânından doğru-yanlış, ahlaki-gayri ahlaki bilgi akışı olmakta ve bu bilgiler görseller, videolar, ses dosyaları gibi birçok şekilde paylaşılmaktadır. Amerika'da gençlerin ortalama 6 saatlerini sosyal medyada geçirdikleri ve zamanlarının büyük bir kısmını ekran başında

harcadıkları verisi gençlerin hayat tasavvurlarını her türlü içeriğin paylaşıldığı zeminlerde inşa ettikleri anlaşılmaktadır (Twenge, 2018, s. 83). Ayrıca araştırmada ailelerin yapısının çocukların çevrimiçi geçirdikleri süre üzerinde etkili olmadığını ve dijital platformların etkisiyle toplumsal farklılıkların ortadan kalktığını ortaya koymaktadır (Twenge, 2018, s. 83-84). Dolayısıyla toplumlarda muhafazakâr, seküler, inançlı ya da inançsız her kesiminden kişinin ortak bir hayat tasavvuru ve hayat tarzına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öyle ki farklı inanç dinamikleri olan ailelerin çocuklarının davranış ve tutumları ortak bir zemin üzerine inşa edilmektedir.

Çocuk ve gençler gibi yetişkinler de sosyal medyanın sunduğu içeriklerden nasiplerini almaktadırlar. Sosyal medyada içerik olarak paylaşılan her şey görsel bir şekilde sunulmaktadır. Öyle ki bazı sosyal ağlarda bireylerin en özel durumları paylaşılabilen hatta bu paylaşımlardan para dahi kazanılmaktadır. Milyonlarca kişinin takip ettiği bu ağlardaki paylaşımlar ahlakın çöküşüne neden olmaktadır (ListeList, 2023). Aynı şekilde din de sosyal medyada görünür hâle gelmekte, bireylerin kendilerine ait özel alanlarında gerçekleştirdikleri ibadetler dahi sosyal medyada görsel bir şova dönüşmektedir. Ayrıca ayet, hadis ve dine ait bilgiler sosyal ağlarda doğruluğu ya da yanlışlığı kontrol edilmeden, üst bir kurumun denetimi olmadan paylaşılmaktadır. Bu durum dini bilgilerin yanlış aktarılmasına ve yanlış bir şekilde öğrenilmesine neden olmaktadır. Her şeyin parça parça sunulduğu, hızla aktığı sosyal medya platformlarında dinî olan ile seküler olan iç içe geçmektedir. Bu durum dinsel olanı seküler hâle getirmekte, dinî paylaşımlar popüleriteyi artırmakta ve bireysel imajlar için kullanılmaktadır. (Düzgen, 2020, s. 50). Dolayısıyla hakikat arayışı seküler bir tatmin aracı hâline dönüşmektedir.

Sosyal medya platformlarının boş zaman geçirme, eğlenme, oyalanma, rahatlama, unutmaya gibi birçok eğlenme kültürüne dayalı işlevi bulunmaktadır (Karaduman, 2017, s. 19). Daha çok eğlence ve dikkat çekmeye yönelik olan içerikler din konusunda da paylaşılan içerikleri dönüştürmekte, eğlenceli ve profan bir sunuma dönüştürmektedir. Bu durum kutsalı gerçekliğinden uzaklaştırmaktadır (Düzgen, 2020, s. 39). Gösteri, mizah, magazin, cinsellik ve sanal oyunlar gibi hemen her türlü popüler eğlence ve haz unsuru barındıran sosyal medya bireylerin ilgisini çekmekte ve sürekli takip etme isteği uyandırmaktadır (Karaduman, 2017, s. 21). Aynı zamanda platformlarda paylaşılan basit içeriklerle muhatap olan çocuklar, gençler ve dahi yetişkinler paylaşılan içeriklerdeki anlayışlar doğrultusunda düşünmeye başlamakta, hayatı dünya hayatından ibaret gibi görme eğilimi göstermektedirler. “Ben kimim?”, “Bu dünyadaki amacım nedir?”, “Nereden geldim, nereye gidiyorum?” gibi varoluşsal sorgulamaları önemsizleştirmekte, kutsalın profan bir şekilde sunulması inanca yönelik tutum ve davranışları olumsuz yönde etkilemektedir. Kutsala ait sorgulama dili öğrenme ve kavramadan ziyade alaycı bir şekilde ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla bireylerin akıllarını, duygularını, inançlarını ve ahlaklarını yöneten sosyal medya platformları bireyi ve toplumları yeniden şekillendirmektedir (Özbay & Dağıtmaç, 2017, s. 63). Öyle ki inanç konularında dahi nasıl ve ne şekilde düşünülmesi ve amel edilmesi gerektiği sosyal medyanın eğitimliğinde gerçekleşmektedir (Çamdereli, 2018, s. 129-130).

Dünün ve bugünün dünyasında dinî konularda sorulan sorularda çok büyük farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte sosyal medyada kutsala karşı profan bir dil kullanılmakta, dinî konulardaki soru ve cevapların sorgulayıp araştırma yapmaya teşvik etmek yerine uzaklaştırıcı nitelikte olduğu müşahede edilmektedir. İslâm dini konusunda üretilen içerikler Allah tasavvuru, Kur’an, Hz. Peygamber’in hayatı ve ibadetler olmak üzere dört başlıkla tasnif edilebilir. Sosyal medyada Allah tasavvuru seküler bir şekilde ortaya konulmaktadır. Allah’a insana ait sıfatlar verilebilmektedir. Örneğin; YouTube, Instagram gibi sosyal medya platformlarında “Allah narsist olduğu için mi yarattığı insanlardan kendisine ibadet etmesini istiyor?”, “Allah sadist olduğu için mi kötülöklere engel olmuyor?”,

“Allah bizi yalnızlıktan sıkıldığı için mi yarattı?”, “Allah her şeyi bildiği hâlde bizi niçin test ediyor?”, “Allah beni yaratırken bana mı sordu?”, “Allah ismi eski Arap kültüründeki putlardan birinin adı mı?”, “Dünyada bu kadar çok inanmayan olduğu hâlde Allah insanların inanmalarını kolaylaştırıyor?”, “Allah kötü olduğu için mi cehennemi yarattı?”, “Allah’ın kudreti her şeye yettiği hâlde niçin önceki kitapların bozulmasına engel olmamıştır?”, “Allah sonsuz kudret sahibi olduğu hâlde neden meleklerle ihtiyaç duyar?”, “Orucu, namazı gün doğumu ve gün batımına göre belirleyen Tanrı, yarattığı gezegenin eğimini, şeklini bilmediği için mi Norveç, İsveç gibi İskandinav ülkelerinin bulunduğu coğrafyada 22 saat oruç tutturuyor?”, “Allah’ın cehennemi olup peygamberin olmadığı için peygamberi daha mı çok sevmeliyiz?” gibi Allah’ı tanımaktan öte kutsalı küçümseyici ifadelerle soruların sorulduğu müşahede edilmektedir (Ateizm Derneği TV, 2021).

Kutsalın profan bir hâle geldiği sosyal mecra platformlarından biri de sosyal ağlarda oynanan dijital oyunlarda görülmektedir. Örneğin; God Game (Tanrı Oyunu) olarak adlandırılan oyunda oyuncuya tanrı rolü verilmektedir. Tanrı rolü verilmiş olan oyuncu kullar yaratmakta, kimi zaman kullarına rahmet edip yağmurlar yağdırmak suretiyle ürünlerini bereketli hâle getirmekte, hayvanlarını çoğaltmaktadır. Buna mukabil tanrı rolündeki oyuncu kullarına savaş açabilmekte, onları yıldırım, deprem gibi tabiat olayları ile cezalandırabilmektedir. Tanrı rolüne giren kişi kendisinde yaratma, kullara sahip olma, yarattıklarına ikram ve cezada bulunma gibi bir kudretin olduğu duygusuna kapılmakta, tanrı tasavvurunu insani özellikler üzerine inşa etmektedir. Bu durum kutsalı tamamen sıradanlaştırmakta, böylelikle kutsal boyut kaybolmaktadır. Bazı oyunlarda oyuncuların yaralarının iyileşmesi, hastalıklarından şifa bulması için oyunda sunulan tanrılara tapınmaları ve oyun içerisinde sunak olarak planlanan düzeneklerde adaklar adamaları gerekmekte ya da mitolojik tanrılar kullanılarak savaşlar verilmektedir. Dolayısıyla dijital platformlarda oynanan mitolojik Allah tasavvurunu ve peygamber mucizelerine olan yaklaşımı olumsuz şekilde etkilemektedir (Yorulmaz, 2015, ss. 289-390). Dijital oyunlar içerisinde kutsala olan yaklaşımı etkilemekte, kutsalın profan şekilde sorgulanmasını normal bir hâle getirmektedir.

Kur’an konusunda “Kur’an’ın da diğer kitaplar gibi bozulmadığını nereden bileceğiz?”, “Kur’an’ı anlamak neden zor? Allah anlamamızı istemediği için mi bu kadar gizemli bir dil kullanmış?”, “Kur’an’ı neden hak kitap olarak kabul etmek zorundayız?”, “Neden diğer kitapların bozulmasına izin verilmiş? Belki de yakın bir zamanda Kur’an’da bozulmuş kitaplardan sayılacak!”, “Kur’an’ın da diğer kitaplar gibi bozulmadığını nereden bileceğiz?”, “1500 sene önceki bir kitabın bu çağa hitap etmesi düşünülebilir mi?”, “Kur’an kutsal kitap olsaydı Hz. Muhammed’in özel hayatından bahsetmemesi gerekmez miydi?”, “Kur’an’daki emir ve yasaklar insan özgürlüğüne aykırı değil mi?”, “Kur’an’ın kadınların örtünmesini isteyip erkeklerden istememesi eşitliğe aykırı bir durum değil mi?”, “Kur’an’ın çok eşliliği onaylaması kadın haklarına aykırı bir durum değil midir?”, “Kur’an neden Arap ırkına yönelik ve erkek egemen bir dille yazılmış?”, “Kur’an’ı Muhammed yazmış olamaz mı?”, “Kur’an müzik dinlemeyi bile yasaklıyorsa eğlence hakkımızı elimizden almış olmuyor mu?” gibi sorular Kur’an’ın nasıl bir kitap olduğuna dair araştırma niteliğinde sorular değildir. Buna mukabil Kur’an’ın kutsal olmadığının vurgulandığı sorular olduğu görülmektedir (Deniz, 2018; Atheistpublic, 2023).

Hz. Peygamber’in evlilikleri özellikle Hz. Aişe’nin yaşının küçük olması, Hz. Zeynep binti Cahş ile olan evliliği evlatlığının eşinde gözü varmış gibi ifade edilirken, bu konudaki ayetlerin Hz. Peygamber’in kendisinin yazdığı düşüncesi empoze edilmektedir. Öyle ki Hz. Peygamber’in bir kadınla evlenmek için ayet indirilmesini istemediği argo ya da küfür içerikli sözlerle ifade edilmektedir. Kur’an’daki emir ve yasaklarla ilgili tesettürün farz olması, alkolün, zinanın, domuz etinin haram olmasının bugünün dünyasında yeri olmadığı vurgulanmaktadır.

Ayrıca erkeklerin tesettür zorunluluğu olmadığı ve daha özgür oldukları, kadınların ise tesettür sınırlarının çok fazla olduğu ve bu durumun kadın özgürlüğünü kısıtlayıcı ve kadın-erkek eşitliğini ihlal ettiği ifade edilmektedir. Hz. Peygamber'in domuz ticaretini engelleyerek kendi mal varlığına varlık kattığı, siyasi olarak demokratik bir anlayışının olmadığı hatta otokrat bir lider olduğu anlatılmaktadır. Sosyal medyada Hz. Peygamber ile ilgili "Hz. Muhammed Hatice hayattayken onun zenginliğinden yararlanabilmek için mi başka bir kadınla evlenmedi?", "Hz. Muhammed pedofili miydi?", "Hz. Muhammed'in oğlunun eşinde gözü mü vardı?", "Hz. Muhammed domuz ticaretini yasaklayarak kendisi için bir ticaret alanı mı oluşturdu?", Peygamber kadın düşkünü müydü ki bu kadar çok evlendi?", "Peygamber cihatlardan elde edilen gelirlerin büyük kısmını kendine ayırarak kendini mi zenginleştirdi?", "Peygamber ve ashabi dinden dönen, İslam kurallarına uymayan ve namaz kılmayan insanları ölümle mi cezalandırdı?" gibi sorular gündeme getirilerek Hz. Peygamber hakkında olumsuz mesajlar verilmektedir (Deniz, 2020).

Sosyal medyada Allah, Kur'an ve Hz. Peygamber hakkında profan şekilde sorulan soruların ibadet konusunda da sorulduğu görülmektedir. "Modern dünyada beş vakit namaz kılmak kişinin planlarını bozmaz mı?", "Sürekli suların aktığı yerde abdest almanın gereği var mıdır?", "Her gün beş vakit namaz kılma zorunluluğu insanın işlerini yapmasına engel olmaz mı?", "İhtiyaç sahiplerine zekât veya sadaka vermek onları tembelleğe alıştırmaz mı?", "Oruç fakirlerin hâlini anlamak için tutuluyorsa fakirlere oruç farz değil mi?", Allah çocuklara günah yazmıyorsa çocuklar istedikleri gibi davranabilirler mi?", "Allah bizim ihtiyaçlarımızı biliyorsa dua etmemize ne gerek var?", "Kabe'nin etrafında dönmek taştan yapılmış putlara saygı göstermeye benzemiyor mu?" gibi sorular ibadet konusunda ibadetin bu çağda gerekli olmadığına dikkatleri çekmektedir. Sonuç itibarıyla sosyal medyada kutsala ait konularda sorular sorulmakta ve bu sorulara cevaplar aranmaktadır. Dijitalleşmiş dünyada soruların sosyal medya platformlarında üsluba dikkat edilmeden sorgulanmasında bir problem görülmemektedir. İslâm düşüncesinde profan düşünme ve profan hayat tarzı kabul edilmemekte, İslâm'ın inanç ilkelerinin formüle edilmiş hâli olan amentü bilinci profan düşünmeyi ve söylemi reddetmektedir (Özdenören, 1996, s. 139). Kutsala saygı göstererek soruların cevaplanması özellikle konuların uzmanları tarafından cevaplanması ergen ve gençlerin tasavvurlarını vahiy üzerine inşa etmek açısından önemlidir. Fakat soruların profan bir şekilde sorulması, kutsalın profan olmasına yönelik ifadeler ergen ve gençlerin tasavvurunda kutsalı sıradan hâle getirmektedir.

### **Sosyal Medyada Din Hakkındaki Sorulara Yaklaşımlar**

Sosyal medyada din konusunda sorulan sorulara cevap vermeye yönelik ve tespit amaçlı olmak üzere iki türlü yaklaşım olduğu görülmektedir. Cevap verme temelli yaklaşım dini anlatma ve inkâr etme olmak üzere iki dinamik üzerinde konumlanmaktadır.

#### **1. Cevap Verme Yaklaşımı**

Dini konularda soruların sorulduğu sosyal medya platformlarında cevap verme konusunda soruları cevaplamaya yönelik ve sorularla inkâra yöneltme yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Örneğin; Sözler Köşkü'nün 14 Nisan 2019'da "Hz. Peygamber neden çok evlilik yaptı?" sorusunu gündeme getirdiği, 19 dakika 12 saniyelik bir video ile konuya cevap vermeye çalıştığı ve içeriğin altına "Sözler Köşkü'nde bugün çok özel bir konuya değindik. Peygamberimiz kaç kez evlendi? Bu kadar çok evlilik yapması gerekiyor muydu? Bu videoda çok evlenmesinin ve Hz. Aişe Validemiz ile evlenmesindeki hikmetlerine değindik. Peygamberimizin çok evliliği ve İslam'da çok evlilik ile ilgili merak edilenleri cevapladık. Bazı insanların Hz. Peygamber'e isnat ettikleri "Nefsani ve şehvani duyguları için 11 tane eş almıştır." sözüne bu videoyu izledikten sonra böyle iftiralara atan



insanlara güleceksiniz.” mesajını yazarak konuya açıklık getireceklerini ifade ettikleri müşahede edilmektedir. Buna mukabil inkâra ikna ve alaycı tavır soruları cevaplamaktan ziyade sorularla kutsalı profan hâle dönüştürme çabası verildiği anlaşılmaktadır. <https://bucurukveben.blogspot.com> adlı blogda 23 Ocak 2023’te paylaşılan “Dincilerden nefret etmemiz için beş sebep” başlıklı içerikte dinin Müslümanlara zarar vermesinin yanı sıra dünyaya da rezil olduklarını ifade eden videolar paylaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal medya platformlarında İslâm dini konusunda sorulan sorulara bireyleri aydınlatmaya veya bireyleri inkâr etmeye yönelik cevaplar verildiği anlaşılmaktadır.

### **1. a. Dini Anlatma Amaçlı**

Bu yaklaşımda olan Sözler Köşkü, Hayalhanem, Maksat 114, Mutmain, Çınaraltındayız, Dinicevaplarcom, @KafileTr, Yelkenistanbul, FreeQuranEducation gibi sosyal medya platformlarında dini konulardaki sorulara dini doğru anlatma çabasıyla cevaplar vermeye çalışılmaktadır. Bu mecralarda Allah’ın zati, Hz. Peygamber’in hayatı, Kur’an ayetleri ile ilgili açıklamalar yapılmakta ve gençlerin sorularına cevaplar vermeye çalışılmaktadır. Sözler Köşkü’nün 2 milyon, Hayalhanem’in 1,7 milyon, Maksat114bursa’nın 518 bin, Çınaraltındayız’ın 438 bin, Dinicevaplarcom’un 220 bin, @KafileTR’nin 131 bin, Yelkenistanbul’un 119 bin, FreeQuranEducation 47,1 bin takipçisi bulunmaktadır. Bu içerik üreticileri YouTube, Instagram gibi sosyal medya platformlarında canlı yayın yapmakta, dini konulardaki sorulara cevap niteliğinde içerikler paylaşmaktadırlar. Sorulara cevaplar verirken Kur’an ve hadisleri kaynak göstermekte ve konuları günümüz dünyasına kıyaslamalar yaparak anlatmaya çalışmaktadırlar. Örneğin; 2 milyon takipçisi olan Sözler Köşkü, İslam dinini anlatmayı ve İslâm hakkındaki yanlış inanç ve düşünceleri düzeltmeyi hedefleyen, kitlesi gençlerden olan bir sosyal ağdır. 2010 yılında Sözler Köşkü İlim ve Kültür Derneği adıyla bir grup üniversite öğrencisi tarafından kurulan dernekte Kur’an eğitimleri, sohbetler yapılmakta, bu faaliyetler Youtube, Facebook, Instagram gibi sosyal medya kanallarında paylaşılarak geniş kitlelere ulaşılmaktadır (Düzcan, 2020, s. 59). Dolayısıyla Sözler Köşkü, Hayalhanem gibi takipçi sayısı milyonlarla ifade edilen platformlarda programların gençlerle birlikte gerçekleştirilmesi geniş kitlelere ulaşmaları açısından önem arz etmektedir.

Dinî anlatma amaçlı bu platformlarda sokak röportajları yayınlanmaktadır. Bu röportajlarda ateizm, teizm, deizm ile ilgili sorulara bilimsel cevaplar vermeye çalışıldığı görülmektedir. Hayalhanem adlı sosyal medya kanalında 16 Eylül 2020’de yayınlanan “4 Kere Kur'an'ı Hatmettim Diyen Ateist İle Sokak Röportajı” adlı röportajda kâinatın nasıl yaratıldığına ilgi çekilmekte, kâinattaki makrodan mikroya her şeyin bir düzen içerisinde yaratıldığına vurgu yapılmakta ve Allah’ın varlığı ispat edilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla sosyal medya platformlarında Sözler Köşkü, Hayalhanem gibi içerik üreticiler din konusundaki sorulara cevap vermek ve özellikle gençlerin sorularına cevaplar vererek dinî anlatmaya çalışmaktadırlar. Dinî anlatma amaçlı çalışmalar yapan ve bu çalışmalarını sosyal ağlarda paylaşan birey ya da gruplar dinî temsil açısından günümüzün vazgeçilmezleri arasında olan dijital platformlarda yer almaktadırlar. Bu sosyal ağlardaki faaliyetler her ne kadar olumlu-olumsuz içeriklerin olduğu alanlarda yer alsın da gençlerin ilgilerini çekebilmekte ve onları araştırmaya sevk edebilmektedir.

### **1. b. İnkâr Amaçlı**

Dini sorulara cevap verme yaklaşımının ikinci kategorisi inkâr amaçlı yaklaşımdır. İnkâr amaçlı paylaşım yapan sosyal medya platformlarında dini inkâr etmeye ikna etme ve dini alay konusu olarak değerlendirme tavrı görülmektedir. Dinî inkâr etme yaklaşımında kutsal dinde özgürlük, insan hakları gibi konular üzerinden

tartışılmaktadır. Kutsalı küçümseyici tavırda ise modern dünya kalıplarına uymadığı düşünülen konular üzerinde değerlendirme yapılmaktadır.

## 2. a. İkna Etme Amaçlı

İnkâra yönelik söylemleri olan Ateizm Derneği TV, ateistpunisher, Yalniz\_yurume, Din ve Mitoloji, Yakup Deniz, <https://bucurukveben.blogspot.com/> gibi mecralar inkara ikna amaçlı sosyal medya platformlarıdır. Ateizm Derneği TV'nin 31,2 bin, Ateistpunisher'ın 13,7bin, Yalniz\_yurume'nin 10 bin takipçisi bulunmaktadır. 17 Ocak 2021 tarihinde Ateizm Derneği TV'nin paylaştığı "Allah'a inanmamak için 10 sebep" başlıklı içerikte dinlerin bilimle bağdaşmadıkları, sadece dönemlerine ait bilgiler verdikleri anlatılmakta ve içeriğin alt kısmında "Amerika'da yaşayan fenomen bir YouTuber ve İslam eleştirmeni: Apostate Prophet adıyla bilinen üyelerimizden Rıdvan Aydemir Allah'a inanmamak için 10 sebebini açıklıyor. "İslam'ı bırakın" sloganının sahibi Rıdvan'ın bu özel videosunu kaçırmayın." yazısı yer almaktadır. İnkâr için ikna amaçlı sosyal medya platformlarında genellikle İslâm'ın günümüz dünyasına hitap etmediği, Kur'an'ın çelişki içerikli bir kitap olduğuna dair sunumlar yapılmaktadır. Bu sunumları yapanların Hristiyan, ateist olmak üzere farklı inançlardan olan kişilerin yaptıkları görülmektedir.

## 2. b. Alay Etme Amaçlı

İnkâr amaçlı yaklaşımın ikincisi İslam dini ile alay eden, sorulara cevap bulmaktan ziyade zihinsel karışıklığa neden olan Ateist Mehteran, GİG TV, Aklın Gözü, Ana Rota gibi sosyal medya platformları görülmektedir. Ateist Mehteran 1,9 milyon, Efe Aydal 597 bin, @aklangozu9337'nin 245 bin, GİG TV'nin 29 bin takipçisi bulunmaktadır. GİG TV'de 9 Şubat 2020'de yayınlanan, 1 saat 21 dakika süren, 48.938 kişinin seyrettiği, "Allah Yok, Din Yalan" başlıklı içerikte din olmadığı, İslâm dininin barış dini olmadığı, Kur'an'ın Hz. Peygamber'in yaşadığı dönemi ortaya koyduğu, bugünle ilgisi olmadığı anlatılmakta, Âl-i İmran Suresi 85. ayet örnek verilmekte, ayetlerin Hz. Peygamber'in sözleri olduğu ifade edilmekte, müslümanlar aşağılanmaktadır. Kutsalın profan bir şekilde sorgulandığı içeriğin alt kısmında "Bu kanalda uzun süredir yapmadığım sohbet yayınıdır. Allah yoktur dinlerde hepten uydurmadır. Allah var demekle var olmaz Videomuzu Paylaşınız!" bir metin bulunmaktadır. Ateist Mehteran platformunda 30 Eylül 2017 tarihinde yayınlanan, 1.079.089 kişinin izlediği "Allah Varsa" adlı içerik mehter formunda hazırlanmış, "Allah varsa Afrika'daki çocuklar niye aç? Sizin inanç dediğiniz şeylere ben korku derim. Her gece ölümü düşünüp ağlarsan ben sana gülerim. Ya Tanrı varsa ateşle korkutmak nedir? Son bir soru sorarım. Çünkü sorgulamak bana göredir. Allah varsa Afrika'daki çocuklar niye aç?" sözlerinden oluşan videoda Allah varsa kimsenin aç kalmayacağı, inancın korku olduğu alay alaycı bir şekilde dile getirilmektedir.

Efe Aydal, YouTube platformunda adına açmış olduğu kanalında 03 Ocak 2018 tarihli, 1.881.143 kişinin görüntülediği "Bazı dini sorulara dürüst cevaplar" adlı içerikte, Nuh Peygamber'in hayatının Gılgamış destanından öykülenmiş olduğu, Firavunun Sümer mitolojisinden alıntı yapıldığı, Allah'ın her şeyi bilmesi gibi konulara dikkat çekilmekte ve alaycı bir tavırla konular ele alınmaktadır. 16 Ekim 2022 tarihli yayınlamış olduğu "Neden Ateistim" isimli içerikte dinlerin insanlar tarafından yazıldığını, Yunan mitolojisinde, Japon Şintoizm'inde, Hinduizm'de, Sihizm'de de ilk insanın yaratılış hikâyeleri olduğu belirtilmekte, semavi dinlerin doğru olmadığı ifade edilmektedir. Bilimsel olarak Nuh tufanının olmadığı, şayet olmuş olsa izlerinin olacağı, evrimin gerçekliği, evrim gerçek olduğuna göre semavi dinlerin gerçek olmadığı anlatılmaktadır. Dolayısıyla alay etme amaçlı üretilen içeriklerin sunulduğu platformlarda daha çok İslâm dinini küçümseme, Kur'an'daki bilgilerin

yanlışlığını ortaya koyma, Hz. Peygamber'in söylem ve eylemlerinde tutarsızlık olduğunu ve ibadetlerin anlamsızlığını göstermeye yönelik olduğu görülmektedir.

## 2. Tespit Amaçlı

Tespit amaçlı, konuları gündeme getiren Sarı Mikrofon, Mesken gibi sosyal medya platformları da bulunmaktadır. Sarı Mikrofon 927 bin, Mesken'in 413 bin takipçisi bulunmaktadır. Mesken gerçekleştirmiş olduğu sokak röportajları ile bireylere inanç, ibadet konularında sorular sormaktadır. 21 Eylül 2019 tarihinde yayınladıkları, 2.093.366 kişi tarafından izlenen "Evrimeci ateist ve müslüman gencin beyin yakan tartışması (Şehadet getirdi mi?)" başlıklı içerikte Allah'ın kendisine ibadet edilmesini istemesinin narsis bir tavır olduğunu söyleyen kişiye Allah'ın varlığını soru-cevap şeklinde ifade etmeye çalışmaktadır. Tespit etme amaçlı olarak gündeme getirilen içeriklerde daha çok konuyla ilgili sorgulama yapılmasına yönelik bir tartışma yapıldığı görülmektedir. Sosyal medya platformlarında tespit amaçlı içeriklerde sorgulama yapılırken kutsaldan sıradan bir şekilde bahsedildiği de müşahede edilmektedir. Dolayısıyla kutsal ve kutsala ait konularda sorgulamaya yönelik faaliyet yapılırken üsluba dikkat edilmediği fark edilmektedir. Her konunun aynı üslupla sorgulanması kutsal ve profan tasavvurunu aynılaştırmaktadır.

Netice itibariyle sosyal medyada platformlarında kutsal ve kutsala ait konularda sorulan sorulara cevap vermeye yönelik farklı içeriklerin paylaşıldığı görülmektedir. Dinî anlatma amaçlı içeriklerin genellikle konunun uzmanı olmasa da kendi araştırmalarını aktaran kişiler oldukları görülmektedir. İnkâr ve alay amaçlı paylaşımların dinî profan bir zeminde değerlendirdikleri ve saygı sınırlarına dikkat etmedikleri müşahede edilmektedir. Bu durum dinî araştıran ergen ve gençlerin din hakkında tasavvurlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Kutsal hakkında sorgulama yapmaktan veya doğruyu bulmak için sorular sormaktan ziyade din konusunda akla ya da modern dünya kalıplarına uymayan söylem ve eylemler dinden uzaklaştırıcı bir biçimde sunulmaktadır. Bu görsel sunumlar sadece ergen ve gençleri değil yetişkinleri de etkilemektedir. Ergen ve gençler gelişim özellikleri açısından kutsalı anlama ve sorgulama döneminde oldukları için sorgulama yapmaları doğal bir süreci ifade etmektedir. Zira sorgulanmayan, araştırılmayan bilgiler ileride daha büyük girdapların yaşanmasına neden olmaktadır. Öyle ki Heidegger'in "*Açığa çıkarak varlığa kavuşan, insanı artık bir nesne olarak bile ilgilendirmediği ve insanın varlığa ilgisi, sadece ve sadece, onun her an kullanıma hazır bir yedek olmasına yöneldiği sürece, bu nesnesizliğin ortasında insan, sadece yedek stokun düzene koyucusu durumuna indirgenecek ve kaçınılmaz olarak, kendisi de kullanıma her an hazır bir yedeğe, dönüşmek durumunda kalacaktır. Ve insanlık bu yolda devam ettikçe, varlığın sırrına erme, Hakikate varma, daha ilksel bir gerçeği bilme fırsatını, bütünüyle ve geri dönülemez biçimde, kaçırmış olacaktır.*" söylemi gerçek bir tecrübeye dönüşmektedir (Heidegger, 1977a, s. 26-27). Dolayısıyla kutsalın sorgulanması varoluşsal sorgulama gibi fitri bir ihtiyaçtır. Fakat sorgulamadaki üslup kutsal ve kutsala ait olanlara yaklaşımı profan bir hâle getirmektedir. Varoluşsal gerçekliğini arayan insan için kutsal kutsal olarak yerinde kalmak zorundadır.

## Tartışma

Sosyal medyanın çocuk, genç ve yetişkin olmak üzere her kesimden kişiyi olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir. Bu konuda birçok çalışma bulunmaktadır. "The Impact Of Social Media On Muslim Society: From Islamic Perspective" adlı çalışmada sosyal medyanın olumsuz etkileri açıklanırken insanlarla temasın azalması, insanların özel hayatlarını daha açık bir şekilde ortaya koymaya teşvik edilmesi, gençlerin tembelleşmesi, performanslarının düşmesi gibi konular gündeme getirilmekte ve dinî konularda gerçeklerin

çarpıtıldığı, nezaketsiz tavırların teşvik edildiği ifade edilmektedir. Çalışmada spesifik olarak kutsalın profan hâle getirilmesi değerlendirilmese de bu konuya da dikkat çekilmektedir (İslam, 2019, s. 104-108). “Sosyal Medyanın Dinî Yaşantıya Etkileri: Bursa İl Merkezindeki Lise Öğrencileri Örneği” adlı çalışma, katılımcıların sosyal medya kullanımları arttıkça dinî inanç ve davranışlarında azalma olduğunu göstermekte, sosyal medyadaki din dilinin etkili olduğu ortaya konulmaktadır (Varsak, 2022, s. 103-105). “Ergen Din Tasavvurunun İnşasında Sosyal Medya” başlıklı çalışmada sosyal medya platformlarında din ve değerlerin alaya alındığı örneklerle anlatılmakta ve bu alaycı tavrın ergen tasavvurunu etkilediği belirtilmektedir (Yalvaç Arıcı&Arıcan, 2021). Ayrıca Yazıcı ve Gazneli’nin çalışmaları da sosyal medya platformlarının bireyleri dinî hayattan uzaklaştırdığını bildirmekte, özellikle Yazıcı’nın çalışmasında ergen ve gençlerin sosyal medya kullanım süreleri arttıkça daha sekülerleştikleri ve dünyevi menfaatleri öncelikledikleri ifade edilmektedir (Yazıcı, 2018, s. 85). Sosyal medyada din dilinin küçümsemesi üzerine yapılan çalışmalarda sosyal medyada kullanılan profan dilden ziyade din konusundaki yanlış aktarımlar ve var olan seküler ortamın bireyleri dinden uzaklaştırması üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise kutsalın alaycı ve küçümseyici dil ile ifade edilmesi konusu detaylı olarak ve örneklerle açıklanmaya çalışılmaktadır.

### Sonuç

Her insan ontolojik sorgulama ihtiyacı duyarak neden bu dünyada olduğunu, nereden geldiğini ve nereye gideceği sorularının cevaplarını öğrenmek istemektedir. Varoluşsal sorgulama fitri bir ihtiyaç ve hayatı anlam üzerine konumlandırmanın bir çabasıdır. Antik Çağ’dan günümüze bireylerin evreni, hayatı, kendi varoluşlarını sorguladıklarını bilinmektedir. Bu varoluşsal sorgulama iman açısından da önemlidir. İnsanı hakiki olanı araştırmaya yönlendirmektedir. Modern dünyada sorgulamalar dijital platformlarda yapılmakta, varoluşa ve kutsala ait sorgulamalar seküler bir zeminde gerçekleşmektedir. Ergen ve gençlerin kimlik ve kişiliklerini oluşturdukları dönemde din konusunda, kutsala ait sorgulama yapmaları inanç ve düşüncelerini sağlam zemine yerleştirmeleri açısından önemlidir. Bu dönemde sorgulamanın yapılması değil yapılmaması bilişsel ve duyuşsal tatmin açısından problem oluşturabilmektedir. Dolayısıyla ergenlik ve gençlik döneminde ergen ve gençlerin tasavvurlarını doğru şekilde inşa edebilmeleri için sorgulama yapmaları, araştırmaları gerekmektedir.

Dijitalleşen dünyada kutsala ait sorgulamaların sosyal medya platformlarında yapılması modern çağın imkanlarındandır. Aynı zamanda bilen ya da bilmeyen herkesin kutsal ile ilgili konularda düşüncesini konunun uzmanı gibi paylaşması soruların cevaplanmasından ziyade konuların yanlış anlaşılmasına, kafa karışıklığına ya da kutsalın basit görülmesine neden olmaktadır. Modernizm, postmodernizm, nihilizm gibi yaklaşımların etkisiyle ve ilmî ya da gündelik konuların sanal ortamlara taşınması sonucunda ortak davranış kalıpları oluşmaktadır. Özellikle fenomen, youtuber gibi sosyal medya ünlülerinin söylemleri ve tarzları kabul görmektedir. Artık ergen ve gençlerin konuştukları ortak bir dil ve ortak bir perspektif üzerine inşa edilen hayat anlayışı bulunmaktadır. Son 10 yılda hızlı bir şekilde yaygınlaşan ve ortalama 3 saat ve üzeri zaman geçirilen ortamlar formal bir eğitim dilimine dönüşmektedir. Mahremiyet algısından uzak, isteyen istediği gibi ahlaki ya da gayri ahlaki her türlü davranışı sergileyebileceği ortamlarda iletişim adabına dikkat edilmemekte ve kutsal profan bir şekilde sorgulanabilmektedir.

Allah, Hz. Peygamber, Kur’an ve ibadet konularındaki sorgulamalar ergen ve gençlerin gelişimlerine uygun sorularına cevap arayışından çok küçümseme ve alaycı bir tavır görülmektedir. Bu durum sadece İslâm dinine karşı saygısız bir tavrın gösterilmesine değil aynı zamanda tüm inançların modern çağa uymayan ilkel ritüeller

olarak sunulmasına neden olmaktadır. Kutsal ve kutsala dair konuların sosyal medyada sürekli olarak ve olumsuz şekilde gündeme getirilmesi bilişsel olarak olumsuzlukların kabul edilmesine imkân tanımakta, indirgemeci yaklaşımla sorgulama yapmak normal bir hâle gelmektedir. Öyle ki bu tavır gerçek hayatta da kendini göstermekte, kutsal ve kutsala ait sorular küçümseyici ve alaycı bir üslupla sorulmaktadır. Sorulan soru cevabını aramaktan ziyade bu durumun akla mantığa uymadığı izlenimi verilmektedir. Burada üzerinde durulması gereken hususlardan biri de sorgulama sürecini geride bırakmış yetişkinlerin de inançlarıyla çelişecek içerikleri modernlik adına paylaşmaktan imtina etmeyerek bu olumsuz tavır destekleyici mesajlar vermeleridir. Özellikle idol olarak görülen ve duygusal bağ kurulan yetişkinlerin kutsala yönelik olumsuz tavırları gençlerin tavırlarında belirleyici olmaktadır. Netice itibarıyla sosyal medya platformlarında kutsal ve kutsala ait sorgulamalar üslup ve verilen mesaj açısından ergen ve gençlerin tasavvurlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konuda teorik ve pratik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Çalışmanın sonucunda başlıca öneriler şunlardır.

- Gündelik hayatta ve sosyal medyada dinî konularda sorulan sorular toplanıp, Allah tasavvuru, Kur'an, Hz. Peygamber'in hayatı ve ibadet olmak üzere dört başlık altında toplanabilir. Dört başlık altında toplanmış olan sorular konuların uzmanları tarafından gençlerin diline uygun şekilde yazılabilir ve bir kitapçık hâline getirilebilir.
- Dinî konularda sorulan sorulara uzmanlar tarafından cevaplandırılmış ve gençlerin ilgisini çekebilecek içerikler hazırlanarak sosyal medyada paylaşılabilir.
- Sosyal medyada ve gündelik hayatta gençlerin dinî konularda akıllarını karıştıran sorularla ilgili hazırlanmış olan bu kitapçıklar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine ve ebeveynlere dağıtılabilir. Ayrıca gençlere bu soruların cevaplarının nasıl anlatılabileceği konusunda seminerler yapılabilir.
- Eğitim-öğretim yılı içerisinde belirli zamanlarda sosyal medya okur yazarlığı konusunda ergen ve gençlere seminerler verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Diyanet İşleri Başkanlığı birlikte bir çalıştay düzenleyebilir. Gençlerin de katılımcı olacağı bu çalıştayda sosyal medyada sorulan soruların cevapları ile ilgili sosyal medya platformlarında paylaşılacak içerikler hazırlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Gençlerin din hakkındaki sorularıyla ilgili animasyonlar hazırlanabilir.
- Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Gençlik Merkezlerinde gençlere özel "Sokratik Tartışma" ya da "Büyük Sorgulama" gibi münazaralar gerçekleştirilerek dinin özünü ve hayatiliğini kavrama açısından çalışmalar yapılabilir. Böylelikle dinin sadece bir ritüel olmaktan ziyade hayatın içerisindeki problemlere nasıl cevap verdiği ve hayatı nasıl kolaylaştırıcı olduğu ortaya çıkarılabilir.
- Çağı haz ve hız çağı diyerek ötekileştirmek yerine aslında dinin bu çağın haz ve hızına nasıl hitap ettiğini göstermek gerekmektedir.
- Ebeveynlerin çocuklarının alacağı din eğitimini daha çok sure ezberletilmesi ya da dini bilgi yüklenmesi şeklinde algıladıkları ve bu noktadan hareketle özel ya da resmi eğitim kurumlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda çocuklara yoğun şekilde bilgi yüklenmekte, buna mukabil çocuklar bu bilgileri nerede, nasıl kullanacaklarını, bu bilgilerin hayatlarına ne kattığının farkına varamamaktadırlar. Çocuk ve ergenler ezberledikleri surenin anlamını bilmediği, Kur'an'ın hayata hangi değerleri kattığından haberdar olmadığı zaman dinden uzaklaşabilmektedirler. Bu bağlamda din eğitiminin hayata dokunacak şekilde verilmesi gerekmektedir.

- Sosyal medyada adab-ı muâşeret kuralları belirlenerek ölçülü davranma, saygı çerçevesinde soru sorma üzerine eğitimler verilebilir.
- MEB bünyesinde müfredatta “İletişim Ahlakı” başlıklı bir ders içeriği oluşturulabilir.

### Kaynakça

- Abercrombie, N. vd. (1988). *Dictionary of Sociology*. London: Penguin Books.
- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akseki, A. H. (1983). *İslâm Dini İtikat, İbadet, Ahlak*. Ankara: Gaye Matbaacılık Sanayii ve Ticaret A.Ş.
- Ardoğan, R. (2009). "Taklîdî İmanın Geçerliliği". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50(2), 39-70.
- Atheistrepublik. (2023). " God works mystreious, ineffective and breathtakingly cruel ways". *Instagram*. (Erişim: 25.08.2023). <https://www.instagram.com/atheistrepublik/>
- Ateizm Derneği TV. (2021). "Allah'a İnanmamak İçin 10 Sebep". YouTube. (Erişim: 25.08.2023) <https://www.youtube.com/watch?v=cCwgsBewGe4&t=201s>.
- Bekaroğlu, Ş. B. (2011). "Doktor-Hasta İlişkilerinde Sosyal Medya Kullanımı", *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 13, 145-165.
- Budak, E. (2023). *Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi Bağlamında Mahremiyet Eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Camus, A. (1998). *Başkaldıran İnsan* (Yücel, T. Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Cürcânî, Ebü'l-Hasen Ali b. Muhammed b. Ali Seyyid Şerîf Hanefî. (1985). *Ta'rifat*. Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Çamlıdere, M. (2018). *Din Ekranda Nasıl Durur? Medyada Dinin Popüler Temsilleri*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Deniz, Y. (2018). “tanrı kelamı değildir”. YouTube. (Erişim tarihi: 25.08.2023). [https://www.youtube.com/watch?v=5Z6\\_xq0IQ3c&t=224s](https://www.youtube.com/watch?v=5Z6_xq0IQ3c&t=224s)
- Deniz, Y. (2020). “Muhammedin Karıları”. YouTube. (Erişim tarihi: 25.08.2023). <https://www.youtube.com/watch?v=w-x3A5p23cc>
- Doğan, M. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Düzgen, Ş. (2020). *Popüler Kültür Bağlamında Sosyal Medya ve Din: Sözler Köşkü Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ebu'l-Fadl Cemalüddin Muhammed b. Mükerrerem İbn Manzur. (2010). *Lisânü'l-Arabi'l-Muhit*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Fragar, R. (2005). *Kalp Nefs ve Ruh* ( Kapaklıkaya, İ. Çev.). İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Güç, A. (1998). "Dinlerde Kutsal ve Kutsallık Anlayışı". *Dinler Tarihi Araştırmaları I*, Ankara: Sempozyum: 08-09.Kasım.1996).
- Heidegger, M. (1977). “The Question Concerning Technology”. *The Question Concerning Technology and Other Essays*, (Lovitt, W. çev.) New York: Harper & Row Publishers.
- Islam, T. (2019). The Impact Of Social Media On Muslim Society: From Islamic Perspective. *International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS)*, 3(3), 95- 114.

- Jimmie, M. (2014). Definition and Classes of Social Media. Harvey, K. (Ed.), *Encyclopedia of Social Media and Politics*. U.S.A.: Sage Publications.
- Karaman, F. vd. (2006). *Dinî Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Karaduman, N. (2017). "Popüler Kültürün Oluşmasında ve Aktarılmasında Sosyal Medyanın Rolü", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi XLIII*, 7-27.
- Kolektif. (2007). *İlmihal 1. Cilt / İman ve İbadetler*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kuşçu, E. (2011). "Kutsal Kavramını Yeniden Düşünmek: Mana Modelinden Düzen Nosyonuna Doğru", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(3), 165-186.
- ListeList. İnsanların Erotik Fotoğraf ve Videolarını Satarak Para Kazandıkları İçerik Kanalı OnlyFans Hakkında Bilmeniz Gerekenler. <https://listelist.com/onlyfans-nedir/> (09.06.2023).
- Merter, M. (2006). *Dokuz Yüz Katlı İnsan* (1. bs). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Mütercim Âsım Efendi. (2013). el-Okyânûsu'l-Basît fi Tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi. (Koç, M. Çev). İstanbul: T. C. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı. III. Cilt
- Obar, J. A., & Wildman, S. S. (2015). "Social Media Definition and The Governance Challenge: An introduction to The Special Issue", *Telecommunications policy*, 39(9), 745-750.
- Okuyan, M. (2019). *Çok Anlamlılık Bağlamında Kur'an Sözlüğü*. İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- Özbay, O., & Dağıtmaç, M. (2017). *Dijital Haçlı Seferleri*. İstanbul: Motto Yayınları.
- Özdemir, R. (2012). "Fıkıh Usûlü Açısından Taklîd", *Hikmet Yurdu*, 5(9), 137-161.
- Özdenören, R. (1996). *Yeni Dünya Düzeninin Sefaleti*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Peck, M. Sc. (2019). *Az Seçilen Yol* (Özer, R. Çev.). İstanbul: Akaşa Yayıncılık.
- Russo-Netzer, P. (2016). "The Search for Meaning in life-theoretical, Experiential, and Educational Aspects", *The International Forum for Logotherapy*, (38), 72-78.
- Sayar, K. (2018). *Olmak Cesareti*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Thompson, J. (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of The Media*. California: Stanford University Press.
- Twenge, J. M. (2018). *İ-Nesli* (Gündüz, O. Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ünverdi, M. (2012). "Kur'an'da Aklın İşlevselliği ve Tahkiki İmanın İmkânı", *Diyanet İlmî Dergi*, 48(2).
- Yazıcı, T. N. (2018). Gençlerin Sosyal Medya Kullanım Sıklıkları İle Materyalistlik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A.,&Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2015). Dijital Oyunlardaki Din ve Din Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılma İmkânı, *Dijitalleşen Din* içinde, ed. Mete Çamdere vd. İstanbul: Köprü Yayınları.
- Yücedoğru, T. (2005). "Mukallidin İmanı". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1).

## İktisadi ve Sosyal Yönleriyle Nakşidil Valide Sultan Sıbyan Mektepleri<sup>1</sup>

Zehra Çankaya Bayraklı<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada Sultan II. Mahmud'un annesi Nakşidil Sultan'ın kurmuş olduğu vakıflarda hizmet veren iki sıbyan mektebindeki işleyiş birincil kaynaklara dayanarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Kullanılan ana kaynaklar; Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın Vakıflar Genel Müdürlüğü'ndeki vakfiyeleri ve defterleri, Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde bulunan muhasebe defterleri ve müstakil evraklar, Topkapı Sarayı Arşivi'nde bulunan belgeler, vakfın nezâretlerle olan yazışma kayıtları gibi çeşitli arşiv belgeleri kullanılmıştır. İkincil kaynak olarak konuyla alakalı yazılmış birçok bilimsel tez, makale ve monografiler kullanılmıştır.

Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın üç tane vakfiyesi bulunmaktadır. İki vakfiye İstanbul Ayvansaray mevkiinde bulunan cami, sıbyan mektebi, çeşme ve meşrûthaneden müteşekkil vakfa aittir. Üçüncü vakfiye diğer ikisinden farklı olarak Nakşidil Valide Sultan'ın vefatından sonra oğlu II. Mahmud'un 5 Ağustos 1819 tarihinde annesi adına kurmuş olduğu vakfa aittir. Söz konusu vakıf günümüzde Fatih'de bulunan Nakşidil Valide Sultan Külliyesi olarak bilinmektedir. Fatih'deki vakıf türbe, sebil, çeşme, sıbyan mektebi ve türbedarların kullandığı üç odadan oluşmaktadır.

Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın hayır eserlerinin çoğu günümüze gelmeyi başarmıştır. Ayvansaray'da Nakşidil Valide Sultan'ın ihyâ ettiği mescid/camii günümüzde Fatih Müftülüğü 'ne bağlı Ebu Zer Gıfâri Cami olarak bilinmektedir. Fatih'deki Nakşidil Valide Sultan Külliyesi'nin restorasyonu yakın bir zamanda tamamlanmıştır. Sıbyan mektebi ve türbedar odaları günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kız Kur'an kursu olarak hizmet vermektedir.

### Anahtar Kelimeler

Nakşidil, Aimée du Buc de Rivery, Osmanlı Sıbyan Mektepleri, Vakıflar, Kadın Vakıfları

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Erol Özvar danışmanlığında 2020 tarihinde tamamladığım Sosyo-ekonomik yönleriyle Nakşidil Valide Sultan vakıfları başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, 2020). Tez aynı zamanda Nakşidil Valide Sultan Vakıfları başlığıyla kitap olarak yayımlanmıştır. (Yeditepe Yayınevi, 2021, İstanbul). / This article is extracted from my doctorate dissertation entitled "Nakşidil Valide Sultan foundations with social and economic aspects", supervised by Prof. Dr. Erol Özvar (Ph.D. Dissertation, Marmara University, İstanbul, Turkey, 2020). The thesis has been also published as a book with the title Nakşidil Valide Sultan Foundations. (Yeditepe Yayınevi, 2021, İstanbul)

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Türk-Alman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat, E-Posta: [cankaya@tau.edu.tr](mailto:cankaya@tau.edu.tr), ORCID: 0000-0003-1785-1381



## Nakşidil Valide Sultan Primary Schools in Their Economic and Social Aspects

### Abstract

In this study, the functioning of the two primary schools serving in the Nakşidil Valide Sultan Foundations is tried to be determined based on primary sources. The main sources used are the endowments and books of the Nakşidil Valide Sultan Foundations in the General Directorate of Foundations, the accounting books and separate documents in the Prime Ministry Ottoman Archives, the documents in the Topkapı Palace archive, the records of the foundation's correspondence with the ministries, and various archive documents including repair and modification works were used. Many scientific theses, articles and monographs written on the subject are used as secondary sources.

Nakşidil Valide Sultan Foundations has three endowments. Two endowments belong to the foundation, which consists of a mosque, primary school, fountain and legal institution located in Istanbul Ayvansaray. The third endowment, unlike the other two, belongs to the foundation that Sultan Mahmud II established on 5 August 1819 in the name of his mother after the death of Nakşidil Valide Sultan. This foundation is known as the Nakşidil Valide Sultan Complex that consists of a mausoleum, a fountain, a fountain, a primary school and three rooms used by the mausoleums.

Most of the charitable works of the Nakşidil Valide Sultan Foundations have survived to the present day. The mosque built by Nakşidil Valide Sultan in Ayvansaray is known today as Ebu Zer Gıfari Mosque. The restoration of the Nakşidil Valide Sultan Complex in Fatih has recently been completed. The primary school and the tombs' rooms serve as a girl's Qur'an course under the Presidency of Religious Affairs today.

### Key Words:

Nakshidil, Aimée du Buc de Rivery, Ottoman Primary Schools, Waqfs, Women Foundations

### مدارس نقشديل والدة السلطان الابتدائية في جوانبها الاقتصادية والاجتماعية ملخص

في هذه الدراسة ، تمت محاولة تحديد أداء المدرستين الابتدائيتين اللتين تخدمان في مؤسسات وقفية لنقش دل والدة سلطان استنادًا إلى المصادر الأولية. المصادر الرئيسية المستخدمة هي ؛ سندات الوقف والكتب الخاصة بمؤسسات نقش دل والدة سلطان في المديرية العامة للمؤسسات ، ودفاتر المحاسبة والوثائق المنفصلة في الأرشيف العثماني لرئاسة الجمهورية التركية ، ووثائق أرشيف قصر توكياي ، وسجلات مراسلات المؤسسة مع الوزارات ، ووثائق الأرشيف المختلفة بما في ذلك أعمال الإصلاح والتعديل. تم استخدام العديد من الرسائل العلمية والمقالات والدراسات المكتوبة حول هذا الموضوع كمصادر ثانوية.

لمؤسسات نقش دل والدة سلطان ثلاثة سندات الوقف. سندا الوقف للمؤسسة وهي التي تتكون من مسجد ومدرسة ابتدائية ونافورة وسكن للموظفين تقع في اسطنبول ايفان سراي. سندا الوقف الثالث ، على عكس الآخرين ، ينتمي إلى المؤسسة التي أسسها السلطان محمود الثاني بعد وفاة نقش دل والدة سلطان في 5 أغسطس 1819 باسم والدته. تُعرف المؤسسة باسم كلية نقش دل والدة سلطان في الفاتح اليوم. تتكون هذه المؤسسة في الفاتح من ضريح ونافورة ومدرسة ابتدائية وثلاث غرف تستخدم في الأضرحة.

نجت معظم الأعمال الخيرية لمؤسسات نقش دل والدة سلطان حتى يومنا هذا. يُعرف المسجد الذي بناه نقش دل والدة سلطان في ايوان سراي باسم مسجد ابي ذر الغفاري التابع لدار الإفتاء فاتح. لا يزال الاستخدام السكني الخشبي للموظف حيث يقيم المسؤول الديني حتى اليوم. بقيت أنقاض المدرسة الابتدائية التي كانت في ساحة المسجد في الماضي فقط. يستخدم خزان الخراب البيزنطي في الفناء كنافورة. تم الانتهاء من ترميم كلية نقش دل والدة سلطان في الفاتح مؤخرًا. المدرسة الابتدائية وغرف المقابر بمثابة دورة لتعليم القرآن الكريم للفتيات تحت رئاسة الشؤون الدينية اليوم.

### كلمات مفتاحية

ناكسيديل، إيمي دو بوك دي ريفيري، المدارس الابتدائية العثمانية، المؤسسات، المؤسسات النسائية

## Giriş

Vakıf kurumu, hayır işlerinin ve kamu faaliyetlerinin yürütülmesinde genel olarak İslam toplumlarında özeldense Osmanlı İmparatorluğu'nda yaygın ve etkin bir kurum olarak -kültürel, ekonomik, politik ve sosyal alanlarda- birçok araştırmanın konusunu teşkil etmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda büyük ölçekte ve ciddi ekonomik fiziki alt yapı yatırımı harcamalarını ihtiva eden külliyeler, imaretler, camiler, medreseler, kervansaraylar, hanlar, medreseler, mektepler, hamamlar gibi kamu hizmeti veren binaların yapımı, buna ilave olarak hayatî önem taşıyan suyolları ve çeşmelerin inşa edilmesi vakıflar aracılığıyla gerçekleşmiştir.

Vakıflar; sadece yukarıda zikredilen binaların inşa edilmesini sağlamıyor, aynı zamanda düzenli gelirleri sayesinde bu yapılarda çalışanların maaşlarını, verilen hizmetlerin giderlerini de sürdürülebilir bir şekilde sağlıyordu. Ayrıca zaman içerisinde ihtiyaç duyulan yenileme, tadilat ve tamir işlerinin giderlerini de vakıflar karşılamaktaydı. Vakıflarda vakfeden kişinin niyeti, kıyamete kadar vakfın bâki kalmasıdır.

Günümüze kadar gelmeyi başarmış vakıflar genellikle kuruluş aşamasında büyük çapta akârlara sahip vakıflar olup; bunlar çoğunlukla Padişah ve ailesinin, askeri ve sivil bürokrasi sınıfına mensup kişilerin kurduğu vakıflardır. Tahtta bulunan padişahın başta annesi, hanımları, kızları ve kızkardeşleri imparatorluğun birçok yerinde kurmuş oldukları vakıflar aracılığıyla hem kendi dönemlerinde hem de vefatlarından sonra hayırseverlikle yâdedilmeyi başarmışlardır.

Bu çalışmada Sultan II. Mahmud'un annesi Nakşidil Valide Sultan'ın Vakıfları'nda hizmet veren iki sıbyan mektebindeki işleyiş birincil kaynaklara dayanarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Sözkonusu kaynaklar; vakfın genel olarak yıllık olarak tutmuş olduğu muhasebe defterleri olması nedeniyle vakfın sıbyan mekteplerinin ekonomik olarak işleyişinin bu makalede ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Bu makalede öncelikle genel olarak Osmanlı Dönemi'ndeki vakıflar tanıtılmaktadır. İkinci olarak Sıbyan mekteplerinin bânıyesi Nakşidil Valide Sultan'ın hayatı aktarılmaktadır. Üçüncü olarak Nakşidil'in Fatih ve Ayvansaray'daki vakıfların bünyesindeki sıbyan mektepleri iktisadi ve sosyal yönleriyle incelenmektedir.

