



ISSN : 2528-9861
e-ISSN : 2528-987X



cumhuriyet ilahiyat dergisi

*cumhuriyet
ilahiyat dergisi*
Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayısı

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
58140 Sivas/Türkiye
ilahiyat.dergi@cumhuriyet.edu.tr
<http://dergipark.gov.tr/cuid>

23-3
Aralık
December
2019

*cumhuriyet theology
journal*

23-3 Aralık | December 2019

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal

ISSN: 2528- 9861 e-ISSN: 2528-987X

Cilt / Volume: 23 Sayı / Issue: 3 (15 Aralık / December 2019)

Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayısı
Special Issue of Philosophy and Religious Studies

Previous Title

Founded in 1996 as *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
Year Range of Publication with Former Title: 1996-2015

Vol. 1, no. 1 – Vol. 19, no. 2

Former ISSN: 1301 – 1197 Former e-ISSN: 1304-9399

Dergi Eski Adı: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
(Yayımlanan Sayılar: Yıl 1996, Cilt 1, Sayı 1 – Yıl 2015, Cilt 19, Sayı 2)

KAPSAM: Dinî Araştırmalar
İslam Araştırmaları

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

BASIM YERİ: Rektörlük Matbaası
Sivas, Türkiye

BASIM TARİHİ: 15 Aralık 2019

YAYIN DİLİ: Türkçe & İngilizce
& Arapça

SCOPE: Religious Studies
Islamic Studies

PERIOD: Biannually
(15 June & 15 December)

PLACE OF PUBLICATION: Rectorate
Printing House, Sivas, Turkey

PUBLICATION DATE: December 15,
2019

L. PUBLICATION: Turkish & English
& Arabic

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir.
Cumhuriyet Theology Journal is an international peer-reviewed academic journal
published twice a year.

Makaleler, İngilizce başlık, öz (en az 150 kelime), anahtar kelimeler (en az 5 kavram), özet (en az 750 kelime) ve *İSNAD Atıf Sistemi*'ne uygun olarak hazırlanan kaynakça içerir.

Articles contain an English title, an abstract (at least 150 words), keywords (at least 5 concepts), a summary (at least 750 words), and a bibliography prepared with [The ISNAD Citation Style](#)

YÖNETİM YERİ VE ADRESİ / EXECUTIVE OFFICE

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sivas, 58140, Turkey

Sivas Cumhuriyet Univ, Fac of Theology, Sivas, 58140, Turkey

[mailto : ilahiyat.dergi@cumhuriyet.edu.tr](mailto:ilahiyat.dergi@cumhuriyet.edu.tr)

Tel: (90 346) 219 12 15 Fax: (90 346) 219 12 18

<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuid>

YAYINCI / PUBLISHER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, 58140, Sivas, TÜRKİYE

Sivas Cumhuriyet Univ, Fac of Theology, 58140, Sivas, TURKEY

SAHİBİ/ OWNER

On behalf of Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology

Prof. Dr. Yusuf Doğan doganyusuf58@hotmail.com

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / RESPONSIBLE MANAGER

Dr. Ahmet Çelik ahmetcelik@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Dr. Sema Yılmaz semayilmaz@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

Prof. Dr. Ömer Faruk Yavuz ofyavuz@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Dr. Adem Çiftci ademciftci28@hotmail.com
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Dr. Miyase Yavuz Altıntaş miyaseyavuz@gmail.com
Iğdır University, Faculty of Theology, TURKEY
Dr. Zeynep Yücedoğru atxzy1@nottingham.ac.uk
University of Nottingham, Department of Theology and Religious Studies, UK

Dr. Zuhâl Ağilkaya Şahin zuhal.agilkayasahin@medeniyet.edu.tr
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education, İstanbul, TURKEY

Dr. Metin Güven metinguven1416@hotmail.com
Florida State University, Ph.D. Department of Sociology, Florida, USA

Dr. Kenan Tekin ktekin@fas.harvard.edu
Harvard University, Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Boston, USA

Dr. Fatma Kurttekin fkurttekin@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Maruf Çakar marufca@hotmail.com
Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Theology, Kutahya, TURKEY

Arş. Gör. Esmâ Güneş ekorucu@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Alper Ay alperay@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Hamit Demir hamitdemir@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Gülistan Aktaş gaktas@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Sena Kaplan senakaplan@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Bayram Ünce bayramunce@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Merve Yetim merveyetim@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Rukiye Göğen rukiye-yilmaz58@hotmail.com
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Ömer Faruk Özbek ofarukozbek@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Salime Bera Kemikli skemikli@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Naim Yaman nyaman@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Sema Tombul stombul@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Nurgül Akdoğan nakdogan@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. Ayşe Mine Akar aysemineakar@gmail.com
Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

Arş. Gör. İlknur Bahadır ilknurbahadir@cumhuriyet.edu.tr

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

- Prof. Dr. M. Sait Özervarlı** sozervar@yildiz.edu.tr
Yıldız Technical Univ, Humanities and Social Sciences, Istanbul, TURKEY
- Prof. Dr. Mürteza Bedir** mbedir@istanbul.edu.tr
Istanbul Univ, Faculty of Theology, Istanbul, TURKEY
- Prof. Dr. Necmettin Gökler** ngokkir@istanbul.edu.tr
Istanbul Univ, Faculty of Theology, Istanbul, TURKEY
- Prof. Dr. Ünal Kılıç** ukilic@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Prof. Dr. Cemal Ağırman** agirman@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Doç. Dr. Jon Hoover** Jon.Hoover@nottingham.ac.uk
Nottingham Univ, School of Humanities, Dept of Theology, UK
- Dr. Abdullah Pakoğlu** apakoglu@gmail.com
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Dr. Adem Çiftci** ademciftci28@hotmail.com
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Dr. Sema Yılmaz** sema_106@hotmail.com
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Dr. Ahmet Çelik** ahmetcelik@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet Univeristy, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Abdullah Kahraman** a.kahraman69@hotmail.com
Marmara Univ, Faculty of Theology, Istanbul, TURKEY
- Prof. Dr. Enbiya Yıldırım** enbiyayildirim@hotmail.com
Ankara Univ, Faculty of Divinity, Ankara, TURKEY
- Prof. Dr. İsmail Çalışkan** duralaroltu@hotmail.com
Ankara Univ, Faculty of Islamic Sciences, Ankara, TURKEY
- Prof. Dr. Ramazan Altıntaş** ramazanaltintas59@hotmail.com
Necmettin Erbakan Univ, Faculty of Theology, Konya, TURKEY
- Prof. Dr. M. Doğan Karacoşkun** mkaracoskun@kilis.edu.tr
Kilis 7 Aralık Univ, Faculty of Theology, Kilis, TURKEY
- Prof. Dr. Ahmet Yıldırım** ayildirim2000@hotmail.com
Yıldırım Beyazıt Univ, Faculty of Islamic Sciences, Ankara, TURKEY
- Prof. Dr. Alim Yıldız** ayildiz@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz** hyilmaz@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Prof. Dr. Talip Özdeş** tozdes@cumhuriyet.edu.tr
Sivas Cumhuriyet Univ, Faculty of Theology, Sivas, TURKEY
- Prof. Dr. Ömer Kara** omer.kara@atauni.edu.tr
Atatürk Univ, Faculty of Theology, Erzurum, TURKEY
- Prof. Dr. Muammer İskenderoğlu** muammer.iskenderoglu@erdogan.edu.tr
Recep Tayyip Erdoğan Univ, Faculty of Theology, Rize, TURKEY
- Dr. Tark Abdulecelil** info@tarik.me
Ain Shams Univ, Department of Islamic Studies, EGYPT
- Dr. Bakt Murzarayimov** murzaraim@mail.ru
Manas Univ, Department of Islamic Studies, KYRGYZSTAN

HAKEM KURULU / REFEREE BOARD

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. / *Cumhuriyet Theology Journal* uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

İNGİLİZCE DİL EDITÖRLERİ / ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Dr. Miyase Yavuz Altıntaş - Dr. Zeynep Yücedoğru -Dr. Zuhâl Ağıkaya Şahin-
Dr. Metin Güven- Dr. Kenan Tekin

DİZİNLENME BİLGİLERİ / ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

	ESCI: Emerging Sources Citation Index Indexing Start: 01/01/2015 Volume/Issue: 19/1
	Scopus Indexing Start: 01/01/2016 Volume/Issue: 20/1
	EBSCO Humanities International Index Indexing Start: 07/01/2016 Volume/Issue: 20/1 * Uluslararası Din Alan İndeksi
	EBSCO Humanities Source Ultimate Indexing Start: 07/01/2016 Volume/Issue: 20/1 * Uluslararası Din Alan İndeksi
	ATLA RDB®: ATLA Religion Database® Indexing Start: 20/05/2016 Volume/Issue: 20/1 * Uluslararası Din Alan İndeksi
	MLA International Bibliography Indexing Start: 14/06/2016 Volume/Issue: 20/1
	ProQuest Central Indexing Start: 15/01/2017 Volume/Issue: 21/1
	ProQuest Turkey Database Indexing Start: 15/01/2017 Volume/Issue: 21/1
	ULAKBİM TR DİZİN Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı TURKISH NATIONAL DATABASE Social Science and Humanities Database Indexing Start: 01/01/2012 Volume/Issue: 16/1
	Index Copernicus International Indexing Start: 08/12/2015 Volume/Issue: 19/3
	CEEOL: Central and Eastern European Online Library Indexing Start: 06/10/2016 Volume/Issue: 20/1

Diğer indeksler için bk. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuid>



Cumhuriyet İlahiyat Dergisi *Cumhuriyet Theology Journal*
Cilt: 23 Sayı: 3 (15 Aralık 2019) Volume: 23 Issue: 3 (December 15, 2019)

Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayısı
Special Issue of Philosophy and Religious Studies

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN

From The Editor

Sema Yılmaz _____ 1073-1076

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

İslâm Medeniyetinde Teşekkür Eden Eğitim Tasavvurunda Şer'î İlim Kavramı
The Concept of Shar'î Science in Educational Conception Formed in Islamic Civilization

Hasan Sabri Çeliktaş _____ 1077-1100

İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlâhi Erek Problemi

The Problem of Divine Intentionalist in Avicenna and Mulla Sadra

Sedat Baran _____ 1101-1120

Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri: Freud, Jung ve Fromm'un Kadına Dair İzdüşümleri

The Journey of Woman Image with Faith From Past to Present: Freud, Jung and Fromm's Projections Regarding Woman

Gülüşan Göcen _____ 1121-1141

18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

Ottoman Educational Institutions During and After 18th Century

Osman Taştekin _____ 1143-1166

Karşıtların Birliği: Kûtü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş Esirlerinin Kayıtlarında Türkler ve Almanlar

The Unity of Opposites: The Image of the Turks and the Germans According to the Records of British War Prisoners after the Siege of Kut al-Amara

Elnura Azizova _____ 1167-1188

Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

Apologizing and Ethics of Apology as a Moral Value

Mustafa Mücahit _____ 1189-1208

İçindekiler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri

The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About Subject-Based Classroom Application

Şefika Mutlu _____ 1209-1234

İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Imam Hatip High School Students Regarding Imam Hatip High School, Vocational Course Teacher and Administrators

Tuncay Karateke _____ 1235-1256

Ahlakta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif ve Bütüncül Bir Yaklaşım

Consistency and Balance Model in Morality: Between Excess and Defect, an Objective and Holistic Approach

Fatma Yüce _____ 1257-1277

Kültürel Din Pedagojisi

Cultural Religion Pedagogy

Muhiddin Okumuşlar- Sümeyra Bilecik _____ 1279-1292

Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılayışları Arasındaki İlişki

The Relationship between Religiosity and Local Residents' Perception of Socio-Cultural Impacts of Tourism

Uğur Çalışkan _____ 1293-1313

(Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve Anti-İslamizm

(Fr-)Enemies: Antisemitism and Anti-Islamism in Christian Zionism

Ömer Kemal Şahin _____ 1315-1330

Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

İbn Haldūn'un Ahlāk Düşüncesi Bakımından Money-Hedonizm

Muhammet Caner Ilgaroğlu _____ 1331-1347

İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal Cinsiyet Anlayışları (Dicle Üniversitesi Örneği)

The Understandings of Religion And Gender of Female Students of Theology Faculty (Case of Dicle University)

Abdussamet Kaya _____ 1349-1369

Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma Din Eğitimine Bakışı

Theories On Which Inclusive Education is Based and the View of Islam on Inclusive Religious Education

Teceli Karasu _____ 1371-1387

Contents

The Analysis of the Relationship between God, Religion and Politics in Thomas Hobbes's Leviathan and De Cive

Tanrı-Din ve Siyaset İlişkisinin Thomas Hobbes'un Leviathan ve De Cive Kitapları Işığında İncelenmesi

Pervin Yiğit _____ 1389-1401

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umut Düzeylerine Etkisine Dair Ampirik Bir Araştırma (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)

An Empirical Research on the Effects of the Education Levels of Theology Faculty Students on their Hope Levels (Erzincan Binali Yıldırım University Theology Faculty Case)

Fatih Kandemir _____ 1403-1418

Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları Üzerinde Kesitsel Bir Çalışma

Does Religiosity Affect Subjective Well-Being? A Cross-Sectional Study on Hemodialysis (HD) Patients

Nevzat Gencer _____ 1319-1444

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ / BOOK REVIEWS

Klasik Şerh Geleneğinde Üslûp Kasıde-i Bürde Örneği

Review of Style in Tradition of Classical Commenary Example of Qaşida-i Burda

Oğuz Yılmaz _____ 1445-1450

BİLİMSEL TOPLANTI DEĞERLENDİRMELERİ/ SYMPOSIUM REVIEWS

XVI. Tefsir Koordinasyon Toplantısı ve Uluslararası Hz. İbrâhîm ve Nû-büvvet Sempozyumu (Şanlıurfa 8-10 Kasım 2019)

XVI. Coordination Meeting of Departmant of Tafsîr and Symposium of Ibrahim and Prop-hedhood (8-10 November 2019 Şanlıurfa)

İsmail Çalışkan _____ 1451-1456

EDİTÖRDEN

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi Yeni Sayı: Cilt 23 Sayı 3
Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayısı
Prof. Dr. Fuat Sezgin Anısına İthaf Edilmiştir

Dr. Sema Yılmaz

Editor

semayilmaz@cumhuriyet.edu.tr

orcid.org/0000-0001-5076-1500

Gayretimin bir kısmı bilim dünyasına hizmet, ama diğer çok mühim bir gayesi ise; koskoca bir İslam aleminin yitirmiş olduğu kendine hürmeti, güveni ve insanlık tarihindeki yerini hatırlatmak, kaybettiklerini inşa etmek içindir.

Prof. Dr. Fuat Sezgin

Prof. Dr. Fuat Sezgin anısına ithaf ettiğimiz Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayımıza hoşgeldiniz.

Prof. Dr. Fuat Sezgin, 24 Ekim 1924 tarihinde Bitlis'te dünyaya gelen Fuat Sezgin, ilkokulu Doğubayazıt'ta, ortaokul ve liseyi ise Erzurum'da bitirdikten sonra 1943 yılında İstanbul'a geldi. İstanbul Üniversitesi şarkiyat (Doğu bilimi) Araştırmaları Enstitüsü'nde ünlü Alman şarkiyatçı Prof. Dr. Hellmut Ritter'in (1892-1971) öğrencisi olan Sezgin, Ritter'in tavsiyesi üzerine İslâm bilimlerine yöneldi. 1951'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'den mezun olduktan sonra Arap Dili ve Edebiyatı alanında "Buhârî'nin Kaynakları Hakkında Araştırmalar" başlıklı teziyle doktorasını tamamladı. Bu çalışmasıyla, hadis kaynağı olarak İslâm kültüründe önemli bir yere sahip olan Buhârî'nin sözlü kaynaklar yerine yazılı kaynaklara dayandığı tezini ortaya attı.

Doçent unvanını 1954 yılında alan Sezgin, 1960 askeri darbesinin ardından üniversitelerden uzaklaştırılan 147 akademisyen arasında kendi adının da bulunması üzerine 1961'de Türkiye'den ayrıldı ve çalışmalarına Goethe Üniversitesi'nde (Frankfurt) devam etti. Câbir bin Hayyân hakkında hazırladığı ikinci tezini 1965'te Goethe Üniversitesi Doğa Bilimleri tarihi Enstitüsü'ne sunan ve bir yıl sonra profesörlüğe yükseltilen Sezgin, aynı yıl kendisi gibi şarkiyatçı olan Ursula Sezgin ile Evlendi.

Alanında şimdiye kadar yazılan en kapsamlı eser kabul edilen Geshichte des arabischen Schrifttums (Arapça Yazma Eserler Literatürü Tarihi) başlıklı kapsamlı eserinin ilk cildini 1967'de yayımlayan Sezgin, 1978'de Kral Faysal İslâmi İlimler Ödülü'ne layık görüldü. Bu ödül nedeniyle kendisine takdim edilen maddi desteği değerlendirerek 1982'de Goethe Üniversitesi Arap-İslâm Bilimleri Tarihi Enstitüsü'nü, ertesi yıl ise bu enstitü bünyesinde, tarih boyunca Müslüman bilim insanlarının icat ettiği 800'den fazla bilimsel alet ve düzeneğinin modellerinin sergilendiği İslam Bilim ve teknoloji Müzesi'ni kurdu. Bu müzenin bir benzerini 2008 yılında İstanbul'da kuran Sezgin, 2010 yılında Prof. Dr. Fuat Sezgin İslam Bilim Tarihi Araştırmaları Vakfı'nın kuruluşuna öncülük etti.

Kahire Arap Dili Akademisi, Şam Arap Dili Akademisi, Fas Rabat Kraliyet Akademisi, Bağdat Arap Dili Akademisi, Türkiye Bilimler Akademisi şeref üyeliği de dâhil olmak üzere

çok sayıda ödül ve nişana layık görülen Sezgin'e; Erciyes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi tarafından fahri doktora unvanları verildi. Frankfurt am Main Goethe Plaketi, Almanya Üstün Hizmet Madalyası, İran İslâmi Bilimler Kitap Ödülü ve Cumhurbaşkanlığı Kültür ve Sanat Büyük Ödülü ile taltif edildi. Prof. Sezgin'in öncülüğünde kurulan İstanbul İslâm Bilim ve teknoloji tarihi Müzesi, Kültür ve Turizm bakanlığı 2016 özel Ödülü'ne lâyık görüldü.

Arapça, Süryanice, İbranice, Latince ve Almanca başta olmak üzere 27 dil bilen Prof. Dr. Fuat Sezgin, 30 Haziran 2018'de İstanbul'da vefat etti ve Gülhane Parkı'ndaki İstanbul İslâm Bilim ve teknoloji tarihi Müzesi'nin bahçesine defnedildi. Vefatının ardından, 2018/6 sayılı Cumhurbaşkanlığı genelgesi ile 2019 yılı "Prof. Dr. Fuat Sezgin Yılı" olarak ilân edildi.

Cumhurbaşkanlığı genelgesinde "İslam kültür ve medeniyetinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve onu yeni nesillere en doğru şekilde aktarmak amacıyla yapılacak söz konusu çalışmalara ilgili tüm kamu kurum ve kuruluşlarınca her türlü destek ve katkının sağlanması hususunda gereğini rica ederim." İfadelerine yer verilerek Fuat Sezgin'in ülke tarihinde anlatılması ve düşüncelerinin anlaşılması için çeşitli faaliyetlerin yürütülmesi istenmişti. Koordinasyon Merkezi olarak da Kırıkkale Üniversitesi seçildi

Dünyanın önde gelen bilim tarihçilerinden olan, İslam Bilim Tarihi alanındaki çalışmaları bulunan Prof. Dr. Fuat Sezgin'i gelecek nesillere tanıtmak, fikirlerini anlatmak amacıyla Sivas Cumhuriyet Üniversitesi tarafından da birçok faaliyet yapıldı.

Dünyanın önde gelen bilim tarihçilerinden Prof. Dr. Fuat Sezgin'e, İslam Bilim Tarihi alanındaki çalışmalarından dolayı Üniversitemiz tarafından "Fahri Bilim Doktoru" unvanı verildi.

Prof. Dr. Sezgin'e fahri bilim doktoru unvanı verilmesi dolayısıyla Üniversitemiz Kültür Merkezi'nde düzenlenen tören İstiklal Marşımızın okunması ve saygı duruşuyla başladı.

Programa Rektörümüz Prof. Dr. Alim Yıldız, Sivas Belediye Başkan Yardımcısı Ahmet Özyayın, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Musa Uzun, öğretim elemanları ve öğrenciler katıldı.

Rektörümüz Prof. Dr. Alim Yıldız yaptığı açış konuşmasında, "İnsanlara İslam bilimlerinin gerçeğini tanıtmak, benlik duygularını olumsuz etkileyen yanlış yargılardan onları kurtarmak ve ferdin ehemmiyetine olan inancı kazandırmak amacıyla İslam Bilimi Tarihi araştırmalarına adanmış bir ömürdür Prof. Dr. Fuat Sezgin Hocamız. Öyle büyük bir otoritedir ki onu anmadan, onun hazırladığı eserlere bakmadan, bilim tarihiyle, İslam tarihiyle ilgili ortaya bir şeyler sunabilmek çok zordur. Bilim tarihinin en çalışkan, en birikimli bilim insanlarından biridir. İslam tarihine, İslam düşüncesine, İslami eserlere ve bilim dünyasına vermiş olduğu katkılarıyla bir medeniyet kâşifi, eşi bulunmaz bir değer ve 'darbeler neden kötüdür' sorusunun mücessem cevabıdır Prof. Dr. Sezgin. Bizim medeniyet ve kültürümüzde kültür, sanat ve beşerin, Yaratıcının her eserinde müşahede ettiği güzellikleri, çeşitli yol ve yöntemlerle ortaya koymasının vasıtasıdır. Bilgiyi hikmetle taçlandırıp irfana ulaştırmadıkça hiçbir şeyi yerli yerine oturtamayız." dedi.

Konuşmanın ardından Rektör Yıldız, 93 yaşındaki Prof. Dr. Fuat Sezgin'e cübbe giydirdi.

Daha sonra Sezgin katılımcılara 'Arap İslam Tarihinden Bazı İzlenimler' konulu ders verdi.

Prof. Dr. Fuat Sezgin, "İnsanların bilgi tarihi ile ilgili verileri yazılı olarak kaydetme gayreti, politik tarihe olana nispetle tesadüflere ve keyfi değerlendirmelere göre çok geri zamanlarda oldu. İslam bilim tarihi yüksek ve kaliteli görüşleri yansıtır. Bunları burada su-

namayacağım. Birçoğunu Arap-İslam tarihi adlı kitabımın bugüne kadar çıkmış olan 17. cildinde kaydetmeye çalıştım. Onu İstanbul'da Gülhane Parkı'nda İslam Tarihi Araştırmaları Vakfı yayınları arasında bulabilirsiniz." dedi.

Prof. Dr. Sezgin "Bilimler tarihinin verilerini değerlendirmekte, yaşanan zamanın etüt şartını gözden kaçırılmasının esas olması gerektiğini anladım ve henüz kitabımı yazmaya başlamadan rastladığım Fransız Coğrafya tarihçisi Joseph Toussaint Renaud (1795-1867)'un şu sözleri beni çok etkilemişti. "Tasadüf teknik ve sanatın ilerlemesinde çok büyük bir rol oynamaz. İnsanlar buluşlarında devamlı bir şekilde birden bir sıçrayışla değil, adım adım hareket eder. Her zaman aynı hızda değil, fakat devamlı olarak insan icat etmez. Olanı ilerletir." ifadelerine yer verdi.

Konuşmasının sonunda Prof. Dr. Sezgin, "Benim 65 yıldır yaymaya çalıştığım Arap İslam bilimleri tarihi hemen hemen her gün beni hayata bağladı. İslam dünyasında büyük bir hızla ilerleyen bilimler MS. 8. yüzyıldan itibaren Fransa ve İngiltere'ye diğer taraftan 10 ve 11. yüzyıldan itibaren Sicilya'ya ve İtalya'ya 9. yüzyıldan itibaren Bizans'a ulaştılar. Avrupa'da teknik bilimleri diğer bilimlere nazaran daha kolay anlıyor ve alabiliyorlardı. Bu anlamda onlar 16. yüzyılda bazı yönlerde Müslümanlara ulaşmaya hatta onları geçmeye başladılar." ifadelerini kullandı. Programın sonunda Rektörümüz ve Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Musa Duman, Prof. Dr. Fuat Sezgin'e tezhipli bir tablo hediye ettiler.

2019 Prof. Dr. Fuat Sezgin Yılı kapsamında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Merkezî Kütüphanesi'ne Prof. Dr. Fuat Sezgin'in ismi verildi.

Ayrıca Üniversitemiz Rektörlüğü tarafından düzenlenen 5'inci Hazan Şiir Dinletisi Sezgin anısına ithaf edilmiştir.

2019 yılının Haziran ayı içerisinde ise Üniversitemiz Rektörlüğü öncülüğünde ve İlahiyat Fakültesi Dekanlığınca ile Sivas Merkez Ulu Cami'de merhum Prof. Dr. Sezgin için Kur'an-ı Kerim tilaveti ve Mevlid-i Şerif programı gerçekleştirilmiştir. ¹

Son olarak üniversitemiz rektörlüğü tarafından desteklenen ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından yayımlanan Cumhuriyet İlahiyat Dergisi'nin 23. Cilt 3. Sayısı (Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayısı) Prof. Dr. Fuat Sezgin anısına ithaf edilmiştir.

Felsefe ve Din Bilimleri alanından birçok güncel ve ilgi çekici araştırmayı bir araya getirdiğimiz sayımızı sizlere sunmaktan heyecan ve mutluluk duyuyoruz. Bize emanet edilen değerli çalışmalarını uluslararası alana taşımak için geniş bir ekiple tüm gayretimizi gösterdiğimizi ifade etmek isteriz.

Yeni sayımızda başta makale sahibi değerli bilim insanlarımıza, yayın, danışma ve hakem kurullarımıza, Rektörlüğümüz Basımevi personeline ve özellikle dergimizin yayın aşamasında yadsınmaz emekleri olan alan editörlerimiz Dr. Öğr. Üyesi Adem Çiftçi, Arş. Dr.

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nin "Prof. Dr. Fuat Sezgin Yılı" kapsamında gerçekleştirdiği faaliyetler için bk. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/fuat-sezgin/index.html?page=1>

Öğr. Üyesi Gör. Fatma Kurttekin, Arş. Gör. Maruf Çakır, Arş. Gör. Alper Ay, Arş. Gör. Esmâ Güneş, Gör. Bayram Ünce, Arş. Gör. Sena Kaplan, Arş. Gör. Gülistan Aktaş, Arş. Gör. Hamit Demir Arş. Gör. Merve Yetim, Arş. Gör. Rukiye Göğen, Arş. Gör. Ömer Faruk Özbek, Arş. Gör. Salime Bera Kemikli, Arş. Gör. Naim Yaman, Arş. Gör. Sema Tombul, Arş. Gör. Nurgül Akdoğan, Arş. Gör. Ayşe Mine Akar, Arş. Gör. İlknur Bahadır ile Arapça dil editörü Prof. Dr. Ömer Faruk Yavuz ve İngilizce dil kontrolü sorumluluğunu üstlenen alan editörlerimiz Dr. Miyase Yavuz Altıntaş, Uzm. Zeynep Yücedoğru, Dr. Öğr. Üyesi Zühal Ağilkaya Şahin, Dr. Metin Güven ve Dr. Kenan Tekin'e teşekkür ederiz. Dergimizin 23. Cilt 2. ve 3. Sayı (Özel Sayı)'larından itibaren Yazı İşleri Müdürü olarak Dr. Ahmet Çelik'in görevlendirildiğini bildirir kendisine yeni görevinde başarılar dileriz. Önceki sayılarımızda dergimizin Yazı İşleri Müdürlüğünü ifa eden Doç. Dr. Ali Yılmaz'a teşekkürlerimizi sunarız.

15 Haziran 2020'de yayınlanacak bir sonraki sayımız için makale kabul tarihlerinin yayın kurulumuz tarafından 1 Ocak- 15 Mart olarak değiştirildiğini hatırlatır çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
Aralık / December 2019, 23 (3): 1077-1100

İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda Şer'î İlim Kavramı*

The Concept of Shar'î Science in Educational Conception Formed in Islamic Civilization

Hasan Sabri Çeliktas

Dr. Öğr. Ü., Tekirdağ Namık Kemal Üniv., İlahiyat Fakültesi, Din Bilimleri Anabilim Dalı
Assistant Professor, Tekirdağ Namık Kemal U., Faculty of Theology, Department of Religious Sciences

Tekirdağ, Turkey

hsceliktas@nku.edu.tr

orcid.org/0000-0001-5404-4824

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

* Bu makale, ilk şekli 27-28 Nisan 2018 tarihlerinde düzenlenen "Uluslararası İslâm Eğitimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulan ve basılmayan "İslâm Eğitim Tasavvurunda Şer'î İlim Kavramı" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve değiştirilerek üretilmiş halidir. Makaleyi okuyarak önemli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Ü. Şeyma Z. Arslan ve Dr. Öğr. Ü. Ayhan Öz'e teşekkürlerimi sunarım. / *This paper is the final version of an earlier announcement called "International Islamic Education Congress" held on April 27-28, 2018, not previously printed, but orally presented at a symposium called "The Concept of Shar'î Science In Islamic Education", the content of which has now been developed and partially changed.*

Geliş Tarihi / Received: 04 Mart / March 2019

Kabul Tarihi / Accepted: 03 Haziran / June 2019

Cilt / Volume: 23 **Sayı / Issue:** 3 **Sayfa / Pages:** 1077-1100

<https://doi.org/10.18505/cuid.535034>

Atıf / Cite as: Çeliktas, Hasan Sabri. "İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda Şer'î İlim Kavramı [*The Concept of Shar'î Science in Educational Conception Formed in Islamic Civilization*]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1077-1100

<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuid>

Abstract: In this article, the meaning of concept of *shar'î science* gained in *the conception of education*, which was established in Islamic civilization, was studied. The main problem of the research is to evaluate the idea of education in Islamic Civilization, which is closely related to the concept of shar'î science, with a false perception that it consists entirely of religious education. The beginning of Islamic Civilization is traced back to descent of the Qur'an. The conception of education that started to emerge after this period is based on the understanding of the Qur'an and hadiths at first. In later times, a wide variety of fields, such as language, literature, logic, wisdom, *riyāzat*, nature, and astronomy, have been included in the concept of education to encompass the whole existence of the entity. In the following centuries, these fields, which were included in *the course curriculum of the madrasahs*, were examined in detail in the works of *classification of sciences*. Therefore, the false perception needs to be re-considered. For this reason, the article focuses on how the concept of shar'î science is defined. Historical data analysis method was used to solve the problem. The claim of the article is that the concept of shar'î science has wide perspective to cover the world of meaning, mind and essence of man. As a result, this article, it was determined that the concept of shar'î science has a meaning to cover the majority of information fields that are subject to instruction in our educational conception.

Summary: The formation of the conception of education in Islamic civilization has emerged in the long term through a scientific process. During this time, a rich curriculum on the concept of education was shaped. The sciences that form the curriculum have been diversified in later periods compared to the early periods of Islam. With the advent of the different sciences, which provided this diversification and which were not at first, all the existing sciences were classified according to different perspectives by the ulama (muslim scholars). In the classifications, which have important contributions to the conception of education, the sciences were tried to be introduced and their position in the education life was tried to be explained. The sciences classified have not been dealt with against each other but rather to complement each other in different ways. The distinction of sciences in classification; different approaches such as linguistically, religious, secular, mental, transportation, philosophical and shar'î have been developed.

The concept of shar'î science, which can be expressed as a general definition of the sciences, is given in almost all of the works related to the classification of sciences, even under the name or different titles. When we look at the classification, it is seen that shar'î sciences are handled in four different approaches. As the first approach, the shar'î sciences are among the main elements of main division in the classification. Here, the shar'î sciences, in general, with the linguistic sciences and mental sciences were included in the top title. In the second approach, there are works in their classification that do not include the shar'î sciences and the distinction between it. In addition, these works collect the sciences within this scope under other scientific compositions or other names. In the third approach, among the works that give information about the general of the sciences, there are those who mentioned all together without classifying these sciences and others. In the last approach, the shar'î sciences are seen as the upper description of the knowledge fields that are included in the teaching, which covers the majority of the other sciences except for the linguistic sciences.

The approaches presented in the classification of sciences indicate the diversity of the issue. In order to have better understanding of the issue, it is useful to look closely at the meaning of the concept of shar'î sciences. At this point, three definitions of 2nd, 4th and 12th centuries are given respectively. Firstly, for Jābir b. Hayyān shar'î science is the most useful politics in terms of religion and the world, because it contains the benefits of the world's interests after death.

Secondly, al-Ghazali (d. 505/1111) describes the shar'î science as the knowledge learned from Şārī ' and prophets, but not by the experience and hearing. According to this, the shar'î

science is defined as the knowledge of the sunnah that only gives information about revelation. The information fields outside this definition are also considered as the sciences, which are instrumental in reaching to shar‘ī science.

The perspective of the third definition of shar‘ī science is given by Saçaklızâde (d. 1145/1732). He lists the three definitions made before the time of his life from the specific (hās) to the general (ām). Saçaklızâde gave the aforementioned definition of al-Ghazali in the first sense of the concept of shar‘ī science. He points out that the meaning given here is allocated. The second definition belongs to Molla Husraw (d. 885/1480). According to him, the shar‘ī science is the sciences that can be reached through the sciences of the Şārī. In other words, it is the sciences that are not used except for obtaining the sciences obtained from Şārī itself. This meaning is a bit more extensive since there are no records as described in al-Ghazali. This definition is also included in the sciences benefited from it. Although it is not the first, there is *usūl-i fiqh* (Islamic legal theory) within this meaning.

In the third definition, shar‘ī science is the sciences that form the basis for things arising from Şārī or originating from Şārī. This definition belongs to Ibn Hajar el-Haytamī. He did not consider the partial allocation of the second meaning as given above, and included all the instrument sciences in the definition of shar‘ī science. Based on the definitions he gave, three shar‘ī science approaches made before the time he lived were listed from specific to general. Thus, in a sense, he depicts the general shape of the shar‘ī science perspective. With the approach to generalization, we can say that a shar‘ī science perspective that encompasses the majority of the fields involved in education is developing.

In the third meaning of shar‘ī science, it is seen that the majority of the fields of knowledge in education and training are gathered under one roof. The most important factor gathering the sciences together is the effort to understand the purpose of Şārī, who owns the whole area of existence. The fields of knowledge and sciences needed to achieve this aim can be included in the definition of shar‘ī science. The effort to understand the purpose of Şārī is also at the center of the idea of Islamic education. Since there are various dimensions of being, each step taken to understand and learn them is directed in a way to Şārī itself. Whether it is language and literary sciences or other sciences, such as mathematics, physics and philosophies, the aim is to recognize and understand Şārī for the collection of things that fall within the scope of all educational activities.

With shar‘ī science approach, teaching the whole of the area of existence owned by Allah is possible within the concept of education. In the works written for the education curriculum, it is seen that the perspective covering the majority of the sciences in the definition of third shar‘ī science is preserved. First of all, the meaning integrity of the shar‘ī science concept has been determined. In the definitions of three different periods given here, it is seen that the approach to the sciences, which are the subject of instruction in education is not exclusive but inclusive. Especially because of the width in the third sense, the majority of the instrument sciences and mental science fields in the curriculum are included in the definition of shar‘ī science.

Keywords: Religious Education, Education Conception, Classification of Sciences, Shar‘ī Science, Madrasah, Course Curriculum.

İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda Şer‘î İlim Kavramı

Öz: Bu makalede *şer‘î ilim* kavramının İslâm medeniyetinde teşekkül eden *eğitim tasavvurunda* kazandığı anlam incelenmiştir. Şer‘î ilim kavramıyla yakından ilgili olan İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunun, tamamıyla dinî eğitimden ibaret olduğu şeklinde yanlış bir algıyla değerlendirilmesi araştırmanın temel problemidir. İslâm medeniyetinin başlangıcı Kur‘ân-ı Kerim’in inişine kadar geri götürülmektedir. Bu dönemden itibaren oluşmaya başlayan eğitim tasavvuru ilk başlarda Kur‘ân-ı Kerim ve hadisleri anlama temeline dayanmaktadır. İlerleyen zamanlarda varlığın tamamını kuşatacak şekilde eğitim tasavvurumuza;

1080 | Hasan Sabri Çelikaş. İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...

dil, edebiyat, mantık, hikmet, riyaziyat, tabiiyyat ve heyet gibi birbirinden çok farklı alan dâhil olmuştur. Sonraki yüzyıllarda *medreselerin ders müfredatına* da giren bu alanlar *ilimler tasnifi* eserlerinde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Dolayısıyla eğitim tasavvurumuzun tamamıyla dinî eğitimden ibaret olduğu şeklindeki algının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple makalede şer'î ilim kavramının nasıl tanımlandığı üzerinde durulmuştur. Problemin çözümüne yönelik tarihî veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Makalenin iddiası ise şer'î ilim kavramının, insanın anlam dünyasına, zihnine ve özüne yönelik alanları kapsayacak şekilde geniş bir perspektife sahip olmasıdır. Makalenin sonucunda şer'î ilim kavramının, eğitim tasavvurumuzda öğretime konu olan bilgi alanlarının çoğunluğunu kapsayacak anlam genişliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Özet: İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunun oluşumu uzun vadede ilmî bir süreçten geçerek ortaya çıkmıştır. Bu zaman zarfında eğitim tasavvuruna ilişkin zengin bir ders müfredatı da şekillenmiştir. Ders müfredatını oluşturan ilimler İslâm'ın ilk dönemlerine nazaran sonraki dönemlerinde çeşitlenmiştir. Bu çeşitlenmeyi sağlayan ve ilk başlarda olmayan farklı ilimlerin gelişile birlikte tüm mevcut ilimler ulemâ tarafından farklı bakış açlarına göre tasnif edilmiştir. Eğitim tasavvurunun oluşumunda önemli katkısı olan tasniflerde ilimler tanıtılmaya ve bunların tahsil hayatındaki konumları belirtmeye çalışılmıştır. Sınıflandırılan ilimler birbirinin karşısı olacak şekilde değil, bilakis birbirini farklı yönlerden tamamlar şekilde ele alınmıştır. Tasniflerde ilimlerin ayrımı; lügavî, dinî, dünyevî, aklî, naklî, felsefî ve şer'î gibi farklı yaklaşımlar geliştirilerek mevzu bahis edilmiştir.

İlimlerin genel bir tanımlaması olarak ifade edilebilen şer'î ilim kavramına, ismen veya farklı başlıklar altında da olsa ilimler tasnifi ile ilgili eserlerin hemen tamamında yer verilmiştir. Tasniflere bakıldığında dört farklı yaklaşımda şer'î ilim kavramının ele alındığı görülmektedir. Birinci yaklaşım olarak değerlendirebileceğimiz eserlerde şer'î ilimler, tasnifteki ana bölümlenin temel unsurları arasındadır. Burada şer'î ilimler, genelde dil ilimleri ve aklî ilimlerle birlikte üst başlıkta yer almıştır.

İkinci yaklaşımda ise tasniflerinde şer'î ilim tamlamasına ve bununla ilgili bir ayrıma yer vermeyip bu kapsamdaki ilimleri başka ilim terkipleri veya başka isim altında toplayan eserler bulunmaktadır. Şer'î ilimlerin ele alındığı üçüncü yaklaşımda, ilimlerin geneli hakkında bilgi veren eserler arasında söz konusu ilimlerle diğerlerini tasnif etmeden, hepsini bir arada zikredenler yer almaktadır. Son yaklaşımda yer alan tasnifler arasında şer'î ilimler, lügavî ilimler haricindeki diğer ilimlerin çoğunluğunu kapsayacak şekilde öğretime söz konusu olan bilgi alanlarının üst tanımlaması olarak görülmektedir.

İlimler tasnifinde ortaya konulan yaklaşımlar meselenin çeşitliliğine işaret etmektedir. Meselenin daha iyi anlayabilmek için şer'î ilim kavramının anlamına yakından bakılmasında fayda bulunmaktadır. Bu noktada sırasıyla hicrî II., VI. ve XII. yüzyıla ait üç tanıma yer verilmiştir. İlk olarak Câbir b. Hayyân şer'î ilmi, dünya menfaatlerinden ölümden sonrasına ait faydaları içermesinden dolayı kendisiyle, din ve dünya bakımından faydalı siyasetlerin en üstünü kastedilen ilim şeklinde tanımlamaktadır.

İkinci olarak Gazzâlî (ö. 505/1111) şer'î ilim tanımını, tecrübe ve işitmekle olmayıp ancak Şârî'den ve peygamberlerden öğrenilen ilim, şeklinde yapmaktadır. Buna göre şer'î ilim sadece vahiy ve vahye müteallik sünnet bilgisi şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımın dışında kalan bilgi alanlarına da şer'î ilme ulaşmaya vesile olan ilimler olarak bakılmaktadır.

Şer'î ilmin üçüncü tanımına ilişkin perspektifi, Saçaklızâde (ö. 1145/1732) vermektedir. O yaşadığı dönemden önce yapılan üç tanım kapsamı özel (hâs) olandan genel (âm) olana doğru sıralanmaktadır. Saçaklızâde şer'î ilim kavramının birinci anlamında, Gazzâlî'nin yukarıda zikredilen tanımını ele alarak burada verilen anlamın tahsis edilmiş olduğuna işaret etmektedir. İkinci verdiği tanım ise Molla Hüsrev'e (ö. 885/1480) aittir. Ona göre şer'î ilim, Şârî'ye mahsus olan ilimlere kendisi aracılığıyla ulaşılabilen ilimlerdir. Yani kendisinden Şârî'den elde edilen ilimleri elde etmenin dışında yararlanılmayan ilimlerdir. Bu mana Gazzâlî'nin tanımındaki gibi kayıt konulmadığı için biraz daha kapsamlıdır. Ayrıca bu tanıma

'kendisinden yararlanan ilimler de dâhildir. Birincisinde olmadığı halde, bu mananın kapsamında usûl-i fıkıh ilmi yer almaktadır.

İbn Hacer el-Heytemî'ye (ö. 974/1567) ait olan üçüncü tanımda şer'î ilim, Şârî'den kaynaklanan veya Şârî'den kaynaklanan şeylere dayanak teşkil eden ilimlerdir. İbn Hacer, yukarıda verilen ikinci anlamdaki kısmî tahsisi de dikkate almamış ve şer'î ilim tanımına bütün alet ilimlerini dâhil etmiştir. Buradaki üçüncü tanımın aynı zamanda Câbir b. Hayyân'ın şer'î ilim kavramına yüklediği anlama ilk çizdiği tabloya, ilimlerin birçoğunu kapsama bakımından yaklaşmış olduğu da görülmektedir.

Saçaklızâde verdiği tanımlardan hareketle yaşadığı dönemden önce yapılan üç şer'î ilim yaklaşımını özelden genele doğru sıralayarak bir bakıma şer'î ilim bakış açısının umumî şeklini resmetmektedir. Bu tanımlara bakıldığında şer'î ilim kavramının üç şekilde ele alındığı müşahede edilmektedir. Şer'î ilim birincisinde Gazzâlî'de olduğu gibi mahza Allah Teâlâ'nın vahyi ve Hz. Peygamber'in (sav) vahye müteallik bilgisi şeklindedir. İkincisinde ise Câbir b. Hayyân'ın yaklaşımındaki gibi ahirete ilişkin fayda sağlayan din ve dünyaya ait bilgi olarak ifade edilmektedir. Üçüncüsünde de Şârî'nin maksadını anlamaya yönelik bilgi alanlarını kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Gazzâlî kavramın anlamını tahsis ederken diğerleri umumileştirmiştir. Umumleşme şeklindeki yaklaşımla eğitim öğretime söz konusu olan alanların çoğunluğunu kuşatan bir şer'î ilim bakış açısının geliştiğini söyleyebiliriz.

Saçaklızâde'nin ön plana çıkardığı şer'î ilmin üçüncü anlamında eğitim ve öğretime söz konusu olan bilgi alanlarının çoğunluğunun bir çatı altında toplanmış olduğu görülmektedir. İlimleri bir araya toplayan en önemli etken ise bütün varlık alanının sahibi olan Şârî'nin maksadını anlama gayretidir. Bu maksada ulaşmak için gereken bilgi alanları ve ilimler şer'î ilim tanımının içine dâhil edilebilmektedir. Şârî'nin maksadını anlama gayreti İslâm eğitim tasavvurunun da gaye merkezinde bulunmaktadır. Varlığın çeşitli boyutları olduğu için bunları anlamaya ve öğrenmeye yönelik atılan her adım bir manada Şârî'nin kendisine irca edilmektedir. İster dil ve edebî ilimler olsun ister riyazî, tabii ve hikemî gibi diğer ilimler olsun bütün eğitim öğretim faaliyet alanına giren şeylerin tahsilinden maksat Şârî'i tanımak ve anlamaktır.

Şer'î ilim yaklaşımıyla Allah Teâlâ'nın sahibi olduğu varlık alanının tamamının öğretimi, eğitim tasavvurunun dâhilinde mümkün görülmüştür. Daha önceki yüzyıllarda örnekleri bulunmakla birlikte XVIII. yüzyılda eğitim müfredatına yönelik yazılan eserlerde de üçüncü şer'î ilim tanımındaki ilimlerin çoğunluğunu kapsayan bakış açısının muhafaza edildiği görülmektedir.

Şer'î ilim bakış açısının aldığı nihai şekil ile o döneme kadar yerleşmiş olan eğitim tasavvurumuzda ön plana çıkan hususları şu şekilde ifade edebiliriz. Öncelikli olarak şer'î ilim kavramının kazandığı anlam bütünlüğü tespit edilmiştir. Burada verilen üç farklı döneme ait tanımlamalarda eğitimde öğretime konu olan ilimlere yaklaşımın dışlayıcı değil kapsayıcı olduğu görülmektedir. Özellikle üçüncü manadaki anlam genişliğine bakılarak eğitimde, öğretime söz konusu âlet ilimlerinin ve aklî ilim alanlarının çoğunluğu şer'î ilim tanımı içine dâhil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim Tasavvuru, İlimler Tasnifi, Şeri İlim, Medrese, Ders Müfredatı.

GİRİŞ

Bu makalenin konusu İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurumuzda şer'î ilim kavramının nasıl ele alındığıdır. Eğitim tasavvurumuzda ilimler, genel olarak ele alınırken *şer'î ilim* kavramı önemli bir konumda bulunmaktadır. *Şer'î ilim* tamlamasındaki *şer'î* kelimesinin ilk çağrıştırdığı anlamın din ile ilgili olması hasebiyle eğitim tasavvurumuzun bütününe dinî eğitim olarak bakılabilmektedir. Söz konusu bakış açısı isabetli görünmemektedir. Zira eğitim tasavvurunda sadece kelâm, fıkıh, hadis, tefsir gibi ilimlerin öğretimi değil dil, edebiyat, mantık, hikmet, riyazî ve tabii gibi diğer bilgi alanlarının da öğretimi önemli bir yer

1082 | Hasan Sabri Çeliktaş, İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...

kaplamaktadır. Bu durumu resmedecek şekilde eğitim tasavvuruna konu olan bilgi alanlarının genel bir tanımlaması yapılmalıdır. Ayrıca *İslâm medeniyeti* tabirinde medeniyeti niteleyen *İslâm* kelimesi bir dini çağrıştırdığı için burada teşekkül eden eğitim tasavvurunda dinî hususların öğretilere algısı da ön plana çıkabilmektedir. Bu algının karşısında ise dinî olmayan bir alan tasavvuru bulunmaktadır. Dinî olmayan alan tasavvuru ise zihinlerde çatışma ortaya çıkarmaktadır. Zihinlerdeki çatışmanın tezahürleri de dinî-lâdinî şeklinde eğitim alanına yansımaktadır. Dolayısıyla makalenin temel problemi olarak gördüğümüz bu hususun doğru bir şekilde tespit edilebilmesi için *şer'î ilim* kavramına yönelik yaklaşımın eğitim tasavvurumuzda nasıl olduğuna bakılması gerekmektedir. Amacımız şeri ilim kavramının günümüze anlaşıldığı şekliyle sadece dini ilimleri kapsayıp kapsamadığını açıklığa kavuşturmadır.

Bu bağlamda makalenin iddiası ise eğitim tasavvurumuzda şer'î ilim kavramının; tarihi süreç içerisinde insanın anlam dünyasına, zihnine ve özüne yönelik alanları kapsayacak şekilde geniş bir perspektife sahip olmasıdır. Böyle bir perspektifin özellikle günümüzde farklı konularda ele alınan müstakil bilgi alanları halindeki ilimleri/bilimleri bir çatı altında değerlendirebilmeye imkân vermesi umulmaktadır.

Makalede tanımlanan problemin çözümüne yönelik tarihî veri analiz yöntemi esas alınmıştır. Bu çerçevede İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunun ve buna bağlı olarak şekillenen müfredat programının oluşumu kısaca ele alındıktan sonra, eğitimle yakın ilişkisi bulunan ilimler tasnifi ile ilgili eserlerde *şer'î ilim* kavramına yönelik yaklaşım tespit edilmiş ve kavrama ilişkin yaklaşım farklılıkları gruplandırılmıştır. Yaklaşım farklılıkları göz önünde bulundurularak şer'î ilim kavramının tanımları verilmiştir. Daha sonra eğitim tasavvuruna ve ders müfredatına ilişkin diğer kaynaklarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Son olarak ortaya çıkan tablo yorumlanarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan *eğitim tasavvuru* ile ilk terbiyelerini *Kur'ân-ı Kerim* ve sünnetten alan Müslümanların, varlığını tamamını kuşatmak için tarih boyunca geliştirdikleri eğitim anlayışı, eğitim kurumları, ilimler ve bunların öğretim usulleri gibi hususların bütünü; *müfredat* kavramı ile de eğitim ve öğretime söz konusu olan ilimler kastedilmektedir.

Eğitim tasavvuru, başta Emevîler (m. 661-750) ve Abbâsîler (m. 750-1258) olmak üzere Asya, Avrupa ve Afrika'nın önemli bölgelerini kapsayacak şekilde geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Müslümanların uzun asırlar boyu ortaklaşa katkısıyla oluşmuştur. Çalışmamızın boyutları nedeniyle eğitim tasavvuru ile ilgili diğer bölgelerdeki şahıs ve eserlere yer verilmeye birlikte bu geniş coğrafyanın ekseriyetle Selçuklu (m. 1040-1308) ve Osmanlı (m. 1300-1922) toprakları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda eğitim müfredatına ilişkin açıklamalarda, Selçuklu ve öncesindeki eğitim anlayışını tevarüs etmesi ve somut örneklerin daha çok olması hasebiyle Osmanlı medrese eğitimine yönelik eserler göz önünde bulundurulmuştur.

Eğitim tasavvuru ile şer'î ilim kavramını bir arada ele alan müstakil bir çalışma tespit edilemedi. Buna karşın şer'î ilim kavramına ilişkin değerlendirmeler daha çok ilimler tasnifini esas alan çalışmalarda geçmektedir. İlimler tasnifi meselesi ile ilgili çalışmalarda genelde konu iki noktada yoğunlaşmaktadır. İlk grupta belli bir şahsın ilimleri hangi mantıkla tasnif ettiği incelenmektedir. Örneğin Bedir'in çalışmasında İbn Haldun'un ikili ilim tasnifine nasıl baktığı açıklanmakta ve özellikle kelâm ve tasavvuf tasnifinde nasıl temellendirildiği üzerinde durulmaktadır. Daha sonra ilm-i umran ile naklî ilimler arasındaki irtibata işaret edilerek İbn Haldun'un ikili ilim tasnifinden özellikle naklî ilimlerin tasnifini temellendirirken geliştirdiği

yöneteme dikkat çekilmektedir.¹ İkinci gruptaki çalışmalar da belli bir ilim dalının tasniflerindeki konumunun ne şekilde olduğu² üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmalarda şer'î ilim kavramına genelde dinî ilim karşılığı verilmektedir. Bir istisna olarak Yığın, şer'î ilim kavramının, bizim de aşağıda zikrettiğimiz, üç anlamını vermekle birlikte meseleyi, eğitim tasavvuruyla ve ilimler tasnifinin tamamıyla ilgili olarak almaktan ziyade fıkıh usûlünün konumu bağlamında değerlendirmiştir.³ Bunların yanında Ömer Türker'in, "İlimler tasnifi ile ilgili eserlerin İslâm düşünce geleneğini şekillendiren esas kaygının ne olduğu sorusu" çerçevesinde ele aldığı makalesi bulunmaktadır. Türker, bütün tasnif literatürünün esas itibariyle İslâm düşüncesindeki genelde din-felsefe, özelde akıl-vahiy ilişkisi sorununun bir neticesi olduğunu ileri sürmektedir. Özellikle aklî ve naklî ilimlerin tamamını kapsayan tasnif eserlerinin, din-felsefe ilişkisi sorununun çözümüne bağlı olarak şekillendiğini ifade etmektedir. Türker'in bu duruma gösterdiği delil, tasnif eserlerinin ilk önce din-felsefe ilişkisini bir sorun olarak ortaya koyan filozoflar tarafından yazılmış olmasıdır. Buradan hareketle tasnif tarihinde öne çıkanları daha sağlıklı belirlemenin de ancak tasnif literatürünü din-felsefe veya akıl-vahiy ilişkisi sorununa bağlı olarak okumakla mümkün olduğunu iddia etmektedir.⁴ Buradaki bakış açısına uygun olarak aklî ilimlere nazaran şer'î ilimlerin konumu ve nasıl ele alındığı sorgulanmaktadır. Bu iddianın ne kadar isabetli olduğu tartışılmalıdır. Zira tasnifin ilklerinden kabul edilen gerek Câbir b. Hayyân (ö. 200/815) gerekse de Fârâbî'nin (ö. 339/950) tasnif ile ilgili eserlerinde din-felsefe ilişkisi bir sorun olarak görülmemektedir. Bilakis her ikisinde din-felsefe ilişkisi, karşıtlıktan ziyade birbirinin tamamlayıcısı şeklinde ele alınmaktadır. Câbir b. Hayyân'da bunun açık ifadesi şer'î-aklî ayırımının *din ilmi* üst başlığı altında verilmesidir. Her ikisine de dinin bir veçhesi olarak bakılmaktadır.⁵ Fârâbî'nin İhsâü'l-Ulûm isimli eserinde ise şer'î-aklî ayırımı bulunmamaktadır. Kelâm ve fıkıh ilmi genel tasnif sisteminin bir mütemmimi olarak verilmektedir.⁶

Mevcut çalışmalardan farklı olarak bu makalede ise ilimler tasnifinin İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvuru ile yakın ilişkisine işaret edip şer'î ilim kavramının, diğer ilim gruplarını dışlayıcı değil kapsayıcı ve bütünleştirici şekilde ele alındığı üzerinde durulmuş; şer'î ilim kavramının bizzat kendisi, anlamı ve eğitim tasavvurunda müfredat oluşumuna etkisi konu edinilmiştir. Bu vesile ile literatüre bir katkı sunulması beklenmektedir.

¹ Bk. Murtaza Bedir, "İbn Haldun'un Gözüyle Naklî İlimler", *Geçmişten Geleceğe İbn Haldun: Vefatının 600. Yılında İbn Haldun'u Yeniden Okumak, Uluslararası Sempozyum, İstanbul*, (İSAM, 2006), 219-233 ve bu matbu bildirisinin makale hali için bkz. Murtaza Bedir, "İslâm Düşünce Geleneğinde Naklî İlim Kavramı ve İbn Haldûn", *İslâm Araştırmaları Dergisi* 15 (2006), 5-31. Bu kapsamdaki diğer çalışmalar için bk. Hüseyin Atay, "Bazı İslam Filozof ve Düşünürlerine Göre İlimlerin Sayımı ve Tasnifi", *İslâm İlimleri Enstitüsü Dergisi* 4 (Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1980), 1-41; Kemal Faruk Molla, "Mehmed Şah Fenâri'nin Enmûzecu'l-Ulûm Adlı Eserine Göre Fetih Öncesi Dönemde Osmanlılar'da İlim Anlayışı Ve İlim Tasnifi", *Dîvân: İlmî Araştırmalar*, 10/18 (2005/1), 245-273; Osman Bakar, *İslâm Düşüncesinde İlimlerin Tasnifi*, trc. Ahmet Çapku (İnsan Yayınları, İstanbul, 2012); Mansur Koçinkağ, "Kâdî Beyzâvî'ye (ö. 685/1286) Göre İlimlerin Tasnifi ve Munif Fî Sinâ'Ati't-Tarîf/Ta'Rîfâtü'l-Ulûm Adlı Eserinin Edisyon Kritiği", *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 26 (2015), 383-404; Veysel Kaya, "Abdurrahman Bistâmî'nin Bilimler Tasnifi", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2016), 187-216.

² Örneğin bk. Süleyman Gökbulut, "İlim Tasniflerinde Tasavvufun Yeri", *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi* 8/19 (2007), 245-264; Adem Yığın, "Fıkıh Usûlünün İlimler Arasındaki Konumu", *Usûl: İslam Araştırmaları*, 20 (2013), 7-46; Mustakim Arıcı, "İlimler Tasnifi Literatüründe Ahlâk İlmi", *Mukaddime: Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (2016), 1-29.

³ Yığın, "Fıkıh Usûlünün İlimler Arasındaki Konumu", 25-26.

⁴ Ömer Türker, "İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi", *Sosyoloji Dergisi* 3/22 (2011), 534.

⁵ Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı: Kitâbu'l-Hudûd*, trc. Aygün Akyol, İclal Arslan (Ankara, Elis Yayınları, 2015), 38.

⁶ Mehmet Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-ulûm*, trc. Ahmet Ateş (Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986), 53.

1. İSLÂM MEDENİYETİNDE TEŞEKKÜL EDEN EĞİTİM TASAVVURUNUN VE DERS MÜFREDATININ OLUŞUMU

Eğitim tasavvurunun; kurumlar, öğretim şekilleri ve müfredat gibi hususların ilgili olduğu eğitimsel boyutu ile eğitime yön veren düşünsel boyutu bulunmaktadır. Yekdiğerinden bağımsız olmayan ve birbirini inşa eden bu iki boyut zaman içerisinde farklı şekillerde gelişmiştir.

Eğitim tasavvurunun eğitimsel boyutunun oluşumu hicrî birinci asırdan itibaren teşekkül etmeye başlamıştır. İlk dönemlerde *Kur'ân-ı Kerim*'i ve hadis-i şerifleri anlamak eğitimin temel gayretleri arasında olmuştur.⁷ Bu dönemde Hz. Peygamber'den (sav) devralınan mirasta üç temel vazife noktası tespit edilmektedir. Bunlar ilahî mesajı ve onun uygulamasını *tebliğ*, bunların *talimi* ve bu ikisinin icra ve tatbikleri noktasında *numune-i imtisal* olmak şeklinde belirlenmektedir. Bu üç vazife insanlığı *saâdet-i mutlakaya* ulaştırmak için yapılmaktadır. Buradan hareketle eğitimdeki yakın gayenin *tasfiye-i ruh ve terbiye-i insaniyeten* ibaret olduğu ifade edilmektedir.⁸

Hz. Peygamber'den (sav) gelen eğitim birikimi sahabeye ve tâbiîne taşınmıştır. Onlar da en yüce gaye olan *i'lâ-yı kelimetullahı* en iyi bir şekilde yürütmüşlerdir. Bu dönemde tâbiînin âlimleri tarafından yürütülen eğitim işlerinde öğretimin genel ve hususî olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Öğretimin genel şeklinde Müminler, sahabe-i kirâma ve tâbiînin âlimlerine din hakkındaki meseleleri danışarak öğrenmektedirler. Öğretimin hususî şeklinde ise vakitleri ve durumları müsait kimseler sahabeden ve tâbiînden âlim olanların sohbetlerine, ders halkalarına ve meclislerine sürekli bir şekilde devam ederek buralarda o dönemde cari olan ilimleri ve güzel hasletleri öğrenirlerdi. Gayesi “ebedî saâdete ulaşmak için tasfiye-i ruh ve terbiye-i insaniye” olan bu türlü eğitim öğretim, medreselerin de ilk nüveleri olarak kabul edilmektedir.⁹ Tâbiîn devrinin sonlarından itibaren (h.65-135/m.684-752) eğitim öğretim, o dönemin şartlarına göre düzenli bir şekil almaya başlamıştır. Bu dönemde eğitime konu olan ilimler arasında ilm-i tevhid, ulûm-ı Kur'âniye, hadis ve fıkıh sayılmaktadır.¹⁰

Fetihlerle birlikte İslâm coğrafyasının genişlemesi farklı dinden, görüşten ve ırktan birçok kimse ile teması gerektirmiştir. Çok yönlü temas ise itikadî ve fikhî yeni sorunları beraberinde getirmekle birlikte yeni düşüncelerin ve nispeten bu düşüncelerin sistemleşmiş ilmî birikimlerinin Müslüman topluma taşınmasına da vesile olmuştur. Bunların neticesinde Müslümanların hayat şartlarında, ictimâî ortamlarında ve düşünce dünyalarında önemli değişim meydana gelmiştir. Buna benzer noktalarda yaşanan değişimin de tesiriyle müfredat bağlamında yukarıda geçen ilimlerin yanında yeni ilgi alanlarının ve bunlara ilişkin kavramların ortaya çıkması kaçınılmaz bir şekil almıştır.

Ortaya çıkan yeni ilgi alanları ve kavramların anlaşılması ise başlı başına önemli çaba gerektiren bir durumdur. Söz konusu müfredatın bu durumu aşabilecek şekilde yeterli donanımı henüz bulunmamaktadır. Ders müfredatının yeterli donanıma sahip olmamasına sebep sayılabilecek iki husus ön plandadır. İlki farklı kültürler ve dillerle karşılaşınca dil probleminin ortaya çıkmasıdır. Bu ortamlarda Arapçanın feshati bozulma tehlikesi ile karşılaşmıştır.

⁷ İlk dönem İslâm eğitim tarihi için bk. M. Asad Talas, *Nizamiyye Medresesi ve İslâm'da Eğitim ve Öğretim*, trc. Sadık Cihan (Etüt Yayınları, Samsun, 2000), 15-24; Ahmed Çelebi, *İslâm'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, trc. Ali Yardım (Damla Yayınevi, İstanbul, 1976), 33-48; Mehmet Dağ-Hıfzırrahman R. Öymen, *İslâm Eğitim Tarihi* (Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1974), 65-68; Ziya Kazıcı, *Anahatları ile İslâm Eğitim Tarihi* (Bir Yayıncılık, İstanbul, 1983), 19-23; Şakir Gözütok, *İlk Dönem İslâm Eğitim Tarihi* (Fecr Yayınları, Ankara, 2002).

⁸ Kazanlı Halim Sabit, “İslâh-ı Medâris Münasebetiyle”, *Sırât-ı Müstakîm*, 124 (17 Muharrem 1329/5 Kânunusani 1326/18 Ocak 1911), s. 331.

⁹ Medrese öncesi eğitim ortamları ile ilgi olarak bk. George Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*, trc. Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu (Klasik Yayınları, İstanbul, 2012), 44-63.

¹⁰ Halim Sabit, “İslâh-ı Medâris Münasebetiyle”, 332.

Arap dili ile yazılan *Kur'ân-ı Kerim'in* ve hadislerin okunması ve anlaşılmasında sıkıntı oluşmuştur. Diğer taraftan Arap olmayan Müslümanların da iki asıl kaynağı okuyup anlamaları için Arap dilini öğrenmeleri gerekmiştir. Bu minval üzere önce Arapçanın sarf ve nahvi; daha sonraları da bu dilin inceliklerini öğretmek için meânî, beyan ve bedî' gibi ilimler ders müfredatlarına alınmıştır. Ders müfredatının yeterli donanıma sahip olmamasına sebep olan ikinci husus farklı düşüncelerle karşılaşılmasıdır. İslâm coğrafyasının genişlemesi neticesinde gün yüzüne çıkan muhtelit yapı, siyasî ve fikrî sorunlarla birlikte bu yöndeki ayrılıkları da yanında getirmiştir. Fikrî sorunların niteliğine etki edebilecek, önceden olmayan yeni ilimler tercüme edilmeye başlamış; ilimlere ait daha evvel bilinmeyen yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Muhallif olan taraflar yeni ilimlerden sayılan ulûm-ı akliye ve felsefiye ile meşgul olmuşlar ve itirazlarını bu çerçevede ileri sürmüşlerdir. Bu sorunların çözümü için mevcut ilimlerin ve ders usullerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Böylelikle hâlihazırdaki ilimlerin göstermiş olduğu usullerle düsturları müdafaa ve muhafazaya yardım maksadıyla ilimler arasında ulûm-ı akliye ve felsefiye de ilave edilmiştir. Bu suretle ders müfredatları genişlemekle birlikte ilk dönemden itibaren yerleşmiş olan "ebedî saâdete ulaşmak" şeklindeki öğretimin maksadı aynı kalmıştır.¹¹

Eğitim tasavvurunun eğitimsel boyutu bahsedilen minvalde gelişirken buna paralel olarak düşünsel boyutu da zamanla şekillenmiştir. Eğitim tasavvurunun ilk başlardaki teşekkülünde, varlığın ve ilâhın özelliklerinin tanımlanması Arap dilinin imkânları çerçevesinde *Kur'ân* ve hadislerden elde edilen bilgilerle yapılırken bu kaynaklardan alınan cevaplar yeterli görülmekteydi. Ne var ki zamanla bu cevaplar, değişen şartlarla birlikte ortaya çıkan zihni, itikâdî ve fikhî sorunların çözümünde yeterli olamamaktaydı. Sorunların çözümüne yönelik olarak sonradan tercüme yoluyla dâhil olan felsefî ilimlerin özellikle ilâhiyat bahisleri ile mantık ilmi Müslüman âlimler tarafından önemsendi. Müslüman âlimler ilâhiyatın ve mantığın meselelerinin verdiği imkânları mevcut birikimleriyle mezcederek sorunların çözümüne yönelik önemli adımlar atmışlardır. Bu adımlar arasında ilk başlarda Allah Teâlâ'nın vücudunu ve sıfatlarını konu edinen kelâm ilminin, varlığın tamamını kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması gösterilebilir.¹² Eğitim tasavvurunun düşünsel boyutunun gelişmesinde yapıcı ve dönüştürücü bir katkısı olan kelâm ilminin, varlığın tamamını kapsayacak şekilde yapılandırılması fizikî âlemin İslâmî bakış açısıyla ele alınmasına vesile olmuştur. Bu durum da İslâm'da bütünüyle varlığın, eğitimin konusu olmasına imkân vermiştir. Bunun yanında söz konusu adımlara mantık ilminin; fikhin ve kelâmın da aralarında bulunduğu ilimlerin tamamının tahsilinin ön şartı olarak alınması ve buna göre yorumlanarak değer kazanması da gösterilebilir.¹³

Bütün bu gelişmeler neticesinde eğitim tasavvuru daha geniş bir zemine yayılmıştır. Yayılan geniş zemin üzerinde eğitim tasavvuru öncekine nazaran yeni sayılabilecek bir merhaleye geçmiş ve eğitim kurumsallaşmaya başlamıştır. Kurumsal yapıların mühim örneklerinden olan medreseler, o dönemlerde ilimlerin öğretiminin bir arada yapıldığı önemli müesseseler olmuştur. Özellikle h. IV/m. X. asırdan sonra medreseler İslâm dünyasında yaygınlaşmıştır.¹⁴

¹¹ Halim Sabit, "İslâm-ı Medâris Münasebetiyle", 332-333.

¹² Kelâm ilminin varlığın tamamını kuşatan bir ilim olmasıyla ilgili olarak bk. Ömer Türker, "Kelâm İlminin Metafizikleşme Süreci", *Divân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 12/23 (2007/2), 75-91.

¹³ Gazzâlî, Mustasfâ'nın burhan, tanım ve nazar gibi mantığın konularından bahsettiği mukaddime kısmının bütün ilimlerin mukaddimesi olduğunu ve bu mukaddimeyi tam olarak kavrayamayan kimse-lerin ilimlerine kesinlikle güven olamayacağını bildirmektedir. Bk. Gazzâlî, *Mustasfâ: İslâm Hukuk Metodolojisi*, trc. Yunus Apaydın (Klasik, İstanbul, 2006), 1: 17.

¹⁴ Medreselerin kuruluşu ile bk. Talas, *Nizamiyye Medresesi ve İslâm'da Eğitim ve Öğretim*, 24-28; Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm Dünyası ve Hıristiyan Batı*, 67-73; Cahit Baltacı, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, 1 (İstanbul, İFAV, 2005), 60-63; Nebi Bozkurt, "Medrese", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 28: 324-325; Ahmet Ocak, *Selçuklu Devri Üniversiteleri: Nizamiye Medreseleri* (Nizamiye Akademi, İstanbul, 2017), 71-82.

Hicrî V. ve VI./miladî XI. ve XII. yüzyılda öncakilere nispeten daha müesses hale gelen medreselerin ders müfredatları yukarıda tasvir edildiği şekilde *Kur'ân* ilimleri, hadis ilimleri, fıkıh, usûl-i fıkıh, kelâm, ulûm-ı Arabiye ve edebiye gibi ilimlerden oluşmaktadır.¹⁵ Bu dönemden sonra özellikle Osmanlı medreselerinin gelişimiyle tedris edilen ilimler arasına mantık, hikmet, heyet, hesap ve hendese gibi ilimler de dâhil olmuştur.¹⁶

Söz konusu ilimleri tanımlamak ve ilimler arasında bir takım irtibatlar oluşturmak üzere hicrî ikinci yüzyıldan sonra hemen her dönemde ilimlerin tasnifine yönelik önemli eserler kaleme alınmıştır. Bu eserlerde, ilimlerin eğitim tasavvurundaki konularının anlaşılmasında ve sınıflandırılmasında ciddi çabalar sergilenmiştir. İlimlerin tasnifinde, eğitim öğretim meselesi ve buradaki müfredatı şekillendirme önemli bir yer almaktadır. Bu durumu net bir şekilde ifade eden Fârâbî, ilim öğrenecek kişiler için tasnif kitaplarını birer kılavuz olarak kabul etmektedir.¹⁷ İbn-i Efkânî (749/1348) de ilimlerin çeşitlerini ayrıntılı bir şekilde açıkladığı kitabını yazmadaki gayesinin, arınmış nefisleri insanî kemâlâta teşvik etme; insana, bir ilmi öğrenmek veya bir ilmin neye yaradığına bakmak istediğinde onu gösterme olduğunu söylemektedir.¹⁸ Tasniflerin yapıldığı eserlerde ilimlerin ayrımı; lügavî, dinî, dünyevî, aklî, naklî, felsefî ve şer'î gibi farklı yaklaşımlar geliştirilerek mevzu bahis edilmiştir.

2. İLİMLER TASNİFİ ESERLERİNDE ŞER'Î İLİM YAKLAŞIMI

İlimler tasnifi eserlerinde şer'î ilim yaklaşımının nasıl ele alındığı sorusu, kavramın İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunda kazandığı anlamı görebilmek açısından önem arz etmektedir. Bu hususu görebilmek için burada h. III./m. IX. yüzyıl ile h. XII./m. XVIII. yüzyıllar arasında ön plana çıkan ilimler tasnifi eserleri dikkate alınmıştır. Eserler kendi içinde gruplandırılmıştır. Gruplandırılmada şer'î ilim kavramının ya da bunu çağrıştıran ilimlerin genel tasnif içindeki konumlandırılmaları dikkate alınmıştır. Buradaki gayemiz, anlamına geçmeden önce şer'î ilim yaklaşımının ilimlerin genelini mevzu bahis eden eserlerdeki durumunu ortaya çıkararak kavrama ilişkin bir tespit yapmaktır.

İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunda öğretime konu olan ilimlerin genel bir tanımlaması olarak ifade edilebilen şer'î ilim kavramına, ismen veya farklı başlıklar altında da olsa ilimler tasnifi ile ilgili eserlerin hemen tamamında yer verilmiştir. Tasniflere bakıldığında dört farklı yaklaşımda şer'î ilim tamlamasının ele alındığı görülmektedir. Birinci yaklaşım olarak değerlendirebileceğimiz eserlerde şer'î ilimler, tasnifteki ana bölümlemenin temel unsurları arasındadır. Burada şer'î ilimler, genelde dil ilimleri ve aklî ilimlerle birlikte üst başlıkta yer almıştır. Câbir b. Hayyân, Hârizmî (ö. 387/997), İhvân-ı Safâ (h. IV./m. X. yy.) ve Taşkoprîzâde (ö. 968/1561) gibi âlimlerin yaptığı tasnifler bu gruba verilecek misaller

¹⁵ Talas, *Nizamiyye Medresesi ve İslâm'da Eğitim ve Öğretim*, 50-51.

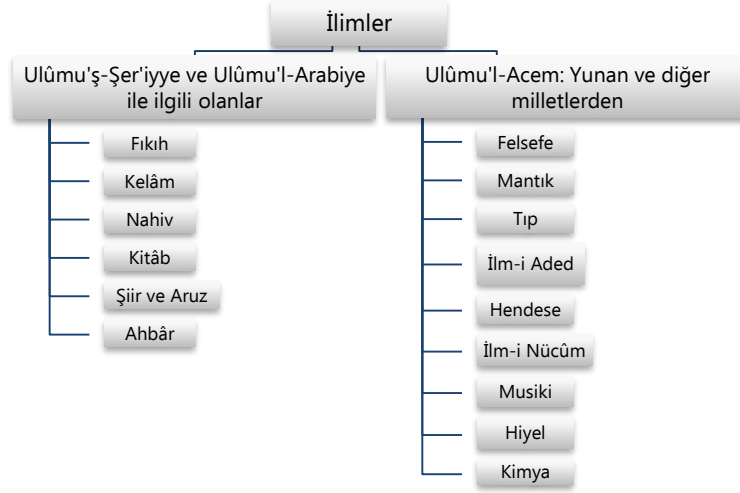
¹⁶ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmîye Teşkilatı* (Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1965), 19-23; Mustafa Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri* (Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 1984), 40-63; Baltacı, *XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, 1: 87-90.

¹⁷ Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-ulûm*, 53-54.

¹⁸ Şemseddin Ebû Abdullah Muhammed b. İbrahim b. Sâid el-Ensârî es-Sincârî İbnü'l-Ekfânî, *Kitâbü İrşâdi'l-kâsîd ilâ Esna'l-makâsîd*, thk. Jan Justus Witkam (Ter Lugt Press, Leiden, 1989), 13 [452].

arasındadır.¹⁹ Bunlardan kâtiplik vasfıyla ön plan çıkan Hârizmî eserinde ilimleri, *ulûmu'ş-şer'iyye* ve *ulûmu'l-acem* şeklinde iki başlıkta ele almıştır.²⁰

Şekil 1: Hârizmî'ye Göre İlimler Tasnifi²¹



Şekil 1'de yer alan şer'î ilimler başlığındaki ilimlerin çeşitliliğine bakıldığında bu başlığın, diğer âlimlerin şer'î ilimler arasında kabul ettiği İslâmî kaynaklı ilimleri tanıtmak amacıyla konulmadığı görülmektedir. Zira burada tefsir ve hadis ilimlerine hiç değinilmeksizin nahiv, şiir, kâtiplik mesleği ile ilgili bilgiler ve o dönemdeki farklı dinlere ve kültürlere sahip toplumların tarihlerinden bahseden ilm-i ahbâr yer almaktadır. Acem ilimleri başlığında da Arabî olmayan toplumlardan alınan felsefe, mantık, tıp, hendese ve kimya gibi ilimler bir araya getirilmiştir. İlimlerden ve bunlara ait ıstıhlardan bahseden söz konusu Mefâtihu'l-Ulûm kitabına en çok ihtiyaç duyacaklar arasında kâtipler ve edipler bulunmaktadır.²² Bu sebeple olsa gerektir ilimlerin tanımı ve içeriği verilmeksizin ilgili ilim dallarını tanıttıcı kavramsal çerçeve çizilmekle yetinilmiştir. Buradaki tasnifin daha çok ilimlerin çıkış yerine göre izafe

¹⁹ Bu grupta yer alan tasnifler için bk. Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı*, 38; Hârizmî Muhammed bin Ahmed bin Yusuf, *Mefâtihu'l-Ulûm*, thk. İbrahim el-Ebyârî (Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut, 1409/1989), 17-18; Hasan Akkanat, "İbn Sina'nın Akıl Bilimlerin Bölümleri Adlı Risalesinin Çeviri ve İncelemesi", *Dini Araştırmalar*, 11/31 (Mayıs-Ağustos 2008), 196-204; İbn Hazm, "Risâletü Merâtibi'l-ülûm", *Resâilü İbn Hazm el-Endülüsî*, thk. İhsan Abbas (Beyrut, el-Müessesetü'l-Arabiyyetü li'd-Dirâsâti ve'n-Neşri, 1983), 4: 78; *Resâilü İhvânî's-Safâ* (Dâru Sâdır, Beyrut, h.1386/m.1957), 1: 266-267; *İhvân-ı Safâ Risâleleri*, Editör: Abdullah Kahraman (Ayrıntı, İstanbul, 2012), 1: 181; İmam Gazâlî, *İhyâu Ulûmi'd-din Tercümesi*, trc. Ahmed Serdaroğlu, (Bedir Yayınevi, İstanbul, 1974), 1: 48-49; İmam Gazâlî, *Tevhîd ve Ledün Risâleleri*, Türkçesi: Serkan Özburun, Yusuf Özkan Özburun (Furkan Basın Yayın, İstanbul, 1995), 81-87; Davud-ı Kayserî, *İthâfu's-Süleymanî fî Ahdi Orhânî*, (Millet Ktp., Ali Emîrî, Arâbî nr. 2173), 42 vr.'dan naklen Molla, "Mehmed Şah Fenâri'nin Enmûzecu'l-Ulûm Adlı Eserine Göre Fetih Öncesi Dönemde Osmanlılar'da İlim Anlayışı Ve İlim Tasnifi", 257 ve 264; Kaya, "Abdurrahman Bistâmî'nin Bilimler Tasnifi", 201; Taşköprizâde Ahmet Efendi, *Mevzûâtü'l-Ulûm*, Mütercimi: Kemâleddin Mehmed Efendi, (İkdâm Matbaası, Dersaadet, 1313), 1: 443.

²⁰ Hârizmî, *Mefâtihu'l-Ulûm*, 17-18.

²¹ Hârizmî, *Mefâtihu'l-Ulûm*, 17-18.

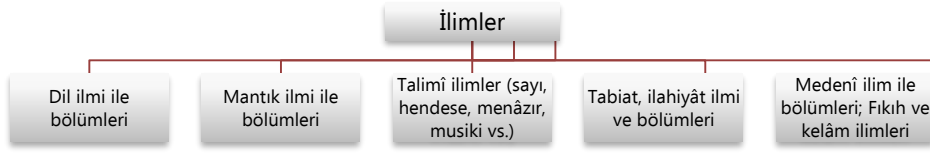
²² Hârizmî, *Mefâtihu'l-Ulûm*, s. 14.

1088 | Hasan Sabri Çelikaş, İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...
edildiği görülmekte²³ olup Hârizmî'nin yaptığı ikili ayırmada dinî-din dışı karşıtlığından bahsetmek imkân dâhilinde bulunmamaktadır.²⁴

İkinci yaklaşımda ise tasniflerinde *şer'î ilim* tamlamasına ve bununla ilgili bir ayrıma yer vermeyip bu kapsamdaki ilimleri başka ilim terkipleri veya başka isim altında toplayan eserler bulunmaktadır.²⁵ Örneğin Fârâbî'nin İhsâü'l-Ulûm isimli eserinde beş grupta sınıflandırılan ilimler arasında *şer'î ilim* adına bir başlık yer almamaktadır. Ancak farklı tasniflerde âlimler tarafından *şer'î* ilimlerden sayılan kelâm ve fıkıh, Fârâbî'nin tasnifinde medenî ilim başlığı ile birlikte verilmektedir.²⁶

Fârâbî'nin, ilimleri beş bölümde incelerken *şer'î ilim* şeklinde bir ayrıma gitmeden, fıkıh ve kelâm gibi ilimleri farklı bir grupta ele alması iki yönden değerlendirilebilir. İlk olarak bu durumu Fârâbî'nin medenî ilme yüklediği anlam ile açıklamak mümkündür. Ona göre medenî ilim, gerçekte saâdet olan ile olmayan şeyleri göstermektedir.²⁷ Bu açıdan bakıldığında her iki ilim gerçek saâdeti hedeflediği için Fârâbî'nin tasnifinde ahlâk, ev idaresi ve siyaset ile birlikte medenî ilmi oluşturan grup içinde yer almıştır. Aşağıda Şekil 2'de görüldüğü üzere *şer'î ilim* kapsamında başka bir ilim de zikredilmemektedir.

Şekil 2: Fârâbî'ye Göre İlimler Tasnifi²⁸



Fârâbî'nin tasnifinde özel olarak *şer'î ilim* ayırımına yer verilmeme sebebinin ikinci yönü, her ne kadar bu iki ilim alanında önemli eserler telif edilse de fıkıh ve kelâmın teşekkülünün o dönemde henüz tamamlanmaması olabilir. Bunu destekleyecek bir delil olarak Fârâbî'nin İhsâü'l-Ulûm'daki kelâm tanımı verilebilir. Ona göre kelâm, "insana dini kuranın açıkça anlattığı belli düşünce, fikir ve işleri muzaffer kılmak ve onların aksi olan her şeyin söz

²³ Mefâtihu'l-Ulûm'da yer alan ayırımdaki *şer'î/Arabî* ve acem (Arabî olmayan) terimlerinin Hârizmî'nin zihninde *şer'î-kültürel* kıstasın ilimler için ayırıcı vasıf olduğunu gösterdiği ileri sürülmektedir. Bk. İlhan Kutluer, "Bir Bürokratin Gözüyle Kelâm ve Felsefe", *Akal ve İtikâd: Kelâm-Felsefe İlişkileri Üzerine Araştırmalar* (İz Yayıncılık, İstanbul, 1996), 218.

²⁴ Hârizmî'nin, bilimlerin sınıflandırılması problemini bu şekilde ele alarak dinî ve dünyevî ilimlerin arasına bir çizgi çizdiği şeklinde yorum yapılmaktadır. Ancak yukarıda belirtildiği üzere ilimlerin tasnifinde böylesine bir çizgi çizme endişesinin olmadığı görülmektedir. İlgili yorum için bk. Raik Bahadır, "Ebû Abdullah el-Hârizmî ve Mefâtihu'l-Ulûm Adlı Ansiklopedik Eseri Üzerine Birkaç Söz", trc. Fegani Beyler, *Dörtöge: Felsefe ve Bilim Tarihi Yazıları*, 7/11 (2017), 211.

²⁵ İkinci grupta yer alan tasnifler için bk. Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-ülûm*, 53; Ebu'l-Hasan el-Âmirî, *Kitâbü'l-İ'lâmî bi Menâkibi'l-İslâm*, thk. Ahmed Abdülhamid Gurâb (Dâru'l-Asâle, Riyad, 1408/1988), 80-81; İbn Abdül-berr, *Câmiu Beyâni'l-İlmi ve Fazlihi* (Medine, el-Mektebetü's-Selefiyye, 1388/1968), 2: 46; İbn Haldun, *Mukaddime*, thk. Derviş el-Cüveydî (el-Mektebetü'l-Asriyye, Beyrut, et-Tab' u's-Sânî, 1416/1996), 406; İbn Haldun, *Mukaddime*, Hazırlayan: Süleyman Uludağ (Dergâh Yayınları, İstanbul, 2016), 782; Taşköprizâde Ahmet Efendi, *es-Se'âdetü'l-Fâhira ff Siyâdeti'l-Âhira: İlimler Tasnifi*, thk. ve trc. Sami Turan Erel (İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2016), 132-218. Taşköprizâde bu eserinde ilimleri temelde âlet, itikâdî ve amelî şeklinde üç gruba ayırmaktadır. *Şer'î* ilimleri, itikâdî ilimlerin alt kolu olarak vermektedir. Buna göre itikâdî ilimler iki alt başlıkta değerlendirilmektedir: a. İtikâdî *şer'î* ilimler, b. İtikâdî hikemî ilimler.

²⁶ Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-ülûm*, 53.

²⁷ Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-ülûm*, 118-119.

²⁸ Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-ülûm*, 53.

ile yanlışlığını göstermek iktidarını kazandıran bir melekedir.”²⁹ Bu tanım, kelâmın henüz küllî bir ilim³⁰ olarak değil de dine karşı saldırıların fikirlerini çürüterek onlara cevap veren ve bunun mukabilinde doğruluğunu ispatlamaya çalışarak dini savunan bir *sinâat* olarak kabul edildiğine işaret etmektedir.³¹ Aynı zamanda bu yaklaşım kelâmı küllî bir ilimden ziyade, dinin savunusunu ve akli delillerle desteklenmesini yapan cedeli bir özellikte görmektedir.³²

Şer’î ilimlerin ele alındığı üçüncü yaklaşımda, ilimlerin geneli hakkında bilgi veren eserler arasında söz konusu ilimlerle diğerlerini tasnif etmeden, hepsini bir arada zikredenler yer almaktadır.³³ Bu eserlerden Ebû Hayyân et-Tevhîdî’nin (ö. 414/1023) tasnifinde şer’î ilim ismi zikredilmemektedir. Buna karşın diğer âlimlerin şer’î ilim kapsamında kabul ettiği fıkıh, kelâm, sünnet gibi ilimler tıp, nücûm, hendese gibi ilimlerle bir arada verilmektedir. Ebû Hayyân et-Tevhîdî, risâlede ilimlerin sınıflarını özet bir şekilde açıklayacağını; vaktin yeterli olmadığından ilimlerin incelenmesinin bu risâlede yapılmadığını ifade etmektedir. İlim üstatlarının, hikmet erbabının ve edebî en iyi temsilcilerinin ilimleri inceleme işini, nakledilen usulleri içeren meşhur kitaplarda tamamladıklarını belirtmektedir.³⁴ Risâlede tanıtılan ilimler: Fıkıh, el-Kitâb, es-Sünnet, kıyas, kelâm, nahiv, lügat, mantık, tıp, nücûm, hesâbü’l-müfred bi’l-aded, hendese, belagat ve tasavvuf.

Son yaklaşımda yer alan tasnifler arasında şer’î ilimler, lügavî ilimler haricindeki diğer ilimlerin çoğunluğunu kapsayacak şekilde öğretime söz konusu olan bilgi alanlarının üst tanımlaması olarak görülmektedir. Buna örnek olarak Molla Lütffî’nin (ö. 900/1494-95) tasnifi verilebilir. Molla Lütffî, ilk başta ilimleri lügavî ve şer’î olarak iki ana kategoride ele almıştır. Bu yaklaşımda şer’î ilimler, Şekil 3’te görüldüğü üzere kendi tabiriyle beş cinse ayrılmaktadır.

²⁹ Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü’l-ulûm*, 125.

³⁰ Kelâm ilminin küllî bir olarak kabul edilme süreciyle ilgili olarak bk. Türker, “Kelim İlminin Metafi zikleşme Süreci”, 75-91.

³¹ Farabi, *İlimlerin Sayımı: İhsâü’l-ulûm*, 126-132.

³² Türker, “İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi”, 545.

³³ Üçüncü grupta yer alan tasnifler için bk. İbn Ferîğün, *Cevâmiü’l-ulûm*, Edited by Fuat Sezgin, Series C, Facsimile editions (Frankfurt am Main, Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften, 1985); Ali b. Muhammed b. Abbas Ebû Hayyân et-Tevhîdî, *Risâletü Ebî Hayyân fi’l-Ulûm* (Mektebetü’s-Sekâfeti’d-Diniyye, b.y., ts.), 17-29; Kâdî Beyzâvî, “Kitâbü Münîf fi Sınâati’t-Ta’rîf”, Mansur Koçinkağ, “Kâdî Beyzâvî’ye (ö. 685/1286) Göre İlimlerin Tasnifi ve Münîf Fi Sınâ’ati’t-Tarîf/Ta’rîfâtü’l-Ulûm Adlı Eserinin Edisyon Kritiği”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 26 (2015), 396-404; Ebu’l-Abbas Ahmed b. Ali el-Kalkaşendî, *Subhul-A’sâ fi Sınâati’l-İnşâ* (Vizâreti’s-Sekâfeti ve’l-İrşâdi’l-Kavmiyyi el-Müessesetü’l-Mısıriyyeti’l-Âmmeti, Kahire, ts.), 14: 204-231.

³⁴ Ebû Hayyân et-Tevhîdî, *Risâletü Ebî Hayyân fi’l-Ulûm*, 19.



Buraya kadar ele alınan ilk üç yaklaşımda; felsefî, tabiî, riyâzî kapsamındaki ilimler müstakil başlıklarda yer alırken Molla Lütff'nin tasnifinde, söz konusu ilimlerin hepsi şer'î ilimlerin altında toplanmıştır. Bu ilimlere şer'î ilimlerin tamamlayıcısı (tetimme) olarak bakılmaktadır. Bunlar beşinci cinsteki ilimler grubuna dâhil edilerek nazarî şer'î ilimler ve amelî şer'î ilimler olarak ikiye ayrılmaktadır. Nazarî şer'î ilimler, mantığın ve riyazî ilimlerin bölümlerine karşılık gelmektedir.³⁶ Amelî şer'î ilimler ise şunlardır: Ahlâk, mev'iza, ilmü'l-ed'iyeye ve'l-evrâd, ilmü'l-âsâr, ilmü'l-ihtisâb, ilmü keyfiyeti tahsil ve sarfı mâli'l-fey, ilmü keyfiyeti tertibi'l-asâkir.³⁷

Molla Lütff'nin şer'î ilimleri beş cinse ayırması aslında *şer'î ilim* kapsamının genişletilmesi şeklinde okunabilir. Yani şer'î ilim beş cinse bölümlenerek mevcut ilimlerin çoğunluğunu kuşatacak şekilde kavramın kapsamı zenginleştirilmiştir. M. XV. yüzyıl âlimi olan Molla Lütff'nin dönemine kadar tasniflerde yer alan ilimler birçok yönden oluşumlarını tamamlamıştır. Dolayısıyla söz konusu dönemde tasniflerde zikredilen ilimlerin, genel eğitim tasavvurundaki yerinin belirginleşmesi hasebiyle bunların ekseriyeti şer'î ilim çatısı altında ele alınması mümkün görülmüştür denilebilir.

İlimler tasnifinde ortaya konulan yaklaşımlar meselelerin çeşitliliğine işaret etmektedir. Bu noktada meseleyi daha iyi anlayabilmek için şer'î ilim kavramının anlamına yakından bakılmasında fayda bulunmaktadır.

³⁵ Tokatlı Hasanoğlu Lütfullah [Molla Lütff], *Dil Bilimlerinin Sınıflandırılması (el-Metalib el-ilahiyeye fi mevzuat el-ulum el-luğaviyye)*, trc. Şükran Fazlıoğlu (Kitabevi, İstanbul, 2012), 13-68.

³⁶ Lütfullah, *Dil Bilimlerinin Sınıflandırılması*, 62-64.

³⁷ Lütfullah, *Dil Bilimlerinin Sınıflandırılması*, 64-68. Taşköprizâde de amelî şer'î ilimleri Molla Lütff'ye benzer şekilde saymaktadır. Bk. Taşköprizâde, *es-Se'âdetü'l-Fâhira*, 220-234. Taşköprizâde ahlâk ilmini ise amelî hikmet başlığı altında zikretmektedir. Bk. Taşköprizâde, *es-Se'âdetü'l-Fâhira*, 234.

3. ŞER'Î İLİM KAVRAMI

Şer'î ilim yaklaşımının ilimler tasnifinde ne şekilde ele alındığı yukarıda görüldü. Bundan sonra kavramın İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurundaki anlamını tespit edebilmek için nasıl tanımlandığına bakılmalıdır. Bu noktada sırasıyla hicrî II., VI. ve XII. yüzyıla ait üç tanıma yer verilmiştir.

İlk olarak tasnif eserlerinin öncü örneklerinden sayılan Câbir b. Hayyân'ın Kitâbü'l-Hudûd'daki³⁸ tanımını vermek istiyoruz. O, ilimleri öncelikle din ilmi-dünya ilmi şeklinde ikiye ayırmaktadır. Din ilmi kendi içerisinde şer'î ilim-aklî ilim olarak taksim edilmektedir.³⁹ Şekil 4'te görüldüğü üzere tasnifte ilimler tek tek sayılmak yerine daha çok genel isimlendirmeler verilerek sınıflandırılmıştır. Bu durumu Câbir b. Hayyân'ın yaşadığı hicrî ikinci yüzyılda ilimlerin sonraki dönemde anlaşıldığı gibi konusu, ilkeleri, maksatları vs. belli disiplinler şeklinde bir anlayışın henüz teşekkül etmediği ile açıklamak mümkündür.

Şekil 4: Câbir b. Hayyân'ın İlimler Tasnifi⁴⁰



Kitâbü'l-Hudûd'da aklî ilim ile aynı kategoride ele alınan şer'î ilim tanımı şu şekilde yapılmaktadır: Dünya menfaatlerinden ölümden sonrasına ait faydaları içermesinden dolayı kendisiyle, din ve dünya bakımından faydalı siyasetlerin en üstünü kastedilen ilimdir.⁴¹ Hicrî ikinci yüzyılda yaşayan Câbir b. Hayyân'ın tanımına bakıldığında şer'î ilmin kapsamının o dönemde gayet geniş tutulduğu görülmektedir. Bu tanımın içine, kastedilen faydayı sağlayan birçok farklı bilgi alanı dâhil edilebilir. Aklî ilim de şer'î ilim ile birlikte tek çatı altında karşılıklı olarak yer almaktadır. Bu iki ilim alanını aynı başlık altında birleştiren mantığı anlamak için *din ilmi* tanımına da bakılmalıdır. Din ilminin tanımı; "ölümden sonra kendisinden fayda umulan şeylerde kullanmak için aklın kendisiyle süslediği suretler" şeklinde yapılmaktadır.⁴²

Tanımlardan anlaşıldığı kadar gerek şer'î ilim gerekse aklî ilim kapsamına dâhil edilebilecek bilgi alanlarının bu dünyadaki uygulamalarının sonraki hayata olumlu bir şekilde yansması beklenmektedir. Ayrıca burada Câbir b. Hayyân'ın ilimleri din ve dünya ilimleri

³⁸ Türker, ilk tasnif eserlerinden sayılan Kitâbü'l-Hudûd isimli eserin Câbir b. Hayyân'a ait olamayacağını Paul Kraus'a dayanarak ileri sürmektedir. Bk. Türker, "İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi", 539-540. Ancak biz burada Kitâbü'l-Hudûd'daki tasnif yapısının özgünlüğü ve din, şariat tanımlamasının diğer tasniflerden farklı şekilde olması hasebiyle eserin Câbir b. Hayyân'a ait olduğunu ileri sürenlerin görüşünü, temkini elden bırakmamak kaydıyla benimsiyoruz.

³⁹ Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı*, 38.

⁴⁰ Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı*, 38.

⁴¹ Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı*, 44.

⁴² Dünya ilminin tanımı da ölümden önce faydaların elde edilmesi, zararların def edilmesi maksadıyla aklın ve nefsin elde ettiği suretlerdir, şeklinde yapılmaktadır. Bk. Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı*, 42.

1092 | Hasan Sabri Çelikaş, İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...

şeklinde ele almasında insanın yaşam amacının öncelenmiş olduğu da görülmektedir. İnsanın yaşam amacı ahiretteki sonsuz hayata hazırlığı gerektirmektedir. Yani şer'î ilimlere ahirette insanı sonsuz mutluluğa ulaştıran ilimler olarak bakılmaktadır. Bunun yanında akli ilimlerin de din ilimleri kapsamında değerlendirilmesi sonsuz hayatla ilgili olsa gerektir. Zira akli ilimler, insanın hal ve hareketlerine anlam vermekte; bu hareketleri değerli kılmaktadır. Bir bakıma akli ilimler, insanı iyi, faziletli, erdemli, şerefli yaptığı; bu özelliklerin de insana ahiret hayatında sonsuz mutluluğu kazandırması umulduğu için din ilimleri arasında zikredilmiş olmalıdır. Dünya ilimleri kapsamındaki ise kişinin bu hayattaki işlerini düzene koyan, yapılmasında veya yapılmamasında ahirete yönelik bir değer taşımayanlardır. Dolayısıyla ilimlerin din ve dünya ilimleri şeklinde ayrılması dinin ve dünyanın varsayılan karşıtlığından değil ilimlerin işlevselliğinden ve gayesinden kaynaklanmaktadır. Buradaki şer'î-akli ayırımının diyalektik anlamda birbirinin hilâfına konumlandırma şeklinde olmadığına; bilakis birbirinin mütemmimi olacak şekilde yanyana bulunduğu dikkat edilmelidir.

Şer'î ilim kavramında ikinci olarak Gazzâlî'nin (ö. 505/1111) tanımına yer verilmiştir. O, İhyâ'daki tasnifinde ilimleri ilk başta hükümlerine göre yani farz-ı ayn ve farz-ı kifâye ilimler şeklinde ikiye ayırmaktadır. Farz-ı kifâye dâhilindekileri de şer'î olan ve olmayan diye kendi içinde tasnif etmektedir. Bu tasnifte şer'î ilim tanımı, tecrübe ve işitmekle olmayıp ancak Şârî'den ve peygamberlerden öğrenilen ilim, şeklinde yapılmaktadır.⁴³ Bu tanım, Câbir b. Hayyân'ın tanımına nazaran anlam genişliği bakımından farklı bir boyutu ifade etmektedir. Buna göre şer'î ilim sadece vahiy ve vahye müteallik sünnet bilgisi şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımın dışında kalan bilgi alanlarına da şer'î ilme ulaşmaya vesile olan ilimler olarak bakılmaktadır. Fıkıh, hadis ve tefsir gibi ilimler şer'î ilmin tamamlayıcıları (mütemmimât); dil ilimleri de şer'î ilmin öncülleri (mukaddimât) mesabesinde alınmıştır. Diğer ilimler de şeriata yani Şârî'nin maksadına fayda sağlayacak nitelikteyse değer kazanmaktadır.

Gazzâlî'nin burada vermiş olduğu şer'î ilim tanımı, kendisinden önce yaşayan ve ilk İslâm filozofu ünvanıyla anılan Kindî'nin (ö. 252/866[?]) *ilm-i ilâhî* tanımıyla benzerlik göstermektedir. Kindî, Allah Teâlâ'nın peygamberlere özgü kıldığı bilgiye *ilâhî bilgi* demektedir. Ona göre bu bilgi istemeden, çaba göstermeden, araştırma yapmadan, matematik ve mantık çıkarımında bulunmadan gerçekleşmektedir. Hakikatte bu bilgi Allah Teâlâ'nın ilhamı ile sadece peygamberlerde oluşmaktadır.⁴⁴ Kindî'nin *ilâhî bilgi* tanımını diğer bilgileri dışarıda bırakacak şekilde kullandığı gibi Gazzâlî de şer'î ilim kavramına yüklediği anlamla diğer bilgi alanlarını hâricte saymaktadır. Öyle ki tanımın kapsamına göre peygamberlere ait olan bilgilerden akıl, tecrübe ve işitmekle elde edilenler de şer'î ilim dâhilinde değerlendirilmemektedir. Burada Kindî'nin *ilâhî bilgi* ve Gazzâlî'nin *şer'î ilim* kavramlarından, insanî bir çabayla ulaşılamayan mutlak hakikatin bilgisini kastettiklerini söyleyebiliriz. Zira onlar diğer bilgi alanlarını insanî ürünler olarak görmektedirler. Bununla birlikte insanî bilgi alanlarını, ilâhî bilgi veya şer'î ilmin karşısında konumlandırmadıklarına da dikkat çekmek gerekmektedir. Bu haliyle Gazzâlî'nin yaptığı şer'î ilim tanımının önceki verilen tanıma göre daha özel bir anlam taşıdığı görülmektedir.

Gazzâlî de Kindî'nin ilâhî bilgide yaptığı gibi şer'î ilim hâricindeki ilimleri akıl, tecrübe ve işitmekle elde edilenler olarak tanımlamaktadır. Bu ilimleri ayrıca mahmûd, mezmûm ve mübah olarak üçe ayırmaktadır. Mahmûd ilimler; dünya işlerini düzene koyacak, insanların sıhhatini koruyacak ve ihtiyaçlarını karşılayacak tıp, hesap, siyaset ve dokumacılık gibileridir.⁴⁵

Gazzâlî, kendisinden önceki ve sonraki bazı âlimlerin şer'î ilim arasında zikrettiği usûl-i fıkıh, fıkıh, hadis ve tefsir gibi ilimleri şer'î ilmin mütemmimi olarak görmekte; Kitab ve

⁴³ İmam Gazâlî, *İhyâü Ulûmi'd-din Tercümesi*, 48; İmam-ı Gazâlî, *Fatihâtü'l-Ulûm (İlimlere Giriş)*, trc. Abdulkadir Akççek (Gonca Yayinevi, İstanbul, 1984), 179.

⁴⁴ Kindî, *Felsefî Risâleler*, trc. Mahmut Kaya (Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, İstanbul, 2015), 438.

⁴⁵ İmam Gazâlî, *İhyâü Ulûmi'd-din Tercümesi*, 48-49.

sünneti öğrenmek için alet kabilinden olan lügat, nahiv ve kitâbet gibi ilimleri de şer'î ilimlerin mukaddimâtı kabul etmektedir.⁴⁶ O, kelâm ve felsefeyi niçin ilimler taksimine almadığını da açıklamaktadır. Buna göre kelâm ilminde kendisinden faydalanılan delillerin bir kısmının *Kur'ân* ve sünnette bulunduğunu ve bunların dışındakilerin de insan tabiatına uymayan şeyler olduğunu söylemektedir. Bunlarla uğraşmanın bidat olduğunu ancak daha sonra ortaya çıkan lüzum üzerine bidatçıleri ilzam edecek kadar kelâm ilmini tahsil etmenin farz-ı kifâye olan ilimler arasına girdiğini belirtmektedir. Felsefenin ise müstakil bir ilim olmayıp hendese-hesap, mantık, ilâhiyat ve tabiiyattan oluştuğunu söylemektedir. Hendese ve hesap ilimlerinde ifrata kaçarak bunlar sebebiyle mezmûm ilimlere geçenlerin men edildiği; mantık ve ilâhiyatın bir takım konularının da kelâm ilminin içinde yer aldığı bildirilmektedir. Tabiiyatın ise bazısının din ve şeriata muhalif olduğu ve cehâlet içerdiği; bu sebeple ilim sayılmayacağından ilimler taksimine dâhil olmadığı ifade edilmektedir.⁴⁷

Gazzâlî'nin ilimleri yararına veya zararına göre ayırmasında, ilmî endişelerden ziyade halkın eğitilmesinde onların anlayabileceği bir çerçeve çizmekte olduğunu söylemek mümkündür. İhyâ kitabı da daha çok halkın seviyesine uygun bir eser özelliği taşımaktadır. Zira diğer eserlerinde Gazzâlî ilimleri buradaki gibi tasnif etmemektedir. *Ledün Risâlesi*'nde ve *Mustasfâ*'da ilimler, aklî ve şer'î şeklinde ikiye ayrılmakta olup *İhyâ*'daki gibi bunlara yönelik bir değer yargısından bahsedilmemektedir.⁴⁸ Söz konusu eserlerinde şer'î ilimlerin içine *İhyâ*'da tamamlayıcı olarak gördüğü usûl-i fikhî, fikhî, hadisi, tefsiri ve bunlara ilaveten kelâmî da dâhil etmiştir.

Şer'î ilmin üçüncü tanımına ilişkin perspektifi, h. XII./m. XVIII. yüzyıl âlimlerinden Saçaklızâde (ö. 1145/1732) vermektedir. Saçaklızâde, *Tertibü'l-Ulûm* âda ilim öğrenimine engel olan sıkıntıları gidermek maksadıyla ilimlerin tasnifini, tarifini ve öğrenme isteğindeki yeni talebelere bu ilimleri tahsil etmede gerekenleri sıralamakta ve ilimlerin mertebelerini kullanışlı bir şekilde belirtmektedir. Eserini yazmadaki amacınınsa yapabildiği ölçüde tertipteki ilimlerin tahsilini *islah* olduğunu söylemektedir.⁴⁹ Bu amaç üzere yazdığı eserinde Saçaklızâde yaşadığı dönemden önce yapılan şer'î ilmin üç tanımını kapsami özel (hâs) olandan genel (âm) olana doğru sıralayarak vermektedir.

Saçaklızâde *şer'î ilim* kavramının birinci anlamında, Gazzâlî'nin yukarıda zikrettiği tanımını ele alarak burada verilen anlamın tahsis edilmiş olduğuna işaret etmektedir. İkinci verdiği tanım ise Molla Hüsrev'e (ö. 885/1480) aittir. Ona göre şer'î ilim, Şârî'ye mahsus olan ilimlere kendisi aracılığıyla ulaşılabilen ilimlerdir. Yani kendisinden Şârî'den elde edilen ilimleri elde etmenin dışında yararlanılmayan ilimlerdir. Bu mana Gazzâlî'nin tanımındaki gibi kayıt konulmadığı için biraz daha kapsamlıdır. Ayrıca bu tanıma 'kendisinden yararlanılan ilimler' de dâhildir. Birincisinde olmadığı halde, bu mananın kapsamında usûl-i fikhî ilmi yer almaktadır. Verilen tanıma nazaran Arapça ise ilgi alanı şer'î ilimlere mahsus olmadığı için bu iki tanıma da girmemektedir.⁵⁰

Saçaklızâde'nin verdiği üçüncü tanım İbn Hacer el-Heytemî'den (ö. 974/1567) aktarılmaktadır. Buna göre şer'î ilim, Şârî'den kaynaklanan veya Şârî'den kaynaklanan şeylere dayanak teşkil eden ilimlerdir. Bu dayanak teşkil etme kelâm ilminde olduğu gibi 'varlık açısından' veya nahiv ve mantık ilminde olduğu gibi 'kemâl açısından'dır. Bu şekilde İbn Hacer, yukarıda verilen ikinci anlamdaki kısmî tahsisi de dikkate almamış ve şer'î ilim tanımına bütün alet ilimlerini dâhil etmiştir.⁵¹ Buradaki üçüncü tanımın aynı zamanda Câbir b. Hayyân'ın şer'î

⁴⁶ İmam Gazâlî, *İhyâ Ulûmî'd-din Tercümesi*, 49-51.

⁴⁷ İmam Gazâlî, *İhyâ Ulûmî'd-din Tercümesi*, 62.

⁴⁸ İmam Gazâlî, *Tevhîd ve Ledün Risâleleri*, 81-87. Gazzâlî, *Mustasfâ da şer'î ilim yerine dinî ilim* terki-bini kullanmıştır. Bk. İmam Hucetülislâm el-Gazzâlî, *el-Mustasfâ min İlmi'l-Usûl* (Beirut, Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, ts.), 1: 5; Gazzâlî, *Mustasfâ: İslâm Hukuk Metodolojisi*, 1: 8.

⁴⁹ Saçaklızâde eş-Şeyh Muhammed b. Ebî Bekr el-Mer'asî, *Tertibü'l-Ulûm*, trc. Zekeriya Pak-M. Akif Özdoğan (Ukde, Kahramanmaraş, 2009), 121-123.

⁵⁰ Saçaklızâde, *Tertibü'l-Ulûm*, 126.

⁵¹ Saçaklızâde, *Tertibü'l-Ulûm*, 126.

1094 | Hasan Sabri Çelikaş, İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...
ilim kavramına yüklediği anlamla ilk çizdiği tabloya, ilimlerin birçoğunu kapsama bakımından yaklaşmış olduğu da görülmektedir.⁵²

Saçaklızâde verdiği tanımlardan hareketle yaşadığı dönemden önce yapılan üç şer'î ilim yaklaşımını özelden genele doğru sıralayarak bir bakıma şer'î ilim bakış açısının umumî şeklini resmetmektedir. Şer'î ilmin anlamının bu şekilde zenginleşerek kapsam içeriğinin genişlemesini dönemin ilmî durumuyla açıklamak mümkün olabilir. Bu döneme kadar hicrî ikinci yüzyıldan itibaren yeterince eleştiri süzgecinden geçen felsefî ve akli ilimler Müslüman âlimler tarafından adeta yeniden yorumlanıp özgün telifler oluşturularak İslâm toplumuna mâl edilmiştir. İslâm'ın genel amacına uygun bir şekilde söz konusu ilimlerin öğretileri yaygınlaşmıştır. Bu ilimler, İslâm toplumunda cârî olan diğer ilimlerin kavramsal çerçevelerine ve usullerine etki etmiştir. Bu minval üzere ayrıca kelâm, tasavvuf, fıkıh, usûl-i fıkıh, hadis ve tefsir ilimlerinin teşekkülü de tamamlanmış; kendilerine ait konuları, meseleleri, ilkeleri ve usûlleri yerleşmiş; bu ilimlerin her birinde söz sahibi büyük âlimler önemli eserler vermiş; bu ilimler Müslüman toplumun fikrî, itikâdî ve amelî ihtiyaçlarını karşılayacak konuma gelmiş; bu ilimlerin tahsilinin yapıldığı eğitim kurumları birçok bakımdan teessüsünü tamamlamıştır. Dolayısıyla bahsi geçen döneme kadar gündeme gelen ilimlerin ekseriyetini ifade etmek için şer'î ilim kavramı önemli bir zemin kabul edilmiştir.

4. ŞER'Î İLİM BAKIŞ AÇISININ OSMANLI MEDRESE MÜFREDATI GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında şer'î ilim kavramının üç şekilde ele alındığı müşahade edilmektedir. Şer'î ilim birincisinde Gazzâlî'de olduğu gibi mahza Allah Teâlâ'nın vahyi ve Hz. Peygamber'in (sav) vahye müteallik bilgisi şeklindedir. İkincisinde ise Câbir b. Hayyân'ın yaklaşımındaki gibi ahirete ilişkin fayda sağlayan din ve dünyaya ait bilgi olarak ifade edilmektedir. Üçüncüsünde de Şârî'nin maksadını anlamaya yönelik bilgi alanlarını kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Gazzâlî kavramın anlamını tahsis ederken diğerleri umumileşme şeklindeki yaklaşımla eğitim öğretime söz konusu olan alanların çoğunluğunu kuşatan bir şer'î ilim bakış açısının geliştiğini söyleyebiliriz.

Saçaklızâde'nin ön plana çıkardığı şer'î ilmin üçüncü anlamında eğitim ve öğretime söz konusu olan bilgi alanlarının yani ilimlerin çoğunluğunun bir çatı altında toplanmış olduğu görülmektedir. İlimleri bir araya toplayan en önemli etken ise bütün varlık alanının sahibi olan Şârî'nin maksadını anlama gayretidir. Bu maksada ulaşmak için gereken bilgi alanları ve ilimler şer'î ilim tanımının içine dâhil edilebilmektedir. Şârî'nin maksadını anlama gayreti İslâm eğitim tasavvurunun da gaye merkezinde bulunmaktadır. Varlığın çeşitli boyutları olduğu için bunları anlamaya ve öğrenmeye yönelik atılan her adım bir manada Şârî'nin kendisine irca edilmektedir. İster dil ve edebî ilimler olsun ister riyazî, tabîî ve hikemî gibi diğer ilimler olsun bütün eğitim öğretim faaliyet alanına giren şeylerin tahsilinden maksat Şârî'i tanımak ve anlamaktır. Örneğin coğrafyacı, varlık alanındaki yeryüzü şekillerini; fizikçi, varlık alanındaki hareketi; matematikçi, varlık alanındaki sayıları incelemekle vs. aslında varlığın gerçek sahibi olan Şârî'i araştırmaktadır. Bu sebeple mevcut ilimlerin çoğunluğunun şer'î ilim kavramıyla ifade edilebilecek bir yaklaşımla ele alındığı söylenebilir. Bu tespitte müteahhirün dönemi kelâm ilmi konularının içeriğinin malumu kapsayacak şekilde zenginleştirilmesini örnek verebiliriz.⁵³ En önemli kelâm eserlerinden sayılan Şerhu'l-Mevâkîf'in içeriğine bakıldığında cisim, mekân, zaman; sıcaklık, yaşlılık, kuruluk, katılık; ışık, ışınlık, renk, ses; tat, koklama, hayat; akıl, bilgi, cehalet, nefis, irade; ay, güneş, yıldız gibi daha birçok bilgi alanını barındırdığı

⁵² Câbir b. Hayyân, *Tanımlar Kitabı*, 44.

⁵³ Söz konusu dönemde kelâm ilminin konusu, "dinî akidelerin ispatının, uzak veya yakın bir şekilde taalluk etmesi bakımından malûmdur" şeklinde yapılmaktadır. Bk. Seyyîd Şerîf Cürçânî, *Şerhu'l-Mevâkîf: Mevâkîf Şerhi*, trc. Ömer Türker (Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, İstanbul, 2015), 1: 136.

görülmektedir.⁵⁴ Örnek verilen hususların fizik, kimya, biyoloji, astronomi gibi belirli ilim alanlarına tekabül ettiği dikkati çekmektedir.

Üçüncü şer'î ilim tanımındaki bu yaklaşımın en açık formüle edilmiş ifadesini, tanımın sahibi İbn Hacer el-Heytemî ile aynı dönemde yaşayan Taşköprizâde'de görmek mümkündür. Ona göre her şeyin yazıda, ibarede, zihinlerde ve ayânda varlığı vardır. Bu varlık alanlarından her önceki sonrakinin aracı olarak birbirine bağlıdır. Zira yazı lafızlara; lafızlarda olan zihinlerdeki; zihinlerde olan da ayânda olanlara delâlet etmektedir. Bunlardan ilk üçü, ayânda olanların elde edilmesi için âlet mesabesindedir.⁵⁵ Bu yaklaşıma göre varlık alanlarına dair ortaya çıkan ilimlerin her biri Şârî'in sahibi olduğu mevcudatın bir yönü kabul edilerek ilimler arasındaki ilişki irtibata dikkat çekilmektedir. Bu yaklaşımı İslâmî kılan hususun ne olduğu önem arz etmektedir. Bunun cevabını verebilmek için eğitime veya bir ilme yaklaşımda her şeye yön veren ana gaye ile yakın bir ilgi bulunduğundan hareket edilmelidir. Çünkü bir gaye uğruna yapılan her iş, kendisini o gaye ile uyumlu ve tutarlı kılmak zorundadır.

Burada ifade edilen ilimler arasındaki ilişki irtibata daha önceki dönemlerde de rastlanmaktadır. Taşköprizâde'den beş asır önce yaşayan İbn Hazm da (ö. 456/1064), ilimlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve birbirine ihtiyaç duyduğunu; ilimleri tahsil etmekten matlûbun, Allah Teâlâ'nın bizden istediği ve bize haber verdiği ilmi öğrenmek olduğunu söylemektedir. Bu ise şeriati bilmek, onu ilan etmek ve onu gereğince amel etmektir. Şeriatın bilgisinin doğruluğuna ve onun hak edilmesine ancak Allah Teâlâ'nın ahkâmının ve *Kur'ân-ı Kerim'de* bize bildirdiği sözlerinin; Hz. Peygamber'in (sav) bize vasiyet ve tebliğ ettiklerinin; ulemâ-i diyanetin üzerinde icmâ ettiği ve ihtilafa düştüğü şeylerin bilgisiyle bir yol vardır. Buna da ancak bu vasiyetleri nakledenlerin bilgisi; ittifak ettikleri isimlerin arasını temyiz etmek için onların dönemlerinin, isimlerinin ve neseplerinin bilgisi; meşhur kıraatlerin bilgisi ile ulaşılmaktadır. Bütün bunlar da kullanılan dilin; örnekleri ile şekillerinin ihtilafıyla manalarını değiştiren irabların konularının bilgisiyle tamam olmaktadır. Ayrıca namaz vakitlerine yönelik kibleyi ve zevali bilmek; miras ve ganimetleri paylaşmak için hesabın bilinmesi gerekir. Bunların bilinmesi ise heyet bilgisiyle mümkündür. Burada burhanın hakikatini münhasıran kelâmın kavramlarına vâkıf olan bilmektedir. Şeriatı eksikliklerin/ayıpların bilinmesi ve hastalıklar ile bunların tedavilerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu da ilm-i tib bilgisi-dir.⁵⁶ Bu tespitin ardından İbn Hazm, başta ifade ettiği söz konusu ilmi öğrenmek için lüzumlu olan ilimleri birbirini gerektirecek şekilde saymaktadır.

Bu iki örnekte de görüldüğü üzere şer'î ilim yaklaşımıyla Allah Teâlâ'nın sahibi olduğu varlık alanının tamamının öğretimi, eğitim tasavvurunun dâhilinde mümkün görülmüştür. Şer'î ilim kavramına yüklenen anlam genişliği eğitim tasavvurunun dayandığı eğitim felsefesinin de ipuçlarını vermektedir. İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunun dayandığı eğitim felsefesi varlığı bir bütün halinde kabul etmekte; hakiki bilgiye ulaşma çabası içinde olmakta; ebedî saadeti ön planda tutmakta olduğunu söylemek mümkündür. Burada ifade edilen bakış açısı varlığa dair geliştirilen önemli bir zemindir. Bu zemin üzerine eğitim müfredatının bina edilmiş olduğunu söylemek mümkündür.

Daha önceki yüzyıllarda örnekleri bulunmakla birlikte XVIII. yüzyılda eğitim müfredatına yönelik yazılan eserlerde de Saçaklızâde'nin üzerinde durduğu üçüncü şer'î ilim tanımındaki ilimlerin çoğunluğunu kapsayan bakış açısının muhafaza edildiği görülmektedir. Biz-zat Saçaklızâde, Tertîbü'l-Ulûm isimli eserinde aktarmış olduğu üçüncü şer'î ilim tanımına

⁵⁴ Seyyîd Şerîf Cürçânî, *Şerhu'l-Mevâkıf: Mevâkıf Şerhi*, 2. Cildin içerdiği konulara bakınız. Aynı döneme ait başka önemli bir eser olan *Şerhu'l-Makâsîd*'in konuları da benzer çeşitliliği göstermektedir. Bk. Sa'deddin Mesud b. Ömer b. Abdullah et-Teftâzânî, *Şerhu'l-Makâsîd*, thk. Abdurrahman Umeyre (Âlemü'l-Kütüb, Beyrut, 1409/1989), Cilt 1-5.

⁵⁵ Taşköprizâde Ahmet Efendi, *Mevzûâtü'l-Ulûm*, 1: 116-117. Aynı fikri Kâtip Çelebi de Taşköprizâde'den naklederek belirtmektedir. Bk. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zunûn an Esâmi'l-Kütübi ve'l-Fünûn (Kitapların ve İlimlerin İsimlerinden Şüphelerin Giderilmesi)*, trc. Rüştü Balcı (Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2007), 1: 23.

⁵⁶ İbn Hazm, *Risâletü Merâtibi'l-ulûm*, 4: 81-82.

1096 | Hasan Sabri Çelikaş, İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...

uygun şekilde genel bir ders müfredatı vermektedir. Bir anlamda öğretime söz konusu olan ilimler, şer'î ilim kategorisi altında zikredilmektedir. Müfredatta dil ve edebî ilimler, mantık ve hikmet ilimleri, riyazî ve tabii ilimler, usûl ilimleri, fıkıh, hadis ilimleri ve tefsir ilimleri yer almaktadır.⁵⁷ Benzer şekilde Saçaklızâde'nin verdiği üçüncü şer'î ilim tanımı, kendi eseriyle yakın dönemde yazılan ve XVIII. yüzyıl Osmanlı eğitim sistemini resmî ağızdan betimleyen *Kevâkib-i Seb'a Risâlesi*'nde de (yazılışı 1154/1741) aynen yer almaktadır.⁵⁸ Bu eserde üçüncü şer'î ilim tanımından sonra öğretime söz konusu ilimler ayrıntılı bir şekilde sıralanmaktadır.

Kevâkib-i Seb'a Risâlesi'nin en önemli özelliği şer'î ilmin üçüncü manasındaki geniş ilim perspektifini zemin kabul etmesi; ilimler arasındaki ilişkiyel irtibata dikkat çekmesi; eğitim tasavvurumuzda tahsil edilen ders müfredatını seviyelerine göre okunan kitap isimlerine varana kadar ayrıntılı bir şekilde vermesidir. Risâle'de şer'î ilmin, birbirinden genel üç manaya geldiği ve üçüncü mananın en geneli (*e'amm*) olduğu belirtilerek Saçaklızâde'nin tanımı aynen verilmektedir. Bu tanıma dayanarak cümle âlet ilimlerinin şer'î ilim olduğunun altı çizilmektedir.⁵⁹ Çizilen bu tablonun üzerine tahsil yolunda okunması gereken ilimler kademeli tahsil sürecine göre açıklanmaktadır. Tahsil edilmesi gereken ilim grubu; dil ve edebî ilimler, aklî ilimler, hikemî ilimler, riyazî ilimler, usûl ilimleri, fîrû ilimleri, hadis ve *Kur'ân* ilimleri şeklinde sınıflandırılabilir.⁶⁰ Bu dönemde ayrıca Erzurumlu İbrahim Hakkı (ö. 1194/1780) ve Nebi Efendizâde gibi âlimlerin de müfredata ilişkin yazmış oldukları eserlerde şer'î ilmin üçüncü tanımındaki bakış açısının sürdürüldüğü görülmektedir.⁶¹ Yani bu dönemde de eğitim tasavvurumuzda öğretime söz konusu âlet ilimlerinin ve aklî ilim alanlarının çoğunluğu şer'î ilim kapsamı içine dâhil edilmiştir.

Burada verilen XVIII. yüzyıldaki şer'î ilim bakış açısının XX. yüzyıldaki medrese eğitimi üzerine fikir ileri süren düşünürlerin görüşlerinde de devam ettirildiğini ifade edebiliriz. Buna göre Muhammed Ubeydullah (ö. 1858-1937), medreselerin *vaz'-i aslîsini* temellendirirken İslâm'ın insana saâdet-i ebediyeye ulaşmak için dünya hayatında uyması ve örnek alması gereken şahsî ve ictimâî kanunları ve yolları gösterdiğini ifade etmektedir. Bu sebeple Müslümanlar arasında ulûm-ı diniye tabirinden yalnız itikat ve ibadete ilişkin ilimlerin anlaşılması gerektiğini söylemektedir. Bu anlayışı *galat-ı fehmi* olarak değerlendirmektedir. Buradan hareketle *vaz'-i aslîsini* muhafaza ettikten sonra medreselerin müfredatına her ilmi dâhil etmenin mümkün olduğunu belirtmektedir.⁶² Medreselerin gayesini *tasfiye ve tehzib-i ruh ile temin-i saâdet* olarak ifade eden Halim Sâbit de (ö. 1883-1946) buna uygun biçimde kendi döneminde *fünûn-ı cedîde* denilen yeni bilgi alanlarını da içine alacak şekilde müfredat programının temellendirmesini yapmıştır.⁶³ Aynı minval üzere Ahmed Zâid de ilahî hükümlerin gereği gibi anlaşılması ve tebliğ edilmesinin *fünûn-ı cedide* kapsamındaki dersler ile mümkün

⁵⁷ Saçaklızâde, *Tertibü'l-Ulûm*, 238-239.

⁵⁸ *XVIII. Asrın Ortalarına Kadar Türkiye'de İlim ve İlimiye Dâir Bir Eser: Kevâkib-i Seb'a Risalesi*, trc. Nasuhi Ünal Karaarslan (Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2015), 66-67.

⁵⁹ "Şer'î üç manaya itlak olunur. Ve biri birinden e'amm'dır. Cümlesinden e'amm olan ma'nâ şer'î deyiş şâri'den sâdir olana ve şâri'den sâdir olan âna tevakkuf itdiği 'ilme itlak olunur... şer'inin bu e'amm olan ma'nâsına göre 'ulûm-i âliyyenin cümlesi 'ilm-i şer'î olur. Hattâ 'ilm-i mantık farz-ı kifâye dîrler." Bk. *Kevâkib-i Seb'a Risalesi*, 67.

⁶⁰ *Kevâkib-i Seb'a Risalesi*, 72-80.

⁶¹ Fazlıoğlu, "Nebî Efendi-zâde'nin 'Kaside fi el-Kutub el-Meşhure fi el-'Ulum'una Göre Bir Medrese Talebesinin Ders ve Kitab Haritası", *Kutadgubilig: Felsefe - Bilim Araştırmaları* 3 (2003), 191-221; Fazlıoğlu, "Talim ile İrşâd Arasında: Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Medrese Ders Müfredatı", *DİVÂN İlmî Araştırmalar*, 18 (2005/1), 115-173. Ayrıca ismi bilinmeyen bir manzum risâlede verilen eserler de müfredatın önemli bir bölümüne işaret etmektedir. Bk. Fazlıoğlu, "Manzûme Fî Tertîb El-Kutub Fî El-Ulûm ve Osmanlı Medreselerindeki Ders Kitapları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/1 (2003), 97-110.

⁶² Muhammed Ubeydullah, *İslâh-ı Medâris-i Kadime* (İstanbul, Matbaa-i Hayriyye, 1328), 13-15.

⁶³ Halim Sabit, "İslâh-ı Medâris Münasebetiyle", 324-336.

olacağını ifade etmektedir. Bu derslerin medrese programına lüzumu kadar dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir.⁶⁴

Şer'î ilim tanımındaki ilimlerin çoğunluğunu kapsayan bakış açısının Osmanlı Devleti'nde yeni bir yüksek öğretim veren kurum olan Dârülfünûn bünyesinde açılan Ulûm-ı Âliye-i Diniye Şubesi'nin (1900) isim değişikliğinde de etkin olduğunu ileri sürmek mümkündür. Yüksek din eğitimi verilen bu okulun 1912 yılında müfredat programının yeniden düzenlenmesi sırasında ilâhiyat derslerinin *âlf ve mühim mevzuları* olduğu ve bu sebeple okulun isminin Ulûm-ı Şer'iyye Şubesi şeklinde değiştirildiği belirtilmektedir.⁶⁵ Bu değişiklikte birlikte okulun önceki ders müfredatının kapsamı da ulûm-ı edebiye, sosyal bilimler ve felsefe grubu derslerinin dâhil edilmesiyle genişletilmiştir.⁶⁶

SONUÇ

İslâm medeniyetinde teşekkül eden eğitim tasavvurunun oluşumu uzun vadede ilmî bir süreçten geçerek ortaya çıkmıştır. Bu zaman zarfında eğitim tasavvuruna ilişkin zengin bir ders müfredatı da şekillenmiştir. Ders müfredatını oluşturan ilimler İslâm'ın ilk dönemlerine nazaran sonraki dönemlerinde çeşitlenmiştir. Bu çeşitlenmeyi sağlayan ve ilk başlarda olmayan farklı ilimlerin gelişile birlikte tüm mevcut ilimler ulemâ tarafından farklı bakış açılarına göre tasnif edilmiştir. Eğitim tasavvurunun oluşumunda önemli katkısı olan tasniflerde ilimler tanıtılmaya ve bunların tahsil hayatındaki konumları belirtilmeye çalışılmıştır. Sınıflandırılan ilimler birbirinin karşıtı olacak şekilde değil, bilakis birbirini farklı yönlerden tamamlar şekilde ele alınmıştır.

Şer'î ilim bakış açısının aldığı nihaî şekil ile o döneme kadar yerleşmiş olan eğitim tasavvurumuzda ön plana çıkan hususları şu şekilde ifade edebiliriz. Öncelikli olarak *şer'î ilim* kavramının kazandığı anlam bütünlüğü tespit edilmiştir. Burada verilen üç farklı döneme ait tanımlamalarda eğitimde öğretime konu olan ilimlere yaklaşımın dışlayıcı değil kapsayıcı olduğu görülmektedir. Özellikle üçüncü manadaki anlam genişliğine bakılarak eğitimde, öğretime söz konusu âlet ilimlerinin ve aklî ilim alanlarının çoğunluğu şer'î ilim tanımı içine dâhil edilmiştir.

İkinci olarak *şer'î ilim* tamlamasındaki *şer'î* kelimesinin ilk çağrıştırdığı anlamın din ile ilgili olması hasebiyle eğitim tasavvurumuzun bütününe dinî eğitim olarak bakılmasının ve eğitimde sadece dinî hususların öğretilceği algısının, şer'î ilim tanımının kazandığı anlam genişliği ile yerinde olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu algının karşısında konumlandırılacak dinî olmayan bir alan düşüncesinin de bir karşılığı bulunmamaktadır. Çünkü şer'î ilim kavramına yüklenen yüce yaratıcının maksadını anlama çabaları ile birçok ilim lâdinlik taşımadan eğitim tasavvurumuzda öğretime konu olabilmektedir.

Üçüncü olarak şer'î ilim tanımlamasıyla eğitim tasavvurundaki üst gaye de belirlenmiş olmaktadır. Yukarıda ifade edildiği üzere şer'î ilim en geniş manada Allah Teâlâ'dan kaynaklanan ilimlere ulaştıran ilimlerdir. Bu bakış açısı bir anlamda bütün eğitim faaliyetini yüce yaratıcıyı anlama faaliyeti olarak görmektedir. Şer'î ilim bakış açısının nihaî şekline yönelik yapılan son tanımla birlikte eğitimin gayesinin Şâri'nin tanınması ve bilinmesi olarak belirlenmesi, okutulan ilimlerin çeşitliliğini resmetmektedir.

Dördüncü olarak bu gayeye ulaşmak için zaman içinde dil ilimleri, edebî ilimler, hikemî ve mantık ilimleri, riyazî ve tabiî ilimler, usûl ilimleri, fıkıh, hadis ve *Kur'ân* ilimlerinden oluşan geniş tabanlı bir ders müfredatı oluşmuştur. Şer'î ilmin verilen üçüncü anlamındaki bu

⁶⁴ Ahmed Zâid, "İslâh-ı Medâris Bugün Ne Suretle Kabil Olabilir?", *Sırât-ı Müstakîm*, 128 (3 Şubat 1326/16 Safer 1329/16 Şubat 1911), 390-392.

⁶⁵ "Edebiyat Fakültesi Meclis-i Muallimîn Zabıt Defteri", Ali İhsan Gencer, Ali Arslan, *İstanbul Dârülfünûnu Edebiyat Fakültesi Tarihçesi ve İlk Meclis Zabıtları* (İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2004), 10.

⁶⁶ "Edebiyat Fakültesi Meclis-i Muallimîn Zabıt Defteri", 16-17.

1098 | Hasan Sabri Çelikaş, İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...
geniş ilim bakış açısı İslâm eğitim ve ilim tarihi boyunca muhafaza edilmiştir. Şer'î ilim bakış açısının nihaî şekli, tarihi süreç içerisinde yerleşmiş olan eğitim tasavvurumuzda insanın anlam dünyasına, zihnine ve özüne yönelik alanların bütününe kuşatacak şekilde tanımlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Ali İhsan Gencer, Ali Arslan. "Edebiyat Fakültesi Meclis-i Muallimîn Zabıt Defteri". *İstanbul Dârülfünûnu Edebiyat Fakültesi Tarihçesi ve İlk Meclis Zabıtları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 2004.
- Ahmed Zâid. "İslah-ı Medâris Bugün Ne Suretle Kabil Olabilir?". *Sırât-ı Müstakim*, (3 Şubat 1326/16 Safer 1329/16 Şubat 1911) 128: 390-392.
- Akkanat, Hasan. "İbn Sina'nın Akli Bilimlerin Bölümleri Adlı Risalesinin Çeviri ve İncelemesi". *Dini Araştırmalar*. 11/31 (Mayıs-Ağustos 2008): 195-234.
- Âmirî, Ebu'l-Hasan. *Kitâbü'l-İlâmi bi Menâkibi'l-İslâm*. Thk. Ahmed Abdülhamid Gurâb. Riyad: Dâru'l-Asâle, 1408/1988.
- Arıcı, Mustakim. "İlimler Tasnifi Literatüründe Ahlâk İlmi". *Mukaddime: Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (2016): 1-29.
- Atay, Hüseyin. "Bazı İslam Filozof ve Düşünürlerine Göre İlimlerin Sayımı ve Tasnifi". *İslâm İlimleri Enstitüsü Dergisi* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 4 (1980): 1-41.
- Bahadır, Raik. "Ebû Abdullah el-Hârizmî ve Mefâtihu'l-'Ulûm Adlı Ansiklopedik Eseri Üzerine Birkaç Söz". Trc. Fegani Beyler. *Dörtöge: Felsefe ve Bilim Tarihi Yazıları*. 6/11 (2017): 201-214.
- Bakar, Osman. *İslâm Düşüncesinde İlimlerin Tasnifi*. Trc. Ahmet Çapku. İstanbul: İnsan Yayınları, 2012.
- Baltacı, Cahit. XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri. 2 cilt. İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2005.
- Bedir, Murtaza. "İbn Haldun'un Gözüyle Nakli İlimler", *Geçmişten Geleceğe İbn Haldun: Vefatının 600. Yılında İbn Haldun'u Yeniden Okumak, Uluslararası Sempozyum*, İstanbul, (İSAM, 2006): 219-233.
- Bedir, Murtaza. "İslâm Düşünce Geleneğinde Nakli İlim Kavramı ve İbn Haldûn", *İslâm Araştırmaları Dergisi* 15 (2006): 5-31.
- Bilge, Mustafa. *İlk Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984.
- Bozkurt, Nebi. "Medrese", Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi. 28: 324-325. Ankara: TDV *İslâm Ansiklopedisi*, 2003.
- Câbir b. Hayyân. *Tanımlar Kitabı: Kitâbu'l-Hudûd*. Trc. Aygün Akyol, İclal Arslan. Ankara: Elis Yayınları, 2015.
- Cürcânî, Seyyîd Şerîf. *Şerhu'l-Mevâkıf: Mevâkıf Şerhi*. Trc. Ömer Türker. 3 cilt. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2015.
- Çelebi, Ahmed. *İslâm'da Eğitim-Öğretim Târîhi*. Trc. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınevi, 1976.
- Dağ, Mehmet-Hıfzırrahman R. Öymen. *İslâm Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- Ebû Hayyân et-Tevhîdî, Ali b. Muhammed b. Abbas. *Risâletü Ebî Hayyân fi'l-'Ulûm*. Mektebetü's-Sekâfeti'd-Diniyye, b.y., ts.
- Farabi, Mehmet. *İlimlerin Sayımı: İhsâü'l-'ulûm*. Trc. Ahmet Ateş. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1986.
- Fazlıoğlu, Şükran. "Manzûme Fî Tertîb El-Kutub Fî El-'Ulûm ve Osmanlı Medreselerindeki Ders Kitapları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/1 (2003): 97-110.
- Fazlıoğlu, Şükran. "Nebî Efendi-zâde'nin 'Kaside fi el-Kutub el-Meşhure fi el-'Ulum'una Göre Bir Medrese Talebesinin Ders ve Kitab Haritası". *Kutadgubilig: Felsefe - Bilim Araştırmaları*. 3 (2003): 191-221.
- Fazlıoğlu, Şükran. "Talim ile İrşâd Arasında: Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Medrese Ders Müfredatı". *DİVÂN İlmî Araştırmalar*. (2005/1), 18: 115-173.

- Gazzâlî, İmam Hucetülislâm Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed. *el-Mustasfâ min İlmi'l-Usûl*. 2 cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, ts.
- Gazzâlî. *Mustasfâ: İslâm Hukuk Metodolojisi*. Trc. Yunus Apaydın. 2 cilt. İstanbul: Klasik, 2006.
- Gökbulut, Süleyman. "İlim Tasniflerinde Tasavvufun Yeri". *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi* 8/19 (2007): 245-264.
- Gözütok, Şakir. *İlk Dönem İslâm Eğitim Tarihi*. Ankara: Fecr Yayınları, 2002.
- Halim Sabit, Kazanlı. "İslah-ı Medâris Münasebetiyle". *Sirât-ı Müstakîm*. (17 Muharrem 1329/5 Kânunusani 1326/18 Ocak 1911) 124: 324-336.
- Hârizmî, Muhammed bin Ahmed bin Yusuf. *Mefâtîhu'l-Ulûm*. Thk. İbrahim el-Ebyârî. Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, 1409/1989.
- İbn Abdü'l-berr. *Câmiu Beyâni'l-İlmi ve Fazlihi*. 2 cilt. Medine: el-Mektebetü's-Selefiyye, 1388/1968.
- İbn Ferîğün. *Cevâmiü'l-ulûm*. Edited by Fuat Sezgin. Series C. Facsimile editions. Frankfurt am Main: Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften, 1985.
- İbn Haldun. *Mukaddime*. Hazırlayan: Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2016.
- İbn Haldun. *Mukaddime*. Thk. Derviş el-Cüveydî. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, et-Tab'u's-Sânî, 1416/1996.
- İbn Hazm. "Risâletü Merâtibi'l-ulûm". *Resâilu İbn Hazm el-Endülüsî*. Thk. İhsan Abbas. 4 cilt. Beyrut: el-Müessesetü'l-Arabiyyetü li'd-Dirâsâti ve'n-Neşri, 1983.
- İbnü'l-Ekfânî, Şemseddin Ebû Abdullah Muhammed b. İbrahim b. Sâid el-Ensârî es-Sincârî. *Kitâbü İrşâdi'l-kâsîd ilâ Esna'l-makâsîd*. Thk. Jan Justus Witkam. Leiden: Ter Lugt Press, 1989.
- İhvân-ı Safâ Risâleleri*. Editör: Abdullah Kahraman. 4 cilt. İstanbul: Ayrıntı, 2012.
- İmam Gazâlî. *İhyâu Ulûmi'd-din Tercümesi*. Trc. Ahmed Serdaroglu. 4 cilt. İstanbul: Bedir Yayınevi, 1974.
- İmam Gazâlî. *Tevhîd ve Ledün Risâleleri*. Türkçesi: Serkan Özburun, Yusuf Özkan Özburun. İstanbul: Furkan Basın Yayın, 1995.
- İmam-ı Gazâlî. *Fatihâtü'l-Ulûm (İlimlere Giriş)*. Trc. Abdulkadir Akççek. İstanbul: Gonca Yayınevi, 1984.
- Kalkaşendî, Ebu'l-Abbas Ahmed b. Ali. *Subhul-A'sâ fi Snâati'l-İnşâ*. 14 cilt. Kahire: Vizâreti's-Sekâfeti ve'l-İrşâdi'l-Kavmiyyi el-Müessesetü'l-Mısriyyeti'l-Âmmeti, ts.
- Kâtip Çelebi. *Keşfü'z-Zunûn an Esâmi'l-Kütübi ve'l-Fünûn (Kitapların ve İlimlerin İsimlerinden Şüphelerin Giderilmesi)*. Trc. Rüştü Balcı. 5 cilt. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007.
- Kaya, Veysel "Abdurrahman Bistâmî'nin Bilimler Tasnifi". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (2016) 35: 187-216.
- Kazıcı, Ziya. *Anahatları ile İslâm Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bir Yayıncılık, 1983.
- Kindî. *Felsefî Risâleler*. Trc. Mahmut Kaya. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2015.
- Koçinkağ, Mansur. "Kâdî Beyzâvî'ye (ö. 685/1286) Göre İlimlerin Tasnifi ve Munîf Fî Sinâ'ati't-Tarîf/Ta'rîfâtü'l-Ulûm Adlı Eserinin Edisyon Kritiği". *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* (2015) 26: 383-404.
- Kutluer, İlhan. "Bir Bürokratin Gözüyle Kelâm ve Felsefe". *Akal ve İtikâd: Kelâm-Felsefe İlişkileri Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: İz Yayıncılık, 1996.
- Lütfullah [Molla Lütfî], Tokatlı Hasanoğlu. *Dil Bilimlerinin Sınıflandırılması (el-Metalib el-İlahiyye fi mevzuat el-ulum el-luğaviyye)*. Trc. Şükran Fazlıoğlu. İstanbul: Kitabevi, 2012.
- Makdisi, George. *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*. Trc. Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik Yayınları, 2012.
- Molla, Kemal Faruk. "Mehmed Şah Fenârî'nin Enmûzecu'l-Ulûm Adlı Eserine Göre Fetih Öncesi Dönemde Osmanlılar'da İlim Anlayışı Ve İlim Tasnifi". *Dîvân: İlmî Araştırmalar*. 10/18 (2005/1): 245-273.
- Ocak, Ahmet. *Selçuklu Devri Üniversiteleri: Nizamiye Medreseleri*. İstanbul: Nizamiye Akademi, 2017.

1100 | Hasan Sabri Çeliktaş. İslâm Medeniyetinde Teşekkül Eden Eğitim Tasavvurunda ...

- Resâilü İhvânî's-Safâ*, 4 cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, h.1386/m.1957.
- Saçaklızâde eş-Şeyh Muhammed b. Ebî Bekr el-Mer'âşî. *Tertîbü'l-Ulûm*. Trc. Zekeriya Pak-M. Akif Özdoğan. Kahramanmaraş: Ukde, 2009.
- Talas, M. Asad. *Nizamiyye Medresesi ve İslâm'da Eğitim ve Öğretim*. Trc. Sadık Cihan. Samsun: Etüt Yayınları, 2000.
- Taşköprizâde Ahmet Efendi. *es-Se'âdetü'l-Fâhira fî Siyâdeti'l-Âhira: İlimler Tasnifi*. Thk. ve Trc. Sami Turan Erel. İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Taşköprizâde Ahmet Efendi. *Mevzûâtü'l-Ulûm*. Mütercimi: Kemâleddin Mehmed Efendi. 2 cilt. Dersaâdet: İkdâm Matbaası, 1313.
- Teftâzânî, Sa'deddin Mesud b. Ömer b. Abdullah. *Şerhu'l-Makâsîd*. Thk. Abdurrahman Umeyre. 5 cilt. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1409/1989.
- Türker, Ömer. "İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi". *Sosyoloji Dergisi* 3/22 (2011): 533-556.
- Türker, Ömer. "Kelam İlminin Metafizikleşme Süreci". *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 12/23 (2007/2): 75-92.
- Ubeydullah, Muhammed. *İslâh-ı Medâris-i Kadime*. İstanbul: Matbaa-i Hayriyye, 1328.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1965.
- XVIII. Asrın Ortalarına Kadar Türkiye'de İlim ve İlimiyeye Dâir Bir Eser: Kevâkib-i Seb'a Risalesi*. Trc. Nasuhi Ünal Karaarslan. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2015.
- Yığın, Adem. "Fıkıh Usûlünün İlimler Arasındaki Konumu". *Usûl: İslam Araştırmaları*. 20 (2013): 7-46.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
Aralık / December 2019, 23 (3): 1101-1120

İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlâhi Erek Problemi

The Problem of Divine Intentionalist in Avicenna and Mulla Sadra

Sedat Baran

Dr. Öğr. Ü., Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İslâm Felsefesi Anabilim Dalı
Assistant Professor, Batman U., Fac. of Islamic Sciences, Department of Islamic Philosophy.
Batman, Turkey

sedat.baran@batman.edu.tr
orcid.org/0000-0002-9875-6046

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 13 Mart / March 2019

Kabul Tarihi / Accepted: 03 Haziran / June 2019

Cilt / Volume: 23 **Sayı / Issue:** 3 **Sayfa / Pages:** 1101-1120

Atıf / Cite as: Baran, Sedat. "İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlâhi Erek Problemi [*The Problem of Divine Intentionalist in Avicenna and Mulla Sadra*]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1101-1120.

<https://doi.org/10.18505/cuid.539371>

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuid>

Abstract: Final cause is complementary to the efficient and it cause of the perpetration of the perpetrator. That's why all the perpetrators have goals. Such as habits, nonsense and futile works are voluntary acts even they are not independent of final. Intention spites to both verb and subject so that in the topic of goal is both verb and agent are the subject of research. The act of the perpetrator is what the movement is for itself. The act of the act is what the action or act ends with reaching it. Different schools of thought in the Islamic world have expressed different opinions about the divine goal. Ashris are saying that final is a deficiency indicator so that God is excluded from having the intention. Even thought, Mu'tazila claimed that deprivation of intention is the sign of nonsense and that all the acts of God contain intention. In Islamic philosophy there is no other necessity to intention, because Allah's agent is full. His intention is free from all of the lacks which are essence and love to his essence. This source of love is also about the knowledge that is his essence. There is no dispute over the fact that in Islamic philosophy divine acts which are possible assets have intention but there is controversy about the physical assets reaching the quality of intention. According to Avicenna, material beings reach their goals with the help of active mind and related movements. In Mulla Sadra, the physical assets reach their goals with substantial motion and they try to reach a higher level in the asset range.

Summary: Divine intention is an important problem for both philosophy and Kalam. This problem has two aspects as the subject and action of the intention. The intention of the subject occurs for the motion or the action itself. The intention of the action is to reach the motion or the action itself. According to this, when a person travels to Mecca to visit Kaaba, the visit is the intention of the subject and the journey is the intention of the action.

In this context, does Allah have an intention? And what are the intentions of the actions arising from him? In the Islamic philosophy, the first question is handled as "intention of the subject/divine intention" and the second question as "the intention of the actions/divine intention of the actions". In order to answer the first question, we must examine all types of intentions. Each subject takes action to benefit them, to benefit others and to act for the sake of the goodness and kindness.

Allah would be dependent being if he acted to benefit him and to make up for a flaw for the first of these intentions. In the second intention type, if Allah acted for someone else, this situation would be on the degree of cause for the subject and he would be passive. For the third intention type which is to act to reach for perfection, it would deem Allah as a dependent being.

The above-mentioned intentions are flawed. On the contrary, Allah is perfect and does not need any of these intentions to create. Thus, he is not subject to any of these possible intentions. These intentions are only used by imperfect subjects.

Of course, it does not mean that Allah does not have intentions. According to Avicenna and Mulla Sadra, intention of Allah is the love towards his essence which is free from any flaw. According to this, all beings are entailed to the divine essence and they exist due to the love of essence of Allah.

Allah has a direct intention as well as an indirect one. As mentioned before, Allah is in love with his essence. Allah loves the works and actions of his essence as well, according to the principal that one, who loves the essence, loves the works and actions of that essence as well. In this context, the love of essence of the Allah is a direct intention, while the love of his essence's works and actions is an indirect intention.

After the divine intention is explained, we must also explain the intention of the divine actions. According to both Mulla Sadra and Avicenna, since possible beings are flawed, their intention is to reach to certain perfections which are compatible with themselves. Mulla Sadra states that Allah bestows motivation to possible beings to advance towards the perfection and he claims that these beings make use of that motivation to be perfect. Therefore, possible beings try to make up their flaws and reach to perfection. Since Allah is the absolute perfect

being, the final intention of the possible beings is Allah. In other words, all beings that seek for perfection, take example of him. The other intentions act as a primary tool to reach the final intention.

How can flawed beings by essence reach to perfections compatible with them? Avicenna and Mulla Sadra stated different opinions on the search of perfection of the flawed beings in the Islam philosophy.

According to Avicenna, beings change with extinction and creation. This change happens by accident and the substance stays constant. In accordance with this approach, this change and development is only possible with accidental motion. It occurs with the replacement between forms.

But the theory of the Avicenna has some flaws. Because forms are not the intentions of each other and first hyle is not strong enough to have an intention. Thus, no form is superior to the other. It is also not possible to have substance development because the substance and essence of the material are constant. It only goes through changes in appearance with the accidental motion. It is clear that the changes in the appearance and the shape are not standards for perfection.

On the other hand, Mulla Sadra's development theory, which is based on the fundamentality of existence, existential gradation and substantial motion, suggests that the material world is moving towards the perfection. The motion in the substance of material beings is reason of substantial and accidental developments. All beings try to promote themselves to a higher position by reaching perfection in accordance with their intentions.

Thus, the theory of Avicenna focuses on the accidental and formal changes in the search of perfection of the material beings, while Mulla Sadra's theory explains accidental changes as well as the essential ones.

Mulla Sadra does not limit the explanation of which Allah is the intention of possible beings to ontological dimension. According to him, Allah is an intention of possible beings as well. He points out the Hadith Qudsi "I was a hidden treasure, I desired to be recognized so I created the creature" and states that "This (Hadith Qudsi) indicates that he is the subject and the intention of the universe in an ontological manner as well as the intention of the universe in an epistemological manner." Thus, according to Mulla Sadra, possible beings have two intentions, to reach to and understand Allah.

Keywords: Islamic Philosophy, Final, Final Cause, Divine Intentionalist, Mulla Sadra.

İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlâhî Ereğ Problemi

Öz: Ereğsel illet, etken illetin tamamlayıcısı olup fâilin fâillik sıfatıyla vasıflanma sebebidir. Bu yüzden bütün fâillerin ereğleri vardır. Alışkanlıklar, abes ve beyhude işler gibi iradi fiiller bile ereğten ari değildir. Ereğ hem fiile ve hem de fâile nispet edildiğinden gayelilik meselesinde hem fiilin ve hem de fâilin ereğ araştırma konusudur. Fâilin ereğ hareketin kendisi için meydana geldiği şeydir. Fiilin ereğ ise hareket veya fiilin kendisine ulaşmakla son bulunduğu şeydir. İslâm dünyasındaki farklı düşünce ekolleri ilâhî ereğ hakkında farklı düşünceler dillendirmişlerdir. Eş'arîler ereğ eksiklik göstergesi olduğunu söyleyerek Allah'ı ereğ sahibi olmaktan münezzeh bilmiş Mu'tezilîler ise ereğten yoksunluğuna abeslik göstergesi olduğunu söyleyerek Allah'ın bütün fiillerinin ereğ barındırdığını iddia etmişlerdir. İslâm felsefesinde Allah fâilliğinde tam olduğundan zâtına zait bir ereğ yoktur. O'nun ereğ her türlü eksiklikten beri olan zâtı ve zâtına olan aşkıdır. Bu aşkın kaynağı da O'nun zâtı hakkındaki ildir. İslâm felsefesinde ilâhî fiiller olan mümkün varlıkların ereğ sahibi olmaları hususunda ihtilaf olmamakla beraber maddi varlıkların ereğlerine ulaşma niteliği hakkında ihtilaf vardır. İbn Sînâ'ya göre maddi varlıklar faâl aklın yardımı ve ilintisel hareketlerle ereğlerine ulaşır. Molla Sadrâ'da ise maddi varlıklar töz içi hareket ile ereğlerine ulaşır ve varlık silsilesinde bir üst mertebeye çıkmaya çalışır.

1104 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

Özet: İlahî erek hem felsefenin ve hem de kelâmın önemli problemlerinden biridir. Bu problemin biri fâilin diğeri de fiilin ereği olmak üzere iki boyutu vardır. Fâilin ereği hareketin kendisi için meydana geldiği veya fiilin kendisi için yapıldığı şeydir. Fiilin ereği ise hareket veya fiilin kendisine ulaşmakla son bulduğu şeydir. Buna göre bir insanın Kâbe'yi ziyaret etmek için evinden çıkarak Mekke'ye gitmesi durumunda Kâbe'nin ziyareti fâilin ereği Mekke'ye ulaşması da fiilin ereğidir.

Peki, Allah'ın bir ereği var mıdır? Ve kendisinden sadır olan fiillerinin ereği nedir? İslâm felsefesinde ilk soru "fâilin ereği/ilâhî erek" ikinci soru da "Fiillin ereği/ilâhî fiillerin ereği" unvanıyla ele alınmaktadır. Bu sorulardan birinci soruya cevap vermek için bütün olası erek çeşitleri incelenmelidir. Her fâil kendisi için fiillerini yaptığı olası ereklerin ilki kendisine yarar sağlamak, ikincisi başkasına yarar sağlamak, üçüncüsü de İyi ve güzel bir fiili iyilik ve güzelliğinden ötürü yapmaktır.

Allah'ın bu olası ereklerden ilk erek için fiillerini yapması durumunda yani kendisine yarar sağlamak için bir fiili yapması durumunda söz konusu fiil ile eksikliğini gidereceğinden muhtaç bir varlık olacaktır. İkinci erek çeşidi için yani başkası için fiillerini yapması durumunda kendi zâtı dışındaki bir faktörün etkisiyle fiilini gerçekleştireceğinden söz konusu erek, fâil için illet mesabesinde olacağından Allah'ı edilgen kılacaktır. Üçüncü erek çeşidi için yani iyi olduğu için bir fiili yapması durumunda fiilden kaynaklı kemâl ve yetkinlik kazanılacağından fâili söz konusu fiil ile eksikliğini gideren muhtaç varlık kılacaktır.

Yukarıda zikredilen bu olası gayeler eksiklik ifade eden gayelerdir. Allah ise mutlak kemaldır ve eşyanın icadı için bu ereklerden hiçbirine ihtiyacı yoktur. Bu yüzden bu olası ereklerden hiçbir ereğe sahip değildir. Bu erekler ancak yeterli kemallere sahip olmayan fâillerin sahip olabilecekleri ereklerdir.

Tabi Allah'ın yukarıdaki olası ereklerle sahip olmaması ereğinin olmadığı anlamında değildir. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'ya göre Allah'ın ereği her türlü eksiklikten beri olan zâtı ve zâtına olan aşkıdır. Buna göre bütün varlıklar ilahi zâtın gereksinimidir ve Allah kendi zâtına âşık olduğu için ondan sadır olmuşlardır.

Allah'ın bizzat ereği olduğu gibi bilaraz ereği de vardır. Belirtildiği üzere Allah kendi zâtına âşıktır. Bir zâtı seven o zâtın eser ve fiillerini de sever ilkesine binaen Allah zâtının eser ve fiillerini de sever. Buna göre Allah'ın zâtına olan aşkı kendisi için bizzat erek iken zâtının eser ve fiillerine olan aşkı ise zâtına nispetle bilaraz erektir.

İlahî erek açığa kavuştuktan sonra ilahi fiillerin ereği de açığa kavuşmalıdır. Molla Sadrâ ve İbn Sînâ'da ilahi fiiller olan mümkün varlıklar özleri itibarıyla eksik varlıklar olduklarından erekleri kendileriyle uyumlu kemalleri elde etmektir. Molla Sadrâ Allah'ın kendi rahmetinden mümkün varlıklara kemallere doğru hareket etme şevki bahsettiğini ve bu şevk ile kemallere doğru hareket ettiğini söyler. Dolayısıyla mümkün varlıklar fiilleriyle eksikliklerini gidermeye ve kemâle ulaşmaya çalışırlar. En kâmil varlık Allah olduğundan mümkün varlıkların nihai ereği de Allah'tır. Yani kemâl talep eden her varlık aslında onu talep eder. Nihai ereğe ulaşma yolundaki diğer gayeler ise nihai ereğe ulaşma vesileleri olan öncül erekler hükmündedir.

Peki, özleri itibarıyla eksik olan varlıklar kendileriyle uyumlu kemalleri nasıl elde edebilirler? İslâm felsefesinde eksik varlıkların eksikliklerini gidermek için erekleri olan kemallere nasıl ulaşacakları hususunda İbn Sînâ ve Molla Sadrâ farklı görüşler dillendirmişlerdir.

İbn Sînâ'ya göre maddi varlıklar oluş ve bozuluş ile değişim yaşarlar. Bu değişim de arazlarda gerçekleşir ve cevher değişmeden sabit kalır. Bu yaklaşıma göre arazlarda gerçekleşen değişim ve tekâmül ancak arazî (ilintisel) hareket ile mümkündür. Bu da bir formun başka bir formun yerini alması veya bir formun yok olmasıyla başka bir formun onun yerini doldurmasıyla gerçekleşir.

İbn Sînâ'nın bu teorisi kendi içinde bazı problemler barındırır. Çünkü formlar birbirinin ganesi değildir ve erek sahibi olamayacak kadar zayıf olan ilk madde için hiçbir formun diğer

bir forma nispetle önceliği yoktur. Aynı şekilde bu yaklaşıma göre eşyanın cevherî ve zâtî sabit olduğundan cevherî tekâmülleri söz konusu değildir. Sadece ilintisel hareket ile arazî ve zahiri değişimler yaşar. Nitekim eşyanın zâtî ve cevherî tekâmülü olmadan zahiri ve şekilsel değişimlerinin kemâl ve yetkinlik göstergesi olmadığı açıktır.

Molla Sadrâ ise varlığın asaleti, varlığın teşkikî ve cevherî hareket teorileri üzerine bina ettiği tekâmül teorisine göre madde âlemi baştanbaşa kemâle doğru hareket halindedir. Cevher (töz) içinde gerçekleşen bu hareket maddi varlıkların hem cevherî ve hem arazî tekâmüllerinin sebebidir. Her varlık bu hareket ile gayesi olan kemali elde ederek varlık silsilesinde bir üst mertebeye çıkmaya çalışır.

Dolayısıyla İbn Sînâ'nın maddi varlıkların kemâle ulaşma şekli hakkındaki teorisi sadece maddi varlıkların zahiri ve şekilsel değişimini açıklarken Molla Sadrâ'nın teorisi ilintisel değişimle birlikte zâtî değişimi de açıklamaktadır.

Molla Sadrâ, Allah'ın mümkün varlıkların ereği olmasını ontolojik boyutla sınırlamamaktadır. Ona göre epistemolojik olarak da Allah mümkün varlıkların ereğidir. Bunun için "Gizli bir hazine idim bilinmek istedim, mahlûkatı yarattım" kutsi hadisini delil olarak zikreder ve "Bu (kudsî hadis) onun ontolojik açıdan âlemin fâil ve ereği olduğuna delalet ettiği gibi epistemolojik olarak da âlemin ereği olduğuna delalet etmektedir" der. Dolayısıyla Molla Sadrâ'ya göre mümkün varlıkların iki ereği vardır. Biri Allah'a ulaşmak diğeri de Allah'ı tanımaktır.

Anahtar Kelimeler: İslâm Felsefesi, Ereğ, Ereksel illet, İlâhi Ereğ, Molla Sadrâ.

GİRİŞ

Varlık âlemine hâkim olan düzen her zaman insanların ilgisini çekmiş ve düşünce tarihi boyunca farklı disiplinlerden düşünür ve muhakkikler bu düzenin fâil ve ereği hakkında farklı teoriler dile getirmişlerdir. Aristo (m. ö. 322) âlemdeki bu düzenin arka planında nedensellik ilkesinin mevcut olduğuna inanıyor ve her olay ve olgunun tahakkukunu dört illet ile yani maddi, formel, etkin/fâil ve gaî/ereksel illet ile açıklıyordu.¹ Buna göre eşyanın varlığı madde ile bilkuvve form ile bilfiil olur. Varlığı fâil ile meydana gelir ve ereğ ile mükemmel olur.²

Felsefe kitaplarının Arapçaya tercüme edilmesiyle birlikte Aristo'nun dillendirdiği bu dört illet Müslüman düşünürlerin de gündemine girdi ve Müslüman filozoflar Aristo'nun etkisiyle ilki âlemin illet ve fâilinin niteliği çerçevesinde fâil ve etken, diğeri de fâil ve fiilinin ereği çerçevesinde gaye ve ereğ boyutlarıyla âleme hâkim mevcut düzeni ele aldılar.

Müslüman filozoflar fâil ve etken boyutunda Allah'ın ilâhî fâil unvanıyla mevcut düzene varlık bahşettiğini ispatlayarak meşrepleri esasınca ilâhî fâilliğin niteliğini açıkladılar. Ereğ ve gaye boyutunda ise Allah'ın mevcut düzene neden varlık bahşettiği ve fiillerinin gayesinin ne olduğu problemini çözmeye çalıştılar.

Müslüman filozoflar ilâhî fiillerin ereği meselesinde İslâm dünyasındaki düşünce ekolleri ve özellikle mütekellimlerle şiddetli tartışmalar yaşadılar. Tabi mütekellimler bu meselede filozofların yanı sıra kendi içlerinde de tartışmalar yaşıyorlardı ki aşağıda bu düşünceler incelenecektir.

Nedensellik ilkesi bağlamında ereğ meselesi hakkında ülkemizde birçok çalışma yapılmıştır. Ancak araştırmamızda İbn Sînâ (ö. 428/1037) ve Molla Sadrâ (ö. 1050/1641) bağlamında hem fâil ve hem de fiil boyutuyla ilâhî ereğ problemini doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlamadık. Bu açıdan bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağını düşünüyoruz.

¹ Aristo, *Metafizik*, trc. Şerafeddin Horasanî (Tahran: İntişârât-ı Hikmet, 1389/2010), 48.

² Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şirazî Molla Sadrâ, *Şerh ve Ta'likâi Sadri'l-Müte-ellihin ber İlahiyât-ı Şifâ*, thk. Necefkulî Habîbî (Tahran: Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1382/2004), 2: 1164.

1. EREK/GAYE KAVRAMININ TANIMI

Arapça bir kelime olan gaye/erek kelimesi³ sözlükte netice, maksat, hedef, fayda ve bir şeyden hâsıl olan eser anlamındadır. Bu kelimenin terim anlamı ise bir fiilden kaynaklı eser ve neticeler fiilin fâilden sudûr etmesine neden olursa o eser ve neticelere erek/gaye denilir. Başka bir ifade ile fiilin kendisi için yapıldığı veya fâili fiili yapmaya sevk eden şeydir.⁴

Ereksel illet, etken illetin tamamlayıcısıdır ve fâil, ereksel illet olmadan fâil ve illet olmaz. Zira ereğe teveccüh ve fiilin ereğine duyulan şevk fâili fiili yapmaya sevk eder ve onu bilkuve fâillikten çıkarıp bilfiil fâillığe ulaştırır. Bu yüzden erek fâilin fâillik sıfatıyla vasıflanma sebebidir⁵ ve bütün fâillerin kendisine ereksel illet denilen bir ereği vardır.⁶

Maddi fâil türleri yani tabîi ve ilim sahibi fâiller sahip oldukları gaye ve ereklarının mahiyetleri açısından birbirinden farklı olduklarını hatırlatmamız gerekir. Çünkü ilim ve iradeden yoksun tabîi fâilde ereksel illet fiilden öncelikli olan istidattır. Çünkü tabîi fâillerde ereksel illet; fâilin kendisi vesilesiyle belli bir fiilin fâili olduğu ve yokluğu durumunda o belli fiilin fâili olamayacağı şeydir. İlim sahibi fâillerden olan insanın fâillığı sözkonusu olduğunda ereksel illet; fiilin ilmi formu ve nesnel âlemdeki tahakkuk güdüsüdür. Mimarın binanın projesi hakkındaki zihni formu binanın nesnel âlemdeki tahakkukunun ereksel illetidir. Mücerret fâillerde ise fiiliyata dönüşecek bir istidat bulunmadığından ereksel illet; ancak fâili fiili yapmaya sevk eden zâtî özellik olabilir. Çünkü arazî özellik ancak fiiliyata dönüşmemiş kuvvelere sahip maddi varlıklar için geçerlidir.⁷

Bazı kimseler ilim ve iradeden yoksun oldukları için tabîi fâillerin erek sahibi olduklarını ve sadece ilim sahibi fâillerin erek ve gaye sahibi olduklarını söylemişlerdir. Bazı kimseler de tabîi fiillere ilave olarak çocukça oyunlar ve parmakları çatırdamak gibi bazı iradi fiilleri örnek göstererek "her fiilin ereği vardır" ilkesinin doğru olmadığını ispatlamaya çalışmışlardır.⁸ Peki, gerçekten ilim ve iradeden yoksun olmak erek sahibi olmaya engel midir? Ve erek, ilim sahibi fâillerin bazı fiilleriyle mi sınırlıdır?⁹

2. EREKSEL İLLETİN KAPSAYICILIĞI

İradi fiillerin ereksel illete sahip olduğu hususunda İslâm felsefesi geleneğinde ihtilaf yoktur.¹⁰ Ancak alışkanlıklar, abes ve beyhude işler gibi bazı iradi fiiller ile tabîi fiillerin erek sahibi olması hususunda ihtilaf vardır.¹¹ Ereğin umumiyetine inanan filozoflar alışkanlık,

³ Filozoflar genellikle kasıt ile gaye/erek kavramlarını birbirinden ayırırlar ve kasıt kavramını irade sahibi fâilin zata zait fiili için kullanırlar. Kasıt kavramı bu anlamıyla erek kavramına nispetle daha özel iken erek kavramı daha genel ve kapsayıcıdır.

⁴ Ahmet Cevizci, *Felsefe Tarihi*, 6. Baskı (İstanbul: Say Yayınları, 2015), 124; Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi*, 5. Baskı (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016), 3: 177; Anthony Kenny, *Antik Felsefe*, trc. Serdar Uslu, 2. Baskı (İstanbul: Küre Yayınları, 2011), 1: 219.

⁵ Mehdî Recebî, *İllyet ve Tebyin ez Didgâhe Realizm-i İntikâdi ve Hikmet-i Sadrâ-i* (Tahran: İntişârât-ı Emir Kebir, 1395/2016), 135.

⁶ Seyyid Muhammed Hüseyin Tabâtabâî, *Nihâyetü'l-Hikme* (Kum: İntişârât-ı Defter-i Tebligât-ı İslâmî, 1378/1999), 2: 137.

⁷ Muhsin Dehkanî, *Furûğ-i Hikmet* (Kum: İntişârât-ı Bustân-ı Kitâb, 1388/2009), 2: 279.

⁸ Tabâtabâî, *Nihâyetü'l-Hikme*, 2: 154-167.

⁹ Seyyid Râzî Şirâzî, *Dershayî Şerh-i Manzume Hekim Sebzevârî* (Tahran: İntişârât-ı Hikmet, 1392/2013), 1: 754-755.

¹⁰ Sadrüddin Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şirâzî Molla Sadrâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd*, trc. Ahmed Hüseyin Erdekânî (Tahran: Merkez-i Neşr-i Danişgâhî, 1381/2002), 162.

¹¹ Recebî, *İllyet*, 137.

abes ve beyhude sıfatına sahip fiillerin erekten uzak olduğu iddiasına şu şekilde cevap vermişlerdir.¹² Fiilin ereğine duyulan şevk, fiilin ereğine tafsilî ve bilinçli teveccühü gerekli kılmaz. Bu fiillerin istenilen oldukları hakkındaki icmalî bir bilgi bu fiilleri yapmak için yeterlidir. Bir tür lezzet ve bu lezzete ulaşma ümidi bu gibi işlerin ereksele illetidir.¹³ Yani sakallarıyla oynamaya alışmış birinin bu fiilin sonucunu ve yapılma niteliğini tafsilî bir şekilde bilmesine gerek yoktur. Bu fiili yapmaktan aldığı zevk fiilin ereksele illeti mesabesinde. Bu gibi fiiller her ne kadar rasyonel erekten yoksun olsalar da erek ve ereksele illetten yoksun değildirler.¹⁴

Allame Muhammed Hüseyin Tabâtabâî (ö. 1360/1981) bu hususta şöyle der: “Abes fiiller zan boyutuna sahiptir. İcmalî bir şekilde fâilin zihninde oluşur ve fiilin tasavvuruyla şevk meydana gelir. Örneğin bir çocuk kendisini başka bir mekânda tasavvur eder. Bu tasavvurdan çocuğun nefsinde o mekâna doğru gitmeyi gitmemeye tercih eden bir şevk oluşur. Tafsilî bir bilgi ve gerçekçi bir tercih üzerine bina edilmeden bu tercih şevkin şiddetlenmesine ve çocuğun irade edip o mekâna doğru hareket etmesine neden olur.”¹⁵

Tabîi fâillerin ilim ve iradeden yoksun oldukları için erek sahibi olamayacakları problemine gelince öncelikle tabîi hareketlerde hareketi sağlayanın cismin zâtı ve tabiatıdır. Bütün tabîi hareketlerin varacağı yer, hareketlerin erek ve gayesidir. Tabîi fâillerdeki bu erek “tamamlanmadır” ve hareket ettirici kendi hareketi ile yani hareket ediciyi hareket ettirmekle bu ereğe ulaşmaya çalışır. Bu durumda “tamamlanma” tabîi hareketlerin zâtî talebi ve ereğidir. Başka bir ifade ile tüm tabîi varlıklar zatları itibarıyla belli bir ereğe doğru doğal bir temayüle sahiptir. Bu temayül o varlığı söz konusu ereğe doğru hareket etmeye sevk eder. Bu yüzden tüm tabîi varlıkların zâtlarında kemallerine nispetle zâtî bir şevk ve erek vardır.¹⁶

Dolayısıyla tüm fâil türlerinin kendisine ereksele illet denilen gayeleri vardır ve erek sahibi olmayan hiçbir fâil yoktur. Bu yüzden bütün fâiller ereklerine binaen fiillerini gerçekleştirirler. İradi ve tabîi tüm fâillerin erek ve gaye sahibi olduğu ispatlandıktan sonra fâilin sahip olduğu ereğin fâilin zâtı ve fiili ile nasıl bir ilişki içinde olduğu açığa kavuşmalıdır.

3. EREĞİN FİİL VE FÂİL İLE İLİŞKİSİ

Fiil, fâil ve erek ilişkisinde fâilin ereği, fiil ve fâil ile bazen ittihat içinde iken bazen de birbirinden ayrı ve farklıdır. Mücerret cevherlerde erek, hareketten uzaktır ve mücerret fâiller fiillerinin bütün kemallerine bizzat sahiptir. Bu yüzden erekleri fiillerinden ayrı değildir. Aynı şekilde erekleri zatlarının özelliklerinden olduğu için zatlarından da ayrı değildir. Bu yüzden mücerret cevherlerde fâil ile erek farkı itibarıdır.¹⁷ Nitekim Molla Sadrâ da ereksele illetin doğru bir şekilde göz önünde bulundurulması durumunda her zaman etkin illetin ayrınsı olduğu ve farklılıklarının da itibari olduğunu söylemektedir.¹⁸

Maddî cevherlerde ise fâil fiiliyata ulaştırmak istediği kuvvelere sahip olduğundan fiilleri ereklerinin eksik mertebesi iken erekleri de fiillerinin yetkin aşaması mesabesinde. Bu yüzden maddî cevherlerde erek fiilden farklıdır. Ancak maddî cevherlerin erekleri zatlarına nispetle göz önünde bulundurulduklarında fâilin malumu olup fâilden ayrı değildir.

¹² Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrazî Molla Sadrâ, *Hudusü'l-Âlem*, thk. Muhammed Hâcevî (Tahran: İntişârât-ı Mevlâ, 1408/1988), 303.

¹³ Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrazî Molla Sadrâ, *Şerhu Hidâyetü'l-Esiriyye fi İlahiyât*, thk. Maksûd Muhammedî (Tahran: İntişârât-ı Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1393/2014), 2: 53.

¹⁴ Muhammed Takî Misbâh Yezdî, *Âmuzeş-i Felsefe* (Tahran: Sâzmân-ı Tebligât-ı İslâmî, 1378/1999), 2: 108.

¹⁵ Tabâtabâî, *Nihâyetü'l-Hikme*, 2: 162.

¹⁶ Muhsin Gareviyân, *İslam Felsefesine Giriş*, trc. Sedat Baran (İstanbul: Önsöz Yayıncılık, 2013), 184.

¹⁷ Tabâtabâî, *Nihâyetü'l-Hikme*, 2: 136.

¹⁸ Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrazî Molla Sadrâ, *el-Hikmetü'l-Müte'âliye fi Esfâri'l-Akliyyeti'l-Erbâa* (Beirut: Dâru lhyâi't-Tûras, 1401/1981), 2: 270.

1108 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

Zihni/öznel varlığı hasebince etken illetin illeti ve nesnel varlığı hasebince etkin illetin malulüdür.¹⁹ Yani erek mahiyeti açısından fiilden öncelikli iken varlığı açısından fiilden sonradır.²⁰ Başka bir ifade ile ereksel illetin fâil/etkin illete nispeti maddi illetin formel illete nispeti gibidir.²¹ Yani bazı durumlarda fâil, ereğin maddesi ve erek de fâilin formu mesabesinde. ²² Bu açıdan ereksel illet fâil/etkin illetin tamamlayıcısı olup kendisine tamamlayıcı illet de denilmektedir.²³ İbn Sînâ bu hususun daha iyi anlaşılması için bir örnek zikreder ve eğer insanın kendi zihninde bulunan plana göre dış âlemde bir bina inşa ederse fiilin ereği zihni kemalinin tahakkuku olacağını ve eğer o kemalin kendisi yapıcı ve fâil olursa fâil ve ereğin bir olacağını söyler.²⁴ Ancak tabii fâiller, irade sahibi maddi fâillerin aksine ilimden yoksun oldukları için erek tasavvuruna sahip değillerdir. Bu yüzden tabii fâillerin fâil olmasında erek tasavvurunun hiçbir rolü yoktur.

Görüldüğü üzere erek hem fiile ve hem de fâile taalluk bulmuştur. Bu yüzden gayelilik meselesinde hem fiilin ve hem de fâilin ereği incelenmelidir. Fâilin ereği hareketin kendisi için meydana geldiği veya fiilin kendisi için yapıldığı şeydir. Fiilin ereği ise hareket veya fiilin kendisine ulaşmakla son bulduğu şeydir. Buna göre bir insanın Kâbe'yi ziyaret etmek için evinden çıkarak Mekke'ye gitmesi durumunda Kâbe'nin ziyareti fâilin ereği Mekke'ye ulaşması da fiilin ereği olacaktır.

Peki, bütün fiillerin fâili olan Allah'ın bu fiillerin sudûrundan bir erek ve gayesi var mıdır? Ve kendisinden sadır olan fiillerinin ereği nedir? İslâm felsefesinde ilk soru "fâilin ereği/ilâhî erek" ikinci soru da "Fiillin ereği/ilâhî fiillerin ereği" unvanıyla ele alınarak ilâhî erek problemine çözümler üretilmiştir.²⁵

4. GAYELİLİK BAĞLAMINDA İLAHİ EREK

İslâm dünyasındaki farklı düşünce ekolleri ilâhî erek hakkında birbirinden farklı düşünceler öne sürmüşlerdir. Bazı kimseler ereğin eksiklik göstergesi olduğunu söyleyerek Allah'ı her türlü erekten münezzehtir bilmişlerdir. Bazı kimseler de erekten yoksunluk abeslik göstergesi olduğunu söyleyerek Allah'ın hakîm olduğu için bütün fiillerinin hikmet ve erek barındırdığını iddia etmişlerdir. Bu konuda mütekellimler hem kendi içlerinde ve hem de filozoflarla şiddetli tartışmalar yaşadıklarından öncelikle mütekellimlerin konu hakkındaki iddiaları incelenecek akabinde de filozofların görüşleri ele alınacaktır.

4.1. Mütekellimlere Göre İlahî Erek

Mütekellimler yöntem olarak öncelikle ilâhî erek meselesini doğrudan etkileyen fiillerin iyilik ve kötülük ölçütü problemini ele alırlar. Yani akıl veya şeriatten hangisinin fiillerin iyilik ve kötülük ölçütü olduğunu belirlerler. Akabinde de belirlenen bu ölçüt çerçevesinde ilâhî ereğin ne olduğu sorusuna cevap verirler.

¹⁹ Molla Hâdî b. Mehdî Sebzevârî, *Şerhü'l-Manzume* (Kum: İntişârât-ı Bidâr, 1390/2011), 1: 393; Abdullâh Cevâdi Âmulî, *Rahikayı Mahtûm* (Kum: Merkez-i Neşr-i İsrâ, 1389/2010), 7: 333.

²⁰ Molla Sadrâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd* 164.

²¹ Muhittin Macit, *İbn Sînâ'da Doğa Felsefesi ve Meşşâi Gelenekteki Yeri* (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2006), 136.

²² Eğer ereğin öznel varlığını fâilin ilmi yetileri ile değerlendirecek olursak ereğin fâile nispeti maddenin forma nispeti gibi olur. Ama eğer gayeyi fâilin şevk ve muharreke yetileri ile değerlendirecek olursak ereğin fâile nispeti maddenin forma olan nispetinden farklı olur. Bk. Murtazâ Mutahharî, *Mecmua-i Âsâr* (Tahran: İntişârât-ı Sadrâ, 1378/1999), 5: 418.

²³ Mutahharî, *Mecmua-i Âsâr*, 5: 417.

²⁴ Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. Sînâ, *et-Ta'likât*, thk. Abdurrahman Bedevî (Kum: Mektebetü'l-İlmi'l-İslâmî, 1411/1990), 13.

²⁵ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbâa*, 2: 268.

Mu'tezilî mütekellimler bu ölçütün akıl, Eş'arî mütekellimler ise bu ölçütün şariat olduğunu söylemişlerdir.²⁶ Tabii fiillerin iyilik ve kötülükleri için belirlenen ölçütün farklı olması ilâhî ereğin ne olduğu sorusuna verilen cevabı da farklı kılmıştır. Bu yüzden Mu'tezilî mütekellimler ile Eş'arî mütekellimler ilâhî erek meselesinde birbirine zıt iki görüş dillendirmişlerdir ki aşağıda özet bir şekilde bu iki görüş delilleriyle birlikte incelenecektir.

4.1.1. Eş'arî Mütekellimlerin Görüşleri

Eş'arî mütekellimler filozofların aksine gayelilik meselesinde ele alınan "ilâhî erek" ile "ilâhî fiillerin ereği" problemlerinden sadece ilâhî erek problemini ele almış ve ilâhî fiillerin yani âlemin bir erek ve hedefinin olmasıyla pek ilgilenmemişlerdir.

Eş'arî mütekellimlerin çoğu gayelilik meselesinde Allah'ın bir erek ve gayesinin olmadığını ileri sürerler.²⁷ Bu gruba göre Allah dışındaki bütün irade sahibi varlıkların erekleri vardır ve onlara neden bu fiili yaptın? Sorusu sorulabilir. Ancak Allah için "neden" sorusu anlamsızdır ve Allah eğer bir ereğe binaen bir fiili yaparsa zâtı itibarıyla eksik olacaktır. Oysa Allah zâtı itibarıyla gani ve mutlak kemâl olup her türlü eksiklik ve ihtiyaçtan uzaktır. Dolayısıyla Allah'ın kendisi için fiillerini yapacağı bir ereği yoktur.

Eş'arîlerin bu inancının arka planında şariatın, fiillerin iyilik ve kötülük ölçütü olarak benimsenmesi düşüncesi yatar. Bu yaklaşıma göre kulların fiilleri özü itibarıyla ne iyidir ve ne de kötüdür. Eğer şariat bir fiilin iyi olduğunu söylüyorsa o fiil iyi ve eğer kötü olduğunu söylüyorsa o fiil kötüdür. Çünkü akıl kulların yaptıkları fiillerin iyilik ve kötülüklerini teşhis edecek yeterliliğe sahip değildir. Bu yüzden ilâhî fiillerin iyilik ve kötülüğü hakkında da akıl hüküm veremez. Dolayısıyla Allah'ın yaptığı her şey iyi ve yasakladığı her şey kötüdür. Hatta eğer zalimleri cennete ve peygamberleri de cehenneme gönderirse yine de yaptığı doğru ve haklıdır. Yani Allah fiili hikmete uygun ve iyi olduğu için yapmıştır denilmez. Bilakis Allah yaptığı için söz konusu fiil iyi, güzel ve hikmete uygundur.²⁸

4.1.1.1. Eş'arîlerin Delilleri ve Bu Delillerin İncelenmesi

Eş'arî mütekellimler "Allah'ın bir ereği yoktur" iddiası için bazı deliller zikretmişlerdir ki bu iddianın açıklığa kavuşması için söz konusu delillerin de incelenmesi gerekir. Eş'arî mütekellimlerin dillendirdikleri bu delillerin en önemlileri şunlardır:

1. Delil: Fâil için her hangi bir fiilin varlığı yokluğundan öncelikli olursa bu öncelik ihtiyaç kaynağını gösterir ve fiilin maksat ve ereğini ortaya koyar. İhtiyaç da mutlak kemâl ile çeliştiğinden Allah'a her hangi bir erek nispet edilemez.

Eş'arî bir mütekellim olan Ebü'l-Fazl Adudüddîn el-Îcî (ö. 756/1355) Eş'arîlerin bu delilini şu sözlerle açıklar: "Eğer fâil bir fiili yaptığında ereğe ulaşmak ile ereğe ulaşmamak kendisi için aynı hükme sahip olursa böylesi bir erek ereğin reddi hükmündedir. Zira erek fâilin fiili yapmasına sebep olan motivedir. Ama eğer fâil kendi fiilinde ereğe ulaşmayı, ereğe ulaşmamaya tercih ederse fâilin bu erek olmadan eksik olacağı açıktır ve eksikliğini giderip kâmil olmak için söz konusu fiili yapmıştır. Ancak ulviyet ve yüceliğinden ötürü Allah her türlü eksiklikten münezzehtir. Dolayısıyla bir erekten ötürü fiillerini yapması imkânsızdır."²⁹

Ebü'l-Fazl Fahreddin er-Râzî (ö. 606/1210) de bu hususta şöyle demektedir: "Allah'ın bir erek için bir işi yapması caiz değildir. Bizim akidemize göre işlerinde ereği olan her varlık

²⁶ Henry Corbin, *İslam Felsefesi Tarihi*, trc. Hüseyin Hatemi, 10. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015), 1: 218; Halil İbrahim Bulut, *İslam Mezhepleri Tarihi*, 2. Baskı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016), 198; Ali Sami en-Neşâr, *İslam'da Felsefi Düşüncenin Doğuşu*, trc. Osman Tunç (İstanbul: İnsan Yayınları, 2016), 2: 261.

²⁷ Eş'arîlerin sözlerinden Allah'ın mutlak bir şekilde gayesinin olmadığını gösteren her hangi bir belge veya delil yoktur. Sadece mahlûklarda ve mümkün varlıklarda ilâhî ereğin olamayacağını ifade eden açıklamalar vardır. Bk. Mesut bin Ömer Taftazanî, *Şerhü'l-Makâsîd*, thk. Abdurrahman Amire (Kum: İntişârât-ı Râzî, 1370/1991), 4: 302.

²⁸ Cafer Sübhânî, *Ferheng-i Akâid ve Mezâhib-i İslâmî* (Kum: İntişârât-ı Tevhid, 1378/1999), 1: 231.

²⁹ Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî Seyyid Şerîf Cürçânî, *Şerhü'l-Mevâkıf*, thk. Muhammed Bedredin Ebü Firâs en-Na'sânî (Kum: İntişârât-ı Şerîf er-Râzî, 1320/1941), 8: 202.

1110 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

o iş ile kemâl talep eder. Başkaları vesilesiyle kemâl sahibi olan her varlık zâtı itibarıyla eksiktir. Zira tasavvur edilen her erek mümkündür ve Allah ibtidaî bir şekilde (vasıtalarından istifade etmeden) bunun icadına kadirdir. Bu yüzden o fiilin vasıta haline gelmesi beyhude bir iştir.”³⁰

1. Delilin İncelenmesi: Eş'arîler zâta zait erek ile zâtî ereği birbirinden ayırmadıklarından Allah için mutlak şekilde ereği reddetmişlerdir. Sonradan açıklanacağı üzere Allah'ın zâtı dışında ve zâtına zait bir ereği yoktur. Eğer böyle bir ereği olursa ihtiyaç sahibi eksik bir varlık olacaktır. Allah'ın ereği her türlü eksiklikten uzak mutlak kemâl olan zâttır.³¹

2. Delil: İlahî ereğin var olması durumunda ya ilâhî fiiller ilâhî zât gibi kadim veya ilâhî zât ilâhî fiiller gibi hadis olması gerekir. Bu iki gereksinim batıl olduğundan ilâhî ereğin olması da batıldır.³²

2. Delilin İncelenmesi: Öncelikle ilâhî fiillerin kadim olması imkânsız değildir. Nitekim filozoflar ilâhî fiillerin zaman olarak kadim olduğunu ispatlamakta ve âlemin zâtı boyutuyla hadis ve zaman boyutuyla kadim olduğunu söylemektedirler. İkincisi filozofların belirttiği üzere eğer ilâhî zât ilâhî fiillerin iletisi kabul edilirse hiçbir sorun çıkmaz. Çünkü sonradan açıklanacağı üzere Allah zâtı itibarıyla hem fâil ve hem de fiillerin ereğidir.

3. Delil: Eğer her şeyin ereği olursa her ereğin de bir ereği olmalıdır. Bu durumda başka bir ereği olmayan bir ereğe hiçbir zaman ulaşamayacaktır. Bu da teselsül gerektirdiğinden imkânsızdır. Çünkü teselsülün batıl olmasının delillerine binaen başka bir şeyin ereği olmayan bir erek olmalıdır. Bu ereksiz varlık da eksiklikten beri olan Allah'tır.³³

3. Delilin İncelenmesi: Ereğin tek başına ve müstakil bir varlığı yoktur. Erek daima zâta ve erek sahibine bağlıdır ve ereğin hükümlerine tabidir. Başka erekler için olan erek ise bilaraz erektir ve “bütün bilarazların bizzat ile sonuçlanması gerekir” felsefi ilkesine binaen bilaraz ereğin bizzat erek ile son bulması zorunludur. Nitekim filozoflar ereğin nesnel âlemde ancak öznedede mevcut olabileceğini söylemişlerdir. Ereğin öznesi de erek sahibinin kendi zâtıdır. Dolayısıyla erekler silsilesinin amacı olmayan bir erek ile değil bizzat bir erek ile sonuçlanması gerekir.³⁴

4.1.2. Mu'tezilî Mütakellimlerin Görüşleri

Mu'tezilî mütakellimlerin çoğu gayelilik meselesinde Eş'arî mütakellimler gibi “ilâhî erek” problemini ele almakla beraber Eş'arî mütakellimlerden farklı olarak hikmet ile uyumlu fiili Allah için vacip bildiklerinden “ilâhî fiillerin ereği” problemini de ele alırlar. Yani gayelilik meselesinde hem Allah'ın ve hem de fiillerinin ereği olduğuna inanırlar. Ancak Allah'ın erek sahibi olması durumunda eksik bir varlık olacağı paradoksuna düşmemek için ilâhî ereğin kullara menfaat ulaştırmak olduğunu iddia ederler.

Ebü'l-Hasan el-Eş'arî (ö. 324/935), Ebü'l-Huzeyl el-Allâf'ın (ö. 235/849) dilinden Mu'tezilîlerin görüşlerini şu sözlerle açıklamaktadır: “Allah yaratıklarını onların menfaati için yaratmıştır. Eğer böyle olmasaydı, onları yaratması anlamsız olurdu. Çünkü faydalanılmayan şeyi yaratan, yaratıklarıyla ondan bir zarar gidermeyen, onunla başkasına yarar sağlamayan ve onunla başkasına zarar vermeyen kimse abes ile işigal etmiştir.”³⁵

Mu'tezilîlerin bu inançlarının arka planından akli, fiillerin iyilik ve kötülük ölçütü olarak benimsemeleri yatar. Bu yaklaşıma göre hikmetsiz ve ereksiz bir fiilin yapılması abestir

³⁰ Ebü Cafer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed Tûsî, *Telhisü'l-Muhassal* (Beyrut: Dârü'l-Edva, 1405/1984), 343.

³¹ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbaa*, 6: 366.

³² Ebü Bekir Muhammed b. Tayyib el-Bâkîllânî, *et-Temhîd* (Beyrut: Dârü'l-Fikri'l-Arabî, 1986), 50-51.

³³ Cürcanî, *Şerhü'l-Mevakif*, 8: 204.

³⁴ Gulam Hüseyin İbrahimî Dinânî, *Kavâid-i Küllî-i Felsefi Der Felsefe İslami* (Tahran: Pejûheşgâh-ı Ulûm-i İnsânî ve Mütâlaât-i Ferhengî, 1380/2001), 1: 293.

³⁵ Ebü'l-Hasan el-Eş'arî, *İlk Dönem İslam Mezhepleri*, trc. Mehmet Dalkılıç- Ömer Aydın (İstanbul: Kalcı Yayinevi, 2005), 213.

ve abes bir fiilin yapılması kötüdür. Allah da kötü olan bir fiili yapmaz. Bu yüzden fiillerinin abes olması yani erekten arı olması mümkün değildir.³⁶

4.1.2.1. Mu'tezilîlerin Delilleri ve Bu Delillerin İncelenmesi

Mu'tezilî mütekellimler Eş'arîlerin dillendirdiği ilâhî erek yoktur iddiasının kendi içinde birçok problemi barındırdığını söyleyerek ilâhî ereğin olmasının gerekliliği hususunda birçok delil zikretmişlerdir ki bu delillerin en önemlileri şunlardır:

1. Delil: Mu'tezilî mütekellimlere göre eğer Allah'ın bir gaye ve ereği olmazsa fiillerinin abes olması gerekir. Zira ereği olmayan her fiil abestir. Abes bir fiilin de Allah'tan sadır olması imkânsızdır. Dolayısıyla Allah'ın bir ereği vardır ve Allah erekten arı değildir.³⁷

Tabi Mu'tezilî mütekellimlerin gayelik meselesinde ilâhî erek ile irade sahibi diğer fâillerin ereklarını birbirinden ayırdıklarını hatırlatmamız gerekir. Bu gruba göre irade sahibi fâillerin ereği kendi zatlarıdır ve bu erek vesilesiyle zâti eksikliklerini giderirler. Ancak Allah'ın kendisi vesilesiyle eksikliğini gidereceği zâti bir ereği yoktur ve ereği kullanır.³⁸

1. Delilin İncelenmesi: İlâhî erek ve yararın başkası olması durumunda ilki başkasına yarar ulaştırma ile yarar ulaştırmamanın Allah için aynı olması, ikincisi de yarar ulaştırmanın Allah için öncelikli olması, olmak üzere iki ihtimal söz konusu olur. Birinci ihtimal tercih ettirici olmaksızın tercih sebebini gerekli kıldığından batıldır. İkinci ihtimal de kemâl ve yetkinlik gerektirdiğinden batıldır. Buna ilave olarak göz önünde bulundurulmuş fiil erek barındırdığından söz konusu erek, fiil için ereksel illet mesabesinde olacaktır. Yani zât dışındaki bir faktörün etkisiyle fiil gerçekleşecektir. Bu da fiilin fâilini yani Allah'ı edilgen kılar.³⁹ İbn Sînâ bu hususta "erek fâilin hareket ettirici ve etkin illeti" olduğunu söylerken⁴⁰ Molla Sadrâ da "fiillerini zâta zait erek ve da'inin etkisiyle gerçekleştiren her kadir mecburdur" ifadesi ile ereğin kendi içinde bir çeşit zorunluluk barındırdığını ve fâilini edilgen kıldığını söylemektedir.⁴¹

2. Delil: Mu'tezilî mütekellimlere göre Allah'ın fiilleri hadistir ve sonradan Allah tarafından yoktan var edilmişlerdir. Eğer bu fiillerin bir erek ve sebebi olmazsa tercih ettirici olmaksızın tercihi gerektirdiğinden batıldır. Dolayısıyla Allah'ın bütün fiillerinin ereği vardır.⁴²

2. Delilin İncelenmesi: Öncelikle yukarıda da belirtildiği üzere ilâhî fiillerin kadim olması imkânsız değildir. Nitekim filozoflar âlemin zaman olarak kadim olduğunu ispatlamaktadırlar. İkincisi ilâhî fiillerin zâta zait bir sebepten ötürü tercih edilmesi ilâhî zât için eksikliklerdir.⁴³

³⁶ Ebû Cafer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed Tûsî, *Tecridü'l-İ'tikâd* (Kum: Defter-i Tebligât-ı İslâmî, 1407/1986), 198.

³⁷ Hasan b. Yûsuf b. Mutahhar Hillî, *Nehcü'l-Hak ve Keşfü's-Sıdk* (Beyrut: Dârü'l-Kitâbi'l-Lübnânî, 1982), 89.

³⁸ Ebü'l-Hasen Kâdî'l-kudât Abdülcebbar b. Ahmed b. Abdilcebbar el-Hemedânî, *el-Muğnî fî Ebvâbi't-Tevhîd ve'l-Adl*, thk. George C. Anawati (Kahire: Dârü'l-Mısriyye, 1965), 11: 41.

³⁹ İbn Sînâ, *et-Ta'likât*, 53.

⁴⁰ Ebü' Alf Hüseyin b. Abdillâh b. Alf b. Sînâ, *Dânişnâme-i 'Alâ'*, thk. Muhammed Muîn (Tahran: İntişârât-ı Encümen-i Âsâr-ı Millî, 1383/2004), 97.

⁴¹ Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şirazî Molla Sadrâ, *Mecmû'a-yi Resâ'il-i Felsefî*, thk. Hamîd Nacî İsfahânî (Tahran: Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1389/2010), 1: 249.

⁴² Meysem b. Ali b. Meysem Bahrânî, *Kavâidü'l-Merâm* (Kum: Mektebetü Âyetullah Maraşî Necefi, 1406/1985), 110.

⁴³ Eş'arî ve Mu'tezilî mütekellimlerinin çoğu tarafında savunulan bu iki görüşün yukarıda zikredilen deliller dışında başka delilleri de vardır. Ancak bu deliller genel bir şekilde birbirine benzedikleri için söz konusu deliller arasında yukarıda açıklanan delillerin açıklanmasıyla iktifa edilmiştir.

1112 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

Bazı Mu'tezilî mütekellimler de ilâhî zâtı eksiklikten tenzih etmek ve ilâhî zâta zait ereğin olmadığını ispatlamak için Allah'ın, fiillerin özlerinden kaynaklanan iyilik ve güzelliğinden ötürü fiillerini yaptığını söylemişlerdir. Buna göre Allah bir fiili sadece güzel olduğu için yapar.⁴⁴

İbn Sînâ'ya göre bu iddia ilâhî zâttan eksikliği tenzih etmez. Çünkü yapılması yapılmasından daha iyi ve güzel olan bir fiili fâil eyleme dökmezse iki kemâl ve yetkinliği ortadan kalkar. İlki fâile nispetle iyi ve güzel olan şey ikincisi de başkasına nispetle iyi ve güzel olan şey hâsıl olmaz. Dolayısıyla fâil bu fiili yapmakla sahip olmadığı bu iki kemâl ve yetkinliği kazanır. Bu da fâilin zâtı itibarıyla eksik olduğunu ve bu fiil ile kemâl ve yetkinlik sahibi olacağını gösterir.⁴⁵ Buna ilave olarak Allah iyi ve güzel bir fiili iyi ve güzel olduğu için yapmaz. Kendisi zâtı itibarıyla mutlak hayır ve kemâl olduğu için fiilleri de hayırdır yani iyi ve güzeldir. Bu yüzden hayırdan başka bir şey kendisinden sadır olmaz. Başka bir ifade ile nasıl bir doktor, doktor olduğu için doktorluk yapıyorsa Allah da mutlak hayır olduğu için iyi ve güzel fiilleri yapar.

Görüldüğü üzere hem Eş'arîlerin ve hem de Mu'tezilîlerin iddiaları ve delilleri kendi içinde birçok problem barındırmaktadır. Eş'arîlerin ilâhî fiillerin erekten arı olduğu iddialarının gereksinimi ilâhî fiillerin abes olmasıdır. Mu'tezilîlerin ilâhî fiillerin ereği vardır iddialarının gereksinimi ise ilâhî zâtın muhtaç ve edilgen olmasıdır.

4.2. Filozoflara Göre İlahî Erek

İlahî erek meselesinde Müslüman filozoflar arasında ihtilaf yoktur ve mütekellimler gibi konu hakkında farklı gruplara ayrılmamışlardır. Sadece konu hakkındaki beyanları birbirinden farklıdır. İlahî fiillerin sudûr gayesinin bilinmesi için öncelikle bir fiilin olası bütün gayeleri incelenmelidir. Akabinde de bu olası erek türleri arasında hangi ereğin ilâhî makam ile uyumlu olduğu ortaya konularak ilâhî zât o erek ile vasıflandırılmalıdır. Her fâil aşağıda zikredilen olası erek türlerinden bir erek için fiillerini yapar:

- 1- Kendi zâtına yarar sağlamak ve kendisine gelecek zararı bertaraf etmek
- 2- Başkasına yarar sağlamak ve ondan zararı bertaraf etmek
- 3- İyi ve güzel bir fiili iyilik ve güzelliğinden ötürü yapmak⁴⁶

İlahî erek bağlamında bir fiilin bu olası üç ereği incelendiğinde yukarıda dillendirilen birinci ihtimalin Allah'a intisabı doğru değildir. Çünkü Allah zâtı itibarıyla her türlü ihtiyaçtan uzaktır ve bütün olası kemallere bizzat sahiptir. Aynı şekilde kendisine zarar verebilecek olası hiçbir güç de yoktur. Dolayısıyla kendisi için yarar sağlayacak ve zararı bertaraf edecek bir ereği yoktur.⁴⁷ İbn Sînâ, Allah'ın birinci anlamıyla erekten beri olmasını Allah'ın zâtında, zâtında yer etmiş sıfatlarda ve zâtına izafe olan kemâli sıfatlarda zâtından başkasına muhtaç olmayan mutlak gani (zengin) olmasından kaynaklandığını söylemektedir.⁴⁸

İkinci ihtimalin de ilâhî zâta nispet edilmesi yanlıştır. Çünkü fâil söz konusu fiili başkası için yapması durumunda hem mutlak ve hem nispi hayra ulaşır. Yapmaması durumunda ise hem mutlak ve hem de nispi hayırdan mahrum olur. Bu da ihtiyaç göstergesi olup ilâhî zâtın mutlak kemâl olmasıyla çelişir. Dolayısıyla Allah'ın başkasına yarar sağlayacak veya onlardan zararı bertaraf edecek bir ereği yoktur.⁴⁹

⁴⁴ Seyyid Şerif el-Murtazâ İlmü'l-Hüda, *er-Resâ'il*, (Beyrut: Müessesetü'n-Nûr lil-Matbu'ât, 1405/1984), 1: 129.

⁴⁵ Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. Sînâ, *el-İşârât ve't-Tenbihât*, trc. Hasan Melikşâhi (Tahran: İn-tişârât-ı Suruş, 1375/1996), 1: 319.

⁴⁶ Ahmed Beheştî, *Gayât ve Mebâdî Şerh-i Nemet-i Şişum ez Kitâb-ı el-İşârât ve't-Tenbihât* (Kum: İn-tişârât-ı Bustân-ı Kitâb, 1391/2012), 72.

⁴⁷ Beheştî, *Gayât ve Mebâdî*, 41.

⁴⁸ İbn Sînâ, *el-İşârât*, 1: 318.

⁴⁹ İbn Sînâ, *et-Ta'likât*, 53.

Molla Sadrâ ilâhî ereğin başkasına yarar sağlamak olması durumunda Allah'ın gani (zengin) olmasına ilave olarak cevad (cömert) olmasının da zan altında kalacağını ifade ederek şöyle der: "Karşılık ile sonuçlanacak bir hedef ve erek için bir fiili yapan kimse cevad (cömert) değildir. Bilakis karşılık isteyen bir muamelecidir. Bu yüzden bu kişi eksik ve fakirdir. Çünkü daha iyi ve daha güzel bir şeyi almak için bir şeyi bağışlar."⁵⁰

Buna ilave olarak "Aşkın olan süfli olan için bir şey yapmaz" felsefi ilkesine binaen⁵¹ İslâm felsefesi literatüründe Allah hiçbir zaman süfli bir varlık için bir şey yapmaz. Eğer süfli varlığa teveccüh ederse bu süfli varlık vesilesiyle eksikliğini gidermiş olacaktır.⁵² İbn Sînâ, ilâhî erek ile ilintili "Aşkın olan süfli olan için bir şey yapmaz" ilkesi hakkında şöyle demektedir: "Aşkın olan kendisi için erek yerine geçecek şekilde süfli için bir şeyi talep etmez. Zira erek seçim sırasında çelişğinden ayırt edilen ve seçenin nezdinde daha iyi ve daha uygun olan şeydir. Hatta özü itibarıyla bu daha iyi ve daha uygundur denilse ve fâil bunu daha iyi ve uygun addetmezse bu erek olamaz."⁵³

Üçüncü ihtimalin de Allah'a nispet edilmesi doğru değildir. Çünkü iyi olan bir fiilin yapılması kemâl ve yetkinlik kazanma sebebidir. Fâili de söz konusu fiili yapmakla fiilden kaynaklı kemali elde eder. Bu da Allah'ın mutlak kemâl olmasıyla çeliştiğinden ilâhî fiillerin ereği olamaz.⁵⁴ İbn Sînâ bu ihtimalin batıl olduğu hususunda şöyle demektedir: "Bil ki iyi bir fiilin yapılmasının özü itibarıyla iyi ve vacip olduğunun söylenmesine gelince, fiilin iyiliği ganinin onu tercih etmesinde etkisi yoktur. Ancak bu iyi fiilin yapılmasının temcid, tenzih ve tezkiye, yapılmamasının ise eksilmeye ve ayıplanmaya neden olması istisnadır ki bütün bunlar gani olmanın zıttıdır."⁵⁵

Dolayısıyla mutlak kemâl olan bir fâil ister kendi yararına ister başkasının yararına ve isterse fiilin özünden kaynaklanan bir iyilikten ötürü asla bir fiili yapmaz. Yani Allah bu olası ereklerden hiçbir ereğe sahip değildir. Molla Sadrâ da bu hususta şöyle der: "Bir şeye sahip olan o şeye iştiaq duymaz ve onu talep etmez. Çünkü hâsılın tahsili imkânsızdır. Dolayısıyla Vacip Teâlâ, varlığın üstünlüğü cihetinde nihai kemâle sahiptir ve her türlü eksiklikten beridir. Varlığında ve zâtında eksiklik ile yoldaş olmaktan uzaktır. Bu yüzden bir şeye iştiaq duyması, talepte bulunması ve kemâle doğru hareket etmesi imkânsızdır."⁵⁶

Yukarıda zikredilen bu olası erekler eksiklik ifade eden zâta zait ereklerdir ve zâta zait erekler ancak yeterli kemallere sahip olmayan fâiller için geçerlidir. Bu yüzden bu tür fâillerde ereksel illet fâilin fâillliğini tamamlar ve fiilin sudûr sebebi olur. Lakin Allah fâillğinde tam ve hatta tam ötesi olduğundan eşyanın sudûru için zâtına zait bir ereğe ihtiyacı yoktur. Tabi Allah'ın zâta zait ereğinin olmaması ereğinin olmadığı anlamında değildir. Nitekim Molla Sadrâ filozofların genel bir şekilde ilâhî fiillerden erek ve hedefi reddetmediklerini ve ilâhî ilk fiil ve mutlak varlık için ilâhî zattan başka erek ve hedefin varlığını reddettiklerini söylemektedir.⁵⁷

İslâm felsefesinde Allah'ın ereği her türlü eksiklikten beri olan zâtı ve zâtına olan aşkıdır. İbn Sînâ bütün varlıkların Vâcibü'l-Vücûdun zatının iktizası olduğunu ve Vâcibü'l-Vücûd zâtına âşik olduğu için ondan sadır olduklarını bu yüzden zâtı için her şeyin onun muradı olup zâtına zait hiçbir ereği olmadığını söylemektedir.⁵⁸ Molla Sadrâ da Allah'ın eşyayı, eşyanın

⁵⁰ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbaa*, 2: 269.

⁵¹ Dinânî, *Kavâid-i Küllî*, 1: 298.

⁵² Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbaa*, 6: 360.

⁵³ İbn Sînâ, *el-İşârât*, 1: 324.

⁵⁴ İbn Sînâ, *el-İşârât*, 1: 319.

⁵⁵ İbn Sînâ, *el-İşârât*, 1: 325.

⁵⁶ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbaa*, 2: 237.

⁵⁷ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbaa*, 7: 84.

⁵⁸ İbn Sînâ, *et-Ta'likât*, 16.

1114 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

özünden ötürü değil kendi zatından sadır olduğu için irade ettiğini bu yüzden icattan ereği kendi zâtı olduğunu söylemektedir.⁵⁹

Tabi ilâhî fiillerin sudûrunda ilâhî zâtın bizzat erek olması Allah'ın dolaylı ve bilaraz ereğinin olmadığı anlamında değildir. Belirtildiği üzere Allah kendi zâtına âşıktır. Bir zâtı seven o zâtın eser ve fiillerini de sever ilkesine binaen Allah zatının eser ve fiillerine de âşıktır.⁶⁰ Buna göre Allah'ın zâtına olan aşkı kendisi için bizzat erek iken zatının eser ve fiillerine olan aşkı ise zâtına nispetle bilaraz erektir.⁶¹ Nitekim Molla Sadrâ, Allah'ın bütün nizamın mebdei ve her hayrın menşei olan zâtına âşık olduğunu ve bu yönüyle iyilik nizamının da onun bilaraz maşuku olduğunu söylemektedir.⁶²

Belirtildiği üzere Allah zâtına bizzat ve zatının eserlerine de bilaraz âşıktır. Zâta ve zâtın eserlerine âşık olmanın gereksinimi zât ve zâtın eserleri hakkında ilim sahibi olmaktır. Buna göre Allah en kâmil şey olan kendi zâtı ve zatının eserleri hakkında ilim sahibi olduğundan zâtına ve zatının eserlerine âşıktır. Bu yüzden Allah'ın zâtına olan aşkın kaynağı zâtı hakkındaki ilmidir.⁶³ Başka bir ifade ile Allah kendi zâtına âlimdir. Bu yüzden zâtı hem idrak eden ve hem de idrak edilendir. Her idrak edici algısı oranında idrak etmekten zevk alır. İdrak edilen de kemali oranında idrak edeni kendisine hayran bırakır. Allah zâtını idrak etmesi açısından en kâmil ve en şiddetli idrak edicidir. Zâtının yine kendi zâtı tarafından idrak edilmesi açısından da en güzel, en yüce ve en nurani olandır. Dolayısıyla kâmil olan zâtı ilim vesilesiyle şiddetli bir şekilde zâtına âşıktır.⁶⁴

İbn Sînâ bu hususta şöyle der: "Algı (idrak) şiddetli ve kapsayıcı olur ve algının kendisine taalluk bulduğu şey de zâtı açısından en güzel ve en yüce olursa algı yetisi o şeyi şiddetli bir şekilde sever ve ondan çok fazla zevk alır. Bundan ötürü nihai kemâl, cemal ve güzelliğe sahip olan Vâcibü'l-Vücûd zâtını bu nihai kemâl, cemal ve güzelliğe ile en yetkin şekilde algılar. Keza akıl ve makulü de tek bir hakikat olduğu veçhiyle akleder. Bu yüzden kuşkusuz zâtı kendi zâtına nispetle en büyük âşık ve maşuk, en çok lezzet alan ve lezzet sahibi olandır."⁶⁵

Ebü Cafer Hace Nasîrüddîn Tusî (ö. 672/1274) de İbn Sînâ'nın *el-İşârât ve't-Tenbihât* adlı eserinde söylediği "Gerçek aşk maşukun zâtının hazır bulunuşunun tasavvurundan kaynaklanan sevgidir" ifadesinin şerhinde "Allah'ın kemâli hakiki kemâldir. Yani öncelikle hakiki kemâl onun kemâliyle sınırlıdır. İkincisi tam olan algı da Allah'ın algısıdır. Dolayısıyla Allah'ın zâtına olan sevgisi mutlak şekilde en kâmil sevgidir" der.⁶⁶

Allah'ın kendi zâtına ve zâtının fiillerine olan ilmi, zâtına ve zatının eserlerine âşık olmasının nedeni olduğu gibi fiillerinin de sudûr nedenidir. Bu ilim zâtına zait değildir ve zâtının aynı olup fiillerinin illeti mesabesindedir. Yani Allah'ın zât makamında zâtını akletmesi

⁵⁹ Molla Sadrâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd*, 160.

⁶⁰ Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrazî Molla Sadrâ, *Mefâtihi'l Gayb*, trc. Muhammed Hâcevî (Tahran: İntişârât-ı Mevlâ, 1384/2005), 352.

⁶¹ Molla Sadrâ'nın eserlerinde ilâhî erek hakkında on iki farklı erek göze çarpmaktadır ki bu erekler şunlardır: 1- Hikmet, 2- Kudret, 3- Muhabbet, 4- Feyz, 5- Rahmet, 6- Cevd, 7- İrade, 8- Zata aşk, 9- İlim ve inâyet, 10- Marifet, 11- İnsan-ı Kamil, 12- İlahî zât. Bütün bu erekler iki erekte özetlenebilir. İlk dokuz erek ilâhî sıfatları ilâhî erek bilir. Onuncu erek olan marifet de on ikinci erek olan ilâhî zata ele alınabilir. Dolayısıyla bütün erekler ilki insan ikincisi de ilâhî zât olmak üzere iki erekte özetlenebilir. Ancak Molla Sadrâ'nın eserlerinde İnsan-ı Kamil zati erek değil arazi erektir. Çünkü Molla Sadrâ insanın yaratılışı için de Kur'an'ın ifadesi çerçevesinde ilâhî ibadet ve itaati erek olarak zikretmiştir ki bunun en son nokta da ilâhî zattır. Yani Allah insanı kendisi için yaratmıştır. Dolayısıyla bütün bu ereklerin ilâhî zât olmak üzere tek bir mahalleri olduğundan ilâhî fiillerin tek ereği ilâhî zattır.

⁶² Molla Sadrâ, *Mefâtihi'l Gayb*, 353.

⁶³ Molla Sadrâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd*, 160.

⁶⁴ Molla Sadrâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd*, 179.

⁶⁵ Ebü Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. Sînâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd*, (Tahran: Müessesesi-i Mütalâât-ı İslâmî Danişgâh-ı McGill Şube-i Tahran, 1984), 18-19.

⁶⁶ Ebü Cafer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed b. Hasen Tûsî, *el-İşârât ve't-Tenbihât Lil-Muhakik et-Tusî* (Kum: İntişârât-ı Neşrî'l-Belâğa, 1375/1996), 3: 360.

vesilesiyle imkân âlemi meydana gelmiştir. Başka bir ifade ile Allah'ın zâtından olan ilmi varlık düzeninin farklı mertebelerinde mevcut olan her şeyin varlık sebebidir.⁶⁷ Molla Sadrâ "Fâilden sadır olan ve fâilin sudûrunu kendisinden bildiği her fiil onun ilminden sadır olmuştur"⁶⁸ sözleriyle ilâhî ilmin ilâhî fiillerin sebebi olduğunu söyler. İbn Sînâ da bu hususta: "İnâyet, öncelikle varlığın bulunduğu iyilik düzenini bilmesi, mümkün olan iyiliğin ve yetkinliğin bizatihi illeti olması ve zikredilen yönde de ondan razı olmasıdır. Dolayısıyla olası en yetkin şekliyle mevcut olan iyilik düzenini akletmesi ve mümkün olan bir düzene götürecektir şekilde ondan en yetkin taşmayla taşmasıdır" der.⁶⁹

İbn Sînâ'nın bu yaklaşımına göre varlık âlemi ilmi ve nesnel (aynî) iki nizama sahiptir. Öncelikle ilâhî ilim ilâhî zâtın gereksinimi olarak rabbâni nizam unvanıyla ilâhî zatta mevcuttur. Daha sonra ilâhî zâtın kendi zâtını akletmesiyle bu ilmi düzen nesnel âlemde tahakkuk bulur. Başka bir ifadeyle bütün ma'lûller gerekli ve uygun zamanda tahakkuk bulmak için tahakkuk öncesi ilimde mevcuttur ve ilâhî zâtın kendisini akletmesiyle tafsilî ve düzenli bir şekilde ilmi nizamdan taşarak nesnel nizama meydana getirir. Tabi bu akletme ile var olma arasında bir fasıla yoktur. Nitekim İbn Sînâ da bu hakikati "İlk mebde, her şeyin fâil ve mebde unvanıyla zâtını akleder. Sonra bütün her şey zâtında hâsıl olur. Ancak bunların akledilmeleleriyle var olmaları arasında zamansal fasıla yoktur. Akledilmeleri var olmalarıdır"⁷⁰ sözleriyle açıklar. Molla Sadrâ da⁷¹ bu iki nizama âriflerin ıstılahlarıyla açıklar ve ilâhî inâyetin feyzi akdes ile icadı mümkün olan her şeye belli bir düzen içinde feyzi mukaddes ile varlık bağışladığını söyler.⁷²

5. GAYELİK BAĞLAMINDA İLÂHÎ FİİLLERDE EREK

İslâm felsefesinde ilâhî erek meselesinde ihtilaf olmadığı gibi ilâhî fiiller olan mümkün varlıkların erek sahibi olmaları hususunda da Müslüman filozoflar arasında ihtilaf yoktur. Ancak ereğe ulaşma şekli hakkında ihtilaf vardır.⁷³ İslâm felsefesinde mümkün varlıkların ereklere ilâhî hikmet meselesinde ele alınır. Buna göre Allah hakîmdir ve hakîm olmasının gereksinimi mümkün varlıkları en faziletli yollardan en faziletli ereğe ulaştırması yani varlıkları layık oldukları kemallere sevk etmesidir.⁷⁴ Hac Molla Hâdi b. Mehdî Sebzevârî (ö. 1289/1872) bunun için "ilâhî inâyet ve hikmetin gereksinimi bütün mümkün varlıkların kendi erek ve kemallerine ulaşmasıdır" der.⁷⁵ Ancak hikmet kavramı insan için kullanıldığında başka bir an-

⁶⁷ İbn Sînâ, *et-Ta'likât*, 66.

⁶⁸ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbâa*, 6: 362-363.

⁶⁹ Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. Sînâ, *en-Necât*, trc. Kübra Şenel (İstanbul: Kabalcı Yayıncılık, 2013), 260.

⁷⁰ İbn Sînâ, *et-Ta'likât*, 66.

⁷¹ İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'ya göre ilâhî fiillerin sebebi olan bu inâyet ilminin bazı özellikleri vardır ki bu özellikler şunlardır: Öncelikle bu ilim infiali olmayıp fiilidir. İkincisi ilâhî zâtın dışında ve ilâhî zata arız değildir. Üçüncüsü belli bir düzende eşyanın varlık sebebidir. Dördüncüsü her türlü hareket ve kasıttan aridir. Tabi İbn Sînâ'da bu inâyet ilmi zât makamında zât hakkında huzurî iken ilâhî zâtın fiilleri hakkında ilâhî zatta resmedilmiş suretlerdir. Ancak Molla Sadrâ'da hem zâtın zât hakkındaki ilmi ve hem de zâtın kendi fiilleri hakkındaki ilmi huzurîdir. Bk. Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. Sînâ, *el-Mübâhesât*, thk. Muhsin Bidârfar (Kum: İntişârât-ı Bidâr, 1413/1992), 305; İbn Sînâ, *et-Ta'likât*, 149.

⁷² Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbâa*, 8: 3.

⁷³ İslami metinlerde ve özellikle Kur'an'da mümkün varlıklar olan mahlûkların gayelerinin ne olduğu hususunda farklı ifadeler vardır. Kur'an-ı Kerim'de ilâhî fiiller olan mahlûklar için on iki gaye zikredilmiştir ki bu gayeler şunlardır: 1- Hilafet, 2- İbadet ve marifet, 3- İmtihan, 4- Rahmet ve mağfiret, 5- Tezekkür, 6- Tefekkür, 7- Takva, 8- Taakkul (akletme), 9- Şükür, 10- Hidâyet, 11- Kurtuluş, 12- Dönüş. Kur'an-ı Kerim'de zikredilen bütün bu gayeler tek bir gayede özetlenebilir. O da ilâhî zattır.

⁷⁴ Mutahharî, *Mecmua-i Âsâr*, 8: 402.

⁷⁵ Sebzevârî, *Şerhü'l-Manzume*, 1: 392-393.