Nakşidil Valide Sultan; uzun yıllar tahtta kalmış, gerçekleştirmiş olduğu reformlarla Osmanlı İmparatorluğu'nda bir çok yeniliğin mimarı olan Sultan II. Mahmud'un annesidir. Yabancı kaynaklarda, Nakşidil Valide Sultan'ın Fransa imparatoru Napolya'nın karısı imparatoriçe Josephine'nin kuzeni Martinik Adası doğumlu Fransız asıllı "Aimée du Buc de Rivery" olduğu iddia edilmektedir. Aimée du Buc de Rivery'nin 13 yaşındayken Martinik Adası'ndan Fransa'ya giderken denizde Cezayirli korsanların saldırısına uğrayan gemiden kaçırıldığı, sonrasında da Topkapı Sarayı'na getirildiği anlatılmaktadır. Nakşidil Valide Sultan'ın Fransız olması nedeniyle oğlu II. Mahmud'un ve III. Selim'in reformlarında etkin rol oynadığı, Müslüman olmadığı ve hayatını hıristiyanlığı gizleyerek sürdürdüğü ileri sürülmektedir. 1784 tarihinde kaçırıldığı iddia edilen Aimee'nin Nakşidil olmadığı Nakşidil'in ilk çocuğu olan şehzade Murad'ın 1783 tarihli doğum kaydından anlaşılmaktadır (Sarıcaoğlu, 2001). Ahmet Refik, Christine İsom-Verhaaren, Lenotre G., A. D. Alderson gibi yazarların makalelerinde de Nakşidil'in Aimée olduğu iddiası çürütülmektedir (Refik, 1925, s. 219; İsom-Verhaaren, 2006; Lenotre, 1976).

Bu çalışmada temel kaynak olarak Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın Vakıflar Genel Müdürlüğü'ndeki vakfiyeleri ve defterleri, Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde bulunan muhasebe defterleri ve müstakil evraklar, Topkapı Sarayı arşivinde bulunan belgeler, vakfın nezâretlerle olan yazışma kayıtları, tamir ve tadilat işlerini ihtivâ

eden çeşitli arşiv belgeleri kullanılmıştır. İkincil kaynak olarak konuyla alakalı yazılmış birçok bilimsel tez, makale ve monografiler kullanılmaktadır.

Nakşidil'in Vakıfları'na ait vakfın kuruluşunu resmi olarak belgeleyen vakfiyeler bu makalede temel kaynak olarak kullanılmaktadır. Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın Vakıflar Genel Müdürlüğü'nde (VGM) üç tane vakfiyesi bulunmaktadır. İlki 25 Cemaziyel-ahir 1227/6 Temmuz 1812 tarihlidir. Bunun dışında bu ilk vakfiyeye ilaveten 27 Zilhicce1228/21 Aralık 1813 tarihli zeyl/ilave vakfiye bulunmaktadır. Bu iki vakfiye İstanbul Ayvansaray mevkiinde bulunan camii, sıbyan mektebi, çeşme ve meşrûthaneden müteşekkil vakfa aittir. İlk ikisinden bağımsız üçüncü bir vakfiye daha bulunmaktadır. Bu vakfiye diğer ikisinden farklı olarak Nakşidil Valide Sultan'ın vefatından sonra oğlu Sultan II. Mahmud'un 13 Şevval 1234/5 Ağustos 1819 tarihinde annesi adına kurmuş olduğu vakfa aittir. Söz konusu vakıf günümüzde Fatih'de bulunan Nakşidil Valide Sultan Külliyesi olarak bilinmektedir. Fatih'deki vakıf türbe, sebil, çeşme, sıbyan mektebi ve türbedarların kullandığı üç odadan müteşekkildir.

Nakşidil Valide Sultan Vakıflarının hayır eserlerinin çoğu günümüze gelmeyi başarmıştır. Ayvansaray'da Nakşidil Valide Sultan'ın ihyâ ettiği günümüzde Fatih Müftülüğü 'ne bağlı Ebu Zer Gıfâri Cami 1996 tarihinde metruk halde iken restore edilmiştir. İmam'ın ikâmet ettiği iki katlı ahşap meşrûthane/lojman yine aynı tarihte yeniden yapılmıştır ve günümüzde halen imam lojmanı olarak kullanılmaktadır. Lojmanın yanında bulunan çeşme akmamakta fakat yerinde durmaktadır. Geçmişte cami avlusunda bulunan sıbyan mektebinin yalnızca kalıntıları bulunmaktadır. Avluda bulunan Bizans kalıntısı sarnıç şadırvan olarak hizmet vermektedir. Fatih'deki Nakşidil Valide Sultan Külliyesi'nin restorasyonu tamamlanmıştır. Sıbyan mektebi ve türbedar odaları Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kursu olarak hizmet vermektedir.

### **Genel Hatlarıyla Vakıflar**

Vakıflar, İslam dünyasında hayırseverliğin en çok kullanılan yöntemlerinden biri olmuştur. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nda günümüzde devletlerin ve sivil toplum kuruluşlarının yapmış olduğu birçok hizmet, zengin ve nüfuz sahibi kişilerin kurmuş olduğu vakıflar yoluyla gerçekleştirilmiştir.

İslam toplumlarında vakıf uygulamasının zaman olarak başlangıcı hicretin ilk asrı olarak kabul edilir. Fakat vakıf benzeri kurumların İslam'dan önceki toplumlarda da var olduğu bilinmektedir. İslam'daki vakıf kurumunun erken dönemlerde Irak, Suriye, Mısır, Sasanî, Bizans gibi devletlerle etkileşim sonucu ortaya çıktığını iddia edenler olduğu gibi Batı'daki bazı ücretsiz eğitim veren kurumların kuruluşunda (örneğin Oxford Üniversitesi'ne bağlı Merton College) İslam toplumlarında vakıfların kurmuş oldukları medreselerin etkili olduğunu savunanlar da olmuştur (Karademir, 2017, s.10-11).

Vakıf Arapçada kelime olarak “durdurmak, alıkoymak” anlamlarına gelmektedir. Terim olarak, vakıf “bir malın sahibi tarafından dinî, sosyal, ekonomik, kişisel, kültürel nedenler dolayısıyla sonsuza kadar başkalarının kullanımına tahsis edilmesidir”. Kur'an-ı Kerim'de vakıf kelimesine rastlanmaz. Fakat Kur'an-ı Kerim'de vakıf anlayış ve uygulamasına temel olabilecek ayetler mevcuttur. Bu ayetlerde Allah yolunda harcama yapmak, fakirlere, muhtaç ve kimsesizlere yardım etmek, iyilik yapmak öğütlenmektedir.

Vakıfların kuruluşunu tescil eden hukuki vesikalar olan vakfiyelerde Kur'an-ı Kerim'deki bu bağlamdaki ayetlere fazlasıyla yer verildiği görülmektedir. Bu ayetler vakıf müessesesinin bir nevi referansı olarak görülür.

İslam vakıf geleneğinde vakıf uygulaması için temel alınan kaynak, Hz. Peygamber'in “İnsan ölünce üç şey hariç ameli kesilir: bunlar sadaka-i cariye, faydalı bir ilim ve ona dua ve istiğfar edecek salih evlattır” hadis-i

şerifidir. (Müslim, “Vasiyyet”, 14.) Bu hadiste geçen sadaka-i câriye ifadesi ve Hz Peygaber’in Medine’de bulunan Fedek ve Hayber ‘deki hisselerini müslümanların yararlanması için vakfetmesi İslam tarihinde vakıf geleneğinin hukukî temelini oluşturmaktadır (Günay, 2009, s. 479-486).

Vakıf kelimesiyle aslında hukukî bir akid kastedilse de aslında vakfın gelir getiren “akar” ve hizmet veren kurumları yani “hayrat” ı anlaşılır. Vakıflarda iki türlü kurum söz konusudur. Biri vakfın ekonomik kaynaklarını oluşturan, vakfın giderlerinin karşılandığı akar/akâratlardır. Akar menkûl ve gayri menkûl olarak vakfın gelir kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu gruba çiftlik, dükkân, para, hayvanlar örnek verilebilir. Diğeri ise vakfın hizmet veren hayireserleridir. Bunlara örnek olarak mescid, cami, mekteb, medrese, hastane, tekke, imaret, kervansaray, çeşmeler, namazgâh, kuş evleri, köprü ve yollar, kaleler, deniz feneri örnek verilebilir. Düşman elinde esir olan esirleri kurtarma, fakir kızlara çeyiz temini, cariyeenin verdiği zararları tazmin etme, kuşların ihtiyaçlarına yönelik vakıf kuş evleri gibi sıradışı hayır faaliyetleri de söz konusudur (Yediyıldız, 2009, s. 479; Göçer, 2012, s. 33-36).

Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluşundan itibaren vakıfların var olduğu, sosyal ve ekonomik açıdan çok önemli roller oynadığı aşikârdır. Osmanlı vakıf tarihinde ilk vakıf kuran padişah Orhan Gazi’dir. Orhan Gazi, oğlu Süleyman Paşa adına kurduğu ilk medreseye gerekli mülkü vakfetmiştir. Orhan Gazi’nin başlatmış olduğu bu geleneği ondan sonra gelen hemen hemen bütün padişahlar devam ettirmişlerdir. Osmanlı’da üst tabakadan alt tabakaya kadar her kesimden insanın kendi maddî imkânları nispetinde vakıf kurduğu bir gelenek söz konusudur. Ömer Lütfi Barkan ve Ekrem Hakkı Ayverdi’nin yapmış oldukları “*İstanbul vakıfları tahrir defteri*” isimli çalışmaya göre 1519-1596 yılları arasında sadece İstanbul’da 2868 tane vakıf kurulmuştur. (Barkan ve Ayverdi, 1970). Bu çalışma bizlere Osmalı İmparatorluğu’nda vakıf kurma geleneğinin ne ölçüde yaygın olduğunu göstermektedir.

### **Nakşidil Valide Sultan’ın Hayatı ve Yaptırdığı Eserler (d. 1766-ö. 1817)**

Nakşidil Valide Sultan, Sultan I. Abdülhamid’in (1774-1789) kadınefendisi ve uzun yıllar tahtta kalmış, gerçekleştirmiş olduğu reformlarla Osmanlı İmparatorluğu’nda bir çok yeniliğin mimarı olan Sultan II. Mahmud (1808-1839)’un annesidir. Nakşidil, Sultanahmet bölgesinde yaptırmış olduğu çeşmenin kitabesinde “Nakşî Kadın”<sup>3</sup>, mühründe ise “Mâder-i şah-ı cihan Mahmud Hân Nakşî Sultan’a meded kıl müsteân” olarak anılmaktadır (Çülük, Hatt-ı Rikkat, 2016, s. 129). Oğlu Sultan II. Mahmud’un tahta çıkışıyla beraber ise belgelerde “Nakşidil Vâlide Sultân” olarak anılmaya başlanmıştır. Nakşidil’in diğer valide sultanlara kıyasla Türkiye’de pek fazla tanınmadığı söylenebilir. Buna karşın kendisiyle alakalı kaleme alınmış Fransızca ve İngilizce bir çok roman, haber, makale mevcuttur ayrıca sinema filmi ve tiyatro metinlerine de konu olmuştur.

Nakşidil’in üç çocuğu dünyaya gelmiştir. İlk oğlu Şehzade Murad Seyfullah 25 Zilkade 1197/22 Ekim 1783 tarihinde dünyaya gelmiş olup çiçek hastalığı nedeniyle 10 Rebülâhır 1198/3 Mart 1784 tarihinde vefat etmiştir. İkinci olarak Sultan II. Mahmud 13 Ramazan 1199/20 Temmuz 1785 tarihinde Topkapı sarayında I. Abdülhamid’in son şehzadesi olarak dünyaya gelmiştir. II. Mahmud babası vefat ettiğinde dört yaşını doldurmamıştı. Üçüncü olarak 6 Safer 1201/28 Kasım 1786 tarihinde Saliha Sultan doğmuş, 18 Şaban 1201/5

<sup>3</sup> “Ayn-ı re’fet menba’-ı eltâf Han Abdülhamîd  
Feyz-i eyyâmında câri resm-i ihsân ü nevâl  
Perde-pûş-ı ismeti Nakşî kadın hazretleri  
Mâder-i şehzâde-i Sultân Mahmûdü’l-hisâl”

Haziran 1787 tarihinde bir yaşını doldurmadan vefat etmiştir. (Sarıcaoğlu, 2001, s. 17-18; Öztuna, 2011, s. 15). Nakşidil'in 1784 ve 1787 tarihlerinde henüz daha bebekken iki çocuğunu kaybetmesi, ardından iki yıl sonra 1789'da Sultan I. Abdülhamid'in vefatı genç kadın olan Nakşidil için kolay olmamıştır.

Nakşidil oğlu Sultan II. Mahmud'un 31 Temmuz 1808 tarihinde tahta çıkışının dördüncü günü gelenek üzerine Valide Alayı ile gerdüne denilen kapalı saltanat arabasıyla eski saraydan Topkapı sarayına dönmüştür (Atâullâh, 2008, s. 42-43). Bu durumun en önemli özelliği gerçekleşen son Valide Alayı olmasıdır.

Nakşidil'in 28 Temmuz 1808 tarihinde oğlunun tahta çıkışı sonrasında hakkında aslen Fransız olduğu ile ilgili söylentiler ortaya çıkmıştır. Bu söylentiler öncelikle İngiliz gazetelerinde yer bulmuş daha sonra bu iddialar Fransız yazarları ve halkı tarafından benimsenmiştir. Ahmed Refik; 1 Temmuz 1925 tarihinde kaleme aldığı "Sultan II. Mahmud'un annesi Nakşidil Valide Sultan Hakikaten Fransız mıydı?" makalesinde bu iddiaları şu şekilde özetlemektedir.

1776'da, Martinik adasında du Buc ailesinden bir kız dünyaya gelir: Matmazel Aimee du Buc. Aynı tarihte, yine aynı aileden Napoleon'un zevcesi Josephine doğuyor. Bunlar iki kardeş çocukları. İkisinde büyüyor. Josefine Fransa'ya geliyor. Beauharnais ailesinden biri ile izdivaç ediyor. Matmazel du Buc da Fransa'ya geliyor, Nantes'de tahsil ediyor, manastıra giriyor. Tahsilini ikmal ettirdikten sonra 1784'de mürebbiyesiyle Nantes'den hareket ediyor. Yolda gemi su almaya başlıyor. Başka bir gemi yetişiyor cümlesini kurtarıyor, Mayorka adasına götürürken yolda Cezayir korsanlarının eline düşüyor. Matmazel du Buc esir oluyor. Cezayir'den İstanbul'a getiriliyor. 15-16 ay içinde Cezayir'den İstanbul'a gelen Matmazel du Buc saraya giriyor, Valide Sultan oluyor, nihayet 1817'de vefat ediyor. Mahmud-u Sani, validesinin akrabasını araştırıyor. Matmazelin eniştesi Marlet, İstanbul'daki Fransız sefaretine müracaat ediyor. Sefaret bu iddiaya hiç ehemmiyet vermiyor. Fakat Mahmud-ı Sani'nin validesi Fransız olduğuna dair ortada bir kanaat hasıl oluyor. Doktor Cabanet'in dediği gibi mamafih bu efsane bir kere ortaya çıkmıştır. Artık ondan izalesi kabil değildir. (Refik, 1925, s. 218-219)

Batılı kaynakların çoğunluğunda Nakşidil'in Aimee olduğu aktarılmaktadır. Söz konusu kaynakların çoğunluğu bilimsellikten uzak hayaller ve efsaneler üzerine kurgulanmıştır.

Christine Isom-Verhaaren'in kaleme aldığı "Royal French Women in the Ottoman Sultans' Harem: The political Uses of Fabricated Accounts from the Sixteenth to the Twenty-first Century" başlıklı makalede Osmanlı haremde yaşadığı düşünülen iki kraliyet ailesine mensup Fransız kadınıyla alakalı ortaya atılan mitler ve hikayeler, ortaya çıkış saikleriyle birlikte incelenmektedir. Osmanlı padişahlarının ailesinin yaşadığı harem gözlerden uzak olması, haremde yaşayan kadınların dışarıyla kısıtlı irtibatının olması, harem ile alakalı tarihi gerçeklerle bağlantılı olmayan hikayelerin yazılmasına fırsat sağlamıştır. Isom-Verhaaren'e göre 19.yy.da valide sultan olan Nakşidil'in I. Napoleon'un karısı Josephine'nin kuzeni, Fransız asıllı Aimee olduğu iddiasının siyasi etkileri hala günümüze kadar devam etmektedir. Isom-Verhaaren'e göre bunun nedeni 20.yy. sonlarından 21.yy.a kadar bu konuda eser kaleme alan yazarların, kadınların İslam tarafından 'ezilmelerini' sembolize etmek için bu efsaneyi uygun bulmuş olmalarıdır. (Isom-Verhaaren, Christine, 2006, s. 159-160.)

19.yy. da Osmanlı ve Fransız hanedanları arasında kan bağı/akrabalık olduğuna dair -I. Napoleon'un karısı Josephine ile Nakşidil'in kuzen oldukları- iddia III.Napoleon tarafından siyasi prestijini artırmak için, Sultan Abdülaziz tarafından ise 1860'larda yayımlacı Avrupa güçlerine karşı konumunu güçlendirmek için kullanılmıştır. 1969'dan beri Aimee du Buc de Rivery hakkında yazılan The Veiled Sultan, Sultana, Valide, and Seraglio romanlarının yazarları Nakşidil ile alakalı söylentilerin mevcut güncel meselere uyacak şekilde nasıl değiştirildiğini gösterir. Bu romanlarda, Osmanlı harem oryantal despotizmin sembolü olarak kullanılmıştır. Özellikle en son yayınlanan Seraglio'da, Osmanlı harem; despotik yöneticiler ve ezilen kadınlar tarafından

karakterize edilen Orta Doğu'nun sembolü olarak gösterilmektedir. Aimee'nin II. Mahmud'un annesi olamayacağını gösteren kanıt niteliğinde belgeler olsa bile, roman yazarları hala okuyucularını harem hayatını doğru bir şekilde tasvir ettiğine ikna etmek için tarihi akademik çalışmaları kullanmaktadırlar (Isom-Verhaaren, Christine, s. 161).

Nakşidil'in aslen Fransız bir kadın olduğunu anlatan romanlar, senaryo ve tiyatro oyunları her ne kadar hayal ürünü olsalar da, işledikleri karakterlerin geçmişte yaşamış olması nedeniyle ister istemez okuyucuyu etkilemektedir. Özellikle Batı'da neşredilmiş bu romanlar sebebiyle Doğu'daki kadim medeniyetleri, toplumları tanımayan Avrupalı ve Amerikalı okuyucu kitlesinin zihninde menfi, baskı altında, müslüman olmaya zorlanan, ezilen kadınların yaşadığı orientalist bir harem resmi oluşturulmaktadır. Nakşidil'in aslen Fransız olduğu söylentisi, 19.yy. da dönemin siyasi, diplomatik çıkarları nedeniyle hem Osmanlılar hem de Fransızlar tarafından gündemde tutulan bir mesele iken 20 ve 21.yy. da yazılan romanlarla farklı bir boyuta taşınmıştır Arşiv belgelerine dayanarak uluslararası makale ve kitap düzeyinde kadınlarla alakalı yapılacak çalışmaların bu yanlışları bir nebze düzeltebileceği ümit edilebilir.

Nakşidil, I. Abdülhamid'in kız kardeşi Esmâ Sultan'ın cariyesi iken I. Abdülhamid'in ilgisini çekmesi nedeniyle Topkapı Sarayı haremine alınmıştır. Nakşidil'in ilk dünyaya getirdiği çocuğu şehzâde Murad'dır ve 22 Ekim 1783 tarihinde doğmuştur. Batılı kaynaklara göre Aimée du Buc de Rivery'nin 1784 tarihinde kaçırıldığı iddia edildiğinden Osmanlı arşiv belgesine dayanan bu doğum kaydı aslında Nakşidil Sultan'nın sanıldığı gibi Aimée olmadığını ispatıdır.

Nakşidil Valide Sultan'ın hayatıyla alakalı ayrıntılı çok fazla kayıt olmamakla birlikte Beşiktaş Sahilsaray'yla Topkapı Sarayı'na gidiş-gelişleriyle alakalı belgeler mevcuttur. Geliş ve gidişlerde arabacıya ödenen, bostancıbaşıya verilen hediyeler gibi bazı giderlerin meblağlarını içeren belgeler mevcuttur (Sarıcaoğlu, 2006, s. 344).

Beşiktaş Sahilsaray'nda vakit geçiren Nakşidil Valide Sultan 6 Eylül 1817 tarihinde II. Mahmud'un saltanatı döneminin dokuzuncu yılında 56 yaşındayken verem hastalığından vefat etmiştir (Necdet Sakaoğlu, 2011, s. 489)

Osmanlı Dönemi'nde valide sultanların kurmuş oldukları vakıflar aracılığıyla yapmış oldukları hayırseverlik faaliyetlerini Nakşidil Valide Sultan da devam ettirmiştir.

Nakşidil Valide Sultan'ın yaptırmış olduğu eserler:

- **Çeşme-i Zenân/Kadınlar Çeşmesi:** Nakşidil Valide Sultan, Beyoğlu Piyalepaşa Büyük Piyale Mahallesi'nde bulunan namazgâhlı meydan çeşmesini, kitabesinde geçen "Nakşî Kadın Mâder-i şehzâde-i valâ-yı Mahmûdu'l-hısâl" ifadesiyle de anlaşıldığı üzere henüz cariye iken yaptırmıştır.
- **Nakşidil Valide Sultan Çeşmesi:** Sultanahmet bölgesinde eski Tevfikhane (hapishane) olan binanın köşesinde bulunmakta olan üç cepheli çeşme 1203/1788 tarihinde Nakşidil Valide Sultan tarafından yaptırılmıştır.
- **Atik Valide Sultan Çeşmesi:** İstanbul'un Sancaktepe ilçesi Sarıgazi köyünde bulunan Sarıgazi/Sarıkadı Köyü Camii'sinin kible tarafında bulunana Atik Valide Sultan Vakfına bağlı, Nurbanu Sultan tarafından 1570'li yıllarda yaptırılmış harap çeşme, 1224/1809 tarihinde Nakşidil Valide Sultan tarafından ihya edilmiş, suyolları tamir edilmiştir. (Tanışık, 1945, s. 404,406)
- **Nakşidil Valide Sultan Mescidi/Cami, Sıbyan Mektebi ve Çeşmesi, Ayvansaray/Fatih:**

Fatih ilçesinde, Ayvansaray'da Karabaş mahallesinde Ağaçalı çeşme ve Albayrak sokaklarının kavşağında yer alan bu eser günümüzde Ebûzer Gıfârî Camisi olarak bilinmektedir. Nakşidil Valide Sultan'ın bahsi geçen camiiyle alakalı tanzim edilmiş 9 Recep 1227 kayıt tarihli vakfiyesine göre inşa edilmiştir.

Vakfiyede caminin eski bânisinin kim olduğu belirtilmemekle birlikte günümüzde Ebûzer Gıfârî Camisi olarak bilinen camiiyi ve görmüş olduğu rüyaya binaen Ebû Zer Gıfârî hazretlerinin makamını 'sakfı küşâde' günümüz Türkçesiyle çatısı açık türbeyi III. Ahmed döneminde sadrazamlık yapmış Şehit Ali Paşa'nın yaptırdığı bilinmektedir (Özcan, 2010, s. 434; Sarıcaoğlu, 2006, s. 344.) Aslında bu cami Çınarlıçeşme Mescidi olarak da bilinmekteydi. Nakşidil Valide Sultan 1227/1812'de bu mescidi yeniden yaptırmış, makamı da ihyâ etmiştir. Bunlara ilave olarak caminin yan tarafına cami ve mektebin hocasının ikamet ettiği lojman olarak kullanılan meşrûtahane inşa edilmiştir. Günümüzde sıbyan mektebinin kalıntıları avluda bulunmaktadır. Mektep dışında diğer yapılar, Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından 1996 tarihinde restorasyonu tamamlanmıştır. Ebu Zer Gıfârî Camisi avlusunda bulunan Bizans Dönemi'nden kalma bir sarnıç bulunmaktadır ve günümüzde halen abdest almak için kullanılmaktadır. Avlusunda ayrıca Bizans kalıntısı bir tünel bulunmaktadır.

- **Nakşidil Valide Sultan Külliyesi:**

İstanbul Fatih'de Fatih Külliyesi içerisindeki tabhânenin karşısında, Fatih külliyesinin haziresinde bulunmaktadır. Nakşidil Valide Sultan Külliyesi türbe, sebil, çeşme, üç oda ve sıbyan mektebinden oluşmaktadır. Bânisi Nakşidil Valide Sultan olarak bilinmektedir. TS.MA.d.9506 numaralı külliyeinin inşaat masraf defterine göre 23 Rebiül'evvel 1231/22 Şubat 1816 tarihinde inşaat çalışmalarına başlandığı söylenebilir. Bu tarih Nakşidil'in vefatından öncedir. Nakşidil'in öldüğü yıl olan 1232/1817 tarihinde akt olunan vakfiyede geçen, "cennet mekân firdevs âşiyân merhûme ve mağfûretün lehâ hazreti Nakşidil Valide Sultan" ifadesi Nakşidil Valide Sultan'ın bânisi olduğu fakat vefatı nedeniyle oğlu II. Mahmud'un külliyei annesi adına tamamladığı söylenebilir. Fatih Camisi ve Külliyesi'nin haziresine ait arsaya Nakşidil Valide Sultan külliyesi bina edilir (VGM 290/304 numaralı, vakfiye; TS.MA.d.9506/2, vr. 1).

Bu yapı türbe, sıbyan mektebi, sebil, çeşme ve türbedârların kullandığı tahmin edilen üç odadan oluşmaktadır. Nakşidil Valide Sultan türbesi barok tarzda olup İstanbul'daki en gösterişli türbe örneklerinden biridir. Türbede bulunan kitabeler Mustafa Râkım Efendi'ye aittir. Türbede Nakşidil Valide Sultan'ın sandukası dışında on dört sanduka daha vardır. Sandukalardan biri Cevri Kalfa'ya aittir. Cevri Kalfa, III. Selim'in Topkapı Sarayı'nda öldürülmesi hadisesinde II. Mahmud'un hayatını kurtaran, ayrıca padişahın hazinedarbaşılığını da yapmış tanınmış bir kadındır (Karakaya, 2006, s. 344-346).

Nakşidil Valide Sultan Külliyesi'nde bulunan sıbyan mektebi günümüzde Fatih Müftülüğü'ne bağlı Kur'an Kursu derslikleri olarak kullanılmaktadır. Bunun dışında vakfiyelerde üç oda olarak geçen türbedar odaları ve idari amaçlarla kullanıldığı düşünülen yapı yine Kur'an Kursu derslikleri ve idareci odaları olarak günümüzde kullanılmaktadır.

### **Nakşidil Valide Sultan'ın Sıbyan Mektepleri**

Osmanlı dönemi sıbyan mektepleri günümüzün ilköğretim okullarının muadilidir. Sıbyan mektebinin yönetimi, müfredatı, hocaların atanması tamamiyle günümüzden farklılık arz eder. Sıbyan mektepleri o dönemde ilkokul eğitimin verildiği kurumlardı. Mektepler genelde camiilerin yanında bulunan fevkâni yani iki kattan oluşan

binada yahut cami ve mescidlerin bir kısmında veya tamamında eğitim faaliyetlerini sürdürürlerdi. Çoğunlukla tek sınıftan oluşan mekteplerde dönemlere göre değişmekle birlikte okuma-yazma, hat dersleri, tecvid, ilmihal, temel aritmetik, dinler tarihi gibi dersler verilmekteydi. Kız çocukları da erkek çocuklarla birlikte okula devam etmekteydiler. Bunların dışında sadece kız ve sadece erkek çocukları için sıbyan mektepleri de mevcuttu. İstanbul'daki sıbyan mekteplerine öğrenciler 5-6 yaşlarında gitmeye başlardı. 6 yaşını bitirip okula gönderilmeyen çocukların ebeveynlerinin cezalandırılmasıyla alakalı 1846 tarihli bir tâlimât mevcuttur. 19.yy. da sıbyan mekteplerindeki eğitim süresi dört yıldır. Sıbyan mektebi hocaları medrese eğitimini tamamlamış kişilerdi. II. Mahmud Dönemi'nde sıbyan mektebinde çalışacak hocalar ayrı bir müfredata tabi tutulmaktaydılar. (Baltacı, 2004, s. 6-7).

Osmanlı döneminde sıbyan mektepleri çoğunlukla vakıflar tarafından finansa edilirdi. Mektepte çalışan eğitimcilerin ve hizmetlilerin maaşları, mektebin aydınlatma, ısınma ve temizlik gibi giderleri mektebi kuran vakıf tarafından karşılanırdı. Vakfın ekonomik durumuna bağlı olarak mektepteki görevlilere ödenen maaşlar, giderler ve ödenekler değişiklik arzederdi. Öğrencilere yıllık ayakkabı ve kıyafet parası ayıran vakıflar olduğu gibi yılda bir yapılan gezi ve piknikler için bile ödenek ayıran vakıflar söz konusudur. Öğrencilere meyve ve et alınması için ödenek ayıran vakıflar da vardır. Ayrıca genelde günlük ve yıllık olarak öğrencilere belli bir miktar para yardımı yapılırdı (Yıldız, 2011, s. 235-236).

Nakşidil Valide Sultan vakıfları bünyesinde biri Ayvansaray'da diğeri Fatih'de olmak üzere iki adet sıbyan mektebi bulunmaktaydı. Bu kısımda iki sıbyan mektebindeki işleyiş arşiv kaynaklarına dayanarak ortaya konmaya çalışılmaktadır.

### **Ayvansaray Nakşidil Sultan Sıbyan Mektebi**

Bu bölümde Nakşidil Valide Sultan'ın Ayvansaray'da günümüzde sadece kalıntılarının kaldığı sıbyan mektebini arşiv kaynakları vasıtasıyla analiz ederek ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Nakşidil Valide Sultan 25 Cemaziye'l-ahir 1227/6 Temmuz 1812 tarihli vakfiye ile İstanbul Ayvansaray'da Ebû Zer el Gıfârî Türbesi'nin bitişiğinde Şehid Ali Paşa'nın inşa ettirdiği Çınarlıçeşme Tekkesi Mescidi'ni bir sıbyan mektebi ilavesiyle tekrar inşa ettirmiştir (VGM 745 numaralı defter, 291.s. 97).

Mescidin yeniden inşa edilmesi, makamın ihyâ edilmesi, bunlara ilave olarak yeni bir mekteb binasının taştan yapılması için 7500 Osmanlı kuruşu vakfedilmiştir. Vakıf klasik vakıflardan farklı olarak 'vakf-ı nukûd' günümüz Türkçesiyle para vakfi olarak kurulmuştur. Vakfiyede geçen "münasip mahalde akâr tedârik edilinceye" ifadesi bu durumun geçici olduğunu ifade etmektedir. Bir yıl sonra tanzim edilen zeyl vakfiyeye 7500 akara tebdil edilmiştir. 1227 tarihli vakfiyede belirtilmeyen iki tane daha görevli sıbyan mektebinde çalışmaya başlamıştır. Bu görevliler Ulûm-u nafi'a ve meşh hocasıdır.

Vakfiyede "müessesât-ı hayriye" denilen mescid, sıbyan mektebi gibi vakfın hizmet veren binaları belirtildikten sonra ayrıntılı olarak sözkonusu cami ve mektepte hangi görevlilerin çalışacağı, çalışanların görevleri ve maaşları ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Vakfın tevliyeti/mütevelli başkanlığı hayatta olduğu müddetçe Nakşidil Valide Sultan'ın uhdesinde bulunmaktaydı.



29 Muharrem 1228/ 1 Şubat1813 tarihli zeyl/ilave vakfiye ile vakfın işleyişi ile ilgili bir takım değişiklikler yapılmıştır. Zeyl vakfiyeyle Mora Yarımadası'nda bulunan çiftlik akar olarak vakfedilmiştir. Bu çiftlikte, fevkanî, bir oda, bir ahır, bir mahzen, yaklaşık 100 dönüm bağ, 700 kök zeytin ağacı, gerekli alet ve edevât ve iki adet yağhane bulunmaktadır. Bu çiftliğin her sene icâre-i vâhîde ile kiralanması ve elde edilen gelirin de vakıftaki görevlilere zamlı olarak dağıtılması vakfiyede belirtilmiştir.

**Tablo 1: 1812 ve 1813 tarihli vakfiyelere göre Ayvansaray'daki sıbyan mektebi çalışan maaşları ve diğer giderleri**

<b>Sıbyân Mektebi</b>				
<b>Çalışanlar</b>	<b>Yevmiye/Günlük</b>		<b>Zamlar</b>	<b>Toplam</b>
Hizmetli/Halife-i Mektep	10 akçe			10 akçe
Muallim	20 akçe			20 akçe
Ulûm-u nâfi'a hocası	10 akçe			10 akçe
Meşk hocası	10 akçe			10 akçe
<b>Diğer Masraflar</b>				
Süpürge, bardak ve testi satın alımı		3 kuruş		3 kuruş
kömür/ahker satın alımı		10 kuruş	10 kuruş	20 kuruş
40 öğrenciye îdiyye		10*40 kuruş		400 kuruş

Ayvansaray sıbyan mektebinde çalışan görevliler, maaşları ve diğer bazı gider kalemleri vakfiyede verilen bilgiler doğrultusunda Tablo 1'de özetlenmektedir. 1812 ve 1813 tarihli vakfiyelerde sıbyan mektebinde çalışanlar, çalışanlarda aranan vasıflar ve maaşları şu şekilde sıralanabilir:

**Muallim:** Muallim olan kimsenin hâfız, beş vakit namaz kılan, tecvidi iyi bilen, takva sahibi bir kimse olması beklenmekteydi. Muallim olan kişi, sıbyan mektebindeki öğrencilere Kur'an-ı Kerîmi tâlim ettirmesi karşılığında kendisine günlük 20 akçe ödenmekteydi.

**Halife-i Mektep:** Vasıflı bir mektep hizmetlisi sıbyân mektebinde bulunmaktadır. Halife-i mektep görevlisi mektep hocasına yardımcı olup günlük maaşı 10 akçedir.

**Ulûm-ı Nâfi'a/Fen Bilimleri Hocası:** Hicrî 1227 tarihli vakfiyede ulûm-ı nâfi'a hocasıyla ilgili bilgi yoktur. Zeyl/ilave vakfiyede ulûm-ı nâfi'a dersinden bahsedilir. Sıbyân mektebinde iki gün hazır bulunan öğrencilere ulûm-ı nâfi'a dersi talim ettirmekte görevli hocaya günlük 10 akçe maaş verilmektedir.

**Meşk Hocası:** Hicrî 1227 tarihli vakfiyede meşk hocasından bahsedilmez. Hicrî 1228 tarihli zeyl vakfiye ile öğretim kadrosuna meşk hocası da dâhil edilmiştir. Hattat bir zât meşk hocası olmaktadır ve haftada iki gün çocuklara yazı tâlim ettirmekte karşılığında günlük 10 akçe kazanmaktadır.

**Râh-ı âbi /Suyolcusu:** Sıbyan mektebi ve camiide kullanılan sudan, suyollarının akışından sorumludur. Camii ve mektepte kullanılan tatlı suyun akması için gerekli tamir ve bakımı suyolcusu yapmakta, karşılığında günlük 10 akçe kazanmaktadır.

**Sıbyân Mektebi Masrafları:** Vakfiyelerde mektepteki bazı masraflar için ödenekler belirtilmektedir. Mektepte kullanılan süpürge, bardak ve testi satın alımı için her yıl 3 kuruş ödenek ayrılmaktadır.

Mektepte ısınmada kullanılan kömür için senelik 15 kuruş ödenek ayrılmaktadır. Fakat hicrî 1228/1812 tarihli zeyl vakfiyeyle birlikte kömür için ayrılan yıllık ödeneğe zam yapılmıştır. Buna göre 5 kuruş zam yapılarak her yıl 20 kuruş kömür alınması karara bağlanmıştır.

Bu masraflar dışında her Ramazan ayında mektepte eğitim gören öğrencilerden kırk tanesine îydiyye adıyla 10 kuruş verilmektedir. Bunun için toplamda senelik 400 kuruş “îydiyye” ödenek ayrılmıştır. İydiyye günümüz Türkçesiyle bayram harçlığı olarak değerlendirilebilir.

### **Fatih Nakşidil Valide Sultan Sıbyan Mektebi**

II. Mahmud annesi Nakşidil Valide Sultan’ın vefatından sonra 5 Şevvâl 1232/18 Ağustos 1819 tarihli vakfiye ile Fatih’deki Nakşidil Valide Sultan Külliyesi’ni inşa ettirmiştir. Külliye; türbe, sıbyan mektebi, çeşme ve sebilden oluşmaktadır. Külliye de bulunan sıbyan mektebi günümüzde diyanete bağlı Kur’an kursu derslikleri olarak kullanılmaktadır. Bu bölümde Fatih’deki sıbyan mektebinin işleyişinin arşiv belgelerine dayanarak ortaya konması amaçlanmaktadır.

II. Mahmud’un tanzim ettirdiği vakfiyede Fatih Cami’nde Fatih Sultan Mehmed Han’ın türbesinin yakınlarında bulunan bostan olarak kullanılan arazi üzerine türbe, mektep, çeşme, sebîl, 3 adet odanın bina edilmesi şart koşulur.

Fatih’deki külliye Ayvansaray’daki vakıftan nispeten daha büyüktür. Bu nedenle giderlerinin de o aranda daha fazla olması beklenmekteydi. Bu nedenle vakfiyede vakfedilen gelirlerin o oranda sayıca daha fazla ve büyük ölçekte olduğu görülmektedir. Vakfiyede birinci akârat olarak Aydın’da bulunan Hacı Bey Çiftliği içerisinde bulunan evler topluluğu, müştemilat ve içerisinde bulunan tohumlukla beraber vakfedilir. 200 tane koyun, 71 çift karasığır öküzü, 2 at vakfedilen çiftliğin içerisinde bulunmaktadır. Koyunlar hayvancılığın yapıldığının göstergesi olmaktadır. Hacı Bey çiftliği hudutlarının içerisinde bir büyük konak, meyve ağaçları olan bahçe, birer tane simitçi, bakkal, berber, ve kahve dükkânları da bulunmaktaydı.

Vakfiyede ikinci akârat olarak, Anadolu Vilâyetinde 50.000 dönümlük Özbaşı Çiftliği içerisindeki büyük bir konak müştemilatıyla birlikte vakfedilir. Vakfiyeye göre bu yapı haricen, tahtânî/alt katta bulunan 4 oda, bir sofa, 2 ahır, 2 saman damı, 2 öküz damı, avlu, fevkânî 3 oda, 1 kiler, tahtânî 5 oda, 1 mutfak, 1 fırın ve 1 tohumluğu içinde barındırmaktadır. Ayrıca 30 çift karasığır öküzü çiftlikte bulunmaktadır.

Üçüncü akârat olarak Tekirdağ Ereğli’de Papaslı çiftliğinden devlete ödenmesi gerek oşür, resim ve salariye Nakşidil Valide Sultan külliyesine gelir olarak tahsis edilmiştir.

Dördüncü akârat olarak Ereğli nâhiyesinde Bezbânlar çiftliği tarlaları ve çayırlarının mahsûlünden her sene düşen oşür, resim ve salariyeleri Nakşidil Valide Sultan Külliyesine gelir olarak tahsis etmiştir.

Son olarak Ereğli mukataası Papaslı iskelesinden 2500 akçe kira geliri Nakşidil külliyesine gelir olarak vakfedilmektedir.

## Sıbyân Mektebi Çalışanları ve Maaşları

5 Şevvâl 1232/18 Ağustos 1819 tarihli Vakfiye'ye göre Fatih'deki sıbyan mektebi çalışanlarını, vasıflarını ve ödenecek maaşlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

**Mektep Hocası:** “*Tâ'lîm-i Kur'ân-ı Kerim'e kâdir bir*” kimsenin mektepte hoca olması vakfiyede istenmektedir. Hocanın görevi öğrencilere kıraât talimi yaptırmak olup karşılığı yevmî 80 akçedir. Bunun dışında hafızlık yapan öğrencilere de kıraât talimi yaptırmakta ve kurrâlık vazifesine karşılık 40 akçe kazanmaktaydı. Bunun dışında her sene kayyim bahâ olarak kendisine 50 kuruş ödenek ayrılmaktadır.

**Halife-i Mektep:** Hocanın yardımcısı olan halife-i mektebin, emin ve güvenilir bir kimsenin olması talep edilmektedir. Mektep halifesine vazifesi karşılığında günlük 50 akçe ödenmesi vakfiyede belirtilmektedir. Günlük yevmiyesi dışında her sene 35 kuruş kayyim-baha ödenek ayrılmaktadır.

**Meşk Hocası:** Hattat olan bir meşk hocası çocuklara yazı yazdırmaktan sorumluydu. Bu görevi karşılığında kendisine günlük 40 akçe ödenmekteydi.

**Müstahfız, Bevvâb ve Ferrâş-ı Mektep Görevlisi:** Mektebi korumaktan ve mektebin temizliğinden, kilim ve hasırların kaldırılıp-serilmesinden sorumludur. Üç görevin bir kişi üzerinde toplandığı görülmektedir. Bu görevli, her bir görevi için 10'ar akçe ve toplamda günlük 30 akçe kazanmaktaydı. Güran; bir den fazla görevin tek kişiye tahsis edilmesi enflasyon nedeniyle paranın değerinin düşmesinin sonucu olarak vakıf yönetimi tarafından maaş miktarını artırma metodu olarak kullanıldığını çalışmasında değinmektedir (Güran, T. (2006). Ayrıca görevli her gece mektepte nöbet tutmakta yahut mektepte gecelemekteydi. Günlük yevmiyesi dışında her yıl 30 kuruş kayyim-bahâ ödenek ayrılmaktadır.

**Râh-ı Âb/Suyolcusu:** Mektepte suyollarının tamiri, bakımı ve suyun akmasından sorumlu olan iki suyolcusu görevliydi. Suyolcusunun birincisi Fatih Sultan Mehmed Vakfı'nın suyolcusu olanların bölük başısı olup sebil ve çeşmenin suyollarına hizmet etmektedir. Bölükbaşı olan suyolcusu görevi karşılığında günlük 20 akçe kazanmaktaydı.

**Tablo 2:** 18 Ağustos 1819 tarihli vakfiyeye göre Fatih'deki sıbyan mektebi çalışanların maaş, masraf ve ödenekleri

Sıbyân Mektebi Çalışanlar	Yevmiyeler	Kayyim Baha
Hoca-i Mektep	120 akçe	
Halife-i Mektep	50 akçe	50 kuruş
Hoca-i Meşk	40 akçe	35 kuruş

**Sıbyanân/Mektep Öğrencileri:** Mektebe Kur'an tâlimi için gelen 40 öğrenciye karınlarını doyurmak üzere her gün ekme veriliyordu. Bunun yanında öğrencilere günlük 10 akçe ödenmesi vakfiyede şart koşulmaktadır. Bu ödemeler öğrencilerin düzenli bir şekilde okula devam etmelerini teşvik edici ödüllendirmelerdir. Diğer yandan okulda geçirdikleri süre zarfında yemek imkanı sunulduğu ve öğrencilere burs/harçlık verildiği düşünülebilir.

Öğrencilere günlük verilen burs dışında kırk öğrenciye 35 kuruştan toplamda yıllık 1400 kuruş kayyım baha verilmektedir. Sultan II. Mahmud'un tanzim ettirdiği vakfiyede bu durum şu şekilde izah edilir.

...mekteb-i münif-i mezkûra müdâvimin olan kırk nefer sıbyânân ile vakfî şeriften i'tâsî lâzım gelenlerden dahî iktizâsına göre beher takımı otuzbeş kuruştan ceman kırk sekiz nefere beher sene kayyım-bahâ verile....

Kayyım baha onların kıyafet almaları için ayrılan ödenektir. Eğitim dışında öğrencilerin hem yiyecek hem de giyecek olarak vakıftan maddi olarak destek gördükleri bu ödeneklerle anlaşılmaktadır.

Mektepte her yıl kırk öğrenciye 10 kuruş ayakkabı parası verilmektedir. Ayakkabı parasına ilave olarak her birine yıllık 10 kuruş iydiye verilmekteydi. Bu 10 kuruşun bayramlık için verilmiş para olması muhtemeldir. Bu durum vakfiyede “*kırk nefer sıbyânâna ni'âlice bahâ onar para ve beher sene on kuruş verile*” şeklinde anlatılmaktadır.

Vakfiyede “*mülâzimin olan yirmi nefer sıbyânana beher sene birer guruştan yirmi kuruş verile*” ifadesiyle eğitiminde diğer öğrencilerden daha başarılı yirmi öğrenciye her sene birer kuruştan 20 kuruş ödenmektedir. Bu durum başarılı öğrencilerin ödüllendirildiğini bizlere göstermektedir.

Bunların dışında öğrencilerin seyahatleri de düşünülmüş her sene gezi masrafı için 100 kuruş mesîre baha ödenek ayrılmıştır. Böylece vakfiyeden sene sonu öğrencilerin piknik için İstanbul'un mesire alanlarına götürüldüklerini bunun için ödenek ayrıldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 3: 18 Ağustos 1819 tarihli vakfiyeye göre öğrencilere verilen yardımlar ve çeşitleri**

Öğrencilere ayrılan ödenekler	
40 Öğrenci/harçlık	40*10 akçe=400 akçe
40 Öğrenci/Kayyım baha	40*35 =1400 kuruş
40 Öğrenci/Ayakkabı	40*10 para=10 kuruş
40 Öğrenci/Bayram Harçlığı	40*10 kuruş
20 mülâzımın sıbyânana verilen burs	20*1 kuruş
Gezi ödeneği	100 kuruş

#### **Diğer Giderler:**

Her sene mektebin ısıtılmasında kömür satın alınması için 60 kuruş ödenek ayrılmaktaydı. Mektepte ısıtmada kullanılan kömür dışında birtakım giderler de vardır. Bunlar, bardak, testi ve süpürge. Mekteb için her sene 25 kuruş bardak, testi, süpürge ve temizlik giderleri için ayrılmaktaydı. O dönemde mektebin aydınlatılmasında zeytinyağı kullanılmaktaydı. Aydınlatma için de her ay 1,5 vukiyye olmak üzere senelik 18 vukiyye zeytintağı alımı gerçekleştiriliyordu.

### Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın Vakfiyelerine Göre Karşılaştırılması

Vakfiyelerdeki bilgilere dayanarak oluşturulan Fatih'deki ve Ayvansaray'daki vakıfların çalışan maaşlarını gösteren Tablo 1 ve 2 incelendiğinde iki vakıfta aynı görevi icrâ eden çalışanların maaşları kıyaslandığında Fatih'deki vakıf çalışan maaşlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

İki vakıfta da sıbyan mektebi bulunduğundan bire bir görevi aynı olan çalışanların maaşlarını kıyaslamak doğru olacağından; Tablo 4'da Fatih ve Ayvansaray'da bulunan sıbyan mekteplerinin muallim, muallim yardımcısı halife-i mektep, hat hocası ve suyolcusu maaşları karşılaştırılmaktadır.

**Tablo 4** Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nda bazı görevlilere ödenen yevmiyelerin kıyaslanması

Görevliler	Ayvansaray/h.1812/m. 1812	Fatih/h.1817/m. 1813
Muallim	20 akçe	120 akçe
Halife-i Mektep	10 akçe	50 akçe
Hoca-i Meşk	10 akçe	40 akçe
Râh-ı âb/suyolcusu	10 akçe	20 akçe

Fatih ve Ayvansaray'daki vakıflar vakfiyelerinde gelir getiren akâratlarına göre kıyaslandığında Fatih'deki vakfın akârat s sayıca fazladır. Bu da Fatih'deki vakfın ekonomik anlamda daha geniş imkânlarla sahip olduğunu bizlere göstermektedir. Bu durum Fatih vakıf çalışanlarının maaşlarının daha yüksek olmasının nedeni olabilir. İki vakıfta bulunan sıbyan mekteplerinin muallim ve muallim yardımcılarının ve diğer iki görevlinin maaşları önceki tablolarda görüldüğü üzere çok farklıdır. Vakıfların tanzim edildikleri tarihler arasında sadece beş yıl fark olmasına rağmen aradaki farkın yüksek oluşunun bir kaç nedeni olabilir;

- Fatih'deki vakfın gelirlerini vakfeden dönemin padişahı Sultan II. Mahmud olması nedeniyle ekonomik anlamda imparatorluğun en güçlü kişisi olarak mali imkânlarının fazlalığı, vakfa tahsis edilen gelirlerin yüksek olmasına imkân sağlamakta, bu durum da giderlerin gelirlere nispetle yüksek olabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu yüzden Fatih'deki gider kalemleri Ayvansaray'daki giderlere kıyasla yüksek olabilir,
- İkinci olarak sıbyan mekteplerinin konumları gereği farklı bölgelerde olması maaş farklılığında rol oynamış olabilir. Fatih 'deki sıbyan mektebinin Fatih Camii 'nin bitişiğinde olması, Fatih semtinin konumu gereği saraya ve bürokratik sınıfın ikâmet ettiği yerlere yakın olması ve Fatih bölgesinin medreseleriyle eğitim alanında imparatorluğun merkezi olması gibi nedenler burada çalışan hocaların daha vasıflı, tanınmış hocalardan ders almış, eğitim bakımından daha parlak kişilerden oluşmasını zorunlu kılmış olabilir. Bu yüzden Fatih'deki hocaların vasıfları gereği ve mektebin merkezî konumu nedeniyle mektep çalışan maaşları daha yüksek olabilir.

### Sıbyan Mektebi Gelir ve Giderleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'na 1236/1820 tarihinden başlayarak 1275/1859 tarihine kadar kronolojik seri oluşturabilecek şekilde müstakil muhasebe defterleri bulunmaktadır.

Günümüze kadar gelmeyi başaramamış vakfa ait müstakil muhasebe defterleri hicrî 1236, 1237, 1241, 1243, 1245, 1246, 1251, 1252-1257, 1264-1266, 1264-1275 tarihli defterlerdir.

Nakşidil'in vakıf muhasebe defterlerinde içerik olarak; gelir kalemleri ve gelir kalemlerinden gelen gelir miktarlarına yer verilmektedir. İkinci olarak, gider kalemleri ve masrafları belli bir usûle göre miktarlarıyla beraber sıralanmaktadır. En son gelirlerden giderler çıkarılarak vakfın açık mı yoksa fazlalık mı verdiği yazılmıştır.

Bu makalenin konusu Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın Sıbyan mektepleri olması nedeniyle vakfın gelir ve giderlerine ayrıntılı olarak yer verilmesine gerek duyulmamıştır. Tablo 5 'de genel olarak vakfın gelirleri görülmektedir.

**Tablo 5**

Nakşidil Valide Sultan Vakıf Gelirleri (hicrî 1236-1251/1820-1835)

<b>Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın Gelirleri (Kuruş)</b>							
<b>Gelir Kalemleri/Yıllar</b>	<b>1236/1</b>	<b>1237/1</b>	<b>1241/1</b>	<b>1243/1</b>	<b>1245/1</b>	<b>1246/1</b>	<b>1251/1</b>
	<b>820</b>	<b>821</b>	<b>825</b>	<b>827</b>	<b>829</b>	<b>830</b>	<b>835</b>
Özbaşı Çiftliği	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000	10.000
Hacıbey Çiftliği	7.500	7.500	7.500	7.500	7.500	7.500	7.500
Papaslı ve Balabanlı Çiftlikleri, Papaslı iskelesi	4.500	4.500	5.000	5.000	5.500	5.500	6500
Berây-ı vazife-i nezâret irâd					150	450	
Maaş-ı kaimmakam-ı mütevellî						500	
<b>Toplam Gelir</b>	22.000	22.000	22.500	22.500	23.150	23.950	24.000

Nakşidil Valide Sultan Vakıfları'nın muhasebelerinde gelirler 1835 tarihine kadar takip edilebilmektedir. Evkâf Nezâreti'nin 1826 tarihinde kuruluşunu takip eden 1827, 1829, 1830 ve 1835 tarihli muhasebe defterlerinde gelirler meblağlarıyla birlikte yer almaktadır. Fakat 1835 tarihinden sonra gelirlerin Evkâf Nezâretince ortak bir havuzda toplanması dolayısıyla muhasebe defterlerinde gelirler görülmemektedir.

1820 tarihine kadar başlangıçta 22.000 kuruş olan gelir kalemleri 1835 tarihine kadar nispeten artarak 24.000 kuruşa ulaşmıştır. Özbaşı ve Hacı Beyi Çiftlikleri'nden gelen kira gelirleri değişmeden sabit kalmıştır. Ereğli'de bulunan Papaslı, Balabanlı, Papaslı İskelesi'nden gelen mukaata gelirleri 4.500 kuruşdan 10 yıl içerisinde 6500 kuruşa yükselmiştir.

### **Sıbyan Mektebi Giderleri**

Muhasebe bilançolarında üçüncü gider kalemi olan Fatih'deki sıbyan mektebinin giderleri "*Berây-ı bahâ-yı kapama-i sıbyânan ve nialçe a`mâd-ı mülâzimîn ve a`vâidâtı mu`tâde-i hoca ve halife-i mektep-i münif*" başlığı olarak geçmektedir. Fatih'de Nakşidil Valide Sultan Türbesi'nin yanında bulunan sıbyan mektebinin giderleri defterde genelde ayrıntılı zikredilmekte, bazen de sadece özet olarak yazılmaktadır. 1251/1835 tarihine kadar sözkonusu muhasebe bilançolarında Ayvansaray Sıbyan Mektebi'nin giderleri defterlerde mevcut değildir.

Defterler 1252/1836 tarihine kadar yıllık olarak yazılmış olup gider kalemi başlıkları tekerrür etmektedir. Bu yüzden bu tarihe kadar giderleri takip etmek kolaydır. Fakat bu tarihten sonra 3, 5, 14 yılı toplu ihtiva eden defterler bulunmaktadır. Erken tarihli defterlerdeki tekrar eden başlıklar değişmektedir. Muhasebe defterleri içerik olarak daha karmaşık yapıda tutulmuş defterlere dönüşmüştür. Bu nedenlerle mektebin gider kalemlerini sistematik takip etmek zordur.

Muhasebe defterlerindeki verilere dayanarak oluşturulan Tablo 6 mektep giderleriyle ilgili bilgiler sunmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere 1236/1820 tarihinde senelik olarak verilen gider kapama bahâ da dâhil olmak üzere 1.837,5 kuruştur. Kapama bahâların dışında senelik olarak mektep çalışanlarına ödenen kayyım bahalar söz konusudur. Defterlerde mektep giderleri; kapama bahâlar, kayyım bahâlar, öğrencilere verilen ayakkabı parası, ileri seviyede yeterli olgunluğa erişmiş 20 öğrenciye verilen burs ve diğer giderlerden oluşmaktadır.

Tablo 6’da 1236/1820 tarihinde kayyım bahâ olarak mektep hocasına 50 kuruş, mektep hocasının yardımcısı olan halife-i mektebe 35 kuruş ve mektep hademesi olan müstahfıza ise 30 kuruş “*kayyım bahâ*” ödendiği görülmektedir.

Fatih’deki mektebin “*kapama bahâ*” olarak ödenen gideri artarak devam etmiştir. Aynı şekilde giderlere kayyım bahâların eklenmesiyle toplam giderler de yükselmektedir. Fatih’deki mektebin yanında 1251/1835 tarihinden itibaren Ayvansaray’daki sıbyan mektebinin kapama ücretleri muhasebe defterinde takip edilmektedir. Bu meblağ 400 olarak 1269/1853 tarihine kadar sabit kalmış bu tarihte 450 kuruşa yükselmiştir.

**Tablo 6**  
**Fatih’de Bulunan Mektep Giderleri<sup>4</sup>**

Yıllar	Kapama Bahâ <sup>5</sup> (kuruş)	Mekteb Hocası, Kayyım Bahâ (kuruş)	Halife-i Mekteb, Kayyım Bahâ (kuruş)	Müstahfız Kayyım Bahâ (kuruş)	Nialce Bahâ (kuruş)	Diğer Giderler <sup>6</sup> (kuruş)	Toplam Mekteb/ Fatih (kuruş)	Mektep/ Ayvan-saray, Kapama Bahâ (kuruş)
1236/1820	1.687,5	50	35	30	10	25	1.837,5	
1237/1821	1.625	50	35	30	10	25	1.775	
1241/1825							2.029,5	
1243/1827							2.181,5	
1245/1829							2.243	
1246/1830							2.443	

<sup>4</sup>Vakfın muhasebe defterlerinden oluşturulmuştur.

<sup>5</sup>Öğrencilere verilen yemek parası ve kıyafet.

<sup>6</sup>Diğer giderler kısmına, “*ina’ mādât-ı mekteb-i mülâzimîn 20 nefer*” başlığıyla yirmi daha ileri seviyede yeterli olgunluğa gelmiş öğrenciye verilen maaş yahut burs ve fakirlere verilen yardımlar dâhil edilmektedir.

1251/1835	2.099						2.099	400 <sup>7</sup>
1252/1836							2.956 <sup>8</sup>	400
1253/1837							3.179	400
1254/1838							3.172,5	400
1255/1839							3.085,5	400
1256/1840							3.109,5	400
1257/1841							3.248,5	400
1261/1845	2.700							400
1262/1846	2.000							400
1263/1847	2.835							400
1264/1848	3.315							400
1265/1849	3.145							400
1266/1850	3.079							400
1267/1851	2.330,5							400
1268/1852	2.335,5							400
1269/1853	2.365,5							450
1270/1854	2.384,5							450
1271/1855	2.409							450
1272/1856	2.691							450
1273/1857	2.821							0
1274/1858	2.833,5							450
1275/1859	2.392							450

Mektebin giderleri sadece tabloda belirtilen başlıklardan ibaret değildir. Tablo 6 karmaşık yapıdaki giderleri bir nebze tasnif etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bunun dışında sistematik takip edilemese de birtakım giderler mevcuttur. Mekteb için alınan bardak, testi ve ısıtmada kullanılan kömür gibi giderler olduğu gibi mektebin temizliği ile alakalı işler için ödenen ücretler de söz konusudur.

Fatih'deki sıbyan mektebi için alınan bardak, testi ve mektebin temizliği için ödenen miktar 1236/1820 tarihinden 1251/1835 tarihine kadar 25 kuruştur. Bu tarihten sonra bu gider ayrı olarak belirtilmediğinden takip edilememektedir.

Tekrar eden giderlerden birisi de “*mesire bahâ*” olarak geçen senede bir kez gerçekleşen piknik/gezi için ayrılmış ödenektir. Mesîre baha olarak defterde geçen ödenek sadece Fatih'de bulunan mekteb için geçerlidir. Vakfiyede belirtildiği gibi her yıl öğrenciler mesirelik bir alana götürülürdü. Bu gezi için ayrılan ücret 100

<sup>7</sup> Ayvansaray'daki mektebin kapama bahası.

<sup>8</sup> Defterde kapama bahâ ve lâzime-i sıbyanân olarak toplu bir rakam verildiğinden sadece kapama parası olmadığı düşünüldüğünden bu sütuna yazılmıştır.



kuruştur. Defterlerde bu rakam değişmeden 1275/1859 tarihine kadar sabit kalmıştır. Fakat bazı yıllar ödenmeyip sonraki yıllarda geçmişe yönelik ödemelerin yapıldığı görülmektedir.

### **Nakşidil Valide Sultan Sıbyan Mekteplerinin Zaman İçerisindeki Değişimi**

Fatih'de hizmet veren sıbyân mektebinde çalışanlar hemen hemen Ayvansaray'daki mektep çalışanlarıyla aynıdır. Bunlar mektep hocası, halife-i mektep (mekteplere hocasının yardımcısı) ve meşk hocasıdır. Sıbyân mektebinde eğitim gören her öğrenciye her gün bir ekme ve 10 akçe harçlık, bunlara ilave olarak senelik 35 kuruş kayyim baha olarak kıyafet ücreti ve 10 para ayakkabı ücreti verilmekteydi. Böylece Fatih mektebinde öğrencilere eğitimin dışında yiyecek ve giyecek yardımı yapılarak dolaylı olarak ailelerine de yardım yapılmış oluyordu. Bu durum günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen eğitimin ve devlet tarafından öğrencilere verilen bursların vakıflar tarafından gerçekleştirildiğini somut olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin mesirelik bir alana götürülerek eğlenmeleri ve dinlenmeleri sağlanıyordu. Bu gezinin bir kez mi yoksa birkaç kez mi yapıldığı bilinmese de yıllık olarak 100 kuruşun vakıf tarafından bu gidere harcandığı defterlerden anlaşılmaktadır. Fatih'deki sıbyan mektebi daha geç tarihli belgelerde *Nakşidil İnâs Mekteb-i İbtidâiyesi* olarak geçmektedir. Bu durum mektebin eğitim alanında yapılan yeniliklerden etkilenerek ibtidaiyye mektebine dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Daha geç tarihlerde bu mektep ibtidaiyye mektebi olarak sadece kız öğrencilere hizmet vermiş olup belgelerdeki yazışmalardan idarecisinin de kadın olduğu anlaşılmaktadır.

Arşivde; Fatih'de bulunan ibtidâiyeye mektebiyle alakalı mektepteki öğrencilerin tenefüslerde türbe bahçesini kullanabilmeleri, bu konuda öğrencilere engel olunmaması gerektiğiyle alakalı 1317 tarihli ilginç bir belgeye rastlanmıştır. Bu durum cami, türbe ve çevrelerinde sessiz olunması, çocukların yaramazlık yapmaması gibi yanlış kanaatlerin o dönemde de olabildiği ve bu yanlış kanaatleri engellemek amacıyla çocukların türbe bahçesini oyun oynamak için kullanabileceği ile ilgili resmî belgelerin düzenlendiğini ortaya koymaktadır (BOA, MF: MKT, Gömlek: 453, sıra no: 43).

1309 tarihli arşiv belgesinden Ayvansaray'da bulunan sıbyan mektebinin de ibtidâiyeye mektebine dönüştüğü anlaşılmaktadır. Evrakta; Ayvansaray'da bulunan ibtidâiyeye mektebi ile imam lojmanı olarak kullanılan meşrûthânenin fevkalâde harap durumda olduğu ve bu durumun eğitim gören öğrencilere ve ikâmet eden imam ve ailesi için tehlikeli bir durum arz ettiği müfettiş tarafından 27 Ramazan 1309 tarihinde raporlanmıştır. Bundan dolayı ibtidâiyeye mektebi öğrencileri civar okullara gerekli tamir yapılana kadar dağıtılmıştır. Gerekli tamirin yapılmasına kadar öğrenci kabul edilmemesi gerektiği Maârif-i Umûmiyye Nezâreti'nce Evkâf Nezâreti'ne bildirilmiştir.

Ayvansaray'daki sıbyan mektebinin ibtidâiyeye mektebine dönüşmesiyle birlikte eğitimde klasik usûlün yerini batı tarzı eğitim aldığı belgelerden anlaşılmaktadır. Ayvansaray'daki ibtidaiyye mektebi müdürü dilekçesinde, 2,5 metrelik 5 adet ve 3 metrelik 1 adet toplamda 6 adet yeni tarzda yapılmış sıra talep etmektedir. 2 tane kara tahta ve kendisi için de muallim kürsüsü rica etmektedir. Müdürün dilekçesi üzerine mekâtîp-i ibtidaiyye müfettişi bizzat mektebe gelerek talep edilen isteklerin gerekli olup olmadığını tespit eder. Müfettiş kaleme aldığı yazıda 40 tane kız ve erkek öğrencinin eğitim gördüğü fevkanî okulun sıra, tahta ve kürsü ihtiyaçlarının olduğunu onaylar. Ayrıca bu belgeyle Ayvansaray'daki mektepte kız ve erkek öğrencilerin birlikte ders gördükleri anlaşılmaktadır. Müfettiş ayrıca vakfın bu ihtiyaçları karşılamaya müsait olduğunu da belirtir. Müfettişin raporu doğrultusunda

Maârif-i Umûmiyye Nezâreti 6 sıra, 2 tahta ve 1 mualim kürsüsünün Evkâf Nezâreti tarafından imâl ettirilmesini onaylayan yazısını son olarak Evkâf Nezâreti'ne hitaben kaleme almaktadır.

Fatih'deki İnas Mekteb-i İbtidâiyyesinin 1322/1905 tarihinde çerçevelerinin çürük olması nedeniyle camlarının düşerek kırıldığı tespit edilmiştir. Camların yenilenmesi ve çerçevelerinin tamirinde 8 adet cam için 24 kuruşa, 5 adet pencere demiri için 30 kuruşa ve bunların işçiliğine ödenen 2 günlük yevmiye için 20 kuruşa toplamda 74 kuruşa ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlar inas mekâtibi müfettişi tarafından tespit edilmiştir. Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye bütçesinden bu gider karşılanmıştır.

Fatih'de bulunan İnas Mekteb-i İbtidâiyyesinde 1324/1906 tarihinde 5.000 kuruş tutan tamiratın Şûray-ı Devlet'in araştırması ve onaylamasıyla gerçekleştiği belgelerden anlaşılmaktadır. Gerekli masraflar Evkâf-ı Hümâyûn hazinesinden ödenmiştir.

Vakıfta bulunan sıbyan mekteplerinin yine ibtadiyye mekteplerine dönüşmeleriyle mekteb üzerinde kontrol ve karar verici olarak Maarif-i Umûmiyye Nezâreti'nin devreye girdiği görülmektedir. Bu dönüşümle beraber mektebin ihtiyaçları Maarif-i Umûmiyye Nezâreti'nce karşılanmaya başlanmıştır.

### Sonuç

Bu çalışmada Nakşidil Valide Sultan'ın vakıflarına ait iki sıbyan mektebi sosyal ve iktisadi olarak muhasebe defterlerindeki gelir ve giderlerine, arşivde ulaşılabilmiş belgelere göre incelenmiştir.

Genel olarak arşiv kaynaklarına dayanarak Ayvansaray'da Ebu Zer Gıfâri Camii'nin avlusunda bulunan sıbyân mektebinde 40 kız ve erkek çocuk eğitim görmekteydi. Sıbyan mektebinde muallim, mektep halifesi, meşk hocası, ulûm-ı nafi'a hocası öğrencilere ders anlatmakta, Kur'an tâlim ettirmekte ve yazı meşk ettirmekteydi. Bunun dışında ısıtmada kullanılan kömür, öğrencilere verilen harçlık, elbise ve ayakkabı yardımı gibi bazı giderler sözkonusuydu. Cami ve mektepteki işlerin doğru yürütülmesinden sorumlu mütevellî; yazışmaları, muhasebe defterinde gelir ve giderleri kaydeden kitâbet görevlisi ve vakıf gelirlerini toplayıp mütevellîye teslim eden câbi vakfın idari işlerinden sorumluları.

Fatih'deki vakfa baktığımızda; türbe, mektep, çeşme, sebîl hizmet veren binalardır. Fatih'de hizmet veren sıbyân mektebinde çalışanlar hemen hemen Ayvansaray'daki mektep çalışanlarıyla aynıdır. Bunlar mektep hocası, halife-i mektep ve meşk hocasıdır. Sıbyan mektebinde eğitim gören çocuğa her gün ekmek ve 10 akçe harçlık verilmektedir. Ayrıca senelik 35 kuruş kayyim baha olarak kıyafet ücreti ve 10 para ayakkabı ücreti verilmektedir. Böylece Fatih'deki mektepteki öğrencilere eğitimin dışında yiyecek ve giyecek yardımı yapılarak dolaylı olarak ailelerine de yardım yapılmış oluyordu. Bu durum günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen eğitimin ve devlet tarafından öğrencilere verilen bursların vakıflar tarafından gerçekleştirildiğini somut olarak ortaya koymaktadır. Bunun dışında her yıl düzenlenen gezi ile öğrencilerin dinlenmesi, keyifli vakit geçirmesi sağlanmıştır. Bu geziler için ayrılan gider 100 kuruş olup her yıl muhasebe defterlerinde mesire baha olarak gider kalemlerinde yazılmıştır.

Mektep çalışanlara ödenen miktar ayrı kalem olarak muhasebe defterlerinde gösterilmediğinden maaşların ne kadar arttığı ile ilgili net bir sonuca varmak mümkün değildir.

Fatih'de bulunan türbe, mekteb ve sebil görevlilerine ödenen maaş miktarları 1236/1820-1275/1859 tarihleri arasında üç dönem olarak değerlendirilebilir. İlk dönemde maaş toplamı yıllık en yüksek 7.830 kuruş, ikinci dönemde 17.580, üçüncü dönemde 1857 tarihinde 35.940 kuruş civarındadır. İkinci dönemdeki artışın nedeni II. Mahmud döneminde özellikle başvuru tağşiş politikasıdır. Tağşişlerle kuruşun içeriğindeki gümüşün azaltılması fiyat artışlarını beraberinde getirmiştir. Üçüncü dönemdeki artışın nedeni; 1853-1856 tarihleri arasında Rusya'yla yapılan Kırım Savaşı'nın ekonomik sonuçları olabilir.

Fatih'deki mekteb giderleri olarak öğrencilere verilen yiyecek, giyecek ve öğretmenlerin maaşları defterlerde kronolojik olarak artmıştır. Bu giderlere 1251 tarihinde Ayvansaray'daki mekteb masrafları dâhil edilmiştir. Fatih'deki mektebin kömür giderleri 1236 yılında 185 kuruş iken yükselerek 1275/1859 tarihinde 650 kuruşa ulaşmıştır. Tüketilen kömür miktarının sabit olduğunu varsaydığımızda kömür fiyatlarının yaklaşık olarak %251 oranında arttığı söylenebilir. Bu durum 19.yy. daki fiyat artışlarından kömürün ciddi olarak etkilendiğini göstermektedir.

Fatih'de ve Ayvansaray'daki mektebler eğitimde yapılan değişimlerin uzantısı olan Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasından etkilenmiştir. Sıbyân mektepleri ibtidâidiyye mekteplerine dönüşmüştür. Batılı tarzda eğitim vermeye başlayan bu mekteplerde önceleri yerde oturan öğrenciler sıralarda eğitim görmeye başlamışlardır. Mekteplerin ihtiyaçları Mâarif-i Umûmiyye Nezâreti'yle yapılan yazışmalar neticesinde tedârik edilmektedir. Bu durum eğitimdeki reformlar neticesinde mütevellilerin yöneticiliğinde idâre edilen mekteplerin yönetiminde artık Maârif Nezâreti'nin ağırlık kazandığını, eğitimin denetiminin nezaretçe gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Mâarif Nezâreti hem ibtidâidiyye mekteplerinde gerekli teknik ihtiyaçların karşılanması bakımından onay mercii haline gelmiş hem de verilen eğitimin müfredatını belirleyen kurum olmuştur.

Vakfın hayır eserlerinin çoğu günümüze gelmeyi başarmıştır. Ayvansaray'da Nakşidil Valide Sultan'ın ihyâ ettiği günümüzde Fatih Müftülüğü'ne bağlı Ebû Zer Gıfârî Cami 1996 tarihinde metruk halde iken restore edilmiştir. İmam'ın ikâmet ettiği meşrûtahane de yine aynı tarihte yeniden yapılmıştır. Meşrûtahane günümüzde halen imam lojmanı olarak kullanılmaktadır. Meşrûtahanenin yanında bulunan çeşme akmamakta fakat yerinde durmaktadır. Geçmişte sıbyan mektebi olarak kullanılmış yapı günümüzde bulunmamaktadır. Avluda bulunan Bizans kalıntısı sarnıç şadırvan olarak halen abdest almak için hizmet vermektedir. Avluda Bizans kalıntısı olan tünelin girişi bulunmaktadır. Mahalle halkının verdiği bilgilere göre 1960'lı yıllarda bu tünelden Anemas Zindanları'na kadar gidilebilmekteydi. Bu tünel girişi bir dönem hayvan barınağı olarak kullanılmıştır. Günümüzde Ayvansaray'daki vakfın hayıreserleri sıbyan mektebi dışında hizmet vermektedir. İmam lojmanı yanında bulunan duvarda bulunan çeşme yerinde durmakta fakat suyu akmamaktadır.

Fatih'deki Nakşidil Valide Sultan Külliyesi'nin Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından yapılan restorasyonu 2020 yılında tamamlanmıştır. Türbedâr odaları, Sebil ve Sıbyan Mektebi Diyanet ve İşleri Başkanlığı'na bağlı kız Kur'an Kursu derslikleri olarak kullanılmaktadır.

## Kaynakça

- Baltacı, C. (2004). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. “Mektep”, Cilt: 29, Ankara: TDV.
- Barkan, Ö.L. ve Ayverdi, E. H. (1970). *İstanbul Vakıfları Tahrih Defteri 953 (1546)*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Çülük, S. (2016). *Hatt-ı Rikkat, Padişah Hanımları ve Kızlarının El Yazıları*. İstanbul: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Genç, M. (2014). “Klâsik Osmanlı Sosyal-İktisadî Sistemi ve Vakıflar”, *Vakıflar Dergisi*, 42.
- Göçer, K. (2012). Sosyo-Ekonomik Yönleriyle Bezm-i Âlem Valide Sultan Vakıf Gureba Hastanesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, H.M. (2009) “Vakıf”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt:42, Ankara: TDV, 2009.
- Güran, T. (2006). *Ekonomik ve mali yönleriyle vakıflar: Süleymaniye ve Şehzade Süleyman Paşa vakıfları*. İstanbul: Kitabevi.
- Isom-Verhaaren, C. (2006). “Royal French Women in the Ottoman Sultans’ Harem: The Political Uses of Fabricated Accounts from the Sixteenth to the Twenty-first Century”, *Journal of World History*, Vol.17, No. 2, s. 159-196.
- Karademir, A. (2017) İktisadî ve Sosyal Yönleriyle Kethüda Canfeda Hatun Vakıfları, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaya, E. “Nakşidil Sultan Külliyesi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt:32, Ankara: TDV, s. 344-346.
- Lenotre G. (1976, Ekim). “Nakşidil Valide Sultan Fransız mıydı?”, Çev. Ali Canman, *Hayat Tarih Mecmuası*, sayı 10, s. 11-17.
- Mandaville, J. (1979). “Usurious piety: The cash waqf controversy in the Ottoman Empire”, *International Journal of Middle East Studies*, 10(3), s. 289.
- Özcan, A. (2010). “Şehit Ali Paşa”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt:38, Ankara: TDV, s. 433-434.
- Öztuna, Y. (2011) *Sultan II Mahmud*. İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılığı.
- Refik, A. (1925, Temmuz). “Mahmud-ı Sâni’nin Validesi”, *TTEM*, S 10 (87), s.217-224.
- Şânî-zâde, M. A. (2008). *Şânî-zâde Târîhi*. Haz. Prof. Dr. Ziya Yılmaz, İstanbul: Çamlıca Basım Yayın, Cilt 1.
- Sarıcaoğlu, F. (2001). “Nakşidil Valide Sultan”, *Türklük Araştırmaları Dergisi* 9, s. 97-109.
- Sarıcaoğlu, F. (2001). *Kendi Kaleminden Bir Padişah’ın Portresi, Sultan I. Abdülhamid*. İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı Yayınları.
- Sarıcaoğlu, F. (2006). “Nakşidil Sultan.” *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 32. Cilt. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 343-344.
- Tanişik, İ. H. (1943). *İstanbul Çeşmeleri I, İstanbul Ciheti*. İstanbul: Maarif Matbaası, 1943.
- Yediyıldız, B. (2009) “Vakıf”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt:42, Ankara: TDV, s. 479.

### Arşiv Belgeleri

VGM 745 numaralı defter

Arşivde Nakşidil Valide Sultan vakfına ait mustakil muhasebe defterleri:

BOA, 1236/1820 tarihli, EV. HMH.d 08659

BOA, 1237/1821 tarihli Ev. HMH. d 08718  
BOA, 1237/1821 tarihli Ev. HMH. d 08720  
BOA, 1241/1825 tarihli Ev. HMH. d 08890  
BOA, 1243/1827 tarihli Ev.9083  
BOA, 1245/1829, Ev. 9145  
BOA, 1246/1830 Ev. 9316  
BOA, 1251/1835 tarihli Ev. 32080,  
BOA, 1252-1257 /1836-1841 tarih aralıklı Ev. d 10240  
BOA, 1264-1267 /1848-1851 tarih aralıklı Ev.13538  
BOA, 1264-1275 tarih aralıklı Ev. d 1250  
BOA, MF: MKT, Gömlek: 453, sıra no: 43.

**Velilere Göre Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği)\***

*Sena Ay<sup>1</sup>, Emine Keskiner<sup>2</sup>*

**Öz**

Ülkemizde din eğitimini örgün eğitim kapsamında veren kurumlardan biri imam hatip liseleridir. İmam hatip liseleri açıldıkları günden itibaren amaçları, müfredatı, öğrenci sayıları, toplum içindeki statüsü, mezunlarının mesleki yönelim ve istihdamları gibi konularda sık sık tartışma konusu olmuştur. Söz konusu tartışma konularına son yıllarda bu okullarda verilen din eğitiminin de dahil olduğu görülmektedir. İmam hatip liselerindeki din eğitiminin niteliğini araştırmak üzerine yapılan bu çalışmada, velilerin bu okullarda verilen din eğitimine dair görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, çocuğu Kartal, Kadıköy veya Üsküdar Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinden birinde öğrenim gören ve kendisi de herhangi bir imam hatip lisesinde öğretmenlik yapmış/yapmakta olan toplam 30 veli ile mülakat yapmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmış; elde edilen veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Katılımcılara çocuklarını neden imam hatip liselerine gönderdikleri, bu okullardan beklentilerinin neler olduğu ve bunların ne düzeyde karşılandığı, okullarda verilen din eğitiminin öğrencilerin hayatında ne derece etkili olduğu gibi sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda velilerin proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde verilen din eğitimi ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu tespit edilmişse de bu okullarda verilen din eğitiminin akademik eğitime göre ikinci planda kaldığı gibi görüşlerin de var olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler**

İmam Hatip Liseleri, Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri, Eğitim, Din Eğitimi, Veliler

**Religious Education in Imam Hatip High Schools According to Parents (Istanbul Example)**

**Abstract**

One of the institutions that provide religious education within the scope of formal education in our country is imam hatip high schools. Since the day they were opened, imam hatip high schools have often been the subject of discussion on issues such as their aims, curriculum, number of students, status in the society, professional

\* Bu çalışma 2020 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulan "Velilere Göre İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuş olup, çalışmada yalnızca proje AİHL ile ilgili veriler kullanılmıştır.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Sena Ay, MEB, İHL Meslek Dersleri Öğretmeni, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, E-Posta: [senaay1990@gmail.com](mailto:senaay1990@gmail.com) ORCID: [0009-0008-1382-7863](https://orcid.org/0009-0008-1382-7863)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, E-Posta: [eminekeskiner@gmail.com](mailto:eminekeskiner@gmail.com) ORCID: [0000-0003-1647-2857](https://orcid.org/0000-0003-1647-2857)

orientation and employment of their graduates. It is seen that the religious education given in these schools in recent years has been included in the discussion topics in question. In this study, which was conducted to investigate the quality of religious education in Imam hatip high schools, it was aimed to determine the views of parents on religious education given in these schools. The study was carried out by interviewing a total of 30 parents, whose children are studying in one of Kartal, Kadıköy or Üsküdar Project Anatolian Imam Hatip High Schools and who have taught/is teaching at any imam hatip high school. The participants were asked questions such as why they send their children to imam hatip high schools, what their expectations are from these schools and to what extent they are met, and how effective the religious education given in schools is in the lives of students. A semi-structured interview form was used in the study; The obtained data were analyzed by descriptive method. As a result of the study, it was determined that the opinions of the parents about the religious education given in the project Anatolian imam hatip high schools were generally positive, but there were opinions that the religious education given in these schools was secondary to the academic education.

### Keywords

Imam Hatip High Schools, Project Anatolian Imam Hatip High Schools, Education, Religious Education, Parents

مشروع بحسب التربية الدينية لأولياء الأمور في مدارس الأناضول الثانوية للإمام الخطيب (مثال اسطنبول)

### ملخص

إحدى المؤسسات التي تقدم التعليم الديني في نطاق التعليم الرسمي في بلدنا هي مدارس الإمام الخطيب الثانوية. منذ يوم افتتاحها ، كانت مدارس الإمام الخطيب الثانوية موضوع نقاش في كثير من الأحيان حول قضايا مثل أهدافها ، ومناهجها ، وعدد الطلاب ، والمكانة في المجتمع ، والتوجيه المهني وتوظيف خريجها. يُلاحظ أن التربية الدينية المقدمة في هذه المدارس في السنوات الأخيرة قد تم تضمينها في مواضيع المناقشة المعنية. في هذه الدراسة التي أجريت للتحقيق في جودة التعليم الديني في ثانوية الإمام خطيب ، هدفت إلى تحديد آراء أولياء الأمور حول التربية الدينية المقدمة في هذه المدارس. تم إجراء الدراسة من خلال مقابلة ما مجموعه 30 من الآباء الذين يدرس أطفالهم في إحدى مدارس كارتال أو كاديكوي أو أوسكودار بروجي أنادولو إمام خطيب الثانوية والذين قاموا بالتدريس / يقومون بالتدريس في أي مدرسة ثانوية للإمام خطيب. تم طرح أسئلة على المشاركين مثل لماذا يرسلون أطفالهم إلى ثانوية الإمام خطيب ، وما هي توقعاتهم من هذه المدارس وإلى أي مدى يتم تلبيتها ، ومدى فعالية التعليم الديني المقدم في المدارس في حياة الطلاب. تم استخدام نموذج مقابلة شبه منظم في الدراسة ؛ تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها بالطريقة الوصفية. نتيجة للدراسة ، على الرغم من أنه تم تحديد آراء أولياء الأمور حول التعليم الديني المقدم في مشروع مدارس الأناضول للإمام الخطيب الثانوية بشكل عام ، كانت هناك أيضاً آراء بأن التعليم الديني المقدم في هذه المدارس كان ثانوياً حتى التعليم الأكاديمي.

### الكلمات المفتاحية

التربية، الثانوية للإمام الخطيب ، لتربية ، التربية الدينية ، أولياء الأمور ، مشروع مدارس الأناضول الثانوية للإمام الخطيب

### Giriş

İmam hatip okulları ile ilgili gelişmeler, kuruluşundan günümüze kadar ülkemizde din eğitiminin tarihsel tecrübesine uygun olarak inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği açılan bu okullar, tek parti iktidarı döneminde öğrenci ilgisizliği gerekçe gösterilerek 1930'da resmen, 1932'de fiilen kapatılmıştır (Ünsür, 1995; 87). 1946 yılında çok partili hayata geçişle birlikte, halkın din hizmetleri ile ilgili ihtiyaç ve talepleri göz önünde bulundurularak din eğitiminin lüzumunun yeniden gündeme gelmesi sonucu imam hatip okulları 1951'de yeniden açılmış (Parmaksızoğlu, 1966; 28) ve 1990'lara kadar nitelik ve nicelik yönünden önemli kazanımlar elde etmiştir. 1990'lı yıllarda imam hatip okulları elde ettiği bu kazanımlar

sebebiyle çeşitli kesimler tarafından yeniden tartışma konusu olmuştur. 1997’de başlayan ve 28 Şubat süreci olarak bilinen dönemde 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilerek bu okulların orta kısımlarının kapatılması ve üniversiteye girişte katsayı uygulaması getirilmesiyle, 1998-2003 yılları arası okul-öğrenci sayılarında ve okulların elde ettiği kazanımlarda belirgin bir gerileme meydana gelmiştir (Ünsür, 1995; 241). 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisinin iktidara gelmesiyle bu okullar için yeniden canlanma süreci başlamış, özellikle 2012 yılında imam hatip okullarının orta kısımlarının yeniden açılması, üniversiteye girişte katsayı uygulamasının kaldırılmasıyla bu okullara olan ilgi tekrar artmaya başlamıştır. Böylece okul-öğrenci sayılarında yeniden ciddi artışlar meydana gelmiştir. 2013 yılında imam hatip liseleri (İHL) Anadolu Lisesi haline getirilmiş, 2014 yılında ise öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine imkan tanınması amacıyla program çeşitliliği uygulamasına gidilmiş ve proje okul uygulaması hayata geçirilmiştir (Aşlamacı, 2017; 194-195). Bu bağlamda MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nce 2016-2017 eğitim öğretim yılında Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulanan Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL), Klasik/Çağdaş Sanatlar, Musiki ve Spor Programı Uygulanan AİHL, Hazırlık Sınıfı Uygulanan AİHL, Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü AİHL, Uluslararası AİHL açılmaya başlanmıştır. Haziran 2023 itibarıyla Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulayan AİHL sayısı 701, Dil Projesi Hazırlık Sınıfı Programı Uygulayan AİHL sayısı 62, Hafızların Eğitim gördüğü AİHL (Hafızlık Pekiştirme) sayısı 60, Güzel Sanatlar Musiki ve Spor Programı Uygulayan AİHL sayısı 31, Uluslararası AİHL sayısı 19’dur ([https://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul\\_listesi](https://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi)).

Proje AİHL’lerin diğer AİHL’lerden farklı birtakım özellikleri bulunmaktadır. Proje okullarında okul müdürlerine yardımcılarını ve öğretmenlerini seçme imkânı verilmesi, merkezi sınavla öğrenci alınması, bu okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin en fazla 8 yıl görev yapabilmesi, koordinatör öğretmen uygulaması, sınıf mevcutlarınının 30 öğrenciden fazla olmaması, zorunlu olarak proje yürütme komisyonu bulunması, ulusal ve uluslararası proje ve eğitim programlarının uygulanması, STK ve üniversiteler ile protokol yapılabilmesi bu özelliklerdendir. Proje AİHL’lerde öğretmenlerin görevlendirmeleri Bakan tarafından onaylanmaktadır. Öğretmenlerde alan bilgisi, pedagojik formasyon alanlarında ve teknoloji kullanabilmede yetkin olma, özgün projelerde görev alabilme yeterliliğine sahip olma ve proje okullarının çalışma şartlarına uyum sağlayabilecek olma gibi şartlar aranmaktadır. Ayrıca proje okullarının fiziki şartlar bakımından da diğer okullardan daha iyi durumda olduğu söylenebilir (Zengin ve Karaman, 2020; 410-411; Ayrıca bkz. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete 29818 (1 Eylül 2016), md. 5-16. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>).

Literatüre bakıldığında imam hatip okulları hakkında birçok çalışma bulunduğu görülmektedir. Araştırmalara göre imam hatip okullarının yeniden açıldığı 1951’den 2011’e kadar İHL’lerle ilgili 155 (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011; 71-101), 2011’den 2020’ye kadar 219 (Kaya, Bilgü ve Kuşakçı, 2020; 79-113) olmak üzere toplam 374 akademik çalışma yapılmıştır. 2020’den itibaren de imam hatip ortaokul ve liseleriyle ilgili akademik çalışmaların devam ettiği bilinmektedir. Bu çalışmalardan konumuzla ilgili olduğunu düşündüğümüz bazıları şunlardır:

Kuşçu (2016), “Velilerin Çocuklarını İmam-Hatip Liselerine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri (Gaziantep-İslâhiye Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde velilerin çocuklarını imam hatip lisesine gönderme nedenleri ve bu okullardan beklentileri ele alınmıştır. Alan araştırması olarak yapılan çalışmada velilerin bu



okulları çocuklarının daha iyi bir din eğitimi almaları ve ahlaklı olarak yetişmeleri için tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Altıntaş (2017), “Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Olan Proje İmam Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri- Nitel Bir Araştırma” adlı makalesinde proje imam hatip liselerindeki sorunlar ve çözüm önerilerine dair kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Sarı (2019), “İmam Hatip Liselerini Tercih Eden Öğrenci ve Velilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyi (İstanbul/Pendik Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde velilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri, bu okullardan beklentileri ve beklentilerinin karşılama düzeyleri İstanbul ili Pendik ilçesi örneğinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğrenci ve velilerin İHL’lerle ilgili memnuniyet durumlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zengin ve Karaman (2020), “Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri” adlı makalelerinde proje okullardaki program çeşitliliği, öğrencilerin bu okulları tercih nedenleri ve mesleki yönelimleri incelenmeye çalışılmıştır.

Tarhan (2021), “Proje İmam Hatip Liselerinin Öğrenci, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğrenci, öğretmen ve idarecilerin Proje AİHL’ler hakkındaki değerlendirmelerini Elazığ Şehit Eyüp Oğuz Fen ve Sosyal Bilimler Proje İmam Hatip Lisesi örneğinde açıklamaya çalışmıştır. Çalışmada Proje AİHL ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ve bu okullardaki öğrencilerin akademik başarıyı temel amaç olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya veliler dahil edilmemiştir.

Karaman (2021), “Yöneticilerine göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı makalesi ise nitel araştırma yöntemiyle proje okullarını idarecilerinin gözünden inceleyen bir çalışmadır. Çalışmada proje okul uygulamasının sürdürülebilir olduğuna, bu uygulama ile AİHL’lerin beklenen kalite ve niteliğe ulaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatürde velilerin proje AİHL’lerde verilen din eğitimi ile ilgili görüş ve düşüncelerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile proje AİHL’lerde verilen din eğitimi ile ilgili, bu okulları tercih eden velilerin görüş, beklenti ve memnuniyet durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde alt amaçlar şunlardır:

- Velilerin proje AİHL’leri tercih etme nedenleri nelerdir?
- Velilerin proje AİHL’lerde verilen eğitim ve din eğitimi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Velilere göre proje AİHL’lerde verilen din eğitimi öğrencilerin dini yaşantısına etki edebilmekte midir?
- Velilerin proje AİHL’lerden beklentileri ne ölçüde karşılanmaktadır? Varsa beklentilerinin karşılanmadığı hususlar nelerdir?
- Velilerin proje AİHL’lerde verilen eğitim ve din eğitiminden memnuniyet durumları nasıldır?
- Velilerin proje AİHL’lerde verilen din eğitiminden beklentileri nelerdir?

## Araştırmanın Yöntemi

### Araştırmanın Modeli

Çalışmamız nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak hazırlanmıştır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir olay veya olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde çalışan, olay ve gerçek yaşam arasındaki bağın kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birçok veri kaynağı ve kanıt bulunan durumlarda kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2019; 289). Bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesi olarak tanımlanan durum çalışmasında olaylar hakkında önemli ve zengin bakış açıları sağlanır. Bu çalışma yöntemi ile elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde meydana geldiği ve yapılacak çalışmalarda nelere odaklanması gerektiği ortaya konulur (Subaşı ve Okumuş, 2017; 425). Çalışmada tercih edilen bütüncül tek durum deseni ise tek bir analiz birimi olan, aykırı ve kendine has durumların çalışıldığı, iyi formüle edilmiş bir teorinin test edilmesinde kullanılır (Subaşı ve Okumuş, 2017; 422). Bu doğrultuda çalışma proje AİHL'lerde verilen eğitim ve din eğitiminin beklentileri karşılayıp karşılamadığını konu edinmektedir.

### Çalışma Grubu

İHL'lerin tercih edilmesinde velilerin etkin rol oynamaları (Özdemir ve Karateke, 2018; 22) ve velilerin görüş ve değerlendirmelerinin proje AİHL'deki eğitim ve din eğitiminin niteliğine dair yapılacak çalışmalar için önem arz ettiği düşüncesinden hareketle araştırmada çalışma grubu olarak veliler tercih edilmiştir.

Çalışma grubundaki katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu çocukları İstanbul ili Kartal, Kadıköy veya Üsküdar Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinden birinde öğrenim gören 30 gönüllü veli oluşturmaktadır. Çalışma grubunun ölçütü katılımcıların çocuklarının bu üç proje AİHL'den birinde öğrenim görmesi ve katılımcıların kendilerinin de imam hatip liselerinde öğretmenlik yapmış/yapmakta olması şeklinde belirlenmiştir. Gizlilik ilkesi göz önünde bulundurularak verilerin analizinde kullanılmak üzere katılımcıların isimleri yerine "K1", "K2"... "K30" şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamalara katılımcıların cinsiyeti (K/E), eğitim durumu (L/YL/Dr.) ve branş grubu (Kültür Dersleri/Meslek Dersleri) bilgileri de eklenmiştir.

Çalışmaya katılan velilerin 17'si kadın, 13'ü erkektir. Katılımcıların 18'inin çocuğu kız, 12'sinin çocuğu erkektir. Yaş açısından 15 kişi 40-45 yaş arası, 10 kişi 46-50 yaş arası ve 5 kişi 50 yaş üzerindedir. Katılımcıların 2'si doktora, 10'u yüksek lisans ve 18'i lisans mezunudur. Görüşme yapılan velilerin tamamı öğretmen olup; 15'inin branş grubu kültür dersleri, 15'inin branş grubu meslek dersleridir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcılara vereceği yanıtlarda esnek davranabilme ve konunun gidişatına göre katılımcılara yeni sorular da sorulmasına imkanı sunan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakat soruları 2 uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. 3 İHL meslek dersleri öğretmeni ile soruları test etmek amaçlı mülakat yapılmış; sonrasında sorular revize edilerek son haline kavuşturulmuştur. Görüşme için tek tek her katılımcı ile yer ve zaman öncesinden belirlenmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler yaklaşık 1 saat sürmüştür. Katılımcılar ses kaydı yapılmasını istemediğinden sorulara verilen yanıtlar mülakat esnasında yazıya aktarılmış;

sonrasında her bir mülakat word dosyasına aktarılmıştır. Görüşmeler çoğunlukla şahsen tanıdığımız meslektaşlarımızla yapıldığından ev ve okul ortamında gerçekleşmiştir.

2019 yılı Haziran / Ekim ayları içinde, çocuğu İstanbul Anadolu Yakası Kartal, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde bulunan proje AİHL'lerden birinde öğrenim gören ve kendisi de herhangi bir imam hatip lisesinde öğretmen olan velilerle gerçekleştirilen bu çalışma, araştırmanın yapıldığı kişiler ve zaman ile sınırlıdır. Çalışmanın yapıldığı dönemde etik kurul izni gerekmediğinden alınmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, elde edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanması esasına dayanır. Bu yöntemde, katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde aktarabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilebilmektedir (Yıldırım, 2013; 80). Bu çalışmada da mülakat sorularına verilen yanıtların detaylı bir analize tabi tutulması sonucu benzer ve farklı veriler tespit edilerek temalar oluşturulmuş, benzer veriler aynı temalar altında toplanmıştır. Ana tema proje AİHL'lerdeki eğitim ve din eğitime yönelik bulgular olarak belirlenmiştir. Bu tema ile bağlantılı alt temalar ise şu şekildedir: Proje AİHL'lerin açılmasına yönelik bulgular, Proje AİHL'lerin tercih edilme nedenlerine yönelik bulgular, Proje AİHL'lerin öğrenci profiline yönelik bulgular, Proje AİHL'lerde verilen din eğitiminden memnuniyet durumuna yönelik bulgular. Elde edilen veriler katılımcıların yanıtlarından da alıntılar yapılarak belirlenen temalara göre açıklanmış ve yorumlanmıştır. Okuyucunun araştırma sürecine dahil edilmesi ve yapılan değerlendirmeleri kendi perspektifinden analiz edebilmesinin amaçlanması sebebiyle verilerin yorumlanmasında katılımcıların yanıtlarına sadık kalmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca çalışmanın öğretmen olan velilerle gerçekleştirilmiş olmasının sağlıklı ve güvenilir verilere ulaşma konusunda yardımcı olduğu düşünülmektedir.

### **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir.

#### **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Açılmasına Yönelik Bulgular**

Katılımcılara “İHL'lerin, AİHL ve Proje AİHL olarak çeşitlenmesini doğru buluyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmek suretiyle AİHL ve Proje AİHL ayrımını nasıl buldukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Proje okullarının açılmasıyla ilgili olumlu kategoride görüşler ön plandadır. Bu kategoride görüş bildiren katılımcılar başarılı ve bilinçli öğrencilerin İHL'leri tercih edebilmesi, farklı müfredatların uygulanması, İlahiyat dışında eğitim almak isteyen öğrencilere alternatif sunması, öğrencilerin istedikleri mesleklere yönelebilmelerine imkan sağlaması gibi nedenlerle proje okullarını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmişlerdir. Bu yöndeki yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Olabilir tabi ki. Yüksek puanlı öğrenciler de İHL'lere gelmiş oluyor. (K4, E, L, Kültür Dersleri)

Başarılı öğrencilerin de imam hatiplere ilgi göstermesi açısından olumlu buluyorum. (K7, K, L, Kültür Dersleri)

Doğru buluyorum. İyi öğrencilerin de İHL'leri isteyerek tercih etmeleri olumlu bence. (K11, E, L, Kültür Dersleri)

Akademik olarak nitelikli öğrencilerin Proje İHL'lerde eğitim görmesini gayet olumlu buluyorum. Çünkü hem din eğitimi ile beraber hem de diğer dallarda meslek sahibi olma konusunda daha başarılı olabilirler. (K18, E, YL, Meslek Dersleri)

Program çeşitliliği, öğrenci potansiyelinin mezziyetlerine göre okullarda yerini alması açısından faydalı olduğu kanaatindeyim. (K21, E, YL, Meslek Dersleri)

Proje İHL'lere gelen öğrenciler ve onların ailelerinin daha bilinçli olduğunu ve gelen neslin gerçek İHL'ye daha yakın olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda doğru buluyorum. (K1, K, L, Kültür Dersleri)

Evet olumlu bir gelişme bence. Üniversitede İlahiyat dışında başka bölümler düşünen öğrenciler İHL'leri çok tercih etmiyordu. Daha yoğun bir akademik eğitim alarak üniversiteye daha iyi hazırlanmak istiyor böyle öğrenciler. Projelerle öğrencilere bu imkan sunulmuş oldu. Fen lisesi müfredatında akademik eğitim alırken dini eğitim de alabilmeleri mümkün oldu. Bu da İmam Hatiplerin tercih edilme oranını artırdı. (K30, K, YL, Meslek Dersleri)

Proje okullarının açılmasıyla ilgili olumsuz kategoride değerlendirmeleri olan katılımcıların yanıtlarında ön plana çıkan görüşler; proje olmayan AİHL'lere daha az önem verilmesi ihtimali, AİHL'lerde kalite bozulmasına sebep olması ve bu çeşitliliğin iki okul türü arasında ayrıştırma sebebi olabileceğidir. Ayrıca, proje AİHL'lerde akademik eğitimin daha çok önemsenmesi, daha yoğun veriliyor olması ve öğrencilerin fen bilimleri derslerine önem vermesi beklentisinin meslek derslerine ilginin azalmasına sebep olduğu gibi nedenlerle bu okullarda verilen din eğitiminin geri planda kaldığı yönünde de olumsuz kategoride değerlendirilebilecek görüşler bulunmaktadır. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Arasındaki ayrım Proje AİHL'lerin sınav ile AİHL'lerin sınavsız öğrenci alması. Bu sebeple ayrılmasını doğru bulmuyorum. Hepsi bizim çocuklarımız ve hepsi bizim geleceğimiz. AİHL'lere bu sebeple daha az önem veriliyor ise yanlış yapılıyor. Hatta bu anlamda AİHL'lere daha ağırlık verilerek o çocuklar kaybedilmemeli, kazanılmalı. (K5, K, L, Kültür Dersleri)

Etiketleme ve ayrıştırmanın doğru olduğunu düşünmüyorum. Ama puan sisteminin olduğu ülkemizde bu gerçekliği de göz ardı edemeyiz. (K6, K, L, Kültür Dersleri)

Hayır. Proje okullarında derse verilen önemle İmam Hatip ruhunun birleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (K15, E, L, Kültür Dersleri)

Doğru bulmuyorum. Proje okuluna dönüştürülen bir okulda çalışıyorum. Beklentiler, kaygılar değişti. Meslek derslerine ilgi azaldı. Fen ve sosyal bilimlere ağırlık verilmeye başlandı. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Hayır. İHL'lerde kalite bozuluyor. Tüm İHL'ler aynı şartlarda öğrenci alsın ve aynı standartlarda eğitim verse daha doğru olur. (K25, E, YL, Meslek Dersleri)

Katılımcıların yanıtlarına göre proje okullarının açılışını doğru bulmakla birlikte eleştirenler kategorisinde değerlendirilebilecek görüşler bulunmaktadır. Okul sayılarının fazla olması, kaliteli öğretmenlerin seçilerek proje okullarında görev yapması, din eğitiminin bu okullarda geri planda kalmaması ve İHL'lerin asıl amacından şaşmaması gibi hususlara yönelik görüşler bu kategoride ön plana çıkmaktadır. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Çeşitliliği doğru buluyorum fakat bu kadar yaygın olmasını doğru bulmuyorum. Öğretmenlerin seçilerek alınması konusunu da doğru bulmuyorum. Her okulda lokomotif görevi gören öğretmenler toplanarak projelere alınıyor ve diğer İmam Hatipler bu anlamda zayıf bırakılıyor. (K26, E, YL, Meslek Dersleri)

...daha az sayıda İHL daha iyi olmaz mı diye düşünmüyorum değilim. O zaman sadece proje okulu öğrencileri değil, tüm İHL'lerde daha çok kaliteli öğrenci yetişir. (K28, K, L, Meslek Dersleri)

Doğru buluyorum. İyi öğrencilerin de İHL'lere gelmesi olumlu bir durum. Ancak öğrenciler projelere bir fen lisesi eğitimi beklentisi ile geldiğinde bu durum İHL'lerin asıl amacına zarar verebilir. Bu konuda dikkatli olmak gerekir. (K29, E, YL, Meslek Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Tercih Edilme Nedenlerine Yönelik Bulgular**

Velilerin çocukları için neden proje AİHL'leri tercih ettiklerini anlamak amacıyla kendilerine "Çocuğunuzu neden proje AİHL'ye gönderdiniz?" sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların verdiği yanıtlara göre Proje AİHL'leri tercih nedenleri arasında din ve ahlak temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temadaki görüşlere göre bu okullarda hem akademik hem dinî eğitimin birlikte veriliyor olması, öğrencilere dinini rahatça yaşayabilme fırsatı sunması, karma eğitim olmaması, arkadaş çevresinin daha düzgün olması, okul ortamını güvenilir bulunması gibi faktörler velilerin bu okulları tercih nedenlerindedir.

İmam Hatip Liselerinin sosyal ve ahlaki ortamını genellikle daha korunaklı buluyorum. (K4, K, L, Kültür Dersleri)

Daha ahlaklı, daha düzgün kişilerin çocukları ile beraber okusun. (K5, K, Y. L, Kültür Dersleri)

Diğer liselerde kız erkek karışık olması, ahlaki bakımdan çöküntü içinde olmaları. (K12, K, Lisans, Kültür Dersleri)

Dini bilgileri öğrenebilmesi ve hayatında yaşayabilmesi. (K13, K, YL, Kültür Dersleri)

Karma ortamı sevmediği ve din eğitimi almak istediği için. (K20, E, L, Meslek Dersleri)

Dini hayatını rahat yaşayabilmesi ve ahlaki yozlaşmadan daha az etkilenmesi. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Şu an en sağlıklı dini eğitimin İmam Hatiplerde verildiğini düşündüğüm için. (K28, K, Lisans, Meslek Dersleri)

Çocuğunun dinini öğrenmesinin yanı sıra iyi bir genel eğitim almasını istediği için proje AİHL'lere gönderdiğini söyleyen katılımcılar da vardır:

İmam Hatip Liselerinde verilen eğitimin, çocuğun hem dünyasını hem ahiretini mamur edeceğini düşünüyorum. (K8, K, L, Kültür Dersleri)

Dinin asgari kurallarını öğrenmesi, aynı zamanda fenni ilimleri de öğrenmesi. (K21, E, YL, Meslek Dersleri)

Öğrencilerin İHL'leri tercih sürecinde velilerin etkili olduğu birçok araştırma ile ortaya koyulmuştur. (Altıntaş, 2016; 69; Karasubaşı, 2020; 177; Karateke, 2020; 49). Bu araştırmada da öğrencilerin İHL'leri tercih sürecindeki etkililiği araştırılmak istenmiştir. Bu sebeple velilere “Çocuğunuz bu okula kendi isteği ile mi geldi?” sorusu yöneltilmiştir.

Proje AİHL'leri tercihte öğrencinin kendi isteği kategorisindeki görüşler ön plandadır. Bu kategoride görüş bildiren katılımcıların ifadelerine göre, öğrencilerin bu okulları tercih etmelerinde din eğitimi alma isteği, kültür derslerinin yanında dinî dersler de öğrenebilme imkanı, dinlerini rahatça yaşayabilecekleri bir okul ortamı olması gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı yanıtlarda “istediği üniversiteye yerleşme” veya “istediği mesleği edinmeyi” din eğitimi alma isteğiyle beraber zikretmeleri öğrencilerin bu okullardan istedikleri üniversite ve mesleğe hazırlayabilecek akademik eğitimi vermesini beklediklerini göstermektedir. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Kendi isteyerek geldi. Dinî değerlerini rahatça yaşayarak eğitim öğretimini tamamlayabilmek için. (K1, K, L, Kültür Dersleri)

İsteyerek geldi. İslami ilimleri ve fen bilimlerini aynı anda öğrenmek istediği için geldi. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Kendi isteği ile geldi. Kaliteli ve düzeyli bir dini eğitim almak ve istediği üniversiteye yerleşmek için.” (K20, E, L, Meslek Dersleri)

... İstedikleri mesleği edinmenin yanında doğru ve sağlıklı bir din eğitimi almak için. (K28, K, L, Meslek Dersleri)

Verilen cevaplardan çocukların proje AİHL'leri tercihinde din eğitiminden ziyade genel eğitim kalitesinin biraz daha ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim çocuğunu proje AİHL'ye kendisinin yönlendirdiğini ifade eden katılımcılardan biri, çocuğunun aslında fen lisesi istediğini fakat şu anki okulunu akademik eğitim yönünden beğendiği için buna itiraz etmediğini söylemiştir:

Aslında Fen Lisesi istedi ama şu anki okuluna da itiraz etmedi. Dini ve akademik anlamda iyi bir İHL olduğu için istedi. Başka İHL olsa istemezdi. Biz de başka bir okul türü istemezdik. Çünkü diğer okullarda ortam kız erkek karışık, çevre kötü. Bu sebeple farklı okullara güvenemiyoruz. (K10, K, L, Kültür Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri Öğrenci Velilerinin Meslek Tercihlerine Yönelik Bulgular**

Velilerin çocuklarının meslek tercihi ile ilgili beklentileri bu okulları tercih sebepleriyle ilintili olduğundan katılımcılara “Çocuğunuzun ileride hangi mesleğe sahip olmasını istersiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların meslek tercihleri ile ilgili çocuğunun istediği meslek kategorisinde görüşler ön plana çıkmaktadır. Bu kategoride görüş bildiren katılımcılar dinî değerlere bağlı olmaları, insanlara faydalı olmaları kaydıyla çocuğunun istediği mesleği yapabileceğini ifade etmekle yetinmişlerdir. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Çocuklarım dini kural ve değerleri hayatına yerleştirdikten sonra ilgisi ve yeteneği olan istediği mesleği yapabilir. (K2, K, YL, Kültür Dersleri)

Kendisine ve ümmete faydalı olabilecek bir meslek olabilir. (K4, E, L, Kültür Dersleri)

Belli bir meslek dalı söyleyemem. Fakat mutlu olacağı, toplumda söz sahibi olabileceği, itibarlı bir mesleği olsun isterim. (K8, K, L, Kültür Dersleri)

Neyi seçerlerse seçsinler iyi bir Müslüman olarak mesleklerini icra etmelerini öğütüyorum. (K13, K, YL, Kültür Dersleri)

Belirli bir meslek kategorisinde görüş bildiren katılımcılar, tıp, mühendislik, yazılım mühendisliği, dil gibi meslekleri dillendirmişlerdir. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

İngilizceye meraklı. Dil ile meşgul olabilir. (K10, K, L, Kültür Dersleri)

Tıp. İnsanlara faydalı olsun isterim. Fakat önemli olan mutlu olacağı yapmak istediği işi yapması önceliğimiz. (K19, K, L, Meslek Dersleri)

Mühendis. Ülkemizin üretimine ve üretim kalitesine katkı sağlaması için. (K20, E, L, Meslek Dersleri)

Mühendis, kendisi istediği için. (K22, K, Dr, Meslek Dersleri)

Yazılımcı. Kendi istiyor.” (K25, E, YL, Meslek Dersleri)

Tıp eğitimi almasını isterim. İnsana hizmet etmenin başta gelen yollarından biri olan hekimliğin, mesleki tatmin duygusunu yaşatacak bir iş olması sebebiyle, kızımın bu alana yönelmesini istiyorum. (K27, E, L, Meslek Dersleri)

Yalnızca bir veli çocuğunun dinî ilimlerde ilerlemesini istediğini ifade etmiştir:

Dini ilimler üzerine akademik çalışma yapmasını istiyorum. Zeki çocukların bu alanda çalışmalarının olumlu sonuçlar doğuracağına inanıyorum. (K23, E, L, Meslek Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Profiline Yönelik Bulgular**

Katılımcılara yönelttiğimiz bir başka soru “Size göre İHL’lerde öğrenim gören öğrenciler ile Proje AİHL’lerde öğrenim gören öğrenciler arasında farklılıklar varsa bunlar nelerdir? Sizce bu farkların sebepleri neler olabilir?” şeklindedir. Bu soruyla katılımcıların yakın bir zamanda açılan Proje AİHL’ler ile proje olmayan İHL’lere devam eden öğrenciler arasında fark görüp görmedikleri, görüyorlarsa söz konusu farkın/farkların sebebi hakkında ne düşündükleri tespit edilmek istenmiştir.