1116 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

lam ifade eder ve insan hakîmdir denildiğinde kasıt insanın belli bir erek için bir fiili yapmasıdır. Başka bir ifade ile en faziletli işi en faziletli erek için yapmasıdır. Dolayısıyla insan için hikmet fâilin ereği iken ilâhî zât için hikmet fiilin ereğidir.⁷⁶

Tabi fiilin ereği Allah'ın zâtî ereği değildir. Zâtıyla birlikte zâtının fiil ve eserlerine âşık olduğundan arazî ereğidir. Çünkü kendisi ile eksikliğini giderecek zâtı dışında bir ereği yoktur. Ancak mümkün varlıklar özleri itibarıyla eksik varlıklar olduklarından layık oldukları kemallere ulaşmak için eksikliklerini gidermeye çalışırlar. Molla Sadrâ Allah'ın kendi inâyet ve rahmetinden mümkün varlıklara kemallere doğru hareket etme şevki bahsettiğini ve bu şevk ile kemallere doğru hareket ettiğini söyler.⁷⁷ Kemâl ve yetkinliğe duyulan bu şevkin kaynağı mümkün varlıkların özlerinde bulunan zâtî sevgidir. Zira her varlık zâtına duyduğu sevgiden ötürü fitri olarak iradi veya tabîi bir şekilde kendisiyle uyumlu kemali elde etmeye çalışır. Bu yüzden mümkün varlıklar için fiilin sudûru özü itibarıyla ve salt bir şekilde fâilin ereği değildir. Fâil fiil ve hareket ile eksikliğini gidermek ve kemâle ulaşmak istediğinden kendisinden üstün gayeler peşinde koşar. En üstün ve en kâmil varlık Allah olduğundan mümkün varlıklar için nihai erek de Allah'tır. Yani kemâl talep eden her varlık aslında onu talep eder. Nihai ereğe ulaşma yolundaki diğer gayeler ise nihai ereğe ulaşma vesileleri olan öncül erekler hükmündedir.⁷⁸

Molla Sadrâ yukarıdaki açıklamalara ilave olarak imkân-ı fakrî teorisiyle de bütün mümkün varlıkların neden kemâl talep ettiklerini açıklar. Bu teoriye göre bütün mümkün varlıklar özleri itibarıyla fakir, muhtaç ve bağımlı varlıklardır. Zâtî fakirlik ve bağımlılıktan başka bir gerçekliği olmayan varlıkların ihtiyaçlarını giderip yetkinliğe ulaşmak için özü itibarıyla gani ve zengin olana doğru hareket etmekten başka bir erek ve çaresi yoktur.⁷⁹

Peki, özleri itibarıyla eksik olan varlıklar kendileriyle uyumlu kemalleri nasıl elde edebilirler? Bu sorunun cevabı varlık dairesinin suûdî ve nuzûlî kaviste nasıl tamamlanacağını da ortaya koyar. İslâm felsefesinde eksik varlıkların eksikliklerini gidermek için erekleri olan kemallere nasıl ulaşacakları hususunda ilki Meşşâi filozofların ikincisi de Hikmet-i Mûte'âliye ekolü filozoflarının savundukları iki farklı görüş vardır ki aşağıda İbn Sînâ ve Molla Sadrâ özetinde bu iki ekolün görüşleri açıklanacaktır.

5.1. İbn Sînâ'da Fiillerin Ereklere Ulaşma Şekli

İbn Sînâ'ya göre mücerret varlıklar kendileriyle uyumlu kemallere sahiptir ve beklenmeden arîdirler. Bu yüzden hareketleri kuvveden fiiliyata olmayıp daireseldir.⁸⁰ Ancak maddi varlıklar özleri itibarıyla eksiktirler ve bu eksikliklerini gidermek ve kuvvelerini fiiliyata dönüştürmek için çabalarlar.

İbn Sina maddi varlıkların özlerinde Vâcibü'l-Vücûd tarafında karar kılınan özel bir tabiat olduğuna inanır. Bu tabiat maddi varlıkların gerçekleştirdikleri fiil ve hareketlerin kaynağıdır. Maddi varlıklar sahip oldukları tabiatın etkisi ve özellikle faal aklın yardımıyla erek ve kemâle doğru bir değişim yaşarlar.⁸¹ Başka bir ifade ile Meşşâi filozoflara göre "Bahşeden daima sahip olduğu şeyi bahşeder"⁸² felsefi kadesine binaen kuvveden fiile doğru hareket eden her şeyin bilfiil olan bir illeti olmalıdır. Bu illet de bilfiil olup tümel anlamlar hazinesi nezdinde bulunan ve bu hazineden akli formlar bahşeden faâl akıldır. Buna bağlı olarak akli formların elde edilmesi cevher (töz) içinde bir değişimi gerektirmez. Bütün cevherler değişimden uzak olup sabittirler. Değişim ve tekâmül on makulden nitelik, nicelik, konum ve

⁷⁶ Mutahharî, *Mecmua-i Âsâr*, 8: 402.

⁷⁷ Molla Sadrâ, *el-Mebde ve'l-Me'âd*, 182.

⁷⁸ Öncül erek, nihai ereğin kendisine bağlı olduğu ve olmaması durumunda nihai ereğin gerçekleşmeyeceği erektir. Varlıksal olarak daha düşük derecelere sahip olan öncül erek nihai ereğe nispetle vesiledir ve her zaman nihai gayeden önce gelir.

⁷⁹ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbâa*, 7: 163.

⁸⁰ Murtazâ Mutahharî, *Dershayı Esfâr* (Tahran: İntişârât-ı Sadrâ, 1389/2010), 3: 205.

⁸¹ Behmenyâr b. Merzûbân, *et-Tahsîl*, thk. Murtazâ Mutahharî (Tahran: İntişârât-ı Danişgâh-ı Tahran, 1375/1996), 537-549.

⁸² Dinânî, *Kavâid-i Küllî*, 1: 368.

mekân olmak üzere araz (ilinti) olan dört makulde gerçekleşir.⁸³ Örneğin âlim olduğu zaman tekâmül eden insani nefis sabittir ve makuller içinde nefsanî nitelik olan ilim, âlim olmakla nefse arız olur. Yani diğer arazlar gibi sadece nefsin arazlarına ilave olur. Bu yaklaşıma göre arazlarda gerçekleşen değişim ve tekâmül ancak arazî (ilintisel) hareket ile mümkün olabilir. Bu da bir formun başka bir formun yerini alması veya bir formun zail olmasıyla başka bir formun onun yerini doldurmasıyla gerçekleşir.

5.2. Molla Sadrâ'da Fiillerin Ereklere Ulaşma Şekli

Molla Sadrâ mücerret varlıkların kendileriyle uyumlu bütün kemallere sahip olduğu ve maddi varlıkların eksikliklerini gidermek ve kemâle ulaşmak için iradi veya tabîi bir şekilde kuvveden fiile doğru hareket ettikleri hususunda İbn Sina ile hemfikirdir. Ancak bu hareketin kaynağı ve niteliği hususunda İbn Sina'dan farklı yeni bir teori dile getirmiştir. Genel tekâmül düşüncesi üzerine bina edilen bu teorinin açıklanması bazı öncüllere bağlıdır.

Söz konusu bu öncüllerin ilki varlığın asaleti teorisidir. Bu teoriye göre varlık âlemindeki her şeyin kendisine has eser ve özellikleri vardır. Bu eserlerin kaynağı da varlıktır. Mahiyet ise varlıkların sınırları olup insanın faâl zihni tarafından soyutlanmıştır.⁸⁴ İkinci öncül ise varlığın farklı yoğunluk derecesine sahip olması teorisidir. Bu teoriye göre varlık tek bir hakikat olup boylamsal farklı mertebeye ve derecelere sahiptir. Bu varlık silsilesinin en üst mertebesinde salt varlık olan Vâcibü'l-Vücûd yer alırken en alt mertebesinde ilk madde yer alır.⁸⁵ Üçüncü öncül ise cevherî hareket (töz içi hareket) teorisidir. Bu teoriye göre tabiat âlemi baştanbaşa hareket halindedir. Meşşâilerin iddia ettikleri gibi hareket sadece arazlarla sınırlı değildir. Cevherler de hareket eder ve cevherler hareket ettikleri için cevherlere bağımlı arazlar hareket ederler.⁸⁶ Bu öncüllere göre mevcut olan her şeyin kemâli varlıktandır ve varlık farklı yoğunluk derecesine sahip olduğundan eşyanın kemâlleri de farklı mertebeye ve derecelere sahiptir. Yani mevcut olan her şey varlık mertebesi hasebince kemâle sahiptir. Cevherî hareket ile madde âlemindeki bütün varlıklar aşamalı bir şekilde eksikliklerini giderip kemâle ulaşmaya ve böylece varlık silsilesi içinde bulunduğu mertebeden bir üst mertebeye geçmeye çalışır. Allah mutlak kemâl olduğundan bütün hareketlerin maksadı ve nihai ereğidir. Dolayısıyla bütün varlıkların hem ilk mebdesi ve hem de nihai ereği Allah'tır. Nitekim Kur'an-ı Kerim de bu durumu "O evvel ve ahirdir" ifadesiyle açıklamıştır.

Molla Sadrâ, Allah'ın mümkün varlıkların ereği olmasını ontolojik boyutla sınırlamaktadır. Ona göre epistemolojik olarak da Allah mümkün varlıkların ereğidir. Bunun için "Gizli bir hazine idim bilinmek istedim, mahlûkatı yarattım" kutsi hadisini delil olarak zikreder ve "Bu (kudsî hadis) onun ontolojik açıdan âlemin fâil ve ereği olduğuna delalet ettiği gibi epistemolojik olarak da âlemin ereği olduğuna delalet etmektedir" der.⁸⁷ Dolayısıyla Molla Sadrâ'ya göre mümkün varlıkların iki ereği vardır. Biri Allah'a ulaşmak diğeri de Allah'ı tanımadır.⁸⁸

⁸³ Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî b. Sînâ, *eş-Şifâ: et-Tabiiyât* (Kum: Mektebetu Âyetullah Meraşî, 1404/1984), 1: 98.

⁸⁴ Sedat Baran, "Molla Sadra", *Elli Müslüman Düşünür*; haz. Mustafa Tekin (İstanbul: Pınar Yayınları, 2016), 389.

⁸⁵ Baran, "Molla Sadra", 390.

⁸⁶ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbâa*, 3: 103.

⁸⁷ Molla Sadrâ, *el-Esfârü'l-Erbâa*, 2: 285.

⁸⁸ Epistemolojik olarak Allah'ın nihai erek olması şu şekilde açıklanabilir. Örneğin mantık ilmi teorik ilimler için alet ilmidir. Teorik ilimler de sınıflandırıldığında bazıları diğer bazıları için öncül mesabesindedir. Örneğin hareket ve tabiat meselelerinin ereği metafiziktir. Metafizikte Küllî ilimler meselesinin ereği maddeden soyut cevherlerden başlayıp tevhit ilmine kadar mebd ve meâdın ahvalini bilmektir. Bk. Alî Rıza Dehkânpur, *Hikmet-i Sadrâ-i ve Mana-yı Zindigî* (Tahran: İntişârât-ı Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1393/2014), 168.

SONUÇ

İslâm felsefesi literatüründe ilâhî erek meselesinde filozoflar hemfikirdir ve erek olmadan bir fiilin yapılması abes olduğundan hiçbir filozof Allah'ın erek sahibi olmadığını söylememiştir. Sadece mümkün varlıkların sahip olduğu eksiklik göstergesi olan zâta zait ereğin Allah'a intisabına karşı çıkmışlardır. Mütakellimler ise filozofların aksine ilâhî erek meselesinde ihtilaf etmişlerdir. Açıklandığı üzere Eş'arîler ilâhî ereğin olmadığını savunurken Mu'tezilîler ilâhî ereğin olduğunu savunmuşlardır.

Aslında ilâhî erek hakkındaki bütün bu farklı yaklaşımları bir araya getirilip orta yolu bulmak mümkündür. Eş'arîler ilâhî erek meselesinde zâti erek ile zâta zait erek arasında bir ayırım yapmadıklarından ilâhî ereğin olmamasından kasıtları zâta zait erek olması muhtemeldir. Mu'tezilîlerin de erek hakkındaki kullara yarar ulaştırma veya fiilin özünden kaynaklanan iyilikten ötürü fiili yapma iddiaları fâilin değil fiilin ereğidir. Dolayısıyla bir grup zâta zait fâilin ereğini reddederken diğer bir grup da zâta zait fiilin ereğini reddediyordu. Bu da hem fâil ve hem de fiil boyutuyla filozofların iddiası olan "Allah'ın zâtından başka ereği yoktur" iddiasının onayı hükmündedir. Ancak mütakellimler gayelilik meselesinde tartışmanın öznesini tam belirlemediklerinden her iki grup da ispat ve retlerinin öznesinin tek bir şey olduğunu zannetmişlerdir. Bu da söz konusu ihtilafların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

İlahî fiiller olan mümkün varlıkların erek sahibi olması meselesinde de Müslüman filozoflar arasında ihtilaf yoktur. Bütün maddi varlıklar zâti sevgiden kaynaklanan eksikliklerini gidermek için kemâle doğru hareket etme şevkine sahiptir. Bu yüzden erekleri kendileriyle uyumlu kemali elde etmektedir. En kamil varlık da Allah olduğundan maddi varlıkların nihai ereği Allah'tır. Diğer erekler nihai ereğe ulaşma vesileleri olan öncül ereklerdir. Ancak özleri itibarıyla eksik olan varlıkların kendileriyle uyumlu kemâlleri nasıl elde edecekleri hususunda Müslüman filozoflar arasında ihtilaf vardır.

İbn Sînâ'ya göre maddi varlıklar tözlerinden bağımsız arazlarındaki ilintisel hareket ile eksikliklerini giderir ve faâl aklın akli formları bahşetmesiyle kemâl elde eder. Yani oluş ve bozuluş ile bir araz başka bir arazın yerini alır. Ancak formlar birbirinin gayesi değildir ve erek sahibi olamayacak kadar zayıf olan ilk madde için hiçbir formun diğer bir forma nispetle önceliği yoktur. Aynı şekilde bu yaklaşıma göre eşyanın zâti ve cevherî sabit olduğundan zâti ve cevherî tekâmülleri söz konusu değildir. Sadece ilintisel hareket ile arazî ve zahiri değişimler yaşar. Nitekim eşyanın zâti tekâmülü olmadan zahiri ve şekilsel değişimlerinin kemâl ve yetkinlik göstergesi olmadığı açıktır.

Molla Sadrâ ise varlığın asaleti, varlığın teşkiki ve cevherî hareket (töz içi hareket) teorileri üzerine bina ettiği tekâmül teorisine göre madde âlemi baştanbaşa kemâle doğru hareket halindedir. Töz içinde gerçekleşen bu hareket maddi varlıkların hem zâti ve hem arazî tekâmüllerinin sebebidir. Her varlık bu hareket ile ereği olan kemali elde ederek varlık silsilesinde bir üst mertebeye çıkmaya çalışır.

Dolayısıyla İbn Sînâ'nın maddi varlıkların kemâle ulaşma şekli hakkındaki teorisi sadece maddi varlıkların zahiri ve şekilsel değişimini açıklarken Molla Sadrâ'nın teorisi ilintisel değişimle birlikte zâti değişimi de açıklamaktadır. Bu yüzden İbn Sînâ'nın teorisi kendi içinde bazı problemleri barındırmakla beraber maddi varlıkların kemâle ulaşma niteliğini de açıklayamamaktadır. Ancak Molla Sadrâ'nın teorisi bu problemlere sahip olmadığı gibi bütün mümkün varlıkların nasıl tekâmüle erdiği de rasyonel bir şekilde açıklamaktadır.

KAYNAKÇA

- Âmulî, Abdullah Cevâdî. *Rahikayı Mahtûm*. 10 Cilt. Kum: Merkez-i Neşr-i İsrâ, 1389/2010.
Aristo. *Metafizik*. Trc. Şerafeddin Horasanî. Tahran: İntişârât-ı Hikmet, 1389/2010.
Arslan, Ahmet. *İlkçağ Felsefe Tarihi*. 5. Baskı. 5 Cilt. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016.
Bahrânî, Meysem b. Ali b. Meysem. *Kavâidü'l-Merâm*. Kum: Mektebetu Âyetullah Maraşî Necfî, 1406/1985.

- Bâkîllânî, Ebû Bekir Muhammed b. Tayyib. *et-Temhîd*. Beyrut: Dârü'l-Fikri'l-Arabî, 1986.
- Baran, Sedat. "Molla Sadra". Elli Müslüman Düşünür. Haz. Mustafa Tekin. 387-395. İstanbul: Pınar Yayınları, 2016.
- Beheştî, Ahmed. *Gayât ve Mebâdî Şerh-i Nemet-i Şişum ez Kitâb-ı el-İşârât ve't-Tenbihât*. Kum: İntişârât-ı Bustân-ı Kitâb, 1391/2012.
- Bulut, Halil İbrahim. *İslam Mezhepleri Tarihi*. 2. Baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2016.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Tarihi*. 6. Baskı. İstanbul: Say Yayınları, 2015.
- Corbin, Henry. *İslam Felsefesi Tarihi*. Trc. Hüseyin Hatemi. 10. Baskı. 2 Cilt. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.
- Cürçânî, Ebû'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî Seyyid Şerîf. *Şerhü'l-Mevâkıf*. Thk. Muhammed Bedreddin Ebû Firâs en-Na'sânî. 8 Cilt. Kum: İntişârât-ı Şerif er-Râzî, 1320/1941.
- Dehkânî, Muhsin. *Furûğ-i Hikmet*. 3 Cilt. Kum: İntişârât-ı Bustân-ı Kitâb, 1388/2009.
- Dehkânpur, Alî Rıza. *Hikmet-i Sadrâ-i ve Mana-yı Zindigî*. Tahran: İntişârât-ı Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1393/2014.
- Dinânî, Gulâm Hüseyin İbrahimî. *Kavâid-i Küllî-i Felsefî Der Felsefe-i İslâmî*. 2 Cilt. Tahran: Pejûheşgâh-ı Ulûm-i İnsânî ve Mütâlaât-i Ferhengî, 1380/2001.
- Eş'arî, Ebû'l-Hasan. *İlk Dönem İslâm Mezhepleri*. Trc. Mehmet Dalkılıç-Ömer Aydın. İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 2005.
- Gareviyân, Muhsin. *İslâm Felsefesine Giriş*. Trc. Sedat Baran. İstanbul: Önsöz Yayıncılık, 2013.
- Hemedânî, Ebû'l-Hasen Kâdî'l-kudât Abdülcebbâr b. Ahmed b. Abdilcebbâr. *el-Muğnî fî Ebvâbi't-Tevhîd ve'l-Adl*. 16 Cilt. Kahire: Dârü'l-Mısriyye, 1965.
- Hillî, Hasan b. Yûsuf b. Mutahhar. *Nehcü'l-Hak ve Keşfü's-Sıdk*. Beyrut: Dârü'l-Kitâbi'l-Lübnânî, 1982.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *Dânişnâme-i 'Alâî*. Thk. Muhammed Muîn. Tahran: İntişârât-ı Encümen-i Âsâr-ı Milli, 1383/2004.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *el-İşârât ve't-Tenbihât*. Trc. Hasan Melikşâhi. 2 Cilt. Tahran: İntişârât-ı Suruş, 1375/1996.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *el-Mebde ve'l-Me'âd*. Tahran: Müessesesi-i Mütâlaât-ı İslâmî Dânişgâh-ı McGill Şube-i Tahran, 1984.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *el-Mübâhesât*. Thk. Muhsin Bidârfar. Kum: İntişârât-ı Bidâr, 1413/1992.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *en-Necât*. Trc. Kübra Şenel. İstanbul: Kabcacı Yayıncılık, 2013.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *eş-Şifâ: et-Tabîyyât*. 3 Cilt. Kum: Mektebetü Âyetullah Merâşi, 1404/1984.
- İbn Sînâ, Ebû Alî Hüseyin b. Abdillâh b. Alî. *et-Ta'likât*. Thk. Abdurrahman Bedevî. Kum: Mektebetü'l-İ'lâmî'l-İslâmî, 1411/1990.
- İlmü'l-Hüdâ, Seyyid Şerif el-Murtazâ. *er-Resâ'il*. 4 Cilt. Beyrut: Müessesetü'n-Nûr lil-Matbû'ât, 1405/1984.
- Kenny, Anthony. *Antik Felsefe*. Trc. Serdar Uslu. 2. Baskı. 4 Cilt. İstanbul: Küre Yayınları, 2011.
- Macit, Muhittin. *İbn Sînâ'da Doğa Felsefesi ve Meşşâi Gelenekteki Yeri*. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2006.
- Merzübân, Behmenyâr b. *et-Tahsîl*. Thk. Murtazâ Mutahharî. Tahran: İntişârât-ı Dânişgâh-ı Tahran, 1375/1996.
- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *el-Hikmetü'l-Müte'âliye fî Esfâri'l-Akliyyeti'l-Erbâa*. 9 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâs, 1401/1981.
- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *el-Mebde ve'l-Me'âd*. Trc. Ahmed Hüseyin Erdekanî. Tahran: Merkez-i Neşr-i Dânişgâhî, 1381/2002.
- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *Hudûsü'l-Âlem*. Trc. Muhammed Hâcevî. Tahran: İntişârât-ı Mevlâ, 1408/1988.

1120 | Sedat Baran. İbn Sînâ ve Molla Sadrâ'da İlahî Erek Problemi

- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *Mecmû'a-yi Resâ'il-i Felsefî*. Thk. Hamîd Nâcî İsfahânî. 3 Cilt. Tahran: Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1389/2010.
- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *Mefâtihi'l Gayb*. Trc. Muhammed Hâcevî. Tahran: İntişârât-ı Mevlâ, 1384/2005.
- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *Şerh ve Ta'likai Sadri'l-Müteellihin ber İlahiyât-ı Şifâ*. Thk. Necefkulî Habibî. 2 Cilt. Tahran: Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1382/2004.
- Molla Sadrâ, Sadrüddîn Muhammed b. İbrâhîm b. Yahyâ Kavâmî Şîrâzî. *Şerhu Hidâyetü'l-Esriyye fi İlahiyât*. Thk. Maksûd Muhammedî. 2 Cilt. Tahran: İntişârât-ı Bonyâd-ı Hikmet-i İslâmî Sadrâ, 1393/2014.
- Mutahharî, Murtezâ. *Dershâyi Esfar*. 6 Cilt. Tahran: İntişârât-ı Sadrâ, 1389/2010.
- Mutahharî, Murtezâ. *Mecmua-i Âsâr*. 30 Cilt. Tahran: İntişârât-ı Sadrâ, 1378/1999.
- Neşşâr, Ali Samî. *İslam'da Felsefî Düşüncenin Doğuşu*. Trc. Osman Tunç. 2 Cilt. İstanbul: İnsan Yayınları, 2016.
- Râzî, Ebû Abdillâh Fahrüddîn Muhammed b. Ömer b. Hüseyin. *el-Erbain fi Usûli'd-Din*. Thk. Ahmed Hicâzî es-Sekka. Kahire: Mektebetü'l-Külliyati'l-Ezheriyye, 1986.
- Recebî, Mehdî. *İllyet ve Tebyin Ez Didgâhe Realizm-i İntikâdi ve Hikmet-i Sadrâ-i*. Tahran: İntişârât-ı Emir Kebir, 1395/2016.
- Sebzevârî, Molla Hâdî bin Mehdî. *Şerhü'l-Manzûme*. Thk. Muhsin Bidârfer. 2 Cilt. Kum: İntişârât-ı Bidâr, 1390/2011.
- Sübhânî, Cafer. *Ferheng-i Akâid ve Mezâhib-i İslâmî*. 6 Cilt. Kum: İntişârât-ı Tevhid, 1378/1999.
- Şirazî, Seyyid Râzî. *Dershayı Şerh-i Manzûme Hekim Sebzevarî*. Tahran: İntişârât-ı Hikmet, 1392/2013.
- Tabâtabâî, Allame Muhammed Hüseyin b. Muhammed b. Muhammed Hüseyin. *Nihâyetü'l-Hikme*. 3 Cilt. Kum: İntişârât-ı Defter-i Tebligât-ı İslâmî, 1378/1999.
- Taftazanî, Mesut bin Ömer. *Şerhü'l-Makâsid*. Thk. Abdurrahman Amire. 5 Cilt. Kum: İntişârât-ı Râzî, 1370/1991.
- Tûsî, Ebû Cafer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed b. Hasen. *el-İşârât ve't-Tenbihât Lil-Muhakik et-Tusî*. Kum: İntişârât-ı Neşrül-Belâğa, 1375/1996.
- Tûsî, Ebû Cafer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed. *Tecridü'l-İ'tikad*. Kum: Defter-i Tebligât-ı İslâmî, 1407/1986.
- Tûsî, Ebû Cafer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed. *Telhisü'l-Muhassal*. Beyrut: Dârü'l-Edva, 1405/1984.
- Yezdî, Muhammed Tâki Misbâh. *Âmuzeş-i Felsefe*. 2 Cilt. Kum: Sâzmân-ı Tebligât-ı İslâmî, 1378/1999.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
Aralık / December 2019, 23 (3): 1121-1141

**Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri:
Freud, Jung ve Fromm'un Kadına Dair İzdüşümleri***

*The Journey of Woman Image with Faith From Past to Present:
Freud, Jung and Fromm's Projections Regarding Woman*

Gülüşan Göcen

Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü,
Din Psikolojisi Anabilim Dalı
Associate Professor, İstanbul University, Faculty of Theology, Philosophy and Religious
Studies, Department of Psychology of Religion
İstanbul, Turkey
gulusan.gocen@istanbul.edu.tr
orcid.org/0000-0003-4856-9653

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

* Bu makale "Uluslararası Sosyal Yaşam ve Kadın Sempozyumu"nda (Konya /Turkey, 22-23 Aralık 2016) sözlü olarak sunulan ve basılmayan "Dünün Tanrıçalarından, Bugünün Yarım İnsan Algısına Kadarki Süreçte Kadın ve Tanrı Tasavvurundaki Değişimler" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş halidir. /This paper is the final version of an earlier announcement called "Changes in the Concept of Women and God in the Process from Yesterday's Goddesses to Today's Half-Human Perception not previously printed, but orally presented at a symposium called "International Social Life and Women Symposium" (Konya /Turkey, 22-23 Aralık 2016)" the content of which has now been developed and partially changed.

Geliş Tarihi / Received: 01 Nisan / April 2019

Kabul Tarihi / Accepted: 03 Haziran / June 2019

Cilt / Volume: 23 **Sayı / Issue:** 3 **Sayfa / Pages:** 1121-1141

Atıf / Cite as: Göcen, Gülüşan. "Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri: Freud, Jung ve Fromm'un Kadına Dair İzdüşümleri [The Journey of Woman Image with Faith From Past to Present: Freud, Jung and Fromm's Projections Regarding Woman]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1121-1141. <https://doi.org/10.18505/cuid.547743>

Abstract: The aim of this article is to reveal with an overall approach, how the psycho-social background, starting from woman image in first periods and reach modern day, is embraced by outstanding theorists of modern psychology, and also how these collected works are reflected in their definitions of woman. If it is considered that woman has been discussed with reflections against and not from primary sources throughout history, it can be seen that the most essential roots of woman narrations can be found in oral culture and the parts of written texts are made over symbol, metaphor, proposition and story. However myths (stories) that take place in oral and partly written culture about primitive man, are sacred tales, they will also present data regarding human image. Therefore with a limited effort of human being to understand the infinite, it can be understood what human being think, feel and how they interpret rather than gods/goddesses ontology. From this point of view, this article that consists of two parts, first of all will mention especially about perception of Goddess in those reflected to image of God, maintaining its efficiency in conscious or unconscious as a system of symbols intrinsic to human nature and cultural code background and then the woman image will be roughly discussed with a descriptive style over the world of mythology, psychology and faith. In the second part, it will be examined in detail how all the written and oral information about understanding woman by modern anthropologists are interpreted with the perspective of modern psychology specific to theorists such as Freud, Jung and Fromm. Eventually, it will be emphasized that past and future are integrated with information, experience and feelings with an active relationship; perception and approach of woman have stayed up to date in time continually; mythology, psychology and religion are important factors within this matter.

Summary: Human being has also used historical, temporal and spatial attributions for God. Infinite human being has expressed their thoughts about the finite God by analogy. Despite the dominance of male gender in the images of God in these analogies which are the products of human experience, female Gods that is to say Goddesses are not few. The matter of how the image of goddess come to the fore in a distinctly male-dominant society is a noteworthy matter. The narration of Earth Mother over female symbol in myths in which the harmony is constantly secured within the inner and exterior world and mention about living in harmony with the universe is an important data in order to understand female characteristics attributed to God. Human being has also used historical, temporal and spatial attributions for God. Infinite human being has expressed their thoughts about the finite God by analogy.

The woman subject is influenced by transferred life experience within the historical process, and it is an undeniable fact that ancient "woman perception" has reflections to the present day. Within the history of humanity, striking definitions about woman can be seen in sacred statements in symbol language. Therefore, it is proper to examine primarily the image of sacred and then examine female meaning that is charged on that image. The aim of this study can be summed up with two themes: a) try to understand the general framework of reflections of the present image of woman, style of narration and comprehension in psychological, sociological, and religious terms by getting help from myths which mention about ancient image of God, although there is centuries old difference between those stories and us, b) reveal the image of woman in Freud, Jung, and Fromm's approach which establishes a bond between mythology that is a system of symbols special to human nature and human psychology and discuss this subject by using psychology of religion.

When reviewed ancient Far East and Middle East myths and also Ancient Greek mythology, it can be seen that gods are not cloistered supernatural beings who do not have abstract personalities and also do not lead a wholly metaphysic life. The crucial issue here is; the reality that Gods and Goddesses are shown as a model to both man and woman. Psychologists who examine religion in terms of psychology state that first outcomes about the image of God come up not with behavior but with emotion. The attributions of gender, related to the emotion in

question are cited during the transfer of those emotions as well. Therefore; philosophers, culture and religion historians, theologians, anthropologists, archaeologists, psychologists, and sociologists have contributed to this transfer when they discuss the cult of God or Goddess throughout the history. It is interesting that the usage of the term of God maintains while the usage of the term of Goddess decreases.

Civilization historians claim that the appearance of divine religions particularly quickens the course of transition from goddess to god. According to them, during this period in which there is a transfer from polytheist image of God to monotheist image of God, the quantitative change in the perception of God comes with a qualitative change. According to Fromm, during this power gathering period, there has been a transfer from mother and feminine (woman) centered religion to father and masculine (man) centered religious experience/ God image. According to him, in the second stage of humanity development, "the children of Earth Mother turn into the children of divine father", there is a transition from unconditional love of mother to authoritarian sympathy of father, from an image of supplemental and surrounding Goddess to authoritarian image of God who makes requests by his nature, lays down principles and laws, and supports the power and search for a successor to deliver the power.

The perception of women who led to Prophet Adam deviated from the truth and expelled from heaven is spread around especially the regions of one-God religions. This has strengthened the idea that divine religions have a negative view towards women. Including Islam, the reason of all divine religions' encountering with claims that they have a negative approach against woman stem from applying to that religions' human resources rather than essential religious sources which are existing or lost earliest forms.

Oedipus complex is an important thesis of Freud which explains the development of religion and morals; establish the base of his psychology, and in fact, important in terms of his making connection with difference of kinds and flow or non-flow of request and needs while explaining human behaviors. According to Freud who points to sexuality and aggression which are the most powerful two instinct in the biology of male or female; the first three or five years of a newly born human- this is the period in which the basic part of personality is formed- the definition of self is extremely influenced by his/her gender (in both biological and sociocultural terms). Freud who put forward father-son conflict in the struggle to survive between Zeus and his sons in *Moses and Monotheism* (1998c) and *Totem and Taboo* (1998a), makes an explanation about the origin of religion and humanity over two male characters. Jung pays attention to goddess image as much as the image of god and do not approach this situation only as a polytheism or sociocultural explanation or childish appearances of a primitive mind. He accepts goddesses as a reflection of archetypes in human. Male has a feminine side, female has a masculine side, and a unity occurs when both complete each other. According to Fromm, a taxonomy referring to woman and man is primarily a sociology-based approach rather than a biology-based one. Fromm (1995) thinks that the whole depiction shows individuals' own desire and needs, that is to say, their psychology rather than a theology. Transition from mother (woman) centered religion to father (man) centered religious experience and God image is essentially one of the most important breaking/inversion points of human being, not humanity.

As a result, it can be said that it is an important point to clearly understand the story of mankind to examine that intense freshness at hand and centeredness of quantitative and qualitative changes of divine or God image of ancient societies come down after psychological, sociological, religious, economic, political, and cultural changes.

Keywords: Psychology of Religion, Image of God, Cult of Goddess, Psychology, Mythology, Image of Woman.

Öz: Bu makalenin amacı, genel yaklaşımla ilk dönemlerden bugüne kadın algısından başlayıp, günümüze ulaşmış psiko-sosyal birikimin modern psikolojinin önde gelen kuramcıları tarafından nasıl ele alındığını, onların kadın tanımlamalarına bu külliyyatın nasıl yansındığını ortaya koymaktır. Kadının tarih boyunca birincil kaynaktan değil, karşıya yansımalarından ele alındığı düşünülürse kadın anlatımlarının en köklü izlerinin sözlü kültür üzerinde bulunduğu ve yazılı metinlere uzanan kısımlarının da sembol, metafor, mazmun, hikaye üzerinden olduğu görülür. İlk insanlara dair sözlü ve kısmen yazılı kültür içinde olan mitler (hikâyeler), her ne kadar kutsal öyküler olsalar da insan tasavvuruna dair de veriler sunacaktır. Çünkü kısıtlı bir imkânla insanın sonsuzu anlama çabasından, tanrı/tanrıça ontolojilerinden daha çok insanın ne düşünüp ne hissettiği nasıl anlaşıldığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle iki bölümden oluşacak makalemizde, evvela insan doğasına özgü bir semboller sistemi ve kültürel bir kod birikimi olarak bilinçte veya bilinçdışında etkinliğini sürdüren Tanrı tasavvuruna yansıtılanlar içinde özellikle tanrıça algısına değinilerek genel hatlarıyla mitoloji, psikoloji ile inanç dünyası üzerinden kadın tasavvuru betimsel bir üslup ile ele alınacaktır. İkinci bölümde ise bugünün insanbilimcileri tarafından kadını anlamaya dair tüm yazılı ve sözlü bilgilerin modern psikolojinin bakış açısı ile nasıl yorumlandığı Freud, Jung ve Fromm gibi kuramcılar özelinde detaylıca incelenecektir. Nihayetinde ise geçmiş ve geleceğin bilgi, deneyim ve duygularla aktif bir ilişki içinde olduğunun, kadın algısı ve yaklaşımının zamanlar içinde sürekli güncel kaldığı ve bu meselenin içinde mitoloji, psikoloji ve dinin de önemli faktörler olduğunun altı çizilmiş olacaktır.

Özet: İnsan; tarihsel, zamansal ve mekânsal sıfatları Tanrı için de kullanmıştır. Sonlu olan insan, sonsuz olan Tanrı hakkındaki bu düşüncelerini analogi aracılığıyla ifade etmiştir. İnsan tecrübesinin ürünü olan bu analogilerdeki Tanrı tasavvurlarında erkek cinsiyetinin baskınlığı görülse de, dişil tanrılar yani tanrıçalar da az değildir. Belirgin biçimde erkek egemen bir toplumda tanrıça tasavvurunun nasıl öne çıktığı dikkat çeken bir husustur. İçsel ve dışsal dünyada dengenin daimi olarak sağlanması ve evrenle uyum içinde yaşanmasını konu edinen mitlerde Toprak Ananın kadın simgesi üzerinden anlatılması, Tanrı'ya atfedilen dişil özelliklerin anlaşılması için önemli bir bilgidir. Kültür tarihçilerine göre çetin hayat şartları içinde ava giden ya avlayan ya da avlanan erkeklere kıyasla nesli çoğaltma yeteneğine sahip kadının doğurganlık gücü, kadın- erkek tanrı-tanrıça arasındaki ibrenin yönünü değiştirmiştir.

Kadın konusu da tarihsel süreç içerisinde aktarılmış yaşanmışlıktan etkilenmektedir ve geçmiş dönemlerdeki "kadın algısı"nın bugüne yansımalarının olacağı da yadsınamaz bir gerçektir. İnsanlık tarihi içinde kadınıla ilgili çarpıcı nitelendirmeler sembol dilde kutsal ifadelerinde de görülür. O sebeple öncelikle kutsalın tasavvuruna daha sonra o tasavvura yüklenmiş dişil anlama bakmak yerinde olacaktır. Bu araştırmanın amacı, iki maddede toplanabilir: a) ilk zamanlardaki Tanrı tasavvurunu konu edinen mitlerden de yardım alarak o hikâyelerle aramızda yüzlerce yıl fark olmasına rağmen bugünün kadın algısı, anlatı ve anlama şeklinin psikolojik, sosyolojik ve dini açıdan yansımalarının genel çerçevesini anlamaya çalışmak, b) İnsan doğasına özgü bir semboller sistemi olan mitoloji ile insanın psikolojisi arasında bağ kuran ve bunu din psikolojisini de kullanarak ele alan Freud, Jung ve Fromm'un yaklaşımlarındaki kadın tasavvurunu ortaya çıkarmaktır.

İlk dönemlerde gerek Uzakdoğu ve Ortadoğu mitlerine ve gerekse Antik Yunan mitolojisine bakıldığında, tanrıların soyut kişilikleri olan, tümüyle metafizik yaşam süren, dünyadan uzak, doğaüstü varlıklar olmadığı görülür. Burada dikkati çeken nokta; Tanrı ve Tanrıçaların hem erkek hem de kadına örnek olarak gösterildiği gerçeğidir. Psikolojik açıdan dini ele alan psikologlar, Tanrı tasavvuruna dair ilk çıktılarının davranışla değil, duyguyla ortaya çıktığını söylemektedir. Duyguların aktarımında sırasında da söz konusu duyguya ilişkin cinsiyet atıfları da aktarılmaktadır. Dolayısıyla tarih boyunca felsefeciler, kültür ve dinler tarihçileri, ilahiyatçılar, antropologlar, arkeologlar, psikolog ve sosyologlar, Tanrı ya da Tanrıça kültürünü konu edinirken bu aktarıma katkı sağlamış olmaktadır. Zaman içerisinde Tanrı kavramı varlığını sürdürürken Tanrıça kavramının kullanımının azalması da dikkat çekicidir.

Medeniyet tarihçileri, tanrıçadan tanrıya geçiş sürecini özellikle semavi dinlerin otaya çıkmasının hızlandığını iddia ederler. Onlara göre politeist bir Tanrı tasavvurundan, monoteist bir Tanrı tasavvuruna geçilen bu dönemde, Tanrı algısındaki niceliksel değişim, niteliksel bir değişimi de beraberinde getirmektedir. Fromm'a göre bu güç devşirmesi sürecinde ana ve dişil (kadın) merkezli bir dinden baba ve eril (erkek) merkezli bir dini yaşantı/ Tanrı tasavvuruna geçiş olmuştur. Ona göre insanlık gelişiminin ikinci aşamasında "toprak ananın çocukları göksel babanın çocuklarına" dönüşmüş, annenin koşulsuz sevgisinden babanın yetkeci sevgisine, bütünlüyci ve kuşatıcı bir tanrıça tasavvurundan, doğası gereği isteklerde bulunan ilkeler ve yasalar koyan, erki tutan ve erki bırakacak halef arayan otoriter bir Tanrı tasavvuruna geçilmiştir.

Hz. Adem'i doğru bildiğinden uzaklaştıran ve onun cennetten kovulmasına sebep olan kadın algısının özellikle tek tanrılı dinlerin olduğu coğrafyalarda yayılması, semavi dinlerin kadına bakışının olumsuz olduğu düşüncesini pekiştirmiştir. İslam da dâhil tüm semavi dinlerin kadına karşı olumsuz bir yaklaşım iddialarıyla karşılaşmasının nedeni, var olan ya da ilk hali kaybedilmiş asli dini kaynaklardan çok, o dinin beşeri kaynaklarına müracaat edilmesinden doğmaktadır.

Oidipus Kompleksi, Freud'un din ve ahlâk gelişimini açıklayan; onun psikolojisinin temelini oluşturan, aslına bakıldığında insan davranışlarını açıklarken, cinslerin farklılığını ve bunlardan doğan istek ve ihtiyaçların akışı ya da akamayışıyla irtibatlandırılan çok önemli bir savıdır. Eril ya da dişil kişinin biyolojisinde en güçlü iki güdü olan cinsellik ve saldırganlığa işaret eden Freud'a göre; yeni dünyaya gelmiş insanın ilk üç veya beş yılı -ki bu kişiliğin en temel kısmının oluştuğu dönemdir- kendilik tanımı, cinsiyetinden (hem biyolojik hem de sosyo kültürel açıdan) son derece etkilenir. Zeus ve oğulları arasındaki var olma mücadelesindeki baba-oğul çatışmasını, Musa ve Tektanrıcılık'ta (1998c) ve Totem ve Tabu (1998a) adlı eserinde de öne çıkaran Freud, iki eril karakter üzerinden dinin ve insanın kökenine dair açıklamalarda bulunur. Oğul var olmak için babasına karşı, kız ise egemen olunan dünya olmak için annesine karşı mücadele eder.

Tanrı kadar tanrıça tasavvurunu da önemseyen Jung, buna sadece bir politeizm ya da sosyo kültürel bir açıklama veyahut ilkel bir zihnin çocuksu tezahürleri olarak yaklaşmaz. Tanrıçaları kişinin içindeki arketiplerin bir yansıması olarak kabul eder. Onun (1999) için insanın kendisi, tarihin belli bir dönemiyle birebir ilintilendirilemez. Eril kişinin dişil bir yanı; dişil kişinin eril bir yanı vardır ve bunlar birbirini bütünlendiğinde bir birlik ortaya çıkmaktadır. Fromm'a göre ise, öncelikle kadın ve erkek diye yapılan bir taksonomi, "biyolojik" merkezli bir yaklaşımdan önce "sosyolojik" merkezli bir yaklaşımdır. Bir teolojiden çok Fromm'a (1995) göre resmin bütününde bireylerin, kendi istek ve ihtiyaçları yani psikolojileri vardır. Ana (kadın) merkezli bir dinden, baba (erkek) merkezli bir dini yaşantı ve Tanrı tasavvuruna geçiş; insanlığın değil, aslında özde insanın en önemli kırılma/evrilme noktalarındandır.

Sonuç olarak denebilir ki kutsalın geçirdiği niceliksel ve niteliksel değişimler veyahut ilk toplumlardaki Tanrıça tasavvurunun yoğun ve gündemdeki tazeliği ve merkeziliğinin psikolojik, sosyolojik, dini, manevi, ekonomik, siyasi ve kültürel değişimden sonra bugüne geldiğini incelemek, insanlık hikâyesini doğru anlamak için önemli bir noktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, Tanrı Tasavvuru, Tanrıça Kültü, Psikoloji, Mitoloji, Kadın Tasavvuru.

GİRİŞ

Tarih boyunca kadının nasıl anlaşıldığı ve tanımlandığını görmek için, onun yatay düzlemde hayat içerisindeki görünümüne bakmak kadar, dikey düzlemde göksel dünyaya yansıtılan tasavvurlarına da bakmak gerekir. Medeniyet tarihçilerinin aktardığına göre yeryüzü macerasında Aristoteles tarafından 2500 yıl önce "sakat ve eksik bir erkek" olarak tanımlanan kadın algısından; üretkenliği ve toparlayıcılığı ile Tanrılar panteonunda kendine ilksel baş-

langıç atfedilecek tanrıça konumuna yerleştirilen tasavvura kadar tarihin farklı basamaklarında, kadını anlama ve tanımlama yaklaşımları görülmüştür. Pantel'e (2005, 26) göre kaynaklar genellikle bir erkeğin kadına bakışı ve dünya görüşünü ele verdiği için özellikle ilk dönemlerde, kadınların hayatıyla ilgili çok az bilgi vardır. Sahip olduklarımız da bilgi değil, temsillerdir. Duby ve Perrot (2005, 10), ilkçağdan bugüne kadar kadınlarla ilgili somut ve ayrıntılı bir bilgi olmamasına karşın söylem ve metaforların çokluğuna dikkat çeker: "Olympos tanrıçaları doludur fakat Yunan şehir devletlerinin kadın yurttaşı yoktur". Burada değinilen nokta, kadının varlığının ve toplum içindeki potansiyel gücünün göksel âlemde takdir edilmiş olsa bile, henüz yeryüzünde görünmemesidir. Bu sebeple kadın tasavvurunun oluşumunu anlamak için bu imgelere inmeden en başa gitmemiz, zaman içindeki değişimini anlamamız mümkün değildir. İnsanlık tarihinin farklı dönemlerinde değişkenlik gösteren kadın algısı ve tasavvurunun, bir zihin ve deneyim kodu olarak günümüzdeki kadın tasavvuru ve algısı üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkilerinin olması, elbette kaçınılmazdır. Bilinmektedir ki, insan an'da varolabildir ama insanlık birikimsel bir süreçten doğar ve insan en çok bu süreçten etkilenir, şekil alır. Hâkeza kadın konusu da tarihsel süreç içerisinde aktarılmış yaşanmışlıktan etkilenmektedir ve geçmiş dönemlerdeki "kadın algısı"nın bugüne yansımalarının olacağı da, yadsınamaz bir gerçektir. İnsanlık tarihi içinde kadınla ilgili çarpıcı nitelendirmeler sembol dilde kutsal ifadelerinde de görülür. O sebeple öncelikle kutsalın tasavvuruna daha sonra tasavvura yüklenmiş dişil anlama bakmak yerinde olacaktır.

İnsan tecrübesi içerisinde zamansal ve mekânsal uzanımlara işaret eden sıfatların, Tanrı için öne sürülen önermelerde de kullanımı söz konusu olmaktadır (Mehmedoğlu, 2011). Tanrı tasavvuru Tanrı'nın ontolojik varlığına değil, insanların Tanrı'yı nasıl algıladıklarına odaklanan bir kavramdır. Her insanın Tanrı'yı doğrudan nesnel bir şekilde gözlemleme, somut bir tanınması olmadığı için her ne kadar belli formatlarda isimlendirilse de Tanrı tasavvuru yine de, kişinin daha çok kendine özgü bir açıklama, algılama ve ifadesidir (Yıldız, 2007; Yapıcı, 2004). "Tanrı'ya atfedilen sıfatlar, daha çok insani özellikleri içeren sembollerdir" diyen Frankl'ın (2014) da dediği gibi, -Tanrı'yı anlamak adına teolojik bağlamda bir bilgi değerinin olup olmadığı tartışılabilir - sosyo psikolojik açıdan insanı anlamak adına muazzam bir veridir. İnsanı anlamanın bir yolunun da Tanrı tasavvurunun gelişim sürecine bakmaktan geçtiğini söyleyenler arasında olan Jung'a (1997; 2001) göre insanların tanrı/tanrıça (lara) atfettikleri her durum söz, sıfat, hikâye tanrılar hakkındaki bilgiden daha da çok insan hakkındaki bilgiyi edinmek için değerlidir. İster insana tanrısal özelliklerin yüklenmesi, isterse Tanrı'nın insanlaştırılması olsun, Tanrı tasavvurlarındaki anlam kodları, esasında insan tarafından şekillenmektedir.

İlk anlatılarda Tanrıların ailelerinin, kabilelerinin, sosyal konumlarının, bir kişiliklerinin olması, insanlardakine benzer şekilde tanrılar arasında bir hiyerarşinin olması (bir üstün Tanrı ve bunun yanında daha alt düzey tanrılar, yarı tanrısal varlıklar, ölümlü ve ölümsüz olanlar) aslında metafizik bir bilgiden çok, o dönem insanların hayatlarını ve insana bakışlarını yansıtmaktadır (Allport, 2004). Gerek Uzakdoğu ve Ortadoğu mitlerine ve gerekse Antik Yunan mitolojisine bakıldığında, tanrıların soyut kişilikleri olan, tümüyle metafizik yaşam süren, dünyadan ari, doğaüstü varlıklar olmadığı görülür. Amstrong'a (2006) göre ilk anlatılarda Tanrı ya da tanrıların insan olarak düşünülmesinin sebebi, insanların tanrılarla özdeşim kurmasını sağlayarak onların da güçlü olmasını teşvik etmek içindir. Her Tanrı ya da Tanrıça figürü, kendisine yüklenen anlam ile birlikte erkek ve kadınlara "güçlü varlıkları örnek alsınlar, kendileri de tanrısalı yaşasınlar" diye anlatılmaktadır. Burada dikkati çeken nokta; Tanrı ve Tanrıçaların hem erkek hem de kadına örnek olarak gösterildiği gerçeğidir. Fakat bu konuda özellikle Homeros, mitleri yazarken her tür ayrıntıyı ve mübalağayı aldığı, bunların tek formatta yaygınlaşmasını sağladığı için hakikat bilgisinden çok magazinsel yönüyle ele alınmasına sebebiyet vermekle eleştirilmektedir ki; insanlara model olan kutsal hikâyeler, birden eğlencelik atıştırmalıklara dönüşmüştür. Tanrıların hikâyesi olarak bilinen mitler, aslında "fizik"te yaşayan insanın, "meta" (gidemediği, göremediği, öte olan) hakkındaki konuşmalarıdır. Çünkü sonlu yani ölümlü insanın, sonsuz yani ölümsüz olan Tanrı hakkında açık

seçik düşünmesinin ve konuşmasının bir yolu olarak analogi, aslında insanın gerçeğin kendisinden çok o gerçeğe olan bakışının bir ürünüdür. Yani insan kendi tecrübelerini bu analogi yoluyla Tanrı tasavvurlarına yansıtmaktadır. Allport'a (2004) göre insan; Tanrıyı, hayatın gayesini ve anlamını, evrenin niçin var olduğunu anlamaya gayret etse de; buna dair bazı parçaları anlasa da, parçaların arasındaki ilişkilerin tümünü hiçbir zaman kavrayamamıştır. Bu yüzden Tanrı tasavvurları, hep yarım ve eksik kalacaktır. Ayrıca farklı parçaların farklı kişilerde olması da olguyu, kavranamaz hale getirmektedir. Bu noktada karşımıza, Tanrı tasavvurunun ortak bir forma sahip evrensel mi yoksa her bireyin öznel tecrübesi üzerine kurulu yerel bir yapı mı olduğu sorusu çıkmaktadır. Tanrı hakikatinin kavranamazlığı noktasından hareket edecek olursak bu çeşitliliği yaş, cinsiyet, coğrafya, tarih, toplum, iktisat, kültür, zekâ, bilinçlilik düzeyi, duygular, yaşam olayları, diye daha da uzatılacak geniş bir faktör listesinin etkilediği görülür. Buradaki dış şartların insanın tecrübesinde oluşturduğu çeşitlilikten de anlaşılacağı üzere herkesin aynı derin yaşayışta gerçekleştirebileceği, dünyanın bütün dış ve iç şartlarının sabitlendiği (formda olsa bile özde) bir Tanrı tasavvuru ve algısına ulaşmak mümkün görülmemektedir.

Psikolojik açıdan dini ele alan psikologlar, Tanrı tasavvuruna dair ilk çıktılarının davranışla değil, duyguyla ortaya çıktığını söylemektedir. Bu duyguların başlıcalarını ise güven, teslimiyet, korku, suçluluk ve günahkârlık duygusu, aidiyet ve affedilme oluşturmaktadır (Hökelekli, 1998; Allport, 2004). İnsanın zihnindeki Tanrı'yı anlamak için duygularına bakıldığında örneğin; Pazarlı (1993), ilk insanların, doğanın ve içindekilerin birbirini tanıma, yaşamda kalabilme mücadelesi öne çıktığı için Tanrı tasavvuru ya da metafizik anlayışlarının güç ve korku merkezli olduğunu söylemektedir. Duyguların aktarımında o ihtiyaç duyulan ya da sembolize edilen duygunun üzerinde özellikle cinsiyetin şekillendirici etkisinin de "Tanrı ya da Tanrıça kültür" üzerinden bugüne kadar felsefeciler, kültür ve dinler tarihçileri, ilahiyatçılar, antropologlar, arkeologlar, psikolog ve sosyologlarca farklı perspektif ve iddialarla ele alınması, bu noktaya daha çok dikkat etmemizi salık vermektedir.

Dünyadaki din, kültür ve toplumlar üzerinden Tanrı tasavvurunu konu edinen pek çok araştırma yapıldığı gibi, İslam dini yaşayışının şekillendirdiği bir toplum olarak ülkemizde de ekserisi, çocukluk ve ergenlik dönemine odaklı birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Bacanlı, 2002; Kuşat, 2006; Mehmedoğlu, 2011; Yıldız, 2012). Allah tasavvurunu konu edinen bu çalışmalarda pek çok detaya konumuzun seyrinden çıkmamak adına yer vermemiz mümkün olmayacaktır. Fakat genel olarak yapılmış araştırmalara bakıldığında; kişilerin Allah'a yaklaşımları ya da ilişkileri süresince Allah'a ait hangi özellikleri öne çıkardıkları, kendi kişilik yapıları ve onlara aktarılan dini metin ve yaşayışlar çerçevesinde Allah tasavvurlarını inceledikleri görülmektedir. Allah'ı "seven, merhametli, şefkatli" olarak ifade edenlerin kendileriyle ilgili kişilik örgütlenmelerinde sevme ile sevilme ve kabul etme ile edilmeyi; Allah'ı "cezalandırıcı, gücünü kabul ettirme konusunda baskın ve affetmesi az" olarak tanımlayan bireylerin de aynı şekilde kendilerini katı ve yahut da disiplinsiz, sevilmeyen ya da sevgiden önce uyum/uyumsuzluğun önemini vurgulayan ve çoğunlukla cezalandırılmış ya da haksızlığa uğramış bireyler olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Mehmedoğlu (2011) araştırmasında katılımcıların Allah tasavvurlarının öncelikli olarak "kadiri mutlak, merhametli, aşırı talepte bulunmayan, teslim olunan" şeklinde tespit etmiş, bu sonucu İslam dininin kitap ve sünnet yaşamıyla uyumlu olduğunu belirtmiştir.

Biyolojik temelli olan farklılıkların "cinsiyet", sosyo/kültürel temelli farklılıkların da "toplumsal cinsiyet" ile ifade edilmesi gerektiğini savunanlar olduğu gibi, kadın ve erkek arasındaki farklılıkların her ikisinden kaynaklandığını ve ayrı nedenler olarak gösterilmesinin uygun olmadığını ileri sürenler de olmuştur (Pelizzon, 2009). Bu anlamda cinsiyet kimliğinin oluşumu, tek başına biyolojik, fizyolojik, psikolojik, sosyal veya kültürel faktörlerden sadece birine indirgenerek ele alınamaz. Hâl böyleyken; cinsiyet ve din ilişkisinin tartışıldığı zemin, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmaya değerlendirmeye tarzları sebebiyle tek yanlı, eksik veya doğru olmayan bilgilerle ele alındığında içinden çıkılmaz bir hâl almaktadır. Özellikle de eril değil, dişil dindarlık konusu hususunda bilgi kirliliği ve öznel yorumlar genele

1128 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

aktarılmakta, dine dayandırılan kaynakların sosyo kültürel yorumlardan arındırılması zor hâle gelmektedir (Toker, 2009).

Genel olarak bu makalede; a) tarihsel dönemlerde cinsiyete dayalı bakışın -özellikle kadına bakışın- Tanrı/ça tasavvurlarına yansiyıp yansımadığı önce medeniyet tarihçilerince sonra modern psikoloji kuramcılarınca ele alınacak, b) cinsiyete dayalı kutsal tezahürünün çeşitliliğinin bireyin kişiliğine ve dini hayatına yansımalarının bu kuramcılarca nasıl değerlendirildiğine değinilecektir. Buradan hareketle makalemiz öncelikle kadın algı/tasavvurunun neliğine genel hatlarıyla da olsa (makalemizin sınırlılığı düşünülürse) tarihsel süreç içerisinde değişimine betimsel olarak yer verecektir. Son kısımda ise özellikle Freud, Jung ve Fromm'un görüşlerini de dikkate alarak modern dönemde psikolojinin, insanı anlarken cinsiyete bağlı farklılıkları nasıl ele aldığı ve bunu hâkim din ve Tanrı anlayışıyla nasıl işlediğini irdedecektir.

1. KADIN TASAVVURU VE TANRIÇA KÜLTÜ İLİŞKİSİ

Kadının tarihini konu edinen çalışmalara bakıldığında genel olarak şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır. Kadın konusu "Ortaçağda Kadın, İlk Zamanlarda Kadın vb" *geniş zaman aralıkları* içerisinde ya da "Mezopotamya'da Kadın, Avrupa'da Kadın, Afrika'da Kadın vb" *yer merkezli* çalışmalarda yahut "Sümerlerde Kadın, Yunan Mitolojilerinde Kadın" başlıklarıyla *mitolojilerde*, "Yahudilikte Kadın, Budizm'de kadın vb" *perspektif merkezli* çalışmalarda ele alınmıştır. Fakat Pelizzon'un (2009, 27) dediği gibi bunlar belli tarihsel dönem ve mekânlara odaklanmakla, hem de toplumun kadına bakışını aktarıırken kadının topluma bakışını yansıtamadıkları için sınırlı kalmışlardır. Genel adlar ve coğrafyalarda kadınla ilgili tikel olgular tümelleştirilmiş, aynı çağda farklı coğrafyalarda yaşanan kadın algısındaki farklılıklar bir potada toplanmıştır. Örneğin kutsal ve aşkın olan metafizik güce atfedilenler arasında kadınlar öne çıkartılırken, onların dışı Tanrı mı yoksa Tanrı'nın dışıl görünümü mü olduğu tartışma konusu olmuştur.

Ayverdi ve Topaloğlu (2007, 1027) Türkçe olan Tanrı kelimesine Slavcadan "-ça" eki eklenerek "melik"ten "melike"nin türetilmesi gibi Tanrıça kelimesinin de benzer şekilde "kral" ve onun dışı muadili "kraliçe"ye benzetilerek, bu eki aldığı söylemektedir. Tanrıçanın tanımı, genel olarak sözlüklerde "çok tanrılı dinlerde kadın Tanrı, ilahe, mabude" olarak geçmektedir (Erhat, 1984; Bayladı, 2005). Yunan metinlerinde ise Tanrıça, Theos'un dışıl biçimi olan "thea" ile kullanılmaktadır (Loroux, 2005). Arapça'da "ilahe", Fransızca'da "deesse" olarak geçen kelimeyi, Tanrıça maddesinde "dışı Tanrı" olarak tanımlayan Hançerlioğlu (1995, 491), ilk toplumların anaerkil bu sebepten de ilk Tanrı tasarımlarının dışıl olduğunu öne sürmektedir.

İletişimin bugün kadar kolay ve sık yapılmadığı o dönemlerde dünyanın çok farklı coğrafya ve toplumlarında; Sümer'de, Babil'de, Mısır'da, Afrika'da, Avustralya'da ve Çin'de özellikle arkeolog ve dilbilimcilerin yaptığı çalışmalarda Tanrıçalarla ilgili ciddi kayıtlara ulaşılmıştır. Hindistan'da Sarasvati, ilk alfabeyi oluşturan Kelt İrlanda'sında Brigit, dilin koruyucusu kil tabletlerine yazarak iletişimi bulan Sümer Tanrıçası Nidaba, Mezopotamya'da ise halkına ekim ve hasat yöntemlerini öğreten Tanrıça Ninlil ile halkını adilane yöneten İştar, doğurganlığı ile öne çıkan Hitit kraliçesi Arinna ve Frigyalılarda Kybele, erdemliliğin, bilgeliğin ve adaletin dağıtıcısı ve yasa düzenleyicisi olarak kutsanan Yunanlı Demeter'le, Mısır'lı İsis de tarihte tanrıça denince ilk akla gelen isimlerdir (Hançerlioğlu, 1975; Erhat, 1984; Bayladı, 2005). Benzer şekilde Cahiliye dönemi Arap toplumundaki tanrılar panteonunda da önemli bir yere sahip olan "Allah'ın kızları" olarak adlandırılan Lat, Menat ve Uzza da bu tanınmış tanrıçalar arasındadır. Uzza; Kureys, Kinaneoğulları ve diğer birçok Arap kabilelerinin tapındığı bir tanrıçadır. Yine Türklerin eski inanışlarındaki dişilik ya da tanrıça kültü ile ilgili bulgulara bakıldığında, her şeyi içine alan bir mitolojik ana düşüncesinin zamanla "Yer Ana, Ötügen, Umay" kültü şeklinde ortaya çıktığı görülür (Bayat, 2007). Türk kültürü ve geleneğinde kadına dair en eski bilgileri edindiğimiz Kaşgarlı Mahmud'un klasik eseri Divanu Lügat'it-

Türk incelendiğinde “plasenta” olarak adlandırıldığı Umay’ın, doğum ve bereketin simgesi, yönetici olan Han’ın yanında “han’ım” anlamına gelen “hatun” sıfatını taşıdığı ve hanın, yani hükümdarın, göğün -Tanrı’nın- yanında söz ve güç sahibi olarak yerini aldığı görülmektedir (Yolcu, 2014; Erdoğan,2016).

Kadın olmak, elbette büyük oranda kadın bedeninin fizyolojisinden kaynaklanan bir psikolojiyle ilgilidir. Fakat beden gerçekliğinin üzerine konmuş yaşanmışlığın öğrettiği birikmiş bilgiden gelen öğrenilmiş tanımlamalar da, en az onun kadar kadın tanımlarına yansımıştır. Mezopotamya uygarlıklarından Yunan kültürüne kadar tüm uygarlıklarda kadının kendine özgü ya da toplumun onu algıladığı yere dair özellikleri, zaman ve bağlam çerçevesinde konu edinilmiştir. Bu ya cinsellik, güzellik ve güç ile bedeni ya da doğurganlık bereket ve cesaret ile toplumun aldığı gücü ön plana çıkarmıştır. Doğaüstü güçleri de olsa nihayetinde tanrıçaların da, bir kadın olduğu onlara atfedilmiş hikâyelerden de anlaşılmaktadır. Campbell’a (2006) göre Tanrıça kültüründe kadını öne çıkarmada sadece biyolojik bir özellik olan doğurganlığı değil, aynı zamanda hayatın devamını sağlayacak başlıca temel besin üretimi işini biliyor ve yönetiyor olmalarını da öne çıkarmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü ona göre dişil karakterdeki güç, toprağa hükmettiği için hem toplumsal güç (adaleti sağlayıcı tanrıçalarda olduğu üzere) hem de saygınlık sahibidir.

Buradaki en can alıcı soru, yeryüzünün ilk şartları düşünüldüğünde güç ve kutsal arasındaki ilişkinin daha yakın ilişkilendirildiği dönemlerde belirgin fiziksel gücün erkeklere özgü bir nitelik olarak tanımlanırken, güçle daha spesifik ilişki içinde olan kadının, doğaüstü güç olarak bahşedilen kutsal ile ilişkilendirilmesi, Tanrı tasavvurunun kadın olarak tahayyül edilmesi ve Tanrıça tasavvurunun bu ahval içinde nasıl ortaya çıktığıdır. Loraux’a (2005, 35) göre tek tanrıçılık tanrıya atfedilen özelliklerin bir formda toplanmasını sağlarken, çok tanrıçılık tanrıya ait çeşitliliği daha somut görülmesini sağladığı için cinsiyetle ilgili niteliklerin daha belirgin görülmesine yani tanrıça kültürünün oluşumuna yardımcı oluyordu. Ona göre (2005, 63) tanrıçalık, tanrıça bir dişinin vücut bulması değil, daha çok arınmışlık ve kaygan zeminlerde hareket eden bir dişilik biçiminin, en üst seviyede temsil edilmesi olarak anlaşılmalıdır.

Amstrong (2006) ve Campbell’ın (2006) da içinde olduğu medeniyet tarihçilerine göre bunun sebebi; o günün toplumlarında ölümle savaşıyor, insan soyuna yiyecek getiren gücün, eril değil dişil bir karakter olduğuna olan inançtır. Onlar, sonsuz denge ve yeniden sağlanan uyumdan söz edildiği yaratılış mitlerindeki Toprak Ana’yı işaret ederek, kadının güçlü bir kahraman olarak görüldüğünün altını çizerler. Çetin hayat şartları içinde ava giden ya avlayan ya da avlanan erkeklere kıyasla nesli çoğaltma yeteneğine sahip kadının doğurganlık gücü, onlara göre gücün yani hayatın varlığı ve idamesiyle ilgili iradenin kimde olduğu ile ilgili olarak kadın ve erkek ile Tanrı ve Tanrıça arasındaki ibrenin yönünü değiştirmiştir. Bu sebeple, tarihin bu dönemlerini, aşkın’a ait tasavvurlarda (biyolojik ya da toplumsal cinsiyet olsa da fark etmez) cinsiyetin öne çıktığı ve bunun somut izlerinin tespit edildiği bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. Hatta ilk dönemlerde bir Yunan hikâyesinde oluşturulmuş ütopyada kadınsız toplumlar hayâl edilmesi ve üstelik baldırlarından çocuk doğuran erkeklerden oluşan bir topluluk hikâyesinin oluşturulması da, kadın ve doğurganlık vurgusunun güçlülük olarak ne kadar önemsendiğini göstermesi açısından önemlidir (Duby, 2005).

Eliade’a (1999) göre ise ilk insanlar, durgun ve saydam bir dünyada yaşamadıkları için, dünyanın dilini çözüp deşifre ederken gizemle karşılaşmıştır. Kadınların can üzerinde can/ lar taşımaları, yeni bir insan dünyaya getirmeleri, erkeklerin gözünde kadınları, varoluşun nasıl olduğuna dair gizemden pay aldıkları düşüncesine ulaştırmış ve kadınlar böylece, metafizik bir varlık konumuna yükselmiştir. Bu düşünceye benzer şekilde Malinowski (1992) de, Trobriand yerlilerinin meni ile üreme arasında bağ kuramadıklarını; bu sebeple fizyolojik babalığın nasıl olduğunu bilemediklerini; bir ağaç veya suya ait ruhun, kadının karnına çocuk koyduğuna inandıklarını dile getirmiştir.

Kültür araştırmacılarının çoğu, tarımın keşfini başlangıcını insanlığın seyri için büyük bir devrim olarak görmektedir (Hooke, 1993; Amstrong, 2006; Campbell, 2006; Şenel, 2014).

1130 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

Onlara göre; insanlar toprağa ekdiği ürünlerin, kendisine yararlı bir besin olarak döndüğünü görmüş, daha sonra döngüsel bir şekilde toprağın aynı zamanda verimsiz olabileceğine de tanık olmuşlardır. Sürekli devam eden bu devinimi, insanoğlu doğanın bir süreci olarak görmemiş; var olan bu sürecin kesilmemesi için, bereket kültürünü oluşturmuştur. MÖ 30.000-25.000 arası birçok örnekteki Tanrıça figürünün formlarında ortak özellikler; birden çok ya da oldukça iri memeli, şişman, ya hamile ya da doğum sonrasında deforme olmuş bir vücut yapısıdır (Hooke, 1993; Şenel, 2014). Yüze çok fazla önem verilmez. O dönemlere ait bu heykellerin bulunması kadın algısına dair veri oluştursa da, tanrıça oldukları ya da bir tanrıça olarak tarımın bereketini temsil ettikleri iddiasını net olarak doğrulayabilecek nitelikte delil sayılmazlar. Fakat yine de bu dönem bir kısım araştırmacılarca, tanrıçaların Ana Kraliçe ya da Ana Tanrıça kültü içine girdiği dönem olarak adlandırılır. Buna karşın kadın egemen toplum modeli çerçevesinde inşa edilen Ana Tanrıçalı Neolitik Çağ paradigmasının, bir ütöpik düşünce olduğunu; erkek ya da kadın egemen toplumsal katmanlaşmayı tanımlayacak kesin ve kati bir bulgunun olmadığını iddia edenler de vardır (Ay, 2016). Fakat diğer taraftan dil bilimciler yazılmış kil tabletleri, taş, duvar ve kağıt yazılarından, mitlerdeki efsanelerdeki hikâyelerden tanrıça inancına dair deliller ortaya koymaktadır. Burada daha çok tartışılan nokta, Tanrıça inancının var olup olmadığından çok, cinsiyete dayalı net bir toplumsal hiyerarşinin varlığı ve onun zirvesinde kadının var olup olmadığı iddiasıdır.

Mitolojilerde güçlü kadın figürlerinin göksel dünyaya kadar taşındığı kadın algısının olduğu bir zamandan, olumsuz ya da yetersiz bir kadın algısının yükselmeye başladığı bir zamana doğru ilerlendiği görülür. Bu değişimi, toplumun yönetimine dair gücün el değiştirmesine yönelik hazırlık olarak görenler vardır (Stone, 2000; Toker, 2009). Fromm'a göre bu güç devşirmesi sürecinde ana ve dişil (kadın) merkezli bir dinden baba ve eril (erkek) merkezli bir dini yaşantı/ Tanrı tasavvuruna geçiş olmuştur. Ona göre insanlık gelişiminin ikinci aşamasında "toprak ananın çocukları göksel babanın çocuklarına" dönüşmüş, annenin koşulsuz sevgisinden babanın yetkeci sevgisine, bütünleyici ve kuşatıcı bir tanrıça tasavvurundan, doğası gereği isteklerde bulunan ilkeler ve yasalar koyan, erki tutan ve erki bırakacak halef arayan otoriter bir Tanrı tasavvuruna geçilmiştir.

Bu geçiş sürecinin birden olmadığını söyleyen kültür tarihçileri, Tanrıçaların bu kültürlerdeki etkilerini yitirerek tamamen ortadan kalkmadıklarını, farklı bir formla kendisine ayrı bir alan ve işlev edinerek dogmalar ve hâkim paradigmadan itilmiş olsalar da, halk dindarlığında gücünü sürdürdüklerini söylerler (Berktaş,2000; Şenel, 2014; Campbell, 2006). Geçiş döneminde insanların yeni ata tanrılarla, eski tanrıçaları ittifaka yöneldikleri iddia edilmektedir. Sümerler İnanna'nın gücünü, Enki'yle birlikte çok sayıda Tanrı ve Tanrıça arasında bölüştürürken, Mısırlılar Firavun'un dayanağını, artık bir tanrıça değil, erkek güneş ilahına çevirmiştir. Güç, yer değiştirmektedir ve bu zihinsel ve toplumsal dönüşüm, toplumların bilinç aynası mitlere yansımaktadır. Dişilden erile doğru geçiş döneminde, tanrıça-oğul ya da tanrıça-sevgilisi tasavvurları görülmeye başlanır. Dinlerin de mitlerin geldiği aynı kaynaktan beslendiğini düşünen Freud'a göre; Hıristiyanlık da suçluluk duygularını bastırabilmek için baba oğul inancıyla, bu dişil ve eril güç devşirmesine katkıda bulunmuştur. Kendi hayatını fedâ eden ve böylece insanlığı, ilk günahattan kurtaran eril bir kişi (peygamber) ve onun bu önemli görevine ulvi destek veren bir dişi (Meryem Ana) ile Allah'ın oğlu İsa karakterini çıkarmıştır (Fromm, 2012).

Amstrong'a (2006) göre eril bir kişinin kutsalla ilişki kurarak haberci olması, kadının doğaüstülüğünün/ doğurganlığının da önüne geçer. Kadını kötüleyen önceki kaynaklar, tekerrar güç bulur. İlk dönem Antik Yunan'daki kadına bakışı ortaya koyan Hesiodos, ilk suçu işleyerek kötülüğü insanlıkla buluşturan Havva'ya yüklenen nitelikleri, benzer şekilde Pandora'ya yükler. Yunan mitolojisinde tanrıların yarattığı ilk dişi insan olarak geçen Pandora'yı, Hançerlioğlu, (1975, 491) "Yunan mitolojisinin Havva'sı" olarak tanımlar. Çünkü hikâyede ilk yaratılan eril insan bir değil birden çoktur ve aralarında sürtüşmeler çıkar. Zeus da onlara ders vermek amacıyla başlarına belalar getirecek Pandora'yı gönderir. Tüm sıkıntı, hastalık ve kötülüklerin hapsedildiği kutunun kapağını açmak ve yeryüzüne dağılmasına sebebiyet vermekle Pandora'yı suçlayan Hesiodos, tüm kadınları da Pandora'ya benzeterek kötüler

(Karaaslan, 2014). Eflatun'a (1997) baktığımızda da kadın ve erkek karşılaştırmasını onların ruhlarının mahiyeti çerçevesinde yapan filozofun, Tanrıların kadını erkeklerin ruhlarına göre daha alta yaratması sebebiyle varlık dikotomisinde köle ile hayvanlar arasında bir yerde andığı, bunun yanı sıra kadının doğurganlığını ise onu özgün kılan bir özellik olduğunu ifade ettiği görülür.

Medeniyet tarihçileri, tanrıçadan tanrıya geçiş olduğu tezlerini, kimi zaman sosyo-kültürel, kimi zaman ontolojik sebeplerin ağırlığı ile kimi zamansa değişen bilgi epistemolojisinin bir dönüşümü ile gücü elde tutma yönelimiyle açıklamışlar, özellikle semavi dinlerin otaya çıkmasını en az tarımın keşfi kadar önemli bir dönemeç olarak görmüşlerdir. Politeist bir tanrı tasavvurundan, monoteist bir Tanrı tasavvuruna geçilen bu dönemde, Tanrı algısındaki niceliksel değişim, niteliksel bir değişimi de beraberinde getirmektedir. Fakat insanın anlama ve anlatma yöneliminde büyük etkiye sahip cinsiyet etkeninin, özellikle Hıristiyan ve Yahudi metinlerinde bazen doğrudan bazen de yorumlanmasında tekrar gün yüzüne çıktığı görülür. Tek tanrılı dinlerde Tanrı tasavvuru, cinsiyetten arı olarak ifade edilir fakat "orta ve makul olmak, olgun olanın hüneridir" diyen Jung'un da işaret ettiği üzere yeryüzünde insanların etkileşimine giren ilk metinlerin anlaşılmasında ve anlatımında birtakım sosyo kültürel faktörlerle karşılaştıkları görülür. İlk dönem İbrani inançlarında Tanrı figürleri kadar, Tanrıça figürleri de ağırlıktadır ve İbranilerin geçmişte Yahve'den başka diğer bazı Tanrı ve Tanrıçalara taptıkları bilinir ama birçok bilinçli olarak çok konuşulmamaktadır (Hançerlioğlu, 1975; Emiroğlu-Aydın, 2003). Benzer görüşe sahip Stone da (2000) İbranilerin Yahudiliğe geçmeleriyle birlikte kadim inançlarında var olan tanrıçaların, toplulukları üzerindeki etkisini kırmak için kadına karşı çok sert bir tutum içinde olduklarını ve yasaklar koyduklarını iddia etmektedir. Bunu örneklemek için Stone, Tanah'ta bir Tanrıça olan Aşera kültüne yapılan kinamalara atf yapar ve İbranilerin eski inanışları içerisinde doğurganlığın ve cinselliğin kutsanmasıyla kadının yerleştirildiği itibarlı konumu bertaraf edebilmek için, yine aynı iki nitelik üzerinden kadının değersizleştirilmeye çalışıldığını söyler. Erkeği yoldan çıkaran, aklını duygularının baskınlığı nedeniyle kullanamayan kadın bakış açısının, Yahudiler arasında oldukça geniş ve olumsuz şekilde yayılması; İbranilerin eski inanışlarındaki Tanrıça kültüyle psikolojik bir mücadelenin uzantısıdır (Stone, 2000; Emiroğlu - Aydın, 2003). Freud'a (1998c) göre Yahudi insanının Tanrı tasavvurunda da cezalandıran, öfkeliendiren hatta öfkeye muhatap olan, kızılmaktan nasibini alan bir Tanrı tasavvuruyla karşılaşılır. "...dünyanın idaresinde Tanrıya yardım etme iddiası söz konusu olamayacağı için, Tanrının büyüklüğüne dayanan gurur, onun tarafından seçilmiş olmaya dayanan gururla kaynaşır" ve bu gazap verici güçlü Tanrı, ataerkil bir nitelik taşımaktadır ve yine seçilmiş olan eril ilk insanın, bu hikayede yeri korunur. Yine Baba ve oğul ilişkisinin sevgi ve çatışmalı kısmını örneklemek için Nuh, İbrahim ve Musa peygamber örneklerinden hareket eden Fromm (2012), Nuh'ta oğlunu sevip diğer hoşnut olmadıklarını tufanla cezalandıran; İbrahim'de kendisine olan sevgisini ispatlamasını isteyen ve Musa'da kendisiyle konuşan bir oğul-baba ilişkisine dikkat çekmektedir. Fromm'a göre her ne kadar bastırılmaya çalışılsa da anne tarafından sevilmenin, güvenilirliğin yerini "yoğun kuşku" ve babadan gelecek "bir sevgi kırıntısının umudu", bugünün Hıristiyan dünyasındaki Tanrı tasavvurlarına da yansımıştır.

Öncelikle tek tanrılı bir din anlayışı içinde en sonuncu semavi din olarak İslam, Allah tasavvurunu Kuran'da 99 isim içinde insanlara anlayacakları şekilde sunmak ister. İnanç, kutsal tezahürü ve cinsiyet algısı ilişkisinde Tanrı ve Tanrıça algısını kökten reddeden İslam inancına göre, Allah cinsiyetsizdir, ne doğurandır ne doğurulandır ve toplumsal cinsiyet bazında da tüm rollerin üzerindedir ya da hepsini içine alır ve de bir tekine indirgenemez. Bu haliyle cinslerden birine doğru kayan ibreyi takip eden medeniyet araştırmacıları için; Tanrı tasavvurunun cinsiyetsiz ya da cinsiyetten uzak oluşu, yeni bir dönemeç olması gerekirken, olmamıştır. Çünkü Tanrı tasavvurunun çeşitliliğinden insan tasavvuruna kayan ilgi, özellikle ilk kadın ve ilk erkek tasvirinde yoğunlaşmıştır. Medeniyet tarihçileri (Amstrong, 2006; Campbell, 2006), semavi dinlerin geldiği dönemi özellikle "ayartıcı ve baştan çıkartıcı" kadın algısının baskın olduğu bir zaman dilimi olarak görmektedir. Onlara göre vahyi kaynaklarda anlatılan Hz. Âdem'in cennetten çıkarılmasına sebebiyet veren kadın, o dinlerin inananlarınca

1132 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

şeytanın kötülüklerini başlatan kişi olarak kabul görmüştür (Yapıcı, 2016). Bu sebeptir ki, Avrupa'da kadın yüzyıllarca cadı sayılmış, hatta 1944 yılında dahi cadılıktan bir kadın, İs-koçya'da mahkûm edilmiş ve cadılık yasağı 1951 yılında ancak kaldırılmıştır (Babaoğlu, 2002). Tüm vahye dayalı dinlerdeki metinlerde Hz Âdem ve eşine dair kıssanın anlatılması, medeniyet tarihçileri için tüm semavi dinlerin cinsiyet yaklaşımında özellikle kadını kötüle-yen paradigmada aynı düzlemde olduğu izlenimini vermiştir. Bu sebeple de medeniyet tarih-çilerinin ve feminist araştırmacıların çoğu; semavi dinleri, aralarındaki farklılıklara rağmen bir bütün olarak görmüş; özellikle "semavi dinlerin başlangıcı"nı, kadınının edilgen ve ikincil konumda ele alınmaya başlamasının bir dönüm noktası olarak kabul etmiştir (Berktaş, 2000; Armstrong, 2006; Campbell 2006).

Hız. Âdem'i doğru bildiğinden şaşırta, cennetten kovulmaya sebep olan olarak kadın algısı, oldukça geniş bir çevrede özellikle tek tanrılı dinlerin olduğu coğrafyalarda sıkça gö-rülmesi de semavi dinlerin kadına bakışının olumsuz olduğu düşüncesini pekiştirmiştir. Ku-ran'ın kendi var olma sebebini, asli olanı açığa çıkarmak olarak ifade etmesi bu sebeple ma-nidardır. Bunu daha iyi izah etmek gerekirse, Ku'ranî ifadeyle bir insan olarak kadın tasav-vuru ilk, Hız. Âdem'in eşinde çizilmiştir. Ku'ran'da kadın, günahın mucidi olarak tanımlanmaz, şeytansı hiç değildir, sadece hata yapan olarak geçer ki; hata Kuran'a göre cinsiyet bazlı bir kavram değildir, kadına ya da erkeğe özgü/birine has bir şey değildir. Ku'ran, Eski Ahitteki hikâyeden farklı olarak Hız. Âdem ve eşini, cennetten kovulmalarıyla sonuçlanan olayların gi-dişatından eşit bir şekilde sorumlu tutar. Ku'ran'da Hız. Âdem'in eşi, kendisi gibi şeytanın kur-banı olarak resmedilir ve yine Hız. Âdem gibi şeytanın ayartmasına uymasından doğan sonuç-lardan payını tamamıyla alır (Martı, 2018). İslâm'da nesilden nesile geçecek bir günah an-la-yışı olmadığı, her bireyin kul olarak Allah'la olan ilişki bakımından mesul olduğu için, bu işle-nen edimin karşılığının Hız. Âdem'in eşine yüklendiğine dair herhangi bir işaret yoktur. Yer-yüzünün halleri /insana dair duygu, tutum davranış düşünceler), geçmişten birikerek a'ndaki insanın tanıma ve anlamasına etki edebilmektedir. Bu insan olmanın bir getirisidir, insan bun-dan etkilenmemekle değil, bu etkilerin farkındalığı ve kontrolü ile sorumludur. Schimmel'e (1999, 59) göre, halk vaizlerince ve tezyin edilen Hız. Âdem ve eşine dair kıssanın sonradan eklenmiş bu öğe-leri, peygamber kıssalarıyla aynı değeri görmeye başlamıştır. İslâm'ın kadına karşı olumsuz bir yaklaşımı olduğu iddialarının birçoğu, dinin "asıl dini kaynakların"dan çok, o dinin "beşeri kaynak"larına müracaat edilmesinden doğmaktadır. Semavi kitaplardaki Havva imajıyla ka-dına bakışın olumsuzluğunu dile getirenlerin, İslâm'a örnek vermek için Kuran'dan ayet gös-terememesi de bundandır.

Ku'ran, her şeyden önce bütün toplumlarda var olan bir uzlaşmaz karşıtlığı içerisin-deki kadın/erkek diyalektiğini hararetlendirmek yerine, insani özellikleriyle kuşatarak hem de kendine özgü özellikleri görmezden gelmeyip o farklılıklarını gözetererek ele alır. "Mümin erkeklerle, mümin kadınlar birbirlerinin dostudur. Her ikisi de iyiliği emreder, kötülükten alı-korlar, namazı dosdoğru kırlar, zekâti verirler, Allah ve Resulüne itaat ederler" (et-Tevbe 9/ 71). İslâm, kadın ve erkeği, birbirinin tıpkısı olan iki cins değil, denk ilişkilere sahip, farklı iki cins olarak görmektedir. Her birinin farklı özelliklerinin kendi içinde değerli olduğunu sa-vunan tamamlayıcılık yaklaşımlarıyla birlikte, o dönemde var olan kadına bakışı yıkmaya ve bir insan varlığı olarak kadına adalet çerçevesi içerisinde özerklik/öznelik vermeye çalıştığını anlamaktayız. "Ey insanlar, sizi bir erkek ve bir dişiden yarattık ve birbirinizi tanımanız için sizi milletlere ve kabilelere ayırdık. Allah katında en üstün olanınız takvaca üstün olanınızdır" (el-Hucûrat 49/13). Hız. Peygamber yaşadığı dönemde, erkek egemen sistemin hüküm sür-düğü ve kadınların aşağılandığı ve kız çocuklarına zulmedilen ortamı, değiştirmek için çaba-lamıştır. Ancak bu çabalarını, onun vefatından sonra sosyo kültürel şartlar içinde gözden ka-çırdığı olmuş, onun aksi yönünde tutum davranış ve söylemlerde bulunanlar olmuştur. İslâm kültürünün oluşum evresinde kadınların, toplumsal hayattaki aktif rollerini görmelerine rağ-men; Hız. Peygamber adına kadınlar aleyhine söylenen ikincil ve üçüncül dini metinler, israi-liyatın etkisindeki söylemler, dini şahsiyetlerin kendi görüşlerinin İslâm'ın sarsılmaz bir kar-

şılığı olarak benimsenmesi, İslâmi gelenek içinde Hz. Âdem'in eşi üzerinden ilk kadın tasavvurunu, eşinin Cennet'ten atılışından tek başına sorumlu tutacak kadar olumsuz etkilemiştir (Smith - Yvonne, 1993; Tuksal, 2000; Özafşar, 2000). Sonuçta insanların olumsuz kadın algıları, dinin yorumlanmasında ve yaşanmasında karşımıza çıktığı görülmüştür. Ancak insana dair olgularda indirgemeci ve yüceltici tutumların, hepçi ya da hiççi yaklaşımların sonuç vermeyeceği aşikârdır. Bu sebeple de insanlık tarihinde ölçüyü kaçıran, dengeyi kuramayan her tür görüş inanç tutum ve davranış, değişmek durumunda kalmıştır. Fakat nihayetinde denilebilir ki Kuran'ın kadınla ilgili açıklamalarından ya da kadın tasavvurundan veya kadının alınmasını sağladığı haklarından hareketle, ne toplum ve inanç hiyerarşisindeki tanrıçalar dönemine, ne de ortaçağ döneminde sınırlanan, değersizleştirilen kadın tasavvuruna ait bir kalıbın içine yerleştirilemez.

Kültür tarihçilerine göre, modern zamanlar da din ve tanrı tasavvurunda önemli değişimlerin yaşandığı *aydınlanmayla* birlikte insan ve Tanrı tasavvurunda büyük bir değişime gitmiştir (Armstrong, 2006; Campbell, 2006). İnsanın doğaya karşı bakışı ve tutumu, XVI. ve XVII. yy sonrasından başlayarak önemli değişimler geçirmiş, insanın da içinde olduğu canlı cansız her şeyi "kullanılabilir" olarak ele almaya başlayan insan, -kendi ırkını, yeryüzündeki tüm metayı hatta yeryüzünü de aşip tanrıyı ve dini de işleyerek kullanabilme potansiyeline göre derecelendirmeye başlamıştır (Adorno ve Horkheimer, 2010). Tanrı'nın öldürülüp ve doğanın canlılığının içinde yaşayan insanın, Tanrı'yla birlikte doğaya ve kendi doğasına uzaklaşması eş zamanlı olarak yaşanmış, kadın algısı ve tasavvuru da bundan nasibini almıştır (Berger, 2000). Dini dogmalar, insanın aklına bir müdahale olarak görülüp, tümevarımcı yöntemler yadsınmış; teokratik dönemde baskıcı olarak tanımlanan Tanrı, yerini modern dönemde rasyonel, seküler bir Tanrı'ya bırakmıştır. Bu yüzden aydınlanma, dünyanın "insan merkezli" olanla yeniden inşası olarak görülmüştür (Adorno - Horkheimer, 2010). Fromm'a göre (2012) önce şefkatli Tanrıçalarını daha sonra da babacan Tanrı yanılısamasını bırakan insanın, evrendeki yalnızlığı ve önemsizliğiyle yüzleştiğinde baba evini terk etmiş bir çocuk gibi hissetmesi de bundandır. Seküler zeminde metafizikle bağını koparmış insan için, artık her şey metadır. Kadının bu süreçteki durumu da, erki elinde tutanın bakış açısından elbette etkilenecektir. Kadın hareketlerinin en fazla gündeme geldiği bir dönem olarak bu tarihin önüne çıkmasında emperyalist, materyalist ve pozitivist rüzgârın sürekli konum ve rol değiştirebileceği zemininde individualist ve varoluşçu (dünyaya fırlatılmış ve acılarla dolu bir hayattan geçerek yalnızlıkla birlikte amaçsız ölüme terk edilmiş olma psikolojisi) felsefelerin etkisi yok değildir. Bu modern dönemin nabzını tutmak için, ikinci bölümde hem psikologları hem de modern dönemi konuşmak yer ve zaman tasarrufu sağlayacağı için uygun olacaktır.

2. DİNİ VE KÜLTÜREL BİRİKİMDEKİ TANRI VE TANRIÇA TASAVVURUNA MODERN PSİKOLOJİNİN BAKIŞI

2.1. Freud'a Göre Tanrı Tasavvuru ve Cinsiyet İlişkisi

Freud (1998a) bir mitolojik hikâyeden esinlenerek ad verdiği ünlü tezi, "Oidipus Kompleksi"nde; yeni doğmuş ve yetişen erkek kişi yani oğulun, erk olan büyük eril kişiyi yani babayı kendine rakip olarak görerek, büyük dişil kişinin gözdesi olma şeklinde davranış tarzı yöneliminde olduğunu söyler. Oidipus Kompleksi, Freud'un din ve ahlâk gelişimini açıklayan; onun psikolojisinin temelini oluşturan, aslına bakıldığında insan davranışlarını açıklarken, cinslerin farklılığını ve bunlardan doğan istek ve ihtiyaçların akışı ya da akamayışıyla irtibatlandıran çok önemli bir savıdır.

İnsanın içerisinde bastırılmış istekler, düşünceler olan bilinçaltı düşüncesiyle psikanaliz ekolünün temelini atan Freud'a (2001) göre bilinç, bilinçaltını etkileyen çeşitli kanunlar, formlar, yasaklar ortaya koyabilmektedir. Kişinin bilinçle ilgili tüm inşasında cinsiyetin merkez noktasına konduğu görülür. Çünkü doğan ilk insanın bilinç üzerinde hâkimiyetini elinde tutan id, kişilerin biyolojik yapılarından güç almaktadır. Dolayısıyla da kişinin istek ve yönelimlerinin yönünü de id yani kişinin biyolojisi belirlemektedir. Eril ya da dişil kişinin biyolojisinde en güçlü iki güdü olan cinsellik ve saldırganlığa işaret eden Freud'a göre; yeni dünyaya

1134 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

gelmiş insanın ilk üç veya beş yılı -ki bu kişiliğin en temel kısmının oluştuğu dönemdir- kendilik tanımı, cinsiyetinden (hem biyolojik hem de sosyo kültürel açıdan) son derece etkilenir. Çünkü kişinin dikkati, o dönemde hem sahip olduğu cinsiyetinin yapısal durumundadır hem de o cinsiyetin insanlar tarafından nasıl değerlendirildiğindedir. Doğumu takiben çocuğun üç yaşına kadar ki sürede erkek çocuklarının kendi cinsel organına yönelen ilgisi, büyük erkeğe (babaya) karşı kıskançlık duygusuna ve büyük kadına (anneye) karşı tutkuya dönüşür. Benzer şekilde kız çocuklarında da bu dönem aynı şekilde cereyan ederken kızların hayal kırıklığı, erkek çocuklarına göre daha derin olur. Çünkü erkek çocuklarında var olan cinsel organın kız çocuklarında olmayışı ile birlikte bir eksiklik düşüncesi oluşur. Bu düşüncesini desteklemek üzere yine mitlerden yardım alan Freud, Oidipus miti ile kız çocuklarının erkeklik organının onlarda olmamasının yarattığı hüsrani, Elektra mitinden esinlenerek “Elektra Kompleksi” olarak adlandırır. Freud’a göre her iki kompleksin de ana noktası, cinsel organdır; çünkü ona göre erkek çocuk, duyduğu arzu ve istekler sebebiyle hadım edilme (gücünün ondan alınması) korkusuyla “cezalandırılabilirim” diye endişelenirken; kız çocuk ise eksiklik (güçsüzlük) duygusuyla “cezalandırıldım” korkusuyla karşı karşıya kalır (Gürol, 2002). Buradan da anlaşıldığı üzere, kadın ve erkekliğin dışında bir de buna bağlı anne ve baba rollerinden doğan kurumlar vardır. Fakat yeni dünyaya gelmiş insan için bunlar bir kaos/kompleks’ten başka bir şey değildir. Erkeğin annesine bağlılığını ele alan Freud’a (2001) göre; anne sarar, korur, besler ama aynı zamanda çocuğa verdiği yaşamsal desteği çektiğinde ise; çocuk zor durumda kalır.

Freud’un her iki cinsin, kendinden olmayan diğer cins yönelimini ele alırken; her ne kadar iki cins de değişiyor görünse de, onun psikanalitik yaklaşımındaki baskınlığı, erillik üzerinedir. Freud’un insan yaklaşımının temelinde libidinal yapının sadece erişkin bir kadın ve erkek üzerinden değil; yöneltmiş ve yüceltilmiş nesne, kişi ve olaylar üzerinden de yaşandığı düşüncesi etkindir. Bu da teorinin bina edildiği yapının, insan cinslerine ait ayırmadan beslendiğini gösterir (Gürol, 2002). Fakat Freud’un (1998b) Ateşin Kontrolü makalesinde yararlandığı Prometheus’un insanların yanında dururken, Zeus’a karşı olmasını ele alan mitin üzerinden örnek verilirse; buna benzer şekilde kuramını eril karakterler üzerinden daha çok kurguladığı görülür. Tanrılardan ateşi çalan Prometheus, insanlığın mümessili iken; Zeus da aldatılmış, egemenliği zedelenmiş olandır ve akıl böylece tanrılardan insanlara geçmiş, Tanrı insanın elinde bir oyuncağa dönmüştür (Haçerlioğlu, 1975). Prometheus’un bir kayaya bağlanıp, her gün bir akbaba tarafından karaciğerinin yenilmesi metaforuna psikanalitik yorum getiren Freud, arzu ve tutkunun merkezi olarak kabul edilen karaciğerin mevzu edilmesini dikkat çekici bulur. Ateşten kastın da insanın temel içgüdüleri ve kontrol altında tutulması gereken düşünce ve istekleri olduğunu söyleyen Freud (1998b), psikanalitik yorumunda insanın içgüdüsel arzularını genel insan konuşması üzerinde dengede tutamaz, daha çok eril bir baskınlık görülür.

Zeus ve oğulları arasındaki var olma mücadelesindeki baba-oğul çatışmasını, Musa ve Tektanrıcılık’ta (1998c) ve Totem ve Tabu (1998a) adlı eserinde de öne çıkaran Freud, iki eril karakter üzerinden dinin ve insanın kökenine dair açıklamalarda bulunur. Oğul var olmak için babasına karşı, kız ise egemen olunan dünya olmak için annesine karşı mücadele eder. Freud insanın içinde yaşayan ilkelliğe dikkat çekmiş, modern insanın medeni olmak adına ilkelliğini bilinçaltına ittiğini söyler. Freud (1998a) ilk insanın ata olarak gördüğü toteme bağlılığını ve ondan doğan tabularla ortaya çıkan yaşamın dinamiklerinin, bugünün insanında şekil değiştirse bile devam ettiğini söylemektedir. Kendisini bir çaresizlik içinde bulan, özellikle yakındaki güçlü büyük erkekten korkan ama aynı zamanda onun gücü sayesinde kendisinin tehlikelerden korunacağını hisseden erkek çocuğun iç yaşantısını; tabiat güçlerinden korkan ilk(el) insanın totem - ata - baba figürüyle ilişkisine benzetmektedir. Burada da fark edildiği üzere; insanın ilk psikolojisi genel bir yaklaşımla değil, eril karakter üzerinden anlatılmaktadır. Tura’ya (2001) göre bu yapının nesil ve cinsiyet farklılığı üzerine bina edilmesi, asıl odaklanması gereken husustur. Farklı cinsiyetlerde iki yetişkin ve iki çocuktan oluşturulan kuramda babanın işlevinin daha çok “kültürel”, annenin işlevinin ise “fizyolojik” olması da, sorgulanması gereken bir noktadır.

Freud'a (2004) göre Tanrı, insanın çaresizlik içinde oluşturduğu bir yansımadır, yüceltilmiş bir erkek/babadır. Freud'un kadının daha başlangıçta kendine yüklediği eksikliğinden hareketle yüceltilmiş bir tanrıdır demesi beklenemez. Ona göre büyümekte olan birey; hep bir şeye ihtiyaç duyacağı, muhtaçlık ile çaresizliğinin daimiliğinin, onu sonsuza dek çocuk bırakacağını anladığında, kendisinin üstünde bir güç ya da güçler olduğu yanılması-hikâyesi içinde rahatlamak ister. Kendisi için - korktuğu ama bu korkusunu yatıştırmaya yarayan, güvendiği- tanrı/lar yaratır ve bu aranan özellikleri Freud, eril karakterle birleştirdiği için o güç/Tanrı erildir. Ona göre; güven isteğini karşılayan eril güç yani baba özlemi, insan zayıflığının bir göstergesi olarak dinsel düşünce ve yapılara yani tanrılara dönüşür. Benzer şekilde ama aksi yönde tanrıçaların oluşumuna da bu geçeden baktığı söylenebilir.

2. 2. Jung'a Göre Tanrı Tasavvuru ve Cinsiyet İlişkisi

Tüm insanlığın mirasını tarihten, insanlardan, toplumdan, ırklardan alarak gelen, ilk günden şu ana kadarki zaman dilimi içerisinde süregelen ve evrensellik kazanmış durumları da içeren, kalıp, düşünce, hissiyat, her türlü olguları içeren "kolektif bilinçdışı" kavramı, Jung (1997) psikolojisinin, en özgün ve en temel ögesidir. Bütün insanlarda var olan ortak bilinçdışını oluşturan arketiplerin her biri, insanı ve dolayısıyla insanlığı oluşturan en etkili ve esaslı yapılarıdır. Ona göre (2001) arketipler, bir insanın tam olmasına rehberlik eden bilinçlenme ya da "anamlılık arayışı"na yön veren ana şemalar, "ilk imgeler"dir. Jung'un Tanrı tasavvuru olgusuna nasıl yaklaştığını anlamak için de, arketiplere yüklediği misyon ve değeri bilmek gerekir. Jung'un (2001) özellikle Tanrı'nın ontolojik varlığından bahsetmekten kaçındığı, Tanrı'nın varlığının, psikolojide bir tartışma konusu edilemeyeceğini ifade ettiği görülür. Onun kendi psikolojisinde konu edindiği tanrı bir arketiptir. Ona göre Tanrı tasavvurlarının bu kadar çok çeşitliliği, bu Tanrı arketipinden kaynaklanır. Jung (1997) için Tanrı bilince psikolojik olarak yansıdığı ve bundan da numinosum (korku ve hayranlık içeren bir kutsal tecrübesi) doğduğu için bu arketipin duygusal etkileri somut olarak görülebilir ve birey Tanrı arketipi sayesinde, hayatın anlam ve amacını keşfedebildiği için din de, en yüce ve en güçlü olanla kurulan ilişkiye dönüşebilir.

Tanrı kadar tanrıça tasavvurunu da önemseyen Jung, buna sadece bir politeizm ya da sosyo kültürel bir açıklama veyahut ilkel bir zihnin çocuksu tezahürleri olarak yaklaşmaz. Tanrıçaları kişinin içindeki arketiplerin bir yansıması olarak kabul eder. Onun (1999) için insanın kendisi, tarihin belli bir dönemiyle birebir ilintilendirilemez. O yüzden bunları, ilkellikle ya da çocuksulukla da nitelendirmez. Jung'a (2001c) göre ilk insanlar, yaşam deneyimini karşılıklı indirgememiş, kendi dünyasında ruh ve maddeyi bir arada yaşamaktadır. Buradan hareketle Jung, "Bir kadın nasıl tanrılık makamına getirilir?" sorusunun cevabını da bulmuş olur. İnsan olmayı, kadın ve erkek olmanın üzerine yerleştiren Jung (2001b), cinsiyetin oluşturduğu yapısal ve sosyal çeşitliliğin de farkındadır ve bu sebeple insanın bu iki cinsinin birleşiminden, bir insan tanımına gitmektedir. Eril kişinin dişi bir yanı; dişi kişinin eril bir yanı vardır ve bunlar birbirini bütünlediğinde bir birlik ortaya çıkmaktadır. Bir erkeğin bilinçdışı bütünleyici bir dişi ögesi, bir kadının ise bilinçdışı bir erkek ögesi olduğundan bahseden Jung (2001b), bunları "anima" ve "animus" olarak adlandırır. Kolektif bilinçdışındaki arketipler, bilinç düzeyine yaptığı komplekslerle bilinçli yaşantılar haline de dönüşmekte, birey bu sayede bireyleşmekte yani kendini bilmekte, bulmakta ve yaşamaktadır. Buna göre kişi tamam olmak için, hemcinsinden ve karşı cinsinden olan ögesini bilmek, anlamak ve tanımak durumundadır. Jung'a (1997) göre anima ve animus arketiplerinin sağlıklı ifade edilmesi, kişi ruhunda yer alan karşı cinse ait kişilikle uyuşması gerekir. Animanın da animusun da zamana bağlı olmayan, dişi ve eril psişede farklı görünüşleri ve işlevleri olabileceğini belirtmiştir. Örneğin anima, bir yandan saf iyi ve soylu tanrıçalara benzerken, öte taraftan kadınsı özellikleri ile öne çıkan, baştan çıkarıcı veya cadı nitelikleriyle belirebilir. Bu değişen anima ve animusu oluşturan niteliklerin ete kemiğe bürünüp en güzel ifade edildiği yerlerin masal, efsane, mitler olduğunu söyleyen Jung; anima ve animus, bazen genç bakire, tanrıça, cadı, melek, dişi şeytan ya da bir hayat kadını ya bir amazon veyahut da sadık bir arkadaş gibi formlara bürünerek karşımıza çıkar (Fordham, 2001).

1136 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

"Büyük Ana arketipi" de yaratılışı, varoluşun anlamını ve evreni anlamak için ilk basamak işlevine sahiptir ve bu özellik, insan ve ata sayılan kadın arasındaki ilişkisinin bir yansımasıdır. Büyük Ana arketipinde de bu kurala uygun olarak olumlu-olumsuz, iyi-kötü özellikleri vardır. Örneğin, bu arketip sevecen anne (Hz. Meryem) olarak ortaya çıkabildiği gibi, korkunç anne (Kali) olarak da görülebilir. Gerçek bireyleşme sürecinin ilk adımı içsel dünyada açılmış derin yara, bir acı ile başlar. Jung'a (1997) göre ruh imgesinin ilk görüldüğü yer annedir ve anneden ayrılma süreci, her insan özellikle de erkekler için kişiliğin oluşumu ve şekillenmesinde önemli izler bırakır. Bu sürece yardımcı olmak için ilk insanlar, birçok yeneden doğuş töreni oluşturmuştur. Ona göre inançların içerisinde ortaya çıkan dış karakterler, bir anima yansımasıdır. İlk zamanlarda ortaya çıkan Tanrıça tasavvurları gibi Hıristiyanlık içerisindeki Meryem Ana tasavvuru da, inanç sistemi içindeki dış karakterin yansımasıdır (Fordham, 2001). Bugünkü teslis inancını baskın bir eril bir karakterle sunulduğu için eleştiren ve bu haliyle insan doğasını kavrayamadığı için "sıkıntılı" bulan Jung (1997); bunun sebebini de bir arketip olarak insanın asli ögesi olan animanın bastırılmış olması dolayısıyla dörtlü olması gerekirken, teslisin üçlü bir yapı ile anlatılmasına bağlar. Ona göre su, hava, ateş ve toprak gibi dört elementten oluşması gereken tesliste, dişiyi temsil eden en önemli element toprak, yani doğurganlık eksik bırakılmıştır. Toprak tüm kadim topluluklarda ve bilgilerde dişil karakterin sembolüdür ve doğurganlık, dişil olanı eril olandan ayıran en önemli özelliktir. Zaman içerisinde Hıristiyanlığın esasını oluşturan teslis ile ilgili inanışlarda yapılan temele dair yorumlarla birbirinden ayrılan görüşler sonucu oluşan mezheplerin, insanın kutsal tecrübesini ne derece kapsadıklarını ve isabet etme oranlarını inceleyen Jung'a (1997; 2001) göre, çağdaş Protestanlıkta kilisenin kadim öğretilerinden atılan öğeler ve modernleşmeyle ortaya çıkan boşluk; kutsalı, kişilerin yaşamıyla ilişkilendirmesi bakımından zayıflatmıştır. Jung (2001a) Katolikliğin içerisinde Hz. Meryem ve İsa özellikle Hz. Meryem üzerinden az da olsa bir kadın figürü ile, derinlerdeki arketipin kişinin bilincinde bir karşılık bulunduğunu, bunun Protestanlığa göre Katoliklerde daha çok sağaltım sağladığını, anne şefkati ve fedakârlığı gibi dişil güçten gelecek istek ve ihtiyaçların Protestanlıkta tam karşılanmadığını iddia eder. Her bireyin kendine ait özelliklerini keşfederek açığa çıkardığı süreç içinde olmasının, insanın gelişimin en üst noktası olduğunu söyleyen Jung (2001c), kişinin bu bireyleşme dediği yola girebilmesi için, bilinçdişiyi yüzleşmesinin gerekli olduğunu altını çizer. Anima ve animus arketiplerinin sağlıklı ifade edilmesi, bireyleşme yolunun önemli bir merhalesini oluşturur. Bu arketiplerin en önemli görevi, psişik dengelemedir. Kadın erkekle, erkek kadınla psişik anlamda dengelenmelidir.

2. 3. Fromm'a Göre Tanrı Tasavvuru ve Cinsiyet İlişkisi

Tanrı ve tanrıça tasavvurunu psikolojik ve sosyolojik açıdan genişçe ele alan ve bunu sıklıkla dile getiren bir psikolog olan Fromm'a göre, öncelikle kadın ve erkek diye yapılan bir taksonomi, "biyolojik" merkezli bir yaklaşımdan önce "sosyolojik" merkezli bir yaklaşımdır. Ona (2012) göre esasen insanı ele almak sosyoloji ve psikoloji gözetilmeden mümkün değildir. İşletim mekanizması aynı olsa da cinsiyet daha çok insanın davranışlarında belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bütün zamanlardaki insan bir prototipte müşahade edilebilir. Ona göre (1995) açıklık, susuzluk, cinsellik gibi insanların hepsinin paylaştığı belirli gereksinimler varsa da, bireylerin kişiliklerindeki farklılıkları ortaya çıkaran sevgi, nefret, iktidar hırsı ve boyun eğme isteği, duyumsal zevk ve korku gibi dürtülerin hepsi, sosyal sürecin ürünüdür. Hatta Fromm (1995; 2012) Tanrı kavramının da zamanın getirdiği şerait içerisinde, sosyopsikolojik faktörler etrafında örüldüğü düşüncesindedir.

İnsan, yaşadığı ayrılık tecrübesi ve birliğe ulaşma isteği üzerine temellenen bir sevgi ihtiyacı içindedir. Fromm'a (2012) göre insanlar dini, kendi ihtiyaçları doğrultusunda gördükleri için, gerektiğinde herhangi bir cinsiyetin içinde Tanrı inancını, bir baba ya da anne tasavvurunda yaşatmaktadır. Güven ve ait olma isteğinin "anne" sembolüyle anlatıldığı ilk dönemlerde; Tanrıçaların tanrılardan daha olmasını, insanların bu ihtiyacının daha yoğun olmasına bağlamaktadır. Fromm (1993) da Freud gibi, insan biçimli tanrılara tapma evresinde iki merkez edinilen hususun, öne çıktığını belirtir. Bunlardan birincisi tanrıların dişi-erkek diye ayrılmaları, diğeri ise kişinin Tanrı'ya yöneltilen sevgi dili ve düzeyindeki değişkenliktir. Bir

teolojiden çok Fromm'a (1995) göre resmin bütününde bireylerin, kendi istek ve ihtiyaçları yani psikolojileri vardır. Ana (kadın) merkezli bir dinden, baba (erkek) merkezli bir dini yaşantı ve Tanrı tasavvuruna geçiş; insanlığın değil, aslında özde insanın en önemli kırılma/evrilme noktalarındandır. Antropolojik verileri de örnek göstererek, annenin birey ve toplum nezdinde fonksiyonunun doğal olarak Tanrı tasavvuruna da yansıtacağını savunan Fromm'a (1982) göre, insanlık tarihinin seyir sürecinde ilk etapta *toprak ananın* çocukları olmayı tasavvur edenler, ikinci etabında gücün yer değiştiğini görmüş ya da değiştirmesini istemiş ve *göksel babanın* çocuklarına dönüşmüşlerdir. İkinci dönemi, göksel diye isimlendirmesinde İbrahimi dinleri kasteden Fromm'a (1995) göre; ilahi dinlerin metinleri, Tanrı ve Tanrıça tasavvurlarının değişiminde büyük rol oynamıştır. Annenin koşulsuz sevgisinden, babanın yetkeci sevgisine, bütüncü ve kuşatıcı bir Tanrıça tasavvurundan, doğası gereği isteklerde bulunan ilkeler ve yasalar koyan, erki tutan ve erki bırakacak halef arayan otoriter bir Tanrı tasavvuruna geçilmiştir. Peki, öyleyse burada bir çelişki yok mudur? Tanrı ya da Tanrıça tasavvurları, toplumun ihtiyaçlarının yansımaysa neden tasavvurların değişimi dışarıdan gelen bir metinle değişsin? Elbette Fromm'un buna yaklaşımı Tanrı'nın ontolojik olarak var olup olmamasına dair yaklaşımı ile de açıklanabileceği gibi, sosyolojik açıdan güç devşirmek isteyen kesimlerin bunu yönelime dönüştürme gayretleriyle de ilişkilendirilmektedir.

Fromm'a (1995) göre anaerkil olan Tanrı tasavvuru aynı Babil mitinde geçtiği üzere, ataerkil bir tasavvura dönüşmüştür. Babil mitinde erkek tanrılar, doğal bir yaratma gücüne sahip olan büyük anneden yönetim gücü koparmak istemekte ama bunu nasıl yapacaklarını bilememektedirler (Erhat, 1984). Freud'un kız çocuklarının güç istemiyle erkek organını kıskanma duygusundan bahsetmesine karşın Fromm (2014), asıl güç istemiyle oluşan kıskançlığın, erkekler tarafından kadının doğurganlığına olduğu görüşündedir. İlaveten, Fromm'a (1995) tek tanrılı dinlerin metinlerinde erkek ve ataerkillik vurgusu çokça yapılmış, cennetten kovulmaya sebebiyet oluşturan Havva'nın, Âdem'i de itaatsizliğe yöneltmesinin arkasındaki kötülük, daha sonraları tüm kadınlara döndürülmüştür. Havva üzerinden kadının kötülenmesinin sebebi, anaerkil yapı ve tasavvurun tamamen ortadan kalkmasıdır diyen Fromm'a (1982) göre; bu değişimin nedeni, eril olanın dişil olan üzerinde güç elde etmek isteği, hayatın anlamının "olma"ktan çok "sahip olma"ya doğru evrilmesidir. İnsanın bir diğer cinsini kapsamamak hatta dışlamak söz konusu değildir, öyle olduğunu düşünen inançlarda bile etkisinin silinmesi mümkün olmamıştır. Fromm (1982; 2012) hayatın merkezinde olmak isteyen herhangi bir inancın, insanın asli yapısı olan kadını görmezden gelmesinin mümkün olmayacağını söyler. Farklı inanç tasarımları içinde (Hz. Meryem, Hz. Asiye veya Hz. Fatıma gibi) anne ya da kadının şefkat ve fedakârlığı bir şekilde neşet etmektedir. Fromm da Jung gibi Katoliklik ve Protestanlıktaki inanç ayrışmasındaki eril ve dişil öğelerin yer değiştirmesinden doğan sürece dikkat kesilir. Ona göre baba merkezli bir Tanrı tasavvuruna sahip olan kilise otoritesine karşı çıkan Protestanlarda, anne merkezli bir tasavvurun özlemi daha çok hissedilmiştir. Hatta ona göre bu mezheplerin ayrışmasının temelinde anne ve baba yani eril ve dişil tasavvura ait özlem, ihtiyaç ve baskınlık çarpışmıştır. Hıristiyanlıkta da asli günah kavramını ilk ortaya atan Pavlus'la birlikte Tekvin'in içindeki Âdem'in yaratılış ve düşüş öyküsü, yeni bir dinsel geleneğin başlangıcı, günahın dünyaya nasıl geldiğini anlatan bir mite dönüşmüştür (Batuk, 2006). Protestanlara göre bu mite de Hz. Âdem'in cennetten kovulmasına sebep olan günahkâr Havva ile bunu telafi etmek istercesine Tanrı'nın oğlunu bir erkek olmadan kutsal bir doğumla doğuran günahsız Hz. Meryem figürü ortaya çıkmıştır.

Son yüzyıla gelen insanın, araç olarak görmesi gerekenleri bir yaşam amacına dönüştürüyor olmasını "yeni tanrıçıkların üretimi" olarak gören Fromm'a (1990) göre, modern insan da putseverdir. Put ya da nesnenin kutsanması, insanın kendine yabancılaştığı bir yaşam tarzıdır. Toplumlarında narsizmin arttığını ve daha da artacağını söyleyen Fromm (1995), bunu toplumların büyüdükçe içindeki insanların birbirilerinden kopmalarına, yabancılaşmalarına, düşmanca hislerin ve ayrılıkların yaygınlaşmasına bağlamaktadır. Fromm'a (1982) göre insan aidiyetlik hissiyle, her zaman evrenle birlik olma tecrübesi yaşamak istemiş ve bunu da farklı yaşantılarla yerine getirmiştir. Modern insanın ilk zamanlardaki o bütünlüğü aradığını, bunun ise ancak aşk ve sevgi ile olacağını düşünen Fromm'a (1990) göre modern

1138 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

insanın aşk zannettiği "sahip olma şiddeti"nin arkasında, sevgisizlik yani bütün olamama, sevgisizlikten oluşmuş dünya çeperinden kurtulamama vardır. Kadın ve erkek için kurulacak yapıcı sevgi, bir kurtuluştur ya da bir kendiliğe kavuşmadır. Buna sahip olmak isteği doğal ise de; buna ulaşma yolu, bugün saplantılıdır, şiddette ve maddeciliğe meyyaldır, yapaydır, sahtedir ve hatta bencilliğin birleşiminden doğan "en güzel çift biziz bencilliği"dir.

Günümüz insanı maddi refahından hareketle yüceldiğini düşünse bile, manen daha da alçalmıştır diyen Fromm'a (1990) göre bunun sebebi, insana kazanç elde edecek işler yapmak için her şeyi mübah görmeyi doğal ve kutsal gösteren "sahip olma" yönelimidir. Fromm'a (1995) göre günümüz erkeklerinin kadın enstantanelerini bu veçhe ile açıklamak çok kolaydır. "Ya benimsin ya kara toprağın" sözünün de "Tapılacak kadınsın (!)" mübalağasının da arkasında bu sahip olma bakış açısı vardır. Kadın cinayetlerini göz önünde bulundurarak meseleyi ele alırsak; boşanmış ya da ilişkisi olmuş kadınların hayatlarına onarsız devam etme isteklerine karşı gösterilen tepkinin ve şiddetin büyüklüğü burada insani bir duygu boşalımının ötesinde, insanlığı da ilgilendiren sosyo-psikolojik faktörlerin aralanması gerekmektedir. Kendini iyileştirmeyi "mükemmelleştirme" olarak anlayanlar, onu da maddi imkân ve sahip olduklarının nicel artırımında görerek, kendine yabancılaşmaktadır. Sekülerleşen insanın manevi değerlerin de içini boşaltıldığını düşünen Fromm'a göre, bu ihtiyaç dinin varlığını yaşatacaktır. Ona göre bu ihtiyacın varlığı değil, neyle doldurulduğu neye hizmet ettiği üzerinde durulmalıdır.

SONUÇ

Bir paradigmanın dönüşümü paralelinde meydana gelen toplumsal değişim Tanrı tanımlarına da yansdığından, bunlara bakarak toplumsal yapı hakkında bilgi elde etmek mümkün olmaktadır. İster dini olsun ister mitsel, kişinin Tanrı algıları, kendi bilincinin farkındalığına ayna tutmuştur (Göcen, 2018). Tanrı ve tanrıça kültürünün de içinde ilk dönemden son döneme kadar insanların somut veya soyut olarak Allah'ı anlama/anlatma edimlerinin önemine değinen Murray'ın (2008) dediği gibi; "Buradaki mesele; insanların ve tanrıların yaptıklarını hakiki ve doğru bir şekilde resmetme meselesi değildir, bilakis insanların karşı karşıya kaldıkları hayattaki sorunlarını insani bir şekilde kavrayabilmeleri için, bu sorunları abartılı ve kahramanca biçimler kazandırarak imajinatif bir şekilde resmetme meselesidir". Bu sebepten Tanrıça tasavvurunun geçirdiği niceliksel ve niteliksel değişimler veyahut ilk toplumlardaki Tanrıça tasavvurunun yoğun ve gündemdeki tazeliği ve merkeziliğinin psikolojik, sosyolojik, dini, manevi, ekonomik, siyasi ve kültürel değişimden sonra bugüne geldiğini incelemek, elbetteki insanlık hikâyesini doğru anlamak için önemli bir noktadır. Burada bunun sadece teolojik bir mesele olmadığını, arkasındaki tasavvur ve takdimin insana dair bir şeyler konuşmak olduğunu yakalayabilmek, bir varoluş ve kendini bilme tezahürü olarak Tanrı ve Tanrıça tasavvurunu iyi okuyabilme ve bugüne etkilerinin izini sürebilme imkânına kavuşturmuş olacaktır.

Bu makalede takip edilen temel esas üzerinden konuyu toparlarsak; Allah ne erkektir ne dişidir, cinsiyet yeryüzündeki canlılara özgü bir ayırım, bazen insanın sahip olduğu bir nevi kısıtlılıktır. Kişi, an'da var olandır ve an, onun sahip olduğu imkânları kapsar. Birbirimizi anlamaya çalışırken, erkek ya da dişi kimliklerimizden ya da bazen toplumun sonradan yüklediği anlamlardan arınmak mümkün olmadığına göre, doğruyu isabet ettirebilmek adına günlük hayatımız içinde olumsuz ve makul olmayan düşünce, duygu ve tutumlarımızı tespit edip, bunları düzeltmeye çalışmak, bizi daha az yanıltacaktır. Kastımızın ne olduğunu bir örnek üzerinden açıklarsak; Stone (2000) kitabında Mezopotamya tanrıçalarından doğum ve cinselliği temsil eden tanrıçayı anlatan bir erkek araştırmacıdan bahsetmektedir ki bir arkeoloğun bilimsel bir üslup gerektiren metninde "yosmaların yosması" gibi bir ifadeyi, hangi akademik anlatım içerisinde kullanabildiğini sorar.

Din veya inanç sistemleri kişinin hayat paradigmasını, kökten etkileyen sistemlerdir. Kanaatimizce hakikat olduğu iddiasındaki inanç sistemleri, hakikatin tamamını kavrayamamış olan insana hakiki öngörüler kazandırır. İnsan o inanç sisteminin hakikatini, elinde olan

parçaları ne kadar doğru ve samimi kavradığından anlayabilir. Bunun dini kaynaklar içinde kitabı ve ilahi referanslardan uzak, insani ve yerel yorumlarla aktarılması gibi önemli bir sorunsalı olsa da; toptan savunmacı ve toptan reddedici yaklaşımlarla çözüme doğru gitmeyeceği de ortadadır. Bunu çok güzel ifade eden Toker'e (2009) bir kulak verirsek; "O halde bu konunun tartışılmasında kadının dinler tarafından her zaman aşağılandıkları ve olumsuz tutuma maruz bırakıldıkları türünden dini eleştirici hatta din karşıtı söylemlerin yahut kadınların dinler içerisinde sürekli ve değişmez bir şekilde el üstünde tutuldukları türünden, onları biblolar olarak takdim eden din odaklı yaklaşım biçimlerinin her ikisinin de uzağında; daha az özsel, daha göreceli, daha etkileşimsel ve daha mütevazı bakış açılarının varlığına ihtiyaç duyulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır". Kadın algısı ile ilgili sorunları dillendirirken ve çözümler ararken; a) bunu bir taraf için kusur çıkarma hareketi değil, hakkaniyetli davranmak için bir oto ve sosyo kontrol eylemi olarak görmeyi başarırız, b) tamamen savunmacı ya da tamamen saldırıya yönelik yaklaşımlardan kaçınırsak, olgunluğun gereği olan orta yolu bulabiliriz.

Modern döneme gelinip de insanbilim kuramcılarına bakıldığında, -XX. yy'a gelindiğinde dahi- yeryüzü tarihini oluşturan kadın ve erkeğin hala tartışıldığını görmek, düşündürücüdür. Ama şu kadarı nettir ki, bu kadar zamandır insanlık tarihinde bu türlerden birinin ihmâli; insan ve toplumu doğru, güzel ve makul olandan uzaklaştırmıştır. Bu sebeple insanın din için değil, dinin insan için var olduklarını hatırd tutarak, interdisipliner katılımlı bakış açılarının da yardımıyla, insan fitratını sağlam bir şekilde okumayı başarmak durumundayız.

KAYNAKÇA

- Adorno, Theodor - Horkheimer, Max. Aydınlanmanın Diyalektiği. Trc. Nihat Ülner - Elif Karatoprak. İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2010.
- Allport, Gordon. Birey ve Dini. Trc. Bilal Sambur. Ankara: Elis Yayınları, 2004.
- Armstrong, Karen. Mitlerin Kısa Tarihi. Trc. Dilek Şendil, İstanbul: Merkez Kitapları, 2006.
- Ay, Eyyüp. "Ana Tanrıça Kültü Dolayımında Uygarlığın Cinsiyetine Dair Bir Projeksiyon". Muhafazakar Düşünce Dergisi 2 /8 (2006): 104-112.
- Ayverdi, İlhan - Topaloğlu, Ahmet, Türkçe Sözlük, İstanbul: Kubbealtı Yayınları, 4 (2007): 1027-1028.
- Babaoğlu, Ali. Psikiyatri Tarihi. İstanbul: Okuyan Yayınları, 2002.
- Bacanlı, Hasan. Psikolojik Kavram Analizleri. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.
- Batuk, Cengiz. Mitoloji ve Tarihsellik. İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.
- Bayat, Fuzuli. Türk Mitolojik Sistemi II, İstanbul: Ötügen Neşriyat, 2007.
- Bayladı, Derman. Mitoloji Sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları, 2005.
- Berger, Peter. Kutsal Şemsiye. Trc. Ali Coşkun. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2000.
- Berktaş, Fatmagül. Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın. İstanbul: Metis Yayınları, 2000.
- Campbell, Joseph. İlkel Mitoloji, Tanrının Maskeleri. Trc. Kudret Demiroğlu. Ankara: İmge Yayınları, 2006.
- Duby, Georges. "Kadınların Tarihini Yazmak", Kadınların Tarihi Ana Tanrıçalardan Hıristiyan Azizelere. Trc. Ahmet Fethi, Ed.ler: Georges Duby, Michelle Perrot. 1: 9-20. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005.
- Eflatun. Timaios. çev. Erol Güneş - Lütfi Ay, İstanbul: MEB Yayınları, 1997.
- Eliade, Mircea. Şamanizm. Trc. İsmet Birkan. Ankara: İmge Yayınevi, 1999.
- Emiroğlu, Kudret- Aydın, Suavi. Antropoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2003.
- Erdoğan, İsmail, "Divanu Lugat'it-Türk'te Kadın İle İlgili Kavramlar", Dini Araştırmalar Dergisi, 19/49 (2016 Kadın Özel Sayısı): 197-207.
- Erhat, Azra. Mitoloji Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1984.
- Fordham, Frieda. Jung Psikolojinin Ana Hatları. Trc. Aslan Yalçın. İstanbul: Say Yayınları, 2001.
- Frankl, Victor. Psikoterapi ve Din. Trc. Zeynep Taşkın. İstanbul: Say Yayıncılık, 2014.

1140 | Gülüşan Göcen. Geçmişten Günümüze Kadın Tasavvurunun İnançla Birlikte Seyri...

- Freud, Sigmund. Totem ve Tabu. Trc. Selçuk Budak. Dinin Kökenleri. 49-173. İstanbul: Öteki Yayınları, 1998a.
- Freud, Sigmund. Ateşin Kontrolü. Trc. Selçuk Budak. Dinin Kökenleri. 245-256. İstanbul: Öteki Yayınları, 1998b.
- Freud, Sigmund. Musa ve Tektanrıcılık: Üç Deneme. Trc. Selçuk Budak. Dinin Kökenleri. 257-275. İstanbul: Öteki Yayınları, 1998c.
- Freud, Sigmund. Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve İd. Trc. Saffet Tura. İstanbul: Metis Yayınları, 2001.
- Freud, Sigmund. Bir Yanılsamanın Geleceği. Trc. Emre Kapkın. Uygurluk, Toplum ve Din. 165-223, İstanbul: Payel Yayınevi, 2004.
- Fromm, Erich. Sevginin ve Şiddetin Kaynağı. Trc. Nalan İçten. İstanbul: Payel Yayınevi, 1982.
- Fromm, Erich. Sahip Olmak Ya Da Olmak. Trc. Aydın Arıtan. İstanbul: Arıtan Yayınları, 1990.
- Fromm, Erich. Sevme Sanatı. Trc. Nazlı Eray. İstanbul: Olgu Yayıncılık, 1993.
- Fromm, Erich. Erdem ve Mutluluk. Trc. Aydan Yörükkan. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1995.
- Fromm, Erich. Psikanaliz ve Din. Trc. Elif Erten, İstanbul: Say Yayınları, 2012.
- Fromm, Erich. Rüyalar, Masallar, Mitoslar. Trc. Aydın Arıtan-Kaan Ökten, İstanbul: Say Yayınları, 2014.
- Georgoudi, Stella. "Bir Anaerkilik Miti Yaratmak", Kadınların Tarihi Ana Tanrıçalardan Hıristiyan Azizelere. Trc. Ahmet Fethi, ed. Georges Duby, Michelle Perrot, 445- 457, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2005.
- Göcen, Gülüşan. Psikoloji, Mitoloji ve Din. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2018.
- Gürol, Ender. Sigmund Freud. İstanbul: İz Yayıncılık, 2002.
- Hançerlioğlu. Orhan. İnanç Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1975.
- Hançerlioğlu. Orhan, Dünya İnançları Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.
- Hooke, Samuel. Orta Doğu Mitolojisi. Trc. Alaeddin Şenel. Ankara: İmge Yayınları, 1993.
- Hökekleli, Hayati. Din Psikolojisi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998.
- Jung, Carl Gustav. Din ve Psikoloji. Trc. Cengiz Şişman, İstanbul: İnsan Yayınları, 1997.
- Jung, Carl Gustav. Anılar Düşler Düşünceler, Trc. İris Kantemir. İstanbul: Can Yayınları, 2001a.
- Jung, Carl Gustav. Dört Arketip. Trc. Bilgin Saydam. İstanbul: Metis Yayınları, 2001b.
- Jung, Carl Gustav. İnsan Ruhuna Yöneliş. Trc. Engin Büyükinal. İstanbul: Say Yayınları, 2001c.
- Karaaslan, Derya. "Antik Yunanda Kadın Olmak". Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 1/2 (2014): 159-174.
- Kuşat, Ali. "Ergenlerde Tanrı Tasavvuru". Dindarlığın Sosyo-Psikolojisi. Ed. Ünver Günay- Celaleddin Çelik, 113-156. Adana: Karahan Kitabevi, 2006.
- Lorau, Nicole. "Tanrıça nedir". Kadınların Tarihi Ana Tanrıçalardan Hıristiyan Azizelere, Trc. Ahmet Fethi, Ed.ler: Georges Duby, Michelle Perrot, 1:33-65. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005.
- Malinowski, Bronislaw. Vahşilerin Cinsel Yaşamı. Trc. Saadet Özkal. İstanbul: Kabalcı Yayınları, 1992.
- Huriye, Martı . Hakları ve Saygınlıklarıyla İslam'da Kadın, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2018.
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi. Tanrı'yı Tasavvur Etmek, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011.
- Murray, Edwards. Muhayyileye Dayalı Düşünmek. Trc. Yusuf Kaplan, İstanbul: Açılım Kitap, 2008.
- Özağar, Mehmet. "Hadis Tarihinde Kadın Gerçeği Üzerine". İslami Araştırmalar Dergisi 13/2 (2000):189-202.
- Pantel, Pauline Schmitt. "Kadın Temsilleri". Kadınların Tarihi Ana Tanrıçalardan Hıristiyan Azizelere. Trc. Ahmet Fethi. Ed.ler: Georges Duby, Michelle Perrot, 1:66-75. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005.
- Pazarlı, Osman. Din Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.
- Pelizzon, Margaret. Kadının Konumu Nasıl Değişti?: Feodalizmden Kapitalizme. Trc.ler: İhsan Sadi, Cem Somel. Ankara: İmge Kitabevi, 2009.

- Schimmel, Annemarie. *Ruhum Bir Kadındır*. Trc. Ömer Enis Akbulut. İstanbul: İz Yayınları, 1999.
- Smith, Jane I., Yvonne Y. Haddad. "Havva: İslâmî Kadın İmajı", Trc. Yasin Aktay, *İslâmî Araştırmalar Dergisi* 6/ 1, (1992). 64-71.
- Subaşı, Necdet. "Din ve Kadın Konulu Çalışmalarda Akademik Özgünlük ve Sahicilik Sorunu". *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 11/32 (2012): 39-55.
- Stone, Merlin. *Tanrılar Kadınken*. Trc. Nilgün şarman. İstanbul: Payel Yayınları, 2000.
- şenel, Alaedin. *Kemirgenlerden Sömürgenlere İnsanlık Tarihi*, Ankara: İmge Yayınları, 2014.
- Toker, İhsan. "Dinler Ataerkil Yapılar Mıdır? Bir Çifte İmkânlılık Konusu Olarak Din ve Kadın". *ESKIYENİ Dergisi* 12 (2009): 11-21.
- Tuksal, Hidayet. *Kadın Karşıtı Söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri*. Ankara: Kitabiyat Yayınları, 2000.
- Tura, Saffet Murat. "Haz İlkesinin Ötesi ve Oidupus Kompleksi". *Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve İd*. Trc. Ali Babaoğlu, 7-17. İstanbul: Metis Yayınları, 2001.
- Yapıcı, Asım. "Cinsiyete Göre Farklılaşan Dindarlıklar ve Kadınlarda Dinsel Yaşamın Farklı Görüntüleri". *Dini Araştırmalar Dergisi* 19/49 (2016 Kadın Özel Sayısı): 131-161.
- Yıldız, Mualla. *İlköğretim Öğrencilerinin Tanrı İmgesinin Belirlenmesi ve Farklı Değışkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, 2012.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
Aralık / December 2019, 23 (3): 1143-1166

18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

Ottoman Educational Institutions During and After 18th Century

Osman Taştekin

Doç. Dr., Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
*Associate Professor, Erzincan Binalı Yıldırım University, Faculty of Theology,
Department of Religious Education*
Erzincan, Turkey
otastekin@erzincan.edu.tr
orcid.org/0000-0002-8971-5154

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 25 Mart / March 2019

Kabul Tarihi / Accepted: 05 Haziran / June 2019

Cilt / Volume: 23 **Sayı / Issue:** 3 **Sayfa / Pages:** 1143-1166

Atıf / Cite as: Taştekin, Osman. "18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları [*Ottoman Educational Institutions During and After 18th Century*]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1143-1166.
<https://doi.org/10.18505/cuid.544458>

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuid>

Abstract: The main purpose of this study is to become acquainted with the educational institutions in Ottoman Empire during and after the 18th century. In this respect, special attention is given to which initiatives were taken in terms of education and which educational institutions were established during the aforementioned period. The need to comply with the West in terms of science, culture, reasoning, and technological advancements has led to the questioning of the current madrasah system. Upon revising the educational system of the madrasah, which had difficulties in being productive and attaining to the necessities of the time, there have been initiatives primarily to establish and structure military schools. These attempts to reform education was intensively seen as from the early 18th century. The above-mentioned changes and progress have gained momentum with the Tanzimat era. It was observed that during this period, many schools were established beyond military; education levels were clarified and; females were given right to study. Similar to Tanzimat era during the first Constitutional Monarchy and Autocracy eras, positive contributions toward educational reforms were made. However, beginning from the middle of the second Constitutional Monarchy era, the economic and social complications that the state was going through had a negative impact on the educational system and the practicality of the educational institutions.

Summary: Education has been the most important factor in determining the social, economic, and cultural level of a society. The level of development, which is the determinant of the superiority of the nations to each other over the world, varies according to the importance given to education. To be a pioneer in the scientific sense, to be able to have technological opportunities, to make people live more comfortable and peaceful, to have more power in the economic field and to ensure the continuity of the nation that depending on all these, it will be possible with the understanding of education that can read the time and future well. The fact that world states are superior to each other in different periods of history is directly related to their understanding of education. It can be said that in the centuries following the beginning of the new age, especially the Western nations have taken a more positive step at this subject. The changes in both mental and action spheres such as XVI. century Renaissance movements, XVIII. century enlightenment movement and finally the industrial revolution triggered the development in the scientific and technological field. In these periods the importance given to thinking and the freedom of thought has been the main factor of the progress in the scientific field. The European nations, which went beyond their religion-based bigotry and prioritized the free and secular understanding, have become superior to other nations of the world. However, it is not quite possible to say that in the same periods the Ottoman Empire was able to adapt with the same speed to such accelerations of change and development that placed in Europe. One of the main reasons for this situation and perhaps most importantly is that the educational concept in the Ottoman Empire remained within a static structure in the last centuries. In particular, the matters such as the madrasa being away from productivity, the limitation of the understanding of the science only with religious sciences, has led to the problem of inability to adapt to the rapid transformation that in Europe. The first steps towards eliminating this weakness noticed by the state executives over time has been taken through the improvement and transformation of the Ottoman educational institutions. It is possible to say that the first attempts as to these restructures of education, which is also called as Westernization or modernization by the educational historians, has begun in the period of Sultan III. Selim. In the context of the *Nizam-ı Cedid* movement, a number of positive initiatives in education, such as the improvement of madrasas, the opening of military schools and translation activities, constitute the core of the changes that will take place in later periods. Immediately afterwards, in the period of II. Mahmut, making the reading and writing education compulsory, opening of Western-style junior high school, establishing medical and vocational schools that provide education at higher education level are considered as positive innovations of the period. The time interval from the proclamation of the *Tanzimat* edict until the First Constitutional monarchy is the period in which the institutionalization and structuring towards education in the Ottoman Empire is at the highest level.

Besides many educational institutions in this process where the ministry responsible for education and training is established and the regulation containing the arrangements regarding this field is put into force, one of the most important initiatives made is laying the foundations of the *Dâr al-Fünûn* (Ottoman University) which is considered as the first university in this land. The fact that many educational institutions established in this period that are the roots of today's educational institutions is important in terms of demonstrating the accuracy of the initiatives within the mentioned period. In *Meşrutiyet* (the First Constitutional Monarchy) and the subsequent period of *Mutlakiyet* (Autocracy), contributions were provided on previous positive structuring. However, the social and economic problems experienced in the country since the second half of II. *Meşrutiyet* (the 2nd Constitutional Monarchy) have been effective in the inability of continuing innovations towards education.

In this study, the educational institutions established in the Ottoman Empire before and after the *Tanzimat* period were discussed. The aim is not just to reveal what these schools are. It was also aimed to emphasize which areas in which schools are required to be based on which needs, which obstacles are encountered during the change of mentality in education, regulatory activities foreseen to overcome obstacles and to what extent they have been successful. In this regard, the signals of change as to the structure of educational institutions, which could be the source of most of the republic period, started from the beginning of 1700s and continued until World War II period. During this period of more than a hundred years, the political periods related to the structure and functioning of the state have also been influential in the structuring of educational institutions. In fact, the Reorganization (*Tanzimat*) period, which is known as 'reform' in the mentioned process, is considered as the stage where the change and transformation concerning education is the most. It is seen that the process of westernization still continues even though it is not with the same acceleration in the Constitutional Monarchy and Autocracy periods after the Reorganization period. When looking at the facility of educational institutions in chronological order, it is determined that there is a dominated understanding that prioritizes to train military staff in the military field and to have a competent army with the technological possibilities of the time, in other words, to create a strong defence system against the foreign powers of the country. Indeed, for the first time in order to give technical information about modern military, *Hendesehane* opened and started to operate in İstanbul in 1734 by Mahmut I; *Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn*, the school of the first military maritime was opened in 1775 in order to provide modern education; *Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn* was founded in 1795 in İstanbul, in order to train artillery and military officer (military engineer); *Mekteb-i Harbiye*, which was opened in 1835 to train officers, and *Menşe-i Küttab-ı Askeri*, which was established to train military scribes, contributed to the contemporary construction of the army. In the mentioned period, the most important change outside the military area was in the health area. In this sense, in order to meet the medical doctor needs of the army, *Tıbhâne-i Amire* was established in 1827. In 1867, the first civilian medical school, *Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye*, started education and training. Another important innovation movement for education was in the field of law. In this context, the School Law was established in 1880. In order to train competent staff in administrative staff, the schools of the *Mekteb-i Mülkiye*, the schools of teacher, the schools that enable women to do education, the improvement of schools that train the clergy and the regulations based on this take attention as educational activities carried out in the mentioned period.

Keywords: Religious Education, Education History, Educational Institutions, History of Religious Education, Education in Ottoman, Tanzimat Era.

18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

Öz: Bu araştırmanın temel amacı 18. yüzyıl ve sonrası dönemde Osmanlı Devleti'ndeki eğitim kurumlarını tanıtmaktır. Bu bağlamda söz konusu dönem içinde eğitime yönelik girişimlerin neler olduğu ve hangi eğitim kurumlarının tesis edildiğine dikkat çekilmek istenmiştir. Bilim, kültür, düşünce, teknolojik gelişmeler ve benzeri hususlarda Batı ile uyum sağlama ihtiyacı,

1146 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

mevcut medrese sisteminin sorgulanmasına yol açmıştır. Üretken olma ve çağın gereklerine cevap verme noktasında bir takım problemler yaşayan medrese eğitim ve öğretim sisteminin gözden geçirilmesi neticesinde öncelikli olarak askeri okulların tesisi ve yapılandırılmasına yönelik girişimlerde bulunulmuştur. Eğitimdeki bu yenileşme girişiminin yoğun olarak 18. yüzyıldan itibaren başladığı görülmektedir. Söz konusu değişim ve gelişim hareketleri Tanzimat Dönemi'nde ivme kazanmıştır. Bu dönemde askeriye dışındaki birçok alanda mektepler açıldığı, eğitim basamaklarına netlik kazandırıldığı ve kız öğrencilere öğrenim hakkı tanındığı görülmektedir. I. Meşrutiyet ve Mutlakiyet dönemlerinde de Tanzimat dönemindeki eğitime yönelik girişimlere olumlu anlamda katkılar sunulmuştur. Ancak II Meşrutiyet'in ortasından itibaren devletin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik problemler eğitim sistemini ve eğitim kurumlarının işlerliğini olumsuz yönde etkilemiştir.

Özet: Eğitim, bir toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel seviyesinin belirlenmesinde en önemli faktör olmuştur. Dünya üzerindeki milletlerin birbirlerine olan üstünlüklerinin belirleyicisi olan gelişmişlik düzeyi, eğitime verilen öneme bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bilimsel anlamda öncü olabilmek, teknolojik imkânlarla sahip olabilmek, halkın daha rahat ve huzurlu yaşamasını sağlamak, ekonomik alanda daha fazla güç sahibi olabilmek ve tüm bunlara bağlı olarak ulusun devamlılığını sağlamak, zamanı ve geleceği iyi okuyabilen eğitim anlayışı ile mümkün olabilecektir. Dünya devletlerinin tarihin farklı dönemlerinde birbirlerine üstünlük göstermeleri, eğitim anlayışları ile doğrudan alakalıdır. Yeniçağın başlamasından sonraki asırlarda özellikle Batı milletlerinin bu konuda daha olumlu adım attıkları söylenebilir. XVI. yy. Rönesans hareketleri, XVIII. yüzyıl aydınlanma hareketi ve nihayet sanayi devrimi gibi hem zihinsel hem de eylemsel alandaki değişimler, bilimsel ve teknolojik sahada gelişimi tetiklemiştir. Bu dönemlerde düşünmeye verilen önem ve düşünce serbestliği bilimsel alanda ilerlemenin temel faktörü olmuştur. Dinlerine dayalı taassubu aşarak hür ve seküler anlayışı önceleyen Avrupa milletleri, diğer dünya milletlerine karşı üstün duruma geçmişlerdir. Ancak aynı dönemlerde Osmanlı Devletinin, merkezi Avrupa olan bu değişim ve gelişim ivmesine aynı hızla uyum sağladığını söylemek pek mümkün değildir. Bu durumun temel sebeplerinden biri ve belki de en önemlisi Osmanlı'daki eğitim anlayışının son yüzyıllarda statik bir yapı içinde kalmasıdır. Özellikle medresenin üretkenlikten uzaklaşması, bilim anlayışının sadece dinî ilimlerle sınırlandırılması gibi hususlar Avrupa'daki hızlı dönüşüme uyum sağlayamama sorununu doğurmuştur. Zaman içinde devlet yöneticilerinin de farkına vardığı bu zafiyeti ortadan kaldırmaya yönelik ilk adımlar, Osmanlı eğitim kurumlarının ıslahı ve dönüşümü yoluyla atılmıştır. Eğitim tarihçilerinin batılılaşma ya da modernleşme olarak da adlandırdığı eğitime yönelik bu yeniden yapılanmaya ilişkin ilk girişimlerin Sultan III. Selim döneminde başladığını söylemek mümkündür. Nizam-ı Cedid hareketi bağlamında medreselerin ıslahı, askeri okulların açılması, tercüme faaliyetleri gibi eğitimde de bir takım olumlu girişimler daha sonraki dönemlerde yaşanacak olan değişimlerin nüvesini oluşturmuştur. Hemen akabinde II. Mahmut döneminde Okuma ve yazma öğreniminin zorunlu hale getirilmesi, Batı tarzında rüştiyelerin açılması, yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Tıbbiye ve Harbiye mekteplerinin kurulması, dönemin olumlu yenilikleri olarak kabul edilmektedir. Tanzimat fermanının ilanından I. Meşrutiyete kadar olan zaman aralığı, Osmanlı'da eğitime yönelik kurumsallaşmanın ve yapılanmanın en üst düzeyde olduğu dönemdir. Faaliyete sokulan birçok eğitim kurumu yanında eğitim-öğretimden sorumlu bakanlığın tesis edildiği ve salt bu alana yönelik düzenlemeleri içeren nizamnamenin yürürlüğe sokulduğu bu süreçte yapılan en önemli girişimlerden birisi de bu topraklarda ilk üniversite olarak kabul edilen Dâru'l-Fünun'un temellerinin atılmasıdır. Bu dönemde tesis edilen birçok eğitim kurumunun günümüz eğitim kurumlarının kökleri olması, söz konusu dönem içindeki girişimlerin isabetliliğini göstermesi açısından önemlidir. I. Meşrutiyet ve akabindeki Mutlakiyet dönemlerinde de daha önceki olumlu yapılanmanın üzerine katkılar sağlanmıştır. Ancak II. Meşrutiyetin ikinci yarısından itibaren ülkede yaşanan sosyal ve ekonomik problemler, eğitime yönelik yeniliklerin devam edememesinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada Tanzimat dönemi önce ve sonrasında Osmanlı Devletinde kurulan eğitim kurumları konu edilmiştir. Amaç sadece bu okulların neler olduğunu ortaya koymak değildir.

Hangi alanlarda hangi ihtiyaca dayalı olarak hangi okulların tesisinin gerekli görüldüğü, eğitimdeki zihniyet değişimi sırasında ne gibi engellerle karşılaşıldığı, engellerin aşılmasında öngörülen düzenleme faaliyetleri ve ne dereceye kadar başarılı olunduğu gibi hususlara da vurgu yapılmak istenmiştir. Bu bağlamda bir çoğu cumhuriyet dönemine de kaynak olabilecek eğitim kurumlarının yapısına ilişkin değişim sinyalleri 1700'lü yılların başından itibaren başlamış ve I. Dünya Savaşı dönemine kadar devam etmiştir. Yüz yılı aşkın bu zaman dilimi içerisinde devletin yapısına ve işleyişine ilişkin yaşanan siyasi dönemler eğitim kurumlarının yapılanmasında da etkili olmuştur. Nitekim söz konusu süreçte kelime anlamı "düzenleme" olarak bilinen Tanzimat dönemi, eğitime ilişkin değişim ve dönüşümün en ziyade olduğu evre olarak kabul edilmektedir. Tanzimat sonrası Meşrutiyet ve Mutlakiyet dönemlerinde de aynı ivme ile olmasa da batılılaşma sürecinin devam ettiği görülmektedir. Eğitim kurumlarının tesisine kronolojik olarak bakıldığında askeri alanda eleman yetiştirmeyi, zamanın teknolojik imkanlarına sahip yetkin bir ordu sahibi olmayı, diğer bir ifadeyle ülkenin dış güçlere karşı güçlü bir savunma sistemi oluşturmayı önceleyen bir anlayışın hakim olduğu tespit edilmiştir. Nitekim ilk kez çağdaş askeri teknik bilgiler vermek amacıyla I. Mahmut tarafından 1734 tarihinde İstanbul'da açılan ve faaliyetine başlayan Hendeşhane; çağdaş anlamda eğitim vermek üzere 1775 yılında açılan ve ilk askeri deniz okulu olan Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn; topçu ve istihkâm subayı (askeri mühendis) yetiştirmek amacıyla İstanbul'da 1795'de kurulan Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun; 1835 tarihinde subay yetiştirmek üzere açılan Mekteb-i Harbiye ve askeri kâtip yetiştirilmek üzere kurulan Menşe-i Küttâb-ı Askerî ordunun çağdaş anlamda yapılanmasına katkı sağlamıştır. Söz konusu dönem içerisinde askeri alanın dışındaki en önemli değişim sağlık alanında olmuştur. Bu bağlamda yine ordunun hekim ihtiyacını karşılamak amacıyla 1827'de Tıbhâne-i Amire kurulmuştur. 1867'de ise ilk sivil tıp okulu Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye eğitim ve öğretime başlamıştır. Eğitime yönelik yapılan diğer önemli bir yenileşme hareketi de hukuk alanında olmuştur. Bu bağlamda 1880'de Mekteb-i Hukuk tesis edilmiştir. İdari kadrolarda yetkin elemanlar yetiştirmek için Mekteb-i Mülkiye, öğretmen okulları, kadınların eğitim yapmasına imkan tanıyan mektepler, din adamı yetiştiren okulların ıslahı ve bunlara ilişkin düzenlemeler söz konusu dönemde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri olarak dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim Tarihi, Eğitim Kurumları, Din Eğitimi Tarihi, Osmanlı'da Eğitim, Tanzimat Dönemi.

GİRİŞ

Osmanlı devletinin kuruluşundan XVIII. yüzyılın ilk yarısına kadar geçen sürede, eğitim sistemi genel olarak medreseler düzleminde ve daha ziyade din eğitimi ve öğretiminin ağırlık kazandığı bir anlayış çerçevesinde yapılandırılmıştır. Kuruluş ve yükseliş dönemlerinde Batı dünyasıyla bilim, kültür ve teknoloji alanlarında bağlantı kurulmaya önem verilmiştir. Ancak Avrupa'daki Rönesans ve reform hareketlerinin yeterince fark edilememesi, yenileşme ve değişim gerekliliğinin önemsenmemesi ya da baskılanması ve mevcut eğitim kurumlarının devletin ve halkın ihtiyaçlarına cevap verememesi gibi hususlar, modernleşme noktasında Batı ile Osmanlı arasındaki makasın ciddi anlamda açılmasına neden olmuştur.¹ XVII. yüzyıl ve sonrası hissedilen askeri ve siyasi alandaki bir takım yetersizlikler Osmanlı idarecilerini, başta eğitim kurumları olmak üzere diğer geleneksel kurumların da yeniden tanzimine zorlamıştır.²

Nizâm-ı Cedid dönemi olarak ifade edilen ve Sultan III. Selim'in 1789'dan 1807' kadar süren hükümdarlığı süreci, birçok alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim kurumları

¹ İsmail Güven, *Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık, 2018), 122-123.

² Ebubekir Keklik, *II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitimi: Problemler Tartışmalar Teklifler*, (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2018), 1.

1148 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

bağlamında da yenileşme ve değişim hareketlerinin hız kazandığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Medreselerin ıslahına yönelik olarak alınan tedbirler, askeri alanda faaliyet gösteren okulların açılması, matbaanın canlandırılması, yabancı dillerde kaleme alınan eserlerin tercüme girişimleri bu dönemin eğitim ve kültüre yönelik etkin faaliyetleridir.³

II. Mahmut'un tahta geçtiği 1808'den Tanzimat döneminin başlangıcı olan 1836'a kadar geçen süreçte de eğitime yönelik yeniliklere devam edilmiştir. Okuma ve yazma öğreniminin zorunlu hale getirilmesi, Batı tarzında rüştiyelerin açılması, yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Tıbbiye ve Harbiye mekteplerinin kurulması ve ilk resmi gazete olan Takvim-i Vekâyi'nin yayın hayatına başlaması dönemin en önemli eğitim ve kültür gelişmeleri olarak kabul edilmektedir.⁴

1839-1876 yılları arasındaki sürece adını veren "Tanzimat dönemi, uygulama açısından eğitim öğretim konusunun öne alındığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat yöneticileri eğitim alanına yönelik olan faaliyetlerini özellikle yeni okullar açarak ve bunların organizasyonlarını sağlayarak yerine getirmeye çalışmışlardır."⁵ Dönemin ilk padişahı Sultan Abdülmecid'in tahtta bulunduğu süre içinde (1823-1861), Muvakkat Maarif Meclisi (1845), Meclis-i Maarif-i Umumiye (1845) ve Mekâtib-i Umumiye Nezareti (1856) kuruldu. II. Mahmut döneminde açılan Rüştiyeler çoğaltıldı ve ilk kız rüştiyeleri eğitime başladı. Bir üniversite konseptinde planlanan Dârü'l Fünûn'un temeli atıldı (1846) ve 1948'de eğitime başladı. İlkokullar yönetmeliği yayımlandı (1847). İlk ortaöğretim kurumu olarak kabul edilen Daru'l-Maarif açıldı (1850). Encümen-i Daniş adında bilim akademisi kurulu oluşturuldu.⁶

Tanzimat döneminde yapılan en önemli girişimlerden biri de Cumhuriyet döneminde 'Maarif Vekâleti' adını alan 'Maarif Nezareti'nin kurulmasıdır (1857).⁷ Bu nezaretin tesisi, Osmanlı eğitim sistemi içindeki problemlerin çözümüne kaynaklık etmiştir.⁸ Nitekim Sultan Abdülmecid'den sonra 1861'de tahta geçen Sultan Abdülaziz de Tanzimat döneminin bittiği ve I. Meşrutiyetin başladığı 1876'ya kadarki süreçte eğitim sistemine yönelik birtakım reformlar yapmıştır. Bu reformların neticelerinden birisi de, Türk eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası sayılan ve önemli kararları ihtiva eden 1 Eylül 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesidir.⁹ Buna bağlı olarak "medrese dışındaki okulların eğitim ve öğretim işleri Maarif-i Umûmiye Nezareti'ne bırakılırken örgün eğitimde ilk, orta, yüksek olmak üzere hukukî ve idari düzenlemeler yapılmıştır".¹⁰

II. Abdülhamit'in Kanun-i Esasiyi 1876'da yürürlüğe koyması ile 1878'de yürürlükten kaldırdığı iki yıllık sürece adını veren I. Meşrutiyet döneminde eğitim açısından en mühim hadise Tanzimat dönemindeki yeniliklere ek olarak Anayasa'nın yayımlanması ve parlamentonun çalışmaya başlamasıdır. Ayrıca bu dönemde Mektebi- Mülkiye yeniden yapılandırılarak öğretime başlamıştır. Mekteb-i Sultânî'de 'Dârü'l-Fünûn-u Sultânî' adıyla açılan ancak daha

³ Uğur Ünal, "III. Selim'den Meşrutiyete Osmanlı'da Eğitim (1789-1876)", *Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2016), 151-152.

⁴ Ünal, "III. Selim'den Meşrutiyete Osmanlı'da Eğitim (1789-1876)", 154.

⁵ Zeynep Yüksel, "Osmanlı'da Vaaz ve Vaizlik Geleneği", *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu II (17-18 Aralık Ankara 2011)*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2013), 170.

⁶ Cavit Binbaşoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2014), 118-119.

⁷ Ali Akyıldız, "Maârif-i Umumiye Nezareti", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2003), 27: 273.

⁸ B. Mehmet Bozaslan ve Emel Çokoğullar, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına", *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 17/3* (2016): 314.

⁹ Fatma Ürekli, "Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları", *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 3* (2002): 398.

¹⁰ Emine Gümüşsoy, "Tanzimat'tan Sonra Halk Eğitimi için Kurulan İki Cemiyet: Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye ve Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 8/2* (2007): 175.

sonra kapanan Mekteb- Hukûkî yeniden açılmıştır. Yabancı dillerin öğrenimi için planlanan 'Elsine Mektebi' de bu dönemde faaliyete başlayan okullar arasında yer almaktadır.¹¹

1878-1908 yılları arası süren ve Sultan II. Abdülhamit'in kendine has yönetimi olarak değerlendirilen 'Mutlakiyet Dönemi', eğitim alanında başarılı bir dönem olarak kabul edilmektedir.¹² "Mutlakiyet dönemiyle beraber usul-ü cedid hareketi gelişmiştir. Usul-ü cedid hareketi ders araç gereçlerindeki yenileşmenin yanı sıra yeni ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasını da kapsayan bir hareket"¹³ olarak değerlendirilmektedir. Dönemin eğitime yönelik temel özelliklerinin başında, birçok meslek ve sanat okulunun yanında engelliler için de eğitim kurumlarının açılması gelmektedir. Ayrıca genel eğitimde, mekteplerin yaygınlaştırılmasında ve kızların eğitiminde gelişmeler yaşanmıştır.¹⁴

1908-1920 yılları arasında II. Meşrutiyet dönemi olarak isimlendirilen süreç¹⁵ Türk eğitim tarihinin en hareketli devri olarak değerlendirilmektedir. Dönüşüm ve gelişim düşüncesinin bir ürünü olarak her düzeydeki okulda gelişmeler yaşanmıştır. Çok sistemli olmasa da, Batının düşünce yapısı ülkeye aktarılmaya çalışılmıştır. Eğitim alanında Batıdan gelen süreli yayınlar, Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri, eğitim biliminin Türkiye'de daha yakından tanınmasına vesile olmuştur.¹⁶ Yine bu dönemde "birçok yeni okul açılmış, eski okullar önemli ölçüde ıslah edilmiştir. Orta öğretimde gelişmeler yaşanmış, rüştiyeler orta öğretimden ayrılarak ilköğretime dâhil edilmiştir. Orta öğretimde yabancı dil öğretimine önem verilmiş, bu bağlamda Fransızca ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca kızların eğitimi için önemli adımlar atılmıştır".¹⁷

II. Meşrutiyetin son zamanlarında, eğitim ve öğretim faaliyetlerine gereken önemin verildiği söylenemez. Zira 1914'de başlayan I. Dünya Savaşı, akabinde Osmanlı topraklarının yabancılar tarafından işgal edilmesi ve buna bağlı olarak merkezi yönetimin manevra alanının kısıtlanması maarif işleriyle ilgilenilmesini zorlaştırmıştır.¹⁸ Bu fetret döneminden sonra "eğitimle ilgili sistemli ilk hareket 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi ile başlamıştır".¹⁹

Bu çalışmanın genel amacı, Osmanlı Devletinin Cumhuriyet dönemine geçişinden önceki son iki asırda eğitime ilişkin yenileşme ve gelişme seyrini ortaya koymaktır. Daha önceki yüzyıllarda eğitime yönelik ciddi bir zaaf yaşanmazken Avrupa'daki birçok alanı kapsayan değişim ve gelişim hareketleri karşısında aynı ivmeyi eş zamanlı olarak kazanamayan bir devlet görünümünde olan Osmanlı, özellikle II. Mahmut'un saltanatıyla başlayan 18. Yüzyıl başlarından itibaren bir takım tedbirler alma ihtiyacı duymuştur. Dolayısıyla bilim, kültür, düşünce ve teknoloji alanlarındaki eksiklikleri giderebilmenin tek yolunun eğitim anlayışına bağlı olduğu düşüncesinden hareketle gerekli ıslah çalışmaları devletin en önemli gündemi haline gelmiştir.

Bu çalışma ile söz konusu hedefe ulaşmada kullanılan eğitim kurumları ve işlevlerine değinilmektedir. Çalışmada alan taraması mümkün olduğunca geniş tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın giriş bölümünde Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyıl ve sonrasında eğitime ilişkin yaklaşımları ve uygulamaları özetlenmiştir. Çalışmanın gövdesinde ise bahsi

¹¹ Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, 211.

¹² Süleyman Karataş, "Osmanlı Eğitim Sisteminde Batılılaşma", *Aydın Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5/1 (2003): 238-239.

¹³ Gizem Engin ve Selçuk Uygun, "Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/1 (2011): 202.

¹⁴ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2018*, (Ankara: Pegem Yayınları, 2018), 225-226.

¹⁵ Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, 269.

¹⁶ Nurhayat Çelebi ve H. Tezer Asan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2014): 264.

¹⁷ Muhammet Şahin ve M. Ahmet Tokdemir, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/4 (2011): 852.

¹⁸ Töğay Seçkin Birbudak, "Meşrutiyet ve Milli Mücadele yıllarında Eğitim", *Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2016), 189.

¹⁹ Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, 372.

1150 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

geçen dönem içinde açılan kayda değer eğitim kurumları, kendi özel yapıları içinde aktarılmıştır. Elde edilen bilgilerin çözümlemesine sonuç kısmında değinilmiştir.

Osmanlı Eğitim Kurumları

18. yüzyıl ve sonrasında eğitime başlayan okullar birçok alanda yetkin insan gücü oluşturmayı hedeflemektedir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamakları önceki dönemlere nispetle netlik kazanmıştır. Bu mekteplerde, mevcut medreselerde olduğu kadar yoğun olmasa da din eğitimi ve öğretimine ilişkin derslere de yer verilmiştir. Ortaöğretim sonrası öğretim sürecinde tıp, hukuk, askeriye, sanat, sosyal bilimler vb. alanlarda uzman bireylerin yetiştirilmesi hedeflemiştir. Bu amaca yönelik olarak tesis edilen ve aşağıda yer alan eğitim müesseselerinin tanıtımında mümkün olduğunca hem kronolojik sıra takip edilmeye hem de okul türleri bir arada verilmeye çalışılmıştır.

Hendesehane (Technical Military School): Hendese kelimesi 'geometri' anlamına gelmektedir. Hendesehane ise genel anlamı itibarıyla 'mühendis mektebi' ya da 'teknik okul' anlamında bir eğitim kurumu olarak değerlendirilebilir. Bu müessese ilk kez çağdaş askeri teknik bilgiler vermek amacıyla I. Mahmut tarafından 1734 tarihinde İstanbul'da açılmış ve faaliyetine başlamıştır. Okuldan ziyade bir kurs niteliğindeki bu müessesenin kuruluşunda en önemli rol, Fransız Claude Alexander Comte de Bonneval'e aittir. Bonneval daha sonra Müslüman olarak "Ahmed" adını almış, kendisi vezirlik makamına getirilince de Humbaracı Ahmed Paşa olarak anılmaya başlanmıştır. Burada özellikle humbara yani tunç veya demirden bomba imal etme tekniklerine yönelik eğitim verilmiştir. Ahmed Paşa da humbara yani bomba yapımı ve geometri gibi dersler vermiştir.²⁰ Okulun açılmasındaki en büyük etken, Osmanlı Devleti'nin Batıdaki askeri alanda yaşanan yeniliklere ayak uydurma çabasıdır. Hendesehane dönemin çağdaş eğitim kurumu olarak değerlendirilmektedir. Zira matematik, geometri ve diğer fen bilimleri ağırlıklı olarak müfredatta kullanılmıştır. Ancak 1747'de Ahmet Paşa'nın vefatından sonra bu kurumun ömrü pek uzun sürmemiştir. Yeniçerilerin baskısı ve humbaracıların yeni talimlerden hoşlanmaması nedeniyle kapatılmış ve 18. yüzyılın son çeyreğine kadar bu alanda yeni bir gelişme olmamıştır.²¹

Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn (Imperial School of Naval Engineering): 'İmparatorluk Deniz Mühendishanesi' anlamına gelen ve Osmanlı devletinin ilk askeri deniz okulu olan bu eğitim kurumu, "çağdaş anlamda eğitim vermek üzere 1775 yılında açılan askeri bir mekteptir. Okulun açılış tarihi bazı kaynaklarda 1773 olarak belirtilmekle beraber Baron de Tott'un hâtıratında konuyla ilgili anlatımın tahlili neticesinde bunun doğru olamayacağı ortaya çıkarılmış bulunmaktadır. Mühendishâne-i Bahri-i Hümayûn'un açılışı Fransız arşiv belgelerine göre 29 Nisan 1775 tarihindedir."²² Kuruluş amacı Osmanlı'nın denizcilik alanında çağdaş gelişime ayak uydurabilmesinin sağlanmasıdır. "Sultan III. Mustafa döneminde Osmanlı Devleti'nin batıya açılan bir penceresi olan Mühendishâne-i Bahri-i Hümayûn, Osmanlı'dan bugüne en uzun ömürlü eğitim kurumudur. Özellikle tersane çalışanlarının eğitilmesi ve donanmanın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu okulun oluşumuna zemin hazırlayan şartlar, klasik askeri devşirme alaylı anlayışının, batının bilimsel ve teknolojik anlayışı ile çelişmesi sonucunda gündeme gelmiştir."²³ Günümüz Deniz Harp Okulunun ilk çerkişini oluşturan bu eğitim kurumunun bugünkü adı İstanbul Teknik Üniversitesi'dir.

Mühendishane-i Berr-i Hümayun (Imperial School of Military Engineering): 'İmparatorluk Kara Mühendishanesi' anlamına gelen ve Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn'dan sonraki ikinci modern mektep olarak kabul edilen Mühendishâne-i Berr-i Hümayun, topçu ve istihkâm subayı (askeri mühendis) yetiştirmek amacıyla İstanbul'da kurulan bir okuldur. "III.

²⁰ Cahit Yalçın Bilim, *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734 - 1876)*, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998), 21-22.

²¹ Ahmet Cihan, *Osmanlı'da Eğitim*, (İstanbul: 3F Yayınları, 2007), 41.

²² Kemal Beydilli, "Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006), 31: 515.

²³ Reşat Baykal, R., "1773'den Günümüze İTÜ'de Gemi İnşaatı ve Teknolojisi Mühendisliği Eğitimi", *GİDB Dergi* 1 (2015): 6.

Selim devrinde yeniden yapılanmanın (Nizâm-ı Cedid) en önemli kurumlarından biri olarak 1795 Hasköy'de eğitime başlamıştır. Kuruluş amacı, matematik, geometri ve diğer fen bilimlerinin desteğinde imparatorluk için gerekli olan savaş sanayisinin gelişmesi ve bu anlamda donanımlı subayların yetiştirilmesidir. Örneklerini, Fransa'da Mouradgea D'Ohsson'un ve özellikle Viyana'da Ebû Bekir Râtib Efendi'nin gözlemlediği (1792) askerlik ve mühendislik akademilerinden almıştır. Kuruluş sebebi Nizâm-ı Cedîd ordusunun teşkil edilmesiyile bağlantılıdır. İlk dönemiyle ilgili belgelerde Fünûn-i Harbiyye Tâlimhânesi, Mekteb-i Fünûn-i Harbiyye veya Mühendishâne-i Sultânî gibi isimlerle, ardından da Mühendishâne-i Berrî (-i Humâyun) olarak anılmıştır.²⁴ Öğrenim süresi dört yıl olarak belirlenen bu mektebin dersleri genelde uygulamaya yönelik yapılmıştır. Sınıflar; 'Sınıf-ı Râbi', 'Sınıf-ı Sâlis', 'Sınıf-Sâni' ve 'Sınıf-ı Evvel' şeklinde, bugünün tersine sıralanmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrenciler dördüncü sınıftan başlamışlar ve birinci sınıf sonu mezun olmuşlardır.²⁵ Bu sınıfların her birinde 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci eğitim almıştır.²⁶ 1928'deki Yüksek Mühendis Mektebi ve 1944'de kurulan İstanbul Teknik Üniversitesinin kökü, Mühendishane-i Bahri-i Humâyûn'a ve Mühendishane-i Berrî-i Humâyûn'a dayanmaktadır.

Mekteb-i Harbiye (Military Academy): 'Harp Okulu' anlamına gelen Mekteb-i Harbiye, "II. Mahmud zamanında 1835 tarihinde subay yetiştirmek üzere açılan mekteptir. Mektep başlangıçta Ekol Militer, Mekteb-i Ulum-i Harbiyye, Mekteb-i Fünûn-ı Harbiyye, Asâkir-i Hâssa-i Şahane, Mekteb-i Harbiyye-i Mansûre ve Mekteb-i Hâssa gibi çeşitli adlarla anılmıştır. Eğitime başladıktan sekiz ay sonra II. Mahmud mektebi ziyaret etmiştir (1 Temmuz 1835). Bu ziyaret, okulun resmen açılış tarihi olarak kabul edildiği gibi adı da Mekteb-i Harbiyye olarak tescil edilmiştir".²⁷ Bu okulun hocaları, mühendishaneden mezun olanlarla, subaylar ve yabancı askeri uzmanlardan oluşturulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu da mühendishaneden nakledilmiştir. "Askerlik mesleğinden kaynaklanan ihtiyaçlardan dolayı öncelikle okuma-yazma öğretildikten sonra askeri bilimler ile muharebe usul ve yöntemlerinin öğretildiği Harbiye Mektebinin ders programında modern bilimlere de zaman içinde genişçe yer verilmiştir".²⁸ "Laik eğitim, ilk olarak "Mekteb-i Ulûm-u Harbiye"de verilmeye başlanmıştır. Bu okulda sadece askeri ilimler değil, aynı zamanda matematik, geometri ve mühendislik eğitimi de verilmiştir. Bu okul ordunun ve bürokrasinin değişik kademelerine eleman yetiştirmiştir".²⁹ İlk eğitime İstanbul'daki Selimiye kışlasında başlanmıştır. Başlangıçta öğrenim süresi dört yıl iken daha sonra üç yıla inmiştir. Bugün 'Kara Harp Okulu' adıyla Millî Savunma Üniversitesi bünyesinde Ankara'da eğitimine devam etmektedir.

Menş-e-i Küttâb-ı Askerî (The Schools of Military Clerks): Askeri kâtip yetiştirilmek üzere kurulan mektebin adıdır.³⁰ Diğer bir ifadeyle, Osmanlı devleti sınırlarında bulunan her türlü askeri birlik ya da kurum içinde usulüne uygun gerekli yazışmaları yapabilecek düzeyde eleman yetiştirmeyi amaçlayan eğitim müessesesidir. "1826 yılında Yeniçeri Ocağı kaldırılarak yerine 'Seraskerlik Teşkilatı' kurulunca, merkez ve vilayetlerdeki ordu birimlerinin hizmetinde çalışacak memurlar için kurs mahiyetinde bir öğretim kurumunun

²⁴ Kemal Beydilli, "Mühendishane-i Berrî-i Humâyun", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006), 31: 516.

²⁵ İhsan Terzi, *Mehmed Esad'ın Mirat-ı Mühendishane-i Berrî-i Humâyun ve Mirat-ı Mekteb-i Harbiye adlı Eserine Göre 19. Yüzyıl Türk Resmi* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 1998), 19-20.

²⁶ Mustafa Kaçar, *Osmanlı Devletinde Mühendishanelerin Kuruluşu ve Bilim ve Eğitim Anlayışındaki Değişmeler* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 1994), 129-130.

²⁷ Abdülkadir Özcan, "Harbiye", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1997), 13: 115-116.

²⁸ Zekeriya Türkmen, "Sultan II. Abdülhamid Döneminde Mekteb-i Harbiye-i Şahane", *Osmanlı İstanbulu IV-IV. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu Bildirileri (20-22 Mayıs 2016)*, (İstanbul: 29 Mayıs Üniversitesi Yayınları: 2016), 931.

²⁹ Abdülvahap Akıncı, "Osmanlı Devleti'nde Millî Kimlik İnşasında Okul" *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2014): 5.

³⁰ Yusuf Bilen, "Hattat Mehmed Şevki Efendi'nin Terekesinde Bulunan Mektuplar Üzerine Değerlendirmeler", *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* 29 (2012): 53.

1152 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

oluşturulma ihtiyacı da doğmuştur”.³¹ Genel olarak bu okulda hocalık yapan kişiler devrin tanınmış hattatları olmuştur. Zira yetiştirilmek istenen memurun askeri alanda da olsa güzel yazı yazma becerisine sahip olması mektebin temel hedefleri arasında kabul edilmiştir. Bu bağlamda özellikle ‘rik’a’ olarak nitelenen yazı türü konusunda öğrencilerin yetkin olmasına yönelik programlar takip edilmiştir. “Burada Türkçe (kavait, kitabet, belagat), Farsça (kavait, Gülistan), Arapça (izhar ve mantık), Hesap ve Usul-i Defterî, Coğrafya, Hat (rik’a yazısı), İdare-i Askerî Nizamnamesi dersleri okutulmuştur. Menşe-i Küttâb-ı Askerî, 1908 Temmuz inkılâbına kadar devam etmiş ve bu tarih itibarıyla kaldırılmıştır”.³²

Tıbhâne-i Âmire (Imperial Medical School): Kısaca ‘Tıphâne’ olarak da ifade edilen Tıphâne-i Âmire, II. Mahmut’un yenilikçi hareketleri sonucu batılı anlamda açılan ilk tıp okuludur. Kuruluş nedeni, Süleymaniye Tıp Medresesi’nin ihtiyacı karşılamaktan uzak olması ve gelişen tıp bilimine ayak uydurabilmek için yeni eğitim metotlarına ihtiyaç duyulması olarak ifade edilmektedir.³³ “Tıbhâne-i Amire bugün dahi tıp bayramı olarak kutlanan 14 Mart 1827’de ordunun hekim ihtiyacını karşılamak üzere açılmış bir okul olup, isteyen hiçbir sınava tabi olmadan bu okula girebilmekteydi”.³⁴ Açılış tarihi, 14 Mart 1827’dir. Eğitime başlanılan mekân ise o dönem yeniçerilerden boşalan Şehzadebaşı’ndaki Acemi Oğlanlar Kışlası yanındaki Tulumbacıbaşı konağıdır.³⁵ Öğretime dört sınıf olarak başlanmıştır. Öğrenim süresi beş yıl olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, Süleymaniye Tıp Medresesi’nden, Asâkir-i Mansûre acemilerinden ve yetenekli diğer gençlerden seçilmiştir.³⁶ Kuruluşundan beş yıl sonra yani 1831’de kurulan Cerrâhhane-i Mâmûre ile birleştirilerek ‘Mekteb-i Tıbbiye’ adını almıştır. 1839’a gelindiğinde ise Batıdaki benzerlerine uyum sağlayabilmesi için yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu güncellenme sonucu ‘Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane’ adını alarak Galatasaray semtinde başka bir binada eğitimine devam etmiştir.³⁷

Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye (Civil Medical School): Türkçe eğitim veren ve 1867’de açılan ilk sivil tıp okuludur.³⁸ Böylece Osmanlı devleti içinde bir askeri diğer sivil olmak üzere modern anlamda iki tıp okulu açılmış olmaktadır. “İlk başta askeri tıbbiye içinde eğitimini sürdüren bu okul daha sonra Haydarpaşa’daki yeni binasına taşınarak bağımsız hale gelmiştir. Sekiz yıllık eğitim veren Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye ilk mezunlarını 1874’te vermiştir. Sivil tıbbiye 1877’den itibaren tedrici olarak gelişip sistem içindeki yerini almıştır. 1874-1897 yılları arasında tıbbiyede 936 öğrenci mezun olmuştur. Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, hem sivil doktor hem de eczacı yetiştirmiştir. Bu okul, 1908 yılında yeniden açılan Darülfünun içinde bir fakülteye dönüştürülmüştür”.³⁹ Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye’de talebe sayısı çoğalınca önce Ahırkapı’ya, sonradan da Kadırga’ya taşınmıştır. Yönetim başlangıçta Askeri Tıbbiye idaresine bağlıken daha sonra Maarif Nezareti’ne bağlanmıştır. Ancak bilgi alışverişi noktasında Askeri Tıbbiye ile iletişim içinde olunmuştur. Genellikle hocalar her iki

³¹ Kenan Çetin, “Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgilerin Tarihsel Süreci”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/1-2 (2003): 164-165.

³² Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, (İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1988), 2: 477.

³³ Fulya Duman, *Osmanlıda Tıp Eğitimi ve Mekteb-i Tıbbiye* (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2015), 84.

³⁴ Hülya Öztürk, *Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane ve Kurucusu Charles Ambroise Bernard*, (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2009), 12.

³⁵ Fevzi Sefa Dereköy, *Vakayî-İ Tıbbiye Dergisinin 1884/100, 1897/24, 1897/5, 1897/12 Ve 1897/13 Sayılarının Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2016), 16-17.

³⁶ Esin Kahya ve Ayşegül Demirhan Erdemir, *Medicine in the Ottoman Empire*, (İstanbul: Nobel Medical Publications, 1997), 116.

³⁷ Sabri Kemahlı, “Tıp Eğitimi ve Hekimlik Dilimiz Nasıl Türkçeleşti?”, *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi* 14/44 (2015): 7.

³⁸ Yeşil Işıl Ülman, “Türkiye’de 19. ve 20 yüzyıllarda Tıp Tarihinin Anahatları”, *Tıp Tarihi ve Tıp Etiği Ders Kitabı*, (İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları), 2007: 178.

³⁹ Cihan, *Osmanlı’da Eğitim*, 89-90.

okulda da derslere girmiştir".⁴⁰ Bugün Marmara Üniversitesi Haydarpaşa Yerleşkesi olarak bilinen yer, II. Abdülhamid'in Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye için inşasını istediği yerdir.

Mekteb-i Hukuk (Law School): Mekteb-i Hukuk, Galatasaray Mekteb-i Sultanîsi bünyesinde yükseköğretim düzeyinde hukuk eğitimi veren 'Mekteb-i Hukuk-i Sultânî'nin kapatılmasının ardından 1880 tarihinde İstanbul'da Adliye Nezareti'ne bağlı olarak açılan hukuk okuludur. Okulun açılmasına yönelik planlama 1878'de başlamıştır. Bu süre içinde mekteb binası inşa edilmiştir. Muhakeme usulü kanunları başta olmak üzere birçok kanun yapılmış ve savcılık kurumu oluşturulmuştur. Yine bu arada taşrada hukuk mekteplerinin açılmasına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu mektepte, 1. Osmanlı Devleti'nin siyasî ve adlî kanunları ve muhakeme işlemleri ile hukuk dalları (usûl ve fûnûn) öğretilecek; 2. Mektep gündüzlü, eğitim ücretsiz, öğretim dili ise Türkçe (lisan-ı Osmanî) olacaktır. Temel hedef, nizamiye mahkemelerine nitelikli elemanlar; hâkim, savcı, adliye memuru ve avukatlar yetiştirmektir.⁴¹ "Hukuk Mektebi, 1909 yılında Darülfünuna bağlanarak modern bir fakülteye dönüştürülmüştür. Diğer yandan, hukuk bilincini geliştirmek, taşradaki nitelikli hukukçu personel açığına katkıda bulunmak üzere 1907'de Konya, Selanik ve Bağdat'ta üç yeni hukuk mektebi açılmıştır".⁴² Bu eğitim kurumu 1993'den itibaren İstanbul Üniversitesi bünyesinde 'Hukuk Fakültesi' olarak hizmet vermektedir.

Mülkiye Mektebi (Mulkiye School): 28 Ocak 1858'de Osmanlı devletinin idari kadrolarında görev alacak kişileri yetiştirmek amacıyla eğitim ve öğretime başlayan okuldur.⁴³ Eğitim verdiği tüm süreçlerde, devlet yönetimi ve siyaset alanında birçok aydın yöneticinin yetişmesinde katkısı olmuştur. İlk resmi adı 'Mekteb-i Fünûn-ı Mülkiye' olan okulun öğretim yaptığı ilk bina İstanbul'un Fatih semtindeki 'Ticarethane' binası idi. Ancak zaman içinde birtakım nedenlere bağlı olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine farklı semt ve binalarda devam edilmek zorunda kalmıştır. "İlk Mülkiye, Rüştüye ile İdadi arasında iki yıllık bir orta öğretim kurumu olmuştur. Mülkiye, 1877'de geliştirilerek, üç sınıflı idadi, iki sınıflı yüksek olan bir yüksekokul hüviyetine dönüştürülmüştür. 1883'te de yatılı okul haline getirilmiştir. 1892'de ise bir sınıf daha eklenerek, okulda öğretim altı yıla çıkarılmıştır. 1913'de, Mekteb-i Mülkiye, Paris Siyasal Bilgiler Okulundan esinlenerek, yeniden örgütlendirilmiştir. Mektep'te uzmanlaşmayı sağlamak üzere, Siyasi, İdari ve Mali Şubeler açılmıştır. Mekteb-i Mülkiye 1915'de kapatılmış ve ödeneği Dâru'l-fünûn bütçesine aktarılmıştır".⁴⁴ 1918'de tekrar tedrisata başlamıştır. 1936'da Ankara'ya taşınarak 'Siyasal Bilgiler Okulu' adını almıştır. 1950'de ise 'Siyasal Bilgiler Fakültesi' adı ile Ankara Üniversitesine bağlanmıştır.⁴⁵ Dolayısıyla Mekteb-i Mülkiye bugünkü Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nin nüvesini oluşturmaktadır.

Dâru'l-Fünûn (Dar al-Funun): Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılda kurulan yükseköğretim müessesesidir.⁴⁶ "Medresenin yükseköğretim kurumu olarak fonksiyonlarını yitirmeye başlaması üzerine Osmanlılar, medreselerin yanı sıra, Batı'daki 'Üniversite'

⁴⁰ Abdullah Yıldız, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Sivil ve Türkçe Tıp Eğitimine Geçiş" *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* 70/3 (2017): 130.

⁴¹ Ali Adem Yörük, (2008). *Mekteb-i Hukuk'un Kuruluşu ve Faaliyetleri (1878-1900)*, (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2008), 33-34.

⁴² Cihan, *Osmanlı'da Eğitim*, 90.

⁴³ Adem Doğan, *Osmanlı Eğitiminde Mülkiye Mektepleri*, (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 10.

⁴⁴ Necdet Serin, "Mekteb-i Mülkiye'den Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne" *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 40/1 (1985): 9.

⁴⁵ M. Murat Baskıcı, "Mekteb-i Mülkiye'den Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne 150 Yıllık Kronolojisi", *Mülkiye Dergisi* 33/265 (2009): 261 vd.

⁴⁶ Ekmeleddin İhsanoğlu, "Dâru'l-Fünûn", *Türkiye Diyanet Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat, 1993), 8: 521.

1154 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

ayarında bir yükseköğretim müessesesi kurmak için birtakım teşebbüslerde bulunmuşlardır".⁴⁷ 'Fenler Evi' anlamına gelen Dârü'l-fünûn Edebiyat, Hukuk, Mühendislik bölümlerinden ibaret olarak 20 Şubat 1870'te eğitime başlamıştır. Bazı sebepler yüzünden, kurum 1871'de kapatılmıştır. Daha sonra Galatasaray Sultanîsi içinde tekrar açılmıştır. 1874 de Edebiyat, Hukuk ve Mühendislik olmak üzere üç bölüm halinde eğitime başlamıştır.⁴⁸ 1881'de öğretime tekrar son verilmiştir. Dârü'l-Fünûn-ı Sultani adıyla açık kaldığı kısa dönem sayılmaz ise gerçek hüviyetini 1900 yılında kazanmıştır. 1900'de bünyesinde Ulûm-ı Âliye-i Dinîye, Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye ile Edebiyat şubeleri olduğu halde 'Dârul-Fünûn-u Şahâne' adıyla tekrar açılmıştır.⁴⁹ Diğer bir ifadeyle, ilahiyat fakültelerinin nüvesini temsil eden 'Ulûm-ı Âliye-i Dinîye', şubelerinden biri olarak eğitim vermiştir. II. Meşrutiyet sonrası adı 'Dârü'l-Fünûn-ı Osmanî' olarak değiştirilmiştir. "Cumhuriyet'in ilanından sonra da belli bir süre varlığını sürdüren Darülfünun, 1933 yılında kapatılarak İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür".⁵⁰

İnâs Dârülfünûnu (Women University): Sultan II. Abdülhamid döneminde II. Meşrutiyet'in ilanından altı yıl sonra 12 Eylül 1914'te kurulmuş ve sadece bayanların eğitim gördüğü bir yükseköğretim kurumudur. Sadece bayanlara yönelik olması nedeniyle hem Osmanlıda hem de Türkiye Cumhuriyetinde ilk olma özelliğini korumaktadır. Öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Edebiyat, Riyaziyyat ve Tabiiyyat şubelerinden oluşan mektep, 1917'de ilk mezunlarını vermiş, 1920'de ise lağvedilmiştir.⁵¹ Kadınlar için bir İnâs Darülfünun'u açılması hem nesnel şartların dayatması hem de bizzat kadımlar tarafından yürütülen bir mücadelenin sonucu olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca kadını toplumsal hayatın merkezine çekmek isteyen bir düşünsel akımın desteğini de yanına alarak başarıya ulaşmıştır. Tanzimat'la beraber başlayan ve II. Meşrutiyet'te daha da önem kazanan eğitim konusu, kadınlara yönelik öğretim veren okulların artmasına neden olmuştur. Öğretim seviyesi hızla yükselen okullardaki kadın öğretmen açığı, konunun nesnel zeminini oluşturmuştur.⁵²

Ulûm-ı Âliye-i Dinîye (Higher Religious Sciences): 'Yüksek Dinî İlimler' anlamına gelmekte olup 1900 yılında 'Darü'l-Fünûn-ı Şahâne' adıyla tekrar eğitim hizmete başlayan yükseköğretim kurumu bünyesinde açılan üç şubeden biridir. Diğer iki şube olan Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye ile Edebiyat şubelerinin öğretim süreleri üçer yıl, Ulûm-ı Âliye-i Dinîye'nin öğretim süresi ise dört yıl olarak belirlenmiştir.⁵³ Tesisinden önce medreseler tarafından yürütülen din eğitimi ve öğretimi süreci, Ulûm-ı Âliye-i Dinîye ile diğer beşeri bilimlerin de okutulduğu bir üniversitenin fakültesi konumuna gelmiştir. Ancak 1915'e gelindiğinde bu bölüm lağvedilmiş, öğrencileri ise 'Darü'l Hilâfeti'l-Âliye' adıyla düzenlenen medreselere aktarılmıştır. 1900 yılındaki Darülfünun-ı Şahâne Nizamnamesi ile kurulan ilk İlahiyat Fakültesi olarak kabul edilebilecek olan ve bugünkü ilahiyat fakültelerinin de çekirdeğini oluşturan Ulum-ı Aliye-i Dinîye şubesinin ilk ders programı da nizamname ile belirlenmiştir. Bu nizamnameye göre Tefsîr-i Şerîf, Hadîs-i Şerîf, Usûl-i Hadîs, Fıkıh, Usûl-ı Fıkıh, İlm-i Kelâm,

⁴⁷ Ülker Öktem, "Dârü'l-Fünûn'da Hilâfiyyât", *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 8/8 (1997): 205.

⁴⁸ Fatma Ürekli, "Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları", *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2002): 401.

⁴⁹ Ali Arslan, *Dârü'l-fünûn 'dan Üniversiteye*. (İstanbul: Kitabevi Matbaası, 1995), 40 vd.

⁵⁰ Mesut Yücebaş, "1933 Darülfünun'un İlgası ve Yeni Üniversitenin Ruhu: Basında Üniversitenin Anlamı" *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 13/2 (2014): 259.

⁵¹ İhsanoğlu, "Dârü'l-Fünûn", 524.

⁵² Bahar Baskın, "II. Meşrutiyet'te Kadın Eğitimine Yönelik Bir Girişim: İnâs Darülfünunu", *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 2008: 91.

⁵³ Ali Arslan, "Darülfünun İlahiyat Fakültesi, Fakülte Meclisi'nin Kurulması ve İlk Meclis Zabıtları (1911-1912)", *Değerler Eğitimi Dergisi* 5/13 (2007): 11.

Tarih-i Din-i İslam derslerinin okutulması kararlaştırılmıştır.⁵⁴ Ancak bu müfredat 1908'de Heyet-i İlmiye tarafından incelenmiş ve güncellenmiştir.⁵⁵

Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiye (*Dar al-Hikmat al-Islamiyya*): "1918-1922 yılları arasında şeyhülislâmlığa bağlı olarak faaliyet gösteren, İslâm akademisi hüviyetinde ilmî kuruluştur".⁵⁶ II. Meşrutiyetin ilanından tam on yıl sonra İstanbul'da kurulan resmi nitelikli dini bir kurum olan Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiye'nin kuruluş amacı İslam dininin yüceliğini, eşsizliğini, güzelliğini ortaya koymak ve bu bağlamda hurafelerden arındırılmış bir İslam anlayışını ve din eğitimi anlayışını yeniden tesis etmektir. Kurum, çalışma şartlarını belirleyen bir nizamnameye göre hareket etme zorunluluğu taşımıştır. Nizamname gereği kurumun üyeleri şeyhülislam tarafından seçilmiştir. Bu kişiler dini konularda görüş bildirerek, yayınlar ve toplantılar yaparak, din eğitimi veren okulların gelişmesini ve yenilerinin açılmasını sağlayarak görevlerini yerine getirmekle sorumlu tutulmuşlardır. Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiye, nizamnamesinde belirtilmiş olan din eğitimine dair çalışmalar yapma görevini, faaliyetleri süresince yerine getirmiştir. Kurumun almış olduğu bütün kararların yazılı olduğu deftere bakıldığında din eğitimine dair faaliyetlerin, yapılan çalışmalar arasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Daru'l-Hikmeti'l-İslamiye kuruluşundan sonra, daha önce var olan Medresetü'l-Vâizin ve Medresetü'l- Eimme ve'l-Hutaba'nın işleyişinde yetki üstlenmiştir. Bu okullarda okuyan öğrencilerin sorunları, öğretmen atamaları ve okutulan derslere dair kararlar almıştır. 1919 yılında bu iki medresenin birleştirilmesi ile kurulan Medresetü'l-İrşad doğrudan Daru'l-Hikmeti'l-İslamiye'ye bağlanmıştır. Daru'l-Hikmeti'l-İslamiye, bu okullar dışındaki eğitim kurumlarında verilmekte olan din eğitimine doğrudan müdahale etmemiştir.⁵⁷ Ancak devrin sosyal ve ekonomik şartlarına bağlı olarak açıldıktan dört yıl sonra kurum kendisini lağvetmiştir.

Dâru'l-Hilafeti'l Aliyye (*Dar al-Caliphate al-Aliyya*): Dâru'l-Hilafeti'l Aliyye, 1914'de medreselerin tek bir çatı altında toplanmasını sağlayan Islâh-ı Medaris Nizamnamesi'ne bağlı olarak medreselerin aldığı isimdir.⁵⁸ Diğer bir ifadeyle, Osmanlı Devleti'ndeki tüm medreselerin son dönemde aldıkları isimdir. Bu girişim, medreselerin ıslahına yönelik olarak uzun süredir yapılan çalışmaların sonucudur. XVII. Yüzyıldan itibaren başlayan medreselere yönelik iyileştirme çabaları XX. Yüzyılın başlarına kadar sürmüştür. Nihayet medreselerin daha iyi duruma gelmelerini sağlamak amacıyla 1914'de yürürlüğe giren Islâh-ı Medaris Nizamnamesi gereği mevcut medreseler tek bir yapı altında birleştirilmiştir. Böylece birbirinden bağımsız çok sayıdaki medrese merkezi bir yapıya kavuşmuştur. "Dârü'l-Hilâfeti'l-'Aliyye Medresesinin tahsil süresi 12 sene olarak belirlenmiştir. Ancak gerek çeşitli derslerin hangi devrelerde okunacağına tespiti gerekse bu 12 senenin sonuna kadar okumayanların ilmi seviyelerinin anlaşılabilmesinin temini maksadıyla medresenin dörder senelik üç devreye, diğer bir ifadeyle üç kısma ayrılması uygun görülmüştür. Bu kısımların 'tâli kısm-ı evvel', 'tâli kısm-ı sânî' ve 'alî' ismini alması ve her kısmın bir genel müdür tarafından idaresi kararlaştırılmıştır".⁵⁹ "Medresesi'nin kuruluşunun ikinci yılında ders programında değişiklik yapılmıştır. Yabancı dil okutulması gerekli görülerek Almanca, Fransızca, İngilizce veya

⁵⁴ Mustafa Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986): 184.

⁵⁵ Haluk Songur, "Hukuk Tarihi Bakımından Osmanlıdan Cumhuriyete Yükseköğretim Meselesi - Yök'ün İlahiyat Fakülteleri Lisans Program Değişikliği Bağlamında-", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (2013): 196.

⁵⁶ Sadık Albayrak, "Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiye", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat, 1993), 8: 506.

⁵⁷ Zekeriya Akman, "Osmanlı Son Dönem Kurumlarından Daru'l-Hikmeti'l-İslamiye'nin Din Eğitimi Ve Öğretimi Alanındaki Faaliyetleri", *İslami Araştırmalar Dergisi* 20/1 (2007): 93.

⁵⁸ Harun Yılmaz, "Osmanlı Son Döneminde Medreselerin Islahı ve Panislamizm Tartışmaları Bağlamında Bir Medrese: Kudüs Selâhaddîn-i Eyyûbî Külliye-i İslâmiyyesi ve Külliye Talimatnamesi" *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 51 (2016): 82.

⁵⁹ Mübahat S. Kütükoğlu, "Dârü'l-Hilâfeti'l-'Aliyye Medresesi ve Kuruluşu Arefesinde İstanbul Medreseleri", *İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi* 7 /1-2 (1978): 4.

1156 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

Rusça'dan birinin seçilmesi mecburiyeti getirilmiştir. Yabancı dil öğretimi tâlî sınıflara mahsus olup haftada ikişer saatten sekiz yıl devam etmiştir. Ayrıca her gün için beden eğitimi dersi konulmuştur. Buna karşılık hitabet, mev'iza ve ma'lûmât-ı kânûniyye programdan çıkarılmış, bazı derslerin sınıfları ve haftalık ders saatlerinde de değişiklik yapılmıştır".⁶⁰

Medresetü'l-Mütehassısın (*Specialized Madrasah*): 1915-1916 ders yılında İstanbul'da üç şube olarak açılan ihtisas medresesidir.⁶¹ Medresetü'l-Hilafeti'l Âliye Medresesi'nin en üst düzeyi olan 'Âlî' kısmı bitirenler veya dışarıdan bütün sınıfların imtihanlarını verenler arasından dinî ilimlerde ihtisas yapmak isteyenler için Sultan Selim Camii bünyesinde yüksek seviyede bir medresedir.⁶²

Bu bağlamda lisansüstü eğitim müessesesi olarak değerlendirmek mümkündür. İşleyiş şartları 1914'de hazırlanan Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi içeriğinde ortaya konmuştur. Bu ihtisas medresesinde üç bölümün bulunduğu bilinmektedir. Bunlar; a. Tefsir ve Hadis Bölümü, b. Fıkıh ve Usûl-ı Fıkıh Bölümü, c. Kelam, Tasavvuf, Felsefe Bölümü'dür. Islâh-ı Medâris Nizamname'sine göre, "Medresetü'l-Mütehassısın'ın sınıfları 40'ar kişi olacak şekilde düzenlenmiş ve bir müdür-i umûmi tarafından yönetilmiştir. Buraya Medrese-i Âliyye mezunları dışında 'Meşihat ve Ders Vekâleti' aracılığıyla yapılacak sınavla da öğrenci alınmıştır.⁶³ Medresetü'l-Mütehassısın mezunlarından bir kısmının din görevlisi olarak istihdamları hususu da nizamnamede yer almıştır. Alay Müftülüğü, taşra müderrisliği için bu müessese kaynak olmuş, taşraya müftü tayinlerinde de bu mezunlara öncelik verilmiştir. Fetvahan-i Aliye'ye yalnızca Medresetü'l-Mütehassısınin Fıkıh ve Usûl-i Fıkıh şubesi mezunları tayin edilmiştir.⁶⁴

Mekteb-i Fenn-i Nücûm (*The School of Stars' Science*): 19. yüzyıl ortalarına doğru, Tanzimat Fermanı'nın ilân edildiği yıllarda, Osmanlı tarihinde astronomi eğitimi için açılan ilk ve tek okuldur. Ne zaman açıldığı ve kapandığı net olarak bilinmemektedir. Müstakil bir binasının olup olmadığı hususunda da bilgi bulunmamaktadır. 'Yıldızlar bilimi okulu' anlamına gelen okul, 'Mekteb-i Fenn-i Nücûmiye', 'Mekteb-i Müneccimîn', 'Müneccimhane', 'Tencimhane' isimleriyle de anılmaktadır. Pek fazla olmayan eğitim ömrü süresince az sayıda talebe yetiştiren bu okul müneccimbaşlar tarafından idare edilmiştir. Bir müddet Tıbbiye-i Adliye binasında eğitim yapan okul, medreselerde olduğu gibi haftada beş gün eğitim yapmıştır.⁶⁵ Senelik takvimlerin ve ramazan imsakiyelerinin hazırlanması ile namaz vakitlerinin belirlenmesi bu kurumun çalışmalarıyla gerçekleşmiştir.⁶⁶ Zira bu mektepte daha ziyade takvim yapımı ve vakit belirlenmesi gibi astronomi konularında eğitim verilmiştir. Namaz vakitlerinin tespiti ilmini öğreten ve 'ilm-i mîkat' adı verilen ders bu eğitim müessesesinin en önemli dersleri arasında yer almıştır. Ayrıca muvakkithanelerde çalışacak kimselerin yetiştirilmesi de bu kurumun hedefleri arasında olmuştur.⁶⁷

Dâru'l-Elhan (*Dar al-Alhan*): Ağırlıklı olarak batı müziği eğitimi verilen ve 'nağmeler evi' anlamına gelen Dâru'l-Elhan, daha önce 'Darulbedayi' bünyesinde bir şube olarak mevcut

⁶⁰ Mübahat S. Kütükoğlu, "Dâru'l-Halifeti'l-Aliye Medresesi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat, 1993), 8: 508.

⁶¹ Nesimi Yazıcı, "Osmanlıların Son Döneminde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler", *Diyanet İlmî Dergi* 27/4 (1991): 79.

⁶² Kütükoğlu, "Dâru'l-Halifeti'l-Aliye Medresesi", 508.

⁶³ Adem Ölmez, "II. Meşrutiyet Devrinde Osmanlı Medreselerinde Reform Çabaları ve Merkezileşme", *Vakıflar Dergisi* 41 (2014): 136.

⁶⁴ Yazıcı, "Osmanlıların Son Döneminde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler", 73.

⁶⁵ Salim Aydın, "Osmanlı Astronomi Müesseseleri", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 2/4 (2004): 437.

⁶⁶ Salim Aydın, "Müneccimbaşı" *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006), 32: 3.

⁶⁷ Salim Aydın, "Mekteb-i Fenn-i Nücûm", *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim: Milletlerarası Kongresi (12-15 Nisan 1999)*, (İstanbul: İslam Sanat, Tarih ve Kültür Araştırma Merkezi, 2001), 341-342.

olan 'müsikî bölümü' sayılmazsa "Osmanlı Devleti'nde kurulan ilk resmî mûsiki mektebidir".⁶⁸ Okul, önce dönemin resmi nitelik taşımayan musiki mekteplerinden farklı olarak Sultan Mehmed Reşad döneminde 1914'de açılmıştır. Ancak I. Dünya Savaşı nedeniyle faaliyetini sürdürememiştir.⁶⁹ 1 Ocak 1917 tarihinde tekrar açılan okulun yönetmeliğini Yusuf Ziya Paşa başkanlığındaki musiki encümeni hazırlamıştır. İstanbul'un işgaliyle birlikte 1918'de tekrar kapanan okul 1923'de tekrar açılmıştır.⁷⁰ "Daha sonraları İstanbul Belediye Konservatuarı adını alan okul günümüzdeki İstanbul Üniversitesi Konservatuarı'dır. Kadıköy rıhtımında bulunan tarihi binada eğitimi devam eden konservatuvarda ağırlıklı olarak Batı mûsikîsi müfredatı uygulanmış olmakla birlikte Türk sanat müziği ve halk müziği alanında da eğitim verilmiştir."⁷¹

Daru'l-Bedâyi (Istanbul City Theater): 'Daru'l-Bedâyi-i Osmani' adıyla da anılan ve 'güzellikler evi' anlamına gelen kurum, İstanbul Belediyesi'ne bağlı bugünkü Şehir Tiyatroları'na kuruluşundan 1931 yılına kadar verilen addır⁷² ve 1913-1914 yılında açılmıştır.⁷³ Belediye bünyesinde bir konservatuar konseptinde bir okul olarak açılmış olsa da bir süre sonra tiyatro topluluğu haline gelmiştir. Dönemin İstanbul Belediye Başkanı Doktor Cemil Paşa, bir konservatuar kurulması için girişimde bulunmuştur. Bu niyetle Fransız sanatçı André Antoine 1914 yılında İstanbul'a davet edilmiştir. Kurulan bu konservatuar Dar'ül-Bedâyi-i Osmani adı verilmiştir. Antoine de bu topluluğun yöneticisi olmuştur. Bu müessesenin kuruluş amacı sanatçı yetiştirmek, oyun yazarı yetişmesini desteklemek, halkın tiyatro beğenisini ve kültürünü artırmak olarak belirlenmiştir.⁷⁴ Profesyonel anlamda olmasa da Daru'l-Bedâyi'de ilk tiyatro oyununu sahneye koyan ve başrolü oynayan kişi bugün de adına tiyatro salonu bulunan Muhsin Ertuğrul'dur. Daru'l-Bedâyi hâlihazırda 'İstanbul Şehir Tiyatroları' ismiyle faaliyetlerine devam etmektedir.

Mekteb-i Sanayi-i Nefise (The School of Fine Arts in Ottaman): Sultan II. Abdülhamid döneminde 1883'de İstanbul'da açılan 'Güzel Sanatlar Okulu'dur.⁷⁵ Türk-sanatı eğitimi veren ilk kurum olma özeliği taşımaktadır. Kurulduğu ilk dönemde Ticaret Bakanlığına bağlı olarak öğretime başlamıştır.⁷⁶ Yerli öğretim elemanları yetişinceye kadar, ders veren kişilerin çoğunlukla yabancılardan oluştuğu görülmektedir. Ancak zamanla bu mektebi bitirenler de yerli öğretim elemanları olarak görev yapmışlardır. 1886'da Maarif Nezaretine bağlanan okulun yönetmeliği Osman Hamdi Bey'in de eğitim aldığı Fransız sanat okulu 'Ecole Des Beaux Arts' model alınarak hazırlanmıştır.⁷⁷ Mekteb-i Sanayi-i Nefise'de resim, oymacılık, mimarlık ve hakkaklık (oymacılık) ile sanat dersleri okutulup öğretilmiştir. Öğretmenler; tarih-i sanayi (sanat tarihi), fenn-i tezyînat (süsleme bilgisi), menâzır (perspektif), muhtasar hesap (kısa aritmetik), hendese-i resmiye (tasarı geometri), usûl-i defteri (defter tutma usulü), tarih, eski eserler, teşrih (anatomi) derslerini vermişlerdir. Tarih, süsleme bilgisi ve eski eserler

⁶⁸ Nuri Özcan, "Dâru'l-Elhan" *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat, 1993), 8: 518.

⁶⁹ Ahmet Feyzi, "Dar'ül Elhan'a Ait Anadolu Halk Şarkıları Defterlerinde Erzurum Türküleri" (Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (2015): 833.

⁷⁰ Hikmet Toker ve Erhan Özden, "Osmanlı Devletinde Müzik Eğitimi Veren Önemli Kurumlar", *Rast Müzikoloji Dergisi* (2013): 118.

⁷¹ Erhan Özden, "Osmanlı'nın Müsikî Okulları", *Rast Müzikoloji Dergisi*, 1/2 (2013): 20.

⁷² Özdemir Nutku, "Daru'l-Bedâyi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş., 1993), 8: 515.

⁷³ Adil Şen, "Osmanlıdan Günümüze Modernleşme Çabaları", *Ekev Akademi Dergisi* 57 (2013): 486.

⁷⁴ Olcay Özkaya Duman, "Darülbedayi'den Tiyatro'ya Atipik Modernist Bir Kadın: Afife Jale Ve Dönemi", *Tarih Okulu Dergisi* 23 (2015): 67.

⁷⁵ Fatma Ürekli, "Sanâyi-i Nefise Mektebi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2009), 36: 93.

⁷⁶ Sedat Hakkı Eldem ve M. Ali Handan, "Güzel Sanatlar Akademisi", *Arkitekt (Mimarlık-Şehircilik Ve Belediyecilik Dergisi* 22 /1-2 (1954): 5.

⁷⁷ Derya Uzun Aydın, *Sanayi-i Nefise Mektebi'nin Türk Heykel Sanatındaki Yeri ve İlk Heykeltıraşlar*, (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, 2013), 63.

1158 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

dersleri, okulun bütün öğrencileri için mecburi derslerden kabul edilmiştir. Ressam, heykeltıraş ve hakak olacak öğrenciler yalnız anatomi ile perspektif derslerini, mühendis olacaklar da anatomi hariç derslerin tamamını okumaya mecbur tutulmuşlardır.⁷⁸ Bu kurumun tesisi, Osmanlı Devleti'nin batılılaşma noktasındaki ivmesini göstermesi, resim ve heykeltıraşlık gibi sanatlara yönelik öğretimin kurumsallaştırılması açısından önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Müze-i Humâyûn Mektebi (*The School of Imperial Museum*): Eski eserler, özellikle müze, arkeoloji vb. alanında uzman personel yetiştirmek için kurulan mekteptir.⁷⁹ Eski eserler okulu anlamında 'Âsâr-ı Atika Mektebi' olarak da adlandırılmaktadır. Böyle bir eğitim kurumunun açılmasında en önemli etkenlerden biri, daha önce açılmış bulunan (1869) 'Müze-i Humâyûn' da çalışacak nitelikli elemanların bulunmayışı olarak gösterilmektedir. Zira müzenin açıldığı dönemde başına önce Edward Goold daha sonra ise Antone Dethier (1872) gibi yabancı kişiler getirilmiştir.⁸⁰ Okulun kurulmasıyla ilgili nizamname, 14 Şubat 1875'de padişah tarafından imzalanmış ve gerekli ödenek ayrılmıştır. Nizamnameye göre "Okulda temel eğitimlerini alan öğrenciler, İstanbul'a yakın olan ve tarihî eserlerin varlığının bulunduğu bir mahalle gidip araştırma ve kazı yapacaklardı. Çalışmaları esnasında eski eser bulan öğrenci ödüllendirilecekti. Okulu bitiren öğrencilerin işi de hazırды. Müze-i Humâyûn Mektebi mezunları hem devletçe yapılacak kazılarda hem de araştırmalarda ve müzeye ait diğer işlerde istihdam edileceklerdi".⁸¹ Ancak mektep nizamnamesinin hazırlanmış olması, padişah onayı alması ve gerekli ödeneklere de sahip olmasına rağmen dönemin basını tarafından oldukça fazla tenkit edilmiş ve gerekli etkinliği gösterememiştir.

Muzika-i Humâyûn (*Imperial Music School/Academy*): "Osmanlılar' da mehterhanenin yerine kurulan saray bando ve orkestrası; buna icracı yetiştirmek ve Türk müzikisi öğretimi vermek amacıyla Sultan II. Mahmud'un isteğiyle 1827 tarihinde kurulan askeri amaçlı bir müzik kurumudur".⁸² Batılılaşma hareketleri, Yeniçeri Ocağı'nın ve Mehterhane'nin kapatılması sonucu bir askeri mızıkacı takımı olarak düşünülen 'Bando' üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Buna bağlı olarak 1827'de bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi'nin Taşkılla adlı bölümünde 'Muzika-i Humâyûn' adı altında Türk ve Batı müziği bölümlerinden oluşan bir teşkilat kurulmuştur.⁸³ Bu okulun kurulma aşamasında sorumlu olan Fransız Manguel başarısız olarak değerlendirilmiş ve 1828'de yerine İtalyan müzisyen Guiseppo Donizetti getirilmiştir. Donizetti müzikal birikimleri ile bandoyu kurmuş, geliştirmiş ve yeni eserler üretmiştir. Eserlerinin dikkat çeken yönü, batı müziği ve Türk müziğini bir arada kullanmış olmasıdır. II. Mahmut için Mahmudiye, Abdülhamit için Mecidiye marşlarını bestelemiş, askeri bandoyu kısa sürede armoni mızıkası haline getirmiştir.⁸⁴ Ancak bu kurum Geleneksel Türk Müziği bölümünün de kurulması ile çalışma alanı ve hitap ettiği çevre genişlemiş, askeri müzik dışındaki türlere de yönelmiştir. Bir süre sonra saraydaki tüm müzik çalışmalarını da içinde toplayan bir okul haline gelmiştir. Müzik ve güzel sanatlarla doğrudan alakalı olmayan tiyatro, opera, ortaoyunu, kukla, karagöz gibi bazı kollar da Muzika-i Humâyûn içinde yer almıştır. Bu teşkilat içinde sadece müzik dersleri verilmiş Arapça, Farsça ve Fransızca yazı derslerine de yer verilmiştir. 1922-1924 yıllarında Muzika-i

⁷⁸ Derya Uzun Aydın, "Sanayi-İ Nefise Mektebi Ve Paris Güzel Sanatlar Okulu L'ecole Des Beaux-Arts Üzerine Bir Değerlendirme", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6 (2014): 76.

⁷⁹ İbrahim Serbestoğlu - Turan Açık, "Osmanlı Devleti'nde Modern Bir Okul Projesi: Müze-i Humâyûn Mektebi", *Akademik Bakış Dergisi* 6/12 (2013): 163.

⁸⁰ Nezih Başgelen, "Müze-i Humayun'dan Günümüze İstanbul Arkeoloji Müzeleri", *Arkeoloji Dergisi* 14 (2006): 114-115.

⁸¹ Serbestoğlu - Açık, "Osmanlı Devleti'nde Modern Bir Okul Projesi: Müze-i Humâyûn Mektebi", 164.

⁸² Nuri Özcan, "Muzika-i Humayun", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006), 31: 462.

⁸³ Bahar Güdek ve Adem Kılıç, "Muzika-I Humayun'dan Günümüze Klasik Batı Müziğinin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi", *International Journal of Social Science* 47 (2016): 90.

⁸⁴ Ebru Temiz, "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminden Önce Kurulan Resmi Ve Gönüllü Müzik Kuruluşları", *Journal of New World Sciences Academy* 5/4 (2010): 329.

Humâyûn'un adı 'Makam-ı Hilafet Mızıkası' adını almıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte "Riyaset-i Cümhur Musiki Heyeti" adıyla Cumhurbaşkanlığı makamına bağlanmıştır. Heyet içindeki orkestra birimi, 1932 yılında çıkarılan 2021 sayılı kanunla "Cumhurbaşkanlığı Filarmoni Orkestrası" adıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na; bando birimi ise "Riyaset-i Cümhur Bandosu" adını alarak Milli Savunma Bakanlığı'na bağlanmıştır.⁸⁵

Dârüleytam (*Orphanage*): 'Yetim evi' ya da 'yetimhane' anlamına gelen Dârüleytam, "Balkan ve I. Dünya savaşlarında kimsesiz kalan çocukları barındırmak ve bir meslek edin-dirmek amacıyla kurulan müesseselerin adıdır".⁸⁶ 25 Kasım 1914 tarihinde kurulan darüley-tamlara, 31 Aralık 1914'den itibaren yetim çocukların kayıtlarına başlanmıştır. İlk darüley-tam Kadıköy Moda caddesindeki eski Notre Dame de Sion okulunda dört şube hâlinde açılmıştır. Birinci şube ana kucağı (kreş) olup 2-3 yaş arası kız ve erkek çocukları barındırmıştır. 4-6 yaş arası kız ve erkek çocukların yer aldığı ikinci kısım anaokulu olup mevcudu ise 200 ile sınırlanmıştır. Bu şubeden 6 yaşını tamamlayanlar sultanilere parasız olarak nakil ve kaydedilmişlerdir. Okulun üçüncü şubesi, öğretim süresi altı yıl olan ve 7 yaşından büyük kız çocuklarının alındığı kız ilkokulu olarak belirlenmiştir. Dördüncü bölüm ise kız sanat okulu olup öğretim süresi üç yıldır. Bu son şube 100 öğrenci kabul edebilmiştir.⁸⁷ İstanbul dışında da darüleytamlar tesis edilmiştir. İlk tesis edilen darüleytamlar daha ziyade manastır ve okul eğitim kurumları olduğundan eğitim malzemesi, eşya, levazım konusunda sıkıntı çekilmemiştir.⁸⁸ Darüleytamlarda okul derslerinin dışında meslek edinmeye yönelik iş eğitimine de yer verilmiştir.

Dârüşşafaka (*Abode of Compassion*): 'Şefkat Evi/Yurdu' anlamına gelen Dârüşşafaka "öksüz ve yetim Müslüman çocukları okutmak için Cemiyet-i Tedrîsiyye-i İslâmiyye tarafın-dan 1873 yılında İstanbul'da açılan mekteptir".⁸⁹ Bu anlamda eğitimin önemli ilkelerinden, fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik işlevi açısından önemli görülmektedir. Kurulduğu andaki ismi 'Dârü's-Şafakati'l-İslâmiyye'dir. Parasız yatılı ve karma bir öğretim kurumudur. On yaşından küçük ve 12 yaşından yukarı olmayan öğrenciler yapılan sınavda başarılı olmaları halinde burslu olarak eğitim yapma hakkına sahip olabilmişlerdir. "Kurum masraflarının hükümet tarafından karşılanmadığı; ancak masrafların özel bir vakıf tarafından karşılandığı bir okul olması bakımından Darüşşafaka bir özel okul olarak kurulmuştur".⁹⁰ Hatta bazı özellikleri nedeniyle 'Terakki Lisesi', 'İstanbul Erkek Lisesi', ve 'Işık Lisesi' gibi dönemin özel okullarına da önderlik etmiştir.⁹¹ Genel anlamda okul ayrıca yoksul ve kimsesiz çocukları eğiterek onları her türlü geri kalmışlıktan kurtarmayı da amaçlamıştır. Kuruluşuna ilişkin ilk nizamnameye göre kurum, öncelikli olarak öksüz ve kimsesiz çocuklar olmak üzere sınıf ayırt etmeksizin bütün çocukların dinî bilgileri öğrenmelerini hedeflemiştir. Ayrıca her türlü ev-rakı kısa zamanda okuyup yazmayı öğretmek için eğitim verilmiştir. Derslerin ise esnafa kolaylık olsun diye çarşının açıklığından iş zamanının gelişine kadar olacağı kayda bağlanmıştır.⁹² Darüşşafaka, bugün de aynı amaçla eğitim-öğretim faaliyetine devam etmektedir.

⁸⁵ Erol Demirbatır, "Türkiye'de Askeri Bandoculuk Eğitimi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Der-gisi* 18/1 (2005): 69.

⁸⁶ Hidayet Yavuz Nuhoğlu, "Daruleytam" *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat, 1993), 8: 521.

⁸⁷ Ersin Müezzinoğlu, "I. Dünya Savaşı Esnasında Yetim ve Öksüz Çocukların Himayesi ve Eğitimi: Darüleytamlar", *History Studies* 4/1 (2012): 401-402.

⁸⁸ Salih Özkan, "Türkiye'de Darüleytamların Gelisimi ve Nigde Darüleytamı", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 19 (2006): 217.

⁸⁹ Halis Ayhan - Hakkı Maviş, "Dârüşşafaka", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları, 1994), 9: 7-8.

⁹⁰ Songül Keçeci Kurt, "Bir Eğitimin Öncüsü: Darüşşafaka", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2012): 161.

⁹¹ Songül Keçeci Kurt, "Osmanlı Devleti'nde Türklerin Açtığı Özel Mektepler", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/19 (2012): 106.

⁹² Murat İşeri, *Osmanlı Çocuk Koruma Sistemi ve Darüleytamlar (1851-1923)*, (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, 2014), 48.

Dâru'l-Muallimîn (*Teacher Training College*): "Osmanlı Devleti'nde 1848-1924 yılları arasında faaliyet gösteren erkek öğretmen okullarına verilen addır".⁹³ Sultan Abdülmecid döneminde tesis edilen bu kurum esas itibarıyla rüstiyelelere öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır.⁹⁴ Daha sonra 'Dâru'l-Muallimîn-i Rüşdî' adını alan bu eğitim kurumunun, eğitim ve öğretimde karşılaşılan güçlüklerin ancak kolay öğretim yöntemlerinin bulunmasıyla çözülebileceği fikri temeli üzerine tesis edildiği görülmektedir.⁹⁵ "Bu okul açılırken, medrese dışında sistemli bir şekilde öğretmen yetiştirmenin yanında yetişen bu öğretmenlerin modern öğretim sistemlerini bilmeleri, geliştirmeleri ve yaygınlaştırmaları gibi bir amaç da güdülmüştür".⁹⁶ Tanzimat döneminde öngörülen yeniliklerin eğitim alanına yansımalarının bir örneğidir. Öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Okulun ilk müdürü İslam hukuku alanında önemli bir eser olarak kabul edilen 'Mecelle'yi kaleme alan Ahmet Cevdet Paşa'dır. Okula kabul şartları, okutulacak dersler gibi hususlar Ahmet Cevdet Paşa'nın hazırladığı ilk daru'l-muallimîn nizamnamesinde belirtilmiştir.

Menşe-i Muallimîn (*The School of Teacher Training*): 1875 senesinde askeri okulların meslek dışı derslerini okutacak sivil öğretmen yetiştirmek üzere açılan yüksek dereceli bir eğitim kurumudur. Menşe-i Muallimîn, topoğrafya, tarih, coğrafya, matematik, edebiyat, resim vb. alanlarda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi düşünülerek Harbiye Mektebi içinde açılmıştır.⁹⁷ Askeri idadilerin bir benzeri konumunda olan bu mektebin öğretim dili Fransızca olarak belirlenmiştir. Ancak bu okuldan mezun olanlar doğrudan öğretmen olarak atanmamışlardır. İki yıl süre ile öğretmen yardımcılığı yapma zorunluluğu getirilmiştir. Bu süre içinde yabancı dilden çeviri de yapmaları istenmiş, başarılı olamayanlara öğretmenlik hakkı verilmemiştir. Subayların askeri okullarda öğretmenlik yapmaları, asıl görevlerini yapmalarının önünde bir engel olarak görülmüştür. Buna çözüm olarak askeri okulların, meslek derslerini yine subayların, kültür derslerini ise sivil öğretmenlerin okutması düşünülmüştür. Menşe-i Muallimîn'in öğrenci kaynağı, medresenin zeki ve yetenekli öğrencilerinden oluşturulmuştur. Okulun öğrencileri, aynı zamanda cami derslerine de devam etmişlerdir. Okulun tatil zamanları da medreseler gibi dört ay olarak belirlenmiştir.⁹⁸

Dâru'l-Muallimîn-i Sıbyan (*The School of Elementary Teachers*): İstanbul Beyazıt'ta 15 Kasım 1868'de ilkokul basamağına öğretmen yetiştirmek için hizmete açılan okuldur.⁹⁹ Bu girişim, devletin ilkokul basamağına verdiği değer önemli bir göstergesi olmuştur. Özellikle Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi'den sonra sıbyan mekteplerinin medrese tarzı öğretim anlayışından uzaklaştırılmasına yönelik adımlar hızlanmıştır. Nitekim derslerin yeni usullere uygun olarak verilmesi lüzumu, derslerin dini ilimler dışında beşerî ilimleri de kapsamaya bu tedrici değişime işaret etmektedir. Dâru'l-Muallimîn-i Sıbyan müdürlüğüne Harbiye ve Tıbbiye'de tahsil görmüş ve yıllardır maarif hizmetlerinde bulunmuş olan Mehmet Cevdet Bey tayin edilmiştir. Okul için gereken öğretmen ve memur atanmış, Meclis-i Maarif'te yapılan sınavla 20 öğrenci alınmıştır. Okulun süresi, 2 yıl olarak belirlenmiştir. Türkçe ve yazı gibi gramer dersleri, aritmetik, geometri gibi fen derslerinin yanında Tarih, Coğrafya, Farsça derslerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretim metodu (usûl-i tedris) müfredat içinde yer almıştır.