İHL’lerde öğrenim gören öğrenciler ile Proje AİHL’lerde öğrenim gören öğrenciler arasında farklılık gören katılımcıların yanıtlarında akademik başarı kategorisine ait görüşler ön plandadır. İki okul türünün öğrencileri arasında akademik başarı açısından fark olduğunu dile getiren katılımcıların yanıtlarında proje okullarına sınavla öğrenci alınmasını faktörü ön plandadır. Katılımcılar, belli bir başarı gösteren, hedefleri olan öğrencilerin daha kaliteli ve vasıflı olduğu ifade etmişlerdir. Proje AİHL’de öğrencilerinin ailelerinin de daha ilgili olması sebebiyle öğrencilerin daha başarılı olduğu da ifade edilen faktörler arasındadır:

En bariz farklılık başarı farklılığı. Proje AİHL’lere sınav ile öğrenci alındığı için buradaki öğrencilerin diğer İHL’deki öğrencilere göre akademik başarıları daha fazla. (K5, K, L, Kültür Dersleri)

Projeleri daha başarılı öğrenciler tercih ediyor. Belirli bir hedefe kitlenmiş oldukları için ders çalışma, söz dinleme, kitap okuma gibi alışkanlıklar bu öğrencilerde daha gelişmiş durumda. Dolayısıyla projelerdeki öğrenciler daha vasıflı ve kaliteli. (K6, K, L, Kültür Dersleri)

Projeler sınavla öğrenci alıyor. Belli bir başarı gösteren öğrenciler bu okullara gidebiliyor. Proje olmayanlarda eğitim kaygısı olmayan, hedefleri olmayan ve akademik anlamda başarısı düşük öğrenciler oluyor. Bu durum öğrencilerin davranışlarına da olumsuz yansıyor. (K26, E, YL, Meslek Dersleri)

Dinî durum kategorisine ait görüşlere göre Proje AİHL'lerdeki öğrenciler AİHL'lerde okuyan öğrencilerden açıdan da daha iyi durumdadır. Bu görüşe göre aile ilgisi ve akademik başarı ile dini sorumluluğu yerine getirme arasında doğru orantı olması faktörü katılımcılar tarafından gerekçe olarak öne sürülmüştür. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Kapasite olarak Proje AİHL öğrencileri daha iyi. Dindarlık anlamında da daha iyiler. Bu, zeka ile sorumluluğun doğru orantılı olmasından kaynaklanıyor. (K8, K, L, Kültür Dersleri)

Öğrenciler daha edepli. Onlarda dini duyarlılık daha kuvvetli. Bu okullara isteyerek ve din eğitimi alacaklarını bilerek gelmeleri bu farklı oluşturmada etken. (K9, E, Dr, Kültür Dersleri)

Proje AİHL'de okuyan çocukların aileleri çocuklarıyla daha çok ilgileniyorlar. Okulun imkanları da fazla oluyor. Bu da farklılık açısından önemli bir ayrıntıdır. (K12, K, L, Kültür Dersleri)

Akademik başarı farkı elbette diğer alanlarda da bir fark oluşturuyor. Disiplin her konuda kendini gösterir. Başarılı öğrenci dindarlıkta da daha iyi seviyede oluyor. Elbette başarı demek aynı zamanda aile ilgisinin de mevcudiyeti demek. Bu da eğitimde çok önemli bir fark oluşturuyor. (K22, K, Dr, Meslek Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri Öğrencilerinin Kendilerinden Beklenen Özellikleri Kazanabilme Durumlarına Yönelik Bulgular**

Proje AİHL'lerin öğrencilerine sahip olmaları beklenen özellikleri kazandırması konusunda ne düşündüklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara "Mevcut Proje AİHL öğrencileri sizce kendinden beklenen özellikleri kazanabiliyor mu? Neden?" sorusu yöneltilmiştir.

Olumlu kategoride görüş bildiren katılımcılar, Proje AİHL'lere belirli bir potansiyele sahip öğrencilerin isteyerek gelmeleri ve aile ilgisinin daha iyi olması gibi faktörlerin okullara bu konuda yüklenen misyonu gerçekleştirilmede kolaylık sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Burada tek faktörün okul olmadığını ailelerin de bu konuda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Projelerdeki öğrenciler belli bir başarıyı elde ederek bu okullara geldikleri için ve bu başarıyı elde etmede aile ilgisi faktörünü de dikkate alırsak bu okullara gelen öğrenciler genelde zaten bilinçli olarak geliyorlar. (K7, K, L, Kültür Dersleri)

Proje AİHL'lerde öğrenci profili hem başarı hem ahlaki anlamda iyi seviyelerde olduğu için hedefe ulaşmaları daha kolay oluyor. Bu okulları idealleri olan öğrenciler seçiyor. Dolayısıyla Proje AİHL'ler istenilen insan yetiştirmede daha iyi yol kat ediyor. (K24, K, YL, Meslek Dersleri)



Evet yetiştirebiliyor. Çünkü öğrenciler zaten iyi. (K25, E, YL, Meslek Dersleri)

Proje okullarının öğrenci ve veli profili, bunların istek, beklenti ve hedefleri diğerlerinden farklı. Dolayısıyla proje AİHL'lerde bu özelliklere sahip öğrenciler yetiştiğini düşünüyorum. (K28, K, L, Meslek Dersleri)

Olumsuz kategoride görüş bildiren bazı katılımcılar Proje AİHL'lerin öğrencilerine dinî anlamda beklenen özellikleri kazandıramadığı yönünde görüşler ileri sürmüş ve bu durumun sadece okuldan kaynaklanmadığını; öğretmenlerdeki idealizm azlığı, öğrenciye yeterince tesir edememeleri, ailelerin örnek olma konusundaki eksiklikleri, yaşanan çağın ve çevrenin etkisi, okul, öğretmen ve ailenin işbirliği içerisinde olmamaları, niceliğin artmasına bağlı olarak niteliğin düşmesi gibi başka faktörlerin de bu durumda etkili olduğunu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Dini değerlerimizi özümüzden çok sözümlüde yaşadığımız için tesir edemiyoruz. (K1, K, L, Kültür Dersleri)

Öğretmenlerdeki idealizm azlığı, bizlerin veli olarak temsil eksikliği, çağın şartlarında çocukların daha dinden kopuk olmaları bunda etkili. (K6, K, L, Kültür Dersleri)

Bir öğrenci sadece okul ile değil, çevresi, ailesi ile de önemlidir. Bu üç sac ayağı birlikte hareket etmediği zaman iyi bir insan yetişmiyor. (K12, K, L, Kültür Dersleri)

Gençlerimize ulaşacak bir dil geliştiremedik. Gittikçe bizden uzaklaşıyorlar. İğneyi kendimize batırmamız lazım. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Mevcut İHL'ler bu misyonu taşımak istiyorlar. Fakat çevre şartları, insanların anlayışları ve Müslümanların dini yaşantıdaki hassasiyetlere dikkat etmemesi maalesef böyle bir sonuç doğurmuyor. (K18, E, YL, Meslek Dersleri)

Bence iki sebebi olabilir. Bu dönem idealist insan bırakmadı, bir çözüme yaşandı. Bu durum aileleri yani çocuklarımızı etkiledi. Bu ailelerden ideal anlamda Müslüman çıkmaz. İkinci ihtimal de bu anlamda hocalar donanımlı değil ya da idealist değil. (K22, K, Dr, Meslek Dersleri)

Niceliğin artmasına bağlı olarak niteliğin düşmesi söylenebilir. (K2, K, YL, Kültür Dersleri)

Ergenlik dönemi etkisi, ailelerin bilinçsizliği, öğretmenlerin bu konuya yeterli önemi vermeyişi etkili olabilir. (K11, E, L, Kültür Dersleri)

Çocuklardan yüksek başarı istemeleri de dini eğitimi istediğimiz düzeye çekmeye engel oluyor. Sürekli test çözen çocuk ders çalışmaktan nefes alamaz hale geliyor. Dini gündelik hayat içinde tecrübe edebilecek özel zamanlar oluşturmaya hiç vakit kalmıyor. (K13, K, YL, Kültür Dersleri)

Ailelerin dini hayatı yetersiz. İmam hatipleri son kavşak gibi kurtarıcı yer olarak görüyor. Sihirli bir değnekle çocuğunu namaza başlamış, Kur'an'ı tecvîd ve makamlı okuyan, sigara gibi zararlı alışkanlıklarını terk etmiş biri haline getirecek mekanlar zannediyorlar. (K17, K, L, Meslek Dersleri)

## **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Verilen Eğitiminden Memnuniyet Durumuna Yönelik Bulgular**

İHL'ler, genel eğitimle birlikte din eğitimi de verdiği için tercih edilen eğitim kurumlarıdır. Proje AİHL'ler söz konusu olduğunda genel eğitimin biraz daha ön plana çıktığı görülmektedir. Kısmen yukarıda da görüldüğü üzere bu okulları tercih eden öğrencilerin çoğunun üniversitelerin daha fazla talep gören bölümlerinde öğrenim görmek istemeleri sebebiyle proje AİHL'leri tercihlerinde genel eğitim kalitesini de dikkate aldıkları bilinmektedir. Öğrencilerin bu konudaki beklentilerinin ne ölçüde karşılandığını belirlemek üzere katılımcılara “Çocuğunuz okulunda aldığı eğitimi nasıl değerlendiriyor?” sorusu yöneltilmiştir.

Olumlu kategoride görüş bildiren katılımcılar çoğunlukta olup, bu okullara mesleğinde başarılı bulunan öğretmenlerin seçilerek alınması, okulların fiziki, sosyal, maddi imkanlarının da iyi durumda olması, öğrencilerin daha iyi olması gibi faktörlerin bu sonuçta etkili olduğu katılımcıların yanıtlarından anlaşılmaktadır. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Memnun. Öğrencilere sunulan imkanların Proje AİHL'lerde daha fazla olduğunu düşünüyorum. Sosyal, kültürel faaliyetler, teknolojik olanaklar ve rehberlik faaliyetleri konularında daha iyi imkanlar sunduğunu düşünüyorum. (K2, K, YL, Kültür Dersleri)

Akademik eğitim ve dil eğitimini çok çok iyi buluyor. (K3, K, L, Kültür Dersleri)

Eğitimden memnun. Fen ve sosyal bilimler derslerinde diğer İmam Hatiplerden farklı olarak Fen Lisesi kitaplarını kullanıyorlar. Sosyal anlamda da yetiştirilmeye çalışılıyorlar. Zaman zaman aktiviteler, yarışmalar, projeler gibi çalışmalar derslerin önüne geçebiliyor. (K7, K, L, Kültür Dersleri)

Kaliteli bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Ek ders gibi takviyelere ihtiyaç duymuyor.” (K8, K, L, Kültür Dersleri)

Proje okullarında fiziki şartlar daha iyi, daha çok ilgi var, akademik başarı yüksek. Öğretmenler daha iyi. Belli kriterlere göre seçilerek alınıyorlar. Öğrenciler de daha iyi. (K10, K, L, Kültür Dersleri)

Bazı katılımcılar Proje AİHL'lerin din eğitimi açısından da diğer AİHL'lerden iyi olduğunu düşünmektedirler. Bu katılımcılar öğrenci kalitesinin din eğitimine de yansıdığı görüşündedirler:

Öğretmen ve öğrenci seviyeleri daha iyi durumda olduğu için eğitim etkili oluyor. Kapasite olarak öğrenciler iyi oldukları için eğitim ve din eğitimine daha açıklar. (K8, K, L, Kültür Dersleri)

Proje İHL öğrencilerinin potansiyelleri yüksek olduğu için hem dini hem kültür derslerinin kazanımları onlara daha iyi verilebiliyor. (K11, E, L, Kültür Dersleri)

Öğrenci ne kadar iyiyse başarıyı yakalamak da o kadar mümkün. Projelerde başarılı öğrenciler yer aldığı için bu okullardaki eğitim de daha başarılı görünüyor. Öğrenci zaten hem akademik hem dini anlamda belli alt yapıyla geliyor proje okullarına. Böyle öğrencilere verilen eğitim daha nitelikli oluyor. (K30, K, YL, Meslek Dersleri)

Katılımcıların yanıtlarına göre eleştiri kategorisinde değerlendirilebilecek görüşler bulunmaktadır. Bu kategoride projelerin yoğun olması, sınav kaygısının baskın olması, genel eğitimin din eğitiminin önüne geçmesi gibi faktörler bu kategoride ön plana çıkmaktadır. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Proje okullarında proje geliştirmekten bazen eğitimin aksatıldığını düşünüyorum. Bir okulun önceliği eğitimidir. (K1, K, L, Kültür Dersleri)

Biraz yorucu buluyor. Çok ödev, proje veriliyor. Proje okullarında yarışmalara ve projelere karşı bir bıkkınlık oluştu. Din yorgunu, yarışma yorgunu, proje yorgunu çocuklar yetiştiriyoruz. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Biraz yoruldu. Ödevler, projeler azaltılabilir. (K4, E, L, Kültür Dersleri)

Sınav kaygısı çok baskın. Sınav kaygısı bu kurumlarda dini eğitimin önüne geçmemeli. (K26, E, YL, Meslek Dersleri)

Bilgi ayrımı yapmadan yani akademik bilgi için gösterilen çabanın dini bilgi ve yaşam için de gösterilmesinin gerekliliği kavratılmalıdır. (K23, E, L, Meslek Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinden Din Eğitimi Bağlamında Beklentilere Yönelik Bulgular**

Katılımcıların proje AİHL'lerden din eğitimi açısından ne gibi beklentileri olduğunu tespit edebilmek amacıyla kendilerine "Proje AİHL'den din eğitim ve öğretimi bağlamında beklentileriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Verilen cevaplarda ibadet eğitimi kategorisine ait görüşler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Kur'an okuma, Arapça öğrenme, sağlıklı dini bilgiler öğretme, teoriden çok davranış eğitimine yönelme, öğrencilerin akademik başarılarının Müslümanca yaşama şuurunun önüne geçmemesi gibi beklentiler katılımcılar tarafından dile getirilmiştir:

Uygulamaya, ibadete daha ağırlık verilmeli. Dini yaşantımızda en az bilinmesi gerekli olan zaruretler kadar öğretilmeli. Bazen bu asgarinin altında olan İHL'liler görülebiliyor. (K14, E, YL, Kültür Dersleri)

Kur'an, Arapça öğrense, namaz gibi bazı ibadetleri alışkanlığa dönüştürecek programlar uygulansa, teoriden çok davranış eğitimi verilse. (K17, K, L, Meslek Dersleri)

Müslümanca yaşamak şuuruna daha ağırlık verilmeli. Proje okullarında yabancı dil ve akademik başarı bu şuurun önünde tutulmamalı. (K28, K, L, Meslek Dersleri)

Din eğitimine daha fazla önem vermek gerekiyor. Öğrencilerin zihnini doğru ve sağlıklı dini bilgilerle doldurmalı. (K29, E, YL, Meslek Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Verilen Din Eğitiminden Memnuniyet Durumuna Yönelik Bulgular**

Verilen din eğitiminden memnuniyet durumlarını tespit etmek amacıyla katılımcılara "Çocuğunuz okulunda aldığı din eğitimini nasıl değerlendiriyor? Bu okulda verilen din eğitimi beklentilerinizi karşıladı mı? Beklentilerinizin karşılanmadığı durumlar varsa bunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan çoğu çocuklarının okullarında aldıkları din eğitiminden memnun olduklarını ifade etmiştir.

Okulda verilen din eğitiminden memnun olduklarını ve beklentilerinin karşılandığını ifade eden, yanıtları olumlu kategoride değerlendirilen katılımcılara göre bu konuda ön plana çıkan faktör öğretmenlerdir. İlgili yanıtların bazıları şu şekildedir:

Din dersi öğretmenlerini çok sevdikleri için aldıkları din eğitiminden memnunlar. (K2, K, YL, Kültür Dersleri)

Öğretmenlerinden etkileniyor ve onlardan öğrendiklerini hayatında uygulamaya çalışıyor. (K11, E, L, Kültür Dersleri)

Meslek derslerine farklı öğretmenlerin girmesini seviyor. Bunun her konuda değişik fikirlere sahip olmasına katkı sağladığını düşünüyor. (K12, K, L, Kültür Dersleri)

Okulunun kendisine hem bilgi hem yaşantı anlamında çok şey kattığını düşünüyor.” (K25, E, YL, Meslek Dersleri)

Proje AİHL’de verilen din eğitiminin beklentilerini karşılamadığını söyleyen, yanıtları olumsuz kategoride değerlendirilen katılımcılar da öğretmen faktörü üzerinde durmuşlar; öğretmenlerin emri vaki davranmaları, anlatımda aşırıya kaçmaları ve vaaz eder gibi konuşmaları bu kategoride öne çıkan görüşlerdir. İlgili yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Çocuğum idealist eğitimcilerin az oluşundan bahsediyor. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Anlatılanlar kalbimize ulaşmıyor, diyor. Öğrenciyi sevgiyle yakalamak lazım. (K13, K, YL, Kültür Dersleri)

Benimsetilmek yerine emri vaki olması sıkıntı oluşturuyor. Öğretimin eğitimden önce geldiğini ve veli öğretmen idare iş birliğinin yeterince sağlanmadığını düşünüyorum. Okul, çocuğumun ailede gördüğü dini eğitimin üstüne çok da fazla bir şey koyamadı. (K15, E, L, Kültür Dersleri)

Vaaz tarzı nasihatlerden çok hoşlanmıyor. Bu anlamda öğretmenlerini eleştiriyor. (K24, K, YL, Meslek Dersleri)

Meslek dersleri hocalarının yaklaşımlarını sıkıcı, empatiden uzak ve bazen soğuk bulunduğunu ifade ediyor. Bence çok fazla anlatıyor ve meselenin özünü kaçırıyoruz. (K27, E, L, Meslek Dersleri)

Daha geleneksel dini anlayışa sahip hocalar olduğunu söylüyor. Bunların derslerde öğrencilere kendi dar görüşlerini aşlamaya çalıştıklarını, İslam’ı onların kendi anlayışlarından ibaretmiş gibi sunmaya çalıştıklarını söylüyor. Onların dayatmalarından çok rahatsız oluyor. (K29, E, YL, Meslek Dersleri)

Yanıtları olumsuz kategoride değerlendirilen bazı katılımcılar ise proje AİHL’lerde akademik eğitimin daha çok önemsenmesi, öğrencilerin daha ziyade fen bilimleri derslerine önem vermesinin meslek derslerine ilginin azalmasına sebep olduğu gibi nedenlerle bu okullarda verilen din eğitiminin geri planda kaldığı, din eğitiminin genel eğitime göre vasat bulunduğu, 11. ve 12. sınıflarda diğer derslere ağırlık verilmesi sebebiyle din eğitiminin zayıfladığı, bu nedenle proje okullarında akademik eğitim kaygısının din eğitimi olumsuz etkilememesi için tedbirler alınması ve akademik başarının Müslümanca yaşama şuurunun önünde tutulmaması gerektiği ifade etmişlerdir. Bir katılımcı öğrencilerin proje AİHL’lere bu okulları fen liseleri gibi görerek geldiklerini, bu öğrencilerin bir taraftan da İHL öğrencisi gibi yetiştirilmesini beklemenin hayalcilik olduğunu söylemiştir.

Eğitim proje AİHL’lerde daha önemseniyor. Din eğitimi belki bu anlamda geri plana atılıyor olabilir. (K14, E, YL, Kültür Dersleri)

Proje okulunda çalışıyorum. Meslek derslerine ilgi azalıyor. Fen bilimlerine önem verilmesi beklentisi var öğrencide. (K16, K, L, Meslek Dersleri)

Akademik başarı öncelik haline gelince manevi gelişim geri planda kalıyor. (K20, E, L, Meslek Dersleri)

Projeye gelen öğrenciler akademik anlamda başarılı olduğu ve ileriye yönelik hedefleri olduğu için meslek derslerindense diğer derslere daha çok yönelebiliyorlar. (K26, E, YL, Meslek Dersleri)

Buraya gelirken bir fen lisesi beklentisi olarak gelmesi bir problem ortaya çıkarmaktadır. Çünkü bu sefer imam hatip öğrencisi olmak ikincil bir duruma düşmektedir. Hem bakanlığımızın hem mevcut idarecilerimizin Proje AİHL olma konusunda düşüncelerini gözden geçirmeleri gerekiyor. Fen ve sosyal bilimler eğitimi veren fen ve sosyal bilimler lisesi olma iddiasıyla ortaya çıktığımızda buraya bu iddiayı karşılayacak öğrenciler gelmesi muhtemel. Yani bir fen lisesine geliyorum diye gelen öğrenciden doğrudan bizim istediğimiz standartlarda bir İHL öğrencisi olmasını beklemek biraz hayalcilik oluyor. (K29, E, YL, Meslek Dersleri)

Öğrenciler özellikle 11 ve 12. sınıflarda üniversiteye yoğunlaşıyorlar. Din eğitiminden çok akademik eğitim bekliyorlar. Meslek dersleri öğretmenlerinden üniversiteye hazırlanmaya yönelik çalışma yapmak için bazı ders saatlerini istiyorlar. (K30, K, YL, Meslek Dersleri)

Katılımcıların yanıtlarına göre eleştiri kategorisinde değerlendirilebilecek görüşler bulunmaktadır. Bazı katılımcılar çocuklarının din eğitiminden memnun olduklarını belirtmekle birlikte, kendilerinin bu konuda bazı eksiklikler gördüğünü yanıtlarında şu şekilde ifade etmişlerdir:

Beklentilerimin çoğunu karşıladı fakat dini eğitim normal eğitime göre daha orta seviyede. Dini özgüven, dik duruş ve dava adamı yetiştirmede eksiklikler var. (K3, K, L, Kültür Dersleri)

Din eğitimini normal eğitime göre daha vasat bulmasına rağmen yine de memnun. (K6, K, L, Kültür Dersleri)

### **Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Verilen Din Eğitiminin Öğrencini Dini Yaşantısına Etkisine Yönelik Bulgular**

Proje AİHL’lerde verilen din eğitiminin, öğrencilerin tutum ve davranışlarına etkisini öğrenmek amacıyla katılımcılara “Çocuğunuzun okulunda aldığı eğitimin onun tutum ve davranışlarına, dini yaşantısına etkisi oldu mu? Olduysa nasıl?” sorusu yöneltilmiştir.

Olumlu kategoride görüş bildiren katılımcılar çoğunlukta olup, ibadet alışkanlığı, helal harama ve kul hakkına riayet, maneviyatın kuvvetlenmesi, yalandan kaçınma gibi faktörleri ön plana çıkarmışlardır. Bu yöndeki ifadelerden bazıları şu şekildedir:

İbadetlerini yaparken daha dikkatli davranmaya başladılar. Dini konularda öğrendiklerini hayatlarına uygulamaya çalışmaları bizleri mutlu etmektedir. (K2, K, YL, Kültür Dersleri)

Namazı hayatına yerleştirdi. Kul hakkına riayet ediyor. Hayatın gayesinin ne olduğunun farkında. Dışarıdaki arkadaşlarına göre daha edepli davranıyor. (K4, E, L, Kültür Dersleri)

İslami konularda artık daha hassas davrandığını gözlemliyorum. Helaller haramlar konusunda daha dikkatli davranıyor. (K7, K, L, Kültür Dersleri)

Ergenlik dönemindeki sorunları daha kolay atlattık. Maneviyatının kuvvetlenmesi güzel oldu. Olgunlaştı, sorumluluk bilinci arttı. Bazen benden daha fazla ahkama uygun davranıyor. Neyi niçin yaptığının bilincine vardı. (K12, K, L, Kültür Dersleri)

İbadetlerini yerine getiriyor. Yalandan kaçınıyor. (K20, E, L, Meslek Dersleri)

Çocuğunun sahip olduğu dinî hassasiyet ve değerleri okul sürecinde kaybetmemiş olmasını proje AİHL'deki din eğitiminin olumlu etkisi olarak değerlendiren katılımcılar da olmuştur:

Başka bir okulda olsaydı bu hassasiyet ve değerlerini kaybedebilirdi. Var olanı muhafaza edebilmek de bir başarı bence. İmam Hatipler yalnızca bunu sağladığı için bile önemli ve kıymetli okullar. Üzerine yeni şeyler koyduğunu da düşünüyorum. Hayatında ilk sırada dininin olduğunu bilmesi, dinine göre hayatını şekillendirmeye çalışmasında okulunun katkısını göz ardı edememem. (K30, K, YL, Meslek Dersleri)

Olumsuz kategoride görüş bildiren katılımcıların yanıtlarında proje AİHL'ye devam etmenin çocuğunun dinî yaşantısına olumlu bir etkisi olmadığı, hatta bu süreçte çocuğunun dinî hayatında bazı gerilemeler olduğunu söylemekle beraber bunun tek sorumlusu olarak okulu görmedikleri; aile, yaş, ergenlik, arkadaş çevresi gibi faktörlerin de bu konuda etkili olabileceği gibi ifadeler yer almaktadır. Böyle düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

Çok fazla olmadı. Var olanın üzerine çok çıkmadı. Bilgisi artmıştır belki ama şu an için davranışlarında pek bir farklılık yok. (K1, K, L, Kültür Dersleri)

Fazla etkisi olmadı. Var olan dini yaşantısını daha ileri taşımadı. (K6, K, L, Kültür Dersleri)

Biz dindar bir çocuk gönderdik okula. Maalesef gerileme oldu. Okula gelip namaza devam alışkanlığı edinen arkadaşları da oldu. Namaz konusunda elhamdülillah sıkıntımız yok, yanlış anlaşılmasın. Dini duyarlılığında zayıflama oldu. Bunu sadece okula bağlayamayız tabi ergenlik döneminin de etkisi olabilir. (K13, K, YL, Kültür Dersleri)

Aslında kızım İHL ye gitmeden önce daha dindardı. Namazlarında daha hassastı. Tabi İHL'den aldığı eğitim durumu bu hale getirdi diyemem. Yaşının getirdiği bir durum da olabilir. (K24, K, YL, Meslek Dersleri)

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Bu araştırma velilerin proje AİHL'leri tercih nedenlerini, bu okullardan beklentilerini, memnuniyet düzeylerini ve bu okullardaki din eğitimi ve genel eğitimi nasıl değerlendirdiklerini tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda öğretmen olan katılımcılarla gerçekleştirdiğimiz mülakatlarda elde edilen bulgulara göre çalışmamızda ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik değerlendirmelerimiz şöyledir:

Proje AİHL'lerin açılmasına yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcılar yeni bir okul türü olan proje AİHL'lere başarılı ve bilinçli öğrencilerin İHL'leri tercih edebilmesi, farklı müfredatların uygulanması, İlahiyat dışında eğitim almak isteyen öğrencilere alternatif sunması, öğrencilerin istedikleri mesleklere yönelebilmelerine

imkan sağlaması gibi nedenlerle olumlu bakmaktadırlar. Yapılan bir çalışmada da başarılı öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etmesini sağlaması, program çeşitliliğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması gibi nedenlerle proje okul uygulamasının yerinde ve faydalı bir uygulama olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Karaman, 2021; 32). Proje AİHL'ler ile ilgili genel endişenin bu okullarda verilen din eğitiminin akademik eğitime göre geri planda kalabileceği; kültür derslerine daha çok önem verilerek meslek derslerine olan ilginin azalabileceği olduğu görülmektedir.

Proje AİHL'lerin tercih edilme nedenlerine yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcıların proje AİHL'leri tercih nedenlerinde ilk sırada “çocuklarının iyi bir din eğitimi alması” isteği yer almaktadır. İHL'lerin tercih edilmesinde günümüze kadar yapılan çalışmalarda (Karateke, 2020; 90; Sarı, 2019; 107) ortaya çıkan “iyi bir din eğitimi almak” isteğinin, bu çalışmada da geçerliliğini koruduğu görülmektedir. İkinci sırada tercih nedeni olarak “okul ortamının güvenilirliği” ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada velilerin İHL'leri tercih sebebi olarak benzer bir şekilde öncelikle bu iki maddeyi ifade ettikleri görülmüştür (Sarı, 2019; 108). Başka bir çalışmada da veliler, çocuklarının çevrenin olumsuz tesirlerinden İHL'lerde verilen eğitim sayesinde uzak olduklarını belirtmişlerdir (Kuşçu, 2016; 67). Proje AİHL öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin arkadaş ortamıyla ilgili başarı seviyeleri yüksek olma, dini yaşantıya önem verme, İHL bilinci taşıma gibi olumlu görüşleri ön plana çıkmıştır. (Tarhan ve Karateke, 2021; 501). Bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular da önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların cevaplarına göre öğrencilerin çoğu proje AİHL'lere kendi istekleriyle gelmiş olmakla birlikte bir kısım öğrenci aile yönlendirmesiyle bu okulları tercih etmiştir. Öğrencilerin bu okulları tercih etmelerinde din eğitimi alma isteği, kültür derslerinin yanında dinî dersler de öğrenebilme imkanı, istediği üniversiteye yerleşme, dinlerini rahatça yaşayabilecekleri bir okul ortamı olması gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada da bizim çalışmamıza benzer bir şekilde proje AİHL'leri tercihte aile yönlendirmesi, bu okulların proje okulu olması ve iyi bir üniversite kazandıracığı düşüncesinin yanı sıra iyi bir din eğitimi verileceği düşüncesinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Zengin ve Karaman, 2020; 426). Öğrencilerin proje AİHL'leri tercihiyle ilgili çalışmalar ve bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin bu okullara kendi istekleriyle geldiği, ailelerinin de bu konuda yönlendirici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Proje AİHL öğrenci velilerinin meslek tercihlerine yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcıların, çocuklarının meslek tercihleri ile ilgili soruya verdikleri yanıtlarda genel olarak, çocuklarının seçecekleri mesleğin insanlara ve ülkeye faydalı olması özelliği üzerinde durmuş olmaları ve sadece bir katılımcının çocuğu için dini alana dair meslek düşündüğünü ifade etmiş olması dikkat çekmektedir. Velilerin ve öğrencilerin meslek tercihlerinde tıp, mühendislik, yazılım gibi seçeneklerin öne çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili yakın zamanda yapılan diğer çalışmalarda da proje AİHL öğrencilerinin mesleki yönelimlerinin dini alan dışındaki meslekler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Zengin ve Karaman, 2020, 422; Tarhan, 2021; 84). Çalışmamızda proje AİHL öğrencilerinin mesleki yönelimlerine dair elde edilen bulguların bu çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Proje AİHL'lerin öğrenci profiline yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlik tecrübelerine de istinaden proje AİHL öğrencilerini proje olmayan AİHL öğrencilerine göre akademik anlamda daha iyi bulduklarını ifade etmişlerdir. Dini anlamda ise proje AİHL öğrencilerinin daha iyi olduğunu ifade eden az sayıda katılımcı vardır. Akademik ve dini anlamda proje AİHL öğrencilerini daha iyi

bulan katılımcıların ortak gerekçeleri aile ilgisinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğudur. Bazı çalışmalarda da velilerin öğrencinin eğitim sürecine karşı ilgisizliğinin, İHL'lerde din eğitimini etkileyen veli kaynaklı sorunlar arasında ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Aşlamacı, 2017; 65; Aşlamacı ve Eker, 2017; 172). Araştırmamız da veli ilgisinin eğitim sürecine olumlu etkisi olduğunu desteklemektedir.

Proje AİHL öğrencilerinin kendilerinden beklenen özellikleri kazanabilme durumlarına yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcılar proje AİHL'lere belirli bir potansiyele sahip öğrencilerin isteyerek gelmeleri ve aile ilgisinin daha iyi olması gibi faktörlerin kendilerine din eğitimi bağlamında istenen özellikleri kazandırma konusunda etkili olmakla beraber çözülmesi gereken bazı sorunlara dikkat çekmişlerdir. Söz konusu sorunlar, öğretmenlerdeki idealizm azlığı, öğrenciye yeterince tesir edememeleri, ailelerin örnek olma konusundaki eksiklikleri, yaşanan çağın ve çevrenin etkisi, okul, öğretmen ve ailenin işbirliği içerisinde olmamaları, niceliğin artmasına bağlı olarak niteliğin düşmesidir. Proje AİHL öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da öğretmenlerle ilgili olumlu görüşler ön planda olmakla birlikte olumsuz olarak samimi olmama ve kalıcı öğrenme sunmama gibi görüşler belirtilmiştir. (Tarhan & Karateke, 2021; 510). Bu sorunlarla ilgili gerekli düzenleme ve iyileştirmelerin yapılmasıyla bu okullarda verilen din eğitiminin daha etkili hale geleceği düşünülmektedir.

Proje AİHL'de verilen eğitiminden memnuniyet durumuna yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcıların yanıtlarına göre öğrenciler proje AİHL'lerdeki genel eğitimden memnundurlar. Okullarla ilgili olumsuzluk olarak değerlendirilen hususlar ise projelerin yoğunluğu ve sınav kaygısı olmuştur. Yapılan bir çalışmada da proje okullarında her ay belirli faaliyetlerin yapılması gerektiğine değinilerek bu okullarda derslerden sonra yapılan kurs ve etütlerin yorucu bulunduğu ifade edilmiştir (Tarhan, 2021; 129). Proje okullarının öğrencilerin akademik eğitim beklentilerini genel olarak karşıladığı söylenebilmekle birlikte, öğrencilerin akademik olarak daha başarılı duruma getirilebilmesi için onlara sıkça proje ödevleri verildiği ve bu durumun öğrencilerin proje yorgunu olmalarına sebep olduğu yönündeki ifadelerden hareketle okullardaki genel eğitime dair çalışmalarda bu hususların dikkate alınması gerektiği kanaatindeyiz. Ayrıca bir katılımcının “din yorgunu” ifadesi, başka bir katılımcının “sınav kaygısı din eğitiminin önüne geçmemeli” şeklindeki tavsiyesi ile birlikte değerlendirildiğinde, proje okullarında verilen din eğitiminin niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim konumuzla ilgili başka bir çalışmada AİHL'de verilen din eğitiminin niteliğini etkileyen diğer sorunlar kısmında akademik başarının öncelenmesi ilk sırada yer almaktadır (Aşlamacı, 2017; 68). Dolayısıyla akademik eğitim kaygısının AİHL'lerde verilen din eğitimini olumsuz etkilememesi için gereken tedbirlerin alınması önem arz etmektedir.

Proje AİHL'ler, verdiği eğitimin kalitesinden ziyade, eğitilmeye hazır potansiyeldeki öğrencilerin bu okullardaki varlığı sebebiyle AİHL'lerden daha başarılı bulunmuştur. İHL'lerdeki nitelik sorununa bir çözüm olarak, bu okulların zeki ve başarılı öğrenciler tarafından tercih edilebilir duruma gelmesi amacıyla açılan proje AİHL'ler, bu anlamda kendinden bekleneni yerine getirmiş görünmektedir. Ancak akademik anlamda başarılı öğrencilerin dini konularda da daha iyi durumda olabileceği yönündeki düşünceler bir ölçüde haklı bulunmakla birlikte, bu öngörüden hareketle proje AİHL'lerde verilen din eğitiminin diğer İHL'lere göre daha iyi olduğunun ifade edilmesinin de doğru bir değerlendirme olmadığını düşünmekteyiz. Zira bir okulda verilen din eğitiminin etkililiği değerlendirilirken öğrencilerin halihazırdaki özelliklerinin okullarda verilen din eğitimi üzerindeki



etkisinden ziyade; okullarda verilen din eğitiminin öğrenciyi ne ölçüde etkilediğinin, geliştirdiğinin ölçüt olarak alınması gerekmektedir.

Proje AİHL'den din eğitimi bağlamında beklentilere yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcıların çoğu, bu okullardan din eğitimi bağlamında, teoriden ziyade davranışa yönelik eğitim verilmesi, namaz gibi ibadetleri yerine getirme alışkanlığı kazandırması, iman ve ahlak alanına ağırlık verilmesi, dini şuur aşılınması, sağlıklı ve doğru bilgiler verilmesi gibi beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar da öğrencilerin akademik başarılarının Müslümanca yaşama şuurunun önüne geçmemesi gerektiğini ifade ederek öğrencilerin dini açıdan yeterince donanımlı yetişmediği eleştirisinde bulunmuşlardır.

Proje AİHL'de verilen din eğitiminden memnuniyet durumuna yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcılara göre proje AİHL'lerde okuyan öğrencilerin çoğu okullarındaki din eğitiminden memnundurlar. Katılımcıların yanıtlarına göre, okullarda verilen din eğitiminden memnuniyet konusunda en önemli faktörün öğretmenler olduğu görülmektedir. Zira din eğitiminden memnun olan veya olmayan veliler, bu memnuniyet durumlarını çoğunlukla öğretmenler üzerinden izah etmişlerdir. Öğretmenlerin donanımı ve öğrencilere yaklaşımının bu okullarda verilen din eğitiminden memnuniyeti belirlemede belirleyici bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili bir çalışmada da meslek dersleri öğretmenlerinin sergiledikleri olumlu yaklaşımların derslerdeki verimliliği artırdığı ifade edilmiştir (Tarhan, 2021; 127). Birçok yanıtta proje AİHL'lerde akademik eğitimin daha çok önemsinmesi, öğrencilerin daha ziyade fen bilimleri derslerine önem vermesinin meslek derslerine ilginin azalmasına sebep olduğu gibi nedenlerle bu okullarda verilen din eğitiminin geri planda kaldığı, din eğitiminin genel eğitime göre vasat bulunduğu, 11. ve 12. sınıflarda diğer derslere ağırlık verilmesi sebebiyle din eğitiminin zayıfladığı, bu nedenle proje okullarında akademik eğitim kaygısının din eğitimini olumsuz etkilememesi için tedbirler alınması ve akademik başarının Müslümanca yaşama şuurunun önünde tutulmaması gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan bir çalışma da bir öğrencinin idare kararıyla 11.sınıftan itibaren meslek derslerinin yarısının üniversite sınavına yönelik olarak etüt olarak değerlendirildiği yönünde ifadeleri bulunmaktadır (Tarhan, 2021; 129). Başka bir çalışmada da meslek derslerinden kısılarak etüt yapılması bir öğrenci tarafından eleştirilmiştir (Aşlamacı, 2017; 32). Bu veriler proje AİHL'lerde verilen din eğitiminin niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmamıza katılan bir katılımcının "Akademik başarı isterken dini yaşantıyı da ihmal etmemek gerekiyor. İHL'lerde ikisini de elde edebilme imkanı varken neden tercih etmeyeyim?" (K8, K, L, Kültür Dersleri) şeklindeki ifadesi, akademik eğitim verilirken dini eğitimin ihmal edilmemesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla proje AİHL'lerde akademik eğitim ve din eğitiminin birbirini geri planda bırakmayacak şekilde verilmesine dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Proje AİHL'de verilen din eğitiminin öğrencini dini yaşantısına etkisine yönelik sonuçlara bakıldığında; katılımcıların çoğu okulda verilen din eğitiminin çocuğunun dinî yaşantısında etkili olduğunu ifade etmiştir. Buna göre proje AİHL'lerde verilen din eğitiminin öğrencilerin yaşantısına etki ettiği söylenebilecek olsa da bu husus katılımcıların öğrencilerin bu okullara zaten belli kazanımlarla gelmiş oldukları yönündeki ifadeleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Bir kısım katılımcı çocuğunda bu okullara gelmeden önce din eğitimi adına edindiği kazanımların okul sürecinde kaybedilmemiş olmasını da bir kazanım olarak değerlendirmiştir. Buna karşın, çocuğun bu okullara geldikten sonra namaz alışkanlığının kaybolduğunu, dini duyarlılığın azaldığını, dini hassasiyetlerinde gerileme olduğunu ifade eden katılımcılar da vardır. Katılımcılar imam hatiplerin kendilerinden beklenen özellikleri öğrencilere kazandırabilmeleri konusunda olduğu gibi, öğrencilerin dini

yaşantısında da tek sorumlu olarak bu okulları görmemişler; aile, yaş, ergenlik, arkadaş çevresi gibi faktörlerin de bu konuda etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların öğrencilerin dini yaşantısında tek sorumlu olarak bu okulları görmemeleri daha önceki sorularda katılımcıların çoğunun “aile içerisinde din eğitiminin takviye edilmesiyle birlikte yeterli bulunduğu” şeklinde ortaya çıkan sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde yerinde bir değerlendirmedir. Bu okullara gelen öğrencilerin dini yaşantılarında olumlu yönde bir etki olmuyor ve hatta öğrencilerde din eğitimi adına var olan kazanımlarda bu okullara geldikten sonra kayıplar yaşıyorsa bu okullarda verilen din eğitiminin niteliğinin sorgulanmasında ve gerekli tedbirlerin alınmasında yarar olduğu, bu okullarda verilen din eğitiminden kaynaklanan bir durum varsa bu durumun da irdelenmesi gerektiği düşüncesindeyiz. Nitekim katılımcıların diğer sorulara verdikleri yanıtlarda bu okullarda din eğitiminin geri planda olması, meslek derslerine ilginin az olması, öğrencilerin bu okullara geldikten sonra var olan kazanımlarını kaybetmesi yönündeki ifadeler bizzat proje AİHL’lerde verilen din eğitiminin niteliğini ilgilendirmektedir. Proje AİHL’lerde verilen din eğitimi değerlendirilirken bu eleştirilerin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır.

### Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir:

Proje AİHL’ler ile ilgili genel endişenin bu okullarda verilen din eğitiminin akademik eğitime göre geri planda kalabileceği; kültür derslerine daha çok önem verilerek meslek derslerine olan ilginin azalabileceği olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu yöndeki endişeleri dikkate alınarak, proje AİHL’lerde akademik eğitim ve din eğitiminin birbirini geri planda bırakmayacak şekilde verilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca proje olmayan AİHL’lere daha az önem verildiği ve bu okullarda kalitenin bozuluyor olması yönünde görüş ve endişelerin dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırmamız ışığında son yıllarda niceliksel olarak hızlı bir artış gösteren proje AİHL’lerdeki genel eğitim ve din eğitiminin niteliğine dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Proje AİHL’ler yeni sayılabilecek bir eğitim kurumu olduğu için bu okullarla ilgili çalışmalar çok az sayıdadır. Bu sebeple çalışmalarda önceliğin bu okullara verilmesi isabetli olacaktır. Bu okulların öğrencilerinin üniversitede okumak istedikleri bölümler, mesleki yönelimleri, okullarından beklentileri ve memnuniyet durumları, velilerin bu okullardan beklentileri, beklentilerinin karşılanma düzeyleri ve memnuniyet durumları, bu okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlerin bu okullar hakkındaki değerlendirmeleri, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyum/tükenmişlikleri gibi birçok konuda akademik çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

Altıntaş, E. (2016). *Öğrencilerde İmam-Hatip Lisesi Algısı (Batman Örneği)* (Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum).

Altıntaş, M. E. (2017). Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Olan Proje İmam Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri- Nitel Bir Araştırma. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları kitabı içinde* (s. 47-63). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Aşlamacı, İ. (2017). *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Aşlamacı, İ. (2017). İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliğini Etkileyen Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 12/10, 49-80.

Aşlamacı, İ. & Eker, E. (2017). İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Durumları: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1/2, 153-185.

Aşlamacı, İ. (2017). Din Eğitimi ve Uygulamalarında Ak Partinin 15 Yılı. *Ak Partinin 15 Yılı kitabı içinde*. İstanbul: Seta Kitapları.

Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide İki Niteliksel Desen: Fenomenolojik ve Etnografik Araştırma. *The Journal of Social Science*, 4/8, 689-704.

Karaman, D. (2021). Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 11-38.

Karasubaşı, Ö. A. (2020). Öğrenci Ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18/39, 65-105.

Karateke, T. (2010). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ).

Kaya, M. & Bilgü, A. H. & Kuşakçı, S. (2020). İmam Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı Bir Literatür Taraması. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 4/1, 79-113.

Kaymakcan, R. & Aşlamacı, İ. (2011). İmam Hatip Liseleri Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9/22, 71-101.

Kuşçu, T. B. (2016). *Velilerin Çocuklarını İmam-Hatip Liselerine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri (Gaziantep-İslahiye Örneği)* (Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kahramanmaraş).

Özdemir, Ş. & Karateke, T. (2018). Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri (Elazığ Örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.

Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sarı, M. (2019). *İmam Hatip Liselerini Tercih Eden Öğrenci ve Velilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyi (İstanbul/Pendik Örneği)* (Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). *Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.

Tarhan, H. (2021). *Proje İmam Hatip Liselerinin Öğrenci, Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ).

Tarhan, H. & Karateke, T. (2021). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 481-516.

Ünsür, A. (1995). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Önder Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zengin, M. & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri. *ilted: İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 54, 403-431.

**Gençlik Dönemi Din, Ahlak ve Değerler Eğitimiyle İlgili Sorunlar***Mehmet Nas<sup>1</sup>***Öz**

Çocukluk ve yetişkinlik dönemi içerisinde yer alan gençlik dönemi, gelişimsel özellikler bakımından insan yaşamını derinden etkileyen önemli bir evredir. Bu evrede genç; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimsel özellikleri bakımından oldukça hızlı gelişmeler yaşamakta, çocukluk dönemine oranla daha bağımsız kararlar alabilmektedir. Bu dönemin kendine has gelişim özelliklerinin yanı sıra günümüzde yerel ve küresel ölçekte yaşanan ahlaki değer kaybı ve anlam bunalımı gençleri doğrudan etkilemektedir. Yaşanılan/yaşanılacak sorunların etkilerinden gençleri koruyabilmek için gençlere yönelik yapılacak eğitim uygulamalarında onların manevi yönlerinin göz ardı edilmemesi gereklidir. Zira eğitimin önemli işlevlerinden biri de kişiyi ahlaki yönden geliştirmek ve onun insani değerlere sahip olmasını sağlamaktır. Bu nedenle bu evrenin gelişimsel şartlarına da dikkat edilerek bu minvalde eğitim süreçlerinin düzenlenmesi gereklidir. Çünkü eğitimde hangi program anlayışı temel alınırsa alınır öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmeden yapılan/yapılacak eğitimin başarıya ulaşması düşünülemez. Bu nedenle bu çalışmada gençlik döneminin niçin önemli olduğu gençlerin din, ahlak ve değer gelişimleri ile bağlantı kurularak incelenmektedir. Ayrıca gençlerde etkili bir din, ahlak ve değer eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili açıklamalarda bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler**

Eğitim, Din Eğitimi, Gençlik, Gelişim, Dinî ve Ahlaki Gelişim, Değer Eğitimi

**Problems Related to Religion, Morality and Values Education in Youth Period****Abstract**

The youth period, which takes place between childhood and adulthood, is an important stage that deeply affects human life in terms of developmental characteristics. In this stage, young people experience rapid developments in terms of their cognitive, affective and psychomotor developmental characteristics and are able to make more independent decisions compared to childhood. In addition to the unique developmental characteristics of this period, the loss of moral value and crisis of meaning experienced today on a local and global scale directly affect young people. In order to protect young people from the effects of the problems experienced/to be experienced,

<sup>1</sup> Dr. Mehmet Nas, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nas\_mehmet29@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0129-1271

their spiritual aspects should not be ignored in the educational practices to be carried out for young people. Because one of the important functions of education is to develop the person morally and to ensure that he/she has human values. For this reason, it is necessary to pay attention to the developmental conditions of this stage and organize educational processes in this respect. Because no matter which program understanding is taken as a basis in education, it is unthinkable that the education made / to be made without paying attention to the developmental characteristics of the students will be successful. For this reason, in this study, why this period is important is examined in connection with the development of religion, morality and values of young people. In addition, explanations are given on how to conduct an effective religious, moral and value education for young people.

### Keywords

Education, Religious Education, Youth, Development, Religious and Moral Development, Value Education

### مشكلات تتعلق بتربية الدين والأخلاق والقيم في فترة الشباب

#### ملخص

تعتبر فترة الشباب، التي تقع بين مرحلة الطفولة والبلوغ، مرحلة مهمة تؤثر بشكل عميق على حياة الإنسان من حيث الخصائص النمائية خلال هذه المرحلة، يواجه الشباب تطورات سريعة من حيث خصائصهم التنموية المعرفية والعاطفية والحركية النفسية، ويمكنهم اتخاذ قرارات أكثر استقلالية مقارنة بالطفولة. وبالإضافة إلى الخصائص التنموية الفريدة لهذه الفترة، فإن فقدان القيم الأخلاقية وأزمة المعنى التي شهدناها على المستوى المحلي والعالمي اليوم تؤثر بشكل مباشر على الشباب. ومن أجل حماية الشباب من آثار المشاكل التي مروا بها أو سوف يواجهونها، لا ينبغي تجاهل جوانبهم الروحية في الممارسات التربوية للشباب. لأن من وظائف التربية المهمة تنمية الإنسان أخلاقياً والتأكد من تحليه بالقيم الإنسانية. ولهذا السبب لا بد من تنظيم العمليات التعليمية على هذا النحو مع مراعاة الظروف التنموية لهذه المرحلة. لأنه بغض النظر عن النهج البرنامجي المستخدم في التعليم، فمن غير المعقول أن يكون التعليم ناجحاً دون الاهتمام بالخصائص التنموية للطلاب. لذلك، في هذه الدراسة، يتم فحص سبب أهمية هذه الفترة من خلال ربطها بالتطور الديني والأخلاقي والقيمي للشباب. بالإضافة إلى ذلك، يتم تقديم توضيحات حول كيفية توفير التعليم الديني والأخلاقي والقيمي الفعال للشباب.

#### الكلمات المفتاحية

التعليم، التربية الدينية، الشباب، التنمية، التنمية الدينية والأخلاقية، تعليم القيم

### Giriş

İnsan yaşamı, doğumdan ölüme kadar bir bütün olmakla birlikte gelişim özellikleri bakımından farklı evrelere ayrılır. Bunlar; çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık olmak üzere beş ana gelişim evreleridir. İnsana özgü olan bu gelişim evreleri, evrenselidir. Yani kültürden kültüre değişmez. Aynı kültürde yaşayan bireylerde gelişim dönemlerine özgü bazı davranış farklılıkları gözlenebilir fakat tüm kültürlerde ve bireylerde insan gelişiminin genel niteliği ve oluşumu aynıdır (Erdem ve Akman, 2015, s. 21-41; Köknel, 2001, s. 167). Bu evreler içerisinde gençlik dönemi; çocukluk ile erişkinlik arasında yer alan gelişme, ruhsal olgunlaşma, bilgi, deney, yaşantı ve farklı gelişim özellikleri ile yaşama hazırlanıldığı bir dönemdir (Yörükoğlu, 2000, s. 13).

Gelişimi etkileyen kalıtım, çevre ve zaman (kritik dönem) gençlerin çocukluk döneminde edindiği gelişim özelliklerini farklılaştırır ve yeni formlara dönüştürür. Gelişim görevleri olarak bilinen bu durum; bireyin gelişim evrelerinde sahip olması gereken becerileri, yetenekleri veya görevleri ifade eder. Bu görevlerin yerine getirilmesi,

becerilerin ve yeteneklerin kazanılması, bireyin mutluluğuna ve bir sonraki görevleri başarmasına kılavuzluk eder. Aksi durumda başarısız olan görevler ve kazanılamayan yetenekler; bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmama ve sonraki görevleri yerine getirmede güçlük çekmeye yol açar (Aydın, 1999, s. 2). Ergenlik; yaşamın fırtınalı ve karışık dönemlerinin en yüksek noktasına eriştiği, yeni yaşam tecrübelerinin edinildiği, içinde saklı yeteneklerin keşfedildiği, sosyal ilişkilerin genişlediği bir evredir. Yine gencin yaşamı sorguladığı, birtakım soruları/sorunları çözmeye çalıştığı, olumlu-olumsuz davranışlar kazandığı, kendi kararlarını almaya başladığı, kendini ve çevresini bilinçli bir şekilde sorgulayarak tanımaya çalıştığı uzun bir zaman dilimidir (Jersild, 1978, s. 5-15).

Bu dönem kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki 13-17 yaş arası ilk ergenlik, ikincisi ise 17-21 yaş arasına denk gelen son ergenlik çağıdır. İlk ergenlik çağı, ortaöğretimde lise ve dengi okulların kademelerini kapsar (Başaran, 1991, s. 41). Ortaöğretim öğrencilerinin de içinde bulunduğu ergenliğin ilk yarısı, hızlı biyolojik, psikolojik ve sosyal değişikliklerin yaşandığı ve gencin bu değişimi yoğun olarak hissettiği bir zaman dilimidir. İçinde bulunduğu gelişimsel döneme bağlı olarak bireysel olarak öğrencilerin anlama ve kavrama düzeyleri arasında farklılıklar olabilmektedir. Bu nedenle eğitim yaşantılarının öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gereklidir. Çünkü öğretim programlarında hangi tasarım anlayışları temel alınırsa alınsın öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerinin bilinmesi programın başarılı olmasında hayati öneme sahiptir (Erdem ve Akman, 2015, s. 17). Zira öğrencilerin gelişim düzeyleri üstündeki hedef ve davranışları kazanmaları mümkün değildir. Bu nedenle eğitim psikologları, gelişim psikolojisinin araştırma bulgularından yararlanarak farklı gelişim dönemindeki öğrencilerin özelliklerini belirleyip hedeflerin ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde oluşturulması için çalışmalar yapmaktadırlar (Arslan Parlak, 2011, s. 14-20). Bu nedenle de gelişimsel özellikler ile bağlantı kurularak etkili bir din, ahlak ve değer eğitiminin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmaların yapılması son derece elzemdir.

### **Ahlaki Kimliğin Yerleştiği ve Ahlaki Yargı Kabiliyetinin Geliştiği Bir Dönem Olarak Gençlik**

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan birtakım özellikler vardır. Genel olarak bunlar, insanın birtakım duygularının olması, düşünebilmesi, yargıya varabilmesi, belirli ahlaki değerlere sahip olması ve ilişkilerini bu minvalde yönlendirmesi olarak sıralanabilir. Bunların içerisinde ahlaki değerler, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Özellikle bu değerlerin toplumca yaşanması ve geliştirilmesi toplumsal devamlılığın sağlanması için önemlidir. Bu açıdan bir tanımlama yapılacak olursa ahlak; bir toplumun değer yargılarının ve davranış tarzlarının yeni nesil tarafından kabul edilerek benimsenmesi sonucunda ortaya çıkan davranış şekilleridir (Hökelekli, 2016, s. 11; Zastrrow vd., 2014, s. 186-190). Ahlaki gelişim, bireyin topluma etkin bir şekilde uyum sağlamak için toplumsal yargı ve değerler sistemi oluşturma sürecidir denilebilir (Bak, 2011, s. 98). Ahlaki gelişim sırasında ortaya çıkan ahlak duygusu ise insanın sosyalleşmesi ile ortaya çıkmakla birlikte kişinin toplumdaki ahlaki değerleri kazanması sonrasında oluşan duyguya denir (Selçuk, 2004, s.82).

Ahlak; bireyin karakter yapısı, davranışları ile ilgili yaptığı değerlendirmeleri ve davranışları düzenleyen genel kurullarla ilgilidir. Bireyin ahlaki davranışları bilgi, eylem ve duygu olarak üç boyuttan oluşmaktadır (Aydın, 2013, s. 156). Bu boyutlardan ahlakın bilgi boyutu, dinî ve beşerî kaynaklardan çıkarılır. Yani bireyin gösterdiği ahlaki davranışların kaynağı ya inandığı dinî ilkelere ya da içinde yaşadığı toplumun geçmişten getirdiği geleneklerdir (Kılıç, 2012, s. 14-45). Ahlaki davranışların ikinci aşamasına irade sahibi insan karar verir ve gerçekleştirir. Duygu boyutu ise bireyin eylemi sonucunda hissettiği haz veya elemidir. Ayrıca insanoğlu ahlaki değerleri aynı şekilde

uygulamamaktadır. Bir bakıma o; öğrendiği ahlaki değerleri geliştiren, değiştiren ve gelecek kuşaklara aktaran bir misyonun da temsilcisidir (Güngör, 1995, s. 40; Altaş, 2004, s. 95-69).

Gençlik dönemi, ahlaki kimliğinin yerleştiği ve ahlaki yargı kabiliyetin geliştiği bir evredir. Bireyin bağımsız bir kişilik sahibi olması, toplumdaki yerini ve rolünü öğrenmesi tam olarak bu gelişim dönemi içerisinde gerçekleşmektedir. Bireyin bir dünya görüşünü oluşturmada, kendine güven verecek değerleri araştırarak yaşamın anlamını araması ve bu hayat içerisinde kendi yeri ve rolü konusunda tatmin edici cevaplar bulma gibi arayış ve yönelişler bu dönemin kendine has davranış özelliklerindedir (Hökelekli, 1998, s. 266-268). Bireyin ahlaki değerleri öğrenmesi ve hayata geçirmesinde çocukluk dönemi önemli olmakla birlikte, bu değerlerin bilinçli bir şekilde algılanması, geliştirilmesi ve uygulanması gençlik döneminde gerçekleşir.

Bireyin ahlaki gelişimini inceleyen gerek eğitim alanında gerekse psikoloji alanında çeşitli bilimsel araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak Bilişsel, Psikanalitik, Davranışçı ve Sosyal Öğrenme yaklaşımları olarak sınıflandırılmıştır (Gümü, 2015, s. 12). Bu kuramlardan bilişsel kuramcılar ahlaki gelişimin yaşa bağlı olarak geliştiğini; psikanalitik kuramcılar, ahlaki yargı ve standartların fallik dönemde çocuğun baba modeli özleşmesi ile ortaya çıktığı sonrasında da çocuktaki süpergonun etkisiyle davranışlarını yönlendirdiği ve toplumsal rollerin belirlendiğini söyler. Davranışçı yaklaşımına göre birey ödül ve ceza yoluyla ahlaki davranışları öğrenir (Aydın vd., 2020, s. 149). Sosyal öğrenme kuramında ise birey sosyalleşme süreci içerisinde ahlak kurallarını, çevresindeki kişileri rol-model alması sonucunda edindiği taklitle kazanır. Bu nedenle ahlaki değerler kültürden kültüre farklılık gösterir (Çileli, 1986, s. 11; Bak, 2011, s. 222-224). Bu yaklaşımlar içerisinde Piaget, Kohlberg ve Freud'un geliştirdiği kuramların incelenmesi gençlik dönemi ahlaki yargı gelişiminin açıklanmasına yardım edecektir.

Piaget ve Kohlberg, ahlaki gelişim kuramlarındaki evrelerin evrensel olduğunu iddia etmişlerdir. Bu doğrultuda bireyin ahlak gelişiminde sağlıklı genellemeler yapabilmek için bu evreleri ortaya koyan daha fazla araştırma yapılmasını gerekli görmüşlerdir. Piaget'e göre bireyin ahlaki gelişimi ile zihinsel gelişimi arasında yakın bir ilişki bulunur (Özeri, 2004, s. 35; Güngör, 1995, s. 48). Bu nedenle geliştirdiği kuramda, bilişsel gelişim aşamalarına da vurgu yaparak bireyin aynı olaylara farklı tepkiler verdiğini öne sürmüştür. Piaget, ahlaki gelişim dönemlerini "Dışa Bağımlı Dönem" (Heteronom, Ahlaki Gerçeklik Dönemi) ve "Özerk Dönem" (Otonom 11+) olmak üzere ikiye ayırmıştır (Aydın vd., 2020, s. 148).

Bu dönemlerden ikincisi olan özerk dönemi (11+) gençlik dönemine denk gelir. Bu evredeki genç, davranışlarında başkasına görelilik geliştirir; ahlaki yargı ve kurallarda daha esnek davranır. Çünkü genç artık davranışların altında yatan niyetlerin farkındadır. Kuralların değişmez olmadığını ve istenildiği takdirde değiştirilebileceğini bilir. Yapılan eylemin doğruluğunu veya yanlışlığını değerlendirirken durumsal ve içsel kişisel etkenleri dikkate alır, cezanın adil ve suça uygun olması gerektiğini bilir. Ayrıca genç; başkalarının değerlendirmelerine göre değil, kendi yaptıkları davranışlar doğrultusunda ahlaki davranışlar sergiler (Köylü, 2003, s. 76; Mehmedoğlu, 2003, s. 353; Straughan, 2008, s. 23). Soyut işlemlerin kazanılması sonucunda da bireyin yaşamında toplumsal, duygusal ve ahlak gelişiminde önemli bir gelişim noktası belirir. Soyut işlemler dönemine adım atan ergen, zihinsel işleyişindeki ve kapasitesindeki değişimle birlikte mantıksal işlemleri yapabilecek bir yeteneğe sahip olur. Ancak yine de onun düşünce yapısı, yetişkinlerden farklılıklar gösterir. Piaget, bu farklılığı ergende ortaya çıkan benmerkezci düşünce yapısına bağlar. Ona göre yeni kazanılan bu düşünce yapısı kazanılmış zihin süreçlerinin kullanımını saptırır. Ergenlik döneminde görülen benmerkezci düşünce yapısı nedeniyle ergen,



mantıksal düşünceye aşırı bağlılık gösterir. Bu nedenle ergen; yargıların ölçütünde gerçeklik değil, mantıksallık aramaktadır (Çileli, 1986, s. 30; Kaya, 2015, s. 36-38).

Lawrence Kohlberg, ahlaki gelişim kuramının temellerini Piaget'in zihinsel gelişim kuramının üzerine kurmuştur. Piaget'in öğrencisi olan Kohlberg, Piaget'in kuramında bahsedilen ahlakın yaşa bağlı olarak değiştiği görüşünü kabul etmemektedir. Ona göre birey farklı yaşlarda olsa bile, herhangi bir durumda olayların sonucuna göre aynı derecede çıkarıcı olabilir. Bu nedenle Kohlberg davranışta asıl olanın niyetler olduğunu iddia etmiştir (Çiftçi, 2003, s. 50-55). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı, üç ana başlık ve her başlık altında iki gelişim alanından oluşmaktadır. Bu evrelerde insanların ahlaki sorunlarını çözmek ve bireylerin kullandığı düşünce sürecini ortaya koymak amacıyla farklı ikilemler içeren hikâyeler kullanılmıştır. Araştırmalar sonucunda bireylerin genel olarak aynı gelişim sürecini izlemelerine rağmen buldukları yaş seviyelerinin üst ya da alt basamağa ait davranış sergileyebildikleri tespit edilmiştir (Bacanlı, 2002, s. 74).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının ikinci dönemi olan geleneksel dönem (10-18 yaş), gençlik dönemini içerisine alır. Bu dönemde genç, iyi çocuk ve kanun-düzen eğilimi gösterir. İyi çocuk eğilimi evresindeki birey, başkalarının görüşlerine dikkat eder ve herhangi bir çatışmaya girmemek için ait olduğu grubun çıkarları ve ölçütlerine göre hareket eder (Mehmedoğlu, 2003, s. 353). Kanunlara, kurallara ve beklentilere karşı gelmez; davranışlarında iyi çocuk olma eğilimi sergiler (Karaca, 2007, s. 78; Şemin, 1979, s. 15). Kısacası çocuklar bu dönemde başkalarının onayını almak için ahlaklıdır (Köylü, 2003, s. 78; Bilgili, 2005, s. 55). Yine bu aşamada gençte mantık ve soyut düşünce gelişmiştir, davranışlarda niyetler önemlidir. Toplum içerisindeki kurallar, gencin üst benliğinin bir parçası hâline gelir. Bu nedenle genç ceza korkusu nedeniyle değil doğru ve uygun bulmadığı için yanlış davranış yapmaz. İyi davranış ise hem kendinin hem de toplumun değerlerine ve düzenine uygun olduğunu düşündüğü için yapar. Bu evrede genç için kanun, ana değerdir. Heinz'i hikâyesinde olduğu gibi birey, kanun ve hayat gibi çelişen iki değer arasında bocalar. Ayrıca bu dönemin ikinci kısmında gençler, içinde buldukları grubun beklentilerine uygun davranmaktan çok, geçerli toplumsal kurallara ve kanunlara uygun davranışlar gösterirler. Bu dönemde gencin temel güdüsü otoriteye uymak ve sorumluluk almaktır. Ergenliğin sonuna doğru gelişen ikinci evrenin sonuna doğru genç önceki aşamalara göre daha dengeli bir döneme girer (Çileli, 1986, s. 49-86; Kaya, 2015, s. 62-64).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının son aşaması gelenek sonrası (18+ yaş) dönemdir. Bu dönemde birey otoriteden bağımsız bir şekilde toplumsal düzeni ve yasaları sorgulayabilmektedir. Bu evre diğerleri gibi iki basamağa ayrılır. Bunlar toplumsal sözleşme ve evrensel ahlak eğilimidir. Bu eğilimlerde birey; ahlaki değerlerin yere, zamana, koşullara göre değişebildiğini ve bunların göreceli olabileceğini kavrar. Toplum için yararlı olan konuların ihtiyaca cevap verdiği sürece korunması gerektiğini düşünür. Ergen, soyut düşünce yetilerini kullanarak çevresindeki davranışları değerlendirir; tutarsız davranışları ayırt eder, tartışmaya girer. Eleştirir, idealist kesilerek toplumu bir anda düzene sokacak ve kötülükleri ortadan kaldıracak olağanüstü çözümler önerir. Böylece genç, kendine özgü bir ahlak anlayışı ve tutarlı bir değer sistemi yaratmaya çalışır. Ayrıca genç, insan yaşamı veya özgürlüğüne aykırı olmaması şartıyla insan hakları gözetilerek konulan yasa ve kurallara uygun davranış sergiler. Genellikle yazılı kural ve yasalardan bağımsız, kendi ahlak ilkelerine uygun davranır. Toplumda kurulmuş sistem ve kuralların üzerinde ve herkes için geçerli olan saygı, eşitlik, özgürlük, yaşama hakkı, adalet gibi değerleri ön planda tutar. Kendi vicdanına uygun olarak geliştirdiği ilkeler ve değerler sistemi, çoğu kez demokratik toplum

tarafından oluşturulan yasa ve kurallara uyumlu olmakla birlikte aksi durumlarda yasalara ters davranabilir (Koç vd., 2001, s. 103; Doğan, 2000, s. 354).

Psikanalitik kurama göre ise bireyin ahlaki gelişimi büyük ölçüde bilinçaltı güçlerinden etkilenen süperego ile ilişkilidir. Bu düşünceye katılmayan psikologlar, ahlaki gelişimini bireyin yaşamının ilk yıllarında çevreye uyma sonucunda edinilen duygu ve alışkanlıklar çerçevesinde geliştiğini iddia eder. Ancak her iki görüşte de ahlak, bireyin yetiştiği çevre ve göreceli düşünceyle sınırlanır. Freud'un geliştirdiği psikanalitik gelişim kuramında insan doğuştan kötüdür ve bireyin sosyalleşmesi sürecinde doğru yolu bulabilmesi için çevrenin yardımına ihtiyacı vardır. Ona göre bireyin ahlaki gelişimi, süperegonun gelişimi ile kazanılır. Süperego; çocuğun eğitiminde ailenin kullandığı ödül ve ceza sonucunda oluşan, toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir ve görevi bireyin toplumun onaylayacağı davranışları yapmasını sağlamaktır. Ona göre öğrendiği toplumsal değerler, çocuğun vicdanına yerleşir ve istenmeyen davranışı yapmasını engellemeye çalışır (Çileli, 1986, 11-17; Erdem ve Akman, 2015, s. 121). Topografik kuramdaki diğer kavram olan ideal ego ise toplumsal değerlere uyulması nedeniyle kişiyi gurur ve kıvanç duyguları ile ödüllendirir. Freud'a göre süperego, toplumun hoş karşılamadığı cinsel ve saldırgan davranışları engelleyerek egoyu daha ahlaki amaçlara yönlterek onun kusursuz çalışmasını sağlar. Ayrıca ona göre çocuk; sosyalleşme süreci içerisinde özellikle beş yaş dolaylarında yeme alışkanlıkları, saldırganlığın engellenmesi ve tuvalet eğitimi süreçlerini iyi ve kötü çocuk tanımları ile bunlara ilişkin duyguları yaşar. Çocuk ebeveyn ilişkilerinde gördüğü davranışları özdeşleştirerek yaşamına geçirir (Meydan, 2015, s. 144-146).

Ergenlik dönemi ahlaki gelişim genel olarak değerlendirildiğinde ergen, çocukluk döneminde ahlaki açıdan iyi eğitilmişse ergenlik döneminde başkalarına göre daha az sorunla karşılaşır ve daha fazla olumlu davranış sergiler. Bu dönemde ergenler, ahlaki ilke ve davranışları körü körüne kabul etmez; kendi ahlaki ölçütlerini kurmaya çalışırlar. Bu ahlaki ölçütler, geçmişte öğrenilenlerin üzerine inşa edilmekle birlikte yeni gereksinimlere cevap verecek biçimde değiştirilirler. Ergenler, kendi davranışlarını kendi denetleyebilmekte ve bilinçli davranışlar sergilemektedir. Ayrıca ergenin ahlaki bir insan olma arzusu oldukça güçlüdür. Genç, büyük bir hak ve adalet duygusu ile hareket etmektedir. Bu nedenle başkalarının yaptıkları yanlışları eleştirir, haksız ve kusurlu buldukları ile tartışır ve onlarla kavga eder. Ancak ergenliğin son dönemlerinde başkalarına karşı daha hoşgörülü olurlar. Toplumun kendilerinden ne beklediğini bilirler. Ahlaki davranışlarında durulaşma ve süreklilik vardır. Son olarak ergenler, yaptığı yanlış davranıştan dolayı cezalandırılmaktan ve öğüt almaktan hoşlanmazlar. Övme, ahlaki gelişimlerinde etkili olduğundan daha yararlıdır (Başaran, 1991, s. 147-163).

### **Bilinçli Dinî Gelişimin Yaşandığı Bir Dönem Olarak Gençlik**

Tarih boyunca insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasını oluşturan din; (Bergson, 1962, s. 127) bireyin bilişsel gelişiminin yanı sıra duygusal, ahlaki, gelişim alanları ve kişilikle bağlantılı bir gelişim süreci izler (Dam, 2015, s. 71; Karaca, 2016, s. 21-36). Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanın doğuştan getirdiği bu yeteneği, yaşamı boyunca şekillenerek bireye özgü bir hâl alır. Bu süreç içerisinde birey, içinde yaşadığı toplumsal değerleri kabul eder; onların gelişmesini, korunmasını sağlar ve onları gelecek kuşaklara aktarır (Yavuzer, 1999, s. 22; Yavuz, 2013, s. 158-161). Özellikle toplumsal ve kültürel yaşamın sekülerleşmesi, medya aracılığıyla bireye sunulan eğlence kültürü ve olumsuz rol modelleri, bireyin tüm gelişim alanlarını olduğu gibi dinî gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir (Oruç, 2015, s. 2; Akıncı, 2005, s. 45-47). Ergenin gerek kendi içinde yaşadığı bocalamalar gerekse toplumdaki sürekli değişen değer yargıları sebebiyle dinî bakımdan bunalım ve çelişkiler yaşaması kaçınılmaz bir durumdur. Hayata atılan ve kendi kararlarını almaya başlayan gençleri; zararlı tutum ve davranışlardan korumak

ancak onlara manevi, ahlaki ve millî değerleri kazandırmakla mümkündür. İşte böyle bir anda gençlerin çoğu için din; güvenlik, kimlik, anlama ve bağlanma gibi psikolojik istek ve ihtiyaçlarına cevap vermesi yönüyle etkisi ve güclüğü yüksek bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Hökelekli, 2016, s. 267).

Bu açıdan bireyi ilahi iradeye yönelten ve gayesi getirmiş olduğu ilkeler ve değerlerle dünya-ahiret saadetine ulaştırmak olan dinin ve yapılacak olan eğitiminin bireyin gelişim özelliklerine dikkat edilerek uygun yöntem ve araçlarla yapılmasının önemi büyüktür. Bu nedenle dinin temeli ve başlangıç noktası olan inanmanın inancın gereği olarak yerine getirilmesi gereken ahlak ve ibadetin birey tarafından içselleştirilmesi ve uygulanması için bireyi yetiştiren aile ve topluma önemli görevler düşmektedir. Özellikle din nazarında yetişkin statüsünde değerlendirilen gencin dinin emir ve yasaklarının sorumluluğunu üstlenmesi nedeniyle gelişim özellikleriyle bağlantı kurarak verilecek din eğitiminin kalitesi, dinî gelişimlerinde oldukça önemlidir.

Gençlik dönemi, insan yaşamının en önemli evrelerinden biridir. Bu dönemde gencin gelişim özellikleri, çocukluğa kıyasla oldukça farklı; hem nicelik hem de nitelik bakımından çok yoğun ve hızlıdır. Bu çağda genç; birtakım görev ve sorumlulukları üstlenmekte, yetişkinler arasına katılma sürecini yaşamakta ve dinî yönden de sorumluluğu başlamaktadır. Özellikle yaşadığımız modern dünyanın olumsuz özellikleri, gençler üzerinde birtakım olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Günümüzde yaşanan intihar, cinayet, yaralama, hırsızlık, terör olayları ve küresel savaş gibi tehlikeler nedeniyle insanoğlu azgın bir topluma dönüşmüştür. Yaşanan bu olumsuz durumu durdurma yönünden din ve ahlak eğitimi, son yüzyılda daha da önemli hâle gelmiştir (Gündüz, 2015, s. 97). Bu nedenle gençlik döneminde verilecek din, ahlak ve değer eğitiminin başarılı olmasında içerikten yöntem-teknığe, gelişimsel özelliklerinin bilinmesinden öğretmenin formasyonuna kadar geniş bir yelpazede çalışılması gereken bir olgudur.

Gençlik dönemi adeta entelektüel açlığın yaşandığı bir evredir. Genç, her konuda bilgi sahibi olmaya çalışmakta ve araştırmalar yapmaktadır. Gencin dinî ve ahlaki konulara ilgisinin olması nedeniyle bu konularda da araştırma, inceleme yapma isteği vardır. Çünkü gençlik dönemi yaşanan zihinsel ve duygusal gelişim, dinî gelişimi olumlu-olumsuz etkilemektedir. Bu dönemdeki genç, kendini ve yaşamı tanımaya çalışmakta, yaşamın anlamını aramaktadır. Böylece genç; dinî düşünce, dinî anlayış ve dinî pratiklerle buluşmak istemektedir. Gencin ailesinin ve çevresinin dinî uygulamaları yaşayışı, gencin din ile buluşmasını ve olumlu-olumsuz bitmesini etkileyebilmektedir. Özellikle gencin kişiliğini ve kimliğini oluşturacak olan "Ben kimim, niçin varım, daha sonra ne olacağım?" türü soruların cevabını arayarak yaşamın anlamını bulmaya çalışması oldukça önemlidir (Gündüz, 2015, s. 105-108; Dodurgalı, 2011, s. 244-245). Yine çocuklukta kazanılan dinî yapı, ergenlik döneminde yaşanılacak duygusal ve entelektüel ihtiyaçları karşılayacak yeterlilikte değildir. Çünkü gencin bilişsel gelişimi başta olmak üzere diğer gelişim özellikleri ve çevresi değişime uğramıştır. Ancak ergenliğin asıl bunalımlı evresine girmeden önceki bir iki yıl gencin dinî ilgisi yüksek bir seviyeye ulaşır. Bu dönemde çocuğun, dinî ibadetleri yerine getirmede, cemaate katılmada, camiye ve dinî konulara karşı ilgisinde ve duyarlılığında belirgin bir artış gözlenir. Fakat yaşanan bu saadet devri, ergenlik dönemine özgü bunalımların ortaya çıkmasıyla dinî konulara duyulan ilgi azalır (Hökelekli, 2016, s. 269). Eleştirel düşünce gücü kazanan ergenler, öğrendikleri din ile ilgili birçok hususun gördükleri ve yaşadıkları yaşamla uyuşmadığını fark edince öğrendiklerini tenkit süzgecinden geçirirler (Vergote, 1981, s. 585).

Bu süreçte ergenlik öncesinde çocuğun ailesi ile diyalogunun sağlıklı olması, ergenlik döneminde yaşanılacak şüphelerin yıpratıcı olmasını engelleyebilir. Çocuğa zorlama ve baskıya dayanan, körü körüne bağlılık beklenen

bir din ve ahlak eğitiminin verilmeye çalışılması gencin bu süreci daha sorunlu geçirmesine neden olur. Böyle bir durumla karşılaşılması için din ve ahlak eğitiminin isteğe bağlı, iradeli, eğitici ve yönlendirici olmasına dikkat edilmesi gerekir (Jersild, 1978, s. 380-382). Ayrıca yapılacak din eğitimi, gençleri incitmeden ve onların gururları okşanarak gerçekleştirilmelidir. Böyle davranılması gençlerin gelecek günlerinde biçimlendirici ve kalıcı izler bırakır. Özellikle gençlere verilen sağlıklı ve tutarlı dinî bilgiler, onların gelecekteki dinsel ve ahlaki gelişimlerini olumlu etkiler (Yavuz, 2013, s. 148).

Din psikolojisi alanında gençlik dönemi dinî gelişimi konu edinen çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim dönemi öğrencilerinin dinî gelişim özelliklerinin üç döneme ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki 12-14 yaş arasında kabul edilen “Dinî şuurun uyanması”, ikincisi ise 14-18 yaşlar arasında olduğu kabul edilen “Dinî bunalım ve şüpheler” dönemleridir. Ortaöğretimin sonuna kadar bu dönemlerin yaşandığı kabul edilir. 18-21 yaş dönemi ise “Dinî tutumların belirginleştiği evredir.” (Kula, 2022, s. 37-39). Ergenlik dönemi diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bireyin dinî tecrübesinin yeniden yapılandırıldığı, düzenlendiği ve düzeltmelerin gerçekleştiği bir evredir.

Bu dönemlerin ilki olan “Dinî Şuurun Uyanması (12-14 Yaş)” evresinde gençte görülen en önemli özelliklerden birisi, gencin soyut düşünme yeteneğinin gelişmesidir. Böylece genç; soyut fikirleri, kavramları ve varlıkları daha iyi kavrar. Dinî gelişim açısından da bu durum, gencin din dilini rahatlıkla kavramasına ve daha kolayca anlamasına etki eder (Altaş, 2004, s. 118; Karaca, 2016, s. 139-144). Bunun yanı sıra gençteki araştırma duygusunun gelişimi, problem çözme ve üst düzey genelleme yapma becerisinin de gelişmesi, dinî düşüncenin uyanışında etkilidir. Ergenlikteki bu zihni gelişme, onun tabiatüstü dinî ve metafizik konuları hakkında düşünmesini sağlar (Kula, 2002, s. 37). Örneğin genç, inancın temelini oluşturan Allah inancında insana ve maddi unsurlara benzeyen Antropomorfik Allah düşüncesinden sıyrılarak soyut bir Allah düşüncesine kavuşur (Karaca, 2016, s. 163-164). Tabii ki gencin soyut bir Allah düşüncesine ulaşmasında, gencin içinde bulunduğu çevre, anne-baba figürleri ve aldığı eğitim önemli oranda etkilidir. Gencin çevresinde gerçekleşen ölüm olayı, amansız hastalıklar, evrendeki düzen, okuduğu kitaplar, yaşadığı bazı felaketler ve doğa olayları, çevresindeki dinî söz ve uygulamalar da dinî uyanışına etki eder (Peker, 1993, s. 106). Böylece çocuklukta derinliğe inilmeden oluşan dinî inanç ergenlikte yerini şuurlu bir dinî gelişime bırakır (Jersild, 1978, s. 381). Özellikle aile ve çevre bu gelişimin yönünün belirleyiciliğinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü genç; daha önce öğrendiği bilgi, iman ve davranışları gözden geçirerek değerlendirmeye tabi tutar. Gencin yaptığı bazı değerlendirmeler bazen onu ateist veya agnostik olmaya götürebilir. Ancak ergenlikte yaşanan ani ruhsal ve duygusal değişimler nedeniyle ortaya çıkan kararsızlık ve karışıklıktan kurtulmada, din ve dinî değerler genç için önemli bir yardım kaynağıdır (Hökelekli, 2016, s. 267).

Gençlik döneminin ikinci dinî gelişim evresi “Dinî Bunalım ve Şüpheler (14-18 Yaş)” dönemidir. Bu dönemde gençler, çocukluk ve ilk ergenlik dönemindeki pasif düşünce yapısından sıyrılarak daha bağımsız düşünmeye başlarlar. Geleneksel dinî kalıpları, önceden öğrendikleri dinî bilgileri, inançları eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde gözden geçirerek şahsi bir din anlayışı geliştirmeye çalışırlar. Bu da gençte; dönemin bedensel, düşünsel ve duygusal kararsızlığının etkisiyle dinî gelişimde bunalım yaşanmasına neden olur. Süreç içerisinde gençler, dinin bazı noktalarına diğer yönlerine göre daha fazla sarılırlar; bazı yönlerini ise şüphe ile karşılarlar (Altaş, 2004, s. 117-118; Gündüz, 2015, s. 112-113). Gençlerde görülen şüphe ve tereddütler; inanç esasları, Allah’ın yaratıcılığı ve insanın türeyişi, ahiret inancı, vahiy ve otorite, dinî ve tabii ilimler arasında yaşanan çelişki, kader, günah, sevap, kadın-erkek eşitliği gibi konularda yoğunlaşır (Bahadır, 2002, s. 272-273).

Bu dönemde ergenlerin yaşadığı dinî gelişim karakteristiklerinden ilki, çelişki ve çatışmadır. Ergenler günlük yaşamda meydana gelen zulümler, haksızlıklar, kaza, deprem ve sel gibi afetler, hastaların acı çekmesi gibi olaylarla adaletli, merhametli ve iyiliksever bir Allah fikrini uzlaştırmada güçlük çekerler. Ayrıca arzularına göre yaşamak istemeleri ve bağımsızlık ihtiyacı; ilahi kurallara uyma, daha üst ahlaki prensiplere inanmak ve ahlaki görelilik gibi durumlar çelişkiye neden olur. Yine gencin ailesinin veya çevresinin dine karşı olumsuz tavır ve tutumları, okuduğu okullardaki eğitim biçimleri, din hakkındaki yanlış bilgilenmeleri, gençlerin dinden beklediklerini bulamamalarına veya dine karşı olumsuz bir tavır takınmalarına da sebep olabilir (Karaca, 2016, s. 135-139). Gencin soyut düşünme yeteneğinin gelişmesi ile dinî ilgi ve canlanma üst düzeye ulaşır. Bu dönemde genç; Allah, cin, melek, yaratılış, ölüm, cennet, cehennem ve kader gibi konular üzerine derin düşünmeye başlar. Önceden öğrendiği manevi gerçekleri mantıksal olarak akılcı bir temele oturtmaya çalışır. Bu yüzden çevresindeki kişilerle bu konuları sık sık konuşmak ister. Ancak geleneksel dinî anlayış ve açıklamaların genci tatmin etmemesi bazı durumlarda gencin zihinsel tatminsizlik, çatışma ve geçici derin şüphelere neden olur. Gencin eleştirel bir özelliğinin olması ve kimliğindeki belirsizliği gidermek istemesi nedeniyle o, din konusunda daha fazla bilgilendirme ihtiyacı hisseder; daha doyurucu düşünce ve açıklamalara ulaşma amacı güder. Ayrıca gencin düşünce ve tutumlarındaki tutarsızlık onun dinî bakımdan da dengesizlik göstermesine neden olur. Genç, bazı zamanlarda dinî değerlere samimi ve içten bağlanırken kimi zamanlarda da uzak ve dinî değerlere ilgisizdir. Özellikle daha çok bilişsel düzeyde gerçekleşen din ile ilgisi, ahlaki çatışmaların yol açtığı suçluluk ve günahkârlık duygularından başa çıkmada dinî inanç ve değerler önem kazanır. Yani din, genç için hem cinsellik ve bağımsızlık gibi duygularını sınırlandıran can sıkıcı kurallar iken hem de suçluluk ve günahkârlık duygularını yatıştırıcı, gencin kimliğini ve anlam arayışına çözüm bulan bir düşünce ve değerler sistemi olur (Hökelekli, 2016, 110-112; Karaca, 2016, 151-166).

Bu dönemde ergenlerin yaşadığı dinî gelişim karakteristiklerden ikincisi, gencin yaşadığı suçluluk ve günahkârlık duygularıdır. Psikolojik bir gerçeklik olan ve genel anlamda insanların çoğunluğunun yaşadığı suçluluk ve günahkârlık duyguları, dindar gençlerde daha yoğun yaşanır. Bu duygunun dindar gençlerde yoğun olarak yaşanması, gençlerdeki benlik ve ideal benlik arasındaki çatışmanın güçlü olmasından ileri gelmektedir (Hökelekli, 1986, s. 43-44). Gencin suçluluk duygusu yaşamasına yol açan en önemli iki kaynak; cinsellik güdüsünün yol açtığı ahlaki sorunlar ve bireyin yaşamındaki bencillik ve diğerkâmlık değerleri arasında yaşanan çatışmadır. Bu çatışmalarda kişinin ahlaki otoritesi, vicdanı ve toplum otoritesi tarafından yargılanır. Bunun sonucunda yaptığı hata ve yanlış nedeniyle genç, sıkıntı ve bunalıma düşer; suçunu itiraf etmeye ve telafi etmeye çalışır ya da çöküntülü bir yalnızlıktan kaçıp kurtulmak ister. İnançlı gençlerde toplum otoritesi yerini ilahi mahkemenin varlığı alır. Bu durumdaki kişi Allah'a yönelir ve hatasını telafi etmeye çalışır (Clark, 1976, s. 18-19; Karaca, 2016, s. 161-163). Özellikle ergenlik; bireyin cinselliğinin biyolojik, güdüsel ve duygusal olarak başladığı bir dönemdir. Cinselliğin çalkantılı bir dönemde ortaya çıkması, gencin çatışma ve bunalımlar yaşamasına neden olur. Çünkü dinin idealize edilerek gence sunulması sonrasında gencin dinî uygulamaların uygulanabilirliğini anlamlandıramaması ve fiziksel dönüşümde tecrübe ettiği cinsel arzu, istek ve deneyimlerin din tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesi; gencin çatışma, bocalama ve bunalım yaşamasına neden olur. Bu durum sonucunda genç; yaşadığı bocalama ve çatışmanın şiddeti ile her türlü otoriteye, din kurumuna ve Allah'a karşı koyabilmekte ya da gençte suçluluk ve günahkârlık duygusu oluşturabilmektedir (Gündüz, 2015, s. 102-104).

Çocukluk döneminde sağlıklı bir dinî gelişim geçiren bireyler, gençlik dönemindeki geçici kararsızlık ve bunalım devresinden sonra dinî inanç ve değerleri tekrardan keşfederek onlara kuvvetle bağlanırlar. Ergenliğin

sonuna doğru yaşanan gerilimlerin ve çatışmaların şiddeti azalır ve gencin kişiliği yavaş yavaş değişmeye başlar. Dinin belirginleştiği bu dönemde (18-21 yaş), gencin yaşadığı dinî bunalım ve kararsızlık azalır. Böylece çocukluktan beridir huzur kaynağı olarak gördüğü dinî inançlara yeniden sarılır. Dinî değerler çerçevesinde yaşamını yönlendirmeye çalışan ergende rahatlama, sevinç, yatışma ve güven duygusu gelişir. Ergenin ruhsal güç ve fonksiyonları uyumlu bir şekilde bütünleşir (Hökelekli, 2016, s. 76; Karaca, 2016, s. 159-161). Böylece gencin dinî anlaması, tenkit etmesi ve isyan etmesi şeklinde ortaya çıkan tedirginliği ve kararsızlığı, bu dönemde dine dönüşü ve dinin tutumların belirginleşmesi, din ile ilgili daha bilinçli tercihlerin ve kararların alınması ile sonuçlanır (Kula, 2002, s. 40). Aksi takdirde genç, bağlandığı değerlerin geçersiz ve değersiz olduğuna inanırsa bunalıma girer ve belirsizlik yaşar. O zaman birey, yine çocukluğunda olduğu gibi itirazsız bir kabullenmeyle kendi hür iradesi ile seçtiği ancak başkalarının verdiği hükümlere bağlanır (Bilgin ve Selçuk, 1995, s. 89).

### **Değer Algısının Değiştiği ve Bazı Ahlaki Sorunların Yaşandığı Bir Dönem Olarak Gençlik**

Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, bireylerin yaşamlarını kolaylaştırırken aynı zamanda ortaya çıkan olumsuzlukların da tüm insanlık tarafından duyulmasına sebep olmuştur. Yaşanılan bu durum, bireylerin şahit oldukları olaylardan kolayca etkilenmesine; ekonomik, siyasi, sosyal, dinî ve ahlaki alanlarda birtakım olumsuz tutum, düşünce ve davranış sergilemelerine neden olmuştur. Çünkü küreselleşme olgusu, tüm kültürleri ve toplumları etkileyerek dönüştürmeye devam etmektedir. Küreselleşme ile birlikte gelişen kültürel çoğulculuk, bireylerin kişiliğinde çoğul bir kimlik oluşturmuş ve bireyleri parçalanmış yaşamlara dönüştürmüştür. Postmodern dönemin ideolojik olarak getirdiği “Tüketim kültürü ve haz ahlakı (hedonizm)” yeni bir insan tipini ortaya çıkarmıştır. Bu insan tipi; bireyci, kendini beğenen, günlük mutluluklar peşinde koşan, anı yaşayan, internet bağımlısı, fayda sağlayan her yolu mübah sayan, maziyi yok sayan, çıkarıcı, suçluluk tanımayan ve cinsel yönden her şeye açık olan bir niteliktedir (Bozkurt, 2000, s. 44-52; Bayyığıt, 2003, s. 221-223).

Gençlik, toplumsal yapıda önemli ve etkin bir kitleyi oluşturmaktadır. Bu kitlenin gücü nispetinde geçmiş ile gelecek arasında köprü kurulur ve kültürel değerler başta olmak üzere tüm değerler sonraki nesle aktarılır. Bu nedenle gençlerin sahip olduğu değerler ile değer yargıları toplumsal ve kültürel devamlılık yönüyle oldukça önemlidir (Ersoy, 2014, s. 271). Modernleşme süreciyle birlikte toplumsal yaşamda yaşanan değişim en çok geçmiş ile gelecek arasında köprü konumunda olan gençleri etkilemiştir (Akyüz, 2014, s. 1). Çünkü gençlik, kendine has özelliklerin olduğu, sağlıklı bir kimlik, kişilik gelişiminin ve istikrarlı değerlere sahip olma arayışının yaşandığı bir evredir. Aynı zamanda bu dönem; birtakım radikal kararların alındığı, tutarsız tutum ve davranışların sergilendiği, çalkantılı bir ruh hâline sahip olunduğu bir çağdır. Bu nedenle gençler, bu çağda olumsuz birtakım tutum ve davranışları kolayca edinebilmektedirler (Aslan, 2014, s. 10-27). Özellikle de gençler arasında yoğun olarak görülen şiddet ve cinayet, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, cinsellik ve evlilik dışı ilişkiler, psikolojik bunalımlar ve intihar gibi olumsuz tutum ve davranışlar bireysellikten çıkarak toplumsal hatta küresel ölçekte problemlere dönüşmüştür. Yeni nesilde oluşan böyle bir karakter yapısı, toplumsal yaşama büyük riskler taşımaktadır (Ersoy, 2014, s. 270-284). Bu konuda yapılan araştırma bulgularına göre de gençlerin gözünde aile kurumunun bireysel ve toplumsal önemini giderek kaybettiği ve sıradan bir ilişkiye döndüğü söylenebilir. Ayrıca gençler arasında alkol, sigara ve uyuşturucu gibi alışkanlıklarda artış, parasal değeri yüksek olan popüler mesleklere ilgi, acelecilik, sabırsızlık, hızlı bir tüketici olma, tatminsizlik, bireysel yararın toplumsal yararın önüne geçmesi, farklı toplumların değerlerini kolayca benimseme ve bilgiye verilen değersizlik gibi özelliklerin mevcut olduğu da belirlenmiştir (Avcı, 2007, s. 849-850; Sarıçam vd., 2014, s. 1325-1342). Yine gençlerin değer

tercihlerinde bireyselleşme ve dünyevileşmenin yoğun bir şekilde etkili olduğu zengin olmak, özgür olmak, şöhret olmak gibi tercihlerin ilk, manevi değerlerin de son sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir (Çınar, 2019, s. 172). Bu dönemdeki gençlerin yaşadığı ahlaki sorunları genel olarak şu şekilde başlıklandırabiliriz.

**Alkol ve uyuşturucu bağımlılığı:** Ülkemizde ve dünyada gençlerde yaygın olarak görülen ve her geçen gün daha da artan, gençlerin sağlığını ve toplumların geleceğini tehdit eden birtakım kötü alışkanlıklar bulunmaktadır (Çınar, 2019, s. 174). Özellikle alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullanımı günümüzde neredeyse gençlik kültürünün bir parçası hâline gelmiştir (Hökelekli, 2018, s. 28). Böyle bir durumun yaşanmasına gençlerin manevi bir boşlukta olmaları, gençlerde baş gösteren ideal sahibi olamama ve ümitsizlik gibi çeşitli ruhsal durumlar onların uyuşturucu ve alkol gibi zararlı alışkanlıklara yönelmesine sebep olabilmektedir (Meydan, 2015, s. 12). Ayrıca yapılan araştırmalarda alkol ve uyuşturucu kullanımının gençlerde bedensel, duygusal, sosyal ve davranışsal olarak birtakım ciddi sorunlara neden olduğu da belirlenmiştir. Malley ve arkadaşlarının yaptıkları bir araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinin %18'inin alkol nedeniyle düşünme becerilerinin zayıflama, trafik kazası, cinsel bir hastalığa yakalanma gibi sağlık sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir (Chen vd., 2013, s. 90).

Birleşmiş Milletler 2010 Dünya Uyuşturucu Raporuna göre, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin uyuşturucu kullanımının arttığı belirlenmiştir. Avrupa ülkelerinde kokain kullanımı son on yılda yaklaşık iki kattan daha fazla artarak 4,1 milyona yükselmiştir. Rapora göre gelişmiş ülkelerde zengin insanların uyuşturucu bağımlılıklarını tedavi ettirebildiği görülürken geri kalmış ve fakir ülkelerde yaklaşık 20 milyon kişi bağımlılık tedavisi alamamaktadır. Ayrıca Avrupa'da tüm ölümlerin yaklaşık % 4'ünün uyuşturucu kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Madde İzleme Merkezi verilerine göre 2006 yılında Türkiye genelinde 60 ilde 26.000 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada gençlerin % 2,9'unun son üç ay içinde uyuşturucu/uyarıcı madde kullandıkları belirlenmiştir. 2006-2007 yılları içinde Türkiye'de yatarak tedavi imkânı bulan 2853 kişinin % 43,6'sı afyon ve türevleri, % 36,3'ü ise esrar kullanımı nedeniyle tedavi görmüştür. Ayrıca uyuşturucu madde kullanımının ve madde kullanımına bağlı ölümlerin yıllar içinde artış gösterdiği de verilerde tespit edilmiştir (Uyuşturucu Madde Bağımlılığı).

Ülkemizde alkol tüketiminin yüksek düzeyde olduğu, uyuşturucu kullanımının da az da olsa yaygınlaştığı belirlenmiştir. Araştırmalarda 15-19 yaş arasındaki gençlerin % 14,9'unun alkol aldığı görülürken bu oran 20-24 yaş aralığında % 27,1'e yükselmiştir (Gür, 2012, s. 90). TBMM Araştırma Komisyonu Raporuna göre ise gençlerde alkol tüketim oranının daha da yüksek olduğu belirlenmiştir. Rapora göre 16 yaşında olan lise öğrencilerinin % 50'sinin sigara, % 45'inin de alkol kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca raporda kızların % 2'si, erkeklerin ise % 6'sı uyuşturucu kullandığını ifade etmiştir (TBMM, 2008, s. 120). 2019 yılında İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı, "Genel Nüfusta Tütün, Alkol ve Madde Kullanımına Yönelik Tutum ve Davranış" başlıklı araştırması kapsamında 15-64 yaş arasındaki 42 bin 754 kişi ile görüşülerek gerçekleştirilen ankete göre en az bir kere sigara ve tütün malullerini kullananların oranı % 47; alkol kullananların oranı % 22,1 ve ilk içme yaş ortalaması 19,94 olarak ölçülmüştür. Ankete katılanların yüzde % 3,1'i yaşamında en az bir kere uyuşturucu madde kullandığını söylemiş ve uyuşturucu madde kullananların % 35,4 ile 15-24 yaş grubu oluşturmuştur. Aynı zamanda genç diye tabir edebileceğimiz 18-24 yaş grubu % 30 ile ikinci sıradadır. Diğer yaş gruplarında ise bu oran % 8,5'lere kadar düşmektedir. Tüm alanlarda madde kullananların çoğunluğu erkek ve bekâr kişilerden oluşmaktadır (Türkiye'nin Alkol ve Uyuşturucu Raporu).

Alkol ve uyuşturucu gibi zararlı maddelerin kullanımı ile bireylerin dindarlık düzeyleri arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalarda dindarlık ile zararlı madde kullanımı arasında negatif bir bağıntının olduğu belirlenmiştir (Hökelekli, 2018, s. 28-29). Nitekim araştırmalarda güçlü bir manevi yapıya sahip çocuk, genç ve yetişkinlerin uyuşturucu madde, alkol, şiddet, depresyon ve intihar gibi dünyada giderek yaygınlaşan olumsuzlukları iyileştirmede önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Aksu, 2000, s. 49-71).

**Cinsellik ve evlilik dışı cinsel ilişkiler:** Günümüzde gençlerin karşılaştıkları en büyük sorunlardan bir diğeri cinselliktir. Gençlerin erken yaşta ergenliğe girmeleri ve evlenme yaşının gün geçtikçe yükselmesi, gençlerin geçmişe oranla cinsel olarak daha fazla aktif şekilde beklmelerine sebep olmuştur. Yine kitle iletişim araçlarının gençleri cinsel yöne teşvik etmesi ve yönlendirmesi bu olumsuzluğun daha da artmasına neden olmaktadır (Turan, 2013, s. 275). Zira günümüzde internette ve televizyonda yayınlanan diziler ve programlarla, sunulan sanal yaşamlarla ve kendisini modern olarak nitelendiren geleneksel dinî ve ahlaki değerlere karşı çeşitli çevreler tarafından toplumumuza gençlerin evlilik öncesi birlikte yaşama ve cinsel ilişkinin ahlaki bir problem olmadığı empoze edilmeye çalışılmaktadır. Bu durum, bireyin kişisel hak ve seçimi olarak görülerek özendirilmekte ve kabule zorlanmaktadır. Özellikle geleneksel değerlerde evlilik öncesi cinsel ilişki dinî ve ahlaki bakımdan hoş karşılanmayan bir durumken yapılan araştırmalarda aksi yönde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ve dünyada ilk cinsel deneyimini yaşama ve ilişkiye devam etme her geçen gün daha alt yaş seviyelerine düşmektedir. Ülkemizde 2012 yılında yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre de ilk cinsel deneyimi yaşama yaşının 14-15 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmaya katılan 18-25 yaş arasındaki gençlerin % 57,1'i, erkeklerin ise % 30'u evlilik öncesi cinsel ilişkide herhangi bir sakınca görmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu gençlerin % 45'i nikâhsız birlikteliği de uygun görmekteyler (Kohen, 2012, s. 103).

Ergenlik dönemi ile başlayan cinsellik, fiziksel olarak hazır bir durumda olsa da duygusal ve psikolojik olarak yetişkin olması uzun yıllar alır. Bu süreçte gencin cinsel dürtüleri, geleneksel dinî-ahlaki değerler ile modern tüketim toplumunun hazcı değerleri arasında sıkışır. Ayrıca cinselliğin hiçbir kural ve sınır tanımadan bir zevk ve arzu duygusu olarak görülmesi ve çeşitli iletişim araçları ile bunun desteklenmesi gençleri daha zor durumlara sokar. Bu durumun yol açtığı sorunlardan sağlık başta olmak üzere aile, sosyal ilişkiler ve eğitim alanlarında birey ve toplum yaşamının ruhsal durumu tehlikeye girer (Hökelekli, 2018, s. 25). Evlilik öncesi gerçekleşen cinsel ilişkinin pek çok zararlı yönü olmakla birlikte en tehlikeli yönü de cinsel yolla bulaşan hastalıklara maruz kalınmasıdır. Cinsel yolla bulaşan hastalıklar, bireye sadece fiziki yönde zarar vermemekte aynı zamanda kişide utanma, suçluluk, depresyon hatta iş gücü kaybı gibi ciddi sorunlara neden olmaktadır. Özellikle sosyal izolasyon nedeniyle gençlerin yalnızlık çekmesine sebep olabilmektedir (Köylü, 2004, s. 287-309). Zira ergenler ve gençler arasında bu yolla hastalıkların bulaşması her geçen yıl artmaktadır. Dünya Sağlık Örgütünün verilerine göre dünya üzerinde HIV virüsünü taşıyanların % 11,6'sı 15-24 yaş arası gençlerden oluşmaktadır. Ayrıca her yıl gençlerin % 25'inin korunmasız cinsel ilişki sonucunda cinsel yolla bulaşan bir hastalığa yakalandığı, olguların 2/3'ünün 25 yaş altındaki gençlerde görüldüğü belirlenmiştir (Gökengin, 2012, s. 187).

Yaşanan bu durumun önüne geçilebilmek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Dindarlık ve cinsel ilişki üzerine yapılan çalışmalarda, ülkemizde ve dünyada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlara göre dindar bireylerin cinsel ilişkilerini evliliğe kadar öteledikleri ve evlilik öncesi yapılan cinsel birlikteliği hoş karşılamadıkları belirlenmiştir (Yapıcı, 2007, s. 72; Fonda, 2013, s. 2; Adamczyk ve Hayes, 2012, s.725; Kurt, 2009, s. 6-7). Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir başka araştırmada, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin cinsel



saflik ve iffete öncelikli olarak önem verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre aile değerlerine bağlılık, dürüstlük, büyüklere saygı gibi geleneksel değerlere daha fazla değer verdikleri tespit edilmiştir (Eserek, 1981, s. 40-56). Yine farklı bir üniversitede kız öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada; bekâret, cinsel sapmalar, flört, kürtaj ve doğum kontrolü, cinsel içerikli yayınlar, evlilik dışı ilişkilerde dindar olan ve olmayanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Yüksel, 1995, s. 120-124; Sakallı vd., 2001, s. 15-29). Sadece ülkemizde değil Yahudi bir grup üzerine yapılan araştırmada da dindar gençlerin evlilik öncesi cinsel ilişkiyi onaylamadıkları ortaya çıkmıştır (Clouse, 2000, s. 737-738). Sonuç olarak gençlerin dinî inanç ve değerlere bağlanmaları ve onları içselleştirmeleri ölçüsünde, modernizmin ve postmodernizmin yıkıcı etkilerine karşı sağlıklı ve bütüncül bir kimlik ve benlik geliştirdikleri söylenebilir (Eserek, 1981, s. 40-56).

**Teknoloji bağımlılığı:** Günümüzde çeşitli kitle iletişim araçlarının (televizyon, internet araçları, medya vb.) gençler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinen bir gerçekliktir. Özellikle Z kuşağı olarak bilinen bu grup, günlerinin büyük bir kısmını teknolojik aletler ile geçirmektedir. Bu süreç içerisinde istedikleri bilgiye kolayca ulaşabilirken aynı zamanda izledikleri programlarda yer alan olumsuz birçok kavram, konu, içerik ve değer, çocuklara ve gençlere zarar vermektedir. Çünkü modern iletişim araçları, kitlelere sanal bir gerçeklik sunarak kurgusal bir dünya kurmakta ve onların iyi vakit geçirmeleri sağlanmaktadır. Ancak bu yapılırken tüketim ve israf özendirilmekte, gününbirlik değişen konu ve mesajlarla insanlar oyalanmakta ve bireyler gerçek dünyadan uzaklaştırılmaktadır. Sunulan sanal gerçeklik ile pembe dünyalar kurulmakta; ortak fikir, imaj, marka, hikâye ve kahramanlarla tek tip düşünen, giyinen ve aynı şeylerden zevk alan kitleler oluşturulmaktadır (Hökekleli, 2018, s. 163-164).

Dolayısıyla kitle iletişim araçları özellikle gençlere iletişim, araştırma ve kendilerini başkalarına ifade etme gibi birçok imkân ve fırsat verirken aynı zamanda gençlik değerlerinin değişmesine neden olabilmektedir. Çocukların ve gençlerin sanal dünyalara hapsolmalarına onların başkalarıyla ahlaki ve toplumsal değerleri paylaşmalarını engelleyebilmektedir. Sanal dünyanın bilinçsiz bir şekilde kullanılması; özel ve mahrem bilgi, fotoğraf ve videoların internette gençler tarafından paylaşılmasına da neden olmaktadır. Çünkü popüler kültürün dayattığı “şöhret kültürü” bu durumu cazip hâle getirmektedir. Çocukların ve gençlerin geleneksel değerlerle bağdaşmayan ünlülerin tavır ve davranışlarını örnek alması gençlerde ahlaki yönden yozlaşmaya neden olabilmektedir (Ersoy, 2014, s. 277-279). Kitle iletişim araçlarının gençlerde şiddet ve saldırganlığı, sigara ve alkol kullanımını, yüksek risk gerektiren görevleri yapmayı, cinselliğe başlama yaşını tetiklediği araştırma sonuçlarına yansımıştır. Kişiliği tam olarak gelişmeyen çocuk ve gence, deneyim kazanmadığı yaşantıların ve çelişkili değerlerin karmaşık bir şekilde verilmesi, onların bu tutum ve davranışları model almasına, taklit yoluyla içselleştirmesine ve onlara öykünmesine neden olur. Bu durum sonucunda da farklı kültürel değerleri edinen çocukların ve gençlerin mevcut değerlerinde yozlaşma ve değer kaybı gerçekleşir. Yine internet yoluyla yaygınlaşan iletişim tarzları (sosyal medya platformları) gençlerin asosyalleşmesine, bireyselleşmesine, empatiden yoksun kalmasına, sosyal hayatta beceriksizlik yaşamasına, yaşamlarında sorumluluk almama ve toplumsal konulara ilgisizlik gibi davranışların oluşmasına neden olur. Popüler kültürün önde gelen özellikleri olan spor, eğlence, şiddet ve cinsellik gibi konularla gençler; tüketim kültürü ve gününbirlik yaşamaya alıştırılır. Ayrıca hiçbir toplumsal norm ve değer baskısının olmadığı sanal ortamda tek başlarına zaman geçirmeleri; onlarda çifte standartlı, sorumsuz ve güven duygusundan uzak bir kişiliğin gelişmesine yol açar (Hökekleli, 2018, s. 164-170).

**Psikolojik sorunlar ve intihar:** İntihar, bir kişinin bilerek ve isteyerek çeşitli yollarla yaşamına son vermesidir. İntihar olayı tüm toplumlarda karşılaşılabilecek bir olgudur. Bu duruma sebep olacak birçok faktör olmakla birlikte özellikle gençlik döneminde yaşanan buhran nedeniyle gençlerde intihar oranı diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir (Hökelekli, 1991, s. 151-165). Bu sebepten ötürü intihar olgusu, gençliğin önemli sorunlarından birisidir. Zira modern hayat herkese maddi olarak geçmiş dönemlere göre geniş imkânlar sağlasa da insanların psikolojik yönünü olumsuz ve karmaşık bir hâle sokmuştur. Dolayısıyla geçmişte yetişkinlerde görülen pek çok ruhsal sorun, artık çocuk ve gençlerde görülebilmektedir (Turan, 2013, s. 277). Böylece ergenin ve gencin kendisinden veya çevresinden kaynaklı olarak başa çıkmaya çalıştığı sorunlar nedeniyle yaşadıkları umutsuzluk, karamsarlık ve çaresizlik onları intihara sürükleyebilmektedir. Burada gencin amacı aslında yaşamına son vermek değil, acılarının son bulmasını istemektir. Bazen de intihar girişimi başkalarından intikam almak, başkalarına cesaretini göstermek gibi nedenlerden meydana gelebilmektedir (Yörükoğlu, 2000, s. 227-338). Ayrıca Batı’da yapılan çalışmalarda, gençlerin intihara girişmelerine etki eden birçok faktörün bulunduğu belirlenmiştir. Bunlar; ilgi kaybı, hoşlandığı aktivitelerden zevk almama, umutsuzluk, karamsarlık, ruhsal çöküntü, asosyal bir yaşam sürme, duygusal yavaşlama gibi bazı depresif bozukluklardır. (Çevik, 2005, s. 89-117). Yine gençlerin kendilerini varoluşsal bir boşlukta bulmaları sonucunda yaşamı anlamsız görmeleri gençleri bu duruma itmektir. Zira yaşama anlam katan geleneksel değerlerin etkisinin zayıflaması ve yokluğu onları bu yola yöneltmektedir (Hökelekli, 2018, s. 28-29).

2020 yılı DSÖ verilerine göre her yıl dünyada 800 bin kişi yaşamına son veriyor. Bu sayı her 40 saniyede bir kişi intihar ediyor anlamına gelmektedir. Ayrıca intihar etme girişiminde bulunanların sayısı, bu sayının yirmi katına ulaşıyor. DSÖ verilerine göre yüksek gelirli ülkelerde 100 bin kişide intihar oranı, 11,5 iken bu oran Türkiye’de % 7,2’dir. İntihar edenlerin yaş ortalamasına bakıldığında dünya genelinde 15-29 yaş arası grupta en yaygın ikinci ölüm nedenini intihar oluşturmaktadır. TÜİK verilerine göre 2018 yılında intihar eden 3 bin 161 kişi olmuştur. Bu rakamlara göre her gün ortalama sekiz kişinin yaşamına son verdiği söylenebilir. Bu sayı 2012 yılından itibaren 3 binin altına hiç düşmemiştir. Bunların 3/4 erkekler, diğerleri kadınlardır (Dünyada 40 saniyede biri intihar ediyor). Ayrıca Tarhan, Batı toplumunda ortaya çıkan ve ülkemizde de artık görülmeye başlayan hedonizm, egoizm ve konforizmin insanların tembelleşmesine, görev ve sorumluluk duygusunun azalmasına, lüks ve eğlencenin yüceltilmesinin aç gözlülük ve doyumsuzluğun yaygınlaşmasına, bencilliğin, bireyciliğin ve intiharın artmasına, sosyal ilişkilerde saygı ve empatinin değerini kaybetmesine neden olduğunu belirtmektedir (Üç Yuva Yıkıcı).

Dinî inanç ve değerler, gençlerin düştüğü anlam boşluğundan kurtarmada son derece önemli bir psikolojik güçtür (Hökelekli, 2011, s. 29). Din; inananlarını sosyalleştirmesi, yaşam değerlerini koruması, ruh ve beden sağlığını korumadaki önemi dolayısıyla intiharı engellemede önemli bir koruyucudur (Köylü, 2007, s. 80). Nitekim dindarlık durumunun fazla olduğu ülkelerde intihar oranı diğerlerine göre daha düşüktür (OECD, 2012, s. 20-30). Ülkemizde lise öğrencileriyle gerçekleştirilen anket çalışmasında dinî inancı ve ibadet düzeyi yüksek olan ergenler ölüm sonrasını “sonsuz bir yaşamın başlangıcı” olarak nitelendirirken düşük düzeydeki öğrenciler “yaşamın zevklerinden mahrum olma” ve “hakkında bir şey söylenemeyecek bir sır” olarak nitelendirmektedir. Ayrıca dinî inanç ve ibadet düzeyi yükseldikçe ölüm sonrası düşüncelerin olumlu yönde değiştiği ve gençlerin ahirette hesap verileceğini bildiklerinden söz, fiil, tutum ve davranışlarına dikkat ettikleri belirlenmiştir (Samuk, 1982, s. 22-27). Ergenin dünyayı anlama, yaşamda bir amaç arayışı vermede ahiret inancı önemli bir dayanaktır. Ayrıca dünyanın

bir imtihan yeri olmasını düşünmesi, ahirette çekilen çilelere karşı alınacak mükâfat duygusu, onların düştüğü çıkmazlardan kurtulmasını sağlayabilir. Bu nedenle gençlerin karamsarlık, hiçlik ve ümitsizlik duygularından kurtulmada; sabır, teslimiyet ve umut gibi duyguların gelişmesinde onlara yardımcı olunmalıdır (Çevik, 2005, s. 89-117).