⁹³ Cemil Öztürk, "Dâru'l-Muallimîn", *TDV İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat, 1993), 8: 551.

⁹⁴ Selçuk Uygun, "Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)", *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 4/1 (2008): 183.

⁹⁵ Yahya Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 20/20 (2006): 28.

⁹⁶ Umut Kaya, "Darülmualimîn ile İlgili Bir Nizamname Layihası Ve Darülmualimîn'e Giriş Sürecinde Bir İmtihan", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 5 (2013): 37.

⁹⁷ Mehmet Kına, *Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi* (Yüksek Lisans Tezi, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, 2006), 88.

⁹⁸ Hamza Altın, "Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış", *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences* 1/1 (2011): 12.

⁹⁹ Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1964), 32.

Müdür Cevdet Efendi tarafından öğretim usulünde bir yenilik olarak 'Elifba-yı Tedris Usûlü' isimli bir dersin öğrenciye gösterilmesi, o devir için önemli bir çabadır. Darü'l-Muallimîn-i Sıbyan 1871 yılında öğrencisiz kaldığı için kapanmak zorunda kalmıştır. Ancak 1872' de yine Cevdet Efendi'nin gayretleri sonucunda tekrar açılabilmiştir.¹⁰⁰

Daru'l-Muallimât (Women's Teacher Training College): "Osmanlı Devleti'nde 1870-1924 yılları arasında faaliyet gösteren kız öğretmen okullarına verilen addır".¹⁰¹ Amaç ilk ve ortaöğretim mekteplerine bayan öğretmen yetiştirmektir. Buna bağlı olarak ilk Darü'l-Muallimîn, 'Darü'l-Muallimât-ı Sıbyan' ve 'Darü'l-Muallimât-ı Rüşdiye' bölümlerinden oluşturulmuştur. Diğer bir ifadeyle başlangıçta iptidai ve rüşdiye olmak üzere iki şube olarak öğretim yapılmıştır.¹⁰² Sultan Abdülaziz döneminde İstanbul'da öğretime başlayan sıbyan öğretmenliğinin süresi iki, rüştiye öğretmenliğinin süresi ise üç yıl olarak belirlenmiştir. Bu kurumda hem dinî hem beşerî hem de kadınların sahip olmaları gereken nakış ve dikiş gibi diğer becerileri içeren dersler verilmiştir. Tanzimat döneminde öngörülen yenileşme hareketleri bağlamında kurulan bu mektebin en önemli yönü ihtiyaç duyulan bayan öğretmen istihdamının sağlanabilmesine kapı açmasıdır. "Osmanlı Devleti'nde kadın öğretmen kavramına 'Darü'l-Muallimât' öncesinde de rastlanmaktadır. Bazı bilgili kadınların evlerinde kız çocuklarına yüzeysel de olsa eğitim verdikleri görülmektedir. Bu tür okullar 'kadın öğretmenli ev sıbyân mektepleri' olarak tanımlanmışlardır".¹⁰³ İstanbul'un işgal edilmesi üzerine İbtidâi ve Tatbikat kısımlarındaki öğrenci sayısı azaltılmış, okul 5 Kasım 1922 tarihli bir emirle Türkiye Büyük Millet Meclisi Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. 1923-24 öğretim yılında daha önce kapatılan İhzârî Kısım'na denk bir 'Tâli Kısım' açılmıştır. 1924-25 öğretim yılında, tâli kısım da kapatılmış ve okul, 1924-25 yılında İstanbul Kız Muallim Mektebi adını almıştır.¹⁰⁴

Ana Muallime Mektebi (The School of Kindergartner): Ana Muallime Mektebi, "Maarif Nazırı Ahmed Şükrü Bey'in katkılarıyla, 1914-1915 eğitim öğretim yılında açılmıştır".¹⁰⁵ Anaokullarına öğretmen yetiştirmek için Sultan Mehmet Reşad döneminde Dârülmuallimat bünyesinde açılan 'Ana Muallime Mektebi' için Avrupa'dan 60 kadar anaokulu kitabı getirilmiş ve Türkçeye çevrilmiştir.¹⁰⁶

Temel amaç çocuklara okul öncesi dönemde eğitim verebilecek yetkin bayan öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Zira önceden Müslüman muallimeler yetiştirilmediği için öğrenciler Ermeni ve Yahudi muallimelerin ellerinde kalmıştı. Bu muallimelerin öğrettikleri bilgiler, hatta şarkılar ve hikâyeler kendi kültür ve inançlarını yansıtmaktaydı. Resmi anlamda anaokulu muallimelerin yetiştirilmesi bu problemin önüne geçilmesinde etkili olmuştur. Meşrutiyetin ilanı sonrası İstanbul'da özel bazı ana mektepleri açılmıştır. Resmi olarak açılışı ise Balkan harbinden sonra gerçekleşmiştir. Lakin bu süreçte de Ermeni ve Musevi muallimeler kaynak olarak kullanılmıştır.¹⁰⁷ Ana muallim mektebinde öğretmen olabilmek için Dârülmuallimat ana şubesinden mezun olmak veya bir ana mektebini iyi bir şekilde idare

¹⁰⁰ Kına, *Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi*, 77-79.

¹⁰¹ Cemil Öztürk, "Darü'l-Muallimîn", 8: 549.

¹⁰² Hasan Ali Koçer, *Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler*, (Ankara: Şafak Matbaası, 1975), 33.

¹⁰³ İsmail Güven, ve Ümit Akagündüz, "Osmanlı Devleti'nde Kadınlara Yönelik Tarih Öğretimi Çabaları ve Ali Seydi Bey'in Kızlara Mahsûs Târîh-i Osmânî Adlı Eseri", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 26 (2011): 146.

¹⁰⁴ Mustafa Şanal, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kız Öğretmen Okulunun (Dârülmuallimât) Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapatılışı (1870-1924)", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 26 (2011): 240.

¹⁰⁵ Hamza Altın, "Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış", *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences*, 1/1 (2011): 18.

¹⁰⁶ Mustafa Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, (Ankara: Ocak Yayınları, 1996), 274.

¹⁰⁷ Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977), 1:1338.

1162 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

ettiğini gösterir bir belge olması gerekmektedir. Bunun dışında ana mektebi muallimliği yapabileceğini sınavla ispat edenler de muallime olabilmektedirler. Bunların Türkçeyi iyi konuşabilmesi ve açıkça yazabilmesi gerekmektedir.¹⁰⁸

Yüksek Muallim Mektebi (*Higher Teacher School*): Yüksek Muallim Mektebi, 1892'den itibaren lise düzeyindeki okullara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan Dârulmuallimîn-i Âliye'nin Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924'ten itibaren aldığı isimdir.¹⁰⁹ Daha sonra bu okulun adı, 'Yüksek Öğretmen Okulu (Çapa Yüksek Öğretmen Okulu-o dönemde tek) olarak değiştirilmiştir.¹¹⁰

Kurumun temeli Darulfünun bünyesindeki Dârulmuallimîn-i Âliye'ye dayanmaktadır. Kurulumunda 'Ecole Normale Superieure' isimli Fransız Yüksek Öğretmen Okulu model olarak alınmıştır. 1934 yılında okulun ismi Arapça ifadelerden Türkçe 'ye çevrilmiş ve 'Yüksek Öğretmen Okulu' adını almıştır. 1930'lu ve 40'lı yıllarda tıp fakülteleri dâhil birçok fakülte sınavsız öğrenci kabul ederken Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerini sınavla almıştır. Okulun bu özelliği, liselerin başarısının bu okula öğrenci sokma oranıyla ilişkili olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bu eğitim kurumu 1954-55 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın artması üzerine 1959 yılında Ankara'da, 1964 yılında da İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Ancak uzun yıllar lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan bu okullar 1978 yılında kapatılmıştır.¹¹¹

SONUÇ

Bir milletin ya da toplumun içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik düzey o toplumun eğitim durumuyla doğrudan ilişkilidir. Batıda 16. yüzyılda başlayan Rönesans hareketleri ve daha sonra 18. yüzyıldaki aydınlanma hareketi ve sanayi devrimi hem özgür düşüncenin hâkim kılınmasında hem de endüstriyel kalkınmada etkili olmuştur. Ancak Osmanlı'nın, merkezi Avrupa olan bu değişim ve gelişim ivmesine aynı hızla uyum sağladığını söylemek pek mümkün değildir. Bu durumun temel nedenlerinden biri ve belki de en önemlisi Osmanlı'daki eğitim anlayışının son yüzyıllarda statik bir yapı içinde kalmasıdır. Özellikle medresenin üretkenlikten uzaklaşması, bilim anlayışının sadece dinî ilimlerle sınırlandırılması gibi hususlar Avrupa'daki hızlı dönüşüme entegre olamama sorununu doğurmuştur. Nitekim devlet yöneticilerinin de farkına vardığı bu zafiyeti ortadan kaldırmaya yönelik ilk adımlar, Osmanlı eğitim kurumlarının ıslahı ve dönüşümü yoluyla atılmıştır.

Eğitim tarihçilerinin batılılaşma ya da modernleşme olarak da adlandırdığı eğitime yönelik bu yeniden yapılanmaya ilişkin ilk girişimlerin Sultan III. Selim döneminde başladığını söylemek mümkündür. Nizam-ı Cedid hareketi bağlamında medreselerin ıslahı, askeri okulların açılması, tercüme faaliyetleri gibi eğitimde de bir takım olumlu girişimler daha sonraki dönemlerde yaşanacak olan değişimlerin nüvesini oluşturmuştur. Hemen akabinde II. Mahmut döneminde Okuma ve yazma öğreniminin zorunlu hale getirilmesi, Batı tarzında rüştiyelerin açılması, yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Tıbbiye ve Harbiye mekteplerinin kurulması, dönemin olumlu yenilikleri olarak kabul edilmektedir.

Tanzimat fermanının ilanından I. Meşrutiyete kadar olan zaman aralığı, Osmanlı'da eğitime yönelik kurumsallaşmanın ve yapılanmanın en üst düzeyde olduğu dönemdir. Faaliyete sokulan birçok eğitim kurumu yanında eğitim-öğretimden sorumlu bakanlığın tesis

¹⁰⁸ Seyit Taşer, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi* (Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, 2010), 57.

¹⁰⁹ Levent Eraslan, ve Derya Çakıcı, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19/2 (2011): 430.

¹¹⁰ Süleyman Ünüvar, "Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Formasyon Programı (Öğretmen Yetiştirme)", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi* 1/2 (2012): 98.

¹¹¹ Güven, *Türk Eğitim Tarihi*, 336.

edildiği ve salt bu alana yönelik düzenlemeleri içeren nizamnamenin yürürlüğe sokulduğu bu süreçte yapılan en önemli girişimlerden birisi de bu topraklarda ilk üniversite olarak kabul edilen Dâru'l-Fünun'un temellerinin atılmasıdır. Bu dönemde tesis edilen birçok eğitim kurumunun günümüz eğitim kurumlarının kökleri olması, söz konusu dönem içindeki girişimlerin isabetliliğini göstermesi açısından önemlidir.

Kısa süren I. Meşrutiyet ve akabindeki Mutlakiyet dönemlerinde de daha önceki olumlu yapılanmanın üzerine katkılar sağlanmıştır. Ancak II. Meşrutiyetin ikinci yarısından itibaren ülkede yaşanan sosyal ve ekonomik problemler, eğitime yönelik yeniliklerin devam edememesinde etkili olmuştur.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Abdülvahap. "Osmanlı Devleti'nde Milli Kimlik İnşasında Okul". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2014): 1-24.
- Akman, Zekeriya. "Osmanlı Son Dönem Kurumlarından Daru'l-Hikmeti'l-İslamiye'nin Din Eğitimi Ve Öğretimi Alanındaki Faaliyetleri". *İslami Araştırmalar Dergisi* 20/1 (2007): 85-94.
- Akyıldız, Ali. "Maârif-i Umumiye Nezareti". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 27: 273-274. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2003.
- Akyüz, Yahya. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallim'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış". *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 20/20 (2006): 17-58.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2018*. 30. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları, 2018.
- Albayrak, Sadık. "Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiye". *TDV İslam Ansiklopedisi*, 8: 506-507. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş., 1993.
- Altın, Hamza. "Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış". *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences*, 1/1 (2011): 11-24.
- Altın, Hamza. "Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış". *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences* 1/1 (2011): 11-24.
- Arslan, Ali. "Darülfünun İlahiyat Fakültesi, Fakülte Meclisi'nin Kurulması ve İlk Meclis Zabıtları (1911-1912)". *Değerler Eğitimi Dergisi* 5/13 (2007): 9-37.
- Arslan, Ali. *Dârü'l-fünûn 'dan Üniversiteye*. İstanbul: Kitabevi Matbaası, 1995.
- Aydın Uzun, Derya. *Sanayi-i Nefise Mektebi'nin Türk Heykel Sanatındaki Yeri ve İlk Heykeltraşlar*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, 2013.
- Aydüz, Salim. "Mekteb-i Fenn-i Nücum". *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim: Milletlerarası Kongresi (12-15 Nisan 1999)*. 335-346. İstanbul: İslam Sanat, Tarih ve Kültür Araştırma Merkezi, 2001.
- Aydüz, Salim. "Müneccimbaşı". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 32: 2-4. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2006.
- Aydüz, Salim. "Osmanlı Astronomi Müesseseleri". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 2/4 (2004): 411-453.
- Ayhan, Halis ve Maviş, Hakkı. "Dârüşşafaka". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 9: 7-9. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları, 1994.
- Baskıcı, M. Murat. "Mekteb-i Mülkiye'den Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne 150 Yılın Kronolojisi". *Mülkiye Dergisi* 33/265. 2009: 249-276.
- Baskın, Bahar. "II. Meşrutiyet'te Kadın Eğitimine Yönelik Bir Girişim: İnas Darülfünunu". *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (2008): 89-123.
- Başgelen, Nezih. "Müze-i Hümayun'dan Günümüze İstanbul Arkeoloji Müzeleri". *Arkeoloji Dergisi* 14 (2006): 114-121.
- Baykal, Reşat. "1773'den Günümüze İTÜ'de Gemi İnşaatı ve Teknolojisi Mühendisliği Eğitimi". *GİDB Dergisi* 1 (2015): 3-11.
- Beydilli, Kemal. "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun". *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31: 514-516. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2006.
- Beydilli, Kemal. "Mühendishane-i Berrî-i Humâyun". *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31: 516-518. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2006.
- Bilen, Yusuf. "Hattat Mehmed Şevki Efendi'nin Terekesinde Bulunan Mektuplar Üzerine Değerlendirmeler". *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* 29 (2012): 49-81.
- Bilim, Cahit Yalçın. *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734 - 1876)*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, 21-22.
- Binbaşoğlu, Cavit. *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.

1164 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

- Birbudak, Togay Seçkin. "Meşrutiyet ve Milli Mücadele yıllarında Eğitim", *Türk Eğitim Tarihi*, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2016), 173-190.
- Bozaslan, B. Mehmet - Çokoğullar, Emel. "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına". *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 17/3 (2016): 309-329.
- Cihan, Ahmet. *Osmanlı'da Eğitim*, İstanbul: 3F Yayınları, 2007, 41.
- Çelebi, Nurhayat. – Asan H. Tezer. "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3/1 (2014): 262-270.
- Çetin, Kenan. "Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgilerin Tarihsel Süreci", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2/1-2 (2003): 163-185.
- Demirbatır, Erol. "Türkiye'de Askeri Bandoculuk Eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/1 (2005): 67-81.
- Dereköy, Fevzi Sefa. *Vakayî-î Tıbbiye Dergisinin 1884/100, 1897/24, 1897/5, 1897/12 Ve 1897/13 Sayılarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2016.
- Doğan, Adem. *Osmanlı Eğitiminde Mülkiye Mektepleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi 2007.
- Duman, Fulya. *Osmanlı'da Tıp Eğitimi ve Mekteb-i Tıbbiye*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2015.
- Eldem, Sedat Hakkı ve Handan, Mehmet Ali. "Güzel Sanatlar Akademisi". *Arkitekt (Mimarlık-Şehircilik Ve Belediyecilik Dergisi*, 22/1-2 (1954): 5-17.
- Engin, Gizem - Uygun, Selçuk. "Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21/1 (2011): 197-216.
- Eraslan, Levent ve Çakıcı, Derya. "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19/2 (2011): 427-438.
- Ergin, Osman. *Türkiye Maarif Tarihi*. 1. İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977.
- Ergün, Mustafa. *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları, 1996.
- Feyzi, Ahmet. "Darü'l Elhan'a Ait Anadolu Halk Şarkları Defterlerinde Erzurum Türküleri". *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* (2015): 829-856.
- Güdek, Bahar ve Kılıç, Adem. "Muzika-I Hümayun'dan Günümüze Klasik Batı Müziğinin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi". *International Journal of Social Science* 47 (2016): 89-102.
- Gümüşsoy, Emine. "Tanzimat'tan Sonra Halk Eğitimi için Kurulan İki Cemiyet: Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniyeye ve Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8/2 (2007): 174-192.
- Güven, İsmail ve Akagündüz, Ümit. "Osmanlı Devleti'nde Kadınlara Yönelik Tarih Öğretimi Çabaları ve Ali Seydi Bey'in Kızlara Mahsus Târîh-i Osmânî Adlı Eseri". *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 26 (2011): 141-164.
- Güven, İsmail. *Türk Eğitim Tarihi*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık, 2018.
- İhsanoğlu, Ekmeleddin. "Dâru'l-Fünûn". 8: 521-528. *Türkiye Diyanet Ansiklopedisi*. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş. 1993.
- İşeri, Murat. *Osmanlı Çocuk Koruma Sistemi ve Darüleytamlar (1851-1923)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, 2014.
- Kahya, Esin - Demirhan Erdemir, Ayşegül. *Medicine in the Ottoman Empire*. İstanbul: Nobel Medical Publications, 1997.
- Karataş, Süleyman. "Osmanlı Eğitim Sisteminde Batılılaşma". *Aydın Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5/1 (2003): 231-242.
- Kaya, Umut. "Dârümuallimîn ile İlgili Bir Nizamname Layihası Ve Dârümuallimîn'e Giriş Sürecinde Bir İmtihan". *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 5 (2013): 35-54.
- Keçeci Kurt, Songül. "Bir Eğitimin Öncüsü: Darüşşafaka". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2012): 159-174.
- Keçeci Kurt, Songül. "Osmanlı Devleti'nde Türklerin Açtığı Özel Mektepler". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/19 (2012): 105-123.
- Keklik, Ebubekir. II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitimi: Problemler Tartışmalar Teklifler. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2018.
- Kemahlı, Sabri. "Tıp Eğitimi ve Hekimlik Dilimiz Nasıl Türkçeleşti?". *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi* 14/44 (2015): 5-12.
- Kına, Mehmet. *Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2006.
- Koçer, Hasan Ali. *Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler*. Ankara: Şafak Matbaası, 1975.
- Kütükoğlu, Mübahat S. "Dâru'l-Halifeti'l-Aliye Medresesi". *TDV İslam Ansiklopedisi* 8: 507-508. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş. , 1993.

- Kütükoğlu, Mübahat S. "Dârü'l-Hilâfeti'l-'Aliyye Medresesi ve Kuruluşu Arefesinde İstanbul Medreseleri". *İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi* 7 /1-2 (1978): 1-212.
- Kaçar, Mustafa. *Osmanlı Devletinde Mühendishanelerin Kuruluşu ve Bilim ve Eğitim Anlayışındaki Değişmeler*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 1994.
- Müezzinoğlu, Ersin. "I. Dünya Savaşı Esnasında Yetim ve Öksüz Çocukların Himayesi ve Eğitimi: Darüleytamlar". *History Studies*, 4/1 (2012): 399-417.
- Nuhoğlu, Hidayet Yavuz. "Daruleytam". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 8: 521-521. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş., 1993.
- Nutku, Özdemir. "Daru'l-Bedâyi". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 8: 515. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş., 1993.
- Öcal, Mustafa. "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986): 111-123.
- Öktem, Ülker. "Dârü'l-Fünûn'da Hilâfiyyât". *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 8/8 (1997): 205-219.
- Ölmez, Adem. "II. Meşrutiyet Devrinde Osmanlı Medreselerinde Reform Çabaları ve Merkezileşme". *Vakıflar Dergisi* 41 (2014): 127-140.
- Özcan, Abdülkadir. "Harbiye". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 13: 115-110 İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 1997).
- Özcan, Nuri. "Dârü'l-Elhan". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 8: 518. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş., 1993.
- Özcan, Nuri. "Muzika-i Humayun". *TDV İslam Ansiklopedisi*"31: 422-423. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2006.
- Özden, Erhan. "Osmanlı'nın Müsiki Okulları". *Rast Müzikoloji Dergisi* 1/2 (2013): 17-29.
- Özkan, Salih. "Türkiye'de Darüleytamların Gelişimi ve Nigde Darüleytami". *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 19 (2006): 211-299.
- Özkaya, Duman, Olcay. "Darülbedayi'den Tiyatro'ya Atipik Modernist Bir Kadın: Afife Jale Ve Dönemi". *Tarih Okulu Dergisi* (23), 2015: 67. (63-83).
- Öztürk, Cemil. "Dârü'l-Muallimin". *TDV İslam Ansiklopedisi* 8: 551-552. İstanbul: Diyanet Vakfı Neşriyat Pazarlama ve Ticaret A.Ş. 1993.
- Öztürk, Hülya. *Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane ve Kurucusu Charles Ambroise Bernard*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2009.
- Pakalın, Mehmet Zeki. *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. 2: 477. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1988.
- Serbetoğlu, İbrahim ve Açık, Turan. "Osmanlı Devleti'nde Modern Bir Okul Projesi: Müze-i Hümayûn Mektebi". *Akademik Bakış Dergisi* 6/12 (2013): 157-171.
- Serin, Necdet. "Mekteb-i Mülkiye'den Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne". *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 40/1 (1985): 9-16.
- Songur, Haluk. "Hukuk Tarihi Bakımından Osmanlıdan Cumhuriyete Yükseköğretim Meselesi-Yök'ün İlahiyat Fakülteleri Lisans Program Değişikliği Bağlamında-". *SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (2013): 191-211.
- Şahin, Muhammet ve Tokdemir, M. Ahmet. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/4 (2011): 851-876.
- Şanal, Mustafa. "Osmanlı İmparatorluğu'nda Kız Öğretmen Okulunun (Dârülmualimât) Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapatılışı (1870-1924)". *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 26 (2009): 221-244.
- Şen, Adil. "Osmanlıdan Günümüze Modernleşme Çabaları". *Ekev Akademi Dergisi* 57 (2013): 477-492.
- Taşer, Seyit. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi Ve Denetimi*. Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, 2010.
- Temiz, Ebru. "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminden Önce Kurulan Resmî Ve Gönüllü Müzik Kuruluşları". *Journal of New World Sciences Academy*, 5/4 (2010): 324-332.
- Terzi, İhsan. *Mehmed Esad'ın Mîrat-ı Mühendishane-i Berrî-i Humâyun ve Mîrât-ı Mekteb-i Harbiye adlı Eserine Göre 19. Yüzyıl Türk Resmî*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 1998.
- Toker, Hikmet – Özden, Erhan. "Osmanlı Devletinde Müzik Eğitimi Veren Önemli Kurumlar". *Rast Müzikoloji Dergisi* (2013): 107-128.
- Türkmen, Zekeriya. "Sultan II. Abdülhamid Döneminde Mekteb-i Harbiye-i Şahane". *Osmanlı İstanbulu IV-IV. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu Bildirileri (20-22 Mayıs 2016)*. 931-954. İstanbul: 29 Mayıs Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Unat, Faik Reşit. *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1964.
- Uygun, Selçuk. "Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)". *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 4/1 (2008): 183-186.

1166 | Osman Taştekin. 18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları

- Uzun Aydın, Derya. "Sanayi-İ Nefise Mektebi Ve Paris Güzel Sanatlar Okulu L'ecole Des Beaux-Arts Üzerine Bir Değerlendirme". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6 (2014): 74-81.
- Ülman, Yeşil Işıl. "Türkiye'de 19. ve 20 yüzyıllarda Tıp Tarihinin Anahatları". *Tıp Tarihi ve Tıp Etiği Ders Kitabı*. 175-186. İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, 2007.
- Ünal, Uğur. "III. Selim'den Meşrutiyete Osmanlıda Eğitim (1789-1876)", *Türk Eğitim Tarihi*, 151-172. Ankara: Grafiker Yayınları, 2016.
- Ünüvar, Süleyman. "Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Formasyon Programı (Öğretmen Yetiştirme)". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi* 1/2 (2012): 97-104.
- Ürekli, Fatma. "Sanâyi-i Nefise Mektebi". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 36: 93-97. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, 2009.
- Ürekli, Fatma. "Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (3) (2002): 382-406.
- Ürekli, Fatma. "Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (2002): 382-406.
- Yazıcı, Nesimi. "Osmanlıların Son Döneminde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler". *Diyanet İlmî Dergi* 27/4 (1991): 55-123.
- Yıldız, Abdullah. "Osmanlı İmparatorluğu'nda Sivil ve Türkçe Tıp Eğitimine Geçiş". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* 70/3 (2017): 127-134.
- Yılmaz, Harun. "Osmanlı Son Döneminde Medreselerin İslahı ve Panislamizm Tartışmaları Bağlamında Bir Medrese: Kudüs Selâhaddîn-i Eyyûbî Külliye-i İslâmiyyesi ve Külliye Talimatnamesi". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 51, (2016): 79-113.
- Yörük, Ali Adem. *Mekteb-i Hukuk'un Kuruluşu ve Faaliyetleri (1878-1900)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2008.
- Yücebaşı, Mesut. "1933 Darülfünun'un İlgası ve Yeni Üniversitenin Ruhu: Basında Üniversitenin Anlamı". *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 13/2 (2014): 259-283.
- Yüksel, Zeynep. "Osmanlıda Vaaz ve Vaizlik Geleneği". *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu II (17-18 Aralık Ankara 2011)*. 163-185. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2013.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal

ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X

Aralık / December 2019, 23 (3): 1167-1188

**Karşıtların Birliği: Kûtü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş Esirlerinin
Kayıtlarında Türkler ve Almanlar**

*The Unity of Opposites: The Image of the Turks and the Germans According to the
Records of British War Prisoners after the Siege of Kut al-Amara*

Elnura Azizova

Doç. Dr., Azerbaycan İlahiyat Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Din Bilimleri Anabilim Dalı
Associate Professor, Azerbaijan Institute of Theology, Faculty of Theology, Department of
Religious Studies

Bakü, Azerbaycan

elnuraazizova@ait.edu.az

orcid.org/0000-0002-2505-1299

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 05 Mart / March 2019

Kabul Tarihi / Accepted: 09 Haziran / June 2019

Cilt / Volume: 23 **Sayı / Issue:** 3 **Sayfa / Pages:** 1167-1188

Atıf / Cite as: Azizova, Elnure. "Karşıtların Birliği: Kûtü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş Esirlerinin Kayıtlarında Türkler ve Almanlar [*The Unity of Opposites: The Image of the Turks and the Germans According to the Records of British War Prisoners after the Siege of Kut al-Amara*]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1167-1188.

<https://doi.org/10.18505/cuid.535745>

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuid>

1168 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...
The Unity of Opposites: The Image of the Turks and the Germans According to the Records of British War Prisoners after the Siege of Kut al-Amara

Abstract: England, known as “the empire without sun settling down” and being among the final winners of the World War I (1914-1918), had one of the heaviest defeats of its history against the Ottoman Empire in the Kut al-Amara, which happened on 29 April 1916 close to Baghdad. Following the defeat of Kut al-Amara, which was the most important war trauma for England during the World War I, the Turks and Germans, as winner side of the battle were evaluated by British prisoners from military, political, cultural and socio-psychological aspects in their memories. Content analysis method is used in the article for qualitative evaluation of the data related to the Turkish and German image reflected in the memories of British prisoners after the siege of Kut al-Amara. The alliance between Turks and Germans is regarded as contrast in terms of important elements as national and ethnic identity, language, religion and culture in the main sources of the research as *My Compain* by Charles Townshend, *Besieged in Kut and After* by Barber, *A Kut Prisoner* by Bishop, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division* by Sandes, *The Secrets of a Kuttite* by Mousley which occasionally use exaggerated language and the subjective information due to the impact of traumatic defeat.

Summary: Being a heroic epic in the war history of Turkey, Küt al-'Amâra has been the subject of very fewer researches until recently, despite its importance in Turkey's history. This argument is supported by the fact that the memoirs by Ottoman soldiers related to the WWI, which also encompass information about Küt al-'Amâra, were published half a century after the war at the earliest. Unlike the records of Turkish soldiers participating in Küt al-'Amâra, the memoirs and the war diaries of British soldiers were published shortly after the war, as early as possible, between the years of 1918-1921. The authors of these memoirs and war diaries informed the public on the reasons for the defeat of Küt al-'Amâra on the one hand, and on the other hand created the Ottoman and Turkish image which was considered differently in the British society in terms of culture and civilization. They also strengthened this image over that of German's, with whom they shared many common values despite the fact that they represented the opposite fronts of the war.

It is worthy mentioning that the role of the Ottoman army in the victory of Küt al-'Amâra was highly underestimated by the memoirs of the British prisoners. According to the authors, it is not the Turkish army that has achieved real victories over the British, but Germany's support, notably General von der Goltz, the great strategist of Europe. The effects of bad weather conditions and geographical situation are also emphasized among the reasons of the defeat of Küt al-'Amâra. Consequently, the success of the Turkish army in the victory of Küt al-'Amâra was ignored, except for the role of Halil Pasha. The image of an army that knows the trench and defence techniques well, but fails to attack is one of the prominent evaluations in the memoirs related to the Turkish military characteristics.

The British prisoners of war, who evaluate the Turkish and German image through the economic and political situation, draw a very desperate picture of the situation of the Turks in the mentioned areas. According to this image, corruption and bribery prevails at every stage of the Turkish government. The Turks are unable to repay their debt to Germany, which dominates the economy of the country completely. According to these records, besides ordinary people, the army is also facing great difficulties in meeting basic requirements. To convert the Ottoman Empire into their own property and keep the Turks under their control in military, economic and political spheres, the Germans lend a high amount of money.

On the basis of Turkish soldiers encountered in Küt al-'Amâra, the British prisoners characterizes the Turks as physically large, hard and strong-bodied people. The authors also note that the Turks are not as cold-blooded, calm and obedient as they seem at first sight, rather they become rude people when they get angry. Another feature that British prisoners evaluate as a potential of the Turks, is their childish spirit. In as much as they are happy with small things and can be offended by small things. According to the memoirs, the Germans should

not be allowed to benefit from these characteristics of the Turks, but the British should take the advantage of their potential power.

The moral characteristics of the Turks and the Germans are among the most emphasized subjects. Written in exceptional time such as war, sometimes the diaries include exaggerated and sentimental phrases related to the moral attitudes enemy soldiers exhibited during siege, as well as captivity. Turks are regarded as negligent and careless rather than cruel or ruthless. They owe these characteristics to their Eastern identity, which is different from the Europeans having virtues such as task responsibility and diligence. The moral characteristic of the Turks regarding the duty, responsibility and kindness is evaluated comparatively with the civilized and humanistic behaviors of the Germans towards the prisoners. Being Europeans, the Germans often come to the fore because of their more polite treatment towards the British prisoners. Although the Germans as an enemy fought against the British on the front, they were kind to them in the Ottoman territories as the only civilized people among the barbarian peoples of the East.

The Turks and the Germans are compared in the field of education, as well as other areas of development. The authors emphasize that the education level of the Turks is very low; Armenian and Greek subjects of the Empire are its brain and financial resources, which is the reason why the Turks are anxious about them. The Germans have the superiority in both transportation and communication technology in the Ottoman territories. One of the reasons they had a huge investment on the Ottoman territories is the Berlin-Istanbul-Baghdad-Basra railway. The British prisoners give details on the German communication technology they encountered during both the battle and the captivity days in Anatolia. In addition to the transport and communication technology, they also record much German-made military equipment, from weapons to maps.

Evaluating the Turks and the Germans as opposites, the British prisoners draw an image for the latter, with whom they share a common cultural legacy, as a fully equipped enemy in terms of technology and strategy on the front, and the civilized Europeans characterized with their virtue in non-war situations. On the contrary, the Turks are described as a strong defender and daredevil soldiers on the front line, but strategically weak on the front. In terms of duties and responsibilities, the Turkish soldiers are presented with negligent and irresponsible approach towards their prisoners.

The images of the Turks and the Germans, which are compared by the British prisoners, are often based on their Eastern and Western identity. The Turks symbolize the East with economic, political and cultural backwardness, yet quite the contrary, the Germans symbolize the West in terms of development, modernity and civilization. The British prisoners sometimes used exaggerated expressions in their approaches regarding both sides, as well as different details in terms of information and interpretation about the same event, due to the trauma of defeat.

Keywords: History of Islam, World War I, Ottomans, Kut al-Amara, The Image of The Turks, The Image of The Germans, English Prisoners, Memoir.

Karşıtların Birliği: Kûtü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş Esirlerinin Kayıtlarında Türkler ve Almanlar

Öz: “Üzerinde güneşin batmadığı imparatorluk” olarak bilinen İngiltere, genel sonuçları açısından kazananların safında bulunduğu I. Dünya Savaşı’nda (1914-1918) tarihinin en ağır mağlubiyetlerinden birini, 29 Nisan 1916 yılında Bağdat yakınlarındaki Kûtü'l-Amâre’de vuku bulan muharebede yaşamıştır. I. Dünya Savaşı’nda aldığı en önemli savaş travmasını oluşturan Kûtü'l-Amâre yenilgisinin ardından İngiliz esirler, galip tarafı oluşturan Türk ve Almanlara yönelik askerî, politik, kültürel ve sosyo-psikolojik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada içerik analizi metodu uygulanarak, Kûtü'l-Amâre kuşatması sonrası İngiliz esirlerin kayıtlarına yansıyan Türk ve Alman imajıyla ilgili veriler, niteliksel yöntemle

1170 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

değerlendirilmiştir. Araştırmanın başlıca kaynaklarını oluşturan Charles Towshend'in *My Campaign*, Barber'in *Besieged in Kut and After*, Bishop'un *A Kut Prisoner*, Sandes'in *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, Mousley'in *The Secrets of a Kuttite* isimli hatıratında, aynı cepheyi oluşturan Türk ve Almanların, millî ve etnik kimlik, dil, din ve kültür gibi önemli unsurlar açısından karşılaştırılmasında, mağlubiyet travmasının etkisiyle zaman zaman abartılı dil ve subjektif bilgiler kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Özet: Türk savaş tarihinde bir kahramanlık destanı olarak görülen Kütü'l-Amâre, son dönemlere kadar Türkiye tarihindeki önemiyle kıyaslamada çok az sayıda bilimsel çalışmaya konu olmuştur. Osmanlı askerlerinin Kütü'l-Amâre'yle ilgili bilgileri de içeren I. Dünya Savaşı'na dair kayıtlarının en erken savaştan yarım asır sonra yayınlanması bunu göstermektedir. Kütü'l-Amâre'ye katılmış Türk askerlerden farklı olarak, İngiliz askerlerin hatırat ve savaş günlükleri savaştan kısa süre sonra, 1918-1921 yılları gibi kısa sürede yayınlanmıştır. Yazarları, bu hatırat ve günlüklerde bir taraftan Kütü'l-Amâre yenilgisinin nedenleri hususunda kamuoyunu bilgilendirirken, diğer taraftan İngiliz toplumunda kültür ve medeniyet bakımından farklı gördükleri Osmanlı ve Türk imajı oluşturmuş, dahası bu imajı karşı cephede bulunmasına rağmen pekçok ortak değeri paylaştıkları Alman imajı üzerinden pekiştirmişlerdir.

İngiliz esirlerin hatıratlarında Kütü'l-Amâre zaferinde Osmanlı ordusunun rolü yok denecek kadar aza indirgenmektedir. İngilizler üzerinde gerçek zafer kazanan Türk ordusu değil, Avrupa'nın büyük strateji uzmanı General von der Goltz başta olmak üzere Almanya desteğidir. Hatıratlarda Kütü'l-Amâre'nin Türklerce alınmasında Almanya desteği dışında kötü hava koşullarının ve coğrafi durumun da etkisi ön plana çıkarılmaktadır. Halil Paşa'nın kısmî katkısı dışında Kütü'l-Amâre zaferinde Türk ordusunun başarısı görmezden gelinmektedir. Siper ve savunma tekniklerini iyi bilen, fakat taarruz konusunda başarısız bir ordu imajı, Türklerin askerî özelliklerine yönelik hatıratlarda ön plana çıkan değerlendirmelerdendir.

Türk ve Alman imajını ekonomik ve politik durum üzerinden değerlendiren İngiliz esirler, Türklerin içinde buldukları ekonomik ve politik durumla ilgili çok vahim bir tablo çizmektedirler. Bu tabloya göre, yönetimin her aşamasında yolsuzluk ve rüşvet hakimdir. Türkler, ülkenin ekonomisine tamamen hakim olan Almanya'ya olan borcunu ödeyemez durumdadır. Sıradan halkın yanı sıra, ordu da temel ihtiyaçların giderilmesi konusunda büyük zorluklar yaşamaktadır. Almanlar Osmanlı Devleti'ni kendi mülklerine çevirmek için yüksek meblağda borç vererek Türkleri askerî, ekonomik ve politik alanda kendi nüfuzunda tutmaktadır.

İngiliz esirler, Kütü'l-Amâre'de karşılaştıkları Türk askerler örneğinde Türkleri fiziki açıdan iri yapılı, dayanıklı, güçlü ve sağlam vücutlu kişiler olarak karakterize etmektedirler. Hatırat yazarları, ayrıca Türklerin ilk görünüşte olduğu gibi soğukkanlı, sakin ve uysal olmadıklarını, kızdıklarında kaba bir insana dönüştüklerini kaydetmektedirler. İngiliz esirlerin Türklerde potansiyel olarak değerlendirdikleri bir diğer özellik ise, onların çocuksu ruhta olup, küçük şeylere sevinmeleri, ufak şeylerden de darılabilmeleri özelliğidir. Hatırat sahiplerine göre, Almanların, Türklerin bu özelliklerinden yararlanmasına izin verilmemeli, bu potansiyel güç İngilizlerce değerlendirilmelidir.

Türklerin ve Almanların ahlakî özellikleri, İngiliz esirlerin en fazla üzerinde durdukları konulardandır. Savaş gibi sıradışı zamanda yazılan bu günlüklerde, düşman askerlerin gerek kuşatma sırasında, gerekse esirlik döneminde sergiledikleri ahlakî özellikler zaman zaman abartılı ve duygusal dille aktarılmaktadır. Yazarlara göre, Türkler, çoğu zaman uygar dünyanın savaş esirlerine karşı uygulamalarından çok geri kalmaktadırlar. Türkler, ahlakî özellikleri bakımından zalim veya acımasız olmaktan ziyade ihmalkâr ve dikkatsiz olarak değerlendirilmektedirler. Onlar, görev sorumluluğu ve çalışkanlık gibi meziyetlere sahip Avrupalılardan farklı olan bu özelliklerini Doğulu kimliklerine borçludurlar. Günlüklerde Türklerin görev sorumluluğu ve insancıl yönleriyle ilgili ahlakî özellikleri, Almanların esirlere karşı gösterdikleri uygar ve insancıl davranışlarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Bir Avrupalı olarak Almanlar, çoğu zaman İngilizlere karşı Türklerden daha kibar davranmalarına göre öne çıkmaktadırlar. Hatırat yazarlarına göre, her ne kadar Almanlar İngilizlere karşı cephede düşman olarak savaşmaktaysa da, Osmanlı topraklarında Doğunun barbar halkları arasında yegane uygar halk olarak kendilerine karşı insancıl yaklaşımlarıyla temayüz etmektedirler.

Gelişimin diğer alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da İngiliz esirler, Türklerle Almanları karşılaştırmaktadırlar. Türklerin eğitim durumunun çok aşağı olduğu, Ermeni ve Rum tebaasının Osmanlı Devleti'nin beyin ve finans kaynağı olduğunu, bu yüzden Türklerin kendilerinden daha yüksek eğitim düzeyindeki gayrimüslimlerden korktukları vurgulanmaktadır. Eğitim durumu açısından eleştirilen Türklere karşılık, Almanlardan, iletişimden ulaşım, savaş araç gereçlerinin üstünlüğüne göre takdirle bahsedilmektedir. Osmanlı Devleti'nde gerek ulaşım, gerekse iletişim teknolojisinde Almanların üstünlüğü vurgulanmaktadır. Berlin-İstanbul-Bağdat-Basra demiryolu sebebiyle Almanların Osmanlı sınırlarında büyük yatırım yaptıkları belirtilmektedir. İngiliz esirler, gerek Kütü'l-Amâre savaşı sırasında, gerekse Anadolu'daki esirlik günlerinde karşılaştıkları iletişim teknolojisi araçları dolayısıyla Almanlardan takdirle bahsetmektedirler. Ulaşım ve iletişim teknolojisi dışında, silahtan haritaya kadar pekçok askerî araç-gereç de Alman yapımı olarak kaydedilmektedir.

Askerî, politik, sosyo-kültürel açılardan Türkleri ve Almanları karşıtlar olarak değerlendirilen İngiliz esirler, ortak kültürel mirası paylaştıkları Almanlarla ilgili, cephede teknoloji ve strateji bakımından tam donanımlı düşman, savaş dışı durumlarda ise insancıl meziyetleriyle temayüz eden bir Avrupalı imajı çizmektedirler. Buna karşılık, Türkler, cephede strateji açısından zayıf olmakla birlikte güçlü bir savunmacı, gözüpek askerler olarak betimlenmektedirler. Diğer yandan, görev ahlaki açısından Türk askerlerinin, esirlere karşı lakayd, ihmalkâr ve solumsuzca yaklaşımı ön plandadır.

İngiliz esirlerin hatıralarında ekonomik, politik, askerî, teknolojik ve ahlakî açıdan karşılaştırılan Türk ve Alman imajı, çoğu zaman Doğulu ve Batılı kimliği üzerine kurgulanmıştır. Günlüklerde Türkler, ekonomik, politik ve kültürel açıdan geri kalmakla Doğu'yu, Almanlar ise gelişim, modernite ve uygarlık açısından Batı'yı simgelemektedirler. İngiliz esirlerin, Kütü'l-Amâre'de yaşadıkları yenilgi travmasının etkisiyle, her iki tarafla ilgili yaklaşımlarında zaman zaman abartılı ifadelerle yer verdikleri, bazen aynı olayla ilgili bilgi ve yorum bakımından farklı detaylar aktardıkları gözlemlenmektedir.

Anahtar kelimeler: İslam Tarihi, I. Dünya Savaşı, Osmanlı, Kütü'l-Amâre, Türk İmajı, Alman İmajı, İngiliz Esirler, Hatırat.

GİRİŞ

Gerçekleştiği dönemde Türk sabrının İngiliz inadını kırdığı bir kahramanlık destanı olarak görülen Kütü'l-Amâre, son dönemlere kadar Türkiye tarihindeki önemiyle kıyaslamada çok az sayıda bilimsel çalışmaya konu olmuştur. 2016 yılında Kütü'l-Amâre zaferinin 100. yılı çerçevesinde düzenlenen bilimsel etkinliklerin de katkısıyla son yıllarda konuya ilişkin sempozyum bildirileri, makaleler ve derleme eser sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir.¹ Seyahatname, günlük ve hatıralar, birinci el kaynak olarak önemli tarihi vesikalar

¹ Konuyla ilgili bilimsel çalışmaların başında Yavuz Ölçen tarafından yaklaşık yirmi yedi yıl önce yazılmış, fakat yayınlanmamış *Birinci Dünya Harbi Irak Cephesi Kutü'l-Amâre muharebeleri (29 Nisan 1916 – 16 Şubat 1917)* isimli doktora tezi gelmektedir. Kütü'l-Amâre muharebelerinin askerî tarih açısından ele alındığı tezde, Irak cephesinde coğrafi durumdan kısaca bahsedilmesinin ardından, askerî güçler, hareket planı ve stratejileri araştırılmış, Irak cephesinde Türk ve İngiliz kuvvetlerin faaliyetleri değerlendirilmiş, yalnız son kısımda Kütü'l-Amâre muharebeleri tasvir edilmiştir (Yavuz Ölçen, *Birinci Dünya Harbi Irak Cephesi Kutü'l-Amâre muharebeleri (29 Nisan 1916 – 16 Şubat 1917)* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, 1992), 101-174). Kadir Ekim'in *Birinci Dünya Savaşında Irak Cephesi Kutü'l-Amâre Muharebesi (29 Nisan 1916 – 16 Şubat 1917)* isimli yüksek lisans tezinde de önceki çalışmada olduğu gibi Kütü'l-Amâre'nin askerî tarihi araştırılmış, I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti'nin savaştığı cepheler, Irak cephesinin coğrafi, sosyal ve askerî durumu üzerinde durulduktan sonra Kütü'l-Amâre muharebelerinden bahsedilmiştir (Kadir Ekim, *Birinci Dünya Savaşında Irak Cephesi Kutü'l-Amâre Muharebesi (29 Nisan 1916 – 16 Şubat 1917)* (Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2015), 40-64). Konuyla ilgili olarak zikredilmesi gereken bir diğer çalışma ise Betül Ulutin'in *Birinci Dünya Savaşı'nda Kutü'l-Amâre Muharebeleri* isimli yüksek lisans tezidir. İlk iki bölümü Birinci Kût Muharebesi ve İkinci Kût Muharebesine ayrılmış bu çalışma da genel olarak askerî tarih açısından değerlendirilmiş, yalnız üçüncü bölümde ise Kütü'l-

1172 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

olmanın yanısıra, halk ve toplumların sosyo-kültürel özellikleriyle ilgili algı oluşturmada geniş okuyucu kitlesiyle buluşan popüler eserlerdir. Bu açıdan bakıldığında, Kütü'l-Amâre Savaşı sonrası esir düşmüş İngiliz askerler, esaretin bitiminin ardından 1918-1921 yılları gibi kısa sürede hatırat ve günlüklerini yayınlatarak Kütü'l-Amâre yenilgisinin nedenleri hususunda kamuoyunu bilgilendirdikleri gibi, İngiliz toplumunda kültür ve medeniyet bakımından farklı gördükleri Osmanlı ve Türk imajı oluşturmakta, dahası bu imajı karşı cepheye bulunmasına rağmen pekçok ortak değeri paylaştıkları Alman imajı üzerinden pekiştirmekte gecikmemişlerdir. Savaştan kısa süre sonra yayınlanan İngiliz askerlerin hatırat ve savaş günlüklerinden farklı olarak, Osmanlı askerlerinin Kütü'l-Amâre'yle ilgili bilgileri de içeren I. Dünya Savaşı'na dair kayıtları en erken savaştan yarım asır sonra yayınlanmıştır. Savaşın kumandanı Halil Kut'un Kütü'l-Amâreden de bahsedilen *Bitmeyen Savaş*² isimli hatıratı dışında, yarbay Mehmed Reşid Bey'in *Osmanlı'nın Unutulan Son Zaferi Kutulamare: Yarbay Mehmed Reşid Bey'in Savaş Günlükleri*³ ve Mehmed Emin Bey'in *Kutulamâre Hücum ve Muhasarası: Bir Osmanlı Subayının Hatıratı*⁴ isimli yayınlanmış hatıraları savaştan bir asır sonra okuyuculara sunulmuştur. Kütü'l-Amâre'yle ilgili gerek kaynak, gerekse araştırma olarak önem arzeden eserlerin azlığı, Türkiye askerî tarihinin, özellikle I. Dünya Savaşı araştırmalarının yetersizliği gerçeğiyle açıklanmaktadır.⁵

Tarihi vesikaların yazarın kimliğinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği gerçeği dikkate alındığında, hatırat ve günlük türü kaynakların da değerlendirilmesinde, kendi toplumla bahsettiği toplum arasındaki tarihî ve ikili ilişkilerin, yazarın yaklaşımı ve aktarımı üzerinde etkili olduğu bir gerçektir. İngiliz savaş tarihi için büyük bir yenilgi, Türk savaş tarihi adına yüce bir zafer olarak görülen Kütü'l-Amâre gibi önemli bir olayla ilgili olarak kaleme alınmış günlüklerin yazarlarının, Türklere karşı savaşta yenik düşmüş ordunun askerleri olduğu dikkate alındığında, bu etkinin boyutunun daha da artacağını ve kayıtlarda zaman zaman hissi yaklaşımların, tarihî gerçekliklerin önüne geçeceğini de ön görmek gerekir.

Amâre zaferinin dünya kamuoyunda yansımaları üzerinde durulmuştur (Betül Ulutin, *Birinci Dünya Savaşı'nda Kutulamare Muharebeleri* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2016), 106-135). Neredeyse aynı olan isimlerinden de anlaşıldığı gibi zikredilen her üç araştırmada Kütü'l-Amâre, askerî tarih açısından araştırılmıştır. Yalnız son çalışmada savaşın dünya kamuoyunda yansımaları gibi farklı yönü üzerinde durulmuştur. Öte yandan, her üç çalışmada da, makalede başvurulan İngiliz askerlerden yalnız Charles Vere Ferrers Townshend'in hatıratından yararlanılmıştır. Konuyla ilgili bir diğer önemli çalışma, Hadiye Yılmaz'ın kaleme aldığı "Üç İngiliz Subayın Gözünden Kütü'l-Amâre Kuşatması" isimli araştırmadır (*Kütü'l-Amâre: Olaylar, Hatıralar, Raporlar 1916*, haz. Hasan Hoşoğlu ve Hacer Kılıçaslan (İstanbul: Kronik Kitap, 2017), s. 173-198). Zikri geçen araştırmada, bu makalede hatıraları Türk ve Alman imajı oluşturma açısından incelenen beş İngiliz esirden üçünün Kütü'l-Amâre savaşının gidişatı ve askerî yönüne dair kayıtları incelenmiştir. Aynı yazarın Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü tarafından 8 Mart 2016'da düzenlenen Unutulan Zafer Kutü'l-Amâre, 100. Yılında Yeniden Anlamak konulu sempozyuma sunduğu "İngiliz Askerlerin Hatıralarında Kutü'l-Amâre Kuşatması" isimli yayınlanmamış tebliğ metninde de yukarıda zikri geçen araştırmasındaki gibi C. H. Barber, H. C. W. Bishop ve E. O. Mousley'in kayıtlarında Kütü'l-Amâre savaşının gidişatıyla ilgili değerlendirmeler merkeze alınmıştır. Yılmaz, "İngiliz Askerlerin Hatıralarında Kutü'l-Amâre Kuşatması", Erişim: 21 Mayıs 2019, https://www.academia.edu/23202685/%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0Z_ASKERLER%C4%B0N_HATIRALARINDA_KUT%C3%9CL_AMMARE_KU%C5%9EATMASI_KUT_AL_AMARA_SIEGE_IN_THE_MEMORIES_OF_BRITISH_SOLDIERS. Kaydedilen çalışmalarda Kütü'l-Amâre savaş tarihi açısından ele alınmış, İngiliz esirlerin hatıralarında Türk ve Alman imajına yönelik karşılaştırmalı araştırma yapılmamıştır.

² Halil Kut, *Bitmeyen Savaş* (haz. M. Taylan Sorgun), İstanbul: Yedigün Neşriyat, 1972.

³ Mehmed Reşid Bey, *Osmanlı'nın Unutulan Son Zaferi Kutulamare: Yarbay Mehmed Reşid Bey'in Savaş Günlükleri* (haz. İ. Bahtiyar İstekli), İstanbul: Sultanbeyli Belediyesi, 2016.

⁴ Mehmed Emin Bey, *Kutulamâre Hücum ve Muhasarası: Bir Osmanlı Subayının Hatıratı* (haz. Sezai Dumlupınar), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2016.

⁵ Ahmet Özcan, "Kütü'l-Amâre Zaferini Tarihe Yazmak: "Kütü'l-Amâre Hakkında Yazılmış Türkçe Metinler Üzerine Bir Deneme", *Unutulan Zafer: Kutü'l-Amâre, 100. üncü Yılında Yeniden Anlamak Sempozyumu* (İstanbul, 8 Mart 2016). Ed. Hasan Hoşoğlu (İstanbul: Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, 2016), 432-433.

Araştırmaya kaynak oluşturan hatırat yazarları örneğinde konuya bakılacak olursa, Kütü'l-Amâre'nin alınmasının ardından İstanbul'a gönderilen ve yaklaşık iki senelik esaret günlerini adeta tatil şartlarında geçiren⁶ general Townshend bile, esaretin getirmiş olduğu psikoloji durumdan kaynaklanarak bir süre herkese son derece kederli mektuplar yazdığını, bunun nedeninin o sıralarda geçirdiği çok çetin günler olduğunu, kendisine tüm olanakları sunmuş yüksek makamlardaki Türklerden bunları okuyanlar olursa kendisini bağışlamasını, zira o sırada sınırlarının bozuk olduğunu ifade etmektedir.⁷ İstanbul'da Türkiye'nin onur misafiri olarak ihtimam gören Townshend örneğindeki bu ifadeler, Anadolu'da esaretini daha sınırlı imkanlar ve zor şartlarda geçirmiş diğer esirlerin günlüklerinin hangi ruh halinde yazılabileceğini tahmin etmeye yetmektedir.

Türkler tarafından esir alınmış İngiliz olmanın dışında da hatırat yazarlarının, eserlerini etkileyecek ortak özellikleri vardır: Doğulu ve Müslüman halkı değerlendirirken ait oldukları Batılı ve Hıristiyan kimlikleri. I. Dünya Savaşı'nda karşı karşıya buldukları Türkleri iki açıdan, Doğulu ve Müslüman olarak öteki konumunda değerlendiren asker, doktor, general vs. olarak Kütü'l-Amâre esirlerine göre, Türklerin tutum, davranış ve düşüncelerini belirleyen en önemli unsurlar onların Doğulu ve Müslüman olmalarıdır. Kütü'l-Amâre'de kuşatma altındayken, "bir zamanlar Halifelerin başkenti Bağdat'ta çok farklı bir Yılbaşı kutlayacaklarına dair hayallerinin suya düştüğünü" esfle kaydederken Barber, aslında Hıristiyan ve Müslüman kültürlerini karşı karşıya getirmektedir.⁸

Kütü'l-Amâre kuşatması zamanı kasabaya yiyecek getirmek için Townshend'in gönderdiği Julnar isimli vapurun kaptanı Cowley'in akıbetiyle ilgili hatıralardaki farklılıklar da kültür farklılıklarına bağlı bir diğer önyargı örneğini oluşturmaktadır. Gösterdiği kahramanlıktan etkilenmiş Türklerin, Cowley'i özel askerî törenle defnettiklerine dair Barber'in Türklerden aldığı bilgilerden farklı olarak⁹, aynı olayla ilgili Sandes'in "Kaptan Cowley kayboldu. Kuşkusuz o, Türkler tarafından gizlice katledilmiştir" şeklindeki kayıtları,¹⁰ yazarın her fırsatta vurguladığı Doğulu "barbar" Türklerle ilgili önyargısından kaynaklanmaktadır. İleride detaylı şekilde inceleneceği üzere, bu ortak kimlikten hareketle, hatırat sahipleri genelde Türkleri Doğu-Batı bağlamında değerlendirirken, İngilizlerle ortak değerleri taşıyan Almanlara karşı Doğulu yönleriyle, Hıristiyan-Müslüman bağlamında ele aldıkları zaman ise, Osmanlı Devleti'nin Ermeni ve Rum gibi gayrimüslim tebaası ve İngiliz ordusundaki Müslüman esirlere karşı yaklaşımları bağlamında eleştirmektedirler. Bunun tam zıttı yaklaşımla, karşı cephelerde olmaları sebebiyle hatırat yazarlarının kayıtlarında genellikle siyasi, bazen askerî konularda eleştirilen Almanlar ise, Batılı olma özelliğine bağlı olarak kültürel ve insancıl yönleriyle takdirle anılmaktadırlar.

1. ASKERİ ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN TÜRKLER VE ALMANLAR

General Townshend başta olmak üzere, İngiliz esirlerin hatıraları Kütü'l-Amâre'nin Türklerce alınmasında Osmanlı ordusunun rolünü yok denecek kadar aza indirmektedir. Townshend'e göre Türklerin Kütü'l-Amâre'yi ele geçirmesinin gerçek sebepleri arasında, Al-

⁶ Charles Vere Ferrers Townshend, *My Campaign*, (New York: The James A. McCann Company, 1920), 2: 263.

⁷ Townshend, *My Campaign*, 2: 260.

⁸ Charles Harrison Barber, *Besieged in Kut and After* (Edinburg and London: William Blackwood and Sons, 1918), 88-89.

⁹ Barber, *Besieged in Kut and After*, 229-230.

¹⁰ Edward Warren Caulfeild Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division* (London: John Murray, 1919), 245-246.

1174 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

man askerî desteği başta olmak üzere, gerek savunma altındaki askerleri zor durumda bırakan ve kuşatmayı yarmayı imkansız kılan,¹¹ gerekse yardım güçlerinin ulaşmasına engel olan kötü hava koşullarının ve Fırat'ın üç tarafı kaplayan sularının önemli yeri vardır.¹²

Townshend, Kütü'l-Amâre'ye yardıma gelmesi beklenen destek ordunun da daima planlanan tarihten bir ay geç kalması, belirlenen asker sayısının daima bir tümen eksik olması, temel savaş ilkelerinden olan kuvvetlerin tasarrufu ve sıklet merkezi ilkelerinin önemsenmemesi gibi lojistik destek ve strateji konusundaki hatalarını Kütü'l-Amâre'nin düşmesi nedenleri arasında görmektedir.¹³ Fakat kendisine göre Britanya ordusunun Kütü'l-Amâre'deki yenilgisinin başlıca nedeni, ordunun İngiliz olmayan askerleriydi. Townshend'in hatıratında bir birilerine karşı övgü dolu ifadelerine yer verilen¹⁴, Kütü'l-Amâre kuşatmasının üç İngiliz generalinin, General Townshend, yardım için gelen Dicle Kolordusu komutanı General Aylmer ve 12 Mart'ta yerine atanan Tümgeneral Gorringe'nin üstün strateji ve askerî özelliklerine rağmen, bu generaller Kütü'l-Amâre'nin Türklerce ele geçirilmesine engel olamamışlardır. Townshend'e göre gerek kendi ordusunda, gerekse destek için gelen General Aylmer'in ve daha sonra kendisinin yerine geçecek olan Gorringe'nin ordusunun çoğunluğunu oluşturan acemi ve eğitimsiz Hint askerleri,¹⁵ Kütü'l-Amâre'nin düşmesinde en önemli etkenlerden biridir. Townshend, Selmanıpâk'ta kahramanca savaşmış askerlerinin uzun süren kuşatma yüzünden zayıf düştüklerini, fakat ordudaki İngilizlerin her zamanki gibi azimli ve cesur olduklarını söylemekte, bu sebeple onları en güvenilir askerleri olarak görmektedir. Bununla birlikte daha önce moralleri yüksek olan çoğu Hintli askerın umutsuzluğa düştüğünü, tabiatları gereği felaketlere karşı Avrupalılar kadar dayanıklı olup göğüs geremediklerini ifade etmektedir.¹⁶ Kuşatmanın başladığı Aralık ayından itibaren tetik parmaklarını kasıtlı şekilde yaralayarak savaşmak istemeyen,¹⁷ hasta taklidi yaparak bezgin bezgin dolaşan,¹⁸ inançları gereği at eti yemedikleri için zayıf düşen¹⁹ ve giderek artan sayıda firar eden Hintli askerler Townshend'e göre İngiliz ordusunun başarısızlığını etkileyen, böylece Türk ordusunun zafer şansını artıran en önemli etkenlerden olmuştur.²⁰

Hatıraların neredeyse tamamı İngilizlerin Osmanlı ordusuna Kütü'l-Amâre'de yenilgiye uğratılmasında Avrupalı bir kumandanın, Alman Tümgeneral von der Goltz'un önemli rolü bulunduğunun altını çizmekte, Türklerin askerî bakımdan tek başına bunun üstesinden gelemeyeceği imajını yaratmaktadırlar. Townshend, Irak genelindeki "Türk ordusunda çok sayıda Alman subayı bulunduğu, Selmanıpâk muharebesi ve sonrasındaki harekâtları Alman karargâh subaylarının yönettiği, özellikle Mareşal von der Goltz'un Selmanıpâk muharebesinden sonraki bütün harekâtları Alman karargâh heyetiyle birlikte Bağdat'ın dışında Türklerin Altıncı Ordusu'nun başında yönettiğini" öğrendikten sonra "Türk ordusunun beklediği strateji yanlışları yapacaklarına dair umudunu" kaybetmiştir.²¹ Doğu cephesinde "Rus kuvvetlerinin birçok kola ayrılarak İran'ın önemli noktalarını işgal etmek için yaptıkları daimi işgal

¹¹ Townshend, *My Campaign*, 2: 224.

¹² Townshend, *My Campaign*, 2: 238.

¹³ Townshend, *My Campaign*, 2: 210-211.

¹⁴ Townshend, *My Campaign*, 2: 167.

¹⁵ Townshend, *My Campaign*, 2: 168.

¹⁶ Townshend, *My Campaign*, 2: 207.

¹⁷ Townshend, *My Campaign*, 2: 52-53.

¹⁸ Townshend, *My Campaign*, 2: 34.

¹⁹ Townshend, *My Campaign*, 2: 223. Hintli askerlerin çoğunun Nisan'ın ikinci haftasına kadar at eti yemedikleri için zayıf düştükleri ve İngiliz ordusunun gücünü azalttıkları konusu diğer kaynaklarda da üzerinde durulan bir konudur. Bk. Harry Coghill Watson Bishop, *A Kut Prisoner* (London: Anchor Press, 1918), 28-29.

²⁰ Kütü'l-Amâre'de İngiliz ordusunda bulunan Hintli askerlere uygulanan baskı ve içinde buldukları iki-lemle ilgili yapılan çalışma için bk. Hilal Şahin, "Bir İngiliz-Türk Savaşında Hintli Askerler: Kütü'l-Amâre'de Sosyal Bir Dram", *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 4/13, (Aralık 2017): 1-23.

²¹ Townshend, *My Campaign*, 2: 24.

planının, Türk stratejisini yöneten von der Goltz tarafından da aynı şekilde okunduğunu tahmin eden” Townshend²², Türklere kalırsa Kütü’l-Amâre’yi baskın yaparak almaya çalışacaklarını, fakat “strateji uzmanı von der Goltz’un” görünmez olan modern siperlerin yanıltıcı biçimde zayıf gözüktüğünü bilerek müstahkem bir mevzie taarruz etme yanlısına düşmeyeceğini ihtimal ederek²³ Osmanlı’nın doğu cephesindeki doğru strateji adımlarında Alman generale önemli rol atfetmektedir. Townshend bu düşüncesini, 2 Ocak tarihinde ölen askerlerin cesetlerini gömmek için ateşkes bayrağıyla komutanından mesaj getiren Türk subayla aralarında geçen diyalogo hatıratına almakla da desteklemektedir. Townshend, Türk subaydan Fransızca “Türklerin her zamanki atılganlıkları ve enerjileriyle İran’da durmayıp Afganistan’ı da mı zaptedeceklerini, hatta çok zengin ve bereketli Hindistan’a da mı saldıracaklarını” sorması üzerine, Mareşal von der Goltz’un en az 76 yaşında olduğuna dair subayın cevabıyla da takviye etmektedir.²⁴ Yine Townshend’in General Aylmer’den aldığı ihbar üzerine, Kütü’l-Amâre’den geri çekilen Nureddin Paşa’nın 10 Ocak’ta görevden alınarak yerine Hâlil Paşa’nın görevlendirilmesiyle birlikte Türklerin Kütü’l-Amâre kuşatmasındaki başarısının devamı da General Goltz’un emriyle olmuştur.²⁵ Townshend, bir İngiliz savaş uzmanı olarak askerî tarih bilgisinin kendisine kazandırdığı savaş ahlaki gereği, her ne kadar düşman askerlerinin komutanlığını yürütse de, “Avrupa’nın önde gelen stratejistlerinden biri olan” General Goltz’un, Türk erkânıyla birlikte 16 Ocak tarihinde Kütü’l-Amâre’nin önündeki hatları teftiş ederken, kendisine izinsiz top ateşi açtıkları için emrindeki İngiliz askerlerine kızarak durdurduğunu da eklemektedir.²⁶

Sandes de, İngiliz ordusunun Türkler karşısında Kütü’l-Amâre’ye kadar geri çekilmesinde, Osmanlı ordularındaki Alman subayların strateji kararlarının önemli rolü olduğunun altını çizmektedir.²⁷ Sandes Kütü’l-Amâre’nin düşmesinin ardından Bağdat’ta Halil Paşa’nın sözlerine dayanarak, Türklerin Kütü’l-Amâre’yi taarruzla ele geçirmeyi planladıklarını, fakat Mareşal von der Goltz’un çok sayıda insan kaybına sebebiyet vereceği için şiddetle karşı çıktığı, bunun yerine güçlü kuşatma pozisyonları sayesinde yardım güçleri yetişinceye kadar İngiliz ordusunu açlıkla karşı karşıya bırakarak zafer kazanmayı önerdiğini ifade etmekte ve Türklerin bu uzak görüşlü Alman mareşalin önerisini uygulayarak, kısa bir süre sonra nehir taşmaları sebebiyle destekten yoksun bırakılan İngilizlerin yenildiğini belirtmektedir.²⁸

Osmanlı ordusunun zaferlerinin gerçek mimarlarının, orduda bulunan Alman strateji uzmanları olduğu yönündeki genel imajda, Kütü’l-Amâre kahramanı olarak bilinen Halil Paşa örneğinde bazı istisnalar da bulunmaktadır. Sandes, hatıratında birkaç yerde Kütü’l-Amâre muharebesinde İngilizlerin yenilmesinde İngiliz ordusu için “bahtsızlık olan” Halil Paşa’nın güçlü ve dirayetli müdahalelerinin rolü olduğunu belirtmektedir.²⁹

Türklerin ordu gücü ve askerî becerileriyle ilgili İngiliz esirlerin hatırat ve günlüklerinde üzerinde durdukları noktalar da genel Türk imajının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. İngiliz ordusunu yaklaşık 5 aylık kuşatmanın ardından koşulsuz teslim olmak zorunda bırakan Türk ordusu, daha önceki savaşlarda tecrübe kazanmış ve olgunlaşmış, iyi teçhiz olunmuş, eğitilmiş ve iyi silahlandırılmış, çoğu mağlubiyet ve başarısızlık tatmamış askerlerdi.³⁰ Ordunun bel kemiğini oluşturan Anadolu Türkleri’nin dünyaca ünlü özellikleri dayanıklı ve cesaretli olmalarıdır.³¹ Türklerin askerî stratejileriyle ilgili kaynakların çoğunun vur-

²² Townshend, *My Campaign*, 2: 52.

²³ Townshend, *My Campaign*, 2: 6.

²⁴ Townshend, *My Campaign*, 2: 56-57.

²⁵ Townshend, *My Campaign*, 2: 67-68.

²⁶ Townshend, *My Campaign*, 2: 72.

²⁷ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 10.

²⁸ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 177-178.

²⁹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 47-48; 90-91.

³⁰ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 90-91.

³¹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 265.

1176 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

guladığı husus, siper, savunma ve pusu nişançılığı konularında güçlü olduğu, taarruza gelindiğinde ise, bunu iyi başaramadıkları yönündedir. Townshend, Türklerin kuşatma altına aldıkları Kütü'l-Amâre'de, adeta köstebeklere nisbet yaparcasına süratle, gece gündüz durmadan siper kazdıklarını, Türk askerinin eşsiz bir savunma mevzii askeri ve bir siper savaşı sanatı ustası olduğunu söylemektedir.³² Kuşatmanın sonlarına doğru (10 Nisan 1916) General Gorringen'in siper kazdırmaya başladığını öğrenince bundan rahatsız olan Townshend, bunun Türkler için uygun olduğunu, zira siper kazma ve savunmada güçlü oldukları konusunda kendisini uyarmıştır.³³ Sandes de, Türklerin savaş meydanında en mükemmel yaptıkları şeyin siper kazma olduğunu, bu konuda fevkalade becerili ve dayanıklı olduklarını Kütü'l-Amâre'de aktarmaktadır.³⁴

Siper kazma konusunda mükemmel olarak gösterilen Türk ordusunun pusu nişançılığında da başarılı olduğu İngiliz esirler tarafından teslim edilmektedir. Townshend, Türklerin pusu nişançılarının ısrarcı ve atılgan, bitmeyen bir enerjiye sahip olduklarını, bu sebeple pusu nişançılara karşı bir müfreze kurdurduğunu kaydetmektedir.³⁵ Mousley³⁶ ve Sandes de Türklerin pusu nişançılarının yeteri kadar iyi olduklarını ifade etmektedir.³⁷

Kaynaklar, Türklerin savunmada iyi olduklarını belirtmekle birlikte, siper dışında İngilizler gibi savaşımadıklarını kaydetmektedirler. Townshend kuşatmanın başlarından itibaren defalarca Türklerin şiddetli saldırılar gerçekleştirdiği, fakat başarılı olmadıklarını, bunun sebebinin Rusların da her zaman söyledikleri gibi, Türklerin düşmanına yakın olmak istememeleriyle ilişkilendirmiştir.³⁸ Sandes de Türklerin kararlı ve disiplinli birliklerin yaptığı gibi sağlam bir taarruz gerçekleştirme özelliğinden yoksun olmalarını, kendi lehlerinde bir durum olarak görmektedir.³⁹

Türklerin askerî özellikleriyle ilgili bu genel algı dışında, iyi süvari olmadıklarına,⁴⁰ topçuluk tekniğini iyi bilmediklerine,⁴¹ havacılık alanında zayıf olduklarına, 1 Ocak 1916'da İngilizlerin ilk kez gördükleri Kütü'l-Amâre'yi bombalayan uçağın⁴² Alman pilot tarafından yönetildiğine dair kayıtlara da rastlanmaktadır.⁴³

2. POLİTİK VE EKONOMİK AÇIDAN TÜRKLER VE ALMANLAR

Türklerin içinde buldukları politik durumla ilgili İngiliz esirlerin hatıralarındaki bilgiler, Türk imajı oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Kaynaklarda genellikle, askerî ve ekonomik alanda olduğu gibi politik alanda da Türklerin Almanya etkisinde bulduklarının altı çizilmektedir. Kütü'l-Amâre sonrası esirliğinin tamamını geçirdiği İstanbul'da da politik durumu yakından izleme fırsatı bulan Townshend, daha Bağdat ve Rasu'l-Ayn mevkii arasındayken çok sayıda Alman subayıyla karşılaşmasından, Almanların Osmanlı Devleti'ni Alman İmparatorluğunun bir mülkü haline getirmek ve Irak'ta bir Doğu İmparatorluğu kurmak niyetinde olduğuna iyice ikna olduğunu ifade etmektedir. Townshend, subaylarını bütün Türk tugay ve taburlarına yerleştiren Almanların, Harbiye Nazırı Enver Paşa'yı ellerinde

³² Townshend, *My Campaign*, 2: 14.

³³ Townshend, *My Campaign*, 2: 205-206.

³⁴ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 124.

³⁵ Townshend, *My Campaign*, 2: 36.

³⁶ Edward Opotiki Mousley, *The Secrets of a Kuttite* (London: William Clowes and Sons, 1921), 32.

³⁷ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 124-125.

³⁸ Townshend, *My Campaign*, 2: 35, 106, 205-206.

³⁹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 124-125.

⁴⁰ Bishop, *A Kut Prisoner*, 65.

⁴¹ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 16.

⁴² Townshend, *My Campaign*, 2: 56.

⁴³ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 189-190; Bishop, *A Kut Prisoner*, 23-24; Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 62.

oyuncağa çevirdiklerini, kendileriyle konuştuğu Türk subayların derin üzüntüyle ifade ettiklerini aktarmaktadır.⁴⁴ Townshend'in İstanbul'da bulunduğu 1916 senesi yazına aid kayıtlarına göre, İstanbul ve Pera otelleri Alman subayları ve işadamlarıyla dolup taşmakta, çok sayıda Alman işadamı banka, dükkan ve işletmeleri, hatta tiyatro ve sinemaları bile devralmış bulunmakta, altın Türk liralalarının imalatını bile Almanlar yapmaktaydı.⁴⁵ Almanlar kara ordusunun yanı sıra Türk savaş gemilerinin de komutasını devralmış ve Türk donanması tamamen Almanların eline geçmiştir.⁴⁶

İngilizler, Türkiye'de geçirdikleri esirlik sürecinde savaşın gidişatıyla ilgili gazetelerden aldıkları bilgilere güvenemediklerini, zira Osmanlı'nın başlıca gazetelerinin Almanlar tarafından yönetildiğini, bu yüzden Alman yanlısı haberlerle dolu olduğunu haber vermektedirler. Sandes, esir kamplarındayken okumalarına izin verilen "Hilal", "Lloyd Ottoman" ve "Soir" isimli gazetelerin Fransızca nüshalarının aşırı derecede Alman yanlısı olduğunu, bu şekilde Türklerin de gerçek anlamda dünyada neler olup bittiği konusunda kandırılmaya çalışıldığını kaydetmektedir.⁴⁷ Bishop da, esirlik süresince okuyabildikleri "Hilal" gazetesinin Alman tebliğatı yapma amacıyla yayımlandığını, fakat satır aralarından Batı cephesinde gerçekte neler olduğunun anlaşıldığını ifade etmektedir.⁴⁸ Mousley de, "Hilal"ın Almanya yanlısı haberlerini doğru bulmadıklarını kaydetmektedir.⁴⁹

Townshend'in 1917 yılı Haziran ayı ile ilgili kayıtlarına göre İstanbul tamamen Almanlaşmış, Enver Paşa ve çevresi onların etkisi altında kalmış, hatta 11 Ağustos tarihinde kendisiyle Bahriye Nezareti'nde görüşen Enver Paşa, Kûtü'l-Amâre sonrası kendisini ülkesine göndermek istediğini, fakat siyasi bir etki yaratacağı sebebiyle Almanların bunu kabul etmediğini samimi şekilde itiraf etmiştir.⁵⁰

Türklerin, Almanlara olan borcunun dört yüz milyar pound'a ulaştığını kaydeden Townshend'e göre⁵¹ hükümet üyeleri politik ve ekonomik anlamda yolsuzluk bataklığına sapsanmışlardır. Karaborsa devasa boyutlara ulaşmış, hükümet üyeleri, şeker, tütün, koyun eti veya patates pazarlarındaki fiyatlarla oynayarak muazzam gelirler elde etmişlerdir.⁵² Özellikle Harbiye Nezareti'ndeki Levazım Dairesi'nde görülmemiş yolsuzluklar yaşanmış, daire başkanı ve dairede çalışan genç subaylar, orduya erzak, mühimmat, silah ve teçhizat sağlayan kişilerle anlaşarak yaptıkları yolsuzluklardan dolayı aşırı zengin duruma gelmişlerdir. Türklerin birkaç uçaktan oluşan hava kuvvetlerinde çok sayıda subay bulunduğunu belirten Townshend, genellikle bu subayların, Suriye ve Irak gibi korkunç cephelere gitmeyen zengin işadamları çocukları olduklarını, bu durumun Mondros'tan kalkan İngiliz uçaklarının şehre mütemadiyen taarruz yaptıkları sırada İstanbul basını tarafından da bir skandal olarak değerlendirildiğini kaydetmektedir.⁵³

Yaklaşık iki sene kaldığı İstanbul'daki esirlik günlerinde Türklerin içinde bulunduğu politik ve ekonomik durumla ilgili yukarıdaki bilgileri veren Townshend'den başka, Sandes de Yozgat'taki esirlik günlerinde gözlemlerinden, rüşvet ve yolsuzluğun, şüphe ve terörün dönemin Türkiye'sini yönettiğini belirtmektedir.⁵⁴ İstanbul'da esirlikte bulunan Mousley de, En-

⁴⁴ Townshend, *My Campaign*, 2: 253.

⁴⁵ Townshend, *My Campaign*, 2: 253.

⁴⁶ Townshend, *My Campaign*, 2: 253, 261-262.

⁴⁷ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 444.

⁴⁸ Bishop, *A Kut Prisoner*, 94.

⁴⁹ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 208.

⁵⁰ Townshend, *My Campaign*, 2: 267.

⁵¹ Townshend, *My Campaign*, 2: 265-266.

⁵² Townshend, *My Campaign*, 2: 266.

⁵³ Townshend, *My Campaign*, 2: 271-272.

⁵⁴ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 425-426.

1178 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

ver Paşa başta olmak üzere siyasetçilerin yolsuzluk girdabına düştüklerinden, rüşvet ve yolsuzluk bakımından Türkiye'nin Rusya dahil, Avrupa'nın bütün ülkelerinin önüne geçtiğinden bahsetmektedir.⁵⁵

Esirlerin kayıtlarına göre Türkiye, iletişimden ulaşım, savaş araç gereçlerinden pek çok modern yaşam standartlarına kadar Batıya, büyük ölçüde Alman yapımı teknolojiye bağımlı durumdadır. Bu bağlamda Townshend, Pozantı'dan İstanbul'a kadarki demiryolu hattı üzerindeki tekerlekli vasıtaların büyük bir kısmının üzerinde "Brüssels" işareti olduğunu, lokomotiflerin, motorların, kömürü besleyenlerin ve muhafızların da Alman olduğunu kaydetmektedir.⁵⁶ Sandes Irak'ta İngiliz ordularının eline geçen büyük miktarda demiryolu malzemelerinin Alman yapımı olduğundan bahsetmekte,⁵⁷ Berlin-İstanbul-Bağdat-Basra demiryolunu Almanların hayali olarak isimlendirmektedir.⁵⁸

Bishop, İngiliz esirlerin Bağdat'ta bindirildikleri yüksek kaliteli trenden ve demiryoluyla ilgili herşeyin Almanlar tarafından yapılarak savaş öncesinde tamamlandığından, Kütü'l-Amâre'den Halep'e yolculuğu sırasında Alman teknolojiyle yapıldığını tahmin ettiği yollardan, Cerablus yakınlarında rastladıkları, doğu istikametine götürülen bir tren dolusu Alman yapımı kamyonetten, Tarsus'tan itibaren yolculuklarına Almanlar tarafından yönetilen Alman yapımı kamyonetlerle devam ettiklerinden ve burada Almanların kamyonetlerin tamiri için baş karargâh oluşturduklarından bahsetmektedir.⁵⁹ Barber, Bağdat'tayken Almanya'dan kırk kamyonet geldiğini ve Osmanlı ordusunun Ruslara karşı savaşta kullanması ("Ayı'yı geri püskürtmek") için gönderildiğini kaydetmektedir.⁶⁰

Ulaşım teknolojisinin yanı sıra iletişim araçlarında da İngiliz esirlerin dikkatini Osmanlı'daki Alman telsiz istasyonları çekmektedir. Bishop, gerek Kastamonu'ya, gerekse kaçmayı başardığı Kastamonu esir kampından Karadeniz'e kadarki yol üzerinde rastladığı birkaç Alman telsiz istasyonundan bahsetmektedir.⁶¹ Osmanlı'nın I. Dünya Savaşında kullandığı modern savaş araç-gereçleri açısından da Almanya'ya bağımlı olduğunu öne çıkaran İngiliz esirler, Kütü'l-Amâre kuşatması zamanı Osmanlı ordusunun kullandığı savaş uçağının "Fritz" kod adıyla adlandırdıkları pilotunun Alman olduğunu ileri sürmektedirler.⁶² Halep yolu üzerindeyken Sandes, Resüleyn'a varmadan kısa süre önce rastladıkları Türk birliklerinin Alman yapımı son model çeşitli silahlarla donatıldığını,⁶³ yine Rasüleyn yakınlarında bir tren istasyonunda Alman yapımı büyük silahların yüklendiği çok sayıda kamyon gördüğünü, oradaki Alman ve Avusturyalılardan edindiği bilgilere göre, bu silahların daha da fazlasının Türkiye'ye gönderilmek üzere yola çıktığını haber vermektedir.⁶⁴

İngiliz esirler, Türklerin modern teknoloji bakımından geri kalmışlığı hususuna, çeşitli konularla ilgili olarak da değinmektedirler. Sandes, Kütü'l-Amâre'ye varmadan önce Amara'da Fırat nehri üzerindeki köprünün, kalitesiz, güvenilir olmayan, çürümüş malzemeden yapıldığı için "Türklerce yönetilen bir bölgeye yakıştığını" kaydetmektedir.⁶⁵ Kastamonu'daki esir kampından kaçma planı hazırlayan Bishop, bulabildikleri en iyi haritanın Alman yapımı bir harita olduğunu,⁶⁶ İstanbul'daki esirlik günlerinde göz tedavisi olan Mousley,

⁵⁵ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 352-353.

⁵⁶ Townshend, *My Campaign*, 2: 257.

⁵⁷ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 4.

⁵⁸ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 351.

⁵⁹ Bishop, *A Kut Prisoner*, 44-45, 67, 70-72.

⁶⁰ Barber, *Besieged in Kut and After*, 326-327.

⁶¹ Bishop, *A Kut Prisoner*, 63, 175, 191.

⁶² Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 189-190; Bishop, *A Kut Prisoner*, 23-24; Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 62.

⁶³ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 331.

⁶⁴ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 346-347.

⁶⁵ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 23.

⁶⁶ Bishop, *A Kut Prisoner*, 107.

Alman doktorlar bulunduğu halde Türk doktorlara tedavi olmayı doğru bulmadığını kaydetmektedir.⁶⁷

İngiliz esirler günlüklerinde, Türklerin gerek kendi askerlerinin, gerekse de esirlerin yiyecek ve ilaç gibi önemli ihtiyaçlarının karşılanmasında da sıkıntı yaşadıklarını aktarmaktadırlar. Sandes, Musul hastanesindeki İngiliz esirler için İngiliz doktorun istediği ilaç ve tıbbî gereçlerin bulunmamasına "Türkiye Türkiye'dir, İngiltere İngiltere. Daha fazlasını bekleyemezsin" şeklinde açıklama getirildiğini kaydetmektedir.⁶⁸ Türklerin, genel olarak kendi ordularının, özellikle ise İngiliz esirlerin yiyecek ihtiyacını karşılamadığı hususu, İngiliz esirlerin günlüklerinde üzerinde durdukları bir diğer konudur.⁶⁹

Esirler, Osmanlı'nın günlük yaşam standartları bakımından da Avrupa'nın çok gerisinde kaldığını vurgulamaktadırlar. Bishop, Kastamonu'daki esirlik günlerinde kentin yalnız Ramazan'da camilerin minarelerinde yanan ışıkları dışında, herhangi sokak lambalarının bulunmadığını, çok az evde ise fahiş fiyata olan kerosin lambalarının kullanıldığını yazmaktadır.⁷⁰ Türkiye'nin teknoloji bakımından Avrupa'dan hangi oranda geri kaldığını göstermesi açısından Bishop'un İngiliz okurların dikkatine sunmak için yazma ihtiyacı duyduğu bir olay dikkat çekicidir. Bishop'un da aralarında bulunduğu İngiliz esirlerden biri, Kastamonu'dayken gözlem istasyonundaki eski silahtan atılan merminin çıkardığı yangının söndürülmesi zamanı itfaiye ekibinden beş-altı kişinin omuzunda taşıdığı el pompasının ilkelliğine gülmekten kendini alamayınca, bu davranışı kendisi için aşağılayıcı bulan Türk yetkilisince iki haftalık ev hapsiyle cezalandırılmıştır.⁷¹

İngiliz esirler, Türklerle Almanlar arasındaki ittifakın I. Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru iyice gerildiğini kaydetmektedir. Mousley'in verdiği bilgilere göre, özellikle 1918 yılı yazından itibaren geri çekilen Almanlar, Türk hükûmeti tarafından eleştirilmekte ve kendilerine saldırmaktaydı.⁷² Benzer bilgiler Townshend tarafından da kaydedilmekte, 1918 senesi sonbaharında Osmanlı'da hükûmet mensupları hariç, Türklerin tamamının açıkça Almanlar aleyhinde konuştukları, hatta Enver Paşa'nın bile Almanlar hakkındaki fikrinin değiştiği ifade edilmektedir.⁷³ Mousley, 31 Ekim 1918 tarihine ait kaydında artık Alman ordularının Anadolu ve Suriye'den İstanbul'a akın ettiği dönemde Türklerle Almanlar arasında çatışmalar başladığını, Arapların da İslam karşıtı Almanlara saldırdıklarını kaydetmektedir.⁷⁴ General Townshend, 15 Kasım 1918 tarihinde Hindistan'daki Devlet Sekreterliği'ne yazdığı mektupta Enver ve Talat Paşa'ların yönetimindeki İttihad ve Terakki Partisi'nin "Alman altını vasıtasıyla" alınmış olduğunu ifade etmekle, I. Dünya Savaşı'nda Türklerin içinde buldukları politik duruma dair düşüncelerini özetlemektedir.⁷⁵

İngiliz esirler Kütü'l-Amâre kuşatması sırasında karşılaştıkları Türk askerlerin fizikî özellikleri hakkında Alman askerlere kıyasla daha detaylı bilgi vermekte ve Osmanlı ordusunun bel kemiğini oluşturan Anadolu Türklerini, yapı itibarıyla genellikle iri görünümlü, soğukkanlı, dayanıklı olarak görmektedirler. Kendisi bir askerî doktor olan Barber, Kütü'l-Amâre kuşatması sırasında karşılaştıkları Türklerin genelde iri yapılı, sağlam vücutlu, yakışıklı, mavi gözlü ve kızıl sakallı, kuvvetli, soğukkanlı ve metin olduklarını, çok sayıda düşman öldürdüklerini, yaralandıklarında ise çabucak iyileştiklerini ve cerrahî müdahaleye kolayca karşılık verdiklerini kaydetmektedirler.⁷⁶

⁶⁷ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 298, 300-301.

⁶⁸ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 312-313.

⁶⁹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 262-263, 269-270; Barber, *Besieged in Kut and After*, 247-249; Bishop, *A Kut Prisoner*, 34-35.

⁷⁰ Bishop, *A Kut Prisoner*, 81.

⁷¹ Bishop, *A Kut Prisoner*, 82-83.

⁷² Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 355.

⁷³ Townshend, *My Campaign*, 2: 274.

⁷⁴ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 366.

⁷⁵ Townshend, *My Campaign*, 2: 291.

⁷⁶ Barber, *Besieged in Kut and After*, 128-129, 242-243.

1180 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kûtü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

Kûtü'l-Amâre'deki Osmanlı ordusunun bel kemiğini oluşturan Anadolu Türklerinin dayanıklılığı ve cesaretiyle dünyaca ünlü olduğunu kaydeden Sandes⁷⁷, Türklerin kuşatma sırasındaki taarruzları sonrası savaş meydanında açlık ve susuzluğa terk edilmiş yaralı askerlerden İngilizlerin kendi bölgelerine getirerek tedavi ettiklerinin de iyi, güçlü, dayanıklı kişiler olduklarını, doğru yönlendirildikleri takdirde birinci kalite piyade olabileceklerini yazmaktadır.⁷⁸

Barber gibi Sandes de, giyecek ve yiyecek açısından Türklerin İngilizlerle kıyaslanamayacak kadar azla yetinebildiklerini vurgulamaktadır. Sandes'e göre, kuşatma zamanı Türkleri İngilizlerden avantajlı konuma getiren en önemli özellik, Türklerin aşırı derecede dayanıklı olmaları, Avrupalı askerleri çaresizliğe düşürecek kadar az tayınla başarı kazanabilmeleri, demir gibi sert birkaç bisküvi, bir avuç hurma ve bazen çok az miktarda etin, kendilerini formda tutmaya, hatta şişmanlatmaya yetmesidir.⁷⁹

Türklerin mizaçlarıyla ilgili yazarların kaydettikleri, onların ilk bakışta gözüktüğü kadar sakin ve uysal olmadıkları yönündedir. Barber'in ifadelerine göre, yumuşak huylu, eğitimsiz Anadolu köylüsü gibi gözükken Türkler, gerçek anlamda kızdırıldığında çok kaba insanlara dönüşebilirler.⁸⁰ Benzer bir şekilde Mousley de, Türklerin ilginç araştırma konusu olduğunu, zira onların tercihlerinin ve davranışlarının çocuksu olduğunu, küçük çocuk gibi ufak şeylere darıldıklarını, yine küçük şeylere çocukcasına teşekkür ettiklerini kaydetmekte, onların bu potansiyelinin, askerî ve pratik alandaki gücünün iyi yönetilmesi gerektiğini, Almanların bunu yapacak en son insanlar olduğunu, bunu yalnız İngilizlerin yapabileceğini ve eğer yapırsa kısa süre sonra Türkiye'nin yaşanabilir bir yere dönüşebileceğini de eklemektedir.⁸¹

3. KÜLTÜR, AHLAKİ ÖZELLİKLER VE EĞİTİM DURUMU BAKIMINDAN TÜRKLER VE ALMANLAR

Savaş gibi sıradışı zamanda yazılan günlüklerde, düşman askerlerin gerek kuşatma sırasında, gerekse esirlik döneminde sergiledikleri ahlakî özelliklerin zaman zaman abartılı ve duygusal dille aktarıldığı söylenebilir. Hatıralarda Türklerin ahlakî özellikleriyle ilgili konuların büyük bir kısmı, Kûtü'l-Amâre zaferinin ardından Türklerin İngiliz askerlerin can ve mal varlıklarına karşı yaklaşımı bağlamında ele alınmaktadır. Yazarlar, konuyla ilgili çoğu zaman Doğu-Batı karşılaştırması bağlamında Batılı okurlara Avrupalı İngiliz askerinin gözüyle Asyalı Osmanlı askerini tasvir etmektedirler.

Hatıraların genelinde Kûtü'l-Amâre zaferinin ardından Türk askerlerinin İngiliz esirlere karşı yaptığı büyük veya küçük çaplı yağma konusu üzerinde durulmaktadır. Mousley, Osmanlı ordusunun Kûtü'l-Amâre'ye girişiyle, sokaktakinden hastanedekine, askerinden generaline kadar İngiliz askerlerinin büyük bir yağmayla karşı karşıya kaldıklarını detaylı şekilde anlatmakta,⁸² esirlerin götürüldüğü güzergah üzerinde karşılaştıkları Türk askerlerince yağmanın devam ettiğini eklemektedir.⁸³

Osmanlı ordusunun Kûtü'l-Amâre'ye girişinin ardından yapılan yağmanın boyutlarıyla ilgili Mousley'den nakledilen kayıtlar bir tarafa bırakılırsa, hatıralarda Kûtü'l-Amâre'nin ele geçirilmesinin ardından İngilizlere karşı yapılan yağma olayıyla ilgili abartılı ifadelere rastlanmamaktadır. Bishop, Kûtü'l-Amâre'nin Osmanlı ordusu tarafından ele geçirilmesi sırasında İngiliz subaylardan toplanarak İstanbul'da sergilenen kılıçlar dışında herhangi bir yağmadan bahsetmemekle birlikte, Kûtü'l-Amâre'den ayrıldıkları ilk gün güzergah üzerinde Türk

⁷⁷ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 264.

⁷⁸ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 162.

⁷⁹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 183-184, 263-263.

⁸⁰ Barber, *Besieged in Kut and After*, 242-243.

⁸¹ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 215-216.

⁸² Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 155-157.

⁸³ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 172.

askerleri tarafından değerli eşyalarının çalındığını, Türk subayların bunu engelleyemediklerini kaydetmektedir.⁸⁴ Bazı yazarlar ise Türk askerlerin içinde buldukları giysi ve donanım sıkıntısının yağmayı haklı çıkaracak boyutlarda olduğunu, hatta içinde bulunduğu mahrumiyet durumuyla kıyaslamada daha az oranda yağmaladıklarını, bazı Türk askerlerince münferit olarak yapılan yağma olaylarının subaylarca disiplin cezasına çarptırıldığını kaydetmektedirler. Barber, Kütü'l-Amâre'nin düşmesinin ardından Cenevre Sözleşmeleri bağlamında bir savaş esiri olarak kendilerini nasıl bir akıbetin beklediğini düşünürken, sahihsiz bıraktığı eşyalarının, kenti ele geçiren Türklerce yağmalandığını, hastanede bile hastaların battaniye, bot, dolak vs. kullanılabilir eşyalarının alındığını hayretler içinde seyrettiğini anlatmaktadır. Fakat, aynı yazar, üniformaları her yönden yıpranmış ve yamanmış, çizmeleri tamir umudunu yitirmiş durumda olan Türk askerlerin, aslında yağma etmemeleri için herhangi bir neden olmadığını söylemektedir. Türk askerlerin bunu vahşicesine yapmamalarına rağmen kendilerini durduramadığını, yalnızca Türk subayları tarafından alıkonulabildiklerini ifade etmektedir.⁸⁵ Kütü'l-Amâre'ye giren Osmanlı ordusundaki piyade ve subayların dış görünümünü detaylı şekilde tasvir ettikten sonra Sandes, İngiliz ordusunun yağmalanmasıyla ilgili şu ifadelerle yer vermektedir:

“... Bizim müstahkem mevkillerimize ansızın giren Türk birliklerinin kötü giysilerde ve çok yıpranmış teçizatlı oldukları, karşılaştıkları askerlerimizin ise çok iyi giyinmiş ve donanımlı olmaları gerçeği karşısında, vuku bulan yağma oranı son derece küçüktü. Bu durum, onların takdir edilecek disipline sahip olduğunu gösterir. Askerlerimizin para ve değerli eşyalarını çalmaya yönelik yalnızca birkaç vakaya rastlandı. Çoğu zaman asker, yağmasından haberdar olan subay tarafından acımasızca cezalandırılmakta, bu da Türk askeri üzerinde çok etkili olmaktaydı...”⁸⁶

İngiliz esirler, askerlerin yağma yaptığını gören Türk subayların tepkisinin büyük olduğunu, cezanın, askerin dövülmesinden kurşunlanmasına kadar değiştiğini özellikle vurgulamakta ve Osmanlı ordusunda subayların emri altındakiler konusunda İngiliz meslektaşlarından daha fazla yetki sahibi olduğu karşılaştırmasını yapmaktadırlar.

Türklerin ahlakî özelliklerine yönelik hatıralarda üzerinde durulan en önemli konu ise İngiliz ordusunun Osmanlı topraklarındaki esirlik günlerinde karşılaştıkları muameleyle ilgilidir. Bu hususta da hatıralar arasında farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, genel itibarıyla esirlerin bu süreçte Türklerle ilgili en olumsuz imajın, esirlere karşı itinasızlık ve sorumsuzluk üzerine kurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda Osmanlı ordusundaki yetkililerin, Kütü'l-Amâre esirlerinin yiyecek, ulaşım, barınak, tedavi vs. gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması hususundaki itinasızlıkları, dikkatsizlikleri ve görevi yerine yetirmedeki gevşeklikleri üzerinde durulur.

Kütü'l-Amâre'nin alınmasının ardından Halil Paşa ve Enver Paşa'nın isminden İngiliz esirlerin unvanına söylenmiş: “Siz Osmanlı Devleti'nin (Türk milletinin) şeref misafirlerisiniz”⁸⁷ şeklindeki ifadelerden, hatırat yazarlarının, ilk başlarda esirlik sürecinde kendilerine karşı yüksek muamele gösterileceği beklentisinde oldukları, fakat beklentilerinin karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Townshend 1916 yılı sonbaharına ait kayıtlarında, Bağdat'tan Anadolu'ya gönderilen hasta İngiliz esirlerin, Osmanlı Devleti'nde gördükleri kötü muamelenin İngiltere'de Lordlar Kamara'sında tartışıldığını belirttikten sonra, Halil Paşa'yı bunlardan ten-

⁸⁴ Bishpoh, *The Secrets of a Kuttite*, 36.

⁸⁵ Barber, *Besieged in Kut and After*, 242-243.

⁸⁶ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 265.

⁸⁷ Townshend, *My Campaign*, 2: 236-237, 256-257; Bishop, *A Kut Prisoner*, 34-35; Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 319.

1182 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

zih etmekte, Türklerle birlikte Alman kurmay subaylarının sorumlu olduğunu ifade etmektedir.⁸⁸ Mousley, Bağdat'a gönderilen İngiliz askerlerin, daha esirliğin başlarından Türklerin anlaşma zamanı verdikleri sözün aksine, şiddetli şekilde yiyecek sıkıntısıyla karşılaştıklarını aktarmaktadır.⁸⁹

Bishop, Kütü'l-Amâre'de İngilizlerin şartsız teslim olmasına dair anlaşma bağlandığı zaman: "Biz, o zamana kadar Türklerin centilmen gibi savaşçı centilmen gibi davrandığını bildiğimiz için, bize karşı iyi muamele edeceğini düşünüyorduk. Türk generali Halil Paşa da bize karşı şeref misafiri olarak davranılacağını söylemişti. Fakat, bizim o zamana kadar Türklerin verdikleri sözle ilgili fazla tecrübemiz yoktu..." diyerek, esirlik sürecinin ilk başlardaki beklentilerin karşılanmadığını belirtmekte, fakat o zaman dahi "Türklerin kendi ordularının ikmal malzemesi ve yiyecek konusunda sıkıntı çektiğini" de sözlerine eklemektedir.⁹⁰

"Hasta esirlere karşı Türk zalimliği", "Türklerin esirleri ihmali" vs. gibi alt başlıklardan da anlaşılacağı gibi, Türklerin İngiliz esirlere karşı kötü muamelesi konusunu en fazla abartan hatırat yazarı olarak Sandes, esaretin ilk senesindeki açlık, soğuk ve hastalıklar nedeniyle Kütü'l-Amâre esirlerinin beşte üçünün mezarlarının Mezopotamya çöllerinde ve Anadolu topraklarında bulunduğunu, bunun nedeninin Türk yetkililerin sorumsuzluğu olduğunu ifade etmekte,⁹¹ ayrıca Türklerin esirlere karşı zalim ve ihmalkâr davranışının örnekleri olarak İngiliz esirlerden çok sayıda ve detaylı vaka nakletmektedir. "Her ne kadar böyle bir vahşeti okumak acı veriyorsa da, birkaç esirin vakasını kendi okuruma sunmayı vazifem olarak gördüm" diyerek I. Dünya Savaşı sırasındaki Türk imajını İngiliz okura sunmayı kendi görevi olarak gören Sandes, görgü tanığı esirlerin kendisine aktardığı vakalar üzerinden, özellikle 1916 yılı sonbaharında Afyonkarahisar'daki hastanede Türk tıp görevlileri tarafından enjekte edilen "konyak renkli sıvı" vasıtasıyla çok sayıda İngiliz esirin kasıtlı olarak katledildiği konusu üzerinde durmaktadır. Bu bilgilerin gerçeklik iddiasının sorumluluğunu kendi üzerine almakla birlikte Sandes, "Ordumuzun insanların Karahisar'daki acısı, itibarı zedelenmiş Türk Devleti'nin en siyah lekelerinden biri olarak kalsın! Şayet insanlarımızı yapılan enjeksiyon gerçekten de konyak idi ise ve onlar bu yüzden öldüler ise, ellerindeki esirlerin böyle helak olmasına izin verdikleri için Türklere yazıklar olsun!"⁹² diyerek özel olarak Türkiye hükûmeti yetkililerini, genel olarak Türkleri, İngiliz esirlere karşı sorumsuz davranmanın ötesinde savaş suçu işlemekle itham etmektedir. Sandes, günlüğünün bir diğer yerinde "Türklerin zalimliği ve ihmalkârlığı" başlığı altında görgü tanığı olduklarını söyleyen esirlerin sözlerine dayanarak Türklerin hasta İngiliz esirlere karşı kötü muamelesinden detaylı şekilde bahsetmekte ve "... Askerlerimizin yaşadıklarıyla ilgili bu birkaç örnek, cesur İngiliz askerlerinin barbar bir halkın elinde çektikleri açılar hakkında fikir vermektedir. Umut edelim ki, insanlarımızın kaderini öğrenince sivil dünya, bu adamlardan intikam alacaktır" şeklindeki ifadeleriyle uygar dünyayı "barbar Türklere" intikam almaya çağırılmaktadır.⁹³ Afyonkarahisar hastanesinde İngilizlerin "konyak renkli" sıvıyla öldürüldüğünden bahseden Sandes'in kayıtlarına benzer şekilde Mousley de, koleraya yakalandığından şüphelenilen İngiliz esirlerin hastanelerde siyah bir serumla kasıtlı olarak öldürüldüğü hakkında dehşetli söylentiler duyduğunu, fakat bunun doğruluğunu onaylayamayacağını, sadece duyduklarını olduğu gibi kaydettiğini belirtmekle ihtiyatlı davranış sergilemektedir.⁹⁴

Hatırat yazarları, Türklerin ihmali sebebiyle zor günler yaşayan esirlerin, Osmanlı topraklarındaki en büyük destekçilerinin yine kendi dindaşları olduğunu okurlarına iletmektedirler. Yazarlara göre, bunlar sırasıyla Osmanlı'nın gayrimüslim tebaası, Amerikan Büyükelçiliği ve hatta Anadolu'daki Alman subaylarıydı.

⁸⁸ Townshend, *My Campaign*, 2: 262-263.

⁸⁹ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 157-158.

⁹⁰ Bishop, *A Kut Prisoner*, 34-35.

⁹¹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 450-451.

⁹² Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 370-373.

⁹³ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 358-359.

⁹⁴ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 284-285.

Kütü'l-Amâre'nin alınmasının ardından İngiliz esirlerin götürüldükleri Bağdat'ın gayrimüslim tebaası hakkında detaylı bilgi veren Barber, içlerinde çok sayıda Arab'ın da bulunduğu Hıristiyanların kendilerini büyük sempatiyle karşıladıklarını, İngilizlerin Bağdat'ı ele geçirememesine çok üzüldüklerine, fakat umutlarını kaybetmediklerine dair sözlerini kaydettikten sonra, esirlerin kısa sürede kentin İngilizler tarafından alınacağını söyleyerek Hıristiyan halkı teselli ettiğini de eklemektedir. Bağdat'ın Hıristiyan halkının esirlere gösterdiği iyi muamelenin, onları kötü durumda bırakacağından endişelenen Barber, kendilerinden sorumlu yaşlı Arab'ın da bir Hıristiyan olması hasebiyle müsamahakâr davrandığını kaydetmektedir.⁹⁵ Barber gibi Sandes de, Bağdat'ta bulunduğu sırada özellikle Keldani ve Ermeniler başta olmak üzere Hıristiyan halkın, İngilizlerin Türkler üzerindeki zaferine dair beklentilerinden bahsetmekte, hasta esirlerin acılarını dindirmek, sağlıklı olanlara olabildiğince yardımcı olmak için ellerinden geleni yaptıklarını kaydetmekte, Hıristiyan mahallesinde bir eve yerleştirilmiş hasta İngiliz subaylara Bağdat Hıristiyanları tarafından çok iyi davranıldığından, askerlere yiyecek ve para yardımı başta olmak üzere her türlü destek verildiğinden övgüyle bahsetmektedir.⁹⁶

Hatıralarda, görev sorumluluğu ve insancıl yönleri açısından Türklerin en çok karşılaştırdıkları toplum, Almanlardır. İngiliz esirler, bir Avrupalı olarak Almanların her zaman kendilerine karşı Türklerden daha kibar davrandıklarından bahsedilmektedirler. "Türklerde mi, Almanlarda mı esir olmak?" sorusunun cevabı yazarlara göre değişmektedir. Yazarlar, I. Dünya Savaşı'nda Türklerin müttefiki olan Almanların, cephede İngilizlere karşı bir düşman olarak savaşmakla birlikte, Osmanlı topraklarında karşılaştıkları İngiliz esirlere karşı insancıl davrandıklarını kaydetmekte, bunu Doğu'nun barbar halkları arasında Almanların ve İngilizlerin yegane uygar halklar oluşuyla açıklamaktadırlar. Bishop'un kayıtlarına göre, esaret günlerinde Osmanlı topraklarında karşılaştığı her bir Alman subayı kendilerine olabildiğince yardımcı etmiş, bunu yaparken pek çoğu, Almanlarla İngilizlerin bu barbar topraklarda yegane uygar halk olduklarını itiraf etmişlerdir.⁹⁷

Barber, Kütü'l-Amâre'nin alınmasının ardından Halife isimli buharlı vapurla Bağdat'a götürülürken, bir Alman denizcinin kendisine, İngilizlerin esaretine üzüldüklerini, zira onların yalnız onda birinin kurtulabileceğini, esirlerin hayatının zor olacağını söylediğini aktarmaktadır. Alman denizcinin sözlerine göre, İngiltere'ye götürülen Alman esirlerin, aynı zamanda Almanya'ya götürülen İngiliz esirlerin akibetinin iyi olacağı ve tekrar geri dönmesi beklendiği halde, Türklere esir olanların sadece onda birinin geri dönme ihtimali bulunmaktaydı. Barber, iç karartıcı bu sözlerin abartı olduğunu düşünmekle birlikte, Gelibolu'dan geldiği için Türklerin davranışları hakkında daha fazla deneyimi olan bu Alman'ın sözlerin gerçek olabileceğini düşünmüş, daha sonra yaşadıklarını dikkate aldıkta "onun kehanetinin gerçek olacağından korktuğunu" kaydetmiştir.⁹⁸

Türkiye'deki esirlik günlerinde İngilizlerin yaşadıkları sıkıntılardan detaylı şekilde bahseden Sandes, Mezopotamya'da ve diğer bölgelerde karşılaştıkları Almanların esirlere karşı iyi davrandıklarını ve onların içinde buldukları şanssız durumla ilgili kendilerine acıdıklarını bildirdiklerini ifade etmektedir. Sandes, yiyecek ve barınak konusunda sorun çıkarmaları için Almanların Türkleri ikna ederek çaba gösterdiklerine inandığını, zira "Türklerin kendi istediklerini yapmada serbest olmaları, herhangi bir şey yapmayacakları anlamına gelmektedir" diyerek Türklerin İngiliz esirlere karşı az da olsa göstermiş olduğu ilginin asıl sebebinin üzerlerinde Alman baskısı olmasıyla açıklamaktadır.⁹⁹ Sandes, "Hasta esirlere karşı Türk zalimliği", "Türklerin esirleri ihmali" ve "Türklerin zalimliği ve ihmalkârlığı" gibi alt başlıkların hemen öncesinde "Almanların insancılığı" isimli alt başlıkta Osmanlı topraklarındaki

⁹⁵ Barber, *Besieged in Kut and After*, 302-308.

⁹⁶ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 309.

⁹⁷ Bishop, *A Kut Prisoner*, 44.

⁹⁸ Barber, *Besieged in Kut and After*, 258-259.

⁹⁹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 268.

1184 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kûtü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

İngiliz esirlere, Almanların gösterdiği insancıl muamele konusu üzerinde detaylı şekilde durmaktadır. Anadolu'ya nakli zamanı yol üzerinde birçok yerde yiyecek, barınak ve ilaç sıkıntısı yaşayan esirlerin, Almanların yardımı sayesinde hayatta kalabildiğinden bahseden Sandes, çok kötü durumda olan hasta esirlerin, "buna yetkim yoksa da, sorumluluğu üzerime alıyorum" diyen bir Alman subayı tarafından dağda kurulan kendi hastanelerine götürülerek tedavi edildiğini söylemekte ve hiçbir Türkün bu davranışı yapmayacağını da özellikle vurgulamaktadır. Sandes, İngiliz esirlere karşı Almanların yaptıkları iyiliklerle ilgili detaylı bilgiler verme amacını, Türk imajını oluşturan şu cümlelerle özetlemektedir:

"Hasta askerlerimize karşı gösterilen bu davranış örneklerini aktarmakta amacım, daha uygar insanların sıkı denetiminden uzakta kaldıkları zaman, Türklerin insanlığın genel prensiplerini hiçe saymalarını ve mutlak lakaytlıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu konu hakkında bir az daha fazla yazmam gerek. Neredeyse her durumda, en katı düşmanımız olan Almanlar, "iyi samiriyeli (the good samaritan)" rolündeydiler. Almanların Avrupa'daki davranışları hakkında okumuşum, fakat Asya'daki Türkiye'de, gözlemlediğimiz kadarıyla, onların davranışları bütünlükte iyiydi, özellikle zor durumda olanlara karşı."¹⁰⁰

Almanlar tarafından İngiliz esirlere gösterilen insancıl muameleyle ilgili Barber ve Sandes'in olumlu ifadelerine rağmen, gerek yukarıdaki yazarların, gerekse diğerlerinin nihayi görüşü, Almanların sanıldığı kadar İngiliz esirlere karşı Türklerden daha iyi muamele göstermediği yönündedir. Türklerle kıyaslamada Almanların esirlere karşı daha insancıl yaklaşımında bulunduğunu en detaylı şekilde anlatan Sandes, çok sayıda İngiliz subayın ailelerinden aldıkları mektupta Almanya'da değil, Türkiye'de esarette buldukları için kendilerini kutladıklarını, zira "Türklerin kendi esirlerine karşı centilmen gibi davrandıklarını" düşündüklerini kaydetmektedir. Aslında Türklerin bir kural olarak esir subaylara karşı centilmen gibi davrandıklarını teslim eden Sandes, sadece 1916 yılı yazında Yozgat'daki ilk günlerinde kendilerine karşı suç işlemiş birisi gibi davrandıklarını, fakat daha sonraki dönemlerde bu durumun düzeldiğini kaydetmektedir.¹⁰¹ 16 Kasım 1918 tarihinde İskenderiye'ye vardıkları zaman Mütarekenin ardından Almanya'dan dönen İngiliz esirlerin açlıktan ölmek üzere olduklarını esefle öğrendiklerini kaydeden Sandes, daha önce, esirlere karşı Almanların Türklerden daha insancıl davrandıklarını düşündüklerini, fakat aslında durumun hiç de düşünüldüğü gibi olmadığını anladıklarını itiraf etmektedir.¹⁰²

Bazı günlük yazarları ise, kendilerine acımalarına ve yakınlık göstermelerine rağmen Almanların, İngiliz esirlerin serbest bırakılmalarının karşısındaki başlıca engel olduğunu düşünmektedirler. Bishop'a göre, şayet İstanbul'daki Alman danışmanları olmasaydı, Türkler kendilerini Hindistan'a şartlı tahliye yapabilirlerdi.¹⁰³ Aynı şekilde Townshend de Almanların rızası olmadığı için kendisini İngiltere'ye gönderemediğine dair Enver Paşa'nın sözlerini aktarmaktadır.¹⁰⁴ Mousley de kendilerine yakınlık göstermelerine rağmen, esirlikten kaçmalarına en son mücadele edecek şahısların yine Almanlar olduğunu belirtmektedir.¹⁰⁵

Hatırat yazarlarının, İngiliz esirlere karşı davranışlarında iyi ve kötü yönlerini Almanlarla karşılaştırdıkları Türkler hakkında kendi okurlarına sundukları imajın, Sandes'in şu sözlerinde özetlendiği söylenebilir:

"... Geldiğim sonuç budur ki, Türklerin subaylara karşı gösterdikleri tam ihmalkârlık – kötü muamele demeyeceğim – kötü niyet değil, fakat tam bir lakaytlık, göreve karşı sorumlusuzluk ve beceriksizlik olarak görülebilir. Bizi esir alanlar bize karşı zalim, hatta düşmanca bile davranmıyorlardı, fakat çoğu durumda bizi yalnız bırakıyor, Almanların mevcudiyeti veya daha üst rütbeli birisinin cezalandırma korkusu olmadığı çoğu zamanlarda ise tüm yar-

¹⁰⁰ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 354-356.

¹⁰¹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 399-400.

¹⁰² Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 450-451.

¹⁰³ Bishop, *A Kut Prisoner*, 39.

¹⁰⁴ Townshend, *My Campaign*, 2: 267.

¹⁰⁵ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 316-317.

dım başvurularımızı yok sayıyorlardı. Türkler Avrupalı değiller, bu yüzden İstanbul'un nüfuzundan dışarıda kaldıkları zaman Asyalı karakterleri kendini belli ediyor. Onlar yarın ne olacağını umursamıyor ve diğer bir güne kaydırmakla görevlerinin başka birisi tarafından yapılacağını düşünüyorlar. Daha uygar ırklarda görülen dinmek bilmeyen enerji Türklerde yoktur. Onlar yalnızca rahatlığı ve ağır uyusukluğun getirdiği sakin bir yaşamı önemsiyorlar..."¹⁰⁶

Fakat, Sandes, esirlere karşı zalim veya düşmanca davranmamayı Türklerin genel karakterik özellikleri olarak göstermemekte, İngiliz esirlerden farklı olarak Rus esirlere karşı muamelelerinde Türklerin acımasızlık sergilediklerini de kaydetmektedir. 1916 Ekim'inde Sivas'ta gördüğü Rus esirlere karşı Türklerin daha acımasızca davrandıklarını, sürekli onları tekme dayakla dövdüklerini aktaran Sandes, bunun nedenlerinden birinin İngilizlerle Türkler arasında tarihi bir düşmanlık bulunmamasına rağmen, Türklerin Ruslara karşı duydukları şiddetli düşmanlığa bağlamaktadır. Ayrıca İngilizlerle Rusların karakterik yapılarının da bunda etkili olduğunu söyleyen Sandes'e göre, İngiliz esirler, sonuçları ne olursa olsun, kendilerine karşı kötü müameleyle aynı şekilde karşılık veren karakterde oldukları halde, donuk ve mütehammil Ruslar, bir esir olarak gördükleri müameleyle uysalca boyun eğmektedirler.¹⁰⁷

Türk imajının oluşturulmasıyla ilgili kaynakların vurguladığı bir diğer husus, Türklerin eğitim durumudur. Hatırat yazarları genel olarak Osmanlı'da gayrimüslimlerin eğitim düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Arap nüfuzun çoğunlukta olduğu bölgelerde Fransızca ve İngilizce gibi yabancı dilleri de bilen gayrimüslimlerin Müslümanlardan daha ileri düzeyde olduklarını belirten yazarlar,¹⁰⁸ Türklerin oturdukları bölgelerde de eğitim durumlarının Ermeni, Rum ve Yahudilerden geride oldukları kanaatini paylaşmaktadırlar. Sandes, Ermenilerin Türklerden daha eğitilmiş olmalarını, "katliamlarının" nedenlerinden biri olarak görmekte,¹⁰⁹ Mousley, Ermenilerle birlikte Rumları, Türkiye'nin beyni ve finansı adlandırarak¹¹⁰ Türkleri bu alanların dışında tutmaktadır. Sandes, Türklerin eğitimsizlik durumunu Asyalı olmalarıyla ilişkilendirmekte, bu yüzden hatta "savaş esiri" ve "köle" arasındaki ayrımı anlamadıklarını ifade etmektedir.¹¹¹ Aynı şekilde bazı yazarlar, Türklerin eğitimsiz olmaları sebebiyle onlar için zaman algısının önem taşımadığının, belirtilmiş veya vaat edilmiş tarih konusunda çok gevşek davrandıklarını kaydetmektedirler.¹¹² Özellikle Sandes "uygarlaşmamış Türkiye'nin gerçek Türkleri için zaman ve mekan algısının her hangi bir şey ifade etmediği" şeklindeki ifadelerle bunu Türklerin genel karakterik özelliği olarak sunmaktadır.¹¹³ İngiliz esirler, eğitimsiz halk kitlelerini hijyen bakımından da eleştirmektedirler. Bishop'a göre dış görünüşü iyi olsa da Türk evlerinde haşereler bulunduğunu, Kastamonu'dayken buna tanıklık ettiği, Avusturyalı bir kadının yalnız kendi evinde haşere bulunmadığına dair sözlerinden bununun Türk evlerinin genel özelliği olduğunu¹¹⁴ bildirmektedir. Aynı şekilde Sandes de Afyonkarahisar'dayken aktardığı bir kayıtında, Türkiye'de neredeyse böceksiz ev bulunmadığını, tedbir almalarına rağmen böceklerden kurtulamadığını ifade etmekle birlikte,¹¹⁵ zaman zaman haşere bulunmayan evlere rastladıklarını da eklemektedir.¹¹⁶

Türklerin içinde bulunduğu politik ve ekonomik durumla ilgili kısımda detaylı şekilde bahsedildiği gibi, hatırat yazarları Türklerin genel olarak eğitim yetersizliği sebebiyle Batı'ya, özellikle Almanya'ya bağımlı durumda olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu genel tutuma

¹⁰⁶ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 319-320.

¹⁰⁷ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 420-421.

¹⁰⁸ Barber, *Besieged in Kut and After*, 302-304.

¹⁰⁹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 325.

¹¹⁰ Mousley, *The Secrets of a Kuttite*, 215-216.

¹¹¹ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 319-320.

¹¹² Barber, *Besieged in Kut and After*, 333-334.

¹¹³ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 301, 329.

¹¹⁴ Bishop, *A Kut Prisoner*, 80-81.

¹¹⁵ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 441.

¹¹⁶ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 391.

1186 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...

rağmen İngiliz esirler, karşılaştıkları ordu üyesi general ve subayların, doktor, tercüman vs. alanda çalışan Türklerin yüksek eğitim durumu hakkında olumlu ifadeler de kullanmaktadır. Yazarlar, Türklerin övgüye değer eğitim durumlarında Batı eğitimi almış olmalarının önemini de vurgulamaktadırlar.

Bu bağlamda İngiliz esirlerin eğitilmiş ve eğitim düzeyine uygun olarak kibar bir Türk örneği gibi en fazla üzerinde durdukları şahıs, Kütü'l-Amâre kahramanı Halil Paşa'dır. General Townshend, 10 Mart 1916 tarihinde Halil Paşa'nın kendisine gönderdiği ve teslim olmasını istediği Fransızca mektup metnine yer vererek, onun düşman komutana karşı saygılı ve ince usul ve ifade tarzı kullanmasından,¹¹⁷ İngilizlerin yaklaşık beş aylık savunma gücünü takdir ettiğinden,¹¹⁸ esir alındıktan sonra tabancasını ve kılıcını teslim ettiği Halil Paşa'nın "bunlar şimdiye kadar sizindi, bundan sonra da öyle kalacak" diyerek iade etmesinden,¹¹⁹ hatta Townshend'in sevimli köpeği Spot'un İngiltere'ye ulaştırılmasına dair ricasını yerine getirmesinden¹²⁰ övgüyle bahsetmektedir. Aynı şekilde Barber de, Halil Paşa'yla ilgili gözlemlerini genç, orta boylu, yakışıklı, bakımlı, saygı uyandıran, kendine güvenli ve azimli birisi olarak tasvir etmekte, verdiği kısa emirlerin askerler tarafından derhal yerine getirildiğini kaydetmektedir.¹²¹ Türk imajıyla ilgili olumsuz yaklaşımı ön planda olan Sandes de, Fransızca mükemmel konuşan, zeki, her şeyiyle tam bir asker olan, iyi eğitim görmüş, cesur, kibar Halil Paşa'nın en iyi modern Türk örneğini oluşturduğunu kaydetmekte, kendisinin Bağdat'tayken İngiliz subaylara her konuda destek olunmasını emrettiğini eklemektedir.¹²²

Hatıralarda Halil Paşa dışındaki eğitilmiş Türk subaylarıyla ilgili az sayıda da olsa olumlu ifadeler rastlanmaktadır.¹²³ Bishop, Türk subaylarının çok iyi aksanla Fransızca konuştuğunu kaydetmekte,¹²⁴ Sandes Kütü'l-Amâre'nin alınmasının bir gün öncesinde Halil Paşa'nın Townshend'e gönderdiği mektubu getiren Haydar Bey isimli subayın, Washington'daki Türk Büyükelçisinin oğlu olarak sekiz senesini ABD'de geçirdiğini, eğitilmiş Türklerin çoğu gibi güçlü Amerikan aksanıyla çok iyi İngilizce konuştuğunu¹²⁵ aktarmaktadır.

Ordu üyeleri dışında bazı Türk doktorlarla ilgili tasvirler de, eğitilmiş Türk imajına yönelik hatıralarda rastlanan az sayıdaki örneklerdendir. Barber Bağdat'ta hastanede İngiliz meslektaşlarıyla birlikte çalışan Türk askerî doktorlardan övgüyle bahsetmekte, onların savaştan şikayet ettiklerini, mesleklerinin insancıl doğası gereği ortak zeminde buluşmanın öneminden söz ettiklerini anlatmaktadır.¹²⁶ Barber, Bağdat'ta hastanede tanıştığı ve "zeki Türk" (intelligent Turk) olarak adlandırdığı Kenan (Kanin) Bey'in Paris'te tıp eğitimi aldığını kaydetmekte, o zamana kadar gördüğü cerrahların en iyilerinden biri olduğuna dair sözleriyle kendisini övmekte,¹²⁷ esirlerin değişimi sırasında da kendisinin Türk doktorlarla içtenlikle el sıkıştığını ve olumlu duygularla ayrıldıklarını kaydetmektedir.¹²⁸

¹¹⁷ Townshend, *My Campaign*, 2: 158-159.

¹¹⁸ Townshend, *My Campaign*, 2: 237.

¹¹⁹ Townshend, *My Campaign*, 2: 236-237.

¹²⁰ Townshend, *My Campaign*, 2: 245.

¹²¹ Barber, *Besieged in Kut and After*, 247-249.

¹²² Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 249-250, 309.

¹²³ Hüseyin Düzgün – Ertan Erol, "Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası Esir Alınan İngiliz Subayların Hatıralarında Esaret Günleri ve Anadolu'daki Esir Kampları", *Unutulan Zafer: Kutü'l-Amâre, 100'üncü Yılında Yeniden Anlamak Sempozyumu* (İstanbul, 8 Mart 2016). Ed. Hasan Hoşoğlu. İstanbul: Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, 2016), 415-416.

¹²⁴ Bishop, *A Kut Prisoner*, 85.

¹²⁵ Sandes, *In Kut and Captivity with the Sixth Indian Division*, 250.

¹²⁶ Barber, *Besieged in Kut and After*, 244-245.

¹²⁷ Barber, *Besieged in Kut and After*, 317.

¹²⁸ Barber, *Besieged in Kut and After*, 336-337.

SONUÇ

İngiliz esirlerin hatıralarında Türk ve Alman imajının üzerine kurgulandığı iki önemli husus, Doğulu ve Batılı olmalarıdır. Özellikle Doğulu olmanın getirdiği, ekonomik ve politik alanda geri kalmışlık, Türkleri genel olarak Batı'ya, özel olarak ise Almanya'ya bağımlı duruma düşürmüştür. Türk imajıyla ilgili yazarların dikkat çektiği husus, I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti'nin askerî, politik, ekonomik ve teknolojik alanda Almanya'ya bağımlı bulunmasıdır. Yazarlara göre, Kütü'l-Amâre örneğinde görüldüğü gibi, İngilizler üzerinde gerçek zafer kazanan Türk ordusu değil, Avrupa'nın büyük strateji uzmanı General von der Goltz başta olmak üzere Almanya desteğidir. Hatıratlarda, Kütü'l-Amâre'nin alınmasında Alman generalin dışında, kötü hava koşullarına ve Fırat'ın sel sularına da pay ayrılırken, Halil Paşa'nın kısmî katkısı dışında Kütü'l-Amâre zaferinde Türk ordusunun başarısını görmezden gelmektedir. Türklerin askerî özelliklerine yönelik değerlendirmelerde, siper ve savunma tekniklerini iyi bilen, fakat taarruz konusunda başarısız bir ordu imajı ön plandadır.

Türklerin içinde buldukları ekonomik ve politik durumla ilgili çok vahim bir tablo çizen hatırat sahipleri, yönetimin her aşamasında yolsuzluk ve rüşvetin hakim olduğunun altını çizmektedirler. Türkler, ülkenin ekonomisine tamamen hakim olan Almanya'ya olan borcunu ödeyemez durumdadır. Sadece sıradan halk değil, ordu da temel ihtiyaçların giderilmesi konusunda büyük zorluklar yaşamaktadır. Buna karşılık, Almanların Osmanlı Devleti'ni Alman İmparatorluğunun mülküne çevirmek istediği, bu sebeple yüzlerce milyar borç verdikleri Türkleri askerî ve ekonomik alanda olduğu gibi politik alanda da etki altına aldıkları kaydedilmektedir.

Türklerin fiziksel özelliklerini iri görünümlü, soğukkanlı, dayanıklı, metin, güçlü, sağlam vücutlu olarak niteleyen hatırat yazarları, ayrıca kendilerinin ilk görünüşte olduğu gibi sakın ve uysal olmadıklarını, kızdırıldıklarında gerçekten kaba bir insana dönüştüklerini de söylemektedirler. Türklerin mizacıyla ilgili çizilen imaja göre, onlar çocuksu ruhta olup, küçük şeylere sevinebilmekte, aynı şekilde ufak şeylere de darılabilmektedirler. Türklerin kullanılmaya hazır bu güçlerinin İngilizler tarafından iyi değerlendirilmesi gerektiğini belirten yazarlar, Almanların Türkleri yönetmesine izin verilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Türklerin ve Almanların ahlakî özellikleri, İngiliz esirlerin en fazla üzerinde durduğu konulardandır. Esirlerin mal ve can varlığıyla ilgili tutumları bağlamında değerlendirilen Türkler, çoğu zaman uygar dünyanın savaş esirlerine karşı uygulamalarından çok geri kalmakta, esirlere karşı kötü muameleleriyle onları bir bakıma "köle" olarak görmektedirler. Zalim veya acımasız olmaktan ziyade ihmalkâr ve dikkatsiz olarak değerlendirilen Türkler, görev sorumluluğu ve çalışkanlık gibi meziyetlere sahip Avrupalılardan farklı olan bu özelliklerini de Doğulu kimliklerine borçludurlar. Türklerin görev sorumluluğu ve insancıl yönleriyle ilgili ahlakî özellikleri, Almanların esirlere karşı gösterdikleri uygar ve insancıl davranışlarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Esirler, bir Avrupalı olarak Almanların, her zaman kendilerine karşı Türklerden daha kibar davrandıklarını kaydetmektedirler. Yazarlar, cephede İngilizlere karşı düşman olarak savaşmakla birlikte Almanların, Osmanlı topraklarında karşılaştıkları zaman "Doğu'nun barbar halkları arasında yegane uygar halk"ı olarak kendilerine karşı insancasına yaklaştıklarını, hatta Türkleri daha iyi tanıdıkları için kendilerine acıdıklarını ve tavsiyelerde bulduklarını belirtmekte, bunun başlıca nedenini Türklerin Asyalı, Almanların Avrupalı olmalarıyla ilişkilendirmektedirler.

Türklerin eğitim durumuyla ilgili yazarların genel kanaati olumsuzdur. Ermeniler ve Rumlar, Osmanlı'nın beyinleri ve finans kaynakları olarak görülmektedir. Türkler, kendilerinden daha yüksek eğitim düzeyindeki gayrimüslimlerden bu yüzden korkmaktadırlar. Modern Türkler içinde Batı tarzı eğitim görmüş asker, doktor, tercüman vs. gibi uzmanlar da bulunmasına rağmen, Alman doktorların, Türk doktorlara tercih edildikleri kaydedilmektedir. Eğitim durumu açısından eleştirilen Türklere karşılık, Almanlar iletişimden ulaşım, savaş araç gereçlerinden pekçok yaşam standardına kadar pekçok yapının Osmanlı'ya getirilmesi sebebiyle özellikle zikredilmektedirler. Berlin-İstanbul-Bağdat-Basra demiryolu yapımını hayal eden Almanların, Osmanlı topraklarında bu amaçla yatırım yaptıkları belirtilmektedir. Ulaşım

1188 | Elnura Azizova. Karşıtların Birliği: Kütü'l-Amâre Kuşatması Sonrası İngiliz Savaş ...
teknolojisinde demiryolu dışında karayollarda kullanılan kamyonetlerin de Alman yapımı olduğu esirlerin kayıtlarında özellikle vurgulanmaktadır. Ulaşım teknolojisinin yanı sıra, Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde esirlerin rastladıkları Alman telsiz istasyonları, iletişim teknolojisinde de Almanların üstünlüğünü ön plana çıkarmaktadır. Silahtan haritaya kadar Osmanlı'nın savaşta kullandığı pekçok askerî araç-gerecin Almanlar tarafından yapıldığı kaydedilmektedir.

Sonuç olarak, İngiliz savaş esirlerinin kayıtlarında, Türkler ve Almanlar askerî, politik, sosyo-kültürel açılarından karşıt taraflar olarak değerlendirilmektedirler. İngilizlerin kendileriyle ortak dini-kültürel mirası paylaştıkları Almanlarla ilgili yaklaşımında, cephede teknoloji ve strateji bakımından tam donanımlı düşman, savaş dışı durumlarda ise insancıl meziyetleriyle seçilen bir Avrupalı imajı çizilmektedir. Buna karşılık, cephede strateji açısından zayıf olmakla birlikte güçlü bir savunmacı, gözüpek Türk askerlerinin esirlere karşı lakayd, ihmalkâr ve sorumsuzca yaklaşımı ön plandadır. İngilizlerin Kütü'l-Amâre'de yaşadıkları mağlubiyet travmasının etkisiyle, her iki tarafla ilgili yaklaşımlarda zaman zaman abartılı ifadelerin yer aldığı günlüklerde, Türkler ve Almanlar millî kimlik, dil, din ve kültür açısından karşıtlar olarak değerlendirilmekte, Türkler Doğulu olmaları açısından cehalet ve geri kalmışlığı, Almanlar ise Batılı olarak uygarlığı ve moderniteyi simgelemektedirler.

KAYNAKÇA

- Barber, Major Charles Harrison. *Besieged in Kut and After*. London: William Blackwood and Sons, 1918.
- Bishop, Harry Coghil Watson. *A Kut Prisoner*. London: Anchor Press, 1920.
- Düzgün Hüseyin – Ertan Erol. “Kütü'l-Ammare Kuşatması Sonrası Esir Alınan İngiliz Subayların Hatıratlarında Esaret Günleri ve Anadolu'daki Esir Kampları”, *Unutulan Zafer: Kütü'l-Ammare, 100'üncü Yılında Yeniden Anlamak Sempozyumu* (İstanbul, 8 Mart 2016). Ed. Hasan Hoşoğlu. 411-420. İstanbul: Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, 2016.
- Ekim, Kadir. *Birinci Dünya Savaşında Irak Cephesi Kut'ül-Amare Muharebesi (29 Nisan 1916 – 16 Şubat 1917)*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2015.
- Mousley, Edward Opotiki. *The Secrets of a Kuttite*. London: William Clowes and Sons, 1921.
- Ölçen, Yavuz. *Birinci Dünya Harbi Irak Cephesi Kutülammare muharebeleri (29 Nisan 1916 – 16 Şubat 1917)*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, 1992.
- Özcan, Ahmet. “Kütü'l-Ammare Zaferini Tarihe Yazmak: “Kütü'l-Ammare Hakkında Yazılmış Türkçe Metinler Üzerine Bir Deneme”, *Unutulan Zafer: Kütü'l-Ammare, 100'üncü Yılında Yeniden Anlamak Sempozyumu* (İstanbul, 8 Mart 2016). Ed. Hasan Hoşoğlu. 429-439. İstanbul: Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, 2016.
- Sandes, Edward Warren Caulfeild. *In Kut and Captivity with Sixth Indian Division*. London: John Murray, 1919.
- Şahin, Hilal. “Bir İngiliz-Türk Savaşında Hintli Askerler: Küt'ül-Amâre'de Sosyal Bir Dram”, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 4/13, (Aralık 2017): 1-23.
- Townshend, Charles Vere Ferrers. *My Campaign*. New York: The James A. McCann Company, 1920.
- Ulutin, Betül. *Birinci Dünya Savaşında Kutülammare Muharebeleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2016.
- Yılmaz, Hadiye, “İngiliz Askerlerin Hatıralarında Kut'ül Ammare Kuşatması”, *Unutulan Zafer Kutü'l-Ammare, 100. Yılında Yeniden Anlamak Sempozyumu* (8 Mart 2016). Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü. Erişim: 21 Mayıs 2019, https://www.academia.edu/23202685/%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0Z_ASKERLER%C4%B0N_HATIRALARINDA_KUT%C3%9CL_AMMARE_KU%C5%9EAT-MASI_KUT_AL_AMARA_SIEGE_IN_THE_MEMORIES_OF_BRITISH_SOLDIERS.
- Yılmaz, Hadiye. “Üç İngiliz Subayın Gözünden Kütü'l-Amâre Kuşatması”, *Kütü'l-Amâre: Olaylar, Hatıralar, Raporlar 1916*, haz. Hasan Hoşoğlu ve Hacer Kılıçaslan (İstanbul: Kronik Kitap, 2017), s. 173-198.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1189-1208

Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

Apologizing and Ethics of Apology as a Moral Value

Mustafa Mücahit

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Assistant Profesör, Sivas Cumhuriyet University, Fac. of Theology, Department of Religious
Education
Sivas, Turkey

mmucahit@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-2345-0015

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 12 September / Eylül 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 02 December / Aralık 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1189-1208

Cite as / Atıf: Mücahit, Mustafa. "Apologizing and Ethics of Apology as a Moral Value [Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1189-1208.

<https://doi.org/10.18505/cuid.619241>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

Abstract: This study points out the importance and meaning of *apologizing* as a moral value in compensating the imperfections committed by individuals in social relations and correcting the deteriorating relationships. Accepting that every person can make mistakes is the most essential element that paves the way for the emergence of apology as a virtue. It teaches one to accept that he/she may be wrong, not to consider himself superior to anyone, and arouses the will and will not to make such mistakes. Apology tells the necessity to be respectful and to value other people as well as to be honest. Apologizing is like forcing a person to be honest, and it tells you about the need to care about other people and to be respectful. It is seen that different kinds of apologies are made according to the culpable, guilty person, the environment, the victim, and the situation of the defect. This study discusses the meaning of the words used in apologizing whether they mean full apology or not, the meaning of the apology, its moral dimension, and its relationship with repentance. It also discusses the reasons for the apology, apologizing strategies, accountability, assuming responsibility, proposing repairs, and making promises on not doing something wrong again. The similarity of repentance in religious traditions with apologizing was emphasized, and the relationship between forgiveness and apology was evaluated in terms of the attitudes that the parties should adopt. Finally, as a rule of value and courtesy, suggestions were made on how to provide apologies education in the family.

Summary: This study draw attention to the meaning and importance of apologizing as a moral value in compensating for the imperfections that individuals have committed against each other in social relations and in correcting broken relationships. Acknowledging that every person can make mistakes is the most important element that paves the way for the emergence of an apology as a virtue. Accepting that one can be wrong teaches that one should not think of himself as superior to anyone and arouses the will and desire not to make such mistakes. Apologizing leads people to be honest and tells them about the need to care about other people and be respectful.

Apologizing is admitting that the rhetoric, actions, and practices that lead to apologies are not fair, accurate, and legitimate. First, apologizing means that the person to whom we made a mistake is a human being. It means that accepting anyone can make a mistake, and we can be wrong. It gives this person the understanding that s/he should not be superior to anyone else. It also arouses a desire and will not make such mistakes anymore. Apologizing tells you the necessity of caring and respecting other people as well as forcing people to be honest. The person who apologizes to him is undoubtedly respectable. The respected person will surely appreciate to others. The basis of social order and life is mutual respect. Being able to apologize draws the individual's point of view to the end where he or she should be and provides the basis for the healthy functioning of the social order by gaining the understanding of respect for other people. Also, being able to apologize is an expression of confession, honesty, and sincerity. Apologizing in this respect is a virtue and merit. The society that values are lost and surrounded by selfishness and nihilism must be turned into virtues, and people who know the value of human beings.

The good and virtuous person is not without fault, s/he is the one who apologizes for the mistakes, s/he has committed or seeks ways to redeem that mistake, s/he is the one who returns from his/her mistake. Apologizing should be not only a responsibility but also an indicator of self-confidence. It should not be forgotten that conscientious accounting is a self-judgment. S/he can quickly apologize for stepping on someone else's feet, soiling his clothes, but s/he does not think of a full apology consisting of remorse, compensation, and repair for the person who has taken away a person's right, poisoned his life and tarnished his future.

When the parent says that the child should apologize, a process will be initiated for the child to consider. If the child apologizes in front of his or her parent, who points to the necessity of this, it is an important step in the child's moral education, and this indicates that the child internalizes these norms and engages in independent moral accounting. Because s/he now

realizes that a value s/he defends without dictating from the outside has been violated, and therefore, has the motivation to make an apology.

Arrogance is the biggest obstacle to apologizing. In men-women relations, it can be seen that women are more easily able to apologize, they do not consider apologizing as an indicator of as powerlessness and insulted as men. A manager, a boss, a leader, or a president can delay or fail to realize that his/her authority and dignity will diminish when s/he apologizes to his/her subordinate and those under his/her command. Men in the family, teachers at school, managers in the institution, boss and so on leader and authority persons refrain from apologizing by going to show and bless what they say and do to legitimize the past, to forget or reject mistakes, to prevent them from being questioned morally. This tells us the importance of internalizing the understanding of apologetics as a social culture starting with the family.

Individual mistakes should be apologized for in daily life, institutional errors, as well as for some unfortunate incidents. Apologies have the potential for establishing a suitable basis for the establishment of a culture of dialogue in inter-communal relations and sharing some common values and interests. Apologies can contribute significantly to the development of a culture of tolerance, cooperation, and peaceful coexistence among communities.

When a defect requiring a committed apology, the event must be evaluated not only from a unilateral perspective, but from a whole context and sides so that the perpetrator can adopt the feelings and understanding of the victim.

In the apology, there should be a strategy such as an expression of regret, accountability, taking responsibility, offering repairs, and making promises on not happening again. Repentance in religious traditions is similar to an apology. In the face of apology, the victim reduces negative feelings towards the offender by forgiving and repairs the relationship. Apologies are a reputation-protecting action for the victim, while a discreditable step is taking place for the wrong person. It is also important to forgive and protect the reputation of the person who made a mistake. Like the cultural past, gender causes men and women to choose different apology strategies. Various forms of apology are also influenced by factors such as age, income status, occupation, and ethnicity. The time to apologize, the environment, the mood of the interlocutor must be well calculated. If enough care is not given to them, the apology may not reach its purpose, and thus, there is no possibility of correcting the broken relationship.

Since childhood, it is important to teach individuals that a person may have been guilty by making mistakes towards others, society and the environment. Also, individuals should be educated on apologizing from others when needed. The child should apologize when he/she makes a mistake by taking the model in his / her family and the people around him and should be forgiving in cases made against him/her.

Keywords: Religious Education, Values Education, Apology, Child Education, Ethics.

Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

Öz: Bu çalışma, toplumsal ilişkilerde bireylerin birbirlerine karşı işlemiş olduğu kusurların telafi edilmesi ve bozulan ilişkilerin düzeltilmesinde *özür dilemenin* ahlâki bir değer olarak anlam ve önemine işaret etmektedir. Her insanın hata yapabileceğinin kabul edilmesi, özür dilemenin bir erdem olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlayan en önemli unsurdur. Kişinin hatalı olabileceğini kabul etmesi, kendisini kimseden üstün görmemesi gerektiğini öğretir, bu tür hatalar yapmama konusunda istek ve irade uyandırır. Özür dilemek kişiyi, dürüst olmaya yönlendirdiği gibi başka insanlara değer vermenin, saygılı olmanın gerekliliğini anlatır. Suçlu, kabahatli kişi, olayın olduğu ortam, mağdur ve kusurun durumuna göre farklı şekillerde özür dilendiği görülmektedir. Özür dilenirken kullanılan sözcüklerin ne anlama geldiği, tam olarak özür ifade edip etmediklerine değinilen bu çalışmada, özrün anlamı, ahlâki boyutu ve tövbe ile ilişkisine yer verilmiştir. Özür dilemenin gerekçelerinden söz edilerek, bir özürde bulunması gereken; özür dileme ifadesi, hesap verme, sorumluluğu üstlenme, onarım teklifinde

1192 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

bulunma ve tekrarlanmayacağına dair vaatte bulunma gibi özür dileme stratejilerine değinilmiştir. Dini geleneklerdeki tövbenin özürle benzerliğine vurgu yapılmış, özür ile affetme ilişkisi, tarafların benimsemeleri gereken tutumlar açısından değerlendirilmiştir. Son olarak bir değer ve nezaket kuralı olarak ailede özür dileme eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Özet: Bu çalışma, toplumsal ilişkilerde bireylerin birbirlerine karşı işlemiş olduğu kusurların telafi edilmesi ve bozulan ilişkilerin düzeltilmesinde *özür dilemenin* ahlâki bir değer olarak anlam ve önemine işaret etmektedir. Her insanın hata yapabileceğinin kabul edilmesi, özür dilemenin bir erdem olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlayan en önemli unsurdur. Kişinin hatalı olabileceğini kabul etmesi, kendisini kimseden üstün görmemesi gerektiğini öğretir, bu tür hatalar yapmama konusunda istek ve irade uyandırır. Özür dilemek kişiyi, dürüst olmaya yönlendirdiği gibi başka insanlara değer vermenin, saygılı olmanın gerekliliğini anlatır.

Özür dilemek, aslında özür dilemeye neden olan söylem, eylem ve uygulamaların adil, doğru, meşru olmadığını, hata yaptığını kabul etmek demektir. Özür dileyebilmek, öncelikle kişinin insan olduğunun anlaşıldığını gösterir. Her insanın hata edebileceğinin bilinmesini, bizim de hatalı olabileceğimizi kabul ettiğimizi ifade eder. Bu kişiye, kendisini kimseden üstün görmemek gerektiği anlayışını kazandırır. Ayrıca artık böyle hatalar yapmamak konusunda kendisinde bir arzu ve irade uyandırır. Özür dilemek, kişiyi dürüst olmaya zorladığı gibi başka insanlara da değer vermenin, saygılı olmanın gerekliliğini anlatır. Kendisinden özür dilenen kişi, mutlaka saygıdeğer biridir. Saygı gören kişi de mutlaka karşısındakine saygılı olur. Sosyal düzenin ve yaşamın temeli de karşılıklı saygıdır. Özür dileyebilmek, bireyin kendisine bakış açısını olması gereken noktaya çektiği gibi, diğer insanlara saygılı olma anlayışını kazandırarak sosyal düzenin sağlıklı işlemesine zemin hazırlar. Zira özür dileyebilmek aczin itirafı, dürüstlüğü, samimiyetin ifadesidir. Bu yönüyle özür dilemek bir fazilet ve erdemdir. Değerlerin kaybolup bencilliğin ve nihilizmin kuşattığı toplumunun, faziletli, erdemli, insanın değerini bilenler haline getirilmesi gerekiyor.

İyi ve erdemli insan hiç hata etmeyen değil, işlediği hatadan dolayı özür dileyen ya da o hatayı affettirme yollarını arayan, hatasından dönen kimsedir. Özür dilemenin aslında sadece bir sorumluluk üstlenmek değil insanın kendine güveninin de bir göstergesi olarak görmeli, vicdani bir muhasebe ve bir anlamda kişinin kendi kendini yargılaması olduğu da unutulmamalıdır. Başkasının ayağına basan, elbisesini kirleten rahatlıkla özür dileyebilirken, bir insanın hakkını elinden alan, hayatını zehir eden, geleceğini karartan kişinin pişmanlık, telafi, onarımdan oluşan kapsamlı bir özür dileme aklına gelmemektedir.

Anne ve baba çocuğuna özür dilemesi gerektiğini söylediğinde, çocukta üzerinde düşünülecek bir süreç başlatılmış olacaktır. Çocuk eğer bunun gerekliliğine işaret eden ebeveyninin önünde özür dilerse bu çocuğun ahlâki eğitiminde önemli bir aşamadır ve o çocuğun söz konusu normları içselleştirdiğini ve bağımsız bir ahlâk muhasebesine giriştiğini gösterir. Çünkü o artık dışardan dikte edilmeden savunduğu bir değer için çığnendiğini dolayısıyla özür dileme davranışında bulunmak için gerekli motivasyona sahip olduğunu anlar.

Özür dilemenin önündeki en büyük engel kibirdir. Kadın erkek ilişkilerinde, kadınların daha kolay özür dileyebildikleri, kadınların erkekler gibi güçsüzlük ve kendilerini küçültme gibi bir anlayışa kapılmadıkları görülebilmektedir. Bir yönetici, bir patron, bir lider, bir başkan astından, emri altındakilerden özür dilediğinde otoritesinin ve saygınlığının azalacağını düşünerek bunu geciktirebilmekte veya yerine getirmemektedir. Ailede erkek, okulda öğretmen, kurumda yönetici, işyerinde patron vb. lider ve otorite sahibi kişiler geçmişte meşrulaştırmak, hataları unutmak ya da reddetmek, ahlâki olarak sorgulanmasını önlemek için yaptıklarını, söylediklerini görkemli gösterme ve kutsama yoluna giderek özür dilemekten imtina ederler. Bu da bize özür dileme anlayışının aileden başlayarak toplumsal bir kültür olarak içselleştirilmesinin önemini anlatır.

Bireysel hatalar için günlük yaşamda özür dilendiği gibi kurumsal hatalar ve yaşanan kimi talihsiz olaylar için de özür dilenmelidir. Özür dileme, toplumlar arası ilişkilerde diyalog kül-

türünün yerleşmesi için uygun bir zeminin oluşturması ve bazı ortak değer ve çıkarların paylaşılması açısından ciddi bir potansiyele sahiptir. Özür dilemek toplumlar arasında hoşgörü, işbirliği ve barış içinde bir arada yaşama kültürünün gelişmesine önemli bir düzeyde katkı yapabilir.

Özür gerektiren bir kusur işlendiğinde sadece olanı biteni anlamayı değil, fâilin de mağdurun duygularını ve anlayışını benimseyebilmesi için olay tek taraflı bir bakış açısı ile değil, bütün bir bağlamı ve taraflarıyla değerlendirilmelidir.

Özürde; özür dileme ifadesi, hesap verme, sorumluluğu üstlenme, onarım teklifinde bulunma ve tekrarlanmayacağına dair vaatte bulunma gibi özür dileme stratejileri bulunmalıdır. Dini geleneklerdeki tövbe özürle benzerliklere sahiptir. Özür dilenmesi karşısında mağdur affetmekle suçluya karşı olumsuz duygularını azaltmakta ve ilişkiyi onarmaktadır. Özür dileme, mağdur için itibar koruyucu bir eylem olurken hatalı kişi için itibar zedeleyici bir eylem olmaktadır. Affetmek ve hata yapan kişinin itibarını korumak da önemlidir. Kültürel geçmiş gibi cinsiyet de kadın ve erkeklerin farklı özür dileme stratejileri tercih etmelerine sebep olmaktadır. Farklı özür dileme şekilleri yaş, gelir durumu, meslek, etnik köken gibi faktörlerden de etkilenmektedir. Özür dilenecek zaman, ortam, muhatabın ruh hali, iyi hesap edilmelidir. Bunlara yeterince özen gösterilmediğinde özür, amacına ulaşmayabilir ve bozulan ilişkiyi düzeltme imkânı kalmaz.

Kişinin başkalarına, topluma ve çevresine karşı hata yaparak suçlu duruma düşmüş olabileceğini kabullenmesi ve bu durumda mağdurdan özür dilenmesi gerekliliği, çocuk yaşlarda ailede öğretilmelidir. Çocuk ailesinde ve çevresindeki insanları model alarak hata yaptığında özür dilemeli, kendisine karşı yapılan ve özür dilenilen durumlarda affedici olabilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Özür Dileme, Çocuk Eğitimi, Etik.

GİRİŞ

Günlük yaşamda sık başvurulan durumlardan birisi de özür dilemedir. Özür dileme ile sorumluluğu üstlenilen olumsuz bir durumun giderilmesi amaçlanmakta ve ardından bozulan ilişkinin yeniden dengelenmesi beklenmektedir. Çünkü özür dileme, toplumsal normlar ihlal edildiğinde uygulamaya konulmaktadır. Böyle bir durumda özür, sorumluluğu almakla birlikte işlenen kusur için de pişmanlığı ifade etmek demektir. Yapılan bir hatanın ya da bozulan bir ilişkinin düzeltilmesi amacıyla ortaya konulan özür dileme, doğrudan doğruya gerçekleşebileceği gibi, bazı şartlara da bağlı olabilmektedir. Bu nedenle bozulan bir ilişkiyi düzeltme ve onarmada farklı özür stratejilerine başvurmak gerekebilir. Dilenen özürün muhatapta karşılığını bulması, beklenen işlevi yerine getirebilmesi, birlikte yaşamının, muhataba değer vermenin bir göstergesi olduğu gibi nezaket kurallarının da önemli bir parçasıdır.

Özür dilemede suçlu kişinin sorumluluğu üstlenmesi ön koşuldur. Kolay ve alışkanlık haline geldiği için de özür dilenirken hazır kalıp ifadeler kullanılmaktadır. Özür dilemek için kullanılan ifadeler, bireyin içerisinde yer aldığı toplumun kültürel yansımasıdır. Peki, günlük hayatta özür için kullanılan bu hazır kalıp ifadeler acaba tam olarak özür dilemeyi yansıtmakta mıdır? En çok hangi ifadeler kullanılmakta ve niçin özür dilenmektedir? Dille ifade etmekle birlikte başka şeyler de gerekli midir? Özür ahlâk ilişkisi nasıldır? Tövbe ile nasıl bir ilişkisi vardır? Ve en önemlisi özür dileme nasıl öğretilmelidir? Bu makalede bütün bu sorulara cevap aranacaktır.

Özür dileme ifadeleri, nezaket potansiyeli taşıyan sözcüklerdendir. Nezaket kuralları toplumsal gelişimle bağlantılı olup, bir davranışın nazik ya da saygın olarak algılanışı, kültürden kültüre farklılık gösterebilmekte, toplumsal gelişmelere bağlı olarak da değişim gösterebilmektedir. Buna göre nezaket çerçevesinde ele alınan ve kişilerarası iletişimde gündeme

1194 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

gelen özür dileyen fâile ilişkin edimler, her seferinde yeni oluşturulmayıp, toplumsal bir fenomen olarak ihtiyaç sonucu oluşmuş dilsel ve dilsel olmayan yapılar¹ olarak ifade edilmektedir.

En anlamlı özür, kendisine karşı hata yapılan kişinin doğrudan en derin acılarına, korkularına, umutlarına hitap edebilmelidir. Kişinin hayatını ve ilişkilerini o kabul ettikten sonra temelden değiştirecek olan özürler en anlamlı özürlerdir. Öyleyse özür nasıl bir anlam ifade etmelidir?

Muhataba karşı dilenen özrün ne gibi anlamlara geldiğini gözden geçirmek gerekirse; dilenen bir özür muhatabın zarar gördüğünü kabul eder, kendisinin durumunu ve hatasını anlamada yardımcı olabilir. Özür dileyen kişi, muhatabın uğradığı zarar için suçunu kabullenerek ve yaptığı hareketin neden yanlış olduğunu açıklayacaktır. Böylece mağdurun inanışları doğrulanmış olacak ve özür dileyen kişi, bu paylaşılan değerlere dayalı bir ilişkiyi başlatabilecek ya da düzeltebilecektir. Suçlu kişi özür dilerken aslında farklı davranacak, muhatabını kendisine bir engel olarak değil, onun da haysiyetli birisi olduğunu düşünmeye başlayacaktır. Özür dileyen eğer yaptıklarından pişman olur ve onları tekrarlamayacağına söz verirse, mağdur artık kendisine bir daha zarar vermeyeceğine inanır ve güvenir. Özür bir duygu ortaklığından, kimi durumlarda hatırı sayılır bir tazminata kadar çeşitli biçimler alarak, mağdurun uğradığı zararın² karşılanmasını sağlayabilir. Özür adaletsizliği de telafi edip cezalandırabilir.³

Özür çok sayıda işlevi içermesi ve faydacı özelliklerine dayandırılarak değerlendirilmekle birlikte ahlâki sorumluluklar, özrü tam kalbinden vurarak bireyin en temel ödevlerini yüceltmeye çağırılmaktadır. Yine özürler bireyin karakterine ve bütünlüğüne hitap etmektedir. Değer ve anlamın, toplumda bencil ve nihilist bir anlayışla yorumlandığı bir zamanda, genelde hatalı kişinin ahlâki bir ilkeyi göz ardı etmesine izin verilmemeli, yaptığı hatalar için özür dilemelidir. Özürler, biri haddini aştığında, ortak ilkelere bağlılığın sınırlarını gözetmek üzere vardır. Bu yönüyle özürlerin hem doğal hem de araçsal değeri söz konusudur.⁴ Özürler bireyin yaşamında ahlâki değerler olarak yerleşip içselleştirildiğinde davranış ve eylemlerinde bu değerlerden bağımsız hareket edemeyeceğini gösterir.

Özürlerin derin anlamları olsa da günlük yaşamda genellikle bulanık ve aldatıcı duygular taşıyabilmektedir. Bu anlamda özürleri değerlendirmede çoğu kişi hata yapabilmektedir. Sunulan özrü değerlendirmede mağdur, özrün tam olarak ne olduğunu bilmeyebilir ve suçlunun yaptıklarını analiz edebilecek durumda olmayabilir. Çoğunlukla özürle yakın anlama sahip bir ifadenin tam bir özür dileme olduğu da düşünülebilir. Bazen de mağdurun özür konusunda en düşük beklentisini karşılayan bir ifade kabul edilerek ondan özür dilendiğini düşünülebilir. Bütün bunlar özrün anlamının tam olarak bilinmesini, özür ifadelerindeki nüansların anlamlarını, uğranılan ciddi bir mağduriyetin neyle telafi edilebileceğinin tam olarak bilinmesini gerektirir. Örneğin birisi yolda giderken ayağımıza bastığında dilenen yetersiz bir özür önemsenmeyebilir ama bir hastanede yanlış bir ilaç vererek ya da tedavi uygulayarak zarar veren bir görevlinin sadece kuru bir özürle durumu geçiştirmesi kabul edilemez. Bu nedenle mağdurun bir özürden beklentisini bilmesi, sunulacak olan birkaç sahte merhamet kelimesine kanmasını engelleyecektir. İçi boş, muğlak ve kafa karıştırıcı bir dille dilenen özür, kusuru kabullenme ve dolayısıyla kendisini düzeltme anlamına gelmektedir. Öyleyse özür dilindeki akıcılık, netlik hem ahlâki açıdan dürüst bir biçimde olmalı hem de samimiyeti ve pişmanlığı ifade etmelidir.

¹ Sevgi Dereli, "Sözlü İletişimde Nezaket Stratejileri", *Türkbilig*, 15 (2008): 26.

² Mavi Marmara olayına ilişkin Türkiye ile İsrail arasında yapılan anlaşma ve tazminat örneğinde olduğu gibi. "Mavimarmara", erişim: 08 Ağustos 2019, http://mavimarmara.org/tr/turkiye-cumhuriyeti-ve-israil-arasinda-anlasmaya-d_296.html

³ Nick Smith, *Hatalydim, Özür Diliyorum Özürlerin Anlamları*, çev. Kıvanç Tanrıyar (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010), 13.

⁴ Smith, *Hatalydim, Özür Diliyorum*, 14.

Ne zaman ve nasıl özür dileneceğini bilmek, toplumsal yaşamda başkalarıyla olan ilişkilerde kişiye çok değerli bir sezgi gücü kazandırabilir. Kişi günlük ilişkilerin ahlâki boyutu konusunda gittikçe bilinçlenir. Toplumda özür dileme hassasiyetinin artması, insanlar arasındaki ilişkilerin ahlâki kökleri konusunda sezgi gücünü geliştirebilir ve kişinin toplumsal açıdan daha bilgili hale gelmesini sağlar. Salt bir özür dileme mağduru rahatlatılabilir ya da muğlak bir özür dileme ifadesini takdir edebilir. Ancak bütün bu durumlarda özürün şifresini çözmek, ilişkileri daha iyi anlama ve anlamlandırma konusunda yardımcı olacaktır.⁵ Öyleyse özürün anlamını bilmek hem hata yapan kişi hem de mağdur için çok önemlidir.

Özür dileme ve ahlâki boyutuna ilişkin ülkemizde yapılan bilimsel araştırmaları gözden geçirdiğimizde üç doktora tezine rastladık. Ancak bunların tamamı dilbilim alanında yapılan çalışmalar olup, bizim araştırma alanımıza değinmemektedirler. Aynı şekilde yapılan yüksek lisans tezleri de dilbilim, siyasal bilgiler ve uluslararası ilişkilere yöneliktir ve özür dilemenin ahlâki değer yönüne değinmemektedirler.

1. ÖZRÜN ANLAM VE MAHİYETİ

Özürlerin anlamları, yapılaş şekillerine ve yerlerine göre farklılık gösterebileceği gibi, çeşitli dini ve kültürel anlayışlara göre de değişebilmektedir. İnsanın özel yaşamında ya da toplumsal hayatta özür dilemesi ve kabul etmesi olağan durumlardandır. Ancak kendisinden özür dilenen konumda iken hatalı kişinin duyduğu pişmanlık ifadesinden ne beklediği açıkça ifade edilmez. Bu nedenle özür dileme muğlak, kapalı ve kimi zaman da kötü niyetli olabilmektedir. Dilenen bir özür hem fâilin hem de mağdurun hayatını değiştirip dönüştürecek bir nitelikte olabileceği gibi kimi zaman da "hiç olmasaydı daha iyi olurdu" denilecek türden de olabilmektedir. Bunlar bize özürlerin karmaşık bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Basitleştirmek adına gösterilen bir takım çabalar da yapılan hatayı, kusuru ya da kabahati kabul etmekten çok haksızlığın üstünü örtme gayreti olduğunu gösterir. Bu bağlamda özür teriminin tanımı üzerinde durmak gerekmektedir.

İngilizcede *apology* kelimesiyle ifade edilen özür dileme, özür dileyen, af talep eden, itizar beyan eden, savunma şeklinde olan, müdafaa, kendini mazur gösterme, mazeret gösterme, yazılı veya sözlü olarak savunmak, yetersiz bir örnek ve taklit⁶ gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Türkçede kullandığımız *özür* kelimesi ise Arapçadan gelmektedir. Sözlükte; bir kusur veya suçun hoş görülmesini gerektiren sebep, suçun bağışlanması, engel, kusur, eksiklik⁷ gibi anlamlara gelmektedir.

Arapçada özür kelimesinin kökü olan (ع-ذ-ر) ve ondan türeyen kelimelerle ilgili verilen anlamlara baktığımızda özür dilemesi gereken fâilin, özür durumunun ve kendisinden özür dilenmesi gereken mağdurun özelliklerinin ortaya konulduğunu görebiliriz: "Bir adamın ayıpları, hatası ve günahları çok olmak, birinin sırtına vurup iz bıraktırmak, yalandan mazeret göstermeye çalışmak, affetmek, mazur görmek, ata ve hayvana gem/yular vurmak, insaf etmek, adil olmak, şikâyet etmek, işin güç gelmesi, yapılması zor olması, insanların toplandığı meclis, iffetli, günahsız, hüccet, delil, tazir, taksirat, kusur, özürde son derece mübalağa etme..."⁸

Sözlük anlamından da anlaşılacağı gibi aslında hatalı ve kusurlu durumda olan, yaptıklarıyla mağdurda bir yara açarak iz bırakmıştır. O bu durumdan kurtulmak için bahaneler üretmekte, kendisine zor gelen özür dileme durumundan kaçınmak için çareler aramaktadır.

⁵ Smith, *Hatalyıldım, Özür Diliyorum*, 16.

⁶ William James Redhouse, "Apology", Redhouse İngilizce Türkçe Sözlük, Ed. Robert Avey v.dğr., (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1993), 36-37.

⁷ Ferit Develioğlu, "Özür", *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat* (Ankara: Aydın, 1993), 333.

⁸ Cubrân Mes'ûd, "Özr", *er-Raid*, (Beyrut: Dar'ul İlm li-lmelayin:1981), 1011, Mevlût Sarı, "Özür", *el-Mevarid Arapça-Türkçe Lügat*, (İstanbul: Bahar Yay, 1982), 981-982.

1196 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

Öte yandan özür dileyene karşı mağdur da insafli olmalı, her iki taraf da adaletle hareket etmeli, özür laf olsun diye değil samimiyetle dilenmeli, gerektiğinde toplum önünde hata itiraf edilmelidir.

Goffman özrün tam anlamını bulabilmesi için çeşitli öğelere sahip olması gerektiğine inanır: “Utanç ve hayal kırıklığı ifadesi, kişinin ondan ne tip bir davranış beklenildiğini bildiğini netleştirmesi ve olumsuz yaptırım uygulamasına olumlu bakması, yanlış davranmış olan benliği kötülemeyle birlikte, bu davranış biçiminin benimsenmemesi, eleştirilmesi ve bir daha yapılmamak üzere reddi, doğru yolun kabulü ve böylece bu yolun izleneceğine dair söz, tövbe icrası ve kendini düzeltmeye gönüllü olma.”⁹ Buna göre özürde her iki tarafın beklentilerinin karşılanması, pişmanlık ve tövbe, özür dilemedeki en önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özür dilenen bir durum için ortada bir davranışın olduğu, bu davranışın bir taraf için mağduriyet oluşturduğu ve ona göre uygunsuz olduğu anlaşılmalıdır. Ortaya konulan davranış hatalı kişi tarafından da uygunsuz olarak görülmeli ve mağdurun haklılığı kabul edilmelidir. Yapılan davranıştan sorumlu bir kişi bulunmaktadır ve bu kişi ile özür dilenmesi gereken kişi arasında bir iletişim ve ilişki söz konusudur. Özür dilemekle fâil bu ilişkideki sorumluluğu üzerine almış olmaktadır. Aynı şekilde özür dilemek durumunda olan hatalı kişi, bu kabahatli davranışından dolayı pişmanlık duyarak mağdura verdiği zarar dolayısıyla nedamet getirmiş olacaktır. Bu nedamet ve tövbe ile birlikte fâil bir daha böyle kusur ve haksızlıklardan uzak durarak kendisini düzeltme konusunda içten bir samimiyetle adım atacaktır.

Yanlış ve hatalı bir eylem sonrası ortaya konulan özür için dilimizde farklı sözcükler kullanılmaktadır. Bunlar; *özür dilerim, çok özür dilerim, kusura bakma, pardon, üzgünüm, af edersiniz, esef duyarım, hata ettim, yanıldım* vb. ifadelerdir.

Dicle Üniversitesi öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre özür dilemede kullanılan 15 farklı sebep şunlardır: “Karşı tarafı incitmemek/kırmamak, kibarlık/nezaket, hata yapıldığında/kusur işlendiğinde, karşı tarafın gönlünü almak için, alışkanlık, vicdanen rahatlamak amacıyla, kendini haklı göstermek için, saygı, izin isterken, pişmanlık, uyarı/ikaz, karşı tarafla arayı bozmamak, iyi niyet, hatalı olmasına rağmen karşı tarafı rahatlatmak, zorunluluk.”¹⁰ Özür dileme gerekçesi ne olursa olsun özür dilerken kullanılan sözlerin anlamlarına bakıldığında toplumda yaygın olan değerlerin, hareketlerin ve alışkanlıkların özür sözcüklerine yansıdığı görülür. Özür dilemenin dilsel uygulamaları çeşitlilik gösterse de gelenekselleşen biçimlerin kullanıldığı aşikârdır.¹¹ Aslında fâilin hatalı bir durumda olduğunu açıklaması, yaptıklarından dolayı pişmanlık duyması, verdiği zararı bir şekilde telafi etmesi, kendisini değiştirmesi ve bir daha böyle bir suç işlememesi gibi durumlar, dille ifade edilecek olan ‘af edersin’, ‘üzgünüm’ ve ‘özür dilerim’ gibi sözleri söylemeden de gerçekleşebilir. “Özür dilemek bazen, bir çift tatlı söz, içten bir göz göze geliş, tatlı bir gülümseyiş, yalvaran gözlerle bakış, pişmanlığı vurgulayan bir ses tonu, bazen sıcak bir dokunuş, bazen sınımsız bir sarılış, bazen diz çöküş, bazen bir öpüş...”¹² ile de gerçekleşebilir. Yapılan bir araştırmada dil dışı öğelerin kullanımıyla ilgili verilerde *büyüklerin elini öperek ve hediyeye alarak* pişman olunduğu ifade edilip¹³ özür dendiği de görülmektedir. Bu bize terimin tanımından çok hayattaki değerinin önemli olduğunu göstermekte, bir şeyin özür olup olmamasının değil, bir işlevi yerine getirip getirmemesinin kişide ve toplumdaki karşılığını göstermektedir.

Özür ifade eden sözcükler, toplumda ve kendisinden özür dilenilen mağdur için farklı anlamlar da ifade edebilmektedir. Bir örnek olarak *özür dilerim* ile *kusura bakma* ifadeleri

⁹ Goffman, akt. Smith, *Hatalıydım, Özür Diliyorum*, 24.

¹⁰ Ece H. Nazlı, “Türkçe Özür İfadelerinin Toplumbilimsel” Analizi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (Ekim 2018), 155.

¹¹ Bayat, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şikâyet ve Özür Edimine İlişkin Görünümler”, 4.

¹² Psikiyatrist Necati Çobanoğlu: 16 Ağustos, 2019 <https://www.psikiyatristnecatichobanoglu.com/ozur-dilemek>.

¹³ Nazlı, “Türkçe Özür İfadelerinin Toplumbilimsel Analizi”, 151.

değerlendirilecek olursa, bunların arasında, anlam, işlev ve hukuki olarak şöyle farklılıkların oluşabileceği görülecektir:

1. *Kusura bakma* bir başlangıç seviyesi olup, istenilen sonuca ulaşılmazsa isteğe göre özür dileyebilir. Ancak özür dildikten sonra kusura bakmaya dönülemez.
2. Herkese rahatlıkla kusura bakma denilebilir. *Kusuru bakma geç kaldım, kusura bakma ayağım takıldı* gibi. Özür dilemekse daha özeldir.
3. *Özür dilerim* ifadesi özrü taşır ve ilgiliye teslim eder. *Kusura bakma* karşı tarafa borç yükler.
4. *Özür dilerim* duygusal olup, pişmanlığı çağrıştıran bir dilek ve rica iken *kusura bakma* daha duygusuz ve emir kipindedir.
5. *Özür dilerim*, söylendiği andan sonrasını önemseyen ve onarıcı bir ifadedir. *Kusura bakma*, anlaktır ve sonrasıyla pek ilgilenmez.
6. Özür dilenen kişi kendisini değerli hisseder ve bunun için mutlu olur. Kusura bakmaması istenilen kişi kendisini değersiz hissetmez.¹⁴

Benzer şekilde yapılan bir araştırmaya göre “özür dilerim” ifadesiyle özür dilemenin doğrudan konuşmacı tarafından ve onun iradesiyle gerçekleştirildiği ve Türkçede ödünç sözcüklerden olan “pardon” sözcüğünü kullananların kendilerini özür diliyor gibi hissetmedikleri görülmüştür¹⁵. Özür dilerken kelimeleri özenle seçmek, kullanılan kelimelerin işlenen suç ve yapılan hataya uygun olması gerekir. Özür dilerken saygılı bir dille konuşmak çok önemlidir. Çünkü bu konuşma sunulan mazeretin, özür beyanının gerçekliğine ve samimiyetine inandırıcılığını etkileyecektir.¹⁶

2. ÖZRÜN BAĞLAMI VE UYGULAMA STRATEJİLERİ

Günümüzde sosyal hareketlerin güç kazanması, özür konusunda bireysel taleplerin artış göstermesi, çok kültürlülük anlayışının yerleşmesi ve “öteki”nin siyasal özne olarak kabul edilmesi, özür sayısının artışı bir şekilde etkileyen unsurlar olarak görülmektedir.¹⁷ Özürlerin artışıyla birlikte özrün anlamı sırf mağdur ile fâilin zihninde değil, birlikte yaşanan toplum içinde de bir anlam ifade etmektedir. Bu durum özürlerin mağdurlar kadar fâillerin ve içerisinde yaşanan grup, çevre, topluluk ve cemaatler için de anlam taşıdığı bilinmesini göstermektedir. Smith, kategorik olmayan özürlerin sınırlı bir anlama sahip olduklarını, bu bağlamda kimi ifadelerin çok sınırlı ya da hiç özür dileyici anlamının olmadığını belirtir. Ona göre bazı anlamlar araçsaldır ve başka amaçlara hizmet etmektedir. Kimi özür dileyici anlamlar ise doğası gereği değerlidir. Bir özür bakış açısına göre bir yönden değerli olabilirken bir başka yönden ise hiçbir değere sahip olmayabilir. Birinin yapılan bir haksızlıkla vermiş olduğu zararı kabullenmesi ama zararı telafi edememesi buna örnektir.¹⁸

Toplumsal ilişkilerde bireylerin işlemiş oldukları kusurların bağlamı, çeşitlilik gösterilmekte ve yukarıda da belirtildiği gibi mağdur kadar hata yapan kişi, toplum kadar kusurun işlendiği yer de özür dilemede anlamlı olabilmektedir. Bu kusurlar, biçimsel ya da biçimsel olmayan durumlarda gerçekleşebildiği gibi, farklı ve eşit statülerde ya da durum açısından farklı güçlerdeki kişiler arasında oluşabilmektedir. İşte bütün bu çeşitliliğe göre sunulan

¹⁴ Murat Özdemir, “Özür Dilerim İle Kusura Bakma Arasındaki 7 Fark”, *Hukuk Gündemi Dergisi* 1 (2015): 82.

¹⁵ Işıl Özyıldırım, “The Level of Directness in Turkish Apology Forms in Relation to the Level of Education” Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 27/1 (Haziran 2010), 188. 179-202

¹⁶ Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, *Görgü-Ahlâk ve Protokol Kuralları* (Ankara: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Yayını, 1985), 20.

¹⁷ Erdem Özlük, “Uluslararası İlişkilerde Özür Dilemek, Özrün Kuramı”, *Uluslararası İlişkiler* 11/44 (Kış 2015): 55.

¹⁸ Smith, *Hatalydm, Özür Diliyorum*, 30.

1198 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

özürlerde farklı stratejilere başvurmak gerekebilir. Aynı şekilde aynı stratejinin değeri bağlamdan bağlama farklılık gösterebilir.¹⁹ Çünkü bir olayla ilgili bağlam bilinmiyorsa, verilmişse veya sınırlıysa, kişi bağlam ekleyecek veya bağlam sunacaktır. Eğer eklenen veya sunulan bağlam yanlış ise, iletişimi ve ilişkiyi anlamlandırmak da yanlış olacaktır. Eğer bağlam kurulamazsa, anlamlandırma yapılamaz, zira ortaya konulan durum anlaşılabilir.²⁰

Özürün anlamı, ilişkili olduğu taraflara ve kusurun gerçekleştiği bağlama dayanmaktadır. Bu nedenle dilenen özür spesifik önem alanlarında farklı anlam biçimlerine ve farklı derecelere erişebilir.²¹ İnsanlar olayları zaman içerisinde farklı şekillerde yorumlayabilmekte, bununla birlikte kendi benliği ve çevresiyle ilgili anlayışı, ahlâki değerleri, olayı anlatmada öne çıkmaktadır. Bu nedenle kendisine karşı bir kusur işlendiğinde sadece olanı biteni anlamayı değil, hata yapan kişinin de kendisinin anlayışını benimsemesini ister. İşte bu durumda olaylar tek taraflı bir bakış açısı ile değil, bütün bir bağlamı ve taraflarıyla değerlendirilmelidir.

Özürlerin bağlamı noktasında hatalı kişinin içerisinde bulunduğu durum ile kasti ve duyguları da dikkate alınması gereken bir noktadır. Hata yapan fâil yoğun bir pişmanlık ifade etse bile bilgilendirme, açıklama ve ne için özür dilendiğinin net bir biçimde ortaya konulması, niçin özür dilendiğini açığa kavuşturacaktır. Bir özür kimi zaman genel bir kusuru itiraf edebilirken stratejik olarak olguları gizleyebilir ya da olduğundan farklı sunabilir. Bu gibi durumlarda genellikle koşullu özürler ortaya konabilir. Mağdur edip zarar vermekle itham edilenler çoğu kere “eğer birileri yaptıklarından/söylediklerimden incindi ise özür dilerim.” gibi sözler kullanırlar. Böyle bir iddia hatalı kişinin suç olarak tanımlanabilecek bir şey yaptığını ortaya koymuş olsa bile fâil bu suçlamayı kabul etmemiş, bir zarar verilmediğini söylemiş olur ki bu haksızlığa uğrayan kişiyi öfkeliyen²² bir durumdur. Dolayısıyla bu tip özür dilemelere karşı çok daha dikkatli olunması gerekir. Öte yandan özür dilenecek durumun nasıl ortaya çıktığı da özürün anlamını etkileyebilecektir. Hata yapan kişinin dürüst bir biçimde, ekonomik, toplumsal ve hukuki bir zararla karşılaşacağını bilerek yaptığı özür dilemeyle, onun isteğine ters düşecek şekilde öğrenilip, özür dilemek zorunda kalması bağlamın bir başka boyutudur.

Bayat'ın aktardığına göre kabahatli tarafın özür dileme ihtiyacı duyduğu durumlara ilişkin stratejilerle ilgili araştırmalarda en sık başvurulan sınıflandırma Blum-Kulka ve Olshtain tarafından yapılmış olmaktadır. “Bu sınıflandırmada yedi strateji bulunmakta, ancak iki türde ele alınmaktadır. Birinci grupta beş strateji yer alır: Özür dileme ifadesi, açıklama yapma/hesap verme, sorumluluğu üstlenme, onarım teklifinde bulunma ve yinelenmeyeceğine ilişkin vaatte bulunma stratejileri.” Özür dilemenin gerçekleştirilmediği, sorumluluğun kabul edilmeyip reddedildiği durumlar ise ikinci grubu oluşturmaktadır²³ ve özür dileme ihtiyacı duyulmamaktadır.

Özür dileme hata yapanın düşüncesinin, zihnindekini değiştirme arzusunun, yeni bir başlangıç yapma iradesinin ortaya konulmasıdır. Özür dilemekle kişi yaptığı kötülüğü kabul ederek sorumluluk üstlendiği gibi aynı zamanda mağdurun acısına saygı göstererek onun kimliğini ve durumunu tanımakta ve ona saygı duymaktadır. Öyleyse mağdurun ve fâilin hayatını değiştirebilen, birbirlerine karşı algılarını değiştirerek yeni bir başlangıca yöneltebilecek bir özürün ön koşulu, yapılmış olan bir kötülüğü, kabahati, suçu veya kusuru ikrar etmek, bu suçu belirleyip adını koymak, mağdurun acısının, gösterdiği sabır ve tahammülün farkında olduğunu gösterebilmektir.²⁴ Böylece her iki taraf arasında ahlâki bir zemin oluşturulabilir.

¹⁹ Bayat, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şikâyet ve Özür Edimine İlişkin Görünümler” 4.

²⁰ “İletişimin Bağlamı”: 19 Ağustos 2019, <http://www.irfanerdoğan.com/uydurular/8baglam.htm>.

²¹ Smith, *Hatalyım, Özür Diliyorum*, 31.

²² Smith, *Hatalyım, Özür Diliyorum*, 41.

²³ Bayat, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şikâyet ve Özür Edimine İlişkin Görünümler” 4.

²⁴ Tamlı Bora, “Tüm İnsanlar Önünde Özür Dilerim”, erişim: 19 Ağustos 2019. <https://vdocuments.mx/documents/tuem-insanlar-oenunde-oezuer-dilerim.html>.

cek, daha önce hata yapan kişi tarafından ahlâki özne olarak tanınmayan mağdurla aynı seviyeye gelinmiş olacaktır. Özür dilediğinde kişi mağdurun acı çektiğini kabul etmiş olmakta ve onun acısını görmezlikten gelmemiş olmaktadır.

Özür dileme bir lütuf ve sadaka verir gibi cömertlik göstergesi olmamalı, kendi merhametine duyulan bir hayranlık suretine bürünmemelidir. Kendisini kusurdan münezzehten sa-yan bir özür, kişinin kibrini artırır ve ahlâki bir hesaplaşma içermez. Bağışlanma ile tamamlanmayan bir özür geçersiz olup özürle yapılacak yeni bir başlangıç imkânına da kavuşulamaz.

Özür dilemek durumunda olan bir kişinin ahlâki sorumluluğu, farklı bir sorumluluk-tur. İlişkinin bozulmasına neden olunan bir durumla ilgili bir kınamanın fâile yöneltilmesi anlamına gelmekte ve Smith bunu *nedensel ahlâki sorumluluk* olarak ifade etmektedir.²⁵ Böyle bir durumda hatalı kişi özür dilemekle suçlamayı hak ettiğini ve dolayısıyla neden olduğu durumdan duyduğu sorumluluğu üstlenmiş olacaktır. İnsanlar açık bir biçimde neden oldukları durumla ilgili özür dilemek kendilerine zor gelince sorumluluğu kabul etmekle birlikte sembolik anlamı olan başka kelimelere başvurabilirler. Örneğin “üzgünüm” kelimesi, yapılan kabahat için pişmanlık göstergesi olsa bile bu, hatayı kabul etmeden özür dileme ifadesidir. Bu nedenle özür ifadelerinde sorumluluğu açıkça ortaya koyan, toplumun kültüründe hâkim ahlâki normlar özür anlayışına yön vermemelidir. Kabahat işleyen fâiller, zaman zaman suçu yumuşatmak için bir kastının olmadığını öne sürebilmekte, net ve ağır bir ahlâki suç, sorumlu olmadığı bir kaza gibi göstermektedirler. Böylece dil ile ifade edilen ahlâki hataları, ahlâken tarafsız kazaya çevirerek sorumluluktan kaçabilmektedirler.

Hata yapan kişinin, yaptığı eylemin farkına varması ve onu düzeltmek istemesi, verilen zarara karşılık vermenin ilk adımıdır. Hata yapanın bir anlamda tövbe etmesi beklenir ve bu tamir etme, onarma, eski halin iadesi, telafi etme, iyileştirme, tazminat, ıslah vb. terimlerle²⁶ tanımlanır. Arapça kökenli tamir, yapılan bir yanlış, kusuru düzeltmeye çalışma²⁷ anlamına geldiği için bir bakıma mağdurların zarar görmeden önceki duruma gelmelerini sağlamaktır. Onarma ve tamir, verilen zararın alıp götürdüğü şeylerin geri verilmesi ve mağdurla bütünleşmesini sağlamaktır. Aslında özürün en önemli anlamı aynı suçun bir daha işlenmeyeceğinin belirtilmesidir. Bununla hatalı kişinin bir daha zarar vermekten kaçınması istenilmekte ve kendisini düzeltmesi beklenilmektedir. Çünkü aynı suç bir daha işlenmediğinde özür güvenilirlik kazanmış olacaktır.

Hata sonrası yapılacak onarım yeni bir başlangıçtır. İlişkileri tekrar düzeltme potansiyeline sahip olan ve manevi bir kaynak olan özür, hor kullanılarak çar çur edilmemeli, usulüne ve adabına uyulmalıdır.²⁸ Onarımın eksik olduğu bir özür şeklen yerine getirilmiş olsa bile özünde gerçekleşmemiştir. O nedenle her ne kadar işlenen suçun öncesine gidilemeyecek olsa da, hata yapan gereken telafi ve onarımı yapmalıdır. Tamir ahlâki borçları silmek olarak düşünülmemeli, sadece kişinin kendisini düzeltmesi ve ahlâki hatalar dolayısıyla verilen zararı telafi olarak görülmelidir.

Özür dileme, sadece yanlışlık ve suçluluğa karşı bir cevap olarak düşünülmeden hata yaptığını kabullenerek bundan sonra o hataya tekrar dönmeme iradesidir. Fâil, bütün bu zararlara neden olan davranışın ahlâki bir hata oluşturduğunu, yaptığından pişman olduğunu, çünkü yanlış olduklarını, farklı davranmış olmayı ister. Bunun farkına vardığında da aynı hatayı tekrarlamayacağına söz verir. Aksi halde bir kişinin dilinden özür kelimesinin dökülmesiyle özür dileme gerçekleşmiş olmaz. Bir özürün tam olarak gerçekleşmesi için hata yapan fâil ile mağdur arasında bir diyalog gerçekleşmelidir. Bu sırada olayların detaylı olarak ortaya

²⁵ Smith, *Hatalyıldım, Özür Diliyorum*, 44.

²⁶ Smith, *Hatalyıldım, Özür Diliyorum*, 106.

²⁷ Türk Dil Kurumu, “Güncel Türkçe Sözlük”, erişim: 28 Temmuz 2019, http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5da0872cef0aa4.10434407

²⁸ Tanıl Bora, “Tüm İnsanlar Önünde Özür Dilerim”.

1200 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

konulması, suçun üstlenilmesi, hatalı kişi ile mağdur arasındaki olayda çiğnenen ahlâki ilkelere tespit edilmesi, mağdurun içinin rahatlatılması, fâille mağdurun arasındaki ilişkinin düzeltilmesi üzerine mutabakata varılması ile özür gerçekleşecektir. Hatalı kişi özür dilemekle, ortak değerlerin çiğnenmesiyle verilen zarardan öte ortak iyilik, adalet anlayışı ya da uzlaşmış bir hayat anlamını kapsayıcı bir yola girmiş olacaktır. Çünkü o doğru ve yanlış anlayışını bilinçli olarak kabul eden mağdurun beklediği özrü yerine getirmiş olacaktır.

Utanc, vicdan, mahcubiyet, nedamet ve pişmanlık özür dilenen bağlamda karşılaşılan durumlardandır. Özür dileyenin yaptıklarında hatalı olduğunu kabul eden ifadesi tutarlı ve çevresiyle ilişkilerinde gözlemlenebilir olmalı ve eylemi değerlendirme ölçütlerinden birisi olan samimiyeti²⁹ desteklemelidir. Bu, hata yapan fâilin haksızlığı kabulünü ve ihlal edilen değere verdiği önemin de göstergesidir. Fâil böylece çiğnenmiş olan değere karşı sorumluluğunun farkına varmış olacaktır. Bütün bu motivasyonun, kişinin kendisini gözden geçirmenin kaynağı ise ahlâki değerler olmalıdır.

3. ÖZÜR AF İLİŞKİSİ

Affetmek, "kötülük ve haksızlık edeni, suç veya günah işleyeni bağışlama, cezalandırmaktan vazgeçme"³⁰ anlamına gelmektedir. Kur'an affediciliği teşvik etmekte ve onun ahlâki bir meziyet olduğunu ifade etmektedir. Affetmek, İslam'da faziletlerin en önemli temelini oluşturan takvaya en yakın özelliktir. Hökeleklî'ye göre; "affetme zarar gören ilişkiyi düzeltmek amacıyla bireyin intikam duygularını hoşgörü ve empati duyguları ile değiştirme sürecidir."³¹ Bir kişiye karşı işlenen kötülük ve haksızlık yapan kimseyi haksızlığa uğrayan mağdur tarafından affetmesinin bir fazilet olduğu konusunda ahlâkçılar görüş birliğindedirler. Affetme, teşekkür ve minnet duygularını harekete geçirir ve kişiye toplumda itibar kazandırır.³² Kişinin kötülük gördüğü bir insanı bağışlaması, içindeki kin yükünden kurtulup özgürleşmesidir. Kişi bu yükü atmakla, intikam duygusunu yenmiş ve hürriyetine kavuşmuş olur. Bu kendisiyle barışık ve mutlu yaşamının imkânını tanıyan bir hürriyettir.³³ Gerçek bir bağışlama, hak etmediği bir acıya maruz kaldığı için acı çeken kişinin suçluyu cezalandırmaktan vaz geçerek merhamet göstermesidir. Bağışlama, kırgınlık duygularının üstesinden gelerek ahlâki açıdan hiçbir hakkı olmasa da inciten kişiye sevgi ile yaklaşmaktır.³⁴

Affetme, hatalı kişinin sorumluktan kurtulması değil, mağdura karşı yaptığı, söylediği ve işlediği suçtan pişman olmasıdır. Özür dilemekle yaptıklarını bir daha tekrarlamayacağı konusunda iyimser olunması demektir. Aslında mağdur manevi anlamda yaşadığı bir kırgınlıktan ve kırgınlıktan suçlu lehine vaz geçmektedir. Özür dilenmesi karşısında mağdur affetmekle suçluya karşı olumsuz duygularını azaltmakta ve ilişkiyi onarmaktadır.

Bağışlamada birçok faktör etkili olabilmekte ve bağışlamanın boyutlarını ve olasılığını kişisel farklılıklar etkileyebilmektedir. "Bağışlama mizacı; empati, karşı tarafın bakış açısını görebilme, duygusal olgunluk, alçak gönüllülük, gücenmeye karşı direnç, suçun şiddeti, suç işleyen kimliği, özür dilenmesi ya da hatanın kabul edilmesi gibi bağışlamayı kolaylaştırıcı durumsal faktörleri dikkate alır."³⁵ Bu nedenle özür ve bağışlama, geçiştirici müphem genellemelerle yapılmamalı, ancak somut vakaların, somut sorumluların ortaya konulmasıyla 'gerçeklik' kazanabileceği³⁶ bilinmelidir.

²⁹ Smith, *Hatalyıldım, Özür Diliyorum*, 126.

³⁰ El-Hüseyn b. Muhammed er-Râgıb el İsfehânî, "aff", *el-Müfredât fî Garîb'il-Kur'ân* (İstanbul: Dâru Kahraman, 1986), 509.

³¹ Hayati Hökeleklî, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler* (İstanbul: DEM Yayınları, 2013), 297.

³² Mustafa Çağrırcı, "Af", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1988), 1: 394.

³³ Nevzat Tarhan, *Güzel İnsan Modeli*, Üçüncü Baskı (İstanbul: Timaş Yayınları, 2012), 160.

³⁴ Hökeleklî, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*, 298.

³⁵ Hökeleklî, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*, 301.

³⁶ Bora, "Tüm İnsanlar Önünde Özür Dilerim"

Affetmek sadece 'affediyorum' sözüyle bitmemelidir. Çünkü bağışlamanın bireyin davranışlarına, hayat tarzına ve başkalarıyla olan ilişkilerine yansıyan bir yönü de bulunmaktadır. Affetme sürecinin tamamlanması, suçluya karşı olumlu duyguların beslenmesi ve ilişkilerin düzelebileceğine yönelik bir ümidin olması ile bunun canlı tutulmasıyla mümkündür.³⁷ Özür her zaman affedilme arzusu taşır.³⁸

"Bağışlama öfke, kırgınlık, korku, mağdur olma psikolojisi içerisinde olmak gibi birçok olumsuz duygu için bir dönüşüm sağlayabilir. Bu duyguların bağışlama ile giderilmesi halinde acı deneyim geçirmiş kişi olumsuz duygulardan sıyrılabilir."³⁹ Öte yandan kişinin işlemiş olduğu suçlardan nedamet getirmesi ve geçmişine ilişkin olanları silerek yeni bir sayfa açması, iyi bir insan olması için affedilmesi, bir terapi olarak değerlendirilebilir. Gerçek anlamda bağışlama gönüllü, koşulsuz olmalıdır. Böyle bir affetme sonucunda hem affeden, hem de affedilen dönüşebilecek, olumsuz duygulardan sıyrılacak ve ikili ilişkilerde düzelme gerçekleşebilecektir. Çünkü özür dilemenin en temel amacı özrü dileyen ve özür dilenen mağdur arasında hataları yapan tarafın affedilmesi ve uzlaşmanın sağlanmasıdır.⁴⁰

4. DİNİ GELENEKLERDE ÖZÜR

Modern hayatta özörlere atfedilen anlamlar, tövbeye ilişkin dini ve kültürel adetlerle bir şekilde bağlantılıdır. Smith, Murphy'nin tövbe tanımını vermekte ve bu tanımın özür için de geçerli olduğunu belirtmektedir: "Tövbe, kişinin zararlı ve hatalı edimlerinin sorumluluğunu pişmanlıkla kabulü, kişinin edimlere sebep olan karakter veçhelerini reddetmesi, karakterinin bu veçhelerini yok etme kararlılığı ve verilmiş zararı onarma ya da düzeltme kararlılığıdır."⁴¹ Görüldüğü gibi tövbe kavramının özürle örtüştüğü açıktır. Aslında tövbe kişinin Tanrı'ya karşı günahlarını itirafıyla onlardan vaz geçmesi, inançtan kaynaklanan değerleri hayatın anlamıyla bütünleştirmesidir.

Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'a göre insan, hem günah işleyebilme hem de hatasını anlayarak ondan vazgeçebilme yeteneğine sahiptir. Bu nedenle o, çoğu zaman işlediği günahattan pişmanlık duymakta ve hatasını giderme ve ondan kurtulmanın arayışı içindedir. İnsanın bu arayışının ve günahattan kurtulma çabalarının özünü, tekrar Tanrı'ya dönerek, O'nun rızasını kazanma faaliyeti oluşturmaktadır. Hatasını anlayarak ondan pişmanlık duyan kimse, Tanrı'yla olan ilişkilerini sadece tövbeyle düzeltip günahını affettirebilme imkânına sahiptir.⁴²

Musevilikte geri dönüş anlamındaki *teşuva* ifadesiyle kapsamlı ve incelikli bir tövbe geleneği sunulur. Teşuva Musevi teolojisi ve kültürünün olmazsa olmaz dayanaklarında biridir ve kurtuluş için tövbe gereklidir.⁴³ Tanrı, tövbe etmediği sürece insanı affetmeyecektir. Bağışlanma, ancak Tanrıdaki ilahi sevgi ve rahmetle birlikte insandaki pişmanlık, yani düzeltme arzusu ve tövbe olursa gerçekleşebilecektir. Tövbe eden suçlarından vazgeçmeli, onlardan kaçınmak için kararlılık göstermeli, hatasından pişmanlık duymalı ve çevresindekilere günahlarını nasıl telafi edebileceğini açıklamalıdır. İnsanlar hem kendileri hem de yakınları için bağışlanma dileyebilirler. Birisinin günah itirafında ve pişmanlığında samimiyeti, o suçlu tekrarlayabilecek şartların oluşumunda kişinin tutumuna bağlıdır. Kişi gerçekten pişmanlık

³⁷ Hökelekli, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*, 300.

³⁸ Özyıldırım, "The Level of Directness in Turkish Apology Forms in Relation to the Level of Education", 188.

³⁹ Hökelekli, *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*, 304.

⁴⁰ Özlük, "Uluslararası İlişkilerde Özür Dilemek, Özürün Kuramı", 55.

⁴¹ Murphy, akt. Smith, *Hatalıydım, Özür Diliyorum*, 149.

⁴² Mehmet Katar, *Yahudilikte, Hristiyanlıkta ve İslam'da Tövbe*, 2. Baskı (Ankara: Andaç yayınları, 2003), 10.

⁴³ Katar, *Yahudilikte, Hristiyanlıkta ve İslam'da Tövbe*, 15.

1202 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

duymuşsa aynı hataları artık tekrarlamaz. Ölüm anında duyulan pişmanlıklar da geçerlidir, tövbe edenin günahları affolunur. Bu esnada haham kişiye yardımcı olmalıdır.⁴⁴

Hristiyanlıkta tövbe, insanı bir bütün olarak görüp kişisel hayatının odak noktasını, düşüncelerini, sözlerini ve davranışlarını etkileyen bir durumdur. Tövbe pişmanlık, kararlılık, iyileştirme ve onarım şeklinde dört bileşenden oluşmaktadır. Ölüm döşegindeki kişinin nedameti geçerlidir. Katolik Günah Çıkarma ve kefaret ayini belirli tövbe özelliklerini vurgulamakta ve Tanrı'ya karşı pişmanlığı ifade etmektedir. Samimi üzüntü ve iyileştirme amacı, günah çıkarmada günahın affedilebilmesinin en önemli aracıdır.⁴⁵ Rahibin kendisine itiraf edilen günahı bir başkasına söylememesi gerekir.⁴⁶

İslam'ın ısrarla üzerinde durduğu tövbe etmek ve Allah'tan af dilemek konusu, bir özür beyanıdır. Allah'tan af dilemesini bilen kişi, insanlardan özür dilemesini de bilmelidir. Tövbe, insanın işlediği kötülük ve günahlardan pişman olup onları terkederek Allah'a yönelmesi, Allah'a sığınarak bağışlanmasını dilemesidir.⁴⁷ Tövbe, "Müslümanın esas olarak kabul ettiği dini değerlerine ters düşen davranışlardan, yani günah olan hareketinden, kabahatinden, kabahat olduğu için pişmanlık duyarak vazgeçmesi ve bir daha işlemeyeceğine dair söz vermesidir."⁴⁸ Tövbenin ilk şartı nedamettir ve kişi tövbeye konu olan günahı terkeder ve bir daha işlememeye karar verir. Tövbenin Allah nezdinde kabulü nedamet, terk, tekrar işlemeyeyle birlikte iyi amel işlemek suretiyle geçmişteki hataların telafi edilmesine bağlıdır.⁴⁹ İşlenen günahı affetmek sadece Allah'a ait olduğu için tövbe doğrudan O'na yapılır. Kişinin tövbe sırasındaki zihinsel durumu, niyeti, pişmanlığın derecesi ve kendini düzeltme isteği Allah tarafından bilindiği için O'nu kandırma ya da kişisel çıkar için kullanma ihtimali olamaz. Allah'ın rahmeti her şeyi kuşatmıştır. Ne kadar aşırı ve büyük olursa olsun şirk dışında hiçbir günah O'nun bağışlamasının dışında değildir. Tüm kullarının günahlarını affedebilir. Bunun tek şartı, kişinin tövbe ile Allah'a yönelmesi ve bütün samimiyetiyle O'nun mağfiretini dilemesidir.⁵⁰

Kur'an'da on iki yerde özür ve ondan türeyen kelimeler geçmekte⁵¹ olup bunların neredeyse tamamı tövbeyle ilgilidir. Ayetlerde; "mazereti olduğunu iddia etme" (et-Tevbe 9/90, el-Mürselât 77/36, el-A'râf 7/164), "özür beyanında bulunma" (et-Tevbe 9/94, el-Kehf 18/76), "bu dilenen özürün kabul edilmeyeceği" (et-Tevbe 9/94), "hesap gününde artık özür dilenmemesi" (et-Tahrîm 66/7), "çünkü bu özürün fayda vermeyeceği" (er-Rûm 30/57, el-Gâfir 40/52, el-Kiyâmet 75/15) ifade edilerek insanlar tövbeye yönlendirilmektedir.

Tövbe bireyin günahkârlık ve suçluluk duygusuna kapılmasını önleyen ve bu tür duygulardan kurtulması sağlayan bir unsurdur.⁵² Tövbe ile itizar/özür beyanı, bir kabahatin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçları ortadan kaldırmaya yönelik olduğu için aralarında kategorik bir fark olmayıp sadece derece farkı olduğu söylenebilir.⁵³ Sonuç olarak İslam, Yahudilik ve Hristiyanlıkta tövbe; kişinin günahlarının bağışlanması için Allah'a karşı içten pişmanlık duyması, günahı vazgeçmesi ve kendisini düzeltmesidir. Yaptıklarından dolayı Allah'a karşı özür beyan etmesidir.

⁴⁴ Nermin Öztürk, "İlahi Dinlerde Yemin Keffaret ve Kurban", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/13 (Ocak 2002): 184, Katar, Yahudilikte, Hristiyanlıkta ve İslam'da Tövbe, 18.

⁴⁵ Katar, *Yahudilikte, Hristiyanlıkta ve İslam'da Tövbe*, 83-84, Smith, *Hatahydım, Özür Diliyorum*, 158-160.

⁴⁶ Ali Osman Kurt-Dursun Ali Aykıt, *Dinler Tarihi* (Ankara: Bilay Yayınları, 2019), 270.

⁴⁷ Fikret Karaman v.dğr., *Dini Kavramlar Sözlüğü* (İstanbul: DİB Yayınları, 2009), 572.

⁴⁸ Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, 9. Baskı (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013), 133.

⁴⁹ Bekir Topaloğlu, "Tövbe", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2012), 41: 281, Katar, Yahudilikte, Hristiyanlıkta ve İslam'da Tövbe, 158-159.

⁵⁰ Afzalur Rahman, *Sîret Ansiklopedisi*, 2. Baskı (İstanbul: İnkilâb yayınları, 1996), 3: 462.

⁵¹ Muhammed Fuâd Abdülbâkî, "özr", *el-Mu'cem'ül müfehres li-elfâzi'l-Kur'âni'l Kerim* (Beirut: Dâru'l Hicretî, 1405/1985), 455.

⁵² Peker, *Din Psikolojisi*, 136.

⁵³ Salih Sabri Yavuz, "Tevbenin İtizali Yorumu", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10/3 (2010): 11.

5. ÖZÜR DİLEME EĞİTİMİ

Bireyde kişilik gelişimi hayat boyu sürmekle birlikte toplumsal, kültürel, ahlâki ve dini değerlerin kalıcı bir şekilde davranışa dönüşmesi çocukluk döneminde ailede alınan eğitimle mümkün olabilmektedir. Çocuğun değerleri içselleştirmesi, çocuğun ilk ve en önemli ahlâk öğretmeni olan ailede gerçekleşecektir. Ebeveyn, okulla birlikte çocuğun karakterini oluşturmada, ahlâki eğitimini yönlendirmede en etkili araç olmalı, okula başlaması, ergenlik dönemi ve daha sonra sosyalleşerek toplumun bir bireyi haline geldiği dönemde bile ailenin bu fonksiyonu devam etmelidir. Bu nedenle aile hayatı, ahlâk ve değerler eğitimi için önemli bir hazırlık devresi ve bu süreci şekillendiren bir faktör olarak görülmelidir.

Ailede dini, ahlâki ve kültürel değerler, küçük yaşlardan itibaren bir bütün olarak ve hayatla bağlantılı bir biçimde öğrenildiğinde bireyde köklü bir şekilde yerleşmiş olacaktır. Çünkü çocuk, sevgi, saygı ve güven içerisinde yetişmiş olduğu ailesiyle kendisini özdeşleştirecektir. O, hayata bakışı, insani ilişkileri, empati duygusu, toplumda edineceği yer, inançları vb. bir çok faktörü bir bütünlük içerisinde ailesinden almaktadır. Aile ile bağları güçlü olan çocuk, oradan aldığı değerleri güçlü bir şekilde benimseyecektir.

5.1. Özür Dileme Eğitiminin Kazanımları

Değerlerin kazanılması, sosyal öğrenme ile gerçekleşir. Değerler hakkında sadece bilgi sahibi olmak, o değerın yaşanması için yeterli değildir. Sosyal hayatta yaşanabilirliğini görmek ve bizzat yaşayarak tecrübe etmek önemlidir. Temel değerlerin kazanıldığı ailede, özdeşleşme, model alma, ebeveyni ve ailedeki diğer bireyleri taklit etme biçiminde başlayan değerlerin yaşanılarak öğrenilmesi süreci, okuldan ve çevreden edinilen bilgi ve deneyimle gelişecektir.⁵⁴ Çocuk yanlış yapıldığını ve bundan başkalarının zarar görmüşse, rahatsız olmuşsa özür dilenmesi gerektiğini bilmelidir.⁵⁵

Gözlemci öğrenme modeline göre, gözlemci kazanımları modelden elde edecektir. Bunlar; bireyin başkalarını gözlemleyerek yeni bilişsel beceriler elde etmesi, önceki öğrenmelerindeki yasakların güçlenmesi ya da zayıflaması, modelin sosyal bir harekete geçirici olarak görev yapması yani yeni değerler kazanması, modelden çevrenin ve eşyanın nasıl kullanılacağını öğrenmesi, modelin duygularını açıklama biçimini gözlemleyerek benzer biçimde kendi duygularını açıklayabilme gibi kazanımlardır.⁵⁶

Buna göre özür dileme eğitiminden hedeflenen kazanımlar şöyle sıralanabilir:

- Özür dilemenin ne olduğunu, insani ilişkilerde ne anlama geldiğini kavratmak.
- Birlikte yaşamada empatik davranabilmeyi öğretmek.
- Bireyin kendi davranışlarını değiştirebilme gücüne sahip olduğunu fark ettirmek.
- Başkasının da haklı olacağını kavratmak.
- Kişinin başkalarına, topluma ve çevresine karşı hata yapmış, suçlu duruma düşmüş olabileceğini kabullenmesi.
- Yapılan hatanın ve işlenen suçun telefi edebilme yollarının olduğunu öğretme.

5.2. Özür Dileme Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Özür dilemeyi ve hatasından dönerek yanlış davranışını değiştirmeyi öğrenen bir çocuk, davranışlarının sorumluluğunu almayı öğrenmiş olacak, başkalarının duygularının önemsenmesi gerektiğini bilecek ve kendisini değiştirebilme gücüne sahip olduğunu fark edecektir. Bütün bunlar onun sosyal becerilerini geliştirici etkenlerdir. Özür dileme eğitiminde *Gözlem Yoluyla Öğrenme* yöntemi kullanılabilir.

⁵⁴ Recep Kaymakcan – Hasan Meydan, *Ahlâk Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 195.

⁵⁵ Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2005), 255.

⁵⁶ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 227-228.

1204 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

Gözlem yoluyla öğrenme, bireyin gözlemlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modellerin seçilmesine⁵⁷ dayanan bir modeldir. Çocuklar en çok gördüklerini taklit ederek öğrenirler. İlk çocukluk dönemi taklidin çokça görüldüğü bir dönemdir ve bu dönemde daha çok anne baba taklit modeli olarak benimsenir. Onların yaptığı davranışlar taklit edilir.⁵⁸ Skinner'e göre gözlem yoluyla öğrenmede önce modelin davranışı gözlenir. Daha sonra gözleyen birey kendi davranışını modelin davranışına uygun hale getirir. Sonuçta da modelin davranışına benzeyen bu davranış pekiştirilir.⁵⁹ Bu nedenle anne ve babaların model olmanın bilincinde hareket etmesi ve çocuklarına ahlâki davranışlarında olumlu model olmaları önemlidir. Çocuklar onlarda var olan tüm özellikleri öğrenir, onları bilgi, duygu ve davranış olarak kazanma şeklinde hayata geçirirler.⁶⁰ Taklit yoluyla öğrenme araçsal koşullanmanın özel bir hali olup yaygın olarak meydana gelen bir öğrenme türüdür. Diğer davranışlar gibi taklit edilen davranışlar pekiştirildiklerinde güçlenir.⁶¹ Çocukların gözlem yoluyla taklit ettiği ebeveynler, bir kişiye ya da kendi çocuğuna yönelik uygun olmayan hatalı bir davranış sergilediğinde, yanlış bir söz söylediğinde mutlaka özür dilemelidir. Yapılan hatalı davranış veya söylenen ifade kısaca açıklanıp ardından özür dilenmelidir. Böylece hata telafi edilmiş olacak, özür dilemenin zayıflık olmadığı görülecektir.

5.3. Özür Dileme Eğitiminde Gözetilmesi Gereken Tutumlar

Bireyin davranışlarının başkalarının davranış ve tutumlarından etkilenmesi nedeniyle ebeveyn özür dileme öğretiminde öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılara başvurabilir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. *Tekrarlamama*: Bir kişinin sürekli hata yapması ve kolayca özür dilemesi basitlik ve yanlış⁶² bir tutumdur. Bireyin duygu ve davranışını yönetmesi hatalarını azaltıcıdır. İnsanın davranışlarında her zaman önüne iyi şeyler çıkmayabilir. Kimi zaman hoşlanmadığı şeylere katlanması gerekebilir.⁶³ Bir kişi aynı konuda sıklıkla birilerine karşı özür dilerken görülüyorsa, bu kırıcı davranış değiştirilmeksizin tekrarlanıyorsa özür dilemenin pek bir anlamı olmayacaktır. Çocuk aynı şekilde hatasını tekrarlayacak ve özür dileyecek ancak bu hatalı tutumları tekrarlamaya devam edecektir.
2. *İzah etme*: Çocuğa hangi durumlarda özür dilemesi gerektiği anlatılmalı ve örneklenmelidir. Burada genel tanımlardan uzak durularak daha net ve belirgin sınırlar çizilmelidir. Çocuğun yaptığı davranışın doğruluğu hakkında bilgilendirilmesi anında düzeltme ilkesinin uygulanmasıdır.⁶⁴ Örneğin çocuk birine vurduğunda, kurala uymadığında, konuşmasında saygısız olduğunda, kırıcı sözler söylediğinde vb. hangi durumlarda yaptığı davranıştan dolayı özür dilemesi gerektiğini öğrenmiş olacaktır. Bu nedenle özür dilemeye hazırlık sürecini tamamlamak, yaşanan olayın çok yönlü düşünülmesini sağlamak gerekir. Olaya ilişkin bilişlerin yapılandırılması ve empati süreçlerinin harekete geçirilmesi⁶⁵ önemlidir.
3. *Tutarlı davranma*: Uygun olan ve olmayan davranışlar-sözler çocuğa net bir şekilde izah edilmelidir. Çocuklar kabul edilebilir davranış ve sözlerin neler olduğunu anne babanın çizdiği sınırlarla öğrenirler. Bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşim davranışları belirleyici olmaktadır.⁶⁶ Çocuğun takip

⁵⁷ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012), 214.

⁵⁸ Peker, *Din Psikolojisi*, 76.

⁵⁹ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 216.

⁶⁰ Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi*, 113.

⁶¹ Münire Erden-Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, (Ankara: Arkadaş Yayınları, 2004), 145, Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 215.

⁶² Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi*, 255.

⁶³ Nevzat Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, (İstanbul: Timaş Yayınları, 2014), 134.

⁶⁴ Erden-Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, 148.

⁶⁵ "Özür Dilemek", Psikiyatrist Necati Çobanoğlu, erişim: 16 Ağustos, 2019, <https://www.psikiyatrist-necaticobanoglu.com/ozur-dilemek>.

⁶⁶ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 222.

etmesi istenilen yolun sınırları net bir biçimde belirlenmelidir. Aynı davranışa kimi yerde duyarsız kalınıp bir başka zaman tepki gösterip özür istenmesi gibi tutarsızlıklardan kaçınılmalıdır.

4. *Empati yaptırma*: Çocuğun uygun olmayan bir davranış ya da söz sonrasında hemen çocuğa bir şeyler söylemek, öğüt vermek yerine o anki duygularını ve davranışlarını farketmesine, anlamlandırmasına yardımcı olmak gerekir. Çünkü özür dileme eğitiminin dayandığı davranışçılık doğrudan öğrenmeyle, yani sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilenen⁶⁷ bir kuramdır. “Arkadaşının boya kalemlerini krdığında ne hissediyordun?” “Kızdığını anlıyorum ama bu şekilde kızgınlığımı ifade etmen uygun değil. Farklı ne yapabilirdin?” “Arkadaşın boya kalemlerinin hepsinin kırılmış olduğunu gördüğünde sence ne hissetmiş olabilir?” gibi sorular yöneltilen hatalı bir çocuk, duygularının kabul edildiğini ancak davranışını değiştirmesi için sorumluluk alması gerektiğini görecektir. Çünkü sorumluluk duygusunun sınırlarını kültür, inanç ve değerler belirleyicidir.⁶⁸ Hatalı kişi aldığı sorumlulukla mağdurun duygularını fark edebilecek ve bakış açısını anlayabilecektir.
5. *Samimiyet*: Birey doğuştan samimiyete ve ikiyüzlülüğe meyillidir. Ama içtenlikte gizli olan enerji, insanlar arasında güven oluşturur.⁶⁹ Bir çocuk ‘özür dilerim’ ifadesini sorunlardan kaçmak için sık sık ve rahatça kullanıyorsa burada içtenliğin olmadığı görülecektir. Bu çocuğun sözcükler dışında başka bir şey öğrenmediğini gösterir. Özür dilerim ifadesinin beraberinde taşıdığı duyarlılık, samimiyet ve sorumluluğun⁷⁰ çocuğa anlatılıp vurgulanması önemlidir.
6. *Zorlamamak*: Çocuğun özür dilemesi için teşvik edip cesaretlendirmek önemlidir. Ancak buna zorlamamak gerekir. Çünkü çocuk zorlandığında samimiyetsiz ve zoraki bir özür dilemiş olacaktır ve bu da amaca uygun olmayacaktır. Bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması⁷¹ anlamına gelen özdüzenleme yapması sağlanmalıdır. Yine özür dilemesi için çocuğa ceza vermekten kaçınılmalıdır. Aşırıya kaçarak en ufak bir hatadan dolayı özür diletmemelidir.⁷² Ceza verilecekse bile bu hata ile orantılı olmalıdır. Cezanın yerine hatalı davranışını ve sözünü telafi etme fırsatı tanınmalı ve alternatif oluşturarak uygulaması için takip edilmelidir.
7. *Örnek oluşturma*: Çocuk özür dileme konusunda direnç gösteriyorsa olumlu bir örnek oluşturarak ebeveyn mağdurdan özür dilemelidir. Mağdur ile göz teması kurulmalı ve “özür dilerim, Ali kimseye vurmama kuralımız var. Ali duygularını sözcüklerle ifade edemedi ve bu doğru değil.” denilerek daha sonra bir süre mağdurla ilgilenip onun kendisini iyi hissetmesine odaklanılmalıdır. Böylece örnekteki durumda Ali’nin yaptığı davranışın kabul edilmediği mağdura olumlu ilgi verilerek gösterilmiş olur. Çocuk böylece kazandırılmak istenen davranışı göstermesi isteğini yerine getirerek öğrenme işine etkin katılımında bulunur.⁷³ Eğer çocuk böyle davranmaya devam ederse sınırlar sonuçlarla desteklenerek yola devam edilir ve çocuk bazı şeylerden mahrum bırakılabılır.
8. *Ben dili yerine sen dili kullanma*: Özür dileme şekli de çok önemlidir. Özür dilerken “ben dili” yerine “sen dili”ni kullanmak özrü daha işlevsel kılacaktır. Örneğin “Seni kırdım, özür dilerim” demek, “Ben hatalıyım, özür dilerim” demekten daha etkilidir.

⁶⁷ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 217.

⁶⁸ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, 115.

⁶⁹ Tarhan, *Güzel İnsan Modeli*, 156.

⁷⁰ Smith, *Hatalyım, Özür Diliyorum*, 101.

⁷¹ Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 229.

⁷² Aydın, *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi*, 255.

⁷³ Münire Erden-Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, 148.

1206 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

Çünkü bu şekilde karşıdaki insana, onu, kendimizden daha önemli bulduğumuzu hissettirmiş oluruz. Öte yandan “sen dili”ne empati içeren ifadeler eklemek, dilenen özrü daha etkili hale getirebilir. Örneğin “Seni kırdım, özür dilerim” yerine “Seni kırdım. Şu an bana çok kızmış olmalısın, çünkü benden böyle bir hareket beklemiyordun” gibi karşıdaki insanın hislerini anlatan ifadeler kullanması daha kolay affedilmeyi sağlayacaktır. Son olarak, özür dilerken toplumda geçerli olan genel kuralların bilindiği karşıdaki kişiye hissettirilmelidir. Örneğin “Biliyorum normalde toplum içinde sana bağırمام yanlış. Özür dilerim” demek, “kusura bakmayın, özür dilerim” demekten daha etkili olabilir.⁷⁴

5.4. Aile Ortamı ve Toplumda Uygulama Aşaması

Çocuğa ne zaman özür dilenmesi gerektiği açık, anlaşılır ve sade bir biçimde onun anlayacağı kelimelerle ifade etmek gerekir. “Birini rahatsız edecek/üzecek veya canını acıtacak bir şey yaptığımızda özür dileriz.” cümlesi örnek verilebilir. Özür dilemenin bir zayıflık belirtisi olmadığı da çocuğa gösterilmelidir. Eşdeğer konumda olanların birbirinden özür dilemesi daha kolay olabilirken, yaşanan çevre, kişinin bulunduğu konum özür dilemeye engel oluşturabilir. Bu nedenle anne, baba, evdeki diğer bireyler özür dilemeyi gerektiren bir durumla karşılaştıklarında öncelikle birbirlerinden ve çocuklardan mutlaka özür dilmelidirler.

Anne ve baba çocuğuna özür dilemesi gerektiğini söylediğinde, çocukta üzerinde düşünülecek bir süreç başlatılmış olacaktır. Çocuk eğer bunun gerekliliğine işaret eden ebeveyninin önünde özür dilerse bu çocuğun ahlâki eğitiminde önemli bir aşamadır ve o çocuğun söz konusu normları içselleştirdiğini ve bağımsız bir ahlâk muhasebesine girdiğini gösterir. Çünkü o artık dışardan dikte edilmeden savunduğu bir değer için çığnendiğini dolayısıyla özür dileme davranışında bulunmak için gerekli motivasyona sahip olduğunu anlar.⁷⁵

Özür dilemenin önündeki en büyük engel kibirdir. Kadın erkek ilişkilerinde kadınların daha kolay özür dileyebildikleri, onların erkekler gibi güçsüzlük ve kendilerini küçültme gibi bir anlayışa kapılmadıkları görülebilmektedir.⁷⁶ Bir yönetici, bir patron, bir lider, bir başkan astından, emri altındakilerden özür dilediğinde otoritesinin ve saygınlığının azalacağını düşünerek bunu geciktirebilmekte veya yerine getirmemektedir. Ailede erkek, okulda öğretmen, kurumda yönetici, işyerinde patron vb. lider ve otorite sahibi kişiler geçmiş meşrulaştırmak, hataları unutmak ya da reddetmek, ahlâki olarak sorgulanmasını önlemek için yaptıklarını, söylediklerini görkemli gösterme ve kutsama yoluna giderek özür dilemekten imtina ederler.⁷⁷ Bu da bize özür dileme anlayışının aileden başlayarak toplumsal bir kültür olarak içselleştirilmesinin önemini anlatır.

Bireysel hatalar için günlük yaşamda özür dilendiği gibi kurumsal hatalar ve yaşanan kimi talihsiz olaylar için de özür dilenmelidir. Kurumsal hatalarda bireysel özür dilemelerden biraz farklı olarak özür dileme aşaması şöyle gerçekleştirilebilir: “Mağdurla konuşmadan önce bir plan yapılmalı, kabahatli kişi yanına ikinci bir çalışanı almalı, yapılan hata ile ilgili verilecek bilgiler belirlenmeli, mağdura yakın bir yerde dokunma mesafesinde durulmalı, bir sandalyede oturuluyorsa mağdurdan yüksekte olunmamalı, empatik olunmalı, yumuşak bir ses tonu ile tane tane konuşulmalı, basit bir dil kullanılmalı, konuşurken sık sık ara verilmeli, göz teması sağlanmalı, doğru ve saygılı olunmalı, gelecekte aynı tür hataların nasıl engelleneceği hakkında açıklama yapılmalı, mağdurun sözü kesilmeden dinlenilmeli, soruları için rehberlikte bulunulmalıdır. Mümkünse bütün görüşme kayıt altına alınmalı ve affedilme beklentisi içerisinde olunmalıdır. Ayrıca özür dileme görüşmesinde süreç, durum ve başkaları suçlanmamalı, savunmacı bir durumda olunmamalı, mağdura öfke ile karşılık verilmemeli, oto-

⁷⁴ “Özür Dilemek Hiç Bu Kadar Etkili Olmamıştı”, Bilim Genç, erişim: 16 Ağustos 2019, <http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/ozur-dilemek-hic-bu-kadar-etkili-olmamisti>.