**Şiddet ve cinayet:** Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımlamasına göre şiddet, "Fiziksel güç ya da kuvvetin, amaçlı bir şekilde kendine, başkasına, bir gruba ya da topluluğa karşı fiziksel zarara ya da fiziksel zararlarla sonuçlanma ihtimalini artırmasına, psikolojik zarara, ölüme, gelişim sorunlarına ya da yoksunluğa neden olacak şekilde tehdit edici biçimde ya da gerçekten kullanılmasıdır." (Zara ve İnci, 2008, s. 82) İnsanlık tarihi boyunca şiddet, bazen sorunların çözümünde kullanılan bir yöntem olarak görülürken bazen de toplumdaki şiddeti ortadan kaldırmanın çareleri aranmıştır. Küresel düzeyde de ortaya çıkabilen şiddet; psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik gibi birçok temele dayanmakta, bireysel ve toplumsal bir gerçeklik olarak insan yaşamında var olmaktadır. Ancak son birkaç yüzyıldır bencil, bireyci, faydacı, çıkarıcı, her yolu mübah gören bir anlayışla ve gelişen teknolojik imkânlarla şiddet, kitlesel katliamlara varacak şekilde artmıştır (Hökelekli, 2018, s. 33-50).

Şiddet, sosyalleşen bireyin çocukluktan itibaren doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli durumlarda karşılaştığı bir durumdur. İnsanın içgüdüsel olarak sahip olduğu hırs, bir şeye ulaşma arzusu, öç alma ve kıskançlık gibi duygular onu şiddete meyletse de şiddetin ortaya çıkmasında özellikle aile, okul, çevre ve medya gibi sosyal süreçlerin daha etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Zira Türkiye'de 17 şehir ve 1850 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin yaklaşık % 74'ü ailesinden şiddet gördüğünü belirtmiştir. Aile içerisinde şiddete maruz kalan veya aile içerisinde şiddete şahit olan bu öğrencilerden % 65'inin başkalarına şiddet uyguladıkları tespit edilmiştir (Yalın ve Can, 2007, s. 6-7). Bu durum şiddet kültürü içerisinde sosyalleşen ergen ve gençlerin okullarda çıkan küçük bir tartışmayı şiddetle çözmeye çalıştıklarını gözler önüne sermektedir (Hökelekli, 2011, s. 188).

Gençlerin, kızgınlıkları genel olarak bağırma, saldırma ve küfretme gibi çeşitli şekillerde tezahür etmekte ve genellikle çete şiddeti, akran zorbalığı, cinsel tecavüz ve başkalarına fiziksel saldırı şeklinde öfkelerini dışa vurmaktadırlar. Dünya genelinde bir günde 10-29 yaşları arasında ortalama 565 gencin şiddet nedeniyle yaşamını yitirmesi bu durumun vahametini göstermektedir (Youth Violence and Alcohol). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de şiddet ve cinayet nedeniyle yaşamını yitirenlerin sayılarında yıllara göre artış meydana gelmiştir. 2018 yılında ceza infaz kurumuna hükümlü olarak giren çocuk (12-17 yaş grubu) olanların sayısı bir önceki yıla göre % 1,9 artarak 2 bin 95 olmuştur. Yine aynı yıl suç işlediği anda çocuk yaşta olanların sayısı bir önceki yıla göre % 22,8 artışla 14 bin 502'ye yükselmiştir. 2019 yılındaki verilerde bir önceki yıla göre düşüş yaşansa da 1679 çocuk (12-17 yaş grubu) hüküm giymiş, suç işlediğinde çocuk olanların sayısı da 13 bin 15 olmuştur (Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri). Bu sonuçlar şiddetin gençlik döneminin önemli bir sorunu olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Din, bireysel ve toplumsal yaşamın merkezinde bulunan insanı ve toplumu şekillendiren bir özelliğe sahiptir. Bu yönüyle bireyi ve toplumu kuşatan din, ahlak ve değerlerin toplumsal uyum ve kültürel devamlılığın sağlanması, bireyin maddi ve manevi anlamda bütün olabilmesi için eğitim yoluyla verilmesi son derece elzemdir. Çünkü bireyin ahlaki manada olgunlaşmasında, sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde, toplumsal uyumunun sağlanmasında, bireyi, aileyi, yaşadığımız toplumu ve dünyayı tehdit eden sorunların çözümünde insanları bir

arada tutan, onların yaşamlarına anlam ve amaç katan dayanışma, yardımlaşma, misafirperverlik, iyilik, doğruluk, sevgi, dürüstlük, merhamet, saygı gibi ahlaki değerlerin kazandırılmasında ahlak ve değer odaklı bir eğitim gereklidir. Zira yaşadığımız dönemde gelecek nesilleri bölgesel ve küresel ölçekte meydana gelen/gelecek değerlerin erozyonu ve ahlaki yozlaşmalardan koruyacak bir din, ahlak ve değer eğitimi gerçekleştirmek toplumların geleceğine ışık tutacaktır. Böyle bir eğitim ise her türlü ideolojik ve siyasi çekişmelerden uzak, bireyin zihniyle birlikte ruhunu geliştirecek ve değiştirecek bir eğitim ile mümkündür. Sonuç olarak etkili bir din, ahlak ve değer eğitimi için şu önerileri verebiliriz;

Gençlerin çevrelerini ve dinî sorgulamaları anlayışla karşılanmalı; uygun bilgi, tecrübe ve yöntemlerle onlarla konuşulmalıdır. Gençlere cinsel duyguların kontrol edilmesi gerektiği söylenmeli, olumsuz tutum ve davranışların nelere yol açacağı belirtilmelidir. Bağımsız bir kimlik oluşturma sürecinde baskıcı bir eğitimden kaçınılmalı, olumlu bir bakış ve yöntemlerle olumsuz kişilik geliştirmeleri engellenmelidir. Bağımsızlık duyguları teşvik edilmeli, bu duygularına ket vuracak davranışlardan uzak durulmalıdır. Bu nedenle de onların hangi kişilik gelişimi evresinde olduğu ve hangi özelliklere sahip olduğu bilinmelidir.

Gençler eğitilirken dünyevi değerler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bireysel ve toplumsal hayatlarında onların mutlu ve sağlıklı bir gelişim geçirmelerinin yolları aranmalıdır. Bu amaç için hem dinî danışmanlara hem de psikolojik danışmanlara başvurmadan çekinilmemelidir.

Okul öncesi eğitim ve diğer eğitim kademelerinde ahlak ve değerler eğitimi yapacak gerekli bilimsel, eğitim ve hukuki çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Din, ahlak ve değerler eğitimi politikalarının geliştirilmesinde ve pedagojisinin belirlenmesinde ulusal ve uluslararası gelişmeler gerekli makamlarca takip edilmelidir.

Örgün ve yaygın olarak gençlerin din, ahlak ve değer gelişimlerini destekleyecek ders ve içerikler oluşturulmalı ve etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle değer eğitimi bir bütün olarak görülmeli; tüm derslerin öğretim programlarında, ünite, kazanım ve içeriklerde değerler verilmelidir. Değerler tek bir ünite yerine tüm ünitelerde okuma parçaları, hikâyeler, etkinlikler, oyunlar, güncel olaylar, filmler, müzikler, önemli şahsiyetlerin değerlere bakışı ve örnek yaşantıları gibi yollarla verilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı özel olarak içerikler üretmelidir. Bilişim çağında olmamız nedeniyle kitle iletişim araçları, etkili bir din, ahlak ve değer eğitimi verecek şekilde kullanılmalıdır. Gençlerin seviyesine uygun ve dikkatlerini çekecek şekilde din, ahlak ve değer gelişimine yönelik özellikle internet ortamında içerikler oluşturulmalıdır. Din, ahlak ve değerler eğitiminde toplumsal farkındalık uyandıracak yaşlılara saygı haftası, doğa ve çevre günü gibi özel gün ve haftalar konulmalı ve bu gün ve haftalarda özel programlar gerçekleştirilmelidir.

Din, ahlak ve değer eğitimi yapılırken geçmişle bağı koparmadan çağın şartlarına dikkat edilmelidir. Bu konuda toplumsal beklenti ve ihtiyaçları takip edecek resmi ve özel kurumlar kurulmalı ve desteklenmelidir. Ahlak ve değerler eğitimi adına bir ders konulmalı, bu derse girecek branş öğretmenler yetiştirilmelidir. Eğer bu imkân yoksa özelde DKAB öğretmenlerinin genelde ise tüm öğretmenlerin ahlak ve değer eğitimi yapabilecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler alması sağlanmalıdır.

Ahlak ve değer eğitimi yapılırken karakteri, kişiliği, vicdanı ve ahlakı güzelleştirecek dinî kaynaklardan ve din eğitiminin gücünden yararlanılmalıdır. Ancak bu yapılırken ayet ve hadisler sadece metin olarak verilmemeli, gerekli açıklamalar yapılmalı, ayet ve hadislerin önem ve amacı ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Dinin temel kaynaklarına ve bilimsel pedagojik temele dayanan bir din eğitimi verilmelidir. Din eğitimi verilirken otoriter ve

emredici söylemle değil, insanın gönlünün derinliklerine nüfuz edecek şekilde din dili ve üslubu kullanılmalıdır.

### Kaynakça

Adamczyk, A. And Hayes, Brittany E. (2012). Religion and sexual behaviors: understanding the influence of islamic cultures and religious affiliation for explaining sex outside of marriage. *American Sociological Review*, 77(5), 723-746.

Akıncı, A. (2005). *Hayatın anlamı ve din*. İstanbul: Akademi Yayınları.

Aksu, Ayşe B. (2000). Gençlik döneminde görülen bazı zararlı alışkanlıklar ve din. (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik dönemi ve eğitimi* içinde (s. 49-71). İstanbul: Ensar Yayınları.

Akyüz, İ. (2014). Türkiye’de gençlik, din ve değerler konusunda yapılan ampirik araştırmaların yöntem ve içerik analizi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(30), 183-202.

Altaş, N. (2004). *Gençlik dönemi din olgusu ve liselerde din öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Arslan Parlak, E. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Aslan, A. (2014). *Ortaöğretim gençliğinin kimlik oluşumunda aile, din ve medyanın etkileri (çarşamba örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Avcı, N. (2007). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve eğitimi* içinde (s. 840-860). İstanbul: Dem Yayınları.

Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, B. vd., (2020). *Eğitim psikolojisi (gelişim ve öğrenme)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aydın, M.Z. (2013). Ahlak eğitimi ve öğretimi. (Ed. Recai Doğan ve Remziye Ege) *Din eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bahadır, A. (2002). ”Ergenlik dönemi dinî şüphe ve tereddütler. (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik, din ve değerler psikolojisi* içinde (255-306) Ankara: Ankara Okulu.

Bahadır, A. (2002). Ergenlik döneminde dinî şüphe ve tereddütler. *Gençlik, din ve değerler psikolojisi* içinde (s. 273-293). İstanbul: Dem Yayınları.

Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası Yayınları.

Başaran, İ.E. (1991). *Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Bayyığıt, M. (2003). Gençlerin dini inanç, ibadet ve problemlerine bağlamsal bir bakış. (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik dönemi ve eğitimi 2*. İstanbul: Ensar Yayınları.

- Bergson, H. (1962). *Ahlak ile dinin iki kaynağı*. (çev, Mehmet Karasan). Ankara: MEB Yayınları.
- Bilgili, F.M. (2005). *Çocuğun din eğitiminde karşılaşılan güçlükler*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1995). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bozkurt, V. (2000). *Püritanizmden hedonizme yeni çalışma etiği*. Bursa: Alesta Yayınları.
- Chiung M. Chen vd., Trends in Underage Drinking in The United States, 1991–2011; National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NI- AAA), 2013, 2 Şubat 2021 tarihinde <https://www.niaaa.nih.gov/> adresinden erişildi.
- Clark, W. H. (1976). Ergenlik ve gençlik çağında din. (çev. Mehmet Dağ), *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 12(256-257), 11-21.
- Clouse, B. (2000). Ergenlerde ahlak gelişimi ve cinsellik. (çev. Turgay Gündüz), *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 715-753.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çevik, Ş. (2005). Ergenlerde ölüm düşüncesi intihar ve din. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 89-117.
- Çınar, F. (2019). Gençlik değerler ve bağımlılık profilleri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(43), 164-186.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*, Ankara: V Yayınları.
- Çilingiroğlu, N. E. (1998). HIV/AIDS epidemisinin ekonomik yönü", (Ed. Serhat Ünal), *Güncel bilgiler ışığında HIV/AIDS içinde* (s.224-244). Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.
- Dam, H. (2015). Çocukluk dönemi din eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel basamaklarına göre din eğitimi içinde* (s. 51–96). Ankara: Nobel Yayınları.
- Dodurgalı, A. (1996). *Ailede çocuğun din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Dünyada 40 saniyede bir kişi intihar ediyor 11 Ocak 2020 tarihinde <https://www.dw.com/tr/d%C3%BCnyada-40-saniyede-bir-ki%C5%9Fi-intihar-ediyor/a-54874857> adresinden erişildi.
- Erdem M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. İstanbul: Arkadaş Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2014). *Değişen Değerler Dünyasında Gençliğin Ahlakla İmtihanı*. 25 Nisan 2014 Uluslararası Gençler ve Değerler Sempozyumu, 270-290.
- Eserek, A. (1981). *Eğitimin yeni tutum geliştirmede etkinlik derecesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Fonda, M. (2013). Potential impacts of religion and spirituality on first nation teenage fertility. *the international indigenous policy journal*, 4,(1), 1-13.
- Gökengin, D. (2012). Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklarda Epidemiyolojik Durum. *Ankem Dergisi*, 2(26), 189-197.

Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Gündüz, T. (2010). Gençlik dönemi din eğitimi. M. Köylü (Ed), *Gelişim basamaklarına göre din eğitimi içinde* (s. 65-104). Ankara: Nobel Yayınları.

Güngör, Erol. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*, Ankara: Ötüken Neşriyat Yayınları.

Gür, Bekir S. vd., (2012). *Türkiye'nin gençlik profili*, Ankara: SETA Yayınları.

Hökelekli, H. (2016). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Hökelekli, H. (1986). Ergenlik çağı davranışlarına din eğitiminin etkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-51.

Hökelekli, H. (1991). Ölüm ve ölüm ötesi psikolojisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 151-165.

Hökelekli, H. (2010). *Çocuk genç aile psikolojisi ve din*. İstanbul: Dem Yayınları.

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Hökelekli, H. (2017). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.

Hökelekli, H. (2018). *Gençlik, din ve değerler psikolojisi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Jersild, A. (1978). *Gençlik psikolojisi*, (İbrahim N. Özgür çev.). İstanbul: Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi.

Karaca, F. (2007). *Dini gelişim teorileri*. İstanbul: Dem Yayınları.

Kaya, M. (1997). Kişilik özelliklerinin ahlaki yargı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 185-200.

Kaya, Z. (2015). *Türk toplumunda inanç gelişimi ve din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Kılıç, R. (2012). *Ahlakın dini temeli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Koç, M. vd. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kohen, S. (2012). Gençlerin bekârete bakışı. *Tempo Dergisi*, 43, s.90-115.

Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köylü, M. (2003). Çocukluk dönemi ahlak gelişimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 69-87.

Köylü, M. (2004). Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve din eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45, 37-54.

Köylü, M. (2004). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. (Ed. Recep Kaymakcan vd.), *Değerler ve eğitimi içinde* (s. 287-309). İstanbul: Dem Yayınları.

Köylü, M. (2007). Ruh sağlığı ve din ilişkisi: batı toplumu açısından bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 65-92.

Kula, M.N. (2002). Gençlik döneminde kimlik ve din. (Ed. Hayati Hökelekli), *Gençlik, din ve değerler psikolojisi* içinde (s. 31-70) Ankara: Ankara Okulu.

Kurt, A. (2009), Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-26.

Mehmeoğlu, Y. (2003). *Erken çocuklukta din ve ahlak gelişimi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Meydan, H. (2015). *Din eğitiminde manevi boyut*. İstanbul: Dem Yayınları.

Nevzat Tarhan, “Üç Yuva Yıkıcı”, 14 Ocak 2021 tarihinde <http://www.e-psikiyatri.com/uc-yuva-yikici-34382> adresinden erişildi.

OECD. (2012). Health at a Glance: Europe 2012, *OECD Publishing*, 20-30

Oruç, C. (2015). Erken çocukluk dönemi din eğitimi. (Ed. Mustafa Köylü) vd., *Gelişimsel basamaklarına göre din eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Özeri, Z.N. (2004). *Okul öncesi dönemde ahlak gelişimi ve din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Sakallı N. vd., (2001). Evlilik öncesi yaşanan cinsel ilişkiye ve kadınların evlilik öncesi cinsel ilişkide bulunmasına karşı tutumlar. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 22, 15-29.

Samuk, F. (1982). Çeşitli yaş gruplarında intihar teşebbüsü nispeti ve seçilen vasıtalar. *Yeni Symposium Dergisi*, 20(1), 21-28.

Sarıçam, H. vd. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1325-1342.

Selçuk, Z. (2004). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Straughan, R. (2008). Ahlaki gelişim, dini düşünce ve davranışlar. (çev: Abdulvahit İmamoğlu, Tuncay Aksöz) *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(17), 17-24.

Şemin, R. (1979). *Çocukta ahlaki gelişim ve ahlaki yargı*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları.

TBMM, *Uyuşturucu Başta Olmak Üzere Madde Bağımlılığı ve Kaçakçılığı Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyon Raporu*, Ankara, 2008.

Turan, İ. (2013). Gençlik döneminde görülen ahlaki sorunlar karşısında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(2), 271-294.

Türkiye’de intihar, 11 Ocak 2020 tarihinde <https://sites.google.com/view/verilerleturkiyedeintihar/ana-sayfa> adresinden erişildi.

Türkiyenin alkol ve uyuşturucu raporu 11 Ocak 2021 tarihinde <https://www.haberturk.com/iste-turkiye-nin-alkol-ve-uyusturucu-raporu-2167255> adresinden erişildi.

Türküz, R. (2009). *Okul öncesi dönemde dini gelişim ve eğitimi (James w. Fowler'ın inanç gelişimi teorisi bağlamında bir araştırma)*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.



Uyuşturucu Madde Bağımlılığı, 11 Ocak 2021 tarihinde <https://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/45/uyusturucu-madde-bagimliliği>, adresinden erişildi.

Vergote, A. (1981). Ergenlikte din (Erdoğan Fırat çev.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1), 583-592.

World Health Organization, “Youth Violence and Alcohol”, 09 Ocak 2020 tarihinde [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/factsheets/fs\\_youth.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/factsheets/fs_youth.pdf), adresinden erişildi.

Yalın, M. ve Can, F. (2007). Gençler hayatı nasıl algılıyor?. *Diyanet Aylık Dergisi*, 193, (2007), 5-7.

Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din*. Adana: Karahan Kitabevi.

Yavuz, K. (2013). *Günümüzde inancın psikolojisi*. Ankara: Boğaziçi Yayınları.

Yavuzer, H. (1997). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel, L. (1995). *Üniversiteli kız öğrencilerde cinsel ahlak ile dini inanç ve tutumların ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa).

Zara, A. ve İnci, M. (2008). Aile içi şiddet konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 81-94.

Zastrow C. vd. (2016). *İnsan davranışları ve sosyal çevre*. İstanbul: Nika Yayınevi.

**Paydaş Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitim Veren Kur'an Kurslarında PDR Hizmetleri***Kasım Kocaman<sup>1</sup>, Büşra Nur Özkaplan<sup>2</sup>***Öz**

Türkiye’de yaygın din eğitimi Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmekte, yaygın din eğitimi faaliyetleri ise genel olarak camilerin yanı sıra yoğun olarak Kur’an kurslarında gerçekleştirilmektedir. Kur’an kurslarında Kur’an öğretiminin yoğun olduğu bir dizi eğitim programı uygulanmaktadır. Bunların başında ise Kur’an’ı bütün olarak ezberlemeye dayanan hafızlık eğitim programı gelmektedir. Bu kursların ve öğrencilerinin sayısının gün geçtikçe artması, hafızlık eğitimi programı üzerinde daha önemli durmayı gerekli kılmıştır. Diyanet çağdaş eğitim anlayışının gereği olarak öğrenci merkezli ve eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanarak 2010 yılında hafızlık programı hazırlanmış, ayrıca bu programın uygulama esaslarını gösteren yönergeler çıkarmıştır. Programda ve yönergelerde akademik başarı kadar, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerine de vurgu yapılmıştır. Ne var ki eğitim hizmetlerinin verimliliği ve kalitesi, eğitimin paydaşlarının değerlendirmeleriyle açığa çıkmaktadır. Bu bağlamda hafızlık kurslarında PDR hizmetlerinin öğretici, öğrenci ve veli görüşlerine göre ortaya konulması mevcut durumun anlaşılması ve geleceğe projeksiyon tutulması adına önemlidir. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemi çerçevesinde paydaşlarla görüşme gerçekleştirilmiş, görüşlerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler betimsel içerik analiz tekniğiyle işlenmiştir. En nihayetinde genel olarak kurslarda PDR hizmetlerinin istenilen kalite ve seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca PDR öğretmenlerinin sayısının yetersiz olduğu, bu nedenle kursların öğreticilerine PDR konusunda seminerlerin verilmesinin yerinde olacağı kanaatine de varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler**

Din Eğitimi, Yaygın Din Eğitimi, Kur’an Kursları, Hafızlık Eğitimi, PDR Hizmetleri

**PCG Services In Quran Courses Providing Memory Education According To Stakeholders' Opinions****Abstract**

In Turkey, one of the institutions that engages in formal religious education activities is the Presidency of Religious Affairs (PRA), Formal religious education activities are generally carried out in mosques as well as

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Kasım Kocaman, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: [kasim.kocaman@dpu.edu.tr](mailto:kasim.kocaman@dpu.edu.tr), Orcid: [0000-0002-7083-6327](https://orcid.org/0000-0002-7083-6327)

<sup>2</sup> Büşra Nur Özkaplan, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Din Bilimleri Anabilim Dalı, E-Posta: [bnozkaplan@gmail.com](mailto:bnozkaplan@gmail.com), Orcid: [0000-0002-9410-1181](https://orcid.org/0000-0002-9410-1181)

in Quran courses. In Quran courses, a series of educational programs that focus on teaching the Quran are implemented. The most important of these is the memorization (Quran by heart) training program based on memorizing the entire Quran. The increasing number of these courses and their students day by day has made it necessary to pay more attention to the memorization training program. As a requirement of the modern education approach, PRA prepared a memorization program in 2010, which is student-centered and benefiting from the data of educational sciences, and also issued instructions showing the application principles of this program. In the program and instructions, Psychological Counseling and Guidance (PCG) services are emphasized as much as academic success. However, the efficiency and quality of educational services are revealed by the evaluations of education stakeholders. In this context, it is important to present PCG services in memorization courses according to the opinions of instructors, students and parents in order to understand the current situation and project it into the future. In this context, interviews were held with stakeholders within the framework of the qualitative research method, a semi-structured interview form was used to collect opinions, and the data were processed with the descriptive content analysis technique. Ultimately, it was concluded that, in general, PCG services in the courses were not of the desired quality and level. It was also concluded that the number of PDR teachers is insufficient, therefore it would be appropriate to give seminars on PCG to the instructors of the courses.

### Key Words

Religious Education, Formal Religious Education, Quran Courses, Memorization Training, PCG Service

### ملخص

#### خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي في دورات القرآن الكريم والتدريب على تحفيظه حسب آراء المعنيين

ومن المؤسسات التي تقدم التعليم الديني في تركيا هي رئاسة الشؤون الدينية. يتم تنفيذ أنشطة التعليم الديني التي تقوم بها ديانت بشكل عام في المساجد وكذلك في دورات القرآن الكريم. ويتم في دورات القرآن تنفيذ سلسلة من البرامج التعليمية التي تركز على تعليم القرآن الكريم. وأهمها البرنامج التدريبي على الحفظ الذي يعتمد على حفظ القرآن الكريم كاملاً. إن تزايد عدد هذه الدورات وطلابها يوماً بعد يوم جعل من الضروري الاهتمام أكثر ببرنامج التدريب على الحفظ. ومن متطلبات منهج التعليم الحديث، أعدت مديرية الشؤون التعليمية في عام 2010 برنامج تحفيظ يتمحور حول الطالب ويستفيد من معطيات العلوم التربوية، كما أصدرت تعليمات تبين المبادئ التطبيقية لهذا البرنامج. يتم التركيز في البرنامج والتعليمات على خدمات بقدر التركيز على النجاح الأكاديمي. ومع ذلك، يتم الكشف عن كفاءة وجودة الخدمات التعليمية من خلال تقييمات (PDR) الإرشاد والتوجيه النفسي في دورات التحفيظ حسب آراء المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من أجل PDR الجهات المعنية بالتعليم. وفي هذا السياق، من المهم تقديم خدمات فهم الوضع الحالي واستشرافه للمستقبل. وفي هذا السياق، أجريت المقابلات مع أصحاب المصلحة في إطار منهج البحث النوعي، وتم استخدام استمارة في الدورات، PDR المقابلة شبه المنظمة لجمع الآراء، وتمت معالجة البيانات بتقنية تحليل المحتوى الوصفي. وفي النهاية، تم التوصل إلى أن خدمات غير كاف، وبالتالي سيكون من المناسب إعطاء ندوات PDR بشكل عام، لم تكن بالجودة والمستوى المطلوب. كما تم التوصل إلى أن عدد معلمي لمدرسي الدورات PDR حول

### الكلمات المفتاحية

التعليم الديني، التعليم الديني غير الرسمي، دورات القرآن الكريم، التدريب على التحفيظ، خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي

## Giriş

Türkiye’de resmi olarak din eğitimi örgün ve yaygın olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Örgün eğitim, Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve kontrolündeki okullarda, yaygın eğitim ise Diyanet İşleri Başkanlığının sorumluluğu altında bulunan eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Başkanlığın yaygın din eğitimi faaliyetlerinin merkezinde Kur’an eğitimi ve öğretiminin yer aldığı söylene çok abartılmamış olunur. Nitekim Diyanet’in ana hizmet birimlerinden olan Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğünün görevlerinin zikredildiği ilgili yönetmelikte bu açıkça görülmektedir (Resmi Gazete 2014). Ayrıca Kur’an eğitim ve öğretimine yönelik kurslar ile ilgili müstakil bir yönetmeliğin olması da bu durumu teyit eder niteliktedir (Resmi Gazete 2012).

Diyanet İşleri Başkanlığı yaygın din eğitimi kapsamında hizmet içi eğitim faaliyetleri ile muhatap kitleye yönelik bazı kurslar açmaktadır (Göküş 2019b:288, 2019a:124-27). Halk eğitimine yönelik kurslar genel olarak “Kur’an kursu” olarak nitelendirilmektedir. Başkanlığın ilgili yönergesinde Kur’an kursu kavramına “Kur’an-ı Kerim okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak ve din eğitimi almak isteyen vatandaşlara verilen eğitim-öğretimi ve eğitim-öğretim yeri” (DİB 2019) şeklinde bir açıklık getirilmiştir. Bu kurslarda “arzu eden vatandaşlara Kur’an-ı Kerim’i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek, ibadetler için gerekli süre, ayet ve duaları ezberletmek, hafızlık yaptırmak ve İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları hakkında bilgiler vermek” (Resmi Gazete 2012) hedeflenmektedir.

Kur’an kurslarının faaliyetleri Başkanlık tarafından maddeler halinde şu şekilde belirtilmiştir: “a) Kur’an-ı Kerim’i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek, b) Tecvid, tashih-i huruf ve talim gibi Kur’an-ı Kerim’i usulüne uygun ve güzel okumayı sağlayıcı bilgileri uygulamalı olarak öğretmek, c) İbadetler için gerekli süre, âyet ve duaları ezberletmek ve anlamlarını öğretmek, ç) Hafızlık yaptırmak, d) Kur’an-ı Kerim’in anlaşılmasını sağlamak, e) İslâm Dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Hz. Peygamberin hayatı ve örnek ahlâkı hakkında bilgiler vermek, f) Dini içerikli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek”. (Resmi Gazete 2012).

Kur’an kursları “Öğrenci kapasitesi, mevcut öğrenci sayısı, derslik sayısı, verilecek eğitimin ve öğretimin niteliği veya eğitim programı ile kullanılacak binanın fiziki koşulları gibi ölçütler dikkate alınarak A grubu, B grubu, C grubu ve D grubu olarak tasnif edilirler.” (DİB 2019; Resmi Gazete 2012). Kur’an kursu programları aynı zamanda yaygın din eğitimi ile hafızlık eğitimi programları olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Eğitimde program geliştirme çalışmalarında öncelikle birey, toplum ve konu alanına yönelik ihtiyaç analizi yapılır. Bu bağlamda Kur’an kurslarında da hedef kitle (birey ve toplum) nazarı itibara alınmasının yanı sıra konu alanı olan Kur’an öğretiminin mahiyeti de dikkate alınmaktadır. Kur’an kurslarında toplumun tüm kesimlerine yönelik, farklı yaş gruplarında, oldukça geniş bir hedef kitle dikkate alınarak çok çeşitli programlar uygulanmaktadır. Özellikle son on yılda program çeşitliliğinde dikkat çekici bir şekilde artışın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yaygın din eğitimi programları kapsamında görme ve işitme engellilerden 4-6 Yaş Grubu çocuklara, gençlerden yetişkinlere, yurt dışı misafir öğrencilerden mültecilere kadar toplumun tüm kesimlerine hitap eden programlar hazırlanmıştır. Bu programlarda Kur’an öğretimi merkezi bir yere sahiptir. Bunun yanında değerler eğitimi, temel dini bilgiler öğretimi, ahlak eğitimi, Hz. Muhammed’in hayatı/siyer öğretimi, hadis, tefsir, fıkıh gibi dini ilimlerin öğretimi de gerçekleştirilmektedir. Bu eğitim ve öğretimler genelde yüz yüze olmakla birlikte COVID-19 salgını döneminde olduğu gibi zaman zaman uzaktan da yerine getirilmektedir. Yaygın din eğitimi programları Kur’an kuşlarının yanı sıra camilerde hatta eğitime müsait ve ihtiyaç duyulan her mekânda ifa edilebilmektedir. Hafızlık eğitimi kapsamında da bir dizi programın hazırlandığı ve uygulandığı görülmektedir. Bu programların hafızlık eğitimi merkeze alınmak suretiyle hafızlık tekrarına, talime, dini musikiye, İslami ilimler öğretimine, Kur’an’ı anlamaya

ve hafızlık eğitimi desteklemeye yönelik olmak üzere çok çeşitli muhtevaya sahip olduğu görülmektedir (DİB 2018; Korkmaz 2019:59).

Hafızlık eğitimi resmi olarak genellikle Diyanet İşleri Başkanlığı marifetiyle gerçekleştirilmektedir. Ancak 2011 yılında din eğitiminde yaş sınırının ortadan kalkmasıyla zorunlu temel eğitime devam ederken Kur'an öğrenebilenin ve hafızlık yapabilenin önu açılmıştır (Aybey 2020:386; Korkmaz 2019:58). Diyanet ile birlikte uygulayıcı ve yürütücü paydaş olarak Milli Eğitim Bakanlığının yer aldığı hafızlık eğitimiyle ilgili son yıllarda proje hafızlık programları da uygulanmaya başlamıştır. Buna göre DİB ile MEB arasında 2014 yılında "Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü" kapsamında "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" hayata geçirilmiş ve ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (DÖGM 2018).

Hafızlık eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığının gerek yaygın din eğitimi gerekse din hizmetleri faaliyetlerinin en önemlilerinden birini teşkil etmektedir. Kur'an eğitimi; yüzünden okumayı, manasını anlamayı ve yazılı metnini ezberlemeyi de kapsayan oldukça geniş bir öğrenme alanına sahiptir. Hatta nihai hedefleri Kur'an öğretilerini daha iyi anlamak ve onları hayatla buluşturmak olan dini ilimlerin (Fazlıoğlu 2003) öğretimini de Kur'an eğitimi alanına dâhil etmemiz mümkündür. İslam geleneğinde Kur'an'ı okuma, ezberleme, manasını iyi bilme ve taşıdığı hükümleri iyi kavrama konusunda yetkin olan kişi manası da verilen "kurra" kavramına yüklenen anlamlar da bu yaklaşımı teyit etmektedir (Bozkurt 1997:74).

İslam geleneğinde hafızlığa verilen değerin yansira kurumun istihdam edeceği din görevlilerinin en önemli yeterlikleri arasında Kur'an'ı hıfz etmiş/ezberlemiş olma niteliğinin aranmasını ve bunun din hizmetinin yürütülmesinde tercih sebeplerinden biri kabul edilmesini Diyanet İşleri Başkanlığının yürüttüğü hafızlık eğitiminin en önemli motivasyon kaynakları arasında zikretmek mümkündür (DİB 2021:4).

Diyanet İşleri Başkanlığı 2010'da, bu tarihe kadar geleneksel anlayışla yürütülen hafızlık eğitimine, geleneksel tecrübeden de yararlanarak hazırlanan ve uygulamaya konulan Hafızlık Eğitimi Programı ile eğitim birliğinin sağlandığı, bilimsel yöntemlerin kullanıldığı, öğrencilerin sosyal ve akademik hayattan kopmadan etkili bir zaman yönetiminin dikkate alındığı bir anlayış kazandırılmaya çalışılmıştır (Aydın 2019:25).

Diyanet İşleri Başkanlığı gelişen ve değişen şartlara cevap verebilmek, hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmek maksadıyla Hafızlık Eğitim Programını 2021 yılında yeniden güncellemiştir. Bunda "Kur'an kursu ve hafızlık eğitiminde yaş sınırının kalkması, okul öncesinde de yaygın din eğitiminin verilmeye başlanması, örgün eğitimde 4+4+4 modeline geçilmesiyle örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi imkânın ortaya çıkması, Başkanlık Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Hafızlık Dairesi Başkanlığının kurulması" gibi bir dizi değişiklikler etkili olmuştur. Ayrıca "hafızlık eğitiminin standartlarının geliştirilerek öğrencilerin çok yönlü yetiştirmeleri amacıyla Arapça, temel İslam ilimleri, talim ve musiki alanında programların hazırlanarak uygulamaya konulması, dijitalleşme ve şehirleşme ile birlikte toplumun hafızlık eğitimine olan bakışı ve söz konusu eğitimden beklentisinin değişmesi" güncellemede etkisi olan diğer öne çıkan hususlardır. Bu sebeple "hafızlık eğitiminin uygulandığı kursların yönetici ve öğreticilerine yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim seminerleri, hafızlık takip komisyonlarının raporları, atölye çalışmaları, alana yönelik gerçekleştirilen anket çalışmalarından elde edilen verilerden hareketle güncellenmiştir." (DİB 2021:4-7).

Türkiye 2006 yılında geleneksel eğitim anlayışını reddetmeden, yetersizliklerini fark edip eksikliklerini tamamlayarak günümüz eğitim anlayışına geçmiştir. Bu anlayışla oluşturulan programların içeriğini geleneksel eğitimin özelliğini yansıtan nesnel bilgiler, günümüz eğitim anlayışının temel özelliğini yansıtan öznel bilgiler ile yaşam becerileri oluşturmaktadır. Günümüz eğitim anlayışına göre bir eğitim programının içeriğinde öznel bilgiler

ve yaşam becerileri olmalıdır. Eğitim programından nesnel ve öznel bilgiler ana disiplinlerle yaşam becerileri ise ara disiplinlerle öğrenciye kazandırılır. Ara disiplinler, ana disiplinlerin arasına serpiştirilerek öğrencilerin yaşam becerileri artırılmış olunur. Her hangi bir eğitim programında Türkçe, Matematik gibi dersler ana disiplinler; PDR veya rehberlik, girişimcilik, değerler eğitimi gibi dersler ise ara disiplinler kapsamında değerlendirilir (Salman İçli 2023; Savaş 2006).

Hafızlık Eğitim Programının geleneksel ve günümüz eğitim anlayışlarının birlikte ele alınarak hazırlandığı görülmektedir. Hazırlık ve ezber olmak üzere iki aşamadan ve dokuz dönem olmak üzere üç yıllık bir öğretim süresine sahip olan Hafızlık Eğitim Programı “Kur’an-ı Kerim, Dini Bilgiler, Sosyal Etkinlik ve Rehberlik, olmak üzere üç temel alandan oluşmaktadır” (DİB 2021:7).

Günümüz eğitim anlayışının gereği olarak öğrenci merkezli hazırlanan programda eğitim bilimlerinin verileri ve teknolojik gelişmeler dikkate alınmış, öğrencilerin ezberleme yetenekleri ve becerilerin yanı sıra onların sosyalleşmelerine yönelik etkinliklere yer verilmesine, akademik, kişisel ve sosyal gelişimleri bağlamından PDR hizmetlerinin olmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda Sosyal Etkinlik ve Rehberlik derslerinin varlığı oldukça anlamlıdır. Bu dersler bağlamında “kursların imkânları çerçevesinde öğrencilerin sosyal, kültürel, eğitsel ve sportif yönlerden gelişmelerini sağlamak amacıyla” (DİB 2021:8) PDR hizmetleri eğitim programın içeriğine veya muhtevasına dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.

Hafızlık eğitimi tabiatı gerek yoğun ve rutinleşen bir öğretim süreci görünümündedir. Bu eğitim sürecine dâhil olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel ihtiyaçları bir bütün olarak düşünülüp moral ve motivasyon açısından desteklenmesi ve sağlıklı kişilik oluşturmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda hafızlık programında yer verilen sosyal etkinlik ve rehberlik dersleri “ile hafızlık eğitim sürecinin etkin, verimli ve daha anlamlı bir şekilde geçirilmesi, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sosyal, sportif, sanat ve kültürel açıdan çok yönlü gelişmeleri, kendisi ve çevresiyle barışık bir birey olmaları hedeflenmektedir” (DİB 2021:29).

Hafızlık eğitim programında özellikle “rehberlik dersi” PDR hizmetlerini ifade eder mahiyettedir. Nitekim rehberlik dersinin yürütülmesine ve uygulamasına kılavuzluk eden “Hafızlık Kur’an Kursları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Çerçeve Programı” (DİB 2022) hazırlanmıştır.

Eğitim kurumlarında, programları ve hizmetlerini etkileyen ve etkilenen iç ve dış paydaşlar bulunmaktadır. Öğretmenler/öğreticiler ve öğrenciler eğitimin hizmetlerinin iç paydaşı olurken veliler/öğrenci aileleri ise dış paydaş olarak nitelendirilmektedir. Eğitim kurumlarının varlığı ve hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına ve beklentilerinin giderilmesine bağlıdır. Bunun için ise paydaşların eğitim hizmetlerine dair görüşlerinin tespit edilmesi ve bunların değerlendirmesinin yapılması, eğitim kurumlarının kendilerini yenilemeleri ve programlarının güncellenmesi ve geleceğe dönük çalışmalara kılavuzluk etmesi adına önem arz etmektedir (Kocaman 2022:254).

Bu bağlamda hafızlık eğitiminde PDR hizmetlerinin değerlendirmesini yapabilmek için iç paydaş olan ve hizmet üreten öğreticiler/öğretmenlerin, hizmet alan öğrenciler ile dış paydaş olan öğrenci ailelerinin görüşlerine başvurulmuştur.

## **Araştırmanın Problemi ve Amacı**

Eğitim programları modern anlamda öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çok çeşitli ana ve ara disiplinleri içermek zorundadır. Eğitimin amacı nihayetinde bir bütün olarak bireyi tüm yönleriyle gelişmesine katkı sağlamak ve hayata hazırlamaktır. Bu bakımdan PDR (Psikolojik Destek ve Rehberlik) hizmetleri öğrenciyi akademik, kişisel ve sosyal yönden destekleyerek çok önemli işlev görmektedir. Bu hizmetlerin iyi planlaması kadar, bunların eğitim sürecindeki yansımaları değerlendirilmek de önemlidir.

Türkiye’de yaygın din eğitimi kurumlarını ve kurslarını resmi olarak yürüten Diyanet İşleri Başkanlığı hazırladığı yönetmelikler ve yönergelerle, programlar ve bunların uygulama esaslarını hazırlamak suretiyle eğitim faaliyetlerinin kaliteli ve verimli yürütülmesi için gerekli alt yapıyı oluşturma çabasıdadır (Yılmazkurt ve Göküş 2022:276-77). Bunun için hazırlanan eğitim programının ve planlarının sahada nedenli uygulamaya koyulduğunun ve ne kadar karşılık bulduğunun geri bildirimlerle test edilmesi sürdürülebilir kaliteli bir eğitim için gereklidir. Bunu anlayabilmek için de bilimsel anlamda saha araştırmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır.

Yaygın din eğitimin çok önemli ayağını oluşturan ve belli oranda mesleki bir eğitim olarak nitelendirilebilecek hafızlık eğitiminin iç ve dış paydaşlarını oluşturan öğretici, öğrenci ve velilerin gözünden ve görüşlerinden PDR hizmetlerinin değerlendirilip niceliği ve niteliğinin ortaya konulması çalışmamın temel problemi oluşturmaktadır. Bu problem bağlamında hafızlık eğitimi verilen Kur’an kurslarında mevcut ve ihtiyaç duyulan PDR hizmetleri nelerdir? sorusu öğretici, öğrenci ve velilere yöneltilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından PDR hizmetlerine yüklenen anlam, PDR kapsamında neleri yapıldığı, kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarında ne tür faaliyet gerçekleştirildiği ve bunların yeterliği ile bu konularda ne tür rehberliğe ihtiyaç duyduğu da açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

## **Araştırmanın Önemi**

Hafızlık eğitimi veren Kur’an kurslarının ve mezun olan hafız öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Diyanet İşleri Başkanı Ali Erbaş’ın 2018 yılında basına yansıyan ifadelerine göre hafızlık kurslarının sayısı 1500 civarındadır. Bu kurslarda yaklaşık 70 bini aşkın öğrenci bulunmakta, her yıl 10 bin öğrenci hafızlık imtihanlarına katılmakta, 7 veya 8 bin öğrenci ise hafızlık belgesini almaya hak kazanmaktadır (İhlas Haber Ajansı 2018). Türkiye’de 31 Aralık 2022 verilerine göre 16.672 Kur’an kursu, çok farklı yaş aralığında, değişik eğitim seviyelerine sahip bir nevi cami cemaatini görüntüsünü yansıtır çeşitlilikte 743.189 kursiyer bulunmakta, bu kursiyerlerden 9960 kişi hafızlık eğitimi görmektedir (DİB 2023). Genel eğitimde olduğu kadar hafızlık eğitiminde de niceliğin yanında nitelik de bir o kadar önem arz etmektedir. Nitekim hafızlık eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmaların öğrenciyeye uygulanan yaklaşım gibi keyfiyete vurgu yaptığı fark edilmektedir (Cebeci ve Ünsal 2006).

Hafızlık eğitimi veren resmi kurumların artması ile birlikte, hafızlık yapmak isteyen kişi sayısı da doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Bu eğitimde kişi sayısından ziyade mekân, hafızlık eğitimine rehberlik eden öğretici, kullanılan teknik, öğrenciyeye uygulanan yaklaşım tarzı, yaş faktörü vb. büyük önem arz etmektedir (Cebeci & Ünsal, 2006). Ülkemizde hafızlık eğitimi veren Kur’an kursları üzerine yapılan araştırmalarda, her ne kadar başarılı çalışmalar gerçekleştiriliyorsa da, bu kurumlardaki dini eğitimi faaliyetlerinin yetersiz olduğu ve aksayan yönlerinin bulunduğu da tespit edilmiştir (Çimen 2007). Bu aksaklıkların PDR kapsamına girdiği ve giderilmesi için PDR hizmetlerinin gerekli olduğu alandaki çalışmalara da yansımıştır. (Bilgin 1995; Öztürk 1981). Din eğitimi

ile Obsesif Kompulsif Belirtisi arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada üniversitelerde öğrenci olup Kur'an kurslarında eğitim görmüş olanlarda bahsi geçen psikolojik rahatsızlığın yüzdesinde bu eğitim sürecinden geçmeyenlere göre dikkat çekici bir fazlalığın olduğu görülmüştür (Bayraktar 2007). PDR hizmetini gerektiren durumlarla ilgili klasik nasihat ve sohbet yaklaşımları ile gelişmiş güzel yardım ve desteklerin istenileni veremediği tespit edilmiştir. Kurslardaki öğrencilerin genellikle ergenlik çağındaki bireyler olmasından hareketle rehberlik hizmetlerine buna göre ağırlık verilmesine vurgu yapılmıştır (Öztürk 2007).

Diyanet İşleri Başkanlığı yapılan akademik çalışmaların bulgularını ve bunlara bağlı olarak yapılan değerlendirme ve önerileri, sahadan gelen geri dönütleri de dikkate alarak 2010 yılında hazırladığı Hafızlık Eğitim Programında PDR hizmetlerine yer vermiştir. Başkanlık bu konuda oldukça ileri seviyede bir adım atmış, mevcut Kur'an kursu öğreticilerinin pedagojik formasyon eksikliğine bağlı olarak rehberlik konusundaki yetersizlikleri (Çaylı 2005) göz önünde bulundurularak, 2011 yılından itibaren yeterli sayıda olmasa da PDR öğretmenleri istihdam etmeye başlamıştır.

Türkiye'de hafızlık eğitimi genel olarak ergenlik çağında gerçekleştirilmektedir. Ergenlik dönemi ise çocukluk dönemine oranla olumlu, olumsuz birçok duygusal yoğunluğun yaşandığı fiziksel ve zihinsel olarak daha çalkantılı geçirilen bir dönemdir. Bu nedenle ergenliğin yoğun olarak yaşandığı 10-16 yaşları arasındaki dönemde verilecek hafızlık eğitiminde, dönemin gelişim özelliklerinin bilinmesi, gençlerin fiziksel, zihinsel ve psiko-sosyal özelliklerine uygun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi önem kazanmaktadır. Ergenlik dönemi sağlıklı bir şekilde desteklenmediğinde bireyin tüm yaşam alanlarında olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Yıldız 2019). Bu sebeple öğrencilerin süreç içinde yaşadıkları isteksizlik, mutsuzluk, stres ve heyecan durumlarını kontrol altında tutmak ve ruhsal sağlıklarını korumak amacıyla kaliteli rehberlik hizmeti sunulmalıdır (Adıgüzel vd. 2018).

Hafızlık eğitiminde var olan veya ihtiyaç duyulan PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi, eğitsel, kişisel ve psikolojik sorunların tespiti ve çözüm önerilerinde bulunmak için öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri önem kazanmaktadır. Bu hizmete dair görüşler daha önce yapılan araştırmalara konu olmuşsa da özel olarak bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu çalışma genel eğitimde de önemli bir yere sahip olan rehberlik hizmetlerinin hafızlık eğitimi açısından da değerlendirmesini yaparak önemli bir adım atmış olacaktır. Çalışmamızın bulguları, alanda daha sonra yapılacak diğer araştırmalara yol göstermesi ve elde edilen sonuçların Türkiye'de hafızlık eğitiminde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığının Kur'an kurslarında sürdürülen hafızlık eğitimi ile ilgili önemli çalışmaları bulunmaktadır. 2014 yılı itibarıyla DİB ve MEB iş birliği ile gerçekleştirilen düzenlemenin ardından, örgün eğitimin yanı sıra hafızlık eğitiminin verilmesi kapsamındaki uygulama, alana yönelik ilgiyi artırmış ve örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin verildiği proje kapsamında araştırmalar yapılmıştır (Arslantaş 2019; Çoştur 2017; Güneş 2019; Kuloğlu 2018; Uğur 2019; Yetimova 2018). Bu iki kurumda devam etmekte olan hafızlık eğitimi üzerine yapılan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş olup 2011 yılında hafızlık eğitimi programına dâhil edilen PDR hizmetlerinin değerlendirildiği özel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## Yöntem



Verilerin toplanmasında “araştırmaya katılan kişilerin bakış açısını öne çıkartan, araştırmacının keşfetmesini ve yorumlamasını öngören, anlam ve anlamaya yönelik bir süreci izleyen nitel veri toplama” (Yalçın 2022:215) yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseninden yararlanılan çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden gözlem tekniğine başvurulmuştur. Bunun için öğretmenler, öğrenciler ve veliler için ayrı ayrı oluşturulmuş “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Böylelikle görüşme sürecine esneklik kazandırılmaya, katılımcıların daha fazla konuşmasına imkân verilip daha çok bilgi toplanması hedeflenmiştir (Kuş 2003) .

Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere yönelik 8, öğrenci ve velilere yönelik ise 7’şer soruya yer verilmiştir. Bunun yanında çalışmaya gönüllü katılan paydaşlarla yüz yüze ve bireysel olarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek, rahat bir ortam oluşturulmuş, samimi ve gerçekçi cevaplar alabilmek için bir sorudan diğerine geçişler sohbet havasında sağlanmıştır. Mülakatlar 20 ile 45 dakika sürmüştür.

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği sorulara verdiği cevaplar görüşme kâğıtlarına aktarılmış, gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin gerekse velilerin her birine ait görüşme formuna numara verilmiştir. Verilen cevaplar kendi içlerinde ayrıştırılmış, betimlemeye yardımcı olması bakımından kodlar oluşturulmuş ve buna göre de konu başlıkları teşkil edilmiştir. Araştırmanın geçerliliği açısından katılımcı görüşlerine isim yerine rumuzlarla yer verilmiştir. Bu bakımdan hafızlık öğretmenleri için HÖ1, HÖ2, veliler için V1, V2 ve öğrenciler için Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi ile Sınırlılıkları**

Akademik çalışmalarda bilimsel sonuçlara ulaşabilmek için evren ve örneklem gruplarının oluşturulması önemli bir husustur. Evren, verilerin elde edilmesi bakımından kendilerine ulaşılabilecek hedeflenen araştırma kapsamındaki tüm bireylerden oluşan gruba denir. Her ne kadar ideal olan evrenin tamamına ulaşmak olsa da bu reel olarak emek, maliyet ve faaliyet açısından ekonomik olmadığından tüm evreni temsil eden anlamlı bir örneklem grubunun oluşturulması gereği bulunmaktadır.

Araştırmaya konusu çerçevesinde Manisa il müftülüğüne bağlı tek cinsiyetli eğitimin verildiği toplam 22 hafızlık kursu bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 8 kurstaki hafızlık eğitim veren öğretmenler, hafızlık eğitimi alan öğrenciler ve bunların velilerinden müteşekkil bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu grubun oluşturulmasında hedefli örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda, hedefli örnekleme tekniği yoğun ve zengin bilginin bulunduğu durumların ayrıntılı olarak değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Zira nitel çalışmalarda örneklem grubunun büyüklüğünden ziyade, grup üyelerinin çalışmada ihtiyaç duyulan anlamlı veri akışına hizmet edip etmeyeceği önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek 2004). Bu bakımdan çalışmanın amacına katkı sağlayacağı düşünülen kişilerden örneklem grubunun oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda örnekleme yer alan bireyin seçiminde gerek klasik hafızlık gerekse okul-kurs işbirliğine dayalı proje hafızlık programları dikkate alınmıştır. Her iki programdan hafızlık eğitimi tamamlayarak sınava hazırlanan ya da tamamlamak üzere olan öğrenciler ile bunların aileleri örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Bunun yanında hafızlık eğitiminin tüm aşamalarında görev yapmış öğretmenlere ulaşıp örneklem grubuna katmaya çaba gösterilmiştir. Katılımcılarla ilgili demografik özellikler tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1  
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı kodu	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Hafızlık Durumu	Mesleki Durumu
H1	32	Kadın	Ön lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H2	39	Erkek	Ön lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H3	47	Erkek	Lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H4	51	Kadın	Ön lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H5	34	Kadın	Lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H6	40	Erkek	Lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H7	44	Erkek	Ön lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H8	35	Kadın	Lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H9	40	Kadın	Lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
H10	42	Erkek	Ön lisans	Var	Kuran Kursu Öğreticisi
Ö1	13	Kadın	Ortaokul	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö2	13	Erkek	Ortaokul	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö3	18	Erkek	Lise	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö4	23	Kadın	Ön lisans	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö5	16	Kadın	Lise	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö6	15	Erkek	Lise	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö7	13	Erkek	Ortaokul	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö8	19	Kadın	Lise	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö9	14	Erkek	Ortaokul	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö10	17	Kadın	Lise	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
Ö11	13	Erkek	Ortaokul	Sınava Hazırlanıyor	Öğrenci
V1	39	Kadın	Ön lisans	Var	Veli (Din Görevlisi)
V2	46	Erkek	Ön lisans	Var	Veli (Din Görevlisi)
V3	41	Kadın	İlkokul	Var	Veli (Ev Hanımı)
V4	41	Erkek	Lise	Yok	Veli (Kamu Personeli)
V5	50	Erkek	İlkokul	Var	Veli (Aşçı)
V6	30	Erkek	Lisans	Var	Veli (Din Görevlisi)
V7	36	Kadın	Ön lisans	Var	Veli (Din Görevlisi)
V8	36	Kadın	Ön lisans	Var	Veli (Destek Personeli)

## Bulgular

Hafızlık eğitim veren Kur'an kurslarında PDR hizmetlerinin durumunu tespit ve analiz etmek için paydaş olarak kurslarda eğitim veren öğretmenlerin, eğitim alan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin görüşleri çerçevesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Önce öğretmenlerin, sonra öğrencilerin ve akabinde de velilerin görüşlerine yer verilip değerlendirilmiştir.

### Öğreticilerin Görüşlerine göre Hafızlık Eğitiminde PDR Hizmetleri

Bu başlık altında hafızlık öğretmenlerinin görüşleri kapsamında hafızlık eğitiminde mevcut ve ihtiyaç duyulan PDR hizmetleriyle ilgili bulgular belli temalar halinde sunulmuştur.

#### Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yüklenen anlam

Hafızlık öğretmenleri PDR hizmetlerine genel olarak hayatta karşılaşılan sorunlarla başa çıkma, bunlar aşma, rehberlik ve yardım hizmeti gibi anlamlar yüklemektedirler. Öğreticiler, öğrencilerin farklı ruhi yapıda olduklarını ve bu nedenle çok çeşitli ihtiyaçlarının olduğunu, bunun da dikkat alınmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu farklılaşmanın temelinde ailevi özellikler, maddi imkânlar ve diğer hususlar yatmaktadır. Sorunların

çözümünde öğrencinin kendisini, çevresini ve değerlerini fark etmesine yardımcı olunması, aynı zamanda genel yaşam becerileri, ruhi sağlıkları ve kişisel gelişimleri konularında da kendilerine destek çıkılmasının gereğine vurgu yapılmıştır. PDR hizmetlerini H1 kodlu öğretici “kendini tanıması, kendisini yetersiz hissettiği zamanlar ya da belli bir yere zihnen bedenlen ulaşmaya çalışıp da ulaşamadığı zaman alınan bir destek” biçiminde nitelendirmiştir. H7 kodlu öğreticisi ise “öğrencilerin yaşam içerisinde karşılaştıkları birtakım sıkıntılar dolayısıyla zorluklar veya ihtiyaç hissettiği alanlarda kişiye rehberlik hizmeti sunma ona yardımcı olma sıkıntılarını problemlerini çözmeye” şeklinde tanımlamıştır.