⁷⁵ Smith, *Hatalyım, Özür Diliyorum*, 101.

⁷⁶ Nazlı, “Türkçe Özür İfadelerinin Toplumbilimsel Analizi”, 152.

⁷⁷ Özlük, “Uluslararası İlişkilerde Özür Dilemek, Özrün Kuramı”, 64.

riter, patron edası, tenezzül eden bir konuşma sergilenmemeli, yapılan hata çok basit nedenlere bağlanmamalı, dik dik bakma, kaskatı kesilmiş bir beden ve soğuk tavırlara dayalı iletişimden uzak durulmalı, gizemli, göz boyamaya çalışıyor gözükmekten de uzak durulmalıdır.⁷⁸

SONUÇ

Özür dilemek, aslında özür dilemeye neden olan söylem, eylem ve uygulamaların adil, doğru, meşru olmadığını, hata yaptığını kabul etmek demektir. Özür dileyebilmek, her insanın hata edebileceğinin bilinmesini, bizim de hatalı olabileceğimizi kabul ettiğimizi gösterir.

Özür dilemek kişiyi, dürüst olmaya zorladığı gibi başka insanlara da değer vermenin, saygılı olmanın gerekliliğini anlatır. Özür dilemek sorumluluk üstlenmekle kişinin kendine güveninin de bir göstergesidir.

Toplumlar arası ilişkilerde diyalog kültürü, ortak değer ve çıkarların paylaşılması özür dileme eğitimiyle gelişebilir. Özür dilemek toplumlar arasında hoşgörü, işbirliği ve barış içinde bir arada yaşama kültürünün gelişmesine önemli düzeyde katkı sağlayabilir.

Kültürel geçmiş ve cinsiyet, farklı özür dileme stratejilerinin tercih nedenidir.

Farklı özür dileme şekilleri yaş, gelir durumu, meslek, etnik köken gibi faktörlerden etkilenebilmektedir.

Özürün amacına ulaşması ve bozulan ilişkiyi düzeltebilmesi için zaman, ortam, muhabetin ruh haline özen gösterilmelidir.

Özür dileme eğitimi aileden başlayarak öğretilmeli, okulda ve sosyal ortamlarda geliştirilerek içselleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdülbâkî, Muhammed Fuâd. *el-Mu'cem'ül müfrehes li-elfâzi'l-Kur'ânîl Kerîm*. Beyrut: Dâru'l Hicreti, 1405/1985.
- Afzalur, Rahman. *Sîret Ansiklopedisi*. İstanbul: İnkilâb Yayınları, 1996.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2005.
- Bayat, Nihat. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şikâyet ve Özür Edimine İlişkin Görünümler", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (Ocak 2017): 1-16.
- Bilim Genç. "Özür Dilemek Hiç Bu Kadar Etkili Olmamıştı". Erişim: 16 Ağustos 2019. <http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/ozur-dilemek-hic-bu-kadar-etkili-olmamisti>.
- Bora, Tanıl. "Tüm İnsanlar Önünde Özür Dilerim" Erişim: 19 Ağustos 2019, <https://vdocuments.mx/documents/tuem-insanlar-oenuende-oezuer-dilerim.html>.
- Cubrân. Mes'ûd. *er-Raid*. Beyrut: Dar'ul İlm li-lmelayin:1981
- Çağrıncı, Mustafa. "Af", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 1: 394. Ankara: TDV Yayınları, 1988.
- Deborah, Tannen. *Hiç Anlamıyorsun*. Trc. Belkıs Çorakçı. İstanbul: Varlık Yayınları, 1997.
- Dereli, Sevgi "Sözlü İletişimde Nezaket Stratejileri", *Türkbilig*, 15 (2008): 24-52.
- Develioğlu, Ferit. *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Yayınevi, 1993.
- El-Hüseyn b. Muhammed er-Râgıb, el İsfehânî. *el-Müfredât fî Garîb'il-Kur'ân*, İstanbul: Dâru Kahraman, 1986.
- Erden, Münire-Akman, Yasemin. *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayınları, 2004.
- Hökelekli, Hayati. *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanı Değerler*. İstanbul: DEM Yayınları, 2013.

⁷⁸ Mehmet Nurullah Kurutkan-Halide Savaş, "Özür Dileme ve Etkili Hata Açıklama Rehberi: Medikal Hatanın İfşası", *Hastane (Temmuz-Ağustos 2010)*: 101, Özlük, "Uluslararası İlişkilerde Özür Dilemek, Özürün Kuramı", 57.

1208 | Mustafa Mücahit. Ahlâki Bir Değer Olarak Özür Dileme ve Özür Etiği

- İrfan Erdoğan. "İletişimin Bağlamı". Erişim: 19 Ağustos 2019. <http://www.irfanerdogan.com/uydurular/8baglam.htm>.
- Karaman, Fikret – Karagöz, İsmail – Paçacı, İbrahim – Canbulat, Mehmet – Gelişgen, Ahmet – Ural, İbrahim. *Dini Kavramlar Sözlüğü*, İstanbul: DİB Yayınları, 2009.
- Katar, Mehmet. *Yahudilikte, Hıristiyanlıkta ve İslamda Tövbe*. Ankara: Andaç Yayınları, 2003.
- Kaymakcan, Recep – Hasan Meydan. *Ahlâk Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Kurt, Ali Osman – Aykıt, Dursun Ali. *Dinler Tarihi*. Ankara: Bilay Yayınları, 2019.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, *Görgü – Ahlâk ve Protokol Kuralları*. Ankara: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Yayını, 1985.
- Kurutkan, Mehmet Nurullah -Halide Savaş. "Özür Dileme ve Etkili Hata Açıklama Rehberi: Medikal Hatanın İfşası" Hastane 100-101 (Temmuz-Ağustos 2010): https://www.researchgate.net/publication/321026418_OZUR_DILEME_VE_ETKILI_HATA_ACIK-LAMA_REHBERI_MEDIKAL_HATANIN_IFSASI.
- Nazlı, Ece H. "Türkçe Özür İfadelerinin Toplumbilimsel Analizi". *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (Ekim 2018): 143-159.
- Özdemir, Murat. "Özür Dilerim İle Kusura Bakma Arasındaki 7 Fark". *Hukuk Gündemi Dergisi* 1 (2015): 82.
- Özlük, Erdem. "Uluslararası İlişkilerde Özür Dilemek, Özrün Kuramı". *Uluslararası İlişkiler* 11/44 (Kış 2015): 51-78.
- Öztürk, Nermin. "İlahi Dinlerde Yemin Keffaret ve Kurban". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/13 (Ocak 2002): 167-192.
- Özyıldırım, Işıl. "The Level of Directness in Turkish Apology Forms in Relation to the Level of Education". Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 27/1 (Haziran 2010): 179-202.
- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- Psikiyatrist Necati Çobanoğlu. "Özür Dilemek". Erişim: 16 Ağustos, 2019. <https://www.psikiyatristnecaticobanoglu.com/ozur-dilemek>.
- Redhouse, William James. *Redhouse İngilizce Türkçe Sözlük*, Ed. Robert Avey, Serap Bezmez, Anna G. Edmonds, Mehlika Yaylalı, İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1993.
- Sarı, Mevlüt. *el-Mevarid Arapça-Türkçe Lûgat*. İstanbul: Bahar Yayınları, 1982.
- Senemoğlu, Nuray. Gelişim, *Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Smith, Nick. *Hatalyım, Özür Diliyorum Özürlerin Anlamları*. Çev. Kıvanç Tanrıyar, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2010.
- Tarhan, Nevzat. *Güzel İnsan Modeli*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.
- Tarhan, Nevzat. *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2014.
- Türk Dil Kurumu, "Güncel Türkçe Sözlük". Erişim: 28 Temmuz 2019. http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5da0872cef0aa4.10434407
- Topaloğlu, Bekir. "Tövbe". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 41: 279-283. İstanbul: TDV Yayınları, 2012.
- Yavuz, Salih Sabri. "Tevbenin İtizali Yorumu". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/3 (2010): 7-22.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1209-1234

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri

The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About Subject-Based Classroom Application

Şefika Mutlu

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
Phd., Ministry of National Education Directorate General for Religious Teaching
Ankara, Turkey
sefikakirmizi@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6394-6651

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 29 July / Temmuz 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 03 December / Aralık 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1209-1234

Cite as / Atıf: Mutlu, Şefika. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri [The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About Subject-Based Classroom Application]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1209-1234.

<https://doi.org/10.18505/cuid.597911>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About Subject-Based Classroom Application

Abstract: This study aims to determine the opinions of teachers of Religious Culture and Ethics Course (DKAB) about subject-based classroom application in-depth. The research has been carried from qualitative research methods with a case study design. In order to determine the working group of the study, criteria sampling was used in the first stage, and the maximum diversity sampling method was used in the next step. The sample of this research consists of 8 DKAB teachers working in Ankara province. A semi-structured interview form has been used as a data collection tool in the study. The data of the qualitative of this research has been analyzed with both descriptive and content analysis by NVivo 10 program. In order to ensure validity and reliability in the study, credibility, transferability, consistency, and verifiability strategies have been used. When the research data were analyzed, four themes were formed: positive opinions about the application, negative opinions and problems related to the application, contribution of the practice to religious education and training, and recommendations about the application. DKAB teachers find the application more positive than the classroom system. It has been found that the practice of subject-based classrooms is a motivational tool for Primary School students, while it causes some problems for lower secondary school and upper secondary school students.

Summary: Learning environments are among the key elements in the acquisition of 21st-century skills. Classrooms are also a part of the learning environment. Classes are the learning environment in which teachers and students spend most of their education and training process. In this context, subject-based classroom application is one of the preferred methods in the arrangement of classrooms.

Subject-based classroom application means that the teachers have a special classroom related to their branches in the school building, and students attend the teacher's classroom according to the syllabus. In this practice, the teacher can decorate walls, floor, ceiling, column, and beam of the classroom with students' study materials such as banner, poster, painting, cartoon to make the course more effective and efficient and to create a psychological atmosphere called classroom atmosphere-air.

This application aims to activate the student by enriching the classroom and make learning effective and efficient. The classroom equipped with appropriate equipment and materials provides a favorable environment for the implementation of effective teaching strategies. The application can create "class/classroom culture" by using ordinary meanings and symbols related to the course. It provides students the opportunity to exhibit their products and contributes to students' self-regulation skills development. Besides, real-life practices or practices close to reality can be brought into the classroom. As a result, permanent learning can be realized with the possibility of creating a shared living space and the number of sensory organs participating in learning.

This current study aims to address in-depth information about the opinions of Religious Culture and Moral Ethics (DKAB) teachers in primary, secondary, and high schools regarding the subject-based classroom application. When the studies in the literature are examined, it is seen that the studies related to the subject-based classroom application have increased since 2010. However, it is clear that this research is directed towards social studies, geography, science, and mathematics courses and is based on the opinions of students, teachers, and administrators at the secondary school level. In the context of DKAB course, there has been no research including the views of teachers, students, or school administrators regarding the application of subject-based classrooms. This study is carried out revealing perspectives of DKAB teachers by examining their opinions on the subject-based classroom application and contribute to the field.

The research was conducted with a case study design from the qualitative research methods. The participants consist of 8 DKAB teachers working in Ankara province. A mixed purposive

sampling method was used to determine the study group. In the first stage, the teachers implementing the DKAB classrooms application were taken as criteria. In the next step, the study group was determined within the framework of the maximum diversity sampling method by considering the variables such as school level, gender, age, education level, duration of teachers' work. The data were collected through a semi-structured interview form with expert opinion. In the form, there are nine main questions and probe questions, which include questions related to subject-based classrooms application, the contribution of the application to religious education and training, the contribution of teachers to professional and personal development, the effect of teachers' belonging to the school, the effectiveness, and improvement of the application. Permission has been obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education and participants via consent form for the interview. The interviews were recorded in audio, 169.58-minute audio recording transcripts, and 52-page interview data obtained. The qualitative data of this research has been analyzed with both descriptive and content analysis by NVivo 10 program. In order to ensure validity and reliability in the study, credibility, transferability, consistency, and verifiability strategies have been used.

When the data of the research were analyzed, the opinions of DKAB teachers about the subject-based classrooms application categorized under four themes; positive and negative opinions/problems about the practice, the contribution of the practice to religious education and teaching and practical suggestions. Under the theme of positive opinions on the application, positive aspects for the teacher, student, parents, and comparison with the classroom system were formed. According to the participants, the practice of DKAB classroom is a "facilitation" element for the teacher because of the factors such as the teacher not moving around the classroom, not carrying material, having freedom to organize the classroom, and material regularity. In this application, since the teacher has a class of his own, the teacher adopts and owns the classroom and the sense of belonging to school increases. This sense of belonging is felt so strongly that there is even a participant who plans to retire if the application is abandoned. The positive aspects of the application for the students are that; a classroom is a motivating tool, the boards and walls can be used, and the student has the opportunity to exhibit their activities. When compared with the classroom system, it was stated that as a result of the branch classroom practice, the school equipment could be better protected, class order and cleaning easier, and the success of the students would be increased.

The negative views of the participants on the application were grouped under the categories of students, teachers, and parents. Not having a fixed class of their own, continually relocating and losing time in recess, staying in the classroom door when the classroom is locked, not adopting the classroom and lack of lockers constitute the negative aspects of the application for the students. The overuse of classrooms, less use of teachers' rooms, lack of communication between colleagues are the negative aspects of the application for the teachers. It was stated by (75%) most of the participants that branch classroom application contributed to the continual learning of students in religious education and teaching. To make the application more functional, DKAB teachers have proposed arrangements such as improving physical infrastructure, enriching teaching materials, and arranging school syllabus and keeping classrooms open.

As a result, teachers find the application more positive than the classroom system. While it is a motivation tool for primary school students, it causes some problems for secondary and high school students, such as carrying bags, staying at the door, and wasting time. In this sense, the application is recommended to be applied in primary schools that have a sufficient number of classrooms. Also, the system should be applied in secondary and high schools where the number of students is low, or the number of classrooms is sufficiently provided that the problems experienced by the students are eliminated. School administrations and teachers need to take necessary measures to make the application effective and efficient.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Öz: Bu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için ilk aşamada ölçüt örnekleme, sonraki aşamada ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da ilinde görev yapan 8 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri NVivo 10 programında hem betimsel hem de içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır. Analiz sonucunda, uygulamaya ilişkin olumlu görüşler, uygulamaya ilişkin olumsuz görüşler ve sorunlar, uygulamanın din eğitimi ve öğretimine katkısı, uygulamaya ilişkin öneriler olmak üzere dört tema oluşmuştur. DKAB öğretmenleri uygulamayı sınıf sistemine göre daha olumlu bulmaktadır. Branş dersliği uygulamasının ilkökul öğrencileri için bir motivasyon aracı olduğu; ortaokul ve lise öğrencileri için ise uygulamanın bazı problemlere yol açtığı tespit edilmiştir.

Özet: Öğrenme ortamları 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasını sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Derslikler de öğrenme ortamlarının bir parçasını oluşturmaktadır. Derslikler, öğretmen ve öğrencilerinin eğitim öğretim sürecinin büyük bir bölümünü geçirdiği öğrenme çevresidir. Bu bağlamda branş dersliği uygulaması da dersliklerin düzenlemesinde tercih edilen uygulamalardan biridir.

Branş dersliği uygulaması, okul bina ve eklentilerinde öğretmenin branşıyla ilgili özel bir dersliğinin olmasını ifade etmektedir. Bu uygulamada, öğrenciler okul ders programına göre öğretmenin dersliğine gitmektedir. Bu uygulamada öğretmen, dersin etkili ve verimli işlenmesi, sınıf atmosferi-havası olarak adlandırılan psikolojik ortamın sağlanabilmesi için düzenlemeler yapabilir, afiş, poster, resim, karikatür, öğrenci çalışmaları vb. materyaller kullanabilir. Dersliğin duvarları, tabanı, tavanı, kolonu, kirişi kullanılabilir. Dersin özelliğine ve kazanımlarına göre dersliğin düzenlemeleri farklılaşabilir.

Bu uygulamayla, dersliğin öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde zenginleştirilmesi ve öğretmenin etkili ve verimli olması amaçlanmaktadır. Uygun araç-gereç ve materyallerle donatılmış derslik, etkili öğretim stratejilerinin uygulanmasına elverişli bir ortam sağlamaktadır. Branş dersliği uygulamasıyla, derse ilişkin ortak anlam ve semboller sınıf ortamında yer almakta, “sınıf/derslik kültürü” oluşabilmektedir. Öğrenci ürünlerinin sergilenmesine fırsat sağlayan bu uygulama öğrencilerin öz-düzenleme becerisinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca gerçek yaşam uygulamaları veya gerçekliğe yakın uygulamalar derslik ortamına getirilebilmektedir. Bu uygulama sonucunda ortak yaşantı alanı oluşturabilir ve öğrenmeye katılan duyu organı sayısı çokluğu imkânı ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir.

Bu çalışmada, ilkökul, ortaokul ve liselerdeki DKAB öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde branş dersliği uygulamasına ilişkin araştırmaların 2010 yılından itibaren arttığı görülmektedir. Ancak, gerçekleştirilen bu araştırmaların daha çok sosyal bilgiler, coğrafya, fen ve matematik derslerine yönelik oldukları ve ortaokul kademesindeki öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayandıkları tespit edilmiştir. DKAB dersi bağlamında branş dersliği uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci veya okul yöneticisi görüşlerini içeren herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu tespitten hareketle gerçekleştirilen bu çalışmayla, DKAB öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenerek uygulamaya yönelik bakış açılarının ortaya konulması ve alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Ankara'da görevli 8 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken karma amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, DKAB branş dersliği uygulaması gerçekleştiren öğretmenler ölçüt olarak alınmıştır. Daha sonraki aşamada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi çerçevesinde öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi, cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, hizmet yılı gibi değişkenler dikkate alınarak çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmada veriler, uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formda, branş dersliği uygulaması, uygulamanın din eğitimi ve öğretimine katkısı, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkısı, öğretmenlerin okula aidiyetine etkisi, uygulamanın etkililiği ve geliştirilebilirliğine yönelik önerilere ilişkin soruların yer aldığı dokuz ana soru ve sonda sorular yer almaktadır. Görüşme için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Katılımcılardan da onam formu ile izin alınarak, görüşmeler ses kaydına alınmış, 169,58 dakikalık ses kaydı transkript yapılarak 52 sayfalık görüşme verisi elde edilmiştir. Araştırmadaki nitel veriler NVivo 10 programı aracılığıyla betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri ile sağlanmıştır.

Araştırma verileri analiz edildiğinde, DKAB öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşleri; uygulamaya ilişkin olumlu görüşler, olumsuz görüşler/sorunlar, uygulamanın din eğitimi ve öğretimine katkısı ve uygulamaya ilişkin öneriler olmak üzere dört tema altında kategorize edilmiştir. Uygulamaya ilişkin olumlu görüşler teması altında, öğretmen, öğrenci, veli açısından olumlu yönler ve sınıf sistemi ile karşılaştırılması kategorileri oluşmuştur. Katılımcılara göre öğretmenin sınıfları dolaşmaması, materyal taşımaması, dersliği düzenleme özgürlüğünün olması, materyal düzenliliği gibi faktörlerden dolayı DKAB dersliği uygulaması öğretmenin için mesleğini "kolaylaştırma" unsurudur. Bu uygulamada öğretmenin kendine ait bir sınıfı olduğu için, öğretmen dersliği benimseyip sahiplenmektedir ve okul aidiyeti artmaktadır. Bu aidiyet duygusu o kadar güçlü hissedilmektedir ki uygulamadan vazgeçilmesi halinde emekli olmayı düşünen bir katılımcı dahi bulunmaktadır. Uygulamanın öğrenci açısından olumlu yönleri ise, dersliğin motive aracı olması, pano ve duvarların kullanılabilmesi, öğrenci etkinliklerinin sergilenebilmesine imkânı vermesi olarak belirtilmiştir. Sınıf sistemi ile karşılaştırıldığında, branş dersliği uygulaması sonucunda okul araç gereçlerinin daha iyi korunabildiği, sınıf düzeni ve temizliğinin daha kolay olduğu ve öğrencilerde başarı artışının sağlandığı ifade edilmiştir.

Katılımcıların, uygulamaya ilişkin olumsuz görüşleri; öğrenci, öğretmen ve veli kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencinin kendine ait sabit bir sınıfının olmaması, sürekli yer değiştirmesi ve teneffüste zaman kaybı yaşaması, dersliğin kilitli olduğu durumlarda derslik kapısında kalması, dersliği benimsememesi ve dolap eksikliği sorunu uygulamanın öğrenciler açısından olumsuz yönlerini oluşturmaktadır. Dersliğin ortak kullanılabilmesi, öğretmenlerin derslikte bireysel zaman geçirmesi sonucunda öğretmenler odasının az kullanılması ve meslektaşlar arası iletişim yetersizliği, uygulamanın öğretmenler açısından olumsuz yönleridir. Branş dersliği uygulamasının din eğitimi ve öğretiminde öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığını katılımcıların çoğu (%75) tarafından belirtilmiştir. DKAB öğretmenleri, uygulamanın daha işlevsel olabilmesi için fiziki alt yapının iyileştirilmesi, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ve okul ders programının düzenlenmesi, dersliklerin açık tutulması gibi düzenlemelerin yapılmasını önermişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenler uygulamayı sınıf sistemine göre daha olumlu bulmaktadır. Uygulama, ilkokul öğrencileri için bir motivasyon aracı iken, ortaokul ve lise öğrencileri açısından ise sürekli çanta taşıma, kapıda kalma, zaman kaybı gibi bazı problemlere yol açmaktadır. Bu anlamda uygulamanın öncelikle derslik sayısı yeterli olan ilkokullarda uygulanması önerilmektedir. Ayrıca, öğrenci sayısının az ve/veya derslik sayısının yeterli olduğu ortaokul ve liselerde öğrencilerin yaşadığı sorunlar ortadan kaldırılmak şartıyla uygulanabilmelidir. Okul idaresi ve öğretmenlerin, uygulamanın etkili ve verimli olabilmesi için gerekli tedbirleri alması gerekmektedir.

GİRİŞ

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki en önemli faktörlerden biri öğrenme ortamıdır.¹ Bu ortamı oluşturan en önemli öge ise dersliklerdir. Eğitim öğretim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümü dersliklerde geçmektedir. Dersliklerin, duvarlarla çevrili ve üstü kapatılmış bölüm olmanın ötesinde bir anlamı bulunmaktadır.² Çünkü derslikler eğitim öğretim faaliyetleri yanında öğrencinin toplumsallaşması için en uygun ortamın sağlandığı yerlerdir.³ Derslikler, aynı zamanda “öğrenme çevresi”nin⁴ bir parçası olarak iyi düzenlenmesi gereken bir ortamdır. Dersin etkili ve verimli bir şekilde işlenebilmesi, “sınıf atmosferi-havası” olarak adlandırılan psikolojik ortamla da ilgilidir. Bu ortam, eğitimdeki tüm durum ve çalışmaları etkileyen ve onlardan etkilenen bir özelliğe sahiptir.⁵ Bu anlamda öğrenme ortamlarının bir parçası olan dersliklerin eğitim öğretim sürecini etkileme özelliğine ve beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Dersliklerin düzenlenmesinde tercih edilen uygulamalardan biri de branş dersliği uygulamasıdır.⁶

1. BRANŞ DERSLİĞİ UYGULAMASI

Günümüzde sınıfların/dersliklerin düzenlenmesinde genellikle sınıf sistemi veya branş dersliği uygulamasına gidilmektedir. Sınıf veya şube sistemi denilen uygulamada öğrenciler, sınıf ve şubelere ayrılmakta ve her dersin öğretmeni bu sınıf ve şubelerde ders çizelgesine göre ders sırası kendisine geldiğinde sınıfta yerini almaktadır. Sınıflarda masa, sıra, dolap, askı, tahta vb. araç gereçler standart olarak bulunmakta ve bunların dışında derslerin işlenişinde kullanılacak araç gereçler, donatım malzemeleri yer almamakta⁷ ya da ders çizelgesine göre sırası gelen öğretmen beraberinde kendi araç-gereçlerini sınıfa götürmektedir.

Branş dersliği uygulamasında (BDU), okul binasında her dersin veya her öğretmenin bir dersliği vardır. Öğrenciler ders çizelgesine göre dersin veya öğretmenin dersliğine gitmektedir. Öğretmen dersliğini etkili öğrenme ortamı oluşturacak şekilde düzenleyebilir; dersle ilgili afiş, poster, resim, karikatür, harita, öğrenci çalışmaları ile dersliğin duvarlarını süsleyebilir. Sınıfın tabanı ve tavanı dahi kullanılabilir.⁸ Bu uygulamada her dersliğe ait düzenlemeler ilgili dersin özelliğine göre farklılaşmaktadır. Bu anlamda branş dersliği uygulamasının, öğrenme ortamını geliştirerek öğrenmeyi zenginleştirmeyi, öğrenciyi pasif durumdan aktif hale getirmeyi amaçladığı söylenebilir.⁹

¹ Ercenk Hamarat, “21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları” (SETA, 2019), 7, <https://www.setav.org/analiz-21-yuzyil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari/>. erişim: 14 Mayıs 2019.

² Nazan Karakaş Özü, “Coğrafya Eğitiminde Branş Derslikleri”, *Uluslar Arası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi* 1/1 (2011): 19.

³ Lütfü Ilgar, *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (İstanbul : Beta Basım, 2005), 163.

⁴ Cavit Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi* (Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi, 1977), 250-255.

⁵ Ilgar, *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, 162.

⁶ Alanyazında branş derslik sistemi ya da kabinet sistemi denilen uygulama için Talim ve Terbiye Kurulunun uygulamaya ilişkin yazılarında (2006/8738-2008/001514), 18. Millî Eğitim Şurası tavsiye kararlarında ve MEB Millî Eğitim Uzman Yardımcıları tez konularında branş dersliği uygulaması ifadesi geçmektedir. Branşlar bazında ya da okulun tümünde olan uygulama biçimleri dikkate alındığında “sistem” yerine “uygulama” ifadesi kullanımının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

⁷ Millî Eğitim Bakanlığı, “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.02 2008 tarihli ve 001514 sayılı Öğretmen/Branş Dersliği Uygulaması Yazısı”.

⁸ Kamuran Çilenti, *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim* (Ankara: Kadioğlu Matbaa, 1984), 12; Leyla Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017).

⁹ Pınar Sayar, *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 34-38; Sedat Sever, “Öğretim Dili Olarak Türkçenin

Branş dersliği uygulamasının sınıf yönetimi, bilişsel etkinleştirme, zenginleştirilmiş etkinliklerin uygulanması gibi etkili öğretim stratejilerinin uygulanmasına¹⁰ elverişli bir ortam sağladığı söylenebilir. Uygun araç-gereç ve materyallerle donatılmış dersliğin öğrenciler ve öğretme-öğrenme sürecine olumlu etkisi bulunmaktadır. Derse ilişkin ortak anlamları, değerleri ve davranışsal beklentileri ortaya koyan ve koruyan “sınıf/derslik kültürü”nün oluşması, öğrenenlerin öğretim etkinliğine katılımını artırabilir.¹¹ Yine branş dersliğinde tüm pano, sınıf duvarları, tavan ve tabanın kullanılmasıyla öğrencilerin öz-düzenleme becerisi geliştirilebilir.

Öğrenme ortamının beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesi 21. yüzyıl öğrenmesinde artık bir zorunluluktur. Bunun için bu yüzyıldaki derslik, dört duvar ile çevrili değildir. Derslikler, çeşitli öğrenme alanlarının olduğu, öğrencilerin öz-düzenleme becerisi ile öğrenme çalışmalarını sergileyebildiği, var olan teknolojinin üst seviyede kullanılabilirdiği ortamlardır.¹²

Öğrenme ortamında gerçek yaşam ortamlarına yakın uygulamaların yapılması, etkinlik temelli düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesi ve teknolojinin entegrasyonu ile öğrencinin kazanması hedeflenen becerilerin gelişimi sağlanabilir.¹³ Branş dersliği uygulaması ile öğrenme ortamları konu ve derse göre farklılaşmış, zenginleştirilmiş olur. Çeşitli materyaller ile desteklenen branş dersliğinde “İşittiğimi unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı öğrenirim.”¹⁴ deyişi bağlamında öğrencinin öğrenme düzeyinde artış beklenir.

Branş dersliği uygulaması ile öğrencilerin öğrenebilmesi için ortak yaşantı alanının oluşturulacağı belirtilebilir. Ortak yaşantı alanı ise öğretmen ve öğrencilerden gelen mesajların aynı anlamı verecek şekilde algılanabilmesine yardımcı olmaktadır.¹⁵ Dale'nin “yaşantı konisi” ile ilişkili olarak öğrenmeye katılan duyu organı sayısı çokluğu, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Çünkü insanlar öğrendiklerinin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tatma duyularıyla edindikleri yaşantı sonucu öğrenmektedir.¹⁶ Yine zaman sabit tutulduğunda insanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır.¹⁷ Bu anlamda branş dersliği uygulaması, öğrencilerin dersle ilgili daha zengin yaşantılar geçirmesini sağlayarak kalıcı öğrenmeler edinmesine katkı sağlayabilir.

Branş dersliği uygulaması yer temelli eğitim yaklaşımı içinde de değerlendirilebilir. Bu yaklaşımda yer sadece bir mekan değil, aynı zamanda bir anlam yaratma fırsatı olmaktadır. Yerin özel nitelikleri eğitim öğretim sürecinde kullanılmaktadır. Öğrenciler için öğrenme

Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 34/1 (2001): 17-18; Özür, “Coğrafya Eğitiminde Branş Derslikleri”, 22-26.

- ¹⁰ Derya Şahin İpek v.dğr., “TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler”, TEDMEM Analiz Dizisi 6, (TEDMEM, 2019), 13-15, <https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler?wpdmdl=3085&refresh=5dc3fa032c0181573124611>.
- ¹¹ American Psychological Association, *Coalition for Psychology in Schools and Education Okul Öncesinden Lise Sonra: Öğretmenler İçin 20 Temel Psikoloji İlkesi*, trc. Esra Kanlı – Çiğdem Nilüfer Umar (Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2015), 20.
- ¹² Hamarat, “21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları”, 11-13.
- ¹³ Hamarat, “21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları”, 23.
- ¹⁴ Şeref Tan, “Öğretimin Materyalle Desteklenmesi”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, ed. Şeref Tan (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007), 257.
- ¹⁵ Halil İbrahim Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 19. Basım (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2007), 18-19.
- ¹⁶ Yalın, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 20-21.
- ¹⁷ Çilenti, *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, 36.

1216 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

ortamı oluşturan yer, kalıcı ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır ve yapılandırmacı yaklaşımın da bir parçasını oluşturmaktadır.¹⁸ Ortamı kullanma süreci olan bu yaklaşım ile öğrenme bağlamsallaştırılır, somutlaştırılır, yeni öğrenmeler önceki öğrenmeler ile ilişkilendirilir.¹⁹ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine özgü bir dersliğin oluşturulması yer temelli eğitim yaklaşımına uygun olabilir. Uygulamayla, cami gibi doğal “yer” oluşturulmuş olmasa da minber, mihrap vb. yerler derslik içerisine uyarlanabilir. Derslikte dersin amaçlarına uygun olarak müftülük, STK gibi kurumlarla iş birliği ile çeşitli etkinlikler düzenlenebilir, öğrenci çalışmaları yer bazlı olarak sergilenebilir. Yine bu uygulamada, öğretim sürecinde derslik diğer dersler için kullanılmadığından, zaman sıkıntısı daha az yaşanır.

Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarından beklenen aktif ve kalıcı öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesi için programların yapısına ve özelliğine uygun olarak öğretim ortamlarının oluşturulmasına önem verdiği, sabit derslik yerine şartları uygun olan okullarda branş dersliği uygulamasına geçilmesi önerisinde bulunduğu görülmektedir.²⁰ Bazı okullar bu öneriyi hayata geçirmiştir. Uygulamayı gerçekleştiren okulların bilgilendirmelerine göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.²¹

- Branş dersliklerinde öğrencilerin araç gereç kullanma yoluyla sistemli düşünmesi, çalışma alışkanlığının kazandırılması, hayal ve yaratıcılık gücünün artırılması sağlanmıştır.
- Öğrenci bilgiyi bekleyen değil, talep eden konuma geçmiştir. Öğrencilerin dersliklerde geçici süreyle bulunmaları, şiddeti tetikleyecek ortamların oluşmasını önlemiştir.
- Her dersliğe ait çalışmaların aynı ortamda bulunması öğrencilerin yaratıcılık ve rekabet duygularını geliştirmiştir. Öğrencilerin bütün çalışmaları derslikte bulunduğu için yan öğrenmeler meydana gelmiştir.
- İngilizce sınıfında kelimeler her zaman sınıf duvarlarında asılı olduğu için her ders aynı işlem tekrarlanmayarak zaman kazanılmıştır.
- Uygulamayla bir veya birden çok derslik boşa çıktığı için sınıf mevcutları azalmış ve daha uygun sınıf ortamı sağlanmıştır.
- Sınavlarda öğrencilerin başarılarının arttığı gözlenmiştir.
- Öğretmenler daha gürültüsüz bir ortamda ders işleme imkânı yakalamıştır.
- Velilerden olumlu tepkiler alınmıştır.

Branş dersliği uygulamasına geçilmesine ilişkin önerilerin Millî Eğitim Şurası tavsiye kararlarında yer aldığı görülmektedir. 18. Millî Eğitim Şurasında branş dersliği uygulamasına ilişkin tavsiye kararı eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği başlığı altında yer almaktadır. Bu başlıktaki dokuzuncu tavsiye kararı “Her dersin öğretmenine; kendi dersliğini düzenleme, sürekli kullanılacak araç-gereci bulundurma, koruma, daha fazla araç-gereç kullanma görev ve sorumluluğu verilerek sınıfların etkin kullanımına katkı sağlanmalı; branş derslikleri uygulaması yaygınlaştırılmalıdır.” biçiminde ifade edilmiştir. Yine aynı başlığın on

¹⁸ Nihal Yıldız Yılmaz – Gizem Tabaru, “Fen Bilimleri 3 ve 4. Sınıf Öğretim Programı ile Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Açısından İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/3 (2017): 1585.

¹⁹ Servet Üztemur – Erkan Dinç – İsmail Acun, “Yer Temelli Eğitim Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/3 (2018): 145-146.

²⁰ Millî Eğitim Bakanlığı, “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.08.2006 tarihli ve 8738 sayılı Öğretmen/Branş Dersliği Uygulaması Yazısı”.

²¹ Millî Eğitim Bakanlığı, “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.02.2008 tarihli ve 001514 sayılı Öğretmen/Branş Dersliği Uygulaması Yazısı”.

birinci tavsiye kararı ise “Eğitim ortamları derslik sistemine uygun hâle getirilmeli, okul koridor veya alanlarında öğrencilerin eşyalarını koyacakları bölümler oluşturulmalıdır.” şeklindedir.²²

Talim ve Terbiye Kurulu yazıları ve Millî Eğitim Şurası kararları doğrultusunda bazı okullar belirli derslerde bazısı ise tüm dersler bazında branş dersliği uygulamasına geçmiştir. Bu anlamda DKAB dersinde branş dersliği uygulaması yapan okul ve öğretmenler bulunmaktadır. Aynı zamanda bu dersliklerin din, ahlak ve değer alanı seçmeli dersleri içinde kullanıldığı da görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Branş dersliği uygulamasına ilişkin birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Aykaç ve Başar, 2005 yılında Ankara’da bir ortaokulda derslik uygulamasına dayalı eğitim ortamı düzenlemesine ilişkin öğrenci görüşlerini araştırmıştır.²³ Kurtkaya’nın 2010 yılında yaptığı yüksek lisans tezinde, Coğrafya dersliğine ilişkin Kastamonu’daki öğretmen ve yönetici görüşleri incelenmiştir.²⁴ İbret, Bayraktar ve Kocaman 2011 yılında Kastamonu’da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini ele almıştır.²⁵ Ersöz, 2012 yılında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde Malatya ve Elazığ’da ilköğretim ikinci kademedeki uygulamayı gerçekleştiren okullardaki öğretmen, yönetici ve öğrencilerin görüşlerine başvurmuştur.²⁶ Karaçayır 2015 yılındaki yüksek lisans tezinde, Sivas’taki ortaokullarda Matematik dersliklerinin fiziksel/mekânsal koşullarını Matematik dersliği kullanan ve kullanmayan toplam 19 Matematik öğretmeni ile odak grup görüşmesi yaparak incelemiştir.²⁷ Özyürek, Pınarkaya ve Taş, 2016 yılında deneysel bir uygulama ile branş dersliği sisteminin ışık ünitesinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir.²⁸ Sayar, 2016 yılında Bartın’da Sosyal Bilgiler branş dersliği uygulaması yapan öğretmen, öğrenci ve idareci görüşlerini araştırmıştır.²⁹ Özyürek, Pınarkaya, Taş ve Apaydın’ın 2017’deki araştırmasında Ordu’da uygulamayı gerçekleştiren ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerden anket yoluyla görüşler toplamış ve incelemiştir.³⁰ Kıryak ve Altun ise 2019 yılında branş dersliği uygulamasının okul

²² Millî Eğitim Bakanlığı, “18. Millî Eğitim Şurası Kararları”, (2010), 4. erişim: 11 Şubat 2019, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.

²³ Necdet Aykaç - Erdoğan Başar, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Derslik Sistemine Dayalı Eğitim Ortamı Düzenlemesi Uygulamasının Etkilerine Yönelik Görüşleri (Vildan Nurettin Demirel İlköğretim Okulu Derslik Sistemi Örneği)”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı Cilt 1 (Denizli, 28-30 Eylül 2005)*, ed. Hüseyin Kıran (Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları, 2005), 365-376.

²⁴ Sebahattin Kurtkaya, “Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Materyal Kullanımı ve Coğrafya Sınıflarının Gerekliliği” (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2010)

²⁵ Ünal İbret - Mehmet Bayraktar- Hüseyin Kocaman, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri”, *Dünya’daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 1/1 (Kasım 2011).

²⁶ Yasemin Ersöz, *İlköğretim İkinci Kademe Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin İdareci, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri (Malatya ve Elazığ Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, 2012).

²⁷ Büşra Mermer Karaçayır, *Ortaokullarda Matematik Dersliklerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi Ve Alternatif Matematik Dersliği/Ortamları Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2015).

²⁸ Cengiz Özyürek - Yunus Pınarkaya - Erol Taş, “Işık Ünitesinde Öğrencilerin Başarıları ve Tutumları Üzerinde Branş Derslik Sisteminin Etkisi”, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 6/3 (Aralık 2016).

²⁹ Pınar Sayar, *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, 2016).

³⁰ Cengiz Özyürek - Yunus Pınarkaya - Erol Taş - Zeki Apaydın, “Branş Derslik Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi”, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9 (2017).

1218 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

gelişimi üzerindeki etkisini ortaokul Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenleri görüşleri aracılığıyla incelenmiştir.³¹ İlgili araştırmalar incelendiğinde uygulamaya ilişkin çalışmaların 2010 yılından itibaren arttığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının uygulamaya geçiş önerisinin bu artışta etkili olduğu belirtilebilir. Literatürde bu uygulamaya ilişkin doktora tezine rastlanılmamış olup, daha çok yüksek lisans tezi ve makale biçiminde çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genelde ya sosyal bilgiler ve coğrafya dersine yönelik olduğu ya da ortaokul kademesindeki öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine yönelik olduğu görülmektedir. DKAB dersi bağlamında, branş dersliği uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci veya okul yöneticisi görüşlerini içeren herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Sadece Ersöz'ün yaptığı araştırmada 9, Özyürek, Pınarkaya, Taş ve Apaydın'ın araştırmasında ise 13 DKAB öğretmeninden anket aracılığıyla görüşler alınmıştır. Bu kapsamda ilkökul, ortaokul ve liselerdeki DKAB öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada branş dersliği uygulaması yapan DKAB öğretmenlerinin bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür.³²

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, DKAB öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşlerini bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelemek ve duruma dair etkenlerin ortaya konularak durumla ilgili detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koymak³³ amacıyla durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, "araştırılacak şey" olan sınırlı bir sistem hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi toplanılıp, durumun betimlenmesi ve incelenmesidir. Bu desen durumu kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacı ortaya çıktığında tercih edilmektedir.³⁴

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde birden fazla örnekleme yöntemini içeren karma amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.³⁵ Buna göre ilk aşamada branş dersliği uygulaması gerçekleştiren DKAB öğretmenleri ölçüt olarak alınmıştır.³⁶ Daha sonra araştırma konusuna ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulabilmesi için çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi³⁷ ile belirlenmiştir. Katılımcıların görev yaptığı okul kademesi,

³¹ Zeynep Kıryak - Taner Altun, "Branş Derslik Sisteminin Okul Gelişimi Üzerine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", *Fen, Matematik, Girişimcilik Ve Teknoloji Eğitimi Dergisi* 2/1 (Ocak 2019).

³² Bakınız Ali, Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı)*, (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013); Burke Johnson - Larry Christensen, *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, trc. ed. Selçuk Beşir Demir (Ankara: Eğiten Kitap, 2014); John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, trc. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2016); Sharan B. Merriam, *Nitel Araştırma*, trc. ed. Selahattin Turan (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015).

³³ Johnson - Christensen, *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, 395; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 83.

³⁴ Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, 96-97; Merriam, *Nitel Araştırma*, 40-42.

³⁵ Johnson - Christensen, *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, 237.

³⁶ Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne 12.12.2018 tarihli ve 24005036 sayılı yazı ile Ankara ilinde öğretmen/branş dersliği uygulayan DKAB öğretmenleri bilgisi sorusuna istinaden Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.12.2018 tarihli ve 24865481 sayılı cevabi yazısına göre 43 DKAB öğretmeni branş dersliği uygulaması yapmaktadır.

³⁷ John W. Creswell - Vicki L. Plano Clark, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, 2. Baskı, trc. ed. Yüksel Dede - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 186; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 135-137.

Şefika Mutlu. The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About ... 1219

cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, hizmet yılı gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Çalışma grubunu, Ankara'daki Altındağ, Mamak, Gölbaşı, Yenimahalle ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve lisedeki 8 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 5'i kadın, 3'ü erkektir; ikisi yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların çoğu (%87,5) 10 yılın altında hizmet süresine sahiptir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Fakülte	Görev-Yaptığı Okul
K1	Erkek	41	Lisans	8	İlahiyat	Ortaokul
K2	Erkek	27	Lisans	6	Eğitim/DKAB	Ortaokul
K3	Kadın	26	Lisans	4	İlahiyat	İlkokul
K4	Erkek	41	Yüksek lisans	6	İlahiyat	Lise
K5	Kadın	54	Lisans	25	İlahiyat	Lise
K6	Kadın	35	Lisans	3	İlahiyat	Lise
K7	Kadın	29	Lisans	7	İlahiyat	İlkokul
K8	Kadın	41	Yüksek lisans	5	İlahiyat	Ortaokul

*Çalışma grubundan K1 ve K4 daha önce Diyanet İşleri Başkanlığında din görevlisi (imam) olarak görev yapmıştır (5 ve 7 yıl). Yine katılımcılardan K3, K6 ve K7 yüksek lisans, K8 ise doktora eğitimine devam etmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırma yapılan alana ilişkin hazırlanan sorulara odaklanan görüşmeciy ve katılımcının birlikte konuşma sürecidir.³⁸ Bu teknik, katılımcının konu hakkındaki duygularını, bilgilerini, inançlarını ve derin düşüncelerini elde etmek için kullanılır.³⁹ Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, 9 ana soru ve sonda sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda, DKAB öğretmenlerine branş dersliği uygulaması, uygulamanın din eğitimi ve öğretimine katkısı, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkısı, öğretmenlerin okula aidiyetine etkisi, uygulamanın etkililiği ve geliştirilebilirliğine yönelik önerilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Taslak görüşme formuna, dil uzmanı, din eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesi, branş dersliği alanında çalışma yapmış bir millî eğitim uzmanı, branş dersliği uygulayan ve doktora eğitimini sürdüren DKAB öğretmeni uzman görüşü vermiştir.

Araştırma için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, öğretmenler için bilgilendirilmiş gönüllü onam formu kullanılmıştır. Görüşmeler 2019 yılında, 6 katılımcı ile okulunda, 2 katılımcı ile okul dışında yapılmıştır. Görüşmeler izin alınarak ses kaydına alınmış ve 169,58 dakikalık ses kaydı transkript yapılmış, 52 sayfalık görüşme verisi elde edilmiştir.

³⁸ Merriam, *Nitel Araştırma*, 85.

³⁹ Johnson – Christensen, *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, 202.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler NVivo 10 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bütüncül bir bakış açısı elde etmek için transkriptler hem katılımcı hem de görüşme soruları esas alınarak birkaç defa okunmuştur. Araştırma konusuna ilişkin alanyazında hazır bir kod listesi olmadığından kodlama; açık, eksen ve seçici kodlama şeklinde yapılmıştır. Nitel verilerin yorumlanması sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. İçerik analizinde toplanmış olan veriyi açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılmış, bunlar anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.⁴⁰ Yorumlama sürecinde anlaşılabilirliği artırabilmek için kod, kategori ve temalara ilişkin örüntü verilmiş, katılımcı görüşleri yüzde olarak belirtilerek bulgular şematize edilmiştir.

2.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik için kullanılan stratejiler inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir.⁴¹ İnandırıcılık (inanırlık) stratejisi çerçevesinde alanyazın incelemesi, görüşme formunun geliştirilme süreci, görüşmelerin izin alınarak kayıt altına alınması ve transkriptlerin teyit isteyen altı katılımcıya gönderilmesi çalışmaları yapılmıştır. Aktarılabirlik stratejisi kapsamında kodlama sürecinin açıklanması, verilerin doğrudan alıntular yoluyla okuyucuya aktarılmasıyla veriler betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun nasıl seçildiği açıklanmış ve katılımcı grubuna ait bilgiler belirtilmiştir. Tutarlılık stratejisi çerçevesinde araştırma süreci nitel araştırma yöntemlerine hakim bir öğretim üyesi ile istişareli bir biçimde yürütülmüştür. Teyit edilebilirlik stratejisi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı onay formları, ses kayıtları ve transkriptleri, kodlamaların yapıldığı ve tutulduğu program verileri ilgililerin inceleyebilmelerine imkân sunmak için araştırmacı tarafından saklanmıştır.

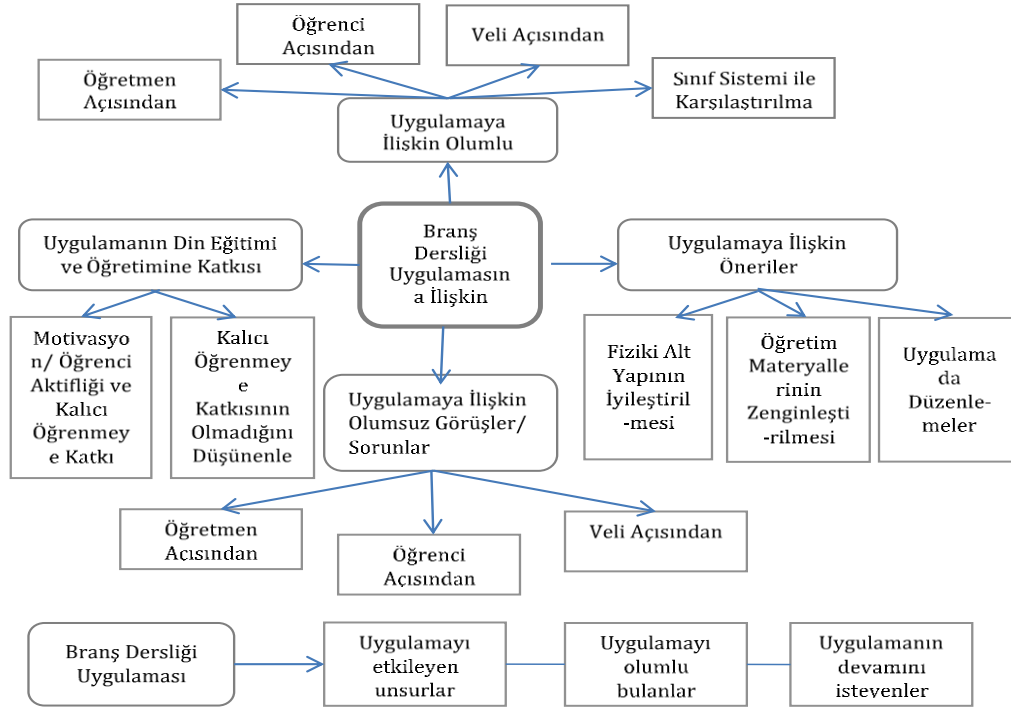
3. BULGULAR VE YORUM

DKAB öğretmenlerine göre okulda branş dersliği uygulamasını etkileyen unsurların başında okuldaki derslik sayısı ve okul yönetimin isteği gelmektedir (K1-K2-K3-K4). Öğretmenler, okuldaki öğrenci sayısının artması nedeniyle okul yönetiminin uygulamadan vazgeçebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda öğrenci sayısının artması, derslik sayısının yetersiz kalması (K2) ve dersliklerin ortak kullanılması (K4) uygulamanın kalkmasına etki eden unsurlar olarak görülmektedir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kategori ve temaları gösteren örüntü Şekil 1'de verilmiştir.

⁴⁰ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 254-260.

⁴¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 79-92.

Şekil 1. Katılımcıları Görüşlerinden Elde Edilen Kategori ve Temaları Gösteren Örüntü



3.1. Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Olumlu Görüşler

DKAB öğretmenleri, branş dersliği uygulamasının öğretmen ve öğrenci açısından olumlu yönleri olduğunu, sınıf sistemi ile karşılaştırıldığında okul ve sınıf araç-gereçlerinin daha az zarar gördüğünü, sınıfın daha düzenli ve temiz kaldığını ve akademik olarak başarı artışı sağlandığı belirtmişlerdir. K1, bu uygulamanın “okulun demirbaşlarına çok katkı” sağladığını, sınıf sistemi olduğunda “okul sınıflarının bir ay, bir hafta içerisinde perişan bir vaziyete geleceğini” düşünmektedir. Bu uygulama ile akıllı tahtanın zarar görmesi de önlenmektedir (K5-K6). Beş altı senedir akıllı tahtayı kullandıklarını (K5) ve herhangi bir bozulma, kapasite dolma, virüs kapma vb. durumların olmadığını (K6) ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sınıf sisteminde akıllı tahta kullanımına ilişkin olarak “herkes kendi formüllerini, materyallerini yükleyecek, belki tahtanın kapasitesi onu kaldırmayacak ya da herkes kullandığı için belli bir müddet sonra bozulabilecek” (K5) veya “tahtanın bazen sürekli, çok kullanıldığı için farklı şeylerden bozulmuş olabileceğini” (K6) belirtmektedir. Bu uygulamada sınıfların daha temiz ve düzenli olduğunu K1 ve K4 ifade etmektedir. K1, “10-11 dersin olduğunu düşünün, her öğretmen kendi dersi ile alakalı pano çalışması yapacak olsa, mümkün değil yani, o sınıf karışır, yani herkes kendi ile alakalı bir materyal koysa çok karışık olur.” demiştir.

Bu uygulama ile DKAB öğretmenleri, dersliğini benimsediğini ve sahiplendiğini, bu benimseme ve sahiplenmenin ise okul aidiyetini arttırdığını belirtmiştir. Katılımcıların dersliği benimseme ve okul aidiyetine etkisini; “kendi sınıfınız olduğu için sınıfınızı daha iyi benimsiyorsunuz” (K2), “kendime ait bir alan olduğu için daha mutlu hissediyorum” (K3), “bir dersliğinin olması öğretmen açısından da bir aidiyetlik duygusu oluşturuyor”, “perdesine varana kadar her şeyi ile ilgilenebiliyorsunuz” (K4), “Tabii ki etkiliyor. Bu nedenle başka bir okulda çalışmak istemiyorum”, “O yüzden de eğer tayinim çıkarsa emekli olmayı düşünüyorum” (K5), “bu sistemin okul aidiyetini etkisi var çünkü kendi sınıfınız” (K6), “Ben daha keyif

1222 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

alıyorum dersten”, “Sınıfı çok sahiplendim. Mesela şimdi norm fazlası olma durumum var çok üzülüyorum” (K7) ve “bu uygulama okula aidiyetime tabiki katkıda bulundu” (K8) şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

İlkokulda görevli K7, kendi dersliği olmadığına sınıfın temizliği için son derste çocukları uyardığını ama sınıf öğretmeni kadar sınıfı sahiplenemediğini ifade ederek, kendi dersliği olduğunda sınıf temizliği için çocukların ilgisini çekebilecek çeşitli uyarıcılar geliştirdiğini söylemiştir. Ortaokulda görevli K8 ise, “akıllı tahtanın girintileri dâhil ayrıntılı temizlik yapınca” öğrencilerden “öğretmenimiz okulu çok seviyor” yorumlarını aldığını belirtmiştir. Katılımcılar, dersliklerini öğlen teneffüslerinde, okul çıkışında (K7) veya öğrencilerle belirlenen saatte (K8) kitap okuma gibi ders dışı etkinlikler için kullandıklarını da ifade etmiştir.

Katılımcılar, bu uygulamanın öğretmen açısından, eğitim-öğretim sürecinde öğretmene kolaylık, rahatlık sağladığını belirtmişlerdir. K4, DKAB dersi haftalık bir saat iken “28 farklı şubeye derse giriyordum, yorucu oluyordu. Sürekli farklı farklı şubeler ve geziyorsunuz, dördüncü kattaysanız zemin kata, oradan o kata, oradan bu kata, yorucu oluyordu.” diyerek “koşturmacada bütünlüğü kaybettiğini”, “zorlandığını” diyerek uygulamanın öğretmene kolaylık sağladığını belirtmiştir. Aynı okulda hem sınıf sisteminde hem de derslik uygulamasında ders verdiğini ifade eden K7, “Sırt çantamda yedi tane Kur’an-ı Kerim taşımak zorunda olduğumu biliyorum. Bir sürü sınıfa giriyorsunuz.” demiş ve bu uygulamanın “çok daha faydalı olduğunu hem benim açımdan hem öğrencilerim söylüyor.” diye belirtmiştir. Bu uygulama öğretmene sınıfı düzenleme özgürlüğü vermektedir (K1-K2-K4-K5-K6-K7 ve K8). Uygulamada öğretmen, “kendi sınıfını dersine göre dizayn edebildiği” (K1), öğretmenin “bu konuda özgür” olduğu (K2), öğrenci oturma düzenlerini değiştirebildiği ve “Kimi zaman U yapıyoruz, kimi zaman masa yapıyoruz, kimi zaman sınıf sistemi haline” getirdiği (K7), sınıf dolabını, askılığını, sıraları kullanmada daha rahat hareket edebildiği (K8) ve bu özgürlüğün “eğitime çok iyi yansdığı” (K2) ifade edilmiştir. Katılımcılar, branş dersliği uygulamasıyla aynı tahtayı kullanma zorunluluğundan kaynaklanan sorunların (kapasite yetersizliği, materyal düzensizliği, virüs bulaşma, bozulma vb.) ortadan kalktığını (K1-K2- K3-K4-K5 ve K6), materyallerin daha düzenli bir şekilde sınıfta ve (akıllı) tahtada ve yer aldığını (K1-K2-K4 ve K5) ve sürekli materyal taşıma durumunda kalmadıklarını (K1-K3-K4 ve K6) belirtmiştir.

Katılımcıların çoğuna göre (%75) uygulama öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlamaktadır. K1, uygulamanın materyal geliştirmesine katkısını “ağaç modellemesi yapıyoruz. Her ağacın dalına bir elifba asıyoruz, kendimi bu şekilde de yetiştirdiğimi düşünüyorum” şeklinde belirtmiştir. K2 “Derslik sistemi olmasaydı herhalde bu kadar rahat farklı materyaller geliştiremeyebilirdik” diyerek, balonlarla sınıfı süslediklerini, “sıfırdan” materyal geliştirme imkânı olduğunu, dersliğin kapısına “giydirmeye” yaptığını belirtmiştir. K3 (ilkokul), görev yaptığı okulda bazı kaygılardan dolayı materyal geliştirmede, derslik uygulamasının bu kaygısını azaltmadığını ifade etmiştir. Anadolu lisesinde görevli K5, “hadisi şerifleri ben takviminden kestim, resim hocamız da bana destek oldu ve hepsi aynı boyda olsun diye titizlenerek dış çerçevelerini yaptırarak” diyerek dersliği için geliştirdiği materyal örneği vermiştir. K1 ve K4 uygulamanın sınıf yönetimi anlamında mesleki gelişimine katkı sağladığını düşünürken; K5 ve K7, sınıf yönetiminde belirleyici faktörün öğretmenin kendisi olduğunu belirtmiştir. Derslik uygulaması yöntem ve tekniklerin uygulanması ve geliştirilmesinde öğretmenlere katkı sağlamaktadır. Ortaokulda görevli K2 “oyun oynatma hususunda”, “yöntem ve teknikler konusunda bu bize bir artı sağlıyor” ve lisede görevli K4, “çeşitli ve yöntemleri kullanmaya da bu sistemin etkisi muhakkak oluyor” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılara bu uygulama hakkında herhangi bir araştırma yapıp yapmadıkları sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu araştırma yapmadığını ifade etmiştir. K4, bu uygulama ile ilgili bir araştırması olmadığını fakat okulda daha önce uygulama yapan meslektaşlarından bilgi aldığını; K7 ise diğer okullardaki uygulamalardan dersliğine uyarlamalar yaptığını belirtmiştir.

Katılımcılardan ilkokulda görevli K3 ve K7, kendi branşlarında derslik uygulamasının öğrencilerin motivasyonu için özellikle önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü onlara göre sınıf öğretmeniyle sürekli birlikte olan öğrenciler için “ayrı bir sınıf değişikliği oluyor”, “farklı

Şefika Mutlu. The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About ... 1223

bir ortama gelmiş oluyor” (K3) ve öğrencilerin “zil çalar çalmaz kapının önünde beklediklerini” ifade etmiştir. K7’de öğrencilere hangi uygulamanın daha güzel olduğunu sorduğunda öğrencilerin “buraya gelmek daha güzel oluyor” dediğini belirtmiştir. Aynı katılımcı, “farklı bir ortama girmek, din kültürü kitabını alıp başka bir sınıfa gitme hissi, bence farklı bir havaya bürünüyor” diyerek farklı bir sınıfa gitmenin, öğrencilerin “merakını cezbedtiğini” ve “dersin onlara keyif verdiğini” belirtmiştir. K8, “sınıfın bir kimliği” olduğunu, öğrencilerin dersliğe girdiğinde zamanla bu “bilince” vardığını ifade etmiştir.

Derslik uygulaması ile pano ve duvarların aktif olarak kullanıldığı, bunun görsel olarak öğrenciye hitap ettiğini ve öğrencinin öğrenmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir. K1, ortaokulda çocuğa görsel olarak hitap etmek gerektiğini bu nedenle “panoları aktif olarak kullandıklarını” ve öğrencilerin çalışmalarını sergilediklerini belirtmiştir. Sınıf sisteminde birçok dersin pano çalışmaları yer aldığı için sınıfın görsel olarak çok karışık olduğu, bu nedenle DKAB dersinde panoların aktif olarak kullanılmadığı ve etkinliklerin kalıcı bir şekilde sergilenemediği belirtilmiştir (K1-K4-K5-K6 ve K7). K4, uygulama ile sınıfın “görsel” olarak desteklendiğini, böylece “çoklu zeka dediğimiz ortamın” oluştuğunu ifade etmiştir. Yine K4, “sınıftaki etkinlikleri çocuklarla birlikte sergiliyoruz işte o hafta boyunca” demiştir. İlkokulda görevli K7 öğrenci etkinliklerinin sergilenmesinin öğrenciye olumlu bir dönüt olduğunu ama sınıf sistemi uygulamasında “sınıf öğretmeninden kaynaklı çok fazla duramıyor. Mesela 30 kişilik sınıf 20 kişilik sınıf herkesinkini asamıyorum, o kadar sınıfta yer olmuyor.” demiştir. Bu uygulamanın ise “bir pano hazırlıyoruz, mesela bir hafta boyunca yaptığımız boyama, etkinlikler, afişler, öğrencilerin kendi yazdığı şiirler panomuzda durabiliyor” ifadesiyle öğrenciler için olumlu olduğunu belirtmiştir. K8 ise bu uygulama ile öğrencilerin derse katılımında kolaylık sağladığını “Mesela bizim sınıfta Kur’an-ı Kerim dersi için, Arapça alfabe duvar boyama çalışması var. Öğrenci okuma sırasında harflerden birini karıştırdığında oraya bakabiliyoruz ya da öğrenci kendisi çalışırken de karıştırdığı harfe oradan bakıp, bilgisini yenileyebiliyor” demiştir. Derslik uygulamasının olumlu bir yönü de öğretmene kolay ulaşım sağlanmasıdır. “Öğrenci beni nerede bulacağını biliyor” (K1), “öğretmeni arayacağı zaman nerede arayacağını, nerede bulacağını biliyor. Sınıf sınıf aramaktansa gelip din kültürü sınıfı ilk bakacağı yer burası” (K6) bu kolaylığı dile getirmişlerdir.

Tablo 2. Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Olumlu Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Kategori	Kod	Görüşler	%	
Öğretmen açısından	Öğretmenin sınıfları dolaşmaması	Mesela Sosyalciler bir tane harita alacakken ya da elinde haritalarla sınıf sınıf dolaşacakken gezmiyor (K1).	64	
	Materyal taşımama	Bilgisayarımı farklı şekilde hoparlörü ile birlikte sınıfa taşımak yerine sadece buraya kurup bu benim açımdan kolaylık oluyor (K3).		
	Öğretmen İçin Kolaylaştırma	Sınıfı düzenleme özgürlüğü		Öğretmenin kendi sınıfını istediği gibi düzenleyebilmek bu konuda özgür bunun da eğitime çok iyi yansıdığını düşünüyorum (K2).
	Materyal düzenliliği	Materyallerimizi ona göre dolduruyoruz yani bir karışıklık yaşamıyoruz (K1).		
	Sınıf yönetimi	Kendi kurallarımı belirleyebiliyorum. Diğer türlü sınıf öğretmeninin kuralı neyse ben onu aynen devam ettirmek zorundayım(K7).		
	(Akıllı) Tahtayı düzenleme	Kendime ait derslik olduğunda tahtamı ona göre yüklüyorum, hazırlanıyorum (K4).		
	Öğretmen Gelişimi	Branş dersliği uygulamasını araştırma		Hiç araştırmam olmadı ama diğer arkadaşlar ne yapıyor diye bakıyorum (K5).
		Materyal geliştirme		Sınıfı daha etkili nasıl yapabilir nasıl bir ekipman kullanabilirim (K3).
		Derse hazırlık		Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi açısından (K4).
		Yöntem ve teknik kullanımı		Yöntem ve teknikler konusunda bu bize bir artı sağlıyor (K2).
Sınıf yönetimi		Sınıfı daha güzel organize etme tarzı geliyor (K1).		
Dersliği Benimseme ve Sahiplenme	Sınıfı temiz tutma	Branş dersliğinin önemli yönlerinden birisi, sınıfın daha temiz kalması (K8).	26	
	Ders dışı etkinlik yapma	Öğlen teneffüsünde dersliği açıyorum, ortaokuldan öğrencilerim de geliyor kitap okumaya (K7).		
	Okul-sınıf aidiyetine etki	Her öğretmenin kendisine ait bir sınıfının olması öğretmen açısından bir aidiyetlik duygusu oluşturuyor (K4).		
Öğrenci Açısından	Dersliklerin motive aracı olması	Başka bir ortam, görsellik ister istemez onları etkiliyor (K6).	26	
	Etkinliklerin sergilenmesi	Öğrencilerin yapmış olduğu materyaller öğrencilerin sergilemiş olduğu şeyler sınıfta (K2).		
	Pano ve duvarların kullanımı	Yaptığımız boyama, etkinlikler, afişler, öğrencilerin yazdığı şiirler panomuzda durabiliyor (K7).		
	Öğretmene kolay ulaşım ve iletişim	Öğrencinin öğretmene ulaşımı kolay olabilmesi (K6).		

Veli Açısından	Öğretmene ulaşımında kolaylık	Veliler bazen ders işlerken gelebiliyor bizi sınıfta bulabiliyor veli açısından olumlu etkili- yor (K2).	2
Sınıf Sistemi ile Karşılaştırma	Okul araç gerecinin korunması	Tahtanın kapasitesi onu kaldırmayacak ya da herkes kullandığı için belli bir müddet sonra bozulabilecek, şimdi biz beş-altı senedir bu tahtaları kullanıyoruz (K5).	8
	Sınıf düzeni ve temizliği	Sınıfı kontrol etmek, sınıfı sadece ders açısından değil temizliğine kadar kontrol etmek kolay oluyor (K4).	
	Başarı artışı	Eğitim öğretime, başarıya daha olumlu sonuçlarının olduğunu düşünüyorum (K8).	
Toplam			100

3.2. Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Olumsuz Görüşler-Sorunlar

Branş dersliği uygulamasına ilişkin olumsuz görüşler-sorunlar teması altında öğrenci, veli ve öğretmen kategorileri oluşmuştur. Öğrenci açısından bu uygulamaya ilişkin olumsuz görüşler, öğrencilerin kendine ait bir sınıfının olmaması, öğrencinin aşırı yer değiştirmesi/derslikleri gezmesi, teneffüste zaman kaybı yaşaması, dersliği benimsememesi, dolap eksikliği, yemek yeme yeri ve dinlenme alanı sorunu, dersliğin kilitli olması ve öğrencinin kapıda beklemesidir. K1, öğrencilerin kendine ait bir sınıfının olmaması “öğrencinin gidecek bir sınıfı yok” ve “onlar tabi kendi sınıflarının olmasını ve o sınıfta istedikleri gibi rahatça hareket etmelerini istiyorlar” diyerek belirtmiştir. Okullarda öğrencilerin dolabının olmaması veya dolapların yetersiz kalması durumunda, öğrencilerin çanta ve ders malzemeleriyle teneffüste taşınmaları uygulamadaki başka bir zorluktur. K5, öğrenci sayısının artmasıyla birlikte dolapların yetersiz kaldığını ve öğrencinin “yüküyle oradan oraya taşınmak zorunda kaldığını” belirtmektedir. K2, öğrencilerin “birinci kattan üçüncü kata çıkabildiğini” ve “sürekli gittikleri için yorulduklarını”, onların bu uygulamadan “pek memnun olmadıklarını” dile getirmiştir. Öğrencilerin aşırı hareketliliğini “taşınma problemi” olarak ifade eden K6, “öğrenci tarafından baktığım zaman her teneffüs taşıyorsun kendimi onların yerine koyduğum zaman aidiyetsizlik hissedirdim.” diyerek bu durumun öğrencilerin okul aidiyetlerini etkileyebileceğini ve “öğrencinin sınıfı sahiplenmediğini” belirtmiştir. Ders zili çaldığında bir “kargaşa” olduğunu dile getiren K4, öğrencilerin teneffüslerde farklı derslikleri dolaştıkları için “vakit kaybı” yaşadıklarını ve “38 kişinin koridorda dolaşması mı daha mantıklı yoksa bir öğretmenin sınıf sınıf dolaşması mı daha mantıklı diye” düşündüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin dersliği kilitlemesi ve öğrencilerin kapıda beklemesi öğrenciler açısından olumsuz diğer bir yöndür. K8, derslikte öğretmen olmadığı zaman, derslik zarar görmesin diye öğretmenin dersliği “kilitleyebileceğini” belirtmiştir. K5 de dersliklerin kendilerine “zimetli olduğundan anahtarın” kendilerinde bulunduğunu ifade etmiştir. K2, öğrencilerin “kapılarda kaldıklarını” ve uygulamaya ilişkin memnuniyetsizliklerini dile getirdiklerini belirtmiştir.

Katılımcılar, velilerin bu uygulamaya ilgili olarak engelli öğrenciler için zorluk oluşturduğunu (K4), sürekli çanta taşıma (K2) ve derslik değiştirmenin sıkıntı yarattığını (K2, K6), dersliğin kilitli olmasından dolayı öğrencilerin kapıda kaldıklarını (K2) söylediklerini ve uygulamaya ilişkin olumsuz bir bakışa sahip olduklarını belirtmiştir. İlkokuldaki velilerin uygulamaya yönelik yorumlarının olmadığı “Velilerden bu anlamda bir dönüt almadım.” (K7), “Veliler için bir sorun yok, çünkü onlar için normal sınıf da olsa fark etmiyor.” (K3) şeklinde dile getirilmiştir.

Bu uygulamanın öğretmenler açısından olumsuz yönü ise dersliklerin ortak kullanılması, öğretmenlerin dersliğinde bireysel olarak zaman geçirmesi ve öğretmenler odasının az kullanılmasıdır. Dersliklerin ortak kullanımı, öğrenci sayısının artması ve mevcut derslik sayısının yetersiz kalması durumunda ortaya çıkmaktadır. K4, kendisinin okula sonradan gel-

1226 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

diği için tarih dersliğini ortak kullandığını ve bu nedenle dersliğe “çok farklı müdahalede” bulunamadığını belirtmiştir. K5, ders saatleri arttığı için zümre arkadaşlarına “kalıcı bir derslik verilemediğini” ifade etmiştir.

Derslik uygulamasında “öğretmenin sınıfına çekildiği”, “bireysellik daha fazla maalesef”, “diğer öğretmen arkadaşlarla çok fazla görüşmüyorlar” (K2) gibi ifadelerle öğretmenlerin derslikte bireysel zaman geçirdiği belirtilmiştir. K2, “Bazı öğretmenler sınıftan hiç ayrılmıyor mesela, öğretmenler odasına gitmiyor” ifadesiyle bireyselliğin sonucunu ifade etmiştir. İlkokulda görevli K3 ve K7 ise bu uygulamanın meslektaş ilişkilerini etkilemediğini belirtmiştir. K7, “İlkokul açısından meslektaş ilişkilerini etkilemediğini düşünüyorum. Çünkü sınıf öğretmenleri benimle irtibat halinde olmak zorunda. Ben de onlarla irtibat halinde olmak zorundayım.” demiştir.

Tablo 3. Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Olumsuz Görüşlerin Yüzde Dağılımları

Kategori	Kod	Görüşler
Öğretmen Açısından	Derslikte bireysel zaman geçirme	Öğretmenler çok bireysel takılıyorlar derslik sisteminde, kendi odasına çekilip kendi işleriyle uğraşıp diğer öğretmen arkadaşlarla çok fazla görüşmüyorlar (K1).
	Dersliklerin ortak kullanımı	Tarih kabinetiniyle ortak kullanıyoruz, dolayısıyla ağırlıklı olarak onun kendi kabinesi, duvarlarını ona göre yapmış, ben çok müdahalede bulunamıyorum (K4). Her öğretmene tek sınıf düşmeyebiliyor, biz 9 ikimiz ortak kullanmak zorundayız (K6).
	Öğretmenler odasının az kullanılması/ meslektaşlar arası iletişim azlığı	Öğretmenler odasında çoğu kez tek başıma oturuyorum, iletişimi olumsuz etkiliyor, pek kimse gelmiyor herkes sınıfını daha fazla benimsiyor (K2).
Öğrenci Açısından	Kendine ait bir sınıfın olmaması	Onlar kendi sınıfının olmasını ve o sınıfta istedikleri gibi rahatça hareket etmelerini istiyor (K1).
	Aşırı yer değiştirme	Sürekli gittikleri için yoruluyorlar... Birinci sınıftan üçüncü sınıfa çıkabiliyor (K2).
	Teneffüste zaman kaybı	Her derste farklı, teneffüsler 10 dakika olduğu için farklı derslikleri dolaşarak vakit kaybı olduğunu düşünüyorlar (K4).
	Dolap eksikliği sorunu	Herkesin dolabı vardı, sadece kitabımı alıp gelebiliyordum, şimdi öğrenci sayısı arttığı için herkese dolap verilemiyor, dolayısıyla bu öğrenci açısından olumsuzluk oluşturuyor (K5).
	Sınıfın kilitli olması ve kapıda kalma	Ders ve öğretmen olmadığı vakit, öğrenci orayı oyun alanı yapabiliyor... Öğrenci orayı olumsuz kullanma riski var, idare izin verirse, öğretmen yokken orayı kilitleyebilir (K8). Öğrenciler kapılarda kaldıklarını söylüyorlar (K2).

	Dersliği benimse-meme	Olumsuz şeyi öğrencinin sınıfı sahiplenmemesi ve temizlik açısından çok uyarılarda bulunuyoruz ama benimsemiyorlar (K6).
	Yemek yeme yeri ve dinlenme so-runu	Öğle vakti yemeğini yerken kendi sınıfını tercih etmek istiyor ama gidecek bir sınıf yok, kentinde yeterli gelmiyor (K1).
	Engelli öğrenciler için zorluk	Veliler benim çocuğum zaten yürümekte zorluk çekiyor, sürekli sınıf dolaşiyor diye itiraz ettiler... Onların asansörü kullanma imkanları var... Ama buna rağmen itiraz ediliyor (K4).
Veli Açısından	Sürekli derslik değiştirme	Taşınma problemi velilerden aldığımız şikayet (K6).
	Sürekli çanta taşıma	Benim çocuğum gelsin, sınıfı olsun, çantasını oraya koysun (K1).
	Sınıfın kilitli olması ve kapıda kalma	Öğretmenler kapıları kilitli tutuyor, öğrenciler sınıfa zarar verecek diye, çocuklar perişan oluyor gibi sıkıntıları duydum (K2).
Toplam		100

3.3. Branş Dersliği Uygulamasının Din Eğitimi ve Öğretimine Katkısı

Katılımcıların çoğu (%75) branş dersliği uygulamasının din eğitimi ve öğretimine katkı sağladığını belirtmiştir. K6 ise, bu uygulamanın “ekstradan sadece din eğitimine sağlayacağı bir katkı bence yok, normal bir eğitim yani” diyerek din eğitimi doğrudan bir katkısının olmadığını ifade etmiştir. K3, “tabi ki de vardır sonuçta özel bir alan”, K7 “Bence etkisi vardır. Çünkü tamamen daha çok öğrenci merkezli yürütülüyor ders” ve K8 “sınıfın bir kimliği” olduğunu, uygulamanın din öğretimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Katılımcılara göre bu uygulama öğrencilerin “kalıcı öğrenme” sine katkı sağlamaktadır. DKAB öğretmenleri öğrencilerin bu uygulamada “aktif” olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler “boyama çalışması” (K1), “duvar boyama çalışması” (K8) yapabilmektedir. K7, çoğu zaman ders zili çalmasını fark etmediklerini “etkinlik yapıyoruz, ona dalmışız Veliler kapıda beklemişler” demiş ve uygulamanın “öğrenci merkezli” olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin “sürekli gördüğü bir yazı, bir pano çalışması, daha kalıcı oluyor” (K1), “görseller tablolarımız var gördüğümüz gibi bunları çocuk ister istemez fark ediyor, soruyor” (K4), “hep gözlerinin önünde olması” (K6), “kitaptan bakmak yerine, işte elimle işaret ederek kocaman duvarımı gösterebiliyorum” (K7), “öğrenci o materyale bakarak, dersteki katılımında kendisine kolaylık sağlayabiliyor” (K8) ifadeleriyle bu uygulamanın öğrencilerin derse etkin katılımları ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

4.4. Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Öneriler

Bu temada fiziki alt yapının iyileştirilmesi, öğretim materyalinin zenginleştirilmesi ve okuldaki uygulamaya ilişkin düzenlemeler kategorileri yer almıştır. Okullar, “mimari açıdan” klasik sınıf sistemine göre yapıldığı için bu uygulamada sıkıntıların olabileceği, bu mimari yapıda koridorlara dolap konulduğunda koridorların darlaştığı ve orada bir “yoğunluk” ve “sıkışma” olduğu belirtilmiştir (K4). Okullarında “projeksiyon aleti”, “akıllı tahta” olmadığını belirten K7, “akıllı tahta olsa çok iyi olur, daha etkili işleyebiliriz materyal olarak. Çünkü görsellik önemli oluyor” diyerek şahsi bilgisayarını kullandığını ve okuldaki teknolojik alt yapının iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yemekhane ve oturma alanlarının öğrenci sayısına

1228 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

uygun olarak oluşturulması gerektiğini belirten K1 “kamelya tarzı yerler” ile “öğrencinin yemeğini yerken uygunsuz bir ortamda yememesi sağlanabilir” demiştir.

Öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi (EBA, Kitap içeriği, Derslik araç-gereci) öneriler içerisinde yer almaktadır. K6, “EBA anlamında biz lise öğretmenlerine biraz eksik geliyor zenginleştirilmesi güzel olur diye düşünüyorum.” K5, “Ben bir İslami sanatları anlatırken; tezhip, hat sanatlarını tahtada açıp göstermem lazım. EBA’dan gösterirsem daha iyi olur; çünkü onlar bir uzman kişi tarafından hazırlanmış videolar” diyerek özellikle lise DKAB dersi için EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. İlkokulda görevli K7, ders kitaplarında etkinliklerin daha fazla olması gerektiğini “Mesela ders kitabı. Ben mesela etkinlikleri daha fazla yapmak durumunda kalıyorum. Hep fotokopilerle uğraşıyorum. Daha farklı ne yapabiliriz diye. Çünkü yani kitap bununla bizi çok fazla yönlendirmiyor.” şeklinde söylemiştir. K1 derslikleri için “materyal yardımı” yapılması gerektiğini, K6 da “sınıfımızda üç boyutlu görsellikler olabilir. Kabe’nin fotoğrafı üç boyutlu olarak mesela konulabilir” demiştir.

Katılımcılar, öğrenciler tarafından dile getirilen olumsuzlukların bir kısmının okuldaki düzenlemeler ile giderilebileceğini belirtmişlerdir. Okul ders programının öğrencilerin gün içinde aşırı derslik dolaşmasını engelleyecek şekilde düzenlenmesi (K4), dersliklerin açık tutularak öğrencilerin kapıda kalmasının engellenmesi ve teneffüste öğrencilerin dinlenmesinin sağlanması (K3) ve meslektaş iletişiminin artırılması için düzenlemelerin yapılması (K1) öneriler arasında yer almaktadır. K2, “Mesela en son saat resim ise çantasını o kadar sınıfa götürüyor yanında taşıyor”, K4, “ders planları yapılırken çocuk diyelim ki bir derse girerken ilk 2 saat birinci kattaysa sonraki saat üçüncü kat ya da dördüncü kat olmamalı” diyerek ders programına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar, okulda yapılabilecek bir düzenleme olarak “sınıfı devamlı olarak çocuklara açık tutabiliriz.” (K3), “sınıfların sürekli açık bulunması” (K2) önerisi sunmuşlardır. K1, “öğrencilerin her birisi sınıfın, derslerinin nerede olduğunu biliyorlar. İşte matematik bölümü nerede, din bölümü nerede” diyerek, okuldaki dersliklerin ve rehberlik yerlerinin tanıtıldığını, çocukların derslikleri ararken zorluk çekmediğini ve öğrencilere uygulamaya ilişkin oryantasyon eğitimi verilmesi gerektiğini bir öneri olarak belirtmiştir.

Tablo 4. Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Öneriler Teması Görüşlerinin Yüzde Dağılımları

Kategori	Kod	Görüşler	
Fiziki Alt Yapının İyileştirilmesi	Mimari yapı	Okul yapılarımız klasik sisteme göre yapılıyor mimari açıdan... bu tarz sıkıntılarla karşılaşabiliyorsunuz (K1).	3
	Teknolojik alt yapı	Teknolojiden faydalanabilir bu anlamda... Akıllı tahta yok... Mesela... Masama topluyorum, o da biraz vakit kaybı oluyor, aynı anda yapamıyoruz, çünkü teknoloji yetersiz (K7).	
	Yemekhane ve oturma alanları	Öğrencilerin yemeğini yerken uygunsuz bir ortamda yememesi sağlanabilir (K1).	
Öğretim Materyallerinin Zenginleştirilmesi	Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	Kullanacağım kanallar kapatılmasın ve EBA’nın alt yapısının zenginleştirilmesini istiyorum (K5), EBA’da din kültürü ortaokulda zenginleştiriliyor ama lise düzeyinde zengin değil (K6)	3
	Kitap içeriği	Mesela ders kitabı... Bizi çok fazla yönlendirmiyor, öğretmemizi istediği şeyler için çok fazla etkinliğe yönlendirmiyor(K7).	

	Derslik araç gereci	Sınıfımızda üç boyutlu görsellikler olabilir, Kabe'nin fotoğrafı üç boyutlu olarak konulabilir (K6).	
	Dersliklerin açık tutulması	Bu derslikleri devamlı olarak çocuklara açık tutabiliriz (K3).	
Uygulamada Düzenlemeler	Okul ders programının ayarlanması	Ders planları yapılırken çocuk diyelim ki bir derse girerken 2 saat birinci kattaysa sonraki saat üçüncü ya da dördüncü kat olmamalı (K4).	4
	Meslektaş iletişiminin artırılması	Okul idaresi etkinlikler düzenliyor... Küçük organizasyonlar bunlarla kaynaşmayı sağlamaya çalışıyoruz (K1).	
Toplam			100

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşleri olumlu görüşler, olumsuz görüşler/ sorunlar, din eğitimine katkısı ve öneriler olmak üzere dört tema olarak belirlenmiştir.

Uygulamaya ilişkin olumlu görüşler teması; DKAB öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ve uygulamanın devamını istedikleri belirlenmiştir. Öyle ki emeklilik için hizmet süresini dolduran bir öğretmen, uygulamadan vazgeçilmesi durumunda emekli olacağını belirtmiştir (K5). Bu bulgu, İbret, Bayraktar ve Kocaman'ın araştırmasındaki derslik uygulaması yapan okulların öğretmenler tarafından tercih edileceği⁴² bulgusuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte özellikle öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak dersliklerin yetersiz kalması, öğrenci ve velilerin bu uygulamaya ilişkin olumsuz görüşleri uygulamanın devamlılığı konusunda tereddüt oluşturmaktadır.

Uygulamaya ilişkin olumlu görüşler incelendiğinde, uygulamanın en çok öğretmenler açısından olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada belirtilen görüşlerin %64'ü öğretmenler açısından olumlu görüşler kategorisinde yer almaktadır. Uygulamanın öğretmen için kolaylaştırma işlevi gördüğü, mesleki gelişimine katkı sağladığı, dersliği benimsediği ve sahiplendiği sonucuna varılmıştır. Ersöz; İbret, Bayraktar ve Kocaman; Karaçayır; Özyürek, Pınarkaya, Taş ve Apaydın; Sayar'ın araştırmalarında öğretmenlerin kendisine ait bir dersliği istediği, kendine ait bir dersliğin motivasyonunu arttırdığı, her türlü görseli öğrencilerine sunabilmede kolaylık sağladığı, araç ve gereçlerin daha az zarar gördüğü, öğrenci çalışmalarının sergilenmediği, dersliğin gelişimi için girişimlerde bulunabildiği bulgusu,⁴³ bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Matematik branş dersliği uygulayan öğretmenlerin uy-

⁴² İbret - Bayraktar- Kocaman, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri", 127.

⁴³ Ersöz, *İlköğretim İkinci Kademe Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin İdareci, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri (Malatya ve Elazığ Örneği)*, 59-67; İbret - Bayraktar- Kocaman, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri", 129; Karaçayır, *Ortaokullarda Matematik Dersliklerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi Ve Alternatif Matematik Dersliği/Ortamları Önerileri*, 110-115; Özyürek - Pınarkaya - Taş - Apaydın, "Branş Derslik Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi", 25-26; Sayar, *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 53-55. Özyürek - Pınarkaya - Taş - Apaydın, "Branş Derslik Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi", 25-26.

1230 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

gulamaya ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler belirtirken; uygulamayı kullanmayan öğretmenlerin ise uygulamanın sadece avantajlarını dile getirdikleri görülmüştür.⁴⁴ Bu anlamda öğretmen görüşleri arasında bir farklılık tespit edilmiş ve öğretmenlerin yukarıdaki bulguyla ilişkili olarak bu uygulamayı istediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin bu uygulamayla dersliklerini benimsediği ve sahiplendiği, dersliğin bütününe özgür bir şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Ancak, görüşmeler esnasında derslikler gezildiğinde ve görseller incelendiğinde, dersliğin pano, duvar vb. materyal sergilenmeye uygun olan alanların görüşmelerde ifade edildiği biçimde verimli olarak kullanılmadığı, dersliklerde olan materyallerin sınıf sistemindeki çok farklı olmadığı belirtilebilir. Bu anlamda sınıf sistemi uygulaması veya branş dersliği uygulamasıyla birlikte öğretmen faktörünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Branş dersliği uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini inceleyen araştırmalarda farklı dersliklerdeki eğitim araçlarının öğrencinin ilgisini çektiği, görsel açıdan zengin öğrenme ortamı sağladığı, öğretmenlerin derslikleri belli olduğu için onlara kolay ulaşılabildiği, çalışmalarının dersliklerde sergilenmediği, öğretmenlerin dersle ilgili araç gereçleri öğrencilere rahatlıkla gösterebildiği gibi görüşlere ulaşılmıştır.⁴⁵ Bu görüşler, uygulamanın öğrenciler tarafından kabul gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlere göre de her derste farklı materyallerin olması, derslik panolarında etkinlikleri sergileyebilmeleri, görsel açıdan zengin ortam sağlaması, öğrenci ilgisinin artması ve başarılarına olumlu etki etmesi gibi öğrenciler açısından olumlu bir uygulamadır.⁴⁶ Bu araştırmada uygulamanın öğrenciler açısından olumlu yönleri, dersliklerin motive aracı olması, etkinliklerin sergilenmesi, derslik pano ve duvarların kullanımı, öğretmene kolay ulaşım ve iletişim kategorileri altında belirtilmiştir.

Bu uygulamanın özellikle öğretmen için kolaylaştırma işlevine sahip olduğu belirlenmiştir. Çünkü öğretmenler bu uygulama ile sınıfları dolaşmamakta, tahtasını istediği gibi kullanabilmekte, materyal taşıma sorunu yaşamamaktadır. Katılımcıların görüşmelerde öncelikle uygulamanın kolaylaştırma işlevine değinmeleri, uygulamanın öğretmenler açısından önemine ilişkin bir ipucu vermektedir. Karaçayır'ın araştırmasında da uygulamayı kullanmayan öğretmenler, branş dersliğine geçmek istediklerini ve uygulamanın kendileri açısından birçok avantajı olduğunu belirtmiştir.⁴⁷

Uygulamaya ilişkin olumsuz görüşler/sorunlar teması; uygulama, öğretmenler için kolaylaştırıcı bir işlev görürken, öğrenciler için tersi bir durum oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıfları dolaşması, teneffüste kendine zaman ayıramaması, koridorlarda dolap olmaması, çantalarını taşıma durumunda kalması, kendine ait bir sınıfının olmaması, dersliklerin kilitli olması ve kapıda kalması, öğrenciler açısından bu uygulamanın olumsuz tarafları veya sorun alanıdır. Konuyla ilgili farklı araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı tespit edilmiştir.⁴⁸

⁴⁴ Karaçayır, *Ortaokullarda Matematik Dersliklerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi ve Alternatif Matematik Dersliği/Ortamları Önerileri*, 111-112.

⁴⁵ Ersöz, *İlköğretim İkinci Kademedeki Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin İdareci, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya ve Elazığ Örneği)*, 75-81; Özyürek - Pınarkaya - Taş - Apaydın, "Branş Derslik Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi", 28-29; Sayar, *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 67-68.

⁴⁶ İbret - Bayraktar- Kocaman, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri", 129; Kıryak - Altun, "Branş Derslik Sisteminin Okul Gelişimi Üzerine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", 28-30; Sayar, *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 57-58.

⁴⁷ Karaçayır, *Ortaokullarda Matematik Dersliklerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi ve Alternatif Matematik Dersliği/Ortamları Önerileri*, 111-112.

⁴⁸ Ersöz, *İlköğretim İkinci Kademedeki Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin İdareci, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya ve Elazığ Örneği)*, 75-81; İbret - Bayraktar- Kocaman, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri", 129; Özyürek - Pınarkaya - Taş - Apaydın, "Branş Derslik Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi", 28-29;

Şefika Mutlu. The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About ... 1231

Öğrencilerin derslik/sınıf dolaşması sorunu dışındaki diğer sorunların uygulamanın temel işleyişinden değil, uygulama dışındaki başka nedenlerden kaynaklandığını belirtmek gerekmektedir. Örneğin dersliklerin kilitli olması, kapıda kalma sorununun uygulamanın kendi işleyişinden değil okuldaki uygulama biçiminden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin çantalarını yanlarında taşımalarının nedeni okul koridorlarında dolap olmayışıdır. Bu sorunların ortaya çıkmasıyla, öğretmenlerin branş dersliği uygulamasına ilişkin herhangi bir araştırma yapmadıkları bulgusunun örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada uygulamanın ortaokul ve lise öğrencileri açısından olumsuz olarak belirtilen yönlerinin ilkökul öğrencileri bakımından olumsuz olarak değerlendirilmediği tespit edilmiştir. Ortaokul ve lisede her branş dersi için farklı derslikleri dolaşma, ilkökulda farklı bir anlam kazanmaktadır. İlkokulda öğrencilerin DKAB dersi için farklı bir dersliği gitmeleri, onlara değişik geldiği için bir motivasyon kaynağına dönüştüğü söylenebilir. İlkokul velilerinin de bu uygulamaya ilişkin herhangi bir olumsuz görüş iletmedikleri tespit edilmiştir. Bu anlamda örgün eğitimde DKAB dersiyle ilk defa karşılaşan ilkökul öğrencileri için bu uygulamanın olumlu olduğunu belirtmek gerekmektedir. Nitekim ilkökul öğrencilerinin DKAB dersliğini benimsediği ve hatta sevdiği ifade edilmiştir. Taş'ın ilkökul öğrencilerinin DKAB dersi ve bu dersin öğretmenine ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelediği araştırmasında, öğrencilerin ders ve öğretmenlere yönelik algılarının bu dönemde oluşmaya başladığı belirtilmiştir. Araştırmada, DKAB dersi için "huzur veren ders", DKAB öğretmeni ise "huzur veren öğretmen" metaforlarının en çok frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin DKAB dersi ve öğretmenine karşı olumsuz duygu ve düşünceye sahip olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.⁴⁹ Bu anlamda ilkökul öğrencileri için farklı dersliğe gitme anlamına gelen ve onlara motivasyon sağlayan bu uygulama ilkökuldaki öğrenciler için DKAB dersi ve DKAB öğretmenine ilişkin olumlu algılarının oluşmasına katkı sağlayabilir.

Uygulamanın din eğitimi ve öğretimine katkısı teması; katılımcılar, uygulamanın din eğitimi ve öğretimine katkısına ilişkin görüşlerini belirtirken uygulamanın olumlu yönlerinden bahsederek, bu olumlu yönlerin doğrudan derse yansıdığını belirtmişlerdir. Bu anlamda uygulamanın din eğitimi ve öğretiminde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların uygulamanın daha etkili ve verimli yapılabilmesi için herhangi bir araştırma yapmadıkları da tespit edilmiştir. Yine sınıf sisteminde ders vermiş katılımcıların öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine ilişkin nasıl bir fark olduğu ile ilgili inceleme ve gözlem yapmadıkları görülmüştür. Ancak Özyürek, Pınarkaya ve Taş'ın ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel tararım ile yürüttükleri araştırmada, 7. sınıf ışık ünitesi branş dersliğinde işlenmiştir. Branş dersliğinde öğrenim gören öğrenciler ile normal sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hem fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları hem de başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.⁵⁰ Bu anlamda, derslik uygulamasıyla öğrencilerin "sınıfın kimliği"nden etkilendiği, derse katılımının arttığı, etkinliklerde daha aktif olduğu ve dersin öğrenci merkezli yürütüldüğü yönündeki katılımcı görüşleri de dikkate alındığında branş dersliği uygulamasının din eğitimi ve öğretimine katkı sağladığı belirtilmelidir.

Uygulamaya ilişkin öneriler temasında; fiziki alt yapının iyileştirilmesi, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ve uygulamada düzenlemeler yapılması kategorileri yer almaktadır. Okulların mimari yapısının uygulamaya uymadığı, yemekhane ve oturma alanlarının yetersiz olduğu, teknolojik alt yapının iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okullarının fiziksel altyapı özellikleri üzerine yapılan araştırmalarda okullarının büyük bir

Sayar, *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 73.

⁴⁹ Halil Taş, "İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (Haziran 2019): 40-44.

⁵⁰ Özyürek - Pınarkaya - Taş, "Işık Ünitesinde Öğrencilerin Başarıları ve Tutumları Üzerinde Branş Derslik Sisteminin Etkisi", 659-662.

1232 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

bölümünün sınıf sistemine uygun olarak yapıldığı, branş dersliği uygulaması için elverişli olmadığı,⁵¹ okul binalarının elektronik donanım bakımından eksikliklerinin bulunduğu, fiziki durumlarında iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğu⁵² tespit edilmiştir. Eğitimcilerin de çoğunlukla branş derslikleri ve diğer mekanların yetersizliklerini öne çıkardığı⁵³ görülmüştür. Öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olmasının öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlama, onları fiziksel olarak rahat ettirme ve derse karşı motive etme işlevi bulunmalıdır.⁵⁴ Sever, dil dersliği öğretim ortamında kitaplık, televizyon, kamera, ses sistemi, seslendirilmiş şiir, kısa öykü, karikatür, özgün resimler, kısa filmler vb. araç ve gereçler bulunması gerektiğini belirtmiştir.⁵⁵ Bu anlamda araştırma kapsamında öğrencilerin iyi olma hali gözetilerek öğrencilerin sürekli taşınma, dolap eksikliği, teneffüste zaman kaybı, yemek yeme yeri eksikliği gibi sorunların giderilmesi, dersliklere uygun olarak sınıflara araç-gereç ve Kabe maketi vb. gibi materyal desteğinin verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, branş dersliği uygulamasının birçok olumlu yönü olduğu gibi bazı sorunları da içerisinde barındırdığı söylenebilir. Bu durum ise her fırsatın bazı sorunları da içinde barındırdığı gerçeğiyle örtüşmektedir. Bununla birlikte bu uygulama ile derslikler, dersin amacı ve hedefleri doğrultusunda tasarlanabilir, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü bir atölye ve yaşam alanına dönüştürülebilir.

Araştırmanın önerileri olarak, branş dersliği uygulaması, ilköğrencileri için motivasyon kaynağı olduğundan derslik sayısı yeterli olan ilköğullerde uygulanabilir. Yine öğrenci sayısının az ve/veya derslik sayısının yeterli olduğu ortaokul ve liselerde ise öğrencilerin yaşadığı sorunlar ortadan kaldırılmak şartıyla uygulanabilir. DKAB öğretmenleri uygulamanın etkili ve verimli olabilmesi için branş dersliği hakkında araştırma yapabilir veya bu konuda eğitimler alabilir. DKAB dersliği uygulayan okullara materyal desteği verilebilir. Uygulamada öğrencilerin taşınma ve zaman kaybı problemini en aza indirecek şekilde ders programları ve derslik yerleri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, Ahmet – Turhan, Mehmet. “İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İl Örneği)”. *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 6/6 (Aralık 2016): 341-367.
- American Psychological Association. *Coalition for Psychology in Schools and Education Okul Öncesinden Lise Sonra: Öğretmenler İçin 20 Temel Psikoloji İlkesi*. Trc. Esra Kanlı – Çiğdem Nilüfer Umar. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2015.
- Aykaç, Necdet – Başar, Erdoğan. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Derslik Sistemine Dayalı Eğitim Ortamı Düzenlemesi Uygulamasının Etkilerine Yönelik Görüşleri (Vildan Nurettin Demirel İlköğretim Okulu Derslik Sistemi Örneği)”. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı Cilt 1 (Denizli, 28-30 Eylül 2005)*. Ed. Hüseyin Kıran. 365-376. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları, 2005.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1977.

⁵¹ Candan Çınar - Füsün Çizmeci - Zafer Akdemir, “8 Yıllık Temel Eğitim Okullarında Müfredatın Gerekli olduğu Mekan Standartlarının İstanbul Okulları Üzerinden Analizi”, *YTÜ Mimarlık Fakültesi E-Dergisi* 2/4 (2007), 198-200.

⁵² Ahmet Akbaba – Mehmet Turhan, “İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Van İl Örneği)”, *KTÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 6/6 (Aralık 2016), 347-350.

⁵³ Süleyman Göksoy, “Eğitimde Eşitlik Kapsamında Okulların Altyapı Yeterliliği”, *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi* 1/1 (Ocak 2017), 14.

⁵⁴ Halil Işık, “Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Mehmet Şişman - Selahattin Turan (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 62.

⁵⁵ Sever, “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, 17.

Şefika Mutlu. The Opinion of Teachers of Religious Culture and Ethics Course About ... 1233

- Creswell, John W. - Vicki L. Plano Clark. *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. 2. Baskı. Trc. Ed. Yüksel Dede - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- Creswell, John W.. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. 3 Baskı. Trc. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2016.
- Çınar, Candan – Çizmeci, Füsün - Akdemir, Zafer. "8 Yıllık Temel Eğitim Okullarında Müfredatın Gerektirdiği Mekân Standartlarının İstanbul Okulları Üzerinden Analizi". *YTÜ Mimarlık Fakültesi E-Dergisi* 2/4 (2007): 188-203.
- Çilenti, Kamuran. *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaa, 1984.
- Ersöz, Yasemin. *İlköğretim İkinci Kademe Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin İdaresi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya ve Elazığ Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniveristesi, 2012.
- Göksoy, Süleyman. "Eğitimde Eşitlik Kapsamında Okulların Altyapı Yeterliliği". *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi* 1/1 (Ocak 2017): 9-15.
- Hamarat, Erçenk. "21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları" SETA, 2019. <https://www.setav.org/analiz-21yuzyil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari/>.
- İlgar, Lütfü. *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul : Beta Basım, 2005.
- İşık, Halil. "Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni". *Sınıf Yönetimi*. Ed. Mehmet Şişman - Selahattin Turan. 61-76. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- İbret, Ünal – Bayraktar, Mehmet - Kocaman, Hüseyin. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Branş Dersliği Uygulamasına İlişkin Görüşleri". *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 1/1 (Kasım 2011): 124-132.
- Johnson, Burke – Christensen, Larry. *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. Trc. Ed. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap, 2014.
- Karaçayır, Büşra Mermer. *Ortaokullarda Matematik Dersliklerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi ve Alternatif Matematik Dersliği/Ortamları Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2015.
- Kıryak, Zeynep - Altun, Taner. "Branş Derslik Sisteminin Okul Gelişimi Üzerine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi". *Fen, Matematik, Girişimcilik Ve Teknoloji Eğitimi Dergisi* 2/1 (Ocak 2019): 25-35.
- Kurtkaya, Sebahattin. *Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde Materyal Kullanımı ve Coğrafya Sınıflarının Gerekliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniveristesi, 2010.
- Küçükahmet, Leyla. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017.
- Merriam, Sharan B. *Nitel Araştırma*. Trc. Ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.
- Millî Eğitim Bakanlığı. "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.02 2008/001514 sayılı Öğretmen/Branş Dersliği Uygulaması Yazısı".
- Millî Eğitim Bakanlığı. "Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.08.2006/8738 sayılı Öğretmen/Branş Dersliği Uygulaması Yazısı".
- Millî Eğitim Bakanlığı. "18. Millî Eğitim Şurası Kararları (2010)". Erişim: 11 Şubat 2019, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı. "Strateji Geliştirme Başkanlığı". Erişim: 14 Şubat 2019. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/09112723_tezkonulari.pdf.
- Özür, Nazan Karakaş. "Coğrafya Eğitiminde Branş Derslikleri". *Uluslar Arası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi* 1/1 (2011): 19-30.
- Özyürek, Cengiz – Pınarkaya, Yunus - Taş, Erol. "Işık Ünitesinde Öğrencilerin Başarıları ve Tutumları Üzerinde Branş Derslik Sisteminin Etkisi". *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 6/3 (Aralık 2016): 657-664.
- Özyürek, Cengiz – Pınarkaya, Yunus - Taş, Erol - Apaydın, Zeki. "Branş Derslik Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9 (Ekim 2017): 19-34.
- Sayar, Pınar. *Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasının Öğretmen, Öğrenci ve İdareci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniveristesi, 2016.

1234 | Şefika Mutlu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Branş Dersliği ...

- Sever, Sedat. "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 34/1 (2001): 11-22.
- Şahin İpek, Derya - Çetinkaya Aydın, Gamze -Çelikdemir, Kübra -Demirci Celep, Nilgün -Sunar, Sabiha. "TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler". TEDMEM Analiz Dizisi 6. TEDMEM Türk Eğitim Derneği Yayınları, 2019. <https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirme-ler?wpdmdl=3085&refresh=5dc3fa032c0181573124611>.
- Tan, Şeref. "Öğretimin Materyalle Desteklenmesi". *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ed. Şeref Tan. 255-265. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Taş, Halil. "İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmine İlişkin Metaforları". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (Haziran 2019): 29-51. <https://doi.org/10.18505/cuid.518013>.
- Üztemur, Servet - Dinç, Erkan - Acun, İsmail. "Yer Temelli Eğitim Yaklaşımı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Yansımaları". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/3 (2018): 141-158. Doi: 10.17679/inuefd.326727.
- Yalın, Halil İbrahim. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. 19. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2007.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Genişletilmiş Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Yıldız Yılmaz, Nihal -Tabaru, Gizem. "Fen Bilimleri 3 ve 4. Sınıf Öğretim Programı ile Ders Kitaplarının Yer Temelli Eğitim Açısından İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/3 (2017): 1584-1605.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal

ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X

December / Aralık 2019, 23 (3): 1235-1256

**İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi
Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları**

*Metaphoric Perceptions of Imam Hatip High School Students Regarding Imam
Hatip High School, Vocational Course Teacher and Administrators*

Tuncay Karateke

Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Assistant Professor, Fırat University Faculty of Theology, Department of Religion Education
Elazığ, Turkey

tkarateke@firat.edu.tr

orcid.org/0000-0002-0061-1405

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 13 September / Eylül 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 03 December / Aralık 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1235-1256

Cite as / Atıf: Karateke, Tuncay. "Metaphoric Perceptions of Imam Hatip High School Students Regarding Imam Hatip High School, Vocational Course Teacher and Administrators [İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1235-1256.

<https://doi.org/10.18505/cuid.620035>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

**1236 | Tunçay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...
Metaphoric Perceptions of Imam Hatip High School Students Regarding Imam Hatip High
School, Vocational Course Teacher and Administrators**

Abstract: This study aims to determine the perceptions of Imam Hatip High School students regarding *Imam Hatip High School, Imam Hatip High School Vocational Course Teacher* and *Imam Hatip High School Administration* via metaphors. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The study group, which was determined by criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods, consists of 412 students studying in 9th and 12th grades in 5 different Imam Hatip High Schools in 2018-2019 academic year. The data of the study were collected from the participants by completing these sentences: "Imam Hatip High School is like... because...", "Imam Hatip High School Vocational Course Teacher is like... because..." and "Imam Hatip High School Administration is like... because...". The Inductive content analysis technique was used to identify the metaphorical language in the analysis of the data obtained. Themes/categories created as a result of content analysis were analyzed in frequency, percentage, and cross-table in SPSS program. According to the research, it was determined that students' perceptions regarding Imam Hatip High School and Imam Hatip High School vocational Course Teacher were positive; on the other hand, the perceptions regarding the Imam Hatip High Administration were negative. Besides, the metaphoric perceptions of male students, students who graduated from imam hatip secondary school and 9th-grade students were determined to be more positive.

Summary: The primary purpose of this study is to determine the perceptions of Imam Hatip High School students related to *Imam Hatip High School, the vocational course teacher and administration of Imam Hatip High School* via metaphors. Imam Hatip High Schools, which are in Turkish educational system, were opened in 1924 and are the secondary education institutions that educate the students for both the profession and higher education. On average, 40% of the lessons in the curriculum are religious vocational, and 60% of them are cultural. Vocational course teachers teach occupational courses. In the administration of these schools, there are both the vocational course teachers and teachers from different branches. By the academic year 2018-2019 in Turkey, 11% of the students attending high school prefer these schools.

This study was planned in the phenomenological (phenomenology) design, which is among the qualitative research designs. The study group which was determined through the criterion sampling of the purposive sampling methods consists of 412 students who received their education at 9th and 12th grades at five different Imam Hatip High Schools in 2018-2019 academic year. The research data were gathered via the metaphors, which were used as the data collection technique in qualitative research. The research data came from the following sentences of the participants "The Imam Hatip Highschool is like; because.....", "The Imam Hatip Highschool Vocational course teacher is like.....; because.....", "The administration of Imam Hatip Highschool is like.....; because.....". The inductive content analysis method was used in the analysis of the data. The themes/categories (positive/negative) which were made as a result of the content analysis were analyzed as frequency, percentage, and cross-table in SPSS program.

It was observed in the research that the students produced 140 metaphors related to The Imam Hatip High School, 147 metaphors related to the vocational course teachers and 161 metaphors related to the administrators. As a result of the analysis of the metaphors that they produced, it was understood that they gather metaphors fundamentally in two categories as positive and negative.

Approximately two-thirds of the students (63,3%) who participated in the research produced the positive metaphors (93) related to The Imam Hatip High School, while about one-third of them (36,7%) produced the negative metaphors (47). It was observed that the most repeated metaphors which were positively produced are "Our House (33/8,01%)", "Family (24/5,83%)", and "Quran Course (14/3,40%)"; the most repeated negative metaphors are "Jail/Prison (76/18,45%)", "General high school (12/18,45%)", "A bad place (6/6%)". Accord-

ing to these results, it can be inferred that more than half of the students have a positive metaphoric perception related to The Imam Hatip High School. It was observed that the female students perceived The Imam Hatip High Schools more negative than the male students.

It was determined that one-fifth of the students (22,6%) participating in the research produced negative (49) metaphors whereas three out of four of them (77,4%) produced positive (98) related to the vocational course teachers. It was observed that the most repeated metaphors among the positive are "He/She is a good person (34/8,25%)", He/She is like a sister/brother (32/7,77%)", "Family (31/7,52%)"; the most repeated metaphors as negative are "He/She is a bad person (10/2,42%)", "Other teacher (7/1,70%)", "Boring (6/1,46%)". This finding indicates that most of the students have a positive metaphoric perception related to the vocational course teachers.

It was determined that two-thirds of the students (65%) produced the negative metaphors (94) while one-third of the students (35%) produced the positive metaphors (67) related to the administrators. It was observed that the most repeated metaphors among the positive metaphors are "Family (22/5,34%)", "He/She is a good person (14/3,40%)", "He/She is a self-disciplined person (7/1,70%)"; the most repeated negative metaphors are "He/She is a guardian (32/7,77%)", "He/She is an extreme self-disciplined person (30/7,28%)", "He/She is a bad person 30/7,28%". Remarkably, the other metaphors given by the students are the ones with force such as "dictator, oppressor, police, jail, head of jail, acrimonious, oppressor dad, hall of court, commander, detective, military service." The data can infer that the administrators are perceived negatively by more than half of the students; the administrators create a public opinion as oppressive educators in the students' minds. In the research, it was seen that the female students (77%) have more negative perceptions regarding the administration of school rather than the male students (41,3%).

As a result, it is observed that IHH students' metaphoric perceptions related to their schools and vocational course teachers have a positive aspect. Still, their opinions related to the administrators of school are negative. From this point of view, it can be inferred that it is necessary to make different studies on the students' perceptions related to the administrators.

Keywords: Religious Education, Metaphor, Imam Hatip High School, Imam Hatip High Student, Imam Hatip High School Administrators, Imam Hatip High School Vocational Course Teacher.

İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları

Öz: Bu çalışmanın amacı, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin *İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi meslek dersi öğretmeni ve İmam Hatip Lisesi idaresine* ilişkin algılarını metaforlar yoluyla tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desende tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 5 farklı İmam Hatip Lisesinde 9. ve 12. sınıfta öğrenim gören 412 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri katılımcıların, "İmam Hatip Lisesi... gibidir; çünkü...", "İmam Hatip Lisesi Meslek dersi öğretmeni... gibidir; çünkü...", "İmam Hatip Lisesi idaresi... gibidir; çünkü..." cümlelerini tamamlamaları yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucu oluşturulan temalar/kategoriler SPSS programında frekans, yüzde ve çapraz tablo olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin "İmam Hatip Lisesi" ile "İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerine" ilişkin algılarının olumlu olduğu, fakat İmam Hatip Lisesi idarecilerine ilişkin algılarının ise olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında erkek öğrencilerin, İmam Hatip ortaokulundan mezun öğrencilerin ve 9. Sınıf öğrencilerinin metaforik algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

1238 | Tuncay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

Özet: Bu çalışmanın temel amacı, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin *İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi meslek dersi öğretmeni ve İmam Hatip Lisesi idaresine* ilişkin algılarını metaforlar yoluyla tespit etmektir. Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan İmam Hatip Liseleri 1924 yılında açılmış, hem mesleğe hem de yükseköğretime öğrenci yetiştiren bir ortaöğretim kurumudur. Öğretim programında yer alan derslerin ortalama %40'ı dini mesleki dersler, %60'ı ise kültür derslerinden oluşmaktadır. Meslek derslerini meslek dersleri öğretmenleri vermektedir. Bu okulların yönetiminde, meslek dersi öğretmenlerinin yanında farklı branşlara ait idareciler de bulunmaktadır. Türkiye'de 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaöğretime devam eden öğrencilerin %11'i bu okulları tercih etmektedir.

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desende tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 5 farklı İmam Hatip Lisesinde 9. ve 12. sınıfta öğrenim gören 412 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri nitel araştırmada veri toplama tekniği olarak kullanılan metaforlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri katılımcıların, "İmam Hatip Lisesi...gibidir; çünkü...", "İmam Hatip Lisesi Meslek dersi öğretmeni... gibidir; çünkü...", "İmam Hatip Lisesi idaresi...gibidir; çünkü..." cümlelerini tamamlamaları yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucu oluşturulan temalar/kategoriler (olumlu-olumsuz) SPSS programında frekans, yüzde ve çapraz tablo olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin, İmam Hatip Lisesine ilişkin 140, meslek dersi öğretmenlerine ilişkin 147, idarecilere ilişkin 161 metafor ürettikleri görülmüştür. Ürettikleri metaforların analiz edilmesinde sonucunda, temelde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplandığı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama üçte ikisi (%63,3) İmam Hatip Lisesine ilişkin olumlu metafor (93) üretirken, üçte biri (%36,7) ise olumsuz (47) metafor üretmiştir. Olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforların "Evimiz (33/%8,01)", "Aile (24/%5,83) ve "Kur'an Kursu (14/%3,40)" metaforlarının olduğu; olumsuz olarak en sık tekrarlanan metaforların ise "Cezaevi/hapishane (76/%18,45)", "Düz lise (12/%18,45)", "Kötü bir yer (6/%6)" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğrencilerin yarıdan fazlasının İmam Hatip Lisesine ilişkin olumlu metaforik algıya sahip oldukları söylenebilir. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İmam Hatip Lisesini daha fazla olumsuz algıladıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçü (%77,4) meslek dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu (98) metafor üretirken, beşte birlik kısmın (%22,6) ise olumsuz (49) metafor ürettikleri belirlenmiştir. Olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforların "İyi biri (34/%8,25)", "Abla-abi (32/%7,77)", "Aile (31/%7,52)", metaforlarının olduğu; olumsuz olarak en sık tekrarlanan metaforların ise "Kötü biri (10/%2,42)", "Diğer öğretmen (7/%1,70)", "Sıkıcı (6/%1,46)" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu metaforik algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri (%35) idarecilere ilişkin olumlu (67) metafor üretirken, üçte ikisinin (%65) ise olumsuz (94) metafor ürettikleri belirlenmiştir. Olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforun "Aile (22/%5,34)", "İyi biri (14/%3,40)", "Disiplinli (7/%1,70)" metaforlarının olduğu; olumsuz olarak en sık tekrarlanan metaforların ise "Gardiyan (32/%7,77)", "Aşırı disiplinli (30/%7,28)", "Kötü (30/%7,28)" şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin oluşturduğu diğer metaforların "dik-tatör, baskıcı, polis, hapishane, hapishane müdürü, sert, baskıcı baba, mahkeme salonu, komutan, dedektif, askerlik" gibi baskı ifade eden metaforlar olması dikkat çekicidir. Bu veriler idarecilerin öğrencilerin yarıdan fazlası tarafından olumsuz olarak algılandığı; öğrencilerin zihninde baskı yapan eğitimci imajı bıraktığı söylenebilir. Araştırmada kız öğrencilerin (%77) erkek öğrencilere (%41,3) göre okul idaresini daha fazla olumsuz algıladıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, İHL öğrencilerinin okullarına ve meslek dersi öğretmenlerine ilişkin metaforik algılarının olumlu yönde olduğu, fakat okul idarecilerine karşın olumsuz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin idareci algıları üzerine farklı çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Metafor, İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Öğrencisi, İmam Hatip Lisesi İdarecileri, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyetinin kurulması ile birlikte eğitim alanındaki ilk düzenlemelerden biri olan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesi gereği açılan İmam Hatip Liseleri (İHL) Türk eğitim sisteminin temel kurumlarından biridir.¹ Farklı gerekçelerle 1930 yılında kapatılan bu okullar,² 2. Dünya Savaşı sonrası dünyada ve Türkiye'deki siyasi atmosfer ve ülkenin ihtiyaçları sonucu 1951 yılında tekrar açılmıştır.³ 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanun ile 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ve 1998 yılında üniversitelere giriş sınavında katsayı uygulanmasına kadar sürekli gelişim gösteren bu okullar, bu tarihten sonra gerilemeye başlamıştır.⁴ 2011 yılında katsayı uygulamasının kaldırılması⁵ ve 2012 yılında çıkarılan 30.02.2012 tarih ve 6287 no'lu kanun ile orta kısımları yeniden açılan İHL tekrar niceliksel olarak artış göstermeye başlamıştır. Tarihi süreçte yukarıda bahsedilen dalgalanmaya paralel bina sayılarında farklılık görülse de⁶ 2018 yılı MEB istatistiklerine göre 1.605 ortaöğretim okul binası ve 32.805 derslik ile eğitim öğretime devam etmektedir.⁷

14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 32. maddesine göre "hem mesleğe hem de yüksek öğretime öğrenci hazırlayan" İHL'de, diğer liselerde verilen derslerin yanı sıra Kur'an-ı Kerim, Arapça, Akaid, Dinler Tarihi, Fıkıh, Hadis, Hitabet ve Mesleki Uygulama, İslam Kültür ve Medeniyeti, Kelam, Siyer, Tefsir, temel Dini Bilgiler, Osmanlı Türkçesi olmak üzere 13 farklı meslek dersi okutulmaktadır.⁸ Bu dersler meslek dersi öğretmenleri tarafından verilmektedir. Programda yer alan meslek derslerinin öğretmenleri İlahiyat Fakültelerinde/İslami İlimler Fakültesinde yetiştirilmektedir. Meslek dersleri içinde branşlaşma olmadığından, okul idaresinin isteği üzerine meslek dersleri öğretmenleri bu derslerden herhangi birine girebilmektedir. Bu öğretmenlerin ataması diğer öğretmenler gibi Milli

- 1 Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi* (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), 5: 2124; İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966), 25; Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014), 48; Halil Hayat, "İmam-Hatip Liselerinin Dünü ve Bugünü", *Din Öğretimi Dergisi* 31 (Kasım-Aralık 1991): 10.
- 2 Parmaksızoğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 25; Ahmet Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 141-142; Ramazan Buyrukçu, *Kurumsal Değişim ve Gelişim Boyutlarıyla Türkiye'de Mesleki Din Eğitimi-Öğretimi* (Isparta: Fakülte Kitabevi, 2007), 37; Mustafa Öcal, *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 1994), 33.
- 3 Mustafa Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013), 13; Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller* (İstanbul: Afa Yayıncılık, 1996), 127; İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014), 92-93.
- 4 Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 292-302.
- 5 Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 308.
- 6 Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*, 203, 204, 224, 241; H. Yusuf Acuner, "İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi ve Sorunları", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2018), 163-164.
- 7 Milli Eğitim Bakanlığı, "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018", erişim: 31 Ağustos 2019, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf.
- 8 Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, "Haftalık Ders Çizelgeleri, erişim: 31 Ağustos 2019, https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/01154039_AIHL_Haftalik_Ders_Cizelgesi_2018-2019.pdf.

1240 | Tunçay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi sistemle yapılmaktadır. 2013 yılı itibariyle bazı branşlara ait alan sınavı uygulaması, 2019 yılı itibariyle İHL meslek dersi öğretmenleri için de uygulamaya konulmuştur. 2017-2018 MEB istatistiklerine göre İHL'de görevli meslek dersi ve kültür derslerine ait öğretmen sayısı 42.879'dur.⁹

09 Şubat 2019 tarih ve 30681 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmış olan "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile İHL'ye müdür olacaklara alan öğretmeni olma şartı getirilmiştir. Yönetmelik, alan öğretmeni olmaması durumunda diğer branşlardan atama yapılabilmesine olanak tanımaktadır.¹⁰ Daha önceki uygulama ise alan öğretmenlerine ek 5 puan verilmesi şeklinde idi. İHL'de müdür yardımcısı olmak için ise özel bir şart bulunmamaktadır.¹¹ Dolayısıyla şu an İHL'de meslek dersi öğretmenlerinin yanında farklı branşlara ait idareciler de görev yapmaktadır.

İHL müdürlerinin diğer ortaöğretim müdürlerinin görev ve sorumluluklarının yanı sıra, okulun çevreyle ilişki kurması amacıyla, dini konularda halkın bilgilendirmesine yönelik sosyal etkinlikler düzenleme ve bu konularda müftülük, il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri, yüksek öğretim kurumları ve diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma görev ve sorumlulukları vardır.¹² Dolayısıyla bu tür etkinliklerde gerek müdür gerek ise görevlendirdiği idareciler öğrencilerle etkileşim halindedirler. Bu etkileşimler esnasında öğrencilerin idarecilerle ilgili algıları farklılık gösterebilmektedir.

MEB'in son istatistiklerine göre İHL'de 348.058 kız, 279.445 erkek olmak üzere toplam 627.503 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kademesinde 5.689.427 öğrencinin öğrenim gördüğü dikkate alındığında,¹³ İHL'ye devam eden öğrencilerin oranı %11'dir. Başka bir ifade ile ortaöğretime devam eden her 100 öğrenciden 11'i İHL'ye gitmektedir. Bu bağlamda hem mesleğe hem de yüksek öğrenime öğrenci yetiştiren bu okullarda eğitim öğretimin etkin bir şekilde yürütülmesine etki eden unsurlar üzerinde çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu unsurlardan biriside bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin meslek dersi öğretmenleri, okul idarecileri ve okullarına yönelik algılarıdır.

Algı, duyumlar aracılığıyla dışarıdan alınan etkilerin zihindeki imgelerle birleşmesi şeklinde tanımlanabilir.¹⁴ Öznel bir yaşantı olan algılama, kişinin ihtiyaçlarına, inançlarına, geçmiş deneyimlerine, iç ve dış etkenlere bağlıdır ve bunların birlikte etkileşimidir.¹⁵ Bireylerin herhangi bir şeye karşı olumsuz algıları, o şeye karşı olumsuz tutum takınmasına neden olabilir. Olumsuz tutumun etkileri ise, benzer ve zamandaş uyarıcılara da yayılarak genişler. Okullarda etkili bir öğrenim yapılabilmesi için olumlu bir tutum oluşmasına, olumlu bir tutum ise olumlu bir algı sürecine bağlıdır. Dolayısıyla olumsuz algılanan bir eğitim kurumu veya öğretmen öğrenci tarafından sevilmez, sevilmeyen kurum veya öğretmene karşı ise öğrenci tarafında olumsuz bir tutum gelişir. Olumsuz tutum da etkili bir öğrenmenin önünde engeldir.¹⁶ Algının bu öneminden dolayı eğitim biliminde, eğitimin paydaşlarının algıları üzerine pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri de metaforlardır.

⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018".

¹⁰ Milli Eğitim Bakanlığı, "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik", erişim: 31 Ağustos 2019, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190209-5.htm>.

¹¹ Milli Eğitim Bakanlığı, "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği", erişim: 31 Ağustos 2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>.

¹² Milli Eğitim Bakanlığı, "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği", erişim: 09 Ağustos 2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.

¹³ Milli Eğitim Bakanlığı, "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018".

¹⁴ Ruşen Alaylıoğlu- A. Ferhan Oğuzkan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü* (İstanbul:İnkılap ve Aka Basımevi, 1976), 8.

¹⁵ Selçuk Budak, *Psikoloji Sözlüğü* (Ankara, Bilim ve Sanat, 200), 43-44.

¹⁶ Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikolojisi Sözlüğü* (Ankara:Anı Yayıncılık, 2012), 907-908.

Metafor/mecaz, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmaktadır.¹⁷ Diğer bir ifade ile metafor bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir.¹⁸ Böylece metafor herhangi bir kavram ve olguyla ilgili bireyin zihinsel ve düşünsel kavrayış sistemini ortaya koyan birer araçtır.¹⁹ Metaforun bu özelliği, bireyin doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime dayalı anlam kazandırmanın araçları olarak bilimsel veri toplama tekniği olarak kullanılmaktadır.²⁰ Böylece incelenmek istenen kavramın, olgunun birey tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılır.²¹ Bu anlamıyla herhangi bir kavramı, olguyu anlamının en etkili yollarından biri metaforlardır.

1980’lerden beri metaforlar kullanılarak sosyal bilimlerin değişik disiplinlerinde araştırmalar yapılmaktadır.²² Bu alanlardan biri de eğitim bilimleridir. Özellikle eğitim ile ilgili araştırmalarda okul, yönetici, öğretmen ve öğrenci kavramlarının ilgili paydaşlarca algılanan imajları üzerine yapılmış pek çok araştırma ile karşılaşmak mümkündür. Örneğin öğretmen kavramıyla ilgili metaforlar konusundaki araştırmalarda, öğretmenlerle ilgili “rehber”, “lider”, “araştırmacı”;²³ “arkadaş”, “bilgi kaynağı”;²⁴ “anne”²⁵, “anne-baba”, “bilgisayar”, “fırıncı”²⁶ gibi metaforların üretildiği; öğretmenlerin, eğitimin diğer paydaşları tarafından “öğrencileri tedavi edici” “bilginin kaynağı ve dağıtıcısı” ve “öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici”²⁷ şeklinde algılandıkları; genelde öğretmenlere ilişkin olumlu metafor üretildiği²⁸ tespit edilmiştir. “Okul” ile ilgili çalışmalarda ise, okulla ilgili “ev”, “hapishane”, “yuva”,²⁹ “acı biber”, “ağaç”, “ahır”³⁰ gibi metaforlar üretildiği; ve okulun “sevgi ve dayanışma yeri olarak okul”, “bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul”, “kültürleme ve şekillendirme yeri”³¹ gibi

¹⁷ Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu, 2011), 1461.

¹⁸ George Lakoff-Mark Johnson, *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*, çev. Gökhan Yavuz Demir (İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2005), 27.

¹⁹ Gökhan Yavuz Özdemir, “Çevirenin Önsözü”, G. Lakoff-M. Johnson, *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2005), 12.

²⁰ Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011), 208.

²¹ Yusuf Cerit, “Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri”, *Eğitim ve Bilim* 33/147 (2008): 6.

²² Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 210.

²³ Aytunga Oğuz, “Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar”, *Milli Eğitim Dergisi* 182 (2009): 53.

²⁴ Yusuf Cerit, “Öğretmen Kavramı ile ilgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/4 (2008): 705.

²⁵ Taşkın v.dğr., “Ortaokul Öğrencilerinin “Türkçe Dersi” ve “Türkçe Öğretmeni”ne İlişkin Metaforları”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/1 (2018): 404.

²⁶ Ramazan Ertürk, “İlkokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları”, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8/3x (2017): 4.

²⁷ Ahmet Saban, “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2/2 (2004): 131-155.

²⁸ Ayşe Balcı, *Metaphorical Images of Schol: School Perceptions of Students, Teachers and Parents From Four Selected Schools* (Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, 1999), 133; Asiye Toker-Gökçe-Turgay Bülbül, “Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/1 (2014): 81.

²⁹ Öznur Tulunay Atas, “Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları”, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2016): 82.

³⁰ Ahmet Nalçacı-Fatih Bektaş, “Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13/1 (2012): 243.

³¹ Ahmet Saban, “Okula İlişkin Metaforlar”, *Educational Administration: Theory and Practice* 55 (2008): 469.

1242 | Tunçay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

niteliklerle öne plana çıktığı, dolayısıyla okula ilişkin olumlu algının yanında olumsuz metaforik algının da³² var olduğu belirlenmiştir. Okul idaresine yönelik özellikle okul müdürü üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okul müdürüne ilişkin “baba”, “aile reisi”, “ağaç”,³³ “anne-baba”, “bakıcı”, “otorite”³⁴ gibi metaforların üretildiği; “koruyuculuk/güven vericilik”, “yönlendiricilik/yol göstericilik”, “yönetim odağı olma” şeklinde algılandığı görülmektedir.³⁵

Örgün din eğitimiyle ilgili Taş’ın ilkökul öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi” ile “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine” ilişkin algılarını metaforlar yoluyla analiz ettiği çalışmanın dışında metaforlarla yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili en fazla “hoca”, “din” ve “bilgisayar” metaforlarını ürettikleri; öğretmenlerini “huzur veren öğretmen” ve “bilgi veren öğretmen” olarak gördükleri tespit edilmiştir.³⁶ Bu çalışmada öğrencilerin hocalarını daha çok bilgi veren şeklinde olumlu algıladıkları görülmektedir.

Hem mesleğe hem de yüksek öğrenime öğrenci yetiştiren İHL hakkında yeterli sayıda bilimsel çalışmanın yapıldığını söylemek zordur.³⁷ Yapılacak bu çalışma ile, özellikle 2012 sonrası süreçte okul ve öğrenci sayılarında niceliksel olarak artış olan bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin okulları, meslek dersi öğretmenleri ve idarecileri ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmasının hem uygulayıcılara hem de karar verici eğitimcilere önemli bilgi ve bakış açısı sunması beklenmektedir.

İHL öğrencilerinin okulları, öğretmen ve idarecilerine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla irdeleyen bilimsel bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Ayrıca bireylerin farkında olmadığı duygu ve düşüncelerin ortaya çıkarılmasında önemli araçlar olan metaforlar yoluyla İHL öğrencilerinin okul, öğretmen ve idarecilere yönelik algılarının belirlenmesinin ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, İHL öğrencilerinin *İHL, İHL meslek dersi öğretmenleri ve İHL idarecilere* ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İHL öğrencilerinin İHL, İHL meslek dersi öğretmeni ve İHL idarecilerine ilişkin metaforik algıları nasıldır?
2. İHL öğrencilerin metaforik algıları cinsiyet, sınıf (9 ve 12) ve mezun olunan ortaokula göre nasıldır?

1. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Deseni

İHL öğrencilerinin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idaresine ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, bireylerin far-

³² Nalçacı-Bektaş, “Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları”, 244.

³³ Mikail Yalçın- Aysun Erginer, “İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1”, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1/2 (2012): 238.

³⁴ Cerit, “Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri”, 8

³⁵ Yalçın-Erginer, “İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1”, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1/2 (2012): 238.

³⁶ Halit Taş, “İlköğretim öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (2019): 42-43.

³⁷ Recep Kaymakcan-İbrahim Aşlamacı, “İmam-Hatip Liseleri Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011): 21-101.

kında olduğu fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olaylar, algılar, deneyimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan olgulara odaklanılmaktadır.³⁸ Pattaon'a göre olgubilim, insanların hem bireysel olarak hem de ortak anlamlar olarak nasıl bir deneyim duygusu kazandıkları ve deneyimleri bilinçliliğe nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye odaklanmaktadır.³⁹ Bu nedenle, bu araştırmada da İHL öğrencilerinin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlandığından, olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmamın çalışma grubu, Elazığ ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında beş farklı İHL'de (Elazığ Merkez Anadolu İHL, Hacı Hulusi Yayyagil Anadolu İHL, İmam Efendi Kız Anadolu İHL, Cumhuriyet Kız Anadolu İHL, Şht. Pyd. Bnb. Zafer Kılıç Anadolu İHL) öğrenim gören 412 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüte dayalı örnekleme oluşturulmada amaç, örneklemin araştırma problemiyle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişilerden oluşmasıdır.⁴⁰ Bu araştırmada belirlenen ölçütün İHL 9. ve 12. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler olmasının nedeni araştırmanın amacının bu çerçevede yapılandırılmış olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 274'ü kız (% 66,5), 138'i erkek (% 33,5) öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme grubundaki öğrencilerin 219'u (% 53,2) 9. sınıfta, 193'ü (% 46,8) ise 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 108'i (% 26,2) İmam Hatip Ortaokulundan (İHOO) mezun olurken, 304'ü (%73,8) ise diğer ortaokullardan mezun olmuştur.

1.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak bir çok nitel veri toplama yöntemine göre daha kolay ve pratik bir veri toplama yöntemi olan metaforlar/mecazlar kullanılmıştır. Bir veya birkaç açık uçlu soru yoluyla veri toplama tekniği olarak kullanılan metaforlar bir durum, olay ve olguyu var olduğu haliyle resmetmek için betimleme amacıyla kullanılmaktadır. Böylece metaforlar yoluyla çalışma grubundaki kişilerden çok farklı mecazlar elde edilerek, çalışılan konu, olgu ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim elde edilebilir. Metaforlar yoluyla veri toplarken dikkat edilmesi gereken, sorulan soruya karşılık katılımcıların bir dizi mecaz/metafor sıralamalarının yeterli olmamasıdır. Katılımcıların sıraladığı bu metaforların kendisi tek başına metaforların betimsel gücünü yeterli oranda ortaya koyamaz. Bu nedenle metafor çalışmalarında "neden" veya "niçin" soruları da sorulur. Böylece her bir katılımcının aynı metaforu hangi anlamda (olumlu-olumsuz vb.) kullandığı tespit edilir.⁴¹ Metaforların bu etkili veri toplama özelliklerinden dolayı bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecileri hakkındaki metaforik algılarını belirlemek için her bir katılımcıdan, "imam hatip lisesi... gibidir, çünkü...", "imam hatip lisesi meslek dersi öğretmeni... gibidir, çünkü..." ve "imam hatip lisesi idaresi... gibidir, çünkü..." biçiminde sorulmuş üç cümleden oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca formda, öğrencilerin cinsiyet, sınıf (9. ve 12. sınıf) ve mezun oldukları ortaokula ait demografik bilgilerini tespit eden sorulara yer verilmiştir. Form oluşturulduktan sonra belirlenen öğrencilere uygulayabilmek için, öncelikle izin alınması gerektiğinden,⁴² Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne dilekçeyle başvuruda bulunulmuştur. İlgili formun incelenmesi sonucunda, belirlenen okullarda çalışmayı gerçekleştirmek

³⁸ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 72.

³⁹ Michael Quinn Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (Thousand Oaks: Sage, 2002), 104.

⁴⁰ Şener Büyüköztürt v.dğr., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012), 91; Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 112.

⁴¹ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 212.

⁴² Millî Eğitim Bakanlığı, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi", *Tebliğler Dergisi*, Mart 2007/2594, erişim 13 Ekim 2018, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/589.pdf>.

1244 | Tunçay Karateke, İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...
için gerekli onay/izin alınmıştır.⁴³ Verilerin toplanması esnasında araştırmanın katılımcı grubuna araştırma hakkında bilgi verildikten sonra formlar dağıtılarak dolduruları istenmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Metaforlar yoluyla veri toplamak diğer veri toplama yöntemlerine göre kolay olmasının yanı sıra verinin analizi de diğer nitel türlere göre daha kolaydır. Çünkü mecazlar farklı sözcüklerden oluşmaktadır. Bu nedenle sözcüklerin ayrıştırılması araştırmacı için bir sorun oluşturmaz. Sözcüklerin benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak belirli tematik veya kategorik başlıklar altında çok kolay bir şekilde toplanabilir.⁴⁴

Nitel araştırmalarda belirli kavramlara ve kategorilere ulaşmak için içerik analizi tekniği⁴⁵ kullanılmaktadır. İçerik analizi sonucu oluşan kodların ve kodlardan oluşan kategorilerin ne anlama geldiğini ifade etmek, elde edilen verinin güvenilirliğini artırmak, yanlılığını azaltmak, ortaya konan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapmak için nitel veri frekans ve yüzdeler olarak ifade edilebilmektedir.⁴⁶ Yine nitel verinin içerik analizi sonucunda oluşturulan kategorilerin, gruplar arasında ne sıklıkla karşılaşıldığı incelemek için çapraz tablolarla sunulabilmektedir.⁴⁷ Bu araştırmada da elde edilen veriler önce excel'e aktararak kodlanmıştır. Böylece içerik analizi sonucunda öğrencilerin her bir kavrama ilişkin oluşturdukları metaforların sayısı belirlenmiştir. Bu analizde öğrencilerin metaforun "neden ve niçin" kısmında, bu metaforlara yükledikleri anlamların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel kategoride toplandığı anlaşılmıştır. Olumlu ve olumsuz olan bu kategoriler SPSS programında cinsiyet, sınıf (9. Ve 12. sınıf) ve mezun olunan orta okula göre çapraz tablo yapılarak sunulmuştur. Böylece her bir kategorinin ne anlam ifade ettiği ortaya konulmuştur.

Çalışmanın nasıl yürütüldüğünün ve verilerin nasıl analiz edildiğinin ayrıntılı bir şekilde yöntem kısmında belirtilmesi nitel araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır.⁴⁸ Buna ek olarak araştırmanın güvenilirliğini artırmanın bir diğer yolu da nitel veriyi sayısallaştırmaktır.⁴⁹ Bu araştırmada da geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için nitel veriler sayısallaştırılmış; araştırmanın nasıl yapıldığı, verilerin nasıl analiz edildiği, araştırmanın yöntem kısmında verilmiş, metaforlarla ilgili alıntılar bulgular kısmında sunulmuştur. Alıntı yapılan öğrenciyi belirlemek için, kız öğrenci için "K", erkek öğrenci için "E", sınıf için 9-12. sınıf ve "1, 2, 3,...412 gibi kodlar kullanılmıştır. Örneğin 180. anket formunu dolduran 9. sınıf erkek öğrenci için "180-9EÖ" şeklinde bir kod kullanılmıştır.

2. BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubundaki öğrencilerin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin oluşturdukları metaforlara, metaforlardan oluşturulan kategorilere ve kategoriler arasındaki karşılaştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrencilerin İHL, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilere İlişkin Metaforları

İHL öğrencilerinin, İHL'ye ilişkin ürettikleri metaforlar ve oluşturulan kategoriler Tablo 1'de sunulmuştur.

⁴³ Elazığ Valiliğinin 21.11.2018 tarihli 79137285-605.01-E.22327512 sayılı yazısı.

⁴⁴ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 212.

⁴⁵ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 227-228.

⁴⁶ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 242-243.

⁴⁷ Ian Dey, *Qualitative Data Analysis* (London and New York: Taylor & Francis Group, 2005), 48-49.

⁴⁸ Büyüköztürk v.dğr., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 245; Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 257-261.

⁴⁹ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 242.

Tablo1: İHL'ye İlişkin Üretilen Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar
Olumlu (f=261/%63,3)	<p>"1.Evimiz (33/%8,01)⁵⁰", "2.Aile (24/% 5,83), "3. Kur'an Kursu (14/%3,40)", "4. Yuvam (12/%2,91)", "5. Güzel bir yer (9/%2,18)", "6.Cami (9)",⁵¹ "7.Işık (9)", "8.Medrese (8/%1,94)", "9.Kütüphane (5/%1,21)", "10.Din okulu (5)", "11.Ayrıcalıklı yer (5)", "12.Cennet (5)", "13.Dini bir yer (4/%0,97)", "14.Ahlak evi (3/0,73)", "15.Gül bahçesi (3)", "16.İyi bir okul (3)", "17.Din yuvası (3)", "18.Öğretici (3)", "19.Rehber (3)", "20.Peygamber ocağı (3)", "21.Ahret yolu (3)", "22.Ağaç (3)", "23.Çiçek (3)", "24.İmam (3)", "25.Umut (3)", "26.Doğru yol (3)", "27. Yol gösterici (2/%0,49)", "28.Kurs (2)", "29.Gül (2)", "30.Kitap (2)", "31.Su (2)", "32.İslam'a giden yol (2)", "33.Samimi bir yer (2)", "34.Manevi mekan (2)", "35.İslam'ın temsili (2)", "36. Ülkenin direği (2)", "37.Verimli bahçe (2)", "38.Fayda (2)", "39.İlim yuvası (2)", "40.İslam'ın aynası (1/%0,49)", "41.Pusula (1)", "42.Nur (1)", "43.Eğitim evi (1)", "44.Güneş ışığı (1)", "45.Dil kursu (1)", "46.Başarı tohumları (1)", "47. Ahlak yolu (1)", "48. Eğlence merkezi (1)", "49.Saray (1)", "50. Cihat (1)", "51. İlim aşkı (1)", "52. İslam'ı yayma yeri (1)", "53. İlim bankası (1)", "54. Mescid-i Nebi (1)", "55. Günahsız yer (1)", "56. Melek (1)", "57.Dost (1)", "58. Terbiyeli insan (1)", "59.Ahret öncesi sınav (1)", "60.Ruhsağlığı (1)", "61. Manevi hayat okulu (1)", "62.Deniz (1)", "63.Evimin bahçesi (1)", "64.Meyva ağacı (1)", "65.Fen lisesi (1)", "66.Çınar (1)", "67. İslam'ı öğrenmede yol (1)", "68.İslam yolunun feneri (1)", "69. Arşın gölgesinde yol (1)", "70.Öğretmen (1)", "71.En özel okul (1)", "72.Ciddiyet (1)", "73.Farkındalık (1)", "74.İslamiyet (1)", "75.Altın (1)", "76.İlim (1)", "77.İlim yolu (1)", "78.Dini öğrenme yolu (1)", "79.Hayat okulu (1)", "80.Evimin misafir odası (1)", "81.Ayna (1)", "82.İmanlı kişi (1)", "83.Yağmur (1)", "84.Hayat (1)", "85.İlim huzuru (1)", "86.Derya (1)", "87.Bilginin doğduğu yer (1)", "88.Dinin temeli (1)", "89.İlmin merkezi (1)", "90.İslam ilim merkez (1)", "91.Dinin merkezi (1)", "92.İlim meclisi (1)", "93.Olgunluk (1)".</p>
Olumsuz (f=151/%36,7)	<p>"1. Ceza evi/hapishane (76/%18,45)", "2. Düz lise (12/%18,45)", "3.Kötü bir yer (6/%6)", "4. Ahır (4/%0,97)", "5.Sıkıcı bir yer (3/0,73)", "6.İşkence (3)", "7.Karanlık oda (2/%0,49)", "8.Dikenli gül (2)", "9.Zindan (2)", "10.Boşa kürek çekmek (2)", "11.Sakız (2)", "12.Baskıcı yer (2)", "13.Zorlayıcı yer (1/%0,24)", "14.Korkunç (1)", "15.Toplanma alanı (1)", "16.Harebe (1)", "17.Sokak (1)", "18. Çıkmaz sokak (1)", "19.Serseri okulu (1)", "20.Timarhane (1)", "21.Gereksiz (1)", "22.Yol geçen hanı (1)", "23.Karagül (1)", "24.Berbat (1)", "25.Rezillik (1)", "26.Kerbela (1)", "27.Dumbel (1)", "28.Koşu bandı (1)", "29.Kabus (1)", "30.Eksik okul (1)", "31.Kapalı kutu (1)", "32.Ciddiyetsiz bir yer (1)", "33.Küçük oda (1)", "34.Çöplük (1)", "35.Şaka (1)", "36.Olgunlaşmamış karpuz (1)", "37. Cennette Çöplük (1)", "38.Mavi balina (1)", "39.Sıkıcı yer (1)", "40.Antibiyotik (1)", "41.Deliler hastanesi (1)", "42.Kanser (1)", "43. Karadelik (1)", "44. Ölüm (1)", "45.Kağıt israfı (1)", "46.Cehennem (1)", "47.Çöp (1)", "</p>
Toplam	93 olumlu metafor + 47 olumsuz metafor = 140

⁵⁰ Parantez içindeki ilk rakam kişi sayısını, ikinci rakam yüzdeyi ifade etmektedir.

⁵¹ Kişi sayısı aynı olan metaforların yüzdeleri de aynı olduğundan, kişi sayısı aynı olan metaforlarda yüzdelere (%) sadece ilk metafora verilmiştir.

1246 | Tunçay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

Tablo 1 incelendiğinde İHL öğrencilerinin İHL'ye ilişkin 140 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlardan 93'ü olumlu iken, 47'si olumsuzdur. Olumlu olarak üretilen 93 metafor araştırmaya katılan öğrencilerin %63,3'ü (261) tarafından, olumsuz olarak üretilen 47 metafor ise öğrencilerin %36,7'si tarafından üretilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri olumlu metaforlar içinde en fazla tekrarlanan metaforların "Evimiz (33/58,01)", "Aile (24/5,83)" ve "Kur'an kursu (14/3,40)" olduğu; olumsuz olarak üretilen metaforlar içerisinde ise "Ceza evi/hapishane/(18,45)", "Düz lise (12/18,45)" ve "Kötü bir yer (6/6)" şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin üçte ikisinin (%63,7) İHL'ye ilişkin olumlu algıya sahip olduğu, üçte birinin ise olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Belirlenen kategorilere ait örnek metafor ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

İHL'yi olumlu algılayan öğrenci ifadeleri: "İHL 'aile' gibidir, çünkü Müslüman Müslümanın kardeşidir. İmam Hatip'te insanlar bir birlerine değer verir. İmam Hatip'te insanlar din kardeşidir(5-9KÖ)".

"İHL 'derya' gibidir, çünkü uçsuz bucaksız ilmin damlalarını bizlere sunarak ufku-muzu genişletir (404-12EÖ)."

"İHL 'evimiz' gibidir, çünkü okulu çok seviyorum (388-12KÖ)".

"İHL 'melek' gibidir, çünkü dinle ilgili her şeyi burada öğrendik (156-9EÖ)".

İHL'yi olumsuz algılayan öğrenci ifadeleri: "İHL 'ceza evi' gibidir, Çünkü çok fazla kısıtlıyorlar bizi. Her şeyimize karışıyorlar. Özgürlüğümüzü kısıtlıyorlar (272-12KÖ)".

"İHL 'sokak' gibidir. Çünkü her zaman bağıyorlar. Derste hiç susmuyorlar. Sokaktaki insanlar gibi konuşuyorlar ve hiç ders çalışmıyorlar (60-9KÖ)".

Öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine ilişkin ürettikleri metaforlar ve oluşturulan kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: İHL Meslek Dersi Öğretmenine İlişkin Üretilen Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler

Katego-riler	Metaforlar
Olumlu (f=319/%77,4)	"1.İyi biri (34/%8,25)", "2.Abla-abi (32/%7,77)", "3.Aile (31/%7,52)", "4.Melek (27/%6,55)", "5.Arkadaş (25/%6,07)", "6.Gül (14/%3,40)", "7.Anne (11/%2,67)", "8.Rehber (10/%2,43)", "9.Baba (6/%1,46)", "10.Çiçek (5/%1,21)", "11.Işık (5)", "12.Pusula (4/%0,97)", "13.İmam(4)", "14.Pamuk (4)", "15.İyi öğretmen (3/%0,73)", "16.Cami hocası (3)", "17.Güzel huylu (3)", "18.Şeker (3)", "19.Yol gösteren ayna (3)", "20.Rehber öğretmeni (3)", "21.İn-san (2/%0,49)", "22.Yol gösterici (2)", "23.Alim (2)", "24.Sahabe (2)", "25.Pro-fösör (2)", "26.İyi kalpli kişi (2)", "27.Öğretmen (2)", "28.Evliya (2)", "29.Pır-lanta (2)", "30.Merhametli (2)", "31.Çınar ağacı (2)", "32.Hanımfendi (1)", "33.Önder (1)", "34.Uyarıcı (1)", "35.Din adamı (1)", "36.Harika (1)", "37.Mü-kemmel (1)", "38.Amca (1)", "39.Cennet (1)", "40.Harita (1)", "41. Teyzem (1)", "42.Sıcak insan (1)", "43.Yoldaki levha (1)", "44.Trafik polisi (1)", "45.İyilik ve güzellik (1)", "46.Anlayışlı (1)", "47.Evim (1)", "48.Kur'an-ı Kerim meali (1)", "49.İyi öğretici (1)", "50.Medrese (1)", "51.Mum (1)", "52.Kur'an hocası (1)", "53.Destekçi (1)", "54.İyi kişi (1)", "55.Çoban (1)", "56.Hoca (1)", "57.Ermiş (1)", "58.Papatya (1)", "59.Yoldaş (1)", "60.Dost (1)", "61.Adalet (1)", "62.Din zengini (1)", "63.İlk yardım (1)", "64.Sözlük (1)", "65.Aşk (1)", "66.Çamaşır ma-kinası (1)", "67.Ateş (1)", "68.Bulut (1)", "69.Bilgi küpü (1)", "70.Fıstık (1)", "71.Prences (1)", "72.Su. (1)", "73.Hayat rehberi (1)", "74.Medrese hocası (1)", "75.Ağaç (1)", "76.Önemli eşya (1)", "77.Güneş (1)", "78.Karınca (1)", "79.Genç-lerin yolundaki taşları kaldıran kişi (1)", "80.Kitap (1)", "81.Dernek (1)", "82.Vicdan (1)", "83.Doğru yolu gösteren (1)", "84.Işık saçan ampul (1)",

	"85.Öğretici (1)", "86.Ezanı okuyan imam (1)", "87.İlim adamı (1)", "88.Yönlendirici imam (1)", "89.Canım (1)", "90.Kardeş (1)", "91.Hayat (1)", "92.Filozof (1)", "93.Mürşit (1)", "94.Yol gösteren kişi (1)", "95.Karizmatik yol gösterici (1)", "96.Şeyh (1)", "97.Zeka küpü (1)", "98.Elmas (1)", "
Olumsuz (f=93/%22,6)	"1.Kötü biri (10/%2,42)", "2. Diğer öğretmen (7/%1,70)", "3. Sıkıcı (6/%1,46)", "4.Gardiyan (6)", "5.Zorlayıcı (3/%0,73)", "6.Yaşlı (3)", "7.Pişmiş kelle (3)", "8.Düşünceye göre davran (3)", "9.Düşüncesiz (3)", "10.Karabasan (2/%0,49)", "11.Sinirli (2)", "12.Havalı (2)", "13. Huzurevi (2)", "14.Çelişkiye düşüren (2)", "15.Canavar (2/)", "16.Yetersiz (2)", "17.Halden anlamayan insan (2)", "18.Dedem-nenem (2)", "19. İyi örnek olmayan (1/%0,24)", "20.Zor (1)", "21.Katı (1)", "22.Monoton (1)", "23.Cadı (1)", "24.Hızlı (1)", "25.Mafya (1)", "26.Dikenli tel (1)", "27.Deli (1)", "28.İlgisiz (1)", "29.Ruhhastası (1)", "30.Kullanışsız hoca (1)", "31.Dersine çalışmayan çocuk (1)", "32.Engel (1)", "33.Sinirli anne (1)", "34.Gösteriş budalası (1)", "35.Ot (1)", "36.Zorba (1)", "37.Sorunlu (1)", "38.Egolu (1)", "39.Karantinaya alınmış hasta (1)", "40.Çok bilmiş (1)", "41.Anlayışsız (1)", "42.Yapboz (1)", "43.Baskıcı (1)", "44.Muhafif parti (1)", "45.Şekersiz helva (1)", "46.Tutarsız (1)", "47.Ölecek adam (1)", "48.Ayna (1)", "49.Kaba insan (1)".
Toplam	98 olumlu metafor + 49 olumsuz metafor = 147

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine ilişkin 147 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlardan 98'i olumlu iken, 49'u olumsuzdur. Olumlu olarak üretilen 98 metafor araştırmaya katılan öğrencilerin %77,4'ü (319) tarafından, olumsuz olarak üretilen 49 metafor ise öğrencilerin %22,6'sı tarafından üretilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri olumlu metaforlar içinde en fazla tekrarlanan metaforların "İyi biri (34/%8,25)", "Abla-abi (32/%7,77)" ve "Aile (31/%7,27)" olduğu; olumsuz olarak üretilen metaforların içerisinde ise "Kötü biri (10/%2, 42)", "Diğer öğretmen (7/1,70)", ve "Sıkıcı (6/%1,46)" şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin ortalama dörtte üçünün (%77,4) meslek dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu algıya sahip olduğu, ortalama dörtte birinin ise olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir. Belirlenen kategorilere ait örnek metafor ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Meslek dersi öğretmenlerini olumlu algılayan öğrenci ifadeleri: "İHL meslek dersi öğretmeni 'cami hocası' gibidir, çünkü Cami hocaları bize dinimizi öğretir ve İslam tarihi ile ilgili hutbelerde öğütler verir. Meslek 'dersi öğretmeni dinimizle bize karşı bilgiler verir (113-9EÖ)".

"İHL meslek dersi öğretmeni 'anne' gibidir, çünkü bizimle ilgileniyorlar (30-9KÖ)".

"İHL meslek dersi öğretmeni 'rehber' gibidir, çünkü bizi Allah'a giden yolda bilgilendirirler. Yol gösterirler (353-12KÖ)".

Meslek dersi öğretmenlerini olumsuz algılayan öğrenci ifadeleri: "İHL meslek dersi öğretmeni 'karabasan' gibidir, çünkü nefes bile alamıyoruz ve bizi dinlemiyorlar (45-9KÖ)".

"İHL meslek dersi öğretmeni 'canavar' gibidir, çünkü bize meslek derslerini sevdirmek yerine soğutuyorlar. Daha farklı ve yumuşak olabilirler (365-12KÖ)".

Öğrencilerin idarecilere ilişkin ürettikleri metaforlar ve oluşturulan kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: İHL İdaresine İlişkin Üretilen Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler

Kategori-ler	Metaforlar
--------------	------------

Olumlu (f=144/%35)	<p>"1.Aile (22/%5,34)", "2.İyi biri (14/%3,40)", "3.Disiplinli (7/%1,70)", "4.Gül (6/%1,46)", "5.Babam (5/%1,21)", "6.Melek (5)", "7.Mahkeme (4/%0,97)", "8.Velimiz (3/%0,73)", "9.Abi (3)", "10.Kanun (3)", "11.Adaletli (3)", "12.Evin temeli (3)", "13.Hz. Ömer (3)", "14.Koruyucu (3)", "15.Trafik polisi (2/%0,49)", "16.Devlet (2)", "17.Aslan (2)", "18.Şeker (2)", "19.Adalet timsali (2)", "20.Normal (2)", "21.Terzi (2)", "22.Hoşgörülü (1/%0,24)", "23.Harika (1)", "24.Önder (1)", "25.Profösör (1)", "26.Aile büyükleri (1)", "27.Şube karakolu (1)", "28.Güvence (1)", "29.Dost (1)", "30.İlgili (1)", "31.İlaç (1)", "32.Şehir müftüsü (1)", "33.Pamuk (1)", "34.Başkan (1)", "35.Normal müdür (1)", "36.Cumhur başkanı (1)", "37.İstiare (1)", "38.İmamlar 39.Yönetmen (1)", "40.Hükümet (1)", "41.Hsyk (1)", "42.Sevap işler (1)", "43.Merhametli (1)", "44.Denetim kurulu (1)", "45.Kur'an Kursu idaresi (1)", "46.Terazi (1)", "47.Lale (1)", "48.Sorumluluk (1)", "49.Kusursuz (1)", "50.Reis (1)", "51.Merhamet (1)", "52.Aşı (1)", "53.Koruma görevlisi (1)", "54.Olması gerektiği (1)", "55.Gemideki kaptan (1)", "56.Ay-Güneş (1)", "57.Çınar ağacı (1)", "58.Cin (1)", "59.Hukuk sistemi (1)", "60.Ahiret (1)", "61.Adliye (1)", "62.Altın elma (1)", "63.Altın (1)", "64.Adalet (1)", "65.Trafik işareti (1)", "66.Okul uyarıcısı (1)", "67.Trafik ışıkları"</p>
Olumsuz (f=268/%65)	<p>"1.Gardiyen (32/%7,77)", "2.Aşırı disiplinli (30/%7,28)", "3.Kötü (30)", "4.Diktatör (12/%2,91)", "5.Anlayışsız (10/%2,43)", "6.Hapishane (7/%1,70)", "7.Baskıcı (7)", "8.Rezillik (6/%1,46)", "9.Polis (5/%1,21)", "10.Boşluk (5)", "11.Öcü (5)", "12.Sert (4/%0,97)", "13.Umursamaz insan (4)", "14.Sorumsuz (4)", "15.Sıkıcı (3/%0,73)", "16.Baskıcı baba (3)", "17.Düşmanımız (3)", "18.Adaletsiz (3)", "19.Canavar (3)", "20.Cehennem (2/%0,49)", "21.Sadece dinleyici (2)", "22.Kuralcı (2)", "23.Vicdansız (2)", "24.Hamurabi kanuları (2)", "25.Askerlik (2)", "26.Hapishane müdürü (2)", "27.Acımasız (2)", "28.Sert kaya (2)", "29.Gaddar (2)", "30.Sinir küpü (2)", "31.Mahkeme salonu (2)", "32.Hapishane yönetimi (2)", "33.Engel (2)", "34.Konutan (2)", "35.Yorumsuz (2)", "36.Gereksiz (2)", "37.Cehennem zebanisi (1/%0,24)", "38.Karabasan (1)", "39.Eli sopalı öğretmen (1)", "40.Tutar-sız (1)", "41.Dedem (1)", "42.Dedektif (1)", "43.Benden uzak biri (1)", "44.İzin vermeyen (1)", "45.Terör örgütü (1)", "46.İblis (1)", "47.Zabıta (1)", "48.Nefret (1)", "49.Acıyıcı (1)", "50.Mahkeme (1)", "51.Müftülük (1)", "52.İlkokul idaresi (1)", "53.Bozuk terazi (1)", "54.Saçma (1)", "55.Zor (1)", "56.Taşkalplı (1)", "57.Manyak (1)", "58.Sorgu odası (1)", "59.Veli (1)", "60.Korku tüneli (1)", "61.Disiplin cezası (1)", "62.Ölüm (1)", "63.Cenaze (1)", "64.Papağan (1)", "65.Sözde kanun yasası (1)", "66.Ayrımcılık yapan (1)", "67.Fazla korumacı (1)", "68.Hayalet (1)", "69.Resmi yer (1)", "70.Buz dolabı (1)", "71.Cani (1)", "72.Sıkı yönetim (1)", "73.Müfettiş (1)", "74.Tuhaf (1)", "75.Balon (1)", "76.İdare edemeyen (1)", "77.Öğrenci düşmanı (1)", "78.Elektirik (1)", "79.Esrar (1)", "80.Kural kitabı (1)", "81.Sülük (1)", "82.Atom bombası (1)", "83.Çin işkencesi (1)", "84.Egolu (1)", "85.Disiplin kurulu (1)", "86.Fazla sıkıcı (1)", "87.Sorgusuz infaz (1)", "88.Berbat (1)", "89.İlgisiz (1)", "90.Darbeci (1)", "91.Sisi (1)", "92.Tramp (1)", "93.Odun (1)", "94.Disiplinsiz (1)".</p>
Toplam	67 olumlu metafor + 94 olumsuz metafor = 161

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin İHL idaresine ilişkin 161 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlardan 67'si olumlu iken, 94'ü olumsuzdur. Olumsuz olarak üretilen 94 metafor araştırmaya katılan öğrencilerin %65'i (268) tarafından, olumlu olarak üretilen 67 metafor ise öğrencilerin %35'i tarafından üretilmiştir. Okul idaresi ile ilgili, olumsuz olarak üretilen metaforlar içerisinde en fazla tekrarlananların "Gardiyen (32/%7,77)", "Aşırı disiplinli (30/%7,28)" ve "Kötü (30/%7,28)" olduğu; olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde

ise "Aile (22/%5,34)", "İyi biri (14/%3,40)" ve "Disiplinli (7/%1,40)" olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin ortalama üçte ikisinin (%65) İHL idaresine ilişkin olumsuz algıya sahip olduğu, ortalama üçte birinin ise olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir. Belirlenen kategorilere ait örnek metafor ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

İdarecileri olumlu algılayan öğrenci ifadeleri: "İmam Hatip Lisesi idaresi 'hukuk sistemi' gibidir, çünkü Allah'a şükür çok adaetliler (395-12EÖ)".

"İmam Hatip Lisesi 'terazi' gibidir, çünkü öğretmen, öğrenci ve veli arasında dengeyi sağlar (406-12EÖ)."

"İmam Hatip Lisesi idaresi 'abi' gibidir. Çünkü hatalarımız olduğunda bizi güzelce uyurup affeder (68-9KÖ)".

İdarecileri olumsuz algılayan öğrenci ifadeleri: "İmam Hatip Lisesi idaresi 'cehennem' gibidir, çünkü her şey yasak, yürümeye korkuyoruz (6-9KÖ)".

"İmam Hatip Lisesi idaresi 'hapishane yönetimi' gibidir, çünkü bizim İmam Hatipli olduğumuzu söyleyerek herhangi bir eğlence veya sosyal etkinlik yapmamıza izin verilmeyip, baskı altında tutuluyoruz. Daha yaşımız genç ve biz de eğlenmek istiyoruz ama hep susturuyoruz, bastırılıyor, kendi aramızda eğlenmemiz günah gibi görülüyor (278-12KÖ)".

"İmam Hatip Lisesi idaresi 'diktatör' gibidir, çünkü hep emir verilir. Fikir sorulmaz, yasaklar vardır (380-12KÖ)".

2.2. Bazı Kategorilere Göre Öğrencilerin İHL, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilere İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin oluşturulan kategorilerin karşılaştırılması Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: İHL, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilere İlişkin Metaforik Algıların Karşılaştırılması

	Algı					
	Olumlu		Olumsuz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İHL	261	63,3	151	36,7	412	100
Öğretmen	319	77,4	93	22,6	412	100
İdareci	144	35,0	268	65,0	412	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin (412), %63,3'ü İHL'yi, %77,4'ü meslek dersi öğretmeni, %35'i okul idarecilerini olumlu algıladığı görülmektedir. Öğrencilerin %36,7'si İHL'yi, %22,6'sı meslek dersi öğretmeni, %65'i ise okul idaresini olumsuz algıladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu algılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu; okul idaresine ilişkin olumsuz algının ise çok daha fazla olduğu söylenebilir.

İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin oluşturulan kategorilerin cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Oluşturulan Kategorilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	Algı												Toplam
	İHL				Öğretmen				İdareci				
	Olumlu		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Erkek	108	78,3	30	21,7	110	79,7	28	20,3	81	58,7	57	41,3	18
Kız	153	55,8	121	44,2	209	76,3	65	23,7	63	23,0	211	77,0	274
Toplam	261		151		319		93		144		268		412

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %78,3'ünün İHL'ye ilişkin olumlu, %21,7'sinin olumsuz; meslek dersi öğretmenlerine ilişkin %79,7'si olumlu, %20,3'ü olumsuz; idarecilere ilişkin %58,7'sinin olumlu, %41,3'ünün olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin ise %55,8'inin İHL'ye ilişkin olumlu, %44,2'sinin olumsuz; meslek dersi öğretmenine ilişkin %76,3'ünün olumlu, %23,7'sinin olumsuz; idarecilere ilişkin %23'ünün olumlu, %77'sinin olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bulgular erkek öğrencilerin (78,3) kız öğrencilere göre (55,8) İHL'ye ilişkin daha fazla olumlu metafor ürettiklerini; erkek ve kız öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine ilişkin birbirine yakın oranda (%79,7- %76,3) olumlu metafor ürettiklerini göstermektedir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki en dikkat çekici fark okul idaresine karşı üretilen metaforlardır. Kız öğrencilerin İHL idarecilerine karşı olumsuz metaforik algılarının (%77) erkeklere göre (%41,3) çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin kızlara göre İHL'ye ilişkin daha fazla olumlu algıya sahip oldukları; kız ve erkek öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine yakın oranda olumlu algıya sahip oldukları; kız öğrencilerin ise idarecilere karşı erkeklere göre daha olumsuz algıya sahip oldukları söylenebilir.

İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin oluşturulan kategorilerin sınıflara göre karşılaştırılması Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6: Oluşturulan Kategorilerin Sınıflara Göre Karşılaştırılması

Sınıf	Algı												Toplam
	İHL				Öğretmen				İdareci				
	Olumlu		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9. Sınıf	157	71,7	62	28,3	181	82,6	38	17,4	102	46,6	117	53,4	219
12. Sınıf	104	53,9	89	46,1	138	71,5	55	28,5	42	21,8	151	78,2	193
Toplam	261		151		319		93		144		268		412

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin %71,7'sinin İHL'ye ilişkin olumlu, %28,3'ünün olumsuz; meslek dersi öğretmenlerine ilişkin %82,6'sının olumlu, %17,4'ünün olumsuz; idarecilere ilişkin %46,6'sının olumlu, %53,4'ünün olumsuz metafor

ürettikleri görülmektedir. 12. sınıf öğrencilerinin ise %53,9'unun İHL'ye ilişkin olumlu, %46,1'inin olumsuz; meslek dersi öğretmenlerine ilişkin %71,5'inin olumlu, %28,5'inin olumsuz; idarecilere ilişkin %21,8'inin olumlu, %78,2'sinin olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bulgular 9. sınıf öğrencilerinin 12.sınıf öğrencilerine göre İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin daha fazla olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir deyiş ile, sınıf düzeyi ile olumlu algı arasında ters orantı vardır. Yine 12. sınıf öğrencilerinin okul idarecilerine karşı olumsuz metaforik algılarının (%78,2) 9. sınıf öğrencilerine göre (%53,4) daha fazla olduğu görülmektedir.

İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin oluşturulan kategorilerin mezun olunan ortaokula göre karşılaştırılması Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Oluşturulan Kategorilerin Mezun Olunan Ortaokula Göre Karşılaştırılması

Ortaokul	Algı										Toplam		
	İHL		Öğretmen				İdareci						
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İHOO	79	73,1	29	26,9	94	87	14	13	56	51,9	52	48,1	108
Ortaokul	182	56,9	122	40,1	225	74	79	26	88	28,9	216	71,1	304
Toplam	261		151		319		93		144		268		412

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerden İHOO'dan mezun olanların %73,1'inin İHL'ye ilişkin olumlu, %26,9'unun olumsuz; meslek dersi öğretmenlerine ilişkin %87'sinin olumlu, %13'ünün olumsuz; idarecilere ilişkin %51,9'unun olumlu, %48,1'inin olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir. Diğer ortaokullardan mezun olan öğrencilerin ise %56,9'unun İHL'ye ilişkin olumlu, %40,1'inin olumsuz; meslek dersi öğretmenlerine ilişkin %74'ünün olumlu, %26'sinin olumsuz; idarecilere ilişkin %28,9'unun olumlu, %71,1'inin olumsuz metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bulgular İHOO'dan mezun olan öğrencilerin diğer ortaokullardan mezun olan öğrencilere göre İHL'ne, meslek dersi öğretmenine ve idarecilere ilişkin daha fazla olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılan bu araştırma, İHL'de öğrenim gören 412 öğrencinin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Doğrudan İHL ile ilgili metaforik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tespit edilen farklı lise türleri üzerine yapılan metafor çalışmalarında İHL'den örneklem alınmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen sonuçların İHL örneklemlerle metafor çalışmalarıyla karşılaştırılması mümkün olamamıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar örgün din eğitimindeki tespit edilen tek çalışma olan Taş'ın çalışması ile farklı çalışma grupları üzerine yapılan okul, idareci ve öğretmen metaforlarıyla tartışılmıştır. Bununla birlikte İHL öğrencileri üzerine yapılan farklı çalışmaların konuyla ilgili kısımlarından da istifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, İHL'ye ilişkin 140, meslek dersi öğretmenlerine ilişkin 147, idarecilere ilişkin 161 metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin İHL, meslek dersi öğretmeni ve idarecilere ilişkin birbirinden farklı sayıda metafor ürettikleri anlaşılmak-

1252 | Tunçay Karateke, İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

tadır. Çok sayıda metafor üretilmesi öğrencilerin beklentilerinin, yaşamışlıkların ve amaçlarının birbirinden farklı olmasıyla açıklanabilir. Ürettikleri metaforların analiz edilmesi sonucunda, temelde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplandığı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama üçte ikisi (%63,3) İHL'ye ilişkin olumlu (93) metafor üretirken, üçte biri (%36,7) ise olumsuz (47) metafor üretmiştir. Olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforların "Evimiz (33/%8,01)", "Aile (24/%5,83) ve "Kur'an Kursu (14/%3,40)" metaforlarının olduğu; olumsuz olarak en sık tekrarlanan metaforların ise "Ceza evi/hapishane (76/%18,45)", "Düz lise (12/%18,45)", "Kötü bir yer (6/%6)" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre öğrencilerin yarısından fazlasının İHL'ye ilişkin olumlu metaforik algıya sahip oldukları söylenebilir. Farklı çalışma grupları üzerine yapılan araştırmalarda okul kavramına ilişkin buna benzer bulgular elde edilmiştir.⁵² Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisinin İHL'ye ilişkin olumlu metafor üretmeleri, okullarına ilişkin olumlu bir imaja sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aşlamacı'nın Türkiye geneli İHL öğrencileri ve öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,2) İHL'de olmaktan memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁵³ Arpacı'nın yaptığı çalışmada da İHL'de öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%92,2) İHL'yi severek okuduğu ve bundan mutluluk duyduğu tespit edilmiştir.⁵⁴

Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İHL'yi daha fazla olumsuz algıladıkları görülmüştür. Bu bulgu Aşlamacı'nın çalışmasında kız öğrencilerin (%68,2), erkek öğrencilere göre (%53,8) kendilerini daha yüksek oranda İHL'ye ait hissettikleri bulgusu ile çelişmektedir.⁵⁵ Yine bu bulgu kız öğrencilerin erkeklere göre okula bağlılık düzeyinin daha fazla olduğu,⁵⁶ erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre okulu daha fazla "baskı yeri" olarak algıladığıyla⁵⁷ ilgili çalışma sonuçları ile de farklılık göstermektedir. İHL'de öğrenim gören kızların okullarını metaforik olarak olumsuz algılamaları, okul idaresinden kaynaklı (Bk. Tablo 4) olabileceği gibi farklı nedenlerden de kaynaklı olabilir. Bu konuyla ilgili farklı çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise 12. sınıf öğrencilerinin İHL'ye ilişkin metaforik algıları 9. sınıf öğrencilerine göre daha olumsuzdur. Bu durum 12. sınıf öğrencilerinin okulda geçen 4 yıllık deneyimlerinin daha çok olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bir başka sonucu da, diğer ortaokullardan mezun olan öğrencilerin İHL algısı, İHOO'dan mezun olan öğrencilere göre daha olumsuzdur. Bu durum İHOO'nun programının, İHL'ye hazırlayıcı mahiyette olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçü (%77,4) meslek dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu (98) metafor üretirken, beşte birlik kısmının (%22,6) ise olumsuz (49) metafor ürettikleri belirlenmiştir. Olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforların "İyi biri (34/%8,25)", "Abla-abi (32/%7,77)", "Aile (31/%7,52)", metaforlarının olduğu; olumsuz olarak en sık tekrarlanan metaforların ise "Kötü biri (10/%2,42)", "Diğer öğretmen (7/%1,70)", "Sıkıcı (6/%1,46)" şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu metaforik algıya sahip oldu-

⁵² Balcı, *Metaphorical Images of Schol: School Perceptions of Students, Teachers and Parents From Four Selected Schools*, 130; Saban, "Okula İlişkin Metaforlar", 469-470; Nalçacı-Bektaş, "Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları", 244-245.

⁵³ İbrahim Aşlamacı, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet* (İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi, 2017), 45

⁵⁴ Önder Arpacı, *İmam Hatip Liselerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Doyum Problemleri* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 1997), 239.

⁵⁵ İbrahim Aşlamacı, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*, 49

⁵⁶ Gökhan Arartaman, *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006), 92.

⁵⁷ Murat Özdemir, "Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi* 37 (2012): 163.

ğunu göstermektedir. Farklı çalışma grupları üzerine yapılan araştırmalarda öğretmen kavramına ilişkin buna benzer bulgular elde edilmiştir.⁵⁸ Taş'ın 4. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin %87,18'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine ilişkin olumlu metafor üretmişlerdir.⁵⁹ Aşlamacı'nın yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi meslek dersi öğretmenlerinin söz ve davranışları ile kendilerine örnek olduğunu, öğrencilerin yaklaşık yarısı öğretmenlerinin ders başarılarını değerlendirirken adil olduklarını belirtmişlerdir.⁶⁰ Aşlamacı'nın yaptığı bir başka araştırmada da İHL öğrencilerinin meslek dersi öğretmenlerine karşı tutumlarının ortanın üzerinde "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine karşı tutumu meslek derslerine karşı tutumunu da etkilemektedir.⁶¹ Bu nedenle öğrencilerin meslek dersi öğretmenleriyle ilgili algıları İHL'de verilen meslek derslerinin verimliliği açısından önemlidir.

Araştırmada meslek dersi öğretmenlerine ilişkin kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki oranlar birbirine yakın görülmüştür. Fakat 9. sınıflar, 12. sınıflara göre meslek dersi öğretmenine karşı daha olumlu bir algıya sahiptir. 12. sınıfların 9. sınıflara göre meslek dersi öğretmenlerini daha fazla olumsuz algılamaları, 12. sınıfların 4 yıl boyunca İHL'deki bütün meslek derslerini görmüş olmaları, dolayısıyla meslek dersleri öğretmenleriyle ilgili deneyimlerinin 9. sınıflara göre daha olumsuz olduğu şeklinde açıklanabilir. Nitekim Aşlamacı'nın yaptığı çalışmada İHL öğrencilerinin meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutum puanlarının lise son sınıfa doğru anlamlı şekilde düştüğü görülmüştür.⁶²

İHOO'dan mezun olanların diğer ortaokullardan mezun olanlara göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. İHOO'dan mezun olan öğrencilerin meslek dersi öğretmenlerine karşı daha olumlu algıya sahip olması, İHOO'nun programının İHL'deki öğretim programını destelemesinden kaynaklı olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri (%35) idarecilere ilişkin olumlu (67) metafor üretirken, üçte ikisinin (%65) ise olumsuz (94) metafor ürettikleri belirlenmiştir. Olumlu olarak üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforun "Aile (22/%5,34)", "İyi biri (14/%3,40)", "Disiplinli (7/%1,70)" metaforlarının olduğu; olumsuz olarak en sık tekrarlanan metaforların ise "Gardiyan (32/%7,77)", "Aşırı disiplinli (30/%7,28)", "Kötü (30/%7,28)" şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin oluşturduğu diğer metaforlarda "diktatör, baskıcı, polis, hapisane, hapisane müdürü, sert, baskıcı baba, mahkeme salonu, komutan, dedektif, askerlik" gibi baskı ifade eden metaforlar olması dikkat çekicidir. Bu veriler idarecilerin öğrencilerin yarısından fazlası tarafından olumsuz olarak algılandığını; idarecilerin öğrencilerin zihninde baskı yapan eğitimci imajı bıraktığını göstermektedir. Farklı çalışma grupları üzerine yapılan araştırmalarda "okul müdürü" kavramına ilişkin olumsuz algıların olduğu görülmektedir. Balcı'nın yaptığı çalışmada, okul yöneticileri, disipline edici, otoriter, zarar verici, kaba ve duyarsız gibi mecazlarla tanımlanmıştır.⁶³ Karademir'in araştırma-

⁵⁸ Cerit, "Öğretmen Kavramı ile ilgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri", 706; Durmuş Ekiz-Zehra Koçyiğit, "Sınıf Öğretmenlerinin 'Öğretmen' Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21/2 (2003): 449-453; Asiye, Toker Gökçe-Turgay, Bülbül, "Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması", 81

⁵⁹ Hali Taş, "İlkokul öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları", 29-51.

⁶⁰ Aşlamacı, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*, 65, 68.

⁶¹ İbrahim Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/1 (2017), 226.

⁶² Aşlamacı, "İHL Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", 228.

⁶³ Balcı, *Metaphorical Images of Schol: School Perceptions of Students, Teachers and Parents From Four Selected Schools*, 133.

1254 | Tunçay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

sında öğrencilerin %50'ye yakını okul müdürlerinin nazik olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.⁶⁴ Yalçın ve Erginer'in çalışmasında ise okul müdürüne yönelik öğrenci algılarında daha çok olumsuzluk unsurunun ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır.⁶⁵ Deniz'in öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada ise, öğretmen adaylarının okul yönetimini olumsuz algıladıkları sonucuna varılmıştır.⁶⁶ Okul yöneticilerinin "okulun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri" alma ve eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütme görevlerini⁶⁷ uygulamaları sırasında, öğrencilerin algılarında olumsuz imaj bıraktığı söylenebilir. İHL'de bu oranın fazla olması, özellikle kız öğrenciler tarafından olumsuz algılanması (%77), İHL idarecilerinin görevlerini yaparken sergiledikleri tavırların kız öğrenciler tarafından olumsuz olarak görülmesinden kaynaklı olabilir. Konuyla ilgili olarak bir kız öğrencinin "İmam Hatip Lisesi idaresi 'cehennem' gibidir, çünkü her şey yasak, yürümeye korkuyoruz (6-9KÖ)" sözleri ile bir başka kız öğrencinin "İmam Hatip Lisesi idaresi 'hapisane yönetimi' gibidir, çünkü bizim imam hatipli olduğumuzu söyleyerek herhangi bir eğlence veya sosyal etkinlik yapmamıza izin verilmeyip, baskı altında tutuluyoruz.... (278-12KÖ)." sözleri anlamlıdır. Keyifli'nin yaptığı çalışmada İHL müdürlerinin değişime açık bireyler oldukları bulgusuna rağmen⁶⁸ Aşlamacı'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin yarıya yakını ihtiyaç duyduğunda okul müdürü ile görüşemediğini, yarından fazlası okul idaresinin öğrencilerle ilgili karar alırken öğrencilerin görüşlerini almadığını, yaklaşık yarısı okul yönetimlerinin ilettikleri sorunları çözmeye çalışmadığını belirtmişlerdir.⁶⁹

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, İHL öğrencilerinin okullarına ve meslek dersi öğretmenlerine ilişkin metaforik algılarının olumlu yönde olduğu, fakat okul idarecilerine karşı metaforik algılarının olumsuz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin idareci algıları üzerine farklı çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. İHL idarecilerinin yönettikleri öğrenciler Z Kuşağı (2000 ve sonrası) olarak ifade edilen kuşakta yer almaktadır. Bu kuşak iletişim ve ulaşımdaki yeni teknolojileri kullanmaktadır. Önceki kuşaktan farklı olarak internetin içinde olduğu bir dünyaya doğmuş ve internetsiz bir dünyayı algılamamıştır. İletişimlerini genelde internet üzerinden yapmaktadırlar. Bundan dolayı yalnız yaşayabilmektedirler. Bu yaşam şekli onları önceki kuşaklara göre daha özgür kılmaktadır. Özelde İHL idarecilerinin, genelde bütün okul idarecileri öğrencilerinin yaşadıkları bu çağın özelliklerini dikkate alarak bir yönetim anlayışı geliştirmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acuner, H. Yusuf. "İmam Hatip Okullarında Din Eğitimi ve Sorunları". *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*. ed. Mustafa Köylü. 208-228. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2018.
- Alaylıoğlu, Ruşen - Oğuzkan, A. Ferhan. *Ansikopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi, 1976.
- Arartaman, Gökhan. *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006.

⁶⁴ Hüseyin Karademir, *İlköğretim Okullarında Okul Müdürlerine Ait İletişimin Öğrenciler Tarafından Algı Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2008), 60.

⁶⁵ Mikail Yalçın- Aysun Erginer, "İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1", *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1/2 (2012): 229.

⁶⁶ Deniz Örucü, "Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20/3 (2014): 327.

⁶⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği", erişim: 31 Ağustos 2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.

⁶⁸ Şüfrü Keyifli, "İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliliği", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (2019),185.

⁶⁹ Aşlamacı, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*, 50-51.

- Arpacı, Önder. *İmam Hatip Liselerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Doyum Problemleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 1997.
- Aşlamacı, İbrahim, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi, 2017.
- Aşlamacı, İbrahim. "İHL Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/1 (2017):197-232.
- Aşlamacı, İbrahim. *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014.
- Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara:Anı Yayıncılık, 2012.
- Balci, Ayşe. *Metaphorical Images of Schol: School Perceptions of Students, Teachers and Parents From Four Selected Schools*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, 1999.
- Budak, Selçuk. *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara, Bilim ve Sanat, 2000.
- Buyrukçu, Ramazan *Kurumsal Değişim ve Gelişim Boyutlarıyla Türkiye'de Mesleki Din Eğitimi-Öğretimi*. Isparta: Fakülte Kitabevi, 2007.
- Büyükköztürt, Şener-Kılıç Çakmak, Ebru- Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin-Demirel, Funda. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Cerit, Yusuf. "Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri". *Eğitim ve Bilim* 33/147 (2008): 3-13.
- Cerit, Yusuf. "Öğretmen Kavramı ile ilgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/4 (2008): 693-712.
- Dey, Ian. *Qualitative Data Analysis*. London and New York: Taylor & Francis Group, 2005.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. "Haftalık Ders Çizelgeleri". Erişim: 31 Ağustos 2019. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/01154039_AIHL_Haftalik_Ders_Cizelgesi_2018-2019.pdf.
- Ekiz, Durmuş - Koçyiğit, Zehra. "Sınıf Öğretmenlerinin 'Öğretmen' Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21/2 (2003): 439-458.
- Ergin, Osman. *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.
- Ertürk, Ramazan. "İlkokul Öğrencilerinin 'Öğretmen' Kavramına İlişkin Metforik Algıları". *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8/3x (2017): 1-15.
- Hayıt, Halil. "İmam-Hatip Liselerinin Dünü ve Bugünü". *Din Öğretimi Dergisi* 31 /Kasım-Aralık 1991): 10-35.
- Karademir, Hüseyin. *İlköğretim Okullarında Okul Müdürlerine Ait İletişimin Öğrenciler Tarafından Algı Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2008.
- Karpat, Kemal. *Türk Demokrasisi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller*. İstanbul: Afa Yayıncılık, 1996.
- Kaymakcan, Recep- Aşlamacı, İbrahim. "İmam-Hatip Liseleri Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme". *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011): 21-101.
- Keyifli, Şüfrü. "İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliliği". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (2019): 167-187.
- Lakoff, George- Johnson, Mark. *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*, çev, Gökhan Yavuz Demir (İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği". Erişim: 31 Ağustos 2019. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik". Erişim: 31 Ağustos 2019. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190209-5.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi". *Tebliğler Dergisi*, Mart 2007/2594. Erişim 13 Ekim 2018. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/589.pdf>.

1256 | Tuncay Karateke. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi ...

- Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018". Erişim: 31 Ağustos 2019. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği". Erişim: 31 Ağustos 2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.
- Nalçacı, Ahmet - Bektaş, Fatih. "Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/1 (2012): 239-258.
- Oğuz, Aytunga. "Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar". *Milli Eğitim Dergisi* 182 (2009): 36-56.
- Öcal, Mustafa. *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013.
- Öcal, Mustafa. *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1994.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2017.
- Örücü, Deniz. "Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20/3, (2014): 327-358.
- Özdemir, Gökhan Yavuz. "Çevirenin Önsözü", George Lakoff-Mark Johnson, *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2005.
- Özdemir, Murat. "Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim Dergisi* 37 (2012): 96-109.
- Parmaksızoğlu, İsmet. *Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- Saban, Ahmet. "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2/2 (2004): 131-155.
- Saban, Ahmet. "Okula İlişkin Metaforlar". *Educational Administration: Theory and Practice* 55 (2008): 459-496.
- Taş, Halil. "İlkokul öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (2019): 29-51.
- Taşgın, Adnan- İleritürk, Duygu- Köse, Erdoğan. "Ortaokul Öğrencilerinin "Türkçe Dersi" ve "Türkçe Öğretmeni"ne İlişkin Metaforları". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi* 7/1 (2018): 397-410.
- Toker Gökçe, Asiye- Bülbül, Turgay. "Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/1 (2014): 63-88.
- Tulunay Atas, Öznur. "Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları", *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2016): 78-93.
- Türk Dil Kurumu., *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2011.
- Ünsür, Ahmet. *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Yalçın, Mikail- Erginer, Aysun. "İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1". *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1/2 (2012): 229-256.
- Yıldırım, Ali-Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal

ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X

December / Aralık 2019, 23 (3): 1257-1277

Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif ve Bütüncül Bir Yaklaşım

Consistency and Balance Model in Morality: Between Excess and Defect, an Objective and Holistic Approach

Fatma Yüce

Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Felsefesi Anabilim Dalı
Assist. Prof., Sinop University, Faculty of Theology, Department Of Philosophy of Religion
Sinop, Turkey
fyuce@sinop.edu.tr
orcid.org/0000-0002-8168-5982

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 13 September / Eylül 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 06 December / Aralık 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1257-1277

Cite as / Atıf: Yüce, Fatma. "Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif ve Bütüncül Bir Yaklaşım [Consistency and Balance Model in Morality: Between Excess and Defect, an Objective and Holistic Approach]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1257-1277.

<https://doi.org/10.18505/cuid.620235>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

1258 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif Consistency and Balance Model in Morality: Between Excess and Defect, an Objective and Holistic Approach

Abstract: In this study, *Consistency and Balance Model* (CBM) is proposed and introduced. In the context of the model, the importance of consistency is emphasized in morality just like in Philosophy. Therefore, CBM gives the reason prominence in morality to ensure the consistency and according to CBM the emotion, the intuition and the conscience in addition to the reason, are also important. In order to see the principles determined by the reason in human behaviors, two kinds of classification are developed for the virtues that is defined as the middle of excess and defect. The first of them is the triple classification of virtues that draws attention to the false existence of virtues and determines the opposite of virtues as forming dichotomy. The latter is the tetrad classification, which is based on the duality of two means that propose to consider the virtues together. The *Contrast* is considered as the central concept in the first classification and the *integration* is considered as the central concept in the second classification. Then it is offered that the virtues may be evaluated consistently in the social, global and theological contexts. However, the ideal morality with objective qualities and the real morality with subjective qualities are produced in order to reach the universal morality that is determined by the reason, then the consistency and the integration are proposed for them. Similarly, consistency and integration are proposed in the dualities of principle-virtue, abstract-concrete, intention-outcome, universality-locality, objectivity-subjectivity throughout the study. Finally, it is pointed out that the reasonableness of applying consistency in morality has exceptions.

Summary: Philosophy is the logical, systematic and consistent thinking that focuses on specific questions and topics to reach the reality. When this basic tendency of philosophy is applied to morality, logical, systematic and consistent actions are expected to emerge. Accordingly, a new model called as *Consistency and Balance Model* (CBM) is proposed and introduced in this article. By this model, the importance of consistency is emphasized in morality just like in philosophy. Therefore, CBM gives the reason prominence in morality to ensure thought, expression and behavior consistency. According to CBM the human emotion, the divine intuition and the solid conscience in addition to reason are required to determine the virtues. CBM, which is a synthesis of the good intention and the reason, aims to constitute the sensible and good actions. According to CBM, which has a holistic structure, if a person can adopt the virtue as a principle and reflect the virtue in all of his behaviors during his whole life, he can be defined as consistently virtuous.

CBM defines the good with the concepts of consistency and balance. According to CBM, the good is the mean of excess and defect. In this respect, CBM is based on Aristotle's *mean* idea. However, CBM aims to develop it with new content. Two important questions arise during the identification of the evil: 1. Is it bad that nothing happens? 2. Is it bad that something is wrong? The point of defect represents the absence and the point of excess represents the fallacy in the entity. Both of them are bad in morality. The middle of them is the virtue. In order to see the principles determined by the reason in human behaviors, two kinds of classification are developed for the virtues which are defined as the middle of excess and defect. The first is the triple classification of virtues that draws attention to the false existence of virtues and determines the opposite of virtues as forming dichotomy. The triple classification, which forms a dichotomy as an empty pattern that can be applied to all virtues, is determined as *over* virtue-*virtuous*-*virtueless*. According to CBM the opposite of the mean is always clearly the point of defect and implicitly the point of excess. Therefore, it is important to determine extremes of virtues. The point of defect can be briefly denoted as *virtueless*. The point of excess can be denoted as *in fact virtueless, pretending as virtuous, masked virtue* and *over virtue*. The latter is the tetrad classification, which is based on the duality of two means. In this classification, it is possible to produce new and better virtues by considering two virtues together. The *Contrast* is considered as the central concept in the first classification and the *integration* is considered as the central concept in the second classification.

The principle is seen as a guarantee for the consistency in philosophy. CBM points out that a similar situation should be in ethics. According to Kant, the invisible internal principles of the actions are more important than the actions themselves to determine the moral value. The principle does not vary according to the individual and the condition, on the contrary, the individual is shaped by the principle and all individuals benefit equally from the outcome of the principle. Thus, the abuse of the rights of individuals with arbitrary treatments and double standards are prevented. In this democratic environment formed by the principle not only the owner of the power, but all right holders can get their rights. In this respect, the adherence to the principle is the guarantee of the rights and the freedom by establishing a balance between the rule and the freedom.

Aristotle's virtue and Kant's principle are discussed in a holistic manner in this study. Thus, it is aimed that the principles in the human mind and the virtues in human actions are consistent in themselves and ultimately the union of the principles and the virtues can be ensured. Besides, the concepts of the ideal morality and the real morality are introduced in this article. The ideal morality takes place on the objective basis of the good and the truth, which is absolute, universally and unarguably accepted by everyone. The ideal morality with its objective qualities can be seen as the target that people know and want to achieve. The real morality is the morality that is shaped in the people or society in all its positive and negative aspects, which also includes the subjectivity of them as their own realities. The real morality with subjective qualities is the morality that occurs in life. CBM aims at the integrity and the consistency between the ideal morality and the real morality to reach the universal morality.

In this article, the virtues are divided into two parts as material and spiritual. Then it is offered that the virtues may be evaluated consistently in the principal, individual, social, global and theological contexts. In this context, on the one hand it is aimed that the principal, individual, social, global and theological virtues are consistent within themselves and on the other hand they all are consistent within each other. In this classification the principal and theological morality have objective qualities and the individual and social morality have subjective qualities. CBM aims at an objectivity that incorporates subjectivity within the consistency and integrity of the principal, individual, social, global and theological morality. CBM aims to achieve the ultimate morality by integrating the starting point as the principal morality and the end point as the theological morality and to make them clear in the individual and social morality. As a result, CBM confirms the mean found by reason, by the revelation given by God. In other words, the morality that God has already *there* and *always* presents and the morality that the human mind finds *here* and *now* coincide.

The consistency and integration are also proposed in the dualities of principle-virtue, abstract-concrete, intention-outcome, universality-locality, objectivity-subjectivity in the article. However, consistency, which is the central concept of the article, can form the basis for possible criticisms. But, it can be foreseen that the possible criticisms oriented to CBM would come from an extreme consistency perception that detaches the concept of consistency from reality without careful consideration. For this reason it should be kept in mind that it is wrong to expect excessive consistency in human behavior and to accept the ideal morality as absolute by neglecting the real morality. Finally, it is pointed out that the reasonableness of applying the consistency in morality has exceptions.

Keywords: Philosophy of Religion, Morality, Consistency, Principle, Virtue.

Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif ve Bütüncül Bir Yaklaşım

Öz: Bu çalışmada ahlâkta *Tutarlılık ve Denge Modeli* (TDM) önerilmiş ve tanıtılmıştır. Model bağlamında felsefede olduğu gibi ahlâkta da tutarlılığın önemi vurgulanmıştır. Bu amaçla TDM ahlâkta tutarlılığı temin etmek için akli ön plana çıkarmış; aklın yanında duygu, sezgi ve vicdanın da önemine dikkat çekmiştir. Aklın belirlediği ilkeleri insan davranışlarında görme

1260 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

hedefiyle aşırılık ve eksiklik ortasında tanımlanan erdemlerde iki türlü tasnif geliştirilmiştir. Bunlardan ilki dikotomi oluşturarak erdemlerin zıtlarını belirleyen ve yanlış varoluşlarına dikkat çeken erdemlerin üçlü tasnifidir. Diğeri ise erdemlerin birlikte düşünülmesini öneren iki ortanın dualitesinden hareket eden dördü tasniftir. İlk tasnif içerisinde *zıtlık* ikinci tasnif içerisinde *bütünleşme* merkezi kavram olarak ele alınmıştır. Ardından erdemlerin toplumsal, küresel ve teolojik bağlamlarda tutarlı bir şekilde değerlendirilebileceği önerilmiştir. Bununla birlikte aklın rehberliğinde evrensel ahlâki hakikatlere ulaşma hedefiyle objektif nitelikleri baskın ideal ahlâk ve subjektif nitelikleri içeren real ahlâk kavramları üretilmiş; bu iki ahlâk arasında tutarlılık ve bütünleşme önerilmiştir. Benzer bir tutarlılık ve bütünleşme çalışma boyunca ilke-erdem, soyut-somut, niyet-sonuç, evrensellik-yerellik, objektiflik-subjektiflik dualitelerinde de önerilmiştir. Son olarak tutarlılığın ahlâkta uygulanmasının makuliyetinin istisnaları beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir.

Özet: Felsefe, gerçekliğe ulaşmak için belirli sorular ve konular üzerine odaklanan mantıklı, sistemli ve tutarlı düşüncedir. Felsefenin bu temel eğilimi ahlaka uygulandığı zaman mantıklı, sistemli ve tutarlı eylemlerin ortaya çıkması beklenir. Bu bağlamda, bu makalede *Tutarlılık ve Denge Modeli* (TDM) adıyla yeni bir model önerilmiş ve tanıtılmıştır. Bu model kapsamında tutarlılığın önemi felsefede olduğu gibi ahlakta da vurgulanmıştır. Bu nedenle TDM düşünce, söz ve davranış tutarlılığını sağlamak için ahlakta aklı ön plana çıkarmıştır. TDM'ya göre erdemlerin belirlenebilmesi için aklın yanında nefsanî değil insani duygu, ilahî sezgi ve sağlam vicdan gerekmektedir. İyi niyetle, aklın bir sentezi olan TDM akla uygun ve iyi eylemlerin oluşmasını hedefler. Holistik bir yapı arz eden TDM'ye göre bir kişi erdemi kendisine ilke edinip tüm yaşamı boyunca erdemi tüm davranışlarına yansıtabilirse tutarlı bir şekilde erdemli olarak tanımlanabilecektir.

TDM iyiyi, tutarlılık ve denge kavramlarıyla tanımlar. TDM'ye göre iyi aşırılık ve eksikliğin ortasıdır. Bu bakımdan TDM Aristoteles'in *orta* düşüncesine dayanır. Bununla birlikte TDM *orta* referans noktasını alıp yeni bir içerikle geliştirme hedefindedir. Kötünün belirlenmesi sürecinde TDM iki önemli soru gündeme getirir: 1. Bir şeyin olmaması mı kötüdür? 2. Bir şeyin yanlış olması mı kötüdür? Eksiklik noktası yokluğu temsil eder ve aşırılık noktası varlıkta yanlışlığı temsil eder. Her ikisi de ahlakta kötüdür. Bunların ortası ise erdemi temsil eder. Aklın belirlediği ilkeleri insan davranışlarında görme hedefiyle aşırılık ve eksiklik ortasında tanımlanan erdemlerde iki türlü tasnif geliştirilmiştir. Bunlardan ilki dikotomi oluşturarak erdemlerin zıtlarını belirleyen ve yanlış varoluşlarına dikkat çeken erdemlerin üçlü tasnifidir. Tüm erdemlere uygulanabilecek boş bir şablon olarak dikotomi oluşturan üçlü tasnif erdem*ci*-erdem*li*-erdem*siz* şeklinde belirlenmiştir. TDM'de *ortanın* zıttı her zaman açık bir şekilde eksiklik noktasında ve örtülü bir şekilde aşırılık noktasında bulunmaktadır. Bu nedenle erdemlerin aşırılık noktasını belirlemek önemlidir. Eksiklik noktası için kısaca *erdemsizlik* denilebilir. Aşırılık noktası için ise *aslında erdemsizlik, mış gibi erdemler, maskeli erdemsizlik* ve *erdemcilik* ifadeleri kullanılabilir. Diğeri ise erdemlerin birlikte düşünülmesini öneren iki ortanın dualitesinden hareket eden dördü tasniftir. Bu tasnifte iki erdemin birlikte düşünülmesiyle yeni ve daha iyi erdemlerin oluşabilmesi mümkündür. İlk tasnif içerisinde *zıtlık* ikinci tasnif içerisinde *bütünleşme* merkezi kavram olarak ele alınmıştır.

İlke felsefede tutarlılığın teminatı olarak görülmektedir. TDM de benzer bir durumun ahlakta da olması gerekliliğine işaret eder. Kant'a göre ahlâksal değer belirlenmesinde eylemlerin görülmeyen iç ilkeleri eylemlerin kendilerinden daha önemlidir. İlke bireye ve şarta göre değişiklik arz etmez, aksine bireye ilkeye göre şekillenir ve tüm bireyler ilkenin neticesinden eşit bir şekilde istifade eder. Böylelikle keyfi uygulamalarla ve çifte standartlarla bireylerin haklarının suistimal edilmesi önlenmiş olur, ilke çerçevesinde oluşan demokratik ortamda yalnız erk sahibi değil, her türlü hak sahibi hakkını alma salahiyetine ulaşmış olur. İlkeye bağlılık bu yönüyle kural ile özgürlük arasında bir denge kurarak hakların ve özgürlüğün teminatı olmaktadır.

Aristoteles'in erdem ve Kant'ın ilke kavramlarını bütüncül bir şekilde ele alan bu çalışmada insan zihnindeki ilkelerle eylemlerindeki erdemlerin ayrı ayrı kendi içlerinde tutarlı olması

ve nihayetinde ilke-erdem birliğinin sağlanabilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra bu çalışmada ideal ahlak ve real ahlak kavramları önerilmiştir. İdeal ahlâk, mutlak, evrensel ve herkes tarafından tartışmasız kabul edilebilecek iyi ve doğruların objektif zemininde gerçekleşir. Objektif nitelikleriyle ideal ahlâk kişilerin bildikleri ve ulaşmak istedikleri hedef olarak görülebilir. Real ahlâk ise kişilerin kendi gerçeklikleri olarak subjektifliklerini de barındıran olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle insanda ya da toplumda şekillenen ahlâktır. Subjektif nitelikleriyle real ahlak hayatın içinde yaşayan bir ahlaktır. TDM ideal ahlak ile real ahlak arasında bir bütünlük ve tutarlılık hedefler.

Bu makalede erdemler maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılmış; erdemlerin ilkesel, bireysel, toplumsal, küresel ve teolojik bağlamlarda tutarlı bir şekilde değerlendirilmesinin faydalı sonuçlara ulaştıracağı iddiası öne sürülmüştür. Bu kapsamda bir yandan ilkesel, bireysel, toplumsal, küresel ve teolojik erdemlerin kendi içlerinde tutarlılığı, diğer yandan ilkesel, bireysel, toplumsal, küresel ve teolojik erdemlerin birbirleriyle tutarlılığı hedeflenmektedir. Bu tasnifte ilkesel ve teolojik ahlak objektif niteliklere sahipken, bireysel ve toplumsal ahlak subjektif niteliklere sahiptir. TDM ilkesel, bireysel, toplumsal, küresel ve teolojik ahlakın tutarlılığı ve bütünselliği içinde subjektiflik barındıran bir objektiflik hedefler. TDM başlangıç noktası olan ilkesel ahlâk ile son noktası olan teolojik ahlâkı birleştirerek nihai ahlâk ilkelerine ulaşmayı ve onları bireysel ve toplumsal ahlâkta belirginleştirmeyi hedefler. Netice olarak TDM aklın bulduğu *ortayı* vahyin sunduğuyla teyit eder. Başka bir deyişle Tanrının zaten *orada ve hep* sunduğu ahlakla, insan aklının *burada ve şimdi* bulduğu ahlak örtüşür.

Makalede diğer tutarlılık ve bütünlük ilke-erdem, soyut-somut, niyet-sonuç, evrensellik-yerellik, objektiflik-subjektiflik dualitelerinde önerilmiştir. Bununla birlikte makalenin merkezi kavramı olan tutarlılık muhtemel eleştirilerin zeminini oluşturabilir. Ama TDM'ye yöneltilebilecek muhtemel eleştirilerin dikkatle incelemeye tabi tutulmaksızın tutarlılık kavramını gerçeklikten koparan aşırı bir tutarlılık görüntüsünden gelebileceği öngörülebilir. Bunun için insan davranışlarında aşırı bir şekilde tutarlılık beklemenin ve real ahlâkı ihmal ederek ideal ahlâkı mutlak kabul etmenin yanlış olduğu akıldan tutulmalıdır. Bu açıdan son olarak makalede tutarlılığın ahlâkta uygulanmasının makuliyetinin istisnaları beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Felsefesi, Ahlâk, Tutarlılık, İlke, Erdem.

GİRİŞ

Ahlâkta TDM (Tutarlılık ve Denge Modeli) ne anlama gelmektedir? Ahlâk ve tutarlılık kavramlarının bir araya gelmesinden ne anlaşılacaktır? Felsefe, bir yönüyle insanı bilgelige ulaştıracak belirli sorular ve konular üzerine mantıklı, sistemli ve tutarlı düşünmedir. Bu kapsamda felsefe “tutarlı bir düşünce yönelimi”¹ olarak tanımlanmaktadır. Felsefedeki bu temel düşünce ahlâka uygulandığı zaman mantıklı, sistemli ve tutarlı ilkeler ve bu ilkelerin yönetiminde mantıklı, sistemli ve tutarlı eylemlerin ortaya çıkması beklenmektedir. TDM insan zihnindeki ilkelerle eylemlerindeki erdemlerin ayrı ayrı kendi içlerinde tutarlı olması ve nihayetinde ilke-erdem birliğinin sağlanması şeklinde anlaşılabilir. Bu model halk arasında kullanılan *özü sözü bir olmak* ifadesinin bütüncül bir perspektifle ahlâka yansımalarıdır. Nasıl ki felsefede tutarlılık serdedilen düşüncelerde mantıksal bir çelişki bulunmaması ve tüm düşüncelerin kendi içerisinde bütünlük arz etmesi şeklinde anlaşılıyorsa, ahlâkta tutarlılık da insanın ilkelerinde ve davranışlarında bir bütünlük olması ve birbirleriyle çelişkili olmaması şeklinde anlaşılabilir. Aksini gösteren herhangi bir durum olmadığı sürece genel olarak insanın düşüncelerinin ve davranışlarının tutarsızlıktan kaçarak tutarlılığa yöneldiği bilinmektedir.

İnsanın ilkeleri ile eylemlerinin uyumlu olmasını gerektiren tutarlılık sayesinde ilkeleri bilinen bir insanın eylemleri hakkında, eylemleri bilinen bir insanın ilkeleri hakkında ya

¹ Ahmet Cevizci, *Felsefeye Giriş* (Ankara: Nobel Yayınları, 2015) 7.

1262 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

da tek tek eylemleri bilinen insanın sistemli bir bütünlük içerisinde tüm eylemleri hakkında fikir yürütülebilecek ve eylemlerin oluşturduğu sistemli bütünlükten sağlam ilkeler ortaya çıkabilecektir. “Bilinenin sebatını bilinmeyene özgü bir süreye teslim etmek”² şeklinde de anlaşılabilir tutarlılık, mantık kurallarına uygun olma ve çelişkinin olmaması anlamına gelmektedir. Uyumlu bir birlik oluşturan bilgiler ve düşünceler için kullanılan tutarlılık kavramı ortak bir ilkeyle düşüncelerin birbirine bağlanması durumunu ifade eder.³ TDM kapsamında tutarlılık kavramı öncelikle eylemlerin ilkelere göre belirlenmesi, insan eylemlerinin temel dinamiği olarak ilkelerin hem kendi içlerinde hem birbirleriyle tutarlı olması şeklinde anlaşılmaktadır. İlkelerin davranışa dönüşme sürecinde ahlâki eyleme temel olan düşüncelerin kendi içerisinde uyumlu olması, düşüncelerden doğan eylemlerin kendi içinde uyumlu olması daha sonrasında insan ilkelerinden beslenen düşüncelerin eylemleriyle uyumlu olması ahlâkta tutarlılıktan kastedilen şeye tekabül eder.

İyi ve kötü değer yargılarını merkeze alan ahlâk iyi olanın ne olduğunu tanımlamaya çalışır ve nihai hedef olarak iyiyi gösterir. Ahlâkın gayesi en yalın ifadesiyle iyinin ortaya çıkartılması kötünün önlenilmesidir. Aristoteles’in ifadesiyle insani iyi (the human good) erdemi yaşayan ve yansıtan ruhun bir etkinliğidir.⁴ Bu durumda iyi ile erdem arasında kurulan bağ neticesinde erdemliliğin iyi, erdemsizliğin kötüyü temsil ettiği anlaşılmaktadır. TDM felsefenin tutarlılık kavramıyla erdem etiği arasında bir bütünlük oluşturmayı; felsefe ve mantıkta yoğun bir şekilde kullanılan tutarlılık kavramını bir yöntem olarak erdem etiğine uygulamayı, insan karakterine yerleştirmeyi ve davranışında gözlemlemeyi hedeflemektedir. Literatürde tutarlılık kavramının ahlâka uygulandığı ve TDM’ye benzer bir model sunan herhangi bir eserle karşılaşmamıştır. Bununla birlikte erdem ile ilke arasında sentez öneren TDM oluşturulurken faydalanılan Aristoteles’in erdem anlayışına ve Kant’ın ilke anlayışına ayrı ayrı değinen eserlerin olduğu görülmüştür.⁵ Ayrıca çalışma genel olarak felsefe, din felsefesi ve ahlak alanlarıyla özel olarak da Aristoteles’in erdem ve Kant’ın ilke kavramlarını ele alması bakımından Batı Ahlak Felsefesiyle sınırlandırılmıştır.

Erdemli olmak için tutarlılık ve iyilik kavramlarını bir araya getiren bu model çerçevesinde hem tutarlı hem iyi, tutarlı ama kötü, tutarsız ama iyi, hem tutarsız hem kötü alternatifleri içinden tutarsız olan eylemlere karşı dikkat uyandırılıp tutarsız ve kötü olana karşı tedbir alınmasıyla birlikte hem tutarlı hem de iyi olanın teşvik edilip desteklenmesi hedeflenmektedir. TDM’nin ahlâktaki iyi kavramı ile felsefedeki tutarlılık kavramını birleştirme denemesi bir yönüyle ahlâk ile felsefe arasında yöntemsel bir bütünleşmeyi ve sentezi gündeme getirmektedir. Ahlâki temsil eden iyi niyetle, felsefeyi temsil eden aklın bir sentezi olarak görülebilecek TDM hem akıl ilkelerine uygun, hem de iyi niyetle hareket edebilmeyi hedeflemektedir. “Tutarlı olmak bir filozofun en büyük yükümlülüğüdür”⁶ der Kant, TDM benzer bir yükümlülüğü ahlâk için önermektedir. Kant aynı zamanda bu yükümlülüğün felsefede enderliğinden bahseder, benzer bir durum ahlâk için de söz konusudur. Bununla birlikte TDM ender ve kıymetli olan bu durumun yaygınlaştırılması için çaba sarf edilmesi gerekliliğine vurgu yapar.

² Alain Badiou, *Etik: Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme*, çev. Tuncay Birkan (İstanbul: Metis Yayınları: 2006) 55.

³ “Genel Türkçe Sözlük”, Türk Dil Kurumu, erişim: 8 Ağustos 2019, <http://sozluk.gov.tr/>. Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975) 169; Ahmet Cevzici, *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999) 859; Afşar Timuçin, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Bulut Yayınları, 2004) 470.

⁴ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, trans. David Ross (New York: Oxford University Press, 2009) 11; Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik*, çev. Saffet Babür (Ankara: Ayraç Yayınları, 1997) 12.

⁵ Örnek bir eser için bk. Muhammet Enes Kala, *Erdem ve Ödev Ahlâklarına Yeni Yaklaşımlar: David Ross ve Alasdair MacIntyre*, (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2015). Bu çalışmada ayrıca erdem ahlâki ile ödev ahlâki arasında eklektik bir yaklaşıma işaret edecek şekilde bu yaklaşımların modern dönemdeki değeri William David Ross ile Alasdair MacIntyre özelinde incelenmiştir.

⁶ Immanuel Kant, *Pratik Aklın Eleştirisi*, çev. İonna Kuçuradi, Ülker Gökberk, Füsün Akatlı (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 1999) 27.

1. AŞIRILIK VE EKSİKLİĞİN ORTASINDA İLİMLİ BİR ALAN

TDM iynin tutarlılıkta ve dengede bulunabileceği öngörüsüyle hareket eder ve kötü olarak belirlediği aşırı uçlar arasında kalan ortanın etrafında beliren dengeli bir alanın ahlâkta iyiyi temsil edebileceğini iddia eder. TDM Aristoteles'in de vurguladığı gibi iynin ancak süreklilikte yani "tüm yaşam boyunca (in a complete life)"⁷ ortaya çıkabileceğini öngörür. Aristoteles "ne bir tek kırlangıç ne de bir tek gün baharı getirmez ve de kısa bir süre insanı huzurlu ve mutlu kılmaz"⁸ diyerek bütünün dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu ifade bir tane ahlâki eylemin bir kişinin ahlâklılı olması için yeterli olamayacağı şeklinde de anlaşılabilir. Kişinin ahlâklılı olabilmesi için benzer davranışı sürekli yapmasına vurgu yapan Aristoteles bu düşüncesinden alışkanlık kavramına ulaşmaktadır. Ona göre temel iki erdemden biri olan entelektüel erdem eğitimle gelişebilir ve onda bilgi önemli olabilir ama moral erdemde bilgiden ziyade eylem ön plandadır ve alışkanlıkla gelişir.⁹ Bu durumda birey "adil eylemler yaparak adil, ölçülü davranarak ölçülü, cesaretli davranarak da cesur insan"¹⁰ olur. Tüm diğer erdemlere de uygulanabilecek bu temel düşüncenin itiraza açık bir tarafının olduğunu belirten Aristoteles bu itirazı çürüttükten sonra iddiasının doğruluğuna kani olur. İtiraza göre bir kişi adil ve ölçülü iş yapıyorsa zaten adil ve ölçülüdür, bu durumda yaptığı adil ve ölçülü işin onu adil ve ölçülü yaptığının düşünülmesi mantıksızdır. Burada Aristoteles erdemlerle ilgili olarak *bilmekten ziyade olmak* eyleminin üzerinde durur ve bu eylemleri yapanın değil, adil ve ölçülü kişilerin yaptıkları şekilde yapanın adil ve ölçülü olabileceğinden bahseder. Aristoteles'in burada erdemli davranışların tek seferde kalarak değil, sürekli yapılarak alışkanlık haline getirilmesiyle ancak erdemli davranış olabileceği vurgusu yaptığı görülür.¹¹

TDM alışkanlık kavramından daha ziyade ilkeliliği barındıran bir tutarlılıkla ahlâkta iyi davranışların sürekliliğinin temin edilebileceğini savunmaktadır. TDM'ye göre adaletli olma özelliği, tutarlı bir şekilde sürekli yapılarak erdem niteliği kazanabilir ve bu kazanımla birlikte bireyin adaletle konu olan tüm davranışlarında görülür. Hayatında bir kere adil davranmış bir birey değil, adaletli olmayı ilke olarak benimsemiş ve adaleti davranışına aksettirmiş birey, kısacası tutarlı bir şekilde adil eylemlerde bulunan birey adil sıfatıyla tavsif edilebilir. Yani bir gün erdemli davranıp başka bir gün erdemsizce davranan kişiye bütünün temsil etmeyen tikel bir hareketi baz alınıp erdemli denilmesi uygun görünmemektedir. Hatta bu kişinin tutarsız ve erdemsiz olarak tanımlanması daha uygundur. Bu durumda kişinin tutarlı bir şekilde adil eylemlerde bulunarak ancak adil olabileceği bunu da adalet ilkesine sahip olmakla başarabileceği görülmektedir. Holistik bir yapı arz eden TDM'ye göre bir kişi erdemi kendisine ilke edinip tüm yaşamı boyunca erdemi tüm davranışlarına yansıtabilirse tutarlı bir şekilde erdemli olarak tanımlanabilecektir. Aristoteles'in sisteminde açık bir şekilde tutarlılık kavramı yer almasa da TDM'de olduğu gibi Aristoteles'in sisteminde de benzer bir bütünsellik, devamlılık vurgusu ve anlam örgüsü görülmektedir.

Ahlâkta tutarlı bir yolun takip edilebilmesi için ya hep ye hiç ikilemini aşan orta, dengeli, ılımlı ve ölçülü olanın tercih edildiği bir alana ihtiyaç vardır. Ahlâkın hedefi olan iynin orta ve tutarlı alanda meydana geldiği, iyi olanın niteliklerinin dengelilik, ılımlılık ve ölçülülük olduğu, kötü olanın dengesizlik, aşırılık ve ölçsüzlük olduğu söylenebilir. TDM'yi tutarlılığı temin eden orta alanda temellendirmek mümkündür. Orta kavramı (mean, intermediate)¹²

⁷ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 11; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 12.

⁸ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 11; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 12.

⁹ TDM'nin kapsamına daha uygun olduğu için Aristoteles'in belirlediği iki temel erdem entelektüel erdem (intellectual virtue) ve moral erdem (moral virtue) şeklinde İngilizce versiyonlarına sadık kalarak adlandırılmıştır. Eserin Türkçe çevirisinde ise ilkine düşünce erdemi ikincisine karakter erdemi denilmektedir. Bk. Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 23; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 23.

¹⁰ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 23; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 24.

¹¹ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 27-28; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 28-29.

¹² Orta kavramı için "virtue is a mean..." (erdem bir ortadır...) ve "it is a mean between two vices" (iki kötülüğün ortasıdır) şeklinde mean kelimesinin; "...aiming at the intermediate" (ortayı hedef

1264 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

arkaplan analizi yapıldığında Aristoteles'e kadar geriye götürülmektedir. Aristoteles erdemi belirli bir özellikten neşet eden iki aşırı erdemsizlikten uzak orta yerde konumlandırır. Aristoteles'in ifadeleriyle orta kavramı referanslı erdem "akıl tarafından belirlenen ve pratik bilgiye sahip kişinin aklının belirleyeceği bir oluş olarak iki şeyin ortasında bulunan, yani bizimle ilgili bir ortada bulunan, tercihe ilişkin bir karakter durumudur."¹³ Burada erdem tercihle ilişkili olmasına, insanla ilgili olmasına ve akıl tarafından belirlenmesine yönelik vurgu orta kavramı üzerinden temellendirilmektedir. O halde daha yalın bir ifadeyle Aristoteles'e göre erdem "orta olma"¹⁴, "ortayı hedef edinme"¹⁵, "ortayı bulma ve tercih etmedir."¹⁶ Aristoteles'in eylem-erdem dengesini düşünebilmek adına öne sürdüğü üç temel kavram bu ifadelerle belirginleşmiş olur: aşırılık (excess), eksiklik (defect), ve orta (mean, intermediate).¹⁷

Aşırılık, eksiklik ve ortanın eylemlerle ilgili olduğunu belirten Aristoteles, ortayı pratik ahlâkın erdeminde yani moral erdemde¹⁸ arar. Aristoteles'in aradığı bu orta on ile ikinin ortası olan altı gibi matematiksel bir orta değildir, insana göre orta olandır. İnsan söz konusu olduğunda rakamların kesinliğinden uzaklaşan bir müphemlik ve değişkenlik söz konusudur. Çünkü insana dair olan herhangi bir şeyde sayısal bir eşitlik sağlamak ne mümkün ne de gereklidir. İnsana göre orta olma kriterine göre *orta*, eylemi değerlendirilecek kişinin özel şartlarına göre belirlenir.¹⁹ Bu durumda ahlâkta geçerli, iyi ve erdeme özgü olan *altın orta* ise "doğru zamanda, doğru nesnelere ilgili olarak, doğru kişilere karşı, doğru bir motivasyonla ve doğru bir şekilde"²⁰ yapılan eylemler için geçerlidir. Aristoteles'e göre söz konusu bu *orta*, eylemlerde gerçekleşen biri aşırılık öteki eksiklik olan iki kötülüğün ortasıdır. Fakat her eylemde orta olması beklenilemez. Mesela bizzat tanımlamasında kötülüğü içeren eylemlerde orta olması beklenemez.²¹ Yani kötü olan karakter özelliklerinin ortasının belirlenmesi söz konusu değildir. Orta iyi olduğuna göre kötünün içinde iyinin aranması makul olmayacaktır, makul olan iki kötünün arasında iyinin aranması olacaktır. Bu durumda Aristoteles, "ne aşırılığın ve eksikliğin bir ortası, ne de ortanın eksikliği ya da aşırılığı vardır"²² diyerek orta kavramının neye tekabül ettiğini belirttikten sonra nerede aranmaması gerektiğini belirginleştirir. Aristoteles'in orta kavramı ahlâkta tutarlılık modelinde erdem ile tutarlılık kavramını birlikte düşünme denemesi için oldukça faydalı içerik sunmaktadır. TDM'nin temelinin Aristoteles'in altın *orta* düşüncesine dayandığı söylenebilir. Bununla birlikte TDM altın *orta* referans noktasını alıp yeni bir içerikle geliştirme hedefindedir.

Orta noktadan ayrılan herhangi bir özellik pozitif yönde artarak geldiği son noktada aşırılığa, negatif yönde azalarak geldiği son noktada eksikliğe dönüşmektedir. Ahlâki eylemin teminat altına alındığı ve iyinin olduğu ılımlı anlam dairesinden ya da başka bir ifadeyle denge alanından uzaklaşan *öz* ya hep ya hiç ikilemiyle oluşturduğu yeni aşırılık noktalarında kötüyü temsil etmektedir. Biri aşırılık biri eksiklik olan bu alanlar birbirinden çok farklı görünse de esasında kötü olmak, dengesiz olmak, aşırı olmak, ölçüsüz olmak bakımlarından birbirine benzemektedir. Peki bu alanlar neden kötüdür? Aristoteles'e göre aşırılık ve eksiklik

edinme) ve "virtue both finds and chooses that which is intermediate" (erdem orta olanı hem bulur hem de tercih eder) şeklinde intermediate kelimesinin kullanıldığı yerlerden birkaçı için bk. Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 30, 31.

¹³ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 31; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

¹⁴ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 31; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 33.

¹⁵ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 30; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

¹⁶ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 31; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 33.

¹⁷ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 30; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

¹⁸ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 30; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

¹⁹ Hümevra Özturan, *Aristoteles ve Fârâbi'de Ahlâkın Kaynağı Problemi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 2013) 145.

²⁰ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 30. İfade eserin Türkçe çevirisinde ise "gerektiği zaman, gereken şeylere, gereken kişilere karşı, gerektiği için, gerektiği gibi" şeklindedir. Bk. Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

²¹ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 31; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 33.

²² Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 31; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 33.

iyiliği bozduğu için kötüdür ve bu nedenle olumsuz algılanmaktadır. Olumlunun ve iyinin bulunduğu alan ise *ortadır*.²³ Burada *ortadan* uzaklaşan aşırılık ve eksiklikten neyin anlaşılacağı sorgulanması elzem görünmektedir. Birden çok kötünün olduğu aşırılık ve eksiklik noktalarında yer alan kötüler aynı mı farklı mı özellik göstermektedir? Kötü ihtimallerin neligi sorgulanırken iki soru merkezi önem taşımaktadır: 1. Bir şeyin olmaması mı kötüdür? yoksa 2. Bir şeyin yanlış olması mı kötüdür? Konunun anlaşılabilirliğini arttırmak adına şu sorular iki ana soruya eklenebilir: İnsanlar herhangi bir şeyin yokluğundan mı yoksa yanlış varlığından mı acı çekmektedirler? Varlıkta yanlış varlık mı yoksa varlığın olmaması anlamında yokluk mu daha kötüdür?²⁴ TDM varlıkta yanlışlık ile yokluğun yani bir şeyin yanlış olması ile olmasının her ikisinin de erdem etiğine uygulandığında kötü olduğunu öne sürer. "İnsan için iyinin tek çeşit, kötünün ise çeşit çeşit olması"²⁵ durumu iyinin *ortada*, kötünün ise aşırılıkta ve eksiklikte konumlanmasını açıklar. Özü itibarıyla iyi olan ve *ortada* bulunan erdemler iyi bir varlık alanını temsil etmektedirler. Söz konusu doğru ve iyi varlık olarak adlandırılacak erdem zıttı ise yokluk olarak ifade edilebilir ve negatif yönde azalmanın aşırılığını temsil eder. Buna mukabil yanlış ve kötü varlığın ise varlıkta pozitif yönde artmanın gözlenmesiyle birlikte son noktası itibarıyla aşırılığı temsil eder. Bu aşırı nokta ise yanlış varoluşu ifade etmektedir. Böylece erdemlerin altın *orta* olarak oluşturdukları anlamlı dairenin başka bir deyişle tutarlılık alanının dışına çıkmış olur.

Tutarlılık dairesi içerisinde erdem olan özelliklerin aşırılık ve eksiklik noktaları yanlış olmayı ve olmamayı temsil etmektedir. Bu aynı zamanda ya hep ya hiç ikilemi olarak da ifade edilebilir. Aristoteles'in de aşırılık, eksiklik ve *orta* kavramlarını ifade ederken benzer bir fikri ön plana çıkardığı görülür: Erdem "aşırılığı yanlış olan, eksikliği yerilen, ortası övülen ve isabetli olan etkilenimlerle ve eylemlerle ilgilidir."²⁶ Aristoteles'in ifadesinde de erdemın aşırılığı yanlış olmasını, erdemın eksikliği hiç olmamasını temsil etmektedir ve her ikisi de kötü olarak belirtilmektedir. Tüm erdemlere uygulanabilecek bir şablon olarak TDM terminolojisiyle ifade edilecek olursa dikotomi oluşturan üçlü tasnif erdem *ci*-erdem *li*-erdem *siz* şeklinde ifade edilebilir. Sonuç olarak denilebilir ki, bir şeyin olmaması da yanlış olması da kötüdür; fakat yanlış olmasının kötülüğü daha zor fark edileceği için dikkat gerektirmektedir. Bu açıdan erdemlerin zıtları olan eksiklik kısımları değil, fazlalığı olan aşırılık kısımları ahlâkî açıdan doğrunun bulunması noktasında daha çok özen gerektirmektedir. İlimli versiyonlar erdemi temsil ederken, katı ve aşırı formlar erdemsizliği temsil etmekte, bununla birlikte erdemi maske olarak kullanan, erdemmiş gibi görüntüsünde aşırılık noktası, eksiklik noktası gibi erdemsizliği temsil etmektedir. Eksiklik noktası için kısaca *erdemsizlik* denilebilecekken, aşırılık noktası için *mış gibi erdemler*, *aslında erdemsizlik*, *erdemmiş gibi erdemsizlik*, *maskeli erdemsizlikler* ve *erdemcilik* ifadeleri kullanılabilir.

Konu ahlâk kavramı üzerinden örneklendirilmek istendiğinde ne iyinin ne kötünün bulunduğu nötr noktada pozitif ve negatif değerlerden bağımsız bir *öz* bulunmaktadır. Bu *özün* hem iyinin hem kötünün bulunduğu, aşırıdan uzak ilimli bir formda ele alındığı geniş bir denge dairesinde ise *orta* yani bu örnekte ahlâklılık gerçekleşmekte ve ahlâkta tutarlılık dai-

²³ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 30; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

²⁴ Bir şeyin olmamasını temsil eden yokluk ile çarpık olmasını temsil eden yanlış varoluş şeklindeki her iki kötülükten hangisinin daha kötü olduğu sorgusunun daha anlaşılır olması için günlük sıradan bir örnek verilmesi uygun görünmektedir. Bu kapsamda meslek sahibi olmak isteyen bir insan ele alınabilir. Ekonomik özgürlüğünün olmasını ve daha rahat olabilmeyi arzu eden bir insanın mesleği olmadığı için üzülüğünü düşünelim. Sonra bir şekilde belki de acele olarak herhangi bir mesleği seçici olmaksızın kabul ettiğini düşünelim. Bir müddet sonra bu kişi mesleğinin karakterine uygun olmadığını düşünüp bu yanlış varoluştan rahatsız olsun. Bu durumda kişinin mesleğinin olmadığı ilk durum mu yoksa karakterine uygun olmayan mesleği icra ettiği ikinci durum mu daha kötüdür, ya da o kişiyi daha çok yıpratır? Burada her iki durumun da kötü olduğu anlaşılmaktadır. Fakat ikinci durumun kötülüğü hemen fark edilmeyeceği için daha tehlikeli olduğu söylenebilir.

²⁵ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 31; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

²⁶ Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 32.

1266 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

resi oluşmaktadır. İtidal noktasını temsil eden bu ılımlı anlam dairesi ahlâki tutarlılığın teminat altına alındığı *ahlâk dairesi* şeklinde adlandırılabilir. Ahlâklılığı temsil eden bu denge dairesinden pozitif ya da negatif yönde oluşabilecek herhangi bir aşırılık ahlâki özün altın *orta* sının bozulduğu ya hep ya hiç aşırılıklarında kötüyü temsil eder. Nötr özellik gösteren ahlâki öz negatif yönde azaltılarak *Hiç* olarak ifade edilebilecek varlıkta bir yokluğa dönüştürülüp eksiklik noktasına ulaştığında kötü bir içerik kazanacak ahlâksızlık kavramı belirecektir. Burada oluşan kötü ahlâk *Eksik Katı Ahlâk* şeklinde tanımlanabilir. Benzer şekilde bu nötr özellik pozitif yönde artırılarak *Hep* olarak ifade edilebilecek varlıkta bir fazlalığa dönüştürülüp aşırılık noktasına ulaştığında kötü bir içerik kazanacak ve farklı bir alt yapıda yeniden ahlâksızlık kavramı belirecektir. Burada oluşan kötü ahlâk ise *Aşırı Katı Ahlâk* şeklinde tanımlanabilir. Burada oluşan ahlâksızlık ılımlı ve dengede ele alınması gereken özelliği haddinden fazla vurguladığı için oluşan aşırılıkta ahlâklılığı iptal eden bir ahlâkçılığa dönüşmektedir. Ahlâklılığın çarpıtılması olarak ahlâkçılık ahlâklılık maskesi altında ahlâksızlık ya da ahlâklılıkmış gibi görünen ahlâksızlıktır.²⁷

TDM'nin boş bir form olarak sunduğu şablon tüm erdemlere uygulanabilir. Konunun anlaşılabilirliği için birkaç erdem üzerinden örneklemek uygun görünmektedir. Dikotomiler söz konusu olduğunda temel kavram *zıtlıktır*. Aristoteles bazen *ortanın* zıttının aşırılıkta bazen eksiklikte bulunabileceğini ifade etmiş²⁸ olsa da TDM'de *ortanın* zıttı her zaman açık bir şekilde eksiklikte ve örtülü bir şekilde aşırılıkta bulunmaktadır. Eksiklik her zaman net bir şekilde *ortanın* zıttını verirken yani erdemin doğrudan zıttı olarak görülebilecekken; *ortanın* yanlış varlığını temsil eden aşırılık ise *ortanın* doğrudan zıttı olarak görülmediği için maskeli zıttı olarak adlandırılabilir. Dikotomi oluşturan erdemlerin üçlü tasnifi adalet kavramı üzerinden ele alınırsa adaletçilik (haklılık), adalet (hakkılık) ve adaletsizlik-zulüm (haksızlık) kavramları ile karşılaşılar.²⁹ Burada adalet, zulüm eksiklik noktası ile adaletçilik aşırılık noktası arasında *orta* olarak belirlenir. Tutarlılık dairesini oluşturan bir başka deyişle ılımlı anlam dairesinde yer alan adalet kavramı varlığı temsil etmektedir. Bunun zıttı ise yani tam karşı kutbu adaletsizlik ya da zulüm (yukarıda belirtilen ahlâk örneği hatırlanacak olursa eksik katı ahlâk veya kötü ahlâk) olarak belirecektir. Burası da bir şeyin olmaması anlamında yokluğu temsil etmektedir. Bir şeyin yanlış olması anlamında aşırı katı ahlâk veya kötü ahlâk için adaletçilik kavramı örnek verilebilir. Adaletçilik derken adalet görüntüsünde adaletsizlik kastedilmektedir. Adaletin lafı çok vurgulu bir şekilde vardır ama kendisi bulunmamaktadır. Adalet bir maske olarak kullanılıp adaletsizlik kapatılmaktadır. Burada hem adaletsizlik yani zulüm hem de adaletçilik kötü ahlâk olarak belirtilebilir. Adaletin zıttı olması bakımından zulmün kötü olması aşikârdır, burada dikkat edilmesi gereken adaletle karıştırılma ihtimali olan

²⁷ Almanca Moralismus, Fransızca Moralisme ve İngilizce Moralism kelimeleriyle karşılanan Ahlâkçılık'ın sözlük anlamlarından ilki "ahlâki en yüksek değer ve en yüksek erek olarak gören dünya görüşü" ikincisi ise "her şeyi ahlâk açısından değerlendiren tek yanlı görüş" şeklindedir. Aynı tabir erdem üzerinden ele alındığında ahlâkçı aşırılık noktasını, ahlâklılı *orta* noktayı, ahlâksız ise eksiklik noktasını temsil etmektedir. Almanca Moralist, Fransızca Moraliste ve İngilizce Moralist kelimeleriyle karşılanan Ahlâkçılık sözlükte ahlâk filozofu ve ahlâk öğreticisi şeklinde iki farklı anlama karşılık gelmektedir. Sözlük anlamları için bk. Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, 13. Burada ahlâkçılık kavramında olduğu gibi ahlâkçı kavramında da birinci anlamlar ahlâkta denge dairesini temsil ederken ikinci anlamlar TDM'nin aşırılık noktasına tekabül etmektedir. Bu makalede ahlâkçı ve ahlâkçılık ifadeleri ahlâk mesleği ile ilgilenen anlamında değil, aşırılık noktasını temsil edecek şekilde kullanılmıştır. Benzer bir kullanım din kavramı üzerinde görülmektedir. Dinine samimiyetle bağlı dürüst insan için dindar ifadesi kullanılırken, dini çıkarları için kullanan ve bir ticari metaya dönüştüren insanlar için dinci ifadesi kullanılmıştır. Örneğin Yaşar Nuri Öztürk deizmle ilgili eserinde deistlerin samimi dindarlara karşı değil dincilere karşı tepkiyle ortaya çıktıklarından bahseder. Bk. Yaşar Nuri Öztürk, *Tanrı'dan Başka İnsanüstü Tanımayan İnanç Deizm* (İstanbul: Yeni Boyut Yayıncılık, 2015). TDM kapsamında bu tabir ele alındığında dinci aşırılık noktası ile dinsiz eksiklik noktasının arasında yer alan dindar *ortayı* temsil etmektedir.

²⁸ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 35; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 38.

²⁹ Parantez içindeki kavramlar asıl kavramın eş anlamlısı olarak değil, konunun anlaşılabilirliğini kolaylaştırması amacıyla izdüşüm ilişkisinde olduğu yakın anlamlısı olarak verilmiştir.

adaletçilik kavramıdır. Burada adaletçilikten kastedilen bir kişinin gerçeği çarpıtarak, haklı olmadığı halde haklıymış gibi davranıp hakkının gasp edildiğini iddia etmesi ya da başkalarını benzer motiflerle kışkırtması vb. durumlardır.³⁰ Dikotomi oluşturacak şekilde tasnif edilen adalet kavramı dualitenin ilk unsuru olarak ele alınacaktır.

Dualitenin ikinci unsuru olarak ele alınacak, "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelen duygu"³¹ şeklinde tanımlanan sevgi dikotomi oluşturacak şekilde ele alındığında zıt kutbunda sevgisizlik ve nefret kavramlarıyla karşılaşılır. Birisine veya bir şeye güzel duygularla bağlanma anlamındaki sevginin aşırılık noktasında bağlılık bağımlılığa dönüşür. Üçlü tasnif içerisinde ifade edilecek olursa bağımlılık, sevgi ve nefret kavramlarıyla karşılaşılır. Sevgi, bağımlılık aşırılık noktası ile nefret eksiklik noktasının ortasında yer alan bir erdem olarak belirlenir.³² Adalet ve sevgi dikotomi oluşturdukları erdemsizliklerden (zulüm, nefret) arınıp iki orta olarak belirlendikten sonra dualite oluşturarak dörtlü tasnif içinde ele alınabilir. Dualiteler söz konusu olduğunda temel kavram *bütünleşme*dir. Bu durumda sadece adalet ve sadece sevgi alternatiflerinin ortasında birisi biraz daha baskın olmakla birlikte hem adalet hem sevginin birlikte yer aldığı iki alan belirir. Bu alanların birinde sevgiyle desteklenen bir adalet anlayışı ortaya çıkmaktadır. Sevginin yaygınlaşmasıyla birlikte adaletin kolaylaşacağı, hak paylaşımlarının sorun olmaktan çıktığı, insanların diğerinin hakkını gözetmediği ve hakkından fazlasını verebildiği durumlara geçiş mümkün olabilecektir. Bu alanın belirmesiyle birlikte adaletle duygusal destek sağlanmış olur. Diğer alanda ise adaletle desteklenmiş bir sevgi söz konusudur. Bu alanda ruhsal bir adaletin kapısı aralanmaktadır. Sevgide objektifleşmenin söz konusu olduğu bu alanda sevginin adaletli dağıtılmasıyla birlikte kıskançlıkların azalması mümkün görünmektedir. Oluşan yeni ve bütünleştirici her iki alanda da zaten güzel ve iyi olan erdemler bir kat daha güzellik ve iyilik kazanmaktadır.³³ Görüldüğü gibi TDM erdemler arası ilişkileri ve daha iyinin elde edilebilmesi için erdemlerin bütüncül ve tutarlı bir şekilde birlikte ele alınmasını önerir.

Ahlâka tutarlılığın teminatı ve ortanın belirleyicisi nedir? Aristoteles ortanın belirleyicisi olarak açık bir şekilde aklı görür.³⁴ Bununla birlikte Aristoteles'e göre bir şeyin iki ucundan eşit uzaklıkta olan olarak ortasından bahsedildiğinde bunun herkes için bir ve aynı olduğu görülecektir. Fakat böyle bir matematiksel orta ahlâk için çok olası değildir. Aristoteles

³⁰ Konunun şekil üzerinden gösterimi için bk. Şekil 1: Dikotomi Oluşturan Erdemlerin Üçlü Tasnifi

³¹ Türk Dil Kurumu, "Genel Türkçe Sözlük".

³² Bazen sevgi konusunun aşırılık noktası için yanlış bir şekilde aşk kavramının verildiği görülmekte; sevgi fazilet aşk ise rezilet olarak sunulmaktadır. Bk. Yahya İbn Adi, *Tehzibü'l-Ahlâk: Ahlâk Eğitimi* (İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2013) XLVII. Burada TDM'nin tasnifi aşk gibi orta erdem olabilecek kavramların yanlış bir şekilde ele alınmasını önlemektedir. İfrat noktasının hem Aristoteles'te hem TDM'de erdemsizliği temsilen ifade edildiği hatırlanırsa erdemi temsil eden bir orta olarak aşkın aşırılık olarak verilmesi uygun görünmemektedir. Makalenin kapsamı dolayısıyla erdemler üzerinden geniş bir tasnif yapılamayıp konu makalede boş bir form olarak sunulan modelin erdem etiğine uygulandığı başka makalelere havale edilmektedir. Burada yanlış anlaşılmalara gidilmesi bakımından birkaç örnek verilip geçilecektir. İlkesel planda şekillenebilecek sevginin bireysel planda ele alınmasıyla oluşan özsevgi kavramının da özsevgisizlik-öznefet eksiklik noktası ile narsizm ve megalamani aşırılık noktası arasında değerlendirilmesi uygun görünmektedir. Sevginin toplumsal planda yer aldığı bir örnekte kişinin milletini sevmesi olarak milliyetlilik-toplumsal kimlik (dengeli bir formda kullanılırsa milliyetçilik kavramı burada uygun görülebilir) kavramları ele alınırsa bu orta kavramın milliyetsizlik-toplumsal kimliksizlik eksiklik noktası ile ırkçılık aşırılık noktası arasında yer aldığı düşünülebilir. Orta noktası belirlenirken makalede geniş bir şekilde ele alınan TDM'nin aşırılık için sunduğu çarpıtılmış erdem ya da yanlış var oluş ve eksiklik için sunduğu yok oluş ya da erdemsizlik formları unutulmamalıdır ve yeterli bir kavramsallaşmanın olmadığı yerlerde erdemlerin erdemsizlikmiş gibi gösterildiği zorlama tasnifler yapılmamasına özen gösterilmelidir.

³³ Konunun şekil üzerinden gösterimi için bk. Şekil 2: Daha İyi Bir Erdem İçin İki Ortanın Dualitesi

³⁴ Eserin Türkçesinde ortanın belirleyicisi olarak "sağ akıl" ifadesi yer almaktadır. İngilizcesinde ise "reason" (akıl) ifadesi bulunmaktadır. Bk. Aristotele, *The Nicomachean Ethics*, 48, 103; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 52, 113.

1268 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

insan söz konusu olduğunda ne fazla ne de eksik olana yönlendirilebilecek *ortanın* tek olmadığı ve herkes için de aynı olmadığını hatırlatır.³⁵ Aristoteles'e çok yakın *orta* anlayışı belirleyen Farabi ise *ortayı* daha belirgin hale getirmek için erdemi kuşatan çevre teorisi geliştirmiştir. Bu teoriye göre bir kişi erdemi çevreleyen hususları, Farabi'nin deyiimiyle *ahvâl-i mutife*yi bilirse eyleminde *ortayı* isabet ettirebilir. Farabi'ye göre *ahvâl-i mutife* fiilin failini, zamanını, mekanını, amacını, fiilin kendisiyle yapıldığı aracı ve son olarak da fiilin muhatabı olan kişiyi kapsar.³⁶ TDM Aristoteles'ten ve Farabi'den farklı olarak aklın tutarlılığın teminatı oluşunu vurgular; Aristoteles'e ve Farabi'ye benzer bir şekilde aklın *ortanın* belirleyicisi olduğunu kabul eder. "Ahlâkta iyiyi temsil eden ortamın belirleyicisi nedir?" sorusu geniş bir perspektifle meseleyi ahlâkın kaynağına getirir. Ahlâkın kaynağına yönelik sorguda ahlâkın kaynağı olarak akıl, duygu, sezgi, vicdan gibi değişik alternatifler tercih edilmiştir.³⁷ TDM orta yolda giderek iyi eylemin her zaman yapılabilmesini hedeflerken bu hedefin sağlanmasında aklın yanında onun destekçisi olarak duygu, sezgi, vicdan ve iradeye de yer açar ve bütüncül bir yaklaşım önerir. Son noktada ise TDM duygu, sezgi, vicdan ve irade gibi ruhi yetilerden destek alan aklın bulunduğu *ortayı* vahyin sunduğuyla teyit eder. Başka bir deyişle Tanrının zaten *orada ve hep* sunduğu ahlâkla, insan aklının *burada ve şimdi* bulunduğu ahlak örtüşür. İnsanın olduğu yerde rölativizmin her zaman olacağına imkân tanıyarak objektif bir kriterin zor olsa da belirlenmesi gerekliliğine vurgu yapan TDM objektifliğin bir göstergesi olan ilkeliliğin teminatı olarak aklı göstererek, gerçekliğe ulaşma aracı olan aklın ahlâkta iyilikle sentezini önermektedir. Bu durumda herkese göre değişebilme ihtimali olan *ortanın* ve dolayısıyla iyinin sağlam bir zemine oturtulması, ortak insan aklına hitap edebilmesi ve tutarlı bir çizgi takip edebilmesi mümkün olacaktır.

Dikotomi oluşturan erdemlerdeki üçlü tasnifte eksiklik noktasını aklın hemen tespit edebileceği aşıkârdır. Aşırılık noktasının yani erdemmiş gibi erdemsizliğin tespitinde ise aklın yanında duygu, sezgi, vicdan ve iradeye ihtiyaç oluşmaktadır. *Ortanın* belirleyicisi olarak aklı öneren TDM insanın tabiatını dikkate alarak *ortayı* temsil eden denge alanını iyinin kötude kaybolmasına fırsat vermeyecek şekilde ama insanı da çok dar bir ahlâk alanına sıkıştırma-yacak şekilde esnek tutar. Söz konusu bu esnekliğin de iyinin çarpıtılmaması ve göz boyama aracı seviyesine indirgenmemesi için aklın denetiminde olması gerekmektedir. Aksi takdirde neyin orta neyin aşırı olduğu, neyin denge neyin kötü olduğu belirlenirken sapmalar oluşabilmektedir. İyi maskelerini takınmış kötüler kötü eylemlerini iyi olarak tanımlayabilir, "neye göre kime göre aşırı?" sorusuyla tüm otoriteleri reddedip kendilerini otorite ilan edebilirler. Aklın ötelendiği böyle bir ortamda ise suistimale açık aşırılık noktasını temsil eden fazlalıklar görünür olmakla kalmaz, iyi adına savunulmaya da başlanabilir. Orta alanda temellendirilmiş dengede olan erdemler zıttına indirgenip aşırılıkların prim yaptığı mecrada kötülenebilir ve

³⁵ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 29-30; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 31.

³⁶ Farabi, *Risaletü't-Tenbih ala Sebili's-Saade*, thk. Sehban Halifat (Amman: el-Camiatu ürdüniyye, 1987) 197-198. Bu çalışma temelde felsefe, din felsefesi ve ahlak disiplinleri kapsamında ve özelde ise Batı Felsefesiyle (Aristoteles'in orta ve Kant'ın ilke anlayışlarıyla) sınırlandırılmıştır. Bu nedenle İslam Ahlak Felsefesi literatürüne geniş çaplı yer verilememiştir. Farabi'nin burada ele alınması ise görüşünün otantikliği bakımından elzem görülmüştür. Bu çalışmada ele alınan Aristoteles'in *orta* anlayışı ve savunulan yeni model (TDM) İslam düşüncesi kapsamında yeni bir perspektifle ele alınabilir. Aristoteles'in orta anlayışı İslam düşüncesi bağlamında ele alınmak istendiğinde takip edilmesi gereken İslam düşünürleri İbn Miskeveyh, Gazzali, Tusi, Devvani ve Kınalızade şeklinde ifade edilebilir. Aristoteles'ten Kınalızade'ye ulaşan *orta* kavramı hakkında bk. Ayşe Sıdıka Oktay, *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*, (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 1998)) 219.

³⁷ Modern dönemde ilkeyi merkeze yerleştiren Kant ahlâkın kaynağının akıl olduğunu ve duygusal etkilenimlere karşı salt aklın motivasyonunun etkin kılınması gerektiğini düşünür. Buna mukabil aklı tutkuların kölesi olarak gören David Hume, ahlâki değerlendirmelerin duygulardan kaynaklandığını ifade eder. Anti-rasyonalist geleneği sürdüren A.J. Ayer de ahlâki değerlendirmelerin duygusal ve öğütsel olduğunu belirtir. G.E. Moore ise, temel ahlâki yargıların doğruluğunun sezgiler vasıtasıyla bilinebileceğinden bahseder. Ahlâkın kaynağına yönelik söz konusu bilgilendirmeyi yapan Yaran kendi tercihinin vicdan olduğunu belirtir. Bk. Cafer Sadık Yaran, *Ahlâk ve Etik: Doğu, Batı ve İslam Ahlâk Felsefesi Yazıları* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2010) 31-32.

erdemlilik olarak yaftalanabilir. *Ortanın* akıl ile belirlenip duygu, sezgi, vicdan ve irade ile desteklenmediği adaletin sadece güçlü için geçerli olduğu yerlerde ve zamanlarda ölçülü olusun hadsizlikle kaybolduğu, iyi niyetin saflıkla aynileştirilip saflığın da enayilik adı altında dalga geçilecek bir zemine indirgenerek kirletildiği, nezaketin kırıılarak kendini beğenmişliğin ve saygısızlığın özgüven zannedildiği bir erdemler erozyonu ile karşılaşılır. Erdemler erozyonunun kaygan zemininde aşırılık ve eksikliğin *orta* olarak sunulmaması için sağduyuyla desteklenmiş bir akla ve aklın sağlam bir zeminde temellendirdiği sağlam erdemlere ihtiyaç vardır. Böyle bir sağlam zemini ise aklın rehberliğinde bir ilkelilik mümkün kılar.

2. İLKEİLİK MERKEZİNDE İDEAL AHLÂK-REAL AHLÂK

Bir ilkeye göre hareket etme felsefede tutarlılığın teminatı olarak görülmektedir. TDM benzer bir durumun ahlâkta da olması gerekliliğine işaret eder. Ahlâklılıkta ilkeyi merkeze yerleştiren Kant'a göre ahlâksal değer belirlenmesinde eylemlerin görülmeyen iç ilkeleri eylemlerin kendilerinden daha önemlidir.³⁸ Buna mukabil Aristoteles ise ahlâkın nihai amacı olan iyiyi erdemi gerçekleştiren ruhun etkinliği olarak belirleyerek ahlâklı oluşturma erdeme vurgu yapmaktadır.³⁹ Batı ahlâk felsefesinde Kant'ın ilke anlayışı ile Aristoteles'in erdem anlayışı arasında âdeta ilişkisizlik öngörülmüş, birisi klasik dönemde diğeri modern dönemde ön plana çıkarılmış, hangisinin daha değerli olduğu konusu tartışılmıştır. Türkiye'de ise tam tersi bu iki kavram arasında neredeyse fark görülmez.⁴⁰ TDM'de ilke ve erdem birisi soyut diğeri somut, birisi teorik diğeri pratik bir özelliğe haiz bir şekilde birlikte hareket ederek ahlâkta bütünsel yaklaşımın bir örneği olarak düşüncenin davranışa dönüş sürecinde ortak işlevselliğe sahiptir. İlke ve erdemin yan yana gelmesini yeniden düşünme denemesi sunan TDM ilke ile erdem arasında farklılıkları muhafaza ederek bir bütünleşme önermektedir. Aşırılık ile eksiklik arasında belirlenen *ortanın* iyi olduğu, erdemleri temsil ettiği bilgisinin yanına bu erdemlerin aşırılık ile eksiklik arasında belirlenen *orta* ilkesine göre şekillendiğini düşünmek bu bütünleştirici yaklaşımı temsil etmektedir.⁴¹

Aşırılık ile eksiklik dairesinin ortasında oluşan ılımlı denge dairesi hem o hem o-olmayan birlikte içerip iyi olanda belirginleştirerek erdemliliği temsil ederken bu dairesinin ne o-olmayan olarak tanımlanabilecek merkezi (ya da bu merkezdeki nötr noktası) ilkeyi temsil etmektedir. Ahlâkçılık aşırılık noktası ile ahlâksızlık eksiklik noktasının ortasında oluşan ahlâk dairesi ahlâklılık erdemi oluştururken bu dairesinin merkezinde yer alarak henüz davranışa yani pozitif ya da negatif değere dönüşmeyen nötr noktada ahlâk ilkesi bulunmaktadır. Daha anlaşılır olması için adalet erdemi üzerinden örneklendirilecek olursa aşırılığı temsil eden adaletçilik (hakçılık) ile eksikliği temsil eden adaletsizlik (haksızlık) ya da zulüm kavramlarının ortasında beliren adalet dairesinin merkezi adalet ilkesi olarak anlaşılabilir. Bu ve benzeri ilkelerle hareket eden bir kişi ahlâkın önerdiği iyilikleri yaparken iyilik ilkesinden ya da adalet ilkesinden yola çıkarak eylemde bulunacağı için kişiye göre değişen iyilikler ve adalet sistemleri yerine ilkenin sabitliğinden ve sürekliliğinden güç alan daha evrensel ve objektif sonuçlara yani eylemlere ulaşabilir. İlkeye tutarlı bir biçimde bağlı kalmak anlamında ilkelilik, ilkeyi adama veya şartlara göre değiştirmemek, aksi yöndeki ısrarlara rağmen ilkeyi veya yasayı uygulamada herkese eşit davranmak ve uygulamadaki tutarsızlıklara karşı sağlam duruş

³⁸ Immanuel Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, çev. İonna Kuçuradi (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2002) 23.

³⁹ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 11; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 12.

⁴⁰ Cafer Sadık Yaran, *İslam Ahlâk Felsefesine Giriş* (İstanbul: Dem Yayınları, 2012) 34, 61-62; *Ahlâk ve Etik*, 87-89.

⁴¹ Erdem ve ilke arasında benzer bir birlikteliğin makuliyetini ifade eden Yaran erdemle anılan Aristoteles'in kendisi ilkesini belirlemiş olmasa bile, erdemlerini tespit ettiği ve temellendirdiği ilkesinin 'aşırılığa düşmemek ve hep orta yolda olmak' şeklinde olduğunu; ilke ile anılan Kant'ın ise ilkeleri tespit ettiği "Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi" adlı kitabının başında ve sonunda iyi niyetlilik erdeminin vurguladığını belirtmektedir. Bk. Yaran, *Ahlâk ve Etik*, 82, 88; Yaran, *İslam Ahlâk Felsefesine Giriş*, 62.

1270 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

sergilemektir.⁴² Bahsedilen bilgiler ışığında teorik ve soyut kısmı şekillendiren ilkenin pratik kısımda erdem olarak vücut bulduğu, görünür olduğu ve somut bir hüviyet kazandığı söylenebilir. Netice itibarıyla TDM ilkeli ve erdemli bir hayatı bütüncül bir şekilde önermektedir.

Hem hizmet vereni hem hizmet alanı bir yasa çerçevesinde bağlayan ilke bireye ve şartlara göre değişkenlik arz etmez, birey ilkeye göre şekillenir ve tüm bireyler ilkenin neticesinden eşit bir şekilde istifade eder. Böylelikle keyfi uygulamalarla ve çifte standartlarla bireylerin haklarının suistimal edilmesi önlenmiş olur, ilke çerçevesinde oluşan demokratik ortamda yalnız erk sahibi değil, her türlü hak sahibi hakkını alma salahiyetine ulaşmış olur. İlkeye bağlılık bu yönüyle kurallı yaşam ile özgürlük arasında bir denge kurarak hakların ve özgürlüğün teminatı olmaktadır. Altına birçok kuralın girdiği genel bir isteme belirlemesini taşıyan önermeler olarak pratik ilkelerin hem öznel hem nesnel versiyonlarıyla karşılaşılr. İlke genelleştirilebilir olması dolayısıyla daha ziyade objektiflik ile birlikte anılsa da özne tarafından yalnız kendi istemesi için geçerli görüldüğünde öznel bir hüviyet kazanır. Kant istemenin öznel ilkesine ya da öznenin kendisine göre eylemde bulunduğu ilkeye maksim adını verir. Özneliğin temsil edildiği maksimler, her akıl sahibi varlığın istemesi için geçerli olarak tanındığında ise nesnel bir hüviyet kazanırlar ve yasaya dönüşürler. Yasa her akıl sahibi varlığın kendisine göre eylemde bulunması gereken ilkedir.⁴³ Görüldüğü gibi Kant öznel ilke olan maksimlerin genelleştirilmesi gerekliliğinden yani nesnelleştirilmesinden bahseder. Kant'ın temel ilkesi böylece genelleştirilebilirlik olarak belirlenebilir: "1. Ancak, aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin bir ilkeye maksime göre eylemde bulun."⁴⁴ Bu temel ilkeden elde edilmiş diğer iki ilkeden biri insana saygıyı merkeze alarak insanlığa sırf araç olarak değil, amaç olarak davranılması gerekliliğini vurgular, diğeri ise özgürlük temasıyla istemenin özerkliğinden bahseder.⁴⁵ Kant'ın temel üç ilkesinden sonra ahlâkta tutarlılığın bir teminatı olarak davranışları belirleyebilecek erdemleri temellendiren evrensel tek bir ilkeden bahsedilebilir. Ahlâkta altın kural olarak ifade edilen ve ahlâklılığın temel şartı olarak görülen bu ilkeye göre birey kendisine yapılmasını istediği şeyleri ötekine yapmalıdır; kendisine yapılmasını istemediği şeyleri ötekine yapmamalıdır.⁴⁶

Altın kural ahlâkta tutarlılığın ve ahlâki rasyonalizmin temelini teşkil etmektedir. "Başkaları için yanlış ama benim için değil" zihniyetiyle başkalarında kınadığı şeyleri kendisi yapan deyim yerindeyse ikiyüzlü insanın tutarlılıktan uzak olduğu açıktır.⁴⁷ Böyle bir kişinin

⁴² Cafer Sadık Yaran, *Müslümanın Edinmesi Gereken Ahlâki Erdemler* (Ankara: DİB Yayınları, 2018) 186.

⁴³ Kant, *Pratik Aklın Eleştirisi*, s. 21; Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, s. 16, 37-38.

⁴⁴ Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, 38.

⁴⁵ Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, 46-50.

⁴⁶ "Bir kimsenin bütün hayatına rehber olabilecek bir şey var mıdır?" şeklindeki çok temel ve iddiası büyük bir soruya Konfüçyüs, altın kuralın negatif versiyonuyla cevap vermiş ve "Kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkalarına yapma" demiştir. (Konuşmalar, 15/23). Ahmet Güç, "Konfüçyanizm", ed. Şinasi Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007); Adam Morton, *Pratikte Felsefe: Temel Sorulara Giriş*, çev. Mukaddes İlgün (İstanbul: Kesit Yayınları, 2006) 119. Teistik dinler gelmeden önce Konfüçyüs'ün negatif versiyonuyla ele aldığı altın kuralı Hz. İsa pozitif versiyonuyla bilmeye ve itaat etmeye değer bir şey olarak öğütlemiştir: "İmdi, insanların size her ne yapmalarını istiyorsanız, siz de onlara öyle yapın; şeriat budur, peygamberler de." (Matta 7/12) Teistik dinlerin sonuncusu olan İslam dini içerisinde altın kural hem pozitif hem negatif versiyonlarıyla görülmektedir. Pozitif versiyona "Sizden birisi, kendisi için istediğini kardeşi için de istemedikçe imana eremez" (Buhari, İman 6) hadisi örnek verilebilir. Negatif versiyon için Veda hutbesinde yer alan "Ne zulmediniz, ne de zulme uğrayınız" ifadesi hatırlatılabilir. Dini bir altyapıyla ahlâklılık oluşturulmak istendiğinde referans alınan altın kural dini olmayan temelde bir ahlâklılık kurmaya çalışan Hobbes ve Clarke tarafından da ele alınmıştır. Hobbes "kendin için ancak başkalarına izin vereceğin kadar özgürlüğü istemekle yetin..." demiştir. Clarke ise "benzer durumlarda bir kimseden makul ölçülerde beklediğiniz davranışı siz de herkese gösterin..." demiştir. Bk. Morton, *Pratikte Felsefe*, 119.

⁴⁷ Morton, *Pratikte Felsefe*, 118.

altın kuralın öğütlediği gibi kendisi için beklediği iyiyi başkalarına yapabilmesi pek olası görünmemektedir. Oysaki bir kişi için doğru ve iyi olanın aynı durumdaki herkes için doğru ve iyi olması mantiken gereklidir. Herkes için doğru olan ve aklın evrensel bir şekilde kabul ettiği ahlâki gerçekliklerin varlığı objektifliği gerektirir. Ahlâki gerçekliklerin bireysel farklılıkları içerebileceği, bireyin bulunduğu zamana ve mekana göre değişebileceği düşüncesi ise ahlâktaki subjektif boyutu göstermektedir. Öte dünyaya dönük ahlâki değerlerin ebedi, mutlak, objektif, değişmez ve evrensel hakikatler olduğunu savunan objektivizm ile bu dünyaya dönük ahlâki değerlerin tarihsel ve kültürel süreç içinde gelişmiş olduğunu ve değişkenliğini savunan rölativizm aşırı uçları arasındaki tartışmalar metaetiğin temel problemlerinden birini teşkil etmektedir.⁴⁸ Objektif bağlayıcı ahlâki yükümlülüklerin varlığı Tanrı'nın varlığı için bir delil olarak gündeme getirilmiştir. Buna mukabil rölativizm ise kültürel ve (daha aşırı olarak) bireysel formlarıyla objektif olarak bağlayıcı yükümlülüklerin varlığını yadsımıştır.⁴⁹ Peki öte dünyanın dışında bu dünyaya dönük, Tanrı'nın dışında temellendirilmesi mümkün objektif değerler bulmak mümkün müdür? Bu sorunun cevabı akıl hatırlanıldığında açık bir şekilde *eve*tir. Bu durumda hem akıl, hem vahiy objektif değerlerin temelini teşkil edebilmektedir. Akılla din dışı objektif değerlendirme, vahiyle ise dinsel objektif değerlendirme mümkün görünmektedir. TDM objektivizm ve subjektivizm aşırılıklarına düşmeden ahlâkta objektif ve subjektifliğin birlikte düşünüldüğü alanlardan bahsetmektedir.

TDM ahlâkta akli merkeze alarak ilke ile erdemi bütünleştirmeyi önerirken ahlâk adına güçlü evrensel doğrulara ulaşmayı hedeflemektedir. Her ne kadar kişinin kendi ilkeleri (kişisel ilkeler) subjektif bir görünüm arz etse bile genel manada ilkeler ahlâklılığın objektiflik boyutu olarak anlaşılabilir. Daha net bir ifadeyle ahlâkta objektifliği sağlayan rasyonalizme ulaştırılan en önemli unsurlardan biri ilkedir. Kant'ın ilkeliliğinde objektifliği temin etmek kolay görünmekle birlikte bunun Aristoteles'in erdemine yansımaları ise insanın subjektif boyutuyla birlikte mümkün görünmektedir. Bu durumda TDM Kant'ın ve Aristoteles'in farklı vurgularla savundukları objektifliğe ilke-erdem birlikteliği ile güç kazandırmaktadır. Bununla birlikte insanın bireysel farklılıklarını dikkate alarak söz konusu objektifliğe subjektiflik eklemekte ve istisnalara imkân tanımaktadır. Çünkü ahlâkta ne tamamen objektif olmak ne de tamamen subjektif olmak makul ve mümkündür. TDM'ye göre ahlâkta subjektifliği nispeten onaylayan bir objektiflik hem makul hem de mümkündür. Objektiflik-subjektiflik dualitesinin bir tarafta sadece objektifliğin diğer tarafta sadece subjektifliğin bulunduğu bir zeminde karşı karşıya geldiği düşünülürse, bu ikisinin arasında subjektif boyutu da olan fakat objektifliği daha belirgin bir alan ve objektifliği de olan ama subjektifliği daha baskın diğer bir alan ılımlı formlar olarak dengiyi temsil etmektedir. Ahlâk tarihçilerinin genellikle doğru ve iyi olduğuna inanılan şeyin evrensel olduklarını telkin ederek neticeye varmalarına rağmen genellikle bireysel ve toplumsal rölativizme yatkın oldukları bildirilmiştir.⁵⁰ Bu ifadelerle birlikte onların iki ılımlı alandan objektifliği barındıran bir subjektifliğe sahip olduğu söylenebilir. TDM ise bu iki ılımlı versiyondan içerisinde bir miktar subjektiflik olsa da objektifliğin daha belirgin olduğu kısımda yer alır. Buradan hareketle TDM objektifliğin temsil ettiği ideal ahlâk ile subjektifliğin kaçınılmaz bir şekilde var olduğu real ahlâk kavramlarını önerir.⁵¹

TDM'nin gündeme getirdiği ideal ahlâk akıl ve/veya vahiyden destek alarak ahlâkta mutlak, evrensel ve herkes tarafından tartışmasız kabul edilebilecek iyi ve doğruların objektif zemininde gerçekleşir. İdeal ahlâk kişilerin bildikleri ve ulaşmak istedikleri hedef olarak görülebilir. Burada ahlâkın ne olduğu, iyi ve doğrunun ana hatları akıl ve/veya vahiy tarafından belirginleştirilmiştir. Real ahlâk ise kişilerin kendi gerçeklikleri olarak subjektifliklerini de

⁴⁸ Yaran, *Ahlâk ve Etik*, 22-30; Yaran, *İslam Ahlâk Felsefesine Giriş*, 206-213.

⁴⁹ C. Stephen Evans, R. Zachary Manis, *Din Felsefesi: İman Üzerine Rasyonel Düşünme*, çev. Ferhat Akdemir (Ankara: Elis Yayınları, 2010) 92-94.

⁵⁰ Alasdair MacIntyre, *Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla Etik'in Kısa Tarihi*, çev. Hakkı Hünler (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2001) 5.

⁵¹ Konunun şekil üzerinden gösterimi için bk. Şekil 3: Objektiflik-Subjektiflik Dualitesinin İzdüşümünde İdeal Ahlâk-Real Ahlâk

1272 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif

barındıran olumlu olumsuz tüm yönleriyle insanda ya da toplumda şekillenen ahlâktır. Real ahlâk hem kişinin kendi kendini algılama biçimini, hem de diğerlerinin kişiyi algılama biçimini barındıran yaşanan ve davranışa dönüşmüş ahlâki temsil etmektedir. Ahlâkta teoriyi temsil eden ise ideal ahlâktır.⁵² Real ahlâkta kişinin kendini algılama biçimi ile diğerlerinin kişiyi algılama biçimi arasında yakınlık ve tutarlılık gerçek ahlâkın belirlenimi açısından önem arz eder. Kişinin ahlâki bakımdan kendini olumlu-olumsuz tüm yönleriyle farkında olabilmesi, ideal ahlâkın referansı ile olumsuz yönlerini elimine ederek olumlu yönlerini artırması ve olumsuz yönlerini olumluya dönüştürülebilmesi konusunda önemli bir adımdır. Bu bakımdan TDM real ahlâk ile ideal ahlâk arasında öncelikle tutarlılık olması gerektiğine işaret etmekte, akabinde ise bütünlük önermektedir.

Kişinin ahlâki bakımdan gerçekte nasıl olduğunun resmedildiği real ahlâkın, nasıl olması gerektiğinin formunu belirleyen ideal ahlâka yaklaştırılması, dönüştürülmesi ve bu süreçte objektifleşmesi TDM'nin hedeflerinden biridir. Kişinin olduğu ahlâk (real ahlâk) ile olması gerektiği ahlâk (ideal ahlâk) arasında açıklık, tutarlılık ve bütünsellik temalarıyla azaltıldığında daha iyi bir insan olma idealine dönük önemli bir adım atılmış olur ve iki ahlâk arasındaki çatışma azalacağı için bu tutarlılık bireylerin ve toplumların huzurunu temin etmede önemli bir rol icra eder. TDM bu süreçte kişinin ideale ulaşması mümkün olmasa da en azından o ideale yaklaşmasını ve o ideal uğrunda mücadele etmesini önermektedir. Sokrates'in bilgelik idealleri, Eflatun'un idealleri, Aristoteles'in rasyonalizmi ve Kant'ın ilkeleri hatırlandığında, ideal ahlâkın ardalanı objektiflik lehine belirginleşmektedir. Bu durumda ideal ahlâkın evrensel ve mutlak olduğu söylenebilir. Her gün gelişime açık real ahlâk ise bireyden bireye ve toplumdaki topluma değişebilmektedir. TDM ahlâkın herkes tarafından kabul edilen evrensel ve objektif bir boyutunun olması gerektiğini iddia eder. TDM real ahlâkın da realitede bireysel bakımdan subjektifliği, toplumsal bakımdan yerelliği barındırmasının yanı sıra objektifliğe dönük bir varoluş göstermesini önermektedir. Böylece ahlâkın sarsılmaz genel geçer kurallarıyla tutarlı yaşam sergileyen iyi niyetli ve iyi davranışlı sağlam ahlâka sahip insanların oluşturduğu iyi toplumların varlığı real ahlâkın ideal ahlâka dönüşümünün bir göstergesi olabilecektir.

İdeal ahlâkın niyette yer alması bir yönüyle ideal olan doğru ve iyinin niyette şekillenmesi olduğundan iyi ve doğru niyetlilik olarak görülebilir. Bunun davranışa yansımaları ise iyi ve doğru davranışlılık olarak real ahlâkın ideal ahlâka dönüşerek onunla bütünleşmesini temsil eder. Böylece yaşayan ahlâk yaşanması gerekene yakın oldukça ve tutarlı oldukça iyi ve doğru adına önemli adımlar atılmış olur. İdeal ahlâkın ilkeleri niyette kendini göstermekte, soyut planda insan zihninde yer aldığı şekliyle eğer tutarlılık söz konusu ise insan davranışına, somut plana, erdeme dönüşmektedir. Ahlâklılık dairesi hatırlandığında dairenin merkezindeki "ne o ne o" alanında maksim ve yasa yani subjektif ya da objektif ilke yer almaktadır. Ahlâkta tutarlılık dolayısıyla maksim ve yasa "hem o hem o" alanını içeren ahlâklılık dairesinde erdeme dönüşmektedir. TDM'nin iddiası hatırlanacak olursa erdemler zıtlarına da haiz olmakla birlikte ılımlı bir versiyonda iyiye dönüşmektedir. İyilik ve kötülüğün kaçınılmaz olarak bir arada olduğu yaşam sahnesinde her ikilemede iyiliğin seçilmesine dönük güçlü bir eğilimin ana motivasyonu iyi niyetliliktir. Ahlâkta tutarlılık ve denge söz konusu olduğunda ise iyi niyetliliğin doğal bir sonucu iyi davranışlılıktır. İdeal ahlâk tarafından şekillenen iyi niyetin tüm zorluklara rağmen aklın, nefsanî değil insani duyguların, ilahi bir sezginin ve belki de en önemlisi güçlü bir iradenin desteğiyle real ahlâkta davranış üzerinde gözlenmesi ahlâkın en büyük ideali olan iyi bir insan ve insanlığa ulaşmayı destekleyecektir. Bu açıklamalardan an-

⁵² Ahlâkta birey ve davranışları ele alındığı için ahlâki bir özne olarak ahlâki benden bahsedilebilir. Objektif hususiyetleriyle tarif edilen ideal ahlâkın izdüşümünde ideal ben, subjektif hususiyetleriyle tarif edilen real ahlâkın izdüşümünde real ben bulunmaktadır. Psikolojide genellikle kişinin olduğu olarak real benden, olmak istediği ben olarak ideal benden bahsedilir. Bunun yanı sıra real ben ile ideal ben arasında yeni bir benden bahsedildiği de görülmektedir. Tarhan bu bene gerçekte ideal arasında yaşamaya çalışan aktivist ben demektedir. Bk. Nevzat Tarhan, *Güzel İnsan Modeli* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2011) 247.

laşılacağı üzere tutarlılık modeli Kant'ta olduğu gibi niyetin iyiliğine güçlü bir vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra sonucun iyiliğini göz ardı etmeyerek tutarlılık çerçevesinde desteklemektedir. Netice olarak TDM niyet ve sonuç birliğini ve dengesini önermektedir.

Kant'ın deontolojik etiğinin başlangıcında ahlâkın nihai hedefi olarak iyi niyetin (iyi isteme) bulunması gibi⁵³ Aristoteles'in erdem etiğinde de iyilik vurgusu ön plandadır ve Aristoteles iyiliği amaca ulaşmayı isteyen teleolojik ahlâkında eylemlere göre farklılaşan çeşitli amaçların içinde nihai amaç olarak tanıtmaktadır:

“Her sanat ve araştırmanın, benzer şekilde her eylem ve tercihin iyiyi arzuladığı düşünülür; bundan dolayı iyi ‘her şeyin amaçladığı şey’ olarak doğru bir şekilde açıklanmıştır. Fakat bazıları etkinliklerin kendisi, diğerleri ise etkinliklerden ayrı onların ürettikleri ürünler oldukları için amaçlar arasında belirli bir farklılık vardır.”⁵⁴

Kant'ın ilkelerindeki iyi, Aristoteles'in erdemlerindeki iyi ile birleştiğinde ahlâkın hedefi olan iyi insana ulaşılması umudu güçlenmektedir. İyi insan ideal ahlâk ile real ahlâki şahsında bütünleştirmiş, iyi niyetlilik ile iyi davranışlılığın bir sentezi olarak varlık gösterir. Ahlâkın temel değeri olan iyi kavramından türemiş iyi niyetlilik dikotomi oluşturan üçlü tasnif çerçevesinde ele alındığında iyi niyetliliğin *ortayı* temsil ettiği görülür; zıttı yani iyi niyetliliğin var olmaması olarak kötü niyetlilik eksiklik noktasıdır. İyi niyetliliğin çarpıtıldığı aşırılık ise kasıtlı çarpıtma olarak iyi niyetçilik ve kasıtsız bir çarpık varoluş olarak Polyannacılık'tır. Benzer bir durum iyi davranışlılık için de geçerlidir. İyi davranışlılığın eksiklik kısmında kötü davranışlılık, aşırılık kısmında ise iyilik maskesi ya da aşırı iyilik görüntüsü arkasında aslında kötünün sergilendiği kötü davranışlılık bulunmaktadır. Burada tutarsızlığın hâkim olduğu ve iki yüzlülüğün ve samimiyetsizliğin belirlediği güvenilmez insan modeli ile karşılaşılmaktadır. İyi niyetin, kişinin kendisine zarar verecek bir aşırılık durumundan kurtulması ve iyi niyetçilik maskesinin arkasındaki kötü niyetin anlaşılabilmesi için iyimserliğin akıl ile desteklenmesi gerekmektedir. İyilik maskesiyle yapılan ve kötü sonuçlar doğurması muhtemel olan aşırılık noktasındaki çarpıtılmış iyilik formunun kolay anlaşılması için hiç şüphesiz nefsanî değil, insani bir duygu, güçlü bir vicdan ve sağlam bir sezgi de aklın beraberinde gereklidir. Akıl, duygu, sezgi, irade ve vicdan gibi ruhi yetilerin birlikte hareket etmesini öneren TDM iyi davranışlılık için aklın hâkim olmasını, akıl-duygu dengesinin sağlanmasını ve böylece aşırı duyguculuğun önlenmesini önermektedir.

Akıllılık bir yönüyle iyi niyete objektiflik kazandırmaktadır. Neye göre kime göre iyi sorgusunun suistimaline ve rölatif bir iyilik algısının iyi davranışlarda çekimserliğe yol açmasını engellemek için aklı hâkim kılmayı öneren TDM, iyi niyetlilik ile akıllılık arasında dualitelerin oluşturdukları orta noktaların birleştirildiği erdemlerde olduğu gibi bir bütünleşme önermektedir.⁵⁵ TDM ılımlı versiyonların her ikisini de tasvip ederek iyi niyetin çarpıtılmasına karşı ve iyiliğin naif yapısını korumak adına aklın ahlâkta etkin olmasını önermekte; böylece akıllılık tarafında konumlanmaktadır. TDM iyi davranışlılığın aklın hâkim olduğu alanda aşırılık ve eksikliğin ortasında, kriter belirlenerek erdemlerle oluşabileceğini iddia eder. TDM'ye göre erdemler maddi ve manevi olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Herkesin bildiği hak merkezli maddi adaletin yanında sevgide adalet gibi ruhsal ve duygusal konularda da adaletin olması gerektiğini vurgular. TDM aynı zamanda iyi davranışlılığın teminatı erdemleri ilkesel, bireysel, toplumsal, küresel ve teolojik bağlamlarda ele alarak ahlâkta tutarlılığı temellendirmeyi hedeflenmektedir. TDM bu ele alış biçiminde tutarlılığı hem her bir bağlamda hem de tüm bağlamların birlikte değerlendirilmesinde ele almayı önermektedir. Bir yandan bireysel erdem kendi içerisinde tutarlılığı, diğer yandan bireysel erdem tüm diğer erdemlerle

⁵³ Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, 9.

⁵⁴ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, 3; Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*, 1.

⁵⁵ İyi niyetlilik ve akıllılık dualitesinde oluşan dörtlü tasnifin iki uç kısmında sadece iyi niyetlilik ve sadece akıllılık; bunların aralarında ise kısmen akıllılık bulunduran iyi niyetlilik ile kısmen iyi niyetlilik barındıran bir akıllılık bulunmaktadır. Aynı sistematiğin farklı örneklendirmesi Şekil 2'de gösterilmiştir.

1274 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif tutarlılığı hedeflenmektedir. Böylece her bir erdemin ilkesel, bireysel, toplumsal ve teolojik bakımlardan tutarlılığı ve bütünlüğü beklenmektedir. Mesela ilkesel olarak kazanılan bir erdem, tutarlılık modeli çerçevesinde hem bireysel, hem toplumsal, hem küreselde ortaya çıkacaktır. Bu tutarlılık ise teolojik bağlamdan destek alacaktır. Eğer bir erdem bireysel bağlamda mevcut fakat toplumsal bağlamda gözlenemiyorsa burada bir çelişki ya da tutarsızlık beklenebilir.

TDM ilkesel erdemlerle başlattığı ve teolojik erdemlerle bitirdiği döngüde aklın bulduğu ilkesel erdemlerin evrenselliğinden hareketle, bireysel erdemlerin rölatifliğini ve toplumsal ahlâkın yerelliğini göz ardı etmemekle birlikte en aza indirerek teolojik erdemlerin tüm dinlerdeki birliğinden Tanrısal birliğe gitmeyi hedeflerken objektifliği vurgular. Bu tasnifte ilkesel ve teolojik ahlâk biri akıl referanslı diğeri vahiy referanslı objektifliği temsil ederek ideal ahlâkı, bireysel ve toplumsal ahlâk ise bireysel ve toplumsal rölativizmleriyle birlikte real ahlâkı oluşturmaktadır. TDM ilkesel ve teolojik ahlâkın bütünleşmesiyle ve bireysel ve toplumsal ahlâkın küresel ahlâkta birleşmesiyle holistik bir yapı önermektedir. TDM başlangıç noktası ilkesel ahlâkı, bireysel, toplumsal ve küresel ahlâkta belirginleştirip sonda yer alan teolojik ahlâkla bütünleştirerek nihai ahlâka ulaşma idealine sahiptir. Netice olarak TDM aklın ahlâkta arayıp bulduğu şeyle, doğru dinin sağlam vahiyle sunduğu şeyin örtüştüğüne, her ikisinin de mutlak, değişmez ve objektif gerçekliklere ulaşma gayretinde olduğuna sağlam aklın bulduğu ilkesel ahlâk ile gerçek dinin sunduğu teolojik ahlâkın aynılığı savıyla ulaşır.

TDM kişinin düşüncelerinin, sözlerinin ve eylemlerinin tutarlı bir bütünlük arz etmesi, kendi içlerinde herhangi bir çelişki taşınamaması şeklinde anlaşılabilir. Söz konusu bütünsel yaklaşımın ahlâkı tutarsızlıkla bozulmasının yanlış olacağı gibi ahlâkı tutarlılığın aşırı bir şekilde çarpıtılarak savunulması da yanlıştır. TDM'ye yöneltilebilecek muhtemel eleştirilerin dikkatle incelemeye tabi tutulmaksızın tutarlılık kavramını gerçeklikten koparan aşırı bir tutarlılık görüntüsünden gelebileceği öngörülebilir. Bu açıdan son olarak insan davranışında aşırı bir şekilde tutarlılık beklemenin, ideal ahlâkı real ahlâkın rölatif yapısını ihmal ederek mutlak kabul etmenin ve hiçbir istisnayı tanımayan yanlışı bildirmek gerekmektedir. Tutarlılık kavramı dikotomi oluşturacak şekilde üçlü tasnifle ele alınırsa tutarlılığın zıttı tutarsızlık eksiklik noktasında, tutarlılığın yanlış varoluşu -sabit fikirliliği de bir yönüyle hatırlatan- tutarlılıkçılık⁵⁶ ise aşırılık noktasında yer almaktadır. Tutarsızlığın yanlışlığı tüm makale boyunca ele alındığı için açık olduğundan tutarlılıkçılıkla kastedilen yanlışla konuyu bitirmek uygun görünmektedir. Tutarlılığı bir maske gibi kullanan, mantık hatalarına da yol açabilen bazen önyargıları besleyen tutarlılıkçılık şeklindeki aşırılık noktası aslında tutarlılığın çarpıtılmış halidir.⁵⁷ Tutarlılık dışında hiçbir gerçekliği kabul etmemek anlamındaki bir aşırılığı temsil eden tutarlılıkçılık esasında TDM'nin önerdiği ılımlı yapıya ters düşmektedir. Bu açıdan konuyu yanlış anlaşılmalara ve felsefi istisnalara kapatmak için TDM'nin tutarlılık kavramını objektif hakikatlere ulaşmak için istisnaları ile birlikte bir bütünlük içerisinde ve ılımlı bir formda ele aldığı unutulmamalıdır.

SONUÇ

Makalede felsefenin merkezi kavramı tutarlılığın ahlâkta vurgulanması hedefiyle Tutarlılık ve Denge Modeli adıyla yeni bir model önerilmiş ve bu model tanıtılmıştır. Ahlâkta zihinsel-eylemsel farkındalığın ve tutarlılığın yani düşünce-davranış birliğinin hedeflendiği yeni modelde akla, nefsanî değil insani duyguya, ilahi sezgiye ve en önemlisi de sağlam vicdana uygunluk kriter olarak benimsenmiştir. Böylelikle TDM mantıksal, dilsel veya herhangi bir eylemsel çelişkinin ahlâkla bağdaşmayacağını iddia etmiştir. Aklında ve kalbinde olan ile

⁵⁶ Doğruluğun ölçütü olarak tutarlılığı alan, tutarlı olduğu halde doğru olmayan şeylerin imkânını yadsıması bakımından eleştiriye açık "Tutarlılıkçı Doğruluk Anlayışı" "tutarlılıkçı" kavramının anlamının belirginleştirilmesi bakımından burada hatırlatılabilir. Bk. Cevizci, *Felsefeye Giriş*, 64.

⁵⁷ Günlük hayatta yapılan mantık hatalarının bir kısmı aşırı bir tutarlılık beklentisiyle oluşabilmektedir. Bk. Tevfik Uyar, *Safsatalar* (İstanbul: Destek Yayınları, 2019) 35-36. Kitapta genel olarak söz konusu vurgu dikkat çekmektedir.

eylemleri aynı olan daha anlaşılır bir ifadeyle *özü sözü bir insan* hedefleyen TDM bu kapsamda ilke ile erdem arasında bir birliktelik önermiştir. Teorinin pratiğe yansımaları olarak ilkedeki erdeme geçiş sağlanmıştır.

Erdemler aşırılık ve eksikliğin ortasında Aristoteles'ten destek alarak temellendirilmiştir. Orta alanda temellendirilen erdemler dikotomi oluşturacak şekilde üçlü tasnif içerisinde ele alınmıştır. Bu tasnif sisteminde merkezi kavram *zıtlık* olarak tespit edilmiştir. Erdemlerin eksiklik noktasını zıttını temsil eden yoklukla, aşırılık noktasını ise yanlış var oluşla temellendiren TDM, tüm erdemlere uygulanabilecek boş bir formu erdem*ci*-erdem*li*-erdem*siz* şeklinde belirlemiştir. Dikotomi içerisinde değerlendirilip zıtlarından arındırılmış erdemler dualite oluşturacak şekilde dörtlü bir tasnif içerisinde yeni ve daha iyi bir erdeme ulaşmak adına ele alınmıştır. Ayrıca erdemlerin biri maddi diğeri manevi olmak üzere iki formu olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada sınırlılıklar nedeniyle ayrıntılı bir şekilde erdemler üzerinden örneklendirme yapılamamış, sadece birkaç örnek verilmekle yetinilmiştir; ayrıca geniş bir literatüre sahip olması dolayısıyla İslam ahlâkında orta kavramı ve derinlemesine incelemeyi hak etmesi dolayısıyla İslam ahlâkında tutarlılık sorgusu başka çalışmalara havale edilmiştir. Bu çalışma TDM'nin erdem etiğine uygulandığı ve İslâmi bir perspektifle ele alındığı yeni çalışmaların gerekliliğine işaret etmekte; söz konusu çalışmaların yapılabilmesi için uygun bir referans noktası sunmaktadır.

TDM aklı merkeze alarak herkes için doğru ve iyinin bulunduğu alanları belirginleştirme hedefiyle içinde subjektifliğin kaçınılmaz bir şekilde yer aldığı objektifliğe vurgu yapar. Bu amaçla çalışmada objektiflik ile subjektifliğin birleştirildiği ahlâk kavramının referansı ile ideal ahlâk ve real ahlâk kavramları önerilmiştir. İdeal ahlâk, ahlâkta mutlak, evrensel hakikatlerin olduğu inancıyla kişinin hedeflerine tekabül ederek sahip olmak istenen ahlâki yapıyı; kişinin gerçekliğine tekabül eden real ahlâk ise yanlış ve doğrularıyla bireyin sahip olduğu ahlâki yapıyı temsil etmektedir. TDM ideal ahlâk ile real ahlâk arası bir uyumun ve bütünleşmenin olması gerektiğini tutarlılık ve yaşayan ahlâkın *iyileşmesi* açısından önermektedir. Benzer bir tutarlılık ve bütünleşme çalışma boyunca ilke-erdem, soyut-somut, niyet-sonuç, evrensellik-yerellik, objektiflik-subjektiflik dualitelerinde de önerilmiştir. Tutarlılık kapsamında erdemlerin ilkesel, bireysel, toplumsal, küresel ve teolojik bağlamlarda ele alınmasının tavsiye edildiği TDM'de son olarak tutarlılığın istisnalarının olabileceği ve aşırı bir şekilde tutarlılıkçılık formunda ele alınmasının uygun olmadığı vurgulanmıştır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bedia. *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1975.
- Aristotle. *The Nicomachean Ethics*. Trans. David Ross, New York: Oxford University Press, 2009.
- Aristoteles. *Nikomakhos'a Etik*. Çev. Saffet Babür, Ankara: Ayraç Yayınları, 1997.
- Badiou Alain. *Etik: Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme*. Çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Metis Yayınları: 2006.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları, 2015.
- Cevizci, Ahmet. *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.
- Evans, C. Stephen. Manis, R. Zachary. *Din Felsefesi: İman Üzerine Rasyonel Düşünme*. Çev. Ferhat Akdemir, Ankara: Elis Yayınları, 2010.
- Farabi. *Risaletü't-Tenbih ala Sebili's-Saade*. Thk. Sehban Halifat, Amman: el-Camiatu Ürdüniyye, 1987.
- Kala, Muhammet Enes. *Erdem ve Ödev Ahlâklarına Yeni Yaklaşımlar: David Ross ve Alasdair MacIntyre*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2015.
- Özturan, Hümeýra. *Aristoteles ve Fârâbî'de Ahlakın Kaynağı Problemi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 2013.
- Kant, Immanuel. *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, Çev. İonna Kuçuradi, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 2002.

- 1276 | Fatma Yüce. Ahlâkta Tutarlılık ve Denge Modeli: Aşırılık ve Eksiklik Ortasında, Objektif**
Kant, Immanuel. *Pratik Aklın Eleştirisi*. Çev. Ionna Kuçuradi, Ülker Gökberk, Füsün Akatlı, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 1999.
- MacIntyre, Alasdair. *Homerik Çağdan Yirminci Yüzyıla Etik'in Kısa Tarihi*. Çev. Hakkı Hünler, İstanbul: Paradigma Yayınları, 2001.
- Morton, Adam. *Pratikte Felsefe: Temel Sorulara Giriş*. Çev. Mukaddes İlgün, İstanbul: Kesit Yayınları, 2006.
- Oktay, Ayşe Sıdika. *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 1998.
- Öztürk, Yaşar Nuri. *Tanrı'dan Başka İnsanüstü Tanımayan İnanç Deizm*. İstanbul: Yeni Boyut Yayıncılık, 2015.
- Tarhan, Nevzat. *Güzel İnsan Modeli*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.
- Timuçin, Afşar. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları, 2004.
- Uyar, Tefik. *Safsatalar*. İstanbul: Destek Yayınları, 2019.
- Yahya İbn Adî. *Tehzîbü'l-Ahlâk: Ahlâk Eğitimi*. Çev. Harun Kuşlu, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2013.
- Yaran, Cafer Sadık. *Ahlâk ve Etik*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2010.
- Yaran, Cafer Sadık. *İslam Ahlâk Felsefesine Giriş*. İstanbul: Dem Yayınları, 2012.
- Yaran, Cafer Sadık. *Müslümanın Edinmesi Gereken Ahlâki Erdemler*. Ankara: DİB Yayınları, 2018.
- Türk Dil Kurumu. "Genel Türkçe Sözlük". Erişim: 8 Ağustos 2019. <http://sozluk.gov.tr/>.

EKLER

Şekil 1. Dikotomi Oluşturan Erdemlerin Üçlü Tasnifi



Şekil 2. Daha İyi Bir Erdem İçin İki Ortanın Dualitesi



Şekil 3. Objektiflik-Subjektiflik Dualitesinin İzdüşümünde İdeal Ahlâk-Real Ahlâk



Kültürel Din Pedagojisi*

Cultural Religion Pedagogy

Muhiddin Okumuşlar

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Faculty of Theology, Dep. of Religious Education
Konya, Turkey
muhiddinokumuslar@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6902-8242

Sümevra Bilecik

Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Anabilim Dalı
Assistant Professor, Selçuk University, Faculty of Islamic Sciences, Dep. of Religious Sciences
Konya, Turkey
sumeyrabilecik@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8351-6923

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

* Bu makale 26.10.2017-28.10.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen 1. Din Eğitimi Kongresi'nde sözlü olarak sunulan "Din ve Kültürel Pedagoji" başlıklı tebliğden genişletilerek hazırlanmıştır./ This article was prepared by expanding the paper titled "Religion and Cultural Pedagogy" which was presented at the 1st Religious Education Congress on 26.10.2017-28.10.2017.

Received / Geliş Tarihi: 10 July /Temmuz 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 07 October /Ekim 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık /December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1279-1292

Cite as / Atıf: Okumuşlar, Muhiddin. Bilecik, Sümevra. "Cultural Religion Pedagogy [Kültürel Din Pedagojisi]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1279-1292.

<https://doi.org/10.18505/cuid.589992>

Cultural Religion Pedagogy

Abstract: Many factors like the structure of the society, political conditions, and social structure of a country are useful in determining pedagogical approaches. One of them is culture, which is influential on the way of life of the individual, as well as thinking and learning styles. This requires the examination of the relationship between culture and pedagogy. It is possible to discuss cultural, multicultural, and intercultural pedagogical approaches regarding the relationship between pedagogy and culture. The socio-political agenda of a country is the thing that defines the pedagogy-culture association and acts as a mediator for this association and its reflections on the applied educational systems. In this regard, the interpretation of the cultural-pedagogical concerning the educational philosophies of countries becomes more necessary. Since culture affects general pedagogy, naturally, it also affects religious pedagogy. Besides, the importance of the phenomenon of cultural-religious pedagogy becomes visible when considering the inseparable integrity of culture and religion. This study aims to make a start to develop a more effective religious pedagogy by interpreting the association between culture and religious pedagogy in Turkey. For this purpose, it introduces the cultural pedagogy and cultural-religious pedagogy concepts, and then, addresses the main issues in developing cultural-religious pedagogy in Turkey.

Summary: Currently, it is seen that many societies are changing and becoming open societies. Education in free societies is not an indoctrination activity. This situation requires that appropriate pedagogies are developed in education by considering all ideas, beliefs, and cultures related. When the fact that the multicultural structure is seen in many societies with the effect of globalization is found, the reflections of ethnic, religious, and cultural diversity on education have been considered, which have given birth to the need for cultural pedagogy.

When the integrity of religion and culture is considered, it is possible to argue that the effect of culture should be regarded as in religious pedagogy. However, when a cultural-religious pedagogy is a matter, there are questions awaiting answers as follows: (a) whether the religion that exists in the definition of religious pedagogy is to be considered as a phenomenon or any religion is mentioned, which issues are to be considered in studies followed after one of these is preferred, (b) if a pedagogy is to be developed based on the interaction of religion with culture, and (c) whether it is to be dealt with in the context of one single religion with culture or with an intercultural approach. This current study aims to introduce the concept of cultural-religious pedagogy by explaining the effect of the questions mentioned above on cultural-religious pedagogy studies and to determine the issues that must be considered in cultural-religious pedagogy studies. This study, which was conducted with the Literature Review Method was limited by examining the concept of cultural-religious pedagogy in terms of some paradigms; and excluded any suggestions in terms of developing cultural-religious pedagogy in practice. It is considered that discussing the meaning of the concept for Turkey with its opportunities and limitations will augment this field to draw attention to the principles of developing cultural-religious pedagogy.

Since pedagogy covers many subjects and phenomena in the scope of education, it is possible to argue that it constitutes a general and universal structure about the human existence and nature. Although the individual has common characteristics in terms of being human, s/he is a part of the culture to which they are attached in terms of the social aspect, and individuals that have different cultures -in other words, communities or congregations- differ from each other. These characteristics, which are called cultural differences, are essential in terms of education because they affect and individuate learning. Continuing the educational activities in a setting where different behavioral types that have specific features in a multicultural and open societal structure in a way that will protect this diversity, and the necessity to think about the pedagogical principles in facilitating the learning of the individual attaching to his/her cultural features constitute the fundamental goal of cultural pedagogy studies.

In countries that have diversity in terms of ethnicity, structure, religion, and culture, although a pedagogical approach is seen, which provides the opportunity for the agreement that is

based on cultural and religious partnerships with the intercultural pedagogical approach, differences are also considered over the explanations that are brought about by the members of the religion or culture at the points where culture and religion separate from each other.

In Turkey, on the other hand, since a cultural pedagogy is also necessary together with the intercultural approach due to the social structure, the necessity of constructing the relationship between religious pedagogy and culture must be fictionalized different from the one that is adopted in the Western world. When considered from the perspective of Turkey, it is possible to mention an Islamic religious pedagogy in which Islamic theology takes a central place. However, it must not be considered as an obligation. Recognizing religion as a phenomenon in the academic and literary field, or admitting it as the Islamic religion will vary according to the nature of the study in question.

When the issue is considered for the Islamic religion in particular, although a pedagogy in which the primary sources of Islamic religion, the Qur'an and hadiths are the centers will be formed, the differences in the interpretation of the verses and hadiths and the cultural influence in these interpretations cause that an Islamic cultural pedagogy is developed. As a particular religious pedagogy field, it is possible to mention the Islamic religious pedagogy by considering the rituals that are formed with cultural influences like forms of covering the head, Mevlit (Islamic memorial ceremony), etc., which are considered to be religious by people. It is possible to argue that culture has a significant impact on the preferences of the Sects in terms of differences in the parts of religion that are open to interpretation. In this respect, it is also possible to argue that the Sects that have different methodologies and that make conclusions with varying ways of thinking will create different pedagogies. Accordingly, it is possible to say that the Islamic pedagogy may be formed in two ways without considering the Sect issue; firstly, with a general methodology, and secondly, with more specific methodological approaches in terms of sects.

When the fact that sects have effects on the multicultural structure of Turkey, if the purpose is to form a multicultural religious pedagogy, it must be based on the differences of the Sects instead of religions as it is the case in Europe. However, when the fact that the discrepancies between the Sects are not an element of disintegration, but constitute a wealth of interpretation is considered, it must not be regarded as incorrect to emphasize these differences. From this point of view, it is possible to mention a cultural Islamic religious pedagogy.

When talking about grounding the cultural or intercultural religious pedagogy, explaining this issue only by grounding it on the Sects will limit the scope of it. Because it is possible to establish pedagogy over each of the differences like geographical regions and traditional or modern approaches. Determining and working on each of these differences will contribute to a more effective religious education. Taken together, when considering the true nature of cultural diversity as well as the structure of the religions that exist in the society, there is a need to talk about a cultural-religious pedagogy in Turkey and to establish the relation between cultural pedagogy.

Keywords: Religious Education, Pedagogy, Culture, Cultural Pedagogy, Cultural Religion Pedagogy.

Kültürel Din Pedagojisi

Öz: Pedagojik yaklaşımların tespit edilmesinde, toplumsal yapı, ülkenin politik durumu ve sosyal yapısı gibi pek çok faktör etkilidir. Bunlardan biri de kültürdür. Bireyin yaşam biçimi üzerinde etkili olan kültür, düşünme ve öğrenme biçimlerini de etkilemektedir. Bu durum kültür-pedagoji ilişkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Pedagoji-kültür ilişkisinde, kültürel, çok kültürlü ve kültürlerarası pedagojik yaklaşımlardan bahsedilebilir. Pedagoji-kültür ilişkisini belirleyen ve bunun pratikte eğitim sistemlerine yansımaya vesile olan şey ise yine ülkenin sosyo-politik durumudur. Bu durumda kültür-pedagoji ilişkisinin ülkelerin kendi eğitim felsefeleri doğrultusunda yorumlanması gerekliliği ortaya çıkar. Kültür, genel pedagojiyi

1282 | Muhiddin Okumuşlar-Sümevra Bilecik. Kültürel Din Pedagojisi

etkilediğinden din pedagojisi üzerinde de doğal olarak etkisi vardır. Buna ilaveten kültür ve dinin ayrılmaz bütünlüğü dikkate alındığında kültürel din pedagojisi olgusunun önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmayla kültür ve din pedagojisi ilişkisinin Türkiye açısından yorumlanarak daha etkili bir din pedagojisinin oluşturmasına kapı aralamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, *kültürel pedagoji* ve *kültürel din pedagojisi* kavramları tanıtılmış ve Türkiye’de kültürel din pedagojisi geliştirmede temel meseleler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Özet: Günümüzde pek çok toplumun açık toplum haline gelerek değiştiği gözlemlenmektedir. Açık toplumlarda eğitim bir endoktrinasyon faaliyeti değildir. Bu durum eğitimde bütün fikir, inanç ve kültürler dikkate alınarak bunlara uygun pedagojilerin geliştirilmesini zorunlu kılar. Küreselleşme etkisiyle çok kültürlü yapının da pek çok toplumda görüldüğü düşünülürse, etnik, dini ve kültürel çeşitliliğin eğitime yansımaları gözetilmiş ve buradan kültürel pedagoji ihtiyacı doğmuştur.

Din ile kültürün ayrılmaz bütünlüğü düşünülürken, din pedagojisinde kültür etkisinin gözetilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak kültürel bir din pedagojisinden bahsedilirken, din pedagojisi tanımlamasındaki dinin bir olgu olarak mı ele alınacağı yoksa herhangi bir dinden mi bahsedildiği, bunlardan birinin tercih edilmesiyle izlenen araştırmalarda hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği, dinin kültür ile etkileşimi noktasından hareketle bir pedagoji geliştirilecekse bunun kültürlerarası bir yaklaşımla mı yoksa tek bir dinin kültür ile ilişkisi bağlamında mı ele alınması gerektiği cevaplanması beklenen sorulardır. Yapılan bu araştırmayla bu soruların, kültürel din pedagojisi çalışmalarına etkisinden bahsedilerek kültürel din pedagojisi kavramının tanıtılması ayrıca kültürel din pedagojisi araştırmalarında gözetilmesi gereken hususların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Literatür tarama yöntemiyle yapılan bu araştırma, bazı paradigmlar açısından kültürel din pedagojisi kavramını incelemekle sınırlandırılmış, pratikte kültürel din pedagojisi geliştirme noktasında herhangi bir öneri sunmayı sınırların dışında bırakmıştır. Kavramın Türkiye açısından ifade ettiği anlamın imkân ve sınırlılıkları ile birlikte tartışılmasının kültürel din pedagojisi geliştirmenin esaslarına dikkat çekmesi bakımından alana ışık tutacağı düşünülmektedir.

Pedagojinin alanı eğitim kapsamı içine giren pek çok konu, olgu ve fenomeni kapsadığından insanın varoluşu ve doğası ile ilgili genel ve evrensel bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Birey, insan oluşu yönüyle ortak özelliklere sahip olsa da sosyal yönü nedeniyle bağlı olduğu kültürün bir parçasıdır ve bu açıdan farklı kültürlerle mensup bireyler -diğer bir ifade ile topluluklar, cemaatler- birbirlerinden farklılık gösterirler. Kültürel farklılıklar olarak adlandırılan bu özellikler, öğrenmeyi de etkilediği ve özgünleştirdiği için eğitim açısından önem arz etmektedir. Çok kültürlü ve açık toplum yapısı içerisinde ise birbirinden farklı kültürel özellikler gösteren kendine has öğrenme ve davranış biçimlerinin aynı sınıf ortamında toplandığı bir ortamda eğitim öğretim faaliyetlerinin asimilasyonist değil bu çeşitliliği koruyacak tarzda sürdürülmesi ve bireyin kültürel özelliklerine bağlı olarak öğrenmesini kolaylaştırma konusunda pedagojik ilkeler üzerinde düşünülmesi gerekliliği kültürel pedagoji çalışmalarının temel amacını oluşturur.

Etnik, yapı, din ve kültür bakımından daha fazla çeşitliliğe sahip ülkelerde kültürler arası pedagojik yaklaşımla kültürel ve dini noktada ortaklıklardan yola çıkılarak uzlaşma olanağı sağlayacak bir pedagojik yaklaşım görülürken kültürün ve dinin birbirinden ayrıldığı noktalarda o din veya kültürün mensuplarınca getirilen açıklamalar üzerinden farklılıklara değinilir. Kültürel ve dini farklılıkların çatışmaya sebep olmaması için birlikte yaşama unsurlarına vurgu yapılır ve böylelikle de farklılıklara rağmen çeşitliliğe saygı temeli üzerinden gelişmiş bir pedagojik yaklaşım ortaya çıkar.

Türkiye’de ise toplumsal yapı gereği kültürler arası bir yaklaşımın yanı sıra kültürel bir pedagojiye de ihtiyaç duyulduğundan, din pedagojisi ve kültür ilişkisinin Batıdakinden farklı olarak kurgulanması gerekliliği doğmaktadır. Türkiye açısından bakıldığında merkezinde İslam teolojisinin yer aldığı bir İslam din pedagojisinden bahsedilebilir. Ancak bunu bir zorunluluk olarak düşünmemek gerekmektedir. Akademik ve yazınsal alanda, dini bir olgu olarak ele almak ya da İslam dini olarak düşünmek yapılacak araştırmanın niteliğine göre değişecektir.

İslam dini özelinde düşünüldüğünde İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an ve hadis merkezli bir pedagoji oluşturulacak olsa da ayet ve hadislerin yorumunda farklılıkların ortaya çıkması, bu yorumlarda kültür etkisinin de olması kültürel İslam din pedagojisinin oluşmasına yol açmaktadır. Özel bir din pedagojisi alanı olarak İslam din pedagojisinden kültürel etkilerden, örtünme biçimleri, halk nezdinde dini kabul edilen ancak kültürel etkilerle oluşmuş mevlit vb. gibi ritüeller örnek gösterilerek bahsedilebilir. Mezhepler de dinin yoruma açık kısımlarındaki farklılıklardan oluşması bakımından mezheplerin tercihinde kültürün büyük bir etkisi olduğundan bahsedilebilir. Bu bağlamda birbirinden farklı metodolojiler izleyerek farklı düşünme biçimleriyle hükümlere varan mezheplerin farklı pedagojiler oluşturacağı söylenebilir. Bu durumda İslam din pedagojisinin mezhebe bağlı olmaksızın genel bir metodolojiyle ve mezhepsel bağlamda daha özel metodolojik yaklaşımlarla olmak üzere iki şekilde oluşturulabileceği söylenebilir.

Ülkemizin çok kültürlü yapısında mezheplerin de etkisi olduğu düşünüldüğünde çok kültürlü bir din pedagojisi oluşturulmak isteniyorsa, Avrupa'daki gibi dinlerin değil mezheplerin farklılığından yola çıkılmalıdır. Mezhep farklılıklarının bir ayrışma unsuru değil, yorum zenginliği olduğu dikkate alındığında da mezheplerin bu farklılıklarına vurgu yapılmasında bir sakınca görülmemelidir. Bu bakış açısıyla kültürel bir İslam din pedagojisinden bahsedilebilir.

Kültürel ya da kültürlerarası din pedagojisini temellendirmekten bahsederken bu hususu yalnızca mezheplere dayandırarak açıklamak konunun kapsamını sınırlandırmaktadır. Zira coğrafi bölgeler arasındaki farklılıklar, geleneksel ya da modern yaklaşımlar gibi farklılıkların her biri üzerinden pedagoji inşa etmekten bahsetmek mümkündür. Bu farklılıkların her birini tespit ederek üzerinde çalışmak daha etkili bir din eğitimine de katkı sağlayacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında ülkemizde kültürel bir din pedagojisinden bahsedebilmek ve kültür pedagoji ilişkisini kurgulayabilmek için toplumda mevcut olan dinlerin yapısının dikkate alınması gerekliliğinin yanı sıra kültürel çeşitliliğin mahiyetinin de göz önünde bulundurulması ihtiyacı belirlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Pedagoji, Kültür, Kültürel Pedagoji, Kültürel Din Pedagojisi.

GİRİŞ

Günümüzdeki sosyo politik yapı hemen hemen bütün toplumları açık toplum haline getirmiştir veya bu süreç devam etmektedir. Açık toplumların temel özelliklerinden biri eğitimin bir endoktrinasyon (bilgi aşılama) faaliyeti olmamasıdır. Bu durum eğitimde bütün fikirler, inançlar ve kültürlerin dikkate alınmasını ve buna uygun pedagojiler geliştirilmesini zorunlu kılar.

Çevre ve kültürün öğrenme üzerindeki büyük etkisi kültürel farklılıkların da eğitim ortamına taşınmasına neden olmuştur. Çok kültürlü ya da açık toplum yapısına sahip ülkelerde etnik, dini, kültürel çeşitliliğin eğitime yansımaları göz ardı edilemez boyutta olduğundan kültürel pedagoji konusunun yeniden tartışılması ihtiyacı doğmuştur. Ancak kültürel pedagojinin algılanış biçimleri ve eğitime yansımaları farklılık göstermektedir. Avrupa ölçeğinde çok kültürlü toplumlarda, kültürel pedagoji, kültürlerarası bir formla eğitim alanında belirlemektedir ve bireylerin birbirlerini tanıması ve karşılıklı saygı, hoşgörü anlayışı geliştirerek bir arada yaşamaya katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Türkiye açısından bu amacın gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira her ne kadar ülkemiz de çok kültürlü bir yapıya sahip olsa da kültürel farklılıkların boyutu ve toplum içerisindeki etkileri farklıdır.

Din ile kültürün ayrılmaz bütünlüğü düşünüldüğünde, din pedagojisinde kültürün etkisi gözetenmelidir. Ancak kültürel bir din pedagojisinden bahsedilirken, din pedagojisi tanımamasındaki dinin bir olgu olarak mı ele alınacağı yoksa herhangi bir dinden mi bahsedildiği, bunlardan birinin tercih edilmesiyle izlenen araştırmalarda hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği, dinin kültür ile etkileşimi noktasından hareketle bir pedagoji geliştirilecekse bunun kültürlerarası bir yaklaşımla mı yoksa tek bir dinin kültür ile ilişkisi bağlamında mı ele alın-

ması gerektiği cevaplanması beklenen sorulardır. Yapılan bu araştırmayla bu soruların, kültürel din pedagojisi çalışmalarına etkisinden bahsedilerek kültürel din pedagojisi kavramının tanıtılması ayrıca kültürel din pedagojisi araştırmalarında gözetilmesi gereken hususların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Türkiye’de kültürel din pedagojisi üzerine bilimsel düzlemde ele alınmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak özellikle çok dinli toplumlarda konu, çoğulcu eğitim anlayışının bir yansıması olarak, birlikte barış içerisinde yaşanmasına ve toplumsal uyumun sağlanmasına yol açmada önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu yüzden özellikle örgün eğitim basamaklarında çok kültürlü pedagojik yaklaşımlar vurgulanmaktadır (Giroux, 2004; Johnson ve Inoue, 2003; Lunneblad ve Johansson, 2012; Schmeichel, 2012). Bu süreçte din eğitimi de göz önünde bulundurularak çok kültürlü pedagojik yaklaşıma uygun modeller geliştirilmiştir ve çok dinli ülkelerde genellikle bu modeller tercih edilmektedir (Stern, 2006; Jackson, 2006; Jackson ve O’Grady, 2006). Bunun yanı sıra söz konusu yaklaşımların içinde bulunulan toplum ve kültürün özellikleri, devlet ve rejim anlayışı ile devletin diğer milletler arasındaki konumu göz önünde bulundurularak farklı modellerle uygulandığı görülmektedir (Chidester, 2008; Tosun, 2002). Uygulama biçimlerinde görülen farklılıklar üzerinde ülkelerin dini ve sosyokültürel yapısının etkili olduğu, ülkelerin kendi kültürlerini dikkate alarak bir pedagoji geliştirdikleri düşünülmektedir. Literatür tarama yöntemiyle yapılan bu çalışmada da kültürel din pedagojisi kavramı incelenerek Türkiye açısından kavramın ifade ettiği anlam ve kültürel din pedagojisinin imkân ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Araştırma kültürel din pedagojisi kavramının incelenmesiyle sınırlandırılmış, pratikte kültürel din pedagojisi geliştirme noktasında herhangi bir öneri sunmayı sınırların dışında bırakmıştır. Çalışmanın, Türkiye’de kültürel din pedagojisi olgusuna dikkat çekerek, Türkiye’ye özgü kültürel din pedagojisi yaklaşımlarının geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1. KÜLTÜREL PEDAGOJİ

Pedagoji, eğitim kapsamı içine giren çok çeşitli konuları, kavram, olgu ve fenomenleri ele alan, eğitimle ilgili disiplinler için kullanılan genel ve şemsiye kavramdır. Bu anlamıyla pedagoji genel ve evrensel bir yapı oluşturmaktadır ki alanı insanın varoluşu ve doğasıdır. İnsan, yaratılışı itibarıyla ortak özelliklere sahip olduğu için her bir bireyin ortak olan yönlerinin eğitimi için pedagojinin genel bir kapsayıcılığından söz edilebilir.

Birey, insan oluşu yönüyle ortak özelliklere sahip olsa da sosyal yönü nedeniyle bağlı olduğu kültürün bir parçasıdır ve bu açıdan farklı kültürlere mensup bireyler -diğer bir ifade ile topluluklar, cemaatler- birbirlerinden farklılık gösterirler. Kültürel farklılıklar olarak adlandırılan bu özellikler, eğitim açısından önem arz etmektedir. Çünkü kültürel farklılıklar, teori ve pratikteki farklılıklar kadar öğrenmeyi de etkilemekte ve özgülleştirmektedir.

Sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisini kuramsallaştıran isimlerden biri Vygotsky’dır. Yakınsak gelişim alanı kavramı merkeze alarak açıklanan bu kuramda, yakınsak gelişim alanı bireyin bağımsız gelişim seviyesi ile akran iş birliği ya da bir rehber gözetiminde ulaşabileceği gelişim seviyesi arasındaki fark olarak tanımlanır (Chaiklin, 2003, 39-40). Bu durumda bireyin çevresi onun gelişimini ileriye taşıyabilmekte ve akranlar arasındaki gelişimsel farklılıkların sebeplerinden birini oluşturabilmektedir. Bunun dışında çocuğun ihtiyaçları ile sosyal çevre karşılıklı etkileşim içindedir. Sosyal çevre, çocuğun ihtiyaçları üzerinde belirleyici olduğundan eğitim süreci bu ihtiyacı karşılamak ve Vygotsky’de yakınsak gelişim alanı kavramı ile karşılık bulan çocuğun potansiyel gelişim düzeyini yukarıya taşımasında etkili bir olgu olarak toplumdaki ve eğitimdeki yerini almalıdır (Langford, 2005, 188-190).

Sosyal çevreyi ve sosyal yaşamın öğelerini üreten unsurlardan biri kültürdür. Kültür aynı zamanda insanın düşünme biçimlerini ve kalıplarını etkileyen bir faktördür. Bu durumda kültür, Vygotsky’nin sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde düşünüldüğünde öğrenme biçimleri üzerinde farklılıklar yaratan bir unsur olarak görülmektedir.

Bunun dışında kültürün davranış biçimleri üzerindeki etkisinin okul ortamında gözlemlenebiliyor olması, ortak öğrenmeler esnasında bireyin kültürel özellikleri ve farklılıklarının konumlandırılması hususu, üzerinde düşünülmesi gereken meselelerden biri olarak belirmektedir. Çok kültürlü ve açık toplum yapısı, öğrenme ortamlarında birbirinden farklı grupları bir araya getirdiğinden, bu konu önemini bir kat daha arttırmaktadır.

Çok kültürlü ve açık toplum yapısı içerisinde birbirinden farklı kültürel özellikler gösteren kendine has öğrenme ve davranış biçimlerinin aynı sınıfta toplandığı bir ortamda, eğitim öğretim faaliyetlerini asimilasyonist değil bu çeşitliliği korur tarzda sürdürmek ve aynı zamanda bireyin kültürel özelliklerine bağlı olarak öğrenmesini kolaylaştırma konusunda pedagojik ilkeler üzerinde düşünmek gerekliliği kültürel pedagoji çalışmalarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Ayrıca eğitimin bütün birimleri toplumsal yapı arasındaki ilişki, eğitimi sosyo-kültürel bir temele dayandırmaktadır. Bu temel sayesinde, sosyal değişme, insanın sosyalleşme süreci ve eğitimin katkısının yanı sıra sosyal yapı ile eğitim arasındaki karşılıklı ilişki korunmaktadır. Kültür de sosyal yapının korunmasını, bütünleşmesini sağlayan ve sürdüren bir unsur olarak görülmekte ve kültürün sürdürülebilirliğini sağlayarak aktarmak da eğitimin bir işlevi olarak görülmektedir (Şişman, 2016). Bu bağlamda, kültürel pedagoji çalışmalarında sosyoloji ve eğitim sosyolojisinden elde edilen verilerin dikkate alınması da önem arz etmekte ve toplumsal yapıya uygun kültürel pedagojik yaklaşımlar üzerinde düşünmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Kültürel pedagoji, öğrencinin yalnızca başarısına odaklanmayıp aynı zamanda kültürel kimliğini koruyarak okulda ve toplumdaki adaletsizliklerin ortadan kaldırılmasını sağlayan ve bu bakımdan da toplumsal olarak önem kazanan bir modeldir (Ladson- Billings, 1995a, 469). Kültürel pedagoji, akademik ve sosyal ihtiyaçları farklı olan çocukların ihtiyaçlarının en etkili bir şekilde karşılanmasını ve kültür farklarını göz önünde bulundurmaya amaçlayan bir teoridir. Bu doğrultuda kültürel pedagoji, etnik olarak farklı kökenlerden gelmiş öğrencilerin, kültürel bilgi birikimi, geçmiş deneyimleri ve algı çerçeveleri göz önünde bulundurularak öğretimin öğrenci için daha etkili ve ona daha uygun olmasını sağlamak şeklinde de tanımlanabilir (Howard, 2003, 196). Kültür, sosyal değerler, bilişsel kodlar, davranış biçimleri, dünya görüşleri ve hayata anlam vermeye dair dinamik bir sistem olarak görüldüğünde bunu göz ardı ederek eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi hem öğretmenle öğrenci arasında hem de farklı öğrenciler arasında mesafe oluşmasına sebep olacağından farklılıkların gözetilmesi gerekmektedir (Gay, 2000, 1-2).

Ladson- Billings (1995b, 160), kültürel pedagojiyi gözeterek yapılacak eğitimde üç temel esasa dikkat edilmesini önermiştir. Bunlar; öğrenciler akademik başarıyı tecrübe etmeli, kültürel becerilerini sürdürmeli ve geliştirmeli, eleştirel ve sosyopolitik bilinç geliştirmeli şeklinde sıralanmıştır (Young, 2010, Durden, 2008, Schmeichel, 2012, Howard, 2010). Akademik olarak her öğrencinin sahip olması gereken okuryazarlık, temel matematik bilgisi, çeşitli sosyal beceriler gibi bilgi ve yeterlilikler mevcuttur. Ancak öğrencinin içinde bulunduğu kültürden kaynaklanan farklılıklar mevcutsa bunun akademik başarıya olumlu yönde yansması sağlanmalıdır. Ladson- Billings (1995b, 160) bunu, 1960'lı yıllarda zenciler siyasi ve sosyal olarak haklarını savunurken, sınıf ortamında zenci bir öğrenciye liderlik vasfını öne çıkaran bir görevin verilmesinin onun akademik başarısına olumlu yansıtacağı ile örneklemiştir. Ülkemiz açısından örneklenecek olursa ise Romen çocukların müzik ile ilgili yeteneklerini ön plana çıkararak bu konuda teşvik edilmesi öğrencilerin başarı duygusunu tatmin ederek bunu diğer alanlardaki başarıya da genellemesine vesile olabilir.

Kültürel pedagojinin diğer bir bileşeni kültürel becerilerdir. Kültürel pedagoji öğrencilerin akademik başarısının yanında kültürel bütünlüğü, kendi kültürlerini koruyarak da sürdürmesini gerektirir. Çok kültürlü toplumlar açısından bu durum, Afro-Amerikan öğrencilerin giyim tarzlarıyla, giydikleri bol pantolonlar ve şapkaları ile davranışlarından ve kişiliklerinden daha fazla dikkat çektikleri ve bu öğrencilerin kendilerini okulda kendileri gibi hissedemedikleri bir yer olarak algılanmasına sebep olduğuyla örneklenmiştir (Ladson- Billings, 1995b, 161). Kültürel pedagojinin yalnızca farklı etnik gruplara yönelik bir model olmadığı

1286 | Muhiddin Okumuşlar-Sümeysra Bilecik. Kültürel Din Pedagojisi

göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde farklı şivelerle konuşan öğrencilerin, okulda kendilerini ifade ederken güçlük çekmeleri ve bunun sonucunda diğer öğrenciler tarafından dışlanmaları kültürel pedagojik bir yaklaşım olarak nitelendirilemez. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan şiveli konuşmaları okul ortamına yansıtan öğrencinin kendisini yabancı ya da dışlanmış hissetmemesine yönelik tedbirlerin alınması ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesinin pedagojik açıdan faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kültürel pedagojinin diğer bir temeli ise eleştirel ve sosyo-politik bilinçtir. Kültürel pedagojik eğitim biçiminde öğrencilerin yalnızca akademik başarıya sahip olmaları ya da kültürel alt yapılarını bilmeleri yeterli değildir. Bunun yanında toplumda ve dünyadaki diğer kültürleri, normları, değerleri ve sosyal adaletsizliklere neden olan unsurları bilmeleri ve bunlara eleştirel biçimde yaklaşmaları gerekmektedir (Ladson- Billings, 1995b, 162). Aslında kültürel pedagojinin bu unsuru her bireyin eğitim sürecinde edinmesi gereken bir yetenektir. Öğrencilerin 'öteki' ile iletişim biçiminin belirlenmesi bu yeteneğe ve haberdar olmaya bağlıdır. Toplumda ya da dünyada 'öteki' konumundaki bireylerden, düşünce biçimlerinden habersiz olmak, saygı, hoşgörü gibi değerlerin de eksik olarak kazanılması anlamına gelmektedir.

Bu bileşenlerin ve tanımın unsurları çerçevesinde bakıldığında kültürel pedagoji; farklı altyapılardan gelen öğrencilerin hepsinden kendi potansiyellerinin en üstünde başarı göstereceğini ümit etmeyi gerektirir. Farklı ve üst düzey öğrenme stratejileri kullanarak öğrencileri entelektüel anlamda cesaretlendirmek de buna dâhildir. Örneğin dersi işlerken klasik yöntemlerle öğrencileri belirli sınavlara hazırlamak yerine Sokratik seminer, beyin fırtınası gibi yöntemler kullanarak bilgiyi ezberlemek ya da sınava hazırlık olarak edinmek yerine yapılandırmasına izin vermek ve bunu yaparken de tüm öğrencilerin kapasitelerinin buna yeteceğine inanmaktır. Kültürün tüm müfredatın içerisinde bir öge olarak yer alması da kültürel pedagojik yaklaşımın gereklerindedir. Kültür yalnızca dil, tarih ve din gibi alanların konusu değil diğer tüm alanlarda, hayatın bütününde etkisi görülen bir olgudur. Bu yüzden kültürel konular tüm müfredatın içinde gözetilmelidir. Kültürel pedagojik yaklaşım, öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapmasını sağlayarak aralarındaki iletişimi güçlendirmeyi de içerir. Bu yaklaşım klasik sıra sistemi ve test tekniği ile birbiriyle yarışan bireyler değil farklılıklarına rağmen birlikte fikirler üretebilen bireyler yetiştirmeyi öngörür (Stairs, Donell & Dunn, 2012).

Bu noktada kültürel, çok kültürlü pedagoji ve kültürlerarası pedagoji kavramları üzerinde durmak gerekmektedir. İlgili literatür tarandığında Avrupa ülkeleri ve Amerika ölçeğinde çok kültürlü toplumlarda kültürel pedagoji, çok kültürlü pedagoji ve kültürlerarası pedagoji kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Jackson, 2004, Portera, 2008, Ross-Gordon, 1994, Lunneblad ve Johansson, 2012, Kula, 2012, Nohl, 2014). Şüphesiz ki bu durum bu ülkelerdeki çok kültürlü toplum yapısından kaynaklanmaktadır. Bu kavramlar arasında ayırım yapılmamasının temel sebebi kültürel pedagoji kavramından, eğitimde kültürler arası farklılıklara değinilerek toplumun çok kültürlü yapısı içerisinde demokrasi, saygı ve birlikte yaşama becerisinin geliştirilmesine yönelik bir pedagojik yaklaşımın algılanması ve buna uygun amaç ve yöntemler önerilmesidir. Nitekim kültürlerarası (intercultural) pedagojiye ya da çok kültürlü (multicultural) pedagojiye uygun bir eğitim yoluyla; birbirinden bir ya da birden çok özellik bakımından farklı insanların eşitliğinden hareket edilir. Farklılıklar öğrenme sürecinin kaynağı olarak görülerek, fırsat eşitliği ilkesi temelinde birleşme sağlanır. Yabancı kültürler hakkında bilgi edinmeyi ve onlarla iletişim becerisinin geliştirerek bu yolla ayrımcılık, ırkçılık ve kültürel asimilasyonun önüne geçilmesi hedeflenir (Kula, 2012, 245 Nohl, 2014, 188). Zira bu toplumlarda kültürlerarası toplumsallaşma ve kültürlerarası öğrenme yaşamın doğal seyri içerisinde gerçekleşmekte iken kültürlerarası ya da kültürel pedagoji ile bu öğrenmeler, formal öğrenmelerle desteklenmektedir (Nohl, 2014, 200).

Bu durumda çok kültürlülük düzeyi Avrupa ya da Amerika ölçeğindeki kadar geniş olmayan ülkemizde kültürel pedagojinin nasıl tanımlanması, algılanması ve uygulanması gerektiği üzerinde yeniden düşünülmelidir. Zira çok kültürlülük ve çok dinliliğin Türkiye'ye kı-

yaşla daha fazla görüldüğü ülkelerde farklılıklar zaman zaman ayrıştırıcı bir unsur haline gelebilirken Türkiye’de kültürel unsurların ve farklılıkların daha çok, çeşitliği sağlayan ve kutuplaşmaya sebebiyet vermeyecek ölçüde tezahür eden bir unsur olduğu düşünülmektedir. Yani burada, Türkiye örneği üzerinde, kültürel pedagoji ile bir kültürün diğer kültürlerden ayrılan, kendine özgü pedagojisinin dikkate alınması gerektiği kastedilmektedir.

Kültürü oluşturan tüm öğelerin aynı zamanda kendine özgü bir pedagojiyi de doğurması kaçınılmazdır. Belli bir kültüre mensup insanların sahip oldukları değerlere bağlı olarak öğrenme biçimlerinde de farklılıklar oluşmaktadır ki böylece kültürel bir pedagoji ortaya çıkmaktadır. Kültürlerarası pedagoji bir toplumdaki tüm bireylerin kendi kültürlerini terk etmeden birlikte yaşadığı başka kültürleri de öğrenmelerini ve onlara saygı duymalarını öngörmektedir. Ancak burada farklı bir kültüre sahip bireyin, kültürüne dayalı olan öğrenme biçimi göz ardı edilerek tüm bireylerin aynı öğrenmeyi gerçekleştirmesine dayalı öğrenme öğretme süreçleri devreye sokulursa bu da eğitimi zorlaştırabilir ya da istenen sonuçların alınmasına engel olabilir. Bu nedenle kültürel pedagoji, yukarıda betimlenen bağlamda düşünülmelidir. Ancak bunu yaparken kültürel pedagojinin diğer kültürlerden etkilenecek olduğu ve geliştiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Zira kültürel pedagojiden bahsederken başka kültürlerle kapalı bir pedagojiden değil hâlihazırda diğer kültürlerle de etkileşim sonucunda oluşmuş bir pedagojik yaklaşımdan bahsedilmektedir.

2. KÜLTÜREL DİN PEDAGOJİSİ

Din, kaçınılmaz olarak kültürün bir ögesi durumunda olduğundan kültürlerarası eğitim yaklaşımlarında, sosyal bütünlüğün sağlanması açısından kültürel pedagoji ilkeleriyle din eğitimi ilişkilendirilmelidir.

Çok kültürlü toplumlarda bu konu kültürlerarası ve çok kültürlü pedagoji bağlamında ele alınarak din eğitimi ile kültürlerarası pedagoji arasında amaçlar yönünden bir ortaklık olduğu ifade edilmektedir. Buna göre din eğitimi de kültürlerarası pedagoji de diyaloga açık olmalıdır. Böylelikle öğrencilerin farklı kültür ve dinlerle iletişime geçerek birbirini tanımları ve de çok kültürlü yapıyı anlayarak davranış sergilemeleri amacına hizmet edilmektedir (Jackson, 2004, 7-8). Kültürel ve dinsel çeşitliliğin anlaşılabilir saygı ve hoşgörünün geliştirilmesi din eğitiminin hem amacı hem de sonucu olarak yorumlanabilir (Stolberg ve Teece, 2011,16). Din eğitiminde tercih edilen yaklaşımlarda da bu hususun gözetildiği görülmektedir. Örneğin; yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımının üç temel unsuru temsil, yorumlama ve yansıtmadır. Sınıf ortamında öğrenci dini gelenekleri –ki bu içerisinde kültürün unsurlarını taşıyacaktır- sınırlayıcı sistemler olarak değil çeşitliliği yansıtan bir argüman olarak sınıf ortamına taşıyacak, onu eleştirel bir bakış açısıyla diğerlerinin gözünden yorumlayarak kendi yaşam biçimleri ile bundan farklı olanlar arasındaki ilişkiyi kurabilecektir (Jackson ve O’Grady, 2006, O’Grady, 2010). Sınıf ortamında din eğitimi bağlamında yapılan bu türden uygulamalarla kültürel çeşitliliğin de anlaşılması sağlanacaktır.

Çok dinli toplumlarda kültürel ve dini farklılıkları anlamak önem arz etmektedir. Zira İngiltere’de yapılan bir araştırmada insanlar farklı dinleri ve kültürleri tanımanın bazı olguları anlamlandırmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; bazı dinlerde yeme-içmenin yasak olduğu şeyleri bilerek, birlikte yapılacak organizasyonlarda bu hususlarda hassasiyet gösterilebileceği ya da oruç ibadetinden haberdar olan bireylerin Ramazan ayında Müslümanların halsiz ve uykusuz olmalarını daha anlayışla karşılayabileceği bu araştırmada ifade bulmuştur (Tomalin, 2007, 622). Toplumun doğal bir üyesi olan vatandaşlar için bile kültürel ve dini çeşitliliği anlamak önem arz ederken çok dinli bir toplumda din eğitimi veren öğretmenler için konu daha da önemli hale gelmektedir. Din öğretmenleri, öğrencilerle kendi aralarındaki iletişimde ve öğrencilerin birbirleriyle iletişimini güçlendirmede kültürel ve dini çeşitlilik hakkında bilgi sahibi olmak zorundadır (Dinama, 2013, 450).

Etnik yapı din ve kültür gibi pek çok bakımdan oldukça yüksek çeşitliliğe sahip ülkelerde kültürel pedagojinin kültürler arası bir yaklaşım olarak algılandığından bahsedilmisti.

Kültürler arası bir pedagojinin doğal bir sonucu olarak din pedagojisinin de dinler arası anlayışı yansıtır biçiminde düşünülerek uygulamaya konulduğu görülmektedir (Kula, 2012). Bu bağlamda Batı ülkelerinde kültürler arası pedagoji ve din pedagojisinin ortak bazı amaçlar taşıdığı ve pratiğe yansımada da ortaklıkların görüldüğü söylenebilir. Kültürler arası pedagoji ve dinler arası pedagoji kültürel ve dini ortaklıklardan yola çıkarak uzlaşma olanağı sağlayacak biçimde oluşturulur. Bu durumda pratikte ortak noktalara vurgu yapılır. Kültürün ve dinin birbirinden ayrılan noktalarına ise o din veya kültürün mensuplarınınca getirilen açıklamalar üzerinden değinilir ve burada asıl amaç o kültürü ve dini tanıyarak saygı anlayışı geliştirmektir. Kültürel ve dini farklılıkların çatışmaya sebep olmaması için birlikte yaşama unsurlarına vurgu yapılır. Böylelikle de farklılıklara rağmen çeşitliliğe saygı temeli üzerine temellendirilmiş demokratik bir anlayış geliştiren bir pedagoji ortaya çıkar.

3. TÜRKİYE'DE KÜLTÜREL DİN PEDAGOJİSİNİN İMKÂN VE SINIRLILIKLARI

Ülkemizin toplumsal yapısı gereği kültürler arası yaklaşımın yanı sıra, salt belirli bir kültürü önceleyen bir pedagojiye duyulan ihtiyaçtan da bahsetmek gerekmektedir. Bu durumda din pedagojisi ve kültür ilişkisinin de Batı'dakinden farklı olarak kurgulanması ihtiyacı doğmaktadır. Din pedagojisi kavramındaki dinin, olgusal olarak din mi yoksa herhangi bir din mi olarak algılayacağımız sorusu ortaya çıkmaktadır. Yukarıdaki örneklere bakıldığında kültürlerarası din pedagojisi kavramında din, bir fenomen olarak ele alınmıştır.

Dinin bir fenomen olarak ele alınması, din pedagojisini genel pedagojinin bir alanı olarak insanın doğası ve ihtiyaçları ile sınırlandırılmasıyla oluşturur. Dinler, insandaki inanma ihtiyacına cevap veren, aidiyet duygusunu tatmin eden ve bazı davranış biçimlerinin oluşmasına kaynaklık eden bir role sahiptir. Bu anlamda bütün dinler bu özelliklere sahiptir ve din eğitiminde bu hususta dinler arasında bir farklılık gözetilmez. Böylece din pedagojisindeki temel ilkelerden biri, bireylerin kendi dinlerinin yanı sıra diğer dinleri de tanıması ve onlara karşı saygı anlayışının geliştirilmesine kaynaklık etmesiyle ifade bulabilir. Bahsedilen bu din algısı ve pedagojisi kültürden bağımsız yalnızca metodolojik olarak incelenerek de oluşturulamaz. Dinler, kültürel bağlamlarından koparılmaz. Zira dinler vasıtasıyla bireyler farklı kültürleri de öğrenmektedir.

Din olgusunun, fenomenolojik bir algı üzerine inşa edilmesi de 'kültürlerarası din pedagojisi' yaklaşımını gündeme getirmiştir. Kültürlerarası din pedagojisi yaklaşımı üzerine kurgulanan din eğitiminde, çok kültürlü eğitim yaklaşımı ile dinler arası din eğitimi programlarının uygulanmakta olduğu, İngiltere ve Amerika başta olmak üzere dünyada pek çok ülkenin din eğitimi programlarında görülmektedir. Bu durumda din eğitimine yansımaları boyutuyla din pedagojisinin kültürler arası mı kültürel mi olacağı ülkenin sosyopolitik durumu, toplumda mevcut dinler ve kültürlerin çeşitliliği ile doğrudan ilişkilidir. Söz konusu ilişki, Türkiye'de din olgusunun bir fenomen olarak mı algılanacağı yoksa özel bir din pedagojisinden mi bahsedileceği, din pedagojisinin kültürel mi yoksa kültürler arası esaslar üzerine mi inşa edileceği, bu temel üzerindeki din pedagojisinin temel ilkelerinin neler olacağı ve bunların eğitimin pratik boyutuna nasıl yansıtacağı sorularını gündeme getirmektedir.

Yukarıdaki sorulara cevap verebilmek için kavramların algılanış biçimleri de doğru yorumlanarak analiz edilmelidir. Örneğin; çok kültürlülük Avrupa'da ve Türkiye'de birbirinden farklı anlamlar içermektedir. Avrupa'da daha çok farklı dinler üzerine teori geliştirilirken Türkiye'de daha çok, mezhepler üzerinden fikir üretmek gerekmektedir. Zira Avrupa ülkelerinde uygulanan çok kültürlü modellerin Türkiye'de uygulanması kimi zaman sorunlar oluşturabilmektedir. Bu nedenle ülkemiz için kültürel din pedagojisi yorumuna yukarıda sıralanan hususlar çerçevesinde ihtiyaç bulunmaktadır.

Kültürel din pedagojisini incelerken, dini bir fenomen olarak kabul edip buna uygun kültürel pedagoji geliştirmekten bahsedilebilir. Bu durumda pedagojinin bir alanı olarak din pedagojisi insanın doğası ve ihtiyaçları bağlamında ele alınabilir. Din fenomen olarak kabul edildiğinde dinlerin kendine has teolojisini, inanç, ibadet, dinlerin temel ilke ve esaslarının

bağlayıcılığı bağlamında konunun dışında bırakmak gerekmektedir. Teolojinin pedagoji üzerindeki etkisi ve her dinin kendine has bir teoloji ve pedagojisi olduğu düşünüldüğünde, 'din pedagojisi' kavramındaki dinin fenomen olarak alınması ancak dinler arası bir pedagoji inşa etmekle mümkün görünmektedir ki bu da dinlerin kendine özgü pedagojisini vurgulamamak anlamına gelmektedir. Bu yüzden dinin daha çok bir fenomen olarak düşünüldüğü Avrupa ülkelerinde dinler arası bir pedagoji ve buna uygun eğitim programları tercih edilmektedir.

Her dinin kendine özgü tabiatüstü kategorileri, ibadet esasları ve ilkeleri bulunduğundan her dinin kendine has farklı bir pedagojisi olduğu düşünülebilir. Türkiye açısından yorumlanırsa, merkezinde İslam teolojisinin yer aldığı bir İslam din pedagojisinden bahsetmek mümkündür. Ancak bu bir zorunluluk olarak algılanmamalıdır. Zira dini olgu olarak ele almak ya da İslam dini olarak düşünmek yapılacak araştırmanın niteliğine göre değişeceğinden akademik ve yazınsal alanda bu ikisinden birini tercih etmek zorunluluğundan bahsedilemez. Ancak eğer İslam din pedagojisi esas alınacaksa İslam dininin özü temelinde bir pedagoji oluşturulması gerekir. Her ne kadar bu pedagoji İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an ve hadis merkezli oluşturulacak olsa da Kur'an ve hadislerin yorumunda farklılıkların ortaya çıkması, bu yorumlara kültür etkisinin karışması kültürel İslam din pedagojisinin ortaya çıkmasına neden olur.

Özel bir din pedagojisi alanı olarak İslam din pedagojisinde kültürel etkilerden pek çok açıdan bahsedilebilir. Bunlardan birincisi İslam'ın algılanış ve yaşayış biçimlerinde geleneksel etkilerin görülebildiği gerçeğidir. Bunun en somut örneği, örtünme biçimlerinde ve halk nezdinde dini kabul edilen aslında kültürel etkilerle oluşmuş ritüellerde görülebilir. Örneğin; kadınların örtünmesindeki temel nokta Ahzab Suresi 59, Nur Suresi 31 ve 60. ayetleridir. Ancak günümüzde Müslüman kadınların örtünme biçimleri buldukları coğrafyalara göre farklılık göstermektedir. Bu durumun kültürel bir etki olduğu düşünülebilir. Yine Türkiye açısından halk dindarlığı bağlamında yer bulmuş mevlid okutmak, kandil gecelerinde yapılan birtakım etkinlikler yalnızca kültürel olaylar olsa da dini bir görüntü arz etmekte ve öyle kabul görmektedir. Söz konusu örnekler kültürel farklılık ve İslam dini açısından en basit örneklerdir. Zira konunun daha üst düzeydeki etkileri mezheplerin oluşumunda görülebilir. Mezhepler dinin yoruma açık kısımlarındaki farklılıklardan oluştuğundan ve mezheplerin tercihinde kültürün büyük bir etkisi bulunduğundan bahsedilebilir.

İslam dini içerisinde düşünüldüğünde, birbirinden farklı metodolojiler izleyen, farklı düşünme biçimleriyle hükümlere varan mezheplerin farklı pedagojiler oluşturacağı iddia edilebilir. İnsanların kendi düşünme biçimlerine yakın olan fihhi mezhebi seçiyor oluşu da aslında bu pedagojinin dikkate alınması gerektiğini gösterir. Bu durumda aynı din içerisinde de farklı pedagojiler ortaya çıkar. Mezhebe bağlı olarak oluşturulacak olan bu pedagojide o mezhebe esas olan düşünme biçimleri esas alınmalıdır. Böyle bir pedagojinin oluşması, insanın kültürü ve onun öğrenme biçimleri üzerindeki etkisi bağlamında düşünüldüğünde öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır. Ancak bununla mezhebe bağlı bir pedagojik yaklaşım geliştirmenin zorunlu olduğu kastedilmemektedir. Zira mezheplerden bağımsız olarak genel bir yaklaşımla da İslama has bir pedagoji oluşturulabilecektir. Özetle, İslam din pedagojisi iki şekilde oluşturulabilir: Mezhebe bağlı olmaksızın genel bir metodolojiyle ya da farklı mezhepleri de dikkate alarak mezhepsel bağlamda daha özel metodolojik yaklaşımlarla.

Fakat burada Türkiye'nin çok kültürlü yapısında mezheplerin de etkisi olduğu düşünüldüğünde çok kültürlü bir din pedagojisi oluşturulmak isteniyorsa, Avrupa'daki gibi dinlerin değil mezheplerin farklılığından yola çıkılmalıdır. Mezhep farklılıklarının bir ayrışma unsuru değil, yorum zenginliği olduğu dikkate alındığında da mezheplerin bu farklılıklarına vurgu yapılmasında bir sakınca görülmemelidir. Bu bakış açısıyla kültürel bir İslam din pedagojisinden bahsedilebilir.

Kültürel ya da kültürlerarası din pedagojisini temellendirmekten bahsederken bu hususu yalnızca mezheplere dayandırarak açıklamak konunun kapsamını sınırlandırmaktadır.

1290 | Muhiddin Okumuşlar-Sümevra Bilecik. Kültürel Din Pedagojisi

Zira coğrafi bölgeler arasındaki farklılıklar, geleneksel ya da modern yaklaşımlar gibi farklılıkların her biri üzerinden pedagoji inşa etmekten bahsetmek mümkündür. Bu farklılıkların her birini tespit ederek üzerinde çalışmak daha etkili bir din eğitime de katkı sağlayacaktır.

Formal din eğitimi açısından bakıldığında da Türkiye’de çok kültürlülük ve bu çeşitliliği kapsayıcı bir program vurgusu dikkat çekmektedir (DÖGM, 2018). Oysa çok kültürlü modelin menşei kabul edilen ülkelere bakıldığında bu ülkelerde daha önce kültürel bir pedagoji ve buna dayalı modeller tercih edilirken, ülkelerin çok kültürlü yapısı gözetilerek buna uygun pedagojilerin geliştirilmesi ihtiyacı duyulmuştur. Buna bağlı olarak 1900’lü yılların ikinci yarısından itibaren kültürel modeller terk edilerek çok kültürlü pedagojiye dayalı modeller tercih edilmeye başlanmıştır. Çünkü zamanla değişen toplumsal yapıda kültürel pedagoji esaslı modellerle eğitime devam etmenin ayrıştıracı olacağı düşüncesi hâkim olmuştur.

Türkiye’deki durum çok kültürlü pedagojinin geliştiği bölgelerle kıyaslandığında, çok kültürlü yapının başka bir mahiyette tezahür ettiği görülmektedir. Türkiye’deki çok kültürlülük kapsamında hem farklı dinlere mensup insanlar hem de aynı dine mensup olup kültürel ve mezhepsel etkiyle birbirinden farklılaşan gruplar yer aldığından Türkiye’de çok kültürlü ve kültürel modelin bir arada bulunması gerekmektedir. Örneğin; Türkiye’de Müslüman gruplar içerisinde Alevi ve Sunni insanlar yer almaktadır. Bu grupların birbirini tanıyarak birbirlerine karşı saygı ve hoşgörü geliştirebilmeleri için çok kültürlü modele ihtiyaç varken kendi kültürlerini tanıyabilmeleri için de kültürel modele ihtiyaç vardır. Böylelikle mevcut mezhep grupları arasında çatışmanın önlenmesi sağlanacak, gruplar birbirini tanıyacak ama aynı zamanda bireyler kendi kültür ve mezheplerine de yabancılaşmayacaklardır. Bu çerçeveden bakıldığında ülkemizde kültürel bir din pedagojisinden bahsedebilmek ve kültür pedagoji ilişkisini kurgulayabilmek için toplumda mevcut olan dinlerin yapısının dikkate alınması gerekliliğinin yanı sıra kültürel çeşitliliğin mahiyetinin de göz önünde bulundurulması ihtiyacı belirmektedir.

SONUÇ

Kültürel pedagoji ve kültürel din pedagojisi kavramı birbirinden farklı anlamlar içermekte ise de yapılan literatür taraması sonucunda Avrupa’da bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Dilbilimsel açıdan da ‘multicultural’, ‘intercultural’ ve ‘cultural’ kelimeleri birbirinden farklıdır. Ancak süreç içerisinde geliştirilen eğitim modellerinde kültürel pedagojiden kasıt kültürler arası ve çok kültürlülükle aynı anlama gelecek şekilde bütünleşmiştir. Nitekim, kültürel pedagojik ilkelere dayalı bir eğitim modeli 1900’lü yılların ikinci yarısından itibaren terk edilmiştir. Çünkü toplumsal değişim ve toplumdaki dini yapı bunu gerekli kılmıştır. Kültürler arasındaki farklılığı ön plana çıkarmak, ayrıştıracı bir unsur olarak belireceğinden çok kültürlü modeller öncelenmeye başlanmıştır.

Söz konusu kavram geçişliliğinin nedeni ülkelerin sosyo demografik yapısıdır. Zira Avrupa’da çokkültürlü ve çok dinli toplum yapısı pek çok kültürün iç içe yaşamasına neden olmakta dolayısıyla bu durumda da kültürlerin farklılıkları vurgulamayan eğitim modelleri geliştirmeyi beraberinde getirmektedir. Yine Batı literatüründe kültürel pedagojinin ve kültürel din pedagojisinin amacı ile çok kültürlü eğitimin amaçları insanların birbirlerini tanıyarak aralarında hoşgörü, saygı gibi demokratik değerlerin geliştirilmesini sağlamak noktasında ortaktır. Bu bağlamdan hareketle kültürel pedagoji ve kültürel din pedagojisini ülkemiz açısından tartışırken çok kültürlülük kavramı da başta olmak üzere bu kavramların algılanış biçimleri doğru yorumlanmalıdır. Bu yorum ihtiyacından yola çıkarak yapılan bu araştırma ile aşağıdaki sonuç ve önerilere ulaşılmıştır:

- Kültürel din pedagojisi üzerinde konuşmadan önce bu kavram içerisindeki din ile bir fenomenden mi yoksa belirli bir dinden mi bahsedildiğine karar verilmelidir. Din eğitimi bilimi, din pedagojisini hem olgu olarak din hem de herhangi bir din anlamında kullanmalı ve incelemelidir. Ancak belirli bir din temele alarak oluşturulan din pedagojisinde o dinin özündeki esaslar, o dinin teolojisi gözetilmelidir. Aksi halde örneğin İslam dini için fenomenel bir

yaklaşımında din pedagojisi geliştirmek İslam teolojisini bozacaktır. Bu noktada her dinin kendi teolojisinin bir eğitim anlayışı ortaya koyabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kültürel pedagoji kavramı ile bir kültürü diğerlerinden ayıran kendine özgü pedagojisi kastedilmektedir. Öte yandan dinlerin de kendine özgü pedagojileri mevcuttur. Bu durumda kültürel din pedagojisinden bahsedilirken dinlerin algılanış ve yaşanış biçimleri üzerinde kültür etkisi de gözetilerek dinlerin kültürel yorumları dikkate alınmalı ve bu temeller üzerine bir kültürel din pedagojisi kurgulanmalıdır.

- Her dinin kendi teolojisiyle ortaya konan eğitim anlayışı içerisinde de mezhepsel ve bölgesel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Aynı din içerisinde bile farklı pedagojiler olabilir. Bu farklılıkları belirlemek ve üzerinde çalışmak daha iyi bir din eğitimi imkânı sunabilir.

- Din pedagojisi sadece bir ülkenin eğitim sisteminde benimsediği değil, vatandaşların mensup oldukları dinlerin de pedagojisidir. Bu nedenle, bu dinlerin pedagojisi ile ilgili de çalışmalar yapılması gerekmektedir.

- Kültürel din pedagojisi alanında çalışırken farklı dinlerin pedagojilerinin de biliniş alanının gelişmesine katkısı olacaktır.

- Din pedagojisinde her dinin ortak, birbirine benzeyen ve özgün olan yönleri vardır. Buna göre ortak bir din pedagojisi ile kültürel din pedagojisini ayrı düşünmek ve buna göre çalışmak uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Chaiklin, Seth. "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction". *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Ed. Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir Ageyev, Suzan Miller. 39-65. New York: Cambridge University Press, 2003.
- Chidester, David. "Unity in Diversity: Religion Education and Public Pedagogy in South Africa". *Numen* 55 (June 2008): 272-299.
- Dinama, Baamphatlha. "Pedagogical Knowledge of Religious Education Teachers in Botswana Junior Secondary Schools". *Social Sciences and Humanities* 4:3 (Mayıs 2013): 443-452.
- DÖGM (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2018.
- Durden, Tonia. "Do Your Homework! Investigating the Role of Culturally Relevant Pedagogy in Comprehensive School Reform Models Serving Diverse Student Populations". *Urban Review* 40 (Temmuz 2008): 403-419.
- Gay, Geneva. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Giroux, Henry. "Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals". *Communication and Critical/Cultural Studies* 1/1 (Mart 2004): 59-79.
- Howard, Tyrone. "Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection". *Theory Into Practice* 42/3 (Haziran 2003): 195-202.
- Jackson, Robert. "Intercultural Education and Recent European Pedagogies of Religious Education". *Intercultural Education* 15/1 (Ekim 2004): 3-14, DOI: 10.1080/1467598042000189952
- Jackson, Robert. "European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship". *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*. Ed. Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse ve Jean Paul Willaime. 27-59. Hamburg: REDCo, 2006.
- Jackson, Robert ve O'Grady, Kevin. "Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy". *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*. Ed.

1292 | Muhiddin Okumuşlar-Sümeysra Bilecik. Kültürel Din Pedagojisi

- Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse ve Jean Paul Willaime. 221-241. Hamburg: REDCo, 2006.
- Johnson, Kirk ve Inoue, Yukiko. "Diversity and Multicultural Pedagogy an Analysis of Attitudes and Practices within an American Pasific Island University". *Journal of Research in International Education* 2/3 (Aralık 2003): 251-276.
- Kula, Onur Bilge. *Almanya'da Türk Kültürü Çok Kültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim*. Trc. Aytekin Keskin. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Ladson- Billings, Gloria. "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy". *American Educational Research Journal* 32/3 (Güz 1995a): 465-491.
- Ladson-Billings, Gloria. "But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy". *Theory Into Practice*, 34/3 (Yaz 1995b): 159-165.
- Langford, Peter. *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. Canada: Psychology Press, 2005.
- Lunneblad, Johannes ve Johansson, Thomas. "Learning From Each Other? Multicultural Pedagogy, Parental Education and Governance". *Race Ethnicity and Education*, 15/5 (Ocak 2012): 705-723, DOI: 10.1080/13613324.2011.624508
- Nohl, Arnd Micheal. *Kültürlerarası Pedagoji*. Trc. Nazlı Somel. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2014.
- O'Grady, Kevin. "Researching Religious Education Pedagogy Through an Action Research Community of Practice". *British Journal of Religious Education* 32/2 (Ocak 2010): 119-131, DOI: 10.1080/01416200903537381.
- Portera, Agostino. "Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects". *Intercultural Education* 19/6 (Aralık 2008): 481-491, DOI: 10.1080/14675980802568277.
- Ross-Gordon, James. "Toward a Critical Multicultural Pedagogy for Adult Education". *35th Annual Adult Education Research Conference(AERC) Proceedings*. Tennessee: University of Tennessee Pub., 1994.
- Schmeichel, Mardi. "Good Teaching? An Examination of Culturally Relevant Pedagogy as an Equity Practice". *Journal of Curriculum Studies* 44/2 (Kasım 2012): 211-231.
- Stairs Andre, Donnell, Kelly ve Dunn, Alissa Hadley. *Urban Teaching in America: Theory, Research, and Practice in K-12 Classrooms*. London: Sage Pub., 2012.
- Stern, Julian. *Teaching Religious Education*. London: Continuum International Publishing, 2006.
- Stolberg, Tonie ve Teece, Geoff. *Teaching Religion and Science*. London: Routledge, 2011.
- Tomalin, Emma. "Supporting Cultural and Religious Diversity in Higher Education: Pedagogy and Beyond". *Teaching in Higher Education* 12/5-6 (Ekim 2007): 621-634.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.
- Şişman, Mehmet. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2016.
- Young, Evelyn. "Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy: How Viable Is the Theory in Classroom Practice?". *Journal of Teacher Education* 61/3 (Mayıs 2010): 248-260.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
Aralık / December 2019, 23 (3): 1293-1313

**Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılayışları
Arasındaki İlişki**

*The Relationship between Religiosity and Local Residents' Perception of
Socio-Cultural Impacts of Tourism*

Uğur Çalışkan

Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Turizm Fak., Turizm İşletmeciliği Bölümü
*Assistant Professor, Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Tourism, Department of
Tourism Management*
Muğla, Turkey
ugurcaliskan@mu.edu.tr
orcid.org/0000-0002-6844-7197

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 12 September / Eylül 2019

Kabul Tarihi / Accepted: 14 Aralık / Aralık 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Cilt / Volume: 23 **Sayı / Issue:** 3 **Sayfa / Pages:** 1293-1313

Atıf / Cite as: Çalışkan, Uğur. "Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılayışları Arasındaki İlişki [The Relationship between Religiosity and Local Residents' Perception of Socio-Cultural Impacts of Tourism]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1293-1313.

<https://doi.org/10.18505/cuid.619168>

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuid>

1294 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılayış ...
The Relationship between Religiosity and Local Residents' Perception of Socio-Cultural Impacts of Tourism

Abstract: Tourism, based on interaction of people who have different cultures and beliefs, is prioritized by many local and national administrators, primarily because of its economic benefits. However, it also has many environmental and socio-cultural effects. Although many factors affecting local residents' perception about tourism impacts have been examined, religiosity has mainly been under-represented. In this context, this study examines whether religiosity is effective on the perception of the socio-cultural effects of tourism, since religiosity is an important factor on communal and individual thoughts and behaviours. The study was a quantitative research and data was collected by a questionnaire from residents of Menteşe district of Muğla (N=528). In the study, multivariate statistical analysis methods were adopted and factor analyses (descriptive and confirmatory) and path analysis were applied. The results emphasize that as religiosity increases, the perception of negative socio-cultural impacts is strengthened, but there is no relation between religiosity and positive socio-cultural impact perception. These results indicate that planners and decision makers should consider the beliefs of the local people while planning and developing tourism.

Summary: Religion, which can be defined as a belief system that allows people to gather around the same values and act in groups, or as beliefs, practices, rituals and symbols designed to determine the relationships and responsibilities of individuals living together in society, has been frequently studied, especially in recent years. Since, it is one of the most common and influential social institutions, and it affects the attitudes, values and behaviours of both individuals and societies. On the other hand, religiosity, which can be defined as the degree of commitment of individuals to religious groups or rules, is used to express the effectiveness of religious elements on a person's life.

In studies conducted in the fields of medicine, anthropology, psychology and sociology, it was found that there is generally a positive relationship between religiosity and happiness or physical/mental health. In tourism, religion has been dealt with mainly in the context of faith tourism or its influence on the preferences of tourists. Studies have focused on the planning of faith tourism and management of the sanctuaries, the effects of tourism in sacred regions, the motivation and travel forms of the pilgrims and the religious needs of tourists.

Tourism, which is mainly grounded on the interaction of people who have different cultural and religious backgrounds, is considered among the priority sectors by many local and national managers due to its economic benefits. However, it also has many environmental and socio-cultural impacts.

Local people are important for the development and sustainability of tourism, and their perceptions of tourism are among the most researched subjects. Although, in these studies, many variables such as community/place attachment, the level of development of the destination and/or tourism, socio-demographic characteristics, economic factors such as importance of tourism in the local economy, economic dependence on tourism, employment in the tourism, have been surveyed; the effect of religiosity has taken very little attention and mostly the perceptions of clergy living in sacred regions were investigated. The results emphasize that the residents distinguish the visitors who come for religious purposes (pilgrims) from tourists, and embrace the pilgrims, rather than tourists. In addition, it was determined that tourists are perceived as threat not only for the sanctity, security and scenery of the area and structures but also for local cultures and religions, and that tourists' demands harm the religious practices. Moreover, views of local residents in non-religious tourism destinations have been investigated much less. In the literature review, only one study could be found. The study examined the effects of religiosity on the local residents' perceptions of socio-cultural impacts in two tourism destinations in Iran and found a positive relationship between them. Therefore, the present study that examines whether religiosity is effective in the perception of the socio-cultural effects of tourism, may contribute to literature.

In this research, questionnaire technique, one of the tools of quantitative research methods, was utilized. Data obtained from 528 people residing in Menteşe (Muğla) were analyzed in two stages. In the first stage reliability and structural validity of the scales used were examined. Items related to socio-cultural impacts combined under a 3-factor structure (namely, negative cultural impacts, negative social impacts, and positive socio-cultural impacts) explaining 64.413% of variance while three expressions about the religiosity was loaded on a single factor and explained 64.845% of the variance. Cronbach's Alpha (α) values was 0.907 for whole 22 socio-cultural impact expressions while it was 0,941; 0,813 and 0,772 for each factor respectively. For religiosity scale, it was calculated as 0.728. Therefore, scales and the factor structure were decided to be reliable and valid.

In the second stage, appropriateness of the factors determined by EFA and fitness of the model formed within the study were examined by Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Model. The fit indices (χ^2/df , RMSEA, CFI, NFI and GFI) exceeded the threshold values in both DFA and structural equation model. Therefore, it was concluded that factor structures and the model tested were acceptable and there was relationship between perception of socio-cultural impacts and religiosity.

The findings revealed that there is a relationship between religiosity and the perceptions of negative socio-cultural impacts of tourism, but religiosity does not affect the perceptions of positive socio-cultural impacts. Considering that religiosity and conservatism is closely related, this was a predictable result. However, the contradiction with the study by Zamani-Farahani - Musa (2012) who found that religiosity is effective on perceptions of both negative and positive socio-cultural impacts may be caused by differences in profiles and number of tourists. While, in the first study, most of the visitors were members of the same religion and culture, in the current study, most of the tourists were from different religions and cultures.

Results underline that the religious beliefs of local people should be taken into consideration in planning and implementation processes or planners/decision makers should convince the locals that implementations are not contrary or harmful to their faiths. In addition, decisions need to be taken to develop tourism in a way that is congruent (or with minimum discrepancies) with local religious beliefs.

The study was conducted in a settlement which is close to popular mass tourism (especially sea-sand-sun) but where is no economic dependence on tourism and the results are cross-sectional. In other words, the results are limited to the study area and even to the respondents. Future studies may focus on settlements with different types of tourism and tourist profiles. In addition, the results should be tested in economic dependent destinations.

Keywords: Psychology of Religion, Religiosity, Tourism, Socio-Cultural Impacts, Structural Equation Model, Path Analysis.

Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılayışları Arasındaki İlişki

Öz: Kültürleri ve inanışları farklı insanların etkileşimi üzerinde gelişen turizm, özellikle ekonomik getirileri nedeniyle pek çok yerel ve ulusal yönetici tarafından öncelikli sektörler arasında değerlendirilmektedir. Ancak, turizm gelişimi ekonomik unsurların ötesinde çevresel ve sosyo-kültürel pek çok etki de oluşturmaktadır. Söz konusu etkilerin yerel halk tarafından algılanışında etkin olan pek çok unsur incelenmiş olmakla birlikte dindarlığın etkisi çok az araştırılmıştır. Bu kapsamda, toplumsal ve bireysel düşünce ve davranışlar üzerinde önemli bir etken olan dindarlık hususunun turizmin sosyo-kültürel etkilerinin algılanışında etkin olup olmadığının incelendiği bu çalışma, alanyazına katkı sunabilecek boyuttadır. Çalışma kapsamında nicel araştırma araçlarından anket tekniği benimsenmiş olup veri, Muğla Menteşe ilçesinde ikamet eden 528 bireyden elde edilmiştir. Çok değişkenli istatistik analiz yöntemlerinden yararlanılarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yol analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, dindarlık algısı arttıkça olumsuz sosyo-kültürel etkilerin daha kuvvetli algı-

1296 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algıla ...

landığını ancak dindarlık ile olumlu sosyo-kültürel etkilerin algılanışı arasında bağlantı bulunmadığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, turizm planlaması ve gelişimini sürecinde yerel halkın inançlarının da göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini işaret etmektedir.

Özet: İnsanların aynı değerler etrafında toplanmalarını ve grup halinde hareket etmelerini sağlayan inanç sistemi veya toplumda birlikte yaşayan bireylerin ilişki ve sorumluluklarını belirlemek için düzenlenmiş inanç, uygulama, ritüel ve semboller sistemi olarak tanımlanabilecek olan din, en yaygın ve etkili sosyal kurumlardan olmasının ötesinde hem birey hem de toplumların tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını etkilemesi nedeniyle, özellikle son yıllarda, sıklıkla incelenmektedir. Bireylerin dini bir gruba veya kurallara bağlılık dereceleri olarak tanımlanabilecek dindarlık ise dinsel öğelerin bir kişinin yaşamı üzerindeki etkinliğini ifade etmek için kullanılmaktadır.

Tıp, antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi bilim dallarında yapılan çalışmalarda dindarlık ile mutluluk ve bedensel / ruhsal sağlık arasında genellikle olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Turizm alanında yapılan çalışmalarda ise, din, yoğunlukla inanç turizmi veya turistlerin tercihleri üzerindeki etkisi kapsamında ele alınmış ve dini turizmin planlanması ve kutsal alanların yönetimi, turizmin dini bölgelerdeki etkileri, hacıların seyahat motivasyonu ve seyahat şekilleri ile turistlerin dini ihtiyaçları gibi konulara odaklanılmıştır.

Kültürleri ve inanışları farklı insanların etkileşimi üzerinde gelişen turizm, özellikle ekonomik getirileri nedeniyle pek çok yerel ve ulusal yönetici tarafından öncelikli sektörler arasında değerlendirilmektedir. Turizm gelişimi ekonomik unsurların ötesinde çevresel ve sosyo-kültürel pek çok etki de oluşturmaktadır. Yerel halk, turizmin gelişmesi ve sürdürülebilirliği açısından önem arz etmekte olup yerel halkın turizmin etkilerine yönelik algıları sıklıkla araştırılan konular arasında yer almaktadır. Topluma ve/veya mekâna aidiyet duygusu, destinasyonun ve/veya turizm sektörünün gelişim düzeyi, turizmin ekonomi içindeki önemi, destinasyonun turizme ekonomik bağımlılığı, turizm sektöründe istihdam edilmek gibi ekonomik unsurlar veya sosyo-demografik özellikler gibi pek çok değişkenin yerel halkın turizm algısındaki etkileri incelenmiş olmakla birlikte dindarlığın etkisi çok az araştırılmıştır. Yapılan çalışmalarda, özellikle dini bölgelerde yaşayan yerel halk ve çoğunlukla din adamlarının algıları araştırılmıştır. Sonuçlar, yerel halkın bölgeye dini amaçlarla gelen ziyaretçiler (hacılar) ile turistleri ayırdığını ve hacıların turistlere oranla daha fazla kabul gördüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, turistlerin alanın ve yapıların kutsallığını, güvenliğini, dekorunu tehdit ettiği ve turistlerin taleplerinin dini uygulamalara zarar verdiği algısının yaygın olduğu, hatta turizmin kendi kültürleri ve dinleri için tehdit olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Kutsal alanlar dışında kalan turizm destinasyonlarında ikamet eden yerel halkın görüşlerinin araştırıldığı çalışma ise çok daha azdır. Alanyazın taraması ile bu kapsamda sadece bir çalışma bulunabilmiştir. İran'daki iki turizm destinasyonunda yerel halkın turizmin sosyo-kültürel sonuçlarına yönelik algılarında dindarlığın etkisinin incelendiği çalışma ile sosyo-kültürel etkilerin algılanışı ile dindarlık arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, dindarlık hususunun turizmin sosyo-kültürel etkilerinin algılanışında etkin olup olmadığının incelendiği bu çalışma, alanyazına katkı sunabilecek boyuttadır.

Çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği benimsenmiştir. Ekonomik kaygıların katılımcıların görüşlerini etkilemesinin önüne geçilmesi amacıyla, Bodrum, Fethiye ve Marmaris gibi Türkiye'nin önemli turizm destinasyonlarına coğrafi olarak uzak olmamakla birlikte turizm gelişiminin sınırlı olduğu için tercih edilen Menteşe (Muğla) ilçesinde ikamet eden 528 bireyden elde edilen veriler iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada, kullanılan soru formu değişik çalışmalardan yararlanarak oluşturulduğu için ölçeklerin güvenilirliğini test etmek üzere Güvenirlilik Analizi ve yapısal geçerliliğini sınamak üzere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Sosyo-kültürel etkilere yönelik ifadelerin varyansın %64,413'ini açıklayacak şekilde 3 faktörlü (olumsuz kültürel etkiler, olumsuz sosyal etkiler, olumlu sosyo-kültürel etkiler) bir yapı altında birleştiği, üç ifadeden oluşan dindarlık ölçeğinin ise tek faktöre yüklendiği ve varyansın %64,845'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Cronbach Alpha (α) değeri ise, sosyo-kültürel etkilere yönelik 22 ifade bütününde 0,907; her bir faktöre

yönelik sırasıyla 0,941; 0,813 ve 0,772; Dindarlık ölçeğine yönelik ise 0,728 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçeklerin ve faktör yapısının güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

İkinci aşamada, AFA ile belirlenen faktörlerin çalışma kapsamında oluşturulan modele uygunluğunu test edebilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve ölçüm modeli ile gizli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve kavramsal model ile verilerin uyup uymadığını değerlendirmek için Yapısal Eşitlik Model gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda, bütün faktör yüklerinin 0,4'ün üzerinde olduğu ve uyum indekslerinin (χ^2/df , RMSEA, CFI, NFI ve GFI) hem DFA hem de yapısal eşitlik modelinde eşik değerleri aştığı görülmüştür. Dolayısıyla, faktör yapılarının ve çalışmada sınanan modelin uygun olduğu ve sosyo-kültürel etkilerin algılanması ile dindarlık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonuçları dindarlık ile turizmin olumsuz sosyo-kültürel etkilerinin algılanışı arasında bir ilişki bulunduğunu ancak turizmin olumlu sosyo-kültürel etkilerinin algılanışında dindarlığın bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Dindarlık ile muhafazakârlık arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu göz önüne alındığında öngörülebilecek bir sonuç olduğu belirtilebilir. Ancak, Zamani-Farahani – Musa (2012) çalışmasında dindarlık ile sosyo-kültürel etkilerin algılanışı arasında olumlu etki bulunduğu sonucuna ulaşılmış olmasının destinasyonları ziyaret eden turistlerin profillerindeki ve sayılarındaki farklılıktan kaynaklandığı öngörülmektedir. İlk çalışmada ziyaretçilerin çoğu aynı din ve kültüre mensup kişilerden oluşuyorken, çalışma alanında turistlerin yarısına yakın kısmını farklı din ve kültüre sahip olanlar oluşturmaktadır.

Çalışma sonuçları doğrultusunda turizm planlama ve uygulama süreçlerinde, yerel halkın dini inanışlarının, dikkate alınmasının ve dini inanışlara uygun adımların atılmasının veya yapılacak uygulamaların dini inanışlarına aykırı olmadığı anlatılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca, turizmin yerel dini inanışlara aykırı sonuçlar doğurmayacak (ya da bu tür sonuçları en aza indirgeyecek) şekilde gelişimine yönelik kararlar alınması gerekmektedir.

Kitle turizminin (özellikle deniz-kum-güneş) geliştiği popüler destinasyonlara yakın olmakla birlikte ekonomik olarak turizm ile yoğun bir bağlantının bulunmadığı bir alanda gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları kesitseldir. Diğer bir ifadeyle sonuçlar çalışma alanı ve hatta katılımcılar ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda farklı turizm türü ve turist profiline sahip yerleşimlere odaklanabilir. Ayrıca, sonuçların ekonomik olarak turizme bağımlı destinasyonlarda da sınanması gereklidir.

Anahtar kelimeler: Din Psikolojisi, Dindarlık, Turizm, Sosyo-Kültürel Etkiler, Yapısal Eşitlik Modeli, Yol Analizi.

GİRİŞ

Din, en yaygın ve etkili sosyal kurumlardan olmasının ötesinde hem birey hem de toplumların tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını etkilemesi nedeniyle (Fam, v.dğr., 2004, 537; Mokhlis, 2009, 7) sıklıkla çalışılan bir konudur (Eid - El-Gohary, 2015, 478). Özellikle son otuz yılda din üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir artış olmuştur (Abdel-Khalek, 2012, 39). Din, Durkheim tarafından bireylerin aynı değerler etrafında toplanmalarını ve grup halinde hareket etmelerini sağlayan inanç sistemi (Zamani-Farahani - Musa, 2012, 802) olarak tanımlanmaktadır. Koenig, v.dğr., (2000, 18'den akt. King - Crowther, 2004, 85) tarafından ise "(a) kutsal veya üstün varlığa (Tanrı, daha yüksek güç veya nihai gerçek / gerçeklik) yakınlığı kolaylaştırmak ve (b) toplumda birlikte yaşayan bireylerin ilişki ve sorumluluklarını belirlemek için dizayn edilmiş organize inanç, uygulama, ritüel ve semboller sistemi" olarak tanımlanmaktadır.

Dindarlık ise din kavramından farklıdır. Din, belirli bir inanç sistemini ifade etmek için kullanılırken dindarlık, dinsel öğelerin bir kişinin yaşamı üzerindeki etkinliğini ifade etmektedir (Weaver - Agle, 2002, 77; Eid - El-Gohary, 2015, 478). Bireylerin dini bir gruba veya kurallara bağlılık dereceleri, dindarlık olarak adlandırılmakta (Sood - Nasu, 1995, 1; Essoo -

1298 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algıla ...

Dibb, 2004, 684) ve toplumlar ile bireylerin, yaşam biçimini (Fam, v.dğr., 2004, 539), davranış ve düşüncelerini şekillendirmektedir (Zamani-Farahani - Henderson, 2010, 802; Eid - El-Gohary, 2015, 486)

Dolayısıyla, din ve dindarlık, günümüz dünyasının sorunları ile kültürlerarası ilişkilerin anlaşılması ve çözümünde büyük önemi haizdir (Moaddel, 2002, 363). Bu, İslam ve Batı dünyasının birbirine karşı önyargıları dikkate alındığında daha da önemli hale gelmektedir. Özellikle, 11 Eylül 2001'de New York'ta gerçekleştirilen saldırının yanı sıra Mısır, Endonezya, Somali gibi ülkelerde özellikle yabancılara karşı işlenen terör olaylarından sonra iki dünya arasında oluşan büyük güvensizlik, yanlış anlaşılma (hatta anlaşılmama) ve oluşan İslam düşmanlığı ile korkusu (İslamofobia) daha açık görülmektedir (Allen, 2004: 1; Zamani-Farahani - Musa, 2012, 802)

Henderson, (2003, 449), Batı toplumlarında, Müslümanlara yönelik olumsuz ve hatta küçümseyici genellemelerin veya İslam'ı terörizm, demokrasi karşıtı veya yabancı düşmanı şeklinde algılamaların hâkim olduğunu, Müslüman dünyasında ise batı dünyasının, ahlaksız davranışların hüküm sürdüğü toplumlar olarak algılandığını ve sömürgeci amaçlarla politik ve ekonomik üstünlük kurmaya çalışmakla suçlandığını iddia etmektedir. Bu çerçevede, İslami muhafazakârlar, Batı standartlarının İslami ülkelere dayatılmasının kültür ve kimliğe zarar verdiğini, dolayısıyla reddedilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Afshari, 1994, 267).

Turizm sektörü, farklı kültür ve dini inanışlara sahip insanların etkileşimini sağlamak ve hatta bu etkileşime dayanmaktadır. Bu sebeple, dini farklılıkların ve dindarlığın bu etkileşimde etkin olup olmadığının incelenmesi sürdürülebilir bir gelişim için önemli olduğu kadar, toplumlar arası barışa katkı sunulabilmesi için de gereklidir. Alanyazın taraması sonucunda bu konuda gerçekleştirilmiş tek bir çalışmanın (Zamani-Farahani - Musa, 2012) bulunması, dinin turizmin algılanmasında ve dolayısıyla planlanmasındaki rolü hakkındaki bilginin, çok sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, turizmin sosyo-kültürel etkileri ile yerel halkın dindarlık algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma alanyazına katkı sağlayacak boyuttadır.

1. ALANYAZIN

Din, bir toplumun her yönüne yayılan bir kültür unsuru olması nedeniyle (Poria, v.dğr., 2003, 340) insanlık ve medeniyet tarihinin en önemli konularından biridir. Din, en yaygın ve etkili sosyal kurumlardan biri olduğu ve insanların tutumları, değerleri ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu için sosyal bilimlerde önem arz eden bir çalışma alanını oluşturmaktadır (Dorahy, v.dğr., 1998, 37-38).

Küreselleşen ve sürekli değişen dünyada, din hala sosyal hayatta önemli bir rol oynamakta (Fam, v.dğr., 2004, 537) ve yaşamın temel bir parçası olarak düşünüş ve davranış kalıplarını şekillendirerek toplumu önemli ölçüde etkilemektedir (Delener, 1994, 41; Gürsoy, v.dğr., 2017, 87).

Günümüz dünyasının çoğunluğu seküler kanunlarla idare edilmesine rağmen insanların çoğunluğu hala dinin baskın olduğu bir dünya görüşüne sahiptirler (Afshari, 1994, 237). Dini inançlar, bireylerin yaşamlarına yön vermekte ve sosyal normları şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Hatta toplumsal ve bireysel kimliğin ana kaynaklarından birisi konumunda yer alarak (Nagata, 1980, 37; Henderson, 2003, 449) insanların yaşama biçimlerini, yaptıkları seçimleri, (yeme-içme, giyinme, arkadaşlık vs.) etkilemektedir (Fam, v.dğr., 2004, 537; Gürsoy v.dğr., 2017, 87).

Alanyazında, dinin davranışlar üzerinde iki yönden etkili olduğu belirtilmektedir (Poria, v.dğr., 2003, 340). Birincisi, bir dine veya inanç sistemine inananların uymaları gereken bir takım kurallar bulunmaktadır. İslamiyet'te domuz etinin ve alkollü içeceklerin tüketilmesinin yasaklanmış olması, Musevilikte sütlü ve etli yemeklerin karıştırılmaması, cumartesi günü çalışmanın yasaklanmış olması, Hinduizm'de inek eti yenmemesi veya Hristiyanlıkta eş-

cinsel davranışların yasaklanması ile Müslüman ve Yahudi erkeklerin sünnet olması söz konusu yükümlülükler için örnek olarak verilebilir. İkinci olarak ise; toplumların kültürlerini, değerlerini oluşturmada etkin bir unsur olması ile de söz konusu dine veya herhangi bir dine inananların da etkileyecek şekilde giyim stilleri, ticari ürünlerin satın alınması / kullanılması tercihlerinde olduğu kadar sosyal ve politik görüşlerde de belirgin olarak hissedilmektedir (Poria, v.dğr., 2003, 340). Bu çerçevede, Fam, v.dğr. (2004, 546), Müslümanların cinsellik, sağlık ve kişisel bakım ürünlerine karşı diğer dine mensup tüketicilerden farklı bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.

Abdel-Khalek (2012, 39) din ile fiziksel ve ruhsal sağlık arasındaki ilişkinin bir asırdan daha uzun bir zamandır incelendiğini ifade etmekte ve tıp, antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi bilim dallarında temel olarak dindarlık ile mutluluk ve sağlık arasındaki ilişkinin araştırıldığını belirtmektedir. Çalışmalarda genel olarak dindarlık ile mutluluk ve bedensel / ruhsal sağlık arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Seybold, 2007, 303; Abdel-Khalek, 2012, 40). Örneğin; trafik kazasında yaralananları veya ölenlerin akrabalarını incelediği çalışmasında Ashkanani (2009, 26), dindar insanların, durumu kabul etme ve atlatma konusunda daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, dindarlığın kanser ve hipertansiyon gibi hastalıklara karşı koruyucu bir görev üstlendiği de (Sahraian, v.dğr., 2013, 451) literatürde yer almaktadır. Ayrıca, dindarlık ile mutluluk arasında ters bir ilişki olduğunu veya özellikle öğrenciler arasında mutluluk ile dindarlık arasında istatistiksel bir ilişki bulunmadığını (bkz. Lewis, v.dğr., 2000, 235; Lewis, 2002, 194) tespit eden çalışmalar da bulunmakla birlikte, dindarlık ile mutluluk arasında da pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Jamal - Badawi, 1993, 149; Myers - Deiner, 1995, 16; Dorahy, v.dğr., 1998, 39; Francis, v.dğr., 2003, 52; Abdel-Khalek - Naceur, 2007, 166).

Türkiye’de de dindarlık algısının çeşitli sosyo-kültürel unsurlar ile ilişkisini araştıran çalışmalar artmaktadır. 282 öğrenciden elde edilen verileri inceleyen Ayten (2013, 26) dindarlığın yaşam memnuniyeti ve sağlık davranışları üzerinde etkin olduğunu tespit etmiştir. Horozcu (2010, 270) ise, dindarlık düzeyinin (özellikle duaların) sağlık üzerinde doğrudan olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. Yılmaz (2018, 564) ise dindarlığın ve dini ibadetlerin, yaşamın anlaşılabilirliği ve umutsuzluk algısının düşmesinde etkin olduğunu vurgulamaktadır. Mehmedoğlu (2013, 184), dindarların belirsizlikten kaçınma eğiliminde oldukları ve yenilik, farklılık ve hazzı değerlere daha soğuk baktıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, intihar girişiminde bulunan 24 kişiyle yapılan görüşmeler üzerinden Ağilkaya (2010, 201), İslam dininde intiharın yasaklanmış olması nedeniyle oluşan genel beklentinin aksine katılımcıların büyük çoğunluğunda bir Tanrı-din inancı bulunduğu ve uygulama (ibadet) yönü zayıf olmakla birlikte dindarlık algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu bulgular, dindarlık algısının, bireysel ve toplumsal tavır ve düşüncelere etkisinin daha çok araştırılmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

1.1. Din ve Turizm Bağlantısı

İlk çağlardan itibaren seyahat için güçlü bir neden oluşturması nedeniyle (Henderson, 2003, 447) din ile turizm arasındaki ilişki, sıklıkla incelenen konular arasındadır (Poria, v.dğr., 2003, 342; Jafari - Scott, 2014, 1). Turizm alanında yapılan çalışmalarda, din, yoğunlukla inanç turizmi veya turistlerin tercihleri üzerindeki etkisi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmalar, turizm ile hac bağlantısı, dini turizmin planlanması ve kutsal alanların yönetimi (Cohen, 1998; Poria, v.dğr., 2003), dini turizmin ekonomik sonuçları (Vukonic, 2002), turizmin dini bölgelerdeki etkileri (Joseph - Kavoori, 2001; Wong, v.dğr., 2013), turist ve hacıların ayırımı (Poria, v.dğr., 2003), hacıların seyahat motivasyonu ve seyahat şekilleri (Fleischer, 2000; Weidenfeld - Ron, 2008), turistlerin dini ihtiyaçları (Weidenfeld, 2006) ile dini hassasiyetlerin sektördeki yansımaları (helal turizm) ve özellikle Müslüman turistlere yönelik uygulamalar (alkollü içeceklerin, domuz ürünlerinin servis edilmemesi, kadın ve erkeğin ayrı ortamlarda hizmet alması, aile mahremiyetinin korunması vs.) (Battour - Ismail, 2016; El-Gohary, 2016) gibi konulara odaklanmıştır.

1300 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algıla ...

Din ile tutum ve davranışlar arasındaki ilişkileri turizm bağlamında inceleyen çalışmaların büyük bir çoğunluğu konuya turistler özelinde yaklaşmıştır. Örneğin İsrail'i ziyaret eden turistleri inceleyen Fleischer (2000, 324), kendilerini hacı olarak adlandıran turistlerin, seküler turistlere göre çok daha farklı tüketim ve davranış kalıpları sergilediklerini belirtmektedir. Tavakoli - Mura (2015, 403), İranlı Müslüman kadınların sanal turizm (ikinci yaşam) deneyimleri çerçevesinde, İslamiyet ile ilintilendirilen cinsiyet temelli kalıpların dışına çıktıklarını ve sanal ortamda daha "özgür" hareket ettiklerini iddia ederken; Eid - El-Gohary (2015, 485), Müslüman turistlerin memnuniyetinde dindarlığın önemli olduğunu göstermiştir.

Turizm gelişimi, genellikle ekonomik yararlar temelinde savunulmakla (Ko - Stewart, 2002, 521) ve turizmin ekonomik etkileri alanyazında daha yoğun çalışılmış olmakla birlikte çok dinamik bir süreç olan turizm aynı zamanda çevresel ve sosyo-kültürel etkilere de yol açmaktadır. Devletin vergi gelirini arttırması (Öztürk, v.dğr., 2015, 234), yatırımları çoğaltması, ekonomiyi çeşitlendirmesi, istihdam imkânlarını arttırması (Tosun, 2002, 249; Latkova - Vogt, 2012, 51) turizmin en olumlu ekonomik yararları olarak göze çarpmaktadır. Bununla birlikte geleneksel ekonomik sektörlerin terkedilmesi ve dolayısıyla turizme ekonomik bağımlılığın oluşması (Öztürk, v.dğr., 2015, 234), ürün ve hizmetler ile konut ve arazi fiyatlarını arttırması (Var, v.dğr., 1985, 655, Nunkoo - Ramkissoon, 2011, 968) gibi olumsuz etkiler de ortaya çıkarabilmektedir.

Turizmin, çevre üzerinde de olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Belki de turizmin en olumlu çevresel etkisi, toplumda çevresel farkındalığın artmasına katkıda bulunmasıdır (Öztürk, v.dğr., 2015, 234). Ayrıca doğal, kültürel, tarihi ve miras varlıklarının korunmasına ve restorasyonuna (Tatoğlu, v.dğr., 2002, 83), yerel halkın da yararlanabileceği rekreasyon alanlarının oluşturulmasına da katkıda bulunmaktadır.

Alanyazında, turizm temelde plansız inşaatlara neden olmakla suçlanmakta (Tatoğlu, v.dğr., 2002, 83) ve bu nedenle altyapı üzerinde aşırı baskılar oluşturulmasının temel nedenleri arasında gösterilmektedir (Gürsoy, v.dğr., 2010, 382; Öztürk, v.dğr., 2015, 234). Geleneksel arazi kullanım biçimlerini değiştirerek, tarım arazilerinin, ormanların ve meraların geri dönüşü olmayacak şekilde tahrip edilmesinin ve sıklıkla hava, su ve doğal çevrenin kirlenmesinin arkasında turizm sektörünün de olduğu ifade edilmektedir (Dyer, v.dğr., 2007, 416). Yapılan çalışmalarda, turizmin ayrıca, yoğun sezonda trafik sıkışıklığı yarattığı (Nunkoo - Ramkissoon, 2011, 973), doğal kaynakları tükettiği ve ekosistemleri yok ettiği de ifade edilmiştir (Tatoğlu, v.dğr., 2002, 83).

Çevresel ve ekonomik etkilere göre daha yavaş oluşsa ve bazen hissedilmese de, turizm yerel toplumlar üzerinde olumlu ve olumsuz sosyo-kültürel etkiler oluşturmaktadır (Silva, v.dğr., 2013, 20). Turizm, yerel kültür ve kimlikten gurur duyulmasına (Esman, 1984, 453), yerel halk ve turistler arasında kültürel etkileşimlerin oluşmasına ve dolayısıyla farklı yaşam biçimleri ve kültürlere saygının artmasına katkı sağlamaktadır (Öztürk, v.dğr., 2015, 234). Aynı zamanda, yerel kültür ve sanatların yeniden canlanmasına ve gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Irando, 2004, 141). Bölgenin daha olumlu bir imaja sahip olmasını sağlamak ve daha eğitimli insanların bölgeye gelmesine katkı sağlayarak dolaylı yoldan bölgenin beşeri sermayesinin yükselmesine destek olmaktadır (Liang - Bao, 2015, 464). Turizm, ayrıca, eğitim ve sağlık, iletişim, ulaşım ve altyapı tesisleri ile itfaiye ve güvenlik gibi kamusal hizmetlerin yanı sıra, dinlenme ve eğlence tesisleri ile kültürel ve sanatsal etkinliklerin kalitesini ve çeşitliliğini arttırdığı için yerel halkın yaşam kalitesini yükseltmek anlamında da önemli fırsatlar sunmaktadır (Dyer, v.dğr., 2007, 416).

Çalışmalarda, olumlu sosyo-kültürel etkilerin yanı sıra olumsuz etkiler de vurgulanmıştır. Sosyal yapının, aile birliğinin ve aile üyeleri arasındaki ilişkilerin bozulması (Mbaiwa, 2005, 181) ve hatta boşanma sayılarının artması (Tatoğlu, v.dğr., 2002, 83), yerel kimlik ve kültürde erozyon oluşması (Öztürk, v.dğr., 2015, 234) istenmeyen sosyo-kültürel etkiler olarak sıklıkla belirtilmektedir. Ev sahibi topluluk ile turistler arasındaki kültürel ve ekonomik farklılıklardan kaynaklanan gerginliklerin oluşması (Tosun, 2002, 233), turizm gelirlerinin

topluma yayılmadığı durumlarda, zengin ve fakir sosyal sınıflar arasındaki gelir açığının artması (Doğan, 1989, 226) da olumsuz sonuçlar olarak ifade edilmektedir. Turizmin ayrıca, yerel toplumda, alkol ve uyuşturucu kullanımının (Nunkoo - Ramkissoon, 2011, 976), seks ticareti ve fuhuşun ve suç oranlarının artmasına (Mbaiwa, 2005, 181) neden olduğu da belirtilmektedir.

Turistlere karşı tutumu ve dolayısıyla da turistlerin memnuniyetini etkileyeceği için yerel halkın turizm etkilerini algılayışı ve turizm gelişiminin oluşturduğu etkilerden memnuniyet düzeyi, sektörün gelişmesi ve sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir (Sheldon - Abenoja, 2001, 435; Ko - Stewart, 2002, 522). Bu nedenle, yerel halkın turizmin etkilerine yönelik algılarının ölçülmesi "Irridex", (Doxey, 1975), "Destinasyon yaşam döngüsü" (Butler, 1980) veya Doğan (1989) gibi öncül modeller sonrasında en çok araştırılan konular arasında yer almaktadır (Faulkner - Tideswell, 1997, 5; Zamani-Farahani - Musa, 2012, 804).

Turizmin etkilerine yönelik algılar, destinasyonlara göre değişiklik göstermesinin (Haralambopoulos - Pizam, 1996, 512) ötesinde belli bir destinasyondaki yerel halkın algısı da zaman içinde değişebilmektedir (Doxey, 1975; Butler, 1980). Aynı şekilde, yerel halk içinde farklı grupların tepkilerinin farklılaşabildiği ve bireylerin görüşlerinin de zaman içinde değişiklik gösterebildiği (Zamani-Farahani - Musa, 2012, 804) alanyazında yer almaktadır.

Turizmin etkilerine ilişkin algı ve tutumlara yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda pek çok değişken dikkate alınmıştır. Söz konusu değişkenler aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir;

- Destinasyonun ve Turizm Sektörünün Gelişim Düzeyi,
 - Destinasyonun ekonomik gelişmişlik düzeyi, bölgede gelişen turizm türü ve gelişim düzeyi (Pratt, v.dğr., 2016),
 - Turizm sezonunun mevsimselliği, ziyaretçilerin sayısı ve özellikleri (Nyaupane - Thapa, 2004; Deery, v.dğr., 2012)
 - Turistlerin sayısı ve yerel nüfus arasındaki oran (Sheldon - Var, 1984)
 - Turistlerle temas ve etkileşim miktarı (Marsh - Henshall, 1987)
- Ekonomik Faktörler
 - Turizmin ekonomi içindeki önemi (Lindberg - Johnson, 1997),
 - Destinasyonun turizme ekonomik bağımlılığı (Deccio - Baloglu, 2002),
 - Turizm sektöründe iş yapmak veya turizm sektöründe istihdam edilmek (Haralambopoulos - Pizam, 1996; Sırakaya, v.dğr., 2002),
- Aidiyet Duygusu
 - Doğum yerinin destinasyon olması, (Haley, v.dğr., 2005),
 - Destinasyona, yerel halka veya yerel kültüre bağlılık (Gu - Ryan, 2008),
 - Destinasyonda ikamet süresi (Faulkner - Tideswell, 1997),
- Nüfus yapısı, yaş, istihdam ve meslek yapısı, sosyal yapı, etnisite ve tüketim modelleri (Andereck - Nyaupane, 2011) gibi sosyo-demografik özellikler,
- Ev sahibi toplumun, turizm planlaması sürecine katılımı ve etkinliği (Simmons, 1994; Sırakaya, v.dğr., 2002),
- Turizm merkezinden uzaklık (Belisle - Hoy, 1980; Çalışkan, v.dğr., 2018)

Toplumların ve bireylerin değerlerini, tutumlarını, davranış ile düşüncelerini şekillendirme (Eid, 2015, 249; Eid - El-Gohary, 2015, 477) hususunda etkin olmasına karşın dindarlık kavramı ise yerel halkın turizmin etkilerini algılayışlarının araştırılmasında çok az dikkate alınmış ve incelenmiştir.

Dinin yerel halk ve turistler arasındaki ilişkilere etkisini İslam, Budizm ve Hristiyanlık açısından inceleyen Kirillova, v.dğr., (2014, 32), dinin, özel ve kamusal alanlarda gösterilen

1302 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algıla ...

misafirperverliği önemli ölçüde etkilediğini ancak etkinin, ticari alanlarda daha az olduğunu vurgulamaktadır. Uriely, v.dğr. (2000, 112), yerel halkın, turizm gelişimi ve uluslararası organizasyonlar hakkındaki görüşlerinin, dini inanışlar çerçevesinde farklılaştığını bulmuştur.

Dini bölgelerdeki yerel halkın (dolayısıyla özellikle din adamlarının) algılarını araştıran çalışmalarda, dini uygulamalar ile turistlerin talepleri arasında çatışmalar olduğu (Henderson, 2003, 453) ve çoğunlukla turizmin, alanın kutsallığı, güvenliği, dekoru ve dini ritüeller için tehdit olarak algılandığı belirtilmektedir (Wong, v.dğr., 2013, 214). Joseph - Kavoori (2001, 998), Hindular tarafından kutsal kabul edilen Rushkar şehrinde, turistlerin varlığının, keşişler tarafından olumsuz yorumlandığını ve önemli bir gelir kaynağı oluştursa bile, turizmin kendi kültürleri ve dinleri için tehdit olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Hatta yabancı turistlerin, kutsal alanlara ziyaretlerinin yeni koloni oluşturma girişimi olarak algılandığı iddia edilmiştir (Joseph - Kavoori, 2001, 1005-6). Bununla beraber, Budist inanışına göre Çin'deki dört kutsal dağdan birisi olan Pu-Tuo-Shan'da gerçekleştirdikleri çalışmada Wong, v.dğr. (2013) ise, Budist inanç sisteminin, katılımcıların davranış ve tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Çalışma sonuçları, Budist rahip ve rahibelerin, turistlerin yarattığı rahatsızlıkları, bu tür ziyaretlerin insanların, Budizm'i anlamaları ve "hidayete" ermeleri için bir araç olarak kullanılabileceğini düşündükleri için göz ardı ettiklerini vurgulamıştır (Wong, v.dğr., 2013, 226). Knight (1996, 171) ise Japon dağ köylülerinin, turistleri sınıflandırmalarında dinin önemli yer tuttuğunu ve bölgeye din amaçlı gelen turistleri diğer ziyaretçilerden ayırdıklarını göstermiştir.

Söz konusu çalışmaların ötesinde, kutsal alanlar haricindeki turizm destinasyonlarında ikamet eden yerel halkın görüşlerinin ölçüldüğü çalışma ise çok daha azdır. Alanyazın taraması ile bu kapsamda sadece bir çalışma bulunulabilmiştir. İran'daki iki turizm destinasyonunda yerel halkın turizmin sosyo-kültürel sonuçlarına yönelik algılarında İslam inancının etkisini inceledikleri çalışmalarında Zamani-Farahani ve Musa (2012, 810), dindarlık artıkça sosyo-kültürel etkilerin daha olumlu algılandığını tespit etmişlerdir.

Zamani-Farahani - Musa (2012, 801), olumsuz kültürel etkileri ve özellikle İslami değerlere zarar vermesi gibi nedenlerle İran, Brunei, Suudi Arabistan gibi birçok İslam ülkesinin turizmin geliştirilmesine çok sıcak bakmadığını ifade etmektedir. Ancak Maldivler, Mısır ve Türkiye gibi, nüfusun çoğunluğunun Müslüman olduğu bazı ülkelerde de turizm, önemli sektörler arasında yer almaktadır (Dünya Turizm Örgütü [UNWTO], 2018). Bu kapsamda, bu çalışma ile uluslararası turist sayısı açısından, dünyadaki ilk 10 ülke arasına giren Türkiye'nin, (UNWTO, 2018) Bodrum, Fethiye, Marmaris gibi önemli turizm destinasyonlarına yakın olmakla birlikte turizm gelişiminin yoğun olmadığı Muğla Menteşe ilçesinde ikamet eden insanların turizmin sosyo-kültürel ve çevresel etkilerine yönelik algıları üzerinde dindarlık faktörünün etkin olup olmadığı incelenmektedir.

Pek çok çalışmada, dindar insanların, yerel kültüre ve geleneklere daha bağlı, farklı fikir ve kültürlere ise daha kapalı ve başka kültür ve dindeki insanlara karşı daha az toleranslı ve anlayışlı oldukları, güvenmedikleri ve hatta önyargılı oldukları (Johansson-Stenman, v.dğr., 2009, 478) vurgulanmaktadır. Henderson'un da (2003, 454) belirttiği üzere Müslüman toplumların turizmin sosyo-kültürel etkilerine yönelik görüşleri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekliliğinden yola çıkarak,

- H₁: Yerel halkın dindarlık algısı, turizmin olumlu sosyo-kültürel etkilerine yönelik algılarını azaltıcı yönde etki etmektedir,
- H₂: Yerel halkın dindarlık algısı, turizmin olumsuz sosyo-kültürel etkilerine yönelik algılarını arttırıcı yönde etki etmektedir,

hipotezleri üzerine kurgulanan bu çalışma, alanyazındaki boşluğu doldurmak anlamında önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Alanı

Araştırma, Muğla Menteşe ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Menteşe ilçesi, Bodrum, Fethiye ve Marmaris gibi Türkiye'nin önemli turizm destinasyonlarına coğrafi olarak uzak olmakla birlikte turizm gelişiminin sınırlı olması nedeniyle, ekonomik kaygıların katılımcıların görüşlerini etkilemesinin önüne geçilmesi amacıyla seçilmiştir. Araştırmanın evrenini, Muğla ili merkez ilçe Menteşe'nin sakini olan 109.979 kişi (Türkiye İstatistik Kurumu, (TÜİK) 2017) oluştururken, %95 güven aralığı için örneklemin büyüklüğünün en az 384 kişi olması gerektiği hesaplanmıştır (Krejcie - Morgan, 1970, 608).

2.2. Veri Derleme Süreci ve Örneklem

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden açıklayıcı araştırma yöntemi benimsenmiştir. Açıklayıcı araştırmalar olayların/tutumların neden gerçekleştiğini (yani etki unsurlarını) açıklamak, kapsamını genişletmek veya test etmek için kullanılmaktadır (Neuman, 2016, 54). Evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması ve maliyet ve zaman açısından avantajlar içermesi sebebiyle kolayda örnekleme yönteminden yararlanılmış ve veriler anket tekniği ile toplanmıştır.

Pilot uygulamanın Mart 2017'de yapıldığı çalışmada veriler, Haziran - Ekim 2017 tarihleri arasında değişik gün ve saatlerde merkezi iş alanları, alışveriş merkezleri ve konut bölgelerinde, çalışmanın içeriğinin kısaca açıklanması sonrası çalışmaya iştirak etmeyi kabul eden katılımcılara soru formunun doldurulması yoluyla elde edilmiştir. Toplamda 572 adet anket elde edilmiştir. Bununla birlikte, eksik verinin çok olduğu ve özensiz doldurulduğu tespit edilen 19 adet anket formu analizlere dâhil edilmemiş ve kalan veri setinden Yoon - Uysal, (2005, 49) tarafından önerildiği şekilde uç değerler SPSS Programı ile ayıklanmış ve analizler 528 adet anket formu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Soru formunun oluşturulması için kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak 40'ın üzerinde çalışma incelenmiş ve turizmin sosyo-kültürel etkilerine yönelik algıyı belirlemek üzere özellikle Akış, v.dğr. (1996); Andereck, v.dğr. (2005); Brida, v.dğr. (2011) ve Lundberg (2017) tarafından yapılmış çalışmalarda kullanılan ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan ifadeler Türkçeye çevrilmiş ve soru formunda, turizmin sosyo-kültürel etkilerine yönelik 22 ifade yer almıştır.

Dindarlık üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan birbirinden farklı çok sayıda ölçek bulunmaktadır (Batson - Schoenrade, 1991; Tiliouine - Belgoumidi, 2009; Zamani-Farahani - Musa, 2012). Bununla birlikte, bireylerin, kendilerini değerlendirmesine dayalı olarak bir veya birkaç ifade ile de ölçülebileceği (Sood - Nasu, 1995, 2; Abdel-Khalek, 2011, 55) belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında da, dindarlık, Abdel-Khalek (2011) ve Zamani-Farahani - Musa (2012) çalışmalarından yararlanılarak Türkçeye çevrilen 3 ifade ile özdeğerlendirme temelinde, ölçülmüştür.

Turizmin sosyo-kültürel etkileri ile dindarlık algısına yönelik ifadeler için, turizm algısı araştırmalarındaki etkinliği ve geçerliliği nedeniyle (Maddox, 1985, 2) Likert tipi ölçek kullanılmış ve katılımcıların ifadeleri "1. Kesinlikle Katılmıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum" aralığında cevap vermesi sağlanmıştır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmasının ötesinde (Bora Semiz - Altunışık, 2016, 581) çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerde ağırlıklı olarak beşli Likert tipi ölçeğin kullanılması nedeniyle bu çalışmada da beşli Likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Anket formunun ikinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, turizm sektörü ile ilgili bir işte çalışma durumu ve gelir düzeyini belirlemek üzere yedi ifade yer almaktadır.

Katılımcıların %54'ünü 10 yıldan daha uzun süredir Muğla Menteşe'de ikamet edenler oluşturmakta olup cinsiyet açısından dengeli dağılım oluşmuştur (%50,5 kadın). Örneklemin %53'lük kesimi 26-45 yaş aralığında yer almıştır. Çoğunluğu evli (%59,3) olan katılımcıların %62,5'u ön lisans ve üstü eğitime sahiptir. Turizm faaliyetlerinin yoğun olmamasından kaynaklanacak ve bölgenin ekonomik açıdan turizme bağımlı olmadığını vurgulayacak şekilde

1304 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılayıcı ...
katılımcıların sadece %15'lik kesiminin işi doğrudan ve dolaylı olarak turizmle ilgilidir. Katılımcıların %85'inin aylık geliri 4000 TL ve altında iken bu katılımcıların da yarısı aylık 2000 TL ve altında gelir elde etmektedir. 136 katılımcı gelir düzeyi ifadesine cevap vermemiştir. Bu sonuçlar toplumun değişik kesimlerinin çalışmaya dâhil edildiği ve veri toplama yöntemi olarak yararlanılan kolayda örneklem yönteminin taşıdığı örneklemin temsil edilememesi riskinin (Etikan, v.dğr., 2016, 4) azaltıldığı söylenebilir.

2.3. Analiz

Veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, kullanılan soru formu değişik çalışmalardan yararlanarak oluşturulduğu için ölçeklerin güvenilirliğini ve yapısal geçerliliğini test etmek (Chen - Chen, 2010, 535) üzere Güvenirlilik Analizi ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA, gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkiyi ve değişkenlerin hangi faktörler altında birleştiğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Silva, v.dğr., 2013, 23). İkinci aşamada, AFA ile belirlenen ölçeklerin çalışma kapsamında oluşturulan modele uygunluğunu test edebilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) (Hair, v.dğr., 1998, 579) ve Yol Analizi ile Yapısal Eşitlik Model gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Geçerlik

3.1.1. Kapsam Geçerliği

Turizmin sosyo-kültürel etkileri ve dindarlık ölçeklerinde yararlanılan ve araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçe'ye çevrilen ifadeler, turizm sosyolojisi alanında çalışan bir akademisyen ile birlikte değerlendirilmiş ve anlam kaybı oluşmaması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, ifadelerde anlam bütünlüğünün korunup korunmadığının kontrolü için; Türkçeleştirilmiş ifadeler, turizm alanında çalışan iki akademisyene ayrı ayrı yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Türkçeden İngilizceye geri çevirilerde, eşanlamlı kelimelerin kullanımını dışında büyük farklılıklar oluşmadığı ve çevirilerin, ifadelerin İngilizce orijinali ile aynı veya çok benzer olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Türkçe ifadelerde, orijinal ölçeklerdeki anlam bütünlüğünün korunduğu sonucuna varılmıştır.

Sonrasında, Mart 2017'de 45 kişiden toplanan verilerle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, turizmin sosyo-kültürel etkilerine yönelik ifadelerin bütüncül Cronbach Alpha (α) değerinin 0,898, dindarlık ölçeğinde ise 0,809 olduğu ve herhangi bir ifadenin analiz dışı tutulması durumunda söz konusu değerlerin 0,10 ve üzerinde artış sağlamadığı, dolayısıyla da herhangi bir ifadenin çıkarılmasına gerek olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, madde-toplam korelasyon değerlerinin düşük olduğu ($<0,3$) tespit edilen (Ko - Stewart, 2002, 525) ve anlaşılmadığı veya yanlış anlaşıldığı düşünülen (planlama süreçlerine katılım, kadınların aile içindeki statüleri ile kamusal hizmetlerin niteliğine ilişkin) dört ifade yeniden düzenlenmiştir. Turizm alanında çalışan iki akademisyenin görüşleri ışığında da anket formuna nihai hali verilmiştir.

3.1.2. Yapı Geçerliği

Pilot uygulamadan sonra son hali verilen anket formu ile elde edilen verilerin yapı geçerliği Faktör analizi ile sınanmıştır. Bu kapsamda öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

3.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA'da Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Kaiser Normalleştirme ile Varimax döndürme yönteminden yararlanılmış, özdeğerin 1.0 ve faktör yükünün ,45 ve daha fazla olması (Cornwall, v.dğr., 1986, 234; Hair, v.dğr., 1998, 112) kriterleri kullanılmıştır. İki faktör üzerinde yüklenmesi ve faktör yükleri arasında 0,1'den az fark bulunması nedeniyle (Saruhan - Özdemirci, 2016, 225) sırasıyla

- Turizm nedeniyle, zenginlerle fakirler arasındaki gelir farkı daha da artmaktadır,
- Turizm Muğla'nın huzurlu ortamını bozmuştur,
- Turizm Muğla'da suç oranlarının artmasına yol açmaktadır

ve

- Yerel halk turizm planlaması çalışmalarına katılabilmektedir, ifadeleri analiz dışında tutulmuş ve döndürme 4 tekrarda sonuçlanmıştır.

Sosyo-kültürel etkilere yönelik ifadelerin, "Olumsuz kültürel etkiler", "Olumsuz sosyal etkiler" ve "Olumlu sosyo-kültürel etkiler" şeklinde 3 faktörlü bir yapı altında birleştiği ve varyansın %64,413 oranında açıklandığı tespit edilmiştir. 3 faktörlü yapının KMO değerinin 0,907 ve anlamlılık düzeyinin 0,000 ($< 0,05$), olduğu tespit edilmiştir. AFA ile belirlenen faktörlerin ortalamaları incelendiğinde katılımcıların turizmin olumlu sosyal etkiler oluşturduğuna daha çok katıldıkları (Ort.= 3,15 St. Sapma=0,971), olumsuz etkilere yönelik algılar açısından ise ortalamaların birbirine yakın olduğu (Ort.= 2,82 ve 2,71; St. Sapma=1,130 ve 1,062) görülmektedir.

Üç ifadeden oluşan Dindarlık ölçeği ise KMO değeri 0,641 olacak şekilde tek faktör altında yüklenmiş ve varyansın %64,845'ini açıklamıştır. Dolayısıyla analiz için kullanılan yapının iyi derecede geçerli olduğu tespit edilmiştir (Hair, v.dğr., 1998, 99).

Tablo 1. AFA Sonuçları

	Faktör Yüklü	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer	Ortalama	Standart Sapma
OLUMSUZ KÜLTÜREL ETKİLER					
		33,836	6,090	2,82	1,130
OK-1	Turizm, ahlak dışı davranışların artmasına neden olmaktadır	0,843			
OK-2	Turizm, fuhuşun artmasına neden olmaktadır	0,838			
OK-3	Turizm, yerel halkın mahremiyetine ve özel yaşamına zarar vermektedir	0,824			
OK-4	Turizm, toplum düzenini bozucu davranışların artmasına neden olmaktadır	0,823			
OK-5	Turizm, cinsel serbestliğin artmasına yol açmıştır	0,803			
OK-6	Turizm, alkol ve uyuşturucu madde kullanımının artmasına yol açmaktadır	0,779			
OK-7	Turizm, yerel kültürün yozlaşmasına ve ticarileşmesine yol açmaktadır	0,777			
OK-8	Turizm, aile yapısı ve sosyal bağlara zarar vermektedir	0,758			
OK-9	Turizm, yerel halk ile turistler arasında uyumsuzluk oluşturmaktadır	0,682			
OLUMSUZ SOSYAL ETKİLER					
		16,709	3,008	2,71	1,062
OS-1	Turistler yüzünden su, enerji gibi ihtiyaçlarımı yeterince karşılayamıyorum	0,796			
OS-2	Turizm nedeniyle Muğla merkez, gereğinden fazla kalabalık olmaktadır	0,771			
OS-3	Turizm, gereğinden fazla insan kalabalığı oluşturmaktadır	0,660			
OS-4	Turizm nedeniyle Muğla, çok fazla göç almaktadır	0,637			
OS-5	Göçle gelenler, Muğla'nın kültürel yapısında bozulmalara yol açmaktadır	0,601			
OLUMLU SOSYO-KÜLTÜREL ETKİLER					
		13,869	2,496	3,15	0,971
OSK-1	Turizm, kadınların aile içindeki yerinin iyileşmesine destek olmaktadır	0,873			
OSK-2	Turizm, kadınların toplum içindeki yerinin iyileşmesine destek olmaktadır	0,873			
OSK-3	Turizm sayesinde belediye hizmetleri (yollar, parklar, kentin temizliği gibi), daha iyi olmuştur	0,690			
OSK-4	Muğla'da turizm planlanmasında yerel halkın istekleri, göz önünde bulundurulmaktadır	0,638			
Kaiser - Meyer - Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü					
0,907					

1306 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algıla ...

	Yaklaşık Ki-Kare	5348,0			
		48			
Bartlett Küresellik Testi	Df	153			
	Anlamlılık	0,000			
DİNDARLIK			64,845	1,945	3,80 1,058
D-1	Davranışlarımda ve yaşantımda din, önemli bir yer tutmaktadır	0,860			
D-2	Kendimi dindar biri olarak görürüm	0,834			
D-3	Allah'a / Tanrı'ya inanırım	0,714			
Kaiser - Meyer - Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü			0,641		
	Yaklaşık Ki-Kare	336,88			
		5			
Bartlett Küresellik Testi	Df	3			
	Anlamlılık	0,000			

AFA ile belirlenen faktör yapısının geçerliliğini ve ortak yöntem yanlılığının oluşup oluşmadığını sınamak üzere faktör analizi tek faktörlü bir yapı oluşturulacak şekilde yinelenmiştir (Chi - Cai - Li, 2017, 216). Tek faktörlü analiz sonucunda “*turizm sayesinde belediye hizmetleri (yollar, parklar, kentin temizliği gibi) daha iyi olmuştur*”; “*turizm kadınların aile içindeki yerinin iyileşmesine destek olmaktadır*”; “*turizm kadınların toplum içindeki yerinin iyileşmesine destek olmaktadır*” ve “*Muğla’da turizm planlanmasında yerel halkın istekleri göz önünde bulundurulmaktadır*” ifadelerinin oransal değişim (communality) değerlerinin çok düşük (0,016 ile 0,057 arasında) olduğu ve faktör yüklenmelerinin 0,4’ün altında kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, “turizm nedeniyle Muğla çok fazla göç almaktadır” ifadesinin de oransal değişim değerinin 0,234 olduğu ve >0,3 kriterini karşılamadığı görülmüştür. Bunun ötesinde tek faktörlü yapı, varyansın sadece %42,497’sini açıklayabilmiştir. Dolayısıyla, çalışma kapsamında belirlenen faktör yapısının geçerli olduğu ve ortak yöntem yanlılığının oluşmadığı belirtilebilir (Chi, v.dğr., 2017, 216).

3.1.2.2. Doğrulayıcı faktör Analizi (DFA)

AFA ile belirlenen faktörlerin ve bu faktörlere yüklenen göstergelerin (değişkenlerin / ifadelerin) çalışma kapsamında oluşturulan modele uygunluğunu test edebilmek için DFA (Hair, v.dğr., 1998, 579) uygulanmıştır. DFA analizinde, Standart Regresyon Ağırlıkları (Faktör Yükleri) 0,4 ve üzeri olanlar (Chen - Chen, 2010, 540; Ko - Stewart, 2002, 528) dikkate alınmış ve yol analizinde En Çok Benzerlik (Maximum Likelihood Estimates) yönteminden yararlanılmıştır. DFA analizi sonucunda bütün faktör yüklerinin 0,4’ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin alanyazında belirtilen kriterleri karşılaması (Tablo 2) ile de modelin uygunluğu ortaya konmuş ve yol analizi uygulanmıştır. Alanyazında, χ^2/df değerinin 5’ten (Chen - Chen, 2010, 538), RMSEA değerinin ise 0,08’den küçük (Hu - Bentler, 1998, 449) olması eşik değer olarak belirtilmektedir. Ayrıca, CFI, NFI ve GFI değerlerinin ise 0,90 ve daha büyük olması (Ramkissoon - Uysal, 2011, 552) modelin iyi bir şekilde uyumlu olduğuna işaret etmektedir.

3.2. Güvenirlilik

Cronbach Alpha (α) değerinin sosyo-kültürel etkilere yönelik 22 ifade bütününde 0,907; her bir faktöre yönelik ise sırasıyla 0,941; 0,813 ve 0,772 olduğu tespit edilmiştir. Dindarlık ölçeğine ilişkin ise güvenirlilik (α) değeri 0,728 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirliliği iki yarım (split half) güvenirlilik analizi ile de test edilmiştir. Bu çerçevede, (α) değeri veri setinin ilk yarısı için 0,848, ikinci yarısı için ise 0,788 olarak belirlenmiştir. Spearman-Brown ve Guttman split-half katsayıları ise sırasıyla 0,832 ve 0,827 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bütün güvenirlilik değerlerinin 0,70 eşik değerini (Hair, v.dğr., 1998, 118) aştığı ve araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Yapısal Eşitlik Modeli

Sonraki adımda ise ölçüm modeli ile gizli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve kavramsal model ile verilerin uyup uymadığını değerlendirmek için yol analizi uygulanmıştır. Yapısal eşitlik modeli uygulanması için her bir gösterge için en az 10 gözlemin bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Eid - El-Gohary, 2015, 482). Bu çerçevede, "Olumsuz Kültürel Etkiler" faktöründe 9 değişken, "Olumsuz Sosyal Etkiler" faktöründe 5 değişken, "Olumlu Sosyo-Kültürel Etkiler" faktöründe 4 değişken ve Dindarlık faktöründe 3 değişken olmak üzere, modelde yer alan 21 değişkene karşılık 528 adet gözlem bulunmakta olup temel kriter karşılanmaktadır.

Yol analizinde de Uyum İndekslerinin yukarıda belirtilen eşik değerleri karşılaması nedeniyle, çalışma kapsamında oluşturulan model kabul edilmiş ve sosyo-kültürel etkilerin algılanması ile dindarlık arasında ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Model Uyum İndeks değerleri (N, 528)

	χ^2/df	CFI	NFI	GFI	RMSEA
DFA	2,219	0,967	0,942	0,937	0,048
Yol Analizi	3,668	0,927	0,903	0,905	0,071

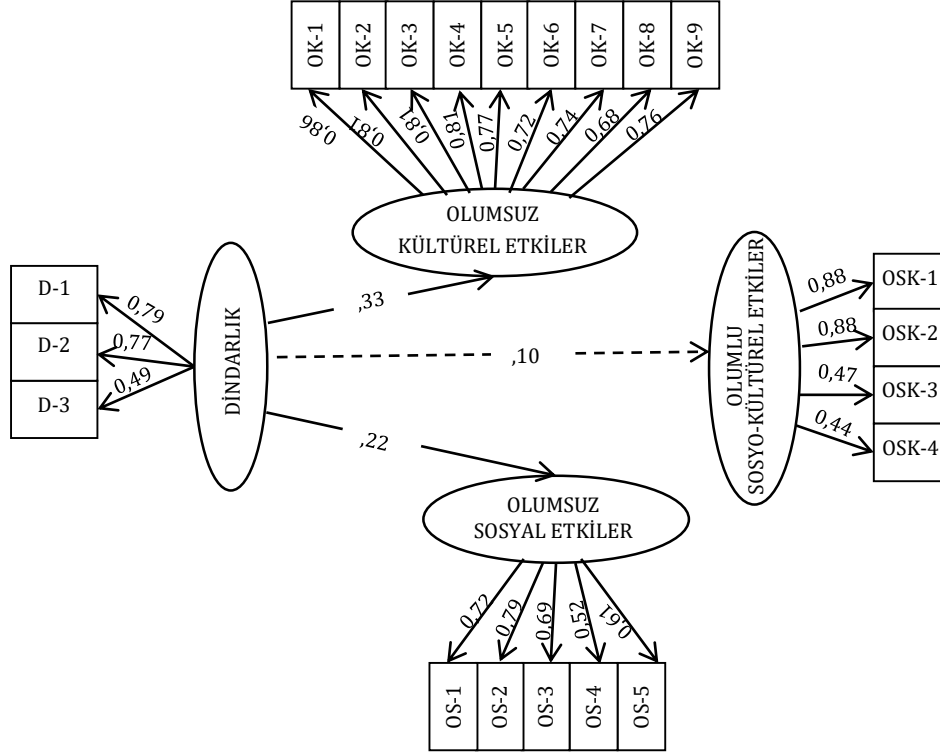
Tablo 3. Hipotez test sonuçları

		Standart Regresyon Ağırlıkları	S.E.	C.R.	P	Sonuç
DİNDARLIK	---> OLUMSUZ KÜLTÜREL ETKİLER	0,335	0,046	6,067	***	Kabul (H ₂)
DİNDARLIK	---> OLUMSUZ SOSYAL ETKİLER	0,219	0,051	3,852	***	
DİNDARLIK	---> OLUMLU SOSYO-KÜLTÜREL ETKİLER	0,11	0,029	1,899	0,058	Ret (H ₁)

*** 0,001 düzeyinde anlamlıdır

Çalışmada, dindarlık ile turizmin olumsuz sosyo-kültürel etkilerin algılanışı arasında bir ilişki bulunduğu ($p < 0,001$) ancak turizmin olumlu kültürel etkilerinin algılanışında dindarlık algısının istatistiksel anlamda anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ($p = 0,058 > 0,05$) tespit edilmiştir. Standart Regresyon ağırlıklarına göre dindarlıktaki bir birimlik artış olumsuz kültürel etkilere yönelik algıyı 0,335 birim, olumsuz sosyal etkilere yönelik algıyı ise 0,219 birim kuvvetlendirmektedir. Dolayısıyla, sosyo-kültürel etkilere yönelik algıların dindarlık arttıkça daha da olumsuzlaşacağı yönündeki H₂ kabul edilirken, dindarlığın olumlu sosyo-kültürel etkilerin göz ardı edilmesine yol açacağı doğrultusundaki H₁ ret edilmiştir.

Şekil 1. Test edilen yapısal model



Not 1, Sürekli çizgiler anlamlı ilişkiyi, kesik çizgiler ise istatistiki olarak anlamsız ilişkiyi göstermektedir.

Not 2, Değişkenler AFA Tablosunda gösterilen sıraya göre kodlanmıştır.

4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Yerel halkın turizmin etkilerini algılayışlarına yönelik çalışmalarda birçok değişken incelenmiş olmakla birlikte dindarlık faktörü üzerinde neredeyse hiç durulmamıştır. Dolayısıyla, toplumsal hayatı şekillendiren ve bireylerin düşünce ve davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi olan dindarlık hususunun turizmin sosyo-kültürel etkilerinin algılanışı üzerinde etkin olup olmadığı incelendiği bu çalışma, alanyazına katkı koyabilecek boyuttadır.

Sosyoloji, psikoloji gibi bilim dallarında dindarlık ile ilgili yapılmış çalışmalar, dindar kişilerin, toplumsal düzenin devam etmesi, geleneksel kültürün korunması eğiliminde olduğunu göstermektedir (Fam, v.dğr., 2004, 537). Dolayısıyla başka din ve kültürlerle iletişimde olunması fikrine karşı çekinceli bir bakış açısının hâkim olduğu belirtilmektedir.

Karşılaştırma yapılabilecek tek çalışma bulunmuş olmasına karşın çalışma sonuçları, ilgi çekicidir. Dindarlık ve turizm arasındaki ilişkiyi inceleyen Zamani-Farahani - Musa (2012), dindarlık arttıkça sosyo-kültürel etkilerin daha olumlu algılandığını tespit etmiştir. Çalışma sonuçları, bu tespit ile çelişmektedir. Çalışmada, dindarlık ile olumlu sosyo-kültürel

etkilerin algılanışı arasında herhangi bir ilişki tespit edilememişken, kültürel ve sosyal olumsuz etkilerin, dindarlık arttıkça daha yoğun algılandığı ortaya konmuştur. Dindarlık ile muhafazakârlık arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu (Bixter, 2015, 10) göz önüne alındığında öngörülebilir bir sonuç olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan, Zamani-Farahani - Musa (2012) ile oluşan farklılığın ise, çalışma alanında turizm faaliyetlerinin yoğun olmaması, yerel halkın ekonomik olarak turizme bağımlı olmamalarının görüşlerini etkilemesi ve destinasyonları ziyaret eden turistlerin profillerindeki ve sayılarındaki farklılıktan kaynaklandığı öngörülmektedir.

Zamani-Farahani - Musa (2012) çalışmasında ele alınan Sare'in ve Masooleh (İran) destinasyonlarını çoğunlukla yerli turistlerden (ve dolayısıyla çoğunlukla Müslümanlardan) oluşan günlük 10.000 kişi ziyaret ediyorken (Zamani-Farahani - Musa, 2012, 806), Muğla ilini ziyaret eden 3,5 milyonun üzerindeki (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018) turistlerin yarısından çoğunun uluslararası ve yabancı (özellikle başka dinlere mensup toplumlardan) olması, sonuçlardaki karşıtlığın oluşmasına yol açmış olabilir. Muğla ilinde bulunan turizm destinasyonlarında 3S (deniz, kum ve güneş) turizminin yoğun gelişimi ve turizm gelişiminin yerel kimliğe özen göstermeden gelişimi ve turistlerin eğlence tarzlarının olumsuz sosyo-kültürel algıların oluşmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, çalışmanın sonuçları, dindarların turizm gelişimine veya yabancıların ülkeyi ziyaret etmelerine karşı olduğu anlamına gelmemektedir. Söz konusu hususların ayrıca incelenmesi gerekliliğini unutmadan, İslam'ın çoğulculuğu ve hoşgörüyü (Hamid - Ismail, 2014, 163) barındırdığı ilkesi üzerinden, turizm planlama ve uygulama süreçlerinde, yerel halkın dini inanışlarının, dikkate alınması ve dini inanışlara uygun adımların atılmasının veya yapılacak uygulamaların dini inanışlarına aykırı olmadığı anlatılmasının, gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca, turizm gelişiminin yerel dini inanışlara aykırı sonuçlar doğurmaya- cık (ya da bu tür sonuçları en aza indirgeyecek) şekilde gelişimine yönelik kararlar alınması gerekmektedir.

Bununla birlikte, kitle turizminin (özellikle deniz - kum - güneş) turizminin geliştiği popüler destinasyonlara yakın olmakla birlikte ekonomik olarak turizm ile yoğun bir bağlantının bulunmadığı bir alanda gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları kesitseldir. Diğer bir ifadeyle sonuçlar çalışma alanı ve hatta katılımcılar ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda farklı turizm türü ve turist profiline sahip yerleşimlere odaklanabilir. Ayrıca, sonuçların ekonomik olarak turizme bağımlı destinasyonlarda da sınanması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, Ahmed M. "Subjective well-being and religiosity in Egyptian college students". *Psychological Reports*, 108/1 (Şubat 2011): 54-58.
- Abdel-Khalek, Ahmed M. "Subjective well-being and religiosity: a cross-sectional study with adolescents, young and middle-age adults". *Mental Health, Religion & Culture*, 15/1 (2012): 39-52, DOI: 10.1080/13674676.2010.551324.
- Abdel-Khalek, Ahmed M. - Naceur, Farida. "Religiosity and its association with positive and negative emotions among college students from Algeria". *Mental Health, Religion and Culture*, 10/2 (Mart, 2007): 159-170.
- Afshari, Reza. "An Essay on Islamic Cultural Relativism in the Discourse of Human Rights". *Human Rights Quarterly*, 16/2 (Mayıs, 1994): 235-276.
- Ağlıkaya, Zuhale. "İntihar ve Din: İntihar Girişiminde Bulunanlar Üzerine Empirik Bir Araştırma". *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38/1 (2010): 173-202.
- Akış, Sevgin - Peristianis, Nicos - Warner, Jonathan. "Residents' attitudes to tourism development: the case of Cyprus". *Tourism Management*, 17/7 (Kasım 1996): 481-494.
- Allen, Christopher. "Justifying Islamophobia". *American Journal of Islamic Social Sciences*, 21/3(2004): 1-25.
- Andereck, Kathleen L. - Nyaupane, Gyan P. "Exploring the Nature of Tourism and Quality of Life Perceptions among Residents". *Journal of Travel Research*, 50/3 (Nisan 2011): 248-260.
- Andereck, Kathleen L. - Valentine, Karin M. - Knopf, Richard C. - Vogt, Christine A. "Residents' perceptions of community tourism impacts". *Annals of Tourism Research*, 32/4 (Kasım 2005): 1056-1076.

1310 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algılaya ...

- Ashkanani, Hadi Ridha. "The relationship between religiosity and subjective well-being: A case of Kuwaiti car accident victims". *Traumatology*, 15/1 (Mart 2009): 23-28.
- Ayten, Ali. "Din ve Sağlık: Bireysel Dindarlık, Sağlık Davranışları ve Hayat Memnuniyeti İlişkisi Üzerine Bir Araştırma". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13/3 (2013): 7-31.
- Batson, C. Daniel - Schoenrade, Patricia A. "Measuring Religion as Quest: 2) Reliability Concerns". *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30/4 (Aralık 1991): 430-447.
- Battour, Mohamed - Ismail, Mohd Nazari. "Halal tourism: Concepts, practices, challenges and future". *Tourism Management Perspectives* 19/B (Temmuz 2016): 150-154.
- Belisle, Francois J. - Hoy, Don R. "The Perceived Impact of Tourism by Residents: A Case Study in Santa Marta, Columbia". *Annals of Tourism Research*, 7/1 (1980): 83-101.
- Bixter, Michael T. "Happiness, political orientation, and religiosity". *Personality and Individual Differences*, 72 (Ocak 2015): 7-11.
- Bora Semiz, Buket - Altunışık, Remzi. "Pazarlama Araştırmalarında Likert Tipi Ölçeklerin Özelliklerinin Cevaplama Tarzları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi". *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7/14 (2016): 577-598.
- Brida, Juan Gabriel - Osti, Linda - Faccioli, Micheale. "Residents' Perception and Attitudes towards Tourism Impacts". *Benchmarking: An International Journal*, 18/3 (Mayıs 2011). 359 - 385.
- Butler, Richard W. "The concept of tourist area cycle of evolution: implications for management of resources". *Canadian Geographer*, 24/1 (Mart 1980): 5-12.
- Chen, Ching-Fu - Chen, Pei-Chun. "Resident Attitudes toward Heritage Tourism Development". *Tourism Geographies*, 12/4 (Kasım 2010): 525-545.
- Chi, C.G-q, Cai, R. and Li, Y. (2017). "Factors influencing residents' subjective well-being at World Heritage Sites". *Tourism Management* 63; 209-222.
- Cohen, Erik. "Tourism and religion: A comparative perspective". *Pacific Tourism Review*, 2/1 (1998): 1-10.
- Cornwall, Marie - Albrecht, Stan L. - Cunningham, Perry H - Pitcher, Brian L. "The Dimensions of Religiosity: A Conceptual Model with an Empirical Test". *Review of Religious Research*, 27/3 (Mart 1986): 226-244.
- Çalışkan, Uğur - Arıkan, Saltık, Işıl - Çolak, Yıldız, Esra. "Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerinin Yerel Halkın Mutluluk Algısına Etkisi". *The Second International Congress on Future of Tourism: Innovation, Entrepreneurship and Sustainability (27-29 Eylül 2018)*. ed. Kemal Birdir, 1: 291 - 295. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları, 2018.
- Deccio, Cary - Baloglu, Seyhmus. "Nonhost Community Resident Reactions to the 2002 Winter Olympics: The Spillover Impacts". *Journal of Travel Research*, 41/1 (Ağustos 2002): 46-56.
- Deery, Margaret - Jago, Leo - Fredline, Liz. "Rethinking social impacts of tourism research: a new research agenda". *Tourism Management*, 33/1 (Şubat 2012): 64-73.
- Delener, Nejdet. "Religious contrasts in consumer decision behavior patterns, their dimension and marketing implication". *European Journal of Marketing*, 28/5 (Mayıs 1994): 33-53.
- Doğan, Hasan Zafer. Forms of adjustment: socio-cultural impacts of tourism. *Annals of Tourism Research*, 16/2 (1998): 216-236.
- Dorahy, Martin J. - Lewis, Christopher Alan - Schumaker, John F. - Akuamoah-Boateng, Robert, Duze, M.C. - Sibiya, Thokozile E. "A cross-cultural analysis of religion and life satisfaction". *Mental Health, Religion & Culture*, 1/1 (1998): 37-43, DOI: 10.1080/13674679808406496
- Doxey, G.V. "A causation theory of visitor-resident irritants: methodology and research inferences. The impact of tourism". *Sixth annual conference proceedings of the Travel Research Association* (08 - 11 Eylül 1975), 195 - 198. San Diego: The Travel Association, 1975.
- Dünya Turizm Örgütü (UNWTO). "Tourism Highlights, 2018 Edition". Erişim: 28 Aralık 2018. <http://marketintelligence.unwto.org/publication/unwto-tourism-highlights-2018>
- Dyer, Pam - Gürsoy, Doğan - Sharma, Bishnu - Carter, Jennifer "Structural modeling of resident perceptions of tourism and associated development on the Sunshine Coast, Australia". *Tourism Management*, 28/2 (Nisan, 2007): 409-422.
- Eid, Riyad - El-Gohary, Hatem. "The role of Islamic religiosity on the relationship between perceived value and tourist satisfaction". *Tourism Management*, 46 (Şubat 2015): 477-488.
- Eid, Riyad. "Integrating Muslim customer perceived value, satisfaction, loyalty and retention in the tourism industry: an empirical study". *International Journal of Tourism Research*, 17 (2015): 249 - 260, <http://dx.doi.org/10.1002/jtr.1982>.
- El-Gohary, Hatem. "Halal tourism, is it really Halal?". *Tourism Management Perspectives*, 19/B (Temmuz 2016): 124-130.
- Esman, Marjorie R. "Tourism as Ethnic Preservation: The Cajuns of Louisiana". *Annals of Tourism Research*, 11/3 (1984): 451-467.
- Essoo, Nittin - Dibb, Sally. "Religious influences on shopping behaviour: an exploratory study". *Journal of*

- Marketing Management*, 207/7-8 (2004): 683-712.
- Etikan, İlker - Musa, Sulaiman Abubakar - Alkassim, Rukayya Sunusi. "Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling". *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5/1 (Ocak 2016): 1-4, doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11.
- Fam, Kim Syhan - Waller, David S. - Erdoğan, Bayram Zafer. "The influence of religion on attitudes towards the advertising of controversial products". *European Journal of Marketing*, 38/5-6 (Mayıs 2004): 537-555.
- Faulkner, Bill - Tideswell, Carmen. "A framework for monitoring community impacts of tourism". *Journal of Sustainable Tourism*, 5/1 (1997): 3-28.
- Fleischer, Aliza. "The tourist behind the pilgrim in the Holy Land". *International Journal of Hospitality Management*, 19/3 (Eylül 2000): 311-326.
- Francis, Leslie J. - Ziebertz, Hans-Georg - Lewis, Christopher Alan. "The relationship between religion and happiness among German students". *Pastoral Psychology*, 51/4 (Mart 2003): 273-281.
- Gu, Huimin - Ryan, Chris. "Place attachment, identity and community impacts of tourism the case of Beijing Hutong". *Tourism Management*, 29/4 (Ağustos 2008): 637-647.
- Gürsoy, Doğan - Altınay, Levent - Kenebayeva, Ainur. "Religiosity and entrepreneurship behaviours". *International Journal of Hospitality Management*, 67 (Ekim 2017): 87-94.
- Gürsoy, Doğan - Chi, Chrisitna G. - Dyer, Pam. "Local's attitudes toward mass and alternative tourism: The case of Sunshine Coast, Australia". *Journal of Travel Research*, 49/3 (Eylül 2010): 381-394.
- Hair, Joseph, F. - Anderson, Rolph, E. - Tatham, Ronald, L. - Black, William, C. *Multivariate Data Analysis (5th Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1998.
- Haley, A. J. - Snaith, Tim - Miller, Graham. "The social impacts of tourism a case study of Bath, UK". *Annals of Tourism Research*, 32/3 (Temmuz 2005): 647-668.
- Hamid, Ahmad Fauzi Abdul - Ismail, Muhamad Takiyuddin. "Islamist Conservatism and The Demise of Islam Hadhari in Malaysia". *Islam and Christian-Muslim Relations*, 25(2) (Nisan 2014): 159-180.
- Haralambopoulos, Nicholas - Pizam, Abraham. "Perceived impacts of tourism: The Case of Samos". *Annals of Tourism Research*, 23/3 (Temmuz 1996): 503-526.
- Henderson, Joan C. "Managing Tourism and Islam in Peninsular Malaysia". *Tourism Management*. 24/4 (Ağustos 2003): 447-456.
- Horozcu, Ümit. *Din Psikolojisi Açısından Dünyevi İstek Duaları*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2010.
- Hu, Li-Tze - Bentler, Peter M. "Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification". *Psychological Methods*, 3/4 (1998): 424-453.
- Irandu, Evaristus M. "The role of tourism in the conservation of cultural heritage in Kenya". *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 9/2 (2004): 133-150.
- Jafari, Jafar - Scott, Noel. "Muslim world and its tourisms". *Annals of Tourism Research*, 44 (Ocak 2014): 1-19.
- Jamal, Muhammad - Badawi, Jamal. "Job stress among Muslim immigrants in North America: Moderating effects of religiosity". *Stress Medicine*, 9/3 (Temmuz 1993): 145-151.
- Johansson-Stenman, Olaf - Mahmud, Minhaj - Martinsson, Peter. "Trust and religion: experimental evidence from rural Bangladesh". *Economica*, 76/303 (Haziran 2009): 462-485.
- Joseph, Christina A. - Kavoori, Anandam P. "Mediated Resistance Tourism and the Host Community". *Annals of Tourism Research*, 28/4 (2001): 998-1009.
- King, James E. - Crowther, Martha R. "The measurement of religiosity and spirituality: Examples and issues from psychology". *Journal of Organizational Change Management*, 17/1 (Şubat 2004): 83-101, <https://doi.org/10.1108/09534810410511314>.
- Kirillova, Ksenia - Gilmetdinova, Alsu - Lehto, Xinran. "Interpretation of hospitality across religions". *International Journal of Hospitality Management*, 43 (Ekim 2014): 23-34.
- Knight, John. "Competing Hospitality in Japanese Rural Tourism". *Annals of Tourism Research*, 23/1 (1996): 165-180.
- Ko, Dong-Wan - Stewart, William P. "A structural equation model of residents' attitudes for tourism development". *Tourism Management*, 23/5 (Ekim 2002): 521-530.
- Koenig, Harold, G. - McCullough, Michael, E. - Larson, David, B. *Handbook of Religion and Health*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Krejcie, Robert V. - Morgan, Daryle W. "Determining sample size for research activities". *Educational and Psychological Measurement*, 30 (Eylül 1970): 607-610.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2018). "Turizm İstatistikleri". Erişim: 14 Aralık 2018. <http://yigm.kultur-turizm.gov.tr/TR,9851/turizm-istatistikleri.html>
- Latkova, Pavlina - Vogt, Christine A. "Residents' attitudes toward existing and future tourism development in rural communities". *Journal of Travel Research*, 51/1 (2012): 50-67.
- Lewis, Christopher Alan - Maltby, John - Burkinshaw, Sue. "Religion and Happiness: Still no association".

1312 | Uğur Çalışkan. Dindarlık İle Yerel Halkın Turizmin Sosyo-Kültürel Etkilerini Algıla ...

- Journal of Beliefs and Values*, 21/2 (2000): 233-236, DOI: 10.1080/713675504.
- Lewis, Christopher Alan. "Church attendance and happiness among Northern Irish undergraduate students: No association". *Pastoral Psychology*, 50/3 (Ocak 2002): 191-195.
- Liang, Zeng-Hian - Bao, Ji-Gang. "Tourism gentrification in Shenzhen, China: causes and socio-spatial consequences". *Tourism Geographies*, 17/3 (2015): 461-481.
- Lindberg, Kreg - Johnson, Rebecca L. "Modeling resident attitudes towards tourism". *Annals of Tourism Research*, 24/2 (1997): 402-424.
- Lundberg, Erik "The importance of tourism impacts for different local resident groups: A case study of a Swedish seaside destination". *Journal of Destination Marketing & Management*, 6/1 (Mart 2017): 46-55.
- Maddox, R.Neil. "Measuring satisfaction with tourism". *Journal of Travel Research*, 23/3 (Ocak 1985): 2-5.
- Marsh Nicholas R. - Henshall, Brain D. "Planning Better Tourism: the Strategic Importance of Tourist-Resident Expectations and Interactions". *Tourism Recreation Research*, 12/2 (1987): 47-54.
- Mbaiwa, Joseph E. "The socio-cultural impacts of tourism development in the Okavango Delta, Botswana". *Journal of Tourism and Cultural Change*, 2/3 (2005): 163-185.
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi. "Din Dindarlık ve Değerler". *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1/2 (2013): 173 - 189.
- Moaddel, Mansoor. "The Study of Islamic Culture and Politics: An Overview and Assessment". *Annual Review of Sociology*, 28 (Ağustos 2002): 359-386.
- Mokhlis, Safiek. "Relevancy and measurement of religiosity in consumer behavior research". *International Business Research*, 2/3 (Temmuz, 2009): 75 - 84.
- Myers, David G. - Deiner, Ed. "Who is happy?". *Psychological Science*, 6/1 (Ocak 1995): 10-19.
- Nagata, Judith (1980) "Religious Ideology and Social Change: The Islamic Revival in Malaysia". *Pacific Affairs*, 53/3 (Sonbahar, 1980): 405-439.
- Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri I. Cilt*. trc. Sedef Özge. Ankara: Siyasal Kitapevi, 2016.
- Nunkoo, Robin - Ramkissoon, Haywantee. "Developing a community support model for tourism". *Annals of Tourism Research*, 38/3 (Temmuz 2011): 964-988.
- Nyaupane, Gyan P. - Thapa, Brijesh. "Evaluation of ecotourism: a comparative assessment in the Annapurna Conservation area project, Nepal". *Journal of Ecotourism*, 3/1 (2004): 20-45.
- Öztürk, Ahmet Bülent - Özer, Özgür - Çalışkan, Uğur. "The relationship between local residents' perceptions of tourism and their happiness: a case of Kusadasi, Turkey". *Tourism Review*, 70/3 (Ağustos 2015): 232-242.
- Poria, Yaniv - Butler, Richard - Airey, David. "Tourism, Religion and Religiosity: A Holy Mess". *Current Issues in Tourism*, 6/4 (2003): 340-363.
- Pratt, Stephen - McCabe, Scott - Movono, Apisalome. "Gross happiness of a 'tourism' village in Fiji". *Journal of Destination Marketing & Management*, 5/1 (Mart 2016): 26-35.
- Ramkissoon, Haywantee - Uysal, Muzaffer S. "The effects of perceived authenticity, information search behaviour, motivation and destination imagery on cultural behavioural intentions of tourists". *Current Issues in Tourism*, 14/6 (2011): 537-562.
- Sahraian, Ali - Gholami, Abdullah - Javadpour, Ali - Omidvar, Benafsheh. "Association between Religiosity and Happiness among a Group of Muslim Undergraduate Students". *Journal of Religion and Health*, 52/2 (June 2013): 450-453, DOI 10.1007/s10943-011-9484-6.
- Saruhan, Şadi Can - Özdemirci, Ata. *Bilim, Felsefe ve Metodoloji* (4. Baskı). İstanbul: Beta. 2016
- Seybold, Kevin S. "Physiological mechanisms involved in religiosity/spirituality and health". *Journal of Behavioral Medicine*, 30/4 (Ağustos 2007): 303-309.
- Sheldon, Pauline J. - Abenoja, Terasa. "Resident Attitudes in a Mature Destination: The Case of Waikiki". *Tourism Management*, 22/5 (Ekim 2001): 435-443.
- Sheldon, Pauline J. - Var, Turgut. "Resident attitudes to tourism in North Wales". *Tourism Management*, 5/1 (Mart 1984): 40-47.
- Sırakaya, Ercan - Teye, Victor - Sönmez, Sevil. "Understanding Residents' Support for Tourism Development in the Central Region of Ghana". *Journal of Travel Research*, 41/1 (Ağustos 2002): 57-67.
- Silva, Carla - Kastenholz, Elisabeth - Abrantes, Jose Luis. "Place attachment, destination image and impacts of tourism in mountain destinations". *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 24/1 (2013): 17-29, DOI: 10.1080/13032917.2012.762312.
- Simmons, David G. "Community participation in tourism planning". *Tourism Management*, 15/2 (Nisan 1994): 98-108.
- Sood, James - Nasu, Yukio. "Religiosity and nationality, an exploratory study of their effect on consumer behavior in Japan and the United States". *Journal of Business Research*, 34/1 (Eylül 1995): 1-9.
- Tatoğlu, Ekrem - Erdal, Fuat - Özgür, Hüseyin - Azaklı, Sedat (2002). Resident attitudes toward tourism

- impact: The case of Kuşadası in Turkey". *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*, 3/3 (2002) : 79-100.
- Tavakoli, Rokhshad - Mura, Paolo. "Journeys in Second Life'-Iranian Muslim women's behaviour in virtual tourist destinations". *Tourism Management*, 46 (Ocak 2015): 398-407.
- Tiliouine, Habib - Belgoumidi, Abbes. "An exploratory study of religiosity, meaning in life and subjective wellbeing in Muslim students from Algeria". *Applied Research Quality Life*, 4/1 (Mart 2009): 109-127.
- Tosun, Cevat "Host perceptions of impacts: A comparative tourism study". *Annals of Tourism Research*, 29/1 (Ocak 2002): 231-253.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). "Nüfus ve Demografik Veriler". Erişim: 10 Aralık 2018. <https://bi-runi.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>
- Uriely, N., Israeli, A. ve Reichel, A. "Residents' Attitudes toward Tourism Events: The Case of Nazareth". The Second International Seminar on Tourism Management in Heritage Cities, (03-05 Şubat 2000). Ed. Russo, Antonia, Paolo. 1: 99-116) Nazareth, İsrail: UNESCO Yayınları, 2000.
- Var, Turgut - Kendall, K.W. - Tarakçıoğlu, Enis. "Resident attitudes towards tourists in a Turkish resort town". *Annals of Tourism Research*, 12/4 (1985): 652-658.
- Vukonic, Boris "Religion, tourism and economics: a convenient symbiosis". *Tourism Recreation Research*, 27/2 (2002): 59-64.
- Weaver, Gary R. - Agle, Bradley R. "Religiosity and ethical behavior in organizations: a symbolic interactionist perspective". *The Academy of Management Review*, 27/1 (Ocak 2002): 77-98.
- Weidenfeld, Adi. "The religious needs of the hospitality industry". *Tourism, and Hospitality Research*, 6/2 (Ocak, 2006): 143-159.
- Weidenfeld, Adi - Ron, Amos S. "Religious needs in the tourism industry". *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 19/2 (Kış 2008): 357-361.
- Wong, Cora Un In - McIntosh, Alison - Ryan, Chris. "Buddhism and Tourism Perceptions of the Monastic Community at Pu-Tuo-Shan, China". *Annals of Tourism Research*, 40 (Ocak 2013): 213-234.
- Yılmaz, Sema. "Umre İbadetinin Hayatın Anlamı ve Umutsuzlukla İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Araştırma". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22/1 (Haziran, 2018): 543-570.
- Yoon, Yooshik - Uysal, Muzaffer. "An examination of the effects of motivation and satisfaction on destination loyalty: a structural model". *Tourism Management*, 26/1 (Şubat 2005): 45-56.
- Zamani-Farahani, Hamira - Henderson, Joan C. "Islamic tourism and managing tourism development in Islamic societies: the cases of Iran and Saudi Arabia". *International Journal of Tourism Research*, 12/1 (2010): 79-89.
- Zamani-Farahani, Hamira - Musa, Ghazali. "The relationship between Islamic religiosity and residents' perceptions of socio-cultural impacts of tourism in Iran: Case studies of Sare'in and Masooleh". *Tourism Management* 33/4 (Ağustos 2012): 802-814.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1315-1330

**(Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve
Anti-İslamizm***

(Fr-)Enemies: Antisemitism and Anti-Islamism in Christian Zionism

Ömer Kemal Şahin

Dr. Serbest Araştırmacı

PhD., Independent Researcher

Istanbul, Turkey

omerkemal@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2970-6985

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

* Bu çalışma 01.06.2017 tarihinde tamamladığımız, 13.03.2019 tarihinde savunduğumuz "Root Causes of Western Anti-Islamic Antagonism: Judaism, Christianity and the Secular" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / This article is extracted from my doctorate dissertation entitled "Root Causes of Western Anti-Islamic Antagonism: Judaism, Christianity and the Secular" (PhD Dissertation, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur/Malaysia, 2019).