### **Rehberlik dersinin içeriğine dair bulgular**

Daha bahsedildiği gibi hafızlık Kur'an kurslarında hafızlık eğitim süresinde 4410 saatlik ders yükünün yaklaşık 150 saati rehberlik dersine ayrılmış durumdadır ( DİB 2021). Çalışmamız kapsamında veri toplanan kursların tümünde PDR hizmetleri için sadece tek bir PDR öğretmenin bulunmaktadır. Haliyle gerek gerek rehberlik gerek sosyal etkinlik derslerinin tamamını kursların öğretmenleri yürütmekte, sadece tek bir öğretmenin olmasından dolayı PDR hizmetleri de yine öğretmenler tarafından ifa edilmektedir. Bu durum çalışmada tespit edilmiştir. Bu temada hafızlık kurslarındaki rehberlik dersi ve PDR hizmetleri kapsamında nelerin gerçekleştirildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kurslarında PDR öğretmeni olup olmamasına göre bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

PDR öğretmenin görev yaptığı kurslardaki öğretmenler, PDR öğretmenin rehberlik dersi ve PDR hizmetleri kapsamında zaman yönetimi ile bireysel ve sosyal ahlakla ilgili sunumlar yaptığını, bireysel farkındalık ile problem çözmeye yönelik görüşmeler gerçekleştirdiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler anket çalışmaları ve tartışma etkinlikleri, eğlendirici oyunlar, film seyretme ve kitap okuma gibi bir dizi sosyal etkinliklerin de yaptığını ifade etmişlerdir. H1 kodlu öğretici PDR öğretmenin “Anket çalışmaları yapıyor. Soru cevaplar yapıyor. Kitap okuma yapıyor. Film izleme yapıyor. Kendini tanıma gibi bireysel görüşmeler yapıyor” ve H7 kodlu öğretici ise “sınıf derslerinden ziyade grup olarak 5-10 kişilik gruplar halinde çalışmalar yapıyor. Öğrencilerin sıkıntısı olduğunda görüşmeler yaparak, onların problemlerini çözmeye rehberlik yapıyor. Başarılı olan öğrencilerin bile gidişatı bozulmaması adına onlara rehberlik edip motivasyonlarını sağlıyor” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Kurslarında PDR öğretmeni olmadığı için kendilerinin rehberlik dersini yürüttüklerini ve PDR hizmetinde bulunmaya çalıştıklarını dile getiren katılımcı öğretmenler, kişisel tecrübeler, müftülüklerin sağladığı bilgiler ve dini değerler çerçevesinde faaliyet gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ilgili öğretmenler hafızlık eğitim programında yer alan rehberlik dersi öğretim programında yer alan hedef belirleme, zaman yönetimi, sosyal medya kullanımı gibi konularda uygulama yaptıklarına değinmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler öğrencilere bireysel özgürlükler, problemlerin çözümü, grup çalışması ve ders sonrası iletişim gibi konularda destek verilmeye çalıştıklarını da dile getirmişlerdir. Aileleriyle ilgili sorunların aşılması, derse adapte olma gibi bireysel rehberlik hizmetlerinde bulunduğu görüş belirtilen diğer hususlar arasında yer almaktadır. Konuyla ilgili H8 kodlu öğretici “rehberlik müfredatını indirdik, oradaki programları işlemeye çalışıyoruz genel olarak mesela hedef belirleme gibi programlar var sonra sosyal medyada nasıl daha verimli olabilirler veya nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili onları işliyoruz, ...ezber yapma yöntemleri taktikleri nelerdir onları işliyorum”, H6 kodlu öğretici de “... derse bizler giriyoruz, formasyon eğitimi almadım. PDR ile alakalı bir bilgim yok ama 11 yaşından beri bu camiada olduğum için çocuklara nasıl yardımım dokunabilir nasıl faydam olabilir diye düşünüyorum” ve H2 kodlu öğretici ise “...

sorular da çok geliyor, bildiğimiz bir hadis söylüyoruz başta tabii Kur'an'dan ayet varsa bildiğimiz kadarıyla açıklıyoruz, çocuklarda hakikaten çok etkili oluyor çok da etkileniyorlar yani” görüşlerinde bulunmuşlardır.

Kur'an kurslarında yeterli sayıda PDR öğretmeni bulunmadığından, kursların yönetici ve öğreticileri kişisel tecrübeleri ve zaman zaman müftülüklerin düzenlediği seminerlerden elde ettikleri bilgilerle rehberlik dersini yürütmekte ve PDR hizmetlerini vermeye çalışmaktadırlar. Diyanet son yıllarda kadrolu PDR öğretmeni istihdamı konusunda belli bir hassasiyet gösterse de yeterli sayıda öğretmen alımı gerçekleştirilememektedir. Aslında benzer sorun Milli Eğitimde de yaşanmaktadır. Okul ve öğrenci sayısı dikkate alındığında okullarda da istenilen oranda PDR öğretmenin bulunmadığı alandaki çalışmalara yansımıştır(Savaş ve Hamamcı 2010:148). Dolayısıyla kısa vadede yeterli sayıda PDR öğretmenin istihdamının mümkün olmayacağı düşüncesiyle mevcut kurs öğreticilerine rehberlik ve PDR konusunda seminerlerin verilmesi yerinde olacaktır. Ayrıca ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinde öğretmenlik meslek derslerini almayanlar ile hafız İmam-Hatip Lisesi mezunlarının doğrudan Kur'an kursu öğreticisi olarak atanmasının önüne geçilmelidir. Nitekim yeni açılan Diyanet Akademilerinde din görevlilerine öğretmenlik mesleği konusunda yeterlik kazandırıldığı düşünülmektedir.

### **Hafızlık eğitiminde problem alanlarına göre PDR hizmetleri**

PDR hizmetleri genel olarak problem alanına göre mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik ve kişisel-psikolojik sorunlarla ilgili rehberlik olmak üzere üç temel alanı kapsamaktadır (Tan 2000:100-145). Bu bağlamda Kur'an kurslarında da PDR hizmetlerinin mahiyetinin, PDR öğretmenin görevlerini belirten DİB Kur'an eğitim ve öğretim yönergesinden (DİB 2019:10) hareketle mesleki, eğitsel ve kişisel rehberlik şeklinde çeşitlendiğini söylemek mümkündür.

### **Eğitsel rehberlik**

Öğreticiler, hafızlık eğitiminde gerek öğrencilere gerek velilere yönelik eğitsel rehberlik konusundan yetersizliklerin olduğunu dile getirmişlerdir. Hafızlık eğitiminin mahiyeti konusunda gerek öğrencilere gerek velilere gerekli rehberliğin tam olarak yapılamadığı, buna bağlı olarak hafızlık eğitimi konusunda bilgi eksikliğinin yaşandığı görüşlere yansımıştır. Özellikle ezberleme tekniklerine dair yeterli formasyonun öğrencilere verilemediği de görüşlerde yer bulun bir diğer husus olmuştur. Öğreticilerin bir kısmı hafızlık eğitimi ile örgün okul öğretiminin birlikte yürütüldüğü programda, öğrenci ve veliler hafızlık dersleri ile okul derslerinin çalışma stillerinin farklılığını tam kavramadıklarını ifade etmişlerdir. Veliler hafızlık eğitiminin sürecinden daha çok akademik sonucunu dikkate almaktadır. Öğrenciler ise ailelerinin isteği ile bu eğitime başladıkları için ne süreç ne de sonuç üzerinde çok fazla durmamaktadırlar. Bu konuda H1 kodlu öğretici şunları ifade etmiştir: “Kursumuzda hafızlık eğitiminin aşamaları hakkında fikir sahibi olmaya yönelik çalışmalar yok denecek kadar az. Çoğunlukla ailenin isteği üzerine çocuğu hafızlık eğitimine dahil ediyoruz. Burada bizim de yetersiz kaldığımız konu, proje hafızlıkta zamanla yarışıyoruz açıkçası iki yıl gibi bir zaman şartı var. O iki yıl zaman içinde çok kısa bir dönemde hafızlık hazırlık hemen hızlı bir şekilde hafızlığa geçiş, diyene kadar açıkçası biz yönlendirmeye zaman bulamıyoruz. Bunu yaşarken içinde öğreniyor veli de öğrenci de”. H4 kodlu öğretici ise “Evet biz öğrencilerimize birebir süreci yaşayarak anlatıyoruz ama dışarıdan bir profesyonelin de anlatması o anlamda hafız olup rehber öğretmen olması daha verimli olur kanaatindeyim, çocukların dikkatini çeker ve daha dikkate değer bulabilirler diye düşünüyorum. Velilerimize rehber öğretmenimiz tarafından yanlış hatırlamıyorsam bir iki defa böyle bir şey yapıldı, daha çok bizler anlatıyoruz, sınıfı hocaları olarak biz anne babaya rehberlik yapıyoruz yol gösteriyoruz. Çünkü rehber öğretmeni zaten hafızlık sürecini çok kavrayamıyor, bilemiyor süreci bilemediği için, velilerimize

de biz rehberlik yapıyoruz anlatıyoruz tabii ne kadar anlatabiliyoruz ya da ne kadar algılayabiliyorlar! Bazen anlatsak da veli de onu kavrayamıyor”.

### **Kişisel – sosyal rehberlik**

Bu bölüm altında öğreticilerin görüşleri kapsamında öğrencilerin kişisel-sosyal rehberliğe ihtiyaç duydukları konulara, bunun yanı sıra öğreticilerin öğrencilerin kişisel-sosyal rehberliğe ihtiyaçları olmaları durumunda nasıl hizmet ettiklerine değinilmiştir.

Öğreticilerin kahir ekseriyeti, kendilerinin “uyum süreci ve ezberleme zorlukları”, “motivasyon ve sınav stresi”, “ailevi ve sosyal sorunları”, “ders çalışma bilinci ve zaman yönetimi”, “yaş gruplarına özgü zorluklar” ve “kurumsal ve bireysel rehberlik eksikliği” gibi konularda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Dolayısıyla rehberlik hizmetinde bulunacak olan öğreticilerin aslında bazı konularda rehberliğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Öğreticilerin çoğunluğuna göre öğrenciler, kursun ilk günlerinde uyumda zorlanmakta, hafızlık eğitiminin ezber aşamasında korku ve kaygı hissi yaşamaktadırlar. Öğrenciler hafızlık yapma yöntemlerinde rehberliğe ve ezberleme konusundaki zorluk hissini yarattığı olumsuz psikolojik durumla başa çıkabilmek için de desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğreticilere göre öğrenciler hafızlık eğitimin ilerleyen safhalarında ise motivasyon eksikliği, can çıkıntısı, eğitimden vazgeçme ve sınav stresi gibi psikolojik desteği gerektiren sorunların yaşamaktadır. Öğreticiler aynı zaman rehberlik ders saatinin ve süresinin yetersiz olduğu görüşündedirler. H1 kodlu öğreticinin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Kursumuzda her sınıfın birer saat rehberlik dersi oluyor. Biz o ihtiyacı duyduğumuz an haftada bir gün bir saat bu desteği alabiliyoruz. Tabii bu destek çok yetersiz haftada 1 gün 1 saat, 7-24 yatılı kursta kalan, hafızlık gibi bir eğitimle uğraşan aynı zamanda okulla ve eğitimle uğraşan bir çocuk için tabii ki bu destek çok yetersiz. Bu bir saatte rehberlik hocası bireysel görüşüp birebir görüşme mi yapacak sınıfta etkinlik mi yapacak, hocalarla sıkıntıları mı giderecek, kursta olan sıkıntıları mı giderecek? Bunları kendi kafasında nasıl toparlayacak? Bunların hepsi çok yetersiz. Bence özellikle yatılı bir kursta rehberlik hocasının sürekli olması çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciler anneden babadan uzak ve sürekli bir eğitim furyasının içinde kendi öz benliğinde hiçbir şey yaşayamayarak gidiyor’.

Öğreticilerin yarısının görüşlerine göre hafızlık eğitiminde öğrenciler ailevi ve arkadaşlık ile ilgili kişisel-sosyal sorunlara dair PDR hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğreticiler, hafızlık eğitimine yönelik aile baskısının öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Yaş bakımından nispeten küçük olan öğrenciler derse odaklanma, çalışma bilinci ve zaman yönetimi bakımından; ergenlik dönemindeki öğrenciler ise aile baskısı ve başarı kaygısı gibi hususlarda psikolojik yardım ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu konuda bazı öğreticilerin görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Öğreticilerden H6 “en çok rehberliğe ihtiyaç duyduğu şeyler ailevi sıkıntılar, ergenlik çağına girdiğinde çocuk agresifleşiyor ve ailesiyle sert tartışmalar yaşayabiliyor. Bunun sonucunda çocuk ev dönüşü kışta iki gün kendine gelemiyor, kendini toparlamakta zorlanıyor”, H7 kodlu öğretici ise “proje öğrencilerinde ders çalışma bilinci daha az oluyor. Ortaokuldan sonra gelen öğrencilerde bu bilinç daha fazla oluyor o yaşın getirdiği bir sonuç mu bilmiyorum ama küçükler birazcık daha oyuna yöneliyorlar. Erkek çocukları ceplerinde araba taşıyorlar, tenefüste oynamaya başlıyorlar veya futbol gibi oyunlar sürekli böyle tabii böyle olunca derse yönelmek de çocuk sıkıntı yaşıyor. ...bu gruptaki öğrencilerin en çok verimli ders çalışma konusunda rehberlik ihtiyacı var, moral motivasyon ihtiyacı var ve derse odaklanma konusunda ihtiyaçları

olduğunu düşünüyorum... böyle durumlarda hocalarımız, idare ve rehberlik öğretmenimiz bu konularda koordineli olarak hareket ediyoruz” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

### **Mesleki rehberlik**

Öğreticilere ‘‘kursunuzdaki öğrenciler için, akademik eğitimlerine yönelik, mesleki ilgilerinin, yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar var mı? Varsa bunlar nelerdir? Önerileriniz nelerdir?’’ şeklinde soru yöneltilmiştir.

Öğreticilerin görüşleri hafızlık eğitiminde mesleki rehberliğin yetersiz olduğu, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklere yönlendirilmeleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duyulduğu yönündedir. Her ne kadar öğrenciler din görevliliğine hazırlayıcı mahiyette bir eğitim alsalar da diğer mesleklere de yönlendirmenin yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Hafızlık eğitimi sonrasında bazı öğrencilerin din görevliliği dışındaki doktor, mühendis, avukat gibi alanlarda kariyer yapmayı istedikleri öğretici görüşlerinde yer bulmuştur. Bu öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik motivasyonlarının da oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğreticilerden H5 kodlu katılımcı ‘‘öğrencilerimize yönelik böyle bir çalışma yok, olsa çok güzel olurdu tabii ki, bilen bir kişi tarafından öğrencinin yönlendirmesi teşvik etmesi daha anlamlı olurdu. Şu an benim öğrencilerim var hafızlıktan sonra doktor olmak istediğini belirtiyor ve bunun için de gerçekten hafızlık derslerinde de çok gayretli azimli bir an önce bitirip hocam hedefime yönelmek istiyorum diyor. Avukat, doktor, mimar olmak isteyen, Kur’an kursu öğretmeni olarak devam etmek isteyen, öğretmen olarak devam etmek isteyen öğrenciler hoşumuza gidiyor’’ şeklinde konuyla ilgili görüş belirtmiştir. H1 kodlu öğretici de oldukça ayrıntılı bir beyanda bulunmuştur: ‘‘Rehber öğretmen bununla ilgili anketler falan yaptığımı söylüyor ama bence yetersiz. Öğrencilerimize, hafız olduktan sonra ne yapmak istiyorsun diyoruz, hiçbir fikri yok, aklında hayalinde hiçbir şey yok, ufku tamamen kapalı. Rehber öğretmenin burada devreye girmesi çok önemlidir. Biz hafızlık yönünden yönlendiriyoruz, yardımcı oluyoruz ama PDR hizmetleri olarak profesyonel bir destek kesinlikle şart. Çünkü öğrenci burada yıllarını veriyor hafızlığını yapıyor. Sonra geleceğe dair hiçbir planı, projesi yok bir hayali yok. Bu konuda bir önerimiz evet oluyor şöyle yaparsan böyle olur daha iyi yerlerde daha güzel hizmetler edebilirsin. Sakın eğitimi bırakma hafızlığını bitirdikten sonra liseni oku. Üniversitene git sakın tembellik yapma bir meslek sahibi ol. Kur’an yolunda hizmet etmeye çalış. Bunları biz söylüyoruz ama tabii ki bunlar yetersiz.’’

### **Öğreticilerinin PDR hizmetlerine yönelik eğitim ve yeterlilik durumu**

Kur’an kursu öğreticilerinin çoğunluğu PDR hizmetleri konusunda yeterliliklerinin olmadığını, ayrıca hizmeti içi eğitim almadıklarını ve özel seminerlere katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğreticiler PDR hizmetleri konusunda hizmet içi eğitim ve seminer veya daha başka etkinliklerle eğitilmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Yine onlara göre Hafızlık eğitiminde yaş yelpazesinin oldukça genişletildiğini bu nedenle hedef kitlenin rehberlik ve psikolojik yardım ve destek konularının farklılaştığını altı çizmişlerdir. H1 kodlu öğretici konuyla ilgili şu görüşleri paylaşmıştır: ‘‘Hafızlık eğitiminde verimin ve kalitenin artması için herhangi bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik gibi bir seminer hizmet içi eğitim gibi herhangi bir şey almadım. Böyle bir eğitimi tabii ki gerekli görüyorum. Kendi yetersiz kaldığı zamanlarda bu eğitim olsa ben de öğrencilere daha iyi destek verebileceğime inanıyorum. Kesinlikle güncel bir şekilde bu eğitimi almak gerekiyor her zaman her dönemde yaşadığımız tecrübeler sıkıntılar farklı oluyor, güzellikler farklı oluyor. Bunları diğer eğitim öğretim dönemine yansıtmak için bence güncellemek de gerekiyor. Her dönem okulda da mesela öğretmenler her yılın başında ya da her yılın sonunda belli bir rehberlik hizmet içi eğitim alıyorlar.’’

Öğreticilerden bir kısmı ise kişisel gelişim kitapları okuyarak, çocuk ve gençlerle iletişim kurma becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak H5 kodlu öğretici, “bu konuda kişisel gelişim kitapları okuyorum. Gençlik ile nasıl iletişim kurabiliriz diye, öğrenciye faydalı olabilmek adına, ama eğitim alsaydık inanım daha faydalı olurdu bizim öğrenciye yaklaşımımız” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Kur’an kursları üzerine yapılan bazı çalışmalardan (Akyürek 2005:35; Algur 2017:283; Bayraktar 2008:126; Koç 2014:397; Korkmaz 2012:204) hareketle Korkmaz (2019:60) “kimi öğretmenlerin kursiyerleri tanıma, derslere hazırlanma, öğretimi düzenleme (yöntem-teknik), değerlendirme, öğretim araç-gereç ve materyallerini geliştirme ve kullanma, derslerde Kur’an meallerinden yararlanma, çocuk, ergen, yetişkin psikolojisini bilme, sınıf yönetimi, dini danışmanlık ve rehberlik vb. konularda sorunlar yaşadıklarını” dile getirmiştir. Öğreticilerin, öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini etkin bir şekilde verebilmeleri için gerekli formasyona sahip olmama durumunun, ülkenin farklı illerinde ve kursları üzerine yapılan çalışmalar da dikkate alındı, halen devam etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu konu da hiç olmaz ise Kur’an kursu öğretmenlerine PDR hizmetleri konusunda seminer vb. faaliyetlerle bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

### **Öğrencilerin Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitiminde PDR Hizmetleri**

Bu başlık altında PDR hizmetlerinin mahiyetine dair öğrenci görüşlerine dayanan bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, PDR hizmetlerine yüklenen anlam ile rehberlik dersinin içeriği, eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki rehberlik alt başlıkları kapsamında ele alınmıştır.

#### **Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yüklenen anlam**

Öğrencilerin kahir ekseriyeti PDR hizmetlerine başkalarından yardım alma, fikir danışma, sorunlara çözüm bulma çabası şeklinde anlam yüklemişlerdir. Ayrıca öğrenciler PDR hizmetlerinin insanın rahatlaması, sıkıntılarını paylaşması ve sorunlarına çözüm bulması açısından önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler PDR hizmetlerini “... kişinin düştüğü zor bir durumda birinden yardım alabilmesi, insanın o zorluklardan tek başına çıkamayacağını anladığında başka birilerine danışması geliyor aklıma” (Ö3), “bir sıkıntım bir derdim olduğunda, bunu kendim de çözemediğim zaman danışıp yardım alabileceğim bir insan geliyor aklıma rahatladığımı düşünüyorum” (Ö8), “insanın sorunlarına başkasına danışarak çözüm bulması” (Ö5), “insan bir hataya yanlışla düştüğü zaman, ona düzgünü öğretip onu yanlıştan kurtarabilir ve onun psikolojisi bozuldu mu ona yardımcı olabilir” (Ö2), “... mesela birisinin aile ile ilgili veya başka biriyle sıkıntıları olduğunda çözümünü bulması” (Ö6), “...dersimle ilgili bir sıkıntı olduğunda, özlem gibi sıkıntım olduğunda rahatlamak” (Ö9), “empati daha çok geliyor. Mesela birisi beni dinliyor ve beni anlıyor olarak düşünüyorum. Beni yargılamadan dinliyor olarak düşünüyorum. Daha çok anlaşılabilirlik yani bana göre” (Ö4), “rehberlik hayata karşı bir yol gösterme” (Ö1) şeklinde açıklamışlardır. Dolayısıyla öğrenciler rehberliği, hayatın tüm alanlarında yol gösterme hizmeti olarak algılamaktadırlar.

#### **Rehberlik dersinin içeriğine dair bulgular**

Öğrencilere göre PDR öğretmenlerinin katılması durumunda rehberlik dersinde kitap okuma, oyun oynama, hikâye tamamlama, belirli durumlarla ilgili anketleri cevaplama, zaman yönetimi, akran zorbalığı gibi kişisel-sosyal gelişimle ilgili konularda seminer, izlenen filmleri sözlü ve örnek olayları yazıya dökerek yorumlama, bazı konuların tartışıp fikir geliştirme gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu hususla ilgili olarak öğrencilerden

Ö1 “rehberlik dersinde bazen film izliyoruz, kendimiz oturup etkinlik yapıyoruz, hocamız herhangi bir konuda soruyor biz de duygularımızı yazıyoruz, hikâye anlatıyor ne hissettiğimizi ve duygularımızı kağıda yazdırıyor, seminer yapıyor”. Ö4 “... akran zorbalığı gibi konular hakkında seminer gerçekleştiriliyor, bireysel görüşmeler de olmaktadır”. Ö7 “... hafızlıkla ilgili sorunları konuşuyoruz ...”, Ö5 “hafızlık yaptığımız için daha çok zaman yönetimi konusunda konferans veriliyor, arkadaşlık konusunda yönlendirilmelerde bulunuyor” şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

PDR öğretmenin bulunmadığı kurslardan üç öğrenci rehberlik dersindeki etkinliklere dair pozitif yönde görüş beyan etmişlerdir. Siz bunu açıklamalısınız bence, Normal hafızlık öğrencilerinin kendilerine hafızlıkla ilgili konularda ve geleceğe yönelik hedefler konusunda tavsiyede bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan Ö8 kodlu öğrenci “genelde hafızlıkla ilgili ya da ileriye dönük hedeflerimiz, hayallerimizle ilgili konuşuyoruz” şeklinde fikir beyan etmiştir. Mülakata katılan iki öğrenci ise rehberlik dersini yürüten kurs öğrencileriyle sıkıntılarını ve sorunlarını paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Ö10 kodlu öğrenci ise “dertleşiyoruz, yurtla ilgili özel bir sıkıntımız olduğunda onları söylüyoruz” demiştir.

Araştırmaya katılan iki öğrenci ise rehberlik dersinin olmadığını, sürekli yoğun tempoda ders çalıştıkları için bunaldıklarını, bu nedenle etkinliklerin daha fazla olmasının öğrencileri rahatlatacağını, kendilerini kötü hissettiği zamanlarda arkadaşları ile vakit geçirmek istediklerini ama bunu gerçekleştiremediklerini ve bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal etkinlikler ve oyunlarla mutlu olduklarını; bu tür faaliyetlerin de ders çalışma motivasyonlarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler hocalarının ezber yöntem ve teknikleri konusunda tavsiyelerde bulunmasının da faydalı olacağını düşünmektedirler. Öğrencilerden Ö4, “etkinlikler sanki biraz daha fazla olsa daha iyi olur. Çünkü biz sürekli hafızlık yaptığımız için başka bir şeyle meşgul olduğumuzda gerçekten böyle zihnimizin bir noktada durmuş sadece bir şeye yönelmiş olduğumuzu fark ediyoruz. Mesela farklı bir şeyle ilgilendiğimizde böyle bir rahatlama oluyor bizde. Çünkü sürekli aynı şeyleri yapıyoruz, aynı tempo, aynı saat her şey düzenli olduğu için böyle bir etkinlik olduğunda bir aktivite olduğunda öyle kendimize geliyoruz gibi oluyor” görüşünde bulunmuştur.

### **Problem alanlarına göre hafızlık eğitiminde PDR hizmetleri**

Problem alanlarına göre rehberlik hizmetlerinin eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki rehberlik şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

#### **Eğitsel rehberlik**

Öğrencilere eğitsel rehberlik bağlamında “Kursunuzda hafızlık eğitimi tanıma ve hafızlık eğitiminin aşamaları hakkında fikir sahibi olmaya yönelik çalışmalar var mı? Varsa bunlar nelerdir? Bu konuda önerileriniz nelerdir? Bu hususta bilgilerinizin yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?” soruları yöneltmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı hafızlık eğitimi konusunda fikir sahibi olmaya yönelik rehberlik çalışmasının olmadığını ve öğretim sürecinde eğitimin mahiyetini anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinden Ö4 “bence yok, ben olduğunu düşünmüyorum. Yani başlıyorsun etraftan bilinçlendiğin kadarıyla kendin yapmaya başlıyorsun. İlerliyorsun ilerleyebilirsen, ilerleyemezsen kalıyorsunuz” görüşünde bulunmuştur.

PDR öğretmenin rehberlikte bulunduğu bir kursun öğrencisi, hafızlık eğitimi konusunda eğitsel rehberlikte bulunacak öğretmenin hafızlık eğitimi almış olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden Ö4 “rehber öğretmenleri çoğunlukla, hafız olmadığı için tam olarak bizi anlayabiliyor, hafızlık sürecinden geçmediklerinden



dolayı hafızlık eğitimi hakkında bilgi sahibi değiller. Hafızlık eğitimi veren kurs hocalarımız bu konuda daha iyi yönlendirmede bulunabiliyorlar” şeklinde beyanda bulunmuştur.

Öğrencilerden bir diğeri hafızlık eğitiminin öncesinde ve hatta her aşamasında öğrencilerin detaylı bir şekilde bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki Ö1 kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir: “... mesela çoğu kişi, hafızlığı bırakanlar bu kadar zor olacağını bilseydim zaten başlamazdım diyorlar, yani en baştan bu işin tamamen ne kadar zorlu bir süreç olduğunu, işin nerelere kadar gelebileceğinin açıklanması daha iyi olur.”

Öğrencilerden üç tanesi hafızlık eğitimi konusunda hocaların genel bilgilendirmede bulduklarını, bunun yanında hafızlık eğitiminde daha ileri seviyedeki tecrübeli öğrencilerin de yeni başlayan öğrencilere eğitsel rehberlikte bulunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö10 “abim de buradaydı hem ondan öğrendim hem de hocalarımdan öğrendim”. Ö11 kodlu öğrenci “evet tabi ki mesela yeni başlayacak biri olduğunda hafızlık yapan ablalar yardımcı oluyorlar anlatıyorlar, hoca da zaten hafızlık şöyle böyle gibi tanıtım yapıyor, mükâfatlarından bahsediyor ve zorluklarını anlatıyor”. Ö3 kodlu öğrenci ise “hocalarımız ufak çaplı bir şeyler bahsetse de biz daha çok abilerimizin bizden önce buraya gelip geçmiş abilerimizin tavsiyelerini dikkate aldık” şeklinde fikirlerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilere, anne-babalarına yönelik hafızlık eğitiminin mahiyeti hakkında rehberlik yapılıp yapılmadığı, diğer bir ifadeyle velilere yönelik eğitsel rehberlik hakkında da soru sorulmuştur. Öğrencilerden dördü velileriyle ailelerle zaman zaman bireysel görüşmeler ile bilgilendirme toplantılarının gerçekleştirildiği; iki öğrenci ise eğitsel rehberlik yapılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö7 “genel olarak birebir görüşmeler tercih edilse de zaman zaman veli toplantıları oluyor” şeklinde görüşte bulunmuştur.

Öğrencilerin bir kısmı hafızlık eğitimi konusunda velilerin bilinçlendirilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Velilerin, hafızlık eğitiminin nasıl bir süreç izlediğini bilmemelerinin çocuklarına baskı yapmalarına sebep olduğunu ve bu durumun farklı sıkıntılara kaynaklık ettiğine dikkat çekilmiştir. PDR öğretmenleri tarafından veli seminerlerinin düzenlenmesinin, velilerin çocuklarına bilinçli destek konusunda farkındalık oluşturacağına inanılmaktadır. Konuyla ilgili Ö4 kodlu öğrencinin görüşleri oldukça aydınlatıcıdır. “Mesela toplantı yapılıyor ama toplantıda öğrencinin durumu iyi mi kötü mü tartışılıyor ya da kursun bazı ihtiyaçlarından bahsediliyor. Aslında seminerler veya benzeri toplantılarla hafızlık nedir, nasıl yapılır ne kadar sürecek veya bittikten sonra ne olacak bunların hepsinin açıklanması gerekiyor. Çünkü etrafımda pek çok arkadaşlarımmın annesi babası bu sürecin ne olduğunu bilmiyor. Bilmediği için de sürekli çocuğun üstüne baskı yapıyor. Ne zaman bitecek? Daha ne kadar senedir oradasın? Hala olmadı mı? E şimdi bitti ne olacak? Peki, yani senin okulun ne olacak?” gibi can sıkıcı soruların aileleri tarafından sorulduğunu çok duydum, arkadaşlarımdan. Bence ilk önce velileri bilinçlendirmeleri gerekiyor bu konu hakkında, mesela ailelerle rehberlik hocası konuşmalar yapsa daha iyi olurdu, yani biraz daha aileler çocuklarını anlayışla karşılamış olurdu. Çünkü bazı aileler var çocuğun durumunu anlamıyor.”

Öğrencilere göre kendilerine olduğu kadar ailelerine de özellikle hafızlık eğitiminin mahiyeti ve süreci hakkında eğitsel rehberliğin yapılması çok önemli bir husustur. Aksi takdirde aileler, bilgisizliğin ve bilinçsizliğin verdiği bir anlayışla hafızlık eğitim sürecini daha da zorlaştıran psikolojik baskıya sebebiyet verebilmektedirler.

#### **Kişisel – sosyal rehberlik**

Kişisel-sosyal rehberlik başlığı altında öğrencilerin “Kursunuzda hafızlık eğitime devam ederken en çok hangi konularda Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevap ele alınmıştır.

Öğrenciler özellikle hafızlıkla ilgili kişisel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu konuda ezber yapamama, derslerden bunalma, başarısızlık hissi, ders çalışmaya karşı isteksizlik, ezberlerini zamanında yetiştirememeye kaygısı, sınav stresi gibi daha çok hafızlığa dair sorunların öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bunların yanında arkadaş ilişkilerinde sorunlar, ortama uyum sağlayamama, aile ve hoca baskısı, ergenliğin getirdiği duygusal değişimler ve aile özlemi gibi konularda PDR hizmetlerine ihtiyaç duyulduğu öğrenci görüşlerine yansımıştır. Konuyla ilgili öğrencilerden Ö1 kodlu öğrenci “en çok arkadaş ilişkileri, ezber sorunları, başarısızlık hissi, hoca ve aile baskısı olabiliyor ayrıca bireysel düşüncelerimizdeki yanlışlık olabiliyor”, Ö7 kodlu öğrenci ise “verimli ders çalışma ve zaman yönetimi gibi aile özlemi”, Ö8 kodlu öğrenci de “ben ezber yaparken çok bunalıyorum tam o zamanda bir rehberliğe ihtiyaç duyuyorum. Arkadaşım sıkıntı yaşadığım zamanlarda ya da genel olarak derslerden kaynaklı oluyor.” Ö2 kodlu öğrenci “her gün ders vermek önemli, dersimi vermediğimde bu hafızlık hiç bitmeyecek gibi geliyor, sınava girmezsem bitişi yok sanki sonsuz bir döngü gibi” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler PDR hizmetlerine ihtiyaç duyduklarında öncelikle kendi sınıflarının öğreticisinden, daha sonra kursun idarecisinden, sonra rehber öğretmenden ve de ailelerinden destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “İlk olarak sınıf hocam sonra idareci veya rehber öğretmenimiz ile konuşuyorum. Ailemle görüştüyorum özlem gideriyorum sonra biraz rahatlıyorum.” (Ö7), “... genel olarak kendi hocalarımız çünkü bizi en çok tanıyan onlar, bir de kurs yöneticimiz.” (Ö5), “Anne babamla olan sıkıntıları arkadaşlarıma, hocamla olan sıkıntıları anne babama anlatıyorum. Ayrıca hafızlığımı bitirmeme çok az kaldığında rehberlik hocası annem ile görüşmüştü, annem düzeldi artık daha bilinçli davranıyor.” (Ö1), “Hem ailemden hem hocalarımdan destek alıyorum yeterli oluyor.” (Ö10), “Ben en çok güvendiğim kişiye aileme giderdim. Onların bilgilerinin yeterli kalmadığı yerde ikinci olarak hocama giderdim, çünkü benim onunla bir hukukum var” (Ö3).

Öğrencilerin kendilerinin PDR hizmetlerine ihtiyaç duyduklarının farkında olmaları oldukça dikkat çekici bir durum arz etmektedir. Kişisel-sosyal rehberliğe ihtiyacı gerektiren durumların hafızlık eğitimi, ergenliğe bağlı değişim, kurs ortamı, arkadaşlık ilişkileri ve aile kaynaklı olduğu görülmektedir. Eğitsel rehberlikte öğrencilerin en çok müracaat ettiği kişinin sınıf hocasının olması, PDR hizmetleri konusunda en azından temel seviyede kurs öğreticilerine eğitim verilmesi gerektiği sonucuna bize götürmektedir.

### **Mesleki rehberlik**

Mesleki rehberlik konusunda öğrencilere “kursunuzda hafızlık eğitimi sonrası akademik eğitimlerinize ve mesleki yetenek ve eğilimlerinize yönelik çalışmalar var mı? Var ise bunlar nelerdir? Önerileriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiş, alınan cevaplar doğrultusunda bulgular işlenmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı mesleki rehberlik konusunda daha çok sınıf öğreticilerinin yönlendirmelerinin olduğunu dile getirmektedirler. Hocaların yönlendirmeleri ise öğrenci görüşlerine şu şekilde yansımıştır: “Hocalarımız bazı tavsiyeler veriyor hafızlığın birinci anahtar olduğunu sonra birkaç sınava girilmesi gerektiğini, sınavlardan başarılı olmak gerektiğini bu şekilde ilerleyebileceğimizden bahsediyorlar, tavsiyeler veriyorlar. Ben askeriyeye girmek istiyorum hafız oldum diye Diyanette çalışmak zorunda değilim, ben hafızlığı Allah rızası için yapıyorum dedim, ben böyle söyleyince hocamız çok güzel karşıladı.” (Ö3), “Hocalarımız hafızlığı bitirip belge aldıktan sonra lise

proje okullarına yönlendiriyor.” (Ö9), “hafızlığı bitirdikten sonra hocalarımız, proje imam hatiplerine yönlendiriyor, hatta bir tane abimiz de şu an uzay bölümünü okuyor, bizde ondan ilham alarak, farklı meslek dallarına da geliştirebileceğimizi inanıyoruz” (Ö10).

Öğrencilerin önemli kısmı kurslarda mesleki rehberlik çalışmalarının ve kariyer günlerinin düzenlendiğini, farklı mesleklerden kişilere seminer verildiğini ifade etmiştir. Bununla beraber öğrencilerin bazıları da sadece Diyanet’te görev yapmaları konusunda yönlendirildiklerini ancak, bir hafızın farklı mesleklerde de faydalı olabileceğini dile getirmişlerdir. Yine bazı öğrenciler arkadaşlarının geleceğe dair hedeflerinin olmadığını, hedefleri olanlarında bunu nasıl gerçekleştirecekleriyle ilgili bilgilerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Mesleki rehberliğine hem kendilerinin hem de arkadaşlarının ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamışlardır. Konuyla ilgili bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Bir ara vardı, mesela matematik öğretmeni ile konuşmuştuk, seminer gibi bir şeyler yapmıştı sonra buraya hocalar falan gelmişti ama şu an yok. Belki bir ay bile sürmedi bu kadardı ama olması çok güzeldi. Birileri bize ilerde ne yapmak istiyorsun diye sorduğunda kimse bir şey demiyor. Çünkü hiç kimsenin kafasında bir şey yok yani o yüzden böyle bir belirsizlik bir bitsin de bakalım ne olursak olalım gibi düşünüyorlar. Türkçe öğretmeni, hemşire gibi farklı mesleklerden bize gelip konuşulsa daha iyi olur. Örneğin bizim sınıfta bir kız var, Psikoloji okumak istiyor ama nasıl olacak bilmiyor.” (Ö4), “Evet var kariyer günü o da yeni yapılan bir şey yine haftada bir kişi gelip konuşuyor. Bir hafızın çok daha farklı mesleklere yönelmesi lazım, ama bazı hocalar sadece hoca olmamızı istiyorlar.” (Ö1), “Üniversiteden mezun olmuş eski mezunlar kursumuzu ziyaret ediyorlar kariyer günleri gibi oluyor.” (Ö11), “Bu tarz bir çalışma oldu öğretmenler, mesleklerle ilgili konuşular, imamlık hakkında konuşular ya da istediğimiz meslek gruplarını da yapabileceğimizi anlattılar.” (Ö6).

Öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığına göre mesleki rehberlik konusunda istenilen seviyede yönlendirmenin ve bilgilendirmelerin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitimi alanların sadece Diyanet’te kariyer yapmaları gerektiğine dair yönlendirmeye bazı öğrencilerin itirazının olması da dikkat çekici bir husustur. Öğrencilerin önemli bir kısmının farklı alanlarda da kariyer yapmayı düşündükleri görülmektedir. Bu yönde yapılan seminer ve kariyer günleri gibi benzeri etkinliklerin büyük bir memnuniyet yarattığı anlaşılmaktadır.

### **Velilerin Görüşlerine Göre Hafızlık Eğitiminde PDR Hizmetleri**

Veliler “temel eğitim, değerlerin aktarılması, özgüven ve kendilik saygısı, sosyal beceriler, motivasyon ve ilgi, öğrenme alışkanlıkları, destek ve rehberlik” (Tezel 2023) gibi konularda eğitim sürecinde çok önemli bir role sahiptir. Bu bölümde PDR hizmetleri kapsamında veli görüşleri ve buna bağlı olarak genellemelere gidilmiştir.

#### **PDR hizmetlerine yüklenen anlam**

Veliler, PDR hizmetlerini, yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek için uzman birinden alınan profesyonel destek ve yardım şeklinde tanımlamışlardır. Aynı zamanda veliler stresin ve sıkıntılarının arttığı bir dönemde PDR hizmetlerinin çok önemli olduğuna değinmişler, PDR hizmetlerinin yalnızca akademik başarı için değil, bunun yanında çocuğun ruhsal sağlığı ve kişisel gelişimi için gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Konuya ilişkin veli görüşleri şunlardır: “... kişinin içinde bulunduğu bir durum karşısında, profesyonel bir destek almasıdır diye düşünüyorum, çünkü herkes bir şeyler söyleyebilir ama uzman kişilerin söylemesi onu en doğru yola ulaştırır.” (V1), “... bir insanın yaşadığı sorunları çözüme kavuşturmaya yardımcı olmak” (V5), “Rehberlik denildiğinde aklıma gelen ilk şey kendini tanıma ve yaptığı işin bilincinde olmak aklıma gelen bunlar” (V6), “PDR öğretmenin

çocuğun kişisel gelişimini tamamlaması lazım, periyodik aralıklarla çocuklara bilinç vermesi lazım” (V2).

### **Rehberlik dersinin içeriğine dair bulgular**

Velilerin bazıları, rehberlik dersinin içeriğine dair net bir bilgiye sahip değildir. Bu derste moral motivasyon desteğinde bulunduğu, kurstaki sorunlarla ilgilenildiği ve öğreticilerle çözüm arandığı şeklinde tahminlerde bulunmaktadır. Bu durum bazı veli görüşlerine şu şekilde yansımıştır “... yol gösteriliyor diye düşünüyorum, yardımcı oluyorlar ama onun modunu düşürerek değil ona yani bir bakıma günümüz Türkçesiyle gaz veriyor derler ya o şekilde.” (V8), “... çocuğu rahatlatmak amaçlı psikolojik şeyler veriliyordur diye tahmin ediyorum” (V5).

Velilerin bir kısmı kurslarda kadrolu rehberlik öğretmeninın olmasının daha iyi olacağına değinmiş, nitekim PDR öğretmenlerinin çocuklarına daha faydalı olduğu görüşünde bulunmuştur. Katılımcı veliler görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir: “Şu an kadın olarak görevli yok daha öncesinde PDR öğretmeni vardı. Ama erkek kursunda rehber öğretmen var, bir sıkıntı olduğunda o devreye giriyor, ondan yardım alıyoruz ama bayan olarak yok” (V2). “Kızımın kursunda bildiğim kadarıyla PDR öğretmenleri vardı ve ayda bir iki kez geliyordu. Çocuklarımıza hafızlık hakkında bilgiler veriyorlar, güzelliklerini ve zorluklarını anlatıyorlardı. Oğlum gündüzlü kursta hafızlık yaptı, rehberlik öğretmeni yoktu, bizim muhatap olduğumuz sadece hafızlık öğretmeni idi” (V1).

Velilerin genel olarak rehberlik ve PDR hizmetleri konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi ve bilinçli olmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak PDR öğretmeninın olmasının faydalı olduğu veya olacağı yönünde olumlu kanaatler mevcuttur. Nitekim bir velinin, rehber öğretmenin çocuğunun üzerinde yarattığı olumlu etkiye dair “önceden rehber öğretmen yoktu, şimdi var, çocuğum önceden daha çok sorunlu olarak eve geliyordu. Rehber öğretmeni ile konuşmaya başladıktan sonra kızım hafta sonu eve mutlu geldiği için biz de çok mutlu olduk. Derslerinde ise emin adımlarla ilerlediğini gördüm ve çok memnun oldum”V3, şeklindeki görüşleri oldukça dikkat çekicidir.

### **Problem alanlarına göre hafızlık eğitiminde PDR hizmetleri**

İhtiyaca göre meslekî, eğitsel ve kişisel rehberlik olarak üç alanda yürütülen PDR hizmetleri velilerin görüşleri çerçevesinde bu bölümde ele alınmıştır.

#### **Eğitsel rehberlik**

Aileler ve öğrencilerin büyük kısmı yeterli eğitsel rehberlik yapılmadığını, hafızlık eğitiminin mahiyetinin zamanla öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Veliler, öğrencilere yönelik eğitime motive edici ve hafızlık eğitiminin aşamaları hususunda düzenli seminerlerin verilmesini önermişlerdir. Bu konuda veli görüşleri şu şekildedir: “Tabii dönem başladığında velilere toplantılar oluyor bilgilendiriliyoruz, belki daha sık sık seminerler düzenlenip, hafızlık süreci ile ilgili teşvik edilebilir, veliler canlandırabilir. Çünkü hafızlık öyle bir zor süreç ki ara ara kopmaların yaşandığı, şevklerin azaldığı dönemler olabiliyor. Diyanetin bu konuda çalışması olsa daha da güzel olur.” (V7), “Bazı aileler bilinçli olarak bazıları hiç bilmeden gönderiyor. Çocuk ve veli ne yapacağını bilmiş olsa daha mükemmel olur daha güzel olur. Yani en azından bir şey aldığında bile onun bile kullanım kılavuzu var, kaldı ki bir hafızlık yapılıyor hem maddi hem manevi yani insanın ruhunu dinlendiren şey yapılıyor böyle bir hizmet olsa çok mükemmel olur belki çocuk daha bıkmadan daha kısa süreçte veyahut da bir adım önde olarak bitirir.” (V8), “Velilere yönelik bu konuda hiçbir çalışma yapılmadı, sadece çocuğun özel durumu hakkında bilgiler verildi. Seminerler, toplantılar yapılmadı yani hafızlık hakkında bilgilendirilmedik. Bence velilere hafızlık eğitimi anlatılabilir, çünkü gerçekten zor bir süreç var ve birçok öğrenci pes edebiliyor, yarım kalabiliyor. Bu konuda

ailenin nasıl destek olabileceği, çocuğuna karşı tavrı nasıl olması gerekiyor anlatılabilir.” (V1), “Evet, ezber nasıl yapılır, ders nasıl verilir, kaçta kalkıp kaçta yatmaları lazım anlatıyorlar, eğer yanlış giden bir şey varsa, hocaları bu konuda böyle yaparsanız dersiniz daha güzel olur deyip ilgileniyorlar. Biz velilere toplantılarda anlatılıyordu ama daha sık yapılabilir, daha çok bilgilendirilirse sanki daha bir emin düşünebiliriz. Veli bilinçlenirse çocuk da bilinçlenir bence adım adım yani veli bilinçli çocuk bilinçli hafızlık bilinçli olur” (V3).

### **Kişisel – sosyal rehberlik**

Veliler, çocuklarının öğretici-öğrenci arasındaki iletişim sorunları, ders stresi, zaman yönetimi, teknoloji bağımlılığı, motivasyon eksikliği, sınav kaygısı, akademik başarı ve gelecek kaygısı gibi konularda kişisel rehberliğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanında veliler, sosyal etkinlik eksikliği, akran zorbalığı, öğretici değişikliği, rekabet ve elenmeyle ilgili endişelerinin olduğuna da değinmişlerdir. Az da olsa veli, idareci, sınıf öğreticisi ve rehber/PDR öğretmeninin arasında bir işbirliğinin olduğundan da bahsedilmiştir. Konuyla ilgili bazı veli görüşleri şu şekildedir: “Zaman yönetimi çok önemli, motivasyon eksikliği, sınav kaygısı, komisyon kaygıları bunlar gördüğümüz şeyler. Bu süreçte biz rehber öğretmenimiz, sınıf hocamız, idareci hocamız ve veli olarak birlikte oturup konuşuyoruz yani o şekilde, kızımı da alıp hep birlikte ne yapabiliriz, bu problemi nasıl aşabiliriz diye birlikte değerlendiriyoruz” (V7). “Çocukların en çok yaşadığı sıkıntılar ders stresi, sonra hafızlık komisyonunda elenme kaygısı, arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıklar, bunları yatılı kalan bütün hafız öğrencileri yaşıyorlar. Kızım sıkıntıları olduğunda hocasından destek alıyordu, büyük hafız ablalarına abla ben nasıl yapabilirim diye soruyordu, ama inanım şimdi psikolojik destek aldıktan sonra kendinden daha bir emin adımlarla oturuyor dersini tamamladıktan sonra kalkıyor. Bizler veliler olarak çok mutlu olduk, kızım da çok mutlu hafta sonu eve geldiğinde gözleri parlıyor.” (V3). “... strese giriyorlar ya yapamazsam ya geçemezsem bir de arkadaşları da elendi onlara çok üzülüyor ben de elenirsem diyor. Psikolojik danışma olarak bir tane hocası olsaydı, arkadaşlarına anlatamadığını o hocası ile konuşurdu” (V4). “Bence en çok ilk başta kursa alışma sıkıntıları oluyor sonra hoca değişikliği konusunda çok sıkıntı çektik yani öğretmenin değişmesi çok zorladı. Şimdi sınava girememe kaygısı var yıl kaybı olacak arkadaşlarımdan ayrılacağım gibi diğer yönden de sosyal aktivite yönünden yurtların daha geniş olması lazım erkek çocukları için mesela spor salonu olabilir veya çeşitli oyun yerleri bilgisayar odası olabilir” (V6). “Özellikle şu an ders stresi çok fazla sarmış ve başarısız olan arkadaşlarının yapmış olduğu mobbing de oluyor, kendini kötü hissediyor. Aileler bilinçlendirilmeli ve her kursumuzda rehberlik odasının ve o rehberlikteki çalışan öğreticimizin çocukları bire bir tanıyıp ne sıkıntısı var bilmesini ve velilerle görüşmeler yapmasını isterim” (V2).

Katılımcı bir veli, PDR eğitimi almış hafız bir rehber öğretmenin, önemini vurgulamıştır. Ayrıca bu veli, öğrencilerle birebir muhatap olan Kur'an kursu öğreticilerinin PDR eğitimi alması durumunda, iletişimin daha verimli hale getirileceğini de şu sözleri ile ifade etmiştir. “PDR eğitimi almış bir hafız rehber öğretmenin, çocukların herhangi bir sıkıntısında yardımına koşabilecek kişinin olması hem öğrenciler açısından hem de hafızlık hocaları açısından da daha güzel olacağını düşüncesindeyim. Aynı şekilde hafızlık hocaları da PDR eğitimini almış olsalar karşılıklı olarak daha verimli olacağını düşünüyorum. Çünkü 7/24 hafızlık hocalarıyla beraber kalıyorlar yeri geliyor velisi oluyor yeri geliyor abisi oluyor yeri geliyor ablası oluyor birbirleriyle ister istemez aile gibi oluyorlar sürekli beraber kaldıkları için, belki de ailesine anlatamadığı şeyleri ailesinin dertlerini bile öğretmenine hocasına anlattığı oluyor” (V6).

### **Mesleki rehberlik**

Velilerin kahir ekseriyetinin görüşü, hafızlık eğitiminde mesleki rehberliğinin eksik olduğu yönündedir. Veliler, hafızlık eğitiminden sonraki eğitim tercihleri ve meslek seçimlerinde mesleki rehberliğin çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Onlar, farklı mesleklerden başarılı olmuş kişilerin, hafızlık öğrencileriyle buluşturulmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin farklı alanlardaki mesleki yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik çalışmalarının faydalı olacağı üzerinde de durulmaktadır. Hatta çocuklara nasıl mesleki rehberlik yapılabileceğine dair de söylemlerde bulunmuşlardır. “Mesela bir öğretmen şunu diyebilir bak evladım senin hafızlığın çok iyi sen işte hukuk okuyabilirsin hâkim, savcı olabilirsin, kimisinin el becerisi vardır ona göre bir yere yönlendirebilir.” (V4), “... meslek tanıtımı gibi bir çalışma olmadı ya da çok az yapılıyor. Ama öğrencilerimize bütün meslekleri yapabileceği, hafızlıktan sonra bir mühendis olabileceği anlatılsa, mesela bilinçlendirme olsa çok daha iyi olur. Çünkü hedefi olan insan hafızlık konusunda oyalanmıyor.” (V6), “... çocuk bir şeyler bulmak istiyor, bir şeyler icat etmek istiyor fark ediyorsun öyle bir yeteneği var ama biz ne yapıyoruz çocuğu imam hatibe gitsin, oradan ilahiyata gitsin diyoruz, belki çocuk mühendis olacak belki doktor olacak. Hedefini belirleseydi en azından kendi içindeki cevheri ortaya çıkarırdı biraz daha motivasyonları artardı” (V2).

### Sonuç

Hafızlık eğitimi tabiatı gereği yoğun ve rutinleşen bir öğretim süreci görünümündedir. Zira odağında Kur’an’ın başından sonuna kadar ezberlenmesi bulunmaktadır. Kur’an öğretimi, bir manada aslında dil öğretimidir. Dil öğretiminde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört becerinin kazanımına yönelik bir eğitim söz konusudur. Ancak hafızlık eğitiminde Kur’an öğretimi Arapça bir metnin yüzünden okunması ve ezberlenmesine dayalıdır. Haliyle aktif öğrenmeyi gerektirecek bir eğitimin olma ihtimali çok sınırlıdır. Bununla birlikte bu eğitim sürecine dâhil olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel ihtiyaçları bir bütün olarak düşünülüp moral ve motivasyon açısından desteklenmesi ve sağlıklı kişilik oluşturmaları önem arz etmektedir.

Günümüz eğitim yaklaşımında bireyin sadece nesnel bilgi edinmesi değil, aynı zamanda öznel bilgi inşa edeceği ve yaşam becerilerini kazanacağı bir eğitim sürecinden geçirilmesi benimsenmiştir. Zira eğitimin asıl hedefi, bireyi tüm yönleriyle hayata hazırlamaktır. Bu bakımdan tüm eğitim biçimleri ve süreçlerinde bu durumun tasavvur edilmesi, eğitim programlarının buna göre tasarlanıp planlanması ve uygulamaya konulması çok önemli bir husus haline gelmiştir. Bu bakımdan eğitim programlarında öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak amacıyla değerler eğitimi, girişimcilik, rehberlik ve PDR gibi disiplinlere de yer verilmektedir.

Kur’an kurslarındaki hafızlık öğretiminde 2010 yılından itibaren sosyal etkinlik ve rehberlik ana disiplin, PDR hizmetleri ise ara disiplin olarak eğitim programlarında yer almaya başlamıştır. Öğrenci merkezli ve eğitim bilimlerinin verileri dikkate alınarak hazırlanan programlarda, öğrencilerin ezberleme yetenek ve becerileri kadar sosyalleşmelerine yönelik etkinlikler, akademik, mesleki, kişisel ve sosyal gelişimleri açısından PDR hizmetlerinin olmasına da özen gösterilmiştir.

Eğitim-öğretim kurumlarında, eğitim programlarını ve hizmetlerini etkileyen ve bunlardan etkilenen iç ve dış paydaşlar bulunmaktadır. Öğretmenler/öğreticiler ve öğrenciler iç paydaşlar, veliler/aileler ise dış paydaşlar arasında yer almaktadır. Eğitim kurumlarının varlığı ve hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına ve beklentilerinin giderilmesine bağlıdır. Bunun için ise paydaşların eğitim hizmetlerine dair görüşlerinin tespit edilmesi ve bunların değerlendirilmesinin yapılması, eğitim

kurumlarının kendilerini yenilemeleri, programlarının güncellenmesi ve geleceğe dönük çalışmalara kılavuzluk etmesi adına önem arz etmektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde PDR hizmetlerinin değerlendirmesini yapabilmek için iç paydaş olan ve hizmet üreten öğretmenler/öğretmenlerin, hizmet alan öğrenciler ile dış paydaş olan öğrenci ailelerinin görüşlerine başvurulmuştur.

PDR öğretmeninin görev yapmadığı kurslarda Kur'an kursu öğretmenlerinin, PDR hizmetlerini kişisel bilgi ve tecrübelerine, sahip oldukları dini değerlere ve müftülüklerin sağladığı bilgilere dayalı formasyona göre hafızlık programında kapsamı belirlenen PDR hizmetleri çerçeve programına göre faaliyet gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğreticilerin hayatta karşılaşılan sorunlarla başa çıkma, rehberlik ve yardım hizmeti olarak nitelendirdikleri PDR hizmetlerinde öğrencilerin farklı ruhi yapılarının ve buna bağlı olarak çeşitlenen ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Buna göre öğretmenler psikolojik danışmanlık ve rehberlik konusunda istekli olmalarına rağmen, yeterli formasyona sahip olmadıkları görüşlerine yansımıştır. Din eğitimcisinin (din öğretmeni/din görevlisi) sorumluluğu sadece dini bilgileri aktarmak değildir (Göküş ve Yılmaz 2022:576). Aynı zamanda muhataplarına hayata dair her türlü ruhi, sosyal ve diğer alanlarda manevi danışmanlık ve rehberlik yeterliliğine ve yetkinliğe sahip olması beklenmektedir.