Received / Geliş Tarihi: 12 July / Temmuz 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 19 November / Kasım 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1315-1330

Cite as / Atıf: Şahin, Ömer Kemal. "(Fr-)Enemies: Antisemitism and Anti-Islamism in Christian Zionism [(Dost) Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve Anti-İslamizm]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1315-1330.

<https://doi.org/10.18505/cuid.591223>

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

Abstract: The paper deals with “Christian Zionists”, who have born out of Protestantism, conglomerate particular-ly in the United States of America, provide a non-proportional support for Israel and who at the same time antagonize Islam. The movement’s quiddity, genesis, theology, activities, as well as anti-Semitic and anti-Islamic tendencies are elaborated. According to initial findings, Christian Zionism constitutes an anomaly from a number of perspectives. Most importantly, Jews and Christians symbolize two communities that have been violently antagonizing each other since centuries. Defenders of Christian Zion-ism believe in the eschatological scenario of “premillennial dispensationalism”, a theology mainly in-troduced by the Anglo-Irish priest John Nelson Darby that divides world history before the establish-ment of the global Millennial Empire following the Second Coming into seven dispensations. This scenario determines the *raison d’être*, purposes, friends and foes of the movement. While the Jewish role in it as frenemies is controversial and ambivalent, Muslims’ role as enemies is unequivocally unfavorable. This situation leads to the demonization of Muslims by Christian Zionist figures. Albeit being criticized by co-religionists in a number of areas including ethics, politics and particularly theology, Christian Zionists occupy a significant position in world politics thanks to their alliance with imperial powers. The paper aims to fill the scholarly gap caused by the scarcity of Turkish literature on Christian Zion-ism’s quiddity, as well as its nexus with antisemitism and anti-Islamism.

Summary: Contemporary anti-Islamism studies point to the influence of a group called “Christian Zionists” that is located particularly within the theopolitical scenery of the United States of America. The literature defines them as Christians who support Israel as the homeland of Jews. Through organizations such as Christians United for Israel (CUFI) they conduct efficient activities in support of Israel. Since the establishment of peace in the Middle East would mean a blockage for their apocalyptic scenario, they categorically reject any such attempt. Most of the anti-Islamic activities in the USA that have started during the 19th century and gained momentum after 9/11 have been organized by figures related to Christian Zionism. Approximately 20 to 30 million Christians in the USA are estimated to share the ideology. Christian Zionists also recruited adherents in further places such as Britain, Scandinavia, Australia, South Africa and even South Korea and Honduras.

Seen from numerous perspectives, Christian Zionism constitutes an *anomaly* that is demarcated by the mutual hostility of Jews and Christians. While Jews desecrate the holiest figures of Christianity in their scriptures, Christians regard Jews as *deciders*. However, most Christian Zionists are observed to be *more royalist than the King* when it comes to Israel-related issues.

A researcher investigating the theological basis of Christian Zionism is surrounded by numerous concepts and actors such as eschatology, Armageddon battle, rapture, puritans, premillennialists, dispensationalists, fundamentalists, restorationists, evangelists, John Nelson Darby, and Cyrus I. Scofield. Darby, an Anglo-Irish theologian, is regarded by most as the founder of Christian Zionism. Another significant figure for the movement is the author of the *Scofield Reference Bible*, Cyrus Ingerson Scofield. His publication led to the embracement of the ideology by millions. Christian Zionists believe in a particular theology called “premillennial dispensationalism”. According to that, world history is linear and consists of seven dispensations. It is believed by them that humanity is currently in the sixth dispensation, just on the verge of the seventh. The apocalyptic scenario foreseen by premillennial dispensationalism includes elements such as the arrival of *Antichrist*, his establishment of the *infernal trinity* with the *False Prophet* and Satan, Muslims’ alliance with them and their attack to Israel (the battle of Armageddon), Christ’s Second Coming and his establishment of the Millennial Kingdom to bring peace to earth.

Non-Zionist Christian theologians have been criticizing the theology of Christian Zionism based on issues such as regarding Jews as *chosen people*, lack of support in the New Testament, absence of the Armageddon battle in the sources of main Christian denominations, the Jewish character of the movement and Christian Zionism being an imperial theology. Because

of these issues, some even straightforwardly denote it a *heresy*. Another point of criticism towards Christian Zionism focuses on its role as an *imperial theology*. Numerous thinkers claim that there are significant connections between Christian Zionism, the narrative of the *Judeo-Christian West* and imperialism.

Figures who aim to explain the anomaly of Christian Zionism point to the blatant antisemitism in the movement. Accordingly, Christian Zionists support Israel at any cost in order to fulfill their apocalyptic scenario, which however foresees the rule of Jews by Antichrist and the concomitant death of most Jews following Christ's Second Coming. Parallel to that, it is observed that some Christian Zionists who regularly make pro-Israel declarations tend to antisemitic slurs from time to time. Hence, it is argued that the theopolitical alliance between Christian Zionists and Jews is of pragmatical nature that will turn into a memory at some point.

According to findings about anti-Islamism among Christian Zionists, 70% of them prove to be either indifferent to or hostile towards Arabs. Much of the demonization of İslâm in the post 9/11 era has been realized by Christian Zionists such as Robertson, Graham, Lindsey, Vines, and Falwell. Again, the establishment of Israel in the year 1948 with all its consequences concerning Palestinians is seen by most Christian Zionists as the fulfillment of a sign of the end times. In the apocalyptic scenario of Christian Zionists, Muslims find a place to themselves only as *Gog and Magog* who fight for enemy forces. They are allies of the infernal trinity that consists of Satan, *Antichrist* and the *False Prophet*. Palestinians, Arabs, and Muslims constitute an impediment to the scenario. Once considered together, these findings elucidate why Christian Zionists approach İslâm and Muslims in such negative terms. As seen above, the challenge comes from religious beliefs concerning real-world events and actors that are closed to rationalization and transformation and are utterly minacious in terms of their consequences.

Christian Zionism is a phenomenon, where three religions interact and which therefore concerns their adherents. Theological analysis reveals that the movement interprets the sacred scriptures of Christianity in favor of Israel, which is however not supported by non-Zionist Christian theologians. Backed by states such as the USA and Britain within their imperialist agendas, the movement introduces an apocalyptic scenario, according to which Muslims are at the side of evil forces. As allies of Satan, they will be defeated and destroyed by Christian forces. With their budgets of billions of dollars, tens of thousands of propagandist preachers, hateful activities such as burning copies of the *Qur'ân* and calling Prophet Muḥammad a *terrorist*, support to and encouragement of Jews for an ethnic cleansing of Palestinians, incitement of Western states through lobbying activities to fight the Muslim neighbors of Israel, Christian Zionists pose one of the most serious challenges currently posed to İslâm. The most significant and useful step to struggle with the harmful consequences of this movement would be deepening research and informing masses properly.

Keywords: History of Religions, Christian Zionism, Evangelism, Premillennial Dispensationalism, Antisemitism, Anti-Islamism, Islamophobia.

(Dost) Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve Anti-İslamizm

Öz: Çalışma Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebinden doğan, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde kümelendiği gözlemlenen, İsrail'i ve Yahudileri orantısızca desteklemesiyle bilinen ve aynı zamanda İslâm'a ve Müslümanlara karşı düşmanca yaklaşımları haiz "Hıristiyan siyonistlerini" ele almaktadır. Hareketin mahiyeti, doğuşu, teolojisi, faaliyetleri ve kendisinde mündemiç olan antisemitizm ile anti-İslamizm olguları incelenmektedir. Bulgulara göre, Hıristiyan siyonizmi çeşitli açılardan bakıldığında bir *anomali* teşkil etmektedir. Bunlardan en önemlisi, Yahudilerin ve Hıristiyanların yüzyıllarca birbirlerine en üst seviyede düşmanlık etmiş olan iki topluluk oluşudur. Hıristiyan siyonistler dünya tarihini Mesih'in zuhuruyla birlikte kurulacak olan bin yıllık küresel krallık öncesindeki yedi bölüm olarak ele alan, sınırları büyük ölçüde İngiliz-İrlandalı teolog John Nelson Darby tarafından çizilen ve "premillennial

1318 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

dispensationalism (premilenyal dispensasyonizm)" olarak bilinen teolojinin öngördüğü kıyamet senaryosuna inanmaktadır. Bu senaryo hareketin varlık sebebini, amaçlarını, dostlarını ve düşmanlarını belirlemektedir. *Dost-düşmanlar* olarak Yahudilerin buradaki rolü bazı çelişkiler ve ihtilaflar barındırırken, *düşmanlar* olarak Müslümanların rolü açıkça olumsuz bir görünüm arz etmektedir. Bunun sonucu olarak Hıristiyan siyonistler Müslümanları şeytanlaştırma eğilimine girmektedir. Her ne kadar dindaşları tarafından ahlak, siyaset ve özellikle teoloji eksenlerinde ağır eleştirilere tabi tutulsalar da Hıristiyan siyonistler emperyalist güçlerle olan uzun ittifaklarının da bir meyvesi olarak dünya politikasında kayda değer bir güce sahiptir. Hıristiyan siyonizminin mahiyeti ve dahi antisemitizm ve anti-İslamizm ile irtibatı konusunda Türkçe yazılmış eserlerin azlığına binaen çalışma literatürdeki bu boşluğu kapatma amacı taşımaktadır.

Özet: İçinde bulunduğumuz dönemde anti-İslamizm kavramı ele alınırken kendisine özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) teopolitik dekorunda yer bulan "Hıristiyan siyonizmi" adlı grubun etkisine işaret edilmektedir. Bu grup literatür tarafından İsrail'i Yahudilerin vatanı olarak destekleyen Hıristiyanlar olarak tanımlanmaktadır. İsrail için Birleşen Hıristiyanlar (CUFI) gibi organizasyonlar aracılığıyla İsrail'in desteklenmesi noktasında etkin faaliyetler yürütmektedirler. Orta Doğu'da barışın tesis edilmesini inandıkları kıyamet senaryosunun önünde bir engel olarak gördükleri için kategorik olarak reddetmektedirler. Özellikle 19. yüzyılda başlayıp, 11 Eylül olayları ile birlikte ciddi bir ivme yakalayan ABD'deki anti-İslami hareketlerin büyük bir kısmı Hıristiyan siyonizm ile ilişkilendirilen şahıslar tarafından başlatılıp desteklenmektedir. ABD'de yaklaşık 20 ila 30 milyon arasında Hıristiyan'ın bu ideolojiyi benimsediği tahmin edilmektedir. ABD dışında İngiltere, İskandinavya, Avustralya, Güney Afrika ve hatta Güney Kore ve Honduras gibi coğrafyalarda da taraftar bulmuşlardır.

Birçok açıdan bakıldığında Hıristiyan siyonizmi bir *anomali* teşkil etmektedir. Bunun özünde Yahudilerin ve Hıristiyanların birbirlerine olan düşmanlıkları yatmaktadır. Yahudiler dini kaynaklarında Hıristiyanlığın en kutsal şahsiyetlerine ağır hakaretler ederken, Hıristiyanlar Yahudileri *Tanrı katilleri* olarak görmektedir. Ancak Hıristiyan siyonistlerin çoğunluğu İsrail konusunda adeta *kraldan daha kralcı* davranmaktadır.

Hıristiyan siyonizminin teolojik zeminini incelemek isteyen bir araştırmacı eskatoloji (kıyamet bilimi), Armageddon savaşı, istiğrak, püritenler, premilenyalistler, dispensasyonalistler, fundamentalistler, restorasyonistler, evanjelistler, John Nelson Darby ve Cyrus I. Scofield gibi bazı kavram ve aktörlerle karşılaşacaktır. İrlandalı-İngiliz bir teolog olan Darby birçokları tarafından Hıristiyan siyonizminin kurucusu olarak görülmektedir. Hareket için hayati önem teşkil eden ikinci isim ise Cyrus Ingerson Scofield'dir. *Scofield Reference Bible*'ı yayımlayarak Hıristiyan siyonizminin milyonlar tarafından benimsenmesine yol açmıştır. Hıristiyan siyonistler "premilenyal dispensasyonel teolojinin" gerçek olduğuna ve gerçekleşeceğine inanmaktadır. Buna göre dünya tarihi yedi çağdan oluşan doğrusal bir olgudur. İnsanlığın halihazırda altıncı çağda olduğuna, yedinci çağın ise çok yakında olduğuna inanmaktadırlar. Bu teolojinin öngördüğü kıyamet senaryosu *Antichrist*'ın gelişi, *Sahte Peygamber* ve Şeytan ile birlikte *cehennem teslisini* kurması, Müslümanların da onlarla müttefik olarak hareket edip İsrail'e saldırmaları (Armageddon savaşı), Hz. İsa'nın gökten tekrar inerek İsrail'i kurtarması ve barışı tesis edeceği Milenyum Krallığı'nı kurması gibi öğeleri içermektedir.

Siyonist olmayan Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizminin teolojisini defaatle eleştiriye tabi tutmuştur. Yahudilerin *seçilmiş ırk* olarak görülmesi, Yeni Ahit'in bu ideolojiye destek vermemesi, "Armageddon savaşının" büyük mezheplerde karşılığının olmayışı ve hareketin Yahudi karakteri taşıması gibi sebepler yüzünden bazı Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizmini *heretik* ilan etmiştir. Hıristiyan siyonizminin teolojisinin eleştirildiği bir diğer husus ise onun *emperyal teoloji* olarak yerine getirdiği işlev ile ilgilidir. Birçok düşünür Hıristiyan siyonizmi, *Yahudi-Hıristiyan Batı* anlatısı ve emperyalizm arasında sağlam bağlar olduğunu iddia etmektedir.

Hıristiyan siyonizmi anomalisine bir açıklama getirmek isteyen şahıslar Hıristiyan siyonizmi içerisinde yer alan antisemitizme işaret etmektedir. Buna göre Hıristiyan siyonistler, Yahudi-

lerin ve Yahudi devletinin kurulmasının gerçekleşmesinde hayati bir rol oynadığı kıyamet senaryolarını yürürlüğe koymak adına İsrail'i her şartta desteklerken, bu senaryo Yahudilerin kendisini Mesih gibi gösteren *Antichrist* tarafından yönetilmesini ve Yahudilerin çoğunluğunun Mesih'in gelişinden sonra ölmesini içermektedir. Aynı zamanda neredeyse daima İsrail yanlısı açıklamalar yapan bazı Hıristiyan siyonistlerin zaman zaman doğrudan antisemitik söylemlere başvurduğu gözlemlenebilmektedir. Bu sebeple Hıristiyan siyonistler ve Yahudiler arasındaki teopolitik ittifakın bir noktada bozulacak pragmatik bir ittifak olduğu iddia edilmektedir.

Anti-İslamizm noktasındaki bulgulara göre Hıristiyan siyonistlerin %70'i Araplara karşı ya kayıtsız ya da düşmanca hisler beslemektedir. 11 Eylül'den sonraki dönemde İslam'ın şeytanlaştırılması operasyonu büyük ölçüde Robertson, Graham, Lindsey, Vines ve Falwell gibi Hıristiyan siyonistler tarafından gerçekleştirilmiştir. Yine İsrail'in 1948 yılında kuruluşu, Filistinliler için doğurduğu sonuçlara rağmen Hıristiyan siyonistlerin çoğu için bir kıyamet alametinin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Hıristiyan siyonistlerin inandıkları kıyamet senaryosunda Müslümanlar ancak düşman saflarında savaşan *Gog ve Magog* olarak anlam bulabilmektedir. Onlar Şeytan, *Antichrist* ve *Sahte Peygamber*'den oluşan cehennem teslisinin müttefikleridir. Filistinliler, Araplar ve Müslümanlar senaryonun gerçekleşmesi önünde doğrudan engel teşkil etmektedir. Bu hususlar birlikte değerlendirildiğinde halihazırda Hıristiyan siyonistlerin İslam'a ve Müslümanlara neden bu kadar olumsuz yaklaştıkları hususu açıklık kazanmaktadır. Görüldüğü üzere karşı karşıya olunan, gerçek dünyadaki gerçek olaylar ve aktörler hakkında rasyonalizasyona ve değişime kapalı olan, son derece tehlike arz eden dini inançlardır.

Hıristiyan siyonizmi üç dinin etkileşime girdiği, üç dinin de bağlarını ilgilendiren bir fenomendir. Teolojik analiz hareketin Hıristiyanlık dininin kutsal metinlerini İsrail lehine yorumladığını, ancak siyonist olmayan Hıristiyan teologlarca desteklenmediğini göstermektedir. Emperyalist ajandalar dahilinde ABD ve İngiltere gibi devletlerce de destek bulan bu hareketin kıyamet senaryosuna göre Müslümanlar Şeytan'ın müttefikleri olarak kötülüğün tarafındadır. Hz. İsa'nın yeryüzüne dönüşüyle yenilecekler ve yok edileceklerdir. Milyarlarca dolarlık bütçeleriyle, sayıları on binlerle ifade edilen propagandist vaizleriyle, Kuran-ı Kerim yakmak ve Hz. Muhammed'e *terörist* demek gibi eylemleriyle, Yahudileri İsrail'i Filistinlilerden *temizlemeye* teşvik etmeleriyle, bu uğurda onlara ciddi bir finansal ve manevi destek sağlamlarıyla ve Batı devletlerini İsrail'in düşman olarak algıladığı Müslüman komşularıyla savaşmaya teşvik eden lobicilik faaliyetleriyle Hıristiyan siyonistler halihazırda İslam'ın yüzleştiği en ciddi meydan okumalardan birisini teşkil etmektedir. Bu hareketin zararlı sonuçlarıyla mücadele etmek için atılması gereken en önemli adım araştırmaları derinleştirerek kitleleri doğru şekilde bilgilendirmek olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dinler Tarihi, Hıristiyan Siyonizmi, Evanjelizm, Premilenyal Dispensasyonizm, Antisemitizm, Anti-İslamizm, İslamofobi.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemde anti-İslamizm kavramı ele alınırken özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) teopolitik dekorunda kendisine yer bulan, "Hıristiyan siyonizmi" adı verilen bir grubun etkisine işaret edilmektedir. Başka tanımları da yapılmakla birlikte arasında en isabetli olarak görünenine göre Hıristiyan siyonistler "çoğunlukla kanaatlerine, duygularına ve tecrübelerine dayana-rak, inançları gereği modern İsrail devletini Yahudilerin yurdu olarak destekleyen Hıristiyanlardır."

Hıristiyan siyonizminin halihazırda ABD nüfusunun yaklaşık yüzde 10-15'inin ideolojisini teşkil ettiği belirtilmektedir. Tam sayıları belirlenmiş olmamakla birlikte literatürdeki tahminlerin ortalama-sından 20 milyon ile 30 milyon arasında bir rakam çıkmaktadır. Bu durum, Hıristiyan siyonistlerin sayısının Yahudi siyonistlerden çok daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Misyonerlik ve propagan-da faaliyetleri aracılığıyla İngiltere, İskandinavya,

1320 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

Avustralya, Güney Afrika ve hatta Güney Kore ve Honduras gibi coğrafyalarda dahi taraftar bulmuştur. Jack Van Impe, Charles Taylor, Stuart McBurnie, Church Smith, Ray Brubaker, Paul Crouch ve James Dobson gibi kitle iletişim organlarını etkili kullanan ve kuvvetli mali destek alan vaizler aracılığıyla propagandası yapılmaktadır. Bu isimlere Jerry Falwell, Pat Robertson, Billy Graham, Hal Lindsey ve John Hagee gibi tanınmış İslam karşıtları da ek-lenmektedir. Hallsell televizyon ve radyo kanallarında yayın yapan vaizlerin çoğunluğunu yaklaşık 80.000 fundamentalist vaizin oluşturduğunu iddia etmektedir. Acron Üniversitesi tarafından yapılan bir diğer ankete göre, Hıristiyan yetişkinlerin %31'i dünyanın sonunun Armageddon savaşı ile gelece-ğine inanmaktadır.

Siyasal anlamda en etkililerinin 2006'da Hagee tarafından kurulan CUFI (İsrail için Birleşen Hıristiyanlar) olduğu Hıristiyan siyonist organizasyonlar "İsrail'in desteklenmesi, askeri çatışmalar esna-sında İsrail'e maddi yardım sağlama, Yahudilerin İsrail'i yurt edinmesini kolaylaştırma, yerleşimcilere finansal yardım sağlama ve lobicilik" gibi konularda oldukça etkin olurlarken İsrail yanlısı "militan yetiştirme" amacıyla her yıl "Washington'da hac geceleri" gibi toplumsal eylemler organize etmekte-dirler. Aynı zamanda Filistin devletinin tanınmasının ve müzakereler yoluyla varılacak herhangi bir barış anlaşmasının engellenmesi noktasında uzlaşmaz bir politika izlemektedirler. Özellikle 19. yüz-yılda başlayıp, 11 Eylül olayları ile birlikte ciddi bir ivme yakalayan ABD'deki anti-İslami hareketlerin büyük bir kısmı Hıristiyan siyonizmi ile ilişkilendirilen kişiler tarafından başlatılıp desteklenmektedir. Bu yüzden halihazırdaki Batı anti-İslamizminin önemli bir kısmını Hıristiyan siyonizmi üzerinden anlamak ve açıklamak mümkün olacaktır. Bununla birlikte bu kadar önem arz eden bir konuda Türkçe olarak hazırlanmış akademik çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu makale bu boşluğu doldurma amacı-nı taşımaktadır.

1. BİR ANOMALİ OLARAK HIRİSTİYAN SİYONİZMİ

Birçok açıdan bakıldığında Hıristiyan siyonizmi "paradokslarla dolu ve sürreal"¹ bir *anomalî*² teşkil etmektedir. Burada *anomalî* kavramıyla ifade edilmek istenen husus, Hıristiyan siyonizminin Hıristiyan geleneklerine, teolojisine ve Yahudilere bakış açısına karşı teşkil ettiği tezattır. Bu anomalinin özünde Yahudi ve Hıristiyanların birbirlerini karşılıklı olarak reddetmesi yatmaktadır. Bazı Hıristiyan siyonistlerin kimlikleri hakkındaki açıklamaları³, Filistin'de bir Yahudi devleti kurulması yönündeki gayretleri, bu gayretlerin Filistin dışında bir

¹ Yaakov Ariel, "An Unexpected Alliance: Christian Zionism and Its Historical Significance", *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 94-95.

² Norma Claire Moruzzi, "Strange Bedfellows: The Question of Lawrence Oliphant's Christian Zionism", *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 55.

³ Bazı örnekler; Jerry Falwell: "Tanrı Amerika'yı bu ahir zamanda dünyanın Hıristiyanlaştırılması için ve Tanrı'nın kendi insanların, Yahudilerin, korunması için yükseltti. Bu iki amaç dışında Amerika'nın başka bir varlık sebebi olduğunu düşünmüyorum." (Tanney, 1992, 111); Jerry Falwell: "Tanrı Amerika'yı kutsadı çünkü Amerika Yahudileri kutsadı." (Spector, *Evangelicals and Israel*, 24); "Eğer İsrail karşıtı olursak Tanrı bizi yargılayacaktır" (John Eidsmore, Spector, *Evangelicals and Israel*, 25); John Hagee: "Yeni Ahit'e inanan her Hıristiyan İsa'nın yeryüzüne döndüğünde ilk yapacağı işin milletlerin yargılanması olduğunu bilir. Bu yargılamanın temelinde Yahudi olmayanların İsrail'e ve Yahudilere nasıl davrandığı yatmaktadır. Eğer antisemitizmden suçlu bulunurlarsa Tanrı'nın yargısıyla yüzleşeceklerdir" (Spector, *Evangelicals and Israel*, 29); İsrail yanlısı Kansalı bir gazeteci: "Yahudi olmayan bir Amerikalı, bir Hıristiyan olarak Tanrı'ya sadakati bütün insani bağlılıklardan üstün tutarım. Eğer bir gün Amerikan devletine sadakat ve İsrail'e sadakat arasında bir tercih yapmam gerekirse, tercih hakkım yoktur, İsrail'i desteklemek zorundayım. [...] Gittikçe büyüyen bir zümre olarak canlarımızı İsrail ve Yahudiler için vermeye hazırız." (Spector, *Evangelicals and Israel*, 1).

yerde kendilerine bir yurt arayan Yahudi siyonistleri tarih olarak öncelimesi⁴, bazı zamanlarda arka planda bırakması⁵ ve hatta hedefi unuttuklarında onlara yeniden yön vermesi⁶, Yahudilerin “inançlarının ayrıcalıklı olması” anlamında takındıkları çelişkili tutum⁷ ve Doğu’daki Hıristiyan dindaşlarının çektiği acılara gözlerini kapatmaları⁸ gibi hususlar gözcülemcilerle Hıristiyan siyonistlerin *kraldan daha kralcı* oldukları yönünde bir izlenim vermektedir. Hareketin düzenlediği organizasyonların katılımcılarına Hz. İsa’nın hayatından ve öğretilerinden ziyade Yahudilerin *seytani* Filistinlilere karşı mücadele etmek üzere Tanrı tarafından yetkilendirildiği aşılacaktır.⁹ Bu tutumlar kuşkusuz kadim bir gelenek olan “Hıristiyan antisemitizmine” zıtlık teşkil etmektedir. Bilindiği üzere Hıristiyan antisemitizmi “Kilise babalarının önyargılarına” indirgenemeyecek bir olgudur, zira Yeni Ahit’te çok sayıda antisemitik olarak değerlendirilebilecek metin bulunmaktadır.¹⁰ Aynı zamanda, Hz. İsa ve Hz. Meryem’in Yahudi kutsal kitaplarından olan Talmud’daki korkunç derecedeki olumsuz tasvirlerinde¹¹ aşikâr olan Yahudi Hıristiyan karşıtı gelenek ve Hıristiyanların bu hususlardan haberdar olmaları ve dahi Hıristiyanların yüzyıllar boyunca Yahudileri “Tanrı katilleri (*deicides*)” olarak görmeleri de Hıristiyan siyonizmi mefhumunu oldukça anlamsız kılmaktadır. Hıristiyan siyonizmini anomali yapan başka bir faktör ise özellikle Anglo-Amerikan dış politikasına olan tesirinin Batı seküler siyasal düzeni açısından oluşturduğu tenakuzdur. Seküler geleneğin aksine, Hıristiyan siyonistler tarafından kullanılan dil Yeni Ahit metinlerini içermekte olup oldukça dini bir tınıya sahiptir.¹² Bu tenakuz nedense seküler müesses nizamın koruyucularının dikkatini çekmemektedir.

2. HIRİSTİYAN SİYONİZMİNİN TEOLOJİSİ

Hıristiyan siyonizminin teolojik öğretilerini incelemek isteyen bir araştırmacı eskatoloji (kıyamet bilimi), Armageddon savaşı, istiğrak (*rapture*), püritenler, premilenyalistler, dispensasyonalistler, fundamentalistler, restorasyonistler, evanjelistler, John Nelson Darby ve Cyrus I. Scofield gibi bazı kavram ve aktörlerle karşılaşacaktır. Bu akımın Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebinden doğduğu, Katolik ve Ortodoksların ise harekete mesafelerini korudukları açıktır. Şahid Alam tarafından bu durumun çeşitli sebepleri ve tarihsel bağlamı ele alınmıştır.¹³ Bunların içinde en dikkat çekici olanı kuşkusuz Protestanların Katoliklerden kendilerini ayırtırmak için Hıristiyanlığı Yahudileştirme eğilimine girmiş olmalarıdır.¹⁴ Bu bağ-

⁴ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 77; Ruth Mouly– Roland Robertson, “Zionism in American Premillennial Fundamentalism”, *American Journal of Theology and Philosophy* 4/3 (1983): 100.

⁵ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 74.

⁶ Jan Nederveen Pieterse, “The History of a Metaphor: Christian Zionism and the Politics of Apocalypse”, *Archives de Sciences Sociales des Religions* 75 (Temmuz/Eylül 1991): 89-90.

⁷ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 94.

⁸ Robert O. Smith, “Anglo-American Christian Zionism: Implications for Palestinian Christians”, *The Ecumenical Review* 64/1 (Mart 2012).

⁹ Aldrovandi, “Theo-Politics in the Holy Land”, 118.

¹⁰ Vahiy 2/9, 3/9; Matta 23/37; Yuhanna 8/44; Krş. James D.G. Dunn, *Jews and Christians: The Parting of the Ways A.D. 70 to 135* (Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1999); Rosemary Radford Ruether, *Faith and Fratricide: The Theological Roots of Anti-Semitism* (Eugene: Wipe & Stock, 1997); Gerald Sigal, *Anti-Judaism in the New Testament* (Bloomington: Xlibris, 2004).

¹¹ Peter Schäfer, *Jesus in the Talmud* (Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2007), 98, 110-113.

¹² Krş. İbrahim Abraham - Roland Boer, “‘God Doesn’t Care’: The Contradictions of Christian Zionism”, *Religion & Theology* 16 (Haziran 2009): 96-99.

¹³ Muhammad Şahid Alam, *Israeli Exceptionalism: The Destabilizing Logic of Zionism* (New York: Palgrave Macmillan, 2009), 129-135.

¹⁴ Alam, *Israeli Exceptionalism*, 130-131.

1322 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

lamda Filistin'in Yahudilere verilmesini savunan 17. yüzyıl İngiliz püriten restorasyonist düşüncesi, siyonist düşüncenin ilk tohumlarını atanlardan olmuştur.¹⁵ Ana akım Protestanlık İsrail'in 1967'de Arapları mağlup etmesine ve akabinde 1970'lerde özgürleşme teolojisinin tersine girinceye dek harekete desteğini sürdürürken,¹⁶ liberal Protestan damar 1967'den sonra İsrail'e daha da ateşli bir destek vermeye başlamıştır.¹⁷ İngiltere Hıristiyan siyonist hareketin doğduğu yer olarak adlandırılabilir ve Tanrı'nın kendilerini İsrail'e yardım etmekte görevlendirdiği düşüncesi, Amerikalılardan önce İngilizler tarafından benimsenmiştir.¹⁸ 1800-1880 yılları arasında yaşayan İrlandalı-İngiliz teolog John Nelson Darby birçokları tarafından Hıristiyan siyonizminin kurucusu olarak görülmektedir. Aynı zamanda Hıristiyan siyonizmini ABD'ye taşıyan ve çok sayıda İngiliz politikacı üzerinde etkisi olan bir isim olarak bilinmektedir. Hareket için hayati önem teşkil eden ikinci isim ise Canfield tarafından titizlikle yapılan bir araştırmanın sonuç kısmında "bir Hıristiyanın biyografisine sahip olmamakla"¹⁹ itham edilen Cyrus Ingerson Scofield'dir. Zira o, *Scofield Reference Bible* olarak bilinen eseri Oxford Üniversitesi üzerinden yayınlarak Hıristiyan siyonizminin milyonlar tarafından benimsenmesine yol açmıştır.

Hıristiyan siyonizmi özellikle Eski Ahit'teki iki metni dayanak noktası almaktadır. Bunlardan ilki ve en çok başvurulanı Tekvin 12/3'dür. 1. ve 2. kısımlarla birlikte okunduğunda Yehova'nın Hz. İbrahim'e kendisine göstereceği memlekete gitmesini buyurduğu, Hz. İbrahim'in soyundan gelenleri destekleyeceği, ona hayır dua edenleri kutsayacağı, onu lanetleyenleri ise lanetleyeceği anlamı çıkmaktadır. Yoel 3/2'ye göre ise Tanrı tüm milletleri toplayacak ve mirası olan İsrail için onlardan hesap soracaktır.²⁰ Hıristiyan siyonistler bu metinleri lafzi olarak yorumlarken, diğer teologlar metinlerdeki İsrail'in yerini Kilise'nin aldığına inanmaktadır.²¹

2.1. Premilenyal Dispensasyonizm ve Kıyamet Senaryosu

Pieterse'nin okumasına göre Hıristiyan siyonizmi "apokaliptik Hıristiyanlık" olgusunun bir alt başlığıdır, zira milenyalizm en erken şahsiyetlerden bu yana her daim Hıristiyanlığın bir parçası olmuştur. Düşünür Hıristiyan siyonizminin tarihteki çok sayıda teolojik, felsefi ve sosyopolitik etkenin nihai bir ürünü olduğunu savunmaktadır. "Hıristiyan siyonizmi Hıristiyan apokaliptik geleneğinin hususi bir ifadesi olup bu geleneğin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Reform, Aydınlanma, Yahudi özgürleşmesi, 21. yüzyıl evanjelizmi ve emperyalizmi ile 20. yüzyıl evanjelizmi ve Birleşik Devletler hegemonyasının önemli anlarını oluşturduğu uzun bir zincirleme tepkimenin ürünüdür."²²

¹⁵ Regina Sharif, "Christians for Zion, 1600-1919", *Journal of Palestine Studies* 5/3/4 (1976): 125.

¹⁶ Mark Tooley, "Mainline Protestant Zionism and Anti-Zionism", *The New Christian Zionism: Fresh Perspectives on Israel & The Land*, ed. Gerald R. McDermott (Downers Grove: InterVarsity Press, 2016): 203-204. Batı'da "liberation theology" olarak bilinen özgürleşme teolojisi 20. yüzyılda Güney Amerika'da başlayan, özellikle zulüm ve fakirlik çekenleri merkezine alan bir dini-siyasi akımdır. Marksist-sosyalist düşüncelerle ilişkili olan akım Papa 2. Jean-Paul tarafından aşırı politize olduğu gerekçesiyle eleştiriye tabi tutulmuştur.

¹⁷ Caitlin Carenen, *The Fervent Embrace: Liberal Protestants, Evangelicals and Israel* (New York and London: New York University Press, 2012), 209.

¹⁸ Andrew Crome, *Christian Zionism and English National Identity, 1600-1850* (Cham: Palgrave Macmillan, 2018), 267.

¹⁹ Joseph M. Canfield, *The Incredible Scofield and His Book* (Vallecito: Ross House Books, 1988), 309.

²⁰ Sean Durbin, "I am an Israeli: Christian Zionism as American Redemption", *Culture and Religion* 14/3 (2013): 327.

²¹ Judith Mendelsohn Rood – Paul W. Rood, "Is Christian Zionism Based on Bad Theology?", *Cultural Encounters* 7/1 (2011): 42.

²² Pieterse, "The History of a Metaphor", 77.

Hıristiyan siyonizminin teolojisini kavramak için altında yatan eskatolojik senaryoya aşına olmak gerekmektedir. Hıristiyan siyonistler Darby ile vücut bulan "premilenyal dispensasyonel teolojinin"²³ gerçek olduğuna ve aynıyle gerçekleşeceğine inanmaktadır. Bu teoloji Yeni Ahit tefsir çalışmalarıyla hayat bulmuş bir sistem değildir, 1830'da Glasgow'da Margaret MacDonald isimli bir genç kızın *vizyonunun* Darby tarafından sistemleştirilip yaygınlaştırılmasına dayanır.²⁴ Öğretilere göre dünya tarihi yedi çağdan (*seven dispensations*) oluşan doğrusal bir olgudur. Bunlar sırasıyla Masumiyet, Vicdan, Sivil Yönetim, Ataerkil Yönetim, Musa Kanunu, Rahmet ve Milenyum çağlarıdır.²⁵ İnsanlığın halihazırda altıncı çağda olduğuna, yedinci çağın ise çok yakında olduğuna inanılmaktadır. Kamphausen tarafından detaylarıyla aktarılan senaryoya göre kıyameti başlatan olaylar zinciri zaman zaman İslami gelenekte *Deccal* olarak tercüme edilen ancak ironik bir şekilde bazı Hıristiyan siyonistler tarafından İslam'daki Mehdi figürü ile özdeşleştirilen²⁶ *Antichrist*'in gelişimiyle başlayacaktır. *Antichrist* kendisini barışçıl ve hoşgörülü bir hümanist olarak tanıttıkça, Yahudilerle müttefik olacak ve İsrail-Filistin sorununu çözecektir. Kaynaklarda *Sahte Peygamber* olarak geçen bir lider atayarak, Şeytan, *Antichrist* ve *Sahte Peygamber*'den oluşan bir *cehennem teslisi* kuracaktır. Yönetiminin ilk üç buçuk yılından sonra *Antichrist* gerçek yüzünü göstermeye başlayacak ve bu dönemde Moria dağında yer alan tapınağın kutsallığına tecavüz edecektir. Bu hamleyle birlikte Hz. İsa'nın yeryüzüne ikinci kez inmesinden önceki son evre olan "Büyük Sıkıntı Yılları (*Tribulation*)" başlayacaktır. Bu evrede *Antichrist* İsrail'i ve Yahudileri yok etmeye çalışacaktır. Yahudi nüfusunun üçte biri Hıristiyanlığa geçecek, kalanları ise müteakip Armageddon Savaşı'nda öldürülecektir. Bu savaşın sonlarına doğru İslami gelenekte *Ye'cüc ve Me'cüc* olarak ifade edilen ve *Gog ve Magog* olarak anılan kısımda insanlar Tanrı'yla ve birbirleriyle nükleer, biyolojik ve kimyasal silahlar kullanarak savaşacaklar, bunun sonucunda milyarlarca insan yok olacaktır. İnsanlığın şahit olduğu en şiddetli savaştan sonra kalan güçler İsrail'i yok etmek için birleşecek ancak Hz. İsa gökten inerek İsrail'i kurtaracaktır. Bunun üzerine hayatta kalan Yahudiler onun Mesih olduğuna inanacaktır. Hz. İsa *Antichrist*'in ve *Sahte Peygamber*'in güçlerini bozguna uğratacaktır. Ardından yedinci dönem başlayacak, Hz. İsa Şeytan'ı zincirleyecek, inanmayanları inananlardan ayırarak onları cezalandıracak ve Kudüs'teki tahtından dünyayı barış ve esenlik içerisinde yönetecektir.²⁷

2.2. Hıristiyan Teologların Eleştirileri ve Emperyalizm Bağlantısı

Siyonist olmayan Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizminin teolojisini defaatle eleştiriye tabi tutmuştur. Buna göre Yahudilerin *seçilmiş ırk* olarak görülmesi Hıristiyan teolojisi perspektifinden bakıldığında bir zayıflıktır.²⁸ Yeni Ahit uzmanı teologlar Hıristiyan siyonizmine hiçbir zaman kayda değer bir destek vermemişlerdir ve onlara göre Yeni Ahit, bu akımın "vaad edilmiş topraklar" ve "seçilmişlik" doktrinlerini reddetmektedir.²⁹ Diğer büyük bir iti-

²³ Dispensasyonelizm ile ilgili kapsamlı bir çalışma için bkz. Timothy P. Weber, *On the Road to Armageddon: How Evangelicals Became Israel's Best Friend* (Grand Rapids: Baker Academic, 2004).

²⁴ Ben Witherington III, *The Problem with Evangelical Theology* (Waco, Baylor University Press, 2005), 93-94.

²⁵ Charles C. Ryrie, *Dispensationalism* (Chicago: Moody Press, 1995), 41-46.

²⁶ Richard Cimino, "No God in Common: American Evangelical Discourse on Islam after 9/11", *Review of Religious Research* 47/2 (Aralık 2005), 167.

²⁷ Erhard Kamphausen, "Christlicher Zionismus: Die Bedeutung Jerusalems im Endzeitdenken des Protestantischen Fundamentalismus", *Auf zum letzten Gefecht? Christlicher Zionismus auf dem Vormarsch* Bildirileri (Almanya-Bad Boll, 08-10 Aralık 2006), 2007, 17-27, "Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll", erişim 10 Temmuz 2019, <https://ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/640806-Kamphausen.pdf>.

²⁸ Stephen Sizer, *Christian Zionism: On the Road to Armageddon: The historical roots. Theological basis and political consequences of Christian involvement in the Arab-Israeli conflict* (Colorado Springs: Presence Ministries International, 2004), 52-56.

²⁹ Philip La Grange Du Toit, "Does the New Testament support Christian Zionism", *In die Skriflig* 50/1 (2016): 7.

raz ise Protestanlık, Katoliklik ve Ortodoksluk gibi ana akım Hıristiyan mezheplerinde “Armageddon” savaşının yer almayışı noktasındadır.³⁰ Halsell Hıristiyan siyonizmindeki, Eski Ahit’e, Mesihçilik ve milenyalizme dayanan Hıristiyanlık dışı motiflere işaret etmektedir ki yazara göre bunlar Yahudi geleneğinin karakterini taşımaktadır.³¹ Her şeye rağmen Hıristiyan teolojisinden bu tarz sapmalar Hıristiyan siyonistler için bir sorun teşkil etmemektedir, zira “evanjelistler teoloji tarafından değil pragmatizm tarafından yönlendirilmektedir.”³² Bunlar ve diğer sebeplerden ötürü bazı Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizmini *heretik* ilan etmiştir.³³

Hıristiyan siyonizminin teolojisinin eleştirildiği bir diğer husus ise onun “emperyal teoloji”³⁴ olarak yerine getirdiği işlev ile ilgilidir. Gerçekten de Soğuk Savaş sırasında Hıristiyan siyonistler tarafından *Şeytan’ın müttefikleri* olarak görülen komünistlerin³⁵ yerini Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra Müslümanların alması aradaki paralelliklere işaret etmektedir.³⁶ Birçok düşünür Hıristiyan siyonizmi, *Yahudi-Hıristiyan Batı* söylemi ve emperyalizm arasında sağlam bağlar olduğunu iddia etmektedir. Von Raussendorff “Hıristiyan siyonizminin Yahudi siyonizminin ideolojik kaynağı olduğunu, onu hayata geçirdiğini ve Büyük Britanya ve ABD’nin emperyalist menfaatleri sebebiyle dünya politikasının bir faktörü haline getirdiğini”³⁷ belirtmektedir. Bu bağlamda Spector’a göre, “(Hıristiyan siyonistlerin) İsrail’e olan bağlılığı din ve jeopolitik evliliğine dayanmaktadır.”³⁸ Pieterse’nin “yüzlerce yıllık evanjelist lobicilik faaliyetlerinin başarısı”³⁹ olarak gördüğü Balfour Deklarasyonu’nun arka planında Napolyon’un Roma İmparatoru Julian’dan sonra “Filistin’de egemen bir Yahudi devleti vaat eden ilk siyasi lider”⁴⁰ olması ve Fransa’nın gücünü artırmasından çekinen Shaftesbury ve Balfour gibi bazı İngiliz siyasetçilerin Hıristiyan siyonistlerin görüşlerini benimsemenin Britanya İmparatorluğu’nun Orta Doğu’daki menfaatleri için faydalı olduğuna inanmaları yatmaktadır. Bu sebeplerle Hıristiyan siyonizmi aynı zamanda daha büyük bir mesele olan *şark meselesinin* alt kategorilerinden birisi olarak görülmüştür. Aynı şekilde ABD başkanları da genellikle oluşuma destek vermişlerdir. Carter’ın Hıristiyan siyonistlerin beklentilerini karşılamamasından⁴¹ sonra seçilen Reagan, Armageddon savaşına olan inancını beyan etmiştir.⁴² George H. W. Bush, Clinton ve George W. Bush da İsrail yanlısı bir tutum sergilemişlerdir.⁴³ Oğul Bush zamanında yapılan Irak müdahalesinde neo-muhafazakarlarla müttefik olan Hıristiyan siyonistlerin etkisi olduğu belirtilmektedir.⁴⁴ Obama İsrail ile ilgili meselelerde daha yansız bir politika izlemiş olsa da, halefi Trump 14 Mayıs 2018 tarihinde ABD’nin İsrail’deki büyükelçiliğini Kudüs’e taşıyarak ve ihtilafı Golan tepelerini İsrail toprağı olarak tanıdığını açıklayarak harekete somut destek vermiştir. Smith ABD’nin Hıristiyan siyonizmine verdiği

³⁰ Kiracofe, *Dark Crusade*, xii.

³¹ Halsell, *Tanrı’yı Kıyamete Zorlamak*, 74.

³² Spector, *Evangelicals and Israel*, 45.

³³ Philip A. F. Church, “Dispensational Christian Zionism: A Strange But Acceptable Aberration or a Deviant Heresy?” *Westminster Theological Journal*, 71 (2009): 395-396.

³⁴ Philip La Grange Du Toit, “The Radical New Perspective on Paul, Messianic Judaism and their connection to Christian Zionism”, *HTS Teologiese Studies* 73/3 (2017): 2.

³⁵ Örneğin Hıristiyan siyonizminin ABD’de yaygınlaşmasında büyük rol oynayan Left Behind adlı roman serisinde *Antichrist* bir Rus Birleşmiş Milletler çalışanı tarafından canlandırılmaktaydı. Mike Minnicino, “Darby Made ‘Christian Zionism’ for the Empire”, *Executive Intelligence Review* 29/46 (Kasım 2002): 63.

³⁶ Kamphausen, “Christlicher Zionismus”, 9.

³⁷ Klaus von Raussendorff, “Christlicher Zionismus”, *Freidenker: Zeitschrift des Deutschen Freidenker-Verbandes* 2/06 (Haziran 2006): 27.

³⁸ Spector, *Evangelicals and Israel*, 50.

³⁹ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 82.

⁴⁰ Sizer, *Christian Zionism*, 16.

⁴¹ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 82.

⁴² Halsell, *Tanrı’yı Kıyamete Zorlamak*, 29.

⁴³ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 82-83.

⁴⁴ Lawrence Davidson, “Christian Zionism as a Representation of American Manifest Destiny”, *Critique: Critical Middle Eastern Studies* 14/2 (2005): 166.

bu desteği Hıristiyan siyonizminin anayasası olarak gördüğü Cartwright dilekçesinde gözlemlenen, modernizm, emperyalizm ve batı Hıristiyanlığı arasındaki karmaşık ilişkilere bağlanmaktadır.⁴⁵ Bir diğer yoruma göre Hıristiyan siyonizmi ABD'nin kendi tarihini tanımlamak için kullandığı "açık kader (*manifest destiny*)" kavramının bir temsilinden ibarettir ve Amerika'ya göçenlerin oradaki tecrübeleriyle Yahudilerin Filistin'deki tecrübeleri arasındaki aşikâr bir paralellik vardır.⁴⁶ Son olarak imparatorlukların "tanrısal bir amaca" ihtiyaç duyduklarını, "Yahudi-Hıristiyan geleneği mitinin" ve Hz. İsa'nın tekrar yeryüzüne gelmesi için İsrail'in merkezi bir rol oynadığına inanan Hıristiyan sağının *theologia gloriae* sisteminin birlikte *emperyal teolojiyi* inşa ettiklerini savunan Raheb, Batılı ve Yahudi teologların Filistinlilerin ve ülkelerinin gördüğü zararların müsebbiplerinden olmalarından ötürü onlardan özür dileyebilecek noktaya henüz gelmediklerini belirtmektedir.⁴⁷

Hıristiyan siyonizminin *emperyal teoloji* olarak Orta Doğu için ortaya çıkardığı sonuçlar yıkıcı boyuttadır. Sizer, Armageddon inancının ve Hıristiyan siyonistlerin temel görüşlerinin Orta Doğu'daki barış ihtimalini ortadan kaldırdığını belirtmektedir.⁴⁸ Kiracofe'a göre Birleşik Devletler "Eski Ahit'in acımasız peygamberlerine ve kanlı Orta Doğu savaş meydanlarına dalmış, dünyanın Yeni Ahit okuyan lider haçlı devleti"⁴⁹ haline gelmiştir ve "Hıristiyan siyonizmi emperyalizmin hizmetinde kötücül bir rol oynamaktadır."⁵⁰ Hıristiyan siyonistlerin Orta Doğu'da nükleer bir savaş tasarladıkları gerçeği hatırlandığında, bu şiddete meyyal⁵¹ ideolojinin sonuçları sadece Müslümanlara yönelik değil, tüm dünyaya yönelik bir tehdit teşkil etmektedir.⁵²

3. HIRİSTİYAN SİYONİZMİ VE ANTİ-SEMİTİZM

Birbirlerini anlama noktasındaki başarısızlıklarına işaret eden Goldman'a göre "son tahlilde, Yahudiler ve Hıristiyanlar birbirlerine karşı bir sır olarak kalmak zorundadır."⁵³ Ancak Hıristiyan siyonistler ve Yahudiler arasındaki meselenin *karşılıklı anlaşmayı başaramamaktan* daha derinde yattığı gözlemlenmektedir. Hıristiyan siyonizmi *anomalisine* bir açıklama getirmek isteyen kişiler Hıristiyan siyonizmi içerisinde yer alan antisemitizme işaret etmektedir. Buna göre Hıristiyan siyonistler Yahudilerin ve Yahudi devletinin kurulmasının gerçekleşmesi için hayati bir rol oynadığı kıyamet senaryolarını yürürlüğe koymak adına İsrail'i her şartta desteklerken, bu senaryonun nihai sonuçları antisemitiktir. Senaryo Yahudilerin kendisini Mesih gibi gösteren *Antichrist* tarafından yönetilmesini⁵⁴ ve Yahudilerin çoğunluğunun Mesih'in gelişinden sonra ölmesini⁵⁵ içermektedir. Hıristiyan siyonistler ve Ya-

⁴⁵ University of Notre Dame, "Christian Zionism, American Modernity, and the Trump Declaration on Jerusalem", erişim: 10 Haziran 2019, <https://contendingmodernities.nd.edu/global-currents/christian-zionism-american-modernity-trump-declaration-jerusalem/>.

⁴⁶ Davidson, "Christian Zionism as a Representation of American Manifest Destiny", 157-169.

⁴⁷ Mitri Raheb, *Faith in the Face of Empire: The Bible through Palestinian Eyes* (New York: Orbis Books, 2004), 64-66. *Theologia gloriae* (görkem teolojisi) Martin Luther'in *theologia crucis* (çarmih teolojisi) ile zıt olduğunu ifade ettiği Hıristiyanlık yorumunun adıdır. Luther'e göre çarmih teolojisi insanın Tanrı karşısında kendisini savunmak konusundaki çaresizliğine işaret ederken, görkem teolojisi ise insanın iyiliği seçme kudreti olduğu anlamına gelmektedir.

⁴⁸ Sizer, *Christian Zionism*, 102.

⁴⁹ Kiracofe, *Dark Crusade*, 45.

⁵⁰ Kiracofe, *Dark Crusade*, 181.

⁵¹ Krş. Abraham - Boer, "God Doesn't Care", 2009, 108.

⁵² Kiracofe, *Dark Crusade*, 177; Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 36.

⁵³ David Shushon, "Zionism for Christians", *First Things* 184 (Haziran/Temmuz 2008): 21. David Goldman bu çalışmayı "David Shushon" mahlası ile yayınlamıştır.

⁵⁴ Ariel, "An Unexpected Alliance", 76.

⁵⁵ Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 94,138; Spector, *Evangelicals and Israel*, 14.

1326 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

hudiler arasındaki başlıca ayrılık noktası Hz. İsa'dır. Hıristiyan siyonistler Hz. İsa'nın Kudüs'teki tahtından dünyayı yöneteceğine inanırken⁵⁶, Mesihçi Yahudiler Hz. İsa'yı Mesih olarak kabul etmemektedir.

Bunun yanında, neredeyse daima İsrail yanlısı açıklamalar yapan bazı Hıristiyan siyonistlerin zaman zaman doğrudan antisemitik söylemlere başvurduğu gözlemlenebilmektedir. Örneğin Falwell 1999'da *Antichrist*'in Yahudi bir erkek olacağını söylemiştir.⁵⁷ Lindsay çeşitli kereler "ahir zamanda Hz. İsa'yı kabul etmeyen Yahudilerin katlinin Yahudi soykırımını gölgede bırakacağını" ima etmiştir.⁵⁸ Premilenyal dispensasyonist teolojinin kıyamet senaryosuna göre Yahudiler ya Hıristiyanlığa geçecek, ya da yok edileceklerdir, ancak her halükârda yok olacaklardır.⁵⁹ Yahudiler Hıristiyan siyonizminin kendileri için öngördüğü sonun farkında olmakla birlikte⁶⁰ onlardan aldıkları desteğe binaen seslerini yükseltmemektedir. Anlaşılacağı üzere iki taraf da birbirlerine karşı muvakkat bir faydacılık anlayışıyla yaklaşmaktadır. Literatürde bu ilişkiyi özetlemek için şu ifadeye yer verilmektedir: "Mesih gelirse, o gün seçenekleri değerlendiririz. Bu arada Tanrı'yı övmeye ve cephaneyi aktarmaya devam."⁶¹

4. HIRİSTİYAN SİYONİZMİ VE ANTI-İSLAMİZM

Yukarıda görüldüğü üzere, Hıristiyan siyonistlerin gerçekleşeceğine inandıkları kıyamet senaryosunda Müslümanlar ancak düşman saflarında savaşan *Gog ve Magog* olarak anlam bulabilmektedir. Bilindiği üzere *Gog ve Magog* fundamentalist tefsirciler tarafından her zaman İslam dünyası olarak yorumlanmıştır.⁶² Buna göre Müslümanlar Hz. İsa'nın Tanrı olduğuna inanmadıkları için Armageddon Savaşı'ndan sonra kurulacak *Milenyum Barış İmparatorluğu'na* da giremeyecektir. Onlar Şeytan, *Antichrist* ve *Sahte Peygamber'*den oluşan cehennem teslisinin müttelikleridir. Aynı zamanda Filistinliler, Araplar ve Müslümanlar senaryo önünde doğrudan engel teşkil etmektedir.⁶³ Örneğin Kubbetü's-Sahre ve Mescid-i Aksâ'nın bulunduğu yere Üçüncü Mabe'd'in yapılması gerektiğine inanan Hıristiyan siyonistler, bunu gerçekleştirmek amacıyla Yahudileri bu camileri yıkmaya teşvik etmişlerdir. Başka bir görüşe göre Ortodoks Yahudiler bu camileri yıkarak Müslümanlar ve Yahudiler arasında savaş çıkartacaklar, bunun üzerine Mesih yeryüzüne inecektir.⁶⁴ Her hâlükârda senaryo gereği Müslümanların nazarında yeryüzündeki en kutsal mekanlar arasında yer alan bu mabe'dlerin yıkılmaları gerekmektedir.

Mouly ve Robertson'a göre, Hıristiyan siyonistlerin %70'i Araplara karşı ya kayıtsız ya da düşmanca hisler beslemektedir.⁶⁵ 11 Eylül'den sonraki dönemde İslam'ın şeytanlaştırılması operasyonu Robertson, Graham, Lindsey, Vines ve Falwell gibi Hıristiyan siyonistler tarafından gerçekleştirilmiştir.⁶⁶ Bu ve diğer figürlerin anti-İslami söylemlerinde ortak öğeler İslam'ın şiddet dini olduğu ve İslam'ın Tanrı'sının Hıristiyanlığın ve Yahudiliğin Tanrı'sından

⁵⁶ Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 59.

⁵⁷ Martha F. Lee, *Millennial Visions: Essays on Twentieth-Century Millenarianism* (Westport: Praeger, 2000), 141-142. Diğer anketler için bk. Cimino, "No God in Common:", 163-164.

⁵⁸ Napierala, "Christian Zionism and Its Influence", 544.

⁵⁹ Abraham – Boer, "God Doesn't Care", 101.

⁶⁰ Morris Jastrow: "Hıristiyan siyonistler Yahudi siyonizmini desteklerken bunu ebedileşsinler diye değil, yok olsunlar diye yapmaktadır."; Daniel Pipes: "İyi tarafından bakacak olursak Amerikan Hıristiyan siyonistleri İsrail Savunma Kuvvetleri yanında Yahudi devletinin stratejik ajanlığını yapabilir." Alam, *Israeli Exceptionalism*, 129.

⁶¹ Nathan Perlmutter – Ruth Ann Perlmutter, *The Real Anti-Semitism in America* (New York: Arbor House, 1982), 172.

⁶² Kamphausen, "Christlicher Zionismus", 24.

⁶³ Spector, *Evangelicals and Israel*, 55.

⁶⁴ Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 82.

⁶⁵ Mouly–Robertson, "Zionism in American Premillennial Fundamentalism", 107.

⁶⁶ Dennis R. Hoover, "Is Evangelicalism Itching for a Civilization Fight?: A Media Study", *The Brandywine Review of Faith & International Affairs* 2/1 (2004): 11-12.

farklı olduğudur.⁶⁷ Yine İsrail'in 1948 yılında kuruluşu, Filistinliler için doğurduğu olumsuz sonuçlara rağmen, Hıristiyan siyonistlerin çoğu için bir kıyamet alametinin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir.⁶⁸

Bu olumsuz tavrın değinilmeyen bir diğer sebebi de Hıristiyanların Hz. İsmail hakkındaki olumsuz görüşleridir. Sık sık alıntı yaptıkları Feinberg, "Tanrı vakti geldiğinde, tüm düzenlerine ve entrikalarına rağmen İsmail'in oğullarını dışarı atacak ve yerlerine İshak'ın oğullarını yerleştirecektir"⁶⁹ demektedir. Bilindiği üzere Yahudi-Hıristiyan geleneği Hz. İsmail ile ilgili bir dizi hakaretimiz yakıştırma eşliğinde kendilerinin Hz. İshak'ın, Arapların ise Hz. İsmail'in soyundan geldiğine inanmaktadır.

Bu hususlar birlikte değerlendirildiğinde halihazırda Hıristiyan siyonistlerin İslam'a ve Müslümanlara neden bu kadar olumsuz yaklaştıkları netlik kazanmaktadır. Spector'ın deyişiyle, "ortadaki sorun Tanrı ve Yahudi-Hıristiyan Batı ile Şeytan ve İslam arasındadır."⁷⁰ Bu yüzden İsrail'in sadece Yahudiler tarafından iskanı amacıyla Filistinlilerin etnik temizliğinin de Hıristiyan siyonistlerin planları dahilinde olduğu⁷¹ bilgisi şaşırtıcı olmamalıdır, zira Şeytan'ın müttefiklerine ne yapılırsa yapılsın kötülük olmayacaktır. Hz. İsa'nın yeryüzünde barışı tesis edecek ve bin yıl sürecek *Göklerin Krallığı*'ni kurabilmesi için senaryo gereği kötü karakterlerin de üzerine düşen rolü oynaması gerekmektedir. Hatta Yahudi siyonizmdeki *self-redemption* doktrinine⁷² benzeyen bir görüşe göre kehanetlerin gerçekleşmesi beklenmemeli, eğer henüz yeteri kadar kötülük yoksa, Hz. İsa'nın tekrar gelmesini hızlandırmak için kötülükler artırılmalı, milyarlarca insanın ölümüyle sonuçlanacak Armageddon savaşı geciktirilmeden çıkarılmalıdır. Görüldüğü üzere karşı karşıya olunan, gerçek dünyadaki olaylar ve aktörler hakkında rasyonalizasyona ve değişime kapalı olan, son derece tehlike arz eden dini inançlardır. Spector bu hususu şöyle özetlemektedir: "Evanjelistlerin İsrail'e olan siyasi desteğinin dini inançlarıyla uyuşması gibi, İsrail'in düşmanlarına olan muhalefetleri de teolojilerinde yer almaktadır. Derin ruhsal çekişmelerden kök alan kadim bir düşmanlıktır. Hıristiyan siyonistler için mücadele terörizm ve İsrail'in Arap ve Müslüman komşularıyla yaptığı savaşlardan daha öteye gitmektedir ve medeniyetler çatışmasından bile daha büyüktür. Tanrı ve Allah arasında bir rekabettir: Yahudiliğin ve Hıristiyanlığın Tanrısı karşısında Müslümanların tapındıklarını düşündükleri şüpheli varlık. Evanjelist siyonistlerin çoğu için Orta Doğu'daki düşmanlıkların kaynağında yatan ilahi çatışma budur. Yahudi devletiyle olan ve kutsal kitaplarına dayanan ittifakları ile bu durum aynı resmin iki yarısıdır."⁷³

Yukarıda söylenilenlere binaen açıklık kazanan husus Hıristiyan siyonizmdeki anti-İslamizm'in, Şamlı Yuhanna ile birlikte henüz 8. yüzyılda Doğu Hıristiyanlığında başlayan, 9. yüzyılda İspanya'da yaşayan Speraindeo ve öğrencileri Eulogius ve Alvarus üzerinden Batı-Latin Hıristiyanlığına taşınan, Protestanlığın kurucusu Luther tarafından iktibas edilen ve tarih boyunca Hıristiyan okuryazarlarının çoğunluğunu çeşitli şekillerde etkisi altına alan Hıristiyan anti-İslamizm'inin üzerine inşa edilmek kaydıyla premilenyal dispensasyonel teolojinin *nevi şahsına münhasır* apokaliptik senaryosundan yapılan çıkarımların bir ürünü olduğudur. Hareketi tehlikeli kılan en büyük unsur taraftarlarının senaryoya bağlılıklarının dogmatik ve akıllüstü bir düzlemde yer alışıdır, zira insan varlığının anlamını ve mevcut aktör ve

⁶⁷ Cimino, "No God in Common:", 166.

⁶⁸ Du Toit, "The Radical New Perspective", 3.

⁶⁹ Paul Boyer, "The Middle East in Modern American Popular Prophetic Belief", *Imagining the End: Visions of Apocalypse from the Ancient Middle East to Modern America*, ed. Abbas Amanat and Magnus Bernhardsson (London and New York: I.B. Tauris, 2002): 321.

⁷⁰ Spector, *Evangelicals and Israel*, 35.

⁷¹ Sizer, *Christian Zionism*, 96.

⁷² Yahudi mesihçiliğinin bir yorumu olan "self-redemption" inancı beklenen mesihin kendi kendine zuhur etmeyeceği, gelmesi için gereken şartların insanlar tarafından oluşturulmasını öngörmektedir.

⁷³ Spector, *Evangelicals and Israel*, 76.

1328 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

olayların tanımını bu senaryoda bulmaktadırlar. Hıristiyanlık, Yahudiliğin bünyesinden kendisine ait bir şeriat olmadan doğuşundan itibaren belirli bir kararsızlık (*instability*) sorununa düşer olmaktadır.⁷⁴ Bu sebeple Hıristiyanlığın akıl-duygu terazisinde duygu kefesi ağır basar görünmektedir.⁷⁵ Bu durum Hıristiyanlık içerisindeki en *ateşli* fraksiyonlardan birisi olarak bilinen Hıristiyan siyonistlerle akıl ve sağduyu zemininde müzakere etme olanağını güçleştirmektedir. Dolayısıyla İslam hakkındaki olumsuz kanaatlerini değiştirmek pek mümkün görünmemektedir.

İkinci ve pek bahsedilmeyen tehlike ise Hıristiyan siyonistlerin tanımları hakkındadır. Bir görüşe göre Hıristiyan siyonizmi Yahudilerin Filistin'e dönüş haklarını savunan Hıristiyanlara verilen isimdir. Bu tanıma göre ana akım Hıristiyan siyonistler ABD'de Hıristiyan sağ ile irtibatlandırılan fundamentalistler veya evanjelistler değil, liberal Hıristiyanlardır. Siyonist olduklarını açıklamaya yanaşmamakta, literalist geleneğe de dahil olmamaktadırlar. Eğer bu yaklaşım isabetliyse, Hıristiyan siyonistlerin gerçek sayısı 20-30 milyon arasına değil, 75 milyon gibi bir rakama tekabül etmektedir.⁷⁶ Ancak Hıristiyan siyonizmi hakkında üretilen literatürün neredeyse tamamının bu yaklaşıma yabancı olduğunu belirtmek gerekir.

SONUÇ

Kuşkusuz Hıristiyan siyonizmi hususunda son sözü söylemek mümkün görünmemektedir, zira hareket kendisini *yeni Hıristiyan siyonizmi* gibi başlıklarla güncellemekte, bu esnada temelindeki öğreti olan dispensasyonizm ile dahi arasına mesafe koyabilmektedir. Ancak araştırmanın bulguları ışığında aşağıdakileri ifade etmek mümkün olacaktır. Hıristiyan siyonizmi adı verilen hareket üç dinin çeşitli biçimlerde etkileşime girdiği, dolayısıyla üç dinin de bağlarını yakından ilgilendiren, Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebi dahilinde vücut bulan, günümüze gelinceye dek özellikle İngiltere ve ABD üzerinden dünya politikasını derinden etkileyen, literatür tarafından zaman zaman *oksimoron* olarak adlandırılan tuhaf bir fenomendir. Teolojik inceleme hareketin Hıristiyanlık dininin kutsal metinlerini genellikle İsrail lehine yorumladığını, ancak bu durumun siyonist olmayan Hıristiyan teologlarca desteklenmediğini göstermektedir. Emperyalist ajandalar dahilinde ABD ve İngiltere gibi devletlerce de destek bulan bu hareketin kıyamet senaryosuna göre *dost-düşman* Yahudilerin çoğunluğu Armageddon savaşında öldürülecek, kalanları Hıristiyanlığa geçiş yapacak; *düşman* olan Müslümanlar ise Şeytan'ın müttefikleri olarak kötülüğün tarafında olacak, Hz. İsa'nın yeryüzüne dönüşüyle mağlup edilecek ve yok edileceklerdir. Bu ve yukarıda anılan diğer sebeplerle hareket bünyesinde antisemitizm ve anti-İslamizm barındırır. Milyarlarca dolarlık bütçeleriyle, on binlerle ifade edilen propagandist vaizleriyle, Kuran-ı Kerim'i yakmak ve Hz. Muhammed'e *terörist* demek gibi eylemleriyle, Yahudileri İsrail'i Filistinlilerden *temizlemeye* teşvik etmeleriyle ve bu uğurda ciddi bir finansal ve manevi destek sağlamalarıyla, Batı devletlerini İsrail'in düşman olarak algıladığı Müslüman komşularıyla savaşmaya teşvik eden lobicilik faaliyetleriyle Hıristiyan siyonistler halihazırda İslam'ın yüzleştiği en ciddi meydan okumalardan birisini teşkil etmektedir. Nihai hedefleri olan Hz. İsa'nın zuhur etmesine ulaşmaya dek durmayacak olan, bu uğurda nükleer savaşlarla insanlığın çok büyük bir kısmının katledilmesini dahi göze alan üst seviyede Makyavelist bir hareketle karşı karşıya olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Bu hareketin zararlı sonuçlarıyla mücadele etmek için atılması gereken

⁷⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 27-29.

⁷⁵ Bu ifade cüretkâr bir söylem gibi görünmekle birlikte Hıristiyanların dinlerini "sevgi dini" olarak vurgulamaları, Kilise babalarının "inanıyorum çünkü saçma/imkânsız (credo quia absurdum/impossible est)" gibi ifadeleri, Hıristiyan entelijansiyanın İslam dinini öznelerarası bir okumayla rasyonel düzlemde değerlendirmeye başlamasının yaklaşık bin yıl sürmesi ve Hıristiyan dünyanın rasyonelite ve bilimle gelişiminin ancak sekülerleşme ile birlikte dinden uzaklaşarak gerçekleşmesi gibi tarihi olgular birlikte değerlendirildiğinde bu sonuç çıkmaktadır.

⁷⁶ Peter J. Miano, "Mainstream Christian Zionism", *Prophetic Voices on Middle East Peace: A Jewish, Christian, and Humanist Primer on Colonialism, Zionism, and Nationalism in the Middle East*, ed. Thomas E. Phillips vd. (Claremont: Claremont Press, 2016), 163-186.

en önemli adım, hareket hakkında araştırma faaliyetlerini artırmak ve kitleleri doğru biçimde bilgilendirmek olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abraham, Ibrahim - Boer, Roland. "God Doesn't Care: The Contradictions of Christian Zionism". *Religion & Theology* 16 (Haziran 2009): 90-110.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islām and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.
- Alam, Muhammad Shahid. *Israeli Exceptionalism: The Destabilizing Logic of Zionism*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- Aldrovandi, Carlo. "Theo-Politics in the Holy Land: Christian Zionism and Jewish Religious Zionism". *Religion Compass* 5/4 (2011): 114-128.
- Ariel, Yaakov. "An Unexpected Alliance: Christian Zionism and Its Historical Significance". *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 74-100.
- Batut-Lucas, Katia. "Le sionisme chrétien évangélique aux états-Unis et le cas du CUF: des formes de pèlerinages". *Sciences Religieuses* 44/4 (2015): 457-478.
- Boyer, Paul. "The Middle East in Modern American Popular Prophetic Belief". *Imagining the End: Visions of Apocalypse from the Ancient Middle East to Modern America*. Ed. Abbas Amanat - Magnus Bernhardsson. 312-335. London and New York: I.B. Tauris, 2002.
- Canfield, Joseph M. *The Incredible Scofield and His Book*. Vallecito: Ross House Books, 1988.
- Carenen, Caitlin. *The Fervent Embrace: Liberal Protestants, Evangelicals and Israel*. New York and London: New York University Press, 2012.
- Church, Philip A. F. "Dispensational Christian Zionism: A Strange But Acceptable Aberration or a Deviant Heresy?" *Westminster Theological Journal* 71(2009): 375-398.
- Cimino, Richard. "No God in Common: American Evangelical Discourse on Islam after 9/11". *Review of Religious Research* 47/2 (Aralık 2005): 162-174.
- Crome, Andrew. *Christian Zionism and English National Identity, 1600-1850*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- Davidson, Lawrence. "Christian Zionism as a Representation of American Manifest Destiny". *Critique: Critical Middle Eastern Studies* 14/2 (2005): 157-169.
- Dunn, James D.G. *Jews and Christians: The Parting of the Ways: A.D. 70 to 135*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1999.
- Durbin, Sean. "I am an Israeli: Christian Zionism as American redemption". *Culture and Religion* 14/3 (2013): 324-347.
- Du Toit, Philip La Grange. "Does the New Testament support Christian Zionism?" *In die Skriflig* 50/1 (2016): 1-9.
- Du Toit, Philip La Grange. "The Radical New Perspective on Paul, Messianic Judaism and their connection to Christian Zionism?". *HTS Teologiese Studies* 73/3 (2017): 1-8.
- Girard, William. "Christian Zionism at Jerusalén Church in Copán Ruinas, Honduras, an 'Out-of-the-Way' Place". *Comprehending Christian Zionism: Perspectives in Comparison*. Ed. Göran Gunner - Robert O. Smith. 125-136. Minneapolis: Fortress Press, 2014.
- Hoover, Dennis R. "Is Evangelicalism Itching for a Civilization Fight?: A Media Study". *The Brandywine Review of Faith & International Affairs* 2/1 (2004): 11-16.
- Kamphausen, Erhard. "Christlicher Zionismus: Die Bedeutung Jerusalems im Endzeitdenken des protestantischen Fundamentalismus". *Auf zum letzten Gefecht? Christlicher Zionismus auf dem Vormarsch* Bildirileri (Almanya-Bad Boll, 08-10 Aralık 2006), 2007: 1-31, "Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll", erişim 10 Temmuz 2019, <https://ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/640806-Kamphausen.pdf>.
- Kim, Sung-Gun. "Korean Christian Zionism: A Sociological Study of Mission". *International Review of Mission, World Council of Churches*. 100/1 (2011): 85-95.
- Kiracofe, Clifford A. *Dark Crusade: Christian Zionism and US Foreign Policy*. London. New York: IB Tauris, 2009.

1330 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

- Lee, Martha F. *Millennial Visions: Essays on Twentieth-Century Millenarianism*. Westport: Praeger, 2000.
- Miano, Peter J. "Mainstream Christian Zionism". *Prophetic Voices on Middle East Peace: A Jewish, Christian, and Humanist Primer on Colonialism, Zionism, and Nationalism in the Middle East*. Ed. Thomas E. Phillips vd. 163-186. Claremont: Claremont Press, 2016.
- Minnicino, Mike. "Darby Made 'Christian Zionism' for the Empire". *Executive Intelligence Review* 29/46 (Kasım 2002): 63-65.
- Moruzzi, Norma Claire. "Strange Bedfellows: The Question of Lawrence Oliphant's Christian Zionism", *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 55-73.
- Mouly, Ruth – Robertson, Roland. "Zionism in american premillenarian fundamentalism", *American Journal of Theology and Philosophy* 4/3 (1983): 97-109.
- Napierała, Paulina. "Christian Zionism and Its Influence on American Foreign Policy". *U.S. Foreign Policy: Theory, Mechanisms, Practice (Polonya Kraków, 25-- 27 Mayıs 2007)*. Ed. Wordliczek Łukasz, Paweł Laidler, Andrzej Mania. 539-548. Kraków: WUJ, 2007.
- Perlmutter, Nathan – Perlmutter, Ruth Ann. *The Real Anti-Semitism in America*. New York: Arbor House, 1982.
- Pieterse, Jan Nederveen. "The History of a Metaphor: Christian Zionism and the Politics of Apocalypse". *Archives de Sciences Sociales des Religions* 75 (Temmuz/Eylül 1991): 75-103.
- Raheb, Mitri. *Faith in the Face of Empire: The Bible through Palestinian Eyes*. New York: Orbis Books, 2004.
- Rood, Judith Mendelsohn – Rood, Paul W. "Is Christian Zionism Based on Bad Theology?". *Cultural Encounters* 7/1 (2011): 41-52.
- Rood, Paul W. "Christian Zionism". *Encyclopedia of Christianity in the United States*. 5: 518-519. Lanham: Rowman & Littlefield, 2016.
- Ruether, Rosemary Radford. *Faith and Fratricide: The Theological Roots of Anti-Semitism*. Eugene: Wipe & Stock, 1997.
- Ryrie, Charles C. *Dispensationalism*. Chicago: Moody Press, 1995.
- Schäfer, Peter. *Jesus in the Talmud*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2007.
- Sharif, Regina. "Christians for Zion, 1600-1919". *Journal of Palestine Studies* 5/3-4 (1976): 123-141.
- Shushon, David. "Zionism for Christians", *First Things* 184 (Haziran/Temmuz 2008): 21-26.
- Sigal, Gerald. *Anti-Judaism in the New Testament*. Bloomington: Xlibris, 2004.
- Sizer, Stephen. *Christian Zionism: On the Road to Armageddon: The historical roots, theological basis and political consequences of Christian involvement in the Arab-Israeli conflict*. Colorado Springs: Presence Ministries International, 2004.
- Smith, Robert O. "Anglo-American Christian Zionism: Implications for Palestinian Christians". *The Ecumenical Review* 64/1 (Mart 2012): 27-35.
- Smith, R. O. 2018, January 8, "Christian Zionism, American Modernity, and the Trump Declaration on Jerusalem" Contending Modernities.
- Spector, Stephen. *Evangelicals and Israel: The Story of American Christian Zionism*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Tooley, Mark. "Mainline Protestant Zionism and Anti-Zionism". *The New Christian Zionism: Fresh Perspectives on Israel & The Land*. Ed. Gerald R. McDermott. 197-219. Downers Grove: InterVarsity Press, 2016.
- University of Notre Dame. "Christian Zionism, American Modernity, and the Trump Declaration on Jerusalem". Erişim: 10 Haziran 2019, <https://contendingmodernities.nd.edu/global-currents/christian-zionism-american-modernity-trump-declaration-jerusalem/>.
- Von Raussendorff, Klaus. "Christlicher Zionismus". *Freidenker: Zeitschrift des deutschen Freidenker-Verbands* 2/06 (Mayıs 2006): 27-35.
- Witherington III, Ben. *The Problem with Evangelical Theology*. Waco, Baylor University Press, 2005.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1315-1330

**(Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve
Anti-İslamizm***

(Fr-)Enemies: Antisemitism and Anti-Islamism in Christian Zionism

Ömer Kemal Şahin

Dr. Serbest Araştırmacı

PhD., Independent Researcher

Istanbul, Turkey

omerkemal@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2970-6985

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

* Bu çalışma 01.06.2017 tarihinde tamamladığımız, 13.03.2019 tarihinde savunduğumuz "Root Causes of Western Anti-Islamic Antagonism: Judaism, Christianity and the Secular" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / This article is extracted from my doctorate dissertation entitled "Root Causes of Western Anti-Islamic Antagonism: Judaism, Christianity and the Secular" (PhD Dissertation, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur/Malaysia, 2019).

Received / Geliş Tarihi: 12 July / Temmuz 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 19 November / Kasım 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1315-1330

Cite as / Atıf: Şahin, Ömer Kemal. "(Fr-)Enemies: Antisemitism and Anti-Islamism in Christian Zionism [(Dost) Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve Anti-İslamizm]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1315-1330.

<https://doi.org/10.18505/cuid.591223>

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

Abstract: The paper deals with “Christian Zionists”, who have born out of Protestantism, conglomerate particular-ly in the United States of America, provide a non-proportional support for Israel and who at the same time antagonize Islam. The movement’s quiddity, genesis, theology, activities, as well as anti-Semitic and anti-Islamic tendencies are elaborated. According to initial findings, Christian Zionism constitutes an anomaly from a number of perspectives. Most importantly, Jews and Christians symbolize two communities that have been violently antagonizing each other since centuries. Defenders of Christian Zion-ism believe in the eschatological scenario of “premillennial dispensationalism”, a theology mainly in-troduced by the Anglo-Irish priest John Nelson Darby that divides world history before the establish-ment of the global Millennial Empire following the Second Coming into seven dispensations. This scenario determines the *raison d’être*, purposes, friends and foes of the movement. While the Jewish role in it as frenemies is controversial and ambivalent, Muslims’ role as enemies is unequivocally unfavorable. This situation leads to the demonization of Muslims by Christian Zionist figures. Albeit being criticized by co-religionists in a number of areas including ethics, politics and particularly theology, Christian Zionists occupy a significant position in world politics thanks to their alliance with imperial powers. The paper aims to fill the scholarly gap caused by the scarcity of Turkish literature on Christian Zion-ism’s quiddity, as well as its nexus with antisemitism and anti-Islamism.

Summary: Contemporary anti-Islamism studies point to the influence of a group called “Christian Zionists” that is located particularly within the theopolitical scenery of the United States of America. The literature defines them as Christians who support Israel as the homeland of Jews. Through organizations such as Christians United for Israel (CUFI) they conduct efficient activities in support of Israel. Since the establishment of peace in the Middle East would mean a blockage for their apocalyptic scenario, they categorically reject any such attempt. Most of the anti-Islamic activities in the USA that have started during the 19th century and gained momentum after 9/11 have been organized by figures related to Christian Zionism. Approximately 20 to 30 million Christians in the USA are estimated to share the ideology. Christian Zionists also recruited adherents in further places such as Britain, Scandinavia, Australia, South Africa and even South Korea and Honduras.

Seen from numerous perspectives, Christian Zionism constitutes an *anomaly* that is demarcated by the mutual hostility of Jews and Christians. While Jews desecrate the holiest figures of Christianity in their scriptures, Christians regard Jews as *deciders*. However, most Christian Zionists are observed to be *more royalist than the King* when it comes to Israel-related issues.

A researcher investigating the theological basis of Christian Zionism is surrounded by numerous concepts and actors such as eschatology, Armageddon battle, rapture, puritans, premillennialists, dispensationalists, fundamentalists, restorationists, evangelists, John Nelson Darby, and Cyrus I. Scofield. Darby, an Anglo-Irish theologian, is regarded by most as the founder of Christian Zionism. Another significant figure for the movement is the author of the *Scofield Reference Bible*, Cyrus Ingerson Scofield. His publication led to the embracement of the ideology by millions. Christian Zionists believe in a particular theology called “premillennial dispensationalism”. According to that, world history is linear and consists of seven dispensations. It is believed by them that humanity is currently in the sixth dispensation, just on the verge of the seventh. The apocalyptic scenario foreseen by premillennial dispensationalism includes elements such as the arrival of *Antichrist*, his establishment of the *infernal trinity* with the *False Prophet* and Satan, Muslims’ alliance with them and their attack to Israel (the battle of Armageddon), Christ’s Second Coming and his establishment of the Millennial Kingdom to bring peace to earth.

Non-Zionist Christian theologians have been criticizing the theology of Christian Zionism based on issues such as regarding Jews as *chosen people*, lack of support in the New Testament, absence of the Armageddon battle in the sources of main Christian denominations, the Jewish character of the movement and Christian Zionism being an imperial theology. Because

of these issues, some even straightforwardly denote it a *heresy*. Another point of criticism towards Christian Zionism focuses on its role as an *imperial theology*. Numerous thinkers claim that there are significant connections between Christian Zionism, the narrative of the *Judeo-Christian West* and imperialism.

Figures who aim to explain the anomaly of Christian Zionism point to the blatant antisemitism in the movement. Accordingly, Christian Zionists support Israel at any cost in order to fulfill their apocalyptic scenario, which however foresees the rule of Jews by Antichrist and the concomitant death of most Jews following Christ's Second Coming. Parallel to that, it is observed that some Christian Zionists who regularly make pro-Israel declarations tend to antisemitic slurs from time to time. Hence, it is argued that the theopolitical alliance between Christian Zionists and Jews is of pragmatical nature that will turn into a memory at some point.

According to findings about anti-Islamism among Christian Zionists, 70% of them prove to be either indifferent to or hostile towards Arabs. Much of the demonization of İslâm in the post 9/11 era has been realized by Christian Zionists such as Robertson, Graham, Lindsey, Vines, and Falwell. Again, the establishment of Israel in the year 1948 with all its consequences concerning Palestinians is seen by most Christian Zionists as the fulfillment of a sign of the end times. In the apocalyptic scenario of Christian Zionists, Muslims find a place to themselves only as *Gog and Magog* who fight for enemy forces. They are allies of the infernal trinity that consists of Satan, *Antichrist* and the *False Prophet*. Palestinians, Arabs, and Muslims constitute an impediment to the scenario. Once considered together, these findings elucidate why Christian Zionists approach İslâm and Muslims in such negative terms. As seen above, the challenge comes from religious beliefs concerning real-world events and actors that are closed to rationalization and transformation and are utterly minacious in terms of their consequences.

Christian Zionism is a phenomenon, where three religions interact and which therefore concerns their adherents. Theological analysis reveals that the movement interprets the sacred scriptures of Christianity in favor of Israel, which is however not supported by non-Zionist Christian theologians. Backed by states such as the USA and Britain within their imperialist agendas, the movement introduces an apocalyptic scenario, according to which Muslims are at the side of evil forces. As allies of Satan, they will be defeated and destroyed by Christian forces. With their budgets of billions of dollars, tens of thousands of propagandist preachers, hateful activities such as burning copies of the *Qur'ân* and calling Prophet Muḥammad a *terrorist*, support to and encouragement of Jews for an ethnic cleansing of Palestinians, incitement of Western states through lobbying activities to fight the Muslim neighbors of Israel, Christian Zionists pose one of the most serious challenges currently posed to İslâm. The most significant and useful step to struggle with the harmful consequences of this movement would be deepening research and informing masses properly.

Keywords: History of Religions, Christian Zionism, Evangelism, Premillennial Dispensationalism, Antisemitism, Anti-Islamism, Islamophobia.

(Dost) Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve Anti-İslamizm

Öz: Çalışma Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebinden doğan, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde kümelendiği gözlemlenen, İsrail'i ve Yahudileri orantısızca desteklemesiyle bilinen ve aynı zamanda İslâm'a ve Müslümanlara karşı düşmanca yaklaşımları haiz "Hıristiyan siyonistlerini" ele almaktadır. Hareketin mahiyeti, doğuşu, teolojisi, faaliyetleri ve kendisinde mündemiç olan antisemitizm ile anti-İslamizm olguları incelenmektedir. Bulgulara göre, Hıristiyan siyonizmi çeşitli açılardan bakıldığında bir *anomali* teşkil etmektedir. Bunlardan en önemlisi, Yahudilerin ve Hıristiyanların yüzyıllarca birbirlerine en üst seviyede düşmanlık etmiş olan iki topluluk oluşudur. Hıristiyan siyonistler dünya tarihini Mesih'in zuhuruyla birlikte kurulacak olan bin yıllık küresel krallık öncesindeki yedi bölüm olarak ele alan, sınırları büyük ölçüde İngiliz-İrlandalı teolog John Nelson Darby tarafından çizilen ve "premillennial

1318 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

dispensationalism (premilenyal dispensasyonizm)" olarak bilinen teolojinin öngördüğü kıyamet senaryosuna inanmaktadır. Bu senaryo hareketin varlık sebebini, amaçlarını, dostlarını ve düşmanlarını belirlemektedir. *Dost-düşmanlar* olarak Yahudilerin buradaki rolü bazı çelişkiler ve ihtilaflar barındırırken, *düşmanlar* olarak Müslümanların rolü açıkça olumsuz bir görünüm arz etmektedir. Bunun sonucu olarak Hıristiyan siyonistler Müslümanları şeytanlaştırma eğilimine girmektedir. Her ne kadar dindaşları tarafından ahlak, siyaset ve özellikle teoloji eksenlerinde ağır eleştirilere tabi tutulsalar da Hıristiyan siyonistler emperyalist güçlerle olan uzun ittifaklarının da bir meyvesi olarak dünya politikasında kayda değer bir güce sahiptir. Hıristiyan siyonizminin mahiyeti ve dahi antisemitizm ve anti-İslamizm ile irtibatı konusunda Türkçe yazılmış eserlerin azlığına binaen çalışma literatürdeki bu boşluğu kapatma amacı taşımaktadır.

Özet: İçinde bulunduğumuz dönemde anti-İslamizm kavramı ele alınırken kendisine özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) teopolitik dekorunda yer bulan "Hıristiyan siyonizmi" adlı grubun etkisine işaret edilmektedir. Bu grup literatür tarafından İsrail'i Yahudilerin vatanı olarak destekleyen Hıristiyanlar olarak tanımlanmaktadır. İsrail için Birleşen Hıristiyanlar (CUFI) gibi organizasyonlar aracılığıyla İsrail'in desteklenmesi noktasında etkin faaliyetler yürütmektedirler. Orta Doğu'da barışın tesis edilmesini inandıkları kıyamet senaryosunun önünde bir engel olarak gördükleri için kategorik olarak reddetmektedirler. Özellikle 19. yüzyılda başlayıp, 11 Eylül olayları ile birlikte ciddi bir ivme yakalayan ABD'deki anti-İslami hareketlerin büyük bir kısmı Hıristiyan siyonizm ile ilişkilendirilen şahıslar tarafından başlatılıp desteklenmektedir. ABD'de yaklaşık 20 ila 30 milyon arasında Hıristiyan'ın bu ideolojiyi benimsediği tahmin edilmektedir. ABD dışında İngiltere, İskandinavya, Avustralya, Güney Afrika ve hatta Güney Kore ve Honduras gibi coğrafyalarda da taraftar bulmuşlardır.

Birçok açıdan bakıldığında Hıristiyan siyonizmi bir *anomali* teşkil etmektedir. Bunun özünde Yahudilerin ve Hıristiyanların birbirlerine olan düşmanlıkları yatmaktadır. Yahudiler dini kaynaklarında Hıristiyanlığın en kutsal şahsiyetlerine ağır hakaretler ederken, Hıristiyanlar Yahudileri *Tanrı katilleri* olarak görmektedir. Ancak Hıristiyan siyonistlerin çoğunluğu İsrail konusunda adeta *kraldan daha kralcı* davranmaktadır.

Hıristiyan siyonizminin teolojik zeminini incelemek isteyen bir araştırmacı eskatoloji (kıyamet bilimi), Armageddon savaşı, istiğrak, püritenler, premilenyalistler, dispensasyonalistler, fundamentalistler, restorasyonistler, evanjelistler, John Nelson Darby ve Cyrus I. Scofield gibi bazı kavram ve aktörlerle karşılaşacaktır. İrlandalı-İngiliz bir teolog olan Darby birçokları tarafından Hıristiyan siyonizminin kurucusu olarak görülmektedir. Hareket için hayati önem teşkil eden ikinci isim ise Cyrus Ingerson Scofield'dir. *Scofield Reference Bible*'ı yayımlayarak Hıristiyan siyonizminin milyonlar tarafından benimsenmesine yol açmıştır. Hıristiyan siyonistler "premilenyal dispensasyonel teolojinin" gerçek olduğuna ve gerçekleşeceğine inanmaktadır. Buna göre dünya tarihi yedi çağdan oluşan doğrusal bir olgudur. İnsanlığın halihazırda altıncı çağda olduğuna, yedinci çağın ise çok yakında olduğuna inanmaktadırlar. Bu teolojinin öngördüğü kıyamet senaryosu *Antichrist*'ın gelişi, *Sahte Peygamber* ve Şeytan ile birlikte *cehennem teslisini* kurması, Müslümanların da onlarla müttefik olarak hareket edip İsrail'e saldırmaları (Armageddon savaşı), Hz. İsa'nın gökten tekrar inerek İsrail'i kurtarması ve barışı tesis edeceği Milenyum Krallığı'nı kurması gibi öğeleri içermektedir.

Siyonist olmayan Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizminin teolojisini defaatle eleştiriye tabi tutmuştur. Yahudilerin *seçilmiş ırk* olarak görülmesi, Yeni Ahit'in bu ideolojiye destek vermemesi, "Armageddon savaşının" büyük mezheplerde karşılığının olmayışı ve hareketin Yahudi karakteri taşıması gibi sebepler yüzünden bazı Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizmini *heretik* ilan etmiştir. Hıristiyan siyonizminin teolojisinin eleştirildiği bir diğer husus ise onun *emperyal teoloji* olarak yerine getirdiği işlev ile ilgilidir. Birçok düşünür Hıristiyan siyonizmi, *Yahudi-Hıristiyan Batı* anlatısı ve emperyalizm arasında sağlam bağlar olduğunu iddia etmektedir.

Hıristiyan siyonizmi anomalisine bir açıklama getirmek isteyen şahıslar Hıristiyan siyonizmi içerisinde yer alan antisemitizme işaret etmektedir. Buna göre Hıristiyan siyonistler, Yahudi-

lerin ve Yahudi devletinin kurulmasının gerçekleşmesinde hayati bir rol oynadığı kıyamet senaryolarını yürürlüğe koymak adına İsrail'i her şartta desteklerken, bu senaryo Yahudilerin kendisini Mesih gibi gösteren *Antichrist* tarafından yönetilmesini ve Yahudilerin çoğunluğunun Mesih'in gelişinden sonra ölmesini içermektedir. Aynı zamanda neredeyse daima İsrail yanlı açıklamalar yapan bazı Hıristiyan siyonistlerin zaman zaman doğrudan antisemitik söylemlere başvurduğu gözlemlenebilmektedir. Bu sebeple Hıristiyan siyonistler ve Yahudiler arasındaki teopolitik ittifakın bir noktada bozulacak pragmatik bir ittifak olduğu iddia edilmektedir.

Anti-İslamizm noktasındaki bulgulara göre Hıristiyan siyonistlerin %70'i Araplara karşı ya kayıtsız ya da düşmanca hisler beslemektedir. 11 Eylül'den sonraki dönemde İslam'ın şeytanlaştırılması operasyonu büyük ölçüde Robertson, Graham, Lindsey, Vines ve Falwell gibi Hıristiyan siyonistler tarafından gerçekleştirilmiştir. Yine İsrail'in 1948 yılında kuruluşu, Filistinliler için doğurduğu sonuçlara rağmen Hıristiyan siyonistlerin çoğu için bir kıyamet alametinin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Hıristiyan siyonistlerin inandıkları kıyamet senaryosunda Müslümanlar ancak düşman saflarında savaşan *Gog ve Magog* olarak anlam bulabilmektedir. Onlar Şeytan, *Antichrist* ve *Sahte Peygamber*'den oluşan cehennem teslisinin müttefikleridir. Filistinliler, Araplar ve Müslümanlar senaryonun gerçekleşmesi önünde doğrudan engel teşkil etmektedir. Bu hususlar birlikte değerlendirildiğinde halihazırda Hıristiyan siyonistlerin İslam'a ve Müslümanlara neden bu kadar olumsuz yaklaştıkları hususu açıklık kazanmaktadır. Görüldüğü üzere karşı karşıya olunan, gerçek dünyadaki gerçek olaylar ve aktörler hakkında rasyonalizasyona ve değişime kapalı olan, son derece tehlike arz eden dini inançlardır.

Hıristiyan siyonizmi üç dinin etkileşime girdiği, üç dinin de bağlarını ilgilendiren bir fenomendir. Teolojik analiz hareketin Hıristiyanlık dininin kutsal metinlerini İsrail lehine yorumladığını, ancak siyonist olmayan Hıristiyan teologlarca desteklenmediğini göstermektedir. Emperyalist ajandalar dahilinde ABD ve İngiltere gibi devletlerce de destek bulan bu hareketin kıyamet senaryosuna göre Müslümanlar Şeytan'ın müttefikleri olarak kötülüğün tarafındadır. Hz. İsa'nın yeryüzüne dönüşüyle yenilecekler ve yok edileceklerdir. Milyarlarca dolarlık bütçeleriyle, sayıları on binlerle ifade edilen propagandist vaizleriyle, Kuran-ı Kerim yakmak ve Hz. Muhammed'e *terörist* demek gibi eylemleriyle, Yahudileri İsrail'i Filistinlilerden *temizlemeye* teşvik etmeleriyle, bu uğurda onlara ciddi bir finansal ve manevi destek sağlamlarıyla ve Batı devletlerini İsrail'in düşman olarak algıladığı Müslüman komşularıyla savaşmaya teşvik eden lobicilik faaliyetleriyle Hıristiyan siyonistler halihazırda İslam'ın yüzleştiği en ciddi meydan okumalardan birisini teşkil etmektedir. Bu hareketin zararlı sonuçlarıyla mücadele etmek için atılması gereken en önemli adım araştırmaları derinleştirerek kitleleri doğru şekilde bilgilendirmek olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dinler Tarihi, Hıristiyan Siyonizmi, Evanjelizm, Premilenyal Dispensasyonizm, Antisemitizm, Anti-İslamizm, İslamofobi.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemde anti-İslamizm kavramı ele alınırken özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) teopolitik dekorunda kendisine yer bulan, "Hıristiyan siyonizmi" adı verilen bir grubun etkisine işaret edilmektedir. Başka tanımları da yapılmakla birlikte arasında en isabetli olarak görünenine göre Hıristiyan siyonistler "çoğunlukla kanaatlerine, duygularına ve tecrübelerine dayana-rak, inançları gereği modern İsrail devletini Yahudilerin yurdu olarak destekleyen Hıristiyanlardır."

Hıristiyan siyonizminin halihazırda ABD nüfusunun yaklaşık yüzde 10-15'inin ideolojisini teşkil ettiği belirtilmektedir. Tam sayıları belirlenmiş olmamakla birlikte literatürdeki tahminlerin ortalama-sından 20 milyon ile 30 milyon arasında bir rakam çıkmaktadır. Bu durum, Hıristiyan siyonistlerin sayısının Yahudi siyonistlerden çok daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Misyonerlik ve propagan-da faaliyetleri aracılığıyla İngiltere, İskandinavya,

1320 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

Avustralya, Güney Afrika ve hatta Güney Kore ve Honduras gibi coğrafyalarda dahi taraftar bulmuştur. Jack Van Impe, Charles Taylor, Stuart McBurnie, Church Smith, Ray Brubaker, Paul Crouch ve James Dobson gibi kitle iletişim organlarını etkili kullanan ve kuvvetli mali destek alan vaizler aracılığıyla propagandası yapılmaktadır. Bu isimlere Jerry Falwell, Pat Robertson, Billy Graham, Hal Lindsey ve John Hagee gibi tanınmış İslam karşıtları da ek-lenmektedir. Hallsell televizyon ve radyo kanallarında yayın yapan vaizlerin çoğunluğunu yaklaşık 80.000 fundamentalist vaizin oluşturduğunu iddia etmektedir. Acron Üniversitesi tarafından yapılan bir diğer ankete göre, Hıristiyan yetişkinlerin %31'i dünyanın sonunun Armageddon savaşı ile gelece-ğine inanmaktadır.

Siyasal anlamda en etkililerinin 2006'da Hagee tarafından kurulan CUFI (İsrail için Birleşen Hıristiyanlar) olduğu Hıristiyan siyonist organizasyonlar "İsrail'in desteklenmesi, askeri çatışmalar esna-sında İsrail'e maddi yardım sağlama, Yahudilerin İsrail'i yurt edinmesini kolaylaştırma, yerleşimcilere finansal yardım sağlama ve lobicilik" gibi konularda oldukça etkin olurlarken İsrail yanlısı "militan yetiştirme" amacıyla her yıl "Washington'da hac geceleri" gibi toplumsal eylemler organize etmekte-dirler. Aynı zamanda Filistin devletinin tanınmasının ve müzakereler yoluyla varılacak herhangi bir barış anlaşmasının engellenmesi noktasında uzlaşmaz bir politika izlemektedirler. Özellikle 19. yüz-yılda başlayıp, 11 Eylül olayları ile birlikte ciddi bir ivme yakalayan ABD'deki anti-İslami hareketlerin büyük bir kısmı Hıristiyan siyonizmi ile ilişkilendirilen kişiler tarafından başlatılıp desteklenmektedir. Bu yüzden halihazırdaki Batı anti-İslamizminin önemli bir kısmını Hıristiyan siyonizmi üzerinden anlamak ve açıklamak mümkün olacaktır. Bununla birlikte bu kadar önem arz eden bir konuda Türkçe olarak hazırlanmış akademik çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu makale bu boşluğu doldurma amacı-nı taşımaktadır.

1. BİR ANOMALİ OLARAK HIRİSTİYAN SİYONİZMİ

Birçok açıdan bakıldığında Hıristiyan siyonizmi "paradokslarla dolu ve sürreal"¹ bir *anomalî*² teşkil etmektedir. Burada *anomalî* kavramıyla ifade edilmek istenen husus, Hıristiyan siyonizminin Hıristiyan geleneklerine, teolojisine ve Yahudilere bakış açısına karşı teşkil ettiği tezattır. Bu anomalinin özünde Yahudi ve Hıristiyanların birbirlerini karşılıklı olarak reddetmesi yatmaktadır. Bazı Hıristiyan siyonistlerin kimlikleri hakkındaki açıklamaları³, Filistin'de bir Yahudi devleti kurulması yönündeki gayretleri, bu gayretlerin Filistin dışında bir

¹ Yaakov Ariel, "An Unexpected Alliance: Christian Zionism and Its Historical Significance", *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 94-95.

² Norma Claire Moruzzi, "Strange Bedfellows: The Question of Lawrence Oliphant's Christian Zionism", *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 55.

³ Bazı örnekler; Jerry Falwell: "Tanrı Amerika'yı bu ahir zamanda dünyanın Hıristiyanlaştırılması için ve Tanrı'nın kendi insanlarının, Yahudilerin, korunması için yükseltti. Bu iki amaç dışında Amerika'nın başka bir varlık sebebi olduğunu düşünmüyorum." (Tanney, 1992, 111); Jerry Falwell: "Tanrı Amerika'yı kutsadı çünkü Amerika Yahudileri kutsadı." (Spector, *Evangelicals and Israel*, 24); "Eğer İsrail karşıtı olursak Tanrı bizi yargılayacaktır" (John Eidsmore, Spector, *Evangelicals and Israel*, 25); John Hagee: "Yeni Ahit'e inanan her Hıristiyan İsa'nın yeryüzüne döndüğünde ilk yapacağı işin milletlerin yargılanması olduğunu bilir. Bu yargılamanın temelinde Yahudi olmayanların İsrail'e ve Yahudilere nasıl davrandığı yatmaktadır. Eğer antisemitizmden suçlu bulunurlarsa Tanrı'nın yargısıyla yüzleşeceklerdir" (Spector, *Evangelicals and Israel*, 29); İsrail yanlısı Kansalı bir gazeteci: "Yahudi olmayan bir Amerikalı, bir Hıristiyan olarak Tanrı'ya sadakati bütün insani bağlılıklardan üstün tutarım. Eğer bir gün Amerikan devletine sadakat ve İsrail'e sadakat arasında bir tercih yapmam gerekirse, tercih hakkım yoktur, İsrail'i desteklemek zorundayım. [...] Gittikçe büyüyen bir zümre olarak canlarımızı İsrail ve Yahudiler için vermeye hazırız." (Spector, *Evangelicals and Israel*, 1).

yerde kendilerine bir yurt arayan Yahudi siyonistleri tarih olarak öncelimesi⁴, bazı zamanlarda arka planda bırakması⁵ ve hatta hedefi unuttuklarında onlara yeniden yön vermesi⁶, Yahudilerin “inançlarının ayrıcalıklı olması” anlamında takındıkları çelişkili tutum⁷ ve Doğu’daki Hıristiyan dindaşlarının çektiği acılara gözlerini kapatmaları⁸ gibi hususlar gözcülere Hıristiyan siyonistlerin *kraldan daha kralcı* oldukları yönünde bir izlenim vermektedir. Hareketin düzenlediği organizasyonların katılımcılarına Hz. İsa’nın hayatından ve öğretilerinden ziyade Yahudilerin *seytani* Filistinlilere karşı mücadele etmek üzere Tanrı tarafından yetkilendirildiği aşılacaktır.⁹ Bu tutumlar kuşkusuz kadim bir gelenek olan “Hıristiyan antisemitizmine” zıtlık teşkil etmektedir. Bilindiği üzere Hıristiyan antisemitizmi “Kilise babalarının önyargılarına” indirgenemeyecek bir olgudur, zira Yeni Ahit’te çok sayıda antisemitik olarak değerlendirilebilecek metin bulunmaktadır.¹⁰ Aynı zamanda, Hz. İsa ve Hz. Meryem’in Yahudi kutsal kitaplarından olan Talmud’daki korkunç derecedeki olumsuz tasvirlerinde¹¹ aşikâr olan Yahudi Hıristiyan karşıtı gelenek ve Hıristiyanların bu hususlardan haberdar olmaları ve dahi Hıristiyanların yüzyıllar boyunca Yahudileri “Tanrı katilleri (*deicides*)” olarak görmeleri de Hıristiyan siyonizmi mefhumunu oldukça anlamsız kılmaktadır. Hıristiyan siyonizmini anomali yapan başka bir faktör ise özellikle Anglo-Amerikan dış politikasına olan tesirinin Batı seküler siyasal düzeni açısından oluşturduğu tenakuzdur. Seküler geleneğin aksine, Hıristiyan siyonistler tarafından kullanılan dil Yeni Ahit metinlerini içermekte olup oldukça dini bir tınıya sahiptir.¹² Bu tenakuz nedense seküler müesses nizamın koruyucularının dikkatini çekmemektedir.

2. HIRİSTİYAN SİYONİZMİNİN TEOLOJİSİ

Hıristiyan siyonizminin teolojik öğretilerini incelemek isteyen bir araştırmacı eskatoloji (kıyamet bilimi), Armageddon savaşı, istiğrak (*rapture*), püritenler, premilenyalistler, dispensasyonalistler, fundamentalistler, restorasyonistler, evanjelistler, John Nelson Darby ve Cyrus I. Scofield gibi bazı kavram ve aktörlerle karşılaşacaktır. Bu akımın Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebinden doğduğu, Katolik ve Ortodoksların ise harekete mesafelerini korudukları açıktır. Şahid Alam tarafından bu durumun çeşitli sebepleri ve tarihsel bağlamı ele alınmıştır.¹³ Bunların içinde en dikkat çekici olanı kuşkusuz Protestanların Katoliklerden kendilerini ayırtırmak için Hıristiyanlığı Yahudileştirme eğilimine girmiş olmalarıdır.¹⁴ Bu bağ-

⁴ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 77; Ruth Mouly– Roland Robertson, “Zionism in American Premillenarian Fundamentalism”, *American Journal of Theology and Philosophy* 4/3 (1983): 100.

⁵ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 74.

⁶ Jan Nederveen Pieterse, “The History of a Metaphor: Christian Zionism and the Politics of Apocalypse”, *Archives de Sciences Sociales des Religions* 75 (Temmuz/Eylül 1991): 89-90.

⁷ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 94.

⁸ Robert O. Smith, “Anglo-American Christian Zionism: Implications for Palestinian Christians”, *The Ecumenical Review* 64/1 (Mart 2012).

⁹ Aldrovandi, “Theo-Politics in the Holy Land”, 118.

¹⁰ Vahiy 2/9, 3/9; Matta 23/37; Yuhanna 8/44; Krş. James D.G. Dunn, *Jews and Christians: The Parting of the Ways A.D. 70 to 135* (Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1999); Rosemary Radford Ruether, *Faith and Fratricide: The Theological Roots of Anti-Semitism* (Eugene: Wipe & Stock, 1997); Gerald Sigal, *Anti-Judaism in the New Testament* (Bloomington: Xlibris, 2004).

¹¹ Peter Schäfer, *Jesus in the Talmud* (Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2007), 98, 110-113.

¹² Krş. İbrahim Abraham - Roland Boer, “‘God Doesn’t Care’: The Contradictions of Christian Zionism”, *Religion & Theology* 16 (Haziran 2009): 96-99.

¹³ Muhammad Şahid Alam, *Israeli Exceptionalism: The Destabilizing Logic of Zionism* (New York: Palgrave Macmillan, 2009), 129-135.

¹⁴ Alam, *Israeli Exceptionalism*, 130-131.

1322 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

lamda Filistin'in Yahudilere verilmesini savunan 17. yüzyıl İngiliz püriten restorasyonist düşüncesi, siyonist düşüncenin ilk tohumlarını atanlardan olmuştur.¹⁵ Ana akım Protestanlık İsrail'in 1967'de Arapları mağlup etmesine ve akabinde 1970'lerde özgürleşme teolojisinin tersine girinceye dek harekete desteğini sürdürürken,¹⁶ liberal Protestan damar 1967'den sonra İsrail'e daha da ateşli bir destek vermeye başlamıştır.¹⁷ İngiltere Hıristiyan siyonist hareketin doğduğu yer olarak adlandırılabilir ve Tanrı'nın kendilerini İsrail'e yardım etmekte görevlendirdiği düşüncesi, Amerikalılardan önce İngilizler tarafından benimsenmiştir.¹⁸ 1800-1880 yılları arasında yaşayan İrlandalı-İngiliz teolog John Nelson Darby birçokları tarafından Hıristiyan siyonizminin kurucusu olarak görülmektedir. Aynı zamanda Hıristiyan siyonizmini ABD'ye taşıyan ve çok sayıda İngiliz politikacı üzerinde etkisi olan bir isim olarak bilinmektedir. Hareket için hayati önem teşkil eden ikinci isim ise Canfield tarafından titizlikle yapılan bir araştırmanın sonuç kısmında "bir Hıristiyanın biyografisine sahip olmamakla"¹⁹ itham edilen Cyrus Ingerson Scofield'dir. Zira o, *Scofield Reference Bible* olarak bilinen eseri Oxford Üniversitesi üzerinden yayınlarak Hıristiyan siyonizminin milyonlar tarafından benimsenmesine yol açmıştır.

Hıristiyan siyonizmi özellikle Eski Ahit'teki iki metni dayanak noktası almaktadır. Bunlardan ilki ve en çok başvurulanı Tekvin 12/3'dür. 1. ve 2. kısımlarla birlikte okunduğunda Yehova'nın Hz. İbrahim'e kendisine göstereceği memlekete gitmesini buyurduğu, Hz. İbrahim'in soyundan gelenleri destekleyeceği, ona hayır dua edenleri kutsayacağı, onu lanetleyenleri ise lanetleyeceği anlamı çıkmaktadır. Yoel 3/2'ye göre ise Tanrı tüm milletleri toplayacak ve mirası olan İsrail için onlardan hesap soracaktır.²⁰ Hıristiyan siyonistler bu metinleri lafzi olarak yorumlarken, diğer teologlar metinlerdeki İsrail'in yerini Kilise'nin aldığına inanmaktadır.²¹

2.1. Premilenyal Dispensasyonizm ve Kıyamet Senaryosu

Pieterse'nin okumasına göre Hıristiyan siyonizmi "apokaliptik Hıristiyanlık" olgusunun bir alt başlığıdır, zira milenyalizm en erken şahsiyetlerden bu yana her daim Hıristiyanlığın bir parçası olmuştur. Düşünür Hıristiyan siyonizminin tarihteki çok sayıda teolojik, felsefi ve sosyopolitik etkenin nihai bir ürünü olduğunu savunmaktadır. "Hıristiyan siyonizmi Hıristiyan apokaliptik geleneğinin hususi bir ifadesi olup bu geleneğin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Reform, Aydınlanma, Yahudi özgürleşmesi, 21. yüzyıl evanjelizmi ve emperyalizmi ile 20. yüzyıl evanjelizmi ve Birleşik Devletler hegemonyasının önemli anlarını oluşturduğu uzun bir zincirleme tepkimenin ürünüdür."²²

¹⁵ Regina Sharif, "Christians for Zion, 1600-1919", *Journal of Palestine Studies* 5/3/4 (1976): 125.

¹⁶ Mark Tooley, "Mainline Protestant Zionism and Anti-Zionism", *The New Christian Zionism: Fresh Perspectives on Israel & The Land*, ed. Gerald R. McDermott (Downers Grove: InterVarsity Press, 2016): 203-204. Batı'da "liberation theology" olarak bilinen özgürleşme teolojisi 20. yüzyılda Güney Amerika'da başlayan, özellikle zulüm ve fakirlik çekenleri merkezine alan bir dini-siyasi akımdır. Marksist-sosyalist düşüncelerle ilişkili olan akım Papa 2. Jean-Paul tarafından aşırı politize olduğu gerekçesiyle eleştiriye tabi tutulmuştur.

¹⁷ Caitlin Carenen, *The Fervent Embrace: Liberal Protestants, Evangelicals and Israel* (New York and London: New York University Press, 2012), 209.

¹⁸ Andrew Crome, *Christian Zionism and English National Identity, 1600-1850* (Cham: Palgrave Macmillan, 2018), 267.

¹⁹ Joseph M. Canfield, *The Incredible Scofield and His Book* (Vallecito: Ross House Books, 1988), 309.

²⁰ Sean Durbin, "I am an Israeli: Christian Zionism as American Redemption", *Culture and Religion* 14/3 (2013): 327.

²¹ Judith Mendelsohn Rood – Paul W. Rood, "Is Christian Zionism Based on Bad Theology?", *Cultural Encounters* 7/1 (2011): 42.

²² Pieterse, "The History of a Metaphor", 77.

Hıristiyan siyonizminin teolojisini kavramak için altında yatan eskatolojik senaryoya aşına olmak gerekmektedir. Hıristiyan siyonistler Darby ile vücut bulan "premilenyel dispensasyonel teolojinin"²³ gerçek olduğuna ve aynıyle gerçekleşeceğine inanmaktadır. Bu teoloji Yeni Ahit tefsir çalışmalarıyla hayat bulmuş bir sistem değildir, 1830'da Glasgow'da Margaret MacDonald isimli bir genç kızın *vizyonunun* Darby tarafından sistemleştirilip yaygınlaştırılmasına dayanır.²⁴ Öğretiye göre dünya tarihi yedi çağdan (*seven dispensations*) oluşan doğrusal bir olgudur. Bunlar sırasıyla Masumiyet, Vicdan, Sivil Yönetim, Ataerkil Yönetim, Musa Kanunu, Rahmet ve Milenyum çağlarıdır.²⁵ İnsanlığın halihazırda altıncı çağda olduğuna, yedinci çağın ise çok yakında olduğuna inanılmaktadır. Kamphausen tarafından detaylarıyla aktarılan senaryoya göre kıyameti başlatan olaylar zinciri zaman zaman İslami gelenekte *Deccal* olarak tercüme edilen ancak ironik bir şekilde bazı Hıristiyan siyonistler tarafından İslam'daki Mehdi figürü ile özdeşleştirilen²⁶ *Antichrist*'in gelişimiyle başlayacaktır. *Antichrist* kendisini barışçıl ve hoşgörülü bir hümanist olarak tanıttık, Yahudilerle müttefik olacak ve İsrail-Filistin sorununu çözecektir. Kaynaklarda *Sahte Peygamber* olarak geçen bir lider atayarak, Şeytan, *Antichrist* ve *Sahte Peygamber*'den oluşan bir *cehennem teslisi* kuracaktır. Yönetiminin ilk üç buçuk yılından sonra *Antichrist* gerçek yüzünü göstermeye başlayacak ve bu dönemde Moria dağında yer alan tapınağın kutsallığına tecavüz edecektir. Bu hamleyle birlikte Hz. İsa'nın yeryüzüne ikinci kez inmesinden önceki son evre olan "Büyük Sıkıntı Yılları (*Tribulation*)" başlayacaktır. Bu evrede *Antichrist* İsrail'i ve Yahudileri yok etmeye çalışacaktır. Yahudi nüfusunun üçte biri Hıristiyanlığa geçecek, kalanları ise müteakip Armageddon Savaşı'nda öldürülecektir. Bu savaşın sonlarına doğru İslami gelenekte *Ye'cüc ve Me'cüc* olarak ifade edilen ve *Gog ve Magog* olarak anılan kısımda insanlar Tanrı'yla ve birbirleriyle nükleer, biyolojik ve kimyasal silahlar kullanarak savaşacaklar, bunun sonucunda milyarlarca insan yok olacaktır. İnsanlığın şahit olduğu en şiddetli savaştan sonra kalan güçler İsrail'i yok etmek için birleşecek ancak Hz. İsa gökten inerek İsrail'i kurtaracaktır. Bunun üzerine hayatta kalan Yahudiler onun Mesih olduğuna inanacaktır. Hz. İsa *Antichrist*'in ve *Sahte Peygamber*'in güçlerini bozguna uğratacaktır. Ardından yedinci dönem başlayacak, Hz. İsa Şeytan'ı zincirleyecek, inanmayanları inananlardan ayırarak onları cezalandıracak ve Kudüs'teki tahtından dünyayı barış ve esenlik içerisinde yönetecektir.²⁷

2.2. Hıristiyan Teologların Eleştirileri ve Emperyalizm Bağlantısı

Siyonist olmayan Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizminin teolojisini defaatle eleştiriye tabi tutmuştur. Buna göre Yahudilerin *seçilmiş ırk* olarak görülmesi Hıristiyan teolojisi perspektifinden bakıldığında bir zayıflıktır.²⁸ Yeni Ahit uzmanı teologlar Hıristiyan siyonizmine hiçbir zaman kayda değer bir destek vermemişlerdir ve onlara göre Yeni Ahit, bu akımın "vaad edilmiş topraklar" ve "seçilmişlik" doktrinlerini reddetmektedir.²⁹ Diğer büyük bir iti-

²³ Dispensasyonelizm ile ilgili kapsamlı bir çalışma için bkz. Timothy P. Weber, *On the Road to Armageddon: How Evangelicals Became Israel's Best Friend* (Grand Rapids: Baker Academic, 2004).

²⁴ Ben Witherington III, *The Problem with Evangelical Theology* (Waco, Baylor University Press, 2005), 93-94.

²⁵ Charles C. Ryrie, *Dispensationalism* (Chicago: Moody Press, 1995), 41-46.

²⁶ Richard Cimino, "No God in Common: American Evangelical Discourse on Islam after 9/11", *Review of Religious Research* 47/2 (Aralık 2005), 167.

²⁷ Erhard Kamphausen, "Christlicher Zionismus: Die Bedeutung Jerusalems im Endzeitdenken des Protestantischen Fundamentalismus", *Auf zum letzten Gefecht? Christlicher Zionismus auf dem Vormarsch* Bildirileri (Almanya-Bad Boll, 08-10 Aralık 2006), 2007, 17-27, "Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll", erişim 10 Temmuz 2019, <https://ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/640806-Kamphausen.pdf>.

²⁸ Stephen Sizer, *Christian Zionism: On the Road to Armageddon: The historical roots. Theological basis and political consequences of Christian involvement in the Arab-Israeli conflict* (Colorado Springs: Presence Ministries International, 2004), 52-56.

²⁹ Philip La Grange Du Toit, "Does the New Testament support Christian Zionism", *In die Skriflig* 50/1 (2016): 7.

raz ise Protestanlık, Katoliklik ve Ortodoksluk gibi ana akım Hıristiyan mezheplerinde “Armageddon” savaşının yer almayışı noktasındadır.³⁰ Halsell Hıristiyan siyonizmindeki, Eski Ahit’e, Mesihçilik ve milenyalizme dayanan Hıristiyanlık dışı motiflere işaret etmektedir ki yazara göre bunlar Yahudi geleneğinin karakterini taşımaktadır.³¹ Her şeye rağmen Hıristiyan teolojisinden bu tarz sapmalar Hıristiyan siyonistler için bir sorun teşkil etmemektedir, zira “evanjelistler teoloji tarafından değil pragmatizm tarafından yönlendirilmektedir.”³² Bunlar ve diğer sebeplerden ötürü bazı Hıristiyan teologlar Hıristiyan siyonizmini *heretik* ilan etmiştir.³³

Hıristiyan siyonizminin teolojisinin eleştirildiği bir diğer husus ise onun “emperyal teoloji”³⁴ olarak yerine getirdiği işlev ile ilgilidir. Gerçekten de Soğuk Savaş sırasında Hıristiyan siyonistler tarafından *Şeytan’ın müttefikleri* olarak görülen komünistlerin³⁵ yerini Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra Müslümanların alması aradaki paralelliklere işaret etmektedir.³⁶ Birçok düşünür Hıristiyan siyonizmi, *Yahudi-Hıristiyan Batı* söylemi ve emperyalizm arasında sağlam bağlar olduğunu iddia etmektedir. Von Raussendorff “Hıristiyan siyonizminin Yahudi siyonizminin ideolojik kaynağı olduğunu, onu hayata geçirdiğini ve Büyük Britanya ve ABD’nin emperyalist menfaatleri sebebiyle dünya politikasının bir faktörü haline getirdiğini”³⁷ belirtmektedir. Bu bağlamda Spector’a göre, “(Hıristiyan siyonistlerin) İsrail’e olan bağlılığı din ve jeopolitik evliliğine dayanmaktadır.”³⁸ Pieterse’nin “yüzlerce yıllık evanjelist lobicilik faaliyetlerinin başarısı”³⁹ olarak gördüğü Balfour Deklarasyonu’nun arka planında Napolyon’un Roma İmparatoru Julian’dan sonra “Filistin’de egemen bir Yahudi devleti vaat eden ilk siyasi lider”⁴⁰ olması ve Fransa’nın gücünü artırmasından çekinen Shaftesbury ve Balfour gibi bazı İngiliz siyasetçilerin Hıristiyan siyonistlerin görüşlerini benimsemenin Britanya İmparatorluğu’nun Orta Doğu’daki menfaatleri için faydalı olduğuna inanmaları yatmaktadır. Bu sebeplerle Hıristiyan siyonizmi aynı zamanda daha büyük bir mesele olan *şark meselesinin* alt kategorilerinden birisi olarak görülmüştür. Aynı şekilde ABD başkanları da genellikle oluşuma destek vermişlerdir. Carter’ın Hıristiyan siyonistlerin beklentilerini karşılamamasından⁴¹ sonra seçilen Reagan, Armageddon savaşına olan inancını beyan etmiştir.⁴² George H. W. Bush, Clinton ve George W. Bush da İsrail yanlısı bir tutum sergilemişlerdir.⁴³ Oğul Bush zamanında yapılan Irak müdahalesinde neo-muhafazakarlarla müttefik olan Hıristiyan siyonistlerin etkisi olduğu belirtilmektedir.⁴⁴ Obama İsrail ile ilgili meselelerde daha yansız bir politika izlemiş olsa da, halefi Trump 14 Mayıs 2018 tarihinde ABD’nin İsrail’deki büyükelçiliğini Kudüs’e taşıyarak ve ihtilafı Golan tepelerini İsrail toprağı olarak tanıdığını açıklayarak harekete somut destek vermiştir. Smith ABD’nin Hıristiyan siyonizmine verdiği

³⁰ Kiracofe, *Dark Crusade*, xii.

³¹ Halsell, *Tanrı’yı Kıyamete Zorlamak*, 74.

³² Spector, *Evangelicals and Israel*, 45.

³³ Philip A. F. Church, “Dispensational Christian Zionism: A Strange But Acceptable Aberration or a Deviant Heresy?” *Westminster Theological Journal*, 71 (2009): 395-396.

³⁴ Philip La Grange Du Toit, “The Radical New Perspective on Paul, Messianic Judaism and their connection to Christian Zionism”, *HTS Teologiese Studies* 73/3 (2017): 2.

³⁵ Örneğin Hıristiyan siyonizminin ABD’de yaygınlaşmasında büyük rol oynayan Left Behind adlı roman serisinde *Antichrist* bir Rus Birleşmiş Milletler çalışanı tarafından canlandırılmaktaydı. Mike Minnicino, “Darby Made ‘Christian Zionism’ for the Empire”, *Executive Intelligence Review* 29/46 (Kasım 2002): 63.

³⁶ Kamphausen, “Christlicher Zionismus”, 9.

³⁷ Klaus von Raussendorff, “Christlicher Zionismus”, *Freidenker: Zeitschrift des Deutschen Freidenker-Verbandes* 2/06 (Haziran 2006): 27.

³⁸ Spector, *Evangelicals and Israel*, 50.

³⁹ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 82.

⁴⁰ Sizer, *Christian Zionism*, 16.

⁴¹ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 82.

⁴² Halsell, *Tanrı’yı Kıyamete Zorlamak*, 29.

⁴³ Ariel, “An Unexpected Alliance”, 82-83.

⁴⁴ Lawrence Davidson, “Christian Zionism as a Representation of American Manifest Destiny”, *Critique: Critical Middle Eastern Studies* 14/2 (2005): 166.

bu desteği Hıristiyan siyonizminin anayasası olarak gördüğü Cartwright dilekçesinde gözlemlenen, modernizm, emperyalizm ve batı Hıristiyanlığı arasındaki karmaşık ilişkilere bağlanmaktadır.⁴⁵ Bir diğer yoruma göre Hıristiyan siyonizmi ABD'nin kendi tarihini tanımlamak için kullandığı "açık kader (*manifest destiny*)" kavramının bir temsilinden ibarettir ve Amerika'ya göçenlerin oradaki tecrübeleriyle Yahudilerin Filistin'deki tecrübeleri arasındaki aşikâr bir paralellik vardır.⁴⁶ Son olarak imparatorlukların "tanrısal bir amaca" ihtiyaç duyduklarını, "Yahudi-Hıristiyan geleneği mitinin" ve Hz. İsa'nın tekrar yeryüzüne gelmesi için İsrail'in merkezi bir rol oynadığına inanan Hıristiyan sağının *theologia gloriae* sisteminin birlikte *emperyal teolojiyi* inşa ettiklerini savunan Raheb, Batılı ve Yahudi teologların Filistinlilerin ve ülkelerinin gördüğü zararların müsebbiplerinden olmalarından ötürü onlardan özür dileyebilecek noktaya henüz gelmediklerini belirtmektedir.⁴⁷

Hıristiyan siyonizminin *emperyal teoloji* olarak Orta Doğu için ortaya çıkardığı sonuçlar yıkıcı boyuttadır. Sizer, Armageddon inancının ve Hıristiyan siyonistlerin temel görüşlerinin Orta Doğu'daki barış ihtimalini ortadan kaldırdığını belirtmektedir.⁴⁸ Kiracofe'a göre Birleşik Devletler "Eski Ahit'in acımasız peygamberlerine ve kanlı Orta Doğu savaş meydanlarına dalmış, dünyanın Yeni Ahit okuyan lider haçlı devleti"⁴⁹ haline gelmiştir ve "Hıristiyan siyonizmi emperyalizmin hizmetinde kötücül bir rol oynamaktadır."⁵⁰ Hıristiyan siyonistlerin Orta Doğu'da nükleer bir savaş tasarladıkları gerçeği hatırlandığında, bu şiddete meyyal⁵¹ ideolojinin sonuçları sadece Müslümanlara yönelik değil, tüm dünyaya yönelik bir tehdit teşkil etmektedir.⁵²

3. HIRİSTİYAN SİYONİZMİ VE ANTI-SEMİTİZM

Birbirlerini anlama noktasındaki başarısızlıklarına işaret eden Goldman'a göre "son tahlilde, Yahudiler ve Hıristiyanlar birbirlerine karşı bir sır olarak kalmak zorundadır."⁵³ Ancak Hıristiyan siyonistler ve Yahudiler arasındaki meselenin *karşılıklı anlaşmayı başaramamaktan* daha derinde yattığı gözlemlenmektedir. Hıristiyan siyonizmi *anomalisine* bir açıklama getirmek isteyen kişiler Hıristiyan siyonizmi içerisinde yer alan antisemitizme işaret etmektedir. Buna göre Hıristiyan siyonistler Yahudilerin ve Yahudi devletinin kurulmasının gerçekleşmesi için hayati bir rol oynadığı kıyamet senaryolarını yürürlüğe koymak adına İsrail'i her şartta desteklerken, bu senaryonun nihai sonuçları antisemitiktir. Senaryo Yahudilerin kendisini Mesih gibi gösteren *Antichrist* tarafından yönetilmesini⁵⁴ ve Yahudilerin çoğunluğunun Mesih'in gelişinden sonra ölmesini⁵⁵ içermektedir. Hıristiyan siyonistler ve Ya-

⁴⁵ University of Notre Dame, "Christian Zionism, American Modernity, and the Trump Declaration on Jerusalem", erişim: 10 Haziran 2019, <https://contendingmodernities.nd.edu/global-currents/christian-zionism-american-modernity-trump-declaration-jerusalem/>.

⁴⁶ Davidson, "Christian Zionism as a Representation of American Manifest Destiny", 157-169.

⁴⁷ Mitri Raheb, *Faith in the Face of Empire: The Bible through Palestinian Eyes* (New York: Orbis Books, 2004), 64-66. *Theologia gloriae* (görkem teolojisi) Martin Luther'in *theologia crucis* (çarmih teolojisi) ile zıt olduğunu ifade ettiği Hıristiyanlık yorumunun adıdır. Luther'e göre çarmih teolojisi insanın Tanrı karşısında kendisini savunmak konusundaki çaresizliğine işaret ederken, görkem teolojisi ise insanın iyiliği seçme kudreti olduğu anlamına gelmektedir.

⁴⁸ Sizer, *Christian Zionism*, 102.

⁴⁹ Kiracofe, *Dark Crusade*, 45.

⁵⁰ Kiracofe, *Dark Crusade*, 181.

⁵¹ Krş. Abraham - Boer, "God Doesn't Care", 2009, 108.

⁵² Kiracofe, *Dark Crusade*, 177; Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 36.

⁵³ David Shushon, "Zionism for Christians", *First Things* 184 (Haziran/Temmuz 2008): 21. David Goldman bu çalışmayı "David Shushon" mahlası ile yayınlamıştır.

⁵⁴ Ariel, "An Unexpected Alliance", 76.

⁵⁵ Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 94,138; Spector, *Evangelicals and Israel*, 14.

1326 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

hudiler arasındaki başlıca ayrılık noktası Hz. İsa'dır. Hıristiyan siyonistler Hz. İsa'nın Kudüs'teki tahtından dünyayı yöneteceğine inanırken⁵⁶, Mesihçi Yahudiler Hz. İsa'yı Mesih olarak kabul etmemektedir.

Bunun yanında, neredeyse daima İsrail yanlısı açıklamalar yapan bazı Hıristiyan siyonistlerin zaman zaman doğrudan antisemitik söylemlere başvurduğu gözlemlenebilmektedir. Örneğin Falwell 1999'da *Antichrist*'in Yahudi bir erkek olacağını söylemiştir.⁵⁷ Lindsay çeşitli kereler "ahir zamanda Hz. İsa'yı kabul etmeyen Yahudilerin katlinin Yahudi soykırımını gölgede bırakacağını" ima etmiştir.⁵⁸ Premilenyal dispensasyonist teolojinin kıyamet senaryosuna göre Yahudiler ya Hıristiyanlığa geçecek, ya da yok edileceklerdir, ancak her halükârda yok olacaklardır.⁵⁹ Yahudiler Hıristiyan siyonizminin kendileri için öngördüğü sonun farkında olmakla birlikte⁶⁰ onlardan aldıkları desteğe binaen seslerini yükseltmemektedir. Anlaşılacağı üzere iki taraf da birbirlerine karşı muvakkat bir faydacılık anlayışıyla yaklaşmaktadır. Literatürde bu ilişkiyi özetlemek için şu ifadeye yer verilmektedir: "Mesih gelirse, o gün seçenekleri değerlendiririz. Bu arada Tanrı'yı övmeye ve cephaneyi aktarmaya devam."⁶¹

4. HIRİSTİYAN SİYONİZMİ VE ANTI-İSLAMİZM

Yukarıda görüldüğü üzere, Hıristiyan siyonistlerin gerçekleşeceğine inandıkları kıyamet senaryosunda Müslümanlar ancak düşman saflarında savaşan *Gog ve Magog* olarak anlam bulabilmektedir. Bilindiği üzere *Gog ve Magog* fundamentalist tefsirciler tarafından her zaman İslam dünyası olarak yorumlanmıştır.⁶² Buna göre Müslümanlar Hz. İsa'nın Tanrı olduğuna inanmadıkları için Armageddon Savaşı'ndan sonra kurulacak *Milenyum Barış İmparatorluğu'na* da giremeyecektir. Onlar Şeytan, *Antichrist* ve *Sahte Peygamber'*den oluşan cehennem teslisinin müttelikleridir. Aynı zamanda Filistinliler, Araplar ve Müslümanlar senaryo önünde doğrudan engel teşkil etmektedir.⁶³ Örneğin Kubbetü's-Sahre ve Mescid-i Aksâ'nın bulunduğu yere Üçüncü Mabe'd'in yapılması gerektiğine inanan Hıristiyan siyonistler, bunu gerçekleştirmek amacıyla Yahudileri bu camileri yıkmaya teşvik etmişlerdir. Başka bir görüşe göre Ortodoks Yahudiler bu camileri yıkarak Müslümanlar ve Yahudiler arasında savaş çıkartacaklar, bunun üzerine Mesih yeryüzüne inecektir.⁶⁴ Her hâlükârda senaryo gereği Müslümanların nazarında yeryüzündeki en kutsal mekanlar arasında yer alan bu mabe'delerin yıkılmaları gerekmektedir.

Mouly ve Robertson'a göre, Hıristiyan siyonistlerin %70'i Araplara karşı ya kayıtsız ya da düşmanca hisler beslemektedir.⁶⁵ 11 Eylül'den sonraki dönemde İslam'ın şeytanlaştırılması operasyonu Robertson, Graham, Lindsey, Vines ve Falwell gibi Hıristiyan siyonistler tarafından gerçekleştirilmiştir.⁶⁶ Bu ve diğer figürlerin anti-İslami söylemlerinde ortak öğeler İslam'ın şiddet dini olduğu ve İslam'ın Tanrı'sının Hıristiyanlığın ve Yahudiliğin Tanrı'sından

⁵⁶ Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 59.

⁵⁷ Martha F. Lee, *Millennial Visions: Essays on Twentieth-Century Millenarianism* (Westport: Praeger, 2000), 141-142. Diğer anketler için bk. Cimino, "No God in Common:", 163-164.

⁵⁸ Napierala, "Christian Zionism and Its Influence", 544.

⁵⁹ Abraham - Boer, "God Doesn't Care", 101.

⁶⁰ Morris Jastrow: "Hıristiyan siyonistler Yahudi siyonizmini desteklerken bunu ebedileşsinler diye değil, yok olsunlar diye yapmaktadır."; Daniel Pipes: "İyi tarafından bakacak olursak Amerikan Hıristiyan siyonistleri İsrail Savunma Kuvvetleri yanında Yahudi devletinin stratejik ajanlığını yapabilir." Alam, *Israeli Exceptionalism*, 129.

⁶¹ Nathan Perlmutter - Ruth Ann Perlmutter, *The Real Anti-Semitism in America* (New York: Arbor House, 1982), 172.

⁶² Kamphausen, "Christlicher Zionismus", 24.

⁶³ Spector, *Evangelicals and Israel*, 55.

⁶⁴ Halsell, *Tanrı'yı Kıyamete Zorlamak*, 82.

⁶⁵ Mouly-Robertson, "Zionism in American Premillenarian Fundamentalism", 107.

⁶⁶ Dennis R. Hoover, "Is Evangelicalism Itching for a Civilization Fight?: A Media Study", *The Brandywine Review of Faith & International Affairs* 2/1 (2004): 11-12.

farklı olduğudur.⁶⁷ Yine İsrail'in 1948 yılında kuruluşu, Filistinliler için doğurduğu olumsuz sonuçlara rağmen, Hıristiyan siyonistlerin çoğu için bir kıyamet alametinin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir.⁶⁸

Bu olumsuz tavrın değinilmeyen bir diğer sebebi de Hıristiyanların Hz. İsmail hakkındaki olumsuz görüşleridir. Sık sık alıntı yaptıkları Feinberg, "Tanrı vakti geldiğinde, tüm düzenlerine ve entrikalarına rağmen İsmail'in oğullarını dışarı atacak ve yerlerine İshak'ın oğullarını yerleştirecektir"⁶⁹ demektedir. Bilindiği üzere Yahudi-Hıristiyan geleneği Hz. İsmail ile ilgili bir dizi hakaretimiz yakıştırma eşliğinde kendilerinin Hz. İshak'ın, Arapların ise Hz. İsmail'in soyundan geldiğine inanmaktadır.

Bu hususlar birlikte değerlendirildiğinde halihazırda Hıristiyan siyonistlerin İslam'a ve Müslümanlara neden bu kadar olumsuz yaklaştıkları netlik kazanmaktadır. Spector'ın deyişiyle, "ortadaki sorun Tanrı ve Yahudi-Hıristiyan Batı ile Şeytan ve İslam arasındadır."⁷⁰ Bu yüzden İsrail'in sadece Yahudiler tarafından iskanı amacıyla Filistinlilerin etnik temizliğinin de Hıristiyan siyonistlerin planları dahilinde olduğu⁷¹ bilgisi şaşırtıcı olmamalıdır, zira Şeytan'ın müttefiklerine ne yapılırsa yapılsın kötülük olmayacaktır. Hz. İsa'nın yeryüzünde barışı tesis edecek ve bin yıl sürecek *Göklerin Krallığı*'ni kurabilmesi için senaryo gereği kötü karakterlerin de üzerine düşen rolü oynaması gerekmektedir. Hatta Yahudi siyonizmdeki *self-redemption* doktrinine⁷² benzeyen bir görüşe göre kehanetlerin gerçekleşmesi beklenmeli, eğer henüz yeteri kadar kötülük yoksa, Hz. İsa'nın tekrar gelmesini hızlandırmak için kötülükler artırılmalı, milyarlarca insanın ölümüyle sonuçlanacak Armageddon savaşı geciktirilmeden çıkarılmalıdır. Görüldüğü üzere karşı karşıya olunan, gerçek dünyadaki olaylar ve aktörler hakkında rasyonalizasyona ve değişime kapalı olan, son derece tehlike arz eden dini inançlardır. Spector bu hususu şöyle özetlemektedir: "Evanjelistlerin İsrail'e olan siyasi desteğinin dini inançlarıyla uyuşması gibi, İsrail'in düşmanlarına olan muhalefetleri de teolojilerinde yer almaktadır. Derin ruhsal çekişmelerden kök alan kadim bir düşmanlıktır. Hıristiyan siyonistler için mücadele terörizm ve İsrail'in Arap ve Müslüman komşularıyla yaptığı savaşlardan daha öteye gitmektedir ve medeniyetler çatışmasından bile daha büyüktür. Tanrı ve Allah arasında bir rekabettir: Yahudiliğin ve Hıristiyanlığın Tanrısı karşısında Müslümanların tapındıklarını düşündükleri şüpheli varlık. Evanjelist siyonistlerin çoğu için Orta Doğu'daki düşmanlıkların kaynağında yatan ilahi çatışma budur. Yahudi devletiyle olan ve kutsal kitaplarına dayanan ittifakları ile bu durum aynı resmin iki yarısıdır."⁷³

Yukarıda söylenilenlere binaen açıklık kazanan husus Hıristiyan siyonizmdeki anti-İslamizm'in, Şamlı Yuhanna ile birlikte henüz 8. yüzyılda Doğu Hıristiyanlığında başlayan, 9. yüzyılda İspanya'da yaşayan Speraindeo ve öğrencileri Eulogius ve Alvarus üzerinden Batı-Latin Hıristiyanlığına taşınan, Protestanlığın kurucusu Luther tarafından iktibas edilen ve tarih boyunca Hıristiyan okuryazarlarının çoğunluğunu çeşitli şekillerde etkisi altına alan Hıristiyan anti-İslamizm'inin üzerine inşa edilmek kaydıyla premilenyal dispensasyonel teolojinin *nevi şahsına münhasır* apokaliptik senaryosundan yapılan çıkarımların bir ürünü olduğudur. Hareketi tehlikeli kılan en büyük unsur taraftarlarının senaryoya bağlılıklarının dogmatik ve akıllüstü bir düzlemde yer alışıdır, zira insan varlığının anlamını ve mevcut aktör ve

⁶⁷ Cimino, "No God in Common:", 166.

⁶⁸ Du Toit, "The Radical New Perspective", 3.

⁶⁹ Paul Boyer, "The Middle East in Modern American Popular Prophetic Belief", *Imagining the End: Visions of Apocalypse from the Ancient Middle East to Modern America*, ed. Abbas Amanat and Magnus Bernhardsson (London and New York: I.B. Tauris, 2002): 321.

⁷⁰ Spector, *Evangelicals and Israel*, 35.

⁷¹ Sizer, *Christian Zionism*, 96.

⁷² Yahudi mesihçiliğinin bir yorumu olan "self-redemption" inancı beklenen mesihin kendi kendine zuhur etmeyeceği, gelmesi için gereken şartların insanlar tarafından oluşturulmasını öngörmektedir.

⁷³ Spector, *Evangelicals and Israel*, 76.

1328 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

olayların tanımını bu senaryoda bulmaktadırlar. Hıristiyanlık, Yahudiliğin bünyesinden kendisine ait bir şeriat olmadan doğuşundan itibaren belirli bir kararsızlık (*instability*) sorununa düşer olmaktadır.⁷⁴ Bu sebeple Hıristiyanlığın akıl-duygu terazisinde duygu kefesi ağır basar görünmektedir.⁷⁵ Bu durum Hıristiyanlık içerisindeki en *ateşli* fraksiyonlardan birisi olarak bilinen Hıristiyan siyonistlerle akıl ve sağduyu zemininde müzakere etme olanağını güçleştirmektedir. Dolayısıyla İslam hakkındaki olumsuz kanaatlerini değiştirmek pek mümkün görünmemektedir.

İkinci ve pek bahsedilmeyen tehlike ise Hıristiyan siyonistlerin tanımları hakkındadır. Bir görüşe göre Hıristiyan siyonizmi Yahudilerin Filistin'e dönüş haklarını savunan Hıristiyanlara verilen isimdir. Bu tanıma göre ana akım Hıristiyan siyonistler ABD'de Hıristiyan sağ ile irtibatlandırılan fundamentalistler veya evanjelistler değil, liberal Hıristiyanlardır. Siyonist olduklarını açıklamaya yanaşmamakta, literalist geleneğe de dahil olmamaktadırlar. Eğer bu yaklaşım isabetliyse, Hıristiyan siyonistlerin gerçek sayısı 20-30 milyon arasına değil, 75 milyon gibi bir rakama tekabül etmektedir.⁷⁶ Ancak Hıristiyan siyonizmi hakkında üretilen literatürün neredeyse tamamının bu yaklaşıma yabancı olduğunu belirtmek gerekir.

SONUÇ

Kuşkusuz Hıristiyan siyonizmi hususunda son sözü söylemek mümkün görünmemektedir, zira hareket kendisini *yeni Hıristiyan siyonizmi* gibi başlıklarla güncellemekte, bu esnada temelindeki öğretiyi olan dispensasyonizm ile dahi arasına mesafe koyabilmektedir. Ancak araştırmanın bulguları ışığında aşağıdakileri ifade etmek mümkün olacaktır. Hıristiyan siyonizmi adı verilen hareket üç dinin çeşitli biçimlerde etkileşime girdiği, dolayısıyla üç dinin de bağlarını yakından ilgilendiren, Hıristiyanlığın Protestanlık mezhebi dahilinde vücut bulan, günümüze gelinceye dek özellikle İngiltere ve ABD üzerinden dünya politikasını derinden etkileyen, literatür tarafından zaman zaman *oksimoron* olarak adlandırılan tuhaf bir fenomendir. Teolojik inceleme hareketin Hıristiyanlık dininin kutsal metinlerini genellikle İsrail lehine yorumladığını, ancak bu durumun siyonist olmayan Hıristiyan teologlarca desteklenmediğini göstermektedir. Emperyalist ajandalar dahilinde ABD ve İngiltere gibi devletlerce de destek bulan bu hareketin kıyamet senaryosuna göre *dost-düşman* Yahudilerin çoğunluğu Armageddon savaşında öldürülecek, kalanları Hıristiyanlığa geçiş yapacak; *düşman* olan Müslümanlar ise Şeytan'ın müttefikleri olarak kötülüğün tarafında olacak, Hz. İsa'nın yeryüzüne dönüşüyle mağlup edilecek ve yok edileceklerdir. Bu ve yukarıda anılan diğer sebeplerle hareket bünyesinde antisemitizm ve anti-İslamizm barındırır. Milyarlarca dolarlık bütçeleriyle, on binlerle ifade edilen propagandist vaizleriyle, Kuran-ı Kerim'i yakmak ve Hz. Muhammed'e *terörist* demek gibi eylemleriyle, Yahudileri İsrail'i Filistinlilerden *temizlemeye* teşvik etmeleriyle ve bu uğurda ciddi bir finansal ve manevi destek sağlamalarıyla, Batı devletlerini İsrail'in düşman olarak algıladığı Müslüman komşularıyla savaşmaya teşvik eden lobicilik faaliyetleriyle Hıristiyan siyonistler halihazırda İslam'ın yüzleştiği en ciddi meydan okumalardan birisini teşkil etmektedir. Nihai hedefleri olan Hz. İsa'nın zuhur etmesine ulaşmaya dek durmayacak olan, bu uğurda nükleer savaşlarla insanlığın çok büyük bir kısmının katledilmesini dahi göze alan üst seviyede Makyavelist bir hareketle karşı karşıya olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Bu hareketin zararlı sonuçlarıyla mücadele etmek için atılması gereken

⁷⁴ Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Islam and Secularism* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), 27-29.

⁷⁵ Bu ifade cüretkâr bir söylem gibi görünmekle birlikte Hıristiyanların dinlerini "sevgi dini" olarak vurgulamaları, Kilise babalarının "inanıyorum çünkü saçma/imkânsız (credo quia absurdum/impossible est)" gibi ifadeleri, Hıristiyan entelijansiyanın İslam dinini öznelerarası bir okumayla rasyonel düzlemde değerlendirmeye başlamasının yaklaşık bin yıl sürmesi ve Hıristiyan dünyanın rasyonelite ve bilimle gelişiminin ancak sekülerleşme ile birlikte dinden uzaklaşarak gerçekleşmesi gibi tarihi olgular birlikte değerlendirildiğinde bu sonuç çıkmaktadır.

⁷⁶ Peter J. Miano, "Mainstream Christian Zionism", *Prophetic Voices on Middle East Peace: A Jewish, Christian, and Humanist Primer on Colonialism, Zionism, and Nationalism in the Middle East*, ed. Thomas E. Phillips vd. (Claremont: Claremont Press, 2016), 163-186.

en önemli adım, hareket hakkında araştırma faaliyetlerini artırmak ve kitleleri doğru biçimde bilgilendirmek olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abraham, Ibrahim - Boer, Roland. "God Doesn't Care: The Contradictions of Christian Zionism". *Religion & Theology* 16 (Haziran 2009): 90-110.
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *Islām and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.
- Alam, Muhammad Shahid. *Israeli Exceptionalism: The Destabilizing Logic of Zionism*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- Aldrovandi, Carlo. "Theo-Politics in the Holy Land: Christian Zionism and Jewish Religious Zionism". *Religion Compass* 5/4 (2011): 114-128.
- Ariel, Yaakov. "An Unexpected Alliance: Christian Zionism and Its Historical Significance". *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 74-100.
- Batut-Lucas, Katia. "Le sionisme chrétien évangélique aux états-Unis et le cas du CUF: des formes de pèlerinages". *Sciences Religieuses* 44/4 (2015): 457-478.
- Boyer, Paul. "The Middle East in Modern American Popular Prophetic Belief". *Imagining the End: Visions of Apocalypse from the Ancient Middle East to Modern America*. Ed. Abbas Amanat - Magnus Bernhardsson. 312-335. London and New York: I.B. Tauris, 2002.
- Canfield, Joseph M. *The Incredible Scofield and His Book*. Vallecito: Ross House Books, 1988.
- Carenen, Caitlin. *The Fervent Embrace: Liberal Protestants, Evangelicals and Israel*. New York and London: New York University Press, 2012.
- Church, Philip A. F. "Dispensational Christian Zionism: A Strange But Acceptable Aberration or a Deviant Heresy?" *Westminster Theological Journal* 71(2009): 375-398.
- Cimino, Richard. "No God in Common: American Evangelical Discourse on Islam after 9/11". *Review of Religious Research* 47/2 (Aralık 2005): 162-174.
- Crome, Andrew. *Christian Zionism and English National Identity, 1600-1850*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- Davidson, Lawrence. "Christian Zionism as a Representation of American Manifest Destiny". *Critique: Critical Middle Eastern Studies* 14/2 (2005): 157-169.
- Dunn, James D.G. *Jews and Christians: The Parting of the Ways: A.D. 70 to 135*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1999.
- Durbin, Sean. "I am an Israeli: Christian Zionism as American redemption". *Culture and Religion* 14/3 (2013): 324-347.
- Du Toit, Philip La Grange. "Does the New Testament support Christian Zionism?" *In die Skriflig* 50/1 (2016): 1-9.
- Du Toit, Philip La Grange. "The Radical New Perspective on Paul, Messianic Judaism and their connection to Christian Zionism?". *HTS Teologiese Studies* 73/3 (2017): 1-8.
- Girard, William. "Christian Zionism at Jerusalén Church in Copán Ruinas, Honduras, an 'Out-of-the-Way' Place". *Comprehending Christian Zionism: Perspectives in Comparison*. Ed. Göran Gunner - Robert O. Smith. 125-136. Minneapolis: Fortress Press, 2014.
- Hoover, Dennis R. "Is Evangelicalism Itching for a Civilization Fight?: A Media Study". *The Brandywine Review of Faith & International Affairs* 2/1 (2004): 11-16.
- Kamphausen, Erhard. "Christlicher Zionismus: Die Bedeutung Jerusalems im Endzeitdenken des protestantischen Fundamentalismus". *Auf zum letzten Gefecht? Christlicher Zionismus auf dem Vormarsch* Bildirileri (Almanya-Bad Boll, 08-10 Aralık 2006), 2007: 1-31, "Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll", erişim 10 Temmuz 2019, <https://ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/640806-Kamphausen.pdf>.
- Kim, Sung-Gun. "Korean Christian Zionism: A Sociological Study of Mission". *International Review of Mission, World Council of Churches*. 100/1 (2011): 85-95.
- Kiracofe, Clifford A. *Dark Crusade: Christian Zionism and US Foreign Policy*. London. New York: IB Tauris, 2009.

1330 | Ömer Kemal Şahin. (Dost-)Düşmanlar: Hıristiyan Siyonizmde Antisemitizm ve ...

- Lee, Martha F. *Millennial Visions: Essays on Twentieth-Century Millenarianism*. Westport: Praeger, 2000.
- Miano, Peter J. "Mainstream Christian Zionism". *Prophetic Voices on Middle East Peace: A Jewish, Christian, and Humanist Primer on Colonialism, Zionism, and Nationalism in the Middle East*. Ed. Thomas E. Phillips vd. 163-186. Claremont: Claremont Press, 2016.
- Minnicino, Mike. "Darby Made 'Christian Zionism' for the Empire". *Executive Intelligence Review* 29/46 (Kasım 2002): 63-65.
- Moruzzi, Norma Claire. "Strange Bedfellows: The Question of Lawrence Oliphant's Christian Zionism". *Modern Judaism* 26/1 (Şubat 2006): 55-73.
- Mouly, Ruth – Robertson, Roland. "Zionism in american premillenarian fundamentalism", *American Journal of Theology and Philosophy* 4/3 (1983): 97-109.
- Napierała, Paulina. "Christian Zionism and Its Influence on American Foreign Policy". *U.S. Foreign Policy: Theory, Mechanisms, Practice (Polonya Kraków, 25-- 27 Mayıs 2007)*. Ed. Wordliczek Łukasz, Paweł Laidler, Andrzej Mania. 539-548. Kraków: WUJ, 2007.
- Perlmutter, Nathan – Perlmutter, Ruth Ann. *The Real Anti-Semitism in America*. New York: Arbor House, 1982.
- Pieterse, Jan Nederveen. "The History of a Metaphor: Christian Zionism and the Politics of Apocalypse". *Archives de Sciences Sociales des Religions* 75 (Temmuz/Eylül 1991): 75-103.
- Raheb, Mitri. *Faith in the Face of Empire: The Bible through Palestinian Eyes*. New York: Orbis Books, 2004.
- Rood, Judith Mendelsohn – Rood, Paul W. "Is Christian Zionism Based on Bad Theology?". *Cultural Encounters* 7/1 (2011): 41-52.
- Rood, Paul W. "Christian Zionism". *Encyclopedia of Christianity in the United States*. 5: 518-519. Lanham: Rowman & Littlefield, 2016.
- Ruether, Rosemary Radford. *Faith and Fratricide: The Theological Roots of Anti-Semitism*. Eugene: Wipe & Stock, 1997.
- Ryrie, Charles C. *Dispensationalism*. Chicago: Moody Press, 1995.
- Schäfer, Peter. *Jesus in the Talmud*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2007.
- Sharif, Regina. "Christians for Zion, 1600-1919". *Journal of Palestine Studies* 5/3-4 (1976): 123-141.
- Shushon, David. "Zionism for Christians", *First Things* 184 (Haziran/Temmuz 2008): 21-26.
- Sigal, Gerald. *Anti-Judaism in the New Testament*. Bloomington: Xlibris, 2004.
- Sizer, Stephen. *Christian Zionism: On the Road to Armageddon: The historical roots, theological basis and political consequences of Christian involvement in the Arab-Israeli conflict*. Colorado Springs: Presence Ministries International, 2004.
- Smith, Robert O. "Anglo-American Christian Zionism: Implications for Palestinian Christians". *The Ecumenical Review* 64/1 (Mart 2012): 27-35.
- Smith, R. O. 2018, January 8, "Christian Zionism, American Modernity, and the Trump Declaration on Jerusalem" Contending Modernities.
- Spector, Stephen. *Evangelicals and Israel: The Story of American Christian Zionism*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Tooley, Mark. "Mainline Protestant Zionism and Anti-Zionism". *The New Christian Zionism: Fresh Perspectives on Israel & The Land*. Ed. Gerald R. McDermott. 197-219. Downers Grove: InterVarsity Press, 2016.
- University of Notre Dame. "Christian Zionism, American Modernity, and the Trump Declaration on Jerusalem". Erişim: 10 Haziran 2019, <https://contendingmodernities.nd.edu/global-currents/christian-zionism-american-modernity-trump-declaration-jerusalem/>.
- Von Raussendorff, Klaus. "Christlicher Zionismus". *Freidenker: Zeitschrift des deutschen Freidenker-Verbands* 2/06 (Mayıs 2006): 27-35.
- Witherington III, Ben. *The Problem with Evangelical Theology*. Waco, Baylor University Press, 2005.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1331-1347

Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

İbn Haldūn'un Ahlāk Düşüncesi Bakımından Money-Hedonizm

Muhammet Caner Ilgaroğlu

Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fak., İslam Felsefesi Anabilim Dalı
Assistant Professor, Adıyaman University School of Islamic Studies
Islamic Philosophy Department
Adıyaman, Turkey
milgaroglu@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5712-9401

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 04 September / Eylül 2018

Accepted / Kabul Tarihi: 23 November / Kasım 2018

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2018

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık/December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1331-1347

Cite as / Atıf: Ilgaroğlu, Muhammet Caner. "Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality [*İbn Haldūn'un Ahlāk Düşüncesi Bakımından Money-Hedonizm*]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2018):1331-1347.
<https://doi.org/10.18505/cuid.615224>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

1332 | Muhammet Caner Ilgarođlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality
Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

Abstract: According to Ibn Khaldūn, man is a social entity deeply influenced by the geo-economics-politics of the environment in which he lives. The effect is seen as so strong that nearly all of these structures in their relationship to human beings are dominated by it. In this system, we see human beings as a creature who is both able to adapt himself to the environment and able to evolve in this harmony. From the perspective of Ibn Khaldūn, man cannot be evaluated or defined separately from the environmental conditions, the technique and architecture he has developed. Ibn Khaldūn sees the primary source of this change to be the desire to make life both more prosperous and bearable. Therefore, the most natural motivations that affect man's desire to alter the natural world are the environmental challenges that he encounters. The challenges that are imposed upon man in the natural world are those that have led to human progress. From *badāwa* (nomadic society) to *ḥaḍāra* (sedentary society) and so to the ceaseless drive of human progress that has served to make life more endurable, every effort in this sense leads to a physical and moral loosening as the incessant struggle to survive that defines human existence is made more bearable. Physical slack by breaking the resistance of man to resist the environmental conditions; and moral looseness by making man more vulnerable to the temptation of desires, pleasures and welfare that are the cause of moral dilemmas. Ibn Khaldūn's moral thought with its social, political, and other fields of application are all contexts that enable an understanding of the devaluation of money-hedonist morality in all ways. This article aims to analyze the social, political and economic dilemmas and challenges that the capitalist, consumption-based money-hedonist morality (obesity, social media addiction, consumption, and moral devaluation in the face of financial, virtual and imagined valuations, etc.) from the perspective of Ibn Khaldūn.

Summary: Man is endowed with both good and evil. Ibn Khaldūn notes that man tends to misuse these two orientations with a higher inclination towards evil, and that social conditions have an effect on this. He sees another characteristic of man, that they develop habits; accordingly, man is the child of his habits. Habits are second nature to man and affects all of his perceptions, particularly notions concerning truth. At the same time, human beings are under the constant influence of both habits, culture, and climate and geography; and all of these together affect our ethics, psychology and characteristics. Thus, man is a historical, social being that is changed, transformed and determined by adapting to these cultural, social, political and ecological conditions.

The concept of Money-Hedonism is one that we have created by combining the terms *monetarism*, an economic concept, and *hedonism*, a concept in moral philosophy; the resulting term we seek to produce essentially translates as *the adoration of Money*. As is well known, hedonism refers to a philosophy of life that has its origins in the ancient Greek world which sees the purpose of life as one in which the pursuit of pleasure is the highest good.

Whereas, Monetarism is an American-based economic view developed by Milton Friedman in 1970, linking all the balance in the economy to the supply and demand of money. According to this, the demand for money is operation, precaution and motives of speculation of individuals the amount of money they want to keep in cash on them. The power of an exchange tool increases with the amount and quality of what it is achievable in its utilization. In this respect, money has been an unprecedented source of power in modern society as a means by which change can be achieved. The increase in the power of money as an effective means as manifesting power has led to a socio-cultural and socio-economic superstructure around this power. In the life of an individual that is part of such a culture and is unable to isolate himself from the economy in which he lives, the values that can be expressed with money are consequently formed. In this structure, since the measure of life is money, money determines the quality of human life and human pleasure to a far greater degree than at any time in history.

Thus, those living in this age have developed a new moral philosophy of value formed by the combination of these two concepts (monetarism and hedonism), which we have defined as *Money-Hedonism*.

The money-hedonist individual is one that is in love with money, the joy of having it, the pleasure of using it, who desires it with immeasurable passion and ambition and is willing to use all legitimate and illegitimate methods of obtaining it. The most prominent characteristics of this type of individual is egoism, a desire to possess, hatred and mistrust.

Ibn Khaldūn argues that the inhabitants of a city that live a settled life and who are living in the city have become economically prosperous and absorbed by consumption and pleasure, and, consequently morally degenerate as a result of the abuse of their evil nature.

As can be understood from Ibn Khaldūn's explanations, the basic element that determines the transition of people from the badāwi way of life to ḥaḍāri (settled) is the change in the livelihoods and related needs. He perceives this change as progressing from necessity to luxury, and, with this change, ethical concern in the nature of people being replaced by aesthetic care. In this way, since aesthetic concern reveals the dissatisfaction of the human self, man always pursues what is perceived to be better and more beautiful, and therefore he easily tends to any malignancy that may disrupt his religious and worldly peace.

The ḥaḍāra community of Ibn Khaldūn versus the badāwa represent a modern society with a much more heterogeneous population, with a significant increase in lifestyle diversity along with urbanization. However, the determinative effect of the relationship with nature or the way in which society engage in economic activities have not changed. While modern people are urbanized, they are also heterogeneously shaped by psycho-social necessities demanded by urbanization.

Man has created a new socio-psychological condition that not only affects the socio-economic but the way of forming a relationship through the accelerated development of new communication methods, facilitating access to information, and the opening of new methods of communication field between institutions. While man's connection to nature has become disconnected, he no longer perceives himself as human being in nature but as a human within the city, the individual urban life and the law define this perception. The rupture from nature has created an inevitable result of alienation to nature as well as the estrangement of man with his own nature.

The liberal policies adopted with capitalism have encouraged competition and free entrepreneurship. In the time that Ibn Khaldūn lived, man who created himself with his struggle in the nature brings himself / herself into the economic structure of competition in the modern period. Unlike in more traditional societies of the past, the modern way of life not only expresses itself in our new way of life and moral values, but also by statistical values. The exploitative and mathematical world, which forms the current economic science, shapes the socio-economic and socio-psychological structure of modern man.

It is understood that the life brought by luxury renders the dynamic, subjective, disciplined sense of morality dysfunctional by destroying the moral values of man, particularly by reducing their feeling of shame. As a result, while the world of value of money-hedonism is solid, materialistic and cold; man in trying to exist in this world of value carries a flexible, spiritual and emotional nature. As such, human beings are pushed into social anomaly situations such as a constant conflict, dilemma, suicide, insecurity and solitude in this world of value.

Keywords: History of Philosophy, Ibn Khaldūn, Badāwa, Ḥaḍāra, Morality, Money-Hedonism.

İbn Haldūn'un Ahlāk Düşüncesini Bakımından Money-Hedonizm

Öz: İbn Haldūn (öl. 808/1406)'a göre insan, yaşadığı ortamın jeo-ekonomipolitiğinden derin bir şekilde etkilenen sosyal bir varlıktır. Ona göre söz konusu bu etki o denli güçlüdür ki neredeyse insanla ilişkili bu yapıların tümünü birden determine etmektedir. Bu sistemde insan, hem yaşadığı ortama uyum sağlayan hem de bu uyum içerisinde kendisini tekâmül ettirebilen bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. İbn Haldūn'un perspektifinden bakıldığında insan, yaşadığı çevresel şartlardan, geliştirdiği teknikten ve mimariden ayrı olarak ele alınamaz ya

1334 | Muhammet Caner Ilgarođlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

da tanımlanamaz. O, hem yaşadığı ortamı değiştiren hem de bu değişim içinde değişen varlıktır. İbn Haldūn'a göre bu değişimin temel gayesi, hayatı kolaylaştırma ve refaha kavuşma işteğidir. Dolayısıyla insanın tekāmülünü sağlayan motivasyonların en tabii olanı karşılaştığı zorluklardır. Zorluklar, insanı zinde ve güçlü kılan unsurlardır. Bedevilikten hadariliğe oradan da umrānın refahına doğru ilerleyen insan, bu süreçte aştığı her zorluk sayesinde hayatını biraz daha kolaylaştırmış olmaktadır. İnsanın yaşamındaki bu kolaylıklar arttıkça mücadele edeceği zorluklar azalacağından bu manadaki her ilerleme onun bedensel ve ahlaki olarak gevşemesine sebep olmaktadır. Bedensel gevşeklik, çevresel şartlara karşı insanın dayanma direncini kırarken; ahlaki gevşeklik, arzuların, hazların ve refahın cazibesine karşı insanı bicare kılmakta ve ahlaki açmazların oluşmasına sebep olmaktadır. İbn Haldūn'un ahlaki düşünceci; sosyal, siyasi, ekonomik vb. tüm bağlımlarıyla günümüz money-hedonist ahlakının ortaya çıkardığı değerersizleşmenin anlaşılmasına imkân sağlamaktadır. Bu makale kapitalist, parahazcı, tüketim temelli money-hedonist ahlakın ortaya çıkardığı (obezite, sosyal medya bağımlılığı, tüketim; finansal, sanal ve imajinal değerlenmeler karşısında ahlaki değerersizleşme vb.) sosyal, siyasi ve ekonomik açmazları ve zorlukları İbn Haldūncu bir bakışla ele alıp çözümlenmeyi amaçlamaktadır.

Özet: İbn Haldun'a göre insan, aynı anda hem iyiliğe hem kötülüğe sahip bir varlıktır. İbn Haldun, insanın, sahip olduğu bu iki yönelimden çoğunlukla kötüye meylettiğini, bunun böyle olmasında da toplumsal şartların etkisi olduğunu vurgulamaktadır. İbn Haldun, insanın doğasına ait bir diğer özelliğin, alışkanlıkları olduğunu belirtmektedir. Ona göre insan, alışkanlıklarının çocuğudur. Alışkanlıklar, insanda ikinci bir tabiat gibi yerleşir ve onun hakikat algısı başta olmak üzere tüm algılarını etkiler.

İbn Haldun, insanın, gerek alışkanlıkları, gerek kültürü ve gerekse içinde yaşadığı iklim ve coğrafyanın sürekli etkisi altında olduğunu ve tüm bu yapıların onun ahlakını, psikolojisini ve irsi özelliklerini etkilediğini ileri sürmektedir. Ona göre insan, bu kültürel, sosyal, siyasi ve ekolojik koşullara uyum sağlayarak değişen, dönüşen ve belirlenen tarihsel/toplumsal bir varlıktır.

Money-Hedonizm kavramı, "parasalcılık" anlamına gelen bir iktisat teorisi kavramı olan "monetarizm" ile "hazcılık" anlamına gelen bir ahlaki teori kavramı olan "hedonizm"i birleştiren bizzat bizim ürettiğimiz ve "Para-hazcılık" anlamında literatüre kazandırmak istediğimiz bir kavramdır. Hedonizm, kökleri Antik Yunan felsefesine dayanan ve hayatın amacını "acıdan kaçıp hazzı yakalamak" olarak belirleyen bir yaşam felsefesini ifade etmektedir. Monetarizm ise Milton Friedman'ın (ö. 2006) 1970'de kurguladığı, ekonomideki tüm dengeyi para arzı ve talebine bağlayan Amerikan kaynaklı bir iktisat teorisidir. Buna göre, para talebi, bireylerin işlem, ihtiyat ve spekülasyon güdüleri ile üzerlerinde nakit olarak tutmak istedikleri para miktarıdır. Bir değişim aracının gücü onu kullanarak elde edebileceklerinizin miktar çeşit ve kalitesi arttıkça artar. Bu bakımdan para, bir değişim aracı olarak tarihte hiç olmadığı kadar modern toplumda güç kaynağı olmuştur.

Paranın etkin bir güç olarak kudretinin artması, bu gücün etrafında sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik bir üst yapının oluşmasına neden olmuştur. Bu kültürün parçası olan ve kendisini iç içe yaşadığı ekonomiden soyutlayamayan insanın yaşamında ise sahip olduğu para ve para ile ifade edilebilen değerler oluşmuştur. Bu yapıda yaşamın ölçüsü para olduğundan para, insan yaşamını ve insana ait hazları tarihin hiç bir döneminde olmadığı kadar kesin bir şekilde belirlemektedir.

İşte modern insan, bu iki kavramın (monetarizm ve hedonizm) bir araya gelmesiyle oluşan yeni bir değer felsefesine sahiptir. Bu yeni küresel yaşam felsefesine "Money-Hedonizm" diyebiliriz.

Money-hedonist insan, kalbinde para sevgisini, ona sahip olmanın hevesini, onu kullanmanın hazzını taşıyan, sınırsız bir tutku ve hırsı onu arzulayan ve ona ulaşmak için meşru yahut gayr-i meşru tüm yol ve yöntemleri denemekten çekinmeyen insandır. Onun en belirgin özellikleri, bencillik, sahip olma hırsı, başkalarına karşı nefret ve güvensizliktir. O, yokluk içinde

değil bolluk içinde boğulmakta ve önce kendi iç dünyasını ardından da yaşadığımız dünyayı cehenneme çevirmektedir.

İbn Haldun, bedevîliğin hadârîliği hedeflemiş ve ona doğru evrilen bir toplum olduğunu, bolluk ve refah şartlarını yakaladığında da hadârîliğe teslim olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan bedevîlik, hadârîliğin kaynağıdır. İbn Haldun'a göre bedevîler, hadârîlere nazaran iyiliğe daha meyilli, daha cesur ve daha ataktırlar.

İbn Haldun tarafından bedevîliğin nihai amacı olarak tanımlanan hadârîlik, umrânın, geçilmesi gereken zorunlu bir aşamasıdır. Ona göre, asabiyetin mülkle nihayet bulması gibi bedevî umrân da hadârî umrânla nihayete ermekte ve varlık nedenleri ortadan kalkan bu unsurlar sırasıyla zevâle uğrayarak yeni bir devrin başlangıcı olmaktadır.

İbn Haldun, hadâretle birlikte yerleşik hayata geçen ve şehirde yaşayan insanların, tabiatlarında bulunan kötüye meyletme özelliğinin de etkisiyle, ekonomik açıdan refaha kavuşmaz tüketim ve hazlara kendilerini kaptırdıklarını ve bunun sonucunda ahlâkî olarak yozlaştıklarını ileri sürmektedir.

İbn Haldun'a göre insanların bedevî yaşam tarzından hadârî yaşam tarzına geçişlerini belirleyen temel unsur, geçim yolları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlarında meydana gelen değişimdir. O, bu değişimin, zaruriyattan lükse doğru ilerlediğini ve bu değişimle beraber insanların tabiatındaki etik kaygının, yerini estetik kaygıya bıraktığını düşünmektedir. Ona göre estetik kaygı, insan nefsinin doyumsuzluğunu açığa çıkardığından insan, hep daha iyi, daha güzel ve daha çok olanın peşine düşmekte ve bu nedenle de dinî ve dünyevî huzurunu bozabilecek her türlü kötülüğe kolayca meyletmektedir.

İbn Haldun'un analizini yaptığı bedevî toplum karşısında hadârî toplum; çok daha homojenleşmiş, kentleşme ile birlikte yaşam tarzı farklılığının belirgin biçimde azalmış olduğu modern bir toplumu temsil etmektedir. Ancak bu yaşam tarzını belirleyen faktör olarak doğa ile kurulan ilişkilerin veya ekonomik faaliyetlerin belirleyici etkisi değişmemiştir. Günümüz insanı kentleşirken aynı zamanda kentleşmenin talep ettiği psiko-sosyal zorunluluklar tarafından homojenik biçimde şekillenmiştir.

İletişimin hızlanması, bilgiye ulaşılmanın kolaylaşması, kurumlar ve insanlar arasında yeni bir inter-connect iletişim sahasının açılması sadece sosyo-ekonomik değil, ilişki kurma biçimini derin şekilde etkileyen yeni bir sosyo-psikolojik durum oluşturmuştur. Kentlerde insanoğa ilişkileri azalırken insan, kendini doğa içinde insan olarak değil kent içinde insan olarak algılamakta, bu algılayış tarzıyla birey, kent yaşamı ve hukuk tarafından tanımlanmaktadır. Doğadan kopuş, doğaya yabancılaşmanın yanı sıra insanın kendi doğasına da yabancılaşması gibi kaçınılmaz bir sonuç yaratmıştır.

Kapitalizmle birlikte benimsenen liberal politikalar, serbest girişimciliği dolayısıyla rekabeti teşvik etmiştir. İbn Haldun'un yaşadığı dönemde, kendisini doğa içindeki mücadelesi ile var eden insan, modern dönemde ise kendini rekabet içindeki ekonomik yapıda var etmektedir. Modernitede insan, geleneksel toplumdan farklı olarak sadece yaşam tarzı ve ahlâkî değerlerle değil, aynı zamanda istatistiksel değerlerle ifade edilmektedir. Günümüz ekonomi bilimini oluşturan çıkarıcı ve matematiksel dünya, modern insanın sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik yapısını şekillendirmektedir.

İbn Haldun'un yaşadığı dünyada "önce kazan, üret, bollaştır sonra lükse ulaş" gibi doğal gelişim bulunuyorken günümüzde bu doğallık bozulmuş "önce harca sonra ödersin" gibi doğal olmayan bir yapı ortaya çıkmıştır. Günümüz insanını üretmeden tüketmeye, bolluğa ulaşmadan lükse yönelten iki önemli unsur olduğunu görmekteyiz. Birincisi, sistemin daha çok harcamayı teşvik etmesi ikincisi ise insanların kontrolsüz haz duygusudur.

İbn Haldun, şehirlilerin, dünya nimetlerine aşırı meylettiklerini, zevk ve eğlence ile çokça meşgul olduklarını ve şehvetlerini tatmin etmeye aşırı düşkün olduklarını bu nedenle de nefislerinin kirlendiğini ve bu kirlilik oranında da iyi ve hayırlı şeylerden uzaklaştıklarını belirtmektedir. Öyle ki zamanla onların, utanma duygularını bile kaybettiklerinden bahseder.

1336 | Muhammet Caner Ilgarođlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

Buradan anlaşılmalıdır ki lüksün getirdiği yaşam, insanın ahlakı değerlerini yıkıma uğratarak, özellikle onun utanma duygusuna saldırarak ahlakın dinamik, sübjektif, disipline edici duygusunu işlevsiz hale sokmaktadır. Sonuç olarak, money-hedonizmin değer dünyası rakamlardan ibaret olan katı, maddi ve soğuk bir nitelik arz etmekte iken; bu değer dünyasında var olmaya çalışan insan ise esnek, manevı ve duygusal bir nitelik taşımaktadır. Hal böyle olunca insan, bu değer dünyasında sürekli bir çatışma, arada kalma, intihar, güvensizlik ve yalnızlaşma gibi toplumsal anomali haline itilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Tarihi, İbn Haldūn, Bedāvet, Hadāret, Ahlāk, Money-Hedonizm

INTRODUCTION: HUMAN PERCEPTION OF IBN KHALDŪN

Ibn Khaldūn's masterpiece *Muqaddima* now properly sheds light on modern and contemporary historians, sociologists, moral philosophy experts and anthropologists with its multi-faceted content.¹ *Muqaddima* also has an arguably impressive content about the relationship between social change, economics and morality. It is appreciated, the theories, paradigms, and concepts deployed therein have been adopted, applied, and exploited by modern-day researchers, who regard them as equal in importance to the ideas and theories of it. According to general acceptance, Ibn Khaldūn's *new science* was too advanced for his time. While not rejected or opposed during his own time, it did not become an important issue for the society it had been born into, and it would not begin to be understood and appreciated fully until a whole series of modern transformations (social and political, scientific and technological, economic and geopolitical) had taken place, called the *human sciences*.² His intellectual brilliance is unquestionable, as demonstrated by his theoretical contribution to the science of history and the social sciences. He's like a scientist who doesn't belong in his own time. Regarding this last point, the judgement according to which Ibn Khaldūn was the precursor of the social sciences requires qualification. Ibn Khaldūn's *new science* nevertheless allows us to question in an interesting way the relations between modern scientific traditions and the premodern, non-occidental scientific traditions, and to relativise the pretensions of those who would portray the human sciences as the exclusive creation of nineteenth-century Europe.³

As a philosopher addressing Modern times, many academic studies have been done on Ibn Khaldūn's notion of morality. The highlights from these studies are usually doctoral dissertations, but master's dissertations, articles and symposium proceedings are also notable. For example as a doctoral dissertation written by Aytekin Demirciođlu *Ibn Khaldun's Thought of Human Being and the Concept of Civilization* contains valuable informations about Ibn Khaldūn's human perception. Another doctoral dissertation is *The Problem of History and Umran in Ibn Khaldūn* was written by Hüseyin Fırat Şenol. This study contains extensive informations about the conditions of the transition from badāwa to hađāra and umran. Finally, we made use of our own doctoral dissertation entitled *Ibn Khaldūn: In terms of Historicism Thought*. During the research process, we also tried to make use of various articles that revealed the economic and moral considerations of Ibn Khaldun.

After this brief introductory introduction, we can move on to the content of Ibn Khaldūn's human perception. Ibn Khaldūn claims that man as a part of the natural environment is both an entity that determines his environment and is determined by it. This historical structure of man, his position in the universe, socio-political, and theo-psychological features in the *Muqaddima* is expressed and discussed from this perspective. Ibn Khaldūn, who states

¹ Mohammad Tahir Sabit Haji Mohammad, "Principles of Sustainable Development in Ibn Khaldūn's Economic Thought", *Malaysian Journal of Real Estate* (5/1, 2010): 5.

² Syed Farid Alatas, *Ibn Khaldūn* (New Delhi: Oxford University Press, 2012), 118-120.

³ Abdesselam Cheddadi, "Ibn Khaldūn, 'Abd al-Rahmān", *Encyclopaedia of Islam*. Ed. Kate Fleet, Gudrun Krämer, Denis Matringe, John Nawas, Everett Rowson (Leiden: Brill, 2018), 3: 1486.

that man was created by Allah as a vice-regent (caliph) in order to improve the earth (liberating the earth through man and his subsequent descendants, the attrition of time on man, etc.)⁴, also sees man as the subject of history and that the historical process initiated by God is shaped by human will and actions. Man is thus as a creator of the earth and is separated from other creatures in terms of a certain purpose and responsibility (created as a vice-regent to worship God, to prosper the earth), by being gifted with a civil entity, rational thought, and dexterity.⁵

Ibn Khaldūn emphasizes that there are many features that separate man from other creatures and make him superior, in particular is his ability for rational thought. For Ibn Khaldūn, man has the ability to convert his potential into actuality through the use of his brain that enables him to think and his hands that enable him to create.⁶ As a civilization theorist, Ibn Khaldūn considers the development of civilization to parallel the development of man's moral virtues. According to him, individuals in the spiritual field its development carries with it the development of material elements in society.⁷ These two unique features provide man with the opportunity to acquire knowledge and artistry, to unite around a leader, to establish a state (presidency and property), to find ways to work and gain, to socialize in a society and to meet the needs of cities and civilizations.

Ibn Khaldūn does not confirm whether his is an unilateral historical process; he does however comment upon the rise and fall of nations and civilizations in the historical process by acting in the fate of good and evil simultaneously.⁸ As Chapra points out, humans play a central role in development because the rise and fall of civilization depends on their well-being or misery.⁹ Accordingly, man is endowed with both good and evil: "It should be known that Allah, who is free from all flaws, has placed good and bad in the nature of people."¹⁰ Ibn Khaldūn notes that man tends to misuse these two orientations with a higher inclination towards evil, and that social conditions have an effect on this by indicating:

"If human beings are left unconscious in the pasture of their tendencies, and man does not correct himself and he tempts to evil. Most of the people are in this situation, except for those whom Allah humbles. Bad deeds like aggression and cruelty are bad habits present in humans. In case someone has an eye on the property of his brother and there isn't any law system to prevent him from it, he has it by force."¹¹

He sees another characteristic of man, that being his habits; accordingly, man is the child of his habits.¹² Habits are second nature to man and affects all of his perceptions, particularly notions concerning truth:

"Man is not directed by his nature but habits. If he becomes accustomed to the situations he meets and embraces, and if they become a culture or a custom for him, then they become like the things which are inherent in creation. This situation should be considered as a law to evaluate people according to this law. And if you do that, you'll see what we're saying is true."¹³

⁴ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, Trans. From Arabic by Franz Rosenthal (Princeton: Princeton University Press, 1958), 4.

⁵ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 338.

⁶ Muhammet İrgat, *Tarihselcilik Bakımından İbn Haldun* (İstanbul: Hiperyayın, 2017), 161.

⁷ Aytakin Demirciođlu, *İbn Haldūn'un İnsan Düşüncesi ve Medeniyet Algısı* (İstanbul: Gece Kitaplığı, 2014), 51.

⁸ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 221.

⁹ Muhammad Umar Chapra, "İbn Khaldun's Theory of Development: Does it Help Explain the Low Performance of the Present-day Muslim World?", *The Journal of Socio-Economics* (37, 2006): 845.

¹⁰ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 180.

¹¹ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 180.

¹² Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 404.

¹³ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 404.

1338 | Muhammet Caner Ilgaroğlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

At the same time, human beings are under the constant influence of both habits, culture, and climate and geography; and all of these together affect our ethics, psychology and characteristics. Thus, man is a historical/social being that is changed, transformed and determined by adapting to these cultural, social, political and ecological conditions. According to him, societies in which economic life is corrupt, commercial life is unstable, spending is irregular, income distribution is unfair and the means of gain is not legitimate are not morally sound. the disorder in economic life will also spread to morality. In the same way, order and accuracy in economic life will also contribute positively to the morality of individuals.¹⁴

Ibn Khaldūn reinforces the notion that human beings are an entirely social entity and therefore must live in some form of society. Hence, human beings are obliged to live in such a way that they can improve themselves and meet their individual needs. Ibn Khaldūn explains this characteristic of man so:

"It is must for a human being to sustain a social and cultural life. Philosophers said, "Man is civilized by nature" concerning this subject. In other words, it is necessary for people to live in social order. In the terminology used by philosophers, this sociality is called civilization, which is precisely what this means by *'umrān*."¹⁵ "Almighty Allah has created man in a way that he cannot live without livelihood, he taught him to search and have his giveth by the the power and energy he gave. However, the human power of a person does not make it enough for each person to help himself has been in need of other people's help."¹⁶

In other words, man can exist only within a society and socially. Indeed, his compulsions can only be met through solidarity and social order. Human existence, therefore, depends on the existence of society.

All in all, according to Ibn Khaldūn, human beings have settled in climates and terrain that are favorable to livelihood and where resources and food are easy to come by. Later, they develop in the places in which they have settled according to their needs (protection, shelter, nutrition, defense, etc.), habits (customs, traditions, culture, religion, etc.), and their ability to harness and acquire knowledge (science, art, craft, technique, etc.). Thus, man continues to live by this mission statement as it best fits the abilities to meet the needs of man in terms of prosperity, social interaction and sustainability. According to Görgün, this situation shows itself especially in Ibn Khaldūn's determination of the meaning of man's existence on earth as to make the earth perfect. As a matter of fact, Görgün states that this issue manifests itself in the distinction of "salah" and "fesad" commonly used in the Qur'an.¹⁷

1. MONEY-HEDONISM WITH AN IBN KHALDŪNIAN READING

1.1. The Concept of Money-Hedonism

The concept of Money-Hedonism is one that we have created by combining the terms *monetarism*, an economic concept, and *hedonism*, a concept in moral philosophy; the resulting term we seek to produce essentially translates as *the adoration of Money*. As is well known, hedonism refers to a philosophy of life that has its origins in the ancient Greek world which sees the purpose of life as one in which the pursuit of pleasure is the highest good. In other words, whatever provides us with sensual pleasure is deemed good and a happy life is one in which pleasure is attained.¹⁸ Whereas, Monetarism is an American-based economic view developed by Milton Friedman in 1970, linking all the balance in the economy to the

¹⁴ İbrahim Özkılıç, "İbn Haldun Perspektifinden İktisâdî Kalkınmada Ahlâkî Değerler", *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi* (1/2, 2006): 133.

¹⁵ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 60.

¹⁶ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 61.

¹⁷ Tahsin Görgün, "İbn Haldun'un Toplum Metafiziğinin Güncelliği ve Günümüzde Toplum Araştırmaları Açısından Önemi", *İslâm Araştırmaları Dergisi* (16, 2006): 200.

¹⁸ Jeremy Bentham, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (Kitchener: Bathoco Books, 2000), 14.

supply and demand of money. According to this, the demand for money is operation, precaution and motives of speculation of individuals the amount of money they want to keep in cash on them. According to Friedman, the demand for money provides a benefit stream to the requestor and is dependent on three factors. These are the wealth that determines the maximum amount of money to be held (Continuous Income), the comparison of incomes in terms of retaining money in the form of cash and to the invest of money into financial assets (bonds, bills, shares) or real assets (physical products, durable consumer goods, houses, land) and the pleasures and preferences of the money demander.¹⁹

The power of an exchange tool increases with the amount and quality of what it is achievable in its utilization. In this respect, money has been an unprecedented source of power in modern society as a means by which change can be achieved. The increase in the efficiency of money has led to an increase in the competence of money at macroeconomic levels and this has led to the emergence of monetary policies as a general economic tool. Monetarism was born in such an environment.²⁰

The increase in the power of money as an effective means as manifesting power has led to a socio-cultural and socio-economic superstructure around this power. In the life of an individual that is part of such a culture and is unable to isolate himself from the economy in which he lives, the values that can be expressed with money are consequently formed. In this structure, since the measure of life is money, money determines the quality of human life and human pleasure to a far greater degree than at any time in history. One reason for the increased material attitude towards money is its rapid transfer at the global level and its continuous circulation in the global free market. This is the reason for money's development on a global scale. As money becomes a more intrinsic part of our lives, it turns into one of the most robust doors, provides the best treatment services for people, allows a lifestyle that equips one with the best conditions and becomes a powerful tool in which transportation facilities are obtained in the most comfortable way.

Thus, those living in this age have developed a new moral philosophy of value formed by the combination of these two concepts (monetarism and hedonism), which we have defined as *Money-Hedonism*.

The present-day philosophy of human typology that succumbed to their fancy and eagerness by the expression of the *Qur'ān* and what it deserves to be referred to as is precisely money-hedonism (al-Furqān 25/43). The reasons for the moral problems of the era in which we live - the injustice of income distribution, global wars, passion for luxury, technology and comfort dependence is the existence of individuals, societies and socio-political institutions and systems dominated by such a philosophy of life.

The money-hedonist individual is one that is in love with money, the joy of having it, the pleasure of using it, who desires it with immeasurable passion and ambition and is willing to use all legitimate and illegitimate methods of obtaining it. The most prominent characteristics of this type of individual is egoism, a desire to possess, hatred and mistrust.

In this paper, we will demonstrate the way in which devaluation leads the individual to become a value-independent, vulgar entity in spite of the abundance in which human beings live in the modern world, from the perspective and realm of Ibn Khaldūn's moral thought and life philosophy.

1.2. Badāwa Life

Ibn Khaldūn provides the following comments in the second chapter of his *Muqaddima*:

¹⁹ Milton Friedman, "A Monetary Theory of Nominal Income", *Journal of Political Economy* (March – April 1971): 324.

²⁰ Allan H. Meltzer, "Monetarist, Keynesian and Quantity Theories", *Kredit und Kapital* 8 (1975): 195.

1340 | Muhammet Caner Ilgaroğlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

It should be known that differences of condition among people are the result of the different ways in which they make their living. Social organization enables them to co-operate toward that end and to start with the simple necessities of life, before they get to conveniences and luxuries. Some people adopt agriculture, the cultivation of vegetables and grains, (as their way of making a living). Others adopt animal husbandry, the use of sheep, cattle, goats, bees, and silkworms, for breeding and for their products. Those who live by agriculture or animal husbandry cannot avoid the call of the desert, because it alone offers the wide fields, acres, pastures for animals, and other things that the settled areas do not offer. It is therefore necessary for them to restrict themselves to the desert. Their social organization and co-operation for the needs of life and civilization, such as food, shelter, and warmth, do not take them beyond the bare subsistence level, because of their inability (to provide) for anything beyond those (things). Subsequent improvement of their conditions and acquisition of more wealth and comfort than they need, cause them to rest and take it easy. Then, they co-operate for things beyond the (bare) necessities. They use more food and clothes, and take pride in them. They build large houses, and lay out towns and cities for protection. This is followed by an increase in comfort and ease, which leads to formation of the most developed luxury customs. They take the greatest pride in the preparation of food and a fine cuisine, in the use of varied splendid clothes of silk and brocade and other (fine materials), in the construction of ever higher buildings and towers, in elaborate furnishings for the buildings, and the most intensive cultivation of crafts in actuality. They build castles and mansions, provide them with running water, build their towers higher and higher, and compete in furnishing them (most elaborately). They differ in the quality of the clothes, the beds, the vessels, and the utensils they employ for their purposes. Here, now, (we have) ḥaḍāra people. *Ḥaḍāra people* means the inhabitants of cities and countries, some of whom adopt the crafts as their way of making a living, while others adopt commerce. They earn more and live more comfortably than badāwa, because they live on a level beyond the level of (bare) necessity, and their way of making a living corresponds to their wealth. It has thus become clear that badāwa and ḥaḍāra people are natural groups which exist by necessity, as we have stated.²¹

Ibn Khaldūn opens a new title "The Arabs are a natural group in the world" in the second part of the same chapter and in this chapter addresses the distinct differences in livelihoods and valuation of wealth.²²

Nomadic life (*badāwa*), according to Ibn Khaldūn, is the first and essential human community and lifestyle.²³ This way of life is seen as a natural stage in which every nation and society will necessarily live. Ibn Khaldūn referred to the badāwa as *ahl'badw*; They are nomadic or semi-nomadic tribes who live in the desert and engage in farming, horticulture, bee-keeping, animal husbandry (especially with camels), hunting, and trade; they do, however, desire to deal in handicrafts, craftsmanship, and maritime work.²⁴ In the context of Ibn Khaldūn's time and geographic location, badāwa were common, in general, among the Berbers and other non-Arab tribes, including the Turks.²⁵

According to Ibn Khaldūn, the badāwa community is the first step towards the form of urban social environment that we participate in today, but it can engage in the supply of the bare needs necessary for survival and well-being. From this point of view, it is rather primitive and must preclude the ḥaḍāra community refines the rather rough edges before the transformation we now today that brings us luxury in abundance.²⁶

²¹ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 248-249.

²² Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 249-250.

²³ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 196.

²⁴ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 195; Fırat Hüseyin Şenol, *İbn Haldun'un Bedâvet Teorisi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 1998), 59.

²⁵ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 195.

²⁶ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 195.

Ibn Khaldūn explains how the transition from the badāwa mode of live into *civilization* relates to the means by which individuals come together to support one another:

"It must be known that the only reason for the structural difference that arises in the circumstances of the (badāwa and ḥađāra) societies is in the difference of means of livelihood. In fact, the main reason that enables people to form societies is that they come together by means of aid (teavun) to ensure their livelihood. In order to ensure their livelihood, they seek to provide the necessary necessities before their physical and moral needs."²⁷

Thus, by individuals being obliged to live together in a society in order to meet their basic needs and increasingly secondary (improved forms of shelter) and luxury needs (art, self-realization), Ibn Khaldūn advocates that the social structure has changed accordingly.

By stating that this is a *law* Ibn Khaldūn, emphasizes that the badāwa was a society that engaged in primitive forms of conquest and evolved towards ḥađāra life; and that it is surrendered to a more ḥađāra form of living when it reached certain levels of abundance and prosperity. In this respect, the badāwa is the source of change.

He goes on to argue that the moral qualities of the badāwa and ḥađāra societies also altered as a result of social transformations, suggesting that the badāwa were more courageous and aggressive than the *hadari*.²⁸

1.3. Ḥađāra Life

Ḥađāra life, defined as the ultimate purpose of the badāwa by Ibn Khaldūn, is a compulsory stage of civilization that must be passed. Accordingly, just as the disappearance of *asabbiyah* (social solidarity) with the development of the notion of property, every civilization (‘umrān) confronts the dawn of a new era by means of a ḥađāra way of life. These elements are gradually eliminated at the end of one period of existence and subsequently manifest themselves in a new form.²⁹ From a historical perspective it will be seen that what is meant here are macro-scale social changes, such as the gradual change of cycles, conditions, cultures and other elements of civilization, the destruction of states, the transformation of regimes, and the differentiation of the social structure (primitive, established, traditional, modern, postmodern, etc.).

Ibn Khaldūn argues that the inhabitants of a city that live a settled life and who are living in the city have become economically prosperous and absorbed by consumption and pleasure, and, consequently morally degenerate as a result of the abuse of their evil nature. Ibn Khaldūn, who states that *ḥađāri* hopes to diversify consumption habits, which only leads to an undesirable effect on morality over time, explains this process as follows:

"Namely: As prosperity and blessing show up for the people in civilization, naturally it leads them to the ways of the ḥađāra life and taking advantage of its moral outcomes. (Wealth adapts its owner to the hermeneutics and customs). As it is known, it is an inclination to be indulged in 'differentiation in prosperity, excellency in condition and being good at arts (skills and science). Meals, dresses, buildings, furnishings, pots and other households are made elegant and polite thanks to this kind of art and other art branches. In order to make each of these things elegant, many arts that do not need to be as elegant as the art of living in the badāwa. When it comes to the bliss point of elegance in relation to the house (with the household goods), the state of obedience to the corporeal and sensual desires (lust, desire) follows. In this way, the human self is colored in many ways by means of these quantities and incentives. Now, the state of the soul (painted with very different things) can be in the direction of this state (religion) neither in terms of religion nor peace. Because they are placed in a way that cannot be removed easily. In his/her inner and outer world, h/she cannot find the right direction for his/her life. Because many needs and burdens, which are required by the

²⁷ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 193.

²⁸ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 196-202.

²⁹ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 1: 194.

1342 | Muhammet Caner Ilgaroğlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

customs and habits (welfare), but which the profits cannot afford, have emerged. (In this way the peace of man in religion and the world is disrupted, the happiness disappears, he doesn't find unsatisfactory)."³⁰

As can be understood from Ibn Khaldūn's explanations, the basic element that determines the transition of people from the badāwi way of life to ḥaḍāri (settled) is the change in the livelihoods and related needs. He perceives this change as progressing from necessity to luxury, and, with this change, ethical concern in the nature of people being replaced by aesthetic care. In this way, since aesthetic concern reveals the dissatisfaction of the human self, man always pursues what is perceived to be better and more beautiful, and therefore he easily tends to any malignancy that may disrupt his religious and worldly peace.

Thus, Ibn Khaldūn, with his historical, cyclical and organist approach, states that the ḥaḍārians degenerate due to the comfort of the city life, so that civilization reaches its apex and becomes old; it is the beginning of the process that leads to the collapse that initiates a circular rebirth.

1.4. Aşabiyya (Social Solidarity)

It is necessary to briefly touch upon the concept of aşabiyya which Ibn Khaldūn utilizes. What is described by Görgün as *wanting to be aware of what is necessary for the continuation of existence*³¹ aşabiyya is an emotional link in the badāwa. Hellmut Ritter calls this feeling a *feeling of solidarity* in his article dated 1948.³² The concept of aşabiyya which is primarily determined by kinship (neseb/blood and lineage) and forms the essence of tribal life. In this attachment form the lineage is decisive. Hailing from a particular lineage is a defining element in relations and the culture determined by this lineage. The concept of aşabiyya/solidarity in the form of civil life turns away from blood, relatives and family ties, and transforms into a form of relationship-based social interaction that is defined by civil life and shaped by economy.

According to Gökdağ, who made original determinations about aşabiyya and the transformation of aşabiyya in the thought of Ibn Khaldūn, kinship (neseb) was used as an archaea by Ibn Khaldūn in analyzing social structures.³³ Gökdağ, continues as follows: "According to Ibn Khaldūn, clarity in kinship becomes increasingly suspicious depending on the level of ḥaḍārization. In this case, clearest kinship found only in badāwi communities living in deserts. Because the living conditions and styles here prevent their generation from mixing with each other. On the other hand, in ḥaḍāri umran, especially in non-Arab societies, kinships either disappear completely in terms of their functional counterpart or become something out of knowledge or knowledge."³⁴ According to Gökdağ, the transformation of form in the object of aşabiyya is through the transformation of meaning in it. The transformation of meaning occurs in a rather problematically progressive form of reproduction or objectification of common meanings. According to Gökdağ, these common meanings, which constitute aşabiyya, tend to be limiting on the one hand and constantly overstepping their limits on the other hand.³⁵

In the light of this information, it can be said that while kinship aşabiyya is still present, it cannot encompass the heterogeneity imposed by modern forms of life. While the bonds are strong in rural descent, the same structure is more fragile in city life. Badāwa solidarity is more intense in the society that controls and maintains these ties. The structure that

³⁰ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 270.

³¹ Tahsin Görgün, "İbn Haldun'un Toplum Metafiziğinin Güncelliği ve Günümüzde Toplum Araştırmaları Açısından Önemi", 199.

³² Hellmut Ritter, "Irrational Solidarity Groups: A Socio-Psychological Study in Connection with Ibn Khaldūn", *Oriens* (1/1, 1948): 4.

³³ Kamuran Gökdağ, *İktidar Teleolojisi İbn Haldūn'un Toplum ve Siyaset Teorisinde Asabiyet* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2019), 123.

³⁴ Gökdağ, *İktidar Teleolojisi İbn Haldūn'un Toplum ve Siyaset Teorisinde Asabiyet*, 128-129.

³⁵ Gökdağ, *İktidar Teleolojisi İbn Haldūn'un Toplum ve Siyaset Teorisinde Asabiyet*, 123.

protects these ties in urban life loses its power and when the bonds become weaker, decadence becomes more prominent. Because the state of isolation that protects these bonds from the outside has now disappeared.³⁶ Maybe it is extendable to unrelated but familiar people, with whom social life and experiences are shared, and this can be the basis of political and economical power even in large urban communities. However, such extended aşabiyya is attenuated and potentially unstable, and this, in turn, is a main cause of the rise and fall of political systems. Aşabiyya in larger communities leads to a concentration of power, often resulting in kingship. In the long run this power destroys the aşabiyya/solidarity with the people subject to rule, and eventually causes the fall of the dynasty.³⁷

Kozak gives the following assessment about the feeling of aşabiyya/solidarity: When taken from the point of view of the individual, the the feeling of aşabiyya comprehends all psychological dimensions of Man, symbolizes a type of human being who does not suffer from everlasting, disintegration and alienation with the power of believing in a superior value that makes sense of his life, with the honor of being With these psychological dimensions, the concept of anger is not just a concept of establishing a state and keeping the states afloat, it is becoming a very important factor that motivates people, with which Ibn Khaldun established his interest in all social and economic events.³⁸

2. EVALUATION AND CONCLUSION: MONEY-HEDONIST LIFE IN THE CONTEXT OF IBN KHALDŪN'S VIEWS

When the concepts and theories of Ibn Khaldūn are examined, it is understood how the difference between agriculture, nomadism and urban life become apparent. For Ibn Khaldūn, a way of life manifests itself not only in economic activities and in the choice of habitat, but also in the tendencies of human psychological structure. He exemplifies the condition of the badāwa who shepherd camels in the desert to draw attention to this issue.³⁹ In this case, it is underlined that the badāwa are wild and fierce like predators and thus emphasize the effects of lifestyle on human psychology and behavior. Therefore, Ibn Khaldūn believes that the quality of relationship with the natural world determines human behavior, the types of social relationships, and the socio-economic and socio-psychological structure.

The ḥađāra community of Ibn Khaldūn versus the badāwa represent a modern society with a much more heterogeneous population, with a significant increase in lifestyle diversity along with urbanization. However, the determinative effect of the relationship with nature or the way in which society engage in economic activities have not changed. While modern people are urbanized, they are also heterogeneously shaped by psycho-social necessities demanded by urbanization.

Man has created a new socio-psychological condition that not only affects the socio-economic but the way of forming a relationship through the accelerated development of new communication methods, facilitating access to information, and the opening of new methods of communication field between institutions. While man's connection to nature has become disconnected, he no longer perceives himself as human being in nature but as a human within the city, the individual urban life and the law define this perception. The rupture from nature has created an inevitable result of alienation to nature as well as the estrangement of man with his own nature.⁴⁰

³⁶ Ritter, "Irrational Solidarity Groups: A Socio-Psychological Study in Connection with Ibn Khaldūn", 9.

³⁷ Alfred Gierer, "Ibn Khaldun on Solidarity ("Asabiyah") - Modern Science on Cooperativeness and Empathy: a Comparison", *Philosophia Naturalis* (38, 2001): 94.

³⁸ İbrahim Erol Kozak, "İbn Haldun'un İktisâdî Gelişmede Psikolojik Faktörlere Verdiği Yer", *İktisâdî Kalkınma ve İslâm* (İstanbul: İslâmî İlimler Araştırma Vakfı Yayınları, 1987): 114.

³⁹ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 2: 249-250.

⁴⁰ Nejdet Durak-Muhammet İrgat, "Değersizleşme ve Yabancılaşma Bağlamında Tüketim Ahlâkı ve İnsan", *The Journal of Theological Academia*, 2/3 (April 2016): 80-81.

1344 | Muhammet Caner Ilgarođlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

The liberal policies adopted with capitalism have encouraged competition and free entrepreneurship. In the time that Ibn Khaldūn lived, man who created himself with his struggle in the nature brings himself / herself into the economic structure of competition in the modern period. Unlike in more traditional societies of the past, the modern way of life not only expresses itself in our new way of life and moral values, but also by statistical values. The exploitative and mathematical world, which forms the current economic science, shapes the socio-economic and socio-psychological structure of modern man. In this respect, it is clear that Ibn Khaldūn's socio-economic analyses illuminate the dark side of this mone-hedonist structure of modernity.⁴¹ Because although historical time, economic structures and man's relationship with nature continue to change, the dynamics of human-determining effects remain the same.

Economics is a social science that studies methods and systems of exchange, production, consumption and the marketplace. The economic centered view refers to a perspective that manifests itself through charts and formulas, appraises and values everything by 'price'. Thus, the area of economics is the area of graphs, measurements, prices and exchange. Today, this field has become a highly complex capital market, international economy and finance structures, banks and a large number of financial instruments they use to establish a high economic structure, and in other respects the exchange and circulation continues in another stratification of society spread to society. The upper economic structure shapes the lower economic structure. For example, the effect of the interest rate announced by the Federal Reserve System (FED) can clearly manifest on the shelves of a small market.

Although economic policies determine the aim of raising the standard of living as a goal, it is seen that this aim is taken into consideration in a meaningful manner and thus a paradox is seen by the instrumentalisation of human beings. In this paradoxical fiction, man is placed in an instrumental position in order to improve living standards; while on the other hand, he is in the position of turning both the wheel and the oppressed figure between the wheels because he is subjected to the inanimate, soulless interpretation of statistics in the field of economic values. What is more tragic is that human beings need to cling to the crushed between these wheels and to cling to the tools of pleasure that the same structure produces in order to save itself from the world of value and value determined by the price and profitability. In this cycle, pleasure is manifested in the form of a way of forgetting the state in which it exists. The economy has also occupied its free time fields with this effect on man, which has also changed the occupation, aesthetics and philosophical production. Art and philosophy have shifted from a production field to a more consuming area.

We see that urbanization is an inevitable consequence of the development of the badāwa. As mentioned by Şentürk for Ibn Khaldūn, there are three main reasons for the necessity of living in a society, such as food, security and the need for "uns" (friendship). People can only meet these needs through social life. That's why they have to live in a society. It is imperative that civilization responds to these three needs. People who do not live in a society cannot otherwise meet their needs.⁴² When economic satisfaction occurs in man's life, abundance and luxury arises, but only when a desire to move towards the city arises. The basis of this desire lies in the variety of means of consumption in the city. When man falls into stricture, he feels pain and feels pleasure when he attains abundance. Therefore, this desire emerges from pain to pleasure.

Ibn Khaldūn uses the concepts of abundance and luxury separately. That is to say, he recognizes identifiable differences between abundance and luxury. The badāwa, albeit in abundance, cannot find the luxury in which he lives. Therefore, abundance is an important pillar in the step towards luxury.

⁴¹ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 240-260.

⁴² Recep Şentürk, "Medeniyetler Sosyolojisi: Neden Çok Medeniyetli Bir Dünya Düzeni İçin Yeniden İbn Haldun", *İslâm Araştırmaları Dergisi* (16, 2006): 101.

While it is believed as a rule that people who are in abundance today will be more developed, productive and healthy, Ibn Khaldūn considers the opposite. According to him, too much abundance will disrupt the health of society and make it impersonal. It is possible to understand the reality of this determination, which cannot be taken away, from many social difficulties in countries with economic prosperity today. Issues such as individual crimes, stress, depression, depression and social unrest are mostly problems of prosperous countries. In addition, the proportion of obese and unhealthy people seen in these countries also supports Ibn Khaldūn's thesis.⁴³

Nowadays, things may be different. Ibn Khaldūn's depiction lacks the modern theories and monetary applications and practices that are used today.

Islam's understanding of development is based on increasing the human welfare level. However, with the concept of prosperity, it is meant to achieve happiness not only in the world but also in the hereafter. In addition, there is a multidimensional level of development that extends from education to health, from social solidarity to good governance, not just the level of income, but the level of prosperity in the world.⁴⁴ In accordance with the development understanding of Islam, in the world in which Ibn Khaldūn was living, there was a natural development like first win, produce, and get abundant after luxury today, we lack the natural structure that existed in Ibn Khaldūn's time and our modern way of life can be expressed as you pay before and afterwards you pay. This creates lives of luxury that lack abundance, resulting in crises similar to the 2008 global financial crisis. Çalgan exemplifies this situation in another article as follows: "Between consumption and investment share amounts to give in the past a farmer's field crop, followed by giving the place, of course, the way healthy when the desired behavior model for the process of capital accumulation, today's culture of waste, aside from moderation in consumption, consumption, and unearned income spent on problems such as debt financing can hamper the process of capital accumulation. Therefore, the change of circumstances does not change the nature of economic decisions, and the preferences regarding consumption/savings remain determinative for the economy."⁴⁵ Consequently this unnatural system creates its own crisis because it is unnatural. However, if it had been in the way described by Ibn Khaldūn, these crises wouldn't happen. We can see that there are two important factors for our modern consumer-driven lifestyle and the consumption of items without any recourse towards producing, which leads to luxury taking precedence over abundance. First, the system encourages more spending and the second is the uncontrolled hedonistic way of living that is prevalent.

Ibn Khaldūn states that those living in urban areas are overly inclined to the blessings of the world, they are more concerned with pleasure and joy and their primary concern is to satisfy their lusts, so that their souls are unclean. So much so, that in time Ibn Khaldūn accuses them of a loss of shame.⁴⁶ In fact, according to Ibn Khaldun, who said, "people are not killed by hunger, but by the toughness they have become accustomed to", the collapse of civilization will occur when ḥadāri societies do not do their duties properly and lose their values. The potential problems that Ibn Khaldūn observed and predicted on the ḥadāra life plane are more reminiscent of the liberal economic philosophy that is insatiable in the capitalist world order, with the developing economy and technology. In this context, Göcen makes the following assessment:

"Today's societies, in which the issue of addressing natural needs is eroded, need becomes unclear, need is not resolved; need is turned into a big problem; and the people who

⁴³ Oğun Közleme, "İbn Haldun Düşüncesinde Geçim ve Zenginliğin Psikososyal Boyutları", *Toplum Bilimleri Dergisi* (7/13, 2013): 370.

⁴⁴ Mehmet Ali Çalgan, "İslam ve Kalkınma: Ayet ve Hadisler Işığında Bir Değerlendirme", *İslami İlimler Araştırmaları Dergisi* (1, 2019): 11.

⁴⁵ Mehmet Ali Çalgan, "İslām'da Sermaye Birikimi: İlgili Hadislerin Güncel Bir Okuması", *Hadis Tetkikleri Dergisi (HTD)* (15/2, 2017): 88.

⁴⁶ Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah*, 164.

1346 | Muhammet Caner Ilgaroğlu. Money-Hedonism from Ibn Khaldūn's Notion of Morality

disrupt the flow of their minds and values in ways of eliminating it, have become hedonistic and selfish people. From societies based on production to economies based on consumption; from the transition in which wealth that serves as a means of purpose is evaluated within the ulvi or national framework, which is considered as we, today we are faced with a picture in which it is more aimed at individuals and for personal purpose, rather than as a means of purpose."⁴⁷

It is understood that the life brought by luxury renders the dynamic, subjective, disciplined sense of morality dysfunctional by destroying the moral values of man, particularly by reducing their feeling of shame. Here Ibn Khaldūn points to the key role of shame in morality. He states that this emotion plays a key role in moral attitude and that the forms of life shape the feeling of shame according to their pleasure and lead towards dissolution.⁴⁸ Hence, Ibn Khaldūn underlines the importance of the relationship between feelings and values. He sees shame as an inherent feeling from birth and an important element of human morality. Disruptive lifestyles lead to individuals adopting undesirable forms of pleasure, which may become a habit or a way of life and so creating a money-hedonist moral standard.

The world of financial value of money-hedonist morality is a world that does not take into account the inner world of man and alienates it from its own self. In fact, no concept of an ethereal world is present in the spiritual world of man. Our consumer societies express themselves through the science of statistics in which the figures are recovered, and these concepts, which are unfamiliar to the spiritual world of man, hinder a humanistic approach and a philosophical point of view. In the consumer society, people are valued through numbers. In the world of money-hedonist morality, man also experiences *financial appreciation* by expressing his own value in terms of numbers. In fact, the numerical values of the individual determines his / her position and status in society; in this world of value, people gain as much value as the value to be found in their bank account. In the world of value, the spiritual aspect of man is neglected or even ignored. By internalizing this morality, those who have higher financial value see others who are deprived of this value perceive others as a commodity, try to buy them as a means of purchase or pleasure, or even take away the right to live.

Through a series of magic formulas in the world of money-hedonist moral values, human beings are encouraged not to be a good person, but to have a higher level of values expressed in numbers. Surrounded by a world of numbers, man has moved away from his spiritual values in order to be successful in the physical world and ignores the inner world, conscience and emotions, which are unable to bring success for him in the physical world. Modern man and his numerical view of the world underestimates his more spiritual descendants who exalted the spiritual dimension and ignores his world of value.

The world of numerical value does not recognize any religious, cultural, national or traditional value, and even sees these a stumbling block. In the world of numbers, people seek to bring happiness to loved ones through objects that represent numerical values, as happiness passes through values expressed in numbers. In same way, they also punish those they dislike with numerical values.

As a result, while the world of value of money-hedonism is solid, materialistic and cold; man in trying to exist in this world of value carries a flexible, spiritual and emotional nature. As such, human beings are pushed into social anomaly situations such as a constant conflict, dilemma, suicide, insecurity and solitude in this world of value.

⁴⁷ Gülüşan Göcen, "İbn Haldun'un Toplum ve İnsan Yaklaşımının Günümüze Düşen İz Düşümleri: Tüketim Toplumu ve Narsist İnsan", *Toplum Bilimleri Dergisi* (7/14, 2013): 178-179.

⁴⁸ Muhammet Caner Ilgaroğlu, *Ahlak Felsefesi Açısından Duygu-Değer İlişkisi* (İstanbul: Hiperyayın, 2019), 76-82.

REFERENCES

- Alatas, Syed Farid. *Ibn Khaldūn*. New Delhi: Oxford University Press, 2012.
- Chapra, Muhammad Umar. "İbn Khaldun's Theory of Development: Does it Help Explain the Low Performance of the Present-day Muslim World?". *The Journal of Socio-Economics*. 37 (2006), 836-863.
- Cheddadi, Abdesselam. "İbn Khaldūn, 'Abd al-Rahmān". *Encyclopaedia of Islam*. Ed. Kate Fleet, Gudrun Krāmer, Denis Matringe, John Nawas, Everett Rowson. 3/1486. Leiden: Brill, 2018.
- Çalgan, Mehmet Ali. "İslām'da Sermaye Birikimi: İlgili Hadislerin Güncel Bir Okuması". *Hadis Tetkikleri Dergisi (HTD)*. 15/2 (2017), 85-113.
- Çalgan, Mehmet Ali. "İslam ve Kalkınma: Ayet ve Hadisler Işığında Bir Değerlendirme". *İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*. 1 (2019), 7-29.
- Demirciođlu, Aytakin. *İbn Haldūn'un İnsan Düşüncesi ve Medeniyet Algısı*. İstanbul: Gece Kıtaphı, 2014.
- Durak, Nejdēt-İrğat, Muhammet. "Değersizleşme ve Yabancılaşma Bağlamında Tüketim Ahlākı ve İnsan". *The Journal of Theological Academia*. 2/3 (April 2016), 75-88.
- Fırat, Hüseyin Şenol. *İbn Haldun'un Bedāvet Teorisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 1998.
- Gierer, Alfred. "İbn Khaldun on Solidarity ("Asabiyah") - Modern Science on Cooperativeness and Empathy: a Comparison". *Philosophia Naturalis* 38 (2001), 91-104.
- Göcen, Gülüşan. "İbn Haldun'un Toplum ve İnsan Yaklaşımının Günümüze Düşen İz Düşümleri: Tüketim Toplumu ve Narsist İnsan". *Toplum Bilimleri Dergisi*. 7/14 (2013), 175-198.
- Gökdağ, Kamuran, *İktidar Teleolojisi İbn Haldūn'un Toplum ve Siyaset Teorisinde Asabiyet*. İstanbul: Klasik Yayınları, 2019.
- Görgün, Tahsin. "İbn Haldun'un Toplum Metafiziziğinin Güncelliği ve Günümüzde Toplum Araştırmaları Açısından Önemi". *İslām Araştırmaları Dergisi*. 16 (2006), 169-203.
- Ibn Khaldūn. *The Muqaddimah*. Trans. from Arabic by Franz Rosenthal. Princeton: Princeton University Press, 1958.
- Ilgaroğlu, Muhammet Caner. *Ahlak Felsefesi Açısından Duygu-Değer İlişkisi*. İstanbul: Hiper Yayın, 2019.
- İrğat, Muhammet. *Tarihselcilik Düşüncesi Bakımından İbn Haldun*. İstanbul: Hiper Yayın, 2017.
- Jeremy Bentham. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Kitchener: Bat-hoce Books, 2000.
- Kozak, İbrahim Erol. "İbn Haldun'un İktisādî Gelişmede Psikolojik Faktörlere Verdiği Yer". *İktisādî Kalkınma ve İslām*. İstanbul: İslāmî İlimler Araştırma Vakfı Yayınları, 1987.
- Közleme, Olgun. "İbn Haldun Düşüncesinde Geçim ve Zenginliğin Psikososyal Boyutları". *Toplum Bilimleri Dergisi*. 7/13 (2013), 363-376.
- Meltzer, Allan H. "Monetarist, Keynesian and Quantity Theories". *Kredit und Kapital*. 8 (1975), 191-293.
- Milton Friedman. "A Monetary Theory of Nominal Income". *Journal of Political Economy*. (1971), 323-337.
- Mohammad, Tahir Sabit Haji Mohammad. "Principles of Sustainable Development in Ibn Khaldūn's Economic Thought". *Malaysian Journal of Real Estate*. 5/1 (2010), 1-18.
- Özkılıç, İbrahim. "İbn Haldun Perspektifinden İktisādî Kalkınmada Ahlākî Değerler". *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*. 1/2 (2006), 132-145.
- Ritter, Hellmut. "Irrational Solidarity Groups: A Socio-Psychological Study in Connection with Ibn Khaldūn". *Oriens*. 1/1 (1948), 1-44.
- Şentürk, Recep. "Medeniyetler Sosyolojisi: Neden Çok Medeniyetli Bir Dünya Düzeni İçin Yeniden İbn Haldun". *İslām Araştırmaları Dergisi*. 16 (2006), 89-121.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1349-1369

**İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal Cinsiyet
Anlayışları (Dicle Üniversitesi Örneği)**

*The Understandings of Religion And Gender of Female Students of Teology Faculty
(Case of Dicle University)*

Abdussamet Kaya

Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı
Assistant Professor, Dicle University, Faculty of Theology, Dep. of The Sociology of Religion
Diyarbakır, Turkey
abdusamet.kaya@dicle.edu.tr
orcid.org/0000-0003-1277-2713

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 11 September / Eylül 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 24 November / Kasım 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1349-1369

Cite as / Atıf: Kaya, Abdussamet. "The Understandings of Religion And Gender of Female Students of Teology Faculty (Case of Dicle University) [İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal Cinsiyet Anlayışları (Dicle Üniversitesi Örneği)]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1349-1369.

<https://doi.org/10.18505/cuid.618349>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

Abstract: The issue of gender is one of the important indicators for understanding religious interpretations at the individual and social levels. One of the responsible institutions in shaping the gender approach in Turkey are the Faculty of Theologies. The majority of the students who are studying in theology faculties and who will take part in the religious services of the society after completing their education are women. It is clear that the religion and gender understanding of female students of theology faculties will have various levels of influence on the religious and social life of women and men in society, now and in the future. This article, which is studied with a qualitative research method, focuses on the religious and gender understanding of female students of theology faculty. The most basic conclusion reached in this article; the female students of the faculty of theology do not have a homogeneous understanding of religion and gender, they have traditional and modern approaches together. The students are mentally inconsistent and indecisive about many issues related to gender.

Summary: Gender perceptions are One of the areas that have changed rapidly with the modernization processes. The issues concerning gender and religion recently have become a matter which is the subject of intense debate in Turkey. Theology faculties also take part as a party to the debates and tensions about gender and religion. This study focuses on the gender and religious understanding of the female students of the Faculty of Theology and to examine the intellectual and material factors that nurture them. The scope of the study was limited to Dicle University Theology Faculty female students. The data of the study was obtained by the qualitative research method.

In this article, which takes the religion and gender understanding of female students of Theology Faculty as the main problem; the ontological value of women, the authority of men over women, the paid work and management of women in the public, the change of the Shari'ah provisions on gender with social change, the beating of women and the themes formed in this context are examined.

The religious and social status of women in Muslim societies was not shaped by the Qur'an or practices of the Prophet, but by the discourse created by hadith narrations and the influence of economic and political conditions. The development of this discourse was also influenced by the image of the 'seductive' Eve and the patriarchal culture of Mesopotamia, which were inherited from the Jewish and Christian tradition.

Women's social position within the traditional society structure was legitimized by religious traditions, some of which date back to pre-Islamic times, and by the contribution of the rising jurisprudence and ascetic movements in the historical process and has resisted change for centuries.

Nearly all of the female students of the Faculty of theology consider that there is no difference between men and women ontologically in the context of the value that Allah gives to both sexes. According to them, the physical and emotional naivety of women cannot be interpreted as the ontological worthlessness of women or as their lack of intellect and religion.

About half of female students think the final decision in the family should not always be in the male. According to them The Prophet's practices on this subject are a very important example. In some cases, he consulted his wives and followed their suggestions. Therefore, narrations that trivialize the thoughts and demands of women in the family have cultural and not religious influences.

All female students think that women can work outside the home on a paid basis. Moreover, according to the vast majority of female students, women can be managers in the public sector. The students who are in this view think that the narrations stating that the woman cannot be a manager in the public can be ignored for reasonable reasons. About one-third of female students think that the Shari'a provisions in Islamic law regarding women and family may be able to be changed with new jurisprudence, while one-third think that some of them may be able

to changed with the change of social conditions. Another view shared by nearly a third of students is that Sharia provisions on gender will not be changed over time. Nearly two-thirds of the female students in the research sample do not approve of beating women under any circumstances. A third of female students think that a woman can be beaten if she disobeys her husband. Some of them are confused about how to interpret the verse about the beating of women.

It is unthinkable that the Faculties of Theology, which cannot be an actor of religious social change, stay away from the wind of change of a rapidly modernizing society. The rapid flow of time of change on the one hand, and the absence of a tradition or strategy of the Faculties of Theology on the other, resulted in the Faculties of Theology becoming the object of social change in many contexts. This situation made the Faculty of Theology's understanding of religion hybrid, fragmented and unstable between traditional and modern approaches and quite open to the effect of political conjuncture. In this context, although the understanding of gender in theological faculties is not at the same level in all, it can be said that traditional understandings are in the form of a softened form in favor of modernity.

The students of the Faculty of Theology at Dicle University are mostly grown up in the Eastern and Southeastern Anatolia regions and are generally members of the lower-middle societies. In most of the female students who come from a social structure where the social status of women is quite low and girls are regarded as worthless compared to boys, an awareness be formed about the social position of women during the education of the Faculty of Theology. Through the study of the Faculty of theology, female students realize that religion is not responsible for the otherized position of women, but for religionized traditions.

Two main factors determining the gender understanding of women students of the Faculty of theology can be mentioned. These can be roughly categorized as the main sources of religion and their interpretation by denominations, as well as the socio-cultural habitats of the students and their individual experiences. On the subject of gender, there is a tension between verse, Hadith and their interpretations made by sects and the values and norms of modernity internalized by female students. At Dicle University Faculty of Theology, it is not possible to talk about a learning system and intellectual accumulation that would allow to overcome this tension. This causes mental and emotional bifurcation in female students and leads them to become caught up in a vortex between religious and social reality on many issues. An important consequence of this is the lack of updated religious norms to guide them in many issues that have emerged as an alternative to religious beliefs and practices in the context of gender and have become established values and have common practices in modern life, and have led them to modern secular tendencies and this leads to an internal secularization. The lack of updated religious norms to guide female students in many subjects that are widely practiced in Modern life leads them to modern secular tendencies, which lead to an insider secularization. The fact that female students are mostly traditional in discourse but modern in action on gender and religion makes this situation testable.

Keywords: Sociology of Religion, Religion, Gender, Faculty of Theology, Female Students.

İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal Cinsiyet Anlayışları (Dicle Üniversitesi Örneği)

Öz: Modernleşmekte olan birçok Müslüman toplumda olduğu gibi, Türkiye'de de toplumsal cinsiyet meselesi önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Toplumsal cinsiyet meselesi, bireysel ve toplumsal düzeyde din yorumlarının anlaşılmasını sağlayan önemli göstergelerden biridir. Türkiye'de toplumsal cinsiyet anlayışının şekillenmesinde etkili olan kurumlardan biri de İlahiyat Fakülteleridir. İlahiyat fakültelerinde okumakta olan ve eğitimini tamamladıktan sonra toplumun dini hizmetlerinin yürütülmesinde görev alacak öğrencilerin önemli bir kısmını kadınlar oluşturmaktadır. Birer dini otorite olarak İlahiyat Fakültesi kadın öğren-

1352 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

cilerinin din ve toplumsal cinsiyet anlayışlarının şimdi ve gelecekte, toplumdaki diğer kadınların ve dolayısıyla erkeklerin dini ve toplumsal hayatı üzerinde çeşitli düzeylerde etkide bulunacağı açıktır. Nitel bir araştırma yöntemi ile çalışılan bu makale, İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin din ve toplumsal cinsiyet anlayışlarını problem edinmektedir. Makalede ulaşılan en temel sonuç; İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin, din ve toplumsal cinsiyet konusunda homojen bir anlayışa sahip olmadıkları, geleneksel ve modern anlayışları bir arada bulundurabildikleridir. Öğrenciler toplumsal cinsiyet ile ilgili birçok konuda zihinsel çelişki ve kararsızlık içindedirler.

Özet: Modernleşme süreçleri ile birlikte hızla değişime uğrayan alanlardan biri de toplumsal cinsiyet anlayışları olmuştur. Toplumsal cinsiyet ve din meselesi son dönemlerde özellikle Türkiye’de yoğun tartışmalara konu olan bir mesele haline gelmiştir. İlahiyat fakülteleri de, toplumsal cinsiyet ve din konusundaki tartışma ve gerilimlerde bir şekilde taraf olarak almaktadırlar. Bu çalışma, söz konusu tartışmalar ekseninde, İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin toplumsal cinsiyet ve din anlayışlarını ve bu anlayışları besleyen düşünsel ve maddi faktörlerin irdelenmesini konu almaktadır. Araştırmanın kapsamı, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kadın öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir.

İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin din ve toplumsal cinsiyet anlayışını temel problem olarak alan bu makalede; Kadının ontolojik değeri, erkeklerin kadınlar üzerindeki otoritesi, kadının ücretli çalışması ve kamuda yöneticiliği, toplumsal değişme ile birlikte toplumsal cinsiyete dair şer’i hükümlerin değişimi, kadının dövülmesi ve bu bağlamda oluşan temalar incelenmiştir.

Müslüman toplumlarda kadının dini ve sosyal statüsü Kur’an veya Hz. Peygamberin pratiklerinden ziyade, hadis rivayetlerinin oluşturduğu söylem ve iktisadi ve siyasi koşulların etkisi ile şekillenmiştir. Bu söylemin gelişmesinde Yahudi ve Hıristiyan geleneğinden tevarüs edilen ‘ayartıcı’ Havva imgesinin ve Mezopotamya ataerki kültürünün de etkisi olmuştur. Geleneksel toplum yapısı içinde kadının sosyal konumu, önemli bir kısmı İslam öncesi dönemlere dayanan dinselleştirilmiş gelenekler ve tarihsel süreçte gittikçe yükselen fikhî ve zühfî hareketlerin de katkısıyla meşrulaştırılmış ve yüzyıllarca değişime direnç göstermiştir.

İlahiyat fakültesi kadın öğrencilerinin tamamına yakını, Allah’ın her iki cinse verdiği değer bağlamında ontolojik olarak kadın ile erkek arasında herhangi bir farklılığın olmadığını düşünmektedir. Onlara göre kadınların fiziksel ve duygusal naifliği, kadınların ontolojik değersizliğine veya onların aklen ve dinen eksik oldukları şeklinde yorumlanamaz.

Kadın öğrencilerin yaklaşık yarısı, ailede son kararın her zaman erkekte olmaması gerektiğini düşünmektedir. Onlara göre Hz. Peygamberin bu konudaki uygulamaları çok önemli bir örnektir. O, bazı durumlarda hanımlarına danışmış ve onların önerilerine uymuştur. Dolayısıyla, aile içinde kadının düşünce ve taleplerini önemsizleştiren rivayetler dini değil kültürel etkiler taşımaktadırlar.

Kadın öğrencilerin tamamı, kadının ev dışında ücretli olarak çalışabileceğini düşünmektedir. Ayrıca kadın öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre kadın kamuda yönetici olabilir. Bu düşüncede olan öğrenciler kadının kamuda yönetici olamayacağını ifade eden rivayetlerin makul gerekçelerle göz ardı edilebileceğini düşünmektedirler. Kadın öğrencilerin yaklaşık üçte biri, toplumsal şartların değişmesi ile İslam hukukunda yer alan, kadın ve aile hakkındaki şer’î hükümlerin yeni içtihatlar ile değişebileceğini, üçte biri ise bunların bir kısmının değişebileceğini düşünmektedir. Bu konuda öğrencilerin yaklaşık üçte birinin paylaştığı bir diğer görüş ise; toplumsal cinsiyet konusundaki şeriat hükümlerinin, zamanla değişmeyeceği şeklindedir. Araştırma örneğinde yer alan kadın öğrencilerin üçte ikisine yakın bir kesimi, kadınların hiçbir koşulda dövülmesini tasvip etmemektedir. Kadın öğrencilerin üçte birlik bir kesimi kadının, kocasına itaatsizlik etmesi halinde dövülebileceğini düşünmektedir. Kadın öğrencilerden bazıları ise kadının dövülmesi ile ilgili ayetin nasıl yorumlanması gerektiği konusunda zihin karışıklığı yaşamaktadırlar.

Dinî toplumsal değişimin bir aktörü olamayan İlahiyat Fakültelerinin, hızla modernleşen toplumun değişim rüzgârından uzak kalması düşünülemez. Bir taraftan değişim zamanının hızlı akışı, diğer taraftan İlahiyat Fakültelerinin bir değişim geleneği veya stratejisinin olmayışı, İlahiyat Fakültelerinin, birçok bağlamda toplumsal değişimin nesnesi haline gelmelerini netice vermiştir. Bu durum kendi değişim geleneğini oluşturamayan İlahiyat Fakültelerinin din anlayışını, geleneksel ve modern anlayışlar arasında melez, parçalı, politik konjonktürün etkisine oldukça açık ve haliyle kararsız bir hale getirmiştir. Bu bağlamda İlahiyat Fakültelerinde toplumsal cinsiyet anlayışı, tamamında aynı düzeyde olmamakla birlikte genelde, geleneksel anlayışların modernite lehine yumuşatılmış bir formu şeklinde olduğu söylenebilir.

Dicle üniversitesi İlahiyat Fakültesinin öğrencileri çoğunlukla Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde büyümüş ve genel olarak alt-orta toplumsal kesime mensup kimselerden oluşmaktadır. Kadının toplumsal statüsünün oldukça düşük olduğu, kız çocuklarının erkeklere oranla değersiz kabul edildiği bir toplumsal yapıdan gelen kadın öğrencilerin çoğunda, İlahiyat Fakültesi öğrenimi sürecinde, kadının toplumsal konumu konusunda bir farkındalık oluşmaktadır. İlahiyat fakültesi öğrenimi ile kadın öğrenciler, kadının ötekileştirilmiş konumundan dinin değil, dinselleştirilmiş geleneklerin sorumlu olduğunun farkına varmaktadırlar.

İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin toplumsal cinsiyet anlayışlarını belirleyen iki temel faktörden söz edilebilir. Bunlar kabaca; dinin temel kaynakları ve bunların mezhepler tarafından yorumlanma biçimleri ile öğrencilerin sosyo-kültürel habitatları ve onların bireysel yaşamışlıkları olarak kategorize edilebilir. Toplumsal cinsiyet konusunda, ayet, hadis ve bunların mezhepler tarafından yapılan yorumları ile modernitenin, kadın öğrenciler tarafından içselleştirilmiş değer ve normları arasında bir gerilim söz konusudur. Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde de henüz bu gerilimi aşmaya imkân verecek bir öğrenim sistemi ve dönüşsel birikimden söz etmek mümkün değildir. Bu durum kadın öğrencilerde zihinsel ve duygusal bir çatallanmaya neden olmakta ve öğrencilerin birçok konuda dini hükümler ile toplumsal gerçeklik arasında bir sıkışmışlık girdabına kapılmalarına yol açmaktadır. Bunun önemli bir sonucu da, toplumsal cinsiyet bağlamında, dini inanç ve pratiklere alternatif olarak ortaya çıkmış ve artık yerleşik birer değer haline gelmiş ve Modern hayatta yaygın pratikleri bulunan birçok konuda kadın öğrencilerin, kendilerine rehberlik edecek güncellenmiş dini normlardan yoksun kalmaları, onları modern seküler eğilimlere sevk etmekte bu da beraberinde bir içeriden sekülerleşmeyi getirmektedir. Kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve din konusunda çoğunlukla, söylemde geleneksel ama eylemde modern olmaları bahsedilen durumu test edilebilir kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Sosyolojisi, Din, Toplumsal Cinsiyet, İlahiyat Fakültesi, Kadın Öğrenciler.

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet; toplumda kadın ve erkeğe dair kültürel olarak üretilmiş statülere ve bu statülere bağlı olarak belirlenmiş roller dizisine işaret eder. Tarihsel olarak kadının toplumsal konumu bağlamında toplumsal cinsiyet meselesine hiçbir gelenek ilgisiz kalamamıştır.¹ Toplumsal cinsiyet anlayışı, özünde toplumsal alandaki hiyerarşik ilişkileri ve bunlarla şekillenen toplumsal organizasyonun biçimlenişini, kısaca toplumun yapı ve işleyişinin analitik olarak anlaşılması konusunda kritik ipuçları vermesi açısından oldukça önemli bir araştırma alanıdır.

Kültürün maddi unsurlarındaki hızlı değişimlerin, kültürün manevi alanlarındaki izdüşümleri, beraberinde çeşitli zihniyet değişimlerini, muhafazakâr tutumları ve bunlar arasındaki gerilimleri de getirmektedir. Bu gerilimlere neden olan konulardan biri de kadının toplumdaki yeri ve rollerine ilişkin anlayışlardır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet konusunda,

¹ Seyyid Hüseyin Nasr, *Modern Dünyada Geleneksel İslam*, 2. Baskı (İstanbul: İnsan Yayınları, ts.), 55.

kadını erkeğe tabi bir konuma yerleştiren ve toplumsal etkinliklerini de ev içi hizmetlerle sınırlayan anlayışlardan, kadını özerk bir birey olarak kabul eden ve kadının bütün toplumsal alanlarda rol almasını salık veren yaklaşımlara kadar oldukça geniş bir düşünsel yelpaze ortaya çıkmıştır.

İlahiyat fakülteleri de, toplumsal cinsiyet ve din konusundaki tartışma ve gerilimlerde bir şekilde taraf olarak yer almaktadırlar. Bu çalışma, söz konusu tartışmalar ekseninde, İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin toplumsal cinsiyet ve din anlayışlarını ve bu anlayışları besleyen düşünsel ve maddi faktörlerin irdelenmesini konu almaktadır.

Modernleşme süreçleri ile birlikte hızla değişime uğrayan alanlardan biri de toplumsal cinsiyet algısı, anlayışı ve gerçeklikleridir.² Toplumsal cinsiyet ve din meselesi son dönemlerde özellikle Türkiye’de yoğun tartışmalara konu olan bir gündem meselesi haline gelmiştir. Akademik düzeyde sadece Din Sosyolojisi bilim dalında lisansüstü seviyesinde, toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve din ilişkisini tartışan yaklaşık yüz elli tez ve bir makale kapsamında yer verilmesi mümkün olmayan çok sayıda yayın bulunmaktadır. Ancak spesifik olarak bu makalenin konu edindiği problemi tartışan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma söz konusu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1. YÖNTEM

Bu makalenin verileri, nitel araştırma teknikleri ile elde edilmiştir. Zira bireylerin din ve toplumsal cinsiyet anlayışlarının esaslı bir kavranışı, ancak araştırmaya konu olan kimse-ler açısından bir zihniyet çözümlemesi ile mümkün olabileceği düşünülmüştür. Bu da nitel bir araştırma yönteminin kullanılmasını gerektirir. Verilerin üretilmesinde mülakat ve odak grup görüşmesi başta olmak üzere çeşitli nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler Eylül 2018 ile Ocak 2019 tarihleri arasında derlenmiştir. İlahiyat fakültesinin, toplumsal cinsiyet ve din konusunda kadın öğrencilerde meydana getirdiği zihniyet dönüşümünün en tipik şekilde ancak son sınıf öğrencilerinde tespit edilebileceği kabulü ile araştırmanın örnekleme, söz konusu öğrencilerden seçilmiştir. Tesadüfi örneklem seçiminin kullanıldığı araştırmada 23 katılımcı ile görüşmeler yapılmış, görüşmeler kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra bilgisayar ortamında çözümlenerek kodlanmıştır. Verilerin total incelenmesi ile, makalenin her bir problem sorusu ile ilgili derlenen veriler temalaştırılmış, analiz ve değerlendirilmeler bu temalar çerçevesinde yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ise yedi kadın öğrenciden oluşan bir grup ile ve yaklaşık iki saat süreli bir periyotta gerçekleştirilmiş, bu görüşme de kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Odak grup görüşmesinde, özellikle görüşme esnasında oluşan otorite ilişkilerinin, söylemlerin ve söz dışı davranışların tespitine öncelik verilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan kadın öğrencilerin 5’i dışındakilerin tamamı Doğu ve Güneydoğudaki illerde yaşamakta, bunlardan 5’i köyde, 5’i ilçe merkezinde diğerleri ise şehirde büyümüşlerdir. Bu kadın öğrencilerin yaş ortalaması 25 olup, 2’si evlidir. 2’si yüksek, 1’i alt, 20’si ise orta gelir grubuna dâhil olan ailelere mensupturlar. Söz konusu kadın öğrencilerin 11’i İmam Hatip Lisesi, 8’i düz lise, 4’ü ise açık lise mezunudur. Bunlardan 19 öğrenci kendi isteği ile İlahiyat Fakültesinde okumayı tercih etmiş, 4’ü ise ailesinin tercihi sonucunda İlahiyat Fakültesine kayıt yaptırmıştır. Kendi isteği ile İlahiyat Fakültesini tercih eden kadın öğrencilerden 2’si (bu yönde bir soru sorulmamasına rağmen) İlahiyat Fakültesinde okumuş olmaktan pişmanlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin ise kişisel bilgilerine dair veriler alınmamıştır. Çalışmada kadın öğrencilerden doğrudan yapılan alıntılarda isimler kısaltılmış, soyadları ise değiştirilerek verilmiştir.

Bu çalışma birkaç açıdan bazı sınırlılıkları da içermektedir. Öncelikle, yukarıda belirtilen nedenden dolayı makul olarak gerekçelendirilebilse de, örneklemin İlahiyat Fakültesi

² Kemal Sayar, *Yavaşla*, 9. Baskı (İstanbul: Timaş Yayınları, 2012), 143-147, 163.; Cihan Tuğal, *Pasif Devrim – İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi*, 3. Baskı (İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2014), 212, 216 vd.

son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmış olması, araştırmanın örnekleminin, araştırma evrenini temsil kabiliyeti açısından bir sınırlılığı ifade etmektedir. Öte yandan makro bir perspektif ile ele alınan araştırma probleminin alt boyutları ve bu boyutlar bağlamında ortaya çıkan temaların fazla oluşundan dolayı, verilerin bağımsız değişkenler ekseninde yeterince irdelenmemiş olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak ifade edilmelidir.

2. İLAHİYAT FAKÜLTESİ KADIN ÖĞRENCİLERİNİN DİN VE TOPLUMSAL CİNSİYET ANLAYIŞLARI

İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin din ve toplumsal cinsiyet anlayışını temel problem olarak alan bu makalede araştırma konusu; Kadının ontolojik değeri, erkeklerin kadınlar üzerindeki kavramlığı, kadının ücretli çalışması ve kamuda yöneticiliği, toplumsal değişme ile birlikte toplumsal cinsiyete dair ser'i hükümlerin değişimi, kadının dövülmesi alt başlıkları ve bu bağlamda oluşan temalar çerçevesinde incelenmiştir.

2.1. Kadının Ontolojik Değerine ve Kadının Aklen ve Dinen Eksik Olduğu Düşüncesine Yaklaşımlar

Müslüman toplumlarda kadının dini ve sosyal statüsü Kur'an'da yer alan buyruklar³ veya Hz. Peygamberin pratiklerinden⁴ ziyade, hadis rivayetlerinin oluşturduğu söylem⁵ ve iktisadi ve siyasi koşulların etkisi ile şekillenmiştir.⁶ Bu söylemin gelişmesinde Yahudi ve Hıristiyan geleneğinden tevarüs edilen 'ayartıcı' Havva imgesinin ve Mezopotamya ataerki kültürünün de etkisi olmuştur.⁷ Geleneksel toplum yapısı içinde kadının sosyal konumu, önemli bir kısmı İslam öncesi dönemlere dayanan dinselleştirilmiş gelenekler⁸ ve tarihsel süreçte gittikçe yükselen fikhî ve zühfî hareketlerin de katkısıyla⁹ meşrulaştırılmış ve yüzyıllarca değişime direnç göstermiştir. Bununla birlikte tasavvufta, zaman zaman zahir ulemasının anlayışlarının etkisinde kalarak, kadına dair olumsuz bir tutum takınan bazı mutasavvıfların¹⁰ dışında, genel olarak kadına olumlu ve önemli bir rol biçilmiştir.¹¹ İslam felsefi düşüncesinde

³ Seyyid Halil Halîyân, *Kur'an'da Kadının Görüntüsü* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2008), 94.; Seyyid Muhammed Reşit Rıza, *İslam'da Kadının Hukuku* (Malatya: Nida Yayınları, 2008), 17.; Kur'an'da, aynı nefsin iki parçası olan erkek ve kadın, Allah'ın insanı şerefli kılması ve bu şerefe erkek kadar kadının da payının bulunması nedeniyle, erkek ve kadın sevap ve mükâfatta, mülk edinme ve mirasta ve bağımsız bir medeni kişiliğe sahip olmada eşit sayılmıştır. Bk. Seyyid Kutub, *Fî Zilâli'l-Kur'an* (İstanbul: Hikmet Yayınları, 1991), 2: 485.

⁴ Bk. Rıza Savaş, *Hz. Muhammed (sav) Devrinde Kadın*, 3. Baskı (İstanbul: Ravza Yayınevi, ts.).

⁵ Bk. İbrahim Sarmış, *Rivayet Kültürü ve Olumsuz Kadın Algısı*, 2. Baskı (İstanbul: Düşün Yayınları, 2011).; Hidayet Şefkatli Tuksal, *Kadın Karşıtı Söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri* (Ankara: Kitabiyat, 2000).; Ali Osman Ateş, *Hadis Temelli Kalıp Yargılarda Kadın*, (İstanbul: Beyan Yayınları, 2000), 25.

⁶ Neval El Saadavi, *Havva'nın Örtülü Yüzü* (İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 1991), 59-60.

⁷ Fatmagül Berktaş, *Tektanlı Dinler Karşısında Kadın*, 3. Baskı (İstanbul: Metis Yayınları, 2009), 80 vd.; Hüseyin Hatemi, *Kadının Çıkış Yolu- İlahi Hikmet'de Kadın* (İstanbul: İşaret Yayınları, 1990).; Mehmet Okuyan, "Kadına Yönelik Şiddete Kur'an'ın Bakışı", *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2007): 93-125.

⁸ Ali Osman Ateş, *Hadis Temelli Kalıp Yargılarda Kadın*, 151.; Riaz Hassan, *Müslüman Zihinler* (İstanbul: Doğan Kitap, 2010), 191.

⁹ Annemarie Schimmel, *Ruhum Kadındır*, 3. Baskı (İstanbul: İz Yayıncılık, 2011), 29.

¹⁰ Süleyman Uludağ, *Sufi Gözüyle Kadın*, 3. Baskı (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003), 12.

¹¹ Annemarie Schimmel, *Ruhum Kadındır*, 37.; Seyyid Hüseyin Nasr, *Modern Dünyada Geleneksel İslam*, 55-64.; Kadınların, tasavvufun kadına yönelik bu tutumunu kullanarak patriarkiyi aşma deneyimlerini yaşadıkları da ifade edilmiştir. Bk. Fatima Mernissi, *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza*, 2. Baskı (Ankara: Epos Yayınları, 2004), 48.

1356 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

de kadına yönelik homojen bir anlayış söz konusu olmamıştır. Antik Yunan düşüncesinin te-siriyle kadını eksik bir varlık olarak gören anlayışların yanında, kadını birçok yönüyle erkekle eşit ve hatta bazı yönleri ile ondan üstün olarak gören anlayışlar da olmuştur.¹²

Geleneksel ve modern din anlayışlarının dini ve sosyal konulardaki tavır alışlarında kadın merkezi bir konumda yer almaktadır. Dolayısıyla kadına yönelik algılar din anlayışının şekillenmesinde önemli bir ağırlığa sahiptir. Kadının ontolojik değeri konusundaki anlayışla-rının anlaşılması için kadın öğrencilere; *İslam'a göre kadın ve erkek eşit değerde midirler? Kadının dinen ve aklen eksik olduğu şeklindeki düşüncelere nasıl yaklaşıyorsunuz?* şeklinde sorular sorulmuştur. Bu bağlamda kadın öğrencilerin tamamına yakını, Allah'ın her iki cinse verdiği değer bağlamında ontolojik olarak kadın ile erkek arasında herhangi bir farklılığın olmadığını, kul olarak da Allah karşısında aynı konumda olduklarını düşünmektedirler. On-lara göre kadının fiziksel ve duygusal naifliği, onun ontolojik değersizliğine veya aklen ve di-nen eksik olduğuna yorulamaz. Bu anlayıştaki kadın öğrencilerden biri bu bağlamdaki düşün-celerini şu ifadelerle paylaşmaktadır;

"Sorumluluk itibarıyla kadın ile erkek eşittirler ama fiziksel olarak eşit değildirlere, psi-kolojik olarak da eşit değildirlere. Kadın daha naiftir, bu eksik oldukları anlamına gelmiyor... Kadının dinen ve aklen eksik olduğunu ifade eden rivayetleri çok sahil bulmuyorum o eksiklik daha ziyade fiziksel olarak veya duygusal olarak söylenebilir, bizim kaldıramayacağımız şeyler olabilir, o eksikliği öyle yorumlayabiliriz. Bu, akılla alakalı bir şey değildir. Çünkü aklın ilkeleri herkeste aynıdır, kadında da aynı erkekte de aynı. Yani kısaca kadının aklen ve dinen eksik olduğu rivayetleri bana çok makul gelmiyor." (K1, Kişisel Görüşme, 22 Mart 2018)

Kadının ontolojik olarak erkekten aşağı bir konumda ve hem aklen hem de dinen er-kekten dezavantajlı durumda olduğu düşüncelerini red eden kadın öğrencilerin bir kısmı, ka-dının çeşitli bakımlardan eksikliğine işaret eden rivayetlerin sıhhatini kabul etmemekte, ba-zıları ise söz konusu rivayetlerin tarihsel şartlar gözetilerek ve bağlamları ile ilişkilendirilerek tevil edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunlar, İlahiyat Fakültesi öğrenim süreçlerinde, kadın konusundaki hadis rivayetleri ile pratik hayatın gerçekliklerinin oluşturduğu algı, an-layış ve pratiklerin öğrencilerde çok boyutlu zihinsel çelişkilerin ortaya çıkmasına neden ol-duğunu göstermektedir.¹³ Kadın öğrenciler, olumsuz bir kadını algısını yansıtan rivayetlerin bazı derslerde özellikle gündeme geldiğini ve başta medrese kökenli olanlar olmak üzere, ge-lenekçi anlayıştaki akademisyenlerin kadın konusundaki rivayetleri birincil anlamları ile ve kesin yargılarla savunmalarının bazı öğrencilerde tepkisel davranışlara yol açtığını, olumsuz kadın algısını besleyen rivayet ve yaklaşımlara eleştirel yaklaşan öğrencilerin ise dışlandığını ve onların, modernist olarak nitelenen hocaların etkisinde kalmakla itham edildiklerini ifade etmektedirler.

Kadın öğrencilerden biri ise kadının duygusal yapısının, onun aklen eksik olduğu şek-linde yorumlanabileceğini ancak adetli iken bazı ibadetleri yerine getirmeme veya cihada ka-tılmama gibi, kadının dinen eksik olmasının gerekçeleri olarak sayılan nedenlerin, makul ol-madığını düşünmektedir.

Kadın öğrencilerden ikisi, kul olarak cinsiyetler arasında bir farklılık olmadığını ancak kadınların, hadis rivayetlerinde belirtilen gerekçelerle, aklen ve dinen eksik olduklarını dü-şünmektedir. Bu anlayış, kadınları Allah karşısında kul olarak erkeklerle eşit kabul eden fakat fitri/doğal yapılarına bağlı olarak kadınların ve erkeklerin toplumsal hayatta eşit olmadıkla-rını savunan geleneksel anlayışlarla¹⁴ paralellik göstermektedir.

¹² İbn-i Rüşd, *Felsefe Din İlişkileri-Faslu'l-Makâl el-Keşf'an Minhaci'l Edille*, 4. Baskı (İstanbul: Dergah Yayınları, 2012), 40.

¹³ Kadın konusundaki, geleneksel ve modern anlayışlar arasındaki tereddüt ve zihin karışıklığının, mo-dern İslam dünyasındaki zihinsel çatallanma alanlarının başında geldiği söylenebilir. Bk. Fatima Mer-nissi, *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza*, 117.

¹⁴ Inger Furseth, Pal Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş* (Ankara: Birleşit Yayınevi, 2011), 315.

İlahiyat fakültelerinde din bağlamında kadının toplumsal statüsüne ilişkin tutum ve anlayışların önemli bir belirleyici faktörü İslam hukukundaki, mezheplerin konu ile ilgili geleneksel yorumlarıdır. Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneğindeki gibi; özellikle İslam hukuku ders hocalarının, söz konusu anlayışları muhafazakâr bir yaklaşımla, birer dini norm olarak, öğrencilere aktarmaları ve eleştirel toplumsal cinsiyet anlayışlarına karşı ortaya koydukları tepkiler,¹⁵ geleneksel din anlayışını benimsemiş öğrencilerin toplumsal cinsiyet anlayışlarını pekiştirmektedir. Buna karşın, söz konusu anlayışlar ile modern toplumsal gerçeklikler arasındaki mesafeyi kapatmaya çalışan diğer bazı öğrenciler ise, naslar ve mezheplerin toplumsal cinsiyet konusundaki yorumları ile modern toplumsal yapı ve işleyiş arasında zihinsel ve duygusal bir çelişki içine düşmektedirler. Bu temel anlayışlar arasındaki gerilimler, bazı öğrencilerde geleneksel toplumsal cinsiyet yaklaşımlarına ve hatta geleneksel din anlayışına karşı topyekûn tepkisel anlayışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

2.2. Erkeklerin Kadınlar Üzerinde Kavramlılığı Konusundaki Yaklaşımlar

Toplumsal cinsiyet ve din bağlamında kadın ve erkek arasındaki hiyerarşik ilişki, geleneksel ve özellikle modern İslam düşüncesinin temel tartışma konularından biri olmuştur. Geleneksel din anlayışında erkeklerin doğuştan kadınlardan bir derece üstün ve onların yöneticileri olduğu, hatta ahirette de böyle olacağı kabul edilir.¹⁶ Bu konu modern dönemde İslam dinine yöneltilen eleştirilerde ağırlıklı bir konumda yer almış, söz konusu eleştiriler karşısında Müslümanlar farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır.¹⁷ Bu bağlamda çağdaş İslam düşüncesindeki her bir fikri eğilimin kendisini kadın konusundaki söylemi üzerinden konumlandığını söylemek mümkündür.

Esasen numen (vahyedilmiş) İslam'da kadın ve erkek, insan olarak yahut etik, ahlaki ve insani mükellefiyetlerin yüklenicisi olarak eşittirler ama Avrupa'da genel olarak anlaşılan, aile ve toplum içinde görevlerin aynileştirilmesi bağlamındaki bir eşitlik söz konusu değildir.¹⁸

Bu araştırmanın temel probleminin alt boyutlarından biri de İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin kadın ve erkek arasındaki hiyerarşik ilişkiler bağlamındaki kavramlılık konusudur. Geleneksel anlayışta erkeklerin kadınlar üzerinde otorite olmalarını ifade eden kavramlılık konusunda kadın öğrencilerin düşüncelerinin tespiti için görüşmelerde öğrencilere; *Tefsirlerde genellikle; 'erkekler kadınlar üzerinde yöneticidirler' şeklinde açıklanan Er-ricâlu kavvamüne 'ala'n-nisâi ayetini nasıl anlıyorsunuz?* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Alınan cevaplarından, öğrencilerin bu konudaki anlayışlarının; a) Erkeklerin kadınlar üzerinde mutlak olarak otorite olduğu, b) Kadın erkek ilişkilerinde son sözün erkeğe ait olması anlamında, erkeğin kadınlar üzerinde otorite olduğu şeklinde temalaştığı görülmektedir.

Kadın öğrencilerin, Nisa suresinin 34. ayetinde geçen ve aile içi kadın erkek ilişkilerinde önemli bir hüküm kaynağı olarak kabul edilen 'kavvam' kavramının anlamı konusunda klasik kaynaklarda yer alan bilgilere pek de aşina olmadıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın öğrencilerin yaklaşık yarısı, ailede son sözün her zaman erkekte olmaması gerektiğini düşün-

¹⁵ Modern dönemlerde geleneksel anlayışlar, tarihsel olarak ortaya konulmuş cinsiyet rollerinin tartışmaya açılmasını önlemek için eleştirel toplumsal cinsiyet söylemlerine karşı agresif tutumlar sergilemektedirler. Bk. Sian Hawthorne, "Din ve Toplumsal Cinsiyet", *Din Sosyolojisi-Kuram ve Yöntem* (Ankara: İmge Kitabevi, 2012), 223-249.

¹⁶ İbrahim Sarmış, *Rivayet Kültürü ve Olumsuz Kadın Algısı*, 174.

¹⁷ Bu yaklaşımlar genel olarak dört grubun bakış açısını yansıtmıştır; a) Toplumsal cinsiyet bağlamında kadının olumsuz konumunun bizzat İslam dininin kendisinden kaynaklandığını savunan Batıcı aydınlar, b) Kadının geleneksel toplumsal konumunu makul gören gelenekçiler, c) Dini nasrlara dayanarak ve onları te'vil ederek, kadının Batılı standartlarda özgürleştirilmesini savunan İslam modernistleri, d) İslam'ın temel kaynaklarına dönerek, kadının konumunun yeniden düzenlenmesini öneren ıslahatçılar. Bk. M. Sait Şimşek, *Günümüz Tefsir Problemleri* (Konya: Esra Yayınları, 1995), 203-204.

¹⁸ Aliya İzzetbegović, *İslami Yeniden Doğuşun Sorunları*, 3. Baskı (İstanbul: Fide Yayınları, 2010), 44.

1358 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

mektedirler. Bu öğrenciler söz konusu ayetin anlaşılmasında Hz. Peygamberin uygulamalarının çok önemli bir kaynak olduğunu, Hz. Peygamber'in eşlerine danıştığını ve onların önerilerine uyduğunu gösteren çok sayıda rivayetin bulunduğunu ifade etmektedirler. Bu öğrencilerin anlayışlarına bakıldığında onların, aile içinde kadının düşünce ve taleplerini önemsizleştiren ve erkeğin iradesini mutlak olarak sunan rivayet ve anlayışları dini veya klasik İslam düşüncesindeki birçok kaynakta ifade edildiği gibi, olması gereken ve doğal bir olgu¹⁹ olarak değil kültürel etkiler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Kadın öğrencilerin yaklaşık üçte biri ise aile içinde her konuda son sözün erkekte olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu düşüncelerini; kadının, duygusal yapısı ve bunun neden olduğu kıskançlık gibi ahlaki dezavantajları, fevri tutum ve kararları ve düşünsel yetersizliği gibi noksanlıkları ile erkeğin çoğunlukla bu kadınsal eksiklikleri taşımaması, evin geçiminin erkeğin sorumluluğunda bulunması vb. durum ve koşullara bağlı olarak, kadın erkek ilişkilerini düzenleyen ayet ve hadislerin söz konusu ilişkilerdeki düzenleyici ifadelerinin makul olması ile gerekçelendirmektedirler. Bu anlayıştaki öğrencilerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

"Evin geçiminin erkeğin sorumluluğunda olması açısından baktığımızda, yani kadın illaki çalışmak zorunda değil... İşte bu gibi durumlarda en son kararı erkeğin vermesi lazım... Genelde erkeğin daha etkili olması gerekir, yani istişare edilir ama son kararı yine erkek verir yani. Erkek çok duygusal değil ama biz bayanlar daha hassasız. Babalar daha genel içeriklere bakıp karar verebiliyorlar... Erkekler dışarıya daha çok çıktıkları için bize göre daha tecrübeler o yüzden yani..." (K2, Kişisel Görüşme, 27 Mart 2018)

Bununla birlikte bu anlayıştaki kadın öğrenciler, erkeğin kadın üzerinde yönetici olmasını, klasik âlimlerin anladığı manada tabii bir olgu olarak görmekte, ancak erkeğin kadın üzerinde tahakküm kurması²⁰ şeklindeki anlayışları tasvip etmemektedirler.

Bazı kadın öğrenciler ise bu meselede kesin bir düşünce ortaya koymamaktadırlar. Bu öğrenciler, aile içinde alınan kararlarda nihai otorite olarak erkeği işaret eden dini yorumlar ile, bu yorumların pratize olması halinde günümüzde kadının konumunun oluşturacağı problemler arasında bir kararsızlık durumu yaşamaktadırlar. Esasen bu anlayıştaki kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet konusunda gücü erkeklere, aile içi otoriteyi ise kadınlara tahsis eden sosyolojik tespitte²¹ yakın durdukları söylenebilir.

2.3. Kadının Ücretli Çalışmasına Yaklaşımlar

Esasen İslam, gerek ailede gerekse toplumsal hayatta kadın ve erkek arasında bir iş bölümü veya kadınların hangi işlerde çalışıp çalışmayacağını bağlayıcı metinlerle belirlememiş, bu konudaki kararı örf ve âdete, fayda ve maslahata bırakmıştır.²² Nitekim Hz. Peygamber döneminde kadınların üretim ve ticaret hayatına aktif bir şekilde katıldıklarına dair veriler mevcuttur.²³ Dolayısıyla İslam'da şer'î ölçüler içinde olduğu sürece ilke olarak kadının çalışmasını yasaklayan bir hükmün olmadığı ifade edilmiştir.²⁴ Bununla birlikte, iyi bir eş ve iyi bir anne olması için bütün emeğini ve evine (kocasını ve çocuklarına) sarf etmesi gerektiği şeklinde kadına tahsis edilen cinsiyet rollerine odaklı anlayış,²⁵ kadının ev dışında ücretli çalışmasını onun, yaratılışına ve cinsiyetine yabancılaşması olarak değerlendirmektedir.

¹⁹ Muhammed Müctehid Şebusteri, *Resmî Dini Söylemin Eleştirisi* (İstanbul: Mana Yayınları, ts.), 505-506.

²⁰ M. Hayri Kırbasoğlu, "Kadın Konusunda Kur'an'a Yöneltilen Başlıca Eleştiriler", *İslami Araştırmalar* 5/4 (1991): 271-283.

²¹ Anton C. Zijderveld, *Sahnelik Toplum* (İstanbul: Pınar Yayınları, 2007), 144.

²² Hayreddin Karaman, *İslam'ın Işığında Günün Meseleleri*, (İstanbul: Nesil Yayınları, 1992), 3: 303, 311-314.

²³ Rıza Savaş, *Hız Muhammed (sav) Devrinde Kadın*, 223-235.; Mustafa Baktır, "İslam'da Kadının Çalışma Şartları", *Sosyal Hayatta Kadın*, 3. Baskı (İstanbul: Ensar Yayınları, 2005), 121-148.

²⁴ İbrahim Sarmış, *Rivayet Kültürü ve Olumsuz Kadın Algısı*, 357.

²⁵ Melahat Aktaş, *İslam Toplumunda ve Çağımızda Kadın*, 5. Baskı (Ölçü Yayınları, 1984), 185-186.

Kadının ücretli çalışması konusuna yaklaşımlar, kadının toplumsal konumuna dair anlayışların tespiti ile ilgili olarak önemli ipuçları barındırırlar. İlahiyat fakültesi kadın öğrencilerinin, kadının ücretli çalışması konusundaki anlayışlarının tespiti için, yapılan görüşmelerde öğrencilere; *Kadının ücretli çalışması hakkında fikriniz nedir? Kadının kamuda veya özel sektörde çalışması konusunda erkeğin izni gerekli midir?* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan, kadın öğrencilerin tamamının kadının ev dışında ücretli olarak çalışabileceği düşüncesini paylaştıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bu konudaki anlayışlarında; “evdeki işlerini aksatmamalı”, “çocuğu varsa onu büyütünceye kadar çalışmamalı”, “kamyon şoförlüğü gibi işlerde çalışmamalı”, “asgari ücretle çalışmamalı”, “erkeklerin yoğunlukta olduğu yerlerde çalışmamalı” gibi, bazı ihtirazî kayıtlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler ise kadının ücretli çalışması konusunu, ekonomik koşullarla doğrudan ilişkilendirilmeden, kadının özerk bir birey olarak hayatını sürdürebilmesi veya kadının eğitimini gördüğü alanda kendini gerçekleştirme gibi boyutları ile değerlendirmektedirler. Kadın öğrencilerin, kadının ücretli çalışmasını, zorunlu hallerle veya kocasının izni gibi kayıtlarla sınırlamaları dikkat çekicidir. Oysa gerek klasik gerekse modern İslam düşüncesinde kadının çalışması çoğunlukla bu tür şartlara bağlanmıştır. Kadın öğrencilerin, kadının ücretli çalışması konusunda geleneksel anlayıştaki, kadınların ekonomik unsurlar değil, eve ait unsurlar oldukları ve bu ikisinin birbirini dışladığı şeklindeki ataerkil yaklaşımı²⁶ aşan bu yaklaşımları, modern dönemde, “kadının yeri evidir” klişesinin artık, ancak bazı rezervler konularak kullanılabildiği²⁷ şeklindeki teorik düşüncüyü desteklemektedir.

2.4. Kadının Kamuda Yöneticiliği Hakkındaki Anlayışlar

Din bağlamında toplumsal cinsiyet anlayışlarında ayrışmalara yol açan bir konu da kadının kamuda idareci olup olamayacağı meselesidir. İslam’da, devlet başkanlığı veya hâkimlik gibi görevler dâhil olmak üzere kadının kamu görevini yapmasını yasaklayan açık, kesin, bağlayıcı bir nass mevcut değildir.²⁸ Ancak İslam uleması Kur’an’dan, “erkekler kadınlar üzerinde idarecidirler” (en-Nisâ’ 4/34) ve “(ey Peygamber hanımları) evlerinizde vakarla oturun” (el-Ahzâb 33/33) ayetlerini veya “kadının aklının ve dininin eksik olduğu”,²⁹ ve “devlet başkanlığı işlerini bir kadının eline veren millet iflah olmaz”³⁰ türünden hadis rivayetlerinin yanında kadının biyolojik ve ruhsal yapısını delil sayarak,³¹ onun kamuda idareci olamayacağını düşünmüşlerdir.³² Ulemanın bu yaklaşımı ve kültürel vasatın uygunluğu sonucunda

²⁶ Fatima Mernissi, *Kadınların İsyamı ve İslâmî Hafıza*, 103.

²⁷ Anton C. Zijderveld, *Klişelerin Diktatörlüğü* (İstanbul: Açılım Kitap, 2010), 170.

²⁸ Hayreddin Karaman, “Kadının Şahitliği, Örtünmesi ve Kamu Görevi”, *İslami Araştırmalar* 5/4 (1991): 284-291.; Nejla Akkaya, “İslam Hukukunda Kadının Siyasi Hakları”, *İslami Araştırmalar* 5/4 (1991): 236-250.

²⁹ Muslim, “Kitâbu'l-İman”, 34.

³⁰ Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 5: 43. Bu rivayetin tarihsel pratik açısından eleştirisi hakkında bk. Mehmet Azimli, “Kadınların Yöneticiliği Konusundaki Rivayete Tarihsel Bağlamda Bir Yaklaşım”, *İslami Araştırmalar* 15/3 (2002): 417-422.

³¹ Nejla Akkaya, “İslam Hukukunda Kadının Siyasi Hakları”, 236-250.; Mustafa Öztürk, *Cahiliyeden İslamiyet’e Kadın* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2012), 108.; Cinsiyetler arası rekabette, kadınların erkekler tarafından daha az prestijli ve arzulanır işlevlere hapsedilmesi çoğunlukla, “doğuştan” gelen yetmezlikle, -aşırı duygusallık, rekabetçi ruh ve rasyonellik yoksunluğu ya da zekâ azlığı- ile açıklanır. Bk. Zygmunt Bauman, *Sosyolojik Düşünmek*, 11. Baskı (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015), 147-148.

³² Hayreddin Karaman, *İslam’da Kadın ve Aile* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 1993), 98.; N. M. Shaikh / M.A.L.L.B., *İslam Toplumunda Kadın* (İstanbul: Fikir Yayınları, 1983), 74.; Ayrıca bu anlayışa göre, maddi üretimdeki üstünlüğü ile birlikte, siyasal alanın dinen erkeğe tahsis edilmiş olması, erkeğin kadından üstünlüğünün diğer bir kanıtı olarak kabul edilmelidir. Bk. Muhammed Kutub, *İslam’da Ferd ve Cemiyet* (İstanbul: Hikmet Yayınları, 1985), 226.; Cinsiyetler arasındaki işbölümünün, iki cinsin biyolojisine dayalı açıklamalar sosyal bilimde de önemli bir tartışma konusudur. Bk. Ted Benton, Ian Craib, *Sosyal Bilim Felsefesi*, 3. Baskı (Bursa: Sentez Yayıncılık, 2015), 188-189.; E. C. Cuff, W. W. Sharrock, D.W. Francis, *Sosyolojide Perspektifler*, 2. Baskı (İstanbul: Say Yayınları, 2015), 418-420.; Martin Slattery, *Sosyolojide Temel Fikirler*, 7. Baskı (Bursa: Sentez Yayıncılık, 2015), 342.

1360 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

kadınlar hicri 2. asırdan itibaren siyasi alandan tamamen dışlanmışlardır.³³ Bazı çağdaş Müslüman düşünürlere göre ise İslam'ın, toplumsal hayatta kadınların ve erkeklerin toplumdaki rollerinin karışmasını tasvip etmemesi nedeniyle, kadınlar ancak istisnai durumlarda siyasi, ekonomik veya hukuki meselelerde liderlik yapabilirler.³⁴

Buna karşın klasik İslam düşüncesinde, Haricilerde olduğu gibi, kadınların imametini (devlet başkanlığını) meşru gören anlayışlar olduğu gibi³⁵ çağdaş İslam düşüncesinde de kadınların, kamuda her türlü yöneticilik makamında görev alabilecekleri şeklinde bir eğilim söz konusudur.³⁶ Esasen tarihsel ve güncel pratiklere bakıldığında, İslam toplumlarında kadınların devlet başkanlığı³⁷ ve ordu komutanlığı³⁸ gibi yönetici pozisyonlarda yer almış oldukları bir vakıdır.

Özetle klasik ulemanın çoğunluğu ve kimi çağdaş âlimler, kadına yöneticilik haklarını mutlak olarak tanımazken, çağdaş İslam hukukçularının büyük çoğunluğu kadına bu hakkı tanımaktadır. Üçüncü görüş olarak çağdaş âlimlerin bazıları, İslam'ın kadına bu hakları yasaklamadığını, ancak bunun siyasal-sosyal bir mesele olduğunu ve bu problemin siyasal, sosyal ve ekonomik şartlara bakılarak halledilmesi gerektiğini düşünmektedirler.³⁹

Bu çalışmanın temel probleminin bir alt boyutu olarak, kadının kamuda yönetici olup olmaması konusu ile ilgili olarak, görüşülen kadın öğrencilere; *Okul müdürlüğü veya hâkimlikten cumhurbaşkanlığına kadar birçok makamda, kadının yönetici olması hakkında neler düşünüyorsunuz?* şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu konuda öğrencilerin düşünceleri; a) Kadın kamuda yönetici olabilir, b) Kadın kamuda yönetici olmamalı şeklinde iki ana yaklaşım oluşturacak şekilde kategorileşmektedir.

Kadın öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre kadın kamuda yönetici olabilir. Bu düşüncece olan öğrenciler, çeşitli kaynaklarda, kadının kamuda yönetici olamayacağını hükme bağlayan rivayetlerin makul gerekçelerle göz ardı edilebileceğini düşünmektedirler. Onlara göre Hz. Peygamber hayatta iken kadın karşıtı davranışlarda bulunmamıştır. Kadının yöneticiliğine yönelik olumsuz tutum ve davranışlar ve bunların dini kaynaklardaki yansımaları, bu anlayışların ortaya çıktığı tarihsel koşullar ile ilişkilidir. Bu anlayıştaki öğrencilere göre kamuda yöneticilik meselesi cinsiyet değil, liyakat ile ilgili bir konudur. Kadın öğrencilerin bu tutumu modern dönemde, Müslüman kadınların toplumsal hayatta artık özne olmaya başladıklarının⁴⁰ bir tezahürü olarak değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin yaklaşık beşte biri ise kadının kamuda yönetici olmasını dini ve pratik gerekçelerle doğru bulmamaktadır. Bu öğrencilere göre kadının yöneticiliğini yasaklayan hadis rivayetleri ve ulemanın içtihatlarının temelinde, kadının fitri yapısının yöneticiliğe yatkın olmaması yatmaktadır. Onlara göre yöneticilik konusunda kadınların birçok dezavantajı vardır. Öncelikle kadınlar duygusal yapıları nedeniyle, yönetim meselelerinde rasyonel ve mutedil değerlendirmelerde bulunamazlar. Öte yandan kadının kamuda yöneticiliği, bazı durumlarda erkeklerle ihtilali gerektirdiği için dini açıdan da doğru değildir. Bu anlayış klasik fıkıh kaynaklarında yer alan ve kadının asıl rolünü çocuk doğurarak neslin korunmasını sağlamak olarak belirleyen, erkeğe ise medeniyet kurmak ve toplumu yönetmek rollerini tahsis eden⁴¹ ve İlahiyat Fakülteleri İslam hukuku derslerinde öğrencilere, çoğunlukla olduğu gibi aktarılan geleneksel anlayışı yansıtmaktadır.

³³ Fatima Mernissi, *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza*, 125.

³⁴ Enis Ahmed, *Kadın ve Sosyal Adâlet* (İstanbul: Beyan Yayınları, 1993), 137.

³⁵ Mehmet Âkif Aydın, "İmâmet", *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 22: 203-207.

³⁶ Musa Carullah, *Hatun*, 3. Baskı (Ankara: Kitabiyat, 2001), 67-68.

³⁷ Nejla Akkaya, "İslam Hukukunda Kadının Siyasi Hakları", 236-250.; Ali Merad, *Çağdaş İslam* (İstanbul: İletişim Yayınları, ts.), 83-84.

³⁸ Mehmet Azimli, *Siyeri Farklı Okumak* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2009), 2: 320-323.

³⁹ İbrahim Sarmış, *Rivayet Kültürü ve Olumsuz Kadın Algısı*, 236.

⁴⁰ Fatima Mernissi, *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza*, 140.

⁴¹ Muhammed Müctehid Şebusteri, *Resmî Dini Söylemin Eleştirisi*, 505.

Dini ve tarihi kaynaklarda bahsedilen çok sayıda başarılı kadın yöneticinin varlığına rağmen, yaklaşık altı bin yıldır, ataerkil toplumlarda, erkeğin kadından daha akıllı vesaire olduğu şeklinde oluşmuş ve algıda seçiciliğin de etkisi ile cinsiyetler arasındaki hiyerarşik ilişkilerin düzenlenmesinde kadınların tutumlarını belirleyen toplumsal kabuller söz konusu olmuştur.⁴² Kadınlarda düşük benlik saygısını üreten bu tutumlar, kendini gerçekleştiren kehanet misali, bazı kadınlarda da, kendilerini yöneticiliğe layık görmemeleri düşüncelerinin doğması ve pekişmesine neden olduğu söylenebilir.

2.5. Toplumsal Cinsiyet Konusundaki Ahkâmın Değişmesi Konusundaki Anlayışlar

İslam'ın Müslümanlarca ortaya konulan tarihsel tecrübesi, dinin hem muhafazakâr hem de değişimin temel faktörü olduğunu gösteren farklı gerçeklikleri yansıtmıştır. Bu bağlamda İslam, tarihin öznesi veya nesnesi olduğu bir tarihsel arka plana sahiptir. Bizzat Kur'an'ın değişim olgusunu olumlamasının⁴³ sağladığı dinamizm ve motivasyonun da katkısıyla Müslümanlar yüksek bir medeniyet inşa etmişlerdir. Daha sonra düşünsel ya da maddi, çeşitli iç ve dış faktörlerin etkisi ile bir durgunluk dönemi yaşayan İslam dünyası, İbn-i Haldun'un çevrimsel medeniyet anlayışını hatırlatan bir diyalektik içinde, özellikle son yüzyılda geri dönüşü olmayan bir yenilenme sürecine girmiştir.⁴⁴

Kaynak itibarıyla İslam hukukunun toplumsal değişme karşısında esnek bir yapıda olmasına karşın,⁴⁵ zamanla metafizik düşüncenin hâkimiyeti ve değişimin inkârının⁴⁶ motive ettiği içe kapanma süreci ile birlikte fikhî hükümlerin ahlâkileştirilerek dondurulması,⁴⁷ dinin birçok alanda toplumsal hayatın gerisinde kalmasına neden olmuştur.⁴⁸ Ulemanın, sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan yeni yapısal dinamikleri anlayamamasından dolayı hukukta yeni düzenlemeler yapılamamıştır.⁴⁹ Dönüşen toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği için İslam hukukunun bir kenara bırakılması, bu alandaki sekülerleşme sürecine ivme kazandırmıştır.

Toplumsal hayatta ortaya çıkan dini problemlerin nasıl çözülmesi gerektiği konusu, toplumsal değişme ve din ilişkisi ile ilgili anlayış farklılıklarının tezahür ettiği alanlardan biridir. Bu konuda üç temel yaklaşımdan söz edilebilir; a) Din tamamlanmıştır, dolayısıyla dini alanda yeni yorumlara ihtiyaç yoktur. b) Önemli olan dinin özüdür, onun dışındaki her şey yeniden yorumlanabilir. c) Ortaya çıkan yeni problemler yeni icthadlarla çözümlenmelidir.⁵⁰ Bu yaklaşımlardan birincisi daha çok Selefler,⁵¹ ikinci görüş modernist İslam düşüncesi, üçüncüsü ise ihya ve tecdit taraftarlarınınca savunulmaktadır.

⁴² Henri Mendras, *Sosyolojinin İlkeleri*, 3. Baskı (İstanbul: İletişim Yayınları, 2014), 78-79.

⁴³ Muhammed İkbâl, *İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden İnşası*, 2. Baskı (İstanbul: Timaş Yayınları, 2013), 46.

⁴⁴ Riaz Hassan, *Müslüman Zihinler*, 99, 122, 266.

⁴⁵ Mehmet Erdoğan, "Sosyal Değişme Karşısında İslam Hukuku", *Sosyal Değişme ve Dini Hayat* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 41-60.; Jean-Paul Charney, *İslam Kültürü ve Toplumsal Ekonomik Değişim* (Ankara: TDV Yayınları, 1997), 122.; Mehmet Şener, "İslam Hukuku Bağlamında Çağdaş Problemlere Çözüm Arayışları", *Din-Kültür ve Çağdaşlık* (Ankara: TDV Yayınları, 2007), 91-104.; Mehmet Erdoğan, *İslam Hukukunda Ahkâmın Değişmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2000), 38-39.

⁴⁶ Ömer Çelik, "Toplumsal Projelerde İki Siyaset Sorunu", *I. İslam Düşüncesi Sempozyumu* (İstanbul: Beyan Yayınları, 1995), 39-48.

⁴⁷ Mustafa Aydın, "Toplumsal Değişme ve İslam", *Gelenek ve Modernlik Arasında İslamcılık* (İstanbul: Umran Yayınları, 2013), 13-21.

⁴⁸ Ali İhsan Yitik, "Dini Söylemin Aktüel Durumu Üzerine Bazı Düşünceler", *Din-Kültür ve Çağdaşlık* (Ankara: TDV Yayınları, 2007), 203-211.

⁴⁹ M. Akif Aydın, "Türkiye'nin Hukuki Modernleşmesi", *Modernleşme, İslam Dünyası ve Türkiye* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2001), 337-349.

⁵⁰ Mehmet Şener, "İslam Hukuku Bağlamında Çağdaş Problemlere Çözüm Arayışları", 91-104.

⁵¹ Süleyman Uludağ, *İslam Düşüncesinin Yapısı*, 8. Baskı (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013), 34.

İslam düşüncesinde, ortada bir fetva ya da icma bulunmamakla beraber hicri 4. asırdan itibaren mutlak icthad faaliyeti duraklamıştır.⁵² İslam hukukunu dejenerasyondan korumak amacıyla icthad kapısının kapatılmasının⁵³ ve mezhep imamlarının din yorumlarının şeriatın kendisi olarak kabul edilmesinin⁵⁴ İslam düşünce ve sosyal hayatına önemli maliyetleri olmuştur.⁵⁵

İlahiyat fakültesi kadın öğrencilerinin din ve toplumsal cinsiyet anlayışlarının anlaşılması hususunda, onların toplumsal değişme ile toplumsal cinsiyet konusundaki dini hükümlerin değişmesi ilişkisi konusundaki inanç ve tutumları ile oluşan anlayışları önemli bir parametre olarak işlev görür. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet konusunda, Kur'an veya sünnet ile hükme bağlanmış şer'î hükümlerin, toplumsal şartların değişmesi ile yeniden yorumlanıp yorumlanamayacağı konusundaki anlayışlarının anlaşılması için katılımcılara; *Toplumsal şartların değişmesi ile birlikte İslam hukukunda kadın konusundaki miras, şahitlik veya çok kadınlı evlilik gibi hükümlerin değişmesi mümkün müdür?* şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Toplumsal koşulların değişmesi ile birlikte, toplumsal cinsiyet konusundaki ahkâmın değişip değişmeyeceği konusunda kadın öğrencilerin düşünceleri; a) Değişebilir, b) Kısmen değişebilir, c) Değişmez şeklinde gruplaşmaktadır. Bu konuda bazı kadın öğrenciler ise kesin bir fikir beyan etme konusunda kararsız kalmışlardır.

Kadın öğrencilerin yaklaşık üçte biri, toplumsal şartların değişmesi ile İslam hukukunda yer alan, kadın ve aile hakkındaki şer'î hükümlerin yeni içtihatlar ile değişebileceğini düşünmektedir. Bu anlayıştaki kadın öğrencilerden biri şer'î hükümler ile tarihsel koşullar arasındaki diyalektik ilişkiye dikkat çeken düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

"Dinin bir formu vardır bir de normu vardır. Norm nasıl olması gerektiğini belirler, formuna karışmaz... Biz dinin normuna bakarsak, işte örf ve adetler olabilir, etik olabilir... Form günümüz şartlarının formuna bakarsak, işte örf ve adetler olabilir, etik olabilir... Form günümüz şartlarına uygunsa norm ölçüsünde formu belirleyebiliriz. Şu anda evlilik unsurunun tek kadına tekrar indirilebileceğini düşünüyorum. Çünkü bunun artık zaruri bir durum olmadığını düşünüyorum. O dönemde, mesela mirasa, Hz Ömer endeksli düşündüğümüzde, rivayet değil de rey ile bakmamız gerektiğini düşünüyorum. Bir de meselelere tarihsel bir bakışla bakmamız gerektiğini düşünüyorum yani mesela bazı hükümlerin bazı kısımlarının açıkça tarihsel oldukları anlaşılıyor. O dönemlerde kadın evde olan bir varlıktı. Erkek dışarıda çalışan ve ailenin bütün maişetini çeken biriydi ama günümüzde kadın da çalışıyor ve evi geçindirme işini ikisi birlikte üstleniyorlar. Bir de bu konuda farklı yorumların olduğunu da düşündüğümüzde, yani yapılabilir... Yani o bahsettiğiniz şahitlik miras gibi konularda değişiklik olabilir..." (K3, Kişisel Görüşme, 8 Mart 2018)

Bu anlayışa sahip öğrencilerin, teorik temellerini yeterince gösterememekle birlikte toplumsal cinsiyet ile ilgili olarak, dinin temel kaynaklarında yer alan verilerin lafzî/literal ve tarih üzerine çıkarılmış bir bağlamda değil, teleolojik/makâsıt merkezli olarak okunması gerektiği ve günümüzde kadın ve erkek konusunda birçok boyutta tezahür eden eşitsizliklerin giderilmesi⁵⁶ şeklindeki söylemi benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Kadın öğrencilerin yaklaşık üçte biri ise, toplumsal şartların değişmesi ile toplumsal cinsiyet konusundaki şer'î hükümlerin tamamının değil ama bir kısmının değişebileceğini düşünmektedir. Bu anlayıştaki kadın öğrencilerin düşünceleri homojen bir görünümde değildir. Bu kategorideki kadın öğrencilerin günümüzde değişmesi gerektiğini düşündükleri hükümler

⁵² Hayreddin Karaman, "Fıkıhta Gelenek ve Yenileşme", *İslam, Gelenek ve Yenileşme* (İstanbul: İSAM Yayınları, 1996), 29-44.; H. Yunus Apaydın, "İctihad", *DİA* (Ankara: T.D.V. Yayınları, 2000), 21: 432-445.

⁵³ Hamza Aktan, "Çağdaşlaşma Sürecinde İslam Hukuku", *İslam ve Modernleşme* (İstanbul: İSAM Yayınları, 1997), 167-180.

⁵⁴ Hüseyin Atay, "Soruşturma", *İslamiyat* 1/4 (1998): 149-162.

⁵⁵ Mehmet Çelen, "İslam Düşüncesinde İctihadın Şahsiyeti", *I. İslam Düşüncesi Sempozyumu* (İstanbul: Beyan Yayınları, 1995), 177-185.

⁵⁶ Muhammed Müctehid Şebusteri, *Resmi Dini Söylemin Eleştirisi*, 509.

özellikle, çok eşlilik, boşanma, miras ve şahitlik konuları etrafında toplanmaktadır. Bu öğrencilerin, düşüncelerini gerekçelendirme biçimlerine bakıldığında, onların özellikle Kur'an ve sünnet ile açıkça hükme bağlanmış şer'î hükümlerin evrenselliği ile, günümüzün toplumsal gerçeklikleri içinde bu hükümlerin uygulanmasının neden olacağını düşündükleri problemler arasında sıkıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, (şer'î hükümler ile modern toplumda benimsenmiş yeni normlar arasındaki makasın açılmış olmasından dolayı) kendilerince, bir kısmına şahit oldukları veya yakından tecrübe ettikleri; çok eşlilik, miras, kadının dövülmesi gibi konulardaki hükümlerin değişmesi zorunluluğu öte yandan şeriatın evrenselliği prensibi gereğince ahkâmın tarih üstü olduğu kabulü şeklindeki parçalı ve zihinsel çelişkileri netice veren bir anlayışı ortaya çıkarmaktadır.

Toplumsal cinsiyete dair ahkâmın değişmesi konusunda öğrencilerin yaklaşık üçte birinin paylaştığı ağırlıklı bir diğer görüş ise; hakkında Kur'an ve sünnette açık hüküm bulunan meselelere ilişkin hükümlerin evrensel oldukları, zamanın/toplumsal koşulların değişmesi ile bu hükümlerin değişmesinin söz konusu olmadığı şeklindedir. Bir kadın öğrenci konuya ilişkin düşüncelerini şöyle açıklamaktadır;

"Eğer söz konusu olan ayet ve sünnetse ve Allah-u Teâla kullarını yaratmış ve sonraki zamanlarda ne olacağını da biliyorsa o zaman... ben o hükümlerin değişmesini gerekli görmüyorum. Allah-u Teâla neyin nasıl olacağını biliyor ki o hükümleri koymuş. Mesela miras konusu düşünelim; bu konuda mesela her ne kadar görünüşte kadın az miras alıyormuş gibi görünüyorsa da aslında kadın bu konuda çok çok avantajlı bir durumda, çünkü hiçbir şeye harcama yapması gerekmiyor, ona hiçbir yükümlülük verilmiyor... Şahitlik konusunda ise durum kadının fitratına yüklenmiş bir şey... Yani bu hükümler kıyamete kadar değişmez ama âlimlerin yapmış olduğu içtihatlar değişebilir." (K4, Kişisel Görüşme, 9 Mayıs 2018)

Bu anlayış esasen, mezhep yorumları ile şekillenmiş İslam hukukunda, diğer birçok alanda çeşitli düzeylerde değişmeler olmasına rağmen, toplumsal cinsiyet konusunda gösterilen muhafazakâr tutumla⁵⁷ paralellik göstermektedir.⁵⁸ Bununla birlikte, ortaya koydukları çeşitli davranışlara bakıldığında bu öğrencilerin, söylem ve eylemleri arasında bir 'ayrık bilinç' durumunun var olduğu söylenebilir. Bu durum kadınların, benimsedikleri egemen söylemin tesirinde kaldıkları halde günlük pratiklerinde, söz konusu söylem ile onu aşması çok da beklenmeyen deneyimleri arasındaki fark⁵⁹ ile açıklanabilir.

Birkaç kadın öğrenci ise toplumsal değişme ile şer'î hükümlerin değişmesi konusunda açık bir fikir beyan etmekten çekinmemektedirler. Bu öğrencilerin, toplumsal cinsiyete ilişkin birçok konuda, nass ile olgu arasında bir bilişsel çelişki çatlağına düştükleri anlaşılmaktadır. Bu kadın öğrenciler, bir taraftan şer'î hükümlerin evrenselliği inancını korurken, öte taraftan modern toplumda, hayatın her ünitesinde rol almaya başlamış "yeni kadın"ın söz konusu şer'î hükümlere tabi kılınmasının ortaya çıkaracağı durumların "endişesi" içindedirler.

2.6. Kadının Dövülmesi Hakkındaki Yaklaşımlar

Bireysel ve toplumsal hayatta, tutum ve değer oluşturma konusundaki otoritelerden olan din adamları/din hizmetleri sunan görevliler, dinin temel kaynakları ve devralınan kültürel değerleri yorumlama biçimleri ile toplumsal cinsiyet anlayışı ve bu bağlamda kadına yönelik tutum ve uygulamalar üzerinde önemli etkilerde bulunurlar.⁶⁰ Bu bağlamda dini bilginin aktarımında ve dini tutumlar üzerindeki etkileri hesaba katıldığında İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin, kadının dövülmesi konusundaki tutum, yorum ve pratiklerinin, bireysel ve toplumsal dini hayat açısından önemli sonuçlar içerdiği söylenebilir.

⁵⁷ Fatima Mernissi, *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza*, 112.; Riaz Hassan, *Müslüman Zihinler*, 178.

⁵⁸ Kişisel düzeydeki bazı akademik anlayışlar göz ardı edilirse, Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde ağırlıklı olan anlayışın da bu mecrada olduğu söylenebilir.

⁵⁹ E. C. Cuff, W. W. Sharrock, D.W. Francis, *Sosyolojide Perspektifler*, 422.; Ruth A. Wallace, Alison Wolf, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, 4. Baskı (Ankara: Doğubaki Yayınları, 2012), 392.

⁶⁰ Esra Aslan, "Din ve Şiddet Ekseninde Kadın Cinayetleri", *Günümüz İslam Toplumlari ve Problemleri Sempozyumu* (İstanbul: Akademi Titiz Yayınları, 2015), 35-60.

1364 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

Kadına yönelik aile içi şiddet, yaygınlığı, yoğunluğu ve türleri değişmekle beraber, bütün toplumlarda var olmuş ve var olmaya devam eden bir olgudur.⁶¹ Müslüman toplumlarda ise kadının belirli gerekçelerle dövülmesi meselesi Kur'an'da en-Nisâ'4/34. ayeti ve çeşitli hadis rivayetleri ile temellendirilmiştir. Ancak kadının hangi durumlarda dövülebileceği konusu tartışmalıdır. Geleneksel anlayışta kadın, kocasına itaatsizlik anlamına gelebilecek davranışları sergilediğinde, nasihat ve yatakta yalnız bırakmanın da işe yaramadığı durumlarda, izin verilen ölçülerde dövülebilir.⁶² Modern zamanlarda, kadının dövülmesi konusu daha ayrıntılı olarak ele alınmış ve bu konuda birçok farklı anlayış ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazılarında göre kadın ancak açıkça iffetsizlik yaptığı durumlarda kocası tarafından dövülebilir.⁶³ Diğer bazılarına göre ise İslam, Allah'ın belirlediği ve şartları oluştuğunda ancak yasal otoritelerin uygulayabileceği; zina eden kişiye yüz sopa, namuslu kadına iftira eden kişiye seksen sopa vurma cezası dışında, hiçbir insanın dövülmesini veya şiddet görmesini kabul etmediği ve önermediği gibi, genel olarak insana ve özel olarak da kadına uygulanan her türlü şiddete karşıdır. Kur'an'da Nisa Suresinin 34. ayetinde yer alan "dövme" de eşitsizlikle veya kadına yönelik şiddetle ilgili olmayıp, yetkili makamların hak edenlere uyguladığı sevimsiz diğer cezalar gibi bir cezadır.⁶⁴ Bazı çağdaş Kur'an yorumcuları ise ilgili ayeti farklı biçimlerde yorumlayarak, kadının aile içi ilişkiler bağlamında hiçbir koşulda dövülmesinin söz konusu olmadığını savunmaktadırlar.⁶⁵

Kadının dövülmesi meselesinin, İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin toplumsal cinsiyet ve din anlayışlarının anlaşılmasında önemli bir parametre olduğu takdir edilebilir. Bu konudaki düşüncelerinin anlaşılması amacıyla kadın öğrencilere; *Kur'an-ı Kerim'deki; '... Başkaldırmasından endişe ettiğiniz kadınlara öğüt verin, onları yataklarda yalnız bırakın ve (bunlarla yola gelmezlerse) dövün ...' ayetini nasıl anlıyorsunuz? Kadınların dövülmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?* şeklinde bir soru sorulmuştur. Kadın öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan, onların kadının dövülmesi konusundaki düşüncelerinin; a) Kadın dövülmemelidir, b) Kadın bazı hallerde dövülebilir şeklinde iki temaya ayrıştığı, bazı öğrencilerin ise bu konuda kararsızlık içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan kadın öğrencilerin üçte ikisine yakın bir kesimi, kadınların hiçbir koşulda dövülmesini tasvip etmemektedir. Bu anlayıştaki öğrenciler Kur'an'da; "(Evlilik yükümlülüklerini reddederek) başkaldırdıklarını gördüğünüz kadınlara öğüt verin, onları yataklarında yalnız bırakın. (Bunlar fayda vermez de mecbur kalırsanız) onları (hafifçe) dövün. Eğer itaat ederlerse, artık onların aleyhine başka bir yol aramayın.

⁶¹ Henrica Jansen ve diğ., *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet* (Ankara, 2009), 46.; Kadına yönelik aile içi şiddet, kadın açısından ailenin karanlık yüzü olarak görülmüştür. Bk. Ken Browne, *Sosyolojiye Giriş* (İstanbul: Say Yayınları, 2014), 114, 146.; Anthony Giddens, *Sosyoloji*, 1. Baskı (Ankara: Ayraç Yayınevi, 2000), 169-174.

⁶² İslam geleneğinde bu konudaki yaygın kanaat, nasihat ve yatağın ayrılmasının sonuç vermediği durumlarda ailenin bütünlüğünün korunması amacıyla kadının dövülmesine ruhsat verilmiş olduğu şeklindedir. Bk. Abdurrahman Ateş, *Kur'an'a Göre Dinde Zorlama ve Şiddet Sorunu* (İstanbul: Beyan Yayınları, 2002), 304-305.; Talip Özdes, "İslam Açısından Kadının Konumu ve Kadına Yönelik Şiddetin Değerlendirilmesi", *Eskiyeni*, 12 (2009): 68-76. Bu dövmenin de, kadından intikam ve öç alma için acı çektirmek, kadını küçük düşürmek ve onurunu kırmak, kadının istemediği bir hayatı ona baskı ve zorla çektirmek değil, tıpkı bir babanın çocuklarına, bir eğitimcinin öğrencilerine uyguladığı şefkat ve merhamet yüklü bir eğitime metodu olduğu ifade edilmiştir. Bk. Seyyid Kutub, *Fî Zilâli'l-Kur'an*, 2: 493. Ayrıca kadının dövülmesini makul ve bazı hallerde gerekli olarak kabul edenlere göre, kadının bazı hallerde erkek tarafından terbiye edilmesi zaruridir. Dolayısıyla zaruret halinde kadının dövülmesi erkeğin değil bizzat kadının yararına matuf bir tedbirdir. Bk. Mehmet Alagaş, *Kadının Onuru*, 4. Baskı (İzmir: İnsan Dergisi Yayınları, 1995), 118.

⁶³ Abdulaziz Bayındır, *Kur'an Işığında Doğru Bildiğimiz Yanlışlar*, 3. Baskı (İstanbul: Süleymaniye Vakfı Yayınları, 2010), 265.

⁶⁴ İbrahim Sarmış, *Rivayet Kültürü ve Olumsuz Kadın Algısı*, 152.

⁶⁵ Benzer yorumlar için, Bayraktar Bayraklı, Edip Yüksel, Mustafa İslamoğlu, Yaşar Nuri Öztürk'ün Kur'an meallerine bakılabilir.

Şüphesiz Allah, çok yücedir, çok büyüktür.” (en-Nisâ’ 4/34) ayetinde yer alan “dövün” ifadesinin özellikle Hz. Peygamber’in örneği üzerinden te’vil edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu anlayıştaki kadın öğrencilerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

“Ben o ayetin sadece dövme anlamına gelmediğini düşünüyorum. Bu ayetin çok yanlış yorumlandığını düşünüyorum. Eğer böyle bir şey olsaydı, Hz. Peygamber bir ay boyunca eşlerinden ayrılmaz, onun yerine onları terbiye edip yanlarında otururdu. Bunlar çok kritik ayetler aslında ve İslam hakkında çok kötü algıların dünyada yayılmasına neden olan ayetler. Ben bu ayetlerin çok yanlış yorumlandığını düşünüyorum. Özellikle Hz. Peygamberden sonraki dönemlerde, erkek egemen sistemlerin ürünü olduklarını düşünüyorum bu yorumların. Eğer öyle bir şey olsaydı Hz. Peygamber kendi eşlerinden uzaklaşmak yerine, eline alırdı bir sopayı ve terbiye ederdi onları... O ayetin kesinlikle farklı yorumlanması gerekiyor. Özellikle Hz. Peygamberin örneği üzerinden yorumlanmalı diye düşünüyorum. (K5, Kişisel Görüşme, 11 Ekim 2018)

Bu öğrenciler, ilgili ayetin mutlaka te’vil edilmesi gerektiğini ifade etmelerine karşın, konunun tarihselci bir anlayışla ele alınmasına karşı olduklarını beyan etmektedirler. Genel bir söylem analizine tabi tutulduğunda, birçok düşünceleri ile tarihselci bir anlayışa sahip oldukları söylenebilecek bu öğrencilerin, tarihselci din yorumları konusunda, kategorik bir yaklaşımla, tepkisel bir tutum içinde olmaları dikkat çekmektedir.

Kadın öğrencilerin üçte birlik bir kesimi kadının nüşûzu halinde, (ayette bahsedilen ıslah süreci işletildikten sonra ve belli ölçüler içinde kalmarak) dövülebileceğini düşünmektedirler. Aşağıdaki ifadeler, bu anlayıştaki kadın öğrencilerin, en azından bazı kadınların, (çocuklarda olduğu gibi), davranışlarının sürekli olarak kontrol altında tutulması ve gerektiğinde terbiye amaçlı olarak dövülmesi gerektiği şeklindeki düşünceyi benimsediklerini göstermektedir;

“... Mesela bir kadın kendi başına buyruk, arsız. Birinci kez uyardığın zaman anlamaz, ikinci kez anlamaz. Çocuk gibi yani. Çocuğum yapma dersiniz, sonra bağırsınız. Sonra çocuğum, böyle gerekirse bacağına, akıllınsın diye hafiften vurursunuz. Bakarsınız onda gerçekten bir terbiye olmuştur. Kadınlar da bence çocuk gibi yani. Kadına da söylüyorsun, kendi kafasına göre yapıyor. Yani kocasını çok dikkate almıyor. Uyarırsın önce; “karıcığım yapma! karıcığım yapma!” Sonra daha yüksek bir perdeden biraz. Ondan sonra o da olmadı, döversin yani. O dövme de tabi şimdiki durumda olduğu gibi bir dövme değil. Bence onu sadece böyle yoldan çevirecek, hafif bir dövme diye düşünüyorum. Mesela yanağına vurduğunuz zaman kötü bir iz olmamalı yani. Kötü bir darbe değil, ya da vurduğu zaman bacağına iki üç gün kullanamayacak bir şekilde değil. Sadece uyarma maksatlı böyle tatlı bir şekilde hafif bir şekilde...” (K6, Kişisel Görüşme, 14 Mayıs 2018)

Her ne kadar teorik eksende veya hukuki düzeyde, kadına yönelik şiddet çoğunlukla meşru görülmesi de aile içinde bazı gerekçelerin, kadının dövülmesini meşrulaştırabileceği anlayışının birçok toplumda yaygın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda örneğin en modern Batı toplumlarından olan Amerikalıların dörtte birinin aile içinde, bazı durumlarda kadının dövülmesinin haklı gerekçelerinin olabileceği düşüncesinde olmaları⁶⁶ dikkate değerdir. Ayrıca cinsiyet sosyalleşmesi süreçlerinde, toplumda, bazı hallerde kadının dövülmesinin normal ve hatta gerekli olduğu şeklindeki anlayışları benimseyen kimselerin, aile içinde kadının, makul görülebilecek gerekçelerle dövülmesini normal olarak görmelerinin kendisi de normal olarak değerlendirilebilir. Bazı uç durumlarda ise, örneğin kocasının, kendisine yönelik kronik ilgisizliğinden, şiddete maruz kalma vesilesi ile bile olsa kocasının ilgisine mazhar olma isteği, ya da koca dayasını, kocasının kendisini sahiplenmesi olarak gören kimselerde,⁶⁷ kadının dövülmesinin olağan karşılanması tabiidir.

⁶⁶ Anthony Giddens, *Sosyoloji*, 174.

⁶⁷ Nevzat Tarhan, *Toplum Psikolojisi- Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*, 3. Baskı (İstanbul: Timaş Yayınları, ts.), 197.

1366 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

Kadın öğrencilerden üçü ise kadının dövülmesi ile ilgili ayetin nasıl anlaşılması gerektiği konusunda bir zihin karışıklığı yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler, ayetin zahiri anlamı ile Hz. Peygamber'in uygulamaları ve günümüzde kadının dövülmesi konusundaki empatik tutumları arasında sıkışmışlık hissi yaşamaktadırlar. Bu anlayıştaki kadın öğrencilerden birinin ifadeleri bu sıkışmışlığı yansıtmaktadır;

"İslam kadına-erkeğe eşit değer veriyorsa, kocasına kalk karını döv dememeli. Bir insanı dövmek, bir insanı öldürmek nasıl olur benim aklım almıyor... Böyle diyorum ama işin içine ayetler girince kilitleniyorum, işin içinden çıkamıyorum. Bana bir adamın karısını dövmesi mantıksız geliyor... Bence kadını dövmek günah olmalı. İslam bir canlıya zarar vermeyi yasaklamış, bir karıncayı incitmeyi dahi yasaklamış. Sonra kalkıp kadını döv demesi (!) Belki onun başka sebepleri vardır hani. İletti farklıdır, sebab-i nüzulü farklıdır. Yoksa bu kadar uçuk bir şey değildir yani... Bilmiyorum, ben bu işin içinden çıkamadım. Bunları düşünceğim ama." (K1, Kişisel Görüşme, 22 Mart 2018)

SONUÇ

Dinî toplumsal değişimin bir aktörü olamayan İlahiyat Fakültelerinin, hızla modernleşen toplumun değişim rüzgârından uzak kalması düşünülemez. Bir taraftan değişim zamanının hızlı akışı, diğer taraftan İlahiyat Fakültelerinin bir değişim geleneği veya stratejisinin olmayışı, İlahiyat Fakültelerinin, birçok bağlamda toplumsal değişimin nesnesi haline gelmelerini netice vermiştir. Bu durum kendi değişim geleneğini oluşturamayan İlahiyat Fakültelerinin din anlayışını, geleneksel ve modern anlayışlar arasında melez, parçalı, politik konjonktürün etkisine oldukça açık ve haliyle kararsız bir hale getirmiştir. Bu bağlamda İlahiyat Fakültelerinde toplumsal cinsiyet anlayışı, tamamında aynı düzeyde olmamakla birlikte genelde, geleneksel anlayışların modernite lehine yumuşatılmış bir formu şeklinde olduğu söylenebilir.

Dicle üniversitesi İlahiyat Fakültesinin öğrencileri çoğunlukla Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde büyümüş ve genel olarak alt-orta denilebilecek toplumsal kesime mensup kimselerden oluşmaktadır. Kadının toplumsal statüsünün oldukça düşük olduğu, kız çocuklarının erkeklere oranla değersiz kabul edildiği, kadının her açıdan erkeğe bağlı ve bağımlı olmasının çeşitli normlarla temin edildiği bir toplumsal yapıdan gelen kadın öğrencilerin çoğunda, İlahiyat Fakültesi öğrenimi sürecinde, kadının toplumsal konumu konusunda bir farkındalık oluşmaktadır. İlahiyat fakültesi öğrenimi ile kadın öğrenciler, kadının öğrenim hakkından, miras hakkına (Doğu ve Güneydoğu'da kadına çoğunlukla mirastan pay verilmemektedir), gönülsüz evliliklerden, aile içi şiddete kadar birçok konuda, dinin içine sızmış kültürel etkileri fark etmekte ve aslında birçok konuda, kadının ötekileştirilmiş konumundan dinin değil, dinselleştirilmiş geleneklerin sorumlu olduğunun farkına varmaktadır.

Toplumsal cinsiyet ilişkilerini düzenleyen ataerkil geleneksel normların daha yumuşak olduğu ailelere mensup kadın öğrenciler ya da ailelerinin dayatmaları ile İlahiyat Fakültesine gelmiş olanlar veya cinsiyetçi anlayış ve uygulamaların daha gevşek olduğu düz liselerden mezun olan kadın öğrencilerde, İlahiyat Fakültesinin öğrenim ortamı (Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde erkek ve kadın öğrenciler cinsiyetlere göre ayrılmış sınıflarda öğrenim görmektedirler) gerekse bazı hocaların cinsiyetçi tutum ve davranışları ya da Diyarbakır'da yaygın olan ve son dönemlerde İlahiyat Fakültesinde daha görünür hale gelen ve örgütlü hareket etmekten ötürü bazı konularda diğer öğrenciler üzerinde mahalle baskısı kurabilen bir cemaatin ve bazı konularda onlara destek konusunda uzlaşan Selefi veya tasavvufi gruplara mensup öğrencilerin kamusal alanda kendileri gibi davranmayan öğrencilerin alanını daraltmaları gibi nedenlerden dolayı toplumsal cinsiyet konusunda reaksiyoner bir anlayış söz konusu olmaktadır.

İlahiyat Fakültesi kadın öğrencilerinin toplumsal cinsiyet anlayışlarını belirleyen iki temel faktörden söz edilebilir. Bunlar kabaca; dinin temel kaynakları ve bunların mezhep olarak ortaya çıkmış yorumlanma biçimleri ile öğrencilerin sosyo-kültürel habitatları ve onların

bireysel yaşanmışlıkları olarak kategorize edilebilir. Toplumsal cinsiyet konusunda, dinin temel kaynaklarında yer alan ayet ve hadisler ve daha da önemlisi bu ayet ve hadislerin tarihsel süreçte ataerkil anlayışlar ekseninde ortaya çıkmış ve sonradan bu konuda değişmez birer norm olarak kabul edilen yorumlar ile modernitenin, bir kısmı, kadın öğrenciler tarafından içselleştirilmiş ve artık vazgeçilmez kabul edilen değer ve normları arasında bir gerilim söz konusudur. Diğerlerinde olduğu gibi Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde de henüz bu gerilimi aşmaya imkân verecek bir öğrenim sistemi ve düşünsel birikimden söz etmek mümkün değildir. Bu durum özellikle kadın öğrencilerin zihin ve gönüllerinde ya da dini idealler ile pratik gerçekler arasında bir çatallanmaya neden olmakta, öğrenciler birçok konuda nass ile olgu arasında bir sıkışmışlık, kararsızlık ve dolayısıyla bir çelişki girdabına kapılmaktadırlar. Söz konusu zihinsel konumlanma ve bilişsel kararsızlık durumunu az veya çok her türden dini gruba mensup kadın öğrenci üzerinden gözlemek de mümkündür. Bu durumun önemli bir sonucu da, toplumsal cinsiyet bağlamında, dini olana alternatif olarak ortaya çıkmış ve artık yerleşik birer değer haline gelmiş ve modern hayatta yaygın pratikleri bulunan birçok konuda kadın öğrencilerin, kendilerine rehberlik edecek güncellenmiş dini normlardan yoksun kalmaları, onları modern seküler eğilimlere sevk etmekte bu da beraberinde bir içeriden sekülerleşmeyi getirmektedir. Kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve din konusunda çoğunlukla, söylemde geleneksel ama eylemde modern olmaları bahsedilen durumu test edilebilir kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdulaziz Bayındır. *Kur'an Işığında Doğru Bildiğimiz Yanlışlar*. 3. Baskı. İstanbul: Süleymaniye Vakfı Yayınları, 2010.
- Abdurrahman Ateş. *Kur'an'a Göre Dinde Zorlama ve Şiddet Sorunu*. İstanbul: Beyan Yayınları, 2002.
- Ali İhsan Yitik. "Dini Söylemin Aktüel Durumu Üzerine Bazı Düşünceler". *Din-Kültür ve Çağdaşlık*. 203-211. Ankara: TDV Yayınları, 2007.
- Ali Merad. *Çağdaş İslam*. İstanbul: İletişim Yayınları, ts.
- Ali Osman Ateş. *Hadis Temelli Kalıp Yargılarda Kadın*. İstanbul: Beyan Yayınları, 2000.
- Aliya İzzetbegoviç. *İslami Yeniden Doğuşun Sorunları*. 3. Baskı. İstanbul: Fide Yayınları, 2010.
- Annemarie Schimmel. *Ruhum Kadındır*. 3. Baskı. İstanbul: İz Yayıncılık, 2011.
- Anthony Giddens. *Sosyoloji*. 1. Baskı. Ankara: Ayrıç Yayınevi, 2000.
- Anton C. Zijderveld. *Klişelerin Diktatörlüğü*. İstanbul: Açılım Kitap, 2010.
- Anton C. Zijderveld. *Sahnelik Toplum*. İstanbul: Pınar Yayınları, 2007.
- Cihan Tuğal. *Pasif Devrim - İslami Muhalefetin Düzenle Bütünleşmesi*. 3. Baskı. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2014.
- E. C. Cuff, W. W. Sharrock, D.W. Francis. *Sosyolojide Perspektifler*. 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları, 2015.
- Enis Ahmed. *Kadın ve Sosyal Adâlet*. İstanbul: Beyan Yayınları, 1993.
- Esra Aslan. "Din ve Şiddet Ekseninde Kadın Cinayetleri". *Günümüz İslam Toplumlari ve Problemleri Sempozyumu*. 35-60. İstanbul: Akademi Titez Yayınları, 2015.
- Fatima Mernissi. *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza*. 2. Baskı. Ankara: Epos Yayınları, 2004.
- Fatmagül Berktaş. *Tektanlı Dinler Karşısında Kadın*. 3. Baskı. İstanbul: Metis Yayınları, 2009.
- H. Yunus Apaydın. "İçtihad". *DİA*. 21: 432-445. Ankara: T.D.V. Yayınları, 2000.
- Hamza Aktan. "Çağdaşlaşma Sürecinde İslam Hukuku". *İslam ve Modernleşme*. 167-180. İstanbul: İSAM Yayınları, 1997.
- Hayreddin Karaman. "Fıkıhta Gelenek ve Yenileşme". *İslam, Gelenek ve Yenileşme*. 29-44. İstanbul: İSAM Yayınları, 1996.
- Hayreddin Karaman. *İslam'da Kadın ve Aile*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1993.
- Hayreddin Karaman. *İslam'ın Işığında Günün Meseleleri*. 3 Cilt. İstanbul: Nesil Yayınları, 1992.

1368 | Abdussamet Kaya. İlahiyat Fakültesi Kadın Öğrencilerinin Din ve Toplumsal ...

- Hayreddin Karaman. "Kadının Şahitliği, Örtünmesi ve Kamu Görevi". *İslami Araştırmalar* 5/4 (1991): 284-291.
- Henri Mendras. *Sosyolojinin İlkeleri*. 3. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.
- Henrica Jansen ve diğ. *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet*. Ankara, 2009.
- Hidayet Şefkatlı Tuksal. *Kadın Karşısı Söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri*. Ankara: Kitabiyat, 2000.
- Hüseyin Atay. "Soruşturma". *İslamiyat* 1/4 (1998): 149-162.
- Hüseyin Hatemi. *Kadının Çıkış Yolu- İlahi Hikmet'de Kadın*. İstanbul: İşaret Yayınları, 1990.
- İbn-i Rüşd. *Felsefe Din İlişkileri-Faslul-Makâl el-Keşf'an Minhaci'l Edille*. 4. Baskı. İstanbul: Dergah Yayınları, 2012.
- İbrahim Sarıms. *Rivayet Kültürü ve Olumsuz Kadın Algısı*. 2. Baskı. İstanbul: Düşün Yayınları, 2011.
- Inger Furseth, Pal Repstad. *Din Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Birleşit Yayınevi, 2011.
- Jean-Paul Charney. *İslam Kültürü ve Toplumsal Ekonomik Değişim*. Ankara: TDV Yayınları, 1997.
- Kemal Sayar. *Yavaşla*. 9. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.
- Ken Browne. *Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Say Yayınları, 2014.
- M. Akif Aydın. "Türkiye'nin Hukuki Modernleşmesi". *Modernleşme, İslam Dünyası ve Türkiye*. 337-349. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2001.
- M. Hayri Kırbaoğlu. "Kadın Konusunda Kur'an'a Yöneltilen Başlıca Eleştiriler". *İslami Araştırmalar* 5/4 (1991): 271-283.
- M. Sait Şimşek. *Günümüz Tefsir Problemleri*. Konya: Esra Yayınları, 1995.
- Martin Slattery. *Sosyolojide Temel Fikirler*. 7. Baskı. Bursa: Sentez Yayıncılık, 2015.
- Mehmet Âkif Aydın. "İmâmet". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 22: 203-207. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Mehmet Alagaş. *Kadının Onuru*. 4. Baskı. İzmir: İnsan Dergisi Yayınları, 1995.
- Mehmet Azimli. "Kadınların Yöneticiliği Konusundaki Rivayete Tarihsel Bağlamda Bir Yaklaşım". *İslami Araştırmalar* 15/3 (2002): 417-422.
- Mehmet Azimli. *Siyeri Farklı Okumak*. 2 Cilt. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2009.
- Mehmet Çelen. "İslam Düşüncesinde İctihadın Şahsiyeti". *I. İslam Düşüncesi Sempozyumu*. 177-185. İstanbul: Beyan Yayınları, 1995.
- Mehmet Erdoğan. *İslam Hukukunda Ahkâmın Değişmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2000.
- Mehmet Erdoğan. "Sosyal Değişme Karşısında İslam Hukuku". *Sosyal Değişme ve Dini Hayat*. 41-60. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Mehmet Okuyan. "Kadına Yönelik Şiddete Kur'an'ın Bakışı". *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 23 (2007): 93-124.
- Mehmet Şener. "İslam Hukuku Bağlamında Çağdaş Problemlere Çözüm Arayışları". *Din-Kültür ve Çağdaşlık*. 91-104. Ankara: TDV Yayınları, 2007.
- Melahat Aktaş. *İslam Toplumunda ve Çağımızda Kadın*. 5. Baskı. Ölçü Yayınları, 1984.
- Muhammed İkbâl. *İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden İnşası*. 2. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları, 2013.
- Muhammed Kutub. *İslam'da Ferd ve Cemiyeti*. İstanbul: Hikmet Yayınları, 1985.
- Muhammed Müctehid Şebusteri. *Resmi Dini Söylemin Eleştirisi*. İstanbul: Mana Yayınları, ts.
- Musa Carullah. *Hatun*. 3. Baskı. Ankara: Kitabiyat, 2001.
- Mustafa Aydın. "Toplumsal Değişme ve İslam". *Gelenek ve Modernlik Arasında İslamcılık*. 13-21. İstanbul: Umran Yayınları, 2013.
- Mustafa Baktır. "İslam'da Kadının Çalışma Şartları". *Sosyal Hayatta Kadın*. 3. Baskı. 120-148. İstanbul: Ensar Yayınları, 2005.
- Mustafa Öztürk. *Cahiliyeden İslamiyet'e Kadın*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2012.
- N. M. Shaikh / M.A.L.L.B. *İslam Toplumunda Kadın*. İstanbul: Fikir Yayınları, 1983.
- Nejla Akkaya. "İslam Hukukunda Kadının Siyasi Hakları". *İslami Araştırmalar* 5/4 (1991): 236-250.
- Neval El Saadavi. *Havva'nın Örtülü Yüzü*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 1991.

- Nevzat Tarhan. *Toplum Psikolojisi- Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*. 3. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları, ts.
- Ömer Çelik. "Toplumsal Projelerde İki Siyaset Sorunu". *I. İslam Düşüncesi Sempozyumu*. 39-48. İstanbul: Beyan Yayınları, 1995.
- Rıza Savaş. *Hz. Muhammed (sav) Devrinde Kadın*. 3. Baskı. İstanbul: Ravza Yayınevi, ts.
- Riaz Hassan. *Müslüman Zihinler*. İstanbul: Doğan Kitap, 2010.
- Ruth A. Wallace, Alison Wolf. *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. 4. Baskı. Ankara: Doğubatu Yayınları, 2012.
- Seyyid Halil Halîliyân. *Kur'an'da Kadının Görüntüsü*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2008.
- Seyyid Hüseyin Nasr. *Modern Dünyada Geleneksel İslam*. 2. Baskı. İstanbul: İnsan Yayınları, ts.
- Seyyid Kutub. *Fî Zilâli'l-Kur'an*. İstanbul: Hikmet Yayınları, 1991.
- Seyyid Muhammed Reşit Rıza. *İslam'da Kadının Hukuku*. Malatya: Nida Yayınları, 2008.
- Sian Hawthorne. "Din ve Toplumsal Cinsiyet". *Din Sosyolojisi-Kuram ve Yöntem*. 223-249. Ankara: İmge Kitabevi, 2012.
- Süleyman Uludağ. *İslam Düşüncesinin Yapısı*. 8. Baskı. İstanbul: Dergah Yayınları, 2013.
- Süleyman Uludağ. *Sufi Gözüyle Kadın*. 3. Baskı. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.
- Talip Özdeş. "İslam Açısından Kadının Konumu ve Kadına Yönelik Şiddetin Değerlendirilmesi". *Eskiyeni*. 12 (2009): 68-76.
- Ted Benton, Ian Craib. *Sosyal Bilim Felsefesi*. 3. Baskı. Bursa: Sentez Yayıncılık, 2015.
- Zygmunt Bauman. *Sosyolojik Düşünmek*. 11. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1371-1387

**Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma Din Eğitimi-
timine Bakışı**

*Theories On Which Inclusive Education is Based and the View of Islam on Inclusive
Religious Education*

Teceli Karasu

Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
*Assistant Prof., Muş Alparslan University, Fac. of Islamic Sciences, Dep. of Religious Educa-
tion*

Muş, Turkey

tecelikarasu@hotmail.com

orcid.org/0000-0003-4218-2802

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 08 July / Temmuz 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 28 November / Kasım 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1371-1387

Cite as / Atıf: Karasu, Teceli. "Theories On Which Inclusive Education Is Based and the View of Islam on Inclusive Religious Education [Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma Din Eğitimi-
timine Bakışı]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1371-1387.

<https://doi.org/10.18505/cuid.588894>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

1372 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..
Theories On Which Inclusive Education is Based and the View of Islam on
Inclusive Religious Education

Abstract: In recent years in Turkey, it has been attempted to ensure that students who need special education are educated through inclusion. In the meanwhile, it became important to reveal scientifically the educational theories on which the inclusive education is based and the approach of Islam towards inclusive education that somehow has an influence on our national education policy. This study aims to examine the educational theories on which the inclusive education is based and the Islamic approach towards inclusive education. The data of the study was collected by literature review. As a result, it is possible to say that the underlying theories of inclusive education are integrated education theory, cognitive democratic theory and dyontogenesis theories. In addition, although there are no specific verses for inclusive education in the Qur'an and the Sunnah, it can be said that Islam has an positive approach to the inclusive education in general. Depending on this result, formal education should be conducted in the context of the principle of "least restricted education environment".

Summary: It is a matter of controversy about how education that increases the potential of human beings can be given to people who differ from their peers and who need special education. In recent years, there have been two prominent views in literature on this issue: The first is the 'discriminatory' view, which advocates that individuals with special needs should receive education in special spaces with similar students. The second is the 'integrative view', which states that these students should receive inclusive education with their peers. This view defends that students with special needs should be educated in separate boarding/day special education schools and special education classes within the normal schools. Recently in Turkey it is aimed to provide education to the students who need special education mostly by means of inclusion as an alternative to the first group. For this education, which is held with the claim of a less restricted environment, the conditions of the students are constantly improved with new regulations.

This study aims to reveal the theories that can be the basis of inclusive education and Islam's approach to inclusive education. In this study, I will try to find answers to the following questions.

1. What are the educational theories and claims that can be the basis of inclusive education?
2. What are the principles of inclusive education in the Qur'an and Sunnah?

This study is important in terms of revealing general opinions that may be the basis of theoretical foundations of inclusive education and examining Islam's approach to inclusive education. The study, which was prepared by examining the English and Turkish literature available within the scope of the possibilities, was designed with theoretical analysis method. Although 'accessibility', which is considered among the shortcomings of theoretical studies in literature, is an important limitation for this study, the fact that it constitutes a theoretical ground for future studies and fills an important gap in the literature determines the importance of the study.

Integrated education theory, cognitive democratic theory and dyontogenesis theories can be regarded as the establishing theoretical foundations of inclusive education. Integrated education theory is based on Whitehead's philosophy of education. This philosophy sees the individual as a whole. It does not intend to make people have a profession or make money by simply using their intelligence. Instead, it helps to ensure that both the individual and society as a whole are happy by helping them to make the most of their potential. This model is based on developing emotion, mind, body, and spirituality as a whole. The distinctness and sacredness of human life and the need to know about this sacredness are the main pillars of integrated education theory. In this model all people are seen equal. According to this theory, the "natural" as well as the "beautiful" is appreciated. Therefore, no one feels bad in such an environment because of its differences. Because of the value given to them, each individual's

love of learning and ideals remain alive. The individual makes use of his/her mind to make a connection between the meaning of life and the school.

Cognitive democratic theory asserts that educational arrangements should be made to prevent any feelings of alienation, oppression, and insignificance by considering different groups in education. This theory, which emphasizes the phenomenon of democracy and citizenship, aims at social cohesion in the light of epistemological principles. The theory is based on the fact that social change and change in education support each other. According to the theory, the formation of democratic citizenship is only possible if the school environment is a place where students can internalize democratic values. This is achieved by equal consideration of each segment at different levels. According to this theory, elements such as classroom environment, discipline, program, rights, participation in decisions, educational activities should be organized according to democratic values. In such an environment, different special education students find a place for themselves.

Vygotsky's dysontogenesis thesis is based on his theory of social learning. His theory provides a methodological framework for inclusion in special education. The theory states that information is obtained through social communication. In this theory, knowledge is an element that is acquired together with other people rather than something that happens in the human mind. According to this theory, instead of focusing on the brain (head), where social knowledge is formed, self, mind, emotion should be included in education. Also, disability is a social deviation rather than a biological disease. Social relations and the environment mostly shape this deviation. Therefore, the abnormal child approach that has become a place in the society should be abandoned. The theory opposes the concept of mental retardation. Because mental disability should be explained by the differences in mental development. According to this theory, mental retardation is a social problem; education should be provided with appropriate methods over the examples that can be experienced in a commonplace with their peers. Distracting the student from his/her normal peers due to his/her differences, creates negative social conditions and harms his/herself.

As far as I have examined, there is no direct Qur'anic verse or phrase about inclusive education for the disabled. However, there are verses regarding the integration and solidarity of the society on righteousness. Principles for inclusive education can be drawn from these verses.

The Prophet valued the disabled and settled the principles on how society should treat them. He frequently visited them, enabled them to employ appropriate jobs, determined the conditions of the economic order by considering them, and dignified them with honor. In other words, he tried to make provisions to prevent the disabled from being separated from society. For example he urged Zahir bin Itban to continue trade, asked Abdullah Ibn Umm Mektum to come to community prayers, thus he sought different ways to integrate disabled people into society. These practices can be seen as a positive outlook towards the mainstreaming education of today. In the period of the four great caliphs, practices for mainstreaming education continued.

Keywords: Religious Education, Inclusive Education, Inclusive Theories, Inclusion Basics, Inclusive Religious Education.

Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma Din Eğitimi Bakışı

Öz: Ülkemizde son yıllarda özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerin kaynaştırma yolu ile eğitim almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminin dayandığı eğitsel teorileri ve milli eğitim politikamızı bir şekilde etkileyen İslam'ın kaynaştırma eğitimine yönelik yaklaşımını bilimsel olarak ortaya koyan çalışmalar yapılmamıştır. Bu eksiklik yapılan bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu çalışma kaynaştırma eğitiminin dayandığı eğitsel teorileri ve İslam'ın kaynaştırma eğitimine yaklaşımını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada veriler alanyazına dayalı olarak elde edilmiştir. İslam'ın kaynaştırma

1374 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

eğitimine yaklaşımı Kur'an ve Sünnet üzerinden tartışılmıştır. Sonuç olarak, Tümüleşik Eğitim Teorisi (Integrated Education Theory), Bilişsel Demokratik Teori (Cognitive Democratic Theory) ve Embriyonal Gelişimin Kusurlu Oluşu (Dysontogenesis) teorilerinin kaynaştırma eğitimine teorik olarak kaynaklık edebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca Kur'an'da kaynaştırma eğitimine yönelik ayetlerin ve Hz. Peygamber'in söz ve uygulamalarının olmamasına rağmen Kur'an'ın genel ilkelerinden ve Hz. Peygamberin sünnetinden hareketle İslam'ın kaynaştırma eğitimine olumlu yaklaştığı söylenebilir. Bu sonuca bağlı olarak örgün eğitimde “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” ilkesi bağlamında eğitim yapılmalıdır.

Özet: İnsanın potansiyelini artıran ve kullanmasını sağlayan eğitimin, akranlarından ciddi olarak farklılaşan ve özel eğitime gereksinim duyan kimselere nasıl verilebileceği tartışılan gelen bir konudur. Son yıllarda literatürde öne çıkan iki görüş bulunmaktadır: Birincisi özel gereksinimli bireylerin kendilerine benzeyen öğrenciler ile özel mekânlarda eğitim almalarını savunan ‘ayırıştırıcı’ görüştür. Bu görüş özel gereksinimli öğrencilerin ayrı yatılı/ gündüzlü özel eğitim okulları ve normal okulların bünyelerinde yer alan özel eğitim sınıflarında eğitim almalarını savunmaktadır İkincisi ise bu öğrencilerin akranları ile beraber kaynaştırma eğitimi almalarını gerektiğini savunan ‘birleştirici (kaynaştırma) görüştür. Ülkemizde son yıllarda özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerin daha çok birinci gruba alternatif olarak ortaya çıkan kaynaştırma yolu ile eğitim almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. “Daha az kısıtlanmış ortam” iddiasıyla yapılan bu eğitim için sürekli yeni düzenlemeler ile öğrencilerin koşulları düzeltilemeye çalışılmaktadır.

Bu çalışma, kaynaştırma eğitimine dayanak olabilecek teorileri ve İslam'ın kaynaştırma eğitimine yaklaşımını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap bulmaya çalışılacaktır.

1. Kaynaştırma eğitimine dayanak olabilecek eğitsel teoriler ve iddiaları nedir?

2. Kur'an ve Sünnette kaynaştırma eğitime dair hangi ilkeler vardır?

Bu çalışma kaynaştırma eğitiminin kuramsal temellerine zemin oluşturabilecek genel görüşlerin tartışmaya açması ve İslam'ın kaynaştırma eğitimine yaklaşımını incelemesi açısından önemlidir. İmkânlar ölçüsünde ulaşılabilen İngilizce ve Türkçe kaynaklar incelenerek hazırlanan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden alan yazına dayalı kuramsal inceleme yöntemi ile desenlenmiştir. Alanyazında kuramsal incelemelerin yetersizlikleri arasında sayılan ‘ulaşılabilirlik durumu’ bu çalışmanın önemli bir sınırlılığı olsa da ileride yapılacak çalışmalara kuramsal bir zemin oluşturması ve alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurması, çalışmanın önemini belirlemektedir.

Çalışmada ele alınan Tümüleşik eğitim teorisi, Bilişsel demokratik teori ve Dysontogenesis teorileri kaynaştırma eğitimin teorik temellerinin atılmasında işe koşulabilecek teorilerdir. Tümüleşik eğitim teorisi Whitedhead's eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefe; bireyi bir bütün olarak görür. Amaç, sadece zekâlarını kullanma suretiyle kişi ya da kişileri onlara para kazandırmak veya bir meslek sahibi yapmak değildir. Bunun yerine, potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olarak hem bireyin hem de toplumun bir bütün olarak mutlu olmasını sağlamaktır. Bu modelde; duyguyu, zihni, vücudu ve maneviyatı bir bütün olarak geliştirmek esas alınmaktadır. İnsan yaşamının farklılığı, kutsallığı ile bu farklılık ve kutsallığı öğrenmeye olan ihtiyaç; bütünlük eğitim teorisinin temel dayanaklarıdır. Yaratılışı ve farklılığı takdir edilen bu modelde, bütün insanlar eşit olarak görülür. Bu modelde, takdir edilme, “güzel”e olduğu gibi “doğal olan”adır da. Bu sebeple farklılığından dolayı hiçbir kimse böyle bir ortamda kendini kötü hissetmez. Kendilerine verilen değerden ötürü her bireyin öğrenme aşkı ve idealleri canlı kalır. Birey aklını kullanarak yaşamın anlamı ile okul arasında irtibat kurar.

Bilişsel demokratik teorisi, eğitimde farklı grupları dikkate alarak, hiçbir bireyin “yabancılaşma, baskı ve önemsiz olma” gibi duyguları hissetmemesi için eğitsel düzenleme yapılması gerektiğini savunan bir teodir. Demokrasi ve vatandaşlık olgusuna vurgu yapan bu teori, epistemolojik ilkeler ışığında sosyal kaynaştırmayı hedeflemektedir. Teori, sosyal değişim ile eğitim alanındaki değişimin birbirlerini desteklemesinden hareket etmektedir. Teoriye göre

demokratik vatandaşlığın oluşması, okul ortamının öğrencinin demokratik değerleri içselleştirebileceği mekânlar olması ile mümkündür. Bu da farklı seviyede bulunan her kesimi eşit bir biçimde dikkate alma ile sağlanır. Bu teoriye göre okulda sınıf ortamı, disiplin, program, hak, kararlara katılım, eğitim öğretim etkinlikleri gibi unsurlar demokratik değerlere göre düzenlenmelidir. Böyle bir ortamda farklı olan özel eğitim öğrencileri kendilerine yer bulurlar.

Vigotsky'nin dysontogenesis tezi, yine kendisinin ortaya attığı sosyal öğrenme teorine dayanmaktadır. Onun bu teorisi özel eğitimde kaynaştırma ile ilgili metodolojik bir çerçeve çizmiştir. Teori, bilginin sosyal olarak iletişimle elde edildiğini dile getirir. Teoriye göre bilgi insanın zihninde gerçekleşen bir şey olmaktan ziyade, diğer insanlar ile beraber elde edilen bir öğedir. Bu teoriye göre eğitimde sadece sosyal bilginin olduğu beyne (head) ağırlık verme yerine, nefse, zihne, duyguya da yer verilmelidir. Teoriye göre engellilik durumu biyolojik bir hastalıktan ziyade, sosyal sapmadır. Bu sapma daha çok sosyal ilişkiler ve çevre tarafından şekillenir. Bundan dolayı toplumda yer edinmiş "normal olmayan çocuk" yaklaşımından da vazgeçmelidir. Teori "zihinsel gerilik" kavramına karşı çıkmaktadır. Zira zihinsel engellilik, zihinsel gelişimin farklılığı ile izah edilmelidir. Bu teoriye göre, zihinsel gerilik, sosyal bir problem olduğundan; akranları ile ortak mekânda deneyimlenebilen örnekler üzerinden, uygun metotlarla eğitim verilmeye çalışılmalıdır. Öğrenciyi farklılığında dolayı normal akranlarından uzaklaştırmak, ona olumsuz sosyal koşullar oluşturmak olduğundan benliğinin zedelemesine sebep olur.

İncelediğimiz kadarıyla Kur'an-ı Kerim'de çalışmanın konusu olan engellilere yönelik kaynaştırma eğitimine ilişkin direkt bir ayet ya da ibare yer almamaktadır. Bununla birlikte toplumun hak üzerine bütünleşmesi, kaynaşması ve yardımlaşması ile ilgili ayetler vardır. Bu ayetlerden eğitimde kaynaştırmaya yönelik ilkeler çıkarılabilir.

Hz. Peygamber engellilere değer vermiş ve toplumun onlara nasıl davranması gerektiği ile ilgili ilkeler ortaya koymuştur. Onları sık sık ziyaret etmiş, uygun işte istihdam etmelerini sağlamış, onları dikkate alarak ekonomik düzenin koşullarını belirlemiş, onore ederek iltifatlarda bulunmuştur. Başka bir ifade ile imkânlar dâhilinde engellilerin toplumdaki yerini kopmaması için gerekli önlemleri almaya çalışmıştır. Örneğin Zahir bin İtban'ın ticarete devamını sağlayarak, Abdullah İbni Ümmü Mektum'dan cemaat namazlarına gelmesini isteyerek engellilerin toplumla bütünleştirme yollarını aramıştır. Bu uygulamalar günümüz kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu bakış olarak görülebilir. Dört büyük halife döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalar devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Teorileri, Kaynaştırmanın Temelleri, Kaynaştırma Din Eğitimi.

GİRİŞ

Doğası aynı olmasına karşın, yaşadığı kültür ve sahip olduğu kişilik özellikleri itibarıyla insanlar çeşitli düzeylerde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar (Şişman, 2016, 3). Kimi insanlarda bu farklılıklar daha ciddi boyuttadır. İnsanın potansiyelini arttıran ve kullanmasını sağlayan eğitimin, akranlarından ciddi olarak farklılaşan ve özel eğitime gereksinim duyan kimselere nasıl verilebileceği tartışılan bir konudur (Sarıkaya- Börekçi, 2016, 177). Son yıllarda literatürde öne çıkan iki görüş bulunmaktadır: Birincisi özel gereksinimli bireylerin kendilerine benzeyen öğrenciler ile özel mekânlarda eğitim almalarını savunan 'ayırıştırıcı' görüşüdür. Bu görüş özel gereksinimli öğrencilerin normal okulların bünyelerinde bulunan özel eğitim sınıflarında ya da ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okullarında eğitim almalarını savunmaktadır (Kargın, 2010, 66). İkincisi ise bu öğrencilerin akranları ile beraber kaynaştırma eğitimi almalarını gerektiğini savunan 'birleştirici (kaynaştırma) görüşüdür.

Kaynaştırma eğitimi yaklaşımı daha çok birinci gruba alternatif olarak ortaya çıkmıştır. 1950'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), çocukları özel eğitim okullarında/sınıflarında okuyan aileler bir araya gelerek çocuklarının gittikleri okulların ayrı olarak tasar-

1376 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

lanmasından dolayı etiketlendiklerini ileri sürmüş ve özel eğitim okullarında/sınıflarında yapılan eğitimin uygulamada yarattığı sıkıntıları protesto etmişlerdir (Kargın, 2010, 69). Bu protestolar kaynaştırmaya ilişkin ilk yasal mevzuatın oluşturulmasına dayanak olmuştur (Sard, v.dğr., 2004, 2). Bu girişimlerden sonra eğitimciler şans verildiğinde özel gereksinimli öğrencilerin öğrenebildiklerini ve normal sınıflarda eğitim gören akranlarıyla beraber eğitim almalarının daha iyi olacağına dair bilimsel bulgular paylaşmışlardır (Karasu, 2017, 68-70; Atkin, 2011, 22-23; Batu ve Uysal, 2010, 114; Peters, 2004, 9).

Amerika Birleşik Devletleri 1975'te kabul ettiği "Bütün Engelli Çocuklar İçin Eğitimi Yasası (The Education for All Handicapped Children Act)" ile özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmasını sağlamıştır. Bu yasa ile ilk kez ayırım yapmaksızın özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, değerlendirme, devlet okullarının hizmetlerinden yararlanma, birlikte eğitim ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı gibi önemli adımlar atılmıştır. Bu yasa, 1990 yılında "Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası" (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) adını almış ve herhangi bir yetersizliği olan bütün öğrencilerin parasız eğitimden faydalanmaları sağlanmıştır (Karasu, 2017, 68-70; Khan, 2015; Sucuoğlu ve Kargın 2012, 35; Sadioğlu, 2011, 5; Kargın, 2010,70; IDEA PL 101, 476;). 2000'li yıllara doğru başta Avrupa ülkeleri ve ABD olmak üzere dünyadaki pek çok ülke, "farklı ama eşit" sloganıyla özel gereksinimli öğrencilerin, normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim almalarını kabul etmiş ve buna yönelik eğitsel faaliyetler düzenlemeye başlamışlardır (Batu ve Uysal, 2010, 116; OECD, 1999, 17). Fransa, 1975'te çıkardığı özel eğitim yasası, İngiltere ise 1981 eğitim yasasıyla kaynaştırma eğitimine yer vermişlerdir. 1975 yılından itibaren kaynaştırma eğitimini zorunlu hale getiren İtalya'da özel gereksinimli öğrencilerin %99'u kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır. Almanya "olabildikçe özel yardım – olabildikçe birlikte eğitim" ilkesi ile kaynaştırma eğitimini desteklemektedir (Sard, v.dğr., 2004, 2-3).

Türkiye'de ise 1950'lere kadar bu alan ile ilgili sistematik bir çabaya rastlanılmamaktadır. 1950-1980 yılları arası özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin devletçe üstlenilmesi gerektiğine dair tartışmalar hız kazanmıştır. Kaynaştırma kavramı ise, özel gereksinimli bireylere özgü olarak 1983'te yürürlüğe giren ve ilk kapsamlı yasa olan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Yasası'nda" ilk kez yer almıştır. Bu yasada yer alan "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." ifadesi ile kaynaştırma eğitimi uygulaması yasal olarak benimsenmiştir (Karasu, 2017, 70; Sadioğlu, 2011, 4; Kargın, 2010, 71; Sard, v.dğr., 2004, 5).

Türkiye'de engelli çocuklara ilişkin kabul edilen en kapsamlı yasal düzenleme ise 1997'de kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde kararnamedir. Kararnameyle, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimleri ile ilgili ilk kez "özel eğitim desteği" ve "bireysel eğitim planları" gibi düzenlemelerden bahsedilmiş, bu düzenlemelerin nasıl ve kimler tarafından uygulanacağı belirlenmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2012, 43-48; Kargın, 2010, 72; 23011 Sayılı Resmî Gazete, 1997).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma kavramı ilk defa ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm olarak yer almış ve özel eğitim hizmetlerinin "tanılma, yerleştirme ve değerlendirme" aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu yönetmelikte kaynaştırma; "Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; 2000). Daha sonra çıkarılan yasa, yönetmelik ve yönergeler ile özel eğitimin sınırları ve kapsamı daha da netleşmiştir. Uluslararası anlaşmalara, Türkiye'nin iç yasalarına ve bu yasalara dayalı çıkarılan yönetmeliklere dayanılarak kaynaştırma uygulaması günümüzde devam etmektedir.

Nüfusun yaklaşık %12'sini oluşturan özel gereksinimli bireylerin büyük bir kısmı kaynaştırma yolu ile eğitim almaktadır. Bu eğitimin teorik temellerinin ortaya konması, İslam'ın

kaynaştırma eğitimine yaklaşımının bilinmesi önemlidir. Son yıllarda kaynaştırma din eğitiminin gelişimi, bireysel ve toplumsal yararları, eksiklikleri gibi konularda bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda yapılan en önemli çalışmalar Üzümcü (2016) ve Karasu (2017) tarafından yapılan doktora tezleridir. Üzümcü (2016) "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında mülakat tekniği ile uygulamada karşılaşılan güçlükleri ve bunların çözüm yollarını irdelemiştir. Karasu (2017) tarafından yapılan "Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Öğretimi (Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Öğrencinin Başarısına Etkisi)" adlı çalışma yarı deneysel desende hazırlanmıştır. Çalışma zihinsel engellilerin özellikleri, öğrenme güçlüklerini incelemiştir. Öğretim sürecinde öğrenmede sıkıntı yaşanan konular analiz edilmiştir. Bunlar dışında Demir, (2018), Özdemir, (2018) teorik olarak kaynaştırmanın tarihini ve yararlarını belirten çalışmalar yapmışlardır. Karasu-Şimşek (2018) destek eğitim odasının kaynaştırma eğitimindeki yeri konusunu incelemişlerdir. Kaynaştırmanın eğitsel teorilerini kuramsal olarak ele alan ve İslam'ın kaynaştırma eğitimine yaklaşımını inceleyen bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Bu kapsamda çalışma, kaynaştırma eğitimine dayanak olabilecek teorileri ve İslam'ın kaynaştırma eğitimine yaklaşımını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap bulmaya çalışılacaktır.

1. Kaynaştırma eğitimine dayanak olabilecek eğitsel teoriler ve iddiaları nedir?
2. Kur'an ve Sünnet'te kaynaştırma eğitimine dair hangi ilkeler vardır?

Bu çalışma kaynaştırma eğitiminin kuramsal temellerine zemin oluşturabilecek genel görüşleri tartışmaya açması ve İslam'ın kaynaştırma eğitimine yaklaşımını incelemesi açısından önemlidir. Ulaşılabilen İngilizce ve Türkçe kaynaklar incelenerek hazırlanan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden alan yazına dayalı kuramsal inceleme yöntemi ile desenlenmiştir. Alanyazında kuramsal incelemelerin yetersizlikleri arasında sayılan 'ulaşılabilirlik durumu' bu çalışmanın önemli bir sınırlılığı olsa da ileride yapılacak çalışmalara kuramsal bir zemin oluşturması ve alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurması, çalışmanın önemini belirlemektedir.

1. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TEORİLERİ

Ulaşılabilen alan yazın incelemesi sonucu üç teorinin kaynaştırma eğitimine dayanak oluşturabileceğini söylemek mümkündür: Tümüleşik eğitim teorisi (integrated education theory), Bilişsel demokratik teori (cognitive democratic theory) ve embriyonal gelişimin kusurlu oluşu teorisi (dysontogenesis) .

1.1. Tümüleşik Eğitim Teorisi (Integrated Education Theory)

Whitehead'in eğitim felsefesi (philosophy of education) fikrine dayanan (Fan, 2004, 28-30) tümleşik eğitim modeli (integrated education model); bireyi tüm yönleri ile geliştirilmesi gereken bir varlık olarak görmektedir. Bu modelde eğitimin temel amacı, insanlara istihdam sağlamak veya ekonomik üretkenliği arttırmak değil, aksine bireyin, tüm potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olmaktır. Başka bir ifade ile bu teoride bireyin; zihin, vücut, duygu ve maneviyatının bir bütün olarak geliştirilmesi esastır (Events, 1988, 17). Bireyin bu boyutlarının bir bütün olarak geliştirilmesinin ortak amacı ise insanı, tüm yönleri ile kâmil yapmaktır.

Tümüleşik Eğitim modelinde organizma önemlidir. Süreçte yer alan unsurların birbiriyle irtibatını sağlayan organizma için bir unsurun ihtiyacının giderilememesi, bütünün geri kalması anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle toplumun farklı kesimlerinden gelen bireylerin sınıf/okul ortamında birbirlerini tanıma fırsatını elde edememeleri, bütün toplumun geri kalması anlamına gelmektedir. Normal öğrencilerin akranlarından ayrı eğitim alması, onların uzmanlaşmasına katkı sağlayabilir; ama bir bütün olarak onları iyi insan yapma noktasında başarılı olamaz. Zira ayrı eğitim, bireyselleşme ve yabancılaşmaya neden olmaktadır.

1378 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

Dahası öğrencilerin arasına büyük bir engel koyar, aralarındaki iletişimi azaltır ve onları birbirlerini anlayamaz duruma getirir. Ayrıca bireyi uzman olduğu alanın esiri yaparak, hayatın gerçek anlamını anlamasının önüne ket vurur (Fan, 2004, 30). Aynı eğitiminin ortaya çıkarabileceği sıkıntıların giderilmesi ise farklılıkları içerisinde barındıran bir ortam öngören kaynaştırma eğitimi ile mümkündür. Kaynaştırma yaklaşımında, öğretmene düşen görev ise öğrencilerin birbirlerini anlamaları için uygun sınıf iklimi hazırlayarak, farklılıklardan dolayı ortaya çıkan sıkıntıların ve ön yargıların azaltılmasına yönelik rehberlik yapmaktır (Karasu, 2017, 74; Indrani, 2013, 61-62).

Modern dönemde eğitime dair "bilgi güçtür, bilim ve teknoloji dünyanın bütün problemlerini çözer" inancı, bireyleri uzmanlaşmaya ve sadece akli kullanmaya (being smart) götürmüştür (Fan, 2004, 28-30). Tümeleşik eğitim modeli, modern eğitimin temelini oluşturan bu uzmanlaşma ve akıllı insan fikrine karşı çıkmaktadır. Çünkü bu modele göre uzmanlaşma, ilerlemenin tek boyutlu olmasıdır. Dolayısıyla böyle bir uzmanlaşma/ilerleme, insan yaşamının genel anlamını kavramaya katkı sağlamaz. Çünkü burada değer verilen test teknikleri ile yapılan araştırmalar, bireyin beklentilerini, duygularını ve deneyimlerini karşılamada yetersizdir (Events, 1988, 17). Ayrıca uzmanlaşmada öğrenme ile yaşam ve bilgi ile hikmet arasında büyük bir boşluk vardır. Dolayısıyla, öğrenci kendini baskı altında hissettiğinde çoğu zaman yaratıcı olamaz. Bu durum, öğrencinin öğrenme makinesine, öğretmenin makine operatörüne ve velilerin de öğrenme makinesinin koruyucusuna benzetilmesine neden olur (Indrani, 2013, 61-62). Aynı şekilde, eğitimin öğrencilere sadece bilgi vermeye ve onları meslek sahibi yapmaya yoğunlaşması; onların akıl yetisini hikmete dönüştürememesine neden olmaktadır (Fan, 2004, 28-30).

Tümeleşik eğitim, bireyin sadece zekâsına yoğunlaşılmasını kabul etmez. Bu teoriye göre; farklı öğelerden müteşekkil bireyin sadece zekâsına yoğunlaşmak bireyi mutlu etmediği gibi, toplumun ilerlemesine de katkı sağlamaz. Dolayısıyla kişiye bilgiyi vermenin yanında, o bilgiyi davranışa dönüştürmeyi sağlayan bir yaklaşım gereklidir. Bu modelde; bilgi ile iyi olma (well-being), toplum ile okul ve çalışma ile insan yaşamı arasında bir fark yoktur (Events, 1988, 17).

İnsan yaşamının kutsallığı ve farklılığı ile bu kutsallık ve farklılığı öğretme ihtiyacı; bütünsel eğitim modelinin ortaya çıkmasının asıl sebebidir. Bu teoride, farklılıkları ile beraber bütün insanlar eşit olarak görülür. Dolayısıyla sadece toplumda yaşayan bazı kimselerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ayrıştırmacı bir eğitim, o kimseleri bile mutlu etmez. Toplumun bir bütün olarak mutluluğu, kişinin tüm yönleri ile geliştirilmesini esas aldığı gibi, toplumu da bir bütün olarak esas alan tümeleşik eğitim yaklaşımı ile mümkündür. Böylece öğrenciler birbirlerini daha kolay tanıyıp anlayarak toplumsal bütünleşmeyi kendiliğinden sağlarlar. Ayrıca karakter özelliklerini koruyarak, etkileşimde oldukları diğer akranlarını takdir etmeyi ve onlara saygı duymayı öğrenirler (Events, 1988, 17).

Bilişsel zekâyâ ve uzmanlaşmaya yoğunlaşan klasik eğitim sisteminde öğrenciler bir makine gibi algılanırlar (Aytaç, 2005, 12). Öğrenciler bu sistem içerisinde mutsuzdurlar. Bu anlayışın hâkim olduğu sınıf atmosferinde engelliler, akademik başarı beklentisi altında ezilirken, nispeten ortalama zekâ seviyesindeki öğrenciler suça yönelebilmektedir. Bu sistemde yetişen öğrencilerin büyük bir kısmı yetişkinlik hayatlarında yaratıcılıktan uzaklaşırlar. Farklı özellikleri sahip ve farklı kesimden gelen öğrencilerin bir arada eğitim almasının gerektiğinin savunan tümeleşik eğitim modelinde ise bilişsel zekânın yanında, manevi (spirituality) ve ahlak (moral) gelişimine de önem verilmektedir. Çünkü manevi ve ahlaki eğitim, duygu, fiziksel deneyim ve zekânın birlikte kullanılmasına katkı sağlar. "Zekâsını kullanan öğrenci iyi öğrencidir. Zira o iyi ders çalışmaktadır ve ileriki hayatında başarılı olacaktır." tezi bu eğitim anlayışında geçerliğini yitirmektedir. Okulda akademik olarak başarılı olmayan bir öğrenci sonraki hayatında görece mutlu olarak hayatını idame edebilir. Benzer şekilde okul yaşamından sonraki dönemde, akademik başarı düzeyi yüksek ve zeki öğrencilerin bazıları duygusal problem yaşarken, diğerleri kimi suçlara karışabilmektedir (Fan, 2004, 28-30).

Son dönemin yaygın söylemi olan bilginin güç olması, insanın istek ve duygularını da içerecek şekilde genişlediğinde bu gücün gerçek hikmete (real wisdom) dönüşmesi söz konusudur. Dolayısıyla eğitim sisteminin tasarımında salt bilimin yanında, duyguyu ve estetiği besleyen önemli unsurlardan olan sanata ve edebiyata özel önem vermek gerekir. Çünkü kültür ve sanat verimli deneyimler sunarak, başka bir deyişle ruh'un (soul) solmasını önleyerek dinamik hikmetin ortaya çıkmasına katkı sağlarlar (Fan, 2004, 28-30). Böylece gündelik yaşamda kullanılabilen bilgiyle bireyin mutlu bir şekilde yaşamasına yardımcı olunur. Örneğin bir kimse güneş, ay, dünyanın dönüşü ve atmosfer ile ilgili çok şey bilmesine karşın güneş ışınlarının günlük yaşamı yönlendiren görkemini göz ardı edebilir. Bu modelin uygulanmasıyla böyle bir güzellikten mahrum kalmanın önüne geçilmesi sağlanmış olur.

Tümleşik modelde, insan yaratılışı ve farklılığı takdir edilmekte ve *güzelin* yanında *doğal olan* değerli görülmektedir. Dolayısıyla engelli birey tümleşik eğitim modelinin uygulandığı bir ortamda kendini yalnız hissetmez. İlgisi ve dikkati ona yeni şeyler öğrenmesi için cesaret verir. Merak güdüsüne bağlı olarak öğrenme aşkının keşfi ile çeşitlenen idealleri ile onu hayata bağlar. Yaşamın anlamı ile okulda öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurarak sosyalleşir ve günlük yaşamda karşılaştığı problemleri daha kolay çözer.

1.2. Bilişsel Demokratik Teori (Cognitive Democratic Theory)

Küreselleşme, farklılıkların bir arada bulunmasını öngören çok kültürlülüğü beraberinde getirmiştir. Çok kültürlü toplumların oluşumunda geleneksel güçler, kadınlar, çevreciler, azınlıklar, sivil toplum kuruluşları, işçiler ve en önemlisi engelliler önemli unsurlardır. Demokrasi ve vatandaşlık bağlamında eğitim sisteminin temel yapıtaşı olan okul; toplumsal değişim, hareketlilik ve yaşam merkezidir. Bununla birlikte günümüzde kabul edilen öğrenme teorileri toplumun ortalamasını dikkate almakta ve dolayısıyla engellileri göz ardı etmektedirler. Bunun neticesinde, "yabancılaşma, baskı ve kendini önemsiz hissetme" gibi yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de yaşadıkları toplumsal bir soruna dönüşmektedir. Sınıf ortamlarının bu baskıcı eğitim anlayışından kurtulması ile ilgili önerilen teorilerin büyük bir bölümü farklı yönlere evrilmiş, öğrenmenin ve eğitimin nasıl olabileceği ve toplumun eğitim ihtiyacının nasıl karşılanacağı ile ilgili kısmi öneriler sunulmuştur. Dolayısıyla bilişsel demokratik teoriye göre eğitimin sosyal amaçları ve toplumsal işlevi ile ilgili tatmin edici bir eğitim politikası geliştirilememiştir (Kinght, 1999, 4).

Kaynaştırmanın genel eğitim teorilerinin bir parçası olarak ele alınmasını savunan bilişsel demokratik teori (BDT), epistemolojik ilkeler ışığında sosyal kaynaştırma ve kaynaştırma eğitimi birleştirmeyi hedeflemektedir. Teori, eğitim alanındaki değişim ile sosyal değişimin birbirlerini desteklediği varsayımından hareket eder. Buna göre demokratik vatandaşlığın oluşabilmesi için, okul ortamında öğrencinin demokratik değerleri içselleştirebileceği alanlar oluşturulmalıdır (Knight, 1999, 5). Bu teoride kaynaştırma eğitimi, öğretim etkinliklerinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Çünkü kaynaştırma eğitimi, öğrenciler arasında ön yargılardan uzak demokratik ilişkiler oluşturan eğitim deneyimlerinin yaşanmasını olanaklı kılar. Böylece günümüzde ve gelecekte demokrasiyi içselleştirmiş kurumların oluşmasına ve demokratik kurallara göre işleyen toplumsal ilişkilere katkı sağlanabilir (Carr ve Harnett, 1997, 9).

Bilişsel demokratik teoriye göre öğretim teorilerinin uygunluğu, kaynaştırma eğitime yer verme derecesi ile değerlendirilmelidir. Çünkü bir teorinin geçerliliği ve güvenilirliği, kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına yaptığı katkı ile doğru orantılıdır. Bu ise teorinin, toplumsal olarak farklı seviyede bulunan kişi ve kesimlerin eşit derecede dikkate alınmasıyla gerçekleştirilebilir (Knight, 1999, 8; Carr ve Harnett, 1997, 9). Bu teori, okulun daha demokratik bir hale gelmesini ve kaynaştırma uygulamalarına etkin bir ev sahipliği yapması görüşünü savunmaktadır. Teoride geçen boyutlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Otorite (authority): Okuldaki otorite, temelde yöneticileri, öğretmenleri, eğitim uzmanlarını, danışmanları ve koçları iletişim kurmaya yönlendiren unsurdur. İletişim çoğunlukla *ikna ve görüşme* gibi yapılandırılmış bir forma sahiptir. Dolayısıyla otorite, kendi konu-

1380 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

munu koruma ve toplumsal düzende kargaşaya yol açan aşırı uygulamalardan uzaktır. Burada, otorite ile otoriteye itaat eden zümre arasında belirgin bir bağımlılık yoktur. Farklı öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap veren öğretmen kendisini öğrenciler karşısında eksik veya savunmasız hissetmez.

Demokratik Sınıf Ortamı: Dışlayıcılık (exclusiveness) katı hiyerarşik düzene sahip bürokrasi temelli eğitim sistemlerinde sıklıkla gözlemlenir, grupları yeteneklerine ve öğrenme düzeylerine göre ayırmayı esas alır. Geleneksel düşüncenin eğitime yansımış ürünü olan bürokratik hiyerarşi, hegemonyanın doğal bir sonucudur. BDT geleneksel anlayışı eleştirerek onun yerine daha hümanistik bir modeli önerir. BDT'ye göre sınıf/okul ortamında her bir öğrenci, okulun bir üyesi olarak eşit şekilde karşılanmalı ve saygı görmelidir. Öğrencinin saygınlığı, ona verilen değer de belirleyicisidir. BDT, eğitim ortamında ayrımcılık ve dışlama gibi olumsuz davranış sergileyenleri, demokratik eğitime ihanet edenler olarak görmektedir. BDT'ye göre bunlar, radikallik ile mücadele adı altında kutsal farklılıkları yok etmektedirler. Dolayısıyla daha küçük grupları epistemolojik ve ontolojik olarak kuşatarak, her biri kendi özerk yaşamlarının olduğu bölgelere sıkıştırılmaktadırlar. İletişime özel önem veren BDT, dağıtılamayan sosyal adalet ya da adaletsizlik ve toplumsal sınıflar arasındaki asimetrik güç dengeleri ile ilgilenir. Bu teoride öğretmen, akademik performansı düşük olan öğrencilerin aşağı derecede görülmesine müsaade etmez. Bunun yerine farklı ve yanlış da olsa düşüncelerin açıklandığı bir demokrasi ortamı yaratmaya çalışır.

Demokratik Program ve Önemli Bilgi: BDT, toplumsal paydaşları ikna edici ve kabul edilebilir uygunlukta bir program olmadan eğitimin istenen başarı seviyesine ulaşamayacağını savunur. Ekonominin genel kuralları ile yönetilen bir dünyada, gerek kuşaklara aktarılacak gerekse toplumsal üretime katkı sağlayacak bilgilerin neler olduğuna karar verilmesi oldukça zordur. Bununla birlikte öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabileceklerine inandıkları bilginin değerli olduğu söylenebilir. Eğitim sistemlerinin önemli hedeflerinden biri, bilgili ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek olmalıdır. Ancak, bu yapılırken öğrencinin özgün karakteri dikkatten uzak tutulmamalıdır. Okulda uygulanacak program hayata hazırlayıcı becerileri geliştirmenin yanında, öğrencilerin kendi sosyal ve kişisel problemlerine çözüm üretebildikleri bir yapıda olmalıdır. Program öğrencilerin ihtiyaç, bilgi ve problemleri üzerine bina edilirken, aynı zamanda öğrencinin başta kendisi olmak üzere iletişimde olduğu kimselerle iletişim kurmayı sağlayabilmelidir. Bu program dâhilinde eğitim gören öğrenci, problemin kendisi ve başkası ile ilgili yönleri dikkate alarak (özellikle kriz zamanlarında) demokratik çözüm ortamı oluşturma becerilerini geliştirebilir.

Haklar (Rights): Demokratik sınıf ortamında, her öğrencinin evrensel ve devredilemez hakları vardır. Bu haklar; mahremiyet hakkı (the right of privacy), ifade hakkı (the right of expression), süreçten kaynaklanan özel haklar (the right of special kind of due process) ve hareket serbestliği hakkıdır (the right of movement). Ortam öğrencilerin kendi haklarını bilmesine yardımcı olurken, diğerinin haklarına saygı duymasına da katkıda bulunur. Bu ortamda, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmeleri güvence altına alınır. Böylece öğrenci okula çekilmiş ve devamsızlık da azaltılmış olur.

Bireyin Yaşamını Etkileyen Kararlara Katılım: Demokrasinin, bireylerin aktif katılımına imkân sağlayan ve onları karar süreçlerinde etkin kılan bir doğası vardır. Demokrasinin inşa edilmesini sağlayan önemli unsurlardan biri olan demokratik eğitim; öğretim sürecinde öğrencinin eşit bir şekilde kararından sorumlu olması ve her öğrenciye eşit fırsatlar sunan sınıf içi aktivitelere katılmasını öngörür.

Öğrenme Ortamının Hazırlanması: Ortam öğrencinin ait olma, uyumlu olma, sahip olma duygularını kazandığı yerdir. Bu duyguların en iyi kazanıldığı ortam demokratik öğrenme ortamıdır. Çünkü kökenini fark etmeksizin (engellilik, cinsiyet, sınıf, ırk, etnisite) her öğrenci demokratik ortamı kendisine ait hissetmektedir. Cesaret kazanma, birlikte yaşamayı öğrenme ve öğrenmeden haz duyma ortamlarının oluşturulması öğrencinin başarı duygusu kazanmasına ve yaratıcı olmasına katkı sağlar.

Eşitlik: Eğitimde cinsiyet, ırk, sınıf ve farklı her birey için kendini geliştirebileceği bir ortamın varlığı önemlidir. Eşitlik, her bireyin eşit olduğu ve ona benzer durumda herkese eşit davranılması gerektiği ilkesine dayanır. Özel gereksinimli bireylerin toplumda yaşadığı problemlerden biri olan toplumsal dışlanma da esasında bir eşitlik sorunudur. Okul ortamındaki eşitsizliği ortadan kaldırmanın en olası yolu, kaynaştırma eğitimi ile dezavantajlı gruplardan biri olan engellilerin kaynaştırma eğitimine katılmasının sağlanmasıdır (Knight, 1999, 18-20; Carr ve Harnett, 1997, 9-10).

1.3. Embriyonal Gelişimin Kusurlu Oluşu (Dysontogenesis) Teorisi

Kaynaştırma eğitimine dayanak olabilecek teorilerden biri de Vygotsky'ye (1929) ait Embriyonal Gelişimin Kusurlu Oluşu teorisidir. Teori, yine kendisine ait olan "sosyal öğrenme kuramına" (cultural- historical theory) dayanmakta (The social/cultural implication of disability, 1995, 77-81), uygulama merkezli eğitime ve pozitif farklılığa vurgu yapmaktadır (Rodina, 2008, 1-3). Çünkü bu teoriyi ortaya koyan Vygotsky, normal ile anormal davranışlar arasında ciddi bir bağ olduğunu düşünmektedir. Bu anlamda onun genel sosyal öğrenme teorisi ile engelli bireyler için ileri sürdüğü teori birbirinden bağımsız değildir (The social/cultural implication of disability, 1995, 77-81). Sosyal öğrenme teorisinde olduğu gibi bu teoride de, çocukların psikolojik gelişimleri, yakınsal gelişim noktası, gelişimsel eğitim, sosyo-kültürel merkezli engellilik, dinamik yaklaşımın engelliliğe uygulanması, gelişimde sosyallığın önemi gibi noktalar işlenmektedir. Engelli öğrencilerin gelişimleri, eğitimleri ve değerlendirilmeleri noktalarına ışık tutan bu kuram, kaynaştırma eğitiminin de dayanaklarını oluşturmaktadır (Karpov, 2005, 8-9). Vygotsky'nin bu kuramı özel eğitimde kaynaştırma ile ilgili metodolojik bir çerçeve çizmiştir. Bu alan ile ilgili fikirlerinin yoğunlaştığı çalışması "The Fundamentals of Defectology" dir¹ (Rodina, 2008, 1-7; Vygotsky, 1929).

Vygotsky; 1924-1934 yılları arasında, engelli öğrencilerin de bulunduğu bir grup ile çalışmıştır. O; psikoloji, sosyoloji, nörobiyoloji, felsefe, psikiyatri gibi bilimlerin bulgularına dayalı olarak bilginin sosyal iletişimle elde edildiğini dile getirmektedir. Vygotsky'ye göre iletişim, hakikati inşa eden sosyal bir süreçtir. Bu süreçte bilgi, diğer insanlarla birlikte elde edilmektedir. Onun teorisinde, sadece bilginin olduğu beyne (head) ağırlık verilme yerine, nefis (self), duygu (emotion), zihin (mind) de göz önünde tutulur (Gindis, 1995).

Vygotsky; engelliliğin durağan bir durum olarak nitelendirilmesi yerine, gelişimsel bir süreç olarak ele alınması gerektiğine inanmaktadır. Ona göre engelliliğin değerlendirilebilmesi için dinamik bir değerlendirme süreci gerekir. Zira engellilik, üstesinden gelinebilecek sosyal, kültürel gelişimsel bir bozukluktur. Başka bir ifade ile engellilik biyolojik bir rahatsızlıktan ziyade, sosyal sapmadır (social aberration). Bu sapmanın ana belirleyicileri çevre ve sosyal ilişkilerdir (Karasu, 2017, 79; Rodina, 2008, 2-5; Gindis, 1996, 214-216; Vygotsky, 1929, 3).

Vygotsky engelliğin nedenlerini; birincil (primary), ikincil (secondary), üçüncül (tertiary) nedenler olarak tasnif etmektedir. Birincil nedenler biyolojik kusurlardır. İkincil ve üçüncül nedenler ise üst düzey zihinsel beceri gerektiren kültürel ve sosyal bozukluklardır (Gindis, 1996, 214-216). Ona göre, engellilik ile baş etmede; sadece birincil nedenlere yani semptomlara yoğunlaşmak yeterli değildir. Bunun yanında ikincil ve üçüncül nedenler ona sosyal ve kültürel yaklaşımı bozuklukları ortadan kaldırmak gerekir (Karpov, 2005, 10-11; The social/cultural implication of disability, 1995, 77-81).

Vygotsky; diğer bireyler gibi engelli çocuğun yetiştirilmesinde ve eğitilmesinde de sosyal öğrenmenin önemli olduğunu belirtir. Ona göre, engel ile sadece bir trajedi olarak ilgilenilmez. Çünkü bireyin sosyalleşmesinin yani eğitilmesinin önündeki en büyük engeller biyolojik koşullar değil sosyal düzenlemeler ve uygulamalardır (Vygotsky, 1929, 3). Dolayısıyla

¹ Vygotsky'in bu çalışması ilk olarak 1929 yılında yapılmıştır. Daha sonra öğrencileri tarafından 1963'te düzenlenerek tekrar yayımlanmıştır. Çalışmada yararlandığımız ana kaynak ise 1993 yılında Rusçadan İngilizceye the Fundamental of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disability) başlığı ile tercüme edilmiş metindir.

1382 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

toplumda var olan "normal olmayan çocuk" yaklaşımı kabul edilemez. Vygotsk, "zihinsel gerilik" adlandırmasına karşı çıkmaktadır. Zira ona göre zihinsel engellilik, çocuğun akranlarından geride olmasıyla değil, daha ziyade zihinsel gelişimin farklılığı ile izah edilmelidir (Vygotsky, 1929, 2). Vygotsky'ye göre biliş (intellect) kişilik gibi farklı, çok boyutlu ve özgün bir ögedir (Vygotsky, 1929, 16). Bundan dolayı zihinsel gerilik sadece nörolojik ve duyuşsal bir bozukluk değildir. Daha ziyade sosyal bir problemdir ve dolayısıyla eğitim, akranları ile ortak mekânda deneyimleyebildiği örnekler üzerinden, uygun metotlarla yapılmalıdır (Gindis, 1996, 214-216; The social/cultural implication of disability,1995, 77-81).

Vygotsky; öğrencinin, engelli olan unsurları yerine sağlam olan yönlerine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgular ve çocuğa sadece acıma şeklindeki yaklaşıma karşı çıkar. Zira ona göre çocuğa böyle bir yaklaşım çocuğun yakınsal gelişim noktasına (zone of proximal development) varmasının asıl nedenidir (Rodina, 2008, 13). Çocuğun zarar görme endişesi ile evde tutulması ve onun topluma karışmasının engellenmesi, çocuğu koruyabilir ama geliştiremez (Karpov, 2005, 12-13).

Vygotsky; çocuğun gelişen bir yapıda bulunduğunu dolayısıyla çevrenin çocuğun gelişen ihtiyaçlarını giderebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre çocuğun bu süreçte en çok ihtiyaç duyduğu şey eğlenirken öğrenmesini sağlayan oyundur. Zira oyun çocuğun yakınsal gelişim noktasını kullanabilecek düzeye gelmesine yardım eder. Sembolik, kural temelli, sosyal, seviyelerine uygun ve bireysel özgürlüklerini sınırlandırmayan oyunlar, onların gelişim dönemlerindeki ihtiyaçlarını giderdiği gibi onları bir sonraki gelişim dönemlerinde görevlere de hazırlar (Oers, 2011, 84-88). Bu ise öğrencinin, öğretmen gözetiminde akranlarıyla birlikte öğrenmesi olarak da ifade edilebilecek olan kaynaştırma eğitimi ile mümkündür (Karpov, 2005, 14). Burada öğrenci taklit (imitation) ederek, sosyal etkileşim ile öğrenir. Söz konusu taklit, yalnızca belirli kişilerin eylem ve davranışlarının kopyalanması değil, bunun yerine bireyin kültürel aktivitelere kendi anlamını katarak yapılanmasıdır (Oers, 2011, 84-88).

Vygotsky'nin teorisinde normal eğitim ile özel eğitim arasındaki sınırların kaldırılması ve dolayısıyla, normal eğitimin kaynaştırmayı içine alması zorunluktur (Karpov, 2005, 8). Program, öğrencinin kendini ortaya koyabilmesi için en iyi öğrenme koşulların yaratılmasını öncelidir (Karpov, 2005, 14; Gindis, 1996, 214-216). Zira doğal yetenekleri iyi gelişmemiş, zihinsel engelli bireyin en iyi tedavisi, mental (beyin) fonksiyonların kullanılabilirliğinin sağlanmasıdır. Bu da öğrencinin biricikliğine ve yaratıcılığına uygun bir sosyal çevre (milieu) sağlanmasıyla mümkündür. Zira çocuğun yetişmesinde yardım eden bir mekanizma olmayan ve zihinsel gelişime yardım etmeyen eğitim ile çocuğun hem sosyalleşme durumu hem de psikolojisi kötü etkilenir (Vygotsky, 1929, 8-9; Gergen 1985, 270).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenler öğrenciyi tanıma yani yakınsal gelişiminin belirlenmesi ile işe başlayabilirler. Bunu, uygun ortam hazırlama ve işlevli araçları belirleme takip edebilir. Seviyesine uygun iş ve görevler ile öğrenci sosyal çevreye dâhil edilebilir. Bu süreçte, öğrencinin yapabilecekleri merkeze alınarak, aktivitelere katılımının sağlanır. Böylece ikincil ve üçüncül engeller, kabul edilmesi gereken bir durum olmaktan çıkar (Oers, 2011, 84-88; Karpov, 2005, 17).

Vygotsky'e göre biyolojik yapı bilişsel yapıyı etkiler, bu etkilenme beraberinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor geriliği getirir. Bilişsel yapı desteklenirse kişinin engelden kaynaklanan duyuşsal hasarı azaltılabilir (Vygotsky, 1929, 6). Bu da öğrencinin iyi bir ortamda yetişmesi ve iyileştirici aktivitelerle gerçekleşir (mediated activity) (The social/cultural implication of disability,1995, 77-81). O, bu iddiasını şu örnekle temellendirir: Rusya'da bazı zihinsel engelli öğrenciler hem Rusçayı hem de Tatarçayı toplum içerisinde doğal olarak öğrenebiliyorlar. Bundan dolayı doğal olarak iki dili (bilingual) öğrenebilen bir öğrencinin engelliliği sadece biyolojik nedenler ile açıklanamaz (Vygotsky, 1929, 22).

Engelli bireyler için biyolojik nedenler kadar, onların toplumla birlikteliğini sağlayan uygun kültürleşme araçlarının olmayışı da sorundur. Bireyi farklılığından dolayı farklı bir de-

ğerlendirmeye almak, ona olumsuz sosyal koşullar oluşturmak olduğundan, bireyin aşağı değerlendirmesine ve benliğinin zedelenmesine sebep olur. Bunun için sınıf/okul ortamında kendilerinden farklı akranları ile eğitim alma koşullarının oluşturulması önemlidir (Vygotsky; 1929, 10).

2. İSLAM'IN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE BAKIŞI

İslam dininin engellilerin kaynaştırma ile ilgili yaklaşımı Kur'an ayetleri ve Hz. Peygamberin engellilere ilişkin uygulamaları üzerinden değerlendirilecektir.

İslam inancına göre Allah evreni ve içerisindekileri belli bir düzen dâhilinde yaratmıştır. Bu düzende akıllı olarak yaratılan insandan beklenen dünya hayatında imtihanı (el-İnsan 76/2) başarıyla geçmesidir. İnsanın dünya hayatında imtihan denencelerinden biri sağlam/engelli olmaktır (el-Bakara 2/155). Kur'an'da engel/engelli ile ilgili kavramlara bakıldığında; dini ruhsat bildirme, onurlandırma, tedavi olma, dua etme ve insanın kişiliği beyan etme anlamlarında kullanıldıkları görülmektedir (Kasapoğlu, 2010, 71). İncelediğimiz kadarıyla Kur'an-ı Kerim'de çalışmanın konusu olan engellilere yönelik kaynaştırma eğitime ilişkin bir ayet ya da ifade yer almamaktadır. Bununla birlikte toplumun hak üzerine bütünleşmesi, kaynaşması ve yardımlaşmasına dair ayetler vardır. Bu ayetlerden eğitimde kaynaştırma eğitime yönelik ilkeler çıkarmak mümkündür.

Allah insanı yaratmış, ona şekil vermiş (el-İnfîtâr 82/7-8) ve yeryüzüne halife kılmıştır. İnsanın bu halifelğe devam etmesi ancak imtihanla mümkündür. Engellilik de imtihanın bir gereğidir. Kur'an'da bu durum "...size verdiği şeylerde sizi denemek için kiminizi kiminizden derecelerle üstün kılan O'dur." Şeklinde ifade edilmektedir (el-En'âm 6/165). Allah, birbirinden farklı olarak yarattığı insanların doğru yol üzerine bir araya gelmelerini istemiştir. Bu durum ise "Namazı kılın, zekâtı verin, rükû edenlerle beraber rükû edin." (el-Bakara, 2/43), "Hep birlikte Allah'ın ipine sımsıkı yapışın; bölünüp parçalanmayın. Allah'ın size olan nimetini hatırlayın..." (Al-i İmran 3/103) şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir ayette "Kendilerine apaçık deliller geldikten sonra parçalanıp ayrılığa düşenler gibi olmayın..." (Al-i İmran 3/105) ifadesiyle birlik bütünlüğe vurgu yapılmaktadır. Yukarıda yer alan ve diğer ilgili ayetlere bakıldığında Allah'ın insanların hak etrafında kümelenmelerini istedikleri görülmektedir. Bu ayetleri aynı zamanda hakkı yaşayan bir toplum yapısı için engellerin toplumla bütünleşmesine yorumlamak mümkündür. Nasıl ki Allah ısınıp kaynaşmak için eşler yaratmışsa (el-Rûm 30/21) aynı şekilde kendi içlerinden farklı yarattığı erkek ve kadınların da kaynaşmalarını istemektedir. Kaynaşma için de yine Allah sevgi ve şefkat duyularını insana yerleştirmiştir (el-Rûm 30/21).

İnsanları erkek ve dişiden yaratan kavim ve kabilelere ayıran Allah, onlardan tanışmalarını/kaynaşmalarını istemekte, kendi katında bu isteğine uyanların ya da isteğine karşı itaatsizlik yapmayanların üstün olduğunu belirtmektedir (el-Hucurât 49/13). Allah akıl, mal, güç gibi özellikler ile fazla nimet verdikleri insanlardan bu nimetleri kendilerinden düşükler için kullanmalarını isteyerek toplumun nasıl kaynaşabileceğinin yolunu da göstermektedir. "Allah kiminize kiminizden daha fazla rızık verdi. Ama kendilerine fazla verilenler, rızıklarını ellerinin altındakilerle paylaşıp da onları bu hususta kendileriyle eşit hale getirmeye yanaşmıyorlar. Peki, onlar Allah'ın nimetini inkâr etmiş olmuyorlar mı? (el-Nahl 16/71). Dikkat edilirse Allah normal insanların kendilerinden bir şekilde düşük olanlara yardım etmelerini istemektedir. Bu durum, toplumun bir parçası ve geleceği şekillendirmenin en önemli mekânı olan okul ortamında engelli eğitiminin nasıl olabileceğine ışık tutabilir.

Ulaşılabilen alan yazında günümüzde anlaşıldığı biçimde Hz. Peygamberin kaynaştırma din eğitimine yönelik bir uygulamasına ulaşmadık. Onun kaynaştırma din eğitimine referans olabilecek uygulamaları daha engellilere değer verme ve onları topluma dâhil etme çabaları üzerinden değerlendirilmiştir.

1384 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

Kur'an doğrultusunda hayat süren ve bu yönüyle rol model olan (el-Ahzâb 33/21) peygamber uygulamaları günümüz engellilerine yaklaşım örneklerini sunmaktadır. Hz. Hatice'nin peygambere "...güçsüzü yüklenir, yoksulun ihtiyacını karşılar, mazlum hak sahibine yardım edersin" (Buhari, Bed'ül Vahiy,3; Müslüm, İman, 252) sözleri, peygamberin dezavantajlı gruplardan biri olan engellilere yönelik tavrına ışık tutmaktadır. Benzer şekilde Veda hutbesinde, " Ey insanlar! Biliniz ki rabbiniz birdir, atanız da birdir. Bütün insanlar Âdem'den gelmiş, Âdem de topraktan yaratılmıştır. Arap'ın Arap olmayana, Arap olmayanın Araba, beyazın siyaha, siyahın da beyaza hiçbir üstünlüğü yoktur. Allah katında üstünlük ancak takvâ iledir." sözlerinden sağlam birinin engelliye üstün olmadığını dolayısıyla engelin farklılık olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılabilir.

Hz. Peygamber engellilere değer vermiş ve toplumun onlara nasıl davranması gerektiği ile ilgili ilkeler ortaya koymuştur. Abese süresinin ilk 10 ayetinin inmesinden sonra Abdullah İbni Ümmü Mektum'a "Rabbin kendi sebebiyle beni azarladığı kişi" şeklinde iltifatta bulunmuştur. Benzer şekilde Uhut savaşından ayağını kaybeden Umeyr İbni Amr'a "Ayağın senden önce cennete girdi" buyurarak engelin bazen bir onore vasıtası olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Görme engelli Umeyr İbni Adiy'e "Basir" şeklinde hitap ederek asıl göreninin o olduğunu belirtmiştir (İbni Sa'd, 2000, 6/317). Görünüş itibarıyla farklı olan ve fiziksel engelli olarak değerlendirilebilecek sahabe Cüleybib'e dönemin ileri gelenlerden birinin kızını bizzat kendisi istemiştir. Bu örnekler Hz. Peygamberinin engelliye normal bireyler gibi kabul ettiğine, yaşamlarında biyolojik engellerine ek olarak toplumsal ve kültürel engellerin çıkarılmaması gerektiğine yönelik işaretler olarak kabul edilebilir.

Görüntüsünden dolayı insanların arasına karışmaktan imtina eden Zahir İbni Haram'ı özellikle ziyaret ederdi (İbni Hacer, 2000, 3/2, 2772). Bu durum, Hz. Peygamberinin farklılığının bir engel olmaması gerektiğine yönelik uygulaması olarak kabul edilebilir. Peygamberin farklı olanı özellikle ziyareti onu toplumla bütünleştirme çabası olarak da yorumlanabilir. Hz. Peygamber zedenlemenin/ yetersizliğin engelle dönüşmemesi için yollar arardı. Görme engelli Abs İbni Ceber'e yolunu bulması için baston vermesi (İbni Sa'd, 2000, 3/415) bu anlamda düşünülebilir. Çünkü Hz. Peygamber sahabiye yalnız başına bırakmamış topluma dâhil olması için çareler aramıştır. Peygamberin engellileri topluma dâhil etmesi için yaptığı uygulamalardan biri onları uygun işlerde istihdam etmeye çalışmasıdır. Bu manada ortopedik engelli olan Muaz İbni Cebel'i Yemen'e vali olarak tayin etmiş, Abdullah İbni Ümmü Mektum'u Medine Valiliğine bakmak ve Mescidi Nebiye imamlık yapmak üzere görevlendirmiştir (İbni Sa'd, 2000, 4/191).

Engellinin toplumla kaynaşmasına ve dolayısıyla günümüz kaynaştırma eğitimine dayanak olabilecek bir uyguma yine Hz. Muhammed ile Abdullah İbni Ümmü Mektum ilişkisinde görmek mümkündür. Ama Abdullah İbni Ümmü Mektum hava şartlarından ve karanlıktan dolayı cemaat ile kılınan namazdan muaf tutulma talebinde bulunmuştur. Hz. Peygamber onun bu talebini kabul etmemiştir. Ezanı işittiğinde zorda olsa namaza gelmesi gerektiğini belirtmiştir (İbni Sa'd, 2000, 4/194). Hz. Peygamberin bu uygulaması, bir müddet sonra onun toplumdaki tecrit olma endişesi taşıdığı şeklinde yorumlamak mümkündür. O bu uygulaması ile kaynaştırma eğitiminin bir örneğini sunmaktadır (Kasaboğlu, 2010, 204). Münkız İbni Amr ticaret ile uğraşan ancak aldanıp zarar eden bir sahabidir. Hafif zihinsel engelli olarak değerlendirilebilecek bu sahabe yaşadığı durumu arz edince, Hz. Peygamber ona "aldatma yok" demesini ve satın aldığı malda üç gün muhayyerlik hakkının bulunduğunu söylemesini istemiştir (Buhari, Büyü, 49). Böylece onu toplumdaki soyutlamadan bir takım kolaylıklar sağlamak suretiyle sosyal hayatın içinde bulunmasını sağlamıştır (Demir, 2018, 158). Hafızasının zayıflığından Kur'an surelerini ezberlemede sıkıntı yaşadığını dile getiren sahabeye "Allah'ım! Bana acı, bana rızık ver, beni af et ve beni doğru yola ilet." şeklinde kısa ve kolay hatırlanabilir bir dua öğrenmesinin yeterli olduğunu belirtmiştir (Eser, 2014, 96). Bu durum kaynaştırma din eğitiminde bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına göre eğitim yapmaya dayanak olarak kabul edilebilir.

Hz. Ebubekir de engellilere değer vermiş uygun işte istihdamlarını sağlayarak onlara topluma dâhil etme yollarını aramıştır. Ortopedik engelli Abdurahmam İbni Avf en yakınında

bulunan ve çok defa istişare ettiği bir kimsedir (Suyuti, 1952, 92). Bir gözünden engelli Ebu Süfyan, Necran'a görevlendirdiği validir (Aycan, 1994, 10/231). Hz. Ömer benzer şekilde Abdurahman İbni Avf, Muaz İbni Cebel, Zeynel İbni Suhan gibi engelliler ile sürekli istişarede bulunmuştur (Eser, 2018, 48-49). Ayrıca görme engelli sahabe Said İbni Yerbu'ya cemaatle ile kılınan namazı terk etmeme tavsiyesinde bulunmuştur. Hz. Osman'ın Azerbaycan'a vali olarak görevlendirdiği Eş'as İbni Kays, Hamadan'a tayin ettiği Cerir İbni Abdullah da birer gözlerini kaybetmiş engelli sahibilerdir (Fayda, 1993).

Yukarıda ifade edildiği gibi hem Kur'an'ı Kerimin engellilere bakış açısı, hem Hz. Muhammed'in sünneti hem de dört halife dönemi uygulamaları dikkate alındığında, İslam'ın kaynaştırma eğitime imkân tanıdığı söylenebilir.

SONUÇ

Son yıllarda ülkemizde özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim almalarına öncelik verilmektedir. "Daha az kısıtlanmış ortam" iddiasıyla yapılan bu eğitim için sürekli yeni düzenlemeler ile öğrencilerin koşulları düzeltilemeye çalışılmaktadır.

Çalışmada ele alınan Tümüleşik Eğitim Teorisi, Bilişsel Demokratik Teori ve Embriyonal Gelişimin Kusurlu Oluşu Teorisi kaynaştırma eğitimin teorik temellerinin atılmasında işe konulabilecek teorilerdir. Tümüleşik eğitim teorisi Whitedhead's eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefe; bireyi bir bütün olarak görür. Amaç, sadece zekâlarını kullanma suretiyle kişi ya da kişileri onlara para kazandırmak veya bir meslek sahibi yapmak değildir. Bunun yerine, potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olarak hem bireyin hem de toplumun bir bütün olarak mutlu olmasını sağlamaktır. Bu modelde; duyguyu, zihni, vücudu ve maneviyatı bir bütün olarak geliştirmek esas alınmaktadır. İnsan yaşamının farklılığı, kutsallığı ile bu farklılık ve kutsallığı öğrenmeye olan ihtiyaç; bütünüleşik eğitim teorisinin temel dayanaklarıdır. Yaratılışı ve farklılığı takdir edilen bu modelde, bütün insanlar eşit olarak görülür. Bu modelde, takdir edilme, *güzele* olduğu gibi *doğal olanadır* da. Bu sebeple farklılıktan dolayı hiçbir kimse böyle bir ortamda kendini kötü hissetmez. Kendilerine verilen değerden ötürü her bireyin öğrenme aşkı ve idealleri canlı kalır. Birey aklını kullanarak yaşamın anlamı ile okul arasında irtibat kurar.

Bilişsel demokratik teorisi, eğitimde farklı grupları dikkate alarak, hiçbir bireyin "yabancılaşma, baskı ve önemsiz olma" gibi duyguları hissetmemesi için eğitsel düzenleme yapılması gerektiği savunan teoridir. Demokrasi ve vatandaşlık olgusuna vurgu yapan bu teori, epistemolojik ilkeler ışığında sosyal kaynaştırmayı hedeflemektedir. Teori, sosyal değişim ile eğitim alanındaki değişimin birbirlerini desteklemesi gereğinden hareket etmektedir. Teoriye göre demokratik vatandaşlığın oluşması, okul ortamının öğrencinin demokratik değerleri içselleştirebileceği mekânlar olması ile mümkündür. Bu da farklı seviyede bulunan her kesimi eşit bir biçimde dikkate alma ile sağlanır. Bu teoriye göre okulda sınıf ortamı, disiplin, program, hak, kararlara katılım, eğitim öğretim etkinlikleri gibi unsurlar demokratik değerlere göre düzenlenmelidir. Böyle bir ortamda farklı olan özel eğitim öğrencileri kendilerine yer bulurlar.

Vigotsky'nin embriyonal gelişimin kusurlu oluşu tezi, yine kendisinin ortaya attığı sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Onun bu teorisi özel eğitimde kaynaştırma ile ilgili metodolojik bir çerçeve çizmiştir. Teori, bilginin sosyal olarak iletişimde elde edildiğini dile getirir. Teoriye göre bilgi insanın zihninde gerçekleşen bir şey olmaktan ziyade, diğer insanlar ile beraber elde edilen bir öğedir. Bu teoriye göre eğitimde sadece sosyal bilginin oluştuğu beyne (head) ağırlık verme yerine, nefse, zihne, duyguya da yer verilmelidir. Teoriye göre engellilik durumu biyolojik bir hastalıktan ziyade, sosyal sapmadır. Bu sapma daha çok sosyal ilişkiler ve çevre tarafından şekillenir. Bundan dolayı toplumda yer edinmiş "normal olmayan çocuk" yaklaşımından da vazgeçilmelidir. Teori "zihinsel gerilik" kavramına karşı çıkmaktadır. Zira zihinsel engellilik, zihinsel gelişimin farklılığı ile izah edilmelidir. Bu teoriye göre, zihinsel gerilik, sosyal bir problem olduğundan; akranları ile ortak mekânda deneyimlenebilen örnekler

1386 | Teceli Karasu. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma..

üzerinden, uygun metotlarla eğitim verilmeye çalışılmalıdır. Öğrenciyi farklılığında dolayı normal akranlarından uzaklaştırmak, ona olumsuz sosyal koşullar oluşturmak olduğundan benliğinin zedelenmesine sebep olur.

İncelediğimiz kadarıyla Kur'an-ı Kerimde çalışmanın konusu olan engellilere yönelik kaynaştırma eğitimine ilişkin direkt bir ayet ya da ibare yer almamaktadır. Bununla birlikte toplumun hak üzerine bütünleşmesi, kaynaşması ve yardımlaşması ile ilgili ayetler vardır. Bu ayetlerden eğitimde kaynaştırma eğitimine yönelik ilkeler çıkarılabilir.

Hız. Peygamber engellilere değer vermiş ve toplumun onlara nasıl davranması gerektiği ile ilgili ilkeler ortaya koymuştur. Onları sık sık ziyaret etmiş, uygun işte istihdam etmelerini sağlamış, onları dikkate alarak ekonomik düzenin koşullarını belirlemiş, onore edecek iltifatlarda bulunmuştur. Başka bir ifade ile imkânlar dâhilinde engellilerin toplumdan kopmaması için gerekli önlemleri almaya çalışmıştır. Örneğin, Hz. Peygamber Zahir İbni İban'dan ticarete, Abdullah İbni Ümmü Mektum'dan cemaat ile kılınan namazlara devam etmelerini istemesi engellilerin toplumla bütünleştirme yolları olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamalar günümüz kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu bakış olarak görülebilir. Dört büyük halife döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalar devam etmiştir.

Kaynaştırma eğitimine dayanak oluşturabilecek teoriler üzerine yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Atkın, Nilay. "Kaynaştırma". Ed. Hasan Avcıoğlu. *İlköğretimde Özel Eğitim*. 19-64. Ankara: Nobel Yayınları, 2011.
- Aycan, İrfan. "Ebû Süfyân". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 10: 230-232. Ankara: TDV Yayınları, 1994.
- Aytaç, Ömer. "Modern Bürokratik Kurumlar Ve Baskı Düzenleri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15 (2005): 249-278.
- Batu, Sema-Uysal Ayten. "Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme". Ed. Gönül Akçamete. *Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2010.
- Batu, Sema-Kırcaılı İftar Gönül- Uzunuer Yıldız. "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 /2 (2004): 33-50.
- Batu, Sema-Kırcaılı İftar Gönül. *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık, 2010.
- Buhârî, Muhamed b. İsmâîl (ö. 256/869), *el-Câmiu's-Sahîh*. Thk. Muhammed Fuad Abdülbaki-Muhiddin el-Hatib. Kahire: el-Mektebetü's-Selefiyye, 1400/1980.
- Carr, Wilfred - Hartnett, Anthony. *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- Demir, Rıdvan. "Zihinsel Engelli Bireylerde Din Eğitimi". Ed. Sadettin Özdemir - Mustafa Başkonak. *Özel Eğitimde Din Eğitimi*. 141-169. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.
- Eser, Mithat. "İslam Tarihinde Engellilik". Ed. Sadettin Özdemir - Mustafa Başkonak. *Özel Eğitimde Din Eğitimi*. 43-59. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.
- Eser, Mithat. *Engelli Sahabiler*. İstanbul: Nesil Yayınları, 2014.
- Events, Malcolm. D. *Whitehead and Philosophy of Education*. Amsterdam- Atlanta: Rodopi Press. 1988.
- Fan, Meijun. "The Idea of Integrated Education: From the point of view of Whitehead's Philosophy of Education". *Presented at Forum for Integrated Education and Education Reform*. Santa Cruz, CA, 28-30 October, 2004. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://www.edpsycinteractive.org/CGIE/fan.pdf>
- Fayda, Mustafa. "Hulefa-yi Raşidin". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 18: 324-338. Ankara: TDV Yayınları, 1998.
- Gergen, Kenneth. J. "The Social Constructionist Movement In Modern Psychology". *American Psychologist* 40 (1985): 266-275. Erişim: 24 Haziran 2019. http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Social_Constructionist_Movement.pdf. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Gindis, Boris. "The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disability)". *American Journal of Mental Retardation* 100 /2 (1996): 214-216.
- Boris Gindis. "The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education". *Educational Psychologist* 30/2 (1995): 77-81.
- İbni Hacer, Ebû'l-Fadl Ahmed b. Ali b. Muhammed el-'Askâlânî. *el-İsâbe fi Temyizi's-Sahâbe*. Thk. Adil Ahmed b. Abdulmevcud-Ali Muhammed Mu'avvaz. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye 1415/1995.

- İbni Sa'd, Muhammed b. Muni' ez-Zührî. *Kitabu Tabakati'l-Kubrâ*. Thk. Âlim Muhammed Ömer. I-XI, Kahire: Mektebetu'l-Hancî 1421/2000.
- Indrani, Beena. "Cognitive Discourses". *International Multidisciplinary Journal* 1/1(2013): 61-62.
- Karasu, Teceli. Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Öğretimi (Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Öğrencinin Başarısına Etkisi). Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, 2017.
- Karasu, Teceli ve Şimşek Eyup. "Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22/3 (2018): 1579-1606.
- Kargın, Tevhide. "Kaynaştırma Eğitimi". Ed. Necate Baykoç. *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. 66-90. Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2010.
- Karpov, Yuriy. V. *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. *Ayet ve Hadislerden Engelliler*. Malatya: Mengüceli Yayınları, 2010.
- Khan, Stephen. "Inclusive Education Means All Children Are Included In Every Way, Not Just In Theory", 2015. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://theconversation.com/inclusive-education-means-all-children-are-included-in-every-way-not-just-in-theory-45237>.
- Kinght, Tony. "Inclusive Education and Educational Theory: Inclusive for What?". *British Educational Research Association Conference (Inclusive Education as an Applied and Democratic Theory of Education)*. Brighton: University of Sussex, 2-5 September 1999.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; 2000.
- Müslim, Ebû'l-Hüseyn b. Hacâc el-Kuşeyrî en-Neysâburî. *Sahihu Müslim*. Thk. Muhammed Fuad Abdulkakî. Beyrut: Dâru İhyâi Kutubi'l-'Arabiyye 1991/1411.
- OECD, *Inclusive Education at Work, Students with Disabilities in Mainstream Schools*, 1999. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9699081e.pdf>.
- Özdemir, Sadettin. *Türkiye'de Özel Eğitimi ve Özel Eğitimde Din Eğitimi*. Ed. Sadettin Özdemir - Mustafa Başkonak. *Özel Eğitimde Din Eğitimi*. 22-42. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.
- Peters, Susan. J. *Inclusive Education: An Efa Strategy For All Children*. 2004. www.worldbank.org. Erişim: 6 Eylül 2016.
- Resmî Gazete (23011sayılı). 1997. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://www.resmigazete.gov.tr/ar-siv/23084.pdf>
- Rodina, Katarina A. "Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education". 2008. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/VygotskyDisabilityEJSNE2007.pdf>. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Sadioğlu, Ömür. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2011.
- Sucuoğlu, Bülbün-Kargın, Tevhide. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Kök Yayınları, 2012.
- Suyutî, Abdurrahmân b. Ebû Bekr. *Târîhu'l-Hulefâ*. Thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhâmid. Kahire: Matba'atu's-Sa'âde 1371/1952.
- Şişman, Mehmet. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları, 2006.
- Üzümcü, Muzaffer. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2016.
- Üzümcü, Muzaffer. "Din Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri". Ed. Sadettin Özdemir - Mustafa Başkonak. *Özel Eğitimde Din Eğitimi*, 87-111. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.
- Oers, Bert van "Where Is the Child? Controversy in the Neo-Vygotskian Approach to Child Development". *Mind, Culture and Activity* 18/1 (2011): 84-88.
- IDEA PL 101, 476. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://www.neaccy.org/resources/pl-101-476/>
<http://theconversation.com/inclusive-education-means-all-children-are-included-in-every-way-not-just-in-theory-45237>.
- The Social/Cultural İmplication Of Disability: Vygotsky's Paradigm For Special Education. Erişim: 24 Haziran 2019. <http://www.bgcenter.com/disability>.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. The Fundamental Problems of Defectology 1929. Erişim: 24 Haziran 2019. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>
- Sart, Hande- Barış, Sevde- Sarıışık, Yaprak. Düşkün, Yeliz. *The Right of Children with Disabilities to Education: Situation Analysis and Recommendations For Turkey*. Erişim: 24 Haziran 2019. http://en.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/UnicefOzelGereksinimliRaporENG.08.06.16.web_pdf

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1389-1401

**The Analysis of the Relationship between God, Religion and Politics in
Thomas Hobbes's *Leviathan* and *De Cive***

*Tanrı-Din ve Siyaset İlişkisinin Thomas Hobbes'un Leviathan ve De Cive
Kitapları Işığında İncelenmesi*

Pervin Yiğit

Dr. Öğretim Üyesi, Arkin Yaratıcı Sanatlar ve Tasarım Üniversitesi İletişim Fakültesi
Assistant Professor, Arkin University of Creative Arts and Design Faculty of Communication
Kyrenia, Turkish Republic of North Cyprus
pervin.yigit@arucad.edu.tr
orcid.org/0000-0002-8060-8563

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

* This article is extracted from my master thesis entitled "The Question of Freedom in political philosophies of Thomas Hobbes and Jean-Jacques Rousseau". (Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara/Turkey, 2007) / Bu çalışma Kasım 2007 tarihinde tamamladığım "Thomas Hobbes ve Jean Jacques Rousseau'nun siyaset felsefelerindeki özgürlük problemi" başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlamıştır. (Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara/Türkiye, 2007).

Received / Geliş Tarihi: 28 July / Temmuz 2018

Accepted / Kabul Tarihi: 28 November / Kasım 2018

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2018

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık/December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1389-1401

Cite as / Atıf: Yiğit, Pervin. "The Analysis of the Relationship between God, Religion and Politics in Thomas Hobbes's *Leviathan* and *De Cive* [*Tanrı-Din ve Siyaset İlişkisinin Thomas Hobbes'un Leviathan ve De Cive Kitapları Işığında İncelenmesi*]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2018): 1389-1401.
<https://doi.org/10.18505/cuid.597766>

Abstract: Thomas Hobbes (1588-1679) was a significant political theorist who could be regarded as the founder of social contract theories. Hobbes's philosophy is worthy of attention in the history of political thought due to his definition of natural state, the reasons of the formation of civil society, authorization and political obligation. Specifically, he focused on the rationalization of political obligation to the sovereign in order to strengthen monarchy in the given era. Meanwhile, he could not exclude the concept of God due to the conditions of the century. Therefore, he preferred integrating the concept of God into his political philosophy by means of moral laws and moral obedience after he had introduced the idea of social contract theory. Furthermore, in contrast to previous thinkers, he gave God a secondary role in the maintenance of political and social order. Excluding the idea of God and the obedience of unwritten laws gave rise to discussion about Hobbes's rejection of the existence of God although he did not accept these accusations. In this paper it is argued that, Hobbes was an atheist and he used religion only as a political instrument for the sake of the social order. In other words, this paper clarifies the idea that Hobbes used religion and the fear of God as a tool in order to force individuals to obey written laws under a sovereign. In order to indicate the rightness of this argument, his main ideas stated in *De Cive* and *Leviathan* are analysed and the place of religion and God in his theory is examined in this paper.

Summary: Thomas Hobbes had lived in the seventeenth century England in which the social and political order was under threat and the obligation to the sovereign was in need of justification. The developments in natural science and the alterations in philosophical thought that made rationalization significant, led to question the power of the sovereign and free will of the individuals in the given period. Therefore, the questions concerning God, religion and political obligation had been emerged.

The prevalent philosophy of Hobbes was to reject Aristotelian teleology, and he aimed to replace it with a mechanistic view. His insistence on modern natural science made him to defend that political philosophy also should be grounded in mechanistic approach. Briefly, he eliminated the preliminary role of God from his political philosophy. However, he did not reject the existence of God while arguing this.

In his books that are analysed in this paper; *De Cive* and *Leviathan*, Hobbes stated that individuals were important as parts of the society but naturally they were not political beings. Therefore, they needed to enter into a political association in order to survive. In other words, the weakness of humankind necessitated the establishment of political society. Although a human being was not naturally political, a political association was not against to human nature. Hobbes insisted that a civil society as an artificial product needed to be established for the sake of the individuals. In the absence of civil law and a common authority namely a coercive power, human beings were under threat. Under these conditions, a human being was in need of focusing on his/her self-preservation alone and she/he would try to achieve it at all costs. Therefore, in order to prevent such a state of war, individuals chose to leave their unlimited freedom and enter into a society under a sovereign.

Actually what provided human security was not the existence of a political society; rather it was a coercive power. For Hobbes, coercive power was a requirement to make individuals live in a peaceful environment. Put another way, individuals needed to be frightened from a power to form a society firstly and to keep the society alive secondly. Without the concept of fear, Hobbes would have never been successful in finding a ground for coercive political power in his political theory since the element of fear is required when private interests of the individuals conflict with the common good. At this point, he used the concept of God in his theory. In this paper it is argued that the concept of obligation to make selfish human beings ideal subjects was left incomplete without the role of religion in Hobbes's theory. The subjects chose to enter into political establishment due to fear and the need for security. Such a need, for Hobbes, should have been supported with the fear of God. However, he did not use the fear of God and the existence of moral obligation in the state of nature. Rather, he inferred the

Pervin Yiğit. Tanrı-Din ve Siyaset İlişkisinin Thomas Hobbes'un Leviathan ve De Cive ...| 1391

existence of God, when he needed to find a solid basis for political obligation to maintain the political order.

Hobbes clarified natural laws, moral laws and divine laws in his books. For him, natural laws were moral laws, and they could be considered as the divine laws as well. Therefore, all were same and all were given by God since God gave reason to every human being and people could derive those laws through their reason. Till that point, there was room for moral obligation both in state of nature and in civil society. However, Hobbes surprisingly added that human beings in the state of nature did not have moral conscience and they were not obliged by moral laws. For Hobbes, natural laws/ moral laws or God's laws whatever we call them, could become laws if and only if they were commanded by a civic sovereign. Although he had accepted that there would be moral laws in the state of nature, he added that there could not be moral obligation before human entered into a society.

When there was a coercive power that pushed human beings to keep the covenant, natural laws as the commands of God turned to be obligations. This means that moral principles were meaningless without a political power. Moreover, it could be stated that the dictates of reason and God's laws were distinct for Hobbes and this idea make us think that Hobbes was not a believer at all. However, he needed the power of religion for providing a basis for obligation. That is the reason why he aimed to use God as an instrument in his theory. He also seemed to limit the absolute power of the sovereign and form a basis for obligation theory. In other words, rather than making a religious justification of God's existence, he led the sovereign to use religion as an instrument for political and social order. What Hobbes tried to do was to indicate that Leviathan is made up of the individuals, and people had to obey the sovereign due to their authorization and consent. He based his political theory on the will of the subjects rather than God. People entered into a civil society and refrained of their freedom in order to get protection from the sovereign. Therefore, they needed to obey the sovereign since they gave consent to be a part of it. In other words, obedience of the subjects is justified through the power of the sovereign which was limited by God at the same time.

It is argued in this paper that, Hobbes tried to restrict the sovereign by introducing Divine Will, while in fact he guaranteed the absolute power of the sovereign without making it accountable, neither to an earthly nor to a divine power. In order to defend this, his arguments in De Cive and Leviathan were analysed in detail.

Keywords: Philosophy of Religion, Sociology of Religion, Moral Laws, Natural Laws, Thomas Hobbes.

Tanrı-Din ve Siyaset İlişkisinin Thomas Hobbes'un *Leviathan* ve *De Cive* Kitapları Işığında İncelenmesi

Öz: Thomas Hobbes (1588-1679) toplum sözleşmesi teorisinin kurucusu olarak kabul edilen önemli bir siyaset kuramcısıdır. Hobbes'un doğal durumu tanımlaması, toplumun oluşmasındaki nedenleri belirtmesi, yetkiye ve siyasi yükümlülükler için fikirleri siyasi düşünce tarihinde dikkat çeker. Düşünür, özellikle yaşadığı yüzyılda monarşiyi güçlendirmek adına siyasal itaati meşrulaştırmanın gerekliliği üzerinde durmuş, dönemin koşullarından dolayı Tanrı fikrini tamamıyla dışlayamamıştır. Bu yüzden toplum sözleşmesi fikrini temellendirdikten sonra ahlaki yasalar ve yükümlülükler aracılığı ile Tanrı kavramını teorisine dahil etmeyi seçmiştir. Bununla birlikte, kendisinden önceki düşünürlerin aksine Tanrı'ya siyasal ve toplumsal düzeni sağlama hususunda ancak ikincil bir görev vermiştir. Tanrı kavramını ve yazılı olmayan kuralların yükümlülüğünü dışlaması, söz konusu dönemde Hobbes'un ateist olduğuna dair tartışmalara yol açsa da, kendisi bunu kabul etmemiştir. Bizim kanaatimiz, Hobbes'un aslında bir ateist olduğu ve Tanrı fikrini sadece toplumun düzenini sağlamak için siyasi bir araç olarak kullandığı yönündedir. Bir başka deyişle, argümanımız; Hobbes'un dini ve Tanrı korkusunu, bireyleri yazılı yasalara uymaları yönünde zorlamak için kullandığı şeklindedir. Bu argümanın haklılığını gösterebilmek için makalemizde Hobbes'un *De Cive* ve *Leviathan* kitaplarındaki argümanları analiz edilmiş ve geliştirmiş olduğu kuramda dinin ve Tanrı'nın yeri incelenmiştir.

Özet: Thomas Hobbes, İngiltere’de sosyal ve siyasi düzenin tehlike altında olduğu ve egemen gücün meşrulaştırılması gerektiği bir dönem olan onyedinci yüzyılda yaşamıştır. Doğal bilimlerdeki ilerlemeler ve felsefik düşünce yapısındaki değişimler, rasyonaliteyi önemli kılarak, söz konusu dönemde egemenin gücünün ve bireylerin özgür istencinin sorgulanmasına olanak vermiştir. Bu yüzden, Tanrı, din ve siyasi yükümlülükler ile ilgili sorunlar da yeni bir boyut kazanmıştır.

Hobbes’un esas felsefesi Aristoteles teleolojisini çürütmek ve sonrasında da onu mekanik yaklaşım ile değiştirmektir. Hobbes’un modern doğal bilimlere olan yaklaşımı, siyaset felsefesini de mekanik bir yaklaşımla temellendirmeye itmiştir. Bu sebeple, Tanrı’nın birincil rolünü siyaset felsefesinden çıkarmış, ama bunu yaparken de Tanrı’nın varlığını inkar etmemiştir.

Hobbes’un bu makalede tartışılan kitapları; *De Cive* ve *Leviathan*’da, bireylerin toplumun önemli parçaları olduğundan ama doğal olarak siyasi birer varlık olmadıklarından bahsedilir. Hobbes’a göre bireyler hayatta kalmak için siyasi bir kurumun altına girmek durumundadırlar. Bir başka deyişle, insanın zayıflığı, siyasi toplumun kurulmasını gerekli kılmıştır. İnsan doğal olarak siyasi bir varlık olmasa dahi, siyasi bir kurum altında yaşamak insan doğasına aykırı bir durum değildir. Hobbes’un üzerinde durduğu temel nokta, sivil toplumun yapay bir ürün olsa dahi bireylerin refahı için gerekli olduğudur. Yazılı yasaların ve bir otoritenin, kısacası zorlayıcı bir gücün olmaması halinde, insanlar tehlike altında olacaktır. Bu koşullar altında, bir kişinin kendisini koruması için ne gerekiyorsa yapacağı şaşırtıcı bir durum değildir. Böylesi bir savaş durumunu engellemek için, kişiler doğal durumdaki sınırsız özgürlüklerini bırakarak, egemen bir gücün altında yaşamayı tercih edeceklerdir.

Aslında Hobbes’a göre, insanın güvenliğini sağlayan siyasi toplumun varlığı değil, zorlayıcı bir gücün varlığıdır. Bu güç, insanların barış içerisinde yaşamaları için gereken koşuldur. Bir başka deyişle, bireyler önce toplumu oluşturmak için sonra da o toplumun devamlılığını sağlamak için bir güçten korkmalıdırlar. Korku kavramı olmadan Hobbes’un bahsettiği siyasi güce bir temel bulmak zor olacaktır çünkü korku faktörü bireylerin kişisel çıkarları ile toplumsal iyinin karşı karşıya geldiği durumlarda, bireyi korkutarak siyasi güce uymayı zorlayacak ve böylece toplumsal refahı sağlayacaktır. Bu noktada, Hobbes’un kuramına Tanrı kavramı dahil olur. Bu makalede, Hobbes’un kuramında dinin rolü olmadan siyasi yükümlülük kavramının eksik kalacağı tartışılmıştır. Bireyler birbirlerinden korktukları için ve güvenliğe ihtiyaçları oldukları için bir toplumun altında yaşamayı tercih ederler. Hobbes’a göre bu ihtiyaç Tanrı korkusuyla desteklenmelidir. Fakat, Hobbes ne Tanrı korkusunu ne de ahlaki yasaların varlığını doğal durumda kullanmıştır. Bunun yerine, sonrasında siyasi düzen için gerekli olan yükümlülükler için bir temel bulmak için, Tanrı kavramını kullanmayı seçmiştir.

Hobbes, burada analiz edilen kitaplarında doğal yasalar, ahlaki yasalar ve ilahi yasalar kavramlarını açıklar. Ona göre, doğal yasalar ahlaki yasalardır ve aynı zamanda ilahi yasalar olarak da adlandırılabilirler. Bu yüzden üçü de aynı görünür ve hepsi de Tanrı tarafından verilir. Tanrı her bireye akıl verdiğinden, herkes bu yasalara akılları aracılığı ile ulaşabilir. Hobbes’un kuramında bu noktaya kadar, sadece sivil toplumda değil, doğal durumda da ahlaki yükümlülüklerin olmasına imkan veriliyordu. Fakat, Hobbes insanların doğal durumda ahlaki bilinçlerinin olmadığını ve ahlaki yasalara uymak zorunda olmadıklarını söyler. Ona göre doğal yasalar, ahlaki yasalar ya da Tanrı’nın yasaları, adına her ne dersek diyelim, yükümlülük yaratan yasalar olmaları için bir sivil otoritenin yaptırımında olması gerekir. Her ne kadar da doğal durumda ahlaki yasaların varlığından söz etse de, söz konusu yasaların insanların toplum altında yaşamaya geçmeden önce yükümlülüğe yol açmadığını da ekler.

Doğal yasalar sadece insanları toplum altında birleştirmeye zorlayacak bir güç olması halinde, Tanrı’nın buyrukları olarak zorunluluğa dönüşürler. Bu demektir ki; ahlaki ilkeler siyasi bir güç olmadığı sürece anlamsızdırlar. Hobbes’un felsefesinde aklın buyrukları ve Tanrı’nın yasaları iki farklı kavram olarak ortaya çıkar; bu durum da bizi Hobbes’un aslında Tanrı’ya inanmadığını savunmaya kadar götürülebilir. Halbuki, Hobbes’un yükümlülükleri meşrulaştırmak için dinin gücüne ihtiyacı vardır. Bu sebeple, Tanrı’yı bir araç olarak kullanmayı seçmiştir. Böylece, egemenin mutlak gücünü de sınırlamış ve yükümlülükler için de bir

temel bulabilmiştir. Bir başka deyişle, Tanrı'nın varlığının dini açıdan meşrulaştırmasını yapmak yerine, egemen gücün eline dini ve Tanrı'yı siyasi ve sosyal düzene ulaştırmak için bir araç olarak vermiştir. Hobbes'un göstermeye çalıştığı, Leviathan diye adlandırdığı toplumun bireylerden oluştuğu ve bu bireylerin egemen güce biat etme sebeplerinin, kendilerinin vermiş olduğu rıza ve yetki olduğudur. Kısacası, Hobbes siyaset felsefesinin temelinde Tanrı'yı değil, öznelerin özgür iradelerini koyar. Bireyler doğal durumdaki sınırsız özgürlüklerinden feragat ederek bir egemen altında yaşamaya rıza göstermişlerdir, çünkü karşılığında güvenliklerini sağlayacaklardır. Bu anlaşma gereği egemene itaat etmeyi kabul ederler. Böylece siyasal olarak bireyin bağlı bulunduğu yükümlülükler Tanrı kavramı ile sınırlandırılmış olan egemenin gücü ile meşrulaştırılmış olur.

Bu makalede, Hobbes'un egemenin mutlak gücünü ilahi irade olan Tanrı ile sınırlandırmış olduğu gösterilir. Aslında Hobbes'un yapmaya çalıştığı, egemenin gücüne mutlakiyet sağlayarak, onu ne dünyevi ne de ilahi bir güce karşı sorumluluk altına sokmaktır. Bunu nasıl başardığı ise bu makalede, Hobbes'un *De Cive* ve *Leviathan* kitaplarının analiz edilmesi ile detaylı olarak gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Felsefesi, Din Sosyolojisi, Ahlak Yasası, Doğal Yasa, Thomas Hobbes.

INTRODUCTION

Seventeenth-century England that Thomas Hobbes was living in was a period of political instability. Therefore, the social and political order was under threat and the obligation to the sovereign was in need of justification. Jonathan M. Wiener indicated the political situation as follows:

"The king had been executed, the House of Lords abolished, and Cromwell declared head of the new Commonwealth; the new government's first task was to persuade moderate and hostile groups that the revolution was really over. That is, Cromwell needed a theory of political obligation which could persuade Presbyterians and Royalists to abandon their sworn obligations to protect the life of the king, take the oath of allegiance to the Commonwealth, and obey what they considered to be a usurping power".¹

Apart from the political situation, the prevalent philosophy had been facing an alteration which would lead other problems arise. Till the seventeenth century, it was believed that Aristotelian theology would give answers to many social, political and natural concerns. However, the improvements in philosophical thought indicated that medieval world could no longer provide a complete understanding of political and social life in the given period.

For Hobbes, "political philosophy in the seventeenth century had to be grounded in modern natural science, with its mechanistic approach, rather than in outdated Aristotelian teleology".² Since Aristotelian philosophy was considered as inadequate, Hobbes wanted to replace it with mechanistic theory of nature. A positivistic reading of modern science and a new way of looking at society became necessary in the conditions of the given century. However, his mechanistic view and his premises emerged from it let me argue that God does not have a role in his political theory.

Although Hobbes tried to prove the existence of God in his works and insisted on indicating himself as a believer, I argue that there are inconsistencies in his political philosophy which led me to assert that he was an atheist. In the following sections, the details in his works *De Cive* and *Leviathan* are analysed and the inconsistencies regarding religion and God are clarified.

¹ Jonathan M. Wiener, "Quentin Skinner's Hobbes", *Political Theory*, 2/3 (1974): 252.

² Andrzej Rapaczynski, *Nature and Politics: Liberalism in the Philosophies of Hobbes, Locke and Rousseau* (Ithaca: Cornell University Press, 1987), 28.

1. THE REASONS WHY HUMAN BEINGS CHOSE TO BE PARTS OF A POLITICAL SOCIETY

In order to investigate the place of God in Hobbes's theory, it is required to examine the state of nature firstly to grasp the necessity of a political society. As mentioned above, Hobbes was opposed to Aristotelian way of thought and tried to destruct him in natural, political and social arenas. According to Aristotle, "man was by nature social, since only a beast or a God could live alone".³ This also meant that society as a whole is more significant than the subjects as individuals. Whereas for Hobbes, individuals are important as a part of the society but naturally they are not political beings. The lives of human beings are naturally "solitary, poor, nasty, brutish, and short",⁴ therefore they need to enter into a political association in order to survive. In brief, the weakness of humankind necessitates the establishment of political society. Although a human being is not naturally political, a political association is not against to human nature. What Hobbes insisted that a civil society as an artificial product needs to be established for the sake of the individuals.

Hobbes, in his works, had frequently used "for the sake of the individuals" to rationalize the necessity of a political establishment. Since he defined the nature of human beings in a negative way, he had to infer the need of a political society secondly. Humankind in state of nature is equal and has the capacity to destroy each other. They have natural equality of strength and other faculties,⁵ and this led them to have willingness and courage to hurt each other.⁶ In *Leviathan* he also stated that "NATURE hath made human so equal in the faculties of body and mind",⁷ and "there is not ordinarily a greater sign of the equal distribution of anything than that every man is contented with his share".⁸

Their individual interests differ from the common good and since they are all equal they would be in competition for honour and dignity. Such a state of nature could only be a state of war which was summarized by Hobbes that; homo homini lupus [a human being is a wolf to another human being]. The only judge in the state of nature would be the intention and consciousness of the agents.⁹

In the absence of civil law and a common authority namely a coercive power, human beings are under threat. It is not surprising that a human being is in need of focusing on his/her self-preservation alone and she/he would try to achieve it at all costs. Therefore, in order to prevent such a state of war, individuals choose to leave their unlimited freedom and enter into a society under a sovereign. In Hobbes's political philosophy they could live and enjoy a peaceful life under security if and only if they accept the common authority and its power under a political establishment.

Actually what provides human security is not the existence of a political society; rather it is a coercive power. In other words, it is the political obligation which leads these ego-centric and aggressive human beings to be good and social. In order to achieve self-preservation directly, and social and political order indirectly, human beings have to obey political power. At this point, fear becomes the main motive in maintaining the society. Since humankind has fear of losing their lives, they enter into a political establishment and afterwards they obey the coercive power as they are frightened of that power. In *De Cive* Hobbes stated that

³ Aristotle, "Politics" in *The Complete Works of Aristotle*, trans. and ed. Jonathan Barnes (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1984), 1253a.

⁴ Thomas Hobbes, *Leviathan*, ed. Richard Tuck (Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1996), 26.

⁵ Thomas Hobbes, *De Cive, or on The Citizen*, eds. Richard Tuck, and Michael Silverthorne (New York: Cambridge University Press, 1998), 31.

⁶ Hobbes, *De Cive*, 25-26.

⁷ Hobbes, *Leviathan*, 86.

⁸ Hobbes, *Leviathan*, 87.

⁹ Hobbes, *De Cive*, 54.

"fear is what guarantees that people perform their obligations"¹⁰. Both in the formation of the society and keeping the society alive, fear is the main basis in Hobbes's theory. According to Alan Ryan, a scholar of Hobbes, in *Leviathan* Hobbes tried "to persuade readers to keep their eyes on the object of fear as the main motive to keep covenant"¹¹. Similarly for Johann P. Sommerville, Hobbes uses fear to "denote a reasonable, well-grounded fear"¹², to justify his theory of obligation.

2. THE ROLE OF RELIGION AND GOD

In the light of these facts, Hobbes easily justified the absolute and repressive character of the political power. Without the concept of fear, he would have never been successful in finding a ground for coercive political power in his political theory. As he clearly defined the state of nature, he concluded that those human beings are in need of a political power which could be regarded as a tyrannical power in order to live in a secure environment.

In *De Cive*, he clarifies the need of the fear of punishment through common power with these words: "No accord or association based on agreement can give the security required for the practice of natural justice, without some common power to control individuals by instilling a fear of punishment".¹³ He also stated that the element of fear is required when private interests of the individuals conflict with the common good in order to direct human to the latter for maintaining peace among society.¹⁴ Similarly in *Leviathan* he added his famous sentence regarding the repressive power of the sovereign; "covenants, without the sword, are but words and of no strength to secure a man at all".¹⁵

Absolute monarchy or tyranny with a forcible power is a scope of another paper; what I want to focus on now is the nature of obligation in a society and the absence of God's role within this theory. I argue that the concept of obligation to make selfish human beings ideal subjects was left incomplete without the role of religion in Hobbes's theory. If, as Hobbes stated that, there is God, then there should be moral obligations in the state of nature. As seen above, Hobbes justified the formation of the society by means of fear and the need for security. However, such a need would had been supported with the fear of God in order to make human beings socially good. Put another way, let us ask; if fear is the main motive for human beings and they are naturally aggressive and self-interested, why Hobbes did not infer the necessity of God's existence and the unwritten moral laws in order to rectify the nature of human beings?

While there are some authors like Howard Warrender who considers God as the only basis of both moral and political obligation in Hobbes's theory,¹⁶ I argue that Hobbes did not give attention to moral theory and ignore human beings as the moral beings when he was trying to construct his political philosophy on fear and justify political obligation for the sake of the English establishment. For David Gauthier, Hobbes's mechanistic point of view prevents him from dealing with the metaphysical side of human existence.¹⁷ On the other hand, there are other scholars like Richard Tuck, Crawford B. Macpherson and Frederick S. McNeilly

¹⁰ Hobbes, *De Cive*, 38, 84. See also, Vicente Medina, *Social Contract Theories: Political Obligation or Anarchy?* (Savage: Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 1990), 18.

¹¹ Hobbes, *De Cive*, 71-72. See also, Alan Ryan, "Hobbes's Political Philosophy" in *The Cambridge Companion to Hobbes*, ed. Tom Sorell (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 225.

¹² Johann P. Sommerville, *Thomas Hobbes: Political Ideas in Historical Context* (Basingstoke: MacMillan, 1992), 33.

¹³ Hobbes, *De Cive*, 72.

¹⁴ Hobbes, *De Cive*, 71.

¹⁵ Hobbes, *Leviathan*, 117.

¹⁶ Howard Warrender, *The Political Philosophy of Hobbes, His Theory of Obligation* (Oxford: Clarendon Press, 1957).

¹⁷ David P. Gauthier, *The Logic of Leviathan: The Moral and Political Theory of Thomas Hobbes* (Oxford: Clarendon Press, 1969), 95.

who argue that morality is possible in Hobbes's theory despite his mechanism and psychological egoism.¹⁸ No matter there is room for morality in Hobbes's theory, still the role of God is problematic and could not find place in Hobbes's theory of obligation despite the fact that his attempt in providing an extremely powerful theory of obligation.¹⁹

Let us examine what he introduced as God's laws to analyse what moral obligation meant in his theory. In *De Cive*, Hobbes clarified natural laws, moral laws and divine laws in detail. For him, natural laws are moral laws,²⁰ and they could be considered as the divine laws as well. Therefore, all are same and all are given by God since God gives reason to every human being and people could derive those laws through their reason. Till that point, there is room for moral obligation both in state of nature and in civil society. However, Hobbes surprisingly added that human beings in the state of nature do not have moral conscience and they are not obliged by moral laws. For Hobbes, natural laws/ moral laws or God's laws whatever we call them, could become laws if and only if they are commanded by a civic sovereign. Although he had accepted that there would be moral laws in the state of nature, he added that there could not be moral obligation before human entered into a society.

Warrender argues that Hobbes's state of nature is a "moral vacuum" and God's laws turned to be obligatory after the formation of the civil society.²¹ Human beings do not obey natural laws as the laws of God but as the laws of the sovereign. In other words, there are moral principles in the state of nature like in civil society but they do not create obligations for human beings in the absence of coercive power. It becomes clear in Hobbes's following words: "Law of Nature gives rise to an obligation in the internal court [in foro interno] or in conscience always and everywhere; but in the external court [in foro externo] it gives rise to obligation only when it can be kept with safety".²²

Actually, when there is a coercive power that pushes human beings to keep the covenant, natural laws as the commands of God turned to be obligations. Warrender interpreted this situation and introduced that moral principles have suspended obligations in the state of nature and they turned to be full obligation through the force of the sovereign.²³

Besides the discussions of moral obligation and the question of God's role regarding it, another problem about the infants and non-believers had emerged in Hobbes's theory. In *De Cive*, Hobbes defined natural laws as the laws which God gives human by natural reason.²⁴ It could be inferred that human beings have natural laws innately and they must exist in infants as well. However, he asserted that infants are not born with moral sense. Regarding non-believers he stated that, although human knows that God exists by their natural reason, if there would be some people who still did not believe in God, then God will punish them.²⁵ As was mentioned above the laws of nature could be known through reason, yet they are regarded as the laws of God as well. Since Hobbes did not make a distinction between believers and non-believers regarding obedience, it could be asserted that for him, the laws of nature do not have any connection with God; rather they are merely the products of reason. This point could also be regarded as the proof of Hobbes's irreligious views.

¹⁸ Richard Tuck, "Hobbes's Moral Philosophy" in *The Cambridge Companion to Hobbes*, ed. Tom Sorell (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 187; Frederick S. McNeilly, *The Anatomy of Leviathan* (New York: St. Martin's Publications, 1968) and C. Brough Macpherson, *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke* (Oxford: Clarendon Press, 1962).

¹⁹ Steve Beackon and Andrew Reeve, "The Benefits of Reasonable Conduct: The Leviathan Theory of Obligation", *Political Theory*, 4/4 (1976), 424.

²⁰ Hobbes, *De Cive*, 55.

²¹ Warrender, *The Political Philosophy of Hobbes*, 5.

²² Hobbes, *De Cive*, 54.

²³ Warrender, *The Political Philosophy of Hobbes*, 44.

²⁴ Hobbes, *De Cive*, 156.

²⁵ Hobbes, *De Cive*, 164.

Hobbes tried to destruct the medieval thought in different ways. In fact, natural laws as the laws of God to make human beings achieve moral and social order were a medieval thought. Hobbes had reformed this idea and defined laws of nature as the laws of reason in *Leviathan*.²⁶ Although it seemed to be necessary in seventeenth century philosophy to use natural laws and God's laws interchangeably, they appeared to be different in Hobbesian sense. For Gauthier, "[w]hat is important to Hobbes's moral and political theory is natural law qua dictate of reason, not qua command of God".²⁷ That is to say, the dictates of reason and God's law are distinct for Hobbes and this idea make us think that Hobbes is not a believer at all.

In addition to this, Hobbes had eliminated the possibility of a prior obligation before a political one by stating that there was no moral obligation in the state of nature. For some critics like Warrender, it could be stated that moral obligation to obey the civil law after the formation of the society would be impossible if there had not been a moral obligation before the institution of civil law.²⁸ Clearly, moral obligation to sovereign or moral obligation alone means that there is moral obligation in the state of nature. Otherwise, civil laws would not be effective as laws of nature or laws of God are the complementary of the civil law.²⁹ Likely Sommerville argues that political obligation in Hobbes's system necessarily presuppose a prior obligation.³⁰ As Stuart Brown says, obligation after the formation of the society would be meaningless without the existence of such a prior covenant.³¹ For these critics, political obligation could not be guaranteed without introducing moral obligation in the state of nature.

On the contrary, Gauthier and Michael J. Oakeshott defended Hobbes that obligation for keeping a covenant does not necessitate any prior obligation like a moral one existing in the state of nature.³² In order to support Hobbes, Oakeshott suggested using rational obligation instead of moral obligation in Hobbes's theory. In state of nature, he thought that the obligation could be seen as a rational one rather than a moral one. In state of nature;

"A man may be prevented from willing a certain action because he perceives that its probable consequences are damaging to himself. Here the impediment is internal, a combination of rational perception and fear, which is aversion from something believed to be hurtful. In a sense, such a person is obliged, but this is a case of fear and reason limiting his power and not a moral obligation".³³

No matter Hobbes used obligation as the rational one or not, still the absence of obligation in state of nature is problematic in his system. Since this means that, neither the idea of God nor the natural laws could be considered as the source of obligation. The sovereign was left as the only source and this makes it an absolute and repressive power which attracted criticisms even in the seventeenth century England.

Another point that drew the attention to the role of God in Hobbes's theory is his materialist arguments regarding the existence of God. In *Leviathan*, Hobbes asserts that;

"Curiosity, or love of the knowledge of causes, draws a man from consideration of the effect to seek the cause; and again, the cause of that cause; till of necessity he must come to this thought at last, that there is some cause whereof there is no former cause, but is eternal;

²⁶ Hobbes, *Leviathan*, 111.

²⁷ Gauthier, *The Logic of Leviathan*, 70.

²⁸ Warrender, *The Political Philosophy of Hobbes*, 7.

²⁹ Warrender, *The Political Philosophy of Hobbes*, 150.

³⁰ Sommerville, *Thomas Hobbes*, 54.

³¹ J. Roland Pennock, "Hobbes's Confusing "Clarity" - The Case of "Liberty"", *The American Political Science Review*, 54/2 (1960), 434.

³² Gauthier, *The Logic of Leviathan*, 42. Michael J. Oakeshott, "Introduction to Leviathan" in *Leviathan* (Oxford: Basil Blackwell, 1946), lx.

³³ Oakeshott, *Introduction to Leviathan*, lx.

1398 | Pervin Yiğit. The Analysis of the Relationship between God, Religion and Politics ...

which is it men call God. So that it is impossible to make any profound inquiry into natural causes without being inclined thereby to believe there is one God eternal; though they cannot have any idea of Him in their mind answerable to His nature".³⁴

God as the first cause was a prevalent proof in medieval thought. However, his proof of God has no basis except being introduced as the first cause since Hobbes believed that human beings could not have an idea or image of God. What people can infer through reason is that, God must exist as the first cause, but God could not be understood. At this point it would be helpful to quote Hobbes again;

"Whatsoever we imagine is finite. Therefore, there is no idea or conception of anything we call infinite. No man can have in his mind an image of infinite magnitude; nor conceive infinite swiftness, infinite time, or infinite force, or infinite power. When we say anything is infinite, we signify only that we are not able to conceive the ends and bounds of the thing named, having no conception of the thing, but of our own inability. And therefore the name of God is used, not to make us conceive Him (for He is incomprehensible, and His greatness and power are unconceivable), but that we may honor Him".³⁵

Human beings could have idea about anything through their senses; human beings could not comprehend anything which is not subject to senses.³⁶ Since God could not be perceived by sense, human beings could not have the idea of God. To clarify, Hobbes added that sense impressions are the movements in the organs of sense which are caused only by external objects, and they lead movements in brain which are called ideas.³⁷ Therefore, we could infer that Hobbes could be an atheist as Gauthier states that "[i]t is impossible to know that something is without knowing what it is".³⁸ Agreeing with him, Samuel I. Mintz also argues that Hobbes is irreligious since his system that was based on the nominalist account of knowledge and a materialistic account of the universe necessarily makes him sceptic about God.³⁹

Nonetheless, another proof of Hobbes's irreligious attitude is that; he constructed his theory on the foundations of fear and self-preservation. He also added that self-preservation is a duty and humankind need to enter into a society to secure themselves. However, if self-preservation is regarded as a duty, then whose duty is that? The answer could only be God. Regarding self-preservation as a duty and using it to justify the entrance to political obligation without admitting it as the command of God have arisen an inconsistency in Hobbes's system. In brief, fear or self-preservation solely could form the basis of obligation in his system, and so he did not need the existence of God. That is the reason why he aimed to use God as an instrument in his theory to strengthen it, not to be considered as an atheist and most importantly to limit the absolute power of the sovereign.

3. RELIGION AS A TOOL IN THE HANDS OF THE AUTHORITY

Hobbes attacked medieval thought by weakening the religious ground of political obligation. Still it could not be argued that Hobbes completely disregarded the importance of religion in his political system. Rather he considered religion as a tool for the authority to maintain the society and also he used it to defend himself against the arguments of absolute power. According to Andrzej Rapaczynski, Hobbes did not provide religious justification for

³⁴ Hobbes, *Leviathan*, 74.

³⁵ Hobbes, *Leviathan*, 23.

³⁶ Hobbes, *Leviathan*, 13.

³⁷ Hobbes, *Leviathan*, 13.

³⁸ Gauthier, *The Logic of Leviathan*, 179.

³⁹ Samuel I. Mintz, *The Hunting of Leviathan; Seventeenth-Century Reactions to the Materialism and Moral Philosophy of Thomas Hobbes* (Cambridge: Cambridge University Press, 1962), 23.

the maintenance of the society but he made the sovereign to use religion as an instrument to achieve this goal.⁴⁰

Figure 1. Frontispiece of *Leviathan*.⁴¹



Figure 1 shows how *Leviathan* was depicted in 1651. The sovereign King made up of individuals who are looking towards him as it is clear in Hobbes's following words; "A multitude of men, are made one person, when they are by one man, or one person, represented; so that it be done with the consent of every one of that multitude in particular."⁴² The sovereign has a sword in one hand and a crosier in the other. The sword represents the civil laws and the elements below the sword signify monarchy. A crosier in the other hand is to depict unwritten or God laws and the elements on the right depict the church. The name Leviathan is taken from Hebrew Bible by Hobbes.⁴³ It is a giant creature in the Book of Job, and Hobbes

⁴⁰ Rapaczynski, *Nature and Politics*, 28.

⁴¹ Thomas Hobbes, *Leviathan*, accessed: 18 November 2019, https://books.google.com.cy/books?id=v54TEXoypd4C&printsec=frontcover&dq=leviathan&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKewjoq5yqg_TIAhWMHxQKHZSjCZwQ6AEIMjAB#v=onepage&q=leviathan&f=false

⁴² Hobbes, *Leviathan*, 16.

⁴³ John E. Hartley, *The Book of Job*, (Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing, 1988).

1400 | Pervin Yiğit. The Analysis of the Relationship between God, Religion and Politics ...

may have used this word to define absolute power of the sovereign. Leviathan, this mortal God, took his authority both from his sword and crosier and it is able to oblige people to achieve social and political order by using them. This picture also clarifies the idea of Hobbes which denies the existence of moral obligation prior to a common power. Both laws, civil and moral ones derive their authority from the absoluteness of the coercive power.

The point needs attention here is that; for Hobbes the sovereign's power alone is significant. Put in another way sovereign is more powerful than God. His aim was not to justify obedience of people by using moral laws and the fear of God. What he tried to do is to indicate that Leviathan is made up of the individuals, and people had to obey the sovereign due to this fact. Since he insisted on explaining the importance of authorization and consent of the individuals, he based his political theory on the will of the subjects rather than God. People enter into a civil society and refrain of their freedom in order to get protection from the sovereign. Therefore, they need to obey the sovereign since they give consent to be a part of it. In other words, obedience of the subjects is justified through the power of the sovereign that was given by the subjects before.

By giving religion a secondary role in his system, Hobbes guaranteed the absolute power of the sovereign. Church, Bible or any other elements of religion could not have independent power from the sovereign. Therefore for some critics it could be concluded that, Hobbes's system had atheistically consequences.⁴⁴ Apart from inferring consequences for atheism, Hobbes could be regarded even as an atheist.

CONCLUSION

Hobbes defined state of nature, gave reasons of the formation of the civil society and finally made sovereign touchstone in his political theory. Based on the negative picture of the state of nature, he rationalized both the entrance to an establishment and the absolute power of the sovereign. Human beings had to obey the sovereign at all costs because everyone wanted to preserve their lives. Actually, people had duties toward the sovereign as it protected their lives. Yet, the sovereign was not under any obligation. In the conditions of the century, this meant that sovereign has absolute power, clearly even God could not limit the power of the sovereign.

Hobbes, being aware of this fact, stated that sovereign was subject to the laws of nature which were divine,⁴⁵ and tried to eliminate the criticisms on that point. However, this statement is another version of saying sovereign is accountable to natural laws. Being subject to laws of nature and being subject to God are two different arguments since Hobbes never said that natural laws were originated from God. If these laws were not considered as the laws of God, sovereign power could not be accountable to God. It could be limited by natural laws solely.

At this point, he tried to preserve both religion and God's power for the sake of the establishment. It is argued in this paper that, Hobbes used religion only as a political instrument. He gives the power of religion to the sovereign to strengthen its power. At the same time, he defended himself against the possible criticisms regarding the unlimited power of the sovereign. Yet, Hobbes's sovereign was limited by the natural laws directly and it was not under any obligation from God. To make it more clear, this paper was to argue that Hobbes tried to restrict the sovereign by introducing Divine Will, while in fact he guaranteed the absolute power of the sovereign without making it accountable, neither to an earthly nor to a divine power. Despite the fact that he defined religion as the fear of invisible but true power in *Leviathan*,⁴⁶ what Hobbes did was to use religion as a tool for providing stability in a political society. That idea could be interpreted as an attempt of secularisation but neither the

⁴⁴ Sommerville, *Thomas Hobbes: Political Ideas in Historical Context*, 167.

⁴⁵ Hobbes, *Leviathan*, 224 and Hobbes, *De Cive*, 82.

⁴⁶ Hobbes, *Leviathan*, 42.

conditions of the seventeenth century nor the conditions of England specifically was suitable for secularisation. Put another way, the developments in natural science, the emphasis of rationalization, the success of England in international arena, the increasing power of the Anglican church which provided a solid basis for secularization in the English Enlightenment had not been happened that period. Therefore, the absolute power of sovereign in his theory, and the inconsistencies between the concepts of natural law, God, and obligation in political and moral spheres could be interpreted as giving a secondary role to God, clearly decreasing the role of God and introducing both religion and fear of God as political instruments for the sake of the constitution. Briefly, Hobbes appeared as an atheist in the light of the arguments stated in *De Cive* and *Leviathan*.

REFERENCES

- Aristotle. *The Complete Works of Aristotle*, translated and edited by Jonathan Barnes. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1984.
- Beackon, Steve and Reeve, Andrew. "The Benefits of Reasonable Conduct: The Leviathan Theory of Obligation", *Political Theory*, 4/4 (1976): 423-438.
- Gauthier, David P. *The Logic of Leviathan: The Moral and Political Theory of Thomas Hobbes*. Oxford: Clarendon Press, 1969.
- Hartley, John E. *The Book of Job*. Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing, 1988.
- Hobbes, Thomas. *Leviathan*. London, 1676.
- Hobbes, Thomas. *Leviathan*, edited by Richard Tuck. New York: Cambridge University Press, 1996.
- Hobbes, Thomas. *De Cive; or, on The Citizen*, edited by Richard Tuck and Michael Silverthorne. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Macpherson, Brough C. *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- McNeilly, F. S. *The Anatomy of Leviathan*. New York: St. Martin's Publications, 1968.
- Medina, Vicente. *Social Contract Theories: Political Obligation or Anarchy?*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 1990.
- Mintz, Samuel I. *The Hunting of Leviathan; Seventeenth-Century Reactions to the Materialism and Moral philosophy of Thomas Hobbes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.
- Rapaczynski, Andrzej. *Nature and Politics: Liberalism in the Philosophies of Hobbes, Locke and Rousseau*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- Ryan, Alan. "Hobbes's Political Philosophy". *The Cambridge Companion to Hobbes*. Ed. Tom Sorell. 208-245. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Sommerville, P. Johann. *Thomas Hobbes: Political Ideas in Historical Context*. Basingstoke: MacMillan, 1992.
- Tuck Richard. "Hobbes's Moral Philosophy". *The Cambridge Companion to Hobbes*. Ed. Tom Sorell. 175-207. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Oakeshott, Michael J. "Introduction to Leviathan" in *Leviathan*. Oxford: Basil Blackwell, 1946.
- Pennock, Roland J. "Hobbes's Confusing "Clarity" - The Case of "Liberty"", *The American Political Science Review*, 54/2 (1960): 428-436.
- Warrender, Howard. *The Political Philosophy of Hobbes, His Theory of Obligation*. Oxford: Clarendon Press, 1957.
- Wiener, Jonathan M. "Quentin Skinner's Hobbes", *Political Theory*, 2/3 (1974): 251-260.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1403-1418

**İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umut Düzeylerine
Etkisine Dair Ampirik Bir Araştırma**
(Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)
*An Empirical Research on the Effects of the Education Levels of Theology Faculty
Students on their Hope Levels*
(Erzincan Binali Yıldırım University Theology Faculty Case)

Fatih Kandemir

Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniv. İlahiyat Fak., Din Psikolojisi Anabilim Dalı
Assistant Professor, University of Erzincan Binali Yıldırım Faculty of Theology
Department of Psychology of Religion
Erzincan, Turkey
ffatihkandemir@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4988-2716

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

Received / Geliş Tarihi: 29 August / Ağustos 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 28 November / Kasım 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1403-1418

Cite as / Atıf: Kandemir, Fatih. "An Empirical Research on the Effects of the Education Levels of Theology Faculty Students on their Hope Levels (Erzincan Binali Yıldırım University Theology Faculty Case)[İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umut Düzeylerine Etkisine Dair Ampirik Bir Araştırma (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1403-1418.