PDR hizmetleri problem alanlarına göre eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri, hafızlık eğitiminde gerek öğrencilere gerek velilere yönelik eğitsel rehberliğin yeterli olmadığı yönündedir. Hafızlık eğitiminin mahiyeti konusunda bilgi eksikliği yaşanmaktadır. Özellikle ezberleme tekniklerine dair yeterli formasyonun öğrencilere verilemediği, hafızlık eğitimi ile örgün okul öğretiminin birlikte yürütüldüğü programda, öğrenci ve veliler hafızlık dersleri ile okul derslerinin çalışma stillerinin farklılığını tam kavrayamamaktadırlar. Velilerin eğitim sürecinden daha çok akademik sonucu dikkate aldıkları, öğrencilerin ise daha çok ailelerinin isteği ile bu eğitime başladıkları için ne süreç ne de sonuç üzerinde çok fazla durmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğreticiler, öğrencilerin hafızlık eğitiminin “uyum süreci ve ezberleme zorlukları”, “motivasyon ve sınav stresi”, “ailevi ve sosyal sorunları”, “ders çalışma bilinci ve zaman yönetimi”, “yaş gruplarına özgü zorluklar” ve “kurumsal ve bireysel rehberlik eksikliği” gibi konularda kişisel-sosyal rehberliğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Öğreticilerin çoğunluğuna göre öğrenciler, ezberleme konusundaki zorluk hissini yarattığı olumsuz psikolojik durumla başa çıkabilmek için de desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğreticiler öğrencilerin hafızlık eğitimin ilerleyen safhalarında motivasyon eksikliği, can çıkıntısı, eğitimden vazgeçme ve sınav stresi gibi psikolojik desteği gerektiren sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğreticilerin yarısının görüşlerine göre hafızlık eğitiminde öğrenciler ailevi ve arkadaşlık ile ilgili kişisel-sosyal sorunlara dair PDR hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğreticiler, hafızlık eğitimine yönelik aile baskısının öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Yaş bakımından nispeten küçük olan öğrenciler derse odaklanma, çalışma bilinci ve zaman yönetimi bakımından; ergenlik dönemindeki öğrenciler ise aile baskısı ve başarı kaygısı gibi hususlarda psikolojik yardım ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Diyanet İşleri Başkanlığının istatistikleri tüm Kur'an kurslarında kursiyer profilinin çok çeşitli ve değişken olduğunu göstermektedir. Yaş grubu itibarıyla 15 yaşından küçük 237 bin, 15-17 yaş arası 22 bin, 18-22 yaş arası 32 bin, 23-44 yaş arası 153 bin ve 45 yaş üstü ise 162 bin civarında kursiyer bulunmaktadır. Bu kursiyerler çok farklı eğitim seviyelerine ve sosyo-ekonomik özelliklere sahiptir (DİB 2023). Bu nedenler öğretmenlerin kuşlardaki hedef kitleyi çok iyi tanıma formasyonuna sahip olmaları gerekir.

Öğreticilerin görüşleri hafızlık eğitiminde mesleki rehberliğin yetersiz olduğu, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklere yönlendirilmeleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duyulduğu yönündedir. Her ne kadar öğrenciler din görevliliği için temel niteliğinde bir eğitim alsalar da diğer mesleklere de yönlendirmenin yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Hafızlık eğitimi sonrasında bazı öğrencilerin din görevliliği dışındaki doktor, mühendis, avukat gibi alanlarda kariyer yapmayı istedikleri öğretici görüşlerinde yer bulmuştur. Bu öğrencilerin hafızlık eğitimine yönelik motivasyonlarının da oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Kur'an kursu öğretmenlerinin çoğunluğu PDR hizmetleri konusunda yeterliliklerinin olmadığını, ayrıca hizmeti içi eğitim almadıklarını ve özel seminerlere katılmadıklarını dile getirmişlerdir. PDR hizmetleri konusunda hizmet içi eğitim ve seminer veya daha başka etkinliklerle eğitilmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Hafızlık eğitiminde yaş yelpazesinin oldukça genişletildiğini bu nedenle hedef kitlenin rehberlik ve psikolojik yardım ve destek konularının farklılaştığının altı çizilmektedir. Öğreticilerden bir kısmı ise kişisel gelişim kitapları okuyarak, çocuk ve gençlerle iletişim kurma becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kahir ekseriyeti Psikolojik Danışmanlık ve Rehberliği, hayatın tüm alanlarında yol gösterme ve yardım hizmeti olarak algılamaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre hafızlık eğitimi konusunda eğitsel rehberliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda ne kendilerine ne de ailelere yeterli yönlendirme tam anlamıyla yapılmamaktadır. Oysa hafızlık eğitimin her aşamasında detayla bilgilendirmenin olması elzemdir. PDR öğretmenlerine de hafızlık hakkında seminer verilmesi, öğrencilere gerekli desteğin yapılması için yerinde olacaktır.

Eğitsel rehberliğin yeterli bir şekilde gerçekleştirilmesinden dolayı öğrenciler ezber yapamama, derslerden sıkılma, başarısızlık hissi, çalışma isteğinin yitirilmesi, sınav kaygısı ve strese bağlı kişisel psikolojik desteği gerektirecek sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca öğrenciler arkadaşları, hocaları ve aileleriyle ilişkilerinde sosyal desteğe, ergenliğin getirdiği değişimlere bağlı olarak da psiko-sosyal yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. PDR hizmetlerine ihtiyaç duyduklarında önce sınıf hocalarından, sonra kursun idarecisinden destek almaktadırlar. Kısmen PDR öğretmeni ve ailelerinden de destek almaktadırlar. Öğrencilerin kendilerinin PDR hizmetlerine ihtiyaç duyduklarının farkında olmaları oldukça dikkat çekici bir durum arz etmektedir. Kişisel-sosyal rehberliğe ihtiyacı gerektiren durumların hafızlık eğitimi, ergenliğe bağlı değişim, kurs ortamı, arkadaşlık ilişkileri ve aile kaynaklı olduğu görülmektedir. Eğitsel rehberlikte öğrencilerin en çok müracaat ettiği kişinin sınıf hocasının olması, PDR hizmetleri konusunda en azından temel seviyede kurs öğretmenlerine eğitim verilmesi gerektiği sonucuna bize götürmektedir.

Öğrenciler mesleki rehberliğine hem kendilerinin hem de arkadaşlarının ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığına göre mesleki rehberlik konusunda istenilen seviyede yönlendirmenin ve bilgilendirmelerin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitimi alanların sadece Diyanet'te kariyer yapmaları gerektiğine dair yönlendirmeye bazı öğrencilerin itirazının olması da dikkat çekici bir husustur. Öğrencilerin önemli bir kısmının farklı alanlarda da kariyer yapmayı düşündükleri görülmektedir. İstenilen sevide ve sıklıkta olamasa da bu yönde yapılan seminer ve kariyer günleri gibi etkinliklerin büyük bir memnuniyet yarattığı anlaşılmaktadır.

Velilerin önemli bir kısmının hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde uzman bir kişi tarafından yardım ve destek alınması olarak tanımladıkları PDR hizmetlerinin kurslardaki içeriğine dair net bir bilgiye ve bilince sahip olmadıkları görülmektedir. Veliler, çocuklarına özellikle hafızlık eğitimi konusunda yeterli eğitsel rehberliğin



yapılmadığını, hafızlığa motive edici ve bu eğitimin aşamaları hakkında düzenli seminerlerin verilmesinin isabetli olacağına vurgu yapmışlardır. Veli görüşlerine göre, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim sorunları, ders stresi, zaman yönetimi, teknoloji bağımlılığı, motivasyon eksikliği, sınav, akademik başarı ve gelecek kaygıları konularında kişisel-sosyal rehberliği ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu sorunların çözümünde gerek velilerin gerek öğreticilerin bilinçlendirilmesine, tüm paydaşların işbirliğine ve uzman desteğinin sağlanmasına dikkat çekilmiştir. Benzer durum alanda yapılan diğer çalışmaları da yansıtmıştır (Algur 2017, 2018, 2021; Cebeci ve Ünsal 2006; Kuru ve Yerkazan 2023). Yine velilerin görüşlerine göre hafızlık eğitiminde mesleki rehberliğin eksik yapıldığı yönündedir. Veliler, hafızlık eğitiminden sonraki eğitim tercihleri ve de meslek seçimlerinde mesleki rehberliğin çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Farklı mesleklerden başarılı olmuş kişilerin, hafızlık öğrencileriyle buluşturulmasının önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı alanlardaki mesleki yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik çalışmalarının faydalı olacağı üzerinde de durulmaktadır.

### **Öneriler**

Öğrenciler kadar öğreticilerin ve velilerin de PDR hizmetlerine ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Mevcut koşullarda tüm kurslarda PDR öğretmenin istihdamı mümkün olmadığından imkân dâhilinde ilahiyat fakültelerinin din eğitimi ve din psikolojisi ve eğitim fakültelerinin konuyla ilgili anabilim dallarından öğretim üyelerinden ve MEB bağlı eğitim kurumlarında görev yapan PDR öğretmenlerinden danışmanlık ve rehberlik desteği alınabilir. Ancak eğitim fakülteleri öğretim elemanları ile MEB PDR öğretmenlerinin de hafızlık eğitiminin mahiyeti konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Kişisel-sosyal rehberliğe ihtiyacı gerektiren durumların hafızlık eğitimi, ergenliğe bağlı değişim, kurs ortamı, arkadaşlık ilişkileri ve aile kaynaklı olduğu görülmektedir. Gerek kişisel-sosyal gerekse eğitsel rehberlikte öğrencilerin en çok müracaat ettiği kişinin sınıf hocasının olması, bizi PDR hizmetleri konusunda en azından temel seviyede kurs öğreticilerine eğitim verilmesi gerektiği sonucuna götürmektedir.

Hafızlık eğitimi konusunda gerek eğitsel, gerek mesleki gerekse kişisel-sosyal sorunlarında aşılmasında ve çözümünde tüm paydaşların işbirliğini sağlayıcı faaliyetlerin gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır. Ailenin eğitimde taşıdığı rol düşünüldüğünde özellikle kurs-veli arasındaki iletişimin verimliliği ve bütünleşmesi bu konuda ayrıca önem arz etmektedir. Zira öğrenciler, özellikle ailelerine yönelik hafızlık eğitiminin mahiyeti konusunda rehberliğin mutlaka yapılması gerektiği üzerinde ısrarla durmaktadırlar. Böylelikle bilgisizlik ve bilinçsizlikten kaynaklanan, psikolojik sıkıntılara sebep olan ve hafızlık eğitimi daha da zorlaştıran “veli baskısının” da önüne geçilmiş olunacaktır.

Çocukların ve gençlerin hafızlık eğitimi alma konusundaki motivasyonları ile ilgi, istek ve kabiliyetlerine uygun din görevliliği dışındaki meslekleri tercih etme motivasyonları farklılık arz edebilmektedir. Hafızlık eğitimi alan öğrencilerin önemli bir kısmının, hafızlığın önemli bir yere sahip olduğu din görevliliği dışındaki mesleklere ilgileri ve bu alanlarda yeteneklerinin olduğunu düşünmeleri, hafızlık eğitimi sonrası alacakları eğitimler ile yeteneklerine uygun meslek tercihleri konusunda yönlendirmelerin yapılacağı kariyer günleri gibi etkinliklere ağırlık verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, A., A. Kılıç, E. Aslanargun, Ş. Şahin, B. Ökmen, ve Z. Boyacı. 2018. "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici Ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17(68):1453-75. doi: 10.17755/Esosder.363850.
- Akyürek, Süleyman. 2005. "Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Yeterlilikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(18):19-36.
- Algur, Hüseyin. 2017. "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi". Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Algur, Hüseyin. 2018. "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye'de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma)". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5(8):67-105.
- Algur, Hüseyin. 2021. "Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik Özellikleri Üzerindeki Etkisi". *Dergiabant* 9(2):623-47. doi: <https://doi.org/10.33931/dergiabant.982581>.
- Arslantaş, Muhammet. 2019. "İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları". Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aybey, Salih. 2020. "Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık-Önemi, Problemleri ve Beklentiler-". *EKEV Akademi Dergisi* (82):383-412.
- Aydın, Mehmet S. 2019. "Hafızlık Eğitimini Yeniden Düşünmek". Ss. 17-41 içinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Bayraktar, M. Faruk. 2008. "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları". içinde *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitimi*. Ankara: Fecr Yayınevi.
- Bayraktar, Mustafa. 2007. "Gençlik Döneminde Görülen Bazı Psikolojik Belirtiler ve Din Eğitimi İlişkisi- Obsesif Kompulsif Belirti Örneği-". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Bilgin, Beyza. 1995. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Bozkurt, Nebi. 1997. "Hâfız". *Diyanet İslam Ansiklopedisi* 15:74-78.
- Cebeci, Suat, ve Bilal Ünsal. 2006. "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 4(11):27-52.
- Çaylı, A. F. 2005. "Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çimen, Abdullah Emin. 2007. "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 9(1):91-177.
- Çoştu, Kamil. 2017. "Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam-Hatiplerde Oryantasyon ve Müşavirlik Hizmeti: İstanbul Örneği". içinde *Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. 2018. “Kur’an Kursları Öğretim Programları”. Geliş tarihi 19 Kasım 2023 (<https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/sayfa/465>).
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. 2019. *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi*.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. 2021. “Hafızlık Eğitim Programı”.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. 2022. “Hafızlık Eğitimi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Çerçeve Programı”.
- DİB, Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2023. “İstatistikler”. <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/>. Geliş tarihi 22 Aralık 2023 (<https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler>).
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2018. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları*. Ankara: MEB.
- Fazlıoğlu, Şükran. 2003. “Manzûme fi Tertîb el-Kutub fi el- Ulûm ve Osmanlı Medreselerindeki Ders Kitapları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1(1):97-110.
- Göküş, Şeref. 2019a. “Altıncı Diyanet İşleri Başkan Hasan Hüsü Erdem: Hayatı, Eserleri ve Başkanlığı Dönemindeki Yaygın Din Eğitimi Faaliyetleri”. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(25):109-36.
- Göküş, Şeref. 2019b. “Din Görevlilerinin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *MJH: Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi* IX(2):285-309.
- Göküş, Şeref, ve Zahide Yılmaz. 2022. “Huzurevlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmeti Verecek Bir Personelde Bulunması Gereken Vasıflar.” *Bilimname* (48):567-600. doi: <https://doi.org/10.28949/bilimname.1118798>.
- Güneş, Adem. 2019. *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık –Bir Durum Analizi-*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- İhlas Haber Ajansı. 2018. “Her yıl 8 bin genç hafız oluyor”. *Haber Türk*. Geliş tarihi 29 Kasım 2023 (<https://www.hukukihaber.net/her-yil-8-bin-genc-hafiz-oluyor>).
- Kocaman, Kasım. 2022. “Paydaş Olarak Öğrencilerin Gözünden KDP İslami İlimler Fakültesi: Bir Swot Analizi”. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* (53):232-56. doi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/68297/1082579>.
- Koç, Ahmet. 2014. “Kur’an Kurslarında Din Eğitimi”. içinde *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Korkmaz, Mehmet. 2012. *Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterlilikleri*. Ankara: TDV Yayınları.
- Korkmaz, Mehmet. 2019. “Hafızlık Eğitiminde Bireyi (Talebeyi) Tanıma”. Ss. 57-117 içinde *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Kuloğlu, Rahime. 2018. “Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kuru, Medine, ve Hasan Yerkazan. 2023. “Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Ergenliğe Bağlı Olarak Yaşadıkları Problemler (Samsun Vezirköprü Örneği)”. Ss. 164-205 içinde *Din Eğitimi Araştırmaları*. Ankara: Sonçağ Akademi.
- Kuş, E. 2003. *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Öztürk, F. Z. 2007. “Kur’an kursu öğrencilerinin sosyo-ekonomik, kültürel temelleri ve sorunları (Konya örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, Mustafa. 1981. “Din Eğitimi ve Çocuk Ruh Sağlığı”. içinde *1. Din Eğitimi Semineri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Resmi Gazete. 2012. *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği*. C. 28257.
- Resmi Gazete. 2014. *Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönetmeliği*. C. 29033.
- Salman İçli, Zeynep, dir. 2023. *Program Geliştirme - İçeriğin Özellikleri*. C. 26. Ankara: İndeks Akademi.
- Savaş, Ahmet Cezmi. 2006. “Liselerde İnternet Üzerinden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Öğrenci, Veli ve Rehber Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Savaş, Ahmet Cezmi, ve Zeynep Hamamcı. 2010. “Okullarda Rehberlik Hizmetlerinin İnternet Üzerinden Yürütülmesine İlişkin Veli, Öğrenci ve Psikolojik Danışmanların Görüşlerinin İncelenmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27):147-58.
- Tan, Hasan. 2000. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 5. bs. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tezel, İsmail. 2023. “Eğitimde Ailenin Rolü ve Önemi”. *Bilsem Zeka*. Geliş tarihi 21 Aralık 2023 (<https://bilsemzeka.com/egitimde-ailenin-rolu-ve-onemi/>).
- Uğur, Elif. 2019. “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yalçın, Hacer. 2022. “Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22(Özel Sayı 2):213-32.
- Yetimova, Pakize. 2018. “Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma”. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek. 2004. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 4. bs. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. 2019. “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmazkurt, A., ve Şeref Göküş. 2022. “Dokuzuncu Diyanet İşleri Başkanı Ali Rıza Hakses (1892-1983) ve Döneminde Gerçekleştirilen Yaygın Din Eğitimi Faaliyetleri”,. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* LXIII(1):275-320.

**Ed. Ayhan Öz, *Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, 2022, Ankara, 259 sayfa, ISBN: 978-625-417-805-4**

*Ahsen Büber\**

Erken çocukluk hem bedenen hem de psikolojik açıdan değişimin ve gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim, çocuk tarafından daha hızlı şekilde benimsenip hayata geçirilmekte ve çocuğun ileriki yaşantısını da büyük oranda etkilemektedir. Bundan dolayı; çocuğun bakımını üstlenen kişi, erken çocukluk döneminde neyin eğitimini nasıl vereceğine dikkat etmek durumundadır. İncelemesini yapacağımız eser de bu kaygılarla ortaya çıkan editörlüğünü Ayhan Öz'ün yaptığı *Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi* adlı kitaptır.

Erken çocukluk döneminde ahlak ve değer öğretiminin nasıl olması gerektiğini farklı disiplinlerden uzmanların katkılarıyla ortaya koymaya çalışan bu eser, 10 farklı yazarın katkıda bulunduğu 11 bölümden oluşmaktadır. Kitabın ana hedefinin “Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi” ismiyle açılan yüksek lisans programlarına kaynaklık etmek olduğu belirtilmektedir. Kitabın önsözünde editör, kitabın temel amaçlarından birinin ahlaki normların ve belli başlı değerlerin bir vücutta hayat bulmasını isteyen başta eğitimciler olmak üzere, bu konuyu dert edinenlere yol göstermek olarak ifade etmektedir.

Kitapta yer alan bölüm başlıkları şu şekildedir: “Teorik Açıdan Değerler (Tanım, Sınıflandırma ve Eğitim)”, “Değerlerin Kaynağı ve Temelleri”, “Erken Çocuklukta Ahlak Gelişimi”, “Erken Çocuklukta Bakış Açısı Alma Becerisi ve Empati Gelişimi”, “Erken Çocukluk Döneminde Mahremiyet Eğitimi”, “Erken Çocuklukta Aile Katılımı”, “İslam Geleneğinde Çocuk”, “Okul Öncesi Din Eğitimi Yaklaşımları”, “Dinî Gelişim Kuramları ve Erken Çocukluk”, “Erken Çocuklukta Dinî Gelişim ve Din Eğitimi”, “Türkiye’de Okul Öncesi İlk Din Eğitimi Uygulaması: Diyanet 4-6 Yaş Kur’an Kursları”.

Kitapta her bölümün başında bölüme ait alt başlıklar verilmektedir. Örneğin, Hasan Dam’ın kaleme aldığı “Teorik Açıdan Değerler (Tanım, Sınıflandırma ve Eğitim)” bölümünün başlangıcında, bölümün “Giriş, Değer Kavramı, Değerlerin Sınıflandırılması, Değer Eğitimi, Sonuç, Kaynakça” kısımlarından oluştuğu görülmektedir. Böylelikle konunun nasıl işleneceği ve yazı kurgusunun görülmesi ve okuyucunun hedeften haberdar olması sağlanmaktadır. Bölüm sonlarında da yazarların kullandığı kaynaklar verilerek okuyucunun ilgili literatüre ulaşması sağlanmaktadır.

\* Ahsen Büber, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: ahsenbuberr@gmail.com, ORCID 0009-0006-2743-0061

Kitap, Hasan Dam'ın kaleme aldığı "Teorik Açıdan Değerler (Tanım, Sınıflandırma ve Eğitim) başlığı ile başlamaktadır. Çalışmanın bazı kısımlarında yazarın *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi* isimli doktora tezinden de faydalanılmıştır. Kitabın ilk bölümünde değer, değerler eğitimi, değerler sınıflandırması, ahlak, fazilet, karakter gibi kavramlar üzerinde durularak ahlak ve değer eğitiminin kavramsal boyutu ele alınmaktadır. Genel olarak kavramların tanımlarına değinilerek mahiyetleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kavramların farklı bakış açılarıyla oluşturulan tanımlarından yola çıkarak daha kapsamlı bir tanıma ulaşma çabası olduğu bölüm boyunca görülmektedir.

İkinci bölüm Alper Yontar'ın kaleme aldığı "Değerlerin Kaynağı ve Temelleri" isimli kısımdır. Bu bölümde değerlerin kaynağı ile ahlaki, dini, toplumsal ve kültürel değerlere değinilmektedir. Genel olarak bu bölümde yazı kurgusunun anlamayı zorlaştırdığı ifade edilebilir. Değerin önemine defalarca değinilmesi sebebiyle zaman zaman kendi bölümü içinde tekrara düşen yazar, sonuç kısmında da bölümün değerlendirmesinden ziyade konunun başka bir boyutunu ele almaktadır. Bundan dolayı bölümün toparlanması okuyucuya kalmakta ve bu durum da ister istemez bazı ifadelerin havada kalmasına sebep olmaktadır.

"Erken Çocuklukta Ahlak Gelişimi" adlı üçüncü bölümü kaleme alan İbrahim Aşlamacı kitabın üçüncü bölümünde ahlak gelişimi ile ilgili temel kavramlara değindikten sonra insanın tabiatı ve ahlaki gelişimine yer vermiştir. Ahlaki gelişime ilişkin farklı yaklaşımlardan psikanalitik yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve bilişsel-gelişimsel yaklaşımlara değinilmiş ve bu yaklaşımlardan yola çıkarak erken çocuklukta ahlaki gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel öneriler ele alınmıştır. Yazının kurgusu ve sınıflandırması kavramlar arasında bağlantı kurulmasını ve konunun kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Tablo kullanımı da konunun kavranmasını kolaylaştırmaktadır ancak tabloda yer alan bilgilerin metin içinde bir kez daha verilmesi tekrara düşülmesine sebep olmaktadır.

"Erken Çocuklukta Bakış Açısı Alma Becerisi ve Empati Gelişimi" adlı bölümün yazarı Yeliz Akın Okay, dördüncü bölümde erken çocuklukta bakış açısı alma becerisi ve empati gelişimini pek çok kuramdan yola çıkarak ele almaktadır. Kavramsal boyutun ağırlıklı olduğu bu bölümde yazar, tek bir tablo kullanmıştır ancak yeterince yoğun olan bu bölümde daha fazla tablo kullanılarak bölümün daha kolay anlaşılmasının sağlanabileceğini söylemek mümkündür. Bu bölümde kavramlara ve bilimsel araştırma verilerine yer verilmiş olmasına rağmen empati kavramı ile bakış açısı almanın ahlak ve değer eğitimiyle ilişkisinin doğrudan kurulduğunu söylemek pek mümkün değildir. Bölümde ele alınan konulara bakıldığında; empati kavramı ve ilişkili diğer kavramların ele alındığı, empatinin duygusal, bilişsel, algısal boyutlarının ölçülmesi ve erken çocuklukta empatinin değişik yollarla ölçülmesi konusuna değinildiği görülmektedir. Ahlakla ilişkili olarak ise çocukta ahlak gelişimi ve empati konusuna değinildiği ancak burada da ahlaktan ziyade empatinin öne çıktığını söylemek mümkündür.

"Erken Çocuklukta Mahremiyet Eğitimi" adlı bölümü kaleme alan Esra Türk; beşinci bölümde erken çocukluk döneminde mahremiyet eğitime dair öncelikli konuları ele almaktadır. Mahremiyet eğitimi hem kendi mahremiyetini koruma hem de başkasının mahremiyetine saygı duyma düşüncesi üzerine inşa edilmesi gerektiği için kadın-erkek, çocuk, yetişkin, toplumun her bir ferdiyi doğrudan ilgilendirmektedir. Ancak özellikle erken çocukluk dönemi, mahremiyet algısının temellerinin atıldığı ve temelin sağlamlığına göre de devamının nasıl geleceğinin ipuçlarının verildiği bir dönemdir. Bu sebeple erken çocukluk döneminde ahlak ve değer eğitiminin mahremiyet algısıyla temellendirilmesi hem benlik algısının sağlıklı bir şekilde oluşmasında hem de

çocuğun istenmeyen bir durumla karşılaşması halinde neler yapması gerektiğini öğrenmesi adına büyük önem taşımaktadır. Mahremiyetin yalnızca cinsellik üzerinden ele alınmaması gerektiği ve sınır kavramının kapsamı anlatılarak konunun temellendirilmesi sağlanmaktadır. Konuyla ilgili problemlerin tespiti ve onlara yönelik çözüm önerilerinin yer alması, ayrıca metin içerisinde yer yer zikredilen önerilerin de son başlıkta maddeler halinde listelenmesi; okuyucunun zihninin toparlanması açısından önemlidir.

Kitaptaki diğer bölümlerden farklı olarak “Erken Çocuklukta Aile Katılımı” bölümü, İsmet Ayşegül Yıldırım ve Oğuz Keleş tarafından yazılmıştır. Kitabın altıncı bölümünde Bronfenbrenner (ö. 2005) ve Vygotsky’nin (ö. 1934) kuramlarına dayanarak çocuk gelişiminde ailenin önemine değinilmektedir. Son yıllarda okul-ev yaşamlarının beraber götürülmesi durumunun önemine dikkat çeken yazarlar, bu durumun sadece aile ya da sadece öğretmenin sorumluluğunda olmadığını altını çizerek görev dağılımının önemine dikkat çekmektedirler. Çocuğun eğitim hayatının sağlıklı ilerlemesi için önemli bilgilere yer verilirken, ahlak ve değer eğitime bu durumun yansımalarının nasıl olması gerektiğine pek değinilmemektedir.

“İslam Geleneğinde Çocuk” bölümü, kitabın editörü olan Ayhan Öz tarafından kaleme alınmıştır. Kitabın yedinci bölümünde İslam geleneğinde çocuk konusu ele alınmaktadır. Bölüm başında ilgili literatür verilerek güncel alan yazında çocuk konusunun yeterince ele alınmadığı sorununa dikkat çekilmektedir. Pek çok alime ve eserine değinilen bölümde, özellikle erken dönem alimleri ve eserleri zikredilmiştir. İbn Sahnun’un (ö. 256/870) *Âdâbü’l-Muallimin*, Kabisi’nin (ö. 403/1012) *Risaletü’l-Mufassıla*, Zernuci’nin (ö. 593/1196) *Ta’limü’l-Müteallim* eserinin yanında İmam Gazzali’nin (ö. 505/1111) *İhya* ve *Kimya-i Saadet* eserlerinde de çocuk konusuna yer verildiği görülmektedir. Eğitimle alakalı kitapların yanında çocukla ilgili en geniş bilgilere hukuk kitaplarında rastlandığı yazar tarafından ortaya konmaktadır. Örneğin Serahsi’nin (ö. 483/1090) *el-Mebsut* adlı eserinde hem çocukların hukuki statülerine değinilmiş hem de çocuklara nasıl davranılması gerektiği, yeme-içme durumlarının nasıl olması gerektiği gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca fikhi açıdan çocukların durumunu ele alan en önemli eserlerden biri olarak, İbn Kayyim el-Cevziyye’nin (ö. 751-1350) *Tuhfetü’l-Mevdud bi Ahkami’l-Mevlud* isimli eseri zikredilmektedir. Tüm bu eserlerin yanında pek çok başka eserin de farklı münasebetlerle bölüm içerisinde ele alındığını söylemek mümkündür. Bunlara ilaveten İslam geleneğinde çocuğun konumunun anlaşılması için Orta Çağ’daki anlayışla karşılaştırmalı olarak konunun ele alınışı, durumun güncel anlayışlara nasıl yansıdığı da görülmesini sağlamaktadır. Çocukluk döneminin genel özelliklerinin ayet ve hadislerden hareketle ele alındığı bölüm, çocukların özellikleri ile eğitimin nasıl olması gerektiği arasında ilişki kurulması açısından sonraki bölümlere temel oluşturmaktadır.

“Okul Öncesi Din Eğitimi Yaklaşımları” bölümü, Recep Kaymakcan’ın *Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu* adlı bilimsel çalışması içerisinde daha önce yayımlanmıştır. Kitabın sekizinci bölümünde okul öncesi din eğitimi yaklaşımlarından özellikle din-ahlak ilişkisine değinen ve eğitim süreçlerinde bu alana yönelik çalışmaların olduğu Montessori ve Waldorf yaklaşımları ele alınmaktadır. Montessori yaklaşımına göre; din eğitiminde önemli olan çok şey öğrenmek değil, ne zaman ve nasıl bir öğretim yolu izlendiğidir. Amaçlanan şekilde bir din eğitimi için de daima çocuğun takip edilmesi ve dinlenmesi gerekmektedir. Yani çocuğun gelişimine uygun ve pratik hayattan soyutlanmamış bir din eğitimi süreci izlenmesi gerektiği düşüncesi hakimdir. Waldorf yaklaşımında ise; 14 yaşına kadar çocuğa dini ve ahlaki ilmiyal kurallarının öğretilmemesi gerektiği düşüncesi vardır. Her insanda dine karşı bir yönelim vardır ve uygun zemin ile zamanda ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşıma göre, din ve ahlak birbirinden ayrılamazlar. Okul öncesi

İslam eğitimine bir örnek olması açısından da *IQRA Modeli* ele alınmaktadır. Bu modelde çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak Müslüman bir kimlik geliştirmek ve bunun için de deneyimleyerek ve gözlemleyerek öğrenmesini sağlayacak ortamı oluşturmak hedeflenmektedir. Çoğulcu din eğitimine örnek olması açısından da *Gift to Child* yaklaşımı ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre de dini bilinç doğuştan gelmektedir, yani sonradan ortaya çıkmaz. Din eğitimi ile yalnızca var olan bilincin gün yüzüne çıkması sağlanır. Türkiye’de okul öncesi dönemde din eğitimi verilmesi konusunda bu alana dair bilimsel birikimin ve modelin olmadığı yönündeki düşüncelere bir cevap niteliği taşıyan bölümde, dünyanın pek çok yerinde bunun örneklerinin olduğu ortaya konulmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de de daha çok bilinmeye başlayan bu yaklaşımların ana fikri; erken çocukluk döneminde de din eğitiminin uygulamasının mümkün olduğudur. Burada asıl dikkat edilmesi gereken husus, neyin hangi yöntemlerle verileceğinin belirlenmesidir ve yazar da bunu ortaya koymaktadır.

“Dini Gelişim Kuramları ve Erken Çocukluk” isimli bölümün yazarı Sümeyra Uzun, kitabın dokuzuncu bölümünde erken çocukluk dönemiyle alakalı Piagetian, Neo-Piagetian ve Post-Piagetian dini gelişim kuramlarını ele almaktadır. Makalede 1940 ve sonrasındaki kuramların değişimi ortaya konmuştur ve bir görüşe göre erken çocukluk dönemindeki çocukların din eğitimindeki algıları, yetişkin din eğitimindeki benzemektedir. Kuramların arasındaki ilişkilerin tespiti ve yapılan analizler sayesinde, okuyucunun kuramlar arasındaki etkileşimi görmesi sağlanmaktadır.

“Erken Çocuklukta Dini Gelişim ve Din Eğitimi” isimli bölümün yazarı Gülsüm Pehlivan Ağırakça; kitabın onuncu bölümünde erken çocuklukta dini gelişim ve din eğitimi konusunu işlemektedir. Bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim teorilerinden yola çıkarak erken çocukluk döneminin ele alındığı bölümde, J. Piaget (ö. 1980), Lev Vygotsky (ö. 1934), J. J. Rousseau (ö. 1778), Maria Montessori (ö. 1952) ve daha pek çok uzman eğitimci ve kuramcının görüşlerine yer verilmiştir. Böylelikle teorilerin pratik hayattaki karşılıklarının görülmesi sağlanmaktadır. Pek çok görüşe yer verildiği için bilgilerin derli toplu görülmesi adına bir tablo yapılması, bütüncül bir bakış olması adına güzel olabilirdi. Bununla beraber her başlığın yaş gruplarına göre sistematik halde ele alınmasının da okuyucunun konuyu anlamlandırmasını kolaylaştırdığını söylemek gerekir. Ayrıca inanç, ibadet ve ahlak eğitiminin her birinde öne çıkan hususların bölüm sonunda maddeler halinde verilmesi de okuyucunun konuyu pekiştirmesini sağlamaktadır.

“Türkiye’de Okul Öncesi İlk Din Eğitimi Uygulaması: Diyanet 4-6 Yaş Kur’an Kursları” isimli son bölümü Recep Kaymakcan kaleme almıştır. Bu bölümde, tüm bölümlerde anlatılan konuların pratiğe yansımalarının niteliğini değerlendirmek adına Diyanet 4-6 yaş Kur’an kursları konusu ele alınmaktadır. Sayısal verilerden yararlanılarak işlenen konu, 4-6 yaş Kur’an kurslarının öğretim programının değerlendirilmesini ve öğretmen görüşlerini içermektedir. Sayısal verilerin yoğunlukta olduğu bu bölümde, sadece “Yıllara Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğrenci Sayıları” tablosunun yer alması, bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü diğer kısımlardaki veriler, bütünlüklü bir şekilde görülemez. Bununla birlikte sayısal verilerin yoğunluklu olması, saha çalışmalarından elde edilen veriler olması hasebiyle önemli bir veri kümesinin görünür hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca yazar, son 10 yıldır ülkemizde olan uygulamanın olumlu ve olumsuz yanları tespit edilerek mevcut sorunlara çözüm önerileri sunmaktadır. Bu açıdan Türkiye’deki erken çocukluk dönemi din eğitiminin verildiği kurumlardaki iyileştirmelerin önünü açabilecek nitelikte bir bölüm olduğu söylenebilir.



Bölüm başlıkları dikkate alınarak aslında kitabın 3 ana konuyu ele aldığı ve bu konuların detaylandırıldığını söylemek de mümkündür. İlk 3 bölümde kitabın başlığında da yer alan değer ve ahlakla alakalı kavramsal boyutun ele alındığı söylenebilir. 4, 5 ve 6. bölümlerde ise erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri üzerinde durulmaktadır. Son 5 bölümde ise erken çocuklukta din eğitimi konusu farklı boyutlarıyla incelenmektedir. Bu şekilde bir bölümlendirme çalışması, kitabın kurgusunun daha net görülmesini sağlayabilirdi.

Kavramsal çalışmalarla başlayan eser, okuyucunun konuyla ilişkili temel kavramlara dair eksik ya da yanlış bildiği bilgilerini tamamlayıp tashih etmektedir. Bunun yalnızca bir bölümde değil ilk üç bölümde ele alınıyor oluşu da her bir kavramın detaylıca incelenmesini ve sınırlarının çizilmesini sağlamaktadır. Kavramların anlam çerçevesinin netleştirilmesinin ardından gelen 4, 5 ve 6. bölümler gelişim özelliklerine göre erken çocuklukta eğitimin kapsamını ve bu süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sayede ahlak ve değer eğitiminin empati gelişimi, mahremiyet eğitimi ve aile katılımıyla doğrudan ilişkili olduğu okuyucuya gösterilmekte ve bu ilişkilerin ahlak ve değer eğitimindeki yansımaları fark ettirilmektedir. Erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri ve bu dönemin eğitim anlayışıyla doğrudan ilişkili konulara yer verildikten sonra, İslamiyet'te çocuğa bakış üzerinden konu erken çocuklukta din eğitimi alanına bağlanmıştır. Daha sonra gelen bölümler din eğitimi yaklaşımlarını, dini gelişim kuramlarını ve dini gelişimi ele alarak erken çocukluk döneminde küresel manada nasıl bir din eğitimi anlayışı olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle erken çocukluk döneminde din eğitimi verilmesine yönelik olumsuz bir tutum sergileyen insanlar için, bu eğitimin bir ihtiyaç olduğu ancak hangi bilginin nasıl verileceğine karar verilmesi hususunda farklılık görülebileceği gösterilmektedir. Son bölümde de tüm bölümlerde ortaya konan teorik bilgilerin, pratik hayata nasıl yansıdığı saha çalışmalarından elde edilen verilerle ortaya konulmaktadır. Böylelikle kitap, sadece bilgi boyutunda değil tecrübe boyutunda da bütüncül bir bakış açısının oluşmasını sağlamaktadır. Ancak belirtmek gerekir ki; “Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi” adıyla açılan yüksek lisans programına kaynaklık etmesi hedeflenen kitapta, ilk bölümlerde ahlak ve değer eğitimi olgusu merkezde iken 7. bölümden itibaren ahlak ve değer eğitiminden ziyade din eğitiminin merkezileştiği görülmektedir. Yalnızca “Erken Çocuklukta Dini Gelişim ve Din Eğitimi” isimli 10. bölümde erken çocuklukta dönemi gelişim alanlarından biri olarak ahlaki gelişim özellikleri ve erken çocukluk dönemi dini gelişim basamaklarından biri olarak da ahlak eğitimi ele alınmaktadır. Bundan dolayı kitabın ikinci yarısında ahlak ve değer eğitiminden ziyade din eğitiminin söz konusu edildiğini söylemek mümkündür.

İnsan hayatındaki önemli olgulardan olan ahlak ve değer eğitiminin ilahiyat, sosyoloji ve eğitim alanındaki akademisyenler tarafından ele alındığı bu eser, konunun kapsamlı bir şekilde ve değişik açılardan ele alınmasını sağlamıştır.

**Bayramali Nazıroğlu, *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek*, İlahiyat Kitap, 2022, Ankara, 144 sayfa, ISBN: 9786258301885**

*Ayşe Sena Özekin\**

Günümüzde eğitiminin nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik arayışlar, hiç şüphesiz önemli problem alanlarından birisini oluşturmaktadır. Bu bağlamda hayatımızın her alanıyla yakın ilişkisi dinin eğitimi; değişen şartlar ve ihtiyaçlar karşısında yeniden düşünmeyi gündeme getirmektedir. Bu çalışmada din eğitiminin yapılandırılması konusunda Bayramali Nazıroğlu tarafından 2022 yılında kaleme alınan “*Din Eğitimi Yeniden Düşünmek*” isimli eseri değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İslam dünyasının yaşamış olduğu krizin; dinin eğitime konu edilme keyfiyetinden kaynaklandığını ele alan yazar, konuyla ilgili okuyucularına farklı bir perspektif sunmaktadır. Yazar, eserini; din, eğitim ve din eğitiminde yenilenme imkanına yönelik eleştirel düşünce çabası olarak değerlendirmiştir.

Nazıroğlu'nun *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek* isimli kitabı ön söz ve son söz dışında 12 bölümden oluşmaktadır. Kitapta yer alan bölüm başlıkları şu şekildedir: “Sorunla Yüzleşme”, “Düşünmeyi Kutsama”, “İtaati Aşma”, “Ahlakı Kurtarma”, “Özerkliği Öğretme”, “Bilimseli Kıymetlendirme”, “Bireyi Özgürleştirme”, “Sosyal Adaleti Sağlama”, “İnsanı Onurlandırma”, “Nefreti Yenme”, “Liyakati Önceleme” ve “Savaşı Yadsıma”. Yazar, eserinin ön sözünde akademik dilden uzak sade bir dil kullanma çabasını belirtmiştir. Bununla beraber eserde sıklıkla yabancı terimler kullanılması eserin anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilese de kitabın akıcı bir dile sahip olduğunu söylemek gerekir. Eserde yabancı literatürden de istifade edilmiş olup eserde kullanılan kaynakların genel olarak son beş yıldaki eserlerden oluşması yazarın güncel kaynaklardan haberdar olduğunu göstermektedir.

Yazar, kitabın ilk bölümünde sorunla yüzleşme konusu ele almaktadır. Yazara göre bu alandaki temel sorun, modern dönemde okullaşmanın artmasına mukabil insanlar arasındaki anlaşmazlıkların çözülememesi hatta artmasıdır. Nitekim İslam dünyasında din eğitimi yaygınlaştıkça, Müslümanlar arasındaki ayrışma da o oranda artmıştır. Burada yazar, ortaya çıkan ana problemin; din eğitiminin keyfiyeti ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Nitekim salt olarak bir dini bilmek o dini, yaymak ve öğretmek için yeterli bir ölçüt değildir. Yazar, eseri kaleme

\* Ayşe Sena Özekin, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: ozekinas29@gmail.com, ORCID 0009-0004-5818-3564

almadaki amacını Müslümanların din eğitimi konusunda karşılaşmış oldukları problemleri deşifre etme çabası olarak belirtmekte ve bu doğrultuda Müslüman bir bireyin inşasının nasıl olabileceği, sorusu üzerinden konularını ele almaktadır.

Yazar, kitabın ikinci bölümünde düşünmeyi kutsama konusunu ele almıştır. Bu konuda yazarın üzerinde durduğu husus, Müslüman aklının gerçeklikten kopartılarak irrasyonel bir şekilde düşünmeyi hayatın her alanına yaymasıdır. Nitekim yazara göre yükseköğretim kurumlarında bile tam bir sistemleşmeden bahsetmek güçtür. Yazar, aklın; İslam dünyasında dışlanan bir unsur olmayıp merkezi bir konumda olduğunu fakat günümüzdeki anlayışın, din eğitimi ve öğretiminde akletme ile muhakeme etmenin ihmal edilmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu sebeple bireylere düşünmenin mahiyetinin öğretilmesi gerektiğine işaret etmekte ve üç önemli aşamaya dikkat çekmektedir. İlki öğreticinin düşünme becerileriyle donatılmış olup kendisi düşünen bir birey olmasıdır. İkinci husus, öğrenciye aklını kullanılmasını öğretmesidir. Üçüncü husus ise öğretim ortamlarının farklılaşmasıdır. Nitekim birey, akli ve hissi tecrübeleriyle dini kavrayabilir ve anlamlandırabilir hale gelebilmektedir. Yazarın, akla büyük bir önem vermekle birlikte *“nübüvvet haricinde bir insanın Allah'la ya da herhangi bir peygamber veya şahısla doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kurması aklen imkânsız, ilmen delilsiz, dinen lüzumsuzdur.”* ifadesini farklı anlamlara yorumlanabilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Nitekim akli muhakeme, ölçülebilir ve belirli bir mantığa sahip olması sebebiyle kıstas olarak alınabilir ve alınmalıdır. Fakat akıl ile kavranamayan boyutların da olabileceği muhtemeldir. Tabii ki akıl ile kavranamayan konulara yönelik herkesin benimseyebileceği genel geçer bir yol bulunması imkânsızdır. Ancak tamamen akıl üstü konuları yok saymanın da başka problemleri sonuçlara sebebiyet verebileceği unutulmamalıdır.

Yazar, kitabın üçüncü bölümünde itaati aşma konusunu ele almıştır. Bu bölümde, vurgulanan temel nokta bireye din eğitiminin belirli kurallar çerçevesince sunulmasıyla birlikte yine aynı bireyden toplumun sorunlarına çözüm üretmesinin beklenmesidir. Burada sunulan ve beklenen çıktı arasında uçurum görülmektedir. Bu husus din eğitimi çıkmaza götürmektedir. Yazara göre yeni din eğitimi; aktif, farklı, yeni düşüncelere açık, bağımsız ve delillere bağlı olmalıdır. Yazar, bu bölümde iki noktaya özel olarak dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki temel inanç konularının eleştirel düşüncenin nesnesi haline getirmedir. Bu durum riskli olmakla beraber tahkiki imanın bir gereğidir. Diğer dikkat çekilen nokta ise gelenekte çıkan otoritelerin süzgeçten geçirilmesidir. Yazar burada *“nastan temel ilkeler çıkararak bu çağın Müslümanlarının dertlerine şifa üretme”* imkanından bahsetmekte olup nastan temel ilkelerin hangi unsurlara dayanılarak çıkarılacağı hakkında ise eserde detaylı bir bilgi vermemiştir. Bu husus belirli olumsuz durumlara sebebiyet verebilmektedir. Nitekim, nastan temel ilkeler çıkarmak kısa vadede kolaylaştırıcı çözümler üretebilirken, uzun vadede sübjektivizme yol açabilecektir.

Dördüncü bölümde ahlakı kurtarma konusu ele alınmaktadır. Yazar, İslam'ın ahlak anlayışının nazari bakımdan günümüz perspektifiyle bakıldığında deontolojik bir ahlak olduğu kabulünün yaygın olduğunu belirtmektedir. Deontolojik ahlak anlayışına göre eylemin sonucundan ziyade eylemin temelindeki niyet önemlidir. Bu yönüyle de teleolojik ahlaktan ayrılmaktadır. Fakat yazara göre Müslümanlar görünürde rıza-i ilahi için çabalamakla birlikte arka planda onlar için cennet ve cehennem daha büyük bir motivasyon sağlamaktadır. Bu husus ahlakın teleolojik

boyutunun da benimsenmiş olduğunun bir tezahürüdür. Bu sebeple yazar, toplumun benimsemiş olduğu ve niyetten ziyade sonuca dayanan ahlakın yeniden yapılandırılması konusuna dikkat çekmektedir.

Beşinci bölümde özerkliği öğretme konusu ele alınmaktadır. Bu bölümde yazar, öğretmenlerin eğitim verdikleri muhataplarına kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine imkân sunulması meselesini tartışmaktadır. Bireyin, kendisine sunulan bilgiyi kritik analitik düşünce süzgeçlerinden geçirerek özerkliğini sağlayabileceği belirtilmektedir. Yazar ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinden farklılaşabildiği oranda başarıya ulaşabileceğine değinmektedir. Nitekim Aristo'yu Aristo yapan Platon'a benzemesiyle birlikte Platon'dan bir miktar farklılaşmış olmasından kaynaklanmaktadır. Yazar bu konuda örneklerini zenginleştirerek öğretmen öğrenci ilişkisine dair; Platon'u Sokrates'ten, İmam Muhammed'i Ebu Hanife'den ayıran yönün aynı sebepten kaynaklanmakta olduğunu belirtmektedir.

Altıncı bölümde bilimseli kıymetlendirme konusu ele alınmaktadır. Yazar bu bölümde dinin; kıssalar, menkıbeler, mucizeler ve ilham gibi yollardan aktarıldığını belirtmektedir. Bu yolların kontrolsüz olarak kullanılmasının dinin istismar edilmesine ve dinin zemininde kaymalara neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu bölümde dikkat çekilen bir diğer nokta ise yaşanan problemlerin çözümüne yönelik bilimle yüzleşmenin yaşanmaması hatta görmezden gelinmesidir. Bu konuda yazar, “bir din eğitimcisinin ilk görevi, kurulu düzeni savunmak değil; onu, makul ve meşru yolla ve bireysel planda değiştirmek ve dönüştürmektir.” demektedir. Yazar, sözlerinde Müslümanlar için pranga oluşturacak yeni bir statüko oluşturulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazarın dikkat çektiği günü kurtarmaktan öte ilkesel olarak kalıcı çözüm bulmayı hedefleyen bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Yedinci bölümde bireyi özgürleştirme konusu ele alınmaktadır. Allah, insanın vahiy yoluyla pek çok nesneyi emek ve zahmete katlanmadan öğrenmesini sağlamıştır. Benzer şekilde eğitim de insana, kendi kendine elde edebileceği şeyleri daha hızlı ve daha kolay bir şekilde sunmaktadır. Vahiy ve eğitimin benzerlik içeren temel unsuru insanın noksanlıklarından ayrılması ve kemale erdirilmesine yönelik faaliyet içerisinde olmalarıdır. Yazara göre burada eğitimde dikkat edilmesi gereken nokta tek tipleştirici bir anlayış içerisinde olunmaması gerektiğidir. Yazar, bireye; bağımsız düşünme, özgür hareket etme, eleştirel bir bakış açılarının kazandırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Nitekim yazar, çocuk ve gençlerin hammadde gibi işlendiği kurumlarda, olanın savunusunun yapılacağını ve bu sebeple zamanın ihtiyaçlarına yönelik gelişmenin sağlanamayacağını vurgulamaktadır. Zira özellikle günümüzde muhakeme etmekten ziyade var olanın sorgulanmadan kabulü yaygın bir tutumdur.

Sekizinci bölümde sosyal adaleti sağlama konusu ele alınmaktadır. Yazar, sosyal adalet kavramını ilahiyatçılar arasında “üzerinde düşünülmeyen bir konu” olarak nitelendirmektedir. Yazar, günümüzde din eğitimcilerinin sosyal adalete ilişkin meseleleri iki şekilde ele almaları gerektiğini belirtmektedir. Dikkat edilmesi gereken ilk husus, sınıfta ve okulda sosyal adaletin ilkelerini baz alarak bir tutum geliştirilmesidir. Yazarın belirtmiş olduğu diğer husus ise sosyal adalet anlayışının çocuğa kazandırılmasıdır. Sosyal adaletin sağlanması konusunda yazar müfredata yönelik mezhepler üstü yaklaşımın benimsenmesini eleştirmektedir. Nitekim mezhepler üstü yaklaşım toplumun tüm kesimlerini birleştirici bir unsur gibi görünmekle birlikte bazı bilgilerin üstünü örtebilmekte veya yok sayan bir

tutumuna sebebiyet verebilmektedir. Yazara göre sosyal adalet fikrine dayanan bir anlayış ise farklılıkların kabul edilmesi ve doğallaştırılmasına dayanmalıdır.

Dokuzuncu bölümde insanı onurlandırma başlığı ele alınmıştır. Yazar, din eğitiminin en önemli görevlerinden biri olarak insanı; tanrılaştırmadan değerini eksiksiz bir şekilde ortaya koymak olduğunu belirtmiştir. Bu bölümde bireylerin saygınlığı korunarak ehlileştirilmesine ve insanın şerefli bir varlık olduğu bilincine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte yazar, İslam inancında ahiret mekanizmasından hareketle ölmek, öldürmek veya sakat bırakmak için makul ve fıkhi açıklamaların bulunabileceğine ve adaletin öncelikle bu dünyada sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Onuncu bölümde nefreti yenme konusu ele alınmıştır. Yazar, nefret duygusunun birleştirici bir duygu olduğuna dikkat çekerek bu duygunun cazibesine sürüklenilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nefret duygusundan kurtulmanın yolları farklı sosyal grupları indirgeme ve genelleme tutumundan uzaklaşılmasıyla mümkün olmaktadır. Yazar; bu konuda empati kavramını öne sürmektedir ve bu kavramla dinin bütünleştirici konumunun daha belirgin olacağını belirtmektedir. Empati kavramıyla birlikte öteki kavramına da dikkat çeken yazar, ötekiyi düşman olarak değil kendimize bir ayna gibi görmek gerektiğini dile getirmiştir.

On birinci bölümde liyakati önceleme konusu ele alınmaktadır. Yazar liyakatli olma bilincinin ilk olarak aile ortamında verilebileceğine dikkat çekmekte olup ebeveynin ailesiyle ve çocuğuyla iletişimde örnek bir tutum sergilemesi gerektiğini belirtmektedir. Özellikle çocuğun sorumluluk alması ve işlerini kendi yapmasının liyakat bilincinin gelişmesinde oldukça etkilidir. Yazarın dikkat çekmiş olduğu bir diğer husus ise kul hakkı bilincinin çocuğa kazandırılmasıdır.

On ikinci bölümde savaşı yadsıma konusu ele alınmıştır. Dikkat çekilmesi gereken noktalardan biri savaşların nedenlerinin dinden daha ziyade politik, ekonomik ve sosyolojik olduğudur. Ancak kitlelerin harekete geçirilmesinde dinin gücünden faydalanılmaktadır. Bu sebeple yazar, eğitimde savaş vurgusu yapmaktan kaçınılması ve olgusal yönüne dikkat çekilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Son bölümde yazar, geleceğin din eğitimi sağlam temellere oturabilmesi için çocuklara bilgeliğin kazandırılması gerektiğini, bilgelik için de salt olarak bilginin yeterli olmayacağını belirtmektedir. Din eğitiminin amacını bireyin çok fonksiyonlu olarak gelişmesinin önünü açması olarak ifade etmektedir. Ayrıca çocuklara sadece dini öğreterek bir gelişme kaydedilemeyeceğini onlara; psikoloji, sosyoloji, sanat ve felsefe gibi tüm alanların kapılarını sonuna kadar açılması gerektiğini belirtmektedir.

İncelemesi yapılan eser, din eğitiminde farklı bir perspektif sunarak literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Yazarın *Din Eğitimi Yeniden Düşünmek* kitabının başında belirtmiş olduğu amaçlarını eserinde genel olarak gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte yazarın gelenekle ilgili bazı eleştirilerinde genellemelerde bulunduğu görülmektedir (s.114,138). Örneğin yazar İslam inanç mezheplerinin her koşulda kendilerini haklı gördükleri ve kurtuluşa erenlerin kendileri olduklarına dair bir görüş geliştirdiklerini belirtmektedir. Ancak toptancı bir şekilde genellemenin hatalara sebebiyet verebileceği muhtemeldir. Bununla birlikte yazar, kendisi

de açık yüreklilikle istemeden de olsa genellemelerde bulunma ihtimalinin olduğunu belirtmiştir. (s.17) Ayrıca yazarın önerdiği bazı çözümlerin tam olarak sistemleştirilememesi sebebiyle sonuçları hakkında görüş belirtmek güçtür (s.38). Nitekim nastan temel ilkeler çıkararak çözüm üretme farklı durumlara sebebiyet verebilmektedir. Gelenekte, genel olarak nastan çözüm üretme belirli kural ve kaidelere bağlı olarak gerçekleşmiştir. Bu husus ile özneliği en aza indirmek hedeflenmiştir. Fakat zaman içerisinde geleneğin sorunlara yeterince çözüm bulamaması tıkanıklığa sebebiyet vermiştir. Ama bu tıkanıklığı çözmeye yeni veya eski fark etmeksizin bir sistemin, bir mekanizmanın kurulmasıyla giderilebilir. Nitekim nastan direkt olarak çözüm bulma eyleminin kural veya kaide olmaksızın yapılması sübjektivizme yol açabilir. Ama tüm bu hususlarla birlikte eser, din eğitiminin nasıl yapılması gerektiği, değişen dünyaya yönelik hangi hususların takip edilmesi gerektiği, kişinin inancını nasıl yapılandırabileceği gibi çeşitli sorulara dikkat çekmiş ve çözüm yolları sunmuştur.

Genel olarak muhteva açısından değerlendirildiğinde eserinde din eğitiminin düşünce temelini ele almakta ve bu husus da eserin özgünlüğünü oluşturmaktadır. Bu sebeple eserin din eğitimi alanında yapılacak pek çok çalışmaya yol gösterici bir nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.