<https://doi.org/10.18505/cuid.612806>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Copyright © Published by Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Sivas, 58140 Turkey. All rights reserved.

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

An Empirical Research on the Effects of the Education Levels of Theology Faculty Students on their Hope Levels (Erzincan Binali Yıldırım University Theology Faculty Case)

Abstract: The current study aims to examine the hope levels of theology students in the context of their education level. The correlational (relational) screening method was used in this study. The sample of the study consists of a total of 429 students (328 girls, 101 boys) studying at the Faculty of Theology at Erzincan Binali Yıldırım University. Hope levels of the students were determined by Karaca-Kandemir Hope Scale developed by Karaca and Kandemir. The scale consists of three sub-dimensions: goal-oriented, hope and significance, and stability. One-way analysis of variance (ANO-VA) was used for data analysis. According to the findings obtained as a result of the analysis, it is seen that the education levels of the Theology Faculty students cause differentiation in terms of goal-oriented and stability which are sub-dimensions of hope; however, it was found that the scale did not cause any difference in terms of hope and meaningfulness subscale and total hope levels. This finding did not corroborate the research hypothesis that the higher the education level of theology faculty students, the higher their hope level. The results, however, give an idea that theology education can have a positive effect on students' hope levels.

Summary: Hope, which is a fundamental feature of human existence, has many functions, both individually and socially. Hope, which is one of the main characteristics that distinguish human beings from other beings, is one of the most powerful tools that help create and implement future designs of individuals and societies. It is possible to see this powerful effect of hope in the object of all human works and actions such as art, literature, and architecture. However, despite the expressed impact of hope, religion, which accompanies it in the existential journey of humanity and is one of its most influential sources of motivation, has the potential to produce a highly useful function on hope. Because religion demands the individual to be future-oriented rather than the past. This demand of religion does not mean that the past actions of the individual and society have no importance. While building the future of the individual and society on lessons learned from the past, religion orders that he should not be a prisoner of his past and that he hopes for the energy he has produced by taking shelter in the attributes of Allah, Most Gracious and Merciful. For this reason, the Qur'an equates despair of Allah's mercy with coming out of religion (Yusuf 12 / / 87).

Despite the strong relations between religion and hope, empirical studies on the issue are not yet adequate. However, in recent times, especially with the effect of Positive Psychology, it is a fact that empirical studies have been carried out to determine the relationship of these emotions with religiosity about positive emotions such as patience, optimism, empathy, and self-regulation. One of the positive emotions expressed is hope. However, it is seen that some empirical studies have been conducted on the relationship between hope and religiosity. However, apart from these studies, empirical studies on higher education levels are needed in order to reveal the relationship between hope and religiosity in a healthier way. Because of the strong relationship between religion and hope, it is expected that there will be an increase in parallel with the religious education taken in higher education. From this point of view, this study primarily aims to reveal the strong connection between religion and hope. The main problem of this study, which is based on the primary hypothesis that learning religion at a higher education level, will increase the level of hope of students, is the relationship between theology education and hope. In this study, which was conducted to determine the hope levels of the students of the Faculty of Theology, the method of collecting information related to the questionnaire technique used in the screening model was used.

The population of the study consists of 744 students enrolled in Erzincan Binali Yıldırım University Theology Faculty in the fall semester of 2018-2019 academic year. The sample group of the research is 429 students in the faculty during the application period. Accordingly, 144 (33.6%) of the total students in the sample group were in the "preparatory class," 79 (18.4%) were in the "first grade", and 78 (18.2%) were in the "second grade," while 60 (14.0%) were in the "third grade," 68 (15.9%) were in the "fourth grade."

“Personal Data Questionnaire” and “Karaca-Kandemir’s Hope Scale” were used as data collection instruments. In the “Personal Data Questionnaire,” there are questions about the learning levels of the working group.

Karaca-Kandemir’s Hope Scale, which is used in the study, is a scale developed by Karaca and Kandemir based on their cultural codes to determine the hope levels of individuals.

The scale is a 5-point Likert type and consists of three sub-dimensions: “goal-oriented,” “hope and meaningfulness,” and “stability.” Of the 13 items in the scale, 8 (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 and 12) had a positive sentence structure such as “Dreaming about the future excites me,” 5 of them (3, 6, 8, 11 and 13) it has a negative sentence structure such as “I cannot bring the end of a job easily after starting a job.” In the scoring phase of the hope scale, negative sentences were reversed. While the lowest score that can be obtained from the “goal-oriented” dimension of the scale is 5, the highest score is 25; the lowest score that can be obtained from the dimension of “hope and meaningfulness” is 4, the highest score is 20; the lowest score that can be obtained from the “stability” sub-dimension is 4, while the highest score is 20. As a result, the lowest score that can be obtained from the total of the scale is 13, and the highest score is 65. Low scores from the scale indicate that the individual’s level of hope is low, and high scores indicate high levels of hope.

In order to determine the differentiation between class levels, Single Factor Analysis of Variance-ANOVA was applied to the data set. As a result of the analysis, multiple comparisons were made between the means with statistically significant differences. For this purpose, Post Hoc LSD and Tukey HSD tests were used to determine the source of the difference. The significance level of “.05 “ was taken as a criterion for all these operations.

In the research, it was seen that the education they received from the Faculty of Theology students caused a differentiation in the “goal-oriented and stability” sub-dimension of hope; however, “hope and meaningfulness” subscale and “total hope” did not cause any differentiation. This result did not confirm the research hypothesis that “the level of hope differs according to class (education) level and the level of hope increases as the level of education (education) increases hope. However, in the “goal-oriented” dimension of hope, the second and third-grade students of fourth-grade students; In terms of “stability” dimension, the fact that the first-grade students scored significantly higher than the preparatory class students gives an important idea that the education received in the Faculty of Theology can have an effect on hope. However, it is thought that similar studies that will be conducted with a large sample group and centering on all dimensions and hopes of religiosity will produce remarkable results.

Keywords: Psychology of Religion, Faculty of Theology, Religious Education, Hope, Karaca-Kandemir’s Hope Scale

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umut Düzeylerine Etkisine Dair Ampirik Bir Araştırma (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)

Öz: Araştırmanın amacı, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim düzeyleri bağlamında umut düzeylerini incelemektir. Bu amaca uygun olarak araştırmada korelasyonel (ilişkisel) tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 328 kız, 101 erkek olmak üzere toplam 429 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin umut düzeyleri Karaca ve Kandemir tarafından geliştirilen Karaca-Kandemir Umut Ölçeği ile tespit edilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Hedefe Yöneliklik, Umut ve Anlamlılık, Kararlılık. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilmiş olan bulgulara göre, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim düzeylerinin umudun alt boyutları olan hedefe yöneliklik ve kararlılık açısından bir farklılaşmaya neden olduğu; ancak, ölçeğin umut ve anlamlılık alt boyutu ile toplam umut düzeyleri açısından herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit, “İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim düzeylerinin yükselmesi ile umut düzeylerinin de yükseleceği” şeklindeki araştırma hipotezini doğrulamamıştır. Ancak ulaşılan sonuçlar,

1406 | Fatih Kandemir İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umud ...

İlahiyat öğreniminin öğrencilerin umut düzeyleri üzerinde pozitif yönde etkisinin olabileceğine dair bir fikir vermektedir.

Özet: İnsanı varoluşun temel bir özelliği olan umut, gerek bireysel gerekse de toplumsal açıdan birçok fonksiyona sahiptir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran temel karakteristik özelliklerden biri olan umut, birey ve toplumların gelecek tasarımlarının oluşmasına ve hayata geçirilmesine yardımcı olan en güçlü araçlardan biridir. Umudun bu güçlü etkisini sanat, edebiyat, mimari gibi insanoğlunun tüm iş ve eylemlerinin nesnesinde görmek mümkündür. Ancak umudun ifade edilen etkisine rağmen insanoğlunun varoluşsal yolculuğunda ona eşlik eden ve onun en güçlü motivasyon kaynakları arasında yer alan din de umut üzerinde oldukça etkili bir fonksiyon üretme potansiyeline sahiptir. Zira din, bireyin geçmişten ziyade gelecek yönümlü olmasını kendisinden talep etmektedir. Dinin bu talebi, birey ve toplumun geçmişe dair eylemlerinin hiçbir önemi olmadığı anlamına gelmemektedir. Zira din, geçmişten çıkartılan dersler üzerine birey ve toplumun geleceğini inşa ederken, onun geçmişinin esiri olmamasını, yapılan hatalardan Allah'ın Rahmân ve Rahîm sıfatlarına sığınarak buradan üretmiş olduğu enerji ile ümitvâr olmasını emreder. Bu nedendir ki Kur'an-ı Kerîm, Allah'ın rahmetinden ümit kesmeyi dinden çıkmak ile eşdeğer tutmaktadır (Yûsuf 12/ /87).

Din ve umut arasındaki güçlü ilişkilere rağmen, konu ile ilgili empirik çalışmaların henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Ancak son zamanlarda özellikle Pozitif Psikolojinin etkisi ile olacak ki insanın sahip olduğu sabır, iyimserlik, empati, öz-düzenleme gibi olumlu duygularla ilgili olarak, bu duyguların dindarlıkla olan ilişkilerini belirleyeme yönelik empirik çalışmaların yapıldığı da bir gerçektir. İfade edilen olumlu duygulardan biri de umuttur. Bununla birlikte umut ile dindarlık ilişkisine dair henüz yeterli düzeyde olmasa da birtakım empirik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak ifade edilmiş olan bu çalışmaların dışında umut ile dindarlık arasındaki ilişkinin daha sağlıklı bir şekilde ortaya konabilmesi için özellikle yükseköğretim düzeyinde yapılacak empirik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Zira, din ile umut arasında var olduğu düşünülen güçlü ilişkinin yükseköğretimde alınan din öğrenimine paralel olarak artacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın *temel amacı*, din ile umut arasındaki güçlü bağın ortaya çıkartılmasıdır. Dinin yükseköğretim düzeyinde öğrenilmesinin öğrencilerin umut düzeyini de yükselteceği *temel hipotez*inden hareket edilen bu çalışmanın *temel problemi* ise ilahiyat öğrenimi ile umut arasındaki ilişkilendirilmesidir.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin umut düzeylerini belirlemek için yapılan bu çalışmada, tarama modeli içerisinde yer alan anket tekniğine bağlı bilgi toplama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesine kayıtlı olan 744 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise uygulamanın yapıldığı zaman diliminde fakültede bulunan 429 öğrencidir. Buna göre örneklem grubunu oluşturan toplam öğrenci mevcudununun 144'ü (%33,6) "hazırlık sınıfında", 79'u (% 18,4) "birinci sınıfta", 78'i (%18,2) "ikinci sınıfta", 60'ı (%14,0) "üçüncü sınıfta" yer alırken 68'i ise (% 15,9) "dördüncü sınıfta" yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Veri Anketi" ve "Karaca-Kandemir Umud Ölçeği" kullanılmıştır. "Kişisel Veri Anketi"nde çalışma grubunun öğrenim düzeylerine dair sorular bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılmış olan Karaca-Kandemir Umud Ölçeği (KKUÖ), Karaca ve Kandemir tarafından bireylerin umut düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kendi kültürel kodları temel alınarak geliştirilmiş olan bir ölçektir. Ölçek 5'li Likert tipi olup, "hedefe yöneliklik", "umut ve anlamlılık" ve "kararlılık" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan toplam 13 maddenin 8'i (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 ve 12) "Gelecekle ilgili hayal kurmak beni heyecanlandırır" gibi olumlu cümle yapısına sahipken, 5 tanesi ise (3, 6, 8, 11 ve 13) "Bir işe başladıktan sonra o işin sonunu kolay kolay getiremem" gibi olumsuz cümle yapısına sahiptir. Umud ölçeğinin puanlanma aşamasında olumsuz cümleler ters çevrilmiştir. Ölçeğin "hedefe yöneliklik" boyutundan alınabilecek olan en düşük puan 5 iken, en yüksek puan 25; "umut ve anlamlılık" boyutundan alınabilecek olan en düşük puan 4, en yüksek puan 20; "kararlılık" alt boyutundan

alınabilecek olan en düşük puan 4 iken, en yüksek puan 20'dir. Bu haliyle ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan 13 iken en yüksek puan ise 65'dir. Ölçekten alınan düşük puanlar bireyin umut düzeyinin düşük olduğuna, yüksek puanlar ise umut düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Araştırmada sınıf düzeyleri arasındaki ayrışmayı belirleyebilmek için veri setine Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA işlemi uygulanmıştır. Analiz sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunan ortalamalar arasında çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Post Hoc LSD ve Tukey HSD testleri kullanılarak farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm bu işlemler için ".05" anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin almış oldukları öğrenimin umudun "hedefe yöneliklik ve kararlılık" alt boyutunda bir farklılaşmaya neden olduğu; ancak "umut ve anlamlılık" alt boyutu ile "toplam umut" düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, "umut düzeyi sınıf (öğrenim) düzeyine göre farklılaşmakta olup, sınıf (öğrenim) düzeyi yükseldikçe örneklemin umut düzeyi de buna bağlı olarak yükselmektedir" şeklindeki araştırma hipotezini doğrulamamıştır. Ancak, umudun "hedefe yöneliklik" boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden; "kararlılık" boyutunda ise birinci sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puan almaları, İlahiyat Fakültesinde alınan öğrenimin umut üzerinde etkisinin olabileceğine dair önemli bir fikir vermektedir. Bununla birlikte, geniş çaplı örneklem grubu ile dindarlığın tüm boyutları ve umut düzeylerini merkeze alarak yapılacak olan benzer çalışmaların konu ile ilgili olarak önemli sonuçlar üreteceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, İlahiyat Fakültesi, Dinî Öğrenim, Umut, Karaca-Kandemir Umut Ölçeği

GİRİŞ

Gelecekteki olaylarla ilgili olumlu sonuç beklentisiyle karakterize edilen hazza yönelik bir duygu veya tutum¹ şeklinde tanımlanan umut² kavramı, inanç ve iyimserlikle birlikte "üç-büyük" teolojik erdemden biridir.³Din dilinin insan güçlerini ifade eden inanç, aşkınlık, teslimiyet, hoşgörü ve anlam gibi temel kavramları arasında yer alan umut⁴, özellikle dinin tevekkül anlayışı sayesinde bir taraftan dindarın "ne gerekiyorsa yapma"⁵ ve gerisini Tanrı'ya havale etme bilinciyle hareket etmesini sağlarken, diğer taraftan ise, kişinin geleceğe yönelik pozitif beklentilerini güçlendirir.

¹ Raymond Corsini, *The Dictionary of Psychology* (New York: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2002), 451.

² Umut ve ümit kavramları arasında bazı nüanslar mevcuttur. Şöyle ki, *umudun* genel olarak "güven" anlamında kullanılmasına rağmen, *ümit* bir "beklentiyi" ifade eder. Ancak gerek yazı gerekse de konuşma dilinde bu nüansa çok fazla dikkat edilmemektedir. Bununla birlikte umut kavramı ümidin ifade etmiş olduğu anlamı da kapsayacak şekilde kullanılabilir. Ayrıca ümit kavramı İslâm dini açısından oldukça önemli bir kavramdır. Zira ümitsizlik hali inançsızlıkla eş tutulmaktadır. Aynı şekilde umut kavramı da bazı dinlerde bir değer/erdem olarak kabul edilmektedir. Umutsuzluk ise Tanrı'ya (veya tanrılara) karşı bir isyan olarak kabul edilmektedir. Örneğin; Hristiyanlıkta inanç ile umut birlikte ve her zaman ahirete yöneliktir. Bu nedenle Hristiyan inancına göre insanın hiçbir zaman Tanrı'dan umudunu kesmemesi gerekir. Zira, yaşamın ötesinde yeni bir hayatın var olduğuna inanmak Hristiyan umudunun temel ilkesidir (Fatih Kandemir, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi* (Erzincan: Ermat Ofset Matbaası, 2019), 26.)

³ Robert Emmons, "Emotion and Religion", *Handbook of The Psychology of Religion and Spirituality*, ed. Raymond Paloutzian-Crystal Park (New York, London: The Guilford Press, 2005), 242.

⁴ Crystal Park, "Din ve Anlam", trc. İlker Yenen, *Din ve Maneviyat Psikolojisi: Yeni Yaklaşımlar ve Uygulama Alanları*, ed. Raymond Paloutzian-Crystal Park, trc. ed. İhsan Çapcıoğlu, Ali Ayten (Ankara: Phoenix Yayınevi, 2013), 38.

⁵ Robert Giacalone v.dğr., "Savunmacılıktan Bilime: İşyeri Maneviyatı Araştırmalarında Yeni Adımlar", trc. Ayşe Şentepe, *Din ve Maneviyat Psikolojisi: Yeni Yaklaşımlar ve Uygulama Alanları*, ed. Raymond Paloutzian-Crystal Park, trc. ed. İhsan Çapcıoğlu, Ali Ayten (Ankara: Phoenix Yayınevi, 2013), 456.

Esasen umut, büyük ölçüde dinî inanç ve değerlerle beslenen bir duygudur.⁶ Bu inanç ve değerlerin zayıflaması ya da yok olması durumu kişinin umuttan umutsuzluğa doğru kayışına neden olan ara değişkenleri harekete geçirir. Bu nedenledir ki James, kişiye yeni bir güç alanı kazandırdığı için dini, mantıksal veya rasyonel yolla başka hiçbir şeyden elde edilemeyecek bir cazibe kaynağı olarak sunmakla kalmaz, din duygusunun öznenin yaşamına yapılmış mutlak bir katkı olduğunu da açık bir dille ifade eder.⁷ James'in ifade etmiş olduğu güç alanı hiç şüphesiz ki dinamizmini bizatihi Tanrı'ya olan inançtan alır. Bazı düşünürlerin Tanrısız insanın yarısız ve umutsuz olacağı⁸ yönündeki düşüncelerinin de kaynağı yine bu Yüce Varlık'a olan inançtır.

Kendisini hayata geçirilebilecek bir imkân tasarımı veya vizyonu olarak sunan umut, geleceğe dair bir yönelim ve yeni olana dönük bir gerilimi ifade eder.⁹ Bu nedenledir ki Fromm'a göre ifade edilen bu gerilimi de içerisinde barındıran umut, paradoksal bir yapıya sahiptir. Zira o, ne edilgen bir bekleyiştir ne de gerçekleşmesi imkânsız olan koşulların gerçekçi olmayan bir şekilde zorlanmasıdır. Fromm, bu bağlamda ele aldığı umudu, atlama anı geldiğinde sıçrayacak olan çömelik bir kaplana benzetmiştir.¹⁰ Bu açıdan bakıldığında onun bu benzetmesi bir yönüyle dinî nasların dindar bireylerden sahip olmalarını istediği ruh halini tasvir etmektedir.

Acar'a göre, insanı çok kolay etkisi altına alan inançların başında dinî inançlar gelmektedir. Zira bu inançların hepsi özlem, korku, umut gibi insanın güçlü duygularını etkileyerek, onun davranışlarını belirlemeye çalışır. Bu güçlü duygular arasında yer alan umut, insanın kendi konumuna göre anlam ve değer kazanır.¹¹ Zira her insanın parmak izi kadar, psikolojik özellikleri de farklı olduğu için, hayattan istek ve beklentilerinin de farklı olması son derece doğaldır.

Pazarlı'ya göre din, insanın elem ve ıstıraplarını azaltıp, ona teselli veren bir umut kaynağıdır.¹² Zira din, bir taraftan insan ruhunun derinliklerine girip ona dayanma gücü ve bir hayat felsefesi sunarak sosyal hayat üzerinde etkili olurken; diğer taraftan ise, ferâgat, fedakârlık, sabır, mücadele ve umut gibi duyguları güçlendirmek suretiyle insanı umutsuzluğa karşı koruyucu bir fonksiyon üretir.¹³ Bu nedenledir ki dindar birey, güçlülüklerle karşı karşıya kaldığı andan itibaren Aşkın Varlık'ın iş başında olduğuna gönülden inandığı için kolay kolay umutsuzluğa düşmez.¹⁴ Zira onun inanmış olduğu Varlık, gazabı rahmetini geçmiş¹⁵ ve merhameti her şeyi çepeçevre kuşatmış olan Yüce bir Varlık'tır (el-A'râf 7/156).

Din ve umut arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bir gerçektir. Bu gerçeklik, dini inançlara negatif açıdan bakan bazı düşünürler tarafından da onaylanarak, dinin bu konudaki hakkı teslim edilmiştir. Örneğin; din karşıtı tutumları ile bilinen ve dini, bilimin ilerlemesiyle birlikte yok olup gidecek olan bir yanılsama olarak gören Freud, Tanrı'nın, "doğanın dehşetini giderme, insanı özellikle ölüm konusunda olduğu gibi, kaderin zulmüne alıştırmaya, uygar bir yaşamın onlara ortaklaşa kabul ettirdiği acı ve yoksunluklar için bir telafi sağlama" şeklindeki

⁶ Nurten Kınter, *Dinî İnanç, İbadet ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi* (İstanbul: Kriter Yayınevi, 2012), vii.

⁷ William James, *Dinsel Deneyimin Çeşitleri: İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, trc. İsmail Hakkı Yılmaz (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2017), 57.

⁸ Ahmet Cevizci, *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a* (İstanbul: Say Yayınları, 2014), 1176.

⁹ Cevizci, *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*, 1190.

¹⁰ Erich Fromm, *Umut Devrimi: İnsancillaşmış Bir Teknolojiye Doğru*, trc. Şemsa Yeğin (İstanbul: Payel Yayınevi, 2012), 23.

¹¹ Faik Acar, *Din, İnanç ve Bilinç* (İstanbul: Berfin Yayınları, 2010), 59, 147.

¹² Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993), 39.

¹³ Veysel Uysal, *Din Psikolojisi Açısından Dinî Tutum, Davranış ve Şahsiyet Özellikleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1996), 123.

¹⁴ Kınter, *Dinî İnanç, İbadet ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi*, 86.

¹⁵ Müslim, "Tevbe", 14-16.

üçlü görevini vurgulayarak, bu görevlerin gerçekleşmesi noktasında dinin hala bir umut kaynağı olduğunu vurgulamıştır.¹⁶ Marx ise, Feuerbach'ın etkisiyle olacak ki, Tanrı'ya, ahiret hayatına, cennet ve cehenneme imanın, rasyonel açıdan temellendirilemeyeceğini; ancak hayatları sosyal düzen tarafından engellenen insanların bastırılan ihtiyaçları ve ertelenen umutları yoluyla açıklanabileceğini açık bir şekilde ifade ederek,¹⁷ bir anlamda dinlerin özellikle sıkışmışlık duygusu yaşayan bireyler için bir umut ve güven kaynağı olduğunu itiraf etmiştir.

Dinin umutla ilgili olarak zikredilen güçlü ve anlamlı ilişkisi, bireylerin dindarlık ve din öğrenim düzeylerine bağlı olarak daha da güçleneceği şeklinde yorumlanabilir. Konu ile ilgili olarak yapılan bazı emirik çalışmaların bu yönde sonuçlar üretmesi din ve umut arasındaki ifade edilen ilişkinin gücünü göstermesi¹⁸ açısından oldukça önemlidir. Ancak din ve umut arasındaki ilişkinin daha sağlıklı bir şekilde ortaya konabilmesi için özellikle yükseköğretim düzeyindeki (İlahiyat Fakültelerindeki) din öğreniminin umut üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik tecrübi çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, her ne kadar öğrenim düzeyinin yükselmesi ile umutsuzluk düzeyinin azalacağı, başka bir ifadeyle öğrenim düzeyinin bireylerin umut duygularına olumlu yansıtacağına dair bazı tespitler bulunsun¹⁹ da ülkemizdeki ilahiyat öğreniminin bağımsız değişken olarak kullanılarak öğrencilerin umut düzeylerinin incelenmiş olduğu herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bununla birlikte Şahin'in İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri²⁰ ve Kınter'in üniversiteli gençlerin dinî inanç, ibadet ve dua etme davranışlarının umutsuzlukla ilişkisi gibi çok sınırlı çalışmalarda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin umut düzeyleri ile ilgili bazı sonuçlara yer verilmiştir.²¹ Ayrıca ifade edilmiş olan çalışmalarda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim düzeylerinin bağımsız değişken olarak ele alınıp, bu değişkenin öğrencilerin umut düzeyleri üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın bir taraftan İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim düzeyleri ile umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi sağlıklı bir şekilde ortaya koyması hedeflenirken, diğer taraftan ise konu ile ilgili olarak daha sonra yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI

İnsanoğlunun en büyük sermayelerinden olan umut,²² inançlı olsun ya da olmasın bir şekilde herkesin varoluşunu olduğu gibi, hayata bakış açısını da yer ve zaman gözetmeksizin her zaman etkileme potansiyeline sahiptir. Zira bir yönüyle tarihsel bir varlık olan insanoğlunun yaşam serüvenine bakıldığında hemen fark edilebileceği üzere, olumsuz tabiat ve yaşam olayları karşısında kendisi dışındaki birçok varlığın tarih sahnesinden silinmesine rağmen, insanoğlu sahip olduğu güçler sayesinde varlığını bugünlere taşıdığı gibi, geleceğe de taşıyabilecek bir potansiyele sahiptir. İnsanoğlunun bu bağlamda sahip olduğu en önemli güçlerden biri de umuttur.²³

Umudun olduğu gibi dinlerin de insan yaşamında çok önemli bir fonksiyonu vardır. Zira dinler, yaşamın kenarına tutunan kişilerin hayata tekrar sarılmalarını temin edebilecek birçok araca sahiptir. Umut ise dinlerin bu işlevini yerine getirirken kullanmış olduğu en önemli araçlardan biridir. Zira, çekilen acı ve ıstıraplara ek olarak varoluşun karşısındaki en

¹⁶ Sigmund Freud, *Bir Yanılsamanın Geleceği*, trc. Hasan İlhan (Ankara: Alter Yayıncılık, 2011), 23-24.

¹⁷ Cevizci, *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*, 858.

¹⁸ Kandemir, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*, 160-161.

¹⁹ Sema Yılmaz, "Umre İbadetinin Hayatın Anlamı ve Umutsuzlukla İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Araştırma", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22/1 (2018): 564.

²⁰ Adem Şahin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/13 (2002):143-157.

²¹ Kınter, *Dini İnanç, İbadet ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi*, 141.

²² Kınter, *Dini İnanç, İbadet ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi*, 2.

²³ Kandemir, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*, 5.

1410 | Fatih Kandemir İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umut ...

büyük tehdit kaynağı olarak algılanan ölümün anlamlandırılmasında dinî inançlardan beslenen umudun önemli bir fonksiyonu olduğu düşünülmektedir.²⁴ Tüm bu nedenlerden dolayı din ve umut arasındaki güçlü bağın varlığı, yükseköğretim düzeydeki din öğreniminin bireyin umut duygusu üzerinde de pozitif bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle *çalışmanın konusu*, “genç nesil ve din tartışmaları” geniş çerçevesinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin görmüş oldukları öğrenimin umut düzeyi ile ilişkisidir. *Çalışmanın amacı ise*, ilahiyat öğreniminin umut ile ilişkisini tespit etmektir.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM VE HİPOTEZLERİ

2.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi, ilahiyat öğrenimi ile umut arasındaki ilişkililerdir.

2.2. Araştırmanın Hipotezleri

Umut, dinlerin merkezî kavramlarından biridir. Bu nedenledir ki din öğretiminin yoğun olarak verilmiş olduğu ilâhiyat fakültelerindeki öğrencilerin öğrenim düzeylerine paralel olarak umut düzeylerinin de yüksek olacağı varsayılmaktadır. Buradan hareketle *ilahiyat öğreniminin bağımsız değişken* olarak ele alınmış olduğu çalışmanın *temel hipotezi*, dinin yükseköğretim düzeyinde öğrenilmesi ile öğrencinin umut düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı yönde pozitif ilişkiler olduğu yönündedir. Bu bağlamda araştırmanın aşağıda ifade edilmiş olan temel hipotezi test edilecektir:

- Örneklem grubunun umut düzeyi sınıf (öğrenim) düzeyine göre farklılaşmakta olup, sınıf (öğrenim) düzeyi yükseldikçe örneklemin umut düzeyi de buna bağlı olarak yükselmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören hazırlık, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan “Kişisel Veri Anketi” ve “Karaca-Kandemir Umut Ölçeği (KKUÖ)”nin verileri ile sınırlıdır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli içerisinde yer alan anket tekniğine bağlı bilgi toplama yöntemi kullanılmıştır.

4.2. Veri Toplama Araçları

Kişisel Veri Anketi: Bu bölümde örneklem grubunun öğrenim düzeylerine yönelik sorular bulunmaktadır.

Karaca-Kandemir Umut Ölçeği (KKUÖ): Karaca ve Kandemir tarafından bireylerin umut düzeylerini belirleyebilmek için ülkemizin kültürel kodlarından hareketle geliştirilmiş bir ölçektir.²⁵ Ölçek (“1” Tamamen Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kararsızım, “4” Katılıyorum ve “5” Tamamen Katılıyorum) şeklinde 5’li Likert tipi olup, “*hedefe yöneliklik*”, “*umut ve anlamlılık*” ve “*kararlılık*” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 13 madde olup, maddelerin 8’i (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 ve 12) “*her doğan gün yeni bir umuttur*” gibi olumlu bir cümle yapısına sahipken, 5 madde ise (3, 6, 8, 11 ve 13), “*yaşamak çoğu zaman anlamsızdır*” gibi olumsuz cümle yapısına sahiptir. Puanlamada olumsuz cümle yapısına sahip maddeler ters çevrilmiştir. Ölçeğin “hedefe yöneliklik” boyutundan alınabilecek olan en düşük puan 5 iken, en yüksek puan ise 25 tir. Ölçeğin “umut ve anlamlılık” boyutundan alınabilecek olan en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir. Aynı şekilde, ölçeğin “kararlılık” alt boyutundan alınabilecek olan en düşük puan 4 iken, en yüksek puan ise 20’dir. Bu haliyle

²⁴ Kandemir, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*, 5.

²⁵ Ölçeğin psikometrik özellikleri için bkz: Karaca, Faruk-Kandemir, Fatih, “Karaca-Kandemir Umut Ölçeği (KKUÖ)”, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (2016): 7-34.

ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 iken en yüksek puan ise 65'dir. Alınan yüksek puanlar bireyin umut düzeyinin yüksek olduğuna, düşük puanlar ise umut düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.²⁶

4.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesine kayıtlı olan 744 (yedi yüz kırk dört) öğrencidir. Araştırmanın örneklem grubu ise uygulamanın yapıldığı zaman diliminde fakültede bulunan 429 (dört yüz yirmi dokuz) öğrencidir. Buna göre araştırmaya katılan toplam öğrencinin %33,6'sı (144) "hazırlık sınıfında", % 18,4'ü (79) "birinci sınıfta", %18,2'si (78) "ikinci sınıfta", %14,0'ı (60) "üçüncü sınıfta" yer alırken % 15,9'u (68) ise "dördüncü sınıfta" yer almaktadır.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın problemine uygun olarak hazırlanmış olan 70 maddelik anket formu Ekim 2018 ile Kasım 2018 arasında uygulanmıştır. Araştırma için 2018-2019 eğitim döneminde fakülteye kayıtlı olan 744 öğrenci sayısı kadar anket formu bastırılmış, ancak 485 (dört yüz seksen beş) tanesi dağıtılabilmektedir. Dağıtılmış olan formların 56 (elli altı)sı maddelerin bir kısmı veya tamamı işaretlenmediği ve bazı formlar gelişi güzel doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınmış olan 429 (dört yüz yirmi dokuz) anket formu istatistiksel açıdan analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada sınıf düzeyleri arasındaki ayrışmayı belirleyebilmek için veri setine Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA işlemi uygulanmıştır. Analiz sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunan ortalamalar arasında çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Post Hoc LSD ve Tukey HSD testleri kullanılarak farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm bu işlemler için ".05" anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

5. ARAŞTIRMANIN BULGU VE YORUMLARI

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Örneklem Umut Düzeyi

Tablo 1. Sınıf Düzeyleri Açısından Örneklem Hedefe Yöneliklik Düzeyi

Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	N	%	\bar{X}	SS	Farklar
Hedefe Yöneliklik	Hazırlık Sınıfı	144	33,6	20,04 ^a	3,23	a-d
	1. Sınıflar	79	18,4	19,74 ^b	2,98	b-d
	2. Sınıflar	78	18,2	19,20 ^c	3,13	e-c
	3. Sınıflar	60	14,0	18,55 ^d	3,08	-
	4. Sınıflar	68	15,9	20,29 ^e	3,51	e-d
	TOPLAM	429	100	19,66	3,23	-
p<.05	F_(4,424) = 3,408					

²⁶ Kandemir, *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*, 11-12.

1412 | Fatih Kandemir İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umudun ...

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan örneklem grubunun umudun alt boyutu olan *hedefe yöneliklik* düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre, hazırlık sınıfının *hedefe yöneliklik* puanı ($\bar{X}=20,04$) iken, birinci sınıfların ($\bar{X}=19,74$), ikinci sınıfların ($\bar{X}=19,20$), üçüncü sınıfların ($\bar{X}=18,55$) ve dördüncü sınıfların ise ($\bar{X}=20,29$)’dur ($F_{(4,424)}=3,408$; $p<.05$).

Bu sonuçlara göre hazırlık sınıfı ile üçüncü sınıflar; birinci sınıflarla üçüncü sınıflar; dördüncü sınıflarla ikinci sınıflar ve dördüncü sınıflarla üçüncü sınıflar arasında anlamlı ayrılmaların olduğu görülmektedir. Bu ayrılmaların nedeni aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin umudun alt boyutu olan hedef yöneliklik düzeyi üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Ancak Tablo 1’deki veriler dikkate alındığında şu soruların sorulmasının anlamlı olduğu düşünülmektedir: “Nasıl oluyor da hazırlık sınıfı öğrencilerinin hedefe yöneliklik düzeyleri, birinci ve ikinci sınıflarda anlamlı olmasa bile gözle görülebilecek bir şekilde düşüğe geçerek, bu düşüş üçüncü sınıflarda anlamlılık düzeyine ulaşıyor? Bu durumda etkili olan mekanizma nedir? Acaba bu düşüşün başlangıç noktası bu öğrencilerin birinci sınıfa başlaması mı, yoksa bu başlangıcın daha öncesi var mıdır?”

Bilindiği kadarıyla, İlahiyat Fakültesinde alınan öğrenimin bağımsız değişken olarak kullanılarak, öğrencilerin sınıfları arasındaki umut düzeyini araştıran bilimsel bir araştırma mevcut değildir. Bu nedenle hazırlık sınıfından sonra neden öğrencilerin hedefe yöneliklik durumlarının birinci sınıftan ikinci sınıfa kadar doğrusal bir düşüş izlediği ve bu düşüşün üçüncü sınıflarda istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaştığı yönündeki yorumlarımız genel olarak gözlemlere dayanmaktadır. Şöyle ki, birinci sınıfta okutulmakta olan Atatürk İlke ve İnkılapları, Türk Dili ve özellikle de Yabancı Dil dersleri İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin nispeten zorlandıkları dersler arasında yer almaktadır. Bu durumun, öğrencilerin hedefe yönelme noktasında bir probleme neden olduğu, ikinci sınıfta okutulan Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi ve Felsefe Tarihi gibi derslerin ise söz konusu problemi bir kat daha arttırdığı düşünülmektedir. Zira bu dersler en azından araştırmanın yapıldığı İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin oldukça zorlandıkları dersler kategorisindedir. Dönem sonu sınavları sonucuna göre bu derslerden kalan öğrenci sayısının bir hayli fazla olması yukarıda ifade edilmiş olan durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla birinci ve ikinci sınıflarda okutulan söz konusu derslerin öğrencilerin iradelerini yorması kuvvetle muhtemeldir. Bu yorgunluğun üçüncü sınıfta okutulmakta olan İslam Felsefesi, Sistematik Kelam ve İslam Mezhepleri Tarihi gibi öğrencileri bir hayli zorlayan derslerle üst düzeye çıktığı düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonlarını sekteye uğratarak onların hedefe yöneliklik düzeylerini düşürmüş olabilir. Bununla birlikte hazırlık sınıfından sonraki ifade edilmiş olan düşüşün açıklanması için söylenecek olan her şey bir anlamda spekülasyon olacaktır. Zira bu çalışmanın verileri henüz güz dönemi bitmeden toplandığı için bu düşüşün ne zaman başladığı belirsizliğini koruyacaktır. Ancak şurası bir gerçektir ki araştırmanın verileri bağlamında düşünüldüğünde birinci sınıfta başlayan düşüş üçüncü sınıfta anlamlılık düzeyine yükselmiştir.

İlahiyat Fakültelerinin öğrenci kaynağını genel olarak imam-hatip okulları oluşturmaktadır. Bu okullardan gelen öğrencilerinin İlahiyat Fakültelerinde öğrenimlerine devam etmeleri bir anlamda bu sürekliliğin bir sonucudur. Hedefe yönelik olmanın bir süreci ifade ettiği düşünüldüğünde hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin hedefe yönelik olma düzeylerinin yüksek olması anlaşılabilir. Zira, hazırlık sınıfı öğrencilerinin lise mezunları hariç, birçoğunun fakülteye başlamadan önce en az dört, en fazla dokuz yıllık (4 yıl ortaokul ve 5 yıl lise olmak üzere) bir imam-hatip geçmişleri vardır. Bu durum, hazırlık sınıfının temel dersi olan Arapça açısından belli bir hazırbuluşluk anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu öğrenciler, hazırlık sınıfında alacak oldukları dersleri başarabileceklerini düşündükleri için hedeflerine yönelik olma durumları üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olmuş olabilir. Ayrıca, hazırlık sınıfı öğrencileri hedefe yöneliklik açısından düşünüldüğünde fakülteye başladığı zamanki hazırbuluşluk düzeylerinden almış oldukları özgüvenle başarabileceklerini düşündükleri için, hazırlık sınıfında alacak oldukları derslere karşı farkındalıkları üst düzeyde olmuş olabilir. Böylece bu durumun, söz konusu öğrencilerin hazırlık sınıfını başarı ile

tamamlayabileceklerine dair bir hedef şekillendirme sürecine olumlu yansımış olduğu düşünülmektedir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha hedefe yönelik olmasında ders müfredatlarının da etkisi olmuş olabilir. Zira hazırlık sınıfı öğrencilerinin almış oldukları Arapça dersleri bir anlamda İmam-Hatip okullarında almış oldukları derslerin bir devamı niteliğindedir. Diğer taraftan üçüncü sınıf öğrencilerinin almış oldukları birçok derse yönelik bir hazırbulunuşluk düzeyleri olmalarına rağmen, bu derslerin İmam-Hatip yıllarında almış oldukları derslerden hem kapsam hem de içerik anlamında daha derinlikli bir yapıya sahip olması üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde bir baskı oluşturmuş olabilir.

Tablo 1'ten anlaşılacağı üzere birinci sınıf öğrencilerinin umudun alt boyutu olan hedef yöneliklik düzeyi üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde hedefe yönelebilmeye yönünde bir motivasyona sahip olmasında, bu öğrencilerin hazırlık sınıfı gibi Arapça öğretiminin oldukça yoğun olduğu bir yılı başarıyla tamamlayabilmelerden kaynaklanan özgüvenin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca birinci sınıfların hedefe yöneliklik puanının neden üçüncü sınıflardan daha yüksek olduğu sorusunun cevabı, bir yönüyle hazırlık sınıfı öğrencilerinin hedefe yöneliklik puanlarının neden üçüncü sınıfın ilgili puanlarından daha yüksek olduğu sorusu tartışılırken verilen cevaplarla da bağlantılı olabilir.

Tablo 1'ten anlaşılacağı üzere dördüncü sınıf öğrencilerinin umudun alt boyutu olan hedef yöneliklik düzeyi ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Araştırma verilerinden anlaşılacağı üzere hazırlık sınıfından itibaren öğrencilerin hedefe yöneliklik düzeyleri birinci sınıflarda ($\bar{X}=19,74$)'e, ikinci sınıflarda ($\bar{X}=19,20$)'a, üçüncü sınıflarda ise ($\bar{X}=18,55$)'e düşerken, dördüncü sınıflarda yükselme göstererek ($\bar{X}=20,29$)'a çıkmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin hedefe yöneliklik düzeylerinin ikinci ve üçüncü sınıflara göre anlamlı bir şekilde yükselmesi oldukça dikkat çekicidir. Bu yükselişte YÖK'ün 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakülteleri öğrencilerine pedagojik formasyon dersleri verilmesine²⁷yönelik olarak başlatmış olduğu uygulamanın dördüncü sınıf öğrencilerini de kapsamasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerinin pratik değerini kavraması, özellikle felsefe grubu derslerine göre daha kolaydır. Zira İlahiyat Fakültesi mezunu öğrencilerin en önemli istihdam alanı öğretmenliktir.²⁸ Bu nedenle dördüncü sınıf öğrencilerinin hedefe yöneliklik düzeylerinin yükselerek ilgili sınıflara göre anlamlılık düzeyine ulaştığı düşünülmektedir. Ancak dördüncü sınıfların bu durumunu sadece formasyon dersleri ile açıklamak tek başına yeterli olmayabilir. Zira hedefe yönelik olma durumunun *hissetme ve dışsal uyarıcıları algılama, olaylar arasındaki zamansal bağlantıları öğrenme ve hedefleri şekillendirme* bileşenlerinden oluştuğu²⁹ düşünüldüğünde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ilgili puanlarının ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin puanlarından niçin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaştığı bir dereceye kadar anlaşılabilir. Şöyle ki, İlahiyat Fakültesi öğrencileri son sınıfa geldiklerinde öğretmenlik mesleğinin yanında bir dışsal uyaran olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bünyesinde de birçok iş imkânına da sahip olduğundan, mezuniyet sonrası hedeflerine daha kolay odaklanabildiği düşünülmektedir.

²⁷ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 23.06.2017 tarih ve 43446 sayılı yazısı ile İlahiyat Fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinin verilmesi uygulaması özellikle son sınıf öğrencilerinde büyük bir umut yaratmıştır.

²⁸ Recep Kaymakcan, "İlahiyat Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Yaklaşımları", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2002): 132.

²⁹ Charles Richard "Rick Snyder, "Genesis: the Birth and Growth of Hope", *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications*, ed. Charles Richard "Rick" Snyder (San Diego, San Fransisco, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo: Academic Press, 2000), 26-27.

Tablo 2. Sınıf Düzeyleri Açısından Örneklemin Umut ve Anlamlılık Düzeyi

Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	N	%	\bar{X}	SS	Farklar
Umut ve Anlamlılık	Hazırlık Sınıfı	144	33,6	16,25 ^a	2,85	-
	1. Sınıflar	79	18,4	16,73 ^b	2,65	-
	2. Sınıflar	78	18,2	16,55 ^c	3,18	-
	3. Sınıflar	60	14,0	17,03 ^d	2,99	-
	4. Sınıflar	68	15,9	16,29 ^e	3,28	-
	TOPLAM	429	100	16,51	2,97	-

$p > .05$ $F_{(4,424)} = 0,931$

Tablo 2'dan anlaşılabilir olduğu gibi araştırmaya katılan öğrenci grubunun umudun alt boyutu olan *umut ve anlamlılık* düzeyi sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemiştir ($F_{(4,424)} = 0,931$; $p > .05$). Esasen bunun beklenen bir sonuç olmadığı söylenebilir. Zira dinlerin ilk ve en derin kaynağının duygu olduğu³⁰ düşünüldüğünde, bu duygu yelpazesindeki en önemli motivasyon bileşenlerinden olan umut ve anlam düzeyinin öğrencilerin dinî öğrenim düzeylerine paralel olarak artması beklenir. Ancak araştırmanın sonuçları bu durumu desteklememektedir. Her ne kadar üçüncü sınıf öğrencilerinin ilgili puanı ($\bar{X} = 17,03$), hazırlık sınıfı ($\bar{X} = 16,25$), birinci ($\bar{X} = 16,73$), ikinci ($\bar{X} = 16,55$) ve dördüncü ($\bar{X} = 16,29$) sınıf öğrencilerin puanlarından nispeten daha yüksek olsa da bu durum istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Öğrencilerin öğrenim seviyeleri artarken sınıflar arasında umut ve anlamlılık düzeyleri açısından istatistiksel bir farklılaşmanın olmamasının üzerinde durulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin müfredatları incelendiğinde özellikle normatif bir özelliğe sahip bir alan olan Temel İslâm Bilimlerine dair derslerin yoğunluğu hemen göze çarpmaktadır. İlgili bölüm bağlamında öğrencilerin almış oldukları Kur'an-ı Kerim, Tefsir ve Hadis gibi derslerin içeriği dikkate alındığında, öğrencilerin, dinin sunmuş olduğu anlam ve umuda dair zengin bir literatür ile karşılaştıkları düşünülmektedir. Buna rağmen sınıflar açısından bir ayrışmanın olmaması oldukça düşündürücüdür.

³⁰ Bedi Ziya Egemen, *Din Psikolojisi: Sâha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1952), 11.

Tablo 3. Sınıf Düzeyleri Açısından Örneklemin Kararlılık Düzeyi

Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	N	%	\bar{X}	SS	Farklar
Kararlılık	Hazırlık Sınıfı	144	33,6	13,33 ^a	2,91	-
	1. Sınıflar	79	18,4	17,07 ^b	2,72	b-a
	2. Sınıflar	78	18,2	13,64 ^c	2,71	-
	3. Sınıflar	60	14,0	13,58 ^d	2,31	-
	4. Sınıflar	68	15,9	14,00 ^e	2,41	-
	TOPLAM	429	100	13,66	2,69	-

$p < .05$ $F_{(4,424)} = 1,289$

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan örneklem grubunun umudun alt boyutu olan *kararlılık* düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(4,424)} = 1,289$; $p < .05$). Buna göre hazırlık sınıfının kararlılık puanı ($\bar{X} = 13,33$) iken, birinci sınıfların ($\bar{X} = 17,07$) ikinci sınıfların ($\bar{X} = 13,64$), üçüncü sınıfların ($\bar{X} = 13,58$) ve dördüncü sınıfların ise ($\bar{X} = 14,00$)’dir. Bu sonuçlara göre sadece hazırlık sınıfı öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasındaki puan farkı birinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlılık düzeyine ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle birinci sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfı öğrencilerine göre hedeflerine ulaşma sürecinde daha kararlı oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 1’e bakıldığında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin hedefe yöneliklik puanının ($\bar{X} = 20,04$), birinci sınıfların ise ($\bar{X} = 19,74$) olduğu görülmektedir. Bu puan farkı, hedefe yöneliklik açısından hazırlık sınıfları ile birinci sınıflar arasında anlamlı bir ayrışmaya neden olmazken, kararlılık bağlamında ele alındığında iki sınıf açısından tablonun tamamen değiştiği anlaşılmaktadır. Bilindiği üzere *hedefe yönelik kararlılık*, *eylemlerin kaynağı olarak kendini algılama*, *kendinin farkında olma* ve *hedefleri şekillendirme* olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır.³¹ Bu açıdan bakıldığında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin eğitim-öğretimin ilerleyen dönemlerinde bir motivasyon kaybı yaşadıkları ve bu durumun kararlılık puanlarında bir düşüşe neden olduğu söylenebilir. Zira hazırlık sınıfı öğrencilerinin birçoğunun İHL çıkışlı olması bu sınıfta alacak oldukları dersler açısından bir hazırbulunuşluk anlamına gelmektedir. Bu durum hazırlık sınıfı öğrencilerin öz güvenini arttırarak, onların alacak oldukları dersleri başarabileceklerine dair hedefe yöneliklik duygularını tetiklemiş olabilir. Ancak ilerleyen süreçte bu öğrencilerin aldıkları Arapça derslerinin gerek nicelik gerekse de niteliksel ağırlığı öğrencilerin hedefe yöneliklik duygularını olumsuz yönde etkileyerek, kararlılık yönündeki motivasyonlarını düşürmüş olabilir. Hazırlık sınıfına kayıt yaptıran öğrencilerin birçoğunun bu süreçte başarılı olamamaları bu tespitimizi destekler niteliktedir. Zira örneklem grubunun özellikleri dikkate alındığında hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenci sayısı ($n = 144$) iken, birinci sınıflar ($n = 79$), ikinci sınıflar ($n = 78$), üçüncü sınıflar ($n = 60$) ve dördüncü sınıfların öğrenci mevcutları ise ($n = 68$)’dir. Buradan da anlaşılacağı üzere hazırlık sınıfına kayıt yaptıran öğrencilerin ortalama olarak ancak yarısı bu sınıfı başarıyla tamamlayabilmektedir. Hazırlık öğrenimini başarabilen bu öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfları da başarabileceklerine dair bir öz güvene sahip olmaları hedef şekillendirme sürecine olumlu yansımış olabilir. Bu durum hedefleri kararlı bir şekilde takip edebilenin motivasyonel değerini de arttırmış olabilir.

³¹ Snyder, “Genesis: the Birth and Growth of Hope”, 26-27.

Tablo 4. Sınıf Düzeyleri Açısından Örneklemin Toplam Umut Düzeyi

Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	N	%	\bar{X}	SS	Farklar
Toplam Umut	Hazırlık Sınıfı	144	33,6	49,63 ^a	7,18	-
	1. Sınıflar	79	18,4	50,55 ^b	6,62	-
	2. Sınıflar	78	18,2	49,39 ^c	7,2	-
	3. Sınıflar	60	14,0	49,16 ^d	6,63	-
	4. Sınıflar	68	15,9	50,58 ^e	7,25	-
	TOPLAM		429	100	49,84	7,02

$p > .05$ $F_{(4,424)} = 0,642$

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan örneklem grubunun *toplam umut* puanı hazırlık sınıflarında ($\bar{X}=49,63$), birinci sınıflarda ($\bar{X}=50,55$), ikinci sınıflarda ($\bar{X}=49,39$), üçüncü sınıflarda ($\bar{X}=49,16$) ve dördüncü sınıflarda ise ($\bar{X}=50,58$)’dir. Örneklemin *toplam umut* puanları birinci ve dördüncü sınıflarda diğer sınıflara nispeten daha yüksek olmasına rağmen, bu fark sınıf değişkenine göre anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($F_{(4,424)} = 0,642$; $p > .05$). Diğer bir ifadeyle bu bulgu, öğrencilerin almış oldukları ilahiyat öğreniminin yoğunluğunun artmasının, onların umut düzeylerine anlamlı bir yansımalarının olmadığı anlamına gelmektedir.

Daha önceden de ifade edildiği gibi bu araştırmanın konusu ile ilgili bir çalışma tespit edilmemiştir. Ancak yapılan bazı çalışmaların verilerinin, dolaylı da olsa sınıf düzeyi ile toplam umut arasındaki ilişkiye dair bu çalışmanın ulaşılmış olduğu sonuçları desteklediği düşünülmektedir. Şöyle ki, Şahin’in İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyi ile yapmış olduğu çalışmada birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında umutsuzluk ve umutsuzluğun “gelecekle ilgili duygular”, “motivasyon kaybı” ve “gelecekle ilgili beklentiler” alt boyutları açısından istatistiksel bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.³² Bu veriler tersten okunduğu zaman ilgili sınıfların umut düzeyi açısından da aralarında istatistiksel bir farklılık olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Kınter’in İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji, Matematik, Sanat Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji ve Tarih Bölümü öğrencilerinin dinî inanç, ibadet ve dua etme davranışlarının umutsuzlukla ilişkisini incelemiş olduğu çalışmada, umut ile fakülteler arasında hesaplanan varyans analizinde % 95 güven düzeyinde veriler arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmacının ulaşılmış olduğu bu tespit, fakülte değişkeninin umut faktöründeki değişimlerin açıklanmasına anlamlı bir katkı yapmadığı anlamına gelmektedir.³³ Bu tespit, başka bir açıdan ilahiyat öğreniminin öğrencilerin umut düzeyleri bağlamında herhangi bir farklılaşma doğurmadığı şeklinde yorumlanması da mümkündür.

Baumeister’in de ifade ettiği gibi din, insan hayatına yüksek seviyede anlam sunabilecek yegâne kurumdur.³⁴ İlahi kaynaklı olsun ya da olmasın her dinî gelenekteki kutsal metinler, müntesiplerine onların varoluşsal potansiyellerini zorlayan ve onları dinamik bir başa çıkma sürecine iten sıkıntı ve kırılmalara karşı bir anlam ve umut üretecekleri gerekli bilişsel ve motivasyonel şemalar sunmaktadır.³⁵ Araştırmanın örneklemini oluşturan dinî gelenek dikkate alındığında benzer şemaları görmek mümkündür. Kur’an-ı Kerim’in, yaşamın inişli çıkışlı anlarında “sizin şer zannettiğiniz şeyde hayır, hayır zannettiğiniz şeyde şer vardır” (el-Bakara, 2/216) mealindeki uyarısı, iman sahibi bireylerin durup yeniden düşünerek yaşanan

³² Şahin, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, 151.

³³ Kınter, *Dinî İnanç, İbadet ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi*, 128.

³⁴ Roy F. Baumeister, *Meaning of Life* (New York: Guilford Press, 1991), 205.

³⁵ Ayten, *Tanrı'ya Sığınmak*, 72.

olaylardan bir anlam çıkartıp, gelecekle ilgili umutvâri bir tutum takınabilmelerine önemli bir katkı sunmaktadır.

Dinin her ne kadar objektif bir yönü olsa da onun birey üzerindeki etkisi her zaman psikolojiktir. Bu nedenle dinî inanca sahip olan bireyler için inancın kişisel bir değeri vardır. Bu inanç aynı zamanda kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına rehberlik etmektedir. Böylece din kişinin iradesini yönlendirerek onun geleceğe yönelik umutlarını güvence altına alır.³⁶ Bu noktada dinin ifade edilen fonksiyonlarını üretebilmesi bir yönü ile bireyin dinî inançlarına yüklemiş olduğu anlamla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, araştırma verilerinden hareketle sınıf düzeyleri arasında bu yönde bir farklılaşma tespit edilememesi, dinî inancın umut duygusu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde bir algıya neden olmamalıdır. Böyle bir algının, varoluşsal açıdan insanla birlikte varlığını sürdüren, sürdürürken de onun ruh dünyasını sürekli olarak besleyen dinlere yapılabilecek bir haksızlık olduğu düşünülmektedir. Zira, insana umut adına herhangi bir şey sunamayan dinlerin varlığını binlerce yıldır sürdürebilmesinin oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Zira dinler bir güven, iyimserlik ve umut kaynağı olmakla birlikte, dinî bir inanca sahip olan bireyin ondan göreceği fayda tamamen “niyet”le ilişkilidir. Bu nedenle dinin ve dindarlığın değerinin farklı olduğu düşünüldüğünde, alınan öğrenimin umuda etkisi çok daha iyi anlaşılacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİ

Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin almış oldukları öğrenimin umudun alt boyutları olan *hedefe yöneliklik* ve *kararlılık* boyutunda bir farklılaşmaya neden olduğu; ancak *umut* ve *anlamlılık* alt boyutu ile *toplam umut* düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, “umut düzeyi sınıf (öğrenim) düzeyine göre farklılaşmakta olup, sınıf (öğrenim) düzeyi yükseldikçe örneklemin umut düzeyi de buna bağlı olarak yükselmektedir” şeklindeki araştırma hipotezini doğrulamamıştır. Bununla birlikte, umudun hedefe yöneliklik boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden; kararlılık boyutunda ise birinci sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfı öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puan almaları, İlahiyat Fakültesinde alınan öğrenimin umut üzerinde etkisinin olabileceğine dair önemli bir fikir vermektedir.

Umudun dinlerin önemli bir motivasyon kaynağı olmasına rağmen araştırma verileri bu yönde bir sonuç üretmemiştir. Başka bir ifadeyle, dinî öğrenim düzeyi arttıkça İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin dindarlık seviyelerinin ve buna paralel olarak da umut düzeylerinin daha fazla olacağı beklentisinin aksine çalışmada sınıf düzeyleri temelinde bir farklılaşma tespit edilememiştir. Şüphesiz ki bu sonuçlarda birçok faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir. İfade edilen bu faktörler genel olarak *öğrenci*, *müfredat* ve *öğretim elemanı* kaynaklı olabilir.

İlahiyat Fakültelerine kayıt yaptırmış olan *öğrencilerin* temel ayırt edici özelliği olan cinsiyeti yanında, her bir öğrencinin kişilik özelliği farklı olduğu gibi yetişme tarzları, almış oldukları eğitimin niteliği, yaşadığı çevreyi algılayış biçimi birbirlerinden az ya da çok farklılık arz etmektedir. Bu durum İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik başarısı yanında umut düzeyleri için de bir hazırbulunuşluk durumu oluşturmaktadır. Bununla birlikte *müfredatların* ders içeriklerinin de İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin umut düzeylerine etkisinin olduğu değerlendirilmektedir. Zira özellikle tefsir ve hadis derslerinde daha çok dinin korkutucu yüzüne vurgu yapan âyet ve hadislerin yorumuna yer verilmesi öğrencilerin umut düzeylerine olumsuz olarak yansiyabileceği gibi bu dersleri yürütmekle yükümlü olan *öğretim elemanlarının* umut ve umutsuzluk düzeyleri, dersleri sunuş şekli gibi özelliklerinin de araştırma sonuçlarında etkisi olduğu düşünülmektedir.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin hazırlık sınıftan itibaren almış oldukları öğrenimin onların dindarlık düzeylerine etkisinin ne yönde olduğu, dindarlığın hangi boyutunda ne

³⁶ James, *Dinsel Deneyimin Çeşitleri: İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, 343.

1418 | Fatih Kandemir İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Düzeylerinin Umud ...

yönde bir değişiklik meydana getirdiğinin tespit edilmesi, öğrencilerin umut düzeylerinin daha iyi anlaşılabilmesi bağlamında oldukça önem taşır. Zira dindarlığın duygu, etki ve iç güdümlü dindarlık gibi kişiyi kuşatıp motive edebilen boyutlarında yüksek puan alan öğrencilerin umut düzeylerinin de yüksek olması beklenirken, sadece bilgi boyutunda ifade edilen beklentinin daha düşük olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğrenim düzeyleri temelinde umut düzeylerinin incelendiği çalışmalarda bu durumun göz önünde bulundurulması bir hayli önem arz etmektedir.

Araştırma verileri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaya çıkan tablonun çok iyi okunması ve araştırma sonuçlarında etkili olabileceği varsayılan faktörlerin her birinin bağımsız değişken olarak kullanılarak ülkemizdeki tüm İlahiyat Fakültesi evreninde yapılacak olan çalışmaların İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin almış oldukları öğrenim ile umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi daha sağlıklı bir şekilde ortaya koyabileceği düşünülmektedir

KAYNAKÇA

- Acar, Faik. *Din, İnanç ve Bilinç*. İstanbul: Berfin Yayınları, 2010.
- Ayten, Ali. *Tanrı'ya Sığınmak*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2012.
- Baumeister, Roy. *Meaning of Life*. New York: Guilford Press, 1991.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayınları, 2014.
- Corsini, Raymond. *The Dictionary of Psychology*. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2002.
- Park, Crystal. "Din ve Anlam". Trc. İlker Yenen. *Din ve Maneviyat Psikolojisi: Yeni Yaklaşımlar ve Uygulama Alanları*. Ed. Raymond Paloutzian-Crystal Park, Trc. Ed. İhsan Çapcıoğlu. Ali Ayten. 29-66. Ankara: Phoenix Yayınevi, 2013.
- Egemen, Bedi Ziya. *Din Psikolojisi: Sâha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1952.
- Emmons, Robert. "Emotion and Religion". *Handbook of The Psychology of Religion and Spirituality*. Ed. Raymond F. Paloutzian-Crystal L. Park. 235-252. New York, London: The Guilford Press, 2005.
- Fromm, Erich. *Umut Devrimi: İnsancillaşmış Bir Teknolojiye Doğru*. Trc. Şemsa Yeğen. İstanbul: Payel Yayınevi, 2012.
- Freud, Sigmund. *Bir Yanılsamanın Geleceği*. Trc. Hasan İlhan. Ankara: Alter Yayıncılık, 2011.
- Giacalone, Robert-Jurkiewicz, Carole L.-Fry, Louis W. "Savunmacılıktan Bilime: İşyeri Maneviyatı Araştırmalarında Yeni Adımlar". Trc. Ayşe Şentepe, *Din ve Maneviyat Psikolojisi: Yeni Yaklaşımlar ve Uygulama Alanları*. Ed. Raymond F. Paloutzian-Crystal L. Park, Trc. Ed. İhsan Çapcıoğlu. Ali Ayten. 443-465. Ankara: Phoenix Yayınevi, 2013.
- James, William. *Dinsel Deneyimin Çeşitleri: İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*. Trc. İsmail Hakkı Yılmaz. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2017.
- Kandemir, Fatih. *Umut-İyimserlik ve Dindarlık İlişkisi*. Erzincan: Ermat Ofset Matbaası, 2019.
- Kaymakcan, Recep. *İlahiyat Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Yaklaşımları*. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 5 (2002): 121-138.
- Kınter, Nurten. *Dini İnanç, İbadet ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi*. İstanbul: Kriter Yayınevi, 2012.
- Pazarlı, Osman. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.
- Snyder, Charles Richard "Rick". "Genesis: the Birth and Growth of Hope". *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications*. Ed. Charles Richard "Rick" Snyder. 25-38. San Diego, San Fransisco, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo: Academic Press, 2000.
- Şahin, Adem. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/13 (2002):143-157.
- Uysal, Veysel. *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum, Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1996.
- Yılmaz, Sema. "Umre İbadetinin Hayatın Anlamı ve Umutsuzlukla İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Araştırma". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22/1 (2018): 543-570.

Cumhuriyet İlahiyat Dergisi - Cumhuriyet Theology Journal
ISSN: 2528-9861 e-ISSN: 2528-987X
December / Aralık 2019, 23 (3): 1419-1444

**Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları Üzerinde
Kesitsel Bir Çalışma***

*Does Religiosity Affect Subjective Well-Being? A Cross-Sectional Study on
Hemodialysis (HD) Patients*

Nevzat Gencer

Dr., Milli Eğitim Müdürlüğü
PhD., Directorate of National Education
Çorum, Turkey
nevzatgencer@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9619-8119

Article Information / Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article / Araştırma Makalesi

* Bu çalışma 19/06/2019 tarihinde tamamladığımız "Hemodiyaliz Hastalarında Dindarlık ve Öznel İyi Oluş" başlıklı doktora tezinin nicel verileri esas alınarak hazırlanmıştır. / This article is extracted from quantitative data of my doctorate dissertation entitled "Religiosity and Subjective Well-Being in Haemodialysis Patients", (PhD Dissertation, Hitit University, Çorum/Turkey, 2019).

Received / Geliş Tarihi: 02 August / Ağustos 2019

Accepted / Kabul Tarihi: 29 November / Kasım 2019

Published / Yayın Tarihi: 15 December / Aralık 2019

Pub Date Season / Yayın Sezonu: Aralık / December

Volume / Cilt: 23 **Issue / Sayı:** 3 **Pages / Sayfa:** 1419-1444

Cite as / Atıf: Gencer, Nevzat. "Does Religiosity Affect Subjective Well-Being? A Cross-Sectional Study on Hemodialysis (HD) Patients [Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları Üzerinde Kesitsel Bir Çalışma]". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cumhuriyet Theology Journal* 23/3 (December 2019): 1419-1444.

<https://doi.org/10.18505/cuid.601055>

Plagiarism / İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

1420 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...
Does Religiosity Affect Subjective Well-Being? A Cross-Sectional Study on Hemodialysis (HD) Patients

Abstract: The aim of this study, which is a field research, is to determine the level of religiosity and subjective well-being (SWB) of patients with chronic renal failure who are receiving hemodialysis treatment with a descriptive approach and by using socio-psychological methods and to try to determine the relationship between their religiosity and subjective well-being. The sample of the study consists of 205 individuals who were determined by stratified random sampling method from the patients treated in Turkish Ministry of Health, Hitit University Çorum Erol Olçok Training and Research Hospital and Çorum District Dialysis Units. 54.1% (n=111) of the participants are males and 45.9% (n=94) are females. Data was collected via a "Religiosity Inventory", developed by Kula, and "Subjective Well-Being Scale", developed by Dost, to determine participants' religiosity and subjective well-being as well as a personal information form to determine demographic characteristics. Statistical analysis of the data showed significant differences and relationships between demographic variables, religiosity, and subjective well-being. Moreover, a statistically significant relationship between the levels of religiousness and subjective well-being of the participants was found and that religiosity accounts for 31.9% of subjective well-being variance. The findings of the study show that the major hypotheses and sub-hypotheses have statistically been validated and that religiosity is a significant and important predictor of subjective well-being.

Summary: Throughout history, existential questions and the answers sought for these questions have remained important for human beings. Human beings have always wondered about life, meaning of life, death, after death and pursued meaning systems that will satisfy this curiosity. While various thinkers and philosophers put forward opinions about the secrets of life; religion has presented the transcendent dimension to the individual as a source of meaning. Thus, the individual has found the definitive answer to many of his questions about existence in religion, and this sense of certainty has contributed positively to his psychological well-being.

However, human beings may also face disasters, diseases or adversities in the natural flow of life and sometimes unexpectedly, such situations make them desperate. Desperation creates a feeling of loneliness in the person and this can trigger a sense of meaninglessness for him. The feeling of vacuum in the inner world of the individual who struggles with difficulty or the sense of meaninglessness somehow affects his subjective well-being.

From this perspective the subject of the study is the effect of religiosity levels on subjective well-being of individuals who are struggling with chronic renal failure and have experienced a compelling treatment process such as hemodialysis. The aim of this study is to determine the level of religiosity and subjective well-being of these patients. The sample of the study consists of 205 individuals who were determined by stratified random sampling method from the patients treated in Turkish Ministry of Health, Hitit University Çorum Erol Olçok Training and Research Hospital and Çorum District Dialysis Units.

The major hypothesis of the study is "The religiosity levels of hemodialysis patients have a significant effect on their subjective well-being." Further sub-hypotheses are as follows:

1. Women's religiosity is higher than men's.
2. There is a significant relationship between the perception of subjective happiness and religiosity levels of the participants. The subjective happiness perception levels of the individuals with high religiosity scores are also high.
3. There is no significant difference between the SWB levels of the participants according to gender variable.
4. There is a significant relationship between the perception of subjective religiosity and SWB levels of participants. According to this; subjective well-being increases as the person's self-religious perception levels increase.

5. There is a significant positive relationship between the religiosity scores of the participants and SWB scores.

6. Religiosity is a significant predictor of subjective well-being. Thus; the SWB level is expected to increase as the religiosity scores increase.

The data of the study was obtained by using Personal Information Form prepared by the researcher, Kula's Religiosity Inventory and Dost's Subjective Well-Being Scale. The study was conducted in hospitals. After getting the necessary legal permissions and consent of the patients, the patients were informed about the study and the study was conducted on a voluntary basis. The questionnaires were applied by the researcher in person through face-to-face interviews with patients in hospitals, sometimes on weekdays and sometimes on Saturdays. Together with the physician of the hemodialysis unit, district hospitals were visited to reach the target group receiving treatment in these districts.

In accordance with the relational screening model, the data of the study was analyzed with SPSS 16.0 package program. The mean (\bar{x}) and standard deviation (ss) scores of the Religiosity Inventory and Subjective Well-Being Scale were calculated according to independent variables and tables were created. The significance of the difference between the two means obtained from two independent sample groups was determined by independent samples t-test for independent samples. One-way Varayns analysis (ANOVA) was used to test hypotheses about whether there was a difference between the means of more than two sample groups. In case of significant differences between means, LSD test and Tamhane's T2 test from post-hoc multiple comparison tests were used and the direction of the differences were determined as such. To determine the relationship between two continuous variables, religiosity and subjective well-being, Pearson Moments Correlation Analysis technique was used, and Simple Linear Regression analysis was performed to determine how much religiosity explains the changes observed in the dependent variable. The significance of the obtained statistics was tested at 0.05 level and bidirectional and the analysis values were presented in sequential tables in accordance with the purpose of the research. It is possible to summarize the findings of the study as follows:

- 45.9% (n=94) of the sample are women and 54.1% (n=111) are men. According to subjective evaluations, 55.6% of the sample considers themselves as happy and very happy and 79.5% defines themselves as religious and very religious. According to the findings, subjective religiosity perception is higher in patients than subjective happiness perception.
- The sample group has a high level of religiosity ($\bar{x}=4,3713$).
- There is a significant difference between gender and general religiosity ($t=2,933$; $p=,004$; $p<0.05$). Accordingly, women's scores ($\bar{x}=4,4766$) are higher than men's ($\bar{x}=4,2822$).
- Significant differences have been found between the subjective happiness perception of the participants and the mean scores of general religiosity ($F=3,458$; $p=,017$, $p<0.05$). Differences are among the groups that consider themselves "happy" ($\bar{x}=4,4466$) and "very happy" ($\bar{x}=4,5529$) and the groups that regard themselves as "a little happy" ($\bar{x}=4,2644$).
- The sample group has above-average ($\bar{x}=3,7673$) SWB level.
- There is no statistically significant difference between gender and SWB ($t=1,230$; $p=,220$; $p>0.05$). However there is a difference in the SWB averages of male and female participants, women scored higher ($\bar{x}=3,8309$) in SWB than men ($\bar{x}=3,7135$).
- A significant relationship has been found between subjective religiosity perception and SWB level of the sample ($F=12,345$; $p=,000$, $p<0.05$). SWB levels increased with increasing subjective religiosity. Further, there is a significant relationship between "slightly religious" ($\bar{x}=3,3439$), "religious" ($\bar{x}=3,7737$) and "very religious" ($\bar{x}=4,1363$) groups and SWB level. There is also a steady increase in the mean scores of SWB from "not at all religious" to "very religious".

1422 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

- A positive and moderately significant relationship has been found between general religiosity and general SWB ($r=,565$, $p<0.01$).
- According to the results of regression analysis to determine whether total religiosity in HD patients is a significant predictor of subjective well-being; religiosity explains 31.9% of the variance in subjective well-being. This result shows that one of the important determinants of SWB in HD patients is religiousness. Religiosity is a significant and important predictor of subjective well-being, and increased religiosity directly affects the SWB levels of HD patients. In addition, the basic hypothesis and sub-hypotheses were validated statistically at the end of the study.

Keywords: Psychology of Religion, Hemodialysis, Religiosity, Happiness, Subjective Well-Being, SWB, Religious Coping, Life Satisfaction.

Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları Üzerinde Kesitsel Bir Çalışma

Öz: Bir alan araştırması olan bu çalışmanın amacı betimsel bir yaklaşımla sosyo-psikolojik metotlardan faydalanarak, hemodiyaliz tedavisi gören kronik böbrek yetmezlikli hastaların dindarlık ve öznel iyi oluş (ÖİO) düzeylerini belirlemek ve dindarlık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini T.C. Sağlık Bakanlığı, Hitit Üniversitesi Çorum Erol Olçok Eğitim ve Araştırma Hastanesi ile Çorum İlçe Diyaliz Ünitelerinde tedavi gören hastalardan tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 205 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan hastaların % 54,1'i (111 kişi) erkek, % 45,9'u (94 kişi) da kadındır. Veriler demografik özellikleri belirlemek için hazırlanan kişisel bilgi formunun yanı sıra katılımcıların dindarlıklarını ve öznel iyi oluşlarını tespit etmek için Kula tarafından geliştirilen "Dindarlık Envanteri" ve Dost tarafından geliştirilen "Öznel İyi Oluş Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi demografik değişkenler, dindarlık ve öznel iyi oluş arasında anlamlı farklılıklar ve ilişkiler göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların dindarlık düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve dindarlığın öznel iyi oluştaki varyansın % 31,9'unu açıkladığı saptanmıştır. Araştırma bulguları temel hipotez ve alt hipotezlerin istatistiksel olarak doğrulandığını ve dindarlığın öznel iyi oluşun anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Özet: Tarih boyunca varoluşsal sorular ve bu sorulara aranan cevaplar insan için önemini korumuştur. İnsanoğlu hayatı, hayatın anlamını, ölümü, ölüm sonrasını hep merak etmiş ve bu merakını giderecek anlam sistemlerinin peşine düşmüştür. Çeşitli düşüncüler, filozoflar hayatın sırlarına ilişkin görüşler ortaya koyarken; din, aşkın boyutu bir anlam kaynağı olarak bireye sunmuştur. Böylece birey, varoluşla ilgili pek çok sorusunun kesin cevabını dinde bulmuş ve bu kesinlik duygusu onun psikolojik iyi oluşuna olumlu katkı sağlamıştır.

Ancak insan, yaşamın doğal akışı içerisinde ve bazen beklenmedik bir anda bir takım felaketler, hastalıklar ya da olumsuzluklarla da karşı karşıya kalabilmekte ve bu tür durumlar onu çaresiz bırakmaktadır. Çaresizlik, kişide yalnızlık hissi oluşturmakta ve bu da onun için anlamsızlık duygusunu tetikleyebilmektedir. Böylesi durumlarda birey, zaman zaman varoluşu sorgulayabilmektedir. Zorlukla mücadele eden bireyin iç dünyasında oluşan boşluk hissi ya da anlamsızlık duygusu onun öznel iyi oluşuna bir biçimde etki etmektedir.

Bu perspektiften araştırmanın konusu, kronik böbrek yetmezliği gibi ciddi bir hastalıkla mücadele eden ve hemodiyaliz gibi zorlayıcı bir tedavi süreci yaşayan kişilerin dindarlık düzeylerinin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı bu hastaların dindarlık ve öznel iyi oluş düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini T.C. Sağlık Bakanlığı, Hitit Üniversitesi Çorum Erol Olçok Eğitim ve Araştırma Hastanesi ile Çorum İlçe Diyaliz Ünitelerinde tedavi gören hastalardan tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 205 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın temel hipotezi "Hemodiyaliz hastalarının dindarlık düzeyleri hastaların öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir." şeklinde kurulmuştur. Diğer alt hipotezler aşağıdaki gibidir:

1. Kadınların dindarlığı erkeklere kıyasla daha yüksek düzeydedir.
2. Öznel mutluluk algısı ile katılımcıların dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık puanı yüksek olan kişilerin öznel mutluluk algı düzeyleri de yüksektir.
3. Cinsiyet değişkenine göre; katılımcıların ÖİO düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
4. Öznel dindarlık algısı ile katılımcıların ÖİO düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre; kişinin kendisini dindar görme düzeyleri arttıkça, ÖİO düzeyi de artmaktadır.
5. Katılımcıların dindarlık puanları ile ÖİO puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
6. Dindarlık öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre; dindarlık puanları arttıkça, ÖİO düzeyinin de artacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Kula'nın Dindarlık Envanteri ve Dost'un Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma hastanelerde yapılmıştır. Gerekli yasal izinler ve hastaların onamları alındıktan sonra hastalar çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve çalışma tamamen gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Anketler hastanelerde bazen hafta içinde bazen de cumartesi günlerinde hastalarla yüz yüze görüşmeler yoluyla bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Hemodiyaliz ünitesi doktoru ile birlikte tedavisini ilçelerde alan hedef kitleye ulaşmak için ilçe hastaneleri ziyaret edilmiştir.

İlişkisel tarama modeline uygun olan çalışmanın verileri SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Dindarlık Envanteri ve Öznel İyi Oluş Ölçeğinden alınan puanların ortalaması (\bar{x}) ve standart sapma değerleri (ss) bağımsız değişkenlere göre hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. İki bağımsız örneklem grubundan elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t-testi (independent samples t-test) ile belirlenmiştir. İki denli örneklem grubunun ortalamaları arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezleri test etmek için de tek yönlü Varayns analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ortalamalar arası anlamlı farklılıkların olduğu durumlarda ise "post-hoc" çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ve Tamhane's T2 testi kullanılmış ve bu şekilde farklılıkların yönü tespit edilmiştir. İki sürekli değişken olan dindarlık ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi tekniği kullanılmış, dindarlığın bağımlı değişken olan ÖİO üzerinde gözlenen değişimlerin ne kadarını açıkladığını belirlemek için de Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı 0.05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış ve analiz değerleri araştırmanın amacına uygun bir biçimde sıralı olarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın bulgularını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Örneklemin % 45,9'u (94 kişi) kadın, % 54,1'i (111 kişi) erkeklerden oluşmaktadır. Öznel değerlendirmelerine göre örneklemin toplamda % 55,6'sı kendisini mutlu ve çok mutlu olarak değerlendirmekte, % 79,5'i ise kendisini dindar ve çok dindar olarak tanımlamaktadır. Elde edilen bulgulardan hastalarda öznel dindarlık algısının öznel mutluluk algısına göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

- Örneklem grubu yüksek bir dindarlık düzeyine sahiptir ($\bar{x} = 4,3713$).
- Cinsiyet ile genel dindarlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=2,933$; $p=,004$; $p<0.05$). Buna göre, kadınların puanları ($\bar{x}=4,4766$) erkeklere göre daha yüksektir ($\bar{x}= 4,2822$).
- Katılımcıların öznel mutluluk algıları ile genel dindarlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=3,458$; $p=,017$, $p<0.05$). Farklılık; kendisini "mutlu" ($\bar{x}=4,4466$) ve "çok mutlu" ($\bar{x}=4,5529$) olarak değerlendiren grupla "biraz mutlu" ($\bar{x}=4,2644$) olarak değerlendiren gruplar arasındadır.

1424 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

- Örneklem grubunun ortanın üzerinde bir ÖİÖ düzeyine ($\bar{x}=3,7673$) sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyet ile ÖİÖ arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($t=1,230$; $p=,220$; $p>0.05$). Ancak, kadın ve erkek katılımcıların ÖİÖ ortalamalarda farklılık olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçları kadınların ÖİÖ ortalamalarının ($\bar{x}=3,8309$) erkeklere göre ($\bar{x}=3,7135$) daha yüksek olduğunu göstermiştir.
- Örneklemin öznel dindarlık algısı ile ÖİÖ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($F=12,345$; $p=,000$, $p<0.05$). Diğer bir anlatımla; katılımcıların kendilerini dindar görme düzeyi arttıkça, ÖİÖ düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca “biraz dindar” ($\bar{x}=3,3439$), “dindar” ($\bar{x}=3,7737$) ve “çok dindar” ($\bar{x}=4,1363$) grupları ile ÖİÖ düzeyi arasında ileri düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Olguların ÖİÖ puan ortalamalarında da “hiç dindar değil” düzeyinden “çok dindar” düzeyine kadar düzenli bir artış söz konusudur.
- Genel dindarlık ile genel ÖİÖ arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,565$, $p<0.01$).
- HD hastalarında toplam dindarlığın öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; dindarlığın öznel iyi oluştaki varyansın % 31,9’unu açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, HD hastalarının ÖİÖ’lerinin önemli belirleyicilerinden birisinin dindarlık özellikleri olduğunu göstermektedir. Dindarlık öznel iyi oluşun anlamlı ve önemli bir yordayıcısıdır ve dindarlığın artması HD hastalarının ÖİÖ düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca araştırma sonucunda temel hipotez ile alt hipotezler istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Psikolojisi, Hemodiyaliz, Dindarlık, Mutluluk, Öznel İyi Oluş, ÖİÖ, Dinî Başa Çıkma, Yaşam Doyumu.

GİRİŞ

İyi olmanın bir boyutunu oluşturan ve iyi oluş ile eş anlamlı kullanılabilen,¹ olumlu bir psikolojik durumda olmayı ifade eden *mutluluk*² önemli bir kavramdır. Mutluluğun ne olduğu, bireylerin ve toplumların mutluluğa nasıl ulaşabilecekleri eski çağlardan beri tartışıla gelmiştir.³ Büyük dinler bile müntesiplerine sundukları mutluluk reçeteleri sayesinde dikkat çekmişlerdir. Siyasal ideolojiler nihai mutluluğu garanti edecek ideal toplumu oluşturmaya yoğunlaşmış, bütün bir toplumun refahını hedefleyen ekonomistler de yine mutluluk ve refah konusunda çalışmışlardır.⁴ Araştırma literatüründe “mutluluk” teriminin yerine kullanılan bir diğer kavram “öznel iyi oluş” tur.⁵ Öznel iyi oluşun (ÖİÖ) yapısına ilişkin düşünceler ilk kez Bradburn tarafından ortaya atılmış⁶ ve daha sonra da Diener tarafından geliştirilmiştir.⁷ Öznel iyi olma/oluş (ÖİÖ), insanların kendi yaşamları hakkındaki değerlendirmelerini anla-

¹ Ed Diener, “Subjective Well-Being”, *Psychological Bulletin* 95/3 (1984): 543.

² Armin Jasarevic, *Bosnalı Gençlerde Din ve Mutluluk İlişkisi Üzerine Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2014), 1.

³ Serpil Reisoğlu, *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü* (Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2014), 1.

⁴ Fritz Strack v.dğr., “Introduction”, *Subjective well-being: An Interdisciplinary Perspective*, ed. Fritz Strack, Michael Argyle and Norbert Schwarz (Oxford England: Pergamon Press, 1991), 1.

⁵ Ilona Boniwell, “What is Subjective Well Being and Happiness+11 Interesting Facts About Happiness”, 2008, erişim: 18 Haziran 2017, <http://positivepsychology.org.uk/happiness-and-subjective-well-being/>.

⁶ Norman M. Bradburn, *The Structure of Psychological Well-Being* (Chicago: Aldine Publishing Company, 1969), 55-70.

⁷ Diener, “Subjective Well-Being”, 543-564.; Ayrıca bk. Artūras Gataūlinas - M. Banceviča, “Subjective Health and Subjective Well-Being (The Case of EU Countries)”, *Advances in Applied Sociology* 4 (2014): 213.

maya çalışan psikoloji alanıdır. ÖİÖ; yaşam memnuniyeti, evlilik doyumu, depresyon ve kaygının olmaması, pozitif ruh hali ve pozitif duygulanım gibi değişkenleri içerir. Bir kişinin yaşam memnuniyetinin olması ve sık sevinç yaşaması; buna karşılık nadiren üzüntü ve öfke gibi hoş olmayan duygulara yönelmesi durumunda o kişinin yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu; yaşamından memnun olmaması, çok az bir sevinç ve duygulanım yaşaması, sık sık öfke ve kaygı gibi olumsuz duygular hissetmesi durumunda da o kişinin öznel iyi oluşunun düşük olduğu söylenir.⁸

İnsan yaşamında hayattan beklentinin azaldığı, umudun yitirmeye yüz tuttuğu, üzüntü ve kaygıların arttığı dönemler ve bu ruh hallerine yol açan olaylar vardır. Kişinin yaşam kalitesini etkileyen, sosyal uyumunda sorunlar yaşamasına neden olan bu tür etkenlerden birisi de kronik hastalıktır. Literatürde kronik hastalık genel olarak, altı aydan uzun süren, yaşam boyu devam eden ve bireyin günlük aktivitelerini yerine getirmesini önemli ölçüde engelleyen hastalıklar olarak tanımlanmaktadır.⁹ Kronik hastalıkların günümüzde dünya sağlığını tehdit eden en önemli tehlike olduğu düşünülmektedir. Kronik hastalıklar sadece gelişmiş sanayi ülkelerinin sorunu değil, aynı zamanda gelişmekte olan veya fakir ülkelerde de insan sağlığını etkileyen önemli bir tehdittir.¹⁰

Kronik hastalıklar arasında toplumda önemli bir yer tutan¹¹ ve etkisi giderek artan hastalıklardan birisi de kronik böbrek hastalığıdır (KBH)¹² ve dünya çapında artan sayıda hasta KBH'den etkilenmektedir.¹³ KBH'nin görülme sıklığı dünyada olduğu gibi ülkemizde de giderek artmaktadır. Türkiye'de 2004 yılında toplam 34,262 hasta diyaliz tedavisi alırken, bu rakam 2015 yılında 73,660'a ulaşmıştır.¹⁴ 2017 yılında yayınlanan rapora göre ise renal replasman tedavilerinden (RRT'den) birisi olan hemodiyaliz tedavisi gören toplam hasta sayısı 58,635'dir.¹⁵

Öznel iyi oluşu, "bireyin kendi yaşamının önemliliği hakkında değerlendirme yapması"¹⁶ olarak tanımladığımızda; HD tedavisi sürecinde düşük benlik saygısı, depresyon, tedavi ve diyetle uyum güçlükleri, kısıtlayıcı bir yaşam stiline uyum sağlama zorunluluğunun yanı sıra en az haftada 3 kez belirli bir saat makineye bağımlı olan ve ölüm korkusuyla yüzleşmek zorunda kalan bireylerin yaşamın anlamı ve kendi yaşamının önemliliğini değerlendirebilmesinin güç olduğu söylenebilir. Bu noktada birey, hastalıkla başa çıkmak ve yaşamla bağını sürdürebilmek için bir takım anlam sistemlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu anlam sistemlerinden birisi de dindir ve dinin en önemli işlevlerinden biri, insanlara olumsuzluklarla

⁸ Ed Diener v.dğr., "Recent Findings On Subjective Well-Being", *Indian Journal of Clinical Psychology* 24 (1997): 25-26.

⁹ Pamela M. Ironside v.dğr., "Experiencing chronic illness: Cocreating new understandings", *Quality of Health Research* 13/2 (2003): 171-175.

¹⁰ World Health Organization, "Preventing chronic diseases: a vital investment.", ts., erişim: 03 Haziran 2017, http://www.who.int/entity/chp/chronic_disease_report/full_report.pdf.

¹¹ Aydan A. Özdemir, *Hemodiyaliz Tedavisi Gören Kronik Böbrek Yetmezliği Hastalarının Tedavilerinin Toplumsal Cinsiyet Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, 2016), 11.

¹² A. Meguid El Nahas - Aminu K. Bello, "Chronic Kidney Disease: The Global Challenge", *Lancet* 365 (2005): 331.

¹³ National Kidney Foundation, "K/DOQI Clinical Practice Guidelines for Chronic Kidney Disease: Evaluation, Classification, and Stratification", erişim: 03 Haziran 2017, https://www.kidney.org/sites/default/files/docs/ckd_evaluation_classification_stratification.pdf.

¹⁴ Gültekin Süleymanlar v.dğr., *Türkiye'de Nefroloji, Diyaliz ve Transplantasyon 2015 Raporu* (Ankara: Türk Nefroloji Derneği Yayınları, 2016), 3.

¹⁵ Gültekin Süleymanlar v.dğr., *T.C. Sağlık Bakanlığı ve Türk Nefroloji Derneği Ortak Raporu* (Ankara: Türk Nefroloji Derneği Yayınları, 2018), 3-12.

¹⁶ Arthur A. Stone - Christopher Mackie, *Subjective wellbeing: Measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience* (Washington D.C.: National Academies Press, 2013), 3.

1426 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

baş etmelerinde yardımcı olmaktadır.¹⁷ Bazı araştırmalar dinin; hastalara kendilerini denetleme duygusu, güçlü hissetme, hastalıkla baş etme, ait olma ve yakınlık hissi sağladığını ortaya koymaktadır.¹⁸ Ancak karşılaşılan büyük bir olumsuzluğu, başa gelen bir felaketi, hastalığı ya da acıyı her zaman olumlu dinî referanslarla göğüslemek mümkün olmayabilir. Bazen kişi yaşadığı böylesine güç durumlar karşısında Allah'ı sorumlu tutarak Allah'ın kendisini cezalandırdığını,¹⁹ önceden işlediği günahların karşılığı olarak bunların başına geldiğini ya da yaşadığı umutsuzluk ve çaresizlik sonucu Allah'ın kendisini sevmediğini, artık onu terk ettiğini de düşünebilir.

Bu perspektiften araştırmanın konusu, kronik böbrek yetmezliği gibi ciddi bir hastalıkla mücadele eden ve hemodiyaliz gibi zorlayıcı bir tedavi süreci yaşayan kişilerin dindarlık düzeylerinin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel hipotezi de *"Hemodiyaliz hastalarının dindarlık düzeyleri hastaların öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir."* şeklinde kurulmuştur.

Bu çalışmada temel hipoteze bağlı olarak aşağıdaki hipotezler test edilecektir:

1. Kadınların dindarlığı erkeklere kıyasla daha yüksek düzeydedir.
2. Öznel mutluluk algısı ile katılımcıların dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık puanı yüksek olan kişilerin öznel mutluluk algı düzeyleri de yüksektir.
3. Cinsiyet değişkenine göre; katılımcıların ÖİO düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
4. Öznel dindarlık algısı ile katılımcıların ÖİO düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre; kişinin kendisini dindar görme düzeyleri arttıkça, ÖİO düzeyi de artmaktadır.
5. Katılımcıların dindarlık puanları ile ÖİO puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
6. Dindarlık öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre; dindarlık puanları arttıkça, ÖİO düzeyinin de artacağı öngörülmektedir.

Yurt dışında ve ülkemizde ÖİO düzeyi ile anlamlı ilişkiler gösterdiği bildirilen çeşitli değişkenlere dair pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak; fiziksel sağlıktan hareketle doğrudan dindarlık ve ÖİO'yu konu edinen ve hastanın ruh sağlığını irdeleyen çalışmalar ise sınırlıdır. Bununla birlikte; özellikle KBH bağlamında dinî inanç ve maneviyat,²⁰ ruh sağlığı ve manevî

¹⁷ Neal Krause, "Religion and Health in Late Life", *Handbook of the Psychology of Aging*, ed. James E. Birren - K. Warner Schaie (London: Elsevier Academic Press, 2006), 503.

¹⁸ Andrew P. Tix - Patricia A. Frazier "The Use of Religious Coping During Stressful Life Events: Main Effects, Moderation and Mediation", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66/2 (1998): 412.

¹⁹ Halil Ekşi, *Başa Çıkma, Dinî Başa Çıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2001), 8.

²⁰ Elisheva Berman v.dğr., "Religiosity in a Hemodialysis Population and Its Relationship to Satisfaction With Medical Care, Satisfaction With Life, and Adherence", *American Journal of Kidney Diseases* 44, No. 3 (2004): 488;

iyi oluş,²¹ stres, manevî iyilik ve yaşam amacı,²² stresle başa çıkma biçimleri,²³ yaşam doyumu ve umutsuzluk²⁴ gibi çalışmalar mevcuttur.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modelinde amaç, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin olup olmadığını, varsa derecesini belirlemektir. Bu modelde değişkenler arası ilişkiler; korelasyon türü ilişkisel tarama ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile tespit edilebilmektedir.²⁵ İki ilişkisel tarama modeline de uygun olan bu çalışmada katılımcıların dindarlık düzeyleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler korelasyon türü tarama modelinde incelenmiştir.

Bağımsız değişken olarak ele alınan cinsiyet, öznel mutluluk algısı ve öznel dindarlık algısının hastaların dindarlık düzeyleri ve öznel iyi oluşları üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olup olmadıkları da karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli bağlamında araştırılmıştır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2017-2018 yılında Çorum il merkezi ve ilçelerindeki hastanelerde tedavi gören 621 hastadan oluşmaktadır. Öncelikle evrene kıyasla örneklem büyüklüğünü belirlemek için *Power Analysis* (Güç Analizi) yöntemi kullanılmış ve analiz sonucunda araştırma için 160 kişilik bir örneklemin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmanın güvenilirlik düzeyini artırmak için örneklem sayısının çoğaltılması istenmiş, bunun için de *tabakalı rastgele örnekleme* yöntemi²⁶ kullanılmıştır. Bu yüzden; çalışmamızın 621 kişilik evreni²⁷ tedavi alınan yere göre (il merkezi ve ilçeler) göre iki tabakaya ayrılmıştır. Betimsel araştırmalarda alınacak örneklem oranı minimum %10 olabilmektedir.²⁸ Buna göre bu çalışmada gönüllülük esasına göre yer almak isteyen tüm hastalar belirlenmiş ve böylece örneklem birim sayısı olan toplam 205 deneğin nicel araştırmaya dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır. Tabakalara düşen birim sayısına göre tabaka ağırlığı tespit edilmiş ve her bir tabakada bulunan kişi sayısı örneklem birim sayısı (205 hasta) ile çarpılarak tabakalardan alınması gereken denek sayısına ulaşılmıştır. Bu durum Tablo 1’de gösterilmiştir.

-
- 21 Beatriz Bertolaccini Martínez - Rodrigo Pereira Custódio, "Relationship between mental health and spiritual wellbeing among hemodialysis patients: a correlation study", *Sao Paulo Medical Journal* 132, No. 1 (2014): 23.
- 22 Caliope Pilger v.dğr., "Spiritual well-being and quality of life of older adults in hemodialysis", *Rev Bras Enferm* [Internet] 70, No. 4 (2017): 690-693.
- 23 Duygu Hiçdurmaz - Fatma Öz, "Hemodiyaliz ve Sürekli Ayaktan Periton Diyalizi Uygulanan Hastaların Stresle Başa Çıkma Biçimleri", *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi* 16, No. 3(2009): 1.
- 24 Neşe Erdem v.dğr., "Hemodiyaliz Hastalarında Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 1, No. 1 (2004): 10.
- 25 Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 5. Basım (Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1994), 77-84.
- 26 Bu yönteme hangi durumlarda başvurulması gerektiğine ilişkin detaylı bilgi için bk. Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 2. Baskı (Ankara: 72TDFO Bilgisayar Yayıncılık, 1997), 100-101.
- 27 Hasta sayısı Hitit Üniversitesi Çorum Erol Olçok Eğitim ve Araştırma Hastanesi Nefroloji Bölümünden alınmıştır.
- 28 Mine Arlı - Hamil Nazik, *Bilimsel Araştırmaya Giriş* (Ankara: Gazi Kitabevi, 2001), 77.

Tablo 1. Tabakalı Rastgele Örneklem Yöntemi ile Seçilen Örneklem Tablosu

Tedavi Görülen Yer	Hasta Sayısı	Tabaka Ağırlığı	Örneklem Seçilecek Hasta Sayısı
İl Merkezi	320	320/621	0,516 x 205 = 106
İlçeler	301	301/621	0,484 x 205 = 99
Toplam	621	-	205

2.1. Nicel Örneklem Grubunun Genel Özellikleri

Araştırmanın örnekleme, Hitit Üniversitesi Çorum Erol Olçok Eğitim ve Araştırma Hastanesi ile Çorum İli İlçe Diyaliz Ünitelerinde tedavi gören 205 hastadan oluşmaktadır. Çalışmada *cinsiyet*, *özel mutluluk algısı* ve *özel dindarlık algısı* bağımsız değişkenleri incelenecek olup,²⁹ örneklemin söz konusu değişkenlere göre istatistiksel dağılımları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Örneklemin Bağımsız Değişkenlere Göre Genel Dağılımı

	Seçenekler	N	%
Cinsiyet	Kadın	94	45,9
	Erkek	111	54,1
Özel Dindarlık Algısı	Hiç Dindar Değil	3	1,5
	Biraz Dindar	39	19,0
	Dindar	115	56,1
	Çok Dindar	48	23,4
Özel Mutluluk Algısı	Hiç Mutlu Değil	14	6,8
	Biraz Mutlu	77	37,6
	Mutlu	97	47,3
	Çok Mutlu	17	8,3

Tablo 2’de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 45,9’u kadınlardan, % 54,1’i ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılara “Dinî açıdan kendinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiş ve örneklemin özel dindarlık algısı anlaşılmasına çalışılmıştır. Bulgulara göre; katılımcıların % 56,1’i kendisini “dindar, % 23,4’ü ise “çok dindar” olarak tanımlamaktadır. Dinî açıdan biraz dindar olanların oranı % 19, hiç dindar olmayanların oranı da % 1,5’tir. Ayrıca örnekleme “Mutlu hissetme açısından kendinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusu da yöneltilmiştir. Tablo verilerinden katılımcıların % 47,3’ünün kendisini “mutlu” olarak tanımladığı, “çok mutlu” olarak tanımlayanların oranının % 8,3 olduğu, biraz mutlu olanların oranının % 37,6 ve hiç mutlu olmadıklarını belirtenlerin oranının da % 6,8 olduğu anlaşılmaktadır.

²⁹ Tüm demografik değişkenlere ilişkin detaylı bilgi için bk. Nevzat Gencer, *Hemodiyaliz Hastalarında Dindarlık ve Özel İyi Oluş* (Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2019), 136-140.

3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmanın verileri “anket” tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Hazırlanan anket formu; “Kişisel Bilgi Formu”, “Dindarlık Envanteri” ve “Öznel İyi Oluş Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anket formunun birinci bölümü “Kişisel Bilgi Formu” olarak sınıflama ölçeği³⁰ şeklinde tarafımızca oluşturulmuştur. Bu bölümde örnekleme oluşturan bireylerin araştırmanın temel değişkenleri ile ilişkili olduğu düşünülen ve bağımsız değişken olarak hazırlanan demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, öznel ekonomik durum algısı, sürekli ikamet yeri, meslek) yanı sıra diyaliz süresi, öznel dindarlık algısı ile öznel mutluluk algısını belirlemeye yönelik toplam 10 anket sorusu bulunmaktadır.

3.2. Dindarlık Envanteri

Çalışmanın ikinci bölümünde Kula tarafından geliştirilmiş³¹ ve Aydemir tarafından da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan envanterin araştırma içeriğine uygun olduğu düşünülmüştür. Bu şekilde, literatürdeki dindarlık boyutlarını da kapsayan 5’li Likert tipi 25 soruluk “Dindarlık Envanteri” örneklemin dindarlık düzeylerini belirlemede kullanılmış ve araştırmada geçen “dindarlık” kavramı bu ölçeğin ölçtüğü özellik olarak ele alınmıştır. Envanterin söz konusu boyutları ve maddeleri şu şekildedir: İnanç boyutu: 1, 5, 8, 15; inancın kişi açısından önemi: 2, 16,17,21; ibadet boyutu: 4, 9, 13, 24; duygu boyutu: 7, 19, 22; bilgi boyutu: 3, 6, 11, 12, 23, 25; etki boyutu: 10, 14, 18, 20. Envanterin 21 ve 22. maddeleri olumsuz olarak ifade edilmiştir. Cevap şıkları “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert olarak oluşturulmuştur. Olumlu maddeler puanlanırken “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine 5, “Katılıyorum” seçeneğine 4, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Katılmıyorum” seçeneğine 2, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerin puanlaması ise ters yönlü olacak şekilde yapılmış ve veriler SPSS istatistik programına kodlanmıştır. Envanterin genelinden alınabilecek en yüksek puan 125 (25x5), en düşük puan da 25’tir (25x1). Faktör analizi sonucunda, envanterin faktör yüklerinin 0,30 ile 0,78 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca test-yarı test yöntemi ile kontrol edilmiş olan güvenilirlik katsayısı .84, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı da .86 olarak hesaplanmıştır.³² Araştırmamızda inanç ile inancın kişi açısından önemi boyutu “inanç ve önemi” adı altında tek başlıkta toplanmış ve envanterin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı da .91 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ)

Araştırmanın üçüncü bölümünde hastaların ÖİÖ düzeylerini belirlemek amacıyla Meliha Tuzgöl Dost tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen “Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada ÖİÖ söz konusu ölçeğin ölçtüğü özellik olarak ele alınmıştır.

Tuzgöl-Dost, bireylerin kendi yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmelerini, yaşadıkları olumlu-olumsuz duyguların sıklığını ve yoğunluğunu belirlemek amacıyla 46 maddeden oluşan bir ÖİÖ ölçeği geliştirmiştir. Ölçek, yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargıları yansıtan maddeler ile olumlu ve olumsuz duygu maddelerinden oluşmaktadır. Beşli Likert ölçeği şeklinde oluşturulan her bir maddenin puanları “5 ile 1” arasında değişmektedir. Buna göre ölçek maddelerinin cevaplama sistemi; “(5) Tamamen Uygun”, “(4) Çoğunlukla Uygun”, “(3) Kısmen Uygun”, “(2) Biraz Uygun” ve “(1) Hiç Uygun Değil” şeklindedir. ÖİÖ ölçeğinin 26 maddesi olumlu, 20 maddesi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. 2, 4, 6, 10, 13, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 43 ve 45. maddeleri olumsuz ifadelerdir ve bu maddelerin

³⁰ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 143-144.

³¹ Naci Kula, *Kimlik ve Din* (İstanbul: Ayışığı Kitapları, 2001), 30.

³² Rüyeyda Efdal Aydemir, *Dindarlık ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)* (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, 2008), 35-38.

1430 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230'dur. Alınan yüksek puan ÖİÖ düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.³³

ÖİÖ'nün geçerlik çalışması; faktör analizi, ölçeğin madde toplam puan korelasyonlarının incelenmesi ve alt ve üst % 27'lik puan grupları t testi ile karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ÖİÖ'nün Beck Depresyon Envanteri (BDI) ile arasındaki ilişki incelenerek benzer ölçekler geçerliği belirlenmiştir.³⁴

Tuzgöl-Dost, ÖİÖ'nün güvenilirliğini saptamak için, faktör analizi sonucu geçerli olarak aldığı 46 maddenin uygulama verilerini kullanmış ve ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını .93 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısını da .86 olarak saptamıştır. Sonuçlar ölçeğin üniversite öğrencilerinin ÖİÖ düzeylerini ölçmede güvenle kullanılabilirliğini göstermiştir.³⁵

ÖİÖ'nün yetişkinler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması da Tülek tarafından evli bireylerin ÖİÖ düzeylerinin yordanması konulu araştırmayla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı temel bileşenler analizi ile sınımlanmıştır. Birinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda .30 ve üzerinde olan faktör yük değerleri kabul edilmiş, maddelerin buldukları yük değerleriyle, diğer faktör yük değerleri arasındaki farkın ise .10 ve daha yukarı olmasına bakılmıştır.³⁶ Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 32, 71'ini açıklayan 11 faktör elde edilmiştir.

Faktör analizi çalışması bağlamında ÖİÖ'nün KMO katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Barlett testi de anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansı .58 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçek tek faktörlü modelde sınımlanmış ve orijinaline bağlı kalmak amacıyla tek faktörlü kabul edilmiştir. Ölçek maddeleri, ölçeğin güvenilirliğini etkileme dereceleri bakımından incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .25 ile .71 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Ölçeğin yetişkinler için güvenilirlik çalışması 174 yetişkin birey üzerinde yapılmış ve iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha yöntemiyle hesaplanmıştır. ÖİÖ için bu değer .95 olarak tespit edilmiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar ölçeğin orijinaliyle karşılaştırıldığında, ÖİÖ'nün yetişkinler için uygun olduğu değerlendirilebilir.³⁷ 205 HD hasta üzerinde uygulanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı da .95 olarak hesaplanmıştır.

4. VERİLERİN ANALİZİ VE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra ölçeklerin puanlamasına geçilmiş, veriler sayısal değere dönüştürülerek bilgisayar girdisine uygun hale getirilmiştir. Eksik, hatalı ya da özensiz doldurulan ölçekler puanlamaya dâhil edilmemiştir. Verilerin bilgisayara aktarılmasında ve değerlendirilmesinde, sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen SPSS 16.0 paket programı³⁸ kullanılmıştır.

İstatistiksel çözümlenelerde Dindarlık Envanteri ve Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden alınan puanların ortalaması (\bar{x}) ve standart sapma değerleri (ss) ele alınan bağımsız değişkenlere göre hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Söz konusu betimsel istatistik işlemlerinden sonra araştırmanın amaç ve değişkenlerine uygun olarak iki bağımsız örneklem grubundan

³³ Meliha Tuzgöl Dost, "Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3/23 (2005): 108.

³⁴ Dost, "Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", 106-107.

³⁵ Dost, "Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", 107-108.

³⁶ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 17. Baskı (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 123-137.

³⁷ Nergis Tülek, *Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması* (Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, 2011), 61-63.

³⁸ Colin Robson, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*, çev: Şakir Çınkır - Nihan Demirkasimoğlu (Ankara: Anı Yayınları, 2015), 510.

elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t-testi (independent samples t-test) kullanılarak sınanmıştır. İki ya da daha fazla örneklem grubunun ortalamaları arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezleri test etmek için tek yönlü Varayns analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda hangi ortalamaların birbirinden farklı olduğunu görmek için “post-hoc” çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ve Tamhane’s T2 testi kullanılmış ve ortalamalar arasındaki anlamlı farklılıklar tablolarda gösterilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda LSD testi, homojen olmadığı ($p < 0.05$) ve örneklemin de eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane’s T2 karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.³⁹

İki sürekli değişken olan dindarlık ve ÖİÖ arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak tespit edilmiştir. Ayrıca; bağımsız değişken olan dindarlığın bağımlı değişken olan ÖİÖ üzerinde gözlenen değişimlerin ne kadarını açıkladığını belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.⁴⁰ Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı 0.05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış ve analiz değerleri araştırma amaçlarına uygun bir biçimde sıralı olarak tablolar halinde sunulmuştur.

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubunun genel dindarlık düzeyi, cinsiyet ve dindarlık ilişkisi, öznel mutluluk algısı ile dindarlık ilişkisi, örneklemin genel ÖİÖ düzeyi, cinsiyet ve ÖİÖ ilişkisi, öznel dindarlık algısı ile ÖİÖ düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir. Ayrıca katılımcıların genel dindarlık puanları ile ÖİÖ puanları arasındaki korelasyon da ele alınacak olup dindarlığın öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığı araştırılacaktır.

5.1. Örneklemin Dindarlık Düzeyi

Örneklem grubunun Dindarlık Envanteri’nden aldığı puana göre dindarlık düzeyini gösteren Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Dindarlık Envanterine Göre Örneklemin Dindarlık Düzeyi

Bağımlı Değişken	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	SS
Dindarlık	205	25	125	109,2825*	,48173

* Ortalama (\bar{x}) puan hesaplanırken, ölçekten elde edilen toplam ortalama ($\bar{x}=4,3713$) değeri ölçek maddeleriyle çarpılarak puana dönüştürülmüştür.

Araştırmaya katılanların dindarlık düzeyi ile ilgili bulgularına bakıldığında, “Dindarlık Envanteri”nden aldıkları ortalama puanın 109,2825 (SS=,48173) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak puanların maksimum 125, minimum 25 olduğu göz önünde bulundurulduğunda dağılımın homojen olduğu ve katılımcıların yüksek bir dindarlık düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

5.2. Cinsiyete Göre Dindarlık Düzeyleri

Tablo 4, örneklemin cinsiyet değişkenine göre genel dindarlık düzeyine ilişkin verileri içermektedir. Söz konusu değişken bağlamında HD hastalarının genel dindarlık puanlarının anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

³⁹ Murat Kayri, “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (2009): 54-56.

⁴⁰ Nilgün Köklü v.dğr., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, Geliştirilmiş 2. Baskı (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006), 124.

Tablo 4. Cinsiyet ve Dindarlık İlişkisine Yönelik Analiz

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Genel Dindarlık	Kadın	94	4,4766	,43100	2,933	,004*
	Erkek	111	4,2822	,50579		

* p<0.05

Tablo verilerine göre, cinsiyet değişkeni bağlamında örneklem grubunun dindarlık ortalamaları farklılık göstermektedir. Dindarlık envanterinin genelinden alınan puanların ortalamaları incelendiğinde, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=4,4766$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}= 4,2822$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum örneklem grubunun dindarlıkları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak ($t=2,933$; $p=,004$) kadınlar lehine anlamlı bir farkın varlığını ortaya koymaktadır.

Batı kaynaklı alan yazın incelendiğinde; kadınların erkeklere nispetle daha dindar olduğu yönündeki bulgular yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Örneğin; Miller ve Hoffman kadınların dinî organizasyonlara daha sık katıldıklarını, dinsizliğe daha az eğilim gösterdiklerini, buna karşın inançlarında daha içten ve sadık bir duruş sergilediklerini⁴¹ belirtmişlerdir. Saroglou, kadınların dindarlık ve maneviyatta erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarını, erkeklere göre dini terk etmeye daha az eğilim ve dine yakın kalmak için ise daha fazla eğilim gösterdiklerini tespit etmiştir.⁴²

Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise farklı bulgulara rastlamak mümkündür. Bazı çalışmalarda kadınların, bazı çalışmalarda da erkeklerin daha dindar olduğu tespit edilirken aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Cirhinlioğlu ve Ok, farklı örneklerle yapılmış 11 ayrı araştırmanın veri tabanlarında yer alan sonuçlarına ilişkin yaptıkları araştırmada, kadınların kesin dindarlık (inanç/dünya görüşü) boyutunda erkeklerden daha dindar olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da kadınların dinin daha çok duygusal ve ilişkisel boyutunu önemsediklerine ilişkin anlamlı göstergelere ulaşılmış olmasıdır.⁴³ Yazgan, kanser hastaları üzerinde yaptığı araştırmada kadın hastaların dinî tutumlarının erkek hastalara kıyasla daha olumlu olduğunu belirlemiştir ($p=0,0001$). Ayrıca hasta kadınlar ve erkeklerin dinî tutumlarının sağlıklı kadınlar ve sağlıklı erkeklerden daha olumlu olduğu ($p<0,05$) da araştırmanın bir diğer bulgusudur.⁴⁴ Öztürk tarafından yapılan araştırmada dindarlıkla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken, dindarlık ve alt boyutlarında kadınların daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Dinî yönelim düzeylerinde ise erkeklerin daha yüksek puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir.⁴⁵ Uysal,⁴⁶ Mehmedoğlu,⁴⁷ Onay,⁴⁸ Kula⁴⁹ ve Turan⁵⁰ tarafından yapılan araştırmalarda da erkeklerin kadınlardan daha dindar oldukları bulgulanmıştır.

⁴¹ Alan S. Miller - John P. Hoffmann, "Risk and Religion: An Explanation of Gender Differences in Religiosity", *Journal for the Scientific Study of Religion* 34/1 (1995): 63.

⁴² Vassilis Saroglou, "Gençlerin Dinleri ve Kişilikleri: Belçika’da Yapılan Yeni İncelemeler", çev.: Veysel Uysal, *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (2000): 134.

⁴³ Fatma Gül Cirhinlioğlu - Üzeyir Ok, "Kadınlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha Dindar?", *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)* 3/1 (2011): 121.

⁴⁴ Eda Özge Yazgan, *Kemoterapi Alan Kanser Hastalarında Dinî İnanç ve Maneviyatın Depresyon Düzeyi ve Yaşam Kalitesine Etkisinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2014), 108.

⁴⁵ Eyüp Ensar Öztürk, *İyimserlik ve Dindarlık* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2013), 89.

⁴⁶ Veysel Uysal, *Geleneksellik-Çağdaşlık Bağlamında Türkiye’de Dindarlık ve Kadın* (İstanbul D.E.M. Yayınları, 2006), 145-146.

⁴⁷ Ali Ulvi Mehmedoğlu, *Kişilik ve Din* (İstanbul: D.E.M. Yayınları), 2004, 162.

⁴⁸ Ahmet Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim* (İstanbul: D.E.M. Yayınları, 2004), 103.

⁴⁹ Kula, *Kimlik ve Din*, 151.

⁵⁰ Yahya Turan, "Yalnızlıkla Başa Çıkma: Yalnızlık, Dini Başa Çıkma, Dindarlık, Hayat Memnuniyeti ve

Bizim araştırmamızda ise kadınların dindarlığının erkeklere kıyasla yüksek olmasının bir açıklaması ev hanımı katılım düzeyinin yüksekliği (% 39) olabilir (Bk. Tablo 2). Zira özellikle ev hanımları normatif dindarlığa daha eğilimli olmakta,⁵¹ boş zamanlarını dinî etkinliklerle değerlendirmeye daha fazla imkân bulmakta ve geleneksel din anlayışına uygun olarak dinî ritüellere daha çok yoğunlaşabilmektedir.⁵² Bununla birlikte; kadınların aile içerisinde çocuk yetiştirme sorumluluğunun birincil üstlenicileri olmaları⁵³ ve rol model olma durumu da kadın dindarlığının yüksek çıkmasının nedenlerinden sayılabilir. Kadınların erkeklere göre daha dindar olmaları toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle de açıklanabilir. Toplumda sosyalleştirilme sürecinde kız çocukları daha özenle yetiştirilmekte ve dine yönlendirilmekte; ayrıca, kurallar kız çocuklarında erkeklere göre daha katı uygulanmaktadır. Bu nedenle kadınlar sosyal normları ve dinî kuralları daha fazla içselleştirmektedirler.⁵⁴ Ayrıca kadınların daha hassas kişilik özellikleri, hastalıkta hissettikleri yalnızlık ve çaresizlik duyguları onların dine daha fazla yönelmelerine yol açmış olabilir. Araştırmaya dindar kadınların daha çok katılmış olma olasılıkları da bu sonuçların çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Elde edilen bulgular, "*Kadınların dindarlığı erkeklere kıyasla daha yüksek düzeydedir.*" şeklinde kurulan hipotezi doğrulamaktadır. Bu sonuçlar, cinsiyetin dindarlık üzerinde anlamlı ve önemli bir farklılaşmaya neden olduğu şeklinde raporlanabilir.

5.3. Öznel Mutluluk Algısına Göre Dindarlık Düzeyleri

Tablo 5, katılımcıların 'öznel mutluluk algıları' ile genel dindarlık düzeyleri arasında ilişkiye yönelik bilgileri içermektedir. Söz konusu analiz öncesinde verilerin homojen dağılıp dağılmama durumu incelenmiş ve Levene homojenlik testi sonuçları veri setinin homojen dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (Genel Dindarlık Lev.T.=1,486, p>.05). Sonrasında da ANOVA testi uygulanarak elde edilen veriler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öznel Mutluluk Algısı ve Dindarlık İlişkisine Yönelik Analiz

	Özn. Mutl. Alg.	N	\bar{x}	SS	F	p	Fark (LSD)
Genel Dindarlık	1. Hiç Mutlu Değil	14	4,2171	,63143	3,458	,017*	3** > 2
	2. Biraz Mutlu	77	4,2644	,48023			4** > 2
	3. Mutlu	97	4,4466	,45028			
	4. Çok Mutlu	17	4,5529	,42148			

* p<0.05

** *Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlı farklılık koyu yazılan rakamlara denk gelen grup lehinedir.*

Ankete katılanların mutluluklarına ilişkin kendi değerlendirmelerine göre mutluluk düzeylerini algılama biçimleri ile dindarlık tutum puanları arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçları tabloda verilmiştir. Buna göre; katılımcıların öznel mutluluk algıları ile genel dindarlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık (F=3,458; p=,017, p<0.05) tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde;

Sosyal Medya Kullanımı". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22, No. 1 (2018): 414.

⁵¹ Abdulkadir Çekin, "Kur'an Kurslarına Giden Kadınların Dindarlık Algıları: Normatif Ve Popüler Dindarlık Üzerine Nicel Bir Çalışma", *EKEV Akademi Dergisi* 18/ 58 (2014): 534.

⁵² Sakine Açıkğöz, *Toplumsal Değişim Sürecinde Kadın Dindarlığı (Adıyaman/Çelikhan Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Üniversitesi, 2010), 86.

⁵³ Leslie J. Francis, "Dinde Cinsiyet Farklılıklarının Psikolojisi: Deneysel Araştırmalar Üzerine Bir İnceleme", çev.: Muammer Cengil, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/18 (2010/2): 201.

⁵⁴ Cirhinlioğlu - Ok, "Kadınlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha Dindar?": 124.

1434 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

kendilerini, sırasıyla, hiç mutlu değil ($\bar{x}=4,2171$), biraz mutlu ($\bar{x}=4,2644$), mutlu ($\bar{x}=4,4466$) ve çok mutlu ($\bar{x}=4,5529$) olarak algılayan hastaların dindarlık tutum puan ortalamalarının da buna paralel olarak yükseldiği görülmektedir. Yapılan LSD testi ise farklılığın kendisini “mutlu” ve “çok mutlu” olarak değerlendiren grupla “biraz mutlu” olarak değerlendiren gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu ülkemizde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Yaparel, dinî hayatın artan ibadetle birlikte depresyon ve durumluk kaygı ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Diğer bir anlatımla dinî hayat, bireyin psikolojik problemlerle mücadelesinde ve ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.⁵⁵ Akgül'ün huzurevinde yaptığı ve din-mutluluk ilişkisini ölçtüğü çalışmasında; yaşlıktan kaynaklanan bütün olumsuzluklara rağmen örneklemin kendisini huzurlu hissetme düzeyini oldukça yüksek bulmuştur.⁵⁶ 1981-2014 yılları arasında 100 ülkede farklı dinî gruplar üzerinde yapılan mutluluk araştırması sonuçları; katılımcıların % 84'ünün bir dinî grup üyesi ya da dinî bir grupla ilişkili olduklarını, bireysel dindarlığın insanların mutluluğu ve yaşam doyumları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.⁵⁷ Bununla birlikte dindar olanların, dindar olmayanlara göre daha mutlu olmadıkları sonucuna ulaşan araştırmalar bulunduğu gibi⁵⁸ bireyin iç dünyasında dindarlığın suçluluk duygusunu artırdığını gösteren çalışmalar da mevcuttur.⁵⁹

Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde; dinî hayatın bireyin olumlu duyguları daha çok yaşamasına, olumsuz tecrübelerin etkisini azaltmasına ve mutluluğuna pozitif yönlü katkı sağlayacağı yorumu yapılabilir ve bu sonuçlardan “Öznel mutluluk algısı ile katılımcıların dindarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık puanı yüksek olan kişilerin öznel mutluluk algı düzeyleri de yüksektir.” şeklinde hipotezin doğrulandığı söylenebilir.

5.4. Örneklemin Öznel İyi Oluş Düzeyi

Tablo 6. ÖİÖ Ölçeğine Göre Örneklemin ÖİÖ Düzeyi

Bağımlı Değişken	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
Öznel İyi Oluş	205	46	230	173,2958*	,68230

* Ortalama (\bar{x}) puan hesaplanırken, ölçekten elde edilen toplam ortalama ($\bar{x}=3,7673$) değeri ölçek maddeleriyle çarpılarak puana dönüştürülmüştür.

Araştırmaya katılanların ÖİÖ düzeyi ile ilgili bulguları incelendiğinde, “Öznel İyi Oluş Ölçeği”nden alınan ortalama puanın 173,2958 (SS=,68230) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak minimum ve maksimum puanlar düşünüldüğünde örneklemin ortanın üzerinde bir ÖİÖ düzeyine sahip olduğu değerlendirilebilir.

5.5. Cinsiyete Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri

Tablo 7, örneklemin ÖİÖ puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarını içermektedir.

⁵⁵ Recep Yaparel, *Yirmi-Kırk Yaşlar Arası Kişilerde Dinî Hayat ile Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 1987), 139-140.

⁵⁶ Mehmet Akgül, “Yaşlılık ve Dindarlık: Dindarlık, Hayattan Zevk Alma ve Mutluluk İlişkisi-Konya Huzurevi Örneği”, *Dinî Araştırmalar* 7/19 (2004): 52.

⁵⁷ World Economic Forum, “Religion and happiness. Is there a link?”, 2018, erişim: 3 Mayıs 2018, <https://www.weforum.org/agenda/2018/02/are-religious-people-happier-than-non-religious-people-research-shows-it-isn-t-quite-so-simple>.

⁵⁸ Warren J. Sillick v.dğr., “Religiosity and happiness: A comparison of the happiness levels between the religious and the nonreligious”, *The Journal of Happiness & Well-Being* 4/1 (2016): 122.

⁵⁹ Saffet Kartopu - Leyla Başkonuş, “Ergen Suçluluğu Ve Dindarlık Lise Örneklemini Üzerinde Bir Araştırma”, *Gümüşhane Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/16 (2019): 201.

Tablo 7. Cinsiyet ve ÖİÖ İlişkisine Yönelik Analiz

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
ÖİÖ	Kadın	94	3,8309	,68891	203	1,230	,220
	Erkek	111	3,7135	,67508			

$p > 0.05$

ÖİÖ ölçeğinden alınan puanların ortalamaları incelendiğinde, kadınların aldıkları puanların ($\bar{x}=3,8309$), erkeklerin aldıkları puanlardan ($\bar{x}=3,7135$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak t ve p değerlerine ($t=1,230$; $p=,220$) bakıldığında, istatistiksel açıdan örneklem grubunun ÖİÖ düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır.

Buna göre; erkek ve kadınların ÖİÖ düzeyleri bakımından benzerlik gösterdikleri, ancak kadınların düzeylerinin erkeklerle kıyasla daha yüksek bir ÖİÖ'ya sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında ise; kadın olmanın yaşam kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Lindqvist, Carlsson ve Sjöden,⁶⁰ Chiang ve v.dğr.,⁶¹ Ching'in⁶² bulguları buna örnek olarak verilebilir.

Bununla birlikte literatürde araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Acaray ve Pınar, yaşam kalitesinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini, ancak; kadınlarda daha yüksek olduğunu saptamışlardır.⁶³ Kasapoğlu ve Kış da, 12,598 kişilik bir örneklem üzerinde yaptıkları ve öznel iyi oluşu cinsiyet açısından inceledikleri meta analitik çalışmalarında kadınlar lehine bir fark bulmuşlardır, ancak bu fark etkisizlik çizgisine çok yakındır.⁶⁴ HD hastalarında umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelendiği bir araştırmada Erdem ve arkadaşları, cinsiyetin yaşam doyumunu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır.⁶⁵ Ünal ve Bilge, HD hastalarının cinsiyetine göre depresyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını, ancak kadın ve erkek hastalar arasında yaşam kalitesi bakımından anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.⁶⁶ Saltürk, 93 HD hastası üzerinde yaptığı araştırmada SF-36 Yaşam Kalitesi Ölçeğinden elde ettiği yaşam kalitesi sonuçlarının fonksiyonel durum puanları, esenlik puanı, genel sağlık anlayışı puanı ve global olarak yaşam kalitesi doyumunu puanlarının cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir ($p > 0.05$).⁶⁷

⁶⁰ Ragny Lindqvist v.dğr., "Coping strategies and quality of life among patients on haemodialysis and continuous ambulatory peritoneal dialysis", *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 12/4 (1998): 223-230.

⁶¹ Chih-Kang Chiang v.dğr., "Health-Related Quality of Life of Hemodialysis Patients in Taiwan: A Multi-center Study", *Blood Purif* 22 (2004): 490.

⁶² Weety Luk Suet-Ching, "The quality of life for Hong Kong dialysis patients", *Journal of Advanced Nursing* 35/2 (2001): 218-227.

⁶³ Arzu Acaray - Rukiye Pınar, "Kronik Hemodiyaliz Hastalarının Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi", *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 8/1 (2004): 7.

⁶⁴ Figen Kasapoğlu - Ali Kış, "Öznel İyi Oluşun Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2016): 775.

⁶⁵ Erdem v.dğr., "Hemodiyaliz Hastalarında Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu", 7-8.

⁶⁶ Gülseren Ünal - Ayşegül Bilge, "Hemodiyaliz Tedavisindeki Son Dönem Böbrek Yetmezlikli Hastaların Ruhsal Durumlarının ve Yaşam Kalitelerinin Değerlendirilmesi", *Ege Tıp Dergisi* 44/1 (2005): 37.

⁶⁷ Ayça G.D. Saltürk, *Hemodiyaliz Hastalarında Yaşam Kalitesinin Diyaliz Yeterliliği İle İlişkisi* (Uzmanlık Tezi, İstanbul Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2006), 26.

1436 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

Araştırma bulgularımızı destekleyen tüm bu veriler, "Cinsiyet değişkenine göre; katılımcıların ÖİÖ arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır." şeklindeki hipotezimizi doğrular niteliktedir.

5.6. Öznel Dindarlık Algısına Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri

Örneklemin öznel dindarlık algısı ile ÖİÖ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi öncesinde Homojenlik analizi için Levene homojenlik testi yapılmıştır. Test sonuçları veri setinin homojen dağılmadığını (ÖİÖ Lev. T.= 6,156; p=.001, p<.05) göstermiştir. Bu nedenle homojen olmayan grupların farklılıkları Tamhane's T2 testi ile incelenmiştir.

Tablo 8. Öznel Dindarlık Algısı ve ÖİÖ İlişkisine Yönelik Analiz

	Özn. Dindr. Alg.	N	\bar{x}	SS	Std.H	F	p	Fark (Tamhane's T2)
ÖİÖ	1. Hiç Dindar Değil	3	3,1232	,58910	,34012	12,345	,000*	3** > 2
	2. Biraz Dindar	39	3,3439	,48727	,07803			4** > 2 ve 3
	3. Dindar	115	3,7737	,63629	,05933			
	4. Çok Dindar	48	4,1363	,71938	,10383			

* p<0.05

** Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlı farklılık koyu yazılan rakamlara denk gelen grup lehinedir.

Tablo incelendiğinde; kişinin öznel dindarlık değerlendirmesinin yönü ile ÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre; en düşük ÖİÖ skoru kendi değerlendirmesine göre kendisini hiç dindar görmeyen gruba ($\bar{x}=3,1232$) aittir. Buna karşın; kendi tanımlamalarına göre çok dindar olduklarını düşünen gruba ait ÖİÖ puan ortalaması ($\bar{x}=4,1363$) en yüksek düzeydedir. Bu ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise varyans analizi sonucunda elde edilen verilerde görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucundan ilişkinin anlamlılık düzeyinde olduğu (F=12,345; p=.000, p<0.05) anlaşılmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda da kendisini "dindar" gören grupla "biraz dindar" gören grup arasında "dindar" olanlar lehine ve kendisini "çok dindar" olarak gören grup ile "biraz dindar" ve "dindar" grup arasında "çok dindar" olan katılımcılar lehine bir farklılaşmanın söz konusu olduğu görülmüştür.

Alan yazında araştırma bulgularımızı destekleyen sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin; Arslantürk, 1900 kişi üzerinde yaptığı bir çalışmada, dindarlık-mutluluk ilişkisini değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre, "dindarım ve mutluyum" diyen katılımcıların oranı % 52'dir (985 kişi).⁶⁸ Görüldüğü gibi çalışmada katılımcıların yarısından fazlası mutlu olmalarıyla dindarlıklarının ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Depresyon ve dindarlık ilişkisini incelediği çalışmasının sonucunda Güven, öznel dindarlık algısı ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı negatif bir ilişki saptamıştır. Araştırma bulguları öznel dindarlık algısı arttıkça, depresyon düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Araştırmacı genel dindarlık eğilimi ve depresyon düzeyleri arasında da negatif anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve deneklerin

⁶⁸ Zeki Arslantürk, *Kutsalın Dönüşü* (İstanbul: Ayışığı Kitapları, 1998), 84.

dindarlık puanları arttıkça, depresyon düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.⁶⁹ Balcı, araştırmasında mutluluk sebeplerini anlamak istemiş ve insanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan, kendi mutluluklarına sebep olarak gördükleri farklı faktörlerin olduğunu tespit etmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar katılımcıların yarıdan fazlasının (% 57,2) kendilerini mutlu eden sebebin “dinî inançlara bağlılık”ları olduğunu göstermiştir.⁷⁰ Çirkin ve Göksel’e göre; haftada en az bir defa dinî bir aktiviteye katılmak, kişinin mutlu olma ve daha yüksek bir yaşam doyumu seviyesine sahip olma olasılığını artırmaktadır. Araştırmacılar bu durumu dinî yönden inançlı olan kişilerin karşılaşılan problemlere ve krizlere verdikleri tepkilerin, inançlı olmayanlara göre daha olumlu olmasına bağlamaktadır.⁷¹ Myers ve Diener, yaşlılar arasında yaptıkları bir meta-analizin sonucunda; iyi oluşun en iyi iki yordayıcısının sağlık ve dindarlık olduğunu bulgulamışlardır.⁷² 166,000 kişinin katıldığı başka bir araştırma, dinî bağlılık ve ibadetlere katılımın artmasıyla mutluluk ve yaşam doyumunun da yükseldiğini göstermiştir. Bazı araştırmacılar dinî bağlılığın daha fazla sosyal destek ve iyimserliğe yol açtığına inanmaktadırlar.⁷³

Elde edilen verilere göre; kişinin öznel algı bakımından kendisini dindar görme düzeyi arttıkça ÖİÖ düzeyinin de arttığı değerlendirilebilir. Buna göre; “*Öznel dindarlık algısı ile katılımcıların ÖİÖ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre; kişinin kendisini dindar görme düzeyleri arttıkça, ÖİÖ düzeyi de artmaktadır.*” hipotezi istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

5.7. Dindarlık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu bölümünde genel dindarlık ile genel ÖİÖ arasında korelasyon düzeyi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Tablo 9. Dindarlık - Öznel İyi Oluş İlişkisi

Değişken	Genel ÖİÖ	N
Dindarlık Genel	,565*	205

* p<0.01

Tablo 9, örneklemin genel dindarlık ile ÖİÖ arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Tablo verileri dindarlık ile ÖİÖ'nun geneli arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerinin r=.565 olduğunu ve p<0.01 önem düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulguya göre; ÖİÖ ile genel dindarlık skorları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda da ÖİÖ ile ilgili bazı alt faktörlerle dindarlık ve dindarlığın alt boyutları arasında anlamlı ilişki konusunda bulgular mevcuttur. Örneğin, Ayten'in çalışmasında; dinî ibadetleri yerine getirme ve dinin öğretilerini bilme düzeyindeki artışın, bireyin geleceğe yönelik umutlu olma düzeyini de artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.⁷⁴ Öztürk, iyimserlik ve dindarlık ilişkisi üzerine yaptığı araştırmada; iyimserlik ile dindarlık, inanç ve ibadet boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu, iyimserlikle dinî yönelim arasında da orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.⁷⁵

⁶⁹ Hülya Güven, *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2008), 123.

⁷⁰ Fatma Balcı, *Psikolojik ve Öznel İyi Olma Hali İle Dinî İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2011), 128.

⁷¹ Zeynep Çirkin - Türkmen Göksel, “Mutluluk ve Gelir”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 71/2 (2016): 394-395.

⁷² David G. Myers - Ed Diener, “Who is Happy?”, *American Psychological Society* 6/1 (1995): 16.

⁷³ David G. Myers - Ed Diener, “The Pursuit of Happiness”, *Scientific American* 274/5 (1996): 56.

⁷⁴ Ali Ayten, *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2004), 95.

⁷⁵ Öztürk, “İyimserlik ve Dindarlık”, 86.

1438 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

Yalnızlık ve umutsuzluğun dindarlıkla ilişkisini inceleyen Kızılgeçit, inanç, ibadet, duygu ve dinî motivasyon-umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur ($p<.05$). Dinî inanç, ibadet, duygu ve dinî motivasyon düzeyleri yüksek olanların umutsuzluk skorlarının düşük olduğunu; dinî inanç, ibadet, duygu ve dinî motivasyon düzeyleri düşük olanların da umutsuzluk skorlarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacı umudun, insanın kendi dünyasında var olan bir olgu olduğunu, umutla yola çıkmanın beraberinde sevinç ve sevgi dolu bir yaşam getireceğini, insanın maddî varlık ve imkânlarına sonsuza kadar güvenmesinin mümkün olamayacağını, sınırsız beklentilerini karşılayacak fizik ötesi mutlak bir güce ihtiyaç duyduğunu ve bunu gerçekleştirebilecek tek gücün de Allah olduğunu belirtmiştir.⁷⁶

Bir hastalık nedeni ile ya da hastalık sonucunda gelişebilen umutsuzluk, hastanın çevresindeki olayları karşı konulmaz olarak görmesine ve geri çekilmesine yol açar. Bunun sonucunda da apati (ilgisizlik), keder, suçluluk, karamsarlık, umursamama gibi davranışsal tepkiler ortaya çıkabilir ve bu tepkiler bireyde çaresizlik duygularına neden olur.⁷⁷ Bu tür olumsuzluklar ile kaynakları tükenen hasta için, kendini yolun sonunda gibi hissetme, umutsuzluk, karamsarlık yaşama ve hayattan zevk alamama gibi olumsuz duygulara karşı dinin sunduğu reçeteler çok önemli bir destektir. Din çaresizlik içinde kıvranan bireyin imdadına yetişir. Allah'a güvenmek, O'nun gözetiminde olduğunu hissetmek psikolojik olarak onu rahatlatır. Örneğin, inanan bir birey ayetlerde ya da kıssalarda anlatılanları kendisi için bir motivasyon kaynağı olarak görebilir ve böylece yaşadıklarını daha sabırlı ve daha olumlu karşılayabilme imkânına sahip olabilir. Hz. Eyyup ile ilgili "Eyyûb'u da hatırla. Hani o Rabbinde, "Şüphesiz ki ben derde uğradım, sen ise merhametlilerin en merhametlisisin." diye niyaz etmişti. Biz de onun duasını kabul edip kendisinde dert namına ne varsa gidermiştik." (Enbiyâ 21/83-84) ayetini ve İnşirâh Suresinde geçen "Şüphesiz güçlülükle beraber bir kolaylık vardır. Gerçekten, güçlülükle beraber bir kolaylık vardır." (İnşirâh 94/5-6) ayetlerini örnek olarak verebiliriz. Kişi bu ayetlerin mesajları ile kendi durumu arasında bağ kurmak suretiyle bu tür durumlarda Allah'ın insandan beklediği tavrı sergileyerek hastalığına ya da karşılaştığı güç duruma katlanabilir ve böylece ruh sağlığını koruyabilir.

Yine Hz. Yunus (Enbiyâ, 21/87; Saffât, 37/142-147; Kalem, 68/48), Hz. Yusuf (Yûsuf, 12/15, 35, 56) ve Hz. Musa (Kasas, 28/7-13; Şu'ârâ, 26/62, 65-66) kıssalarında peygamberlerin Allah'a olan imanları ve O'na teslim olmaları sonucunda Allah tarafından gözetildikleri, korundukları, sahipsiz ve yalnız bırakılmadıkları anlatılmaktadır. İnançlı bir birey örnekleri verilen ve diğer pek çok durumda "kendisine şah damarından daha yakın" (Kâf, 50/16) olan Allah ile bağı sayesinde yaşam ve sonrası için daha olumlu yaklaşımlar sergileyebilir ve bu da onun mutluluğuna, ÖİO'suna pozitif bir destek sağlayabilir.

Elde edilen bu bilgi ve bulgulara göre, dindarlık ve ÖİO arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı olduğunu ve "Katılımcıların dindarlık puanları ile ÖİO puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır." şeklindeki hipotezin doğrulandığını söyleyebiliriz.

5.8. Dindarlığın Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkileri

HD hastalarının genel dindarlıklarının öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için "Basit Doğrusal Regresyon" analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

⁷⁶ Muhammed Kızılgeçit, *Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi* (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2011), 214-215.

⁷⁷ Dilber Taner, *Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, 2008), 36.

Tablo 10. Dindarlığın Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std.H.	β	t	p
Genel Dindarlık	,800	,082	,565	9,759	,000
R=,565	R ² =,319	F=95,241	p=,000	p<.05	

Tablo 10 incelendiğinde; örneklemin dindarlık özelliklerinin öznel iyi oluşdaki varyansın % 31,9'unu açıkladığı görülmektedir (R=,565, R²=,319, F=95,241, p=,000). Bu bulgular, HD hastalarının dindarlık özelliklerinin hastaların öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu ve dindarlık özelliklerinin artmasının hastaların ÖİÖ düzeylerine de olumlu bir katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle; dindarlığın öznel iyi oluşu pozitif yönlü olarak yordadığı söylenebilir.

Literatürde de dindarlık ve ÖİÖ/mutluluk konusunda araştırma bulgularımızı destekleyen yerli ve yabancı birçok çalışmanın bulunduğunu görmek mümkündür. Dinin ve dindarlığın iyi oluşu/mutluluğu yordadığına dair Yaparel,⁷⁸ Akgül,⁷⁹ Jasarevic,⁸⁰ Doğan,⁸¹ Göcen,⁸² Yorulmaz⁸³ tarafından yapılan araştırmalar örnek olarak verilebilir. Aydemir araştırmasında; dinî inancın, dinî ibadetleri yerine getirmenin ya da genel olarak dindarlığın mutlulukla olumlu ilişkisinin olduğunu, dindarlık arttıkça mutluluğun da arttığını bulgulamıştır.⁸⁴ Yine Ayten tarafından yapılan araştırmada da bireysel dindarlığın hayat memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve iki değişken arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu (β =.327, t=5.773, p=.000), bireysel dindarlığın hayat memnuniyetindeki değişimin % 10'unu açıkladığı ve bireysel dindarlık arttıkça, hayat memnuniyetinin arttığı bulgulanmıştır.⁸⁵

Patel v.dğr., Afro-Amerikalı ve Asyalı 53 HD hastası üzerinde yaptıkları araştırmada, HD hastalarının dinî ve manevî inançları ile hastalık yükü algılarının azalması ve sosyal destek algıları arasında güçlü bağlar olduğunu göstermişlerdir. Araştırmacılar bu göstergeleri, daha önce son dönem böbrek yetmezliği olan Afro-Amerikalı hastalarda sağkalım artışı ile ilişkilendirmişlerdir. Buna ek olarak, hastaların dinî ve manevî inançları, düşük depresif duygu düzeyleri ve bireyin genel yaşam kalitesi değerlendirmesi ve yaşam memnuniyeti ölçeğinden alınan daha yüksek puanlarla ilişkili bulunmuştur. Bulgular aynı zamanda inancın ve dinî aktivitelere katılımın kronik bir hastalık olan böbrek hastalığı ile başa çıkmak için bir mekanizma olarak hizmet edebileceğini ileri sürmektedir.⁸⁶

⁷⁸ Yaparel, *Yirmi-Kırk Yaşlar Arası Kişilerde Dinî Hayat ile Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, 139-140.

⁷⁹ Akgül, "Yaşlılık ve Dindarlık: Dindarlık, Hayattan Zevk Alma ve Mutluluk İlişkisi-Konya Huzurevi Örneği", 52.

⁸⁰ Jasarevic, *Bosnalı Gençlerde Din ve Mutluluk İlişkisi Üzerine Araştırma*, 79.

⁸¹ Mebrure Doğan, *Dindarlık, Sabır ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkiler* (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2014), 300.

⁸² Gülüşan Göcen, *Şükür: Pozitif Psikolojiden Din Psikolojisine Köprü* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 183.

⁸³ Özlem Yorulmaz, "Relationship Between Religiosity and Happiness in Turkey: Are Religious People Happier?", *Çankırı Karatekin University Journal of The Faculty of Economics and Administrative Sciences* 6/1 (2016): 813.

⁸⁴ Aydemir, *Dindarlık ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)*, 63.

⁸⁵ Ali Ayten, "Din ve Sağlık: Bireysel Dindarlık, Sağlık Davranışları ve Hayat Memnuniyeti İlişkisi Üzerine Bir Araştırma", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 13/3 (2013): 25.

⁸⁶ Patel v.dğr., "Psychosocial variables, quality of life, and religious beliefs in ESRD patients treated with hemodialysis", *American Journal of Kidney Diseases* 40/5 (2002): 1019.

1440 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

Tiliouine, Cezayir’de 2560 kişiden oluşan Müslüman örneklem üzerinde yaptığı araştırmada, dindarlığın ÖİÖ’ya ve yaşam doyumuna katkısı olduğunu bulmuştur.⁸⁷ Yine Müslüman bir örneklemde, Abdel-Khalek, dindarlığın mutluluğu tahmin etmede varyansın % 15’ini oluşturduğunu bildirmektedir.⁸⁸

Bu açıklamalara göre, bir başa çıkma mekanizması olarak dindarlık; hastanın depresif duygularının üstesinden gelmesinde, hastalığın ağır yükünü karşılama ve sosyal destek algılamalarında pozitif katkı sağlamaktadır. Yine dindarlık; hastanın daha iyi hissetmesinde, kaygı ve sıkıntılarını uzaklaştırarak yaşamından doyum almasında, yaşam kalitesinin artmasında ve bireyin öz saygısı üzerinde olumlu işlevlere sahiptir.

Araştırma bulguları, *“Dindarlık öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre; dindarlık puanları arttıkça, ÖİÖ düzeyinin de artacağı öngörülmektedir.”* şeklinde kurulan hipotezi doğrulamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, HD hastalarının dindarlık düzeylerinin hastanın öznel iyi oluşu üzerindeki etkisi ve bu etkinin bağımsız değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırmanın temel hipotezi “Hemodiyaliz hastalarının dindarlık düzeyleri hastaların öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.” şeklinde kurulmuş ve problem ve alt problemlerin çözümü için belirlenen bağımsız değişkenlere göre hipotezler oluşturulmuştur. Araştırmaya il merkezinden 106, ilçelerden de 99 hasta olmak üzere toplam 205 hasta dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Örneklem % 45,9’u kadın, % 54,1’i erkeklerden oluşmaktadır. Öznel değerlendirmelerine göre örneklem toplamda % 55,6’sı ise kendisini mutlu ve çok mutlu olarak değerlendirmekte, % 79,5’i ise kendisini dindar ve çok dindar olarak tanımlamaktadır. Hastalarda öznel dindarlık algısının öznel mutluluk algısına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Örneklem grubu yüksek bir dindarlık düzeyine sahiptir.
- Cinsiyet ile genel dindarlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, kadınların puanları erkeklere göre daha yüksektir.
- Katılımcıların öznel mutluluk algıları ile genel dindarlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki ve gruplar arası farklılık tespit edilmiştir. Farklılık; kendisini “mutlu” ve “çok mutlu” olarak değerlendiren grupla “biraz mutlu” olarak değerlendiren gruplar arasındadır.
- Örneklem grubunun ortanın üzerinde bir ÖİÖ düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyet ile ÖİÖ arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak, kadın ve erkek katılımcıların ÖİÖ ortalamalarında farklılık olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçları kadınların ÖİÖ ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.
- Örneklem öznel dindarlık algısı ile ÖİÖ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer bir anlatımla; katılımcıların kendilerini dindar görme düzeyi arttıkça, ÖİÖ düzeyleri de artmaktadır. “Biraz dindar”, “dindar” ve “çok dindar” gruplar ile ÖİÖ düzeyi arasında ileri düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Olguların ÖİÖ puan ortalamalarında da “hiç dindar değil” düzeyinden “çok dindar” düzeyine kadar düzenli bir artış söz konusudur.

⁸⁷ Habib Tiliouine, “Measuring Satisfaction with Religiosity and Its Contribution to the Personal Well-Being Index in a Muslim Sample”, *Applied Research Quality Life* 4 (2009): 103.

⁸⁸ Tiliouine v.dğr., “Islamic religiosity, subjective well-being, and health”, *Mental Health, Religion & Culture* 12/1 (2009): 57.

- Genel dindarlık ile genel ÖİO arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- HD hastalarında toplam dindarlığın öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; dindarlığın öznel iyi oluştaki varyansın % 31,9'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, HD hastalarının ÖİO'larının önemli belirleyicilerinden birisinin dindarlık özellikleri olduğunu göstermektedir. Dindarlık öznel iyi oluşun anlamlı ve önemli bir yordayıcısıdır ve artan dindarlık düzeyi HD hastalarının ÖİO düzeylerini etkilenmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Kronik vakalarda zaman zaman hasta terapi desteği almaktadır. Verilen terapinin daha etkin ve kaliteli olabilmesi için terapist, dindar/inançlı hastanın dinî/manevî duyarlılıklarının farkında olabilmelidir. Bu nedenle, psikiyatrist ve psikologların eğitiminde maneviyat ve din konularına yer verilmelidir. Bu bağlamda lisans düzeyinden başlayarak din ve psikoloji ilişkisini ele alan konular ders müfredatına dâhil edilmelidir.
- Hastanelerde pilot uygulamaları bulunan manevî (spritüel) danışma merkezleri yaygınlaştırılmalıdır. Bu merkezlerde din ve psikoloji disiplinlerinde yeterli olan ve psikolojik danışmanlık yapabilecek uzmanlar istihdam edilmelidir. Medikal tedavinin yanı sıra bu uzmanlar tarafından isteyen hastalara önleyici ve koruyucu ruh sağlığı hizmeti verilmelidir. Ayrıca bu tür merkezleri olan hastanelerde ise sunulan hizmetlerin niteliği artırılmalıdır.
- Bütüncül sağlık kavramı (holistik) kapsamında, dinî kaynaklardan yararlanan hastalar, dinî baş etme çabalarında desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.
- Sağlık çalışanlarının hizmet öncesi lisans ve lisansüstü öğrenim süreçlerinde sağlık, hastalık, ölüm vb. yeterli alanlarının yanı sıra bireyin psikososyal özellikleri, din, maneviyat, din psikolojisi gibi konulara yer verilmelidir. Hizmet sırasında ve boyunca da paydaşlara bu konularda sürekli eğitim imkânı sağlanmalıdır. Bu konular mesleki yeterliğin bir boyutu olarak değerlendirilmelidir.
- Bu ve benzer araştırma bulguları manevî (spritüel) danışma merkezleri ve sağlık uzmanları tarafından kullanılmalıdır. HD hastalarının öznel iyi oluşları ile ilişkili faktörler, sağlık çalışanları için bir rehber işlevi görebilir.

Bu konuda yapılabilecek yeni çalışmalar için de şu öneriler getirilebilir:

- Periton diyaliz ile hemodiyaliz hastalarının dindarlık ve ÖİO düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Farklı kronik hastalığı olan gruplar üzerinde meta analitik bir araştırma yapılarak din ve maneviyatın öznel iyi oluşa etkisi yeniden incelenebilir.
- Boylamsal çalışmalar yoluyla din ve ÖİO ilişkisinin tutarlılık ve sürekliliği literatür çerçevesinde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acaray, Arzu – Pınar, Rukiye. "Kronik Hemodiyaliz Hastalarının Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi". *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 8/1 (2004): 1-11.
- Açıkgöz, Sakine. *Toplumsal Değişim Sürecinde Kadın Dindarlığı (Adıyaman/Çelikhan Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Üniversitesi, 2010.
- Akgül, Mehmet. "Yaşlılık ve Dindarlık: Dindarlık, Hayattan Zevk Alma ve Mutluluk İlişkisi-Konya Huzurevi Örneği". *Dinî Araştırmalar* 7/19 (2004): 19-56.
- Arlı, Mine – Nazik, Hamil. *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.
- Arslantürk, Zeki. *Kutsalın Dönüşü*. İstanbul: Ayışığı Kitapları, 1998.
- Aydemir, Rüveyda Efdal. *Dindarlık ve Mutluluk İlişkisi (İlk Yetişkinlik Dönemi)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, 2008.

1442 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

- Ayten, Ali. *Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2004.
- Ayten, Ali. "Din ve Sağlık: Bireysel Dindarlık, Sağlık Davranışları ve Hayat Memnuniyeti İlişkisi Üzerine Bir Araştırma". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 13/3 (2013): 7-31.
- Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 2.Baskı. Ankara: 72TDFO Bilgisayar Yayıncılık, 1997.
- Balcı, Fatma. *Psikolojik ve Öznel İyi Olma Hali İle Dinî İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2011.
- Berman, Elisheva - Merz, Jon F. - Rudnick, Michael - Snyder, Richard W. - Rogers, Katherine K. - Lee, James - Johnson, David - Mosenkis, Ari - Israni, Ajay - Wolpe, Paul R. & Lipschutz, Joshua H. "Religiosity in a Hemodialysis Population and Its Relationship to Satisfaction With Medical Care, Satisfaction With Life, and Adherence". *American Journal of Kidney Diseases* 44, No. 3 (2004): 488-497.
- Boniwell, Ilona. "What is Subjective Well Being and Happiness+11 Interesting Facts About Happiness". 2008, Erişim: 18 Haziran 2017. <http://positivepsychology.org.uk/happiness-and-subjective-well-being/>.
- Bradburn, Norman M. *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969.
- Büyükoztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
- Chiang, Chih-Kang - Peng, Yu-Sen - Chiang, Shou-Shan - Yang, Chwei-Shiun - He, Yang-Hsun - Hung, Kuan-Yu - Wu, Kwan-Dun - Wu, Ming-Shiou - Fang, Cheng-Chung - Tsai, Tun-Jun - Chen, Wang-Yu. "Health-Related Quality of Life of Hemodialysis Patients in Taiwan: A Multicenter Study". *Blood Purif* 22 (2004): 490-498.
- Ching, Weety Luk Suet. "The quality of life for Hong Kong dialysis patients". *Journal of Advanced Nursing* 35/2 (2001): 218-227.
- Cirihlioğlu, Fatma Gül - Ok, Üzeyir. "Kadınlar Mı Yoksa Erkekler Mi Daha Dindar?". *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)* 3/1 (2011): 121-141.
- Çekin, Abdulkadir. "Kur'an Kurslarına Giden Kadınların Dindarlık Algıları: Normatif Ve Popüler Dindarlık Üzerine Nicel Bir Çalışma", *EKEV Akademi Dergisi* 18/ 58 (2014): 523-536.
- Çirkin, Zeynep - Göksel, Türkmen. "Mutluluk ve Gelir". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 71/2 (2016): 375-400.
- Diener, Ed. "Subjective Well-Being". *Psychological Bulletin* 95/3 (1984): 542-575.
- Diener, Ed - Suh, Eunkook - Oishi, Shigehiro. "Recent Findings On Subjective Well-Being". *Indian Journal of Clinical Psychology* 24 (1997): 25-41.
- Doğan, Mebrure. *Dindarlık, Sabır ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2014.
- Eksi, Halil. *Başa Çıkma, Dinî Başa Çıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2001.
- El Nahas, A. Meguid - Bello, Aminu K. "Chronic Kidney Disease: The Global Challenge". *Lancet* 365 (2005): 331-340.
- Erdem, Neşe - Karabulutlu, Elanur - Okanlı, Ayşe - Tan, Mehtap. "Hemodiyaliz Hastalarında Umutsuzluk ve Yaşam Doyumu". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 1/1 (2004): 1-14.
- Francis, Leslie J. "Dinde Cinsiyet Farklılıklarının Psikolojisi: Deneysel Araştırmalar Üzerine Bir İnceleme". Çev.: Muammer Cengil, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/18 (2010/2): 199-211.
- Gataülinas, Artūras. - Banceviča, M. "Subjective Health and Subjective Well-Being (The Case of EU Countries)". *Advances in Applied Sociology* 4 (2014): 212-223.
- Gencer, Nevzat. *Hemodiyaliz Hastalarında Dindarlık ve Öznel İyi Oluş*. Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2019.
- Göcen, Gülüşan. *Şükür: Pozitif Psikolojiden Din Psikolojisine Köprü*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Güven, Hülya. *Depresyon ve Dindarlık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2008.
- Hiçdurmaz, Duygu - Öz, Fatma. "Hemodiyaliz ve Sürekli Ayaktan Periton Diyalizi Uygulanan Hastaların Stresle Başa Çıkma Biçimleri". *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi* 16, No. 3 (2009): 1-16.
- Ironside, Pamela M. - Scheckel, Martha - Wessels, Constance - Bailey, Mary E. - Powers, Sharon - Seeley, Deana K. "Experiencing chronic illness: Cocreating new understandings". *Quality of Health Research* 13/2 (2003): 171-183.
- Jasarevic, Armin. *Bosnalı Gençlerde Din ve Mutluluk İlişkisi Üzerine Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2014.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 5. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1994.
- Kartopu, Saffet - Başkonuş, Leyla. "Ergen Suçluluğu Ve Dindarlık Lise Örneklemini Üzerinde Bir Araştırma". *Gümüşhane Üniv. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/16 (2019): 185-217.

Nezhat Gencer. Does Religiosity Affect Subjective Well-Being? A Cross-Sectional Study | 1443

- Kasapoğlu, Figen – Kış, Ali. “Öznel İyi Oluşun Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2016): 770-782.
- Kayri, Murat. “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (2009): 51-64.
- Kızılgeçit, Muhammed. *Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2011.
- Köklü, Nilgün – Büyüköztürk, Şener – Bökeoğlu, Ömay Çokluk. *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, Geliştirilmiş. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.
- Krause, Neal. “Religion and Health in Late Life”. *Handbook of the Psychology of Aging*. Ed. James E. Birren - K. Warner Schaie, 499-518, London: Elsevier Academic Press, 2006.
- Kula, Naci. *Kimlik ve Din*. İstanbul: Ayışığı Kitapları, 2001.
- Kur’an-ı Kerim.
- Lindqvist, Ragny – Carlsson, Marianne – Sjöden, Per-Olow. “Coping strategies and quality of life among patients on haemodialysis and continuous ambulatory peritoneal dialysis”. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 12/4 (1998): 223-230.
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi. *Kişilik ve Din*. İstanbul: D.E.M. Yayınları, 2004.
- Martínez, Beatriz Bertolaccini - Custódio, Rodrigo Pereira. “Relationship between mental health and spiritual wellbeing among hemodialysis patients: a correlation study”. *Sao Paulo Medical Journal* 132, No.1 (2014): 23-27.
- Miller, Alan S. – Hoffmann, John P. “Risk and Religion: An Explanation of Gender Differences in Religiosity”. *Journal for the Scientific Study of Religion* 34, 1 (1995): 63-75.
- Myers, David G. – Diener, Ed. “Who is Happy?”. *American Psychological Society* 6/1 (1995): 10-17.
- Myers, David G. – Diener, Ed. “The Pursuit of Happiness”. *Scientific American* 274/5 (1996): 54-56.
- National Kidney Foundation, “K/DOQI Clinical Practice Guidelines for Chronic Kidney Disease: Evaluation, Classification, and Stratification”, 2002, Erişim: 03 Haziran 2017, https://www.kidney.org/sites/default/files/docs/ckd_evaluation_classification_stratification.pdf.
- Onay, Ahmet. *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim*. İstanbul: D.E.M. Yayınları, 2004.
- Özdemir, Aydan A. *Hemodiyaliz Tedavisi Gören Kronik Böbrek Yetmezliği Hastalarının Tedavilerinin Toplumsal Cinsiyet Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, 2016.
- Öztürk, Eyüp Ensar. *İyimserlik ve Dindarlık*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2013.
- Patel, Samir S. – Shah, Viral S. – Peterson, Rolf A. – Kimmel, Paul L. “Psychosocial variables, quality of life, and religious beliefs in ESRD patients treated with hemodialysis”. *American Journal of Kidney Diseases* 40/5 (2002): 1013-1022.
- Pilger, Caliope - Santos, Renata Ohana Pereira dos - Lentsck, Maicon Henrique - Marques, Sueli & Kumomoto, Luciana. “Spiritual well-being and quality of life of older adults in hemodialysis”. *Rev Bras Enferm* [Internet] 70, No. 4(2017): 689-696.
- Reisoğlu, Serpil. *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2014.
- Robson, Colin. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*, Çev: Şakir Çınkar - Nihan Demirkasimoğlu. Ankara: Anı Yayınları, 2015.
- Saltürk, Ayça G.D. *Hemodiyaliz Hastalarında Yaşam Kalitesinin Diyaliz Yeterliliği İle İlişkisi*. Uzmanlık Tezi, İstanbul Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2006.
- Saroglou, Vassilis. “Gençlerin Dinleri ve Kişilikleri: Belçika’da Yapılan Yeni İncelemeler”. Çev: Veysel Uysal. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (2000): 123-144.
- Sillick, Warren J. – Stevens, Bruce A. – Cathcart, Stuart. “Religiosity and happiness: A comparison of the happiness levels between the religious and the nonreligious”. *The Journal of Happiness & Well-Being* 4/1 (2016): 115-127.
- Strack, Fritz – Argyle, Michael - Schwarz, Norbert. “Introduction”. *Subjective well-being: An Interdisciplinary Perspective*. Ed. Fritz Strack - Michael Argyle - Norbert Schwarz. 1-3. Oxford England: Pergamon Press, 1991.
- Stone, Arthur A. - Mackie, Christopher. *Subjective wellbeing: Measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience*. Washington D.C.: National Academies Press, 2013.
- Süleymanlar, Gültekin – Ateş, Kenan – Seyahi, Nurhan. *Türkiye’de Nefroloji, Diyaliz ve Transplantasyon 2015 Raporu*. Ankara: Türk Nefroloji Derneği Yayınları, 2016.
- Süleymanlar, Gültekin – Ateş, Kenan – Seyahi, Nurhan. *T.C. Sağlık Bakanlığı ve Türk Nefroloji Derneği Ortak Raporu*. Ankara: Türk Nefroloji Derneği Yayınları, 2018.
- Taner, Dilber. *Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, 2008.
- Tiliouine, Habib. “Measuring Satisfaction with Religiosity and Its Contribution to the Personal Well-Being Index in a Muslim Sample”. *Applied Research Quality Life* 4 (2009): 91-108.

1444 | Nevzat Gencer. Dindarlık Öznel İyi Oluşu Etkiler Mi? Hemodiyaliz (HD) Hastaları ...

- Tiliouine, Habib – Cummins, Robert A. – Davern, Melanie. "Islamic religiosity, subjective well-being, and health". *Mental Health, Religion & Culture* 12/1 (2009): 55-74.
- Tix, Andrew P. – Frazier, Patricia A. "The Use of Religious Coping During Stressful Life Events: Main Effects, Moderation and Mediation". *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66/2 (1998): 411-422.
- Turan, Yahya. "Yalnızlıkla Başa Çıkma: Yalnızlık, Dini Başa Çıkma, Dindarlık, Hayat Memnuniyeti ve Sosyal Medya Kullanımı". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 22, No. 1 (2018): 395-434.
- Tuzgöl Dost, Meliha. "Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3/23 (2005): 103-110.
- Tülek, Nergis. Evli *Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, 2011.
- Uysal, Veysel. *Geleneksellik-Çağdaşlık Bağlamında Türkiye'de Dindarlık ve Kadın*. İstanbul D.E.M. Yayınları, 2006.
- Ünal, Gülseren – Bilge, Ayşegül. "Hemodiyaliz Tedavisindeki Son Dönem Böbrek Yetmezlikli Hastaların Ruhsal Durumlarının ve Yaşam Kalitelerinin Değerlendirilmesi". *Ege Tıp Dergisi* 44/1 (2005): 35-38.
- World Economic Forum, "Religion and happiness. Is there a link?", 2018, erişim: 3 Mayıs 2018, <https://www.weforum.org/agenda/2018/02/are-religious-people-happier-than-non-religious-people-research-shows-it-isn-t-quite-so-simple>.
- World Health Organization. "Preventing chronic diseases: a vital investment." t.y., Erişim tarihi: 03 Haziran 2017, http://www.who.int/entity/chp/chronic_disease_report/full_report.pdf.
- Yaparel, Recep. *Yirmi-Kırk Yaşlar Arası Kişilerde Dinî Hayat ile Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 1987.
- Yazgan, Eda Özge. *Kemoterapi Alan Kanser Hastalarında Dinî İnanç ve Maneviyatın Depresyon Düzeyi ve Yaşam Kalitesine Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2014.
- Yorulmaz, Özlem. "Relationship Between Religiosity and Happiness in Turkey: Are Religious People Happier?". *Çankırı Karatekin University Journal of The Faculty of Economics and Administrative Sciences* 6/1 (2016): 801-818.

Kitap Değerlendirmesi / Book Review

**Klâsik Şerh Geleneğinde Üslûp Kasîde-i Bürde Örneği, yazar Kenan Mermer
(İstanbul: İz Yayıncılık, 2018)**

Review of Style in Tradition of Classical Commenary Example of Qaşîda-i Burda, by Kenan Mermer (Istanbul: İz Publishing, 2018)

Değerlendiren/Reviewed by

Oğuz Yılmaz

Arş. Gör. Dr., Süleyman Demirel Üni., İlahiyat Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı
Research Assistant Dr., *Suleyman Demirel University, Faculty of Theology, Department of
Turkish Islamic Literature*

oguzyilmaz@sdu.edu.tr

orcid.org/0000-0003-3162-3924

Öz: Türkçe tasavvufî şiirler dâhil olmak üzere Klasik Türk Edebiyatında genel hatlarıyla; *Mesnevî ve Kasîde-i Bürde*, Arapça ve Farsça gazel, kasîde, mesnevî vb. nazım şekliyle söylenmiş manzûmeler, lugazlar, özellikle Hâfız, Şevket-i Buhârî, Örfî-i Şîrâzî gibi İranlı şairlerin *Dîvân*'ları gibi pek çok tür ve şekildeki kaynak metinlere şerhler yapılmıştır. Bunun yanı sıra özellikle XIX. yüzyıl ve sonrasında şerh olgusunun bazı problemleri, tartışmalı ya da aydınlatılması gerekli yönleri ilmî/bilimsel olarak da ele alınmıştır. Bu bağlamda değerlendirmeye tabi tutulan eser, yazarının kendine has dil ve üslubuyla; Türk Edebiyatı Şerh Geleneğinin başat aktörü "şârih" ve belâğat ve fesâhat açısından onun "üslûbu" konusuna, Bûsîrî'nin defalarca şerh ve tercüme edilen *Kasîde-i Bürde* adlı na't-ı şerîfi örnekleminde ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk İslam Edebiyatı, Bûsîrî, Kasîde-i Bürde, Şerh Geleneğinde Üslup, Şârih.

Abstract: Commentaries were written for master texts of Turkish Classical Literature (including Turkish Şüfî poetry) with various forms and genres such as *Mathnawî* and *Qaşîda-i Burda*, Arabic and Persian poetry with styles of ghazal, qaşîda, mathnawî and other poetic forms, lughzes, especially *Dîwâns* of Persian poets such as Hâfız, Shevket-i Bukhârî, 'Orfi-i Shirâzî. In addition, the problems and contested aspects of the genre of commentary especially in the 19th century and afterwards are scientifically examined. In this context, the literary work with its author's unique language and style examined in this article sheds light on the predominant actor, the commentator and his/her style by using al-Bûşîrî's na'at titled *Qaşîda-i Burda* that was repeatedly commented and translated.

Keywords: Turkish Islamic Literature, al-Bûşîrî, Qaşîda-i Burda, Style in Tradition of Commentary, Commentator.

Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç Dr. Kenan Mermer tarafından kaleme alınan ve doçentlik tezi olarak takdim edilen, konuların kapsamı ve ele alınışları göz önünde bulundurulduğunda nitelik ve nicelik açısından fazlasıyla emek harcandığı düşünülen *Klasik Şerh Geleneğinde Üslûp Kasîde-i Bürde* isimli çalışma, yazarın *üçüncü* akademik kitabı hüviyetini taşımaktadır. Türk Edebiyatında zengin bir literatüre sahip olan şerh faaliyetlerine dair yapılacak çalışmalara gerek metot gerekse de ihtiva ettiği konular/hususlar açısından kaynaklı edecek olan eser, bir giriş ve dört ana bölümden oluşmaktadır.

Girişte detaylı olarak; "klasik şerh geleneği", "*Kasîde-i Bürde*" ve "şârih" zemininde bütünlük vurgusuyla; çalışmanın konusu/kapsamı, konunun ve örneklem metnin seçilme nedeni, aşamaları, bölümlerin/başlıkların izlediği mantıksal çerçevesi, metodolojisi gibi hususlara yer verilmiştir. *Üslûbun Mahiyeti ve İlmî Tabanı* adını taşıyan birinci bölümde ise ana tema olan şârihin üslûbu konusuna hazırlık ve giriş mahiyetinde; *Üslûbun Mahiyeti, Üslûbun Çeşitleri, Üslûbun İlmî ve Sanatsal Tabanı: Belâğat (Belâğatın Dilbilgisel Tabanı: İlm-i Mé ânî, Belâğatın Derinlik Boyutu: İlm-i Beyân, Belâğatın Güzellik Veçesi: İlm-i Bedî), Belâğatın Nisbî Ön Şartı: İlm-i Fesâhat (Kelimenin Fesâhatında Kusur: Tenâfürü'l-hurûf, Muhâlefetü'l-Kiyâs, Garâbet - Kelâmın Fesâhatında Kusur: Tenâfür-i Kelimât, Za f-ı Te'lîf, Lafzî-Ma'nevî Ta'kid), Belâğatı İcrâ Eden Aklın Doğası: Tab' -ı Selîm=Zevk-i Selîm* başlıklarıyla ele alınan konuları, ilgili bazı hususlarla da bağlantılandırarak, (üslupbilim gibi) şerhle anlam ve amaç yakınlığı bulunan sahalarla mukayeseli bir şekilde, çeşitli alıntılarla/referanslarla, ortaya çıkan ilkesel bulgular vasıtasıyla *Kasîde-i Bürde* şerhlerini anlamının teorik altyapısını oluşturmuştur.

Klasik Şerh Geleneği -Metodik yaklaşım- adıyla ikinci bölümde öncelikle; *Şerhin Mahiyeti (Ontolojik ve Epistemolojik Tabanı), Çeşitleri ve İşlevselliği, Müsterek İslâmî Kültürde Şerhe Bağlı İki Temel Tür: Hâşiye ve Ta'lik, Medrese Geleneğinde İlimler Tasnîfi ve Şerh Geleneğiyle İlişkisi* başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıklarda; bir zorunluluk olarak değerlendirilen şerhin ortaya çıkışı (ontoloji) ve istilâhî açıdan ne şekilde tanımlandığı (tarif/epistemoloji), sebepleri, hâşiye, ta'lik, tefsîr, te'vîl ve şerh gibi türler, türler arasındaki ilişkiler ve farklar, medresede okutulan ilimlerin şerh geleneğindeki yansıması genel (müsterek İslâm kültürü) ve özel (şârih) hatlarıyla felsefik yorum ve çıkarımlar eşliğinde irdelenmiştir.

İkinci bölümün bir diğer ana başlığı, gayet önemli olduğu düşünülen ve çalışmaya bazı yönleriyle orijinalite katan *Gayeler Prensibi* adını taşımaktadır. Yazar, bazı kaynaklardan da ilham alarak meydana getirdiği bu başlıkta; şârihin şerh yapmasındaki maksat benzerlikleriyle az değişkenlik gösteren, genişim, bileşim ve ayrışım noktalarıyla geçişlilik de gösteren ve şerh geleneğinin devamlılığında sabite görevi görmesi bağlamında görünür (ta'lîm-reel gaye), örtük, ekonomik-kültürel (pratik) ve metafizik (uhrevî) açılarıyla gayelerin çeşitliliğine temas etmiştir. Bu gayelere dair bazı metinlerden/eserlerden, seçtiği beş *Kasîde-i Bürde* şerhinden ve şerhlerin sebep-i teşrihlerinden hareketle değerlendirme ve tespitlerde bulunmuş ilgili hususları temel nokta alarak; *Kasîde-i Bürde* özelinde yapılan şerhlerin ortak, benzer ya da az değişen husûsan baskın olan gayelerine yönelik prensipleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Klasik Şerh Geleneğinde Şârih ana başlığında yazar şerh geleneğinin baş aktörü olan şârihi; onda bulunması gereken nitelikler yönüyle ve özellikle kaynak metni anlatma-öğretme (ta'lîm) açısından ciddi bir iddia taşımaya yaptığı vurguyla ele almıştır. *Şârihe Üslûp Kazandıran İlkelerin Gösterimi: Arapça, Türkçe ve Farsça Kasîde-i Bürde Şerhleri* alt başlığında ise şerhlerin metodolojisi, tabakaları ve ilkesel omurgası gibi hususlara da değinerek "şârih" üst başlığını özel zemine taşımıştır. Yazar, birleşik bir tasnifle *Kasîde-i Bürde* özelinde şârihe üslûp kazandıran ilkeleri; *Ta'limî Faaliyet: Sarf-Nahiv Merkezinde Dilbilgisel ve Sözdizimsel İzah, Detaylandırma ve İstişhâd (Efrâdını Câmî), Üslûba Ayna Tutmak: Karma Metin Arz Etme ve Murâdı ve Nükteyi Kavrama-Metnin Batnına Yürüyüş* isimlerini taşıyan dört alt başlık altında incelemiştir. Bu dört temel ilkeyi *Kasîde-i Bürde*'nin ilk beytine yapılan şerhler ör-

neklemde; gayeler prensibi, metot, şerh-şârih-metin ilişkisi, şârihin özellikleri, bilgi-birikimi vb. bağlamında, görünür ve örtük manaları açarak ilgili ilkelerin her birine dair yapılan açıklama, yorum, değerlendirme ve tespitler eşliğinde somutlaştırmaya çalışmıştır.

Na't Geleneğinde İmâm Bûsîrî ve Kasîde-i Bürde adını taşıyan üçüncü bölüme *Na't Geleneğinin Şerhle İlişkisi* başlığıyla giriş yapılmış, devamında *Na't Geleneğinde İmâm Bûsîrî, Na't Geleneğinde Kasîde-i Bürde, Kasîde-i Bürde'nin Babları* başlıklarına yer verilmiştir. Zâhirî ve bâtinî açıdan *Bürde'nin* tanıtımıyla birlikte ilgili başlıklarda; metafizik bağlamla na'tların şerhle olan ilişkisi, *Kasîde-i Bürde'nin* de yüzlerce şerhinin bulunması ya da pek çok dile tercüme edilmesinin altında yatan sebepler, zekasına da yapılan vurguyla Bûsîrî'nin tarîki, mezhebi, meslekî hayatı, sanatkar yönü, bilgi-birikimi, üslûbu gibi hayatı ve şahsiyetiyle ilgili konular, na't geleneğinin merkezinde yer alan Ka'b b. Zühayr, Bûsîrî ve Ahmed Şevkî'nin na'tlarından üstünlüğün/tahakkümün ihtişamı ve üslubu sayesinde Bûsîrî'nin na'tında olduğuna atfla bu na'tın diğerlerinin önüne geçmesinde amiller, örneğin bir beytinin Hz. Peygamber tarafından tamamlandığı (beytin ikinci mısra'ı) gibi ilginç ve ilgi çekici rivayetler, *Kasîde* etrafında oluşan ritüeller, *Kasîde'nin* şerhlerindeki uhrevî arka plan, 161 beyitlik *Kasîde'nin* on bâbı ve ihtiva ettiği hususiyetler ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde yer alan *Kasîde-i Bürde'ye Ma'tûf Eserler ve Kasîde-i Bürde Listelerinin Değerlendirilmesi* ana başlığında *Kasîde-i Bürde'ye* bağlı olarak manzûm ve mensûr yolla yazılan *Arapça, Farsça ve Türkçe Şerhler'e* dair önceki bibliyografya çalışmalarının mantıksal çerçevesi hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca yazarının kendi oluşturduğu listedeki Arapça (11 şerh), Farsça (20 şerh) ve Türkçe (21 şerh) eserler sebepleri-amaçları, şârihleri, nüsha bilgileri/tasvîfleri, biçimleri-içerikleri, şerh metotları gibi yönleriyle tanıtılmıştır. *Beş Şârih Bir Eser/Beş Ayna Bir Sûret: Yüz Altmış Bir Beytin Muhtevası* ana başlığında ise *Kasîde-i Bürde'nin* anlam içeriği ve 161 beyitlik muhtevası; bir takım pratik dayanaklara binaen seçilen beş şerhten hareketle mukayeseli bir biçimde tahlil edilmiştir.

Muhteva tahlilinde sonra *Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye Örnekleminde Belâğata Dair Unsurlar* ismini taşıyan ana başlıkta; fesâhat ve belâğat ilimleri (me'ânî-beyân-bedî') açısından şârihin üslubu konusu; teknik ve dilbilgisel detayları daha rahat gösterebilmek ve tablolaştırabilmek adına çalışmada transkribe metnine de yer verilen *Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye* adlı şerhin müellifi Mustafa b. Ahmed el-Bosnevî örnekleminde incelenmiştir. Üslûp konusu öncelikle; belâğatın nisbî ön şartı olarak tanımlanan fesâhat binası ve bu binanın kelime (tenâfürü'l-hurûf, muhâlefetü'l-kıyâs ve garâbet) ve kelâm (tenâfürü'l-kelîmât, za'f-ı te'lîf ve lafzî-ma'nevî ta'kid) daireleri çerçevesinde Bosnevî'nin ifadelerinden verdiği örnek metinlerle ele alınmıştır. Fesâhatân sonra belâğat binasına geçilerek üslûp; me'ânî, beyân, bedî ilimleri (söz ve anlam sanatları) ve serikât-ı şî'riyye sanatları (telmîh, iktibâs vb.) bağlamında, şârihten ziyade şairin *Kasîde*'sindeki beyitlerde geçen lafızlardan verilen örneklerle incelenmeye çalışılmıştır.

Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye adını taşıyan dördüncü bölümdeki *Mustafa b. Ahmed el-Bosnevî'nin Hayatı* başlığında şârihin hayatı, dergahı, türbesi/mezarı, tasavvufî birikimi, ilmî kabiliyeti, bazı örneklerle şerhindeki üslûbundan/şerh metodu, şerhle hedeflediği gayesi, eserin arz edildiği sultanın (IV. Mehmed), şerhin hediye edildiği ve kendisini sultana ulaştıran elin (Mustafa Ağa) kim olduğu hakkında bilgiler bulunmaktadır. *Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye'nin Nüshaları* adını taşıyan ana başlık altında; ulaşılabilen iki nüshanın tavsîfine, transkripsiyonlu-tahkîkli *Metnin Kuruluşunda Takip Edilen Neşir Esasları Türkçe Bazı Ekler ve Kelimelerin İmlası* hususlarına, kullanılan *transkripsiyon harfleri tablosuna* ve *Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye* başlığıyla da daha önce neşredilmeyen şerhin metnine yer verilmiştir.

Çalışma, sonuç başlığı ile tamamlanmıştır. Yazarın bir takım yorumlarıyla başlayan ve herhangi bir değerlendirmeye ya da teklife vb. yer verilmeyen bu başlığın; nelerin yapıldığını ihtiva eder bir şekilde ve bazı önemli noktalara vurgularla çalışmanın özeti mahiyetinde olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışma, temel olarak şârih ve üslûbunu *Kasîde-i Bürde* özelinde ele alsın da bağlantılı değişik hususları, ana konular ile ilişkilendirerek somutlaştırmaya yönüyle önem

arz etmektedir. Atıflar ya da kaynaklardan alıntılanan bölümler eşliğindeki yorum, tespit ve değerlendirmelerle ele alınan konular da genel itibariyle muntazam ve başarılı bir kurguyla okuyucuya sunulmuştur. Öte yandan tashih, tenkit, tekmil ya da tezyil açısından yazarın amaçladığı hedefe ulaşmak için azami gayret gösterdiği de anlaşılmaktadır. Örneğin *Kasîde-i Bürde*'nin Arapça, Farsça ve Türkçe şerhlerinin ele alındığı başlıklarda; yazarın daha önceki çalışmalarda yer alan listelerdeki yanlış ve eksik bilgileri tashih etmesinde ve daha da önemlisi yaptığı taramalar/incelemler sonucu Farsça şerhlere dair oluşturduğu özgün literal listede bu gayretin yansımaları aks etmektedir.

Yazarın çalışma boyunca ana veya ara başlıklarda verdiği uyumlu, manidar, öz ve veciz epigraflar, ele alacağı hususa yönelik okuyucuya fikir verdiği gibi onu konu hakkında düşünmeye sevk etmektedir. Dolayısıyla bu epigrafların es geçilmemesi kanaatindeyiz. Öte yandan eserden tam anlamıyla istifade edebilmek, işlenen konuların satır aralarını ve görece flu olabilecek hususları çözebilmek için ilgili metne motive olmak ayrıca önemlidir. Bu bağlamda önemine ve orijinalitesine binaen örneğin "Gayeler Prensibi" başlığının, daha bir dikkatle okunması gerektiği söylenebilir.

Eser, başvuru kaynaklar yönüyle de ilgi çekmektedir. Nitekim bu kaynaklar, en azından metodik açıdan araştırmacılara yeni ufuklar sunabilecek özelliktedir. Bu nitelikte olsa da bilhassa Türkçe ya da yabancı dildeki metinlere yapılan Türkçe şerhleri konu edinen kaynaklar yönünden eser daha da zenginleştirilebilirdi. Söz gelimi yazarın örneklem olarak seçtiği şerh(ler), Arapça edebî/manzûm bir kaynak metni esas alarak yapılmıştır. Yazarın ise şerh-şârih-şerh metodu bağlamında teorisini kurarken, kaynak dili yabancı olan edebî/manzûm metin şerhlerine¹ dair yapılan çalışmalardan/araştırmalardan ziyade Arapça kaynakları kullandığı görülmektedir. Arapça kaynak kullanımı, teori zemininin keşişim gösteren hususlarında bir eksiklik teşkil etmez iken Türk Edebiyatında kullanılan şerh metodları ya da şerhlerin amacı gibi daha özel altyapı kurulumunda çalışmanın teorisinin tam anlamıyla pratiğe dökülememesine neden olabilmekte, ana konuya (Türkçe şerh, şârih, üslûp) yönelik açıklama, değerlendirme ve yorumlar silik kalabilmektedir.

Her çalışma gibi genel itibariyle başarılı bulunan eserde de eleştirilebilecek bazı yönlerinin olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu hususlardan ilki; ayrı paragraflarda ele alınabilecek farklı bağlamli konuların aynı paragrafta uzun uzadıya işlenmesidir. Bu gibi uzun metinler, karşılaştığı ve fikir edinmek istediği metne hazır olmayan okuyucuya sıkıcı gelebilmektedir. Dolayısıyla ilgili paragraflar bölünerek çalışma daha cazip bir hale getirilebilirdi. Konular arası geçişlerde ve konuları birbirine bağlamada da zaman zaman kompozisyon sıkıntısı (örneğin bk. s. 37) ya da konulardan sapma/kopma (örneğin bk. s. 119) hissedilmektedir.

Eserin yazımında bazı yönlerden standardın/birlikteliğin olmadığı da görülmektedir. Örneğin bazı sayılar harf ile hemen ardından gelen sayının rakamla yazıldığı (örneğin bk. s. 210) göze çarpmaktadır. Öte yandan yazar, bazı tabirlerin/ıstılâhların ya da Türkçe olmayan kelimelerin sözlük anlamlarına ya da tanımlayıcı yönlerine parantez içinde yer vererek okuyucuya kolaylıkta bulunurken daha fazla bilinmeyeceği düşünülen bazı lafızlarda (örneğin "erziş" tabiri, s. 32) aynı metodu uygulamamıştır. Araştırma yapmaya yönlendirmesi açısından okuyucuya bir avantaj olarak görünse de bu durumun, eserin yazım standardına gölge düşürdüğü söylenebilir.

Çalışmanın özellikle üçüncü bölümündeki *Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye Örneğinde Belâğata Dair Unsurlar* üst başlığına dair dile getirilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Örneğin şârihin üslûbu fesâhat bağlamında incelendikten sonra belâgat açısından ilgili konunun, "üslûp" kavramının daha çok "metot" ile olan anlam yakınlığı dikkate alınarak irdelendiği dikkat çekmektedir. Çünkü şârihin üslûbundaki belâğatinin fesâhattaki somutlaştırma-

¹ Üslûp açısından şârihin şerhini nasıl yaptığını konu edindiği için için şerh tasniflerinde yer alan "edebî şerhler" kategorisine yönelik çalışmaların eserde kaynak olarak fazla kullanılmamış olması da aynı eksiklik kapsamındadır.

larda olduğu gibi; edebî sanatlar açısından da kendi kullandığı ifadeler üzerinden değerlendirileceği beklenirken konunun burada Bûsîrî'nin *Kasîde*'sinde kullandığı lafızlar özeline çekildiği görülmektedir. Nitekim bu kısımda konu; ifadeleri ya da kendine has anlatımı açısından şârihin üslubuyla değil, *Kasîde*'de yer alan edebî sanatların ne olduğuna yönelik yaptığı işaretlerle onun sadece edebî sanatlara vukûfiyet derecesini (ilmî yönü, bilgi-birikim vb.) ve şerhin ta'limliliğini² gösteren örneklerle devam etmektedir. Yani onun kompleks bir yapı arz eden metodik üslûbu, indirgemeci bir şekilde şerhinde kullandığı tek bir usûl (edebî sanatlara işaret) üzerinden değerlendirilmektedir. *Kasîde*'de yer alan beyitlerin şerhinde edebî sanata işaret eden ifade örnekleriyle, ilgili beyitte şairin hangi sanatı kullandığına yönelik yapılan açıklamalarla da bir bakıma şârihin değil şairin üslûbu incelenmektedir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde bir çıkmazın olduğu fark edilmektedir. Bu çıkmaza sebep olan husus ise; şârihin üslûbu fesâhat bağlamında sadece onun ifadelerinin yer aldığı örneklerden hareketle incelenirken bu metodun, belâğat ilimleri açısından ele alındığı kısımlara bütüncül bir şekilde yayılmamış olmasıdır. Nitekim yazar, yer yer kendisinin yer yer de şârihin işaret ettiği bir tarzda örneklerini; mecâz, istifhâm, teşbîh, isti'âre, cinâs, tenâsüb, telmîh, iktibâs gibi me'ânî, beyân, bedî' ve serikât-ı şî'riyye sanatlarına dair *Kasîde*'nin beyitlerinde geçen lafızlardan; secî' ve tensik-i sîfât sanatlarında ise *Kasîde*'den değil, şârihin şerhindeki ifadeleriyle oluşan metinlerden seçerek vermiştir.³ Kanaatimize göre şârihin üslûbu, belâğat ilimleri açısından ele alınırken kaynak metin göz ardı edilerek genel itibarıyla şerh metnindeki ifadelerin dikkate alınması gerekirdi. Çünkü şairin kullandığı edebî sanatların ne'liğine dair açıklamalar ve bizzat *Kasîde*'de geçen lafızlardan verilen örnekler, şârihin üslûbunun inceleneneğinin izlenimini veren çalışmayı; "*Zübdetü's-Şurûhi't-Türkiyye* Örneğinde *Kasîde-i Bürde*'deki Edebî Sanatlar/Bûsîrî'nin *Kasîde-i Bürde*'de Kullandığı Edebî Sanatlara Şârihin İşaretleri vb." zeminine taşımaktadır.

Zübdetü's-Şurûhi't-Türkiyye Örneğinde *Belâğata Dair Unsurlar* başlığındaki bir diğer çıkmaz hususun üçüncü bölümün ana başlığıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Nitekim bölüm başlığı *Na't Geleneğinde İmâm Bûsîrî ve Kasîde-i Bürde* adını taşımakta iken ve alt başlıklar Bûsîrî (hayatı-şahsiyeti vb.) ve na'tı (biçim-muhteva vb.) üzerinden devam ederken, -her ne kadar bütüncül bir şekilde belâğata dair unsurlar, kendine has söyleyişi manasıyla şârihin üslûbu bağlamında ele alınmasa da- konunun çalışmada örneklem olan şârih ve şerhi özeline çekildiği görülmektedir. Kanaatimizce şayet üçüncü bölümde yer verilecekse ilgili başlık ihtiva ettiği konulara uygun bir başlık ismiyle (*Belâğat Unsurları Açısından Kasîde-i*

² Nitekim ele alınan kaynak metindeki edebî sanatlara işaret edilmesi ya da şerh ile ta'limliliğin amaçlanması kendine has damgayı değil, şârihin metot ya da amaç yönüyle geleneğe ne şekilde eklenildiğini yansıtan hususlardır.

³ *Zübdetü's-Şurûhi't-Türkiyye* Örneğinde *Belâğata Dair Unsurlar* başlığının hemen girişinde yer alan aşağıdaki açıklamaların ilk kısmı, şerh boyunca şârihin üslûbunun bütüncül bir şekilde inceleneneğine yönelik iken son kısımdan ve özellikle fesâhat başlığından sonraki bölümden; üslûbun sadece kaynak metindeki edebî sanatlara işaret edilmesi yönüyle ele alındığı anlaşılmaktadır: "Şârihin üslûbu belâğat ilimleri (=me'ânî-beyân-bedî') dairesinde kendisini izhâr ettiğinden, şerhin keyfiyetini belirlemek için ilimlerin icrâ şekli örnekler üzerinden tetkik edilmelidir. Şârih, ta'lim faaliyetinde bulunurken birtakım kâidelere bağlı olarak hareket eder. Metnin murâdını göstermek içinse, mecâzî, isti'ârî ve kinâyî ifadelerle yoğunlaşır. Özellikle bir şiir şerhinde, işaret edilmesi gereken lafzî ve ma'nevî sanatlar söz konusudur." (s. 329.) Bunun yanı sıra birinci bölümde "üslûp" kavramına dair lugavî ve istilâhî tanımlarda ya da çalışmanın çeşitli yerlerinde yapılan yorum ve değerlendirmelerde kavramın; fesâhat ve belâğat açısından ilgili müellifin/şârihin hususi dili, (geleneğin sınırları içinde kalarak özgün olarak) eserindeki kendine has damgası, *bir meseleyi izah etme tarzı ve yetkinliği*, kendine has söyleyişi, kendi sesini bulabilmek, müellifi diğerlerinden ayıran neşve şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre yazarın belâğat unsurları üzerinden üslûbu ele aldığı bölümde; fesâhat, secî' ve tensik-i sîfât başlıkları hariç kavramın "bir meseleyi izah etme tarzı" tanımını dikkate aldığı görülmektedir. Fakat çalışmada üslûp kavramındaki vurgu, daha çok ifade yönüyle müellifin kendine has söyleyişine yöneliktir. Dolayısıyla çalışma boyunca gerek üslûba-üslûp çeşitlerine gerekse de şerh-şârihe, kelimeye-kelâma-mütekellime, fesâhata-belâğata gibi unsurlara dair oluşturulan teorik zeminin ilgili bölümde de işletilmesi gerektiği düşünülmektedir.

1450 | Book Review

Bürde'de Üslûp ya da *Zübdetü's-Şurûhî't-Türkiyye* Örnekleminde *Kasîde-i Bürde*'deki Belâgat Sanatlarının Tespiti gibi) değiştirilebilir ya da bu başlık aynı isimle çalışma boyunca kurulan teorik altyapıyla uyumlu ve kullanılan metotların bütünlük arz ettiği bir şekilde şerh ve şârihin özel olarak işlendiği dördüncü bölüme alınabilirdi.

Şerh geleneği kapsamında şahıs, eser ya da şerh metodu merkezli olan ve klasik adde-dilebilecek çalışmaların yanı sıra daha özele inilerek bu geleneğin tartışmalı, problemlı, tam anlamıyla gün yüzüne çıkarılmamış hususların aydınlatılmasına yönelik araştırmalar, boşlukları doldurma niteliğini haiz olabildiği gibi araştırmacılara çalışma alanları yönüyle bakış açısı da kazandırabilmektedir. Yazarının "kim eser yazsa, hedef tahtası olur (من ألف فقد استهدف) s. 105) epigrafına da istinaden değerlendirmeye hedef olan ve *Kasîde-i Bürde şerh(ler)i* örnekleminde şârih ve onun üslûbunu çeşitli yönleriyle irdeleyen bu kapsamlı eserin; alanındaki boşlukları doldurmaya yönelik atılmış önemli bir adım olduğu söylenebilir. Ayrıca karşılaştırmalı bir şekilde klasik ve modern teorilerle desteklenen çalışmanın, şerh geleneğine dair yapılabilecek araştırmalar için yeni fikirlere kapılar aralayacağı da düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Mermer, Kenan. *Klâsık Şerh Geleneğinde Üslûp Kasîde-i Bürde Örneği*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2018.

Bilimsel Toplantı Değerlendirmeleri/ Symposium-Conference Reviews

XVI. Tefsir Koordinasyon Toplantısı ve Uluslararası Hz. İbrâhîm ve Nübüvvet Sempozyumu (Şanlıurfa 8-10 Kasım 2019)

XVI. Coordination Meeting of Department of Tafsîr and Symposium of Ibrahim and Prophethood (8-10 November 2019 Şanlıurfa)

Değerlendiren/Reviewed by

İsmail Çalışkan

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı
Professor, Ankara University, Faculty of Theology, Department of Qur'anic Exegesis
Ankara, Turkey

icaliskan25@gmail.com

orcid.org/0000-0003-2899-9111

Öz: Şanlıurfa, 2019 yılında tefsir ilmiyle ilgili yapılan önemli bir etkinliğe, XVI. Tefsir Koordinasyon toplantısına ev sahipliği yaptı. Toplantının amacı doğrultusunda hem bir sempozyum (Hz. İbrâhîm ve Nübüvvet) hem tefsir anabilim dalının sorunlarının görüşülmesi hem de tefsir akademisyenlerinin tanışması ve bilgi alış-verişi gerçekleştirildi. Bu yazıda XVI. Tefsir Koordinasyon toplantısı genişçe tanıtılmış, ayrıca 2019 yılı içerisinde tefsir anabilim dalı ve tefsir eğitimi ile ilgili farklı toplantılara değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an Tefsiri, Tefsir Koordinasyon Toplantısı, Tefsir Akademisyenleri, İbrahim Peygamber, Nübüvvet, Sempozyum, Şanlıurfa.

Abstract: This year, Şanlıurfa hosted an important event on the science of tafsîr (XVI. Tafsîr Coordination Meeting). On this occasion a symposium (Ibrahim and prophethood) was held, the problems of the tafsîr were discussed and tafsîr academics met among themselves and exchanged information. In this article, XVI. Tafsîr Coordination Meeting was widely introduced, and different meetings related to science of tafsîr and tafsîr education were mentioned.

Keywords: Tafsîr, Qur'anic Exegesis, Tafsîr Coordination Meeting, Tafsîr Academicians, Prophet Ibrahim, Symposium, Şanlıurfa.

2019 yılında tefsir alanındaki en büyük organizasyon, "XVI. Tefsir Koordinasyon Toplantısı ve Uluslararası Hz. İbrâhîm ve Nübüvvet Sempozyumu" adıyla yılın bitimine doğru, 8-10 Kasım 2019 tarihlerinde Şanlıurfa'da gerçekleştirildi. Bu yıl başka toplantılar yapılmadı değil, ancak koordinasyon ve sempozyumun bir arada oluşu, çok sayıda tebliğ sunulması ve tefsir akademisyenlerinin büyük kısmının katılması bu toplantıya ayrı bir önem kazandırmıştır.

Şanlıurfa'da gerçekleştirilen toplantı ve sempozyuma geçmeden önce alanla ilgili iki toplantıya işaret etmek istiyorum. İlki "Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Çalıştayı -Tefsir Anabilim Dalı Örneği (Sorunlar Çözümler Öneriler)" adlı çalıştıdır. 24 Nisan 2019 tarihinde İstan-

1452 | Symposium-Conference Review

bul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde yapılan çalışmayı ayrıcalıklı kılan tefsir lisansüstü eğitiminin sorunlarının masaya yatırılmasıydı. Tamamı lisansüstü eğitim görmüş veya görmekte olan genç akademisyenlerin sunduğu tebliğler şunlardır: "Öğrencileri İstanbul Üniversitesi ve Tefsir Anabilim Dalı'na Sevk Eden Âmiller" (A. S. Arık), "İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tefsir Anabilim Dalı'nda Hazırlanmış Tezler: İstatistiksel Bir Değerlendirme" (B. Geylani), "Tezlerin Akademikleşme Problemi: Tefsir Anabilim Dalı Örneği" (A. Fidan), "Lisansüstü Eğitimde Tez Yazım Yönergelerinin Yeterliliği Problemi: Üniversitemiz Tefsir Anabilim Dalı Örneği" (V. Altay), "Lisansüstü Program Yeterlilikleri: Adayların Sahip Olması Gereken Temel Donanımlar" (S. Şenol, R. Bakır), "İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Tefsir Anabilim Dalı'nda Kontenjan: İstatistiksel bir Değerlendirme" (M. Hourieh, N. İmam, S. Merter), "Lisansüstü Öğrencilerin Yaşadıkları Bürokratik Sorunlar ve Öneriler" (B. Geylani), "Lisansüstü Programa Kabul İçin Gerekli Şartların Değerlendirilmesi ve Öneriler" (A. Elveren, R. Birinci), "Lisansüstü Eğitimde Tefsir Anabilim Dalı'nda Açılan Derslerin Değerlendirilmesi" (H. Mezralı, E. Dursun), "Lisansüstü Eğitim'de Ders İçerikleri" (C. Sarı, M. E. Kolay), "Lisansüstü Eğitimde Dönem Sınavları: Değerlendirme ve Öneriler" (Z. Akkuzu), "Danışman Seçimi: Yaşanan Problemler, Çözüm ve Önerileri" (H. Demirov), "Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler" (M. Salmazzem), "Bir Emeğin Müdafaası: Lisansüstü Tez Savunması" (A. S. Arık).

Diğeri toplantı ise birkaç ay önceki Sakarya'da yapılan *I. Günümüz Tefsir Problemleri Çalıştayı* "Tefsir ve Toplumsal Sorunlarımız" (18-19 Haziran 2019) konulu çalıştıydı. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi salonlarında yapılan bu toplantıda "*Bir Fail Olarak İnsan, Toplumsal Sorunlar ve Kur'an*" (A. İnce), "*Hayatın Yeniden İnşasında Ahkâm Tefsiri Geleneği (Evlence ve Boşanma Örnekleri)*" M. Erbaş), "*Çağdaş Sorunlar ve Çağdaş Tefsir Ürünleri*" (N. Gökkır), "*Toplumsal Hayatın İnşasında Tefsir İlimi*" (N. Uzun) başlıklı tebliğler sunuldu. Önceden belirlenmiş bir müzakerecinin değerlendirmeleri ardından genel müzakerelerin yapıldığı dört oturum gerçekleştirildi. Nihayetinde çalıştayı genel değerlendirmesi ile toplantı tamamlandı. Sonuçta Kur'an ve tefsirle iştigal eden akademisyen ve alimlerin bilimsel çalışmaların yanında toplumsal sorunlarla yakından ilgilenmelerinin bir sorumluluk olduğu, ister inansın ister inanmasın Kur'an'la ilgili meseleleri soran ya da danışan kişilere, mümkün olduğu kadar ikna edici cevaplar bulmanın kaçınılmazlığı ve tefsir ilmiyle ilgili kitap ve makalelerde hem hassas davranılması hem nitelikli çalışmalara imza atılması gereği bir kez daha vurgulanmış oldu.

Şanlıurfa'da yapılan toplantıya gelince beş yıl önce Sivas'ta alınan karar gereği bu senenin toplantısı güzel şehrimizde yapılacaktı ki uzun bir hazırlık süresi sonunda gerçekleşti. Adet olduğu üzere koordinasyon toplantısı vesileyle uluslararası "Hz. İbrâhîm ve Nübüvvet" başlıklı sempozyum da icra edildi. Toplantı 8 Kasım 2019 Cuma günü saat 14.00'te Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi konferans salonunda başladı. Saygı duruşu ve İstiklal Marşı'nın icrası ve Arş. Gör. M. Haşim Aksu'nun Kur'an-ı Kerîm tilavetinden sonra protokol konuşmalarına geçildi. Harran Ü. İlahiyat Fakültesi Tefsir Anabilim Dalı başkanı Prof. Dr. Atilla Yargıcı, İlahiyat Fakültesi dekanı Prof. Dr. Celil Abuzar, merkez ilçe Karaköprü Belediye Başkanı Metin Baydilli ve Şanlıurfa Büyükşehir Belediye başkan vekili Mahmut Kırıkçı kendileri açısından bu toplantının ne ifade ettiğine dair kısa birer konuşma yaptılar. Tefsir koordinasyon toplantısı tertip heyetinin başındaki isim olan Mahmut Öztürk ise hem sunucu hem konuşmacıydı. Öztürk'ün belirttiğine göre bu seneki sempozyumda Hz. İbrahim'in Kur'an'da nasıl anlatıldığına odaklanmayı, iki yıl sonra yapmayı planladıkları ikinci sempozyumda ise tarihten turizme, arkeolojiden sanata bütün bilim dallarına göre Hz. İbrahim'i ele almayı düşünmüş. Gerçekten de bu yılki ilmi toplantıda sunulan tebliğlerin hemen hemen tamamı bir açıdan İbrahim peygamberi Kur'an'daki anlatımları çerçevesinde ele almıştı.

Araya verilmeden 'Kur'an'da Nübüvvet ve Hz. İbrâhîm' üst başlıklı Açılış Paneli'ne geçildi. Nasrullah Hacimüftüoğlu'nun yönettiği panelde Kur'an ve nübüvvet meselesini ele alan İsmail Karagöz, Kur'an'da rasul-nebi ayrımının olmadığını, ayetlerle böyle bir ayrımın ispat edilemeyeceğini anlattı. M. Kazım Yılmaz'ın konusu Hz. İbrahim'in putçulukla mücadelesi ve mesajlarında özgürlüğe çağrısıydı, Mehmet Soysaldı ise üsve-i hasene kavramı etrafında Hz.

İbrahim'in rol model oluşuna değindi. Kuveyt'ten gelen Selahaddin Selim Arkadan da Hz. İbrahim'le ilgili Kur'an anlatımlarının İslam düşüncesine etkilerini tespit etmeye çalıştı.

Kısa bir aradan sonra "Hz. İbrâhîm ve Nübüvvet" sempozyumuna geçildi. Çok sayıda tebliğ teklifi gelince oturumlar dört ayrı salona bölünmek zorunda kaldı. Dört salonda gerçekleştirilen tebliğlerin tamamını tek tek değerlendirme imkanı bulamadım. Bu nedenle, bir fikir verebilmek amacıyla sunumları kendi içinde öne çıkan yanlarıyla kısa değerlendirmeler yapmayı uygun görüyorum.

İlk önce Kur'an'da İbrahim kıssasının tefsir ilmi açısından tahlili hakkındaki tebliğlere göz atalım. Esasen kıssanın en değerli yanı üslup, kavram, İbrahim'in din ve peygamberlik silsilesi bakımından tarihsel konumu, tevhidi din anlayışı ve verilen mesajlar bakımından özenle işlenmesi beklenirdi. Mevzunun bu taraflarıyla ilgili özel bir çalışmanın yapılmadığı, ancak kıssanın farklı yönleriyle tefsirlerde ya da çeşitli çalışmalarda tefsir amacıyla ele alınışı birkaç araştırmacı tarafından irdelenmişti. Nihat Uzun "Hz. İbrâhîm'in Ateşe Atılması Meselesinin Tefsir Geleneği Üzerinden Okunması", Mehmet Kaya, "Hz. İbrâhîm İle İlgili Ayetlerin Antropomorfik Yorumu -Kâşânî Örneği", A. Betül Oruç, "Peygamberlerin Masumiyeti Açısından Hz. İbrâhîm Kıssası -Tefsirlere Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım-", Y. Emre Gördük ise "Hz. İbrâhîm'e Kuşlarla Verilen Mesaj Özelinde Bağlamın Tefsire Etkisi"ni tartışmıştı. Bu kıssa, sadece hakkında çok rivayetle değil aynı zamanda İsraili rivayetlerin doluşmasıyla da bilinmektedir. Konuyla doğrudan ilgilenen iki tebliği Abdullah Özcan ve Enes Büyük sundu. Ahmet Aslan, Hz. İbrâhîm'in Urfa'da doğduğuna dair rivayetleri değerlendirmiş, Haşim Özdaş da rivayetler ışığında tefsirlerde Hz. İbrâhîm'in ateşe atıldığı yeri tespit etmeye çalışmıştı. Recep Demir ve Ahmet Yazıcı ise çalışmalarını, kıssanın Sünnî ve Şîî tefsirlerde incelenmesini ayırmışlardı. Kıssaya dışardan bakışın mana ve mahiyetine de Harun Şahin ("Batı Literatüründe ve Kur'an'da Hz. İbrâhîm: Mukayeseli Bir İnceleme") ve Hüseyin Polat ("Oryantalistlerin Kur'an'daki Hz. İbrâhîm Tasvirine İlişkin İddiaları Tahlil ve Tenkit") ilgi duymuştu. Mehmet Ergün, "Nübüvvetin Dönüm Noktası Hz. İbrâhîm" adlı tebliği ile Hz. İbrahim'in peygamberler tarihinde durduğu noktaya yönelirken, Bilal Deliser ve Mustafa Kayhan da kıssanın bu tarihsel değerinin ihmal edilmemesi gerektiğine dikkat çekmişlerdi. Öte yandan bu kıssadaki anlatım üslubu ve kullanılan imgeler farklı ilmi disiplinlerin ilgisini çekmeye devam etmektedir. "Modern Bilimler Işığında Kur'an Kıssaları" (R. Ersöz) ve "Hz. İbrâhîm Kıssalarının Felsefî Bir Analizi" (A. Kartal) isimleri tebliğleri bu bağlamda anabiliriz. Oldukça farklı bir alandan bakan Levent Bilgi, Asaf Halet Çelebi'nin 'İbrâhîm' başlıklı şiirinde yer verdiği imgeleri incelemişti ve oldukça başarılıydı.

Çeşitli yönleriyle kıssayı araştırmalarına konu edinen tebliğlere gelince, onların her birini ismen anmadan şöyle bir özetleme yapabiliriz: İbrahim kıssasının muhtevası ve ibretler, imtihan olgusu ve psikolojik analizi; iman, Allah'a ulaşma ve akıl, tevhid ve haniflik, Allah'a yakın olmak; şirk ve şirkle mücadele, İbrahim ve ateşle imtihan; şahsiyetin inşasında ibadet ve özellikle namaz; Hz. İbrahim'in müşriklerle tartışması, tartışmada akıl ve mantığı kullanması; İbrahim'in aile bağları ve aile eğitimi, baba-oğul bağları ve babanın evlada nasihatı; Hz. İsmail ve kurban meselesi, Allah'a güven ve itaatin olumlu neticeleri, İbrahim'in ahlaki nitelikleri ve örnek bir kişilik olarak takdimi, 'halilullâh' vasfının anlam ve mesajı, misafirperverlik; ölümsüzlük arzusu ve İbrahim; İbrahim'in tevekkülü, duaları, babasına istiğfarı ve tebliğ metodu; Hz. İbrahim - Muhammed ilişkisi.

Toplam 63 tebliğde Hz. İbrahim'le ilgili bütün ayetler ele alınmıştı. Tebliğ sunanlar arasında tefsir alanı dışından akademisyenler de vardı. Haliyle çok sayıda tebliğde tedahüller ve tekrarların olması doğaldır. Ancak bazı tebliğlerin gerek konuya odaklanması ve gerekse içerik bakımından zayıflığı dikkat çekmedi değil. Şüphesiz bu tür toplantılar bir defa yapılmaktadır. Sunulan tebliğlerin de o oranda biricik hale gelebilmesi için daha titiz çalışma gereği bir kez daha ortaya çıktı.

Hz. İbrahim'in Kur'an'daki anlatımı hakkında sempozyumda sunulan tebliğleri, muhteva ve yaklaşım biçimi bakımından üçe ayırabiliriz. İlk gurup metinsel tahliller yapan tebliğ-

1454 | Symposium-Conference Review

lerdi. Bunlar İbrahim'den bahseden veya İbrahim'in ağzından aktarılan ifadeleri içeren ayetleri tahlil ve tasnif edenlerdir ki çoğu tebliğcinin bu tarzı seçtiğini görüyoruz. İkinci guruptakiler ise tefsirlerdeki yorumlar ve bakış açılarını esas alan, yani tefsir incelemesi yapan tebliğlerdi. Üçüncüsü ise İbrahim ile ilgili ayetleri ya da konuları farklı açılardan tahlil etmeyi deneyen tebliğlerdi.

Tebliğli oturumların tamamlanmasının ardından Koordinasyon Toplantısı'na geçildi. Başkan Nasrullah Hacımüftüoğlu gündemi belirledikten sonra, konuşmacılara söz verdi. İlk olarak Abdülbaki Güneş, tefsir derslerinin işlenişinde ortak bir biçimin bulunmadığını, dağınıklığı ortadan kaldıracak bir anlayışı geliştirmenin önemini, buna ek olarak %30 Arapça olan programlarda derslerin Arapça anlatılmasının gereğini müzakereye açmayı önerdi. Ayrıca tefsir çalışmalarının çok fazla oluşu nedeniyle bir Tefsir Fakültesi kurulmasının vaktinin geldiğine işaret etti. Öncelikle salonda bulunanlar tarafından böyle bir fakülteye ihtiyaç olmadığı dile getirildi. Derslerin Arapça anlatılmasına gelince, konu bir saati aşan bir sürede tartışıldı. Söz alanların genel kanaati Arapça ders anlatımının faydalı olmadığı, öğrencilerin Arapça ders anlayacak seviyede bulunmadıkları, hocanın da seviyeyi düşürerek anlattığı için kendisini iyi ifade edemediğinde hem hocanın hem öğrencinin huzursuz olduğu, derste gözetilen maksadın gerçekleşmediği ve eğitim zayıfatı yaşandığı, iyi bir eğitimin ana dilde gerçekleşebileceği, eğer Arapça okutulacaksa ya fakültelere alınırken ya da sınıf seçerken öğrencinin seçimine bırakılması, dersi Arapça görmek isteyenlerin bir sınıfta toplanmaları gibi seçenekler üzerinde çalışılması gibi değerlendirmeler yapıldı ve önerilerde bulunuldu. Yine, gerek Arapça ve gerekse diğer dilleri öğrenmek önemlidir, bunlar içinde tefsir eğitimini en verimli şekilde gerçekleştirebilmek için Arapça'nın bütün incelikleriyle öğrenilmesi, hatta bunun için Arap olmanın değil Arapça bilmenin gerektiği göz önünde bulundurulması vurgulandı. Tartışmaların sonunda %30'un dört farklı şekilde anlaşıldığı görüldü: Tüm derslerin sayısının %30'u, tüm derslerin her birinin %30 oranında Arapça anlatılması, kaynakları Arapça olan derslerin %30'unun Arapça yapılması, son olarak derslerin %30'unun metin üzerinden işlenmesi. Halen %30 veya %100 Arapça programı uygulayan fakültelerden hocalar tecrübelerini aktardılar; genel kanaat Arapça düzeylerinin zayıflığı nedeniyle öğrencilerin verimli ders alamadıkları, hocanın dersini rahat bir şekilde işleyemediği, dolayısıyla dersteki maksadın gerçekleşmediği gibi açılardan sorunlu bir durumda olduklarıydı.

Talip Özdeş önceki koordinasyon toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda yazılan ve yakın zamanda yayınlanan *Tefsir Tarihi*, *Tefsir 1-2* ve kısa süre sonra yayınlanacak olan *Tefsir Usulü* kitaplarının tanıtımını yaptı, kitapları derslerinde kaynak olarak seçen hocalardan değerlendirmeler beklediklerini ilan etti. Yeri gelmişken hemen belirtelim ki son yıllarda ismi geçen kitaplardan başka tefsir derslerinde kullanılması amacıyla pek çok kitap yayınlanmıştır. Gittikçe tefsir ders malzemesinde güne hitap eden, öncekilerde eleştirilen hususlara nispeten yer vermeyen kitapların yayınlanması sevindirici bir husustur.

İdris Şengül, Süryanice ve Aramca dilleri ile Kur'an kelimelerini açıklamanın zorluğunu, hatta imkansızlığını, Türkiye'deki bu tür çalışmaların gereksizliğini dile getirdi. Sami dillerle Kur'an'ı anlama meselesi tartışmalı bir mevzudur, daha da önemlisi konuya nereden bakıldığıdır. Şüphesiz Kur'an'ı bu dillerin tahakkümüne bırakmak kabul edilebilir bir şey değildir. Ancak son asırda artan semantik ve dilbilim araştırmaların gittikçe daha nitelikli hale geldiği bir dünyada karşılaştırmalı dil çalışmaları, Kur'an'ın kelime dağarcığını daha iyi kavramaya yardımcı olabilir. Zaten dünyada farklı üniversitelerde yıllardır bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. Dolayısıyla bu tür çalışmalara bizdeki uzmanların da el atması, uzman yoksa -ki çok azdır- onların yetiştirilmesi faydalı olacaktır.

Söz alan Mustafa Kara'nın aktardığına göre İlahiyat fakültelerinde öğrencilerin çoğu Kur'an mealini bir defa dahi okumadan fakülteden ayrılıp gidiyorlar. Bu bağlamda Kara, bir defa da olsa baştan sona Kur'an mealinin okutulmasının ve bunun için bir yol bulunmasının önemine vurgu yaptı.

Erdoğan Baş ise bundan sonraki koordinasyon toplantılarının bir komisyon tarafından yürütülmesi veya bir komisyonun danışma kurulu gibi çalışmasını önerdi. Teklifle ilgili

müzakereler sonunda İsmail Çalışkan'ın 10 kişilik bir koordinasyon kurulu teşkil etmesi ve önümüzdeki toplantı için danışmanlık yapması, önümüzdeki yıl yapılacak programın oluşturulmasına destek vermesi, önceki tecrübelerden hareketle daha faydalı bir toplantının icrasına yardımcı olması kararı oylandı ve onaylandı.

Ali Karataş, *Tefsir Araştırmaları Dergisi*'nin (TADER) tanıtımını yaptı ve tefsir akademisyenlerinin dergiyi sahiplenmesi çağrısında bulundu. Derginin yayınlanan İsmail Cerrahoğlu sayısı gibi zaman zaman özel sayılar yayınlanacağını da duyurdu. Zeki Keskin ise whatsapp iletişim kanalı hakkında bilgilendirme yaptı.

Eleştiri ve tekliflere gelince, önceki toplantılarda da sık sık dile getirilen tebliğlerin müzakere edilmesi gereği yine tekrar edildi. konuların müzakeresi ve tebliğlerin kalitesinin artırılması bakımından haklı bir istekti, genel kabul de gördü, üzerinde uzlaşılmayan husus ise müzakerelerin ne kadar ve nasıl yapılacağıydı ki bu da sempozyum tertip heyetlerine bırakıldı. Yine lisans ve lisansüstü tefsir eğitiminde kriterler konusunun, doçentlik meselesinin müzakere edilmemesi vs. bir eleştiri olarak belirtildi. Koordinasyon toplantı süresinin az olduğu, daha fazla müzakere yapılması için saatin artırılması teklifini de bu eleştirilere ekleyebiliriz.

Bu seneki toplantıya araştırma görevlisinden emekli hocalara kadar 200 civarında öğretim elemanı katıldı. İklimin en latif döneminde yapılmasına rağmen, ders dönemine denk geldiği ve bazı hocalara ulaşamadığı için tecrübeli hocalarımızdan, özellikle emekli olanlardan katılım azdı. Dikkat çeken bu sorunun üzerinde düşünülmesi ve tekrar edilmemesi yönünde çaba sergilenmesi çok fazla arkadaşımız tarafından dile getirildi. Öte yandan, geçen yıl alınan karar uyarınca, bu yıl ilk defa katılımcılardan 100 lira alınmıştı, bunun ziyadesiyle fayda sağladığı toplantıyı tertip edenler tarafından onaylandı. Bu vesileyle işimizin kolaylaştırılması için önümüzdeki yıl kişi başına 200 lira alınması kararlaştırıldı.

Yapılması gereken bir şey kalmıştı, Nasrullah hocanın esprili tanımıyla 'ihale'. Yani 2021-2023 yıllarındaki toplantılar nerede yapılacaktır? Konu üzerinde değerlendirmeler yapıldı, fikir teatisinde bulunuldu, nihayet şu listede karar kılındı: 2021'de Yalova; 2022'de Bursa; 2023'de Rize.

Son olarak gelecek sene programın yapılacağı Dicle İlahiyat Fakültesi'nden Ali Akay söz alarak çalışmalarına başladıklarını, hocaları Diyarbakır'a beklediklerini duyurdu. Sempozyum konusu hakkında dilbilim ve tefsir, Kur'ân kavramları gibi birkaç teklif yapıldıysa da karar tertip heyetine bırakıldı. Toplantı dekan Celil Abuzer'in teşekkür ve Mahmut Öztürk'ün esprili kapanış konuşmasıyla tamamlandı.

Toplantının sosyal etkinlikler kısmına gelince, ilk gün öğleden önce Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 17 orta dereceli okulda hocalarımız konferans verdi. Alınan dönütlerde, bir tür gençlerle sohbet toplantısı niteliğindeki konferansların son derece faydalı, yapıcı ve öğrencileri teşvik edici bulunduğu belirtilmişti.

Toplantının sosyal etkinliklerinden birisi de kitap sergisiydi. Önceden duyurulduğu üzere hocalar kitaplarını göndermişti. Giriş salonunda yapılan sergi hemen herkes tarafından gezildi, kitaplar incelendi. Ulaşamadığımız, duymadığımız, yazarını tanımadığımız kitapları görme, yakından tanıma, yazarlarla müzakereler yapma şansı bulmuş olduk, öğrencilerin de kitaplara ilgisi ayrı bir kıvanç sebebiydi.

Cumartesi öğleden sonra Göbeklitepe gezisi vardı. Son yıllarda üzerinde çok fazla konuşulan, Anadolu'da bulunmuş en eski yerleşim yeri kabul edilen bu tarihi alan sadece turistik bir kazanç kapısı değil ilerleyen yıllarda çeşitli disiplinler tarafından araştırmalara konu edileceğe benzemektedir. Pazar günü ise Halfeti Gölü gezisi yapıldı. Bu tür geziler yapıldıkça bilimsel aktiviteler yanında ülkemizin 'gizli hazine'lerinin keşfedilmesi ve onların da çalışmalara konu edilmesi zarureti tekrar tekrar gündeme gelmektedir. Gezi dönüşünde akşama doğru Şanlıurfa'yı Şanlıurfa yapan unsurların başında gelen Balıklıgöl ziyareti yapıldı, şehirde serbest ziyaretlere fırsat tanındı.

1456 | Symposium-Conference Review

Son bir not ilavesiyle yazıyı hitama erdirelim. Yazıda İsmail Cerrahoğlu hocamızın ismini tekrar anacağım. 2019 yılında tefsir sahasında yapılacak son etkinlik yine hocamızla ilgili olacaktır. Aralık ayı sonunda Sakarya'da İsmail Cerrahoğlu'nu anma toplantısı yapılacak, yine bu toplantıda saygıdeğer hocamızı konu alan kitap kamuoyuna tanıtılacak, dağıtımı yapılacak ve satışa sunulduğu ilan edilecek. Türkiye'de tefsir kürsüsünün ilk araştırma görevlisi, ilk profesörü, bu disiplinin gelişiminde büyük emeği olan, çok sayıda kitap ve makale yazan, onlarca yüksek lisans ve doktora tezi hazırlayan hocamızın bunun daha fazlasını hak ettiği su götürmez bir gerçektir